

T.C.  
EGE ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
Gelişim Psikolojisi Anabilim Dalı  
Psikoloji Bilim Dalı

OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARIN PAYLAŞMA, YARDIMLAŞMA VE  
RAHATLATMA BECERİLERİNİ GELİŞTİRME PROGRAMININ ETKİLİLİĞİNİN  
DEĞERLENDİRİLMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ZEYNEP ŞEN

DANIŞMAN: DOÇ. DR. AYSUN DOĞAN

İZMİR-2018

EGE ÜNİVERSİTESİ BAP TARAFINDAN DESTEKLENMİŞTİR

T.C.  
EGE ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
Gelişim Psikolojisi Anabilim Dalı  
Psikoloji Bilim Dalı

OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARIN PAYLAŞMA, YARDIMLAŞMA VE  
RAHATLATMA BECERİLERİNİ GELİŞTİRME PROGRAMININ ETKİLİLİĞİNİN  
DEĞERLENDİRİLMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ  
ZEYNEP ŞEN

JÜRİ ÜYELERİ

Doç. Dr. Aysun DOĞAN

Dr. Öğr. Üyesi Nilgöl Banu ÇENGELCİ ÖZEKES

Dr. Öğr. Üyesi Duygu ÇETİNGÖZ

İZMİR-2018

Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne sunduğum “Okul Öncesi Çocukların Paylaşma, Yardımlaşma ve Rahatlatma Becerilerini Geliştirme Programının Etkililiğinin Değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans tezinin tarafımdan bilimsel, ahlak ve normlara uygun bir şekilde hazırlandığını, tezimde yararlandığım kaynakları bibliyografyada ve dipnotlarda gösterdiğimi onurumla doğrularım.

Zeynep ŞEN





T.C.EGE ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



YÜKSEK LİSANS

TEZ SAVUNMA TUTANAĞI

**ÖĞRENCİNİN**

Adı Soyadı : Zeynep ŞEN

Numarası : 92160000165

Anabilim Dalı : Psikoloji

Tez Başlığı (Türkçe) : Okul Öncesi Çocukların Paylaşma, Yardımlaşma Ve Rahatlatma Becerilerini Geliştirme Programının Etkililiğinin Değerlendirilmesi

Tez Başlığı (İngilizce) : An Evaluation Of The Effectiveness Of Sharing And Cooperation Enhancement Program For Preschool Children

Tez Savunma Tarihi : 03.07.2018

Tez Başlığı Değişikliği Varsa Yeni Başlık:

**JÜRİ ÜYELERİ**

**Jüri Başkanı**

Unvan, Adı, Soyadı : Doç. Dr. Aysun Doğan

Karar :  Başarılı  Başarısız  Düzeltme

İmza : *Aysun*

**Jüri Üyesi**

Unvan, Adı, Soyadı : Dr. Öğretim Üyesi Nilgül Banu Çengelci Özekes

Karar :  Başarılı  Başarısız  Düzeltme

İmza : *Nilgül*

**Jüri Üyesi**

Unvan, Adı, Soyadı : Dr. Öğretim Üyesi Duygu Çetingöz

Karar :  Başarılı  Başarısız  Düzeltme

İmza : *Duygu*

**TEZ HAKKINDA JÜRİNİN GENEL GÖRÜŞÜ**

(Jüri Başkanı Tarafından Doldurulacaktır)

Tez savunması sonucunda öğrenci tarafından hazırlanan çalışma;

Oybirliğiyle

Oy çokluğuyla

Başarılıdır

Düzeltilmelidir

Başarısızdır

- Bu tutanak üç (3) işgünü içerisinde jüri üyelerinin raporlarıyla beraber Anabilim Dalı Başkanlığı üst yazısıyla Enstitü Müdürlüğüne gönderilmelidir.
- Tezli yüksek lisans programlarında düzeltme alan öğrencinin 3 (üç) ay içerisinde yeniden savunmaya girmesi zorunludur.

## TEŞEKKÜR

Yüksek lisans yolculuğum, başladığı günden itibaren adeta peri masalı gibi geçmesini beklediğim, yollarının taşlar yerine keyifli anılarla dolu olduğunu düşündüğüm bir yolculuktu. Ancak geriye dönüp baktığımda, bu yolculuğun zorlu, yollarının da aşılması güç bir patika olduğunu görüyorum. Bu süreçte yanımda olan ve desteklerini her zaman hissettiğim insanlar var. Onlar sayesinde bu maratondan mutlu bir şekilde ayrılıyorum, onlar sayesinde aslında hayatım boyunca devam edeceğini bildiğim bu zorlu yolda devam edebilme gücü buluyorum. Bana bu gücü veren kişilere gönülden teşekkürlerimi sunmak istiyorum. Onlardan bahsetmeden önce Stephen Hawking'in yolundan vazgeçmemem için günde en az on kere okuduğun bir sözle başlamak istiyorum. "Hayat ne kadar zorlu görünürse görünsün, her zaman başarmak için yapabileceğin bir şey vardır. Yapacağın en büyük şey ise asla pes etmemektir." Olumsuz düşüncelere kapılıp, pes etmenin eşğine geldiğimde, bana daha gidecek yolum olduğunu hatırlatan o özel insanların hepsine teşekkür ederim.

Kendini gerçekleştirebilme inancının erken dönemlerde atıldığına inanıyorum. Hayatımda istediğim her şeyi başarabileceğim konusunda inancımı asla kaybetmeyen, her koşulda beni destekleyen, koşulsuz sevgisini, bana olan sevgisini yanımda olsun olmasın hissettiren, tüm başarılarımda göğsünün kabarıp, gözlerinin dolduğunu bildiğim canım annem Nurgül ŞEN'e tüm kalbimle teşekkür ederim. Başarının ne demek olduğunu, zorlukların beni yıkamayacağını, ben istediğimde üstesinden gelemeyeceğim hiçbir şey olmadığını, ama tüm bunlara rağmen yine de başarısız olduysam her koşulda benim yanımda olduğunu bildiğim sevgili babam İsmet ŞEN'e bana bugüne kattığı tüm değerler için minnettarım. Bu süreçte onları ihmal etmiş olsam da her gün telefonda büyük bir merak ve heyecanla yanımda olmaya çalıştıkları için çok şanslıyım. İnsanın hayatta seçemediği tek şey ailesi. Ama bir de seçebildikleri var. Kendi seçtiğim ailemin bir parçası olan, her zaman yanımda olmasından mutlu olduğum, mutlu ve üzgün tüm anlarımı, anılarımı, duygularımı paylaşabildiğim bir kişi daha var ki o da teşekkürlerin en büyüğünü hak ediyor. Dostum, sırdaşım, dert ortağım, en saçma düşüncelerimi bile sıkılmadan dinleyip, aslında o düşüncelerin o kadar da saçma olmadığı konusunda beni ikna eden canım arkadaşım, meslektaşım taze Uzman Psikolog Eda KESER'e bitmeyen yoldaşlığı için teşekkür ederim.

Akademi yolunda ilerlemem için bana kapı açan, zaten çok sevdiğim gelişim psikolojisine tutkuyla bağlanmamı sağlayan, hem mesleki hem de kişisel anlamda beni destekleyen, diğer tüm projelerimde olduğu gibi, yüksek lisans tezimde de danışmanın olan sevgili Doç. Dr. Aysun DOĞAN'a teşekkürlerimi sunuyorum. Bu süreçte onu çok yormama, erken çocukluk döneminde çalışmak için ısrar etmeme ve tez yazım sürecinde inatla aynı hataları yapmama rağmen bana büyük bir sabır gösterdiği için ona minnettarım. Erken dönemle çalışmaya karar verdiğim ilk günden itibaren sürekli başını ağrıttığım, programın oluşturulması ve bu süreçteki tüm kararsızlıklarında bana tavsiyeler vererek beni saatlerce dinleyen Arş. Gör. Dr. Cansu PALA DEDEOĞLU'na, canımın sıkıldığını, üzüldüğümü her zaman fark eden ve her fark ettiğinde bana güç veren, çıkmaza düştüğümde derdime çare arayan Dr. Öğr. Üyesi Banu ÇENGELCİ ÖZEKES'e, analizlere boğulup hata yaptığımda benimle analiz yapan, bana yol gösteren ve sıcacık kahkahalarıyla içimi ısıtan Dr. Öğr. Üyesi Türkan YILMAZ IRMAK'a tüm destekleri için teşekkür ederim. Ege Üniversitesinde olduğum, sizlerden ders aldığım ve sizlerle çalışma fırsatı bulduğum için kendimi çok şanslı hissediyorum.

Yüksek lisansın ders döneminde kendime çok şey kattığıma inanıyorum. Kazandığım bilgilerin yanında çok güzel insanlar tanıma fırsatı edindim. Bu süreçte birbirimize destek olduğumuz ve yorulduğumuz anları kocaman bir sarılmayla atlattığımız dönem arkadaşlarım onlar iyi ki var. Çalışma yapmak için gittiğim okullarda hep çok güzel karşılandım bunun için okul müdürlerine, sınıfında uygulama yaptığım öğretmenlere ve o güzel çocukların her birine çok teşekkür ediyorum. Ancak ismini atlamak istemediğim Bayraklı Merkez Anaokulu Müdürü Birsen KEPENEKÇİ'ye benim için her zaman en uygun çalışma şartlarını sağladığı için içten bir teşekkürü borç bilirim. Çocuk ve Ergen Araştırmaları Laboratuvarı üyelerine, özellikle de Salih BARMAN'a katkıları için çok teşekkür ederim. Son olarak hayatıma girdiği ilk günden itibaren aldığım tüm kararlarda ve yaptığım tüm işlerde beni destekleyen, yeri geldiğinde benimle birlikte makale okuyup çeviri yapan, psikolojideki en temel şeylere ilişkin bir şey öğrendiğinde bunu büyük bir heyecanla benimle paylaşan, çocuk psikoloğu olmadığımı dört ayın sonunda ikna olan Mehmet Yaşar HASTAOĞLU olmasaydı bu süreç bu kadar keyifli olmazdı.

## İÇİNDEKİLER

<b>TABLolar DİZİNİ</b> .....	VII
<b>I. GİRİŞ</b> .....	1
1.1. Araştırmanın Amacı .....	5
1.2. Araştırmanın Önemi .....	6
1.3. Sayıtlar .....	7
1.4. Tanımlar .....	7
<b>II. KURAMSAL ÇERÇEVE</b> .....	8
2.1. Sosyal Gelişim .....	9
2.2. Olumlu Sosyal Beceriler .....	9
2.2.1. Olumlu Sosyal Davranışlara İlişkin Kuramsal Yaklaşımlar .....	11
2.2.1.1. Davranışçılık Kuramı .....	11
2.2.1.2. Sosyal Öğrenme Kuramı .....	12
2.2.1.3. Bilişsel Yaklaşım .....	13
2.2.1.4. Evrimsel Kuram .....	13
2.2.2. Olumlu Sosyal Davranış Hakkında Güncel Yaklaşımlar .....	16
2.2.3. Olumlu Sosyal Davranış Türleri .....	18
2.2.3.1. Yardımlaşma .....	18
2.2.3.2. Paylaşma .....	20
2.2.3.3. Rahatlatma .....	22
2.2.3.4. Yardımlaşma, Paylaşma ve Rahatlatma Becerileri Arasındaki İlişki .....	24
2.3. Sosyal Beceri Eğitimi .....	28
2.3.1. Yurtdışındaki Programlar .....	30
2.3.2. Türkiye'deki Programlar .....	34
2.4. Çocuklarda Bilişsel Beceriler .....	37
2.4.1. Sosyal Bilgi İşleme .....	39
2.4.2. Duygu Tanıma .....	41
<b>III. YÖNTEM</b> .....	46
3.1. Örneklem .....	46
3.2. Müdahale ve Kontrol Grubunun Değerlendirilmesi .....	47
3.3. Ölçüm Araçları .....	50

3.3.1. Çocuklardan Alınan Ölçümler .....	52
3.3.1.1. Yardım Etme Görevi .....	52
3.3.1.2. Maliyetli Paylaşım Oyunu .....	52
3.3.1.3. Rahatlatma Görevi .....	53
3.3.1.4. Sosyal Bilgi İşleme Görevi .....	54
3.3.1.5. Duyguları Kavrama Testi .....	56
3.3.2. Ebeveyn ve Öğretmenlerden Alınan Ölçümler .....	56
3.3.2.1. Ebeveyn Kişisel Bilgi Formu .....	57
3.3.2.2. Olumlu Sosyal Davranış Değerlendirme Ölçeği .....	57
3.3.2.3. Okul Öncesi Değerler Ölçeği .....	58
3.4. İşlem .....	61
3.5. Sosyal Beceri Eğitim Programı .....	64
3.5.1. Programın Hazırlanması .....	65
3.5.2. Programın Geliştirilmesi .....	66
3.5.3. Programın Uygulama Süreci .....	68
3.5.4. Eğitim Programında Kullanılan Yöntemler .....	69
3.5.5. Programda Kullanılan Teknikler .....	69
3.5.5.1. Grup Oyunları .....	69
3.5.5.2. Elişi ve Sanat Etkinlikleri .....	70
3.5.5.3. Drama .....	70
3.5.5.4. İşbirlikçi Öğrenme Yöntemi .....	71
3.5.5.5. Bilişsel Süreç Yaklaşımı .....	71
3.6. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması .....	71
<b>IV. BULGULAR</b> .....	<b>73</b>
4.1. Kayıp Değer Bilgisi ve Veri Temizleme İşlemi .....	73
4.2. Betimleyici İstatistikler .....	74
4.3. Araştırmada Yer Alan Değişkenlerin İlişkisinin İncelenmesi .....	74
4.4. Değişkenlerin Demografik Özelliklere Göre Farklılaşmasının İncelenmesi .....	76
4.4.1. Çocuklardan Alınan Ölçümlerin İncelenmesi .....	76
4.4.2. Olumlu Sosyal Davranış Ölçeğinden Elde Edilen Puanların İncelenmesi .....	80
4.4.2.1. Anne Formunun Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi .....	83



4.4.2.2. Öğretmen Formunun Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi .....	85
4.4.3. Okul Öncesi Değerler Ölçeğinden Elde Edilen Puanların İncelenmesi .....	87
4.4.3.1. Anne Formunun Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi .....	89
4.4.3.2. Öğretmen Formunun Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi.....	90
4.5. Müdahale Programının Etkililiğinin Değerlendirilmesi .....	93
4.5.1. Çocuklardan Alınan Ölçümlerin Değerlendirilmesi .....	98
4.5.2. Olumlu Sosyal Davranış Ölçeğinin Değerlendirilmesi .....	103
4.5.3. Okul Öncesi Değerler Ölçeğinin Değerlendirilmesi .....	106
<b>V. TARTIŞMA</b> .....	108
5.1. Ölçüm Araçlarının Uygunluğu .....	109
5.2. Müdahale ve Kontrol Grubun Özdeşliği .....	111
5.3. Değişkenlerin Birbirleriyle İlişkisi .....	120
5.4. Değişkenlerin Demografik Değişkenlere Göre Farklılaşması .....	121
5.5. Müdahale Programının Etkililiğinin Tartışılması .....	125
<b>VI. SINIRLILIKLAR</b> .....	127
<b>VII. SONUÇ VE ÖNERİLER</b> .....	128
<b>KAYNAKÇA</b> .....	130
<b>EKLER</b> .....	144

## **TABLO LİSTESİ**

- Tablo 2.1. Olumlu sosyal davranış türlerin tanımlanması ve bu davranışların altında yatan motivasyonel nedenler
- Tablo 3.1: Demografik Bilgilerin Dağılımı
- Tablo 3.2. Müdahale ve Kontrol Grubunun Cinsiyete Göre Ki-Kare Tablosu
- Tablo 3.3. Müdahale ve Kontrol Grubunun Yaşa Göre Ki-Kare Tablosu
- Tablo 3.4: Müdahale ve Kontrol Grubunun Ailenin Aylık Ortalama Gelir Düzeyine Göre Ki-Kare Tablosu
- Tablo 3.5. Müdahale ve Kontrol Grubunun Annenin Eğitim Düzeyine Göre Ki-Kare Tablosu
- Tablo 3.6. Müdahale ve Kontrol Grubunun Babanın Eğitim Düzeyine Göre Ki-Kare Tablosu
- Tablo 3.7. Müdahale ve Kontrol Grubundaki Katılımcıların Bağımlı Değişkenlerden Elde Ettikleri Puan Ortalamaları
- Tablo 3.8. Sosyal Beceri Programının İçeriği
- Tablo 4.1. Araştırmadaki Tüm Değişkenlere İlişkin Betimleyici İstatistikler
- Tablo 4.2. Değişkenler Arası İlişki Değerleri Tablosu
- Tablo 4.3. Cinsiyete Göre Katılımcıların Puan Ortalamalarının İncelenmesi
- Tablo 4.4. Yaşa Göre Katılımcıların Puan Ortalamalarının İncelenmesi
- Tablo 4.5. Kardeşe Sahip Olma Koşuluna Göre Katılımcıların Puan Ortalamalarının İncelenmesi
- Tablo 4.6. Annenin Eğitim Düzeyine Göre Katılımcıların Puan Ortalamalarının İncelenmesi
- Tablo 4.7. OSDÖ Puanlarının Kardeşe Sahip Olma Koşuluna Göre İncelenmesi
- Tablo 4.8. OSDÖ Puanlarının Yaşa Göre İncelenmesi
- Tablo 4.9. OSDÖ “Kendiliğinden” Koşulundan Elde Edilen Puanlarının Kardeşe Sahip Olma Koşuluna Göre İncelenmesi
- Tablo 4.10. OÖDÖ Puanlarının Yaşa Göre İncelenmesi
- Tablo 4.11. OÖDÖ Puanlarının Kardeşe Sahip Olma Durumuna Göre İncelenmesi
- Tablo 4.12. OÖDÖ Puanlarının Kardeşe Sahip Olma Durumuna Göre İncelenmesi
- Tablo 4.13. Zamanın Temel Etkisinin Olumlu Sosyal Davranışlardaki Farklılaşmalarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri
- Tablo 4.14. Zaman ve Grup Ortak Etkisinin Olumlu Sosyal Davranışlardaki Farklılaşmalarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri
- Tablo 4.15. Zamanın Temel Etkisinin Bilişsel Becerilerdeki Farklılaşmalarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Tablo 4.16. Zaman ve Grup Ortak Etkisinin Bilişsel Becerilerdeki Farklılaşmalarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Tablo 4.17. Zamanın Temel Etkisinin OSDÖ Alt Boyutlarındaki Farklılaşmalarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Tablo 4.18. Zaman ve Grup Ortak Etkisinin OSDÖ Alt Boyutlarındaki Farklılaşmalarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Tablo 4.19. Zamanın Temel Etkisinin OÖDÖ Alt Boyutlarındaki Farklılaşmalarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Tablo 4.20. Zaman ve Grup Ortak Etkisinin OÖDÖ Alt Boyutlarındaki Farklılaşmalarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri



## ŞEKİL LİSTESİ

- Şekil 4.1. Zaman ve Grup Ortak Etkisinin Yardımlaşma ve Rahatlatma Davranışlarındaki Etkileşim Grafikleri
- Şekil 4.2. Zaman ve Grup Ortak Etkisinin Paylaşma Davranışındaki Etkileşim Grafiği
- Şekil 4.3. Zaman ve Grup Ortak Etkisinin Bilişsel Becerilerdeki Etkileşim Grafikleri
- Şekil 4.4. Zaman ve Grup Ortak Etkisinin OSDÖ Anne Formu Alt Boyutlarındaki Etkileşim Grafikleri
- Şekil 4.5. Zaman ve Grup Ortak Etkisinin OSDÖ Öğretmen Formu Alt Boyutlarındaki Etkileşim Grafikleri
- Şekil 4.6. Zaman ve Grup Ortak Etkisinin OSDÖ Öğretmen Formu Rahatlatma Alt Boyutundaki Etkileşim Grafiği
- Şekil 4.7. Zaman ve Grup Ortak Etkisinin OSDÖ Öğretmen Formu “Öğretmen İstedğinde” Koşulu Alt Boyutlarındaki Etkileşim Grafikleri
- Şekil 4.8. Zaman ve Grup Ortak Etkisinin OÖDÖ Alt Boyutlarındaki Etkileşim Grafikleri

## **EKLER LİSTESİ**

EK 1. Etik Kurul İzni

EK 2. MEB İzni

EK 3.Oyun Temelli Sosyal Beceri Programı

EK 4. Ebeveyn Kişisel Formu

EK 5. Olumlu Sosyal Davranışlar Anne Formu

EK 6. Okul Öncesi Değerler Ölçeği Anne Formu

EK 7. Olumlu Sosyal Davranışlar Öğretmen Formu

EK 8. Okul Öncesi Değerler Ölçeği Öğretmen Formu

EK 9. Ebeveyn Bilgilendirilmiş Onam Formu

EK 10. Çocuk Puanlama Formu

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

Olumlu sosyal davranışlar, bireylerin kar amacı gütmeyen, karşısındaki diğer kişiler için sergilediği davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Eisenberg, Fabes ve Spinrad, 1998). Başkaları için sergilenen bu davranışların kaynağı ise özgeci motivasyondur (Yavuzer, 2017). Ancak özgeci motivasyonun nasıl ortaya çıktığı konusu uzun yıllardır araştırmacıların merak konusu olmuştur. Bazı araştırmacılar, insanların özgeci motivasyona doğuştan sahip olduğunu ancak toplumsal düzen içinde bunun giderek azaldığını savunurken, bazı araştırmacılar aksine insanların bencil varlıklar olarak dünyaya geldiğini ancak zaman içerisinde bu karşılıksız davranışları sergilediklerini savunmaktadır. Bu nedenle kaynağı özgeci motivasyon olan olumlu sosyal davranışlar 1960'lerden günümüze kadar önemini kaybetmeyen ve sıklıkla araştırılan bir konu olmuştur.

Günümüzde olumlu sosyal davranışların pek çok farklı bakış açısıyla ele alınarak açıklanmaya çalışıldığı ve hala önemini koruyan bir konu olduğu görülmektedir. İlk olarak sosyal psikolojinin araştırma konusu olarak gündeme gelen bu davranışlar, zamanla gelişimsel bakış açısıyla ele alınmaya başlamış ve psikolojinin pek çok alt dalında incelenmiştir. Pek çok farklı türü olan olumlu sosyal davranışların, en temel türleri yardımlaşma, paylaşma ve rahatlatma (teselli etme) olarak bilinmektedir. Temel olarak, yardımlaşma, başka birinin ihtiyacını tespit ederek bu ihtiyaca yönelik yükünü hafifletmek; paylaşma, başka birine fayda sağlamak için kendi kaynağından fedakarlık etmek; rahatlatma, duygusal yönden stres yaşayan birine gösterilen ilgi olarak tanımlanabilir. Bu nedenle olumlu sosyal davranışlar “diğeri odaklı davranışlar” olarak bilinmektedir. Ancak araştırmacılar olumlu sosyal davranışların yalnızca türlerine odaklanmamış, aynı zamanda ne zaman gelişmeye başladığı, hangi koşullar altında ortaya çıktığı ve kime karşı sergilendiği gibi pek çok farklı değişkeni incelemiştir.

Bebeklik döneminden itibaren görülmeye başlanan ve çocukluk döneminde giderek artan bu davranışların altında yatan biyolojik süreçlerin ve bilişsel becerilerin etkisi uzun süredir tartışılmakta ve pek çok farklı araştırmacı tarafından araştırılmaktadır. Bu soruya cevap arayan Warneken ve Tomasello (2014), olumlu sosyal davranışların kaynağının insanların doğuştan sahip oldukları özgeci eğilimler olduğunu savunmaktadır. Ebeveynlerinin yol gösterici davranış ve bilgilerinden fayda sağlayamayacak kadar küçük yaştaki çocukların olumlu sosyal davranışlar sergilemeleri, paylaşma, işbirliği ve yardım etme davranışlarının ortaya ilk çıkışında sosyalleşme süreçlerinden etkilenmediği görüşünü desteklemektedir. Sosyalleşme süreçlerinin ancak okul öncesi dönemle birlikte devreye girebileceği ve elde edilen araştırma bulguları göz önünde bulundurularak, küçük çocukların olumlu sosyal davranışlara doğal bir yatkınlıkları olduğu söylenmektedir (Dunfield, Kuhlmeier, O'Connell ve Kelley, 2011; Warneken ve Tomasello, 2009).

Brownell, Svetlova, Anderson, Nichols ve Drummond (2013) ise diğerleriyle yapılan etkinlikler ve kurulan ilişkilerin önemine değinerek sosyalleşme süreçlerinin olumlu sosyal davranışın ortaya çıkışında önemli olduğunu savunmaktadır. Sosyalleşme süreçlerinin ve ebeveyn davranışlarının olumlu sosyal davranış için gerekli olan sosyal anlayışa katkıda bulunduğu, çocukların bu davranışı uygulamaya geçirmelerinde ihtiyaç duyabilecekleri sosyal becerileri şekillendirdiği belirtilmektedir (Padilla-Walker, 2014). Benzer bir şekilde kültürün de olumlu sosyal davranış üzerinde etkisi olduğuna dair çalışmalar mevcuttur. Sanayileşmiş ülkelerde görülen bireyci kültürlerin bağımsızlığa ve bireysel haklara önem vermesi sebebiyle kişi kendisini ve kendi amaçlarını ön planda tutmaktadır. Bireyci kültürlerin aksine, toplulukçu kültürlerde ise kişi kendisini bağımsız bir birey olarak kabul etmeyerek kendi refahından çok grubun amaç ve değerlerine önem vermektedir (Triandis, 2001). İki kültür arasındaki bu farklılaşmadan yola çıkan birçok çalışmada kültürün olumlu sosyal davranışlar üzerindeki etkisi incelenmiştir. Örneğin, Spivak ve Howes'in (2011) yaptığı çalışmada Afro-Amerikan çocukların Beyaz Amerikalı ve Latin çocuklara ve Latin çocukların ise Beyaz Amerikalı çocuklara göre daha fazla olumlu sosyal davranış sergilediği görülmüştür. Elde edilen bu sonuçlar kültürün olumlu sosyal davranışlar üzerindeki etkisini destekler niteliktedir.

Sosyalizasyon süreçlerinin ve çevresel faktörlerin olumlu sosyal davranışlar üzerindeki etkileri bilinmekle birlikte, bu davranışları etkileyen içsel faktörler göz ardı edilemeyecek kadar önemlidir. Olumlu sosyal davranışlarla ilişkili olan en temel içsel faktörlerden biri bilişsel becerilerdir. Bilişsel becerilerin olumlu sosyal davranışa katkıda bulunduğunu düşünen araştırmacılar zeka, duygu tanıma ve zihin kuramı gibi konulara odaklanmıştır. Zihinsel durumları temsil edebilme ve diğerlerinin kanı, istek, niyet ve duygularının farklı olabileceğini anlama becerisi olarak tanımlanan (Jenkins ve Astington, 2000) zihin kuramı becerisi, olumlu sosyal davranışların bilişsel becerilerle açıklanmasında önemle ele alınan konularından biridir. Olumlu sosyal davranışların ve zihin kuramının benzer zamanlarda hızlı bir gelişme göstermesi, çocukların edinmiş oldukları zihin kuramı becerilerinin olumlu sosyal davranışların altında yatan önemli bir faktör olduğunu akla getirmektedir. Yapılan çalışmalar da zihin kuramı becerisi yüksek olan çocukların paylaşma ve işbirliği yapma gibi farklı türdeki olumlu sosyal davranışları daha fazla sergilediğini göstermektedir (Jenkins ve Astington, 2000; Moore, Barresi ve Thompson, 1998).

Yaşamın ilk altı yılını kapsayan erken çocukluk dönemi fiziksel, bilişsel, sosyal ve duygusal pek çok özelliğin geliştiği bir dönemdir. Bu dönemde alınan eğitimin ve kazanılan becerilerin çocuğun gelecek dönem yaşantısını önemli ölçüde etkilediği bilinmektedir. Bu nedenle çocuğun erken yaşlarda desteklenmesi, onun gelecek yaşamında daha başarılı, öz yeterliği gelişmiş, kendini ifade edebilen, olumlu kişilik özelliklerine sahip bir birey olarak yetişmesine katkı sağlayacaktır. Çocuğun yeteneklerinin ortaya çıkarılması, yaşama en iyi şekilde hazırlanması ve çocuğa temel alışkanlıkların kazandırılması nitelikli okul öncesi eğitimle gerçekleştirilebilir. Kaliteli erken çocukluk eğitiminin bilişsel, dil, fiziksel, duygusal ve sosyal gelişime katkısı dikkate alındığında, bu dönemde verilen eğitimin gelecekteki toplum sağlığı açısından da ne kadar etkili olduğu gözden kaçırılmamalıdır (Kandır, 2001). Bu nedenle erken dönemde uygulanacak programlar aracılığıyla çocukların çevresindeki bireyler ile sağlıklı iletişim kurması, kendi duygularını ifade edebilmesi ve karşısındaki kişilerin duygularını anlayabilmesi, paylaşma, işbirliği, yardımlaşma gibi olumlu sosyal becerileri geliştirmesi hedeflenmelidir.



Okul öncesi eğitim kurumları çocukların sosyal süreçlere aktif olarak katılmaya başladığı yer olduğu için bu kurumlarda uygulanacak programlar hem çocukların sosyal becerilerini arttıracak hem de ileride yaşayabilecekleri bir takım iletişim problemlerinin önüne geçecektir. Sosyal süreçlerin ve becerilerin, çocukların yaşantısındaki önemi düşünüldüğünde, okulöncesi kurumlarda sosyal beceri geliştirme eğitimlerinin uygulanmasının pek çok açıdan çocuklara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Sosyal beceri eğitimi programlarına katılan çocukların elde ettikleri kazanımların çocuklara çevreleriyle daha sağlıklı ilişkiler kurma olanağı yaratması açısından önemli olduğu bilinmektedir. Sosyal becerileri gelişmemiş ya da az gelişmiş çocuklar ilerleyen yaşlarında sağlıklı ilişkiler kuramadıkları için sosyal çevrelerinden dışlanabilirler. Dışlanmış çocukların ise anksiyete, depresyon, yalnızlık gibi pek çok psikolojik problemler yaşadığı bilinmektedir. Bu nedenle, gelişimsel süreçlerin desteklenmesinde geç kalınması, yaşamın ilerleyen yıllarında telafisi mümkün olmayan bir gelişimsel aksamaya neden olabilir.

Sosyal beceri eğitimi bir erken müdahale olarak etki göstermektedir. Araştırmalar, hâlihazırda uygulanan okul öncesi eğitim aktivitelerinin çocuğun sosyal gelişimini desteklediğini ancak bu dönemde uygulanacak planlı ve sistemli sosyal beceri eğitimlerinin sosyal gelişim açısından kısa zamanda daha etkili sonuçları olduğunu ortaya koymuştur (Gross, 2015). Bu nedenle anaokullarında uygulanacak programlar ile hem çocukların aldığı eğitime katkı sağlanmış hem de sosyal gelişimleri desteklenmiş olacaktır. Bu durum herhangi bir sosyal geriliği olan çocuklara erken dönemde müdahale edilerek, bu çocukların sosyal ve bilişsel becerilerinin yaşitlarının seviyesine ulaştırılmasına katkı sağlayacaktır.

Günümüzde okul öncesi kurumlar, çocuklar için basılan yayınlar ve çocuklara yönelik gerçekleştirilen etkinlikler incelendiğinde, bilişsel becerilerin sıklıkla ön plana çıktığı, sosyal becerilerin ise görece ihmal edildiği görülmektedir. Avrupa'daki üniversitelerdeki programlar, yapılan araştırmalar ve hatta yazılan tezlerde bile bilişsel beceriler sıklıkla yer almaktadır. Ancak bilişsel bakıştaki bu artış sosyal temellerin biraz daha göz ardı edilmesini beraberinde getirmektedir. Bu nedenle yapılan bu araştırmada

çocukların yardımlaşma, paylaşma ve rahatlatma davranışları bilişsel bakış açısıyla ele alınmış ve çocukların bu olumlu sosyal davranışlarının, sosyal bilgi işleme ve duygu tanıma becerileriyle olan ilişkisi incelenmiştir.

Çalışmada öncelikle araştırmacı tarafından olumlu sosyal davranışları arttırmaya yönelik olarak tasarlanan oyun temelli sosyal beceri programı geliştirilmiştir. Altı modülden oluşan oyun temelli sosyal beceri programı üç hafta boyunca müdahale grubunda uygulanmıştır. Programın tamamlanmasının ardından son test ölçümleri alınmış, programın çocukların olumlu sosyal davranışları ve bilişsel becerileri üzerindeki etkisi değerlendirilmiştir. Araştırmada aynı zamanda olumlu sosyal davranışların ve bilişsel becerilerin demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu çalışmada, çocukların hem olumlu sosyal davranışları hem de bilişsel becerileri ayrıntılı olarak ele alınmış, hem de bu iki temel gelişimsel alan arasındaki ilişki araştırılmıştır.

### **1.1. Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmanın amacı, anaokuluna devam etmekte olan dört ve beş yaş grubundaki çocukların işbirliği, yardımlaşma ve rahatlatma becerilerini incelemek ve bu becerileri geliştirmek için uygulanan programın etkililiğini test etmektedir. Bu program araştırmacı tarafından üç hafta boyunca altı modül halinde anaokulunda uygulanmış ve programın etkililiği değerlendirilmiştir. Programın uygulanmasının ardından çocukların işbirliği, yardımlaşma ve rahatlatma becerilerinin gelişmesi beklenmektedir. Bu becerilerle ilişkili olduğu bilinen önemli beceriler ise sosyal bilgi işleme ve duygu tanıma becerileridir. Bu nedenle araştırmanın bir diğer amacı, geliştirilmesi planlanan olumlu sosyal davranışlarla birlikte sosyal bilgi işleme ve duygu tanıma becerilerinin de artış göstermesidir.

**H<sub>0</sub> Hipotezi:** Sosyal beceri geliştirme programının uygulandığı sınıflardaki çocukların yardımlaşma, paylaşma, rahatlatma davranışları, sosyal bilgi işleme ve duygu tanıma becerileri ile, programın uygulanmadığı çocukların olumlu sosyal davranışları ve bilişsel becerileri arasında anlamlı bir farklılaşma yoktur.

**H<sub>1</sub> Hipotezi:** Sosyal beceri geliştirme programının uygulandığı sınıflardaki çocukların yardımlaşma, paylaşma, rahatlatma davranışları, sosyal bilgi işleme ve duygu tanıma becerileri ile, programın uygulanmadığı çocukların olumlu sosyal davranışları ve bilişsel becerileri arasında anlamlı bir farklılaşma vardır.

Araştırmanın alt problemlerine ilişkin hipotezler şu şekilde sıralanabilir:

**H<sub>2</sub>:** Öğretmenlerden, annelerden ve çocuklardan alınan ölçümler ilişkilidir.

**H<sub>3</sub>:** Çocukların olumlu sosyal davranışları ve bilişsel becerileri arasında yaşa göre anlamlı bir farklılaşma vardır.

**H<sub>4</sub>:** Sosyoekonomik düzeye bağlı olarak çocukların olumlu sosyal davranışları ve bilişsel becerileri arasında anlamlı bir farklılaşma vardır.

**H<sub>5</sub>:** Anne eğitim düzeyine göre çocukların olumlu sosyal davranışları ve bilişsel becerileri arasında anlamlı bir farklılaşma vardır.

**H<sub>6</sub>:** Baba eğitim düzeyine göre çocukların olumlu sosyal davranışları ve bilişsel becerileri arasında anlamlı bir farklılaşma vardır.

**H<sub>7</sub>:** Kardeş sayısına göre çocukların olumlu sosyal davranışları ve bilişsel becerileri arasında anlamlı bir farklılaşma vardır.

**H<sub>8</sub>:** Paylaşma, yardımlaşma ve rahatlatma davranışları ile sosyal bilgi işleme ve duygu tanıma becerileri arasında anlamlı bir ilişki vardır.

## **1.2. Araştırmanın Önemi**

Olumlu sosyal becerilerin ölçülmesine ilişkin problemler ve belirli sosyal becerilerin ölçülerek olumlu sosyal davranışlar olarak genellenmesi erken dönem becerilerine ilişkin doğru bilgiler edinilmesini zorlaştırmaktadır. Bu nedenle bu araştırmada çocukların yardımlaşma, paylaşma ve rahatlatma olmak üzere üç temel sosyal becerisine odaklanılacaktır. Yerli literatür incelendiğinde bu üç beceriyi beraber inceleyen bir çalışma olmadığı görülmektedir. Çalışmanın bir diğer önemi, uygulanan programın çocukların sosyal ve bilişsel becerilerini geliştirmeye yönelik bir program

olmasıdır. Bu sayede çocukların yalnızca becerileri değerlendirilmeyecek, aynı zamanda uygulanacak program ile hedef becerilerin gelişimine katkı sağlanacaktır.

Bu araştırmada değerlendirilecek olan beceriler, sosyal bilişsel bir bakış açısı ile ele alınacaktır. Bu nedenle yalnızca olumlu sosyal davranışlar incelenmeyecek, aynı zamanda bu davranışların bilişsel becerilerle ilişkisi de incelenmiş olacaktır. Bunu sağlamak adına sosyal beceri alanında zenginleştirme yaratacak bir program hazırlanmıştır. Bu program sayesinde sosyal beceriler ile birlikte bilişsel becerilerin de dolaylı olarak artış göstermesi beklenmektedir. Beklenen etkinin bulunması durumunda sosyal beceriler ile bilişsel beceriler arasındaki ilişki kanıtlanmış olacaktır. Daha önce pek çok beceri geliştirilme programı uygulanmış olsa da, uygulanan programların bilişsel beceriler üzerindeki etkisi incelenmemiştir. Bu nedenle bu çalışma bu alanda ilk olma niteliği taşımaktadır.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde, sosyal becerilerin değerlendirildiği çok sayıdaki çalışmada yalnızca aileden ölçüm alındığı, bazı çalışmalarda ise hem aile hem de çocuktan ölçüm alındığı görülmüştür. Yapılan bu çalışmada ise hem görevler ile çocuklardan, hem de ölçekler ile aile ve öğretmenden ölçüm alınmıştır. Bu sayede çocuğun sosyal ve bilişsel becerileri çok boyutlu bir şekilde değerlendirilmiştir.

### **1.3. Sayıtlar**

Araştırmanın sayıtları aşağıda verilmiştir.

1. Çocukların olumlu sosyal becerilerinin ölçüldüğü görevlerin, gündelik hayatlarındaki davranışları temsil ettiği kabul edilmektedir.
2. Öğretmenin öğrencilerinin davranışlarını değerlendirdiği anket formuna içtenlikle ve yansız cevap verdiği kabul edilmektedir.
3. Annelerin çocuklarının davranışlarını değerlendirdiği anket formuna içtenlikle ve yansız cevap verdiği kabul edilmektedir.
4. Araştırmanın değişkenlerini ölçmede kullanılan ölçeklerin geçerli ve güvenilir oldukları kabul edilmektedir.

5. Araştırmada kullanılan anneler ve öğretmenler tarafından doldurulan ölçeklerin ve çocukları değerlendirmek için uygulanan görevlerin araştırmanın amacına uygun olduğu kabul edilmektedir.
6. Araştırmada uygulanan programın çocukların gelişimsel özelliklerine uygun olduğu ve çocuklar tarafından anlaşıldığı kabul edilmektedir.

#### 1.4.Tanımlar

**Sosyal Beceriler:** “Kişiler arası ilişkilerde sosyal bilgiyi çözümlene ve anlamının yanı sıra uygun tepkilerde bulunma, hedeflere yönelik ve sosyal bağlama göre değişen, hem gözlenebilir, hem de gözlenemeyen bilişsel ve duygusal öğeleri içeren ve öğrenilebilir davranışlardır”. (Eisenberg, Fabes ve Spinrad, 2006, sf. 649)

**Olumlu Sosyal Davranış:** Bireylerin özgeci motivasyonla diğer insanlara yarar sağlamak amacıyla sergilediği davranışlardır.

**Sosyal Beceri Eğitimi:** “Çocuklara, ergenlere, yetişkinlere ve yaşlılara yönelik olarak, onların iletişim problemlerini çözmede, çeşitli nedenlerle oluşmuş iletişim problemlerinin giderilmesine yardımcı olmak, madde bağımlılığında, çocuk suçluluğunda, duygusal problemlerin çözümlenmesinde, toplum içinde bireyin kendisini ifade etmesine yardımcı olmak ve aile ilişkilerini geliştirmek için kullanılan eğitim programıdır”. (Gülay ve Akman, 2009, sf. 124)

**Paylaşma Davranışı:** Paylaşma, bireylerin kendi kaynaklarını bir başkasına fayda sağlamak için feda etmesidir (Tisak ve Ford, 1986).

**Yardım Etme Davranışı:** Yardım etme, herhangi bir geri dönüş olmaksızın başkalarına fayda sağlayan, kendi imkânlarını başkalarının iyiliği için kullanmak ya da başkasının tamamlayamadığı bir işte o kişinin amacına yönelik yükünü hafifletmek için yapılan eylemlerdir (Bar-Tal, Raviv ve Goldberg, 1982).

**Rahatlatma Davranışı:** Rahatlatma, acı çeken ya da duygusal yönden stres yaşayan birine gösterilen ilgi, rahatlatma ve teselli etme davranışlarıdır.

**Duyguları Tanıma Becerisi:** Duyguları anlama, bireyin duygusal durumları tanımasını, duygusal durumların sebeplerini ve sonuçlarını, birbirleriyle ilişkilerini anlama yeteneklerini içeren bir beceridir (Pons ve Harris, 2000).

**Sosyal Bilgi İşleme:** Sosyal davranış için bir dizi kritik zihinsel adım vardır. Karmaşık veya çok yeni durumlar haricinde otomatik olan bu adımlar, iç ve dış ipuçlarının kodlanması, ipuçlarının yorumlanması, hedeflerin açıklığa kavuşturulması, müdahale etme ve cevap kararını içerir. Sosyal tepkilerin öngörülmesinde çocukların ipuçlarını nasıl yorumladığı ve davranışsal bir cevabı nasıl seçtiği sosyal bilgi işleme olarak adlandırılır (Dodge, 1986).

## BÖLÜM II

### KURAMSAL ÇERÇEVE

#### 2.1. Sosyal Gelişim

İnsan, doğadaki diğer canlıların aksine çok sayıda farklı bilişsel yeteneği olan, sosyal ve toplumsal bir varlıktır. İnsanı sosyal bir varlık yapan şey yalnızca diğer insanlarla birlikte yaşaması değil, aynı zamanda yaşadığı çevreyi değiştirmesi, bu değişim süreci içerisinde geçmişten gelen bilgileri işleyebilmesidir (Önder, 2003). Doğumdan ölüme kadar devam eden bu sosyalleşme ve toplumsallaşma süreci içerisinde birey, içinde yaşadığı toplumun ve kültürün değerlerini ve bu değerlere uyum sağlamayı öğrenir. Doğadaki diğer canlılarla karşılaştırıldığında insanlar görece daha zayıf ve savunmasızdır. Bu nedenle toplumsal ve sosyal yaşam insanlar için tercih değil, evrimsel bir ihtiyaçtır (Bak, 2011).

Sosyal gelişim, bireyin kendisiyle ve başkalarıyla iyi geçinme ve olumlu etkileşim kurma yeteneğini kazanması, içinde bulunduğu toplumun kendisinden beklediği ya da yapmasını istediği davranışların gelişmesi ve içinde yaşadığı topluma uyum sağlaması sürecidir (Bak, 2011; Fazlıoğlu, 2009). İnsanların tüm yaşamı, çevresine uyum sağlama çabası içinde geçer. İnsanın içinde bulunduğu fiziksel ve sosyal çevreye uyum sağlayabilmesi, sağlıklı, mutlu ve başarılı bir hayat sürebilmesi için gereklidir (Bak, 2011). Yavuzer'e göre (2003), toplumsal beklentilere uygunluk gösteren, kazanılmış davranış yeteneği olarak tanımlanabilen sosyal gelişim, kişinin sosyal uyarıcıya, özellikle grup yaşamının baskı ve zorunluluklarına karşı duyarlılık geliştirmesi, kendi kültüründe yaşayan diğer bireylerle geçinebilmesi, onlar gibi davranabilmesidir. İnsanın başkalarıyla birlikte yaşama zorunluluğunu ortak bir mutluluk ve güven kaynağı haline getirmesi ise başarılı bir sosyal gelişimin sonucudur (Aydın, 2010).

Sosyalleşme, insanın doğduğu andan başlayarak, kişilik gelişiminin tamalandığı yetişkinlik dönemine geçmesiyle en üst noktaya ulaşan karşılıklı bir öğrenme ve öğretme sürecidir (Yavuzer, 2003). Çocuklar dünyaya sosyalleşmiş olarak gelmezler, bebeğin

kendi benliğini fark ederek, diğer insanlarla iletişim kurması ile başlayan sosyal etkileşim süreci, yaşam boyunca devam eder. Sosyalleşme aynı zamanda çocuk gelişimindeki en önemli süreçlerden biridir. Bireylerin, özellikle de çocukların herhangi bir gruba aidiyet hissettikleri, bu grubun değerlerini, davranışlarını ve inançlarını benimsedikleri bir süreçtir (Driscoll ve Nagel, 2008; Gander ve Gardiner, 2004). Bu nedenle bebeklik ve erken çocukluk döneminde, sosyalizasyon süreçlerinin temelleri atılmakta ve bu dönemlerde gelecek yıllar için temel oluşturacak olan bilgi ve beceriler kazanılmaktadır. Arkadaşlık ihtiyacı bebeklik dönemine kadar uzanır (Yavuzer, 1998). Bunun en güzel örneği, ağlayan bebeğin yanına bir başkasının yaklaştığını görünce susmasıdır. Erken dönemde arkadaşlar yalnızca doyum sağlamak için vardır. Ancak bu durum yaşın ilerlemesiyle birlikte değişmeye başlar. Çocukluk dönemiyle birlikte artık arkadaşlar yalnızca doyum sağlamak için değil, aynı zamanda deneyim kazanmak için ihtiyaç duyulan kişiler haline gelir. Çocuklar, tüm gün boyunca anaokullarında akranlarıyla birlikte zaman geçirerek, grup isteklerini ve kabul edilen davranışı öğrenir. Altı yaşından itibaren grup oyununda artış görülmeye başlanır. Bu değişime, sosyalizasyon süreçlerinde ilerlemeler de eşlik eder. Çocuklar daha az benmerkezci ve saldırgan davranışlar sergilemeye başlarken, öte yandan daha fazla özgeci davranışlar sergiler. Çocuğun içinde bulunduğu arkadaş grubu, sosyal davranışlarının belirleyicisidir. Bu sosyal davranışlar, çocuğun yalnızca arkadaşlarına olan tavrını değil, aynı zamanda çevresindeki diğer tüm kişilere olan yaklaşımını da belirler.

Çocukların sosyalleşmesi oldukça karmaşık bir süreçtir. Çocuklar sosyalleşmeyi, toplumdaki bireylerle etkileşime girerek öğrenir ve pekiştirme fırsatı elde ederler. Bireyin sosyalleşmesi ile yalnızca diğer bireylerle iletişim kurması değil, aynı zamanda iletişim kurduğu bireylerin kültürlerini, değerlerini ve inançlarını öğrenmesi kastedilmektedir. Sosyalleşme, kişinin, grup kurallarına ve değerlerine uymayı öğrenmesi, bu değerler düzenini benimsemesidir ve sosyalleşmenin öğrenilmesi ancak sosyal ortamlara etkin bir katılım ile gerçekleşmektedir (Bak, 2011; Yavuzer, 2003). Sosyalleşme sürecindeki bazı bilgi ve becerileri ilerleyen yaşlarda öğrenmek mümkündür. Ancak bu bilgi ve becerilerin uygun olan zamanda öğrenilmemesi çocukların ve yetişkinlerin sosyal uyumunu



engellemektedir. Bu nedenle bebeklik ve okul öncesi dönemden başlayarak okul dönemi dönemine kadar olan sosyalleşme süreçlerinin yakından incelenmesi yararlı olacaktır.

İnsanın içinde bulunduğu sosyal çevreye uyum sağlayabilmesi sağlıklı, mutlu ve başarılı bir hayat için oldukça önemlidir. Bu nedenle sosyal gelişimin sağlıklı ve zamanında olması bireyler için kritik bir öneme sahiptir. Günümüzde sosyal becerilerin en az akademik beceriler kadar önemli olduğu vurgulanmakta ve sosyal becerileri geliştirmeye yönelik çeşitli programlar geliştirilmektedir. Ancak paylaşma, yardımlaşma, rahatlatma gibi olumlu sosyal davranışları geliştirmeyi hedefleyen programların, erken dönemde başlaması ve çocukların uygun davranışı öğrenmesinin ardından, bu davranışları uygulama ortamının yaratılması gerekir (Driscoll ve Nagel, 2008). Bu nedenle aileler ve okul öncesi eğitim kurumları çocuğun fiziksel, duygusal ve zihinsel gelişimine olduğu kadar sosyal gelişimine de gereken önemi vermeli, çocukların sosyal gelişimleri için uygun koşulları sağlamalıdır (Zembat ve Unutkan, 2001).

## **2.2. Olumlu Sosyal Beceriler**

Bireylerin ilişki kurabilmek ve sosyal amaçlarına ulaşabilmek için bazı özel becerilere sahip olması gerekir (Sorias, 1986). Başkaları ile olumlu bir iletişim başlatabilmeleri ve sürdürebilmeleri için hedefe yönelik, sosyal içeriğe göre değişebilen, öğrenilebilir, bilişsel ve duygusal öğeleri içeren davranışlar, olumlu sosyal beceriler olarak tanımlanmaktadır (Eisenberg ve Fabes, 1998). Yönergelere uyma, izin isteme, paylaşma, sırasını bekleme, özür dileme, işbirliği, rahatlatma ve yardımlaşma gibi davranışlar temel olumlu sosyal beceriler olarak değerlendirilmektedir (Elibol Gültekin, 2008).

Olumlu sosyal beceriler, başkalarıyla olan etkileşimin temel bir parçası olduğu için “diğeri” odaklı davranışlar olarak da bilinir. Diğeri odaklı davranışlar, insan yaşamının ayrılmaz bir parçasıdır ve başarılı sosyal etkileşim, akran kabulü gibi durumlarda oldukça etkin bir rol oynamaktadır (Dekovic ve Janssens, 1992; Hampson, 1984). Bu nedenle, gelişim psikolojisi alanında uzun yıllardır çalışılan bir konu olan

olumlu sosyal davranışları etkileyen faktörlerin belirlenmesi hem bireyin kendisi hem de toplum açısından büyük bir önem arz etmektedir. Buna rağmen 1970'lere kadar olumlu sosyal becerilere ilişkin yapılan çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir (Eisenberg, Fabes ve Spinrad, 2006). 1970'lerden günümüze kadar olan bu süreçte gözlem çalışmaları diğeri odaklı davranışların üretilmesi ve sürdürülmesi konusundaki anlayışı önemli ölçüde geliştirmiştir. Ancak olumlu sosyal becerilere yönelik ilginin artmasına rağmen, yapılan araştırmaların çoğu yetişkinlik, ergenlik ve ileri çocukluk dönemine odaklanmaktadır (Eisenberg, Fabes ve Spinrad, 2006). Bu durumun bir sonucu olarak olumlu sosyal becerileri gelişimsel olarak ele alan çalışmalara ender rastlanılmaktadır.

Olumlu sosyal becerilerin yaşamın ilk 2 yılında ortaya çıktığı; paylaşma, yardımlaşma, rahatlatma ve işbirliği olmak üzere 4 temel kategoride ele alındığı bilinmektedir (Eckerman, Whatley ve Kutz, 1975; Warneken ve Tomasello, 2006). Bu becerilerin görülmeye başladığı yaş bilinmesine rağmen, ileri çocukluk dönemine kadar nasıl bir gelişim gösterdiği konusu açık değildir. Pek çok araştırmacı, olumlu sosyal davranışın sıklığının ve karmaşıklığının çocuğun yaşı (örn., Eisenberg ve Fabes, 1998; Eisenberg, Fabes ve Spinard, 2006) ve gelişen sosyal bilişsel kapasitesi (Brownell ve Carriger, 1990; Brownell, Ramani, ve Zerwas, 2006; Hoffman, 1982) ile arttığını söylemektedir. Buna karşın bazı araştırmacılar, olumlu sosyal davranışların sergilenmeye başladığı zamandan itibaren, bu davranışların giderek daha düzenli ve seçici hale geldiğini ve bu nedenle zamanla daha az sergilendiğini savunmaktadır (örn, Hay, 1994; Hay, Castle, Davies, Demetriou, & Stimson, 1999).

Olumlu sosyal davranışın gelişimine ilişkin pek çok çalışma yapılmasına rağmen, bu davranışları gelişimsel bakış açısıyla ele alan çalışmaların sayısı yeterli değildir (Dunfield, 2014). Bu sınırlılığın öncelikli nedeni, olumlu sosyal davranışın tanımlanması ve altında yatan niyetliliğin karşılanıp karşılanmamasından kaynaklanmaktadır. İnsanlar, özellikle yetişkinlik döneminde oldukça korumacı ve şefkatlidir. Gönüllü bir şekilde kaynaklarını feda ederek başkalarının hayatlarını iyileştirmek için çaba gösterirler. Ancak bunu sadece yaptıkları şey doğru olduğu için değil, aynı zamanda sağladığı duygusal tatmin nedeniyle de yaparlar (Bowles ve Gintis, 2011). Bu olumlu sosyal zorunluluk insan

ahlakını, karmaşık toplumsal düzenini yaratır ve bu düzenin devam etmesini sağlar (Fehr ve Fischbacher, 2003; Tomasello, 2009). Bazı araştırmacılar (Eisenberg, Fabes ve Spinard, 2006) olumlu sosyal davranışların bebeklik döneminden itibaren görülmeye başladığını söylemesine rağmen, diğer araştırmacılar ise bu davranışların diğerine fayda sağlamak niyetiyle yapılmadığı için olumlu sosyal davranış olarak değerlendirmemektedir (Dunfield, 2014). Bununla birlikte, hâlâ olumlu sosyal davranışın ontogenetik kökenlerini, ortaya çıkışını ve erken gelişimini açıklayan mekanizmalar hakkında literatürde yeterli bilgi mevcut değildir. Bu nedenle pek çok araştırmacı bu becerilerin erken süreçteki gelişimini ve ilişkili olduğu faktörleri ele almaktadır.

Olumlu sosyal becerilerin erken gelişimi konusundaki sınırlı bilgimizin bir diğer nedeni ise, kullanılan araştırma yöntemlerinden kaynaklanmaktadır. Olumlu sosyal davranışların pek çok türü olmasına rağmen (örn. yardımlaşma, paylaşma, rahatlatma vb.), araştırmacılar sınırlı sayıda davranış türünü değerlendirerek (örn. yalnızca yardımlaşma), elde ettikleri bu sonuçları tüm olumlu sosyal davranış türlerine genelleme eğilimindedir (bkz. Eisenberg-Berg ve Hand, 1979; Radke-Yarrow vd., 1976; Zahn-Waxler, Radke-Yarrow, Wagner ve Chapman 1992). Ancak olumlu sosyal davranışın farklı türleri için farklı gelişimsel eğilimler (Radke-Yarrow, Zahn-Waxler, ve Chapman, 1983) ve korelasyonlar (Eisenberg-Berg ve Hand, 1979) gözlenmektedir. Olumlu sosyal becerilerin türleri arasındaki farklılaşmanın incelenememesi, olumlu sosyal davranışın gelişimi tartışmalarında tutarsızlıklara neden olmaktadır (Hay ve Cook, 2007). Bu nedenle konuyla ilgili çalışmalar incelenirken, ele alınan davranışın türüne ve bu davranış türleri arasındaki ilişkilere dikkat etmek gerekmektedir. Olumlu sosyal becerileri ele alırken, incelenen davranış kadar hangi kuramsal yaklaşımla incelediği de önemlidir. Kuramsal yaklaşım, davranışa ilişkin bir bakış kazandırarak davranışın ortaya çıkışındaki temel sorulara ve ikilemlere yanıt vererek ilerlemeyi sağlar. Olumlu sosyal davranışları ele alan pek çok kuramsal yaklaşım bulunmaktadır.

### **2.2.1. Olumlu Sosyal Davranışlara İlişkin Kuramsal Yaklaşımlar**

Olumlu sosyal davranışlar araştırmacılar tarafından sıklıkla ele alınan bir konu olmasına rağmen, pek çok farklı kuram tarafından da bu davranışlar açıklanmaya çalışılmıştır. İnsan davranışlarının açıklanmasına katkı sağlayan kuramlar, olumlu sosyal davranışların tarihsel süreç içerisinde nasıl ele alındığı hakkında bilgi vererek, bu davranışların anlamamıza, açıklamamıza ve bu davranışların altında yatan motivasyonları keşfetmemize yardımcı olacaktır. Bu nedenle, bu bölümde olumlu sosyal davranışları açıklamaya çalışan temel kuramlar ve güncel yaklaşımlar değerlendirilmiştir.

#### **2.2.1.1. Davranışçılık Kuramı**

Davranışçılık yaklaşımı öğrenmenin ve davranışsal kazanımların koşullanma yoluyla gerçekleştiğini savunmaktadır. Bu nedenle, davranışçılık olumlu sosyal davranışların kazanımını, ödül-ceza (Hartmann, 1976) ve koşullanma yoluyla özgeci davranışların gelişimi (Aronfreed, 1970) temelinde açıklamaya çalışır. Koşullanma yoluyla özgeci davranışların gelişiminden yola çıkarak, olumlu sosyal davranışlar, duyguları tanıma becerisi ve duygusal tepkileri öğrenme ile başlamaktadır. Çevresel uyaranların, erken dönemde bebekler için duygusal bir anlamı yoktur. Ancak yaşla birlikte çevresel uyaranların artması ve duygusal gelişimin hız kazanması ile çevresel uyaranlar çocuk için duygusal bir anlam ifade etmeye başlar. Sosyal temasların ve deneyin artmasıyla birlikte çocuklar karşılaştıkları uyaranları hoş ya da hoş olmayan şekilde değerlendirmeye ve çevresel uyaranla yeni anlamlar katmaya başlar. Dolayısıyla ilk başta anlamsız gelen bir uyaran daha önceden değeri olan bir başka uyaran ile eşleşerek olumlu ya da olumsuz olmak üzere yeniden bir anlam kazanır. Duyguları tanıma ve sosyal bilgi işleme becerileri de uyaranları anlamlandırma sürecinde etkin bir rol oynamaktadır. Çocuklar uyaranları hoş veya hoş olmayan şekilde değerlendirmesi için duyguları tanıyabilmeli ve aldığı bu sosyal bilgiyi işleyerek uygun tepkiyi verebilmelidir (Dunfield, 2014). Benzer şekilde Rushton (1982) da duygusal tepkilerimizin ve kişilerarası ilişkilerimizin koşullanma ile açıklanabileceğini ifade etmiştir. Koşullanma sürecinin, duygusal tepkilerin, diğerlerine ilişkin yargıların,

kişilerarası ilişkilerde nasıl davranılacağına dair yönelimlerin edinimini ve bunların değişimini açıklamaya katkı sağladığını söylemiştir.

Davranışçı kuramın en önemli temsilcilerinden biri olan James Watson, davranışların ödül yada ceza gibi çevresel etmenler aracılığıyla öğrenildiği ve şekillendiğini söylemiştir. Bu yaklaşıma göre davranışlar, gerçekleştirilen bir eylemin sonunda ödüllendirilmesi veya cezalandırılması koşullarına göre davranış haline geleceğini savunmaktadır. Bu görüşe göre, bir davranış ödüllendiriliyorsa o davranışın daha sonra ortaya çıkma ihtimali artmakta, eğer bir davranış cezalandırılıyorsa o davranışın daha sonra ortaya çıkma ihtimali azalmaktadır. Rushton (1982) da gerçekleştirdiği çalışmada, ödül ve ceza yönteminin kullanıldığı çocuklarda, bu yöntemin kullanılmadığı çocuklara oranla olumlu sosyal davranışların daha fazla görüldüğünü söylemiştir. Ancak yapılan çalışmalar çocukların herhangi bir ödül veya ceza yöntemi kullanmaksızın, bu davranışları içsel bir motivasyon ile sergilediklerini göstermektedir. Warneken ve Tomasello (2008) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, sergiledikleri olumlu sosyal davranışlara ilişkin ödül alan çocukların olumlu sosyal davranışlarından dolayı ödüllendirildiği koşullarda bu davranışların sıklığını azalttığına yönelik elde edilen sonuçlar, bu alanda çalışan araştırmacılar arasında yeni bir tartışma konusu haline gelmiştir. Warneken ve Tomasello (2008) gerçekleştirdikleri çalışmada, 20 aylık bebeklerin yardım etme davranışlarını incelenmiş, yardım ettiği için ödül alan çocukların bir süre sonra uygulanan başka bir görevde, yardım davranışı nedeniyle ödül almayan çocuklara kıyasla yardım etme davranışını daha az sergilediğini tespit etmiştir. Bu ve benzer başka araştırmalardan elde edilen sonuçlar olumlu sosyal davranışların yalnızca davranışçılık ile açıklanamayacağını göstermiştir. Çünkü davranışçı yaklaşım yalnızca olumlu sosyal davranışların sergilenmesinde rol oynayan çevresel etkileri vurgulamış, çocuğun kendinin deneyimlemeden öğrendiği davranışları göz ardı etmiştir. Bu durum sosyal öğrenme kuramcıları tarafından eleştirilmiş, bu yaklaşımın olumlu sosyal davranışları açıklamada yetersiz olduğu söylenmiştir. Araştırmacılar, çocukların kendileri deneyimlemediği halde öğrenme süreçlerinin gerçekleştiği yönündeki araştırma bulgularına dayanarak olumlu sosyal davranışları açıklamaya çalışmıştır.

### 2.2.1.2. Sosyal Öğrenme Kuramı

Olumlu sosyal davranışlar, davranışçı temelleri olan sosyal öğrenme kuramı ile de açıklanmaya çalışılmıştır. Sosyal öğrenme kuramına göre insanlar, sosyal davranışların önemli bir kısmını başkalarını gözlemleyerek ve doğrudan deneyimlemediği durumlar yoluyla öğrenir. Gözlemleyerek öğrenme birçok davranış şekillendirdiği gibi olumlu sosyal davranışlar üzerinde de önemli bir etkiye sahiptir (Bandura, 1986). Sosyal öğrenme kuramına göre, eğer çocuklar başka bir kişiyi belirli bir davranış sergilerken gözlemlerse, çocukların gözlemlediği davranışları sergileme oranı da artacaktır. Bu durum yalnızca olumlu sosyal davranışlar için geçerli değildir. Çocuklar aynı zamanda gözlemledikleri bir takım antisosyal ve saldırgan davranışları da sergileyebilmektedir. Bu nedenle okul öncesi kurumlarda ve ailelerde olumlu sosyal davranışların daha fazla sergilenmesi, çocukların bu davranışları sergileme ihtimalini arttıracaktır (Rushton, 1982).

Yapılan bir çalışmada, iki yaşındaki toplam 30 çocuğun olumlu sosyal davranışlarının gelişiminde sosyal öğrenme süreçlerinin etkisi incelenmiştir (Williamson, Donohue ve Tully, 2013). Çocuklara fiziksel acı yaşayan bir kişiye yardım eden birinin olduğu video izletilmiş, çocukların sahip oldukları sosyal becerilerin karıştırıcı bir faktör olmasını engellemek amacıyla videoda acı çeken kişiye sunulan yardım davranışı çocuğun daha önce aşına olmadığı bir yöntemle gerçekleştirilmiştir. Yardımda bulunan kişi eldiven giyerek acı çeken kişinin yarasına dokunmuş ve acı çeken kişinin rahatladığı görülmüştür. Videonun izletilmesinin ardından çocuklar ebeveynlerinin benzer şekilde acı çektiğini görmüştür. Görüntüleri izleyen çocukların bu durum karşısında, görüntüleri izlemeyen çocuklara kıyasla daha fazla olumlu sosyal davranış sergilediğini bulunmuştur. Elde edilen sonuçlar araştırmacılar tarafından çocukların yetişkinlere benzemeye çalıştığı, onları taklit ettiği şeklinde yorumlanmıştır.

Sosyal öğrenme kuramı, gözlemleyerek öğrenmenin yanı sıra içselleştirme süreçlerinin de olumlu sosyal davranış gelişiminde önemli bir rolü olduğunu iddia etmektedir (Bandura, 1986). Rushton (1982) da sosyalleşme ve içselleştirme süreçlerinin önemine vurgu yapmış ve bu süreçlerin çocukların olumlu sosyal davranışları üzerindeki

etkisini savunmuştur. Bu yaklaşıma göre, pekiştireçler ve modellemeler, uyaran ve davranış arasında bağlantı kurarak, bireylere bilişsel konfor sağlar ve gelen uyaran karşısında uygun sosyal davranışın sergilenmesini kolaylaştırır. Çocuklar sergilenen olumlu sosyal davranışların diğerleri tarafından önem arz ettiğini gördüğünde, sergilemiş oldukları davranışın uygun olduğunu görerek bu davranışı içselleştirir. Ancak, sergiledikleri olumlu sosyal davranışlar diğerleri tarafından önemsenmediğinde bu davranışları sergilemekten kaçınabilirler. Bu nedenle çocukların sergilemiş olduğu olumlu sosyal davranışlar maddi pekiştireçlerle ödüllendirilmemeli, sözel pekiştireçler kullanarak içsel motivasyonlarını arttırmak amaçlanmalıdır.

Son yıllarda yapılan çalışmalar bebeklerin sergilediği olumlu sosyal davranışlara ve bu davranışları etkileyen faktörlere odaklanmaktadır. Örneğin, yapılan bir çalışmada, deneyimin bebeklerin hedefe yönelik eylemleri anlamaları üzerindeki etkisi incelenmiştir (Henderson, Wang, Matz ve Woodward, 2013). Elde edilen sonuçlara göre, işbirliği içinde yapılan eylemleri aktif bir şekilde deneyimleyen 10 aylık bebeklerin, işbirliği yapan kişilerin amaçlarını anlayabildikleri görülmüştür. Brownell, Iesue, Nichols ve Svetlova (2013) da başkalarının duyguları hakkında konuşan ebeveynlere sahip olan 18-30 aylık bebeklerin, başkalarının duyguları hakkında konuşmayan ebeveylere sahip olan bebeklerden daha paylaşma ve yardım etme davranışı sergilediğini tespit etmiştir. Bu çalışmalardan elde edilen sonuçlar, çocukların erken dönemden itibaren olumlu sosyal davranışlar sergilediğini, ancak sosyalleşme süreçlerinin ve çevresel faktörlerin bu davranışlar üzerinde oldukça önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Ancak sosyalleşme süreçlerinin ebeveyn tutumlarından öğretmen çocuk ilişkisine kadar pek çok farklı değişkenle ilişkili olduğu bilinmektedir. Bununla birlikte sosyalleşme süreçlerini etkileyen çevresel faktörlerin dışında içsel faktörler de bulunmaktadır. Hem davranışçılık hem de sosyal öğrenme kuramında bireysel faktörler göz ardı edilmektedir. Bu nedenle bazı araştırmacılar olumlu sosyal davranışların altında yatan bireysel faktörleri incelemiş ve bilişsel bir yaklaşımla olumlu sosyal davranışları ele almıştır.

### 2.2.1.3. Bilişsel Yaklaşım

Davranışçı yaklaşım çocukların yalnızca çevresel etkiler tarafından şekillendiğini öne sürmüştü ve çocuğun içsel motivasyonlarını göz ardı etmiştir. Sosyal öğrenme kuramında ise çevresel faktörler kadar bilişsel özelliklerin de önemi vurgulanmıştır. Ancak çevresel faktörlerin bir kenara bırakılarak bireysel değişkenlerin önem kazanması bilişsel yaklaşım ile mümkün olmuştur. Bilişsel yaklaşıma göre çocuklar, sadece aynı uyaranlar karşısında aynı tepkileri veren standardize olmuş pasif alıcılar değildir. Aksine çocuklar aynı uyaranlar karşısında bağlama göre farklı tepkiler veren ve bu tepkileri düzenleme gücüne sahip olan varlıklardır. Bu nedenle bilişsel yaklaşım olumlu sosyal davranışları açıklarken aynı zamanda bu davranışların gelişiminin altında yatan temel faktörleri, her bireyde görülen benzer özellikleri açıklar ve bu gelişim süreci ile ilişkili olabilecek sosyobilişsel bağlantıları sunar (Eisenberg, Fabes ve Spinrad, 2006). Bu yaklaşım bilişsel becerilerimizin olumlu sosyal davranışı nasıl etkilediğini açıklamamıza yardımcı olur. Bilişsel yaklaşımı benimseyen araştırmacılar, olumlu sosyal davranış konusunda çoğunlukla çocuklardaki bakış açısı alma, ahlaki muhakeme, duygu tanıma, sosyal bilgi işleme ve zihin kuramı becerilerinin gelişimini ele almaktadır. Sosyal gelişim uzun bir süre boyunca bilişsel süreçler ile ilişkilendirilmeden açıklanmaya çalışılmış, ancak günümüzde iki sürecin birlikte ele alındığı sosyobilişsel bakış açısı önem kazanmıştır (Mason ve Gibson, 1993). Sosyobilişsel bakış açısına göre, bilişsel becerilerdeki gelişmeler aynı zamanda çocuğun diğer beceri alanlarındaki gelişmeler için de bir temel oluşturmaktadır. Bu nedenle çocukların günlük hayatlarında karşılaştıkları sosyal problemlerle başa çıkabilmeleri ve sosyalleşme süreçlerine daha iyi adapte olabilmeleri bilişsel gelişimleri ile yakından ilişkilidir.

Piaget ve Kohlberg çalışmalarında ahlak gelişimine odaklanmış bununla birlikte diğer sosyobilişsel süreçlerin gelişimini de incelemiştir (Eisenberg, Fabes ve Spinrad, 2006). Piaget (1952), çocukların erken dönemden itibaren sosyal normların merkezinde olduklarını, bu normları kendilerinden büyük kişilere duydukları saygı ve aynı zamanda cezalandırılma korkusuyla benimsediklerini vurgulamaktadır (Warneken ve Tomasello, 2013). Buna göre, çocuklar akranları ve büyükleri ile etkileşim içinde oldukça ahlaklı bireyler haline gelerek diğerlerinin düşünce ve hislerine ilgi gösterirler. Ancak burada



sözü geçen ahlaki davranışların esas kaynağı olarak çocukların kendiliğinden olumlu sosyal davranış sergileme isteklerinden ziyade otorite tarafından cezalandırılma korkusunun yaşanmasıdır. Bu durum bir davranışın olumlu sosyal davranış olarak değerlendirilmesinin bir koşulu olan niyetlilik unsurunu akıllara getirmektedir.

Çocuğun gelişiminde bilişsel süreçlerin ve kendisinin aktif rolü olduğu görüşünü benimseyen araştırmacılar sosyalleşme süreçlerine çok fazla önem vermemiştir. Ebeveyni ahlak gelişiminde merkezi bir yere oturtmaktan ziyade onları izleyici olarak nitelendirmiştir. Bu yaklaşıma göre, küçük çocukların yaşça büyük çocuklara göre daha az özgeci olmaları, onların ahlaki muhakeme becerilerinin gelişmemiş olmasına ve benmerkezci düşünceleri sonucunda başkalarının bakış açılarını kazanamamalarına bağlanmaktadır (Rubin ve Schneider, 1973). Kohlberg (1969) de bu konuda bakış açısı alma becerisinin önemini vurgulamakta, tamamen reddetmemiş olmasına rağmen duygu ve sosyalleşme süreçlerinin katkısının az olduğunu ifade etmektedir. Bazı araştırmacılar, Piaget ve Kohlberg'in açıklamalarından yola çıkarak, çocuklarda bakış açısı becerisinin sınırlı olması nedeniyle okulöncesi dönemde olumlu sosyal davranışlar üzerine çalışmamaktadır (Eisenberg, Fabes ve Spinrad, 2006). Ancak bilişsel becerilerin sosyal beceriler üzerindeki etkisini göz ardı etmek mümkün değildir. Bu nedenle bu çalışmada da sosyal beceriler ile bilişsel beceriler arasındaki ilişki incelenmiş, sosyal beceri programı oluşturulurken sosyal davranışların altında yatan bilişsel beceriler göz önünde bulundurulmuştur. Aynı zamanda sosyal becerilerin arttırılması amaçlanan bu çalışmada bilişsel becerilere yönelik bir müdahalede bulunulmamıştır. Bu nedenle programın sonunda elde edilen sosyal ve bilişsel becerilerin ortak artışı, bilişsel becerilerin sosyal becerilere bağlı olarak geliştiğini destekler niteliktedir. Olumlu sosyal davranışlar bilişsel yaklaşım ile açıklanırken sosyalizasyon süreçlerinin ve doğuştan gelen özgeci eğilimler göz ardı edilmiştir. Benzer şekilde yaşanan ölçme problemleri, çocukların Piaget'in belirlediği yaş dönemlerinden daha önce bu davranışları sergilemeleri bilişsel yaklaşımın da olumlu sosyal davranışları açıklamada yeterli olmadığını göstermiştir.

#### 2.2.1.4. Evrimsel Kuram

Olumlu sosyal davranışları ele alan yaklaşımların çoğu bu davranışların bireysel, sosyal ve çevresel faktörlerden etkilendiğini kabul etmektedir. Buna karşın araştırmacılar henüz olumlu sosyal davranışların nasıl ortaya çıktığına ilişkin ortak bir karara varamamıştır. Bazı araştırmacılar olumlu sosyal davranışların sonradan öğrenildiğini savunurken, bazıları bu becerilerle dünyaya geldiğimizi savunmaktadır. İnsanların olumlu sosyal davranışlara doğuştan sahip olduğunu savunanlar bu davranışların biyolojik ve evrimsel temelleri üzerinde durmaktadır. Yapılan çalışmalar incelendiğinde, daha eski çalışmaların (Trivers, 1985) özgecilik üzerine odaklandığı, daha güncel çalışmaların ise (Simpson ve Beckes, 2010) yardımlaşma, paylaşma ve işbirliği yapma gibi olumlu sosyal davranışların evrimsel kökenlerini açıklamaya çalıştığı görülmektedir. Olumlu sosyal davranışları anlamak ve açıklamak için evrimsel yaklaşım oldukça önemlidir. Çünkü olumlu sosyal davranışların altında özgeci motivasyonların yattığı pek çok araştırmacı tarafından kabul edilmektedir. Özgeci motivasyonlar ise evrimsel olarak sahip olduğumuz ve hayatta kalmamızı sağlayan önemli bir unsurdur (Trivers, 1985).

Organizmalar, değerli ve bazen sınırlı kaynaklar için rekabet etmesine rağmen, hem kendi türlerine, hem de diğer türlerin üyelerine karşı olan rekabetin çoğunluğu dolaylıdır ve yeterince güçlü değildir (Trivers, 1985). Rekabetin çoğunu, hayatta kalmak için yiyecek bulmak, üremek için kritik olan kaynakları korumak ve son olarak bunları kontrol etmek için mücadele etmek oluşturmaktadır. Genetik miras yoluyla en fazla üreyen başarılı organizmalar daha etkin bir şekilde en verimli kaynakları tespit etmeleri, temin etmeleri ve kontrol etmelerine yardımcı olan özellikler geliştirmiş ve bunları yeni yavrulara aktarmıştır. Homo sapiens de dahil olmak üzere pek çok türün diğer kişinin tamamen bir yabancı olması koşulunda dahi olumlu sosyal davranışları sergilemede istekli olduğu bilinmektedir. En aktif ve toplumsal olarak en karmaşık yapıya sahip olan insan, en fazla olumlu sosyal davranış sergileyen primattır. Bu nedenle insanlarda özgeciliğin neden ve nasıl evrimleşmiş olabileceği sorusu bugün evrim bilimleri içinde yer alan en önemli sorulardan biridir (Gangestad ve Simpson, 2007).

Evrimsel yaklaşım, özgeciliğin kökenlerini yalnızca insanlarda değil, aynı zamanda diğer türlerde de araştırmaktadır. Örneğin, King ve Wilson (1975) “akraba seçilimi” kavramını öne sürmüş, olumlu sosyal davranışlar sergileyen hayvanların kendi genlerini paylaştıkları türlerin üreme ve hayatta kalma ihtimallerini artırdığını belirtmiştir. Bu nedenle hayvanların kendi türlerine daha fazla özgeci, kendi türlerinden olmayanlara karşı ise daha az özgeci davranışlar sergilemeleri daha olasıdır. İnsanların da, benzer bir şekilde, tanıdığı kişilere, yabancı kişilere kıyasla daha fazla yardım ettiğine ilişkin bazı kanıtlar bulunmaktadır (Bar-Tal, Bar-Zohar, Greenberg ve Hermon, 1977). Ancak Eisenberg, Fabes ve Spinrad (2006) insanların ve hayvanların yalnızca yakınlarına değil, yakınlarına olduğu kadar tanımadığı kişilere karşı da sıklıkla yardım etme, iş birliği yapma ve paylaşma gibi olumlu sosyal davranışlar sergilediğini söylemektedir.

Trivers (1971) insanların tanıdıkları kişiler kadar tanımadıkları kişilere karşı sergilemiş olduğu olumlu sosyal davranışları “karşılıklı özgecilik” kavramı ile açıklamaktadır. Karşılıklı özgecilik kavramına göre, insanların özgeci davranışlarını tanımadığı kişilere yönlendirmeleri, sonrasında kendilerinin de benzer faydayı sağlamak istemelerinden kaynaklanabilir. Biyolojik olarak ilişkisiz iki birey, karşısındakine fayda sağlama amacı gütmeyen, maruz kaldığı maliyetten daha büyük karşılıklı faydalar sağlıyorsa, bu durumda karşılıklı özgeciliğe bahsetmek mümkündür (Trivers, 1971). Sonuç olarak, atalarımızın karşılıksız sergilediği olumlu sosyal davranışlar gibi, karşılıklı fayda sağlayan işlemlere katılmasını sağlayan genler seçilerek, karşılıklı özgecilik evrimsel olarak günümüze taşınmıştır. Kurzban (2003) da birlikte avlanma ihtiyacının, insanlarda karşılıklı özgeciliğe ve güçlü bir ortak arayışına dayanan temel davranışlardan biri olabileceğine inanmıştır. Ancak bu süreçte tüm kaynaklar bireyler arasında hemen paylaştırılmaz. Bu nedenle mal ve kaynakların gecikmeli değişimi, evrimsel ortamlarda eşzamanlı değişimlere göre daha yaygın olabilir. Bu durum başkalarına duyulan güvenin, kurulan ortaklıkların ve sosyal davranışların önemini arttırmaktadır.

Bir diğer evrimsel açıklama ise Wynne-Edwards (1982) tarafından ortaya atılan “grup seçilimi” yaklaşımıdır. Bu yaklaşıma göre, grup üyelerinin birbirlerine karşı sergilediği olumlu sosyal davranışlar, grubu evrimsel süreç içerisinde daha dayanıklı kılar ve bu gruplar diğer gruplara kıyasla daha uzun süre hayatta kalır. Bu nedenle olumlu

sosyal davranışların nesiller boyunca diğer grup üyelerine aktarıldığı düşünülebilir. Grup seçilimi perspektifine göre, bireyler değil gruplar evrimsel seçilimin öncelikli birimleri olarak değerlendirilmelidir. Eğer gruplar çok yetenekli, yaratıcı veya üretken ise diğer gruplara göre daha uzun süre birlikteliklerini devam ettirebilir ve "başarılı" üyeleri gruptaki diğer üyelerden daha fazla üreme davranışı sergiler. Ortalama olarak daha az üyeye sahip olan gruplar ise, başarılı grupların üyesi olmaya ihtiyaç duymuş, bu nedenle daha büyük olan grup üyelerine yönelik olumlu tutum sergilemiştir (Wynne-Edwards 1982).

Grup seçilimi teorilerinden olan bir diğer evrimsel yaklaşım görece yakın tarihte Richerson ve Boyd (2005) tarafından önerilmiş, genetik ve kültürel evrimin eşgüdümsel olarak değiştiğini savunmaktadır. Bu teoriye göre, grup seçilimi, bir grup içindeki bireylerin üremesi için kritik olan bir özellik ya da karakteristikte asgari grup içi varyasyon ve bu özellik arasında büyük bir gruplararası varyasyon gerektirir. Bu koşullar primat türlerinde gruplar arası göç (Richerson ve Boyd, 2005) ve uygun şartların yokluğu (Simpson, 1994) nedeniyle nadiren görülür. Bu nedenle Richerson ve Boyd (2005), kültürün evriminin, gen-kültür ortak evrimsel süreçler yoluyla grup seçiliminin ortaya çıkabileceği özel koşullar yaratmış olabileceğini öne sürmüştür. Araştırmacıların ortaya attığı modele göre, insanların özellikle üç alanda evrimleşmiş olması gerekir. Birincisi, önemli grup kurallarına ve normlarına uymaya yönelik güçlü eğilimler; ikincisi, grup üyelerini dış grup üyelerinden ayırt etme becerisi ve üçüncüsü, önemli kişileri ihlal eden kişileri cezalandırma eğilimi gibi grup kuralları ve normlara sahip olmak.

Çok sayıda çalışma, iç grup üyelerinin, dış grupların ayrımcılığa maruz kalmaları için güçlü eğilimleri olduğunu doğrulamıştır (Brewer ve Brown, 1998). Yapılan bir çalışmada dört ila dokuz yaşındaki çocuklara dört adet çıkartma verilmiş, paylaşma davranışı iç ve dış grup koşullarında değerlendirilmiştir (Yu, Zhu, Leslie, 2016). İç grup koşulunda çocuklardan verilen çıkartmaları arkadaşıyla, dış grup koşulunda ise çıkartmalarını bir yabancıyla paylaşması istenmiştir. Sonuçlar, üç-dört yaşlarındaki çocukların yabancı veya arkadaş olma durumunu ayırt etmediğini, bununla birlikte artan yaşla çocukların giderek daha fazla grup yanlılığı sergilemeye başladığını göstermiştir. Elde edilen sonuçlar araştırmacılar tarafından gen-kültür birlikte değişim modelinin

ikinci koşulu olan iç grup ve dış grup ayırt etme becerisinin gelişiminden kaynaklanabileceği ile açıklanmıştır.

Grup seçilimi teorisiyle benzer olan kapsayıcı uygunluk (reciprocal fitness) teorisi de insanların genetik olarak kendilerine yakın olan bireylere karşı daha fazla olumlu sosyal davranış sergilediğini savunmuş, bununla birlikte daha fazla gen paylaştıkları akrabalara daha fazla yardım ve kaynak sağladığını söylemiştir. Bireyler, genetik olarak daha uzak ilişkili olduğu akrabalara (örn., yarı kardeşler, ilk kuzenler) veya akraba olmadıkları diğer insanlara kıyasla, genlerinin yarısını paylaştıkları kişilere karşı daha fazla fayda sağlama eğilimindedir. Korchmaros ve Kenny (2001), bireylerin uzak akrabalarına kıyasla, yakın akrabalarına yardımcı olmak için, risk üstlenme konusunda daha istekli olduğunu bulmuştur. Özgeci davranışların yakın biyolojik akrabalara yöneldiği ve bu durumun psikolojik yakınlık veya bağlanma değişkenleri kontrol edildiği koşulda da geçerliği olduğu tespit edilmiştir. Yapılan başka bir çalışmada, empatik kaygının benzer şekilde yakın akrabalar için daha fazla hissedildiği görülmüştür (Kruger, 2003).

#### **2.2.1.5. Hoffman'ın Olumlu Sosyal Davranış Gelişim Kuramı**

Başka birinin belirli bir durumda ne hissettiğini anlayabilme becerisi olarak tanımlanan empati uzun zamandır çalışılan bir konudur. David Hume, Adam Smith gibi felsefeciler ve Stern, Sheler ve McDougall gibi erken kişilik kuramcıları da tarihsel süreç içerisinde empatinin sosyal hayattaki önemini vurgulamıştır. Empati ile ilgilenen pek çok araştırmacı olmasına rağmen, empati gelişimini inceleyen az sayıda kuram bulunmaktadır. Benzer şekilde ele alındığı ilk günden itibaren olumlu sosyal davranış ve empati arasında bir ilişki olduğu düşünülmesine rağmen bu konu kuramsal olarak sınırlı sayıda araştırmacı tarafından incelenmiştir.

Hoffman (1975) özgecilik ve olumlu sosyal davranışların gelişimini detaylı olarak açıklamak için bir model öne süren ilk araştırmacıdır. Ortaya attığı modelde, başka bir insanın yardıma ihtiyacı olduğunda gösterilen empatik ilgi ve diğerlerinin ne hissettiğini algılayabilmeyi gerektiren bilişsel beceriler özgeci davranışların ön koşulu olarak düşünülmektedir. Hoffman (1975) empati gelişimini ahlakın duygusal yönüne dayanarak

açıklamaktadır. Bu nedenle odaklanılan davranışlar, ahlakın temelini oluşturduğu varsayılan, sıkıntı içindeki birine verilen tepkilerdir. Büyük çocukların ve yetişkinlerin, empati becerilerini kullanarak, başkalarının yaşadığı olumsuz durumlara bir tepki vermesi beklenir. Ancak şaşırtıcı bir şekilde, bebeklerin bilişsel becerileri henüz yeterli ölçüde gelişmediği halde sınırlı seviyede empatik davranışlar sergilediği görülmüştür.

Hoffman'a (1975) göre, bebekler ve küçük yaşta çocuklar, benlik farkınlılığını henüz kazanmadıkları için kendileri ile diğerlerinin ayırımını yapamaz. Bu nedenle, başka birinin stres altında olduğunu anlayabilme yetisine henüz tam anlamıyla sahip değildir. Erken dönemde benmerkezciliği nedeniyle kendi hissettiği duyguları diğerlerine geneller ve yalnızca kendini stres altında hissediyorsa başka bir kişinin de stres altında olduğunu düşünür. Özgeci ve olumlu sosyal davranışların ortaya çıkmasında başkalarının bakış açısını alma becerisinin gerekli olduğundan yola çıkarak, bilişsel gelişimin belirli bir düzeyde olması bu modelde önemli bir yer tutmaktadır. Bu modele göre, kendi ve diğerleri arasında ayırım yapabilme becerisinin gelişmesiyle birlikte, çocukların zihin kuramı becerileri gelişmeye başlayacak ve bu şekilde başkalarının stres altında ya da yardıma ihtiyacı olduğu çıkarımlarını yapabilecektir. Zihin kuramı ve duygu tanıma becerilerinin gelişmesi ile birlikte karşılıklılık ve empatik ilgi de artış gösterecektir. Hoffman bu kapsamda "başkalarına" ilişkin algının gelişiminde dört aşamalı bilişsel gelişim modeli önermiştir. Bu modele göre, bebekler doğdukları andan itibaren kendilerini dünyadaki diğer nesnelere bir uzantısı olarak görür ve kendinin diğerlerinden ayrı olduğunun farkında değildir. Bir yaşına kadar geçen sürede kendinin diğerlerinden farklı ve bağımsız biri olduğunu keşfeder. 11-12. ayda, "kişi kalıcılığı"; yani başkalarının farklı fiziksel varlıklar olarak bilinmesi becerisi gelişir. Çocuklar iki-üç yaşlarına geldiklerinde, herkesin onun hissettiği gibi hissetmediğini, başkalarının ondan bağımsız olarak farklı duygulara sahip olduklarına dair ilkel bir farkındalık geliştirir. 8-12 yaşlarında, duyguların yalnızca anı ve o anda olan olayları kapsamadığını, anlık durumun ötesinde geçmiş deneyimlerin de duyguları belirleyebileceği bilincine sahip olur. Dolayısıyla empati, dört aşamada gelişen, giderek karmaşıklaşan, anlam kazanan, başkası için yapılan ve duygusal bileşene sahip olan beceridir.

Hoffman'ın (1982) öne sürmüştüğü dört evreli modelin ilk evresi olan “evrensel empati” döneminde, yeni doğan bebekler, henüz kendi ile diğerleri arasında ayırım yapamadığı için başka bir kişinin içinde olduğu olumsuz durum nedeniyle kendini huzursuz hisseder. Bu dönemdeki bebeğin empatik cevabı, aslında kimin sıkıntı içinde olduğuyula ilgili bir farkındalıktan yoksundur. Örneğin, 11 aylık bir kız çocuğu, bir çocuğun düştüğünü ve ağladığını görünce, ağlayacak gibi parmağını ağzına sokarak kafasını annesinin kucağına gömebilir. İlk yaşın sonlarına denk gelen ikinci evrede, bebeklerin “egosantrik empatik sıkıntı” yaşadığı ve diğerlerinin yaşamış olduğu strese karşı kendilerini rahatlatmaya çalıştıkları görülmüştür. Bu evrede, bebekler her ne kadar diğerlerinden ayrı bir “kendilik” anlayışı geliştirmeye başlamış olsa da kendisinin ve diğerinin yaşamış olduğu stresi henüz tam olarak ayırt edememektedir (Eisenberg, Fabes ve Spinrad, 2006). Nesne/kişi kalıcılığının gelişmesiyle birlikte, çocuğun başka birinin sıkıntı içinde olduğunu bildiği, ancak diğerinin içsel durumlarını bilmediği için kendi ile aynı olduğunu düşündüğü varsayılabılır. Örneğin, 18 aylık bir çocuk, ağlayan bir arkadaşını rahatlatmak için, ağlayan çocuğun annesi orada olmasına rağmen, kendi annesini oraya çağırabilir.

İki yaştan itibaren, çocuklar stres yaşayan kişilere karşı okşama, dokunma gibi yardım davranışları sergiler. Hoffman'ın “yarı-egosantrik empatik sıkıntı” olarak adlandırdığı üçüncü evrede çocuklar kendileriyle diğerlerinin ayırımını yapabilmelerine rağmen, kendileri ile diğerlerinin içsel durumlarını tam olarak ayırt edememektedir. Bununla birlikte, bu dönemdeki çocuklar yalnızca kendilerini rahatlatmanın yolunu aramayıp diğerleriyle de empatik olarak ilgilenebilir (Eisenberg, Fabes ve Spinrad, 2006). Ancak bu dönemde rol üstlenmenin (role-taking) de başlamasıyla birlikte başkalarının yaşadığı duygulara karşı gerçeğe uygun verilen empatik tepkilerin giderek artmaya başladığı görülür.

Empati gelişiminin tamamlandığı son evre “gerçeğe uygun empatik sıkıntı” evresidir. Bir önceki evrede kişi sürekliliğini kazanmış olan çocuk ileri çocukluk dönemine geldiğinde, diğerlerinin duygularının yalnızca anlık yaşanan olaylara göre değil, aynı zamanda daha önce yaşanmış olan olaylara ve yaşam deneyimlerine göre de zevk veya acı hissettiğinin farkına varır. Bu evrede çocuklar diğerlerinin hislerini giderek

daha fazla fark eder ve diğerlerinin duygularının veya düşüncelerinin kendi duygu ve düşüncelerinden farklı olabileceğini anlar (Eisenberg, Fabes ve Spinrad, 2006). Çocukların diğerlerinin ihtiyaçlarına yönelik farkındalığın artması ile olumlu sosyal davranışlar da daha tutarlı bir şekilde sergilenir. Ayrıca bireylerin, diğerlerinin sıkıntısına empatik yanıt verme becerisine sahip olmasına rağmen, karşıdaki kişinin sıkıntısının sürekli olması durumunda kişinin verdiği empatik tepki yoğunlaşır (Hoffman, 1982).

Çocukların empatik yanıt düzeylerinin dolayısıyla buldukları gelişim evresinin, ahlak gelişimi ile ilişkili olan olumlu sosyal davranışları sergileme motivasyonunun temelini oluşturduğu varsayılmaktadır. Başka bir deyişle Hofman'ın tanımladığı bu evrelerin, çocukların olumlu sosyal davranışlarının niteliğini belirlediği söylenebilir. Küçük çocuklar, çoğu zaman olumsuz durumdaki bir çocukla karşılaştığında empatik tepki verir, ancak bazen hiçbir şey yapmaz ya da duruma uygun olmayan davranışlar sergiler (Zahn-Waxler, Radke-Yarrow ve King, 1979). Başka bir deyişle bu dönemdeki çocuk sorunu görür ancak uygun çözümü üretmediği için olumlu sosyal davranış sergileyemez. Daha büyük yaşta çocuklar ve yetişkinlerin verdiği empatik tepkiler genellikle uygun yardım davranışı ile takip edilir. Ancak daha ileri bilişsel beceriler gerektiren rahatlatma becerisine görece daha az sergilenir. Empatik uyarılma seviyesi ve yardım eyleminin hızı, olumsuz durum yaşayan kişinin sıkıntı işaretlerinin sayısı ve yoğunluğu ile artar (Geer ve Jarnecky, 1973). Elde edilen bu bulgular da olumlu sosyal davranışların empati motivasyonlu davranışlar olduğunu kanıtlamaktadır. Bazı araştırmacılar empati sonucunda gerçekleşen yardım davranışının kişinin kendini de mutlu etmesi nedeniyle egoist bir dürtü olduğunu savunmaktadır. Bununla birlikte kanıtlar, daha iyi hissetmenin genellikle yardım etme amacı olmadığını ileri sürmektedir (Barley ve Latane, 1968). Hoffman ortaya attığı kuram ile olumlu sosyal davranışların gelişmesinde büyük öneme sahip olan başkalarının duygularını tanıma ve empati becerilerine odaklanmış ancak olumlu sosyal davranışın ortaya çıkışını ve altında yatan sebepleri açıklama konusunda yetersiz kalmıştır.



### 2.2.2. Olumlu Sosyal Davranış Hakkında Güncel Yaklaşımlar

Önceki bölümde olumlu sosyal davranışlar konusundaki temel kuramlar ve modeller ele alınmıştır. Konuyla ilgili yapılan araştırmaların çoğunda olumlu sosyal davranışların yaşla birlikte arttığı görüşü hâkimdir. Ancak yapılan yeni çalışmalarda yaş değişkeninin yerini daha farklı değişkenler almış ve olumlu sosyal davranışlar güncel yaklaşımlar ile değerlendirilmeye başlanmıştır. Olumlu sosyal davranışların ortaya çıkmasında, davranışa verilen ödül (Rushton, 1982), otorite talepleri (Bar-Tal, Raviv ve Leiser, 1980), sosyalleşme süreçleri (Brownell, Iesue, Nichols ve Svetlova, 2013), kültür (Spivak ve Howes, 2011) ve bilişsel becerilerin (Peterson, Slaughter ve Paynter, 2007) etkili olduğunu savunan araştırmacılar ve bu görüşü destekleyen bulgular mevcuttur. Ancak son 10 yıllık süreçte yapılan yeni çalışmalar olumlu sosyal davranışı yalnızca bahsedilen kuramlarla ele almamış, multidisipliner bir yaklaşımla gerçekleştirdikleri çalışmalarda önceki bulgulardan farklı sonuçlar elde etmişler ve bu davranışları farklı bir bakış açısıyla incelemişlerdir.

Warneken ve Tomasello'ya (2008) göre özgeci davranışlar bebeklik döneminden itibaren sergilenmeye başlar. Çocukların özgeci ve olumlu sosyal davranışlarının erken dönemde ortaya çıkmasına yönelik araştırma bulgularından yola çıkan bazı araştırmacılar, toplumsal norm ve kültürel değerleri bir yaşındaki çocuklara aktarmanın mümkün olmadığını ve çocukların olumlu sosyal davranışlarında doğuştan getirdikleri özgeci eğilimlerin öğrenme ya da sosyalleşme süreçlerinden daha etkili olduğunu savunmaktadır (Warneken ve Tomasello, 2009). Bu araştırmacılar, taklit etme, sosyal normları öğrenme ve ödül gibi faktörleri tamamen reddetmemekle birlikte bunların ancak ilerleyen dönemlerde etkisini göstereceğini belirtmektedir. Bazı araştırmacılar ise bu durumun çocukların yardım etme, paylaşma, işbirliği yapma ve rahatlatma gibi içsel bir olumlu sosyal davranış sergileme motivasyonuna sahip olmalarından kaynaklandığını düşünmektedir. Çocukların keyif aldıkları bir etkinlik ile meşgulken bunu sonlandırarak yardım etme davranışı sergilemeleri (Warneken ve Tomasello, 2008), yetişkinin farkında olmadığı durumlarda dahi mevcut problemi çözmeye yönelik eylemleri, ve olumlu sosyal davranışın, yetişkinin yardım talebinden etkilenmediği (Warneken ve Tomasello, 2013) yönündeki bulgular güncel yaklaşımları desteklemektedir.

Erken dönemdeki olumlu sosyal becerilerin incelendiği bir araştırmada 22-25 aylık çocukların olumlu sosyal davranışlarının ebeveynleri tarafından etkilenip etkilenmediği incelenmiştir (Warneken ve Tomasello, 2013). Çocuklar tanımadıkları bir yetişkin ile deney odasında gözlemlenmiş, çocukların yabancı kişiye yönelik sergilediği yardım davranışları değerlendirilmiştir. Çalışmada, ebeveynin eylem ve taleplerinin farklılaştığı beş farklı deneysel koşul oluşturulmuştur. Bunlar sırasıyla: ebeveynin odada ancak pasif olduğu, ebeveynin odada olduğu ve çocuğa problem hakkında bilgi verdiği, ebeveynin odada olduğu ve çocuğu yardım etmesi için teşvik ettiği, ebeveynin odada olduğu ve çocuğa yardım etmesi gerektiğini söylediği ve son olarak ebeveynin odada olmadığı koşullardır. Çalışmanın sonucunda, çocukların her bir koşulda yüksek düzeyde olumlu sosyal davranış sergilediği ve koşullar arasında herhangi bir farklılaşma olmadığı görülmüştür. Elde edilen sonuçlar, otorite tarafından gelen taleplerin (Bar-Tal, Raviv ve Goldberg, 1982) ve ebeveynlerin isteklerinin (Eisenberg ve Valiente, 2002) olumlu sosyal davranışın görülme sıklığını etkilediği yönündeki geçmiş bulguların, küçük yaştaki çocukların davranışlarını açıklamadığını göstermektedir.

Günümüzde, araştırmacılar olumlu sosyal davranışların ortaya çıkmasında motivasyonel eğilimlerin olduğu kadar bilişsel becerilerin de destekleyici bir faktör olduğuna dikkat çekmektedir. Olumlu sosyal davranışların değerlendirildiği görevler, bilişsel faktörlerin bu davranışlar üzerindeki etkisine örnek olabilir. Örneğin, yardım etme görevinde, araştırmacı kalemını “yanlışlıkla” yere düşürür ve çocuk araştırmacıdan ne kadar az ipucu alarak yardım ederse o kadar yüksek puan alır. Bilişsel açıdan bakıldığında, yetişkinin amacını gerçekleştirmesine yardımcı olabilmek için çocuğun öncelikle çevresindeki olayı fark ederek yetişkinin amacının ne olduğunu anlaması daha sonrasında bu amaca yönelik doğru davranışı bulması gerekmektedir. Bu örnekten yola çıkarak çocuğun kalemlerin düştüğünü anlaması ve bu durumda yerden kalemleri alması gerektiğini ve uygun şekilde bunu araştırmacıya vermesi gerektiğini bilmelidir. Diğer yandan çocuğun, yetişkinin tamamlanmamış olan amacını gerçekleştirdiğinde kendisinde de bir memnuniyet hissedeceğine dair motivasyona sahip olması gerekir. Bu nedenle olumlu sosyal davranışların sergilenebilmesi için motivasyonel ve bilişsel süreçlerin birlikte işlemesi gerekmektedir (Warneken ve Tomasello, 2009).

Olumlu sosyal davranışlarla ilişkili olan ve olumlu sosyal davranışlarla ilişkisi sıklıkla incelenen bilişsel beceri türlerinden biri zihin kuramı becerisidir (Imuta, Henry, Slaughter, Selcuk ve Ruffman, 2016; Kuhnert, Begeer, Fink ve de Rosnay, 2017; Wu ve Su, 2015; Yu, Zhu ve Leslie, 2016). Erken çocukluk dönemi boyunca, çocukların olumlu sosyal davranışları giderek artmakta; çocuklar, başkalarının karşılanmamış maddi arzularını karşılamak için kaynaklarını daha sık paylaşmakta, bir kişinin duygusal sıkıntı içerisinde olduğunu gördüğünde onu rahatlatmakta ve karşılıklı hedeflere ulaşmak için diğerleriyle işbirliği yapmaktadır (Dunfield ve Kuhlmeier, 2013; Eisenberg ve Fabes, 1998; Paal ve Bereczkei, 2007). Başkalarının ihtiyaçlarının, isteklerinin ve duygularının tanınması, çocukların olumlu sosyal davranışlar sergilemesini etkileyen önemli bir gelişim alanı olma niteliği taşımakta (Dunfield, 2014; Hay ve Cook, 2007) ve sosyal davranışlar sergilemek zihin kuramı becerilerinin gelişimini desteklemektedir (Eisenberg ve Fabes, 1998). İleri düzeyde bir zihin kuramına sahip çocukların, diğer çocuklara kıyasla daha fazla olumlu sosyal davranış sergilediği, ancak konuya ilişkin araştırma bulgularının çelişkili olduğu iddia edilmektedir. Bu nedenle, Imuta ve arkadaşları (2016), uygun katılım kriterlerini karşılayan, olumlu sosyal davranışlar ile zihin kuramı becerileri arasındaki ilişkisinin incelendiği çalışmaların yer aldığı bir meta-analiz çalışması gerçekleştirmiştir. Yapılan bu çalışmaya 2 ila 12 yaş arasında toplam 6.432 çocuğun katıldığı 76 araştırma dahil edilmiştir. Meta-analizde yer alan tüm çalışmalarda iki beceri arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu görülmüştür. Bu durum, daha yüksek zihin kuramı puanlarına sahip çocukların aynı zamanda daha yüksek sosyal beceri puanlarına sahip olduğunu göstermektedir. Aynı çalışmada, zihin kuramı becerilerinin olumlu sosyal davranışların yardım, işbirliği ve rahatlama gibi farklı alt boyutları ile de ilişkili olduğu bulunmuştur. Zihin kuramı becerilerinin, olumlu sosyal davranışlar üzerindeki etkisinin cinsiyetler üzerinde anlamlı bir farklılaşma yaratmadığı görülürken, küçük yaşta çocuklarda yaşça büyük çocuklara oranla iki beceri arasındaki ilişkinin daha güçlü olduğu ve becerilerin birbirlerini açıklama oranlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlar, diğer kişilerin ne düşündüklerini ve hissettiklerini anlamaya ilişkin yüksek becerilerin, çocukların olumlu sosyal davranış sergileme eğilimleri ile ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Çocukların akranlarına yönelik olumlu davranışlarında cinsiyete göre önemli farklılaşmalar olmasına rağmen, az sayıda çalışma, perspektif alma becerileri (zihin kuramı ve duygu tanıma) ve çevresel faktörlerin olumlu davranışlar ile ilişkisini cinsiyet farklılıklarını kontrol ederek sistematik olarak incelemiştir. Kuhnert, Begeer, Fink ve De Rosnay (2015) yaptıkları boylamsal çalışmada beş ila yedi yaşları arasında toplam 114 çocukla (58 erkek ve 56 kız) çalışmış, olumlu davranışlar ile zihin kuramı, duygu tanıma ve sosyal referans alma becerileri arasındaki ilişkiyi cinsiyet farklılıklarına göre incelemiştir. Çalışmanın sonucunda, cinsiyet, yaş, sözel yetenek ve erken dönem olumlu sosyal becerilerin kontrol edilmesi koşulunda beş yaşındaki zihin kuramı becerilerinin yedi yaşındaki olumlu sosyal davranışı yordadığı tespit edilmiştir. Araştırmada aynı zamanda, yalnızca yedi yaşındaki kızların duygu tanıma becerileri ile olumlu sosyal davranışlarının pozitif yönde ilişkili olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar, araştırmacılar tarafından toplumsal cinsiyet ve farklılaştırılmış sosyalleşme kalıpları ile açıklanmıştır.

Olumlu sosyal davranışlarla ilişkili olan değişkenlerin incelendiği başka bir çalışmada, müzik ile uğraşmanın bazı koşullar altında okul öncesi dönem çocuklarının yardımlaşma ve rahatlatma davranışını etkilediği görülmüştür (Beck, 2018). Çalışma, çocukların ortak müzikal ya da müzikal olmayan oyunlardan sonra daha önce tanımadıkları bir yetişkine yardım etme ve paylaşma davranışlarında bir farklılık olup olmadığını incelemektedir. Çocuklara birbirlerine ısınmaları için kısa bir süre tanınmış, bu etkileşimin ardından, yardım etme ve paylaşma davranışı karşılaştırılarak, şarkıda yer alan sözel içeriğin davranışlar üzerindeki etkisi değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuçlar, müzikal oyunun, müzikal olmayan oyuna kıyasla, kendiliğinden yardım etme ve paylaşma davranışı ile daha yüksek düzeyde ilişkili olduğunu göstermiştir. Müzikal oyunda aynı zamanda, müzikal olmayan oyuna kıyasla kişiler arası senkronizasyonun daha yüksek olduğu görülmüştür. Araştırmacılar, ortak müzikal oyunun çocukların daha sonraki olumlu sosyal davranışlarını ve birbirleriyle olan etkileşimlerini etkilediğini, sonuç olarak aktif müzik süreci içerisinde yer almanın, lirik içeriğinden bağımsız olarak okul öncesi dönemde olumlu sosyal davranışlar üzerinde kolaylaştırıcı bir etkisi olabileceğini göstermiştir.

Günümüzde sosyal beceriler yalnızca sosyal veya bilişsel gelişim perspektifinde değil, aynı zamanda sinir bilimsel bakış açısıyla da değerlendirilmektedir. Bireysel ve sosyal farklılıkların incelendiği çalışmalarda, oksitosin reseptör geninin (OXTR) çeşitli sosyal davranışları açıklayan başlıca faktörlerden biri olduğu görülmektedir. Oksitosin reseptör geni ile çocukların olumlu sosyal davranışları ve zihin kuramı arasındaki ilişkiyi incelemek için yapılan bir çalışmaya üç ila beş yaşları arasında toplam 87 çocuk katılmıştır (Wu ve Su, 2015). Çocukların zihin kuramı becerileri ve olumlu sosyal davranışları çeşitli görevler ile değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuçlar genlerin olumlu sosyal davranışlar ve zihin kuramı becerileri ile ilişkili olduğunu, ancak bazı gen çiftlerinin zihin kuramı ve olumlu sosyal davranış çeşitleri üzerinde daha yüksek anlamlılığa sahip olduğunu göstermiştir.

Bütün bu araştırma sonuçları doğrultusunda, bazı araştırmacılar çocukların olumlu sosyal davranışlarına yönelik doğuştan getirmiş oldukları bir eğilimleri olduğunu, bazı araştırmacılar ise bu davranışların sonradan kazanıldığını savunmaktadır. Bu bölümde her iki görüşü destekleyen araştırma bulgularına yer verilmiştir. Çocukların sosyal becerilere doğuştan sahip olduğunu düşünen araştırmacılar bile, çeşitli çevresel faktörlerin olumlu sosyal beceriler üzerindeki etkisini kabul etmektedir. Bu nedenle pek çok faktörün ilerleyen zamanlarda olumlu sosyal davranışlar üzerinde etkisini göstererek bu davranışları şekillendirdiğini söylemek mümkündür. Günümüzde olumlu sosyal davranışları açıklayan yaklaşımların hangisinin doğru olduğuna ilişkin kesin bir kanıt bulunmamaktadır.

### **2.2.3. Olumlu Sosyal Davranış Türleri**

Çocukların olumlu sosyal davranışları sergileyebilmesi için, başka birinin olumsuz bir durum yaşadığını tespit etmesi, bu durum karşısında verilecek uygun tepkiyi belirlemesi ve son olarak müdahale etme motivasyonuna sahip olması gerekir. Bu aşamalar göz önünde bulundurulduğunda, bireylerin başkalarıyla etkileşime geçerken tanınmaları ve karşılık vermeleri gereken olumsuz durumların türlerini dikkate almak yararlı olacaktır. Çünkü olumlu sosyal davranışların bir başka kişinin ihtiyaç ve arzularının gözlenmesi ve yorumlanmasına dayanmasına karşın, insanların ihtiyaç

duyduğu kaynaklar birbirinden farklılaşmaktadır. Örneğin, insanlar bazen yarım kalan hedeflerine ulaşma ihtiyacı hissederken bazen içinde buldukları olumsuz durumlar nedeniyle teselli edilme ihtiyacı hisseder. Farklı şekillerde ortaya çıkan bu ihtiyaçlar, farklı yorumlama becerilerini gerektirir ve bu durum farklı olumlu sosyal davranış türlerini doğurur.

İnsanların temel olarak, araçsal ihtiyaç (instrumental need), karşılanmamış maddi beklenti (unmet material desire) ve duygusal sıkıntı (emotional distress) olmak üzere üç farklı negatif durum deneyimlediği düşünülmektedir (Dunfield, 2014). Araçsal ihtiyaç, bireyin hedefe yönelik davranışları tamamlamada zorlanması; karşılanmamış maddi arzu, bireyin belirli bir kaynağa erişiminin olmaması ve son olarak duygusal sıkıntı, bireyin duygusal durumunu olumsuz etkileyen bir olay yaşaması olarak tanımlanmaktadır. Ancak bu olumsuz durumların her biri, sırasıyla, yardım etme (örn., ihtiyaç duyulan nesnenin sağlanması; Warneken ve Tomasello, 2006), paylaşma (örn., sınırlı bir kaynaktan vazgeçme; Brownell, Svetlova ve Nichols, 2009; Hay, 1979;) ve rahatlatma (örn., sözlü veya fiziksel destek sağlama; Svetlova, Nichols ve Brownell, 2010) için farklı bir çeşitlilikteki olumlu davranışlarla hafifletilebilir. Bu nedenle paylaşma, yardımlaşma ve rahatlatma çocukların araçsal, duygusal ve maddi ihtiyaçlara cevap veren en temel olumlu sosyal becerileridir (Dunfield, Kuhlmeier, O'Connell ve Kelley, 2011). Yardımlaşma, paylaşma ve rahatlatma davranışlarının farklı bilişsel beceri alanları ile ilişkili olduğu ve bu beceriler farklı gelişim eğrileri gösterdiği için, bu üç olumlu sosyal davranış farklı yaş dönemlerinde ortaya çıkmaktadır. Ancak bu davranışlar bilişsel yüklerine göre sırasıyla yardımlaşma, paylaşma ve rahatlatma olarak ortaya çıkmaktadır.

### **2.2.3.1. Yardımlaşma**

Yardımlaşma davranışı (helping), geri dönüşsüz başkalarına fayda sağlayan bir eylem olarak tanımlanır (Bar-Tal, Raviv ve Goldberg, 1982). Kendi imkânlarını başkalarının iyiliği için kullanmak ya da başkasının tamamlayamadığı bir işte o kişinin amacına yönelik yükünü hafifletmek için yapılan eylemler yardım davranışlarıdır. Yardımlaşma davranışı okul öncesi eğitim süresince artış göstermektedir. Örneğin, üç ve dört yaşındaki çocukların çoğunun yardımlaşma davranışı sergilediği (Nielsen, Gigante

ve Collier-Baker, 2014) ancak altı yaşındaki çocukların dört yaşındaki çocuklardan daha fazla yardımlaşma davranışı sergilediği (Bar-Tal, Raviv ve Goldberg, 1982) görülmüştür. Bu nedenle, okulöncesi dönemde yardımlaşma davranışının nasıl arttığına ilişkin sorular büyük ilgi görmüş ve bu da yapılan çalışmaların sayısını arttırmıştır (Du ve Hao, 2018).

Yardımlaşma davranışı yeni yapılan çalışmalarda araçsal, empatik ya da teselli etme ve özgeci olarak üç farklı şekilde ele alınmaktadır. Bazı çalışmalarda yardımlaşma davranışının tek bir türü çalışmalara konu olurken (Warneken, 2013), bazı çalışmalarda ise yardımlaşma davranışının farklı türleri bir arada sınanmıştır (Pettygrove, Hammond, Karahuta, Waugh ve Brownell 2013; Svetlova, Nichols ve Brownell, 2010). Yardım davranışının farklı türlerinin birlikte incelenmesinin nedeni bu davranışların çocuklarda ilk görülme zamanını ve olası gelişimsel farklılıkları incelemektir.

Olumlu sosyal davranışlar başkasının yararına yapılmasına rağmen bazı durumlarda yardım eden kişi bu davranışı içsel motivasyonlar ile sergileyebilir. Özgeci yardım etme davranışının tanımı yapılırken farklı açıklamalarla karşılaşmak mümkündür. Özgeci yardım etme davranışı, bazı araştırmacılar tarafından yardım eden kişiye bir bedeli olacak şekilde başkalarına yapılan istekli davranışlar olarak tanımlarken (Grusec, Davidov ve Lundell, 2002), bazı araştırmacılar bu davranışı herhangi bir ödül veya beklenti olmadan yapılan davranışlar olarak tanımlamaktadır (Piliavin ve Charng, 1990). Bu tanımlardan yola çıkarak, özgeci yardım etme, karşısındaki kişi için, herhangi bir karşılık beklemeden yapılan ve yardım eden kişiye belli bir maliyeti olan davranışlar olarak tanımlanabilir. Yapılan bu çalışmada çocukların araçsal ve empatik yardım etme becerilerine odaklanılmış ancak özgeci yardım etme davranışı değerlendirilmemiştir. Bu durumun nedeni, özgeci yardım davranışının, diğer yardım etme türlerine kıyasla daha geç gelişen bir davranış olması ve örneklem grubunda sıkça rastlanan bir davranış olmamasıdır.

Yardımlaşma davranışlarının bir alt türü olan araçsal yardım etme davranışı (instrumental helping), bireyin karşısındaki kişinin hedefe ulaşamayan davranışlarını tespit ederek, ihtiyacını nasıl gidereceğine dair bir çözüm bulması ve harekete geçmesidir (Dunfield, 2014). Örneğin, diğerinin uzanamadığı bir nesneyi verme, yanlışlıkla kalem

kutusunu düşüren bir kişinin yere düşen kalemlerini toplama gibi eyleme dayalı yardımlar buna örnek olarak verilebilir. Araçsal yardım etme davranışı 10. aydan itibaren görülmeye başlanır. Bebeklik döneminden itibaren sergilenmeye başlanan bu davranışın diğer yardım davranışlarına göre daha erken yaşta ortaya çıkması, çocukların amaçları ve onlara yönelik hareketleri daha erken dönemlerden itibaren anlamalarından kaynaklanmaktadır (Woodward, 1998).

İlgili gelişimsel çalışmalar incelendiğinde, yardımlaşma davranışının nispeten kolay olduğu görülmektedir. Çünkü çocuklar, amaçlara yönelik eylemleri ayırt edebilir (Behne, Carpenter, Call ve Tomasello, 2005), istenmeyen sonuçları düzeltebilir (Meltzoff, 2005) ve hedefe yönelik eylemi kolayca yorumlayabilir (Csibra, Gergely, Biro, Koos ve Brockbank, 1999; Woodward, 1998). Çocukların 14 aylıkken kolayca yardım etme davranışı sergileyebildikleri ve çeşitli bağlamlarda yardım etmek için motive olduğu bilinmektedir (Warneken ve Tomasello, 2006). Önceki araştırmalara göre de yardım etme davranışı, ortaya çıkan ilk olumlu sosyal davranıştan birisidir (Warneken ve Tomasello, 2006; Zahn-Waxler vd., 1992).

Yaşamın ilk yılında amaca yönelik basit eylemleri anlamalarından hemen sonra niyetli ve niyetsiz eylemleri de birbirinden ayırt ederek yardım davranışı sergilemeleri (Carpenter, Akhtar ve Tomasello, 1998) çocukların araçsal yardım etme konusunda bilişsel beceriler bakımından erken dönemden itibaren hazır olduklarını göstermektedir. Warneken ve Tomasello (2006), çocukların bilişsel olarak başkalarının amaca yönelik eylemlerini anlamalarının yanı sıra, yardım eylemlerinin kendilerine bir kazancı olmadığını, olumlu sosyal davranış için yeterli motivasyonlarının olması gerektiğini savunmaktadır.

Araçsal yardım etme davranışının incelendiği 18-30 aylık çocuklar ile yürütülen bir çalışmada, araştırmacı çubukları “yanlışlıkla” yere düşürür ve çocukların araştırmacının düşen çubuklarını kaldırıp kaldırmadığı değerlendirilir (Pettygrove, Hammond, Karahuta, Waugh ve Brownell, 2013). Elde edilen sonuçlara göre, hem 30 aylık bebeklerin hem de 18 aylık bebeklerin yardım ettiği, ancak daha büyük yaşta olan çocukların daha küçük olan çocuklardan neredeyse iki katı kadar yardım etme davranışı



sergilediği görülmüştür. Bununla birlikte küçük yaştaki çocukların yetişkinler tarafından desteklendiği koşullarda daha fazla yardım etme davranışı sergilediği tespit edilmiştir. Benzer bir prosedürün izlendiği erken dönemdeki yardım etme davranışını inceleyen başka bir çalışmada ise, araştırmacı “yanlılıkla” kalemini yere düşürür ve eğilerek kaleme uzanmaya çalışır, ancak başarılı olamaz (Warneken ve Tomasello, 2013). Sonuçlara göre, 22-25 aylık bebeklerin herhangi bir sözel istek ya da rica olmaksızın yardım davranışı sergiledikleri bulunmuştur.

### **2.2.3.2. Paylaşma**

Kaynakları başkalarıyla paylaşmak (sharing), temel sosyal davranışlardan biridir. Tisak ve Ford (1986), paylaşımı 'kendi kaynaklarını bir başkasına fayda sağlamak için bırakmak' olarak tanımlar. Bu davranış, bireyin adilliği, eşitliği ve başkalarının ihtiyaçlarını göz önüne alma isteğini temsil etmektedir (Ongley & Malti, 2014). Anonim olarak gerçekleştirildiğinde, paylaşım çoğunlukla fedakarlıktır ve içselleştirilmiş ahlaki değerlerle motive edilir (Carlo, 2006). Ancak paylaşma eyleminde, başkalarına fayda sağlarken kendi kazancını düşürme durumu söz konusudur (Camerer, 2003; Eisenberg ve Fabes, 1998). Kaynakları paylaşmak, küçük çocuklar için zordur, çünkü tipik olarak, bir başkasına fayda sağlayacak bir şeyin feda edilmesini gerektirir; örneğin, başka bir çocuğa kendi oynadığı oyuncakını vermek gibi. Okul öncesi dönemdeki çocuklar paylaşma davranışını, yardım etme veya işbirliği gibi diğer olumlu sosyal davranış biçimlerinden daha az sergilemektedir (Radke-Yarrow, vd., 1976). Bu dönemde paylaşma davranışının daha az sergilenmesinin nedeni okul öncesi dönem çocuklarının benmerkezci yapıları ve bu davranışın bilişsel yükünün diğerler davranışlara kıyasla daha fazla olmasıdır.

Paylaşma davranışının bilişsel yükü diğer sosyal becerilere kıyasla oldukça fazladır. Yardım etme ve paylaşmanın başkalarının refahı için ortak bir unsuru olması da önemli bir ayırım, yardım etmenin aksine, paylaşım durumlarının genellikle karşılıklılık beklentisi veya unsurunu içerdiği yönündedir (Tisak ve Ford, 1986). Yardım etme davranışının aksine paylaşma davranışı çocuğun kendisi ile başkası arasındaki eşitsizliği tanımasını ve kaynağı kendine saklamak arzusunun üstesinden gelme becerisini gerektirir (Brownell, Svetlova ve Nichols, 2009; Hay, 2006; Thompson, Barresi ve Moore, 1997).

Çocuğun değerli bir kaynağı bir başkasıyla paylaşma kararı alabilmesi için, başkasının çıkarları ve kendi çıkarlarını derecelendirmesi gerekmektedir. Bu nedenle paylaşma davranışında gelişimsel olarak bir takım farklılıklar görülmekte ve yardım etme davranışına kıyasla erken dönemde daha az görüldüğü ileri sürülmektedir (Eisenberg, 2005; Radke-Yarrow vd., 1976).

Küçük yaştaki çocukların, paylaşma konusundaki isteksizlikleri bilinmektedir (Levitt, Weber, Clark ve McDonnell, 1985). Ancak yapılan bazı araştırmalar, 8 ila 12 aylık bebeklerin, ebeveynleri ve diğer tanıdıkları kişilerle eşyalarını spontane bir şekilde paylaşmaya başladığını (Hay, 1979; Hay ve Murray, 1982; Rheingold, Hay ve West, 1976), bu durumun 18. aya kadar devam ettiğini göstermektedir (Rheingold, Hay ve West, 1976). Bununla beraber pek çok araştırmacı paylaşma becerisinin iki yaş civarında başladığını söylemektedir (Gülay ve Akman 2009). Ancak bu dönemin benmerkezci yapısından dolayı, paylaşma becerilerinin yeterli ölçüde geliştiği söylenemez. Üç yaşına gelindiğinde, çocukların amaçlarına ulaşmak için başkalarına yardım ettiği ve oyuncaklarını paylaştığı görülmektedir (Svetlova, Nichols, ve Brownell, 2010). Bu yaştaki çocuklar için en önemli gelişimsel görevlerden biri paylaşmayı öğrenmektir ve bunun yolu oyuncaklarını paylaşmaktan geçer (Tür, 2004). Dört yaşından itibaren çocukların sosyal hayattaki yerinin artmasıyla birlikte, paylaşma davranışında önemli derecede artış görülür. Ancak bu dönemde çocuklarda paylaşma konusunda eşit davranmak yerine kendi çıkarlarını gözetme durumu vardır ve çocuklar her zaman kendilerine daha fazla pay almaya çalışır (Blake ve Rand, 2010; Shaw ve Olson, 2012).

Bulgular, çocukların büyüdükçe paylaşım davranışlarının arttığını göstermesi açısından tutarlıdır (Eisenberg-Berg ve Geisheker, 1979; Rushton ve Weiner, 1975). Örneğin, Ugrel-Semin (1952) yaptığı çalışmada, çocuklara fındık hediye etmiş ve çocukların fındıklarını arkadaşlarıyla paylaşma davranışlarını incelemiştir. Paylaşma davranışı sergileyen çocukların yüzdesi, yaşla birlikte artış göstermiş, dört-altı yaş grubunun % 33'ü, yedi-on yaş grubundaki çocukların % 77'si ve 11-16 yaş grubundaki çocukların tamamı fındıklarını paylaşmıştır. Ayrıca, bazı araştırmacılar (Leventhal, Popp ve Sawyer, 1973; Staub ve Noerenberg, 1981), çocukların paylaşılması beklenen kaynağı edinim şekilleri ile paylaşma davranışı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Genel olarak,

çocukların paylaşılması beklenen kaynağı bir oyun vb. bir şey sonucunda kazandığı durumlarda daha az paylaşma davranışı sergilediğini, ancak kaynağın bir karşılığı olmadan çocuklara verilmesi koşulunda daha fazla paylaşma davranışı sergilediklerini bulmuşlardır (Staub ve Noerenberg, 1981).

Paylaşma davranışının hangi yaştan itibaren gelişmeye başladığı araştırmacıların sıklıkla incelediği konulardan biridir. Yetişkinler ve yaşça büyük çocuklar günlük hayatta sıklıkla eşyalarını, yemeklerini, duygularını ve hatta sırlarını paylaşır. Ancak davranışlar aynı olmasına rağmen, belirli işlevleri ve motivasyonları farklı olabilir. Olumlu sosyal davranıştan bahsedebilmek için davranışın diğeri odaklı olması gerektiğini belirtmiştik. Diğeri odaklı paylaşım alıcıya fayda sağlamak, genellikle diğेरinin psikolojik ya da iç durumunu daha iyi hale getirmek için gerçekleşir. Örneğın, yaşça büyük bir çocuk, ağlamaya başlayan küçük kardeşini mutlu etmek için onunla kurabiyesini paylaşabilir. 12 aylıkken bebeklerin de oyuncaklarını ebeveynlerine göstermesi veya vermesi bir paylaşma davranışı olarak görülebilir (Hay, 1979; Rheingold, Hay ve West, 1976). Hatta daha küçük yaşta ki bebeklerin yemeklerini uzatmaları (Eibl-Eibesfeldt, 1989), daha sosyal olan kültürlerdeki çocukların nesnelere takas etmeleri sosyalleşme olarak değerlendirilebilir (Bakeman, Adamson, Konner ve Barr, 1990). Ancak, sergilenen bu erken sosyal davranışlar, bir başkasına fayda sağlayan davranışlar olarak değerlendirilmeyebilir ve olumlu sosyal davranış çerçevesinde ele alınamayabilir. Bebekler duygusal veya dikkat paylaşımı eylemi olarak yetişkinlere oyuncak gösterebilir veya yetişkinlerden olumlu bir tepki veya başka bir onay formu isteyebilir. Ancak bu durum her zaman yetişkinlerle oynamak veya düzenli bir oyunun-rutinın parçası olmak değildir. Bebekler bu davranışları sergilerken aynı zamanda bir başka çocuğın erişmesini engellemek için oyuncuğın yetişkinin dizleri üstünde oynamayı tercih edebilir. Bu durumda sergilenen davranış, diğेरine fayda sağlamak yerine kendi sürekli koşullarını sürdürmektir.

Kaynak paylaşımı, çocukların kendilerinin kontrol ettiğı, bir başkasının arzusu veya ihtiyacı için doğrudan tepki isteyen bir şeyi ellerinden bırakmalarınıdır. Sergilenen davranışın, diğेर kişiye fayda sağlaması ve çocuk için de bir derece fedakârlık içermesini gerektirmektedir. Bu tür bir paylaşımın gelişimi, ortaya çıktığı zaman ve yaşa bağlı

değişimi yönlendiren veya kısıtlayan faktörler hakkında çok az şey bilinmektedir (Brownell, Iesue, Nichols ve Svetlova, 2013). Hay ve arkadaşları (2001), çok küçük çocuklarda kaynak paylaşımı üzerine yapılan az sayıdaki çalışmada, çocukların doğal olarak oluşan akran oyunlarında oyuncak paylaşımını gözlemişlerdir. Paylaşımı, akrana bir oyuncak hediye etmek ya da oyuncuğı arkadaşına vererek akranın oynadığı bir dizi oyuncuğa bir nesne eklemesi olarak tanımlamışlardır (Hay, Caplan, Castle ve Stimson, 1991; Hay, Castle, Davies, Demetriou ve Stimson, 1999). Bu çalışmalar sonucunda, özellikle de oyuncakların nispeten az olduğu ve paylaşımın maliyetli olabileceği durumlarda paylaşımın daha az gerçekleştiği, ancak, yine de 12-30 aylık dönemlerde artış gösterdiği tespit edilmiştir. Bu tür bulgular, diğeri odaklı paylaşımın erken dönem gelişim resmini çizmede önemli bir adımdır. Bununla birlikte, yakındaki yetişkinlerin davranışları üzerinde kontrol olmaksızın, çocukların birbirleri ile olan ilişkileri, oyuncaklara olan ilgisi, yeterli sayıda oyuncak olup olmaması koşullarına bakılmadan, çocukların paylaşım davranışlarını olumlu sosyal veya diğeri odaklı davranış olarak tanımlamak zor olabilir.

Paylaşma davranışının sergilenip sergilenmediği ya da paylaşılan kaynağın miktarı çeşitli değişkenlere göre farklılaşmaktadır. Örneğin, bir-iki yaşlarındaki bebekler ile yapılan deneysel bir çalışmada, çocukların fedakarlık düzeylerinin paylaşma davranışı üzerindeki etkisi incelenmiştir (Svetlova, Nichols, ve Brownell, 2010). Araştırmacılar, çocuğun üşüyen bir yetişkinle birlikte olduğunda evden getirdiği battaniyeyi ve araştırmacılar tarafından verilen battaniyenin paylaşılması koşullarını incelemiştir. Elde edilen sonuçlar çocukların kendilerinin olmayan battaniye veya oyuncakları daha fazla paylaştığını, yani çocukların daha az fedakarlık yapması durumunda paylaşma davranışının arttığını göstermiştir.

Kaynak dağılımındaki adilliği değerlendirmek için kullanılan normlar, çocukların beş yaşından sonra kişisel çıkarlardan eşitlik düşüncesine geçmeye başladığını, altı yaşından sekiz yaşına kadar ise eşitlik ve ihtiyaç gibi normların daha baskın olduğunu ortaya koymaktadır (Gummerum, Hanoch ve Keller, 2008; Malti vd., 2016). Brownell, Svetlova ve Nichols (2009), alıcının arzusunu dile getirmediği veya paylaşan çocuğun daha az pay sahibi olduğu durumlarda paylaşma eğiliminin azaldığını göstermiştir.

Yapılan araştırmalar erken dönemdeki paylaşma davranışına ilişkin yeterli seviyede bilgi sahibi olmadığımızı göstermekte ve başkalarının maddi ihtiyaçlarının yorumlanmasının, gelişmekte olan çocuk için önemli zorluklar yaratabileceğini söylemektedir.

Çocukların araçsal yardım etme, işbirliği yapma gibi olumlu sosyal davranışlarının iki yaş dönemine doğru giderek çoğaldığı ancak özellikle kendilerine ait olan eşyaları paylaşma konusunda aynı şekilde artmadığına ilişkin araştırma sonuçları vardır (Hay, 2006). Bunun nedeni olarak da çocukların kendilerinin sahip olduğu nesnelere aidiyet hissetmeleri ve onları paylaştıkları takdirde kendilerine bir zararı dokunacağı düşüncesine kapılmaları gösterilebilir.

### **2.2.3.3. Rahatlatma**

Temel olumlu sosyal davranışlardan bir diğeri ise rahatlamadır (comforting). Rahatlatma, yardım etme davranışına bağlı olarak ancak görece daha yavaş gelişmektedir (Radke-Yarrow vd., 1976). Rahatlatma, çocuğun başkalarının duygusal ihtiyaçlarını yorumlamasını ve uygun tepkileri belirlemesini gerektirir. Bebeklerin gözlemledikleri duygusal gereksinimlere yanıt vermeleri için çeşitli yollar vardır (Eisenberg, Shea, Carlo ve Knight, 1991). Bunların karmaşıklığı farklı sosyal bilişsel ve olumlu sosyal olgunluk düzeyleri ile (Hoffman, 1982) çocuğun etkileşime girdiği kişinin yakınlığına bağlı olarak değişmektedir (ZahnWaxler, Radke-Yarrow, Wagner ve Chapman 1992).

“Empatik yardım etme” (empathic helping) olarak da tanımlanan rahatlatma, acı çeken ya da duygusal yönden stres yaşayan birine gösterilen ilgi, rahatlatma ve teselli etme davranışlarıdır (Radke-Yarrow vd., 1976). Rahatlatma davranışı, karşıdaki kişinin olumsuz duygular deneyimlediğini algılamayı ve bu olumsuzluğu ortadan kaldırmak için gereken etkili çözüm yollarını uygulamayı gerektirmektedir. Bebekler üçüncü aydan sonra kızgınlık ve mutluluk gibi yüz ifadelerini ayırt ettikleri gibi, yedinci aydan itibaren korku ve üzüntü gibi duyguları da anlamaya başlarlar (Grossman, 2010).

Hoffman (1982), bebeğin diğerlerinin duygusal sıkıntılarına verdiği tepkilerin gelişimini incelemek için dört aşamalı bir teorik model önermiştir. Bu modele göre, yenidoğanlar ve bebekler kendi deneyimleri ve başkalarının deneyimleri arasındaki farkı

ayırt edemez ve gözlemedikleri duygusal sıkıntılara genel rahatsızlık tepkileri verir (örn. ağlamak). Yaşamın ilk yıllarına gelindiğinde ise, bebekler başkaları ve kendi sıkıntıları arasında olgunlaşmamış bir farklılık geliştirerek, olumsuz durumda olan birini gözlemediklerinde kendilerine rahat bir ortam ararlar. Yaşamın ikinci yılında, bebeklerde başkalarının duygusal ihtiyaçlarına karşılık verme ve rahatlatma davranışının hızla geliştiği düşünülmektedir. Rahatlatma davranışı önemli bir takım bilişsel becerilerin gelişmesine bağlı olmakla birlikte, yapılan araştırmalar, üç yaşındaki çocuklarda paylaşma ve rahatlatma davranışının benzer sıklıkta görüldüğünü ileri sürmektedir (Radke-Yarrow vd., 1976). Yardım etme, paylaşma ve rahatlatma davranışı yaşamın ilk 2 yılında görülebilmeye rağmen çocukların bu ihtiyaçların her birine cevap verme ve çeşitli sosyal-sosyal davranış tarzlarına girme becerilerinde çeşitli değişkenlere bağlı olarak oldukça belirgin farklar görülmektedir. Bu nedenle gelişimsel olarak bu farkların incelenmesi ve bu üç sosyal davranışın geliştirilerek, günlük hayatta kullanımının artırılması oldukça önemlidir.

Çocukların, yaşamlarının ilk yıllarından itibaren benlik kavramlarının gelişmeye başlamasıyla birlikte kendinin ve diğerlerinin duyguları arasındaki farklılıkları ayırt etmeye başladıkları ve 12. aydan itibaren karşısındakinin duygusal ihtiyaçlarını anlayarak teselli etme davranışları sergiledikleri gözlemlenmiştir (Dunfield, Kuhlmeier, O'Connell, L. ve Kelley, 2011). Bu nedenle, rahatlatma davranışının sergilenebilmesi için çocukların diğerlerinin kendisinden farklı olduğunu ayırt edebilmeleri gerekmektedir (Hoffman, 2007). Eisenberg ve Fabes (1998) yapmış oldukları literatür taramasında, 12 aylık çocukların stres altındaki kişilere ilgi gösterip onları rahatlatmaya çalıştığına ilişkin araştırma bulgularının olduğunu belirtmiştir.

Pettygrove, Hammond, Karahuta, Waugh ve Brownell (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmada 18-30 aylık bebeklerin rahatlatma davranışları çeşitli görevler ile incelenmiştir. Çalışmada öncelikle, araştırmacı üşüdüğünü belli etmek için titremiş ve çocuğun odanın bir köşesinde olan örtüyü getirip üstünü örtmesini beklemiştir. Daha sonra belirli aralıklarla üşüdüğünü ve ısınması gerektiğini söyler. Son olarak örtüye bakıp "Bana örtüyü getirebilir misin?" diye çocuğa sorar. Çocuk ilk aşamada örtüyü getirirse üç puan, eğer araştırmacı doğrudan örtüyü istediğinde getirirse bir puan alır. Elde edilen

sonuçlar, 30 aylık bebeklerin 18 aylık bebeklerden daha fazla rahatlatma davranışı gösterdikleri, buna karşın 18 aylık bebeklerin düşük bir oranda olmasına rağmen rahatlatma davranışı sergilediği bulunmuştur. Aynı çalışmada, 18-30 aylık çocuklarda rahatlatma davranışının araçsal yardım etme davranışına kıyasla daha az sergilendiği görölmüştür.

Olumlu sosyal davranışların incelendiği başka bir çalışmada çocukların farklı durumlar karşısında uygun rahatlatma davranışını sergileyip sergilemeyeceği değerlendirilmiştir (Brownell, Iesue, Nichols ve Svetlova 2013). Araştırmacı ocuğa rahatlatma davranışı sergilemesi gereken üç farklı koşul sunmuştur. Birinci koşulda üřümüő, ikinci koşulda üzölmüő, üçüncü koşulda ise sinirlenmiştir. Çocuğun çevresinde tüm bu koşullar için araştırmacıya sunabileceği materyaller ise görebileceği bir yere konmuştur (Örneğin üşüdüğü zaman için battaniye). Bu görevde çocuktan beklenen, nesne hangi durum için gerekli ise araştırmacıya vererek onu rahatlamasıdır. Elde edilen sonuçlar, çocukların uygun özömleri araştırmacıya sunabildiğini, ancak bu davranışın paylaşma davranışlarına kıyasla çok daha az sergilendiğini göstermiştir. Ayrıca bu çalışmada bilişsel beceriler ile olumlu sosyal davranışların ilişkisi de incelenmiş ve rahatlatma davranışının diğer olumlu sosyal davranış türlerine kıyasla duygu tanıma becerisi ile daha fazla ilişkili olduğu bulunmuştur. Dunfield (2014), ocukların küçük yaşlardan itibaren olumlu sosyal davranışlar sergilediğini ancak çocukların bu davranışları üç yaşından itibaren daha doğru çıkarımlar yaparak anlamaya başladığını söylemiştir. Dolayısıyla ocukların yaşamlarının ilk yıllarında edindikleri duyguları anlamalarının tek başına yeterli olmadığını, uygun ortamda gerekli desteği sağlayacak çözüm yollarına dair çıkarımda bulunmalarının da bir o kadar önemli olduğu iddia etmiştir.

#### **2.2.3.4. Yardımlaşma, Paylaşma ve Rahatlatma Becerileri Arasındaki İlişki**

Yardım etme, somut bir ihtiyacı hafifletmek için gerçekleştirilen bir eylemdir. Çocuğun başka bir kişinin belirli bir hedefe yönelik davranışındaki eksikliği tanınması ve buna cevap vermesini kapsar. Paylaşma ise araçsal bir ihtiyacı hafifletmek için yapılan

bir işlemdir. Çocuğun başka bir kişinin arzulan bir maddi imkanın eksikliğini tanınması ve buna cevap vermesini tanımlar. Rahatlatma ise duygusal bir ihtiyacı hafifletmek için yapılan bir eylemdir. Çocuk, bir başka kişinin olumsuz bir halini gözlemler, tanır ve bu duruma cevap verir. Ancak bu sosyal beceriler farklı bilişsel süreçler ve gelişimsel süreçlerle ilişkili olduğu için farklı gelişimsel eğrilere sahiptir. İki yaşındaki çocukların, başkalarının fiziksel ve duygusal durumlarını deneyimleme ve onların rahatsızlıklarını hafifletmek için gerekli olan bilişsel kapasiteye sahip oldukları ileri sürülmektedir (Zahn-Waxler vd., 1992). Bununla birlikte araçsal, duygusal ve maddi olmak üzere her üç ihtiyacı da tanımak ve uygun bir tepki belirlemek için gereken beceriler, olumlu sosyal davranışın üç alt türü arasında eşit olmayabilir. Örneğin, yardımda bulunmak için, çocuğun diğerinin eksik kalan eylemini gözlemlemesi, eksik olan ihtiyacı tespit etmesi ve onu nasıl elde edeceğini anlaması gerekir. Bu sınıflandırma, olumlu sosyal davranışların, bireylerin sergilediği yardım etme, paylaşma ve rahatlatma olmak üzere üç temel çeşidi olduğunu öne sürmektedir. Üstelik, bu üç davranış çeşidinin her biri, araçsal ihtiyaç, maddi arzu ve duygusal sıkıntı olmak üzere olumsuz bir durumu ortadan kaldırma amacı taşımaktadır.

Olumlu sosyal davranışın başarılı bir şekilde sergilenmesi, büyük ölçüde olumsuz bir durumun varlığını fark etme ve bu olumsuz durumun kaynağını belirleme yeteneğine dayanır. Buradan yola çıkarak olumlu sosyal davranışlara yönelik temel bazı çıkarımlar yapmak mümkündür: (1) Olumsuz durumun olmadığı koşula kıyasla, herhangi bir olumsuz durumun varlığında, olumlu sosyal davranışların sergilenmesi çok daha olasıdır; (2) Farklı olumlu sosyal davranış çeşitleri, ilişkili oldukları bilişsel becerilere bağlı olarak, farklı yaş dönemlerinde ortaya çıkmalı ve altta yatan bilişsel kısıtlılıklar boyunca gelişmelidir; (3) Son olarak, bireysel farklılık faktörleri, altta yatan kısıtlamaları nasıl etkilediklerine bağlı olarak farklı türde olumlu sosyal davranış biçimlerini etkilemelidir. Bu işlemlerin gerçekleştirilebilmesi için gerekli bilişsel beceriler incelendiğinde, yardım etmenin paylaşma ve rahatlatmaya göre daha erken gelişmesi beklenmektedir. Çünkü erken yaşta itibaren çocuklar hedefe yönelik eylemleri kolaylıkla yorumlamakta (Csibra, Gergely, Biro, Koos ve Brockbank, 1999), kazara veya kasti yapılan eylemleri ayırt



edebilmekte (Behne, Carpenter, Call ve Tomasello, 2005) ve kazara yapılan eylemlerin sonuçlarını düzeltebilmektedir (Meltzoff, 1995).

**Tablo 2.1.** *Olumlu sosyal davranış türlerin tanımlanması ve bu davranışların altında yatan motivasyonel nedenler (Dunfield, 2014)*

	Olumlu Sosyal Davranış		
	Yardımlaşma	Paylaşma	Rahatlatma
<b>Problemin Temsili</b>	<b>Araçsal İhtiyaç:</b> Diğerlerinin amaç yönelimli davranışların tanınması	<b>Karşılanmamış Maddi Arzu:</b> Kaynaklara eşit olmayan erişimin tanınması	<b>Duygusal Stres:</b> Olumsuz duygusal durumların tanınması
<b>Çözüm</b>	İstemsiz sonuçları düzeltmek	Kaynakları eşit şekilde dağıtmak	Olumsuz negatif duyguları hafifletmek
<b>Motivasyon</b>	Olumsuz durumları azaltmayı görebilme	Olumsuz durumları azaltmayı görebilme	Olumsuz durumları azaltmayı görebilme

Paylaşma ve yardım etmeyi öğretmek okul öncesi eğitiminin ve ilkokulun en önemli hedeflerinden birisidir. Çünkü bu dönemde çocuklar toplum refahının bireylerin paylaşma istekli olmasına dayandığını, eşitlik ve adaletin önemini, bunlarla birlikte toplum yapısını oluşturan değerleri fark etmeye başlamaktadır (Gander ve Gardiner, 2004). Bu nedenle ailede ve okullarda çocukların yardımlaşma, paylaşma ve işbirliği davranışları geliştirmesine yardımcı olacak eğitim ortamları hazırlanmalıdır (Sarı, 2007). Bu uygulamalarla çocuğun sosyal becerilerini arttırmak amaçlanmalı, sosyal gelişimiyle ilişkili olan diğer becerilerinin de gelişimi desteklenmelidir.

## 2.6. Sosyal Beceri Eğitimi

Sosyal beceri eğitimi, sosyal becerilerin kazandırılmasını amaçlayan, çoğunlukla davranışçı tekniklere dayanan, performansa dayalı, bireysel veya grupla uygulanan bir eğitim yöntemidir (Spence, Spence ve Shepherd, 1983). Sosyal becerilerin pek çoğu uygun bir eğitim süreci ile sonradan kazanılabilir (Gresham, 1997). Yetersizliği belirlenmiş becerilerin veya arttırılması istenilen sosyal davranışların sistemli bir şekilde kazandırılmasını amaçlayan bu eğitimde amaç, hedef davranışları arttırmak ve çocukların içinde yaşadıkları çevreye uyum sağlamalarına yardımcı olmaktır (McGuire ve Priestley, 1981). Konu ile ilgili yapılan çok sayıda araştırma, sosyal beceri eğitimi alan çocukların ve bireylerin aldıkları eğitim sonrasında hedef becerilerinde artış görüldüğünü, uygulanan programların etkili olduğunu göstermektedir (Ekinci Vural, 2006).

Ladd ve Mize'e (1983) göre sosyal beceri eğitiminin altında yatan temel varsayım, sosyal beceriler yönünden zayıf olan kişilerin uygun sosyal davranışları sergilememe nedeninin bu becerileri öğrenmemiş olmalarıdır. Bu nedenle sosyal beceri programları bireylere sergileyebilecekleri davranış alternatifleri sunmalı ve bu davranışları denemeleri için uygun fırsatlar yaratmalıdır. Bu davranışları gözlemleyen ve deneyimleyen bireyler, davranışlarının sonuçlarını görme fırsatı bulur ve uygun koşullar altında uygun davranışları sergileme becerisini kazanır (Çetin, Alpa-Bilbay ve Albayrak-Kaymak, 2003). Ancak bu davranışların erken dönemde kazandırılması sosyal ve duygusal gelişim için büyük bir önem teşkil etmektedir. Konu ile ilgili yapılan pek çok araştırma sonucu göstermektedir ki, düşük sosyal becerileri olan çocuklara erken dönemde müdahale edilmediğinde bu çocuklar, sosyal gelişimlerinde ve akademik performanslarında akranlarının gerisine düşmektedir (Avcıoğlu, 2007).

Sosyal beceri eğitiminde uygun öğrenme ilkelerini kullanmak daha verimli sonuçlar elde edilmesine katkı sağlayacağı için seçilecek olan yöntem önemlidir. Sosyal beceri öğretiminde bilinen birçok yöntem vardır. Örneğin, Guralnick ve Neville (1997) okul öncesi dönemdeki çocuklar için oyunun kullanılmasının istenen sonuçların daha kısa sürede elde edilmesini sağlayacağını söylemiştir. Benzer şekilde çocukluk döneminde grup dinamiklerinin iyileştirici bir etkisi vardır. Okul öncesi dönemde çocuğun gelişimi

ve eğitiminde oyunun önemli bir yeri olduğu vurgulanmaktadır (Darwish, Esquivel, Houtz ve Alfonso, 2001). Bunun nedeni çocuk için çok ciddi bir uğraş olan oyunun, çocuğun yaşam için gerekli olan davranışları, bilgi ve becerileri kendiliğinden öğrenmesine olanak sağlamasıdır (Çoban ve Nacar, 2006). Çocuklar oyunlar aracılığıyla gerçek dünyanın provasını yapar ve öğrendiği davranışları sergileme imkanı bulur. Çocukların her an oyun oynadıkları düşünüldüğünde, en pratik öğretim yöntemi oyunlar ile öğrenmedir. Oyun ortamında konuşma, düşünme, paylaşma, yaşamın rollerini anlama, yardımlaşma, çevre ile etkileşime girme, problem çözme gibi sosyal gelişim açısından önemli bir yer tutan beceriler sergilenmekte ve pekişmektedir. Bu nedenle oyun, araştırmacılar tarafından sosyal becerileri geliştirmenin en iyi yolu olarak tanımlanmaktadır (Swindells ve Stagnitti, 2006).

Sosyal beceri eğitiminde dikkat edilmesi gereken bir diğer unsur çocuğun gelişim düzeyidir. Gelişimsel geriliği olan bir çocuğa verilecek olan sosyal beceri eğitimi ile yalnızca bazı sosyal davranışlarda problem yaşayan çocuklara verilecek eğitim aynı olmamalıdır. Bu nedenle, çocuklara verilecek olan sosyal beceri eğitiminde, çocuğun beceri ve gelişim özellikleri dikkate alınmalı ve hedef davranışlar için adımlar belirlenerek aşama aşama ilerleme kaydedilmeli, çocuk bir aşamayı tamamlamadan diğer aşamaya geçilmemelidir (Bacanlı, 2008). İlk adım, çocuğun veya bireyin problem yaşadığı beceriyi tespit etmek olmalıdır. Sonrasında bu becerileri geliştirmek adına kullanılacak yöntemler belirlenmeli ve çocuğun bireysel performansı doğrultusunda nereden başlanacağına karar verilemelidir (Merrell ve Gimpel, 1998; Westwood, 1993). Beceri alanlarındaki yetersizliklerin ve çocuğun ihtiyaçları belirlendikten sonra uygun eğitim programı geliştirilmeli veya uygulanması planlanan program bu bilgiler doğrultusunda yeniden şekillendirilmelidir (Westwood, 1993).

Sosyal beceri programlarındaki bir diğer aşama verilecek olan eğitimin bireysel mi yoksa grup olarak mı verileceğine karar verilmesidir. Yapılan çalışmalar sosyal beceri eğitiminin bireysel olarak veya grup ile uygulanabileceğini göstermektedir. Ancak ilgili literatür incelendiğinde, “normal” gelişim göstermeyen çocuklara uygulanan beceri eğitimlerinin sıklıkla bireysel olarak yapıldığı, “normal” gelişim gösteren çocuklara uygulanan beceri eğitimlerinin ise sıklıkla grup olarak yapıldığı görülmüştür. Sosyal

beceri eğitimi verilecek olan gruplar oluşturulurken ortak sosyal becerilerde yetersizlikleri olan bireylerin bazı çalışmalarda yaşları bazı çalışmalarda ise beceri düzeyleri temel alınmaktadır. Sosyal beceri eğitimi programları hazırlanırken sosyal öğrenme, davranışçı yaklaşım ve bilişsel yaklaşım yöntemlerinden yararlanılmakta ve hangi tekniklerin kullanılacağına sosyal beceri eğitimi verilecek bireylerin özelliklerine ve gelişimlerine bağlı olarak karar verilmektedir (Merrell ve Gimpel, 1998).

Olumlu sosyal beceriler ve bu becerileri geliştirmeye yönelik programlar hem dünyada hem de Türkiye’de önem verilen ve sıklıkla çalışılan konulardan birisidir. Araştırmalarda, sosyal beceri geliştirme programlarının ve farklı sosyal beceri öğretimi yöntemlerinin etkililiğinin sınanması amaçlanmış ve araştırmaların çalışma gruplarına genelde 60-72 aylık okul öncesi eğitime devam eden çocuklar dahil edilmiştir. Farklı sosyal beceri yöntemlerine örnek olarak drama temelli sosyal beceri eğitimi (Aslan, 2008), oyun temelli sosyal beceri eğitimi (Durualp, 2009) ve hikaye temelli sosyal beceri eğitimi verebilir. Bunlara ek olarak, bazı araştırmacılar sosyal becerileri geliştirmeyi amaçlarken çocukların sosyal problem çözme becerisini (Webster-Stratton, Reid ve Stoolmiller, 2008), bazı araştırmacılar da sosyal uyumlarını (Kurt, 2007) arttırmayı amaçlamıştır.

İlgili araştırma sonuçları incelendiğinde, sosyal beceri eğitimi programlarına katılan çocukların, sosyal beceri eğitimi programlarına katılmayan çocuklara kıyasla daha yüksek sosyal beceri puanlarına sahip oldukları ve aynı zamanda daha çok sosyal uyum davranışları ve daha az saldırgan davranış sergiledikleri görülmüştür. Çalışmalar, yurtdışında uygulanan Avantajlı Başlangıç (Head Start) ve İnanılmaz Yıllar (Incredible Years) gibi köklü ve pek çok ülkede yaygın olan programların kullanıldığı, bununla birlikte ülkemizde yapılan çalışmalarda birbirinden farklı programların kullanıldığı görülmüştür.

Ülkemizde ve dünyada yapılan çalışmalar incelendiğinde olumlu sosyal davranışların sıklıkla çalışılan konulardan birisi olduğu ve pek çok değişken ile ilişkisinin incelendiği ve bu becerileri geliştirmeye yönelik pek çok program olduğu görülmektedir. Ancak bu bugüne kadar yapılan çalışmalarda yardımlaşma, paylaşma ve rahatlatma

becerileri de olumlu sosyal davranışlar altında ele alınmış olmasına rağmen, bu üç becerinin hepsini birden inceleyen bir beceri geliştirme programı olmadığı görülmektedir. Buna ek olarak bu çalışma kapsamında geliştirilen sosyal beceri geliştirme programının sosyal bilgi işleme ve duyguları tanıma becerileri üstündeki etkisi incelenmiştir. Yardımlaşma, paylaşma ve rahatlatma becerileri ile sosyal bilgi işleme ve duyguları tanıma becerilerinin birlikte incelendiği bir çalışmaya da rastlanmamıştır. Bu nedenle, bu çalışma yalnızca bu üç olumlu sosyal davranışa odaklanan ve diğer iki bilişsel beceri ile ilişkisinin incelendiği ilk çalışma olma niteliği taşımaktadır.

### **2.6.1. Yurtdışındaki Programlar**

Sosyal beceri eğitimleri, yurtdışında çeşitli araştırmacılar tarafından çocukların sosyal becerilerini geliştirmek amacıyla farklı örneklem gruplarında uygulanmış, programlar geliştirilirken farklı yaklaşımların kullanıldığı görülmüştür. Aynı zamanda bazı çalışmalarda sosyal beceri eğitiminin çocukların demografik özellikleriyle ilişkisi değerlendirilirken, bazı çalışmalarda sosyal beceri eğitiminin saldırgan davranışlar, duygu düzenleme becerileri, depresif semptomlar vb. üzerindeki etkisi incelenmiştir. Choi ve Md-Yunus (2011) yaptıkları çalışmada Sosyal-Bilişsel Sosyal Beceri Eğitimi'nin (SBSBE) çocukların sosyal becerileri üzerindeki etkisini değerlendirmiştir. Araştırmanın örneklemini düşük sosyal beceriye sahip 16 çocuk oluşturmuş ve bu çocuklara 12 hafta boyunca araştırmacılar tarafından geliştirilen program uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre çalışmaya katılan yetersiz sosyal becerilere sahip olan çocuklarda pek çok beceri alanında (olumlu oyun oynama becerileri, paylaşma, yardım isteme, problem çözme, oyun kurma gibi) istatistiksel açıdan anlamlı farklılaşmalar olduğu tespit edilmiştir.

Yapılan başka bir çalışmada ise Ishikawa ve diğerleri (2010) depresif belirtiler gösteren çocuklara yönelik hazırlanan Sınıf Temelli Sosyal Beceri Eğitimi'nin (STSBE) boylamsal etkilerini araştırmıştır. Sosyal beceri eğitimi mevcut eğitim yılı boyunca devam etmiştir. Bu çalışmada sosyal beceriler beş bölüm altında incelenmiştir. Bu beceriler; dinleme becerileri, olumlu kelimeler, talep etme (isteme) becerileri, reddetme

becerileri ve öğretmenleriyle iletişim kurma şeklinde sıralanabilir. Sonuçlara göre, çalışmaya katılan tüm çocukların sosyal becerilerinde artış görülmüştür. Yapılan izleme testlerinde de çocukların öğrendikleri becerileri bir yıl sonrasında korudukları tespit edilmiştir. Ayrıca çocuklardaki depresif belirtilerde anlamlı seviyede azalmıştır.

Yurtdışında geliştirilmiş olan bazı sosyal beceri programları daha sistematik ve standart hale getirilmiş, pek çok araştırmacı tarafından uygulanmış ve diğer araştırmacılara da bu konuda yol göstermiştir. Villares, Brigman ve Peluso'nun (2008) geliştirdiği Öğrenmeye Hazırız Programı (Ready to Learn (RTL)) bu sistematik programlardan bir tanesidir. Öğrenmeye Hazırız Programı, sınıf temelli bir program olup, okul öncesi ve birinci sınıf çocuklarının sosyal becerilerini geliştirmek üzere hazırlanmıştır. Program bütüncül bir yaklaşım ile öğrencilere, öğretmenlere, anne babalara ve okul psikologlarına uygulanmıştır. Bu model işbirliği, sosyal ilgi, saygı ve cesaretlendirme olmak üzere Adler'in ilkeleri üzerine inşa edilmiştir. Elde edilen sonuçlar, Öğrenmeye Hazırız Programının uygulandığı grupta yer alan çocukların dinleme becerilerinde ve olumlu sosyal davranışlarında programın uygulanmadığı çocuklara kıyasla istatistiksel olarak anlamlı bir artış olduğunu göstermiştir.

Bilinen bir diğer program ise Merrell, Juskelis, Tran ve Buchanan'ın geliştirdikleri "Strong Kids" (Güçlü Çocuklar Programı)'nın bir parçası olan (Strong Start Pre-K) Güçlü Başlangıç Programıdır. Güçlü Çocuklar Programının etkililiğinin değerlendirildiği bir çalışmaya 52 çocuk müdahale, 51 çocuk kontrol grubunda olmak üzere toplam 103 çocuk katılmış ve programın çocukların sosyal becerileri üstündeki etkileri değerlendirilmiştir (Gunter, Caldarella, Korth ve Young, 2012). Programın amacı çocukların sosyal ve duygusal yeterliliklerini arttırmak, duyguları düzenleme becerilerini desteklemek, depresyon, anksiyete gibi içselleştirilmiş davranışlarını azaltmak ve akranlarla ilgili olumlu sosyal davranışlarını arttırmaktır. Araştırmada 10 dersten ve 2 takviye dersinden oluşan eğitim programının çocukların sosyal ve duygusal yeterlilikleri üzerindeki etkisi öğretmen bildirimleri ile değerlendirilmiştir. Araştırmada üç farklı deneysel koşul bulunmaktadır. Bu koşullar; birinci grupta yalnızca eğitim, ikinci grupta eğitim artı

takviye dersi, üçüncü grup ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Programın bitiminde müdahale grubundaki çocukların içselleştirilmiş davranışlarında istatistiksel olarak anlamlı azalmalar olduğu görülürken, birinci ve ikinci grupta yer alan çocukların puanlarının üçüncü gruptan anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür.

Literatürde, Öğrenmeye Hazırız ve Güçlü Çocuklar Programlarına benzer ancak dezavantajlı çocukların okulöncesi dönemde desteklenmesini amaçlayan belirli programlar olduğu görülmektedir. Bu programlardan en çok bilinenler Avantajlı Başlangıç (Head Start) ve İnanılmaz Yıllar (Incredible Years) programlarıdır. Bu program kapsamında dezavantajlı çocukların ulaşamadığı erken dönem eğitimlerini alması ve iki grup arasındaki farkın ortadan kaldırılması amaçlanmaktadır. Uygulanan bu programların temelinde ise çocukların sosyal becerilerini desteklemek yatmaktadır. Bu nedenle, Mendez, McDermott ve Fantuzzo (2002) yaptıkları çalışmada, Avantajlı Başlangıç programına katılan dört ve altı yaşları arasındaki toplam 139 Afro Amerikan çocuğun, aktivite, uyum, oyuna katılım, dayanıklılık, zihin kuramı, konsantrasyon, yaratıcılık, yardım etme, iletişim kurma gibi sosyal becerilerini değerlendirmiştir. Çocukların mizaç özellikleri, davranışları, dil becerileri ve oyun aktiviteleri ölçekler yoluyla değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, erkeklerin kızlardan fiziksel olarak daha aktif olduğu, dil becerilerinde cinsiyetler arası farklılaşma olmadığı, büyük çocukların küçük çocuklara göre oyunlarda daha uyumlu olduğu saptanmıştır. Araştırmacılar, elde ettikleri sonuçlar doğrultusunda ebeveynlerin ve öğretmenlerin çocukları sosyal ve akademik olarak desteklemek için birbirleri ile iletişim ve işbirliği içinde olmalarının önemi vurgulamıştır.

Benzer şekilde, Webster-Stratton, Reid ve Hammond (2001) yaptıkları araştırmada davranış bozukluğu başlangıcı tanısı almış, yaşları dört-sekiz yaş arasında değişen toplam 99 çocuk ile çalışmıştır. Çocuklar sosyal beceri ve problem çözme programı ile kontrol grubu olmak üzere iki gruba ayrılmış, müdahale grubunda yer alan çocuklara “Incredible Years Dinosaurs Program” (İnanılmaz Yıllar Dinazor Programı) uygulanmıştır. Sonuçlar, müdahale grubunda yer alan çocukların kontrol grubunda yer alan çocuklara göre daha az dışsallaştırılmış problemler, saldırganlık davranışı sergilediğini, bu çocukların daha fazla olumlu sosyal davranış sergilediğini ve daha

pozitif sorun çözüme stratejileri kullandığını göstermiştir. Müdahale gurubundaki negatif ebeveynlik olarak ele alınan annelerin eleştirel ifadeleri ve fiziksel şiddet kullanmaları risk faktörü olarak değerlendirilmiştir. Bir yıl sonraki yapılan izlem çalışmasında program sonrasında elde edilen sonuçların korunduğu tespit edilmiştir.

Ebeveynlerin sosyal becerilere ilişkin düşüncelerinin, çocukların olumlu sosyal becerileri üzerindeki etkisinin incelendiği çalışmaya, Seul'de yaşayan yaşları 27-46 arasında değişen toplam 160 anne ve yaşları 24-72 ay arasında değişen 56 erkek 60 kız olmak üzere toplam 116 çocuk katılmıştır (Park ve Cheah, 2005). Koreli annelerin okul öncesi dönemdeki çocuklarının paylaşma, olumsuz duyguları kontrol etme ve yardım etme becerilerinin sosyalizasyonuna ilişkin düşünceleri incelenmiş, annelerin sosyalleşme hedefleri, nitelikleri, paylaşma, duygusal kontrol ve yardımlaşmaya ilişkin sosyalleşme stratejileri belirlenmiştir. Annelere öncelikle araştırmaya dahil edilen sosyal becerilerin açıklamaları sunulmuş, sunulan her beceriden sonra, bu becerinin ne kadar önemli ya da önemsiz olduğu, bu becerilerin neden önemli olduğu, her becerinin gelişimine katkıda bulunan iki temel faktörün ne olduğu ve anne babaların okul öncesi çağıdaki çocukların bu becerileri edinmeleri için hangi stratejileri kullanmaları ya da kullanmamaları gerektiği sorulmuştur. Araştırma sonucunda, ebeveynler paylaşma ve yardımlaşma davranışlarını, olumsuz duyguları kontrol etmekten daha önemli olarak algıladığını bildirmiştir. Anneler, bu davranışların önemini açıklarken paylaşma ve yardımlaşma becerilerinde erkek çocukları için gelişimsel nedenler, kız çocuklarında ise ahlaki nedenler öne sürmüştür. Ayrıca anneler sosyal becerileri geliştirmek için model alma stratejisini uygulama eğilimindeyken, bu davranışlara yardımcı olma konusunda, uygun davranışları ödüllendirmenin otorite kurma stratejilerinden daha uygun olduğunu belirtmiştir.

Yapılan başka bir çalışmada, araştırmacılar yaşları üç ile beş arasında değişen 73 erkek ve 70 kız olmak üzere toplam 143 çocuğun duygu düzenleme, duygu tanıma, duygularını ifade etme becerilerini ve olumlu sosyal davranışlarını değerlendirmiş, duygusal becerilerin nasıl sosyal davranışa dönüştüğü incelemiştir (Denham, vd., 2003). Araştırmada öğretmen ve ebeveyn görüşlerinden yararlanılmış, aynı zamanda çocuklardan bireysel ölçümler alınmıştır. Öğretmenler, çocukların serbest oyun



sırasındaki duygu durumlarını ve serbest oyun sırasındaki akranlarına verdikleri tepkileri, her çocuk için ayrı olarak değerlendirmiştir. Çocukların popülerlik düzeyini ölçmek için ise sosyometrik ölçüm kullanılmıştır. Çocukların duyguları anlaması için mutlu, üzgün ve kızgın ifadelerin betimlendiği kuklalar kullanılmış, çocuklara duygusal durumlarla ilgili hikayeler okunarak, kuklalar ile duyguların eşleştirilmesi istenmiştir. Araştırmada, okul öncesi dönemdeki çocuklar arasındaki başarılı iletişimin, duygusal yeteneğin parçası olduğu ve duygusal yeteneğin de sosyal yetenek ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Bornstein, Bellack ve Hersen (1977) sosyal becerileri arttırmaya yönelik yapılan ilk çalışmalardan olan bu çalışmada sosyal beceri eğitiminin özgüveni düşük çocuklar üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmada uygulanan sosyal beceri eğitimi yönerge verme, davranışlara yönelik geri bildirim, davranışsal örneklemeler ve model olma yöntemlerini içermektedir. Araştırma sonunda sosyal beceri eğitiminin hedeflenen olumsuz davranışlar üzerinde etkili olduğu, olumsuz davranışların istatistiksel olarak anlamlı düzeyde azalma gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca çalışmaya katılan tüm çocukların özgüvenlerinde anlamlı oranda artış olduğu bulunmuştur.

### **2.6.2. Türkiye'deki Programlar**

Uysal ve Balkan (2015) sosyal beceri eğitimi alan ve almayan okul öncesi çocukların, sosyal beceri ve benlik kavramı düzeylerini incelemiş, sosyal beceri eğitimi almanın, düşük sosyoekonomik düzeydeki çocukların sosyal beceri düzeyleri ve benlik kavramı üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmada üç deneysel koşul oluşturulmuştur. Birinci grupta yer alan çocuklar yalnızca beceri eğitimi almış, ikinci gruptaki çocuklar beceri eğitimi alırken ebeveynleri de benzer bir programa katılmış ve kontrol grubundaki çocuklara hiçbir uygulama yapılmamıştır. Elde edilen sonuçlara göre, her iki müdahale grubunda yer alan çocukların kişiler arası becerileri ve sonuçları kabul etme becerilerinin alınan eğitim sonrasında anlamlı derecede artış gösterdiği tespit edilmiştir. Yalnızca çocukların sosyal beceri eğitimi aldığı müdahale grubunda, sosyal beceri toplam puanlarına ek olarak benlik kavramı puanları da artmıştır. Üç ay sonra gerçekleştirilen

izlem çalışmasında, her iki müdahale grubunun da program sonrasındaki sosyal becerileri ve benlik kavramı düzeylerini koruduğu görülmüştür.

Sosyal becerileri geliştirmeye yönelik programın uygulandığı başka bir çalışmada, Alternatif Düşünme Stratejilerinin Desteklenmesi (ADSD) Programının okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal becerileri üzerindeki etkisi değerlendirilmiştir (Arda, 2011). Elde edilen sonuçlar, ADSD Programının çocukların dikkat-konsantrasyon becerilerini ve sosyal duygusal yeterliliklerini, iletişim, işbirliği ve problem çözme becerilerini istatistiksel olarak anlamlı derecede artırdığını, saldırganlık davranışlarını ise anlamlı derecede azalttığını göstermiştir. Müdahale grubunda yer alan öğretmenlerin, disiplin, duygusal destek, sosyal farkındalık, problemleri önleme ve problem çözme becerileri de artmıştır.

Benzer şekilde, Kulikoğlu (2010) gerçekleştirdiği çalışmada diğer eğitim programlarından farklı olarak bilişsel süreç yaklaşımına dayalı bir sosyal beceri programı geliştirmiştir. Bilişsel süreç yaklaşımının, doğrudan öğretim yaklaşımına kıyasla öğrenilen sosyal becerilerin genellenebilirliğini artırması ve becerinin kalıcılığını sağlaması, bu yaklaşımın benimsenmesinin nedeni olarak gösterilmiştir. Bu yaklaşımın odak noktası, bireye yetersiz olduğu sosyal becerileri öğretmek yerine, sosyal ortamlarda sıklıkla karşılaşılabileceği sosyal problemleri çözebilme becerisi kazandırmaktır. Buna göre tek bir becerinin öğretimi yerine bütün sosyal becerilerin kazanımında kullanılabilir süreç öğretilerek beceri öğretimi yapılmakta; bu durum, bireyin öğrendiği becerileri sergilemelerini kolaylaştırmakta, genelleme yapma becerisini artırmaktadır. Çalışmada ayrıca otistik çocuklarda gözlenen sosyal beceri yetersizliklerinin nedenleri açıklanmıştır. Bilişsel süreç yaklaşımını kullanarak yalnızca “normal” gelişim özellikleri sergileyen çocukların değil, aynı zamanda “normal” gelişim göstermeyen çocukların da sosyal becerilerinin desteklenebileceği söylenmiştir.

Çocukların sosyal uyum ve becerilerinin incelendiği başka bir çalışma Durualp (2009) tarafından anasınıfına devam eden altı yaşındaki çocuklarla gerçekleştirilmiştir. Yapılan çalışmada çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olarak “Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitimi Programı” geliştirilmiş, geliştirilen programın çocukların sosyal uyum ve

sosyal becerileri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırma sonucunda müdahale grubundaki çocukların, kontrol grubundaki çocuklara kıyasla daha fazla sosyal uyum ve sosyal davranışlar sergilediği saptanmıştır. Altı yaşındaki sosyal uyum becerilerini inceleyen başka bir çalışmada ise, bu beceriler ile çocukların ebeveynlerin empati becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir (Günindi, 2008). Çalışmanın sonucunda, ebeveynlerin empati puanları yükseldikçe, çocukların sosyal uyum puanlarının yükseldiğini bulmuştur. Ayrıca anne babaların öğrenim düzeylerinin yüksek olması, çocukların okul öncesi eğitime devam etme süresi gibi değişkenlerin çocukların sosyal uyum becerilerini olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Sosyal becerileri etkileyen değişkenlerin incelendiği başka bir çalışmada, altı yaş çocuklarının sosyal beceri düzeyleri ile bağlanma türleri arasındaki ilişki incelenmiştir (Seven, 2006). Araştırmaya Muşta dört farklı okulun anasınıfında devam eden toplam 110 çocuk katılmıştır. Araştırma sonucunda, bağlanma türü ile sosyal beceriler arasında orta düzeyde, pozitif, anlamlı ilişki olduğu, sosyoekonomik düzeyin sosyal becerileri etkilediği, ancak cinsiyet, anne baba öğrenim durumu ile sosyal beceri düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulunmuştur.

Okulöncesi dönemdeki çocukların sosyal becerileri öğretmenleri veya ebeveynleri tarafından değerlendirilmektedir. Bu nedenle Elibol-Gültekin (2008) çalışmasında Sosyal Beceri Değerlendirme Sistemi okul öncesi versiyonunun öğretmen formunun beş yaş çocukları için güvenilirlik ve geçerlilik çalışmasını yapmıştır. Ayrıca araştırmada, cinsiyet, anne ve baba eğitim düzeyi, okul öncesi eğitim alma süresi ve kardeş sayısı gibi değişkenlerin sosyal becerilerde anlamlı bir farklılaşma yaratıp yaratmadığını incelemiştir. Araştırma sonucunda, Sosyal Beceri Değerlendirme Sistemi'nin güvenilir ve geçerli bir değerlendirme aracı olduğu görülmüştür. Araştırmanın sonuçları, kızların işbirliği, atılganlık, özdenetim ve toplam sosyal beceri puanlarının, erkeklere göre daha yüksek olduğunu göstermiştir. Annenin eğitim düzeyinin çocukların işbirliği ve kendini ifade/atılganlık puanları ile pozitif yönde ilişkili olduğu, ancak özdenetim, toplam sosyal beceri puanı, problem davranışlar toplam puanı, dışsal ve içselleştirilmiş davranış puanları ile ilişkili olmadığı saptanmıştır. Babanın eğitim düzeyinin ise çocukların işbirliği ve kendini ifade/atılganlık, özdenetim, toplam sosyal beceri puanı ve

içselleştirilmiş davranış puanları ile ilişkili bulunmazken, dışsallaştırılmış ve problem davranışlar toplam puanı ile puanları ile negatif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur. Okul öncesi eğitim alma süresinin işbirliği, kendini ifade/atılmanlık, toplam sosyal beceri, özdenetim, toplam problem davranışlar ve dışsallaştırılmış davranışlar ile ilişkili olduğu görülmüştür. Araştırmacılar kardeş sahibi olmanın etkisini incelemiş, ancak kardeş sayısının istatistiksel olarak bu beceriler üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı tespit edilmiştir.

Sosyal beceri çalışmalarında araştırmacılar sıklıkla bu becerileri geliştirmeye yönelik programlar uygulamıştır. Aslan (2008) tarafından yapılan ve çocuklara yönelik bir eğitim programının uygulandığı çalışmada, Drama Temelli Sosyal Beceri Eğitiminin, altı yaş çocuklarının sosyal ilişkiler ve işbirliği davranışlarına etkisi incelenmiş ve elde edilen sonuçlar, çocukların işbirliği, sosyal ilişkiler davranışlarında anlamlı düzeyde farklılaşmalar olduğunu göstermiştir. Benzer şekilde Ekinci-Vural (2006), okul öncesi dönemdeki çocukların duygusal ve sosyal becerilerini arttırmaya yönelik aile katılımlı sosyal beceri programı geliştirmiş ve bu programın etkililiğini değerlendirmiştir. Araştırmaya katılan uygulama grubundaki çocuklara sekiz hafta süresince “Aile Katılımlı Sosyal Beceri Eğitimi” uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, programın uygulandığı grupta yer alan ailelerin aile katılımlarının, çocukların ise kişiler arası ilişkiler, sözel açıklama, dinleme ve dürtü kontrol becerilerlerinin anlamlı derecede artış gösterdiği tespit edilmiştir.

Olumlu sosyal becerilerin gelişimini etkileyen en temel faktörlerden birinin ebeveynler ve ebeveynlerin özellikleri olduğu bilinmektedir. Bu nedenle gerçekleştirilen sosyal beceri programlarında araştırmacılar ebeveynleri de uygulamalara katmış ve daha fazla değişim sağlamayı hedeflemiştir. Bu amaçla yapılan ve ebeveynlerin de eğitime dahil edildiği çalışmada, Unutkan (1998) tarafından geliştirilen “5-6 Yaş Grubu Aile Katılımlı Sosyalleşme Programı” uygulanmış, programın uygulanmasının ardından çocukların becerileri değerlendirilmiştir. Bu çalışmada çocukların sosyal becerileri aile katılımını artırarak geliştirmek amaçlanmıştır. Araştırmaya 15 müdahale ve 15 kontrol grubunda olmak üzere toplam 30 çocuk katılmıştır. Beş hafta boyunca verilen eğitimler

sonucunda, çocukların olumlu sosyal becerilerinde anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmüştür.

Araştırmacılar olumlu sosyal becerileri geliştirmeye yönelik program geliştirmenin yanı sıra çeşitli eğitim materyalleri hazırlayarak, konunun daha geniş kitlelere yayılmasını sağlamıştır. Örneğin, Akkök (1996), yaptığı çalışmada ilköğretim düzeyindeki öğretmenler ve ailelere yönelik sosyal beceri aktivitelerini içeren bir program geliştirmiştir. Bu programda ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri, grupta iş yürütme becerileri, duygulara yönelik beceriler, saldırgan davranışlarla baş edebilmeye yönelik beceriler, stres durumlarıyla başa çıkma becerileri, plan yapma becerileri, problem çözme becerileri geliştirmek için sınıf ortamı ve aile ortamında uygulanabilecek çeşitli öneriler ve aktiviteler yer almaktadır. Benzer şekilde, Çetin, Alpa-Bilbay ve Albayrak-Kaymak (2003) tarafından hazırlanan “Çocuklarda Sosyal Beceriler” adlı kitapta çocuklarda sosyal beceri kavramı ele alınmış, bu becerileri geliştirmeye yönelik bir psikoeğitim programı hazırlanmıştır. Erkan (2006) “Örnek Grup Rehberliği Etkinlikleri” adlı kitap çalışmasında psikolojik danışmanların grup rehberliğinde kullanabilecekleri geliştirici ve önleyici pek çok etkinlik içeren bir kitap geliştirmiştir. Bacanlı (2008) “Sosyal Beceri Eğitimi” adlı kitap çalışmasında, sosyal beceri kavramı ve sosyal beceri eğitimini ele almıştır.

## **2.8. Çocuklarda Bilişsel Beceriler**

Biliş, insanların çevresini öğrenme ve anlama sürecini içeren zihinsel faaliyetler (akıl yürütme, problem çözme, bellek, dil vb.) olarak tanımlanır (Aydın, 2010). Bilişsel gelişim ise, yaşla birlikte bireyin zihinsel faaliyetlerinde meydana gelen değişimleri kapsar. Bilişsel gelişim ile birlikte bireylerin, akıl yürütme, sorun çözme, geçmiş deneyimlerini depolama ve sembolik düşünce gibi zihinsel faaliyetlerinde artış görülür ve birey bulunduğu çevreye giderek artan bir uyum sağlar (Atay, 2009).

Piaget’e (1952) göre erken çocukluk dönemi bilişsel gelişimde bir geçiş dönemidir. Küçük çocuklar kademeli olarak bebeklik döneminin somut dünyaya bağlı erken düşünce süreçlerini geride bırakır. Bu dönemde gözlerinin önünde olmayan

nesnelere veya insanların ötesini düşünebilir; göremedikleri, duymadıkları ve üzerinde etkide bulunamadıkları şeyler hakkında yargıda bulunabilir. Etraflarında olmayan nesnelere ve insanları hayal edebilir, gelecekteki olaylar hakkında fikir yürütebilir ve geçmiş olayları hatırlayabilirler. Bununla birlikte Piaget'e göre okul öncesi dönem çocukları yetişkinler gibi mantık yürütemez. Çocukların akıl yürütmeleri birçok zihinsel sınırlılık tarafından engellenmiş durumdadır. Düşüncelerini hala oldukça yoğun bir şekilde algılarına dayandırmakta, nesnelere ve olayların somut özellikleri nedeniyle kolaylıkla kafaları karışabilir. Bu dönemde gördükleri, duydukları ve dokundukları şeyler problem çözmelerini engelleyebilir. Bu nedenle bu yaş döneminde öğrenme, duyuşal deneyimler açısından zengin ve nesnelere çok sayıda etkinlik sunan bir çevre gerektirir. Çünkü okul öncesi dönemdeki çocukların düşüncesi algı ve eylemler temelindedir.

Erken çocukluk dönemi Piaget tarafından işlem öncesi dönem olarak tanımlanmış ve çocukların düşüncelerini yetişkinlerden ayıran bir takım özellikler olduğu görülmüştür. Bu dönemdeki en temel bilişsel sınırlılık benmerkezci düşünmedir. Benmerkezci düşünce, çocukların başkalarının bakış açılarını anlama güçlüğü olarak tanımlanmaktadır. Bu durum diğeri odaklı davranışlar olarak bilinen ve başkalarının içinde bulunduğu olumsuz durumları tanımayı gerektiren olumlu sosyal davranışların sergilenmesini zorlaştırmaktadır. Bu dönemdeki bir diğeri algısal sınırlılık ise tek boyutlu düşünmedir. Çocuklar bir nesnenin veya problemin yalnızca bir tek özelliğine odaklanma eğilimindedir. Çocuklar bir tek olguya odaklanmakta ve birden fazla fikir veya etkinliği koordine etmekte güçlük yaşamaktadır. Bu durum da aynı benmerkezcilik gibi çocukların pek çok durumu koordine etmelerini gerektiren olumlu sosyal davranışların ortaya çıkmasını sınırlandıran bir durum olarak değerlendirilebilir. Örneğin, çocuklar okullarında bulunan oyuncakları görece daha kolay paylaşırken, evden getirdikleri oyuncakları arkadaşlarıyla paylaşmak istemedikleri görüür. Bu durumun nedeni çocuğa sorulduğunda ise onun kendi oyuncuğı olduğunu söyleyebilir.

Bilişsel gelişimin başlıca özelliklerine göre, üç yaşında çocukların zihin kuramı becerileri gelişir ve çocuklar diğerilerinin bakış açısından bakabilmeye, başkalarının görüşlerini anlamaya başlar. Dört yaşında, başkalarının kendi görüşlerinden farklı görüşlere sahip olabileceğinin farkına varır. Beş yaşında kendisine verilen talimatları

kavrayabilir, yedi yaşında ise problem çözme becerileri gelişir ancak bunu bilinçsiz bir şekilde ve nasıl veya ne zaman işe yarayacağını tam olarak bilmeden yapar. Çocuklar bu aşamalara tam olarak aynı yaşta ulaşmasalar da aşamaların sırası bütün çocuklar için aynıdır. Her çocuk kendine özgü bir gelişim gösterir. Bu aşamalar sırasında çocukların bilişsel becerilerinde hızlı değişiklikler meydana gelebilir ancak gelişim bir bütün olarak aşamalı ve sürekli değişim anlamına gelir (Ömeroğlu ve Kandır, 2005). Bilişsel becerilerdeki bu değişim, hem kendi içerisinde hem de diğer becerilerle ilişkili olarak gelişimsel bir süreci takip eder. Her beceri aynı zamanda gelişmez ancak bir becerinin gelişmesi diğer beceri türlerini de destekler. Örneğin, bir sosyal beceri olan rahatlatma becerisinin gelişmesi için çocukların duygu tanıma becerilerinin gelişmiş olması gerekir. Bu nedenle yapılan çalışmada sosyal beceriler sosyobilişsel bir bakış açısı ile ele alınmış, sosyal beceri gelişimi ile ilgili olduğu düşünülen iki temel bilişsel beceri olan duygu tanıma ve sosyal bilgi işleme becerileri de incelenmiştir.

### **2.8.1. Sosyal Bilgi İşleme**

Olumlu sosyal davranışla ilişkili olduğu düşünülen önemli bir kavram sosyal bilgi işlemedir (Social Information Processing). Dodge (1986) tarafından geliştirilen sosyal bilgi işleme kuramına göre, bir dizi zihinsel adım vardır ve bu adımların her biri sosyal davranış için kritiktir. Karmaşık veya çok yeni durumlar haricinde otomatik olan bu adımlar, iç ve dış ipuçlarının kodlanması, ipuçlarının yorumlanması, hedeflerin açıklığa kavuşturulması, müdahale etme ve cevap kararını içerir. Crick ve Dodge (1994) sosyal etkileşim sürecinde çocukların sosyal davranışlarının sırasıyla, çevresindeki sözel ve sözel olmayan uyarılara dikkatini yöneltmesi (algılama), etkileşimin ardındaki niyeti anlama (ipuçlarını yorumlama), çocuğun etkileşimden beklentilerini belirlemesi (amaç belirleme), duruma ilişkin deneyimlerinden yola çıkarak olası sonuçları değerlendirmesi (tepki geliştirme), bu becerilerden duruma en uygun olanı seçmesi (uygun tepki seçme) ve seçilen tepkinin davranış olarak yansıtılması şeklinde ortaya çıktığını savunmaktadır. Bu nedenle sosyal tepkilerin öngörülmesinde çocukların ipuçlarını nasıl yorumladığı ve davranışsal bir cevabı nasıl seçtiği özellikle önemlidir (Akhtar ve Bradley 1991; Dodge 1986).

Bu bilgi işlem süreci modeli Piaget'in bilişsel yapısalcı modelinden farklı olarak doğrudan zihinsel performans becerisine odaklanmakta, insanların çoklu bilgi işlem süreci aktivitelerini aynı anda gerçekleştirdiğini savunmaktadır. Yani insanlar bir taraftan ipuçlarını kodlarken bir taraftan da yorumlamaktadır. Bu modelde önerilen sürecin bir diğer özelliği ise bilginin sezgisel değil, bilinç düzeyinde işlenmekte olması ve basamaklar arasında işleyen sürecin doğrusal olmayabileceğidir. Bu modelin temel varsayımları; (1) sosyal deneyimlerin bellekte depolanmış olan sosyal bilgiyi, örtük zihinsel yapılar yolu ile şekillendirdiği, (2) bu yapıların, çocuğun sosyal ipuçlarını işleme sürecini doğrudan etkilediği, (3) bu sürecin, doğrudan sosyal davranışı biçimlendirdiği ve (4) çocuğun sosyal davranışı zihinsel olarak tasarımını ve bunun sonuçlarını bellekte depoladığını ve bu sosyal bilginin çocuğun gelecek davranışlarını belirlediği şeklindedir. Bu nedenle bu model, geçmiş deneyimlerin, sosyal bilgi işleme sürecini ve dolayısıyla olumlu sosyal davranışları etkileyebileceğini savunmaktadır.

Dodge'nin (1986) sosyal yeterlilik ve sosyal bilgi işleme modelinin amacı, çocuğun bulunduğu sosyal ortamda, sosyal bilgiyi nasıl işlediğini ve buna bağlı olarak verdiği tepkiyi anlamaya çalışmaktır. Önerilen modelin önemli bir özelliği, her bir davranışsal etkileşim sürecinde olduğu düşünülen bir dizi işlemi betimlemek, aynı zamanda tipik davranış örüntüleri ve süreklilik arz eden becerileri kavramsallaştırmaktır (Tur-Kaspa, 2004). Sosyal bilgi işleme becerisinin yaşla birlikte değişiklik göstereceğini varsaydığı en önemli bilişsel beceri, çocuğun sosyal bilgi veri tabanıdır. Sosyal bilgi, çocuğun sosyal deneyimlerine bağlı olarak, niteliksel ve niceliksel anlamda yaşla birlikte artış göstermektedir. Çocuğun sosyal durumlara ilişkin oluşturacağı stratejilerin ve vereceği tepkilerin içeriği niteliksel, sayısı ise niceliksel değişimi ifade etmektedir. Örneğin, ilerleyen yaşla birlikte çocuklar akranlarıyla yaşadıkları çatışma durumlarında, küçük çocuklardan daha az saldırgan tepkiler verecek, daha becerikli davranabileceklerdir. Crick ve Dodge (1994), sosyal bilgi işleme modelinden yola çıkarak çatışma senaryolarını kullanmış, çocukların düşmanca / düşmanca olmayan tutumları ve atıf yapma eğilimlerini değerlendirmiş bu şekilde çocukların sosyal bilgi işleme becerilerini ölçmüştür. Çalışmalar, belirsiz kışkırtma durumlarında agresif çocukların akranlarına karşı düşmanca niyet taşıdığını ve çatışma senaryolarına saldırgan olmayan



senaryolardan daha az yapıcı çözümler ve olumlu sosyal tepkiler verdiğini doğrulamıştır (Eisenberg vd., 1994).

Bu süreçte yüz ifadeleri, beden dili ve sözel ipuçları, çocuğun uygun sosyal davranışı sergilemesi için önemli ipuçları sağlamaktadır. Bu süreç, çocuğun ilgili geçmiş deneyimleri ile yakından ilişkilidir. Çocuğun deneyimleri onun olayları nasıl algıladığını, yorumladığını ve tepki verdiğini belirler. Dodge'un (1986) sosyal bilgi işleme süreci modeli, çocukların sosyal çevrelerini yorumlama ve tepki verme süreci olarak ifade edilir. Bu modele göre çocuk bir sosyal durum veya görevle karşılaştığında biyolojik olarak belirlenen ve doğumla getirmiş olduğu ve bir dizi tepki kapasitesi, geçmiş yaşantılarından edindiği tepki deneyimlerini biriktirdiği bir ana belleği ve çevresindeki uyaranlardan aldığı sosyal ipuçları ile baş başadır. Çocuğun bu ipuçlarına vereceği davranışsal tepki onun sosyal bilgi işleme sürecinin bir fonksiyonudur. Bu süreç belirli aşamalardan oluşmaktadır. Her basamak yeterli tepkiyi vermek için gereklidir ancak her bir basamağın bilinç düzeyinde işlem yapması gerekmemektedir. Bu işlem sürecinin oluşumuna dair farkındalık ancak çok karmaşık görevlerde ya da bu sürece ilişkin bir soru yöneltildiğinde (araştırmacı çocuğa o anda ne düşündüğünü sorduğu zaman) söz konusu olmaktadır. Her bir basamağı yeterlilik performansı göstererek geçen bir çocuk sosyal becerileri gelişmiş kabul edilmektedir.

Water ve Sroufe (1983) anasını ve 2. sınıfa devam etmekte olan 43 öğrencinin sosyal davranışlarını, sosyal bilgi işleme becerilerini ve akran grupları arasındaki örüntüleri incelemiştir. Akranları ve öğretmenleri tarafından sosyal yeterlilikleri yüksek ve düşük olarak değerlendirilen çocukların, sosyal bilgi işleme sürecinde sergiledikleri performans ile akran ve öğretmen değerlendirmelerinin tutarlı olduğu, aynı zamanda çocuğun sosyal bilgi işleme sürecinde sergilediği performansın akran ilişkilerinde sergilediği davranışları da yordadığı saptanmıştır. Çocukların sosyal yeterlilikleri ve bilgi işleme süreçlerinin incelendiği başka bir çalışmada ise altı-dokuz yaşları arasında 259 çocuk değerlendirilmiştir (Dodge ve Price, 1994). Elde edilen sonuçlar, çocukların sosyal yeterliliklerinin sosyal bilgi işleme becerilerinin bir fonksiyonu olduğu, sosyal bilgi işleme becerileri ile davranışsal yeterliliğe ilişkin öğretmen ve akran değerlendirmeleri arasındaki ilişkilerin yüksek olduğu görülmüştür.

Ayrıca çalışma sonucunda, çocuğun sosyal yeterliliğini değerlendirirken sosyal bilgi işleme becerilerinin yordayıcılığının yaşla birlikte artış gösterdiği kanıtlanmıştır.

Ülkemizde yapılan bir çalışmada bilişsel beceriler ve sosyal davranışlar arasındaki ilişkiyi incelemek için, okul öncesi dönemdeki çocukların zihin kuramı, sosyal bilgi işleme becerisi ve olumlu sosyal davranışları değerlendirilmiştir (Yağmurlu, 2013). Çocukların zihin kuramı becerileri yanlış inanış görevi ile sosyal bilgi işleme becerileri ise karikatürler ile ölçülmüştür. Olumlu sosyal davranışlar için hem annelerden hem de çocuklardan bireysel ölçümler alınmıştır. Elde edilen sonuçlar, sosyal ve bilişsel becerilerin gelişim düzeylerindeki cinsiyet farklılıklarına işaret etmiş; kızların daha yüksek zihin kuramı becerisine sahip olduğunu ve sosyal bilgileri daha az düşmanca yorumladığını göstermiştir. Aynı zamanda sosyal bilgi işleme becerilerinin, antisosyal davranışlar ile ilişkisinin zihin kuramı ile olan ilişkisinden daha yüksek anlamlılık düzeyine sahip olduğu görülmüştür.

### **2.8.2. Duygu Tanıma (Emotion Comprehension)**

Adolphs (2003) duygusal yüz ifadelerini tanımanın, insanların duygusal durumlarını anlama ve yorumlama gerektiren sosyal bir beceri olduğunu ileri sürmüştür. Benzer şekilde Robertson (1987) da kişilerin zayıf sosyal becerilerinin, konuşmadaki ses tonu, mimikler, yüz ifadeleri gibi sözel olmayan iletişim hatalarından kaynaklanabileceğini iddia etmiştir. Sosyal becerilerinin zayıf olduğu bilinen yaygın gelişimsel bozukluğu olan kişilerde duygu tanıma bozukluklarına rastlanması bu bilgileri destekler niteliktedir (Stevens, Charman ve Blair, 2001). Çocukların duyguları tanımlarken izledikleri süreç çocukların gelişimleri açısından önemlidir. Çocuklara bir hikaye anlatılıp, o hikayenin kahramanının yüz ifadesini bulması istendiğinde doğru yüz ifadesini bulabiliyorsa, bu çocukların duygu tanıma becerilerinin geliştiğini göstermektedir. Yaş ilerledikçe bu beceriler artış göstermekte, çocuklar duyguların diğer bileşenlerini de başarılı şekilde tanıyabilmektedir (Iannotti, 1978).

Okul öncesi dönemde sosyal ve duygusal gelişim çok önemlidir ve birbirlerini etkileyen birbirinden ayrı düşünilemeyen iki gelişim alanıdır. Çocuğun duyguları

tanımlayabilmesi, anlayabilmesi ve ifade edebilmesi çocuğun uygun sosyal davranışları sergileyebilmesi için gerekli önemli duygusal becerilerdir (Saarni, 1999). Olumlu sosyal becerilerde de bahsedildiği gibi belirli becerilerin gelişimi diğer becerilerin gelişebilmesi için ön koşul olma niteliği taşımaktadır. Duygu tanıma becerileri gelişmeyen çocukların sosyal becerilerde problem yaşamaları bu durumdan kaynaklanmaktadır. Çünkü çocuğun başka bir kişinin olumsuz bir durum yaşadığını anlayabilmesi ve rahatlatma davranışı sergileyebilmesi için, duyguları tanıma ve ayırt etme becerisine sahip olması gerekir (Denham, 1998). Kişinin sosyal yaşamına uygun şekilde devam edebilmesi için, bebeklikten itibaren iletişime geçtiği kişilerin duygularını doğru anlamlandırması ve bu bilgileri işleyerek doğru tepkiler verebilmesi önemlidir. Denham ve arkadaşları (2003) duyguları anlamayı, “ortama ve duruma ilişkin ve ifade edilmiş ipuçlarından yararlanarak başkalarının duygularını ayırt etme becerisi” olarak tanımlamıştır. Pons ve Harris (2000), kişinin kendi duygularını anlayabilme becerisinin, başkalarının duygularını anlamada önemli olduğunu belirtmiş, kendi duygularını iyi tanımlayabilen bireylerin başkalarının duygularını daha iyi anlayabildiklerini ifade etmiştir.

Çocukların başkalarının duygularını tanıma becerisinin gelişebilmesi için ilk olarak insanların yüz ifadelerini tanımalı, sonrasında bu duyguları sözel olarak ifade edebilmelidir. Çocuklarda duyguları ayırt edebilme becerisinden sonra “stereotipik duygu” durum bilgisinin gelişmesi gerekir. Stereotipik duygu durum bilgisi insanların çoğunun mutlu, üzgün olduğu durumları bilebilmesidir. Örneğin, doğumgünü hediyesi alan bir çocuk mutlu, otobüsü bekleyen bir çocuk ise sadece normal hisseder. Stereotipik olmayan duygu durum bilgisi ise insanların olaylar karşısında farklı duygulara sahip olabileceğidir (Denham vd., 2003). Örneğin, bir çocuk palyaço gördüğünde mutlu olabilir ama başka bir çocuk palyaço gördüğünde korkar. Çocukların stereotipik olmayan duygu durumları öğrenmesi, inançların duygular üzerindeki etkisi, duyguları düzenleme becerisi, duyguyu gizleme ve bastırma becerisi, karışık duygular ve ahlakın duygular üzerindeki etkisini öğrenmesi ile ortalama 12 yaş civarında tamamlanır. Sosyal yaşamımızda, kişilerin başkalarının duygularını anlayabilmesi, sosyal bilgiyi işleyebilmesi ve duruma uygun davranışları sergileyebilmesi açısından kritik bir öneme sahiptir.

İnsanların duyguları tanıma becerileri, bebeklikten itibaren gelişmeye başlar. Bebeklerin erken dönemden itibaren duyguları ayırt edebilir. Bazı araştırmacılar bebeklerin duyguları ayırt etmenin yanında duyguları tanıyabileceğini de savunmaktadır. Ancak benlik gelişimin ve empati becerilerinin gelişmemiş olması nedeniyle pek çok araştırmacı bu görüşü kabul etmemektedir (Saarni vd., 2006). Bebekler yaşları ilerledikçe, başkalarının yaşanan olaylara gösterdiği tepkilerin farklı olabileceğinin farkına varır. Sosyal çevre olarak daha zengin bir çevrede yetişen çocuklar, daha fazla kişi ile etkileşim içindedir ve kendileri ile diğerlerinin gösterdikleri tepkileri daha fazla karşılaştırma olanağı elde eder. Bu nedenle daha zengin bir sosyal çevrede yetişen çocukların duyguları anlama becerileri yetersiz sosyal çevrede yetişen çocuklara göre daha fazladır (Repacholi ve Gopnik, 1997). Yapılan bir çalışmada ebeveynleri boşanmış olan çocukların, ebeveynleri birlikte olan çocuklara kıyasla daha düşük duygu tanıma becerileri olduğunu bulgulamıştır (Ebling, Pruett ve Pruett, 2009). Bu durum araştırmacılar tarafından ebeveynleri boşanmış çocukların yalnızca bir ebeveyninden uyarın alması nedeniyle sosyal anlamda daha yetersiz olmaları şeklinde açıklanmıştır.

Duygu tanıma becerilerinin incelendiği bir çalışmada, anasınıfına devam eden çocukların duygusal yüz ifadelerini tanıma becerilerini etkileyen bazı değişkenler (örn., sosyokültürel faktörler, cinsiyet, annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu, kardeş sayısı) incelenmiştir (Arı ve Seçer, 2004). Araştırmaya anasınıfına devam eden 100 çocuk katılmıştır. Çocukların duygusal yüz ifadelerini tanıma becerileri, mutlu, üzgün, öfkeli, şaşkın yüz ifadelerini gösteren iki boyutlu standart çizimlerle ölçülmüştür. Araştırmanın sonucunda, çocukların duygusal yüz ifadelerini tanıma becerilerinde alt sosyokültürel özelliklerin etkili olduğu ancak şaşkın yüz ifadesini tanıma becerisinde etkili olmadığı, cinsiyet ve kardeş sayısının etkili olmadığı, anne ve baba eğitim düzeyinin etkili olduğu bulunmuştur.

Pons, Lawson, Harris ve Rosnay (2003), çocukların duygu tanıma becerileri arasındaki bireysel farklılıkları değerlendirmiştir. Yapılan çalışmada, duygu kavrama becerisinin dokuz farklı bileşenini değerlendiren en kapsamlı test olan Duyguları Kavrama Testi (Test for Emotional Comprehension) ile duygu tanıma becerisindeki bireysel farklılıklar incelenmiştir. Çalışmada aynı zamanda duygu tanıma becerileri, dil

becerileri ve bireysel farklılıklar arasındaki ilişki değerlendirilmiştir. 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) toplam 80 çocuk katılmıştır. Araştırmanın sonucunda, çocukların hem duygu tanıma hem de dil becerilerinde yaşla beraber önemli bir artış olduğu görülmüştür. Çocukların duygu tanıma ve dil becerilerinde cinsiyetin önemli olmadığı bulunmuştur. Yaş ve dil becerileri birlikte, duygu tanıma becerilerinin % 72'sini açıklarken, yaş tek başına % 20, dil becerileri de % 27 oranında açıklanmıştır. Ayrıca duygu tanıma ve dil becerileri arasında pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Çocukların duygu tanıma becerilerinin gelişiminde çevrenin, yaşın, cinsiyetin, dil becerilerinin ve olumlu sosyal davranışların etkisinin incelendiği başka bir çalışmaya, üç-beş yaşlarında anadili İspanyolca olan 248 çocuk ve anadili İngilizce olan 349 çocuk olmak üzere toplam 597 çocuk katılmıştır. Katılımcılar, düşük gelirli Head Start okuluna giden çocuklardan seçilmiştir (Downs, Strand ve Cerna, 2007). Çocuklar kendi anadillerindeki testler ile değerlendirilmiş, uygulanan testlerin geçerli ve güvenilir olduğu saptanmıştır. Çocuklar ön test ve son test ölçümleri ile değerlendirilmiş, ikinci ölçüm ilk ölçümden altı ay sonra yapılmıştır. Hem İngilizce hem de İspanyolca konuşan çocuklar duyguları anlama yeteneklerinde ilk ölçümle son ölçüm arasında anlamlı derecede ilerleme göstermiştir. İngiliz çocukların dil ve duyguları anlama puanları İspanyol çocuklarından anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Çocukların dil ve duyguları anlama yeteneklerinde yaşın önemli farklılığa neden olduğu, ancak cinsiyetin önemli olmadığı görülmüştür. Dil yeteneğinin çocukların duyguları anlamalarını etkilediği ve duyguları anlama ile olumlu sosyal davranışlar arasında pozitif ilişki olduğu tespit edilmiştir.

İlgili literatür incelendiğinde, sosyal gelişimin önemli bir parçası olan olumlu sosyal davranışların uzun zamandan beri araştırmacılar tarafından incelenen bir konu olduğu görülmüştür. Olumlu sosyal davranışlar hem pek çok farklı kuram ile açıklanmaya çalışılmış hem de birçok farklı değişkenle ilişkisi incelenen bir konu olmuştur. Bununla birlikte bazı araştırmacılar da geliştirmiş oldukları programlar ile bu davranışları arttırmayı amaçlamıştır. Olumlu sosyal davranışlar türleri yardımlaşma, paylaşma, rahatlatma, teşekkür etme, özür dileme, izin isteme, yönergelere uyma vb.

şeklinde sıralanabilir. Ancak bu araştırmada yalnızca yardımlaşma, paylaşma ve rahatlatma davranışlarına odaklanılmıştır. Çünkü bu üç olumlu sosyal davranış, özgeci motivasyonla sergilendiği ve yalnızca diğeri odaklı olduğu için araştırmacılar tarafından üç temel olumlu sosyal davranış türü olarak değerlendirilmektedir. Olumlu sosyal davranışlar açıklanırken yalnızca bir kuramın yeterli olmadığı, güncel yaklaşımların bu davranışları daha iyi açıkladığı görülmüştür. Bu nedenle yapılan çalışmada olumlu sosyal davranışlar, sosyobilişsel bir bakış açısıyla ele alınmıştır. Sosyobilişsel yaklaşım olumlu sosyal davranışları açıklarken bu davranışların altında yatan bilişsel süreçleri de değerlendirme imkanı sağlamaktadır. Bu nedenle olumlu sosyal davranışların altında yatan bilişsel süreçlerle ilişkili olduğu düşünülen duygu tanıma ve sosyal bilgi işleme becerileri de araştırmaya dahil edilmiş ve bu iki beceri alanı arasında ilişki incelenmiştir. Erken dönemde olumlu sosyal davranışları kazanmış olmak ilerleyen yaşlar için büyük bir öneme sahiptir. Bu nedenle okul öncesi eğitimde çocukların sosyal gelişimleri desteklenmeli, eğitim materyalleri zenginleştirilmelidir. Dünyada yapılan çalışmalar, okul öncesi eğitimin niteliğinin çocuk için önemini vurgulamaktadır. Bu nedenle eğitim imkanlarına ulaşma fırsatı bulamayan çocuklar için çeşitli programlar geliştirilerek, bu çocukların sosyal ve bilişsel gelişimleri desteklenmektedir. Bu çalışmada da çocukların olumlu sosyal davranışlarını geliştirmeye yönelik bir sosyal beceri programı geliştirilmiş, geliştirilen bu programın hem olumlu sosyal davranışlar hem de bilişsel beceriler üzerindeki etkisi değerlendirilmiştir.

### III. YÖNTEM

#### 3.1. Örneklem

Araştırmanın örneklemini İzmir ili Bayraklı ilçesi sınırları içerisinde yer alan Bayraklı Merkez Anaokulu ve Sıdika Dilek Üstün Anaokulu devam eden toplam 96 çocuk oluşturmaktadır. Katılımcıların 46'sı kız, 50'si ise erkektir. Çocukların yaşları 42 ile 64 ay (ort.=53.40, ss.=4.96) arasındadır. Katılımcıların 57'si müdahale grubunda (29 kız, 28 erkek), 39'u ise kontrol grubunda yer almıştır (17 kız, 22 erkek). Müdahale grubunda yer alarak ön test ölçümleri alınan çocukların analize dahil edilmeleri için en az dört uygulamaya katılmış olması gerekmektedir. Bu koşulu sağlamadıkları için müdahale grubunda yer alan üç çocuk örnekleme dahil edilmemiştir. Aynı zamanda sözel becerileri yeterli olmayan çocuklar (2 çocuk) ve kaynaştırma öğrencileri (4 çocuk) de çalışmaya katılmamıştır. Araştırmaya katılan çocukların demografik bilgilerine ilişkin değerler Tablo 3.1'de gösterilmiştir.

**Tablo 3.1.** Demografik Bilgilerin Dağılımı

	Müdahale Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
	N=57		N=39		N=96	
	N	%	N	%	N	%
<b>Cinsiyet</b>						
Kız	29	51	17	44	46	48
Erkek	28	49	22	56	50	52
<b>Yaş</b>						
42-52 ay (4 Yaş)	22	39	21	54	43	45
53-64 ay (5 Yaş)	35	61	18	46	53	55
<b>Ebeveynlerin Medeni Durumu</b>						
Evli	54	94	36	95	90	94
Boşanmış	1	2	1	2	2	2
Ayrı Yaşıyor	1	2	1	2	2	2
Eşim Sağ Değil	1	2	-	-	1	1

	<b>Müdahale Grubu</b>		<b>Kontrol Grubu</b>		<b>Toplam</b>	
	<b>N=57</b>		<b>N=39</b>		<b>N=96</b>	
	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b><i>Aylık Ortalama Gelir</i></b>						
1000-2000 TL	5	9	4	11	9	9
2000-3000 TL	8	14	4	11	12	13
3000-4000 TL	7	12	8	21	15	16
4000-5000 TL	12	21	8	21	20	21
+ 5000 TL	25	44	14	37	39	41
<b><i>Annenin Eğitim Düzeyi</i></b>						
İlkokul Mezunu	-	-	3	8	3	3
Ortaokul Mezunu	2	4	1	3	3	3
Lise Mezunu	19	33	10	26	29	30
Yüksekokul Mezunu	10	18	5	13	15	17
Üniversite Mezunu	24	42	17	48	41	43
YL/Doktora Mezunu	2	4	2	5	4	4
<b><i>Babanın Eğitim Düzeyi</i></b>						
İlkokul Mezunu	1	2	1	3	2	2
Ortaokul Mezunu	4	7	2	5	6	6
Lise Mezunu	18	32	14	37	32	34
Yüksekokul Mezunu	9	16	6	16	15	16
Üniversite Mezunu	18	32	13	34	31	32
YL/Doktora Mezunu	7	12	2	5	9	9
<b><i>Kardeş Sayısı</i></b>						
Tek Çocuk	21	37	19	50	40	42
2 Kardeş	32	56	18	47	50	53
3 Kardeş ve Üstü	4	7	1	3	5	5



Çalışmaya katılan çocukların ebeveynlerinin %94'ü evli, %2'si boşanmış, %2'si ayrı yaşıyor ve %1'inin de eşi sağ değildir. Çocukların %42'si tek çocuk, %53'ü iki kardeş, %5'i ise 3 ve daha fazla kardeşe sahiptir. Katılımcıların ebeveynlerinin ortalama geliri; %9'unun 1000-2000 TL, %13'ünün geliri 2000-3000 TL, %16'sının geliri 3000-4000 TL, %21'inin geliri 4000-5000 TL, %41'inin de 5000 TL'den fazladır. Annelerin eğitim düzeylerine bakıldığında %3'ü ilkokul, %3'ü ortaokul, %30'u lise, %17'si yüksekokul, %43'ü üniversite ve %4'ü yüksek lisans/doktora mezunudur. Babaların eğitim düzeyi ise %2'si ilkokul, %6'sı ortaokul, %34'ü lise, %16'sı yüksekokul, %32'si üniversite ve %4'ü yüksek lisans/doktora mezunudur.

Müdahale grubunda bulunan çocukların yaşları 42 ila 64 ay (ort.=53.11, ss.=3.99) arasındadır. Çocukların ebeveynlerinin %94'ü evli, %2'si boşanmış, %2'si ayrı yaşıyor ve %2'sinin de eşi sağ değildir. Çocukların %37'si tek çocuk, %56'sı iki kardeş, %7'si ise 3 ve daha fazla kardeşe sahiptir. Bu gruptaki çocukların yaşadığı hanenin ortalama geliri; %9'unun 1000-2000 TL, %14'ünün geliri 2000-3000 TL, %12'sinin geliri 3000-4000 TL, %21'inin geliri 4000-5000 TL, %45'inin de 5000 TL'den fazladır. Annelerin eğitim düzeylerine bakıldığında %4'ü ortaokul, %33'ü lise, %18'i yüksekokul, %42'si üniversite ve %4'ü yüksek lisans/doktora mezunudur. Babaların eğitim düzeyi ise %2'si ilkokul, %7'si ortaokul, %32'si lise, %16'si yüksekokul, %32'si üniversite ve %12'si yüksek lisans/doktora mezunudur.

Kontrol grubunda bulunan çocukların yaşları 43 ila 63 ay (ort.=53.76, ss.=6.20) arasındadır. Çocukların ebeveynlerinin %95'i evli, %2'si boşanmış ve %2'si ayrı yaşamaktadır. Çocukların %50'si tek çocuk, %47'si iki kardeş, %3'ü ise 3 ve daha fazla kardeşe sahiptir. Bu gruptaki çocukların yaşadığı hanenin ortalama geliri; %11'inin 1000-2000 TL, %11'inin geliri 2000-3000 TL, %21'inin geliri 3000-4000 TL, %21'inin geliri 4000-5000 TL, %37'sinin de 5000 TL'den fazladır. Annelerin eğitim düzeylerine bakıldığında %8'i ilkokul mezunu, %3'ü ortaokul, %26'sı lise, %13'ü yüksekokul, %48'i üniversite ve %5'i yüksek lisans/doktora mezunudur. Babaların eğitim düzeyi ise %3'ü ilkokul, %5'i ortaokul, %37'si lise, %16'si yüksekokul, %34'ü üniversite ve %5'i yüksek lisans/doktora mezunudur.

### 3.2. Müdahale ve Kontrol Grubunun Karşılaştırılması

Müdahale ve kontrol grubunun özdeş gruplar olup olmadığını değerlendirmek amacıyla katılımcıların demografik değişkenleri incelenmiştir. Çocukların cinsiyeti, yaşı, ebeveynlerinin medeni durumu ve aylık ortalama geliri, annenin eğitim düzeyi, babanın eğitim düzeyi ve kardeş sayısı değişkenlerinin müdahale ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığı ki-kare testi ile incelenmiştir. Ki-kare testini gerçekleştirebilmek için gerekli olan koşullar incelenmiş, değişkenlerin kategorik olduğu, hücredeki her kişinin sadece bir hücrede olduğu ve beklenen değerin (expected value) hiçbir hücrede 5'in altına düşmediği, bu nedenle medeni durum dışındaki tüm değişkenlerin ki-kare analizine uygun olduğu görülmüştür.

Yapılan ki-kare sonuçlarına göre, müdahale ve kontrol grubunda yer alan çocukların cinsiyeti, yaşı, ebeveynlerinin medeni durumu ve aylık ortalama geliri, annenin eğitim düzeyi, babanın eğitim düzeyi, kardeş sayısı arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir ( $p>.05$ ). Müdahale ve kontrol grubunda yer almak ile çocukların cinsiyeti arasındaki ilişki incelendiğinde, kızların %63'ü müdahale, %37'si kontrol grubunda, erkeklerin ise %56'sı müdahale, %44'ü kontrol grubunda yer almaktadır. Yapılan ki-kare testi sonuçlarına göre müdahale ve kontrol grubunda yer almak ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir ( $\chi^2(2)=.48, p>.05$ ). (Bkz. Tablo 3.2.)

**Tablo 3.2.** Müdahale ve Kontrol Grubunun Cinsiyete Göre Ki-Kare Tablosu

Grup	Cinsiyet		Toplam	$\chi^2$	sd	p
	Kız	Erkek				
Müdahale	%63	%56	%100	.48	2	.57
Kontrol	%37	%44	%100			
Total	%100	%100				

Müdahale ve kontrol grubunda yer almak ile çocukların yaşı arasındaki ilişki incelendiğinde, dört yaşında olan çocukların %51'i müdahale, %49'u kontrol grubunda, beş yaşında olan çocukların ise %66'sı müdahale, %34'ü kontrol grubunda yer almaktadır. Yapılan ki-kare testi sonuçlarına göre müdahale ve kontrol grubunda yer

almak ile yaş arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir ( $\chi^2(2)=2.18$ ,  $p>.05$ ). (Bkz. Tablo 3.3.)

**Tablo 3.3.** Müdahale ve Kontrol Grubunun Yaşa Göre Ki-Kare Tablosu

Grup	Cinsiyet		Toplam	$\chi^2$	sd	p
	4 Yaş	5 Yaş				
Müdahale	%51	%66	%100	2.18	2	.25
Kontrol	%49	%34	%100			
Total	%100	%100				

Müdahale ve kontrol grubunda yer almak ile ailenin aylık ortalama geliri arasındaki ilişki incelendiğinde, aylık ortalama geliri 4000 TL'nin altında olan çocukların %56'sı müdahale, %44'ü kontrol grubunda, aylık ortalama geliri 4000 TL'nin üstünde olan çocukların ise %63'ü müdahale, %37'si kontrol grubunda yer almaktadır. Yapılan ki-kare testi sonuçlarına göre müdahale ve kontrol grubunda yer almak ile ailenin aylık ortalama geliri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir ( $\chi^2(2)=.48$ ,  $p>.05$ ). (Bkz. Tablo 3.4.)

**Tablo 3.4.** Müdahale ve Kontrol Grubunun Ailenin Aylık Ortalama Gelir Düzeyine Göre Ki-Kare Tablosu

Grup	Cinsiyet		Toplam	$\chi^2$	sd	p
	4000 TL Altı	4000 TL Üstü				
Müdahale	%56	%63	%100	.48	2	.58
Kontrol	%44	%37	%100			
Total	%100	%100				

Müdahale ve kontrol grubunda yer almak ile annenin eğitim düzeyi arasındaki ilişki incelendiğinde, annenin eğitim düzeyi yüksek okul ve altı olan çocukların %62'si müdahale, %38'i kontrol grubunda, annenin eğitim düzeyi üniversite ve üstü olan çocukların ise %58'i müdahale, %42'si kontrol grubunda yer almaktadır. Yapılan ki-kare testi sonuçlarına göre müdahale ve kontrol grubunda yer almak ile annenin eğitim düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir ( $\chi^2(2)=.18$ ,  $p>.05$ ). (Bkz. Tablo 3.5.)

**Tablo 3.5.** Müdahale ve Kontrol Grubunun Annenin Eğitim Düzeyine Göre Ki-Kare Tablosu

Grup	Cinsiyet		Toplam	$\chi^2$	sd	p
	Yüksekokul Altı	Üniversite Üstü				
Müdahale	%62	%58	%100	.18	2	.15
Kontrol	%38	%42	%100			
Total	%100	%100				

Müdahale ve kontrol grubunda yer almak ile babanın eğitim düzeyi arasındaki ilişki incelendiğinde, babanın eğitim düzeyi yüksekokul ve altı olan çocukların %58'i müdahale, %42'si kontrol grubunda, babanın eğitim düzeyi üniversite ve üstü olan çocukların ise %62'si müdahale, %38'i kontrol grubunda yer almaktadır. Yapılan ki-kare testi sonuçlarına göre müdahale ve kontrol grubunda yer almak ile babanın eğitim düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir ( $\chi^2(2)=.18$ ,  $p>.05$ ). (Bkz. Tablo 3.6.) Sonuç olarak, kontrol ve müdahale gruplarının demografik özellikler açısından birbirine özdeş iki grup olduğunu söylemek mümkündür.

**Tablo 3.6.** Müdahale ve Kontrol Grubunun Babanın Eğitim Düzeyine Göre Ki-Kare Tablosu

Grup	Cinsiyet		Toplam	$\chi^2$	sd	p
	Yüksekokul Altı	Üniversite Üstü				
Müdahale	%58	%62	%100	.18	2	.16
Kontrol	%42	%38	%100			
Total	%100	%100				

Müdahale ve kontrol grubunda yer alan çocukların olumlu sosyal becerilerinin ve bilişsel becerilerinin uygulama yapılmadan önce farklılaşma gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu nedenle çocuklardan, annelerden ve öğretmenlerden alınan ölçümlerin iki grup arasında farklılaşıp farklılaşmadığı bağlantısız örneklem t-testi ile değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, çocuklardan alınan ölçümlerde müdahale ve kontrol grubunda bulunan çocukların, yardımlaşma, rahatlatma, duygu tanıma becerileri, düşmanca olmayan tutum, sakin ve iddialı tutum arasında anlamlı bir

farklılaşma olmadığı ( $p > .05$ ), ancak paylaşma becerilerinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma gösterdiği tespit edilmiştir. Müdahale grubunda yer alan çocukların paylaşma davranışı puanlarının (ort.=1.56, ss=.90), kontrol grubunda yer alan çocukların puanlarından (ort.=3.26, ss=2.41) anlamlı derecede düşük olduğu görülmüştür ( $t(95) = -3.84, p < .001$ ). (Bkz. Tablo 3.7.)

Anneler ve öğretmenlerden alınan ölçümlerin hem toplam puanları hem de alt boyutları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığı değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, OSDÖ'nin toplam puanlar ve alt boyut puanları arasında; öğretmen formunun “kendiliğinden” koşulundaki rahatlatma puanları ile ( $t(95) = 2.13, p < .05$ ), öğretmen formunun “öğretmen istediğinde” koşulundaki yardımlaşma, paylaşma, rahatlatma, işbirliği alt boyutları ve toplam puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma gösterdiği tespit edilmiştir ( $p < .05$ ). Müdahale grubunda yer alan çocukların “kendiliğinden” koşulundaki rahatlatma puanları (ort.=4.41, ss=1.08), kontrol grubunda yer alan çocukların rahatlatma puanlarından (ort.=3.91, ss=1.18) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksektir ( $t(95) = 2.13, p < .05$ ). Müdahale grubunda yer alan çocukların “öğretmen istediğinde” koşulundaki yardımlaşma (ort.=5.62, ss=1.30), paylaşma (ort.=5.75, ss=1.15), rahatlatma (ort.=5.79, ss=1.16), işbirliği (ort.=5.96, ss=1.00) alt boyut puan ortalamaları ve ölçek toplam puanlarının (ort.=109.25, ss=21.13), kontrol grubunda yer alan çocukların yardımlaşma (ort.=4.94, ss=1.24), paylaşma (ort.=4.75, ss=1.40), rahatlatma (ort.=4.61, ss=1.26), işbirliği (ort.=5.32, ss=1.41) alt boyut puan ortalamaları ve ölçek toplam puanlarının (ort.=91.51, ss=23.33) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksektir ( $t(95) = 2.54; t(95) = 3.81; t(95) = 4.73; t(95) = 2.63; t(95) = 3.87, p < .05$ ). Okul Öncesi Değerler Ölçeği Anne ve Öğretmen Formundan alınan alt boyut puan ortalamaları ile ölçek puanlarının kontrol ve müdahale grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmüştür ( $p > .05$ ). Müdahale ve kontrol gruplarından elde edilen değişkenlerin ortalama ve standart sapmaları Tablo 3.7'de sunulmuştur. Özellikle OSDÖ'nün “öğretmen istediğinde” koşulunda tüm alt boyutlarda farklılaşma tespit edilmesinin sebebi kültüre bağlı bir durumdan kaynaklı olabilir. Bu nedenle elde edilen sonuçlar tartışma kısmında ele alınmıştır.

**Tablo 3.7.** Müdahale ve Kontrol Grubundaki Katılımcıların Bağımlı Değişkenlerden Elde Ettikleri Puan Ortalamaları

	Müdahale (N=57)		Kontrol (N=39)		t
	$\bar{x}$	ss	$\bar{x}$	ss	
<b>Çocuklardan Alınan Ölçümler</b>					
<i>1. Olumlu Sosyal Davranışlar</i>					
Yardımlaşma	2.46	1.66	2.08	1.69	1.09
Paylaşma	1.56	.90	3.26	2.41	<b>-3.84**</b>
Rahatlatma	1.37	.72	1.21	.52	1.21
<i>2. Bilişsel Beceriler</i>					
Toplam Duygu Tanıma	2.77	1.51	3.15	1.53	-1.21
Düşmanca Olmayan Tutum	.77	.51	1.13	.57	-1.50
Sakin Yanıt	1.05	.54	1.46	.81	-1.62
İddialı Yanıt	.80	.45	.81	.56	-1.49
<b>Anneden Alınan Ölçümler</b>					
<i>1. OSDÖ<sup>a</sup></i>					
Yardımlaşma	4.25	1.05	4.51	.85	-1.30
Paylaşma	4.54	1.11	4.74	1.08	-.85
Rahatlatma	4.74	1.23	4.85	.96	-.47
İşbirliği	4.61	1.35	5.00	1.12	-1.47
Ölçek Toplam Puanı	86.12	18.07	90.03	13.56	-1.15
<i>2. OÖDÖ<sup>B</sup></i>					
Paylaşma	4.01	.65	3.93	.60	.59
Arkadaşlık/Dostluk	4.52	.47	4.56	.42	-.46
İşbirliği	3.91	.46	3.97	.44	-.66
Ölçek Toplam Puanı	62.19	6.03	62.33	5.43	-.12
<b>Öğretmenden Alınan Ölçümler</b>					
<i>1. OSDÖ<sup>a</sup></i>					
<b>“Kendiliğinden” Koşulu</b>					
Yardımlaşma	4.42	1.31	4.10	1.30	1.18
Paylaşma	4.51	.95	4.19	1.21	1.45
Rahatlatma	4.41	1.08	3.92	1.18	<b>2.13*</b>
İşbirliği	5.14	1.15	4.78	1.57	1.29
Ölçek Toplam Puanı	81.61	17.08	74.36	21.20	1.85

	Müdahale (N=57)		Kontrol (N=39)		t
	$\bar{x}$	ss	$\bar{x}$	ss	
<b>“Öğretmen İstedğinde” Koşulu</b>					
<i>Yardımlaşma</i>	5.62	1.30	4.94	1.24	<b>2.54**</b>
<i>Paylaşma</i>	5.75	1.15	4.75	1.40	<b>3.81*</b>
<i>Rahatlatma</i>	5.79	1.14	4.61	1.26	<b>4.73**</b>
<i>İşbirliği</i>	5.96	1.00	5.32	1.41	<b>2.63*</b>
<i>Ölçek Toplam Puanı</i>	109.25	21.13	91.51	23.33	<b>3.87**</b>
<b>2. OÖDÖ<sup>b</sup></b>					
<i>Paylaşma</i>	4.24	.38	4.06	.65	1.76
<i>Arkadaşlık/Dostluk</i>	4.51	.42	4.36	.50	1.55
<i>İşbirliği</i>	4.24	.50	4.06	.55	1.69
<i>Ölçek Toplam Puanı</i>	64.95	5.32	62.38	7.85	1.80

\* $p < .05$ , \*\* $p < .001$ , a=Olumlu Sosyal Davranışlar Ölçeği, b=Okul Öncesi Değerler Ölçeği

### 3.3. Ölçüm Araçları

Bağımlı değişken olan olumlu sosyal davranışın ölçümünde maliyetli paylaşım oyunu, araçsal yardım etme ve paylaşma görevi, bağımsız değişken olan bilişsel becerilerin ölçümünde Suess, Grossman ve Sroufe (1992) tarafından geliştirilmiş sosyal bilgi işleme görevi ve Pons, Harris ve de Rosner (2004) tarafından geliştirilmiş duygu tanıma testi kullanılmıştır. Çocukların olumlu sosyal becerilerini değerlendirmek adına aynı zamanda hem öğretmenler hem de annelerden veri toplanmıştır. Çocukların olumlu sosyal davranışları ile ilişkili olabilecek demografik değişkenlerin yer aldığı Kişisel Bilgi Formu yalnızca anneler tarafından, Yağmurlu, Sanson ve Köymen (2005) tarafından oluşturulan Olumlu Sosyal Davranış Değerlendirme Ölçeği ve Neslitürk ile Çeliköz (2015) tarafından geliştirilmiş olan Okul Öncesi Değerler Ölçeği de hem anneler hem de öğretmenler tarafından doldurulmuştur. Çalışmaya katılan çocukların demografik bilgileri için annelerin doldurduğu Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

### 3.3.1. Çocuklardan Alınan Ölçümler

**3.3.1.1. Yardım Etme Görevi:** Yardım etme davranışının ölçümünde, Brownell ve arkadaşlarının (2013) çalışmasında kullandığı yardım etme görevine benzer bir prosedür takip edilmiştir. Bu görevin amacı okul öncesi dönem çocuklarının yardım davranışı gösterip göstermediklerini incelemektir. Buna ek olarak çocukların hangi koşullar altında yardım etme davranışını sergilediği de (örn., kendiliğinden veya yardım talep edildiğinde) aşama aşama incelenmektedir.

Bu görevde, araştırmacı ve çocuğun oturabileceği uygunlukta birer sandalye, bir masa ve içi dolu bir kalemlik kullanılmıştır. Araştırmacı ve çocuk masada karşılıklı olarak oturmaktadır. Masanın üzerinde çocuğun değerlendirilmesinde kullanılan diğer araçlar ve kalemlik bulunmaktadır. Araştırmacı önündeki kağıtları incelerken masada duran kalemligi yanlışlıkla yere düşürür ve o anda yere düşen boya kalemlerini toplayamayacak kadar meşgul görünür. Araştırmacı önündeki kağıtlarla ilgilenirken çocuktan dağılan kalemleri toplaması beklenir. Puanlama çocuğun ne zaman yardım ettiği göz önünde bulundurularak yapılır. Alınabilecek en düşük puan 1; en yüksek puan 5'tir. Araştırmacı bir şey söylemeden çocuk kalemleri toplamaya başlarsa 5 puan, araştırmacı kalemleri ararken çocuk kalemleri toplamaya başlarsa 4 puan, araştırmacı bir çocuğa bir de kaleme baktığında toplamaya başlarsa 3 puan, araştırmacı eğilip kalemleri almaya çalıştığında yardım ederse 2 puan, eğer hiç yardım etmezse 1 puan alır. Araştırmacı her aşamada 10 saniye bekler ve sonrasında diğer aşamaya geçer. Eğer çocuk son aşamaya gelene kadar yardım etmezse, araştırmacı bir şey söylemeden kalemleri toplar ve uygulamayı sonlandırır. Araştırmacının çocuktan kalemleri toplamasını istemesi bir direktif olacağı ve bu durumda gösterilen davranış yardım olarak değerlendirilemeyeceği için Aydın'ın (2015) yaptığı gibi, bu aşama olarak değerlendirilmemiş ve puanlanmamıştır.

**3.3.1.2. Maliyetli Paylaşım Oyunu (Dictator Game):** Bu oyunda araştırmacı çocuğa belirli bir miktarda değerli bir kaynak (çıkartma) verir. Çocuk verilen kaynağı bir başka kişiyle paylaşmak zorunda değildir ve aldığı kaynağı araştırmacıya geri veremez. Araştırmacı elindeki kaynağın ne kadarını anonim bir kişiyle paylaşmak istediğini çocuğa



sorar ve çocuk paylaştığı miktar üzerinden puan alır. Altı-sekiz yaşındaki çocukların çoğunluğu, maliyetli paylaşım oyunları veya zorunlu seçmeli görevlerde ellerinde bulunan kaynağı arkadaşları, tanıdıkları ve anonim olmayan diğer kişilerle eşit olarak paylaşıırken, üç-dört yaşındaki çocukların kendilerine daha çok almayı tercih ettikleri görülmüştür (Blake ve Rand, 2010; Gummerum, vd., 2010).

Benenson, Pascoe ve Radmore (2007) yaptıkları araştırmada, çıkartmaların okul öncesi dönem çocukları arasında değerli olduğunu ve bu nedenle bu yaş grubundaki çocukların diktatör oyunları için uygun bir kaynak olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmada da çocukların paylaşma davranışının ölçümünde çıkartma kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından her çocuğa 10 adet özdeş çıkartma verilir ve isterse hepsini kendisine saklayabileceği, isterse bir kısmını veya hepsini en iyi arkadaşına verebileceği söylenir. Daha sonra araştırmacı, çocuğa iki tane zarf verir ve bir zarfın üzerine çocuğun, diğer zarfın üzerine ise en yakın arkadaşının ismini yazar. Arkadaşına vermek istediği çıkartmaları arkadaşının isminin yazılı olduğu zarfa, kendine saklamak istediği çıkartmaları ise kendi isminin yazılı olduğu zarfa koymasını ister ve bir süreliğine odadan çıkar. Puanlama, çocuğun zarfa koyarak arkadaşıyla paylaştığı çıkartma sayısına göre yapılır. Çocuklara verilecek çıkartmalar cinsiyetsiz ve birbirine eşit değerdedir. Çünkü yapılan araştırmalar paylaşma davranışının paylaşılacak nesnenin niteliğine bağlı olarak değiştiğini göstermektedir (Ongley ve Malti, 2014). Bu etkiyi ortadan kaldırmak amacıyla çocuklara üzerinde duygu ifadeleri (emojiler) olan çıkartmalar verilmiştir. Aynı zamanda çocukların sınıfa gittiklerinde çıkartmalarla oynamaları ve arkadaşlarından etkilenerek paylaşma davranışının ketlenmemesi adına araştırmacı deney sonunda çocuğa çıkartmasını vermemiş, gün sonunda öğretmenleri çıkartma olan zarfları çocuklara vermiştir.

**3.3.1.3. Rahatlatma Görevi:** Rahatlatma davranışının ölçümünde, araştırmacı başka bir malzeme alacağını söyleyerek masadan kalkar. Aldığı malzemeler ile geri döner ve tam sandalyesine oturacağı sırada masanın kenarına dizine çarparak yüksek bir sesle “Ahhh” diyerek canının acıdığına ilişkin bir tepki verir. Puanlama, çocuğun araştırmacıya verdiği tepkiye göre yapılır. Çocuğun olumsuz durumu fak ederek sözel bir destek

sağladığı tüm koşullar rahatlatma olarak kabul edilir (örn., İyi misin? Canın acıdı mı? vb.). Çocuğun alabileceği en yüksek puan 3, en düşük puan ise 1'dir. Eğer çocuk araştırmacının dizini tutarak acı sesi çıkardığı zaman tepki verirse 3 puan, dizini tutarak ifadesiz bir şekilde çocuğa baktığı zaman bir tepki verirse 2 puan, eğer hiç tepki vermezse 1 puan alır. Ancak araştırmacı bu süreç içerisinde asla doğrudan yardım talep etmez. Her aşamada araştırmacı 10 saniye bekler ve sonrasında diğer aşamaya geçer. Eğer çocuk son aşamaya gelene kadar bir tepki vermez ise araştırmacı uygulamayı sonlandırır ve diğer teste geçer.

#### **3.3.1.4. Sosyal Bilgi İşleme Görevi (Social Information Processing - SIP):**

Çocukların sosyal bilgi işleme yeteneklerini değerlendirmek için kullanılan bu test Sosyal Algı Görevi'nin (Social Perception Task) (Suess, Grossman ve Sroufe, 1992) düzenlenmesi ile oluşturulmuştur. Sosyal bilgi işleme görevi, güvensiz bağlanan çocukların, iki çocuk arasındaki sosyal çatışma durumlarını gösteren karikatürlere ilişkin yaptıkları niyet niteliğinin doğruluğunu değerlendirmek için geliştirilmiştir. Testin orijinali, ikisi "kasıtsız kaza", ikisi "niyetle ilgili belirsiz" ve ikisi de "düşmanca niyet" olmak üzere altı çizgi film serisinden oluşmaktadır. Düşmanca ve kazara yapılan senaryolardan her birinin yerine, belirsiz bir niyeti gösteren iki yeni karikatür eklenerek çocukların sosyal bilgiyi nasıl yorumladığı değerlendirilmiştir. Diğer düşmanca ve kasıtsız olan senaryolar, çocukların durumlar arasındaki niyetleri birbirinden ayırt edip edemediğini (diğer bir deyişle düşmanca, kaza eseri veya belirsiz) kontrol etmek için testte yer almaktadır.

Sosyal bilgi işleme görevi, her biri okul öncesi yaştaki çocuklar arasında bir çatışma durumunu içeren resimlerden oluşan altı karikatürden oluşmaktadır. Her bir karikatür üç farklı aşamayı içermektedir. Karikatürlerden dört tanesi belirsiz, bir tanesi kasıtlı, bir tanesi de kasıtsız zarar verme durumu içeren senaryolardan oluşmaktadır. Resimlerin çocuklar tarafından daha kolay anlaşılması için profesyonel biri tarafından hazırlanmış ve çizimlerden kahramanın amacının düşmanca, kaza sonucu ya da belirsiz olduğu açıkça anlaşılmaktadır. Aynı zamanda cinsiyetler arasında bir farklılaşma olmasını engellemek için karakterler cinsiyetsiz olarak çizilmiştir.

Karikatürler tüm çocuklara önce belirsiz senaryolar, sonra sırasıyla kasıtlı ve kasıtsız senaryolar olmak üzere aynı sırayla sunulur. Çocuğa her bir karikatüre baktığı sırada üç soru sorulur. Bunlardan ilki problemi tanımaya yönelik olan; "Bu hikâyede ne olduğunu düşünüyorsun?" sorusudur. Bu sorunun amacı kahramana atfedilen niyeti değerlendirmektir. Çocukların problemi tanıma sorusuna verdikleri cevaplar düşmanca ve düşmanca olmayan şeklinde 2 kategoride incelenir. İkinci soru bu koşullar altında çocuğun verdiği yanıtı incelemeyi amaçlayan "Bu durumda sen olsaydın ve bu senin başına gelseydi sen ne yapardın?" sorusudur. Üçüncü soru çocuğun beklentisinin değerlendirildiği "Sen bunu yaptıktan sonra ne olurdu?" sorusudur. Bu iki soruya verilen cevaplar sakin tepki (örn, oynamaya devam ederdim), iddialı yanıt (örn, ona topu uzaklaştırmasını söyledim), endişeli yanıt (örn, üzülüp içeri girerdim), yaralanma (örn, burnum acırdı), agresif yanıt (örn, kafasına vururdum) ve bilmiyorum olmak üzere altı kategoride değerlendirilir. Yağmurlu (2014) tarafından soruların ifadesi, okul öncesi yaştaki çocuklar için uygun hale getirilmiştir. Çocukların her soruya verdikleri yanıtlar araştırmacı tarafından kaydedilir ve kodlanır.

Belirsiz senaryoların yer aldığı karikatürlerin yanında 5. ve 6. karikatür kontrol amaçlı koyulmuş, bu şekilde çocukların düşmanca veya düşmanca olmayan niyetleri ayırt edip edemediklerini tespit etmek amaçlanmıştır. Orijinal çalışmada çocukların %92'si, karikatürde düşmanca bir senaryo sergileyen kahramana düşmanca bir niyet atfetmiş ve %78'i, kazara senaryosunda kahramanın eyleminin düşman olmadığını bildirmiştir (Yağmurlu, 2014). Yapılan çalışmada da %93'ü, karikatürde düşmanca bir senaryo sergileyen kahramana düşmanca bir niyet atfetmiş ve %76'sı, kazara senaryosunda kahramanın eyleminin düşman olmadığını bildirmiştir. Bu sonuçlar, orijinal çalışmada olduğu gibi çocukların kasıtlı ve tesadüfi karikatürleri, kahramanın niyeti açısından belirsiz olan dört karikatürden güvenilir bir şekilde ayırt edebildiklerini ortaya koymuştur. Orijinal çalışmada düşmanca olmayan cevap oranları dört karikatür için şu şekilde sıralanmıştır; 1. karikatür için %66, 2. karikatür için %83 ve 3. ve 4. karikatürler için %58. Yapılan çalışmada bu oranlar sırasıyla; 1. karikatür için %82, 2. ve 3. karikatürler için %73 ve 4. karikatür için %80 olarak tespit edilmiştir. Bu nedenle düşmanca ve düşmanca olamayan tutumları karşılaştırmak için belirsiz dört senaryodan

alınan puanlar toplanarak, 0-4 puan arasında düşmanca olmayan tutum değişkeni oluşturulmuştur. Çocuklara sorulan ikinci soruya verilen cevaplar incelendiğinde sakin ve iddialı yanıtın, kuramsal olarak olumlu davranışlar ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle çalışmada bu iki kategori ele alınmış, belirsiz senaryolara verilen sakin ve iddialı yanıtlar toplanarak 0-4 puan aralığında yeni bir değişken oluşturulmuştur. Orijinal çalışmada sakin cevap, 1. karikatür için %50, 2. karikatür için %26, 3. karikatür için %46 ve 4. karikatür için %52; iddialı cevap, 1.,3. ve 4. karikatürler için %9, 2. karikatür için %10 olarak tespit edilmiştir. Yapılan çalışmada sakin cevap, 1. karikatür için %38, 2. karikatür için %16, 3. karikatür için %40 ve 4. karikatür için %29; iddialı cevap, 1. karikatür için %15, 2. karikatür için %8, 3. karikatür için %16 ve 4. karikatür için %14 olarak tespit edilmiştir.

**3.3.1.5. Duyguları Kavrama Testi (Test of Emotion Comprehension - TEC):** Pons ve Harris (2000) tarafından geliştirilen bu test, çocukların duyguları anlamasına yardım eden dokuz bileşeni değerlendirmek üzere tasarlanmıştır. Pala (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan test, çocuklara dokuz adet basit çizgi senaryolarının gösterildiği ve her senaryoya eşlik eden bir hikayenin okunduğu bir materyalden oluşmaktadır. Test duyguları anlamının teorik boyutlarına karşılık gelen dokuz farklı bileşenden oluşmaktadır. Bu bileşenler;

1. Yüz ifadelerine dayalı olarak duyguları tanımak
2. Duyguları etkileyen dışsal nedenler (örn. bir hayvan ölünce üzülme)
3. Bir arzuyu duygu nedeni olarak değerlendirmek
4. Duyguların belirlenmesinde inançların rol oynadığını bilmek
5. Duygusal durumların değerlendirilmesi koşullarında hafızanın etkisi
6. Duyguları düzenleme becerisi
7. Bir duyguyu gizleme veya bastırma becerisi
8. Belirli bir durumla bağlantılı olarak bir kişinin aynı anda farklı duygulara (mixed) sahip olabileceği
9. Ahlakın duygular üzerinde etkisi

Sunulan senaryolar gelişimsel dönemlere uygun olarak geliştirildiği için, çocuklara sabit bir sırayla sunulmaktadır. Test materyali, her sayfanın üst bölümünde basit bir çizgi senaryosu bulunan resimli kitaptan oluşmaktadır. Her senaryonun altında dört duygusal sonuç bulunmakta ve bu sonuçlar yüz ifadeleri (örn, mutlu, üzgün, sinirli, korkmuş, sadece normal) ile temsil edilmektedir. Genel prosedür iki basamağa bölünmüştür. İlk aşamada araştırmacı karikatüre ilişkin hikayeyi hiçbir duygusal ipucu vermeden okur. İkinci aşamada ise okunan hikayeye uygun olan yüz ifadesinin çocuk tarafından bulunması istenir. Çocukların alabileceği en düşük puan 0, en yüksek puan ise 9'dur. Bu test 3 ila 11 yaş arası çocukları değerlendirmek için kullanılır.

### **3.3.2. Annelerden ve Öğretmenlerden Alınan Ölçümler**

**3.3.2.1. Anne Kişisel Bilgi Formu:** Araştırmacı tarafından oluşturulan Anne Kişisel Bilgi Formu ebeveynlerin eğitim düzeyi, medeni durumu ve aylık ortalama gelirleri; çocuğun yaşı, cinsiyeti, kardeş sayısı, anaokuluna devam ettiği süre; ailenin sahip olduğu tüm çocukların cinsiyetleri ve yaşları değişkenlerinden oluşmaktadır.

**3.3.2.2. Olumlu Sosyal Davranış Değerlendirme Ölçeği (OSDÖ):** Bu ölçek, Yağmurlu, Sanson ve Köymen (2005) tarafından, Iannotti (1985) tarafından geliştirilen 13 maddelik ve Wilby (2005) tarafından geliştirilen 6 maddelik ölçeğin birleştirilmesi ile oluşturulmuştur. Olumlu Sosyal Davranış Değerlendirme Ölçeğinin oluşturulmasının ardından, uyarlaması da tekrar aynı araştırmacılar tarafından yapılmıştır. Ölçek, çocuğun yardımlaşma, paylaşma, rahatlatma ve işbirliği yapma davranışlarının genel sıklığını değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Ölçeğin hem anne hem de öğretmen formu bulunmaktadır. Her iki formda yer alan maddeler aynıdır.

Annelerden çocukların olumlu sosyal davranışlarını sergileme sıklığını 7'li Likert ölçekte derecelendirmesi istenmiştir ancak davranışlara ilişkin herhangi bir bağlam belirtilmemiştir. Ölçekte bulunan dokuzuncu madde, ters olarak kodlanmaktadır. Alınan yüksek puan, yüksek olumlu sosyal davranışı temsil etmektedir. Ölçekte yer alan 4 madde yardım, 6 madde paylaşma, 5 madde rahatlatma ve 4 madde işbirliği alt boyutunu

ölmektedir. Orijinal çalışmada, alt boyutlar için Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları, yardımlaşma için .63, paylaşma için .76, rahatlama için .82, işbirliği için .53 olarak tespit edilmiştir. Bu çalışmada ise, alt boyutlar için Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları, yardımlaşma için .77, paylaşma için .86, rahatlama için .81, işbirliği için .59 olarak tespit edilmiştir. lğe ilişkin toplam Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ise .91 olarak tespit edilmiştir.

Olumlu sosyal davranışların sıklıkla sergilediği bir diğer yer anaokulu olduğu için öğretmenlerden de çocukların sosyal becerilerine yönelik ölüm alınmıştır. Öğretmenlere OSD'nn ğretmen formu verilmiş ve her bir ocuk için lğin ayrı ayrı doldurulması istenmiştir. Öğretmenler ocuğun aynı olumlu sosyal davranışı hem kendiliğinden hem de ğretmen istediğinde ne sıklıkta yaptığını düşünerek iki farklı bağlamda değerlendirmiştir. Orijinal çalışmada, ğretmen değerlendirmesinden elde edilen Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları, "kendiliğinden" koşulu için, yardım etme alt boyutunda .85, paylaşma alt boyutunda .86, rahatlatma alt boyutunda .91 ve işbirliği alt boyutunda .80 olarak tespit edilmiştir. Bu çalışmada ise, alt boyutlar için Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları, yardımlaşma için .90, paylaşma için .91, rahatlama için .91, işbirliği için .88 olarak tespit edilmiştir. lğe ilişkin toplam Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ise .96 olarak tespit edilmiştir. "ğretmen tarafından istendiğinde" koşulu için Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları, yardım etme alt boyutunda .83, paylaşma alt boyutunda .81, rahatlatma alt boyutunda .92 ve işbirliği alt boyutunda .75 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ise, alt boyutlar için Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları, yardımlaşma için .93, paylaşma için .72, rahatlama için .95, işbirliği için .88 olarak tespit edilmiştir. lğe ilişkin toplam Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ise .94 olarak tespit edilmiştir.

**3.3.2.3. Okul ncesi Değerler lği (OÖDÖ):** Neslitürk ve elikz (2015) tarafından geliştirilen ölçek, okulöncesi dönemde çocukların kazanması beklenen sorumluluk, saygı, işbirliği, dürüstlük, dostluk/arkadaşlık ve paylaşım değerlerini ölçmeyi amaçlamaktadır. Yapılan araştırma kapsamında verilmiş olan sosyal beceri geliştirme programı ile ilişkili olduğu düşünüldüğü için, bu lğin yalnızca işbirliği,

dostluk/arkadaşlık ve paylaşım alt boyutları kullanılmıştır. Okulöncesi dönemdeki çocukların değer düzeyini belirlemeye yönelik olan ölçeğin hem anne hem de öğretmen formu bulunmaktadır. Anne ve Öğretmen formlarında aynı sorular yer almaktadır. Ölçekte 5'li Likert dereceleme sistemi kullanılmaktadır. Bu çalışmada hem anne hem de öğretmen formu kullanılmıştır.

Orijinal çalışmada, anne formundan elde edilen Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .89, alt boyutlardan elde edilen Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları; işbirliği alt boyutu için .65, dostluk/arkadaşlık alt boyutu için .75, paylaşım alt boyutu için .69 olarak tespit edilmiştir. Bu çalışmada ise, anne formundan elde edilen Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .75, alt boyutlardan elde edilen Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları; işbirliği alt boyutu için .67, dostluk/arkadaşlık alt boyutu için .62, paylaşım alt boyutu için .57 olarak tespit edilmiştir.

Orijinal çalışmada, öğretmen formundan elde edilen Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .91, alt boyutlardan elde edilen Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları; işbirliği alt boyutu için .73, dostluk/arkadaşlık alt boyutu için .74, paylaşım alt boyutu için .71 olarak tespit edilmiştir. Bu çalışmada ise, anne formundan elde edilen Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .86, alt boyutlardan elde edilen Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları; işbirliği alt boyutu için .71, dostluk/arkadaşlık alt boyutu için .68, paylaşım alt boyutu için .57 olarak tespit edilmiştir.

### **3.4. İşlem**

Araştırmanın gerçekleştirilmesi için öncelikle Ege Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan gerekli izinler alınmıştır. Etik Kuruldan izin (Bkz. Ek 1) alınmasının ardından İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğüne gidilerek Bayraklı ilçesinde yer alan bağımsız anaokulları ve devlet okullarının bünyesinde yer alan anaokullarında araştırma yapılabileceğine dair gerekli izin (Bkz. Ek 2) alınmış, alınan bu izin yazıları Milli Eğitim tarafından okul idarelerine iletilmiştir. Bayraklı Merkez Anaokulu, Sıdıka Dilek Üstün Anaokulu ve Belkıs Hitay Anaokulu olmak üzere 3

bağımsız anaokuluna gidilerek okul müdürleri ile görüşülerek yapılacak olan araştırma hakkında bilgi verilmiştir. Okullarda öğretmenler ve müdürler ile çalışma yapılacak sınıflar belirlenmiş, birlikte çalışma takvimi oluşturulmuştur.

Belirlenen bu 3 okulda uygulama yapmadan önce, çalışmada ortaya çıkabilecek aksiliklerin görülmesi ve uygulanacak olan programın çocuklara uygunluğunun test edilmesi amacıyla, araştırmacı tarafından Bayraklı ilçesinde yer alan Özel Beyaz İnci Anaokulunda pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamaya yaşları 42 ay ile 58 ay (ort.=53 ay) arasında değişen toplam 11 çocuk katılmıştır. Yapılan pilot uygulama sırasında çocukların ön test ve son testte yer alan soruları anlayıp anlamadığı ve testlerin süresi değerlendirilmiş, olumlu sosyal becerilerin değerlendirildiği görevlerin çocuklar tarafından anlaşıldığı ve yaklaşık olarak her bir çocuk için 25 dakika sürdüğü görülmüştür. Bununla birlikte uygulanacak olan programda yer alan bazı etkinliklerde pilot uygulama sonrasında değişiklikler yapılmış, bazı etkinlikler ise programdaki diğer alternatif etkinliklerle değiştirilmiştir. Pilot uygulamanın tamamlanmasının ardından program son haline getirilmiş ve çalışma yapılması planlanan Bayraklı Merkez Anaokulu, Sıdika Dilek Üstün Anaokulu ve Belkıs Hitay Anaokulunda bilgilendirilmiş onam formu velilere iletilmiştir.

Yalnızca Bayraklı Merkez Anaokulunda bulunan üç farklı sınıftaki çocukların ebeveynlerinin hepsi çocuklarının çalışmaya katılmasına izin vermiş, diğer okullarda bulunan çocukların ebeveynlerinden yeterli sayıda onam gelmemiştir. Bu nedenle Bayraklı Merkez Anaokulu müdahale okulu olarak belirlenmiş ve özdeş olduğu düşünülen Sıdika Dilek Üstün ve Belkıs Hitay Anaokulu kontrol grubu olarak değerlendirilmiştir. Ön test verilerini toplama süreci 2018 yılının Şubat-Mart aylarında araştırmacı ve araştırmacıdan eğitim alan özdeş kadın bir psikolog tarafından yürütülmüştür. Ön-test ve son-test çalışması Bayraklı Merkez Anaokulu, Sıdika Dilek Üstün Anaokulu ve Belkıs Hitay Anaokulu olmak üzere üç okul öncesi eğitim kurumunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar çocukları değerlendirmeden önce, her bir çocuğun sınıfına önceden giderek yaklaşık 10 dakika zaman geçirmiştir. Bu uygulamanın amacı çocukların araştırmacıya aşina olmaları ve bu sayede uygulamalardan önceki ısınma



sürecini kolaylaştırmaktır. Daha sonra çocuklar kendi kurumlarında gürültü olmayan boş bir sınıfa götürülmüş ve ölçümlere ilişkin uygulamalar gerçekleştirilmiştir.

Ön-test ve son-test uygulamaları özdeş olup, tek bir oturumdan oluşmaktadır. Çocukların araştırmaya katılıp katılmayacağını belirlemek amacıyla ebeveynlere onam formu dağıtılmıştır. Ebeveynlere verilen formda çalışmanın gönüllülük esasına dayalı olduğu belirtilmiş ve gerçekleştirilecek olan programa yönelik bilgi verilmiştir. Yalnızca ailelerinin çalışmaya katılmasına izin verdikleri çocuklar uygulamaya dahil edilmiştir. Görevler çocuklara sırasıyla duygu tanıma testi, yardımlaşma görevi, sosyal bilgi işleme görevi, rahatlatma görevi ve son olarak maliyetli paylaşım oyunu olarak sunulmuştur. Bu sıralama çocukların araştırmacıyla ilk defa karşılaşılıyor oldukları göz önünde bulundurularak belirlenmiştir. Duygu tanıma görevinde sözel ifadelerin az olması çocukların araştırmacıya alışmasını sağlamış ve sosyal becerilerin sergilenmesini kolaylaştırmıştır. Oturum süreleri her bir çocuğa göre değişmekle birlikte ortalama 25 dakika sürmüştür. Çocuklar ile ön-test uygulaması yapılırken, çocukların öğretmenlerine OSDÖ ve OÖDÖ dağıtılmıştır. Öğretmenlerden bu formları her bir çocuk için ayrı ayrı doldurmaları istenmiştir. Yapılan analizler sonucunda Belkıs Hitay Anaokulundaki çocukların demografik özellikleri ile Bayraklı Merkez Anaokulundaki çocukların demografik özelliklerinin özdeş olmadığı görülmüş, bu nedenle Belkıs Hitay Anaokulundaki çocuklara ait veriler kontrol grubu olarak analize dahil edilmemiştir.

Bayraklı Merkez Anaokulu uygulamanın yapılacağı, müdahale okulu olarak belirlendiği için, uygulama öncesinde okula gidilerek okulöncesi öğretmenleri ile konuşulmuş, uygulama günleri iki sınıf için pazartesi ile perşembe, bir sınıf için salı ile cuma günleri olarak seçilmiştir. Uygulamalar çocukların mevcut sınıflarında gerçekleştirilmiş, bu süreçte okulöncesi öğretmenler de sınıfta bulunarak, gerekli durumlarda araştırmacıya yardım etmiştir. Her modülde yardımlaşma, paylaşma ve rahatlatma becerilerine yönelik etkinlikler gerçekleştirilmiş ve ortalama olarak bir buçuk saatte uygulamalar tamamlanmıştır. Ön-test verilerinin toplanmasının ardından, 6 modülden oluşan 3 haftalık sosyal becerileri geliştirme programı uygulanmaya başlanmıştır. Dört ve beş yaş gruplarından oluşan dört farklı sınıfta geliştirilen sosyal

beceri programı uygulanmıştır. Müdahale ve kontrol grubu olarak toplam on farklı sınıf araştırmaya dahil edilmiştir. Programın ilk gününde çocuklarla tanışılmış, program kapsamında neler yapılacağı anlatılmış ve uygulama sırasında uyulması gereken kurallar belirlenmiştir. Her modülün sonunda o gün yapılan etkinlikler değerlendirilmiş ve her modüle bir önceki etkinlikte neler yapıldığı konuşularak başlanmıştır. Olumlu sosyal beceri geliştirme programı toplam 3 hafta boyunca uygulanmış ve uygulamalar Mart-Nisan aylarında tamamlanmıştır. Programın tamamlanmasının ardından çocuklara katılım sertifikası verilmiş ve çocukların istekleri doğrultusunda geçen 3 hafta boyunca yapılan etkinliklerden çocukların tekrar yapmak istediği bir etkinlik seçilerek tekrar yapılmıştır. Kontrol grubunda olumlu sosyal davranışları destekleyen uygulamaların gerçekleştirilip gerçekleştirilmediği de kontrol edilmiştir.

Uygulamaların tamamlanmasından bir hafta sonra son-testler toplanmaya başlanmıştır. Araştırmada sosyal beceriler değerlendirildiği için, çocukların araştırmacıyı tanımalarının sonuçlarda karıştırıcı bir değişken olabileceği için müdahale grubunun son testleri özdeş başka bir psikolog tarafından alınmış, araştırmacı da kontrol grubunda yer alan çocukların son testlerini toplamıştır. Son-test sürecinde ön-test ile aynı prosedür izlenmiş, çocukların sosyal ve bilişsel becerileri aynı görevlerle aynı sıra ile değerlendirilmiştir. Araştırmacı tarafından hem müdahale hem de kontrol grubunun velilerine yönelik olarak “etkili ebeveynlik ve erken dönem çocuk gelişimini desteklemek” başlıklı bir seminer verilmiştir.

### **3.5. Sosyal Beceri Eğitim Programı**

#### **3.5.1. Sosyal Beceri Programının Hazırlanması**

Araştırmaya başlamadan önce, yurtiçi ve yurtdışında yapılan paylaşma, yardımlaşma ve rahatlatma becerileri ile ilgili olarak geniş bir literatür taraması yapılmış ve uygulanan sosyal beceri eğitim programları detaylı olarak incelenmiştir. İlgili literatür ışığında "Okul Öncesi Çocuklara Yönelik Oyun Temelli Sosyal Beceri Grup Eğitimi Programı" geliştirilmiştir. Araştırmanın güvenilir ve geçerli sonuçlar vermesi ve

uygulama yapılacak olan grubun ihtiyaçlarını karşılaması için programının çok iyi bir Şekilde hazırlanmasına ve yapılandırılmasına büyük önem verilmiştir. Programın hazırlık aşamasında izlenen yol Şu Şekilde sıralanabilir;

- Eğitime katılacak olan öğrencilerin ihtiyaçları ve geliştirilmesi gereken sosyal beceri davranışlarının belirlenmesi
- Belirlenen sosyal ve bilişsel becerileri ölçmeye yönelik tekniklerin belirlenmesi
- Annelere ve öğretmenlere uygulanacak ölüm araçlarına karar verilmesi
- Becerilerin geliştirilmesi için uygun yöntem ve tekniklerin belirlenmesi
- Karar verilen becerilerin geliştirilmesine uygun aktivitelerin belirlenmesi
- Aktivitelerin okul öncesi dönem grubuna yönelik gerekli adaptasyon çalışmalarının yapılması, temel aktivitelerin yanı sıra yedek aktivitelerin hazırlanması
- Çalışma takviminin hazırlanması
- Pilot çalışmanın uygulanması
- Pilot alışma ışığında oluşturulan programdaki etkinliklerin tekrar düzenlenmesi
- Esas çalışmanın yapılacağı okulların belirlenmesi
- Ailelerden alınan izinler doğrultusunda örneklem grubu içerisinde müdahale ve kontrol gruplarının belirlenmesi.
- Haftalık oturumların detaylı bir Şekilde programlanması, gerekli malzemelerin temin edilmesi
- n test ölümlerinin alınması
- Uygulamanın gerçekleştirilmesi
- Son test ölümlerinin alınması
- Elde edilen verilerin istatistiksel veri programlarına girilmesi, analizlerin yapılması ve elde edilen sonuçların raporlarının yazılması

### **3.5.2. Programın Geliştirilmesi**

Okul Öncesi Çocuklara Yönelik Oyun Temelli Sosyal Beceri Grup Eğitimi Programı hazırlanırken önce alanda yapılan sosyal beceri eğitim programları ile ilgili literatür taraması yapılmıştır. Araştırmaya katılacak olan çocukların gelişimsel olarak ihtiyaç duydukları sosyal becerilere karar verilmiş ve bu sosyal becerilerin ilişkili olduğu bilişsel beceriler araştırılmıştır. Eğitim programında her bir oturum için çalışma grubunda yaşanabilecek olan problemleri engellemek ve gruptaki her bir çocuğun katılımını sağlamak amacıyla, çeşitli sosyal beceri eğitimi çalışmalarından yararlanılarak genel amaçlar oluşturulmuş ve aktiviteler bu amaçlara uygun olarak belirlenmiştir (Çetin, vd., 2003; Bacanlı, 2008; Ekinçi-Vural, 2006).

Eğitim programı toplam üç hafta boyunca altı oturum şeklinde planlanmıştır. Aktivitelerin oluşturulması sırasında şu kaynaklardan yararlanılmıştır: 'How to Promote Children's Social and Emotional Competence' (Webster-Stratton, 1999), 'The giant encyclopaedia of circle time and group activities for children 3 to 6: over 600 favourite circle time activities created by teachers for teachers' (Charner, 1996) , 'Ready-To-Use Social Skills Lessons and Activities For Grades 4-6' (Begun, 1996) , 'Örnek Grup Rehberliği Etkinlikleri' (Erkan, 2006) ve 'Araştırmadan Uygulamaya Çocuklarda Sosyal Beceriler Grup Eğitimi' (Çetin, Alpa-Bilbay ve Albayrak-Kaymak, 2003). Yedek aktiviteler ile birlikte toplam 24 aktivite geliştirilmiştir. Aktiviteler okul öncesi grubun gelişimsel özelliklerine uygun olarak adapte edilmiş, gerekli görülen yerlerde kullanılan materyaller ve yönergeler bu yaş grubu çocukların ihtiyaçlarına uygun olarak yeniden düzenlenmiştir. Oturumlar için hazırlanan aktivitelerin seçimi ve sıralanması sırasında şu üç özellik dikkate alınmıştır:

1. Aktivitelerle kazandırması hedeflenen davranışların, oturumun amaçları ile uygunluğu
2. Çalışma grubunun gelişimsel özellikleri dikkate alınarak, her oturumda en az bir aktivitenin hareketli etkinlik içermesi

3. Aktivitelerin sıralamasında aktivite için kullanılan tekniklerin birbirinden farklı olması (örn., drama temelli bir aktiviteden sonra sanat temelli bir aktivitenin planlanması)

Eğitim programında yer alan oturumlar Ek 3’de açıklanan plana göre uygulanmıştır.

### 3.5.3. Programın Uygulama Süreci

Her bir oturum yaklaşık 90 dakikadır. Oturumlar 4 aşamada gerçekleştirilmiştir:

(1) İlk 10 dakikada bir önceki uygulamanın hatırlanması ve gerçekleşecek oturumda yapılacak aktivitelerden kısaca söz edilmesi, (2) 20 dakika boyunca planlanan aktivitelerin uygulanması, (3) 3 etkinlik arasında verilen 10 dakikalık dinlenme zamanı ve (4) son 5 dakikada o oturumda yapılan aktivitelerin değerlendirilmesi aşamalarından oluşmaktadır. Programın uygulama sürecine ilişkin bilgiler Tablo 3.8’de sunulmuştur.

**Tablo 3.8. Sosyal Beceri Programının İçeriği**

Oturum	İçerik	Süre
1. Modül	Bir önceki uygulamanın hatırlatılması ve o gün neler yapılacağını anlatılması	5 dakika
2. Modül	Yardımlaşma Etkinliği	20 dakika
3. Modül	Dinlenme Zamanı	10 dakika
4. Modül	Paylaşma Etkinliği	20 dakika
5. Modül	Dinlenme Zamanı	10 dakika
6. Modül	Rahatlatma Etkinliği	20 dakika
7. Modül	Günün Özeti	5 dakika

### 3.5.4. Eğitim Programında Kullanılan Yöntemler

Okul öncesi yaş grubunun sosyal, duygusal ve bilişsel özellikleri dikkate alındığında okul öncesi çocuklara yönelik olarak hazırlanan bilişsel temelli sosyal beceri grup eğitimi programı bilişsel-davranışçı teknikleri içermektedir. Programın oldukça yapılandırılmış ve grup kuralları çerçevesinde yürütülmesine özen gösterilmiştir.

Yapılandırılmış programlar her çocuğun o gün boyunca ne yapacağını ve çalıştıktan sonra kendisini neyin beklediğini gösterir. Yapılandırılmış programlar, her öğrencinin düzeyine uygun materyaller kullanılarak yapılır, çocuğa yapacağı işin sırasını hatırlatır, çocuğun sözel yönergeleri anlamasını sağlar, çocuğa yapacağı işlerin sırasını gösterir, dikkatini toplama olanağı verir, sevdiği etkinliklerin programında olması, yapması gerekenleri bir an önce yapması için motivasyonu artırır, bilinmezliği ortadan kaldırdığı için, bilinmezliğin yarattığı kaygıyı azaltır (Girli, 2001).

Okul Öncesi Çocuklara Yönelik Oyun Temelli Sosyal Beceri Grup Eğitimi Programında toplam 4 adet grup kuralı oluşturulmuştur. Bu kurallar; parmak kaldırarak konuşma, bir kişi konuşurken onu dinleme, etkinlikler sırasında materyalleri birbirleriyle paylaşma ve kendi sırasını bekleme olarak belirlenmiştir. Grup kuralları, öğrencilerin gruba katılımlarını arttırarak, grup çalışmalarından en üst düzeyde fayda sağlamak, bireysel sınırları belirlemek ve özdenetim becerilerini geliştirmek amacıyla kullanılmıştır. Öğrencilerin yaş grubu dikkate alınarak grup kurallarının sayısı az olup, yönergelerin basit bir dille ifade edilmesine özen gösterilmiştir. İlk oturumdan itibaren tüm oturumların başında grup kuralları tekrar edilerek çocuklara hatırlatılmıştır.

### **3.5.5. Okul Öncesi Çocuklara Yönelik Oyun Temelli Sosyal Beceri Grup Eğitimi Programında Kullanılan Teknikler**

Bilişsel ve davranışçı yöntemleri içeren programda kullanılan belli başlı teknikler; grup oyunları, el becerileri ve sanat etkinlikleri, drama, işbirlikçi öğrenme ve bilişsel süreç yaklaşımıdır.

#### **3.5.5.1. Grup Oyunları**

Oyunun çocukların hayatındaki önemi bilinmektedir. Okul öncesi dönemdeki çocuklar için oyun, çocukların gerçek yaşamın bir provası gibidir. Çocuklar oyun sayesinde yeni davranışlar öğrenir, yeni denemeler yapar ve bu davranışların sonuçlarını görerek davranışlarını pekiştirme fırsatı bulur. Aynı zamanda oyun çocukların arkadaşlık,

paylaşma, yardımlaşma, sırasını bekleme, kurallara uyma gibi sosyal normları ve değerleri öğrenmesine olanak sağlar. Çocuklar dünyayı oyunlar sayesinde eğlenerek ve öğrenerek keşfeder (Bak, 2011). Araştırmalar oyunun çocukların kişilik gelişimine katkı sağladığını göstermiş, çocuğu keşfetmek için değerli bir kaynak olduğunu ortaya koymuştur. Yörükoğlu'na göre (2008) oyun çocukların “en doğal anlaşma ortamı ve ortak dilidir”. Oyunun üç yaşından başlayarak çocukları olumlu sosyal davranışlar sergilemeleri için teşvik eder. Böylece oyun, çocuğun sosyal bir varlık olarak gelişmesinde en doğal ortamı sağlamış olur. Aynı zamanda erken dönem sosyal beceri programlarında oyun yoluyla öğrenmenin en etkili yöntem olduğu da bilinmektedir.

### **3.5.5.2. Elişi ve Sanat Etkinlikleri**

Elişi ve sanat etkinliklerin çocuğa pek çok konuda fayda sağladığı bilinmektedir (Çağdaş, Albayrak ve Cantekinler, 2003). Bu faydaların temelinde, el işi ve sanat etkinliklerinin çocuğun kendini ifade etmesine imkan sağlaması ve özgürce kendi benliğini ortaya koyması yatar. El işi etkinlikleri çocuğun kendini sözel olmayan yöntemlerle ifade etmesini sağlayarak yaratıcılığını desteklerken, sanat etkinlikleri ile çocuk kendini söze olarak ifade etme imkanı bulur. Bu durum da dil becerilerinin yanı sıra iletişim ve etkileşim becerilerini zenginleştirir. Çocuk, yaratıcı araç, gereç ve malzemeler kullanırken yeni düşünceler edinir, bu sayede yeni kavramlar kazanır ve duygusal yetenekleri gelişir. Etkinlikler sırasında karşılaştığı olası problemler çocuğun problem çözme yeteneğini geliştirir. Kaynakların sınırlı olması, yardımlaşma, paylaşma, işbirliği yapma konularında çocukları teşvik eder ve grup etkinliklerine katılmasını sağlayarak çocuğun sosyal gelişimini destekler. Sosyal bir grup içerisinde yer alacağı için daha çok sosyal uyarana maruz kalır, böylece empati becerisi gelişerek çocuğun başkalarını anlamasına ve hoşgörülü olmasına katkı sağlar; verimli çalışma alışkanlığı kazanmasına ve sorumluluk duygusunu geliştirmesine yardım eder; yeni durumlara uyum sağlamalarını kolaylaştırır, kendisine olan güven duygusunun gelişmesini sağlar ve duygusal olarak rahatlatır; ve planlama, uygulama ve sonuçlandırma becerilerini geliştirir.

### 3.5.5.3. Drama

Eğitici drama olarak da adlandırılan yaratıcı drama genel olarak çocuğun hemen her konudaki eğitimi için uygulanan bir eğitim tekniğidir. Drama, çocuğun psikolojik yapı ve psikolojik yaşantılar konusunda bilinçlenmesini ve özel bir yetenek olarak yaratıcılığı kazanmasını amaçlar (Önder, 2003). Çocukların drama etkinlikleri sırasında yararlandıkları sosyal öğrenme, bir yandan içinde buldukları grup aracılığıyla birçok kavramı, konuyu öğrenmelerini kolaylaştırırken, diğer yandan da sosyal, çevre ile ilgili bilgileri, kuralları ve davranışları öğrenmelerini sağlar (Önder, 2003). Aynı zamanda çocuklara özgür bir ortamda kendini ifade edebilme fırsatı sunar. Sosyal beceri öğretiminde drama tekniği sıklıkla kullanılan bir yöntem olarak bilinmektedir. Literatür incelendiğinde, drama etkinliklerine yer veren programlar olmakla birlikte, yalnızca drama yöntemini kullanarak çocukların sosyal becerilerini geliştirmeyi hedefleyen programlar da olduğu görülmektedir.

### 3.5.5.4. İşbirlikçi Öğrenme Yöntemi

İşbirlikçi öğrenme, bireylerin etkileşimlerini artıran, küçük grup öğrenme etkinlikleriyle bir problemi çözme ya da bir öğrenme görevini yerine getirme gibi ortak bir amaç için birlikte çalışma yöntemidir (Avcıoğlu, 2007). Çocuklar işbirlikçi öğrenme gruplarında çalışmaya başladıklarında, işbirliği, küçük gruplarda düşüncelerin paylaşımı, başkalarının düşüncelerini öğrenme, problemlere tepki verme ve sözel dil becerilerini kullanma için fırsat sağlar. İşbirlikçi öğrenme çocuklarda, okula, öğretmenlerine ve akranlarına karşı olumlu duyguları artırabilir. Bu duygular okulda daha başarılı olmak için önemli bir temel oluşturur (Johnson ve Johnson, 1986). Çocukların işbirliği yapma becerileri, onların sosyal problem çözme becerilerini ve olumlu sosyal davranış gelişimini de destekler. Özellikle grupla uygulanan sosyal beceri programlarında işbirlikçi öğrenme yöntemi kullanılmakta, grup normlarının iyileştirici özelliklerinden faydalanılmaktadır. Yapılan çalışmalar, erken dönemde işbirliği yapan çocukların, ilerleyen yaşlarda grup normlarına kolay uyum sağladığı ve yüksek uyum becerisi gösterdiğini desteklemektedir.



### **3.5.5.5. Bilişsel Süreç Yaklaşımı**

Bu yaklaşımın bir diğer adı problem çözme yaklaşımıdır. Bu yaklaşım ile, çocukların olayları analiz etme, sıraya koyma ve ayırt etme becerisinin gelişmesi sağlanmaktadır. Bireyi düşünmeye yönlendiren bu yaklaşımla, bireye sosyal durumlarla ilgili problem çözme becerisi öğretilmeye çalışılmakta; bireye tek bir sosyal beceri değil, farklı sosyal durumlarla karşılaştığı zaman baş edebileceği sosyal problem çözme becerileri kazandırılmaya çalışılmaktadır. (Avcıoğlu, 2007). Bilişsel süreç yaklaşımına dayalı olarak sosyal beceri öğretildiği zaman, birey sosyal etkileşimin genel kurallarını öğrenerek, becerileri farklı ortamlarda, farklı kişilere yönelik olarak kullanabilmekte; diğer bir deyişle, beceriyi genelleme düzeyi oldukça yüksektir. Bireyin sosyal ortamları ayırt edebilmesi ve bu ortamlara özgü sosyal becerileri sergilemesi bu yaklaşım ile daha hızlı kazanılmaktadır (Avcıoğlu, 2007). Bilişsel süreç yaklaşımı ile işbirlikçi öğrenme yöntemi birbirini destekleyen yaklaşımlardır. Bu yöntem aynı zamanda davranışların bilişsel yüklerini değerlendirerek davranış öğretimi sırasında eksik kalan basamakların tespit edilmesini ve bu alanlara yönelik uygulamalar yapılmasına olanak sağlamaktadır (Avcıoğlu, 2007).

### **3.6. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması**

Katılımcılardan elde edilen veriler SPSS (Statistical Package of Social Sciences) programına girilmiş, gerekli veri temizleme işlemleri yapılarak istatistiksel analiz için hazır hale getirilmiştir. Verilerin analizi için SPSS 21.0 sürümü kullanılmıştır. Yapılan deneysel çalışmanın sonucunda elde edilen veriler parametrik / parametrik olmayan testler uygulanarak analiz edilmiştir. Müdahale grubuna geliştirilen beceri programı uygulanırken, kontrol grubuna herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Müdahale grubu ve kontrol grubu arasında demografik değişkenler açısından fark olup olmadığını belirlemek üzere ki-kare analizi uygulanmıştır. Müdahale ve kontrol gruplarına ait ön test ve son test arasındaki farkı belirlemek üzere tek yönlü tekrarlı varyans analizi (Repeated ANOVA) ve çok değişkenli tekrarlı varyans analizi (MANOVA) uygulanmıştır. Araştırmada anlamlılık düzeyi olarak .05 aranmıştır. SPSS programında analiz edilerek elde edilen sonuçlar, ilgili literatür ışığında değerlendirilerek sunulmuştur.

## IV. BULGULAR

Bu çalışmanın amacı, dört-beş yaşındaki çocukların olumlu sosyal davranışları ve bilişsel becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek ve uygulanan sosyal beceri geliştirme programının etkililiğini değerlendirmektir. Bulgular bölümünde ilk olarak kayıp verilere ilişkin bilgiler ile dışlama kriterleri verilmiştir. Sonrasında araştırmanın araştırmaya katılan çocukların olumlu sosyal davranışlardan (yardımlaşma, paylaşma ve rahatlatma), bilişsel becerilerden (duygu tanıma ve sosyal bilgi işleme) ve anneler ile öğretmenlerin çocukların sosyal beceri değerlendirmelerinden almış oldukları puanlara dair betimsel istatistikler verilmiştir. Betimsel istatistiklerin ardından, araştırmadaki değişkenlerin birbirleri ile olan ilişkisi incelenmiş ve korelasyon tablosunda sunulmuştur. Ardından, araştırmanın hipotezleri doğrultusunda, çocukların olumlu sosyal davranışlarının ve bilişsel becerilerinin demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığına dair analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Son başlıkta ise, programın etkililiğini değerlendirmek için kullanılan analiz sonuçları verilmiş, programdan sonra çocukların davranışlarında, annelerin ve öğretmenlerin bildirimlerinde farklılaşma olup olmadığı değerlendirilmiştir.

### 4. 1. Kayıp Değer Bilgisi ve Veri Temizleme İşlemi

Araştırmada yer alan değişkenlerdeki kayıp veriler (missing values) incelenmiş, yapılan analiz sonucuna göre kayıp verilerin %1'in altında olduğu görülmüştür. Bu oranın oldukça düşük olması nedeniyle analiz bulgularını etkilemeyeceği düşünülmüştür. Bu nedenle kayıp verilere ilişkin herhangi bir atama işlemi yapılmamıştır. Ön teste katılan çocukların hepsi son teste de katılmıştır. Ön test ve son test formları eşleştirilerek veri setine dahil edilmiştir. Kayıp verilerin kontrolü yapıldıktan sonra, veri setinde yer alan tüm değerlerin frekansları alınmış, yanlış girilen değerler olup olmadığı incelenmiştir. Tespit edilen yanlış değerler ölçeklere bakılarak düzeltilmiştir. Ardından dağılımın normalliği değerlendirilmiş ve uç değerler olup olmadığı incelenmiştir. Uç değerleri değerlendirmek için kullanılan Z değerlerinin +/- 3.29 aralığında olup olmadığı kontrol edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda, veri setinde uç değerler olmadığı tespit edilmiş, bu nedenle normalliği sağlamak için herhangi bir işlem yapılmamıştır.

## 4.2. Betimleyici İstatistikler

Çocuklardan, annelerden ve öğretmenlerden elde edilen değişkenlere ilişkin ortalama, standart sapma ve ranj değerleri Tablo 4.1’de verilmiştir. Tabloda tüm katılımcılara ilişkin puan ortalamaları ile birlikte, müdahale ve kontrol grubunda yer alan katılımcılara ilişkin puan ortalamaları yer almaktadır.

## 4.3. Araştırmada Yer Alan Değişkenler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Araştırmada yer alan yardımlaşma, paylaşma, işbirliği, toplam duygu tanıma, düşmanca olmayan tutum, sakin yanıt, iddialı yanıt ve annelerden elde edilen ölçümlere ilişkin elde edilen veriler parametrik değişkenlerdir. Bu nedenle tüm bu değişkenler arasındaki korelasyon incelenirken Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar çocuklardan alınan ölçümler, OSBÖ ve OÖDÖ’nden elde edilen ölçümler olarak ayrı ayrı ele alınmıştır. Araştırmada yer alan tüm değişkenler arasındaki ilişki düzeylerinin yer aldığı korelasyon değerleri Tablo 4.2’de gösterilmiştir.

Çocuklardan elde edilen puanlar ile; çocukların yardımlaşma, paylaşma, rahatlatma, duygu tanıma ve sosyal bilgi işleme puanları arasında korelasyon katsayısı değerleri  $r=-.24$  ile  $r=.43$  arasında değişen pozitif ve negatif yönde anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür ( $p<.05$ ,  $p<.001$ ). Çocuklardan elde edilen ölçümler ile, OSDÖ Anne Formundan elde edilen puanlar arasında korelasyon katsayısı değerleri  $r=-.24$  ile  $r=.26$  arasında değişen pozitif ve negatif yönde anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür ( $p<.05$ ). Çocuklardan elde edilen puanlar ile; OSDÖ Öğretmen Formunun “kendiliğinden” koşulundan elde edilen puanlar arasında korelasyon katsayısı değerleri  $r=-.20$  ile  $r=.34$  arasında değişen pozitif ve negatif yönde anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür ( $p<.05$ ,  $p<.001$ ). OSDÖ Öğretmen Formunun “öğretmen istediğinde” koşulundan elde edilen puanlar arasında korelasyon katsayısı değerleri  $r=-.20$  ile  $r=-.24$  düzeyinde negatif yönde anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür ( $p<.05$ ). OÖDÖ’nin Anne Formundan elde edilen puanlar arasında  $r=.25$  düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönde bir ilişki olduğu ( $p<.05$ ), Öğretmen Formundan elde edilen puanlar arasında korelasyon katsayısı değerleri  $r=-.22$  ile  $r=.26$  düzeyinde pozitif ve negatif yönde anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür ( $p<.05$ ,  $p<.001$ ).

**Tablo 4.1. Araştırmadaki Tüm Değişkenlere İlişkin Betimleyici İstatistikler**

	<i>Müdahale</i>		<i>Kontrol</i>		<i>Toplam</i>		<i>Ranj</i>			
	<i>Ort.</i>	<i>SS</i>	<i>Ort.</i>	<i>SS</i>	<i>Ort.</i>	<i>SS</i>	<i>Potansiyel</i>	<i>Müdahale</i>	<i>Kontrol</i>	<i>Toplam</i>
<b><i>Çocuklardan Alınan Ölçümler</i></b>										
<b><i>1. Olumlu Sosyal Davranışlar</i></b>										
<i>Yardımlaşma</i>	2.46	1.66	2.08	1.69	2.30	1.67	1-5	1-5	1-5	1-5
<i>Paylaşma</i>	1.56	.90	3.26	2.41	2.25	1.27	0-10	0-10	0-7	0-10
<i>Rahatlatma</i>	1.37	.72	1.21	.52	1.30	.65	1-3	1-3	1-3	1-3
<b><i>2. Bilişsel Beceriler</i></b>										
<i>Duygu Tanıma</i>	2.77	1.51	3.15	1.53	2.93	1.52	0-9	0-6	0-7	0-7
<i>Düşmanca Olmayan Tutum</i>	.77	.51	1.13	.57	.92	.52	0-4	0-4	0-4	0-4
<i>Sakin Yanıt</i>	1.05	.54	1.46	.81	1.22	.72	0-4	0-4	0-4	0-4
<i>İddialı Yanıt</i>	.80	.45	.81	.56	.53	.43	0-4	0-4	0-4	0-4
<b><i>Annelerden Alınan Ölçümler</i></b>										
<b><i>1. OSDÖ<sup>a</sup></i></b>										
<i>Yardımlaşma</i>	4.25	1.05	4.51	.85	4.35	.98	0-7	2.20-6.60	2.80-6.00	2.20-6.60
<i>Paylaşma</i>	4.54	1.11	4.74	1.08	4.62	1.09	0-7	1.33-7.00	1.83-6.83	1.33-7.00
<i>Rahatlatma</i>	4.74	1.23	4.85	.96	4.78	1.12	0-7	1.67-7.00	3.00-7.00	1.67-7.00
<i>İşbirliği</i>	4.61	1.35	5.00	1.12	4.77	1.27	0-7	2.00-7.00	2.50-7.00	2.00-7.00
<i>Toplam Puan</i>	86.12	18.07	90.03	13.56	87.71	16.43	19-133	46-121	61-117	46-121
<b><i>2. OÖDÖ<sup>b</sup></i></b>										
<i>Paylaşma</i>	4.01	.65	3.93	.60	3.98	.63	0-5	2.20-5.00	2.40-5.00	2.20-5.00
<i>Arkadaşlık/Dostluk</i>	4.52	.47	4.56	.42	4.53	.45	0-5	3.00-5.00	3.40-5.00	3.00-5.00
<i>İşbirliği</i>	3.91	.46	3.97	.44	3.94	.45	0-5	2.80-5.00	3.00-4.80	2.80-5.00
<i>Toplam Puan</i>	62.19	6.03	62.33	5.43	62.25	5.76	15-75	49-75	48-71	48-75

	<i>Müdahale</i>		<i>Kontrol</i>		<i>Toplam</i>		<i>Potansiyel</i>	<i>Ranj</i>		
	<i>Ort.</i>	<i>SS</i>	<i>Ort.</i>	<i>SS</i>	<i>Ort.</i>	<i>Ort.</i>		<i>Müdahale</i>	<i>Kontrol</i>	<i>Toplam</i>
<b>Öğretmenlerden Alınan Ölçümler</b>										
<i>1. OSDÖ<sup>a</sup> – Kendiliğinden</i>										
<i>Yardımlaşma</i>	4.42	1.31	4.10	1.30	4.29	1.31	0-7	1.80-6.80	1.20-6.20	1.20-6.80
<i>Paylaşma</i>	4.51	.95	4.19	1.21	4.38	1.07	0-7	2.50-6.50	1.17-7.00	1.17-7.00
<i>Rahatlatma</i>	4.41	1.08	3.92	1.18	4.21	1.15	0-7	1.83-6.67	1.33-6.83	1.33-6.83
<i>İşbirliği</i>	5.14	1.15	4.78	1.57	4.99	1.34	0-7	2.00-7.00	1.00-7.00	1.00-7.00
<i>Toplam Puan</i>	81.61	17.08	74.36	21.20	78.67	19.09	19-133	39-121	22-121	22-121
<i>2. OSDÖ<sup>a</sup> – Öğretmen İstedığında</i>										
<i>Yardımlaşma</i>	5.62	1.30	4.94	1.24	5.34	1.31	0-7	3.40-7.00	2.40-7.00	2.40-7.00
<i>Paylaşma</i>	5.75	1.15	4.75	1.40	5.34	1.35	0-7	3.83-7.00	1.50-7.00	1.50-7.00
<i>Rahatlatma</i>	5.79	1.14	4.61	1.26	5.31	1.33	0-7	3.00-7.00	2.00-7.00	2.00-7.00
<i>İşbirliği</i>	5.96	1.00	5.32	1.41	5.70	1.22	0-7	3.50-7.00	1.50-7.00	1.50-7.00
<i>Toplam Puan</i>	109.25	21.13	91.51	23.33	102.04	23.61	19-133	68-133	36-133	36-133
<i>3. OÖDÖ<sup>b</sup></i>										
<i>Paylaşma</i>	4.24	.38	4.06	.65	4.17	.52	0-5	3.40-5.00	2.00-5.00	2.00-5.00
<i>Arkadaşlık/Dostluk</i>	4.51	.42	4.36	.50	4.45	.46	0-5	3.20-5.00	3.40-5.00	3.20-5.00
<i>İşbirliği</i>	4.24	.50	4.06	.55	4.17	.52	0-5	3.00-5.00	3.00-5.00	3.00-5.00
<i>Toplam Puan</i>	64.95	5.32	62.38	7.85	63.91	6.55	15-75	48-74	42-75	42-75

<sup>a</sup>OSDÖ = Olumlu Sosyal Davranışlar Ölçeği, <sup>b</sup>OÖDÖ = Okul Öncesi Değerler Ölçeği

**Tablo 4.2. Değişkenler Arası İlişki Değerleri Tablosu**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25		
<b>Çocuklardan Alınan Ölçümler</b>																											
1. Yardımlaşma	1																										
2. Paylaşma	.03	1																									
3. Rahatlatma	.43**	-.05	1																								
4. Duygu Tanıma	.07	.36**	-.13	1																							
5. Düşölmüt*	.01	-.04	.03	-.05	1																						
6. Sakin Yanıt	-.14	.01	-.02	.09	-.30*	1																					
7. İddialı Yanıt	.11	-.09	.01	.03	.41**	-.24*	1																				
<b>Annelerden Alınan Ölçümler</b>																											
<b>OSDÖ<sup>b</sup></b>																											
8. Yardımlaşma	.04	.16	.04	.09	-.03	.02	-.16	1																			
9. Paylaşma	-.14	.16	-.10	.17	-.18	.17	-.24*	.43**	1																		
10. Rahatlatma	.03	.10	.01	.20	-.01	.02	-.06	.47**	.44**	1																	
11. İşbirliği	-.05	.26*	-.09	.07	-.15	.01	-.25*	.64**	.62**	.49**	1																
<b>OÖDÖ<sup>c</sup></b>																											
12. Paylaşma	-.19	.15	-.18	.14	-.12	.11	-.09	.39**	.39**	.25*	.22*	1															
13. Arkadaşlık/Dostluk	.06	.11	-.06	.25*	-.07	-.10	.01	.26*	.45**	.42**	.36**	.30**	1														
14. İşbirliği	-.08	-.02	.10	-.01	-.11	-.01	-.05	.46**	.24*	.21*	.27**	.38**	.36**	1													
<b>Öğretmenlerden Alınan Ölçümler</b>																											
<b>OSDÖ<sup>b</sup> – Kendiliğinden</b>																											
15. Yardımlaşma	.12	.11	-.08	.11	.06	-.09	-.20*	.13	.16	.08	.20*	.13	.04	-.04	1												
16. Paylaşma	.03	.15	.01	.11	-.12	-.01	-.24*	.08	.20	.09	.27**	.11	.04	-.08	.77**	1											
17. Rahatlatma	.19	.05	.16	.23*	-.07	-.02	-.12	.17	.22*	.34**	.20	.19	.17	.06	.63**	.75**	1										
18. İşbirliği	.08	.12	.01	.08	-.10	-.10	-.20	.08	.22*	.09	.26*	.10	.09	-.04	.80**	.74**	.71**	1									
<b>OSDÖ<sup>b</sup> – Öğretmen İstediginde</b>																											
19. Yardımlaşma	.06	.08	-.19	.15	.12	-.14	-.16	.03	.08	.05	.08	.15	.06	-.05	.87**	.67**	.51**	.67**	1								
20. Paylaşma	.01	.02	-.10	.07	.01	-.09	-.20*	-.01	.11	.07	.11	.15	.09	-.05	.68**	.75**	.56**	.56**	.86**	1							
21. Rahatlatma	.10	-.03	.02	.11	.03	-.15	-.17	.06	.12	.21*	.10	.20	.11	-.01	.71**	.70**	.75**	.63**	.82**	.89**	1						
22. İşbirliği	.06	.10	-.09	.07	-.02	-.14	-.24*	.05	.17	.07	.21*	.15	.12	-.01	.81**	.74**	.58**	.85**	.85**	.77**	.76**	1					
<b>OÖDÖ<sup>c</sup></b>																											
23. Paylaşma	.05	.10	.01	.21*	-.07	-.04	-.14	.10	.23*	.17	.22*	.13	.16	.18	.52**	.62**	.64**	.62**	.49**	.50**	.55**	.61**	1				
24. Arkadaşlık/Dostluk	.04	.08	-.03	.06	-.06	-.08	-.23*	.05	.29**	.19	.23*	.05	.25*	.03	.52**	.54**	.58**	.62**	.43**	.43**	.48**	.53**	.61**	.61**	1		
25. İşbirliği	.04	.07	.10	.26**	-.03	-.05	-.22*	.02	.21*	.20	.19	-.02	.16	.01	.63**	.59**	.63**	.58**	.61**	.61**	.64**	.58**	.67**	.69**	.69**	1	

\* $p < .05$ , \*\* $p < .001$ , \*düşölmüt = *Düşmanca Olmayan Tutum*, <sup>b</sup>OSDÖ = *Olumlu Sosyal Davranış Ölçeği*, <sup>c</sup>OÖDÖ = *Okul Öncesi Değerler Ölçeği*

Olumlu Sosyal Davranışlar Ölçeğinin Anne Formundan elde edilen alt boyut puanlarının kendi içindeki korelasyon katsayısı değerlerinin  $r=.43$  ile  $r=.64$  arasında değişen pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu ( $p<.001$ ); Öğretmen Formunun “kendiliğinden” koşulundan elde edilen puanları arasında korelasyon katsayısı değerleri  $r=.20$  ile  $r=.34$  arasında değişen pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu ( $p<.05$ ,  $p<.001$ ); Öğretmen Formunun “öğretmen istediğinde” koşulundan elde edilen puanları arasında korelasyon katsayısı değerleri  $r=.21$  düzeyinde pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu ( $p<.05$ ) görülmüştür. OSDÖ Anne Formundan elde edilen puanlar ile, OÖDÖ’nin; Anne Formundan elde edilen puanlar arasında korelasyon katsayısı değerleri  $r=.22$  ile  $r=.34$  arasında değişen pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu ( $p<.05$ ,  $p<.001$ ); OÖDÖ Öğretmen Formundan elde edilen puanlar arasında  $r=.21$  ve  $r=.29$  olmak üzere anlamlı bir ilişkiler olduğu ( $p<.05$ ,  $p<.001$ ) görülmüştür.

Olumlu Sosyal Davranışlar Ölçeğinin Öğretmen Formunun “kendiliğinden” koşulundan elde edilen alt boyut puanlarının kendi içindeki korelasyon katsayısı değerlerinin  $r=.63$  ile  $r=.80$  arasında değişen pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu, ( $p<.001$ ); “öğretmen istediğinde” koşulundan elde edilen puanları arasında korelasyon katsayısı değerleri  $r=.51$  ile  $r=.87$  olmak üzere pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu, ( $p<.001$ ) görülmüştür. OSDÖ Öğretmen Formunun “kendiliğinden” koşulundan elde edilen puanlar ile, OÖDÖ Anne Formundan elde edilen puanlar arasında anlamlı düzeyde bir korelasyon olmadığı ( $p>.05$ ); Öğretmen Formundan elde edilen puanlar arasında  $r=.52$  ve  $r=.64$  olmak üzere anlamlı ilişkiler olduğu ( $p>.001$ ) görülmüştür. OSDÖ Öğretmen Formunun “öğretmen istediğinde” koşulundan elde edilen alt boyut puanlarının kendi içindeki korelasyon katsayısı değerlerinin,  $r=.76$  ile  $r=.89$  olmak üzere pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu ( $p<.001$ ) görülmüştür. OSDÖ Öğretmen Formunun “kendiliğinden” koşulundan elde edilen puanlar ile, OÖDÖ Anne Formundan elde edilen puanlar arasında anlamlı düzeyde bir korelasyon olmadığı ( $p>.05$ ); OÖDÖ Öğretmen Formundan elde edilen puanlar arasında  $r=.43$  ve  $r=.64$  olmak üzere anlamlı bir ilişkiler olduğu  $p<.001$  görülmüştür.

Okul Öncesi Değerler Ölçeğinin Anne Formundan elde edilen alt boyut puanlarının kendi içindeki korelasyon katsayısı değerlerinin  $r=.30$  ve  $r=.38$  olmak üzere anlamlı ilişkiler olduğu  $p<.05$ ,  $p<.001$ ; OÖDÖ Öğretmen Formundan elde edilen puanlar arasında  $r=.25$  düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu  $p<.001$  görülmüştür. OÖDÖ Öğretmen Formundan elde edilen alt boyut puanlarının kendi içindeki korelasyon katsayısı değerlerinin  $r=.48$  ve  $r=.69$  olmak üzere anlamlı ilişkiler olduğu  $p<.001$  görülmüştür. Tüm değişkenlerin birbiri ile ilişki düzeyini gösteren korelasyon değerleri Tablo 4.2’de sunulmuştur. Çocuklardan, annelerden ve öğretmenlerden alınan ölçümlerin birbirleri ile ilişkili olması beklenmektedir. Ancak elde edilen sonuçlara göre, üç farklı gruptan alınan ölçümlerin birbiriyle beklenen ilişkiyi göstermediği görülmektedir. Bu durum tartışma kısmında ele alınmıştır.

#### **4.4. Değişkenlerin Demografik Özelliklere Göre İncelenmesi**

##### **4.4.1. Çocuklardan Alınan Ölçümlerin İncelenmesi**

Çocuklardan alınan ölçümlerin demografik değişkenlere bağlı olarak değişip değişmediği incelenmiştir. Çocuklardan alınan yardımlaşma, paylaşma, rahatlatma ve toplam duygu tanıma becerileri puan ortalamalarının, cinsiyet, yaş, ortalama gelir, kardeş sayısı ve ebeveynlerinin eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Çocukların yardımlaşma, paylaşma, rahatlatma, toplam duygu tanıma becerileri, düşmanca olmayan tutum, sakin ve iddialı yanıt puan ortalamalarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağlantısız örneklem t-testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, çocukların yardımlaşma, paylaşma, rahatlatma, toplam duygu tanıma becerileri, düşmanca olmayan tutumları ve iddialı yanıt puan ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı derecede farklılaşma göstermediği ( $p>.05$ ), ancak sakin yanıt puan ortalamalarının cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir ( $p<.05$ ). Kız çocukların sakin yanıt puan ortalamalarının (ort.=.97, ss=.53), erkek çocukların sakin yanıt puan ortalamalarından (ort.=1.46,



ss.=1.02) anlamlı derecede düşük olduğu görülmüştür ( $t(95)=-2.05$ ,  $p<.05$ ) (Bkz. Tablo 4.3.). Başka bir deyişle, kızlar ve erkekler arasında yardımlaşma, paylaşma, rahatlatma, toplam duygu tanıma becerileri, düşmanca olmayan tutumları ve iddialı yanıtları arasında bir farklılaşma yokken, erkekler kızlara oranla daha sakin yanıt vermektedir.

**Tablo 4.3.** *Cinsiyete Göre Katılımcıların Puan Ortalamalarının İncelenmesi*

	Kız N=46		Erkek N=50		t
	Ort.	Ss.	Ort.	Ss.	
<i>Yardımlaşma</i>	2.33	1.67	2.28	1.68	.13
<i>Paylaşma</i>	2.09	1.15	2.40	1.38	-.67
<i>Rahatlatma</i>	1.30	.66	1.30	.65	.03
<i>Duygu Tanıma</i>	2.87	1.49	2.98	1.57	-.35
<i>Düşmanca Olmayan Tutum</i>	.89	.68	.94	.72	-.21
<i>Sakin Yanıt</i>	.97	.53	1.46	1.02	<b>-2.05*</b>
<i>İddialı Yanıt</i>	.46	.21	.60	.36	-.68

\* $p<.05$

Araştırmaya katılan çocukların yaşları 42 ila 64 ay arasında değişmektedir. 42-52 ay arasında olan çocuklar dört yaş, 53-64 ay arasında olan çocuklar beş yaş sınıfında yer almaktadır. Çocukların yardımlaşma, paylaşma, rahatlatma, toplam duygu tanıma becerileri, düşmanca olmayan tutum, sakin ve iddialı yanıt puan ortalamalarının yaşlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağlantısız örneklem t-testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, çocukların yardımlaşma, paylaşma, rahatlatma, sakin ve iddialı yanıt puan ortalamalarının yaşa göre anlamlı derecede farklılaşma göstermediği ( $p>.05$ ), ancak toplam duygu tanıma becerileri ve düşmanca olmayan tutumların yaşa göre farklılaştığı tespit edilmiştir ( $p<.05$ ). Dört yaşındaki çocukların duygu tanıma becerileri (ort.=2.56, ss.=1.39) ve düşmanca olmayan tutum (ort.=.65, ss.=.24) puan ortalamalarının, beş yaşındaki çocukların duygu tanıma becerileri (ort.=3.21, ss.=1.57) ve düşmanca olmayan tutum puan ortalamalarından (ort.=1.13, ss.=.26) anlamlı derecede düşük olduğu görülmüştür ( $t(95)=-2.08$   $p<.05$ ) (Bkz. Tablo 4.4.). Başka bir deyişle dört veya beş yaşında olmak yardımlaşma, paylaşma, rahatlatma, sakin ve iddialı yanıt üzerinde anlamlı bir farklılaşma yaratmazken, beş yaşında olmak

daha yüksek düzeyde duygu tanıma becerilerine ve düşmanca olmayan tutumlara işaret etmektedir.

**Tablo 4.4.** Yaşa Göre Katılımcıların Puan Ortalamalarının İncelenmesi

	42-52 Ay N=43		53-64 Ay N=53		t
	Ort.	Ss.	Ort.	Ss.	
<i>Yardımlaşma</i>	2.47	1.74	2.17	1.63	.86
<i>Paylaşma</i>	2.00	1.22	2.32	2.23	.95
<i>Rahatlatma</i>	1.37	.66	1.25	.65	-.97
<i>Duygu Tanıma</i>	2.56	1.39	3.21	1.57	<b>-2.12*</b>
<i>Düşmanca Olmayan Tutum</i>	.65	.24	1.13	.26	<b>-2.08*</b>
<i>Sakin Yanıt</i>	1.34	.23	1.11	.22	.94
<i>İddialı Yanıt</i>	.51	.21	.55	.10	-.17

\* $p < .05$

Literatürdeki bulgular sosyal becerilerin yaşa göre farklılaştığını ve erken dönemdeki becerilerin altı ay gibi kısa sürelerde değişim gösterebildiğini desteklemektedir. Dört ve beş yaşındaki çocukların sosyal becerileri arasında anlamlı bir farklılaşma tespit edilemediği için altı aylık periyotlardan oluşan yeni yaş grupları oluşturulmuş ve bu becerilerin farklılaşıp farklılaşmadığı tekrar değerlendirilmiştir. Ancak elde edilen bu sonuçlarda da sosyal becerilerde yaşa bağlı bir farklılaşma bulunamamış, duygu tanıma becerilerinin ise benzer şekilde her bir grup içerisinde farklılaştığı görülmüştür.

Çocukların yardımlaşma, paylaşma, rahatlatma, toplam duygu tanıma becerileri, düşmanca olmayan tutum, sakin ve iddialı yanıt puan ortalamalarının, aylık ortalama gelir düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için bağlantısız örneklem t-testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, çocukların yardımlaşma, paylaşma, rahatlatma, toplam duygu tanıma becerileri, düşmanca olmayan tutum, sakin ve iddialı yanıt puan ortalamalarının aylık ortalama gelir düzeylerine göre anlamlı derecede farklılaşma göstermediği tespit edilmiştir ( $p > .05$ ). Başka bir deyişle, çocukların yardımlaşma, paylaşma, rahatlatma, toplam duygu tanıma becerileri, düşmanca olmayan

tutum, sakin ve iddialı yanıtları aylık ortalama gelir düzeyine göre anlamlı düzeyde bir farklılaşma göstermemektedir.

Çocukların yardımlaşma, paylaşma, rahatlatma, toplam duygu tanıma becerileri, düşmanca olmayan tutum, sakin ve iddialı yanıt puan ortalamalarının, kardeşe sahip olma koşuluna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağlantısız örneklem t-testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, çocukların paylaşma, rahatlatma, toplam duygu tanıma becerileri, düşmanca olmayan tutum, sakin ve iddialı yanıt puan ortalamalarının kardeşe sahip olma koşuluna göre anlamlı derecede farklılaşma göstermediği ( $p>.05$ ), ancak yardımlaşma davranışının kardeşe sahip olma koşuluna göre istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılaştığı tespit edilmiştir ( $p<.05$ ). Hiç kardeşi olmayan çocukların yardımlaşma davranışı puan ortalamasının (ort.=2.80, ss.=1.76), en az bir kardeşe sahip olan çocukların yardımlaşma davranışı puan ortalamasından (ort.=1.89, ss.=1.49) anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür ( $t(94)=2.73$ ,  $p<.05$ ) (Bkz. Tablo 4.5.). Başka bir deyişle tek çocuk olmak paylaşma, rahatlatma, toplam duygu tanıma becerileri, düşmanca olmayan tutum, sakin ve iddialı yanıt üzerinde anlamlı bir farklılaşma yaratmazken, tek çocukların daha fazla yardımlaşma davranışı sergilediği görülmüştür.

**Tablo 4.5.** *Kardeşe Sahip Olma Koşuluna Göre Katılımcıların Puan Ortalamalarının İncelenmesi*

	Tek Çocuk N=40		Kardeşi Var N=55		t
	Ort.	Ss.	Ort.	Ss.	
<i>Yardımlaşma</i>	2.80	1.76	1.89	1.49	<b>2.73*</b>
<i>Paylaşma</i>	2.38	1.35	2.20	1.13	.37
<i>Rahatlatma</i>	1.28	.60	1.31	.69	-.25
<i>Duygu Tanıma</i>	3.10	1.37	2.82	1.61	.89
<i>Düşmanca Olmayan Tutum</i>	1.03	.57	.81	.54	.87
<i>Sakin Yanıt</i>	1.10	.49	1.31	.56	-.82
<i>İddialı Yanıt</i>	.40	.24	.64	.39	-1.11

\* $p<.05$

Çocukların yardımlaşma, paylaşma, rahatlatma toplam duygu tanıma becerileri, düşmanca olmayan tutum, sakin ve iddialı yanıt puan ortalamalarının, annenin eğitim

düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağlantısız örneklem t-testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, çocukların yardımlaşma, paylaşma rahatlatma, düşmanca olmayan tutum, sakin ve iddialı yanıt puan ortalamalarının annenin eğitim düzeyine göre anlamlı derecede farklılaşma göstermediği ( $p>.05$ ), ancak toplam duygu tanıma becerileri puan ortalamalarının annenin eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılaştığı tespit edilmiştir ( $p<.05$ ). Annesinin eğitim düzeyi yüksek okul ve altı olan çocukların duygu tanıma becerisi puan ortalamasının (ort.=2.60, ss.=1.36), annesinin eğitim düzeyi üniversite ve üstü olan çocukların duygu tanıma becerisi puan ortalamasından (ort.=3.31, ss.=1.61) anlamlı derecede düşük olduğu görülmüştür ( $t(94)=-2.34$ ,  $p<.05$ ) (Bkz. 4.6.). Başka bir deyişle, annenin eğitim düzeyi yardımlaşma, paylaşma, rahatlatma, düşmanca olmayan tutum, sakin ve iddialı yanıt davranışları üzerinde anlamlı bir farklılaşma yaratmazken, annenin yüksek eğitim düzeyi yüksek duygu tanıma becerilerine işaret etmektedir.

**Tablo 4.6.** *Annenin Eğitim Düzeyine Göre Katılımcıların Puan Ortalamalarının İncelenmesi*

	Yüksek okul ve Altı N=50		Üniversite ve Üstü N=45		t
	Ort.	Ss.	Ort.	Ss.	
<i>Yardımlaşma</i>	2.32	1.66	2.22	1.68	.29
<i>Paylaşma</i>	2.34	1.19	2.20	1.37	.30
<i>Rahatlatma</i>	1.32	.68	1.27	.62	.40
<i>Duygu Tanıma</i>	2.60	1.36	3.31	1.61	<b>-2.34*</b>
<i>Düşmanca Olmayan Tutum</i>	.90	.44	.91	.46	-.05
<i>Sakin Yanıt</i>	1.16	.55	1.29	.51	-.51
<i>İddialı Yanıt</i>	.56	.17	.51	.19	-.05

\* $p<.05$

Çocukların yardımlaşma, paylaşma, rahatlatma, toplam duygu tanıma becerileri, düşmanca olmayan tutum, sakin ve iddialı yanıt puan ortalamalarının babanın eğitim düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağlantısız örneklem t-testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, çocukların yardımlaşma, paylaşma, rahatlatma, toplam duygu tanıma becerileri, toplam duygu tanıma becerileri, düşmanca olmayan tutum, sakin ve iddialı yanıt puan ortalamalarının babanın eğitim düzeyine göre

anlamli derecede farklılaşma göstermediği tespit edilmiştir, ( $p>.05$ ). Başka bir deyişle babanın eğitim düzeyi yardımlaşma, paylaşma, rahatlatma, toplam duygu tanıma becerileri, toplam duygu tanıma becerileri, düşmanca olmayan tutum, sakin ve iddialı yanıt vermede bir farklılaşma yaratmamaktadır.

#### **4.4.2. Olumlu Sosyal Davranış Ölçeğinden Elde Edilen Puanların İncelenmesi**

Bu bölümde Olumlu Sosyal Davranış Ölçeğinden (OSDÖ) elde edilen verilerin demografik değişkenlere bağlı olarak değişip değişmediği incelenmiştir. Anneler ve öğretmenler tarafından doldurulan OSDÖ'den elde edilen yardımlaşma, paylaşma, rahatlatma ve işbirliği davranışları puan ortalamalarının, cinsiyet, yaş, ortalama gelir, kardeş sayısı ve ebeveynlerinin eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

##### **4.4.2.1. Anne Formunun Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi**

OSDÖ Anne Formundan elde edilen yardımlaşma, paylaşma, rahatlatma, işbirliği davranışları puan ortalamalarının ve toplam puanlarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağlantısız örneklem t-testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, çocukların yardımlaşma, paylaşma, rahatlatma, işbirliği ve OSDÖ toplam puan ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı derecede farklılaşma göstermediği tespit edilmiştir ( $p=.05$ ). Başka bir deyişle, annelerin bildirimlerine göre, kız ve erkek çocukların olumlu sosyal davranışları birbirinden farklılaşmamaktadır.

OSDÖ'den elde edilen yardımlaşma, paylaşma, rahatlatma, işbirliği davranışları puan ortalamalarının ve toplam puanlarının dört veya beş yaşında olmaya göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağlantısız örneklem t-testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, çocukların yardımlaşma, paylaşma, rahatlatma, işbirliği ve OSDÖ toplam puan ortalamalarının yaşa göre anlamlı derecede farklılaşma göstermediği tespit edilmiştir ( $p>.05$ ). Başka bir deyişle annelerin bildirimlerine göre dört veya beş yaşında

olmak yardımlaşma, paylaşma, rahatlatma, işbirliği ve toplam OSDÖ toplam puanları üzerinde anlamlı bir farklılaşma yaratmamaktadır.

OSDÖ'den elde edilen yardımlaşma, paylaşma, rahatlatma, işbirliği davranışları puan ortalamalarının ve toplam OSDÖ toplam puanlarının kardeşe sahip olma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağlantısız örneklem t-testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, çocukların yardımlaşma ve paylaşma alt boyutları puan ortalamalarının kardeşe sahip olma koşuluna göre anlamlı derecede farklılaşma göstermediği ( $p > .05$ ), ancak işbirliği davranışının ve OSDÖ toplam puan ortalamalarının kardeşe sahip olma koşuluna göre anlamlı derecede ( $p < .05$ ), rahatlatma davranışı puan ortalamalarının kardeşe sahip olma koşuluna göre marjinal olarak farklılaştığı tespit edilmiştir ( $p = .05$ ). Hiç kardeşi olmayan çocukların işbirliği (ort.=5.15, ss.=1.10), rahatlatma davranışı (ort.=5.04, ss.=1.03) ve OSDÖ toplam puan ortalamasının (ort.=92.03, ss.=15.10), en az bir kardeşe sahip olan çocukların işbirliği (ort.=4.46, ss.=1.17), rahatlatma davranışı (ort.=4.60, ss.=1.15) ve OSDÖ toplam puan (ort.=84.19, ss.=16.89) ortalamasından anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür ( $t(95)=1.97$ ,  $p=.05$ ;  $t(95)=2.70$ ,  $p<.05$ ;  $t(95)=2.24$ ,  $p<.001$ ) (Bkz. Tablo 4.7.). Başka bir deyişle, anne bildirimlerine göre, tek çocuk olmak yardımlaşma ve paylaşma davranışları üzerinde anlamlı bir farklılaşma yaratmazken, yüksek düzeyde işbirliği, rahatlatma ve olumlu sosyal davranışlara işaret etmektedir.

**Tablo 4.7. OSDÖ Puanlarının Kardeşe Sahip Olma Koşuluna Göre İncelenmesi**

	Tek Çocuk N=40		Kardeşi Var N=55		t
	Ort.	Ss.	Ort.	Ss.	
Yardımlaşma	4.50	.95	4.24	1.00	1.30
Paylaşma	4.83	.97	4.46	1.17	1.63
Rahatlatma	5.04	1.05	4.60	1.15	<b>1.97*</b>
İşbirliği	5.15	1.10	4.46	1.31	<b>2.70**</b>
Toplam OSDÖ	92.03	15.10	84.49	16.89	<b>2.24***</b>

\* $p=.05$ , \*\* $p<.05$ , \*\*\* $p<.001$

OSDÖ'den elde edilen yardımlaşma, paylaşma, rahatlatma, işbirliği davranışları puan ortalamalarının ve OSDÖ toplam puanlarının aylık ortalama gelir düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için bağlantısız örneklem t-testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, çocukların yardımlaşma, paylaşma, rahatlatma, işbirliği, yardımlaşma alt boyutları puan ortalamalarının ve OSDÖ toplam puanlarının aylık ortalama gelir düzeylerine göre anlamlı derecede farklılaşma göstermediği tespit edilmiştir ( $p>.05$ ). Başka bir deyişle, annelerine göre aylık ortalama gelir düzeyi yardımlaşma, paylaşma, rahatlatma, işbirliği ve toplam OSDÖ toplam puanları üzerinde anlamlı bir farklılaşma yaratmamaktadır.

OSDÖ'den elde edilen yardımlaşma, paylaşma, rahatlatma, işbirliği davranışları puan ortalamalarının ve toplam OSDÖ toplam puanlarının, anne ve babalarının eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığı t-testi ile incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, çocukların yardımlaşma, paylaşma, rahatlatma, işbirliği ve OSDÖ toplam puan ortalamalarının anne ve babalarının eğitim düzeyine göre anlamlı derecede farklılaşma göstermediği tespit edilmiştir ( $p>.05$ ). Başka bir deyişle, anne ve babalarının eğitim düzeyi yardımlaşma, paylaşma, rahatlatma, işbirliği ve toplam OSDÖ toplam puanları üzerinde anlamlı bir farklılaşma yaratmamaktadır.

#### **4.4.2.2. Öğretmen Formunun Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi**

Olumlu Sosyal Davranış Ölçeğinin Öğretmen Formunun hem “kendiliğinden” hem de “öğretmen istediğinde” koşulundan elde edilen yardımlaşma, paylaşma, rahatlatma, işbirliği davranışları puan ortalamalarının ve toplam puanlarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağlantısız örneklem t-testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, OSDÖ Öğretmen Formunun her iki koşulunda da çocukların yardımlaşma, paylaşma, işbirliği ve OSDÖ toplam puan ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı derecede farklılaşma göstermediği tespit edilmiştir ( $p<.05$ ). Başka bir deyişle, kendiliğinden ve öğretmenlerin istediği koşulda, kızlar ve erkeklerin sergilediği olumlu sosyal davranışlar birbirinden farklılaşmamaktadır.

OSDÖ'nin hem "kendiliğinden" hem de "öğretmen istediğinde" koşulundan elde edilen yardımlaşma, paylaşma, rahatlatma, işbirliği davranışları puan ortalamalarının ve toplam puanlarının dört veya beş yaşında olmaya göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağlantısız örneklem t-testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, "kendiliğinden" koşulunda paylaşma, rahatlatma, işbirliği alt boyutlarından elde edilen puan ortalamaları ve OSDÖ toplam puanlarının yaşa göre anlamlı derecede farklılaşma göstermediği tespit edilmiştir ( $p > .05$ ). Ancak "kendiliğinden" koşulundan elde edilen yardım alt boyutundan ve "öğretmen istediğinde" koşulundan elde edilen yardımlaşma, paylaşma, rahatlatma, işbirliği alt boyutlarından elde edilen puan ortalamaları ve OSDÖ toplam puanlarının yaşa göre anlamlı derecede farklılaşma gösterdiği tespit edilmiştir ( $p < .05$ ). Öğretmen bildirimlerine göre, dört yaşındaki çocukların "kendiliğinden" koşulundan aldıkları yardımlaşma alt boyutu puan ortalamaları (ort.=3.96, ss.=1.11), beş yaşındaki çocukların "kendiliğinden" koşulundan aldıkları yardımlaşma alt boyutu puan ortalamalarından (ort.=4.55, ss.=1.40) anlamlı derecede düşüktür ( $t(95)=-2.27$ ,  $p < .05$ ). Yani dört yaşındaki çocuklar, beş yaşındaki çocuklara oranla herhangi bir teşvik olmadan yardımlaşma davranışını daha az sergilemektedir. Öğretmen bildirimlerine göre, dört yaşındaki çocukların "öğretmen istediğinde" koşulundan aldıkları yardımlaşma (ort.=4.71, ss.=1.10), paylaşma (ort.=4.67, ss.=1.18), rahatlatma (ort.=4.83, ss.=1.16) ve işbirliği (ort.=5.30, ss.=1.08) alt boyutu puan ortalamaları ve OSDÖ toplam puanları (ort.=91.09, ss.=19.05), beş yaşındaki çocukların "öğretmen istediğinde" koşulundan aldıkları yardımlaşma (ort.=5.86, ss.=1.25), paylaşma (ort.=5.89, ss.=1.23), rahatlatma (ort.=5.71, ss.=1.34) ve işbirliği (ort.=6.03, ss.=1.23) alt boyutu puan ortalamaları ve OSDÖ toplam puanları (ort.=110.92, ss.=23.37) anlamlı derecede düşüktür ( $t(95)=-4.74$ ,  $t(95)=-4.92$ ,  $t(95)=-3.41$ ,  $t(95)=-3.03$ ,  $t(95)=-4.49$ ,  $p < .001$ ) (Bkz. Tablo 4.8.). Başka bir deyişle, beş yaşındaki çocuklar, dört yaşındaki çocuklara oranla öğretmenleri istediğinde yardımlaşma, paylaşma, rahatlatma, işbirliği davranışlarını ve toplam olumlu sosyal davranışları daha sıklıkla sergilemektedir.



**Tablo 4.8. OSDÖ Puanlarının Yaşa Göre İncelenmesi**

“Kendiliğinden”					
	42-52 Ay N=43		53-64 Ay N=53		<i>t</i>
	Ort.	Ss.	Ort.	Ss.	
<i>Yardımlaşma</i>	3.96	1.11	4.55	1.40	<b>-2.27*</b>
<i>Paylaşma</i>	4.24	1.06	4.49	1.07	-1.14
<i>Rahatlatma</i>	4.31	1.11	4.13	1.18	.77
<i>İşbirliği</i>	5.01	1.22	4.98	1.45	.11
<i>Toplam OSDÖ</i>	76.95	17.10	80.06	20.62	-.79

“Öğretmen İstedığında”					
	42-52 Ay N=56		53-64 Ay N=65		<i>t</i>
	Ort.	Ss.	Ort.	Ss.	
<i>Yardımlaşma</i>	4.71	1.10	5.86	1.25	<b>-4.74**</b>
<i>Paylaşma</i>	4.67	1.18	5.89	1.23	<b>-4.92**</b>
<i>Rahatlatma</i>	4.83	1.16	5.71	1.34	<b>-3.41**</b>
<i>İşbirliği</i>	5.30	1.08	6.03	1.23	<b>-3.03**</b>
<i>Toplam OSDÖ</i>	91.09	19.05	110.92	23.37	<b>-4.49**</b>

\* $p < .05$ , \*\* $p < .001$

OSDÖ'nin hem “kendiliğinden” hem de “öğretmen istediğinde” koşulundan elde edilen yardımlaşma, paylaşma, rahatlatma, işbirliği davranışları puan ortalamalarının ve toplam OSDÖ toplam puanlarının kardeşe sahip olma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağlantısız örneklem t-testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, “kendiliğinden” koşulunda paylaşma, işbirliği alt boyutlarından elde edilen puan ortalamaları ve OSDÖ toplam puanlarının yaşa göre anlamlı derecede farklılaşma göstermediği ( $p > .05$ ), ancak rahatlatma alt boyutundan elde edilen puan ortalamalarının kardeşe sahip olma koşuluna göre istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılaştığı tespit edilmiştir ( $p < .05$ ). Öğretmen bildirimine göre, hiç kardeşi olmayan çocukların “kendiliğinden” sergilediği rahatlatma davranışı (ort.=4.48, ss.=1.10) puan ortalamaları, en az bir kardeşe sahip olan çocukların rahatlatma davranışı puan ortalamasından (ort.=4.01, ss.=1.16) anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür ( $t(95)=2.00$ ,  $p < .05$ ) (Bkz. Tablo 4.9.). OSDÖ “öğretmen istediğinde” koşulunda çocukların yardımlaşma, paylaşma, rahatlatma, işbirliği alt boyutları puan ortalamalarının ve OSDÖ toplam puanlarının kardeşe sahip olma koşuluna göre anlamlı derecede

farklılaşma göstermediği tespit edilmiştir ( $p<.05$ ). Başka bir deyişle, çocukların öğretmenleri tarafından teşvik edilmeği ve öğretmenleri istediği koşullarda sergiledikleri yardımlaşma, paylaşma, rahatlatma ve işbirliği davranışları kardeşe sahip olma koşuluna göre farklılaşmamaktadır.

**Tablo 4.9.** OSDÖ “Kendiliğinden” Koşulundan Elde Edilen Puanlarının Kardeşe Sahip Olma Koşuluna Göre İncelenmesi

	“Kendiliğinden”				<i>t</i>
	Tek Çocuk N=40		Kardeşi Var N=55		
	Ort.	Ss.	Ort.	Ss.	
<i>Yardımlaşma</i>	4.53	1.25	4.11	1.34	1.55
<i>Paylaşma</i>	4.51	1.02	4.28	1.11	1.06
<i>Rahatlatma</i>	4.48	1.10	4.01	1.16	<b>2.00*</b>
<i>İşbirliği</i>	5.25	1.23	4.78	1.39	1.68
<i>Toplam OSDÖ</i>	82.70	18.11	75.60	19.54	1.80

\* $p<.05$

OSDÖ'nin hem “kendiliğinden” hem de “öğretmen istediğinde” koşulundan elde edilen yardımlaşma, paylaşma, rahatlatma, işbirliği davranışları puan ortalamalarının ve OSDÖ toplam puanlarının aylık ortalama gelir düzeyine, annenin ve babanın eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için bağlantısız örneklem t-testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, hem “kendiliğinden” hem de “öğretmen istediğinde” koşulunda çocukların yardımlaşma, paylaşma, rahatlatma, işbirliği alt boyutları puan ortalamalarının ve OSDÖ toplam puanlarının aylık ortalama gelir düzeyine, annenin ve babanın eğitim düzeyine göre anlamlı derecede farklılaşma göstermediği tespit edilmiştir ( $p>.05$ ). Başka bir deyişle, çocukların öğretmenleri tarafından teşvik edilmeği ve öğretmenleri istediği koşullarda sergiledikleri yardımlaşma, paylaşma, rahatlatma ve işbirliği davranışları aylık ortalama gelir düzeylerine, annenin ve babanın eğitim düzeyine göre farklılaşmamaktadır.

#### 4.4.3. Okul Öncesi Değerler Ölçeğinden Elde Edilen Puanların İncelenmesi

Bu bölümde Okul Öncesi Değerler Ölçeğinden (OÖDÖ) elde edilen verilerin demografik değişkenlere bağlı olarak değişip değişmediği incelenmiştir. Anneler ve öğretmenler tarafından doldurulan OÖDÖ'den elde edilen paylaşma, işbirliği ve arkadaşlık/dostluk davranışları puan ortalamalarının, cinsiyet, yaş, ortalama gelir, kardeş sayısı ve ebeveynlerinin eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

##### 4.4.3.1. Anne Formunun Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi

OÖDÖ'den elde edilen paylaşma, işbirliği ve arkadaşlık/dostluk davranışları puan ortalamalarının ve toplam OÖDÖ puanlarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağlantısız örneklem t-testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, çocukların paylaşma, işbirliği ve arkadaşlık/dostluk davranışları puan ortalamalarının ve toplam OÖDÖ puan ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı derecede farklılaşma göstermediği tespit edilmiştir ( $p>.05$ ). Başka bir deyişle, annelerine göre, kızlar ve erkekler arasında paylaşma, işbirliği ve arkadaşlık/dostluk davranışlarını sergileme arasında bir farklılaşma yoktur.

OÖDÖ'den elde edilen paylaşma, işbirliği ve arkadaşlık/dostluk davranışları puan ortalamalarının ve toplam OÖDÖ puanlarının dört veya beş yaşında olmaya göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağlantısız örneklem t-testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, çocukların işbirliği, arkadaşlık/dostluk davranışları ve tüm ölçek puan ortalamalarının yaşa göre anlamlı derecede farklılaşma göstermediği ( $p>.05$ ), paylaşma davranışı puan ortalamalarının ise yaşa göre istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılaşma gösterdiği tespit edilmiştir ( $p<.05$ ). Annelere göre, dört yaşındaki çocukların paylaşma (ort.=3.84, ss.=.54), davranışı alt boyutu puan ortalamaları, beş yaşındaki çocukların paylaşma (ort.=4.09, ss.=.68) davranışı puan ortalamalarından marjinal derecede düşüktür ( $t(95)=-1.96, p<.05$ ) (Bkz. Tablo 4.10). Başka bir deyişle,

annelerine göre, dört veya beş yaşında olmak işbirliği ve arkadaşlık/dostluk davranışını etkilemezken, beş yaşındaki çocuklar daha fazla paylaşma davranışı sergilemektedir.

**Tablo 4.10. OÖDÖ Puanlarının Yaşa Göre İncelenmesi**

	42-52 Ay N=43		53-64 Ay N=53		<i>t</i>
	Ort.	Ss.	Ort.	Ss.	
<i>Paylaşma</i>	3.84	.54	4.09	.68	<b>-1.96*</b>
<i>Arkadaşlık/Dostluk</i>	4.47	.45	4.58	.45	-1.16
<i>İşbirliği</i>	4.00	.41	3.89	.48	1.14
<i>Toplam OÖDÖ</i>	61.56	5.03	62.81	6.29	-1.06

\* $p=.05$

OÖDÖ'den elde edilen paylaşma, işbirliği ve arkadaşlık/dostluk davranışları puan ortalamalarının ve toplam OÖDÖ puanlarının kardeşe sahip olma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağlantısız örneklem t-testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, çocukların paylaşma, işbirliği davranışları puan ortalamalarının ve toplam OÖDÖ puanlarının kardeşe sahip olma koşuluna göre anlamlı derecede farklılaşma göstermediği ( $p>.05$ ), arkadaşlık/dostluk davranışı puan ortalamalarının kardeşe sahip olma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılaşma gösterdiği tespit edilmiştir ( $p<.05$ ). Annelere göre, tek çocuk olan çocukların arkadaşlık/dostluk davranışı alt boyutu puan ortalamaları (ort.=4.68, ss.=.32), kardeşe sahip olan çocukların arkadaşlık/dostluk davranışı puan ortalamalarından (ort.=4.44, ss.=.49) istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksektir, ( $t(94)=2.69$ ,  $p<.05$ ) (Bkz. Tablo 4.11.). Başka bir deyişle anne bildirimlerine göre, kardeşe sahip olmak paylaşma ve işbirliği davranışları üzerinde anlamlı bir farklılaşma yaratmazken, tek çocuk olmak daha yüksek arkadaşlık/dostluk davranışına işaret etmektedir.

OÖDÖ'den elde edilen paylaşma, işbirliği ve arkadaşlık/dostluk davranışları puan ortalamalarının ve toplam OÖDÖ puanlarının aylık ortalama gelir düzeyine, annenin ve babanın eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için bağlantısız örneklem t-testi uygulanmıştır.

**Tablo 4.11. OÖDÖ Puanlarının Kardeşe Sahip Olma Durumuna Göre İncelenmesi**

	Tek Çocuk N=40		Kardeşi Var N=55		t
	Ort.	Ss.	Ort.	Ss.	
<i>Paylaşma</i>	3.95	.65	4.03	.58	-.69
<i>Arkadaşlık/Dostluk</i>	4.68	.32	4.44	.49	<b>2.69*</b>
<i>İşbirliği</i>	3.99	.38	3.91	.49	.87
<i>Toplam OÖDÖ</i>	63.08	4.84	61.91	6.09	1.00

*p*=.05

Elde edilen sonuçlara göre, çocukların paylaşma, işbirliği ve arkadaşlık/dostluk davranışları puan ortalamalarının ve toplam OÖDÖ puanlarının aylık ortalama gelir düzeyine, annenin ve babanın eğitim düzeyine göre anlamlı derecede farklılaşma göstermediği tespit edilmiştir ( $p>.05$ ). Başka bir deyişle, annelerine göre, çocukların sergiledikleri paylaşma, işbirliği ve arkadaşlık/dostluk davranışları aylık ortalama gelir düzeylerine, annenin ve babanın eğitim düzeyine göre farklılaşmamaktadır.

#### 4.4.3.2. Öğretmen Formunun Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi

OÖDÖ'den elde edilen paylaşma, işbirliği ve arkadaşlık/dostluk davranışları puan ortalamalarının ve toplam OÖDÖ puanlarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağlantısız örneklem t-testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, çocukların işbirliği arkadaşlık/dostluk, paylaşma davranışları ve toplam OÖDÖ puan ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı derecede farklılaşma göstermediği tespit edilmiştir ( $p>.05$ ). Başka bir deyişle öğretmenlerine göre, kızlar ve erkekler arasında işbirliği, arkadaşlık/dostluk ve paylaşma davranışlarını sergileme arasında bir farklılaşma yoktur.

OÖDÖ'den elde edilen paylaşma, işbirliği ve arkadaşlık /dostluk davranışları puan ortalamalarının ve toplam OÖDÖ puanlarının dört veya beş yaşında olmaya göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için bağlantısız örneklem t-testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, çocukların işbirliği, paylaşma ile arkadaşlık/dostluk davranışları puan ortalamalarının ve toplam OÖDÖ puanlarının yaşa göre istatistiksel olarak anlamlı

derecede farklılaşma göstermediği tespit edilmiştir ( $p>.05$ ). Başka bir deyişle öğretmenlerine göre dört veya beş yaşında olmak paylaşma, arkadaşlık/dostluk ve işbirliği davranışını etkilememektedir.

OÖDÖ'den elde edilen paylaşma, işbirliği ve arkadaşlık/dostluk davranışları puan ortalamalarının ve toplam OÖDÖ puanlarının kardeşe sahip olma durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için bağlantısız örneklem t-testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, çocukların işbirliği davranışı ve toplam OÖDÖ puan ortalamalarının kardeşe sahip olma koşuluna göre anlamlı derecede farklılaşma göstermediği ( $p>.05$ ), paylaşma ve arkadaşlık/dostluk davranışları puan ortalamalarının marjinal olarak farklılaştığı tespit edilmiştir ( $p=.05$ ). Öğretmenlere göre, tek çocuk olan çocukların paylaşma (ort.=4.29, ss.=.44) ve arkadaşlık/dostluk alt boyutu puan ortalamalarının (ort.=4.55, ss.=.41) kardeşe sahip olan çocukların paylaşma (ort.=4.08, ss.=.55) ve arkadaşlık/dostluk alt boyutu puan ortalamalarından (ort.=4.37, ss.=.48) marjinal olarak yüksektir ( $t(94)=1.96$ ,  $t(94)=1.96$   $p=.05$ ) (Bkz. Tablo 4.12.). Başka bir deyişle öğretmen bildirimlerine göre, kardeşe sahip olmak arkadaşlık/dostluk ve işbirliği davranışları üzerinde anlamlı bir farklılaşma yaratmazken, tek çocuk olmak yüksek paylaşma davranışına işaret etmektedir.

**Tablo 4.12. OÖDÖ Puanlarının Kardeşe Sahip Olma Durumuna Göre İncelenmesi**

	<b>Tek Çocuk</b>		<b>Kardeşi Var</b>		<b>t</b>
	<b>N=40</b>		<b>N=55</b>		
	<b>Ort.</b>	<b>Ss.</b>	<b>Ort.</b>	<b>Ss.</b>	
<i>Paylaşma</i>	4.29	.44	4.08	.55	<b>1.96*</b>
<i>Arkadaşlık/Dostluk</i>	4.55	.41	4.37	.48	<b>1.96*</b>
<i>İşbirliği</i>	4.22	.52	4.13	.53	.77
<i>Toplam OÖDÖ</i>	65.23	6.08	62.89	6.81	1.73

\* $p=.05$

OÖDÖ Öğretmen Formundan elde edilen paylaşma, işbirliği ve arkadaşlık /dostluk davranışları puan ortalamalarının ve toplam OÖDÖ puanlarının aylık ortalama gelir düzeyine, annenin ve babanın eğitim düzeyine göre farklılaşp farklılaşmadığını incelemek için bağlantılı örneklem t-testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre,

çocukların paylaşma, işbirliği ve arkadaşlık/dostluk davranışları puan ortalamalarının ve toplam OÖDÖ puanlarının aylık ortalama gelir düzeyi, annenin ve babanın eğitim düzeyine göre anlamlı derecede farklılaşma göstermediği tespit edilmiştir ( $p>.05$ ). Başka bir deyişle öğretmenlerin bildirimlerine göre, çocukların sergiledikleri paylaşma, işbirliği ve arkadaşlık/dostluk davranışları aylık ortalama gelir düzeylerine, annenin ve babanın eğitim düzeyine göre farklılaşmamaktadır.

#### **4.5. Müdahale Programının Etkililiğinin Değerlendirilmesi**

##### **4.5.1. Çocuklardan Alınan Ölçümlerin Değerlendirilmesi**

Çocuklardan elde edilen yardımlaşma, rahatlatma, duygu tanıma, düşmanca olmayan tutum, sakin ve iddialı yanıt puanlarının, uygulanan müdahale programından sonra değişip değişmediği çok değişkenli tekrarlı varyans analizi (MANOVA) ile değerlendirilmiştir. MANOVA analizinin uygulanması için belirli varsayımlar bulunmaktadır. Bu varsayımlar kovaryans matrisinin homojenliği, grup içi dağılımlarının normal olması (çok değişkenli normallik) ve çoklu bağlantılılığın (multicollinearity) olmamasıdır. Kovaryans matrisinin homojenliği varsayımını değerlendirmek için Box's M testine bakılmaktadır. Box's M testinin anlamlılık düzeyi .001'den büyük olduğunda varsayımın karşılanmış olduğu kabul edilir. Yapılan tüm MANOVA analizleri için gerekli varsayımların karşılandığı görülmüştür. Yardımlaşma davranışından alınan ön test puanları müdahale ve kontrol grubunda farklılaştığı için, programın etkililiğini değerlendirmek için kovaryans analizi (ANCOVA) kullanılmıştır. Kovaryans analizine genellikle ön-test son-test kontrol gruplu desenlerde, müdahale ve kontrol grubunun son test ölçümleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını test etmek için başvurulmaktadır. Burada ön-test ölçümleri ortak değişken olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, 1998). Ancak testin uygulanabilmesi için bir takım varsayımların karşılanması gerekmektedir. Bu varsayımlar, Normallik sayılısı, varyans homojenliği, grup içi regresyon katsayıları eşitliği (ortak değişken gruplardaki bağımlı değişken üzerinde aynı etkiye sahip olması), grupların birbirinden bağımsız olması, ortak değişken güvenilir ve hatasız olması, ortak değişken ve bağımlı değişken arasında doğrusal bir

ilişki olması şeklinde sıralanabilir. Analizin yapılabilmesi için gerekli sayıtların karşılanıp karşılanmadığı incelenmiş, tüm sayıtların karşılandığı görülmüştür.

Uygulanan müdahale programının, yardımlaşma, paylaşma ve rahatlatma davranışları üzerinde anlamlı bir farklılaşma yaratıp yaratmadığı 2x3 tekrarlı MANOVA analizi kullanılarak incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre zamanın temel etkisinin [Wilks'  $\lambda = .82$ ;  $F(1,94)=6.74$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .18$ ] ve zaman ile grup ortak etkisinin [Wilks'  $\lambda = .39$ ;  $F(1,94)=48.81$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .61$ ] olumlu sosyal davranışlardan alınan puanlar üzerinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür.

Olumlu sosyal davranışlar üzerinde zamanın temel etkisinin olup olmadığı incelendiğinde, yardımlaşma, paylaşma ve rahatlatma davranışlarında zamana göre farklılaşma olduğu görülmüştür. Elde edilen farklılaşmalar incelendiğinde; yardımlaşma (ort.=3.63, ss.=1.73) ve rahatlatma (ort.=1.73, ss.=.86) davranışlarından elde edilen son test puan ortalamalarının, yardımlaşma (ort.=2.30, ss.=1.67) ve rahatlatma (ort.=1.30, ss.=.65) davranışlarından elde edilen ön test puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmüştür. Yani ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşma vardır. Katılımcıların yardımlaşma ve rahatlatma davranışları puan ortalamalarının zamana göre ortalama ve standart sapma değerleri ile farklılaşma değerleri Tablo 4.13'de gösterilmiştir.

**Tablo 4.13.** *Zamanın Temel Etkisinin Olumlu Sosyal Davranışlardaki Farklılaşmalarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

	<b>Grup</b>	<b>x</b>	<b>SS</b>	<b>F(1,94)</b>
<i>Yardımlaşma</i>	<i>Ön Test</i>	2.30	1.67	<b>66.25*</b>
	<i>Son Test</i>	3.63	1.73	
<i>Rahatlatma</i>	<i>Ön Test</i>	1.30	.65	<b>19.56*</b>
	<i>Son Test</i>	1.73	.86	

\* $p < .001$



Zaman ve grup ortak etkisinin hangi olumlu sosyal davranışlarda görüldüğü incelenmiş, yardımlaşma, paylaşma ve rahatlatma davranışlarında anlamlı farklılaşmalar olduğu tespit görülmüştür ( $p<.05$ ). Söz konusu farklılaşmaların kaynağına bakıldığında; müdahale grubundaki katılımcıların son test yardımlaşma (ort.=4.42, ss.=1.16) ve rahatlatma (ort.=2.05, ss.=.85) davranışları puan ortalamalarının, kontrol grubundaki katılımcıların son test yardımlaşma (ort.=2.49, ss.=1.79) ve rahatlatma (ort.=1.25, ss.=.64) davranışları puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür ( $p<.05$ ). Yani müdahale ve kontrol grubu arasında ön test ve son test puanları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Programın uygulanmasının ardından, müdahale grubunda yer alan çocukların daha fazla yardımlaşma ve rahatlatma davranışı sergilediği görülmektedir. Katılımcıların yardımlaşma ve rahatlatma alt boyutlarındaki puan ortalamalarının, zaman ve grup değişkenlerinin ortak etkisine göre ortalama, standart sapma ve farklılaşma değerleri Tablo 4.14’de, etkileşim grafikleri ise Şekil 4.1’de gösterilmiştir.

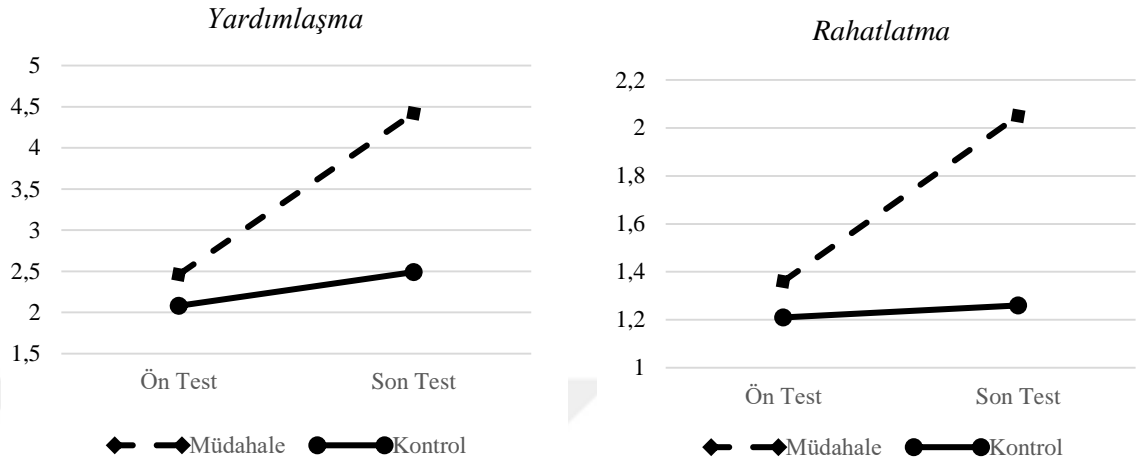
**Tablo 4.14.** Zaman ve Grup Ortak Etkisinin Olumlu Sosyal Davranışlardaki Farklılaşmalarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Grup	x	SS	N	F(1,94)
Yardımlaşma	Müdahale	4.42	1.16	57	<b>28.38*</b>
	Kontrol	2.49	1.79	39	
Rahatlatma	Müdahale	2.05	.85	57	<b>14.48*</b>
	Kontrol	1.25	.64	39	

\* $p<.001$

Müdahale programının uygulanmasının ardından, müdahale ve kontrol grupları ön test ve son test paylaşma puanları arasındaki değişimin iki grup arasında anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediği kovaryans analizi (ANCOVA) ile değerlendirilmiştir. Burada farklılaşmayı değerlendirmek için katılımcıların ön test puanları ortak değişken (covariate variable) olarak analize dahil edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, paylaşma ön test puanlarının, paylaşma son test puanları ile istatistiksel açıdan anlamlı derecede ilişkili olduğu görülmüştür ( $F(1,96)=15.58$ ,  $p<.001$ ,  $r=.39$ ).

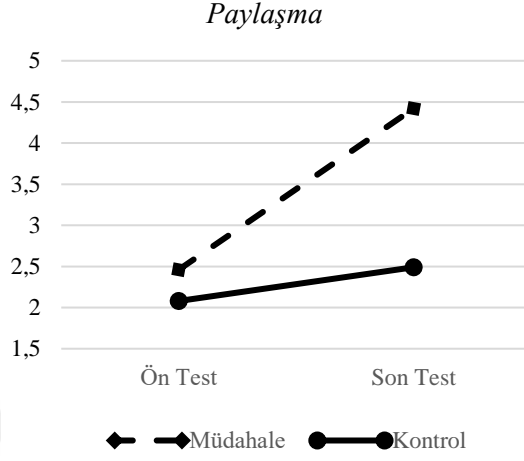
**Şekil 4.1.** Zaman ve Grup Ortak Etkisinin Yardımlaşma ve Rahatlatma Davranışlarındaki Etkileşim Grafikleri



Paylaşma ön test puanlarının etkisi kontrol edildikten sonra müdahale ve kontrol grupları paylaşma puanlarının istatistiksel açıdan anlamlı derecede farklılaştığı görülmüştür ( $F(1, 93) = 40,06, p < .001, \eta^2 = .30$ ). Düzeltilmiş puanlarına bakıldığında, müdahale grubundaki katılımcıların son test paylaşma (ort.=5.00, sh.=.22) davranışlarından elde edilen puanların, kontrol grubundaki katılımcıların son test paylaşma (ort.=2.71, sh.=.27) davranışlarından elde edilen puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür ( $p < .05$ ). Bu sonuçlardan hareketle, uygulanan müdahale programının paylaşma davranışı üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Katılımcıların paylaşma alt boyutundaki puan ortalamalarının, zaman ve grup değişkenlerine göre etkileşim grafiği ise Şekil 4.2’de gösterilmiştir.

Uygulanan müdahale programının, toplam duygu tanıma becerisi, düşmanca olmayan tutum, sakin ve iddialı yanıt üzerinde anlamlı bir farklılaşma yaratıp yaratmadığı 2x4 tekrarlı MANOVA analizi kullanılarak incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre zamanın temel etkisinin [ $Wilks' \lambda = .68; F(1,94)=10.95, p < .001, \eta^2 = .33$ ] ve zaman ile grup ortak etkisinin [ $Wilks' \lambda = .33; F(1,94)=46.88, p < .001, \eta^2 = .67$ ] bilişsel becerilerden alınan puanlar üzerinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür.

**Şekil 4.2.** Zaman ve Grup Ortak Etkisinin Paylaşma Davranışındaki Etkileşim Grafiği



Zamanın temel etkisinin hangi bilişsel becerilerde olduğu incelendiğinde, düşmanca olmayan tutum, sakin ve iddialı yanıt alt boyutlarında anlamlı bir farklılaşma görülmezken ( $p > .05$ ), toplam duygu tanıma becerisinde zamana göre farklılaşma olduğu görülmüştür ( $p < .001$ ). Elde edilen farklılaşmalar incelendiğinde; toplam duygu tanıma becerilerinden elde edilen son test puan ortalamalarının (ort.=4.81, ss.=1.92), toplam duygu tanıma becerilerinden elde edilen ön test puan ortalamalarından (ort.=2.93, ss.=1.52) istatistiksel olarak anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmüştür. Yani ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşma vardır. Katılımcıların olumlu sosyal davranış alt boyut puan ortalamalarının zamana göre ortalama ve standart sapma değerleri ile farklılaşma puanları Tablo 4.15’de gösterilmiştir.

Zaman ve grup ortak etkisinin hangi olumlu sosyal davranışlarda görüldüğü incelenmiş, düşmanca olmayan tutum ve iddialı yanıt alt boyutlarında anlamlı bir farklılaşma görülmezken, toplam duygu tanıma becerisi ve sakin yanıt alt boyutlarında anlamlı farklılaşmalar olduğu görülmüştür ( $p < .001$ ,  $p < .05$ ).

**Tablo 4.15.** Zamanın Temel Etkisinin Bilişsel Becerilerdeki Farklılaşmalarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Grup	x	SS	F(1,94)
Toplam Duygu Tanıma	Ön Test	2.93	1.52	<b>126.37*</b>
	Son Test	4.81	1.92	
Düşmanca Olmayan Tutum	Ön Test	.92	.15	.23
	Son Test	.92	.24	
Sakin Yanıt	Ön Test	1.22	.23	.34
	Son Test	1.30	.24	
İddialı Yanıt	Ön Test	.53	.12	1.17
	Son Test	.43	.18	

\* $p<.001$

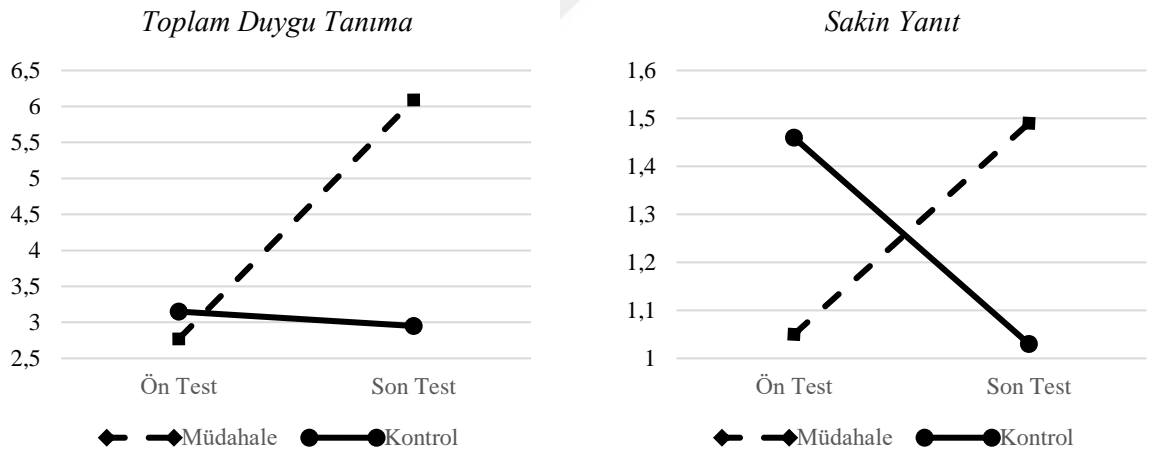
Söz konusu farklılaşmaların kaynağına bakıldığında; müdahale grubundaki katılımcıların son test toplam duygu tanıma becerisi (ort.=6.09, ss.=1.12) ve sakin yanıt (ort.=1.49, ss.=.80) alt boyutlarından elde edilen puan ortalamalarının, kontrol grubundaki katılımcıların son test toplam duygu tanıma becerisi (ort.=3.95, ss.=1.15) ve sakin yanıt (ort.=1.03, ss.=.74) alt boyutlarından elde edilen puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür ( $p<.001$ ,  $p<.05$ ). Yani müdahale ve kontrol grubu arasında ön test ve son test puanları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Programın uygulanmasının ardından, müdahale grubunda yer alan çocukların duygu tanıma becerilerinin artış gösterdiği ve çocukların olumsuz bir durumla karşılaştıklarında daha fazla sakin yanıt verdikleri görülmektedir. Katılımcıların toplam duygu tanıma becerileri, düşmanca olmayan tutum, sakin ve iddialı yanıt alt boyutlarındaki puan ortalamalarının, zaman ve grup değişkenlerinin ortak etkisine göre ortalama, standart sapma ve farklılaşma değerleri Tablo 4.16’da, etkileşim grafikleri ise Şekil 4.3’de gösterilmiştir.

**Tablo 4.16.** Zaman ve Grup Ortak Etkisinin Bilişsel Becerilerdeki Farklılaşmalarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Grup	x	SS	N	F(1,94)
Toplam Duygu Tanıma	Müdahale	6.09	1.12	57	<b>161.90**</b>
	Kontrol	3.95	1.15	39	
Düşmanca Olmayan Tutum	Müdahale	.72	.39	57	.23
	Kontrol	.92	.49	39	
Sakin Yanıt	Müdahale	1.49	.80	57	<b>9.70*</b>
	Kontrol	1.03	.74	39	
İddialı Yanıt	Müdahale	.35	.22	57	.35
	Kontrol	.54	.34	39	

\* $p < .01$ , \*\* $p < .001$

**Şekil 4.3.** Zaman ve Grup Ortak Etkisinin Bilişsel Becerilerdeki Etkileşim Grafikleri



#### 4.5.2. Olumlu Sosyal Davranış Ölçeğinin Değerlendirilmesi

Annelerden ve öğretmenlerden elde edilen OSDÖ yardımlaşma, paylaşma, rahatlatma ve işbirliği alt boyut puanlarının, uygulanan müdahale programından sonra değişip değişmediği çok değişkenli tekrarlı varyans analizi (MANOVA) ve kovaryans analizi (ANCOeVA) ile incelenmiştir. Anneden alınan ölçümlerde ve öğretmenlerden alınan ölçümlerin “kendiliğinden” koşulunda müdahale öncesinde bir farklılaşma tespit

edilmediği için çok değişkenli tekrarlı varyans analizi (MANOVA), öğretmenlerden alınan ölçümlerin “öğretmen istediğinde” koşulunda müdahale öncesinde bir farklılaşma tespit edildiği için tekrarlayan ölçümler için varyans analizi kullanılmıştır. MANOVA ve ANCOVA analizinin uygulanması için belirli varsayımlar bulunmaktadır. Bu varsayımlar daha önce çocuklardan alınan ölçümler kısmında sunulduğu için burada tekrar testin sayıltılarına yer verilmemiştir.

Uygulanan müdahale programının annelerden ve öğretmenlerin “kendiliğinden” koşulundan elde edilen OSDÖ yardımlaşma, paylaşma, rahatlatma ve işbirliği alt boyut puanlarında anlamlı farklılaşma yaratıp yaratmadığı tekrarlı 2x2x4 MANOVA analizi kullanılarak incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre zamanın temel etkisinin [Wilks'  $\lambda = .76$ ;  $F(1,94)=7.23$ ,  $p<.001$ ,  $\eta^2 = .24$ ] ve zaman ile grup ortak etkisinin [Wilks'  $\lambda = .75$ ;  $F(1,94)=7.56$ ,  $p<.001$ ,  $\eta^2 = .25$ ] anne ve öğretmen bildirimlerine göre olumlu sosyal davranışlardan alınan puanlar üzerinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu, ancak zaman, grup ve anne/öğretmen ortak etkisinin olmadığı [Wilks'  $\lambda = .92$ ;  $F(1,94)=1.86$ ,  $p>.05$ ,  $\eta^2 = .08$ ] görülmüştür.

Zamanın temel etkisinin anne ve öğretmen bildirimlerine göre hangi olumlu sosyal davranışlarda olduğu incelendiğinde, işbirliği alt boyutunda anlamlı bir farklılaşma olmadığı, yardımlaşma, paylaşma ve rahatlatma alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma olduğu görülmüştür ( $p<.05$ ). Elde edilen farklılaşmalar incelendiğinde; yardımlaşma (ort.=4.72, ss.=1.05), paylaşma (ort.=4.94, ss.=1.08) ve rahatlatma (ort.=5.18, ss.=1.01) alt boyutlarından elde edilen son test puan ortalamalarının, yardımlaşma (ort.=4.35, ss.=.98), paylaşma (ort.=4.61, ss.=1.10) ve rahatlatma (ort.=4.78, ss.=1.12) alt boyutlarından elde edilen ön test puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmen bildirimlerine göre, yardımlaşma (ort.=4.62, ss.=1.30) alt boyutundan elde edilen son test puan ortalamalarının, yardımlaşma (ort.=4.29, ss.=1.31) alt boyutundan elde edilen ön test puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmüştür ( $p<.05$ ). Yani OSDÖ'nin anne ve öğretmen formlarında, ön test ve

son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşma vardır. Katılımcıların olumlu sosyal davranış alt boyut puan ortalamalarının zamana göre ortalama ve standart sapma değerleri ile farklılaşma değerleri Tablo 4.17’de gösterilmiştir.

**Tablo 4.17.** Zamanın Temel Etkisinin OSDÖ Alt Boyutlarındaki Farklılaşmalarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

		Grup	x	SS	F(1,94)
Yardımlaşma	Anne	Ön Test	4.35	.98	<b>17.61***</b>
		Son Test	4.72	1.05	
	Öğretmen	Ön Test	4.29	1.31	<b>6.61*</b>
		Son Test	4.62	1.30	
Paylaşma	Anne	Ön Test	4.62	1.10	<b>12.20**</b>
		Son Test	4.94	1.08	
	Öğretmen	Ön Test	4.38	1.07	3.30
		Son Test	4.64	1.20	
Rahatlatma	Anne	Ön Test	4.78	1.12	<b>21.09***</b>
		Son Test	5.18	1.01	
İşbirliği	Anne	Ön Test	4.77	1.27	<b>7.56*</b>
		Son Test	5.20	1.10	
	Öğretmen	Ön Test	4.99	1.34	1.07
		Son Test	4.95	1.36	

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

Zaman ve grup ortak etkisinin anne ve öğretmen bildirimlerine göre hangi olumlu sosyal davranışlarda görüldüğü incelenmiş, anne bildirimlerine göre rahatlatma alt boyutunda bir farklılaşma tespit edilemezken ( $p > .05$ ), yardımlaşma, paylaşma ve işbirliği alt boyutlarında anlamlı farklılaşmalar olduğu; öğretmen bildirimlerinin tüm alt boyutlarda anlamlı farklılaşmalar olduğu tespit edilmiştir ( $p < .001$ ,  $p < .05$ ). Söz konusu farklılaşmaların kaynağına bakıldığında, anne bildirimlerine göre, müdahale grubundaki katılımcıların son test yardımlaşma (ort.=4.87, ss.=1.12), paylaşma (ort.=5.01, ss.=1.09)

ve işbirliği (ort.=5.26, ss.=1.11) alt boyutlarından elde edilen puan ortalamalarının, kontrol grubundaki katılımcıların son test yardımlaşma (ort.=4.51, ss.=.90), paylaşma (ort.=4.84, ss.=1.08) ve işbirliği (ort.=5.12, ss.=1.10) alt boyutlarından elde edilen puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür ( $p<.001$ ,  $p<.05$ ). Yani anne bildirimlerine göre, müdahale ve kontrol grubu arasında ön test ve son test puanları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Programın uygulanmasının ardından, müdahale grubunda yer alan çocukların anneleri çocuklarının daha fazla yardımlaşma, paylaşma ve işbirliği davranışı sergilediğini bildirmiştir.

Benzer şekilde öğretmen bildirimlerine göre, müdahale grubundaki katılımcıların son test yardımlaşma (ort.=5.03, ss.=1.16), paylaşma (ort.=5.13, ss.=.77) ve işbirliği (ort.=5.48, ss.=1.14) alt boyutlarından elde edilen puan ortalamalarının, kontrol grubundaki katılımcıların son test yardımlaşma (ort.=4.03, ss.=1.27), paylaşma (ort.=3.91, ss.=1.35) ve işbirliği (ort.=4.18, ss.=1.30) alt boyutlarından elde edilen puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür ( $p<.001$ ,  $p<.05$ ). Özetle, öğretmen bildirimlerine göre müdahale ve kontrol grubu arasında ön test ve son test puanları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Programın uygulanmasının ardından, müdahale grubunda yer alan çocukların öğretmenleri çocukların daha fazla yardımlaşma, paylaşma, rahatlatma ve işbirliği davranışı sergilediğini bildirmiştir. Katılımcıların yardımlaşma, paylaşma, rahatlatma ve işbirliği alt boyutlarındaki puan ortalamalarının, zaman ve grup değişkenlerinin ortak etkisine göre ortalama, standart sapma ve farklılaşma değerleri Tablo 4.18’de, etkileşim grafikleri ise Şekil 4.4 ve Şekil 4.5’de gösterilmiştir.

Müdahale programının uygulanmasının ardından, OSDÖ “kendiliğinden” koşulundaki ön test ve son test rahatlatma puanları arasındaki değişimin iki grup arasında anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediği kovaryans analizi (ANCOVA) ile değerlendirilmiştir. Burada farklılaşmayı değerlendirmek için katılımcıların ön test puanları ortak değişken (covariate variable) olarak analize dahil edilmiştir.

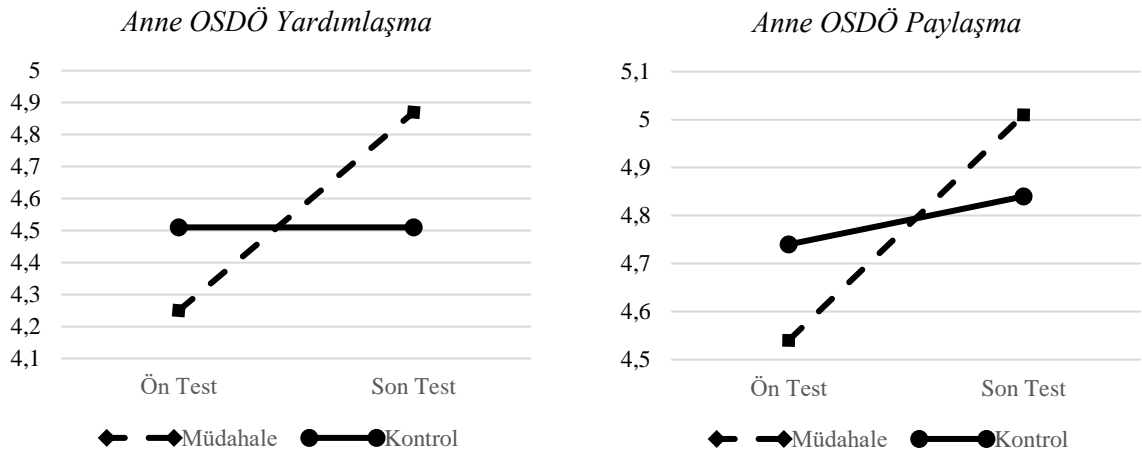


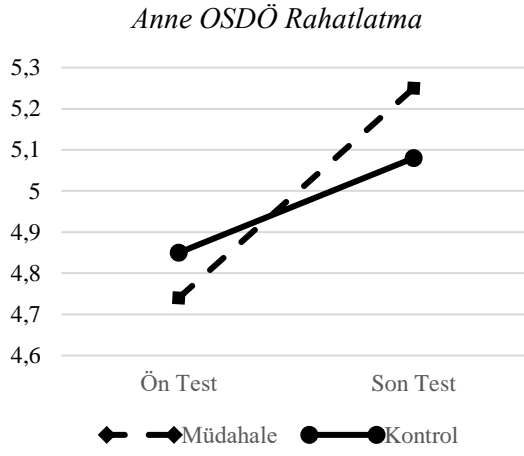
**Tablo 4.18.** Zaman ve Grup Ortak Etkisinin OSDÖ Alt Boyutlarındaki Farklılaşmalarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Grup	x	SS	N	F(1,94)	
Yardımlaşma	Anne	Müdahale	4.87	1.12	57	<b>10.30**</b>
		Kontrol	4.51	.90	39	
	Öğretmen	Müdahale	5.03	1.16	57	<b>10.60**</b>
		Kontrol	4.03	1.27	39	
Paylaşma	Anne	Müdahale	5.01	1.09	57	<b>4.75*</b>
		Kontrol	4.84	1.08	39	
	Öğretmen	Müdahale	5.13	.77	57	<b>22.74***</b>
		Kontrol	4.74	1.23	39	
Rahatlatma	Anne	Müdahale	5.25	1.10	57	2.25
		Kontrol	5.08	.86	39	
İşbirliği	Anne	Müdahale	5.26	1.11	57	<b>5.92*</b>
		Kontrol	5.12	1.10	39	
	Öğretmen	Müdahale	5.48	1.14	57	<b>14.11***</b>
		Kontrol	4.18	1.30	39	

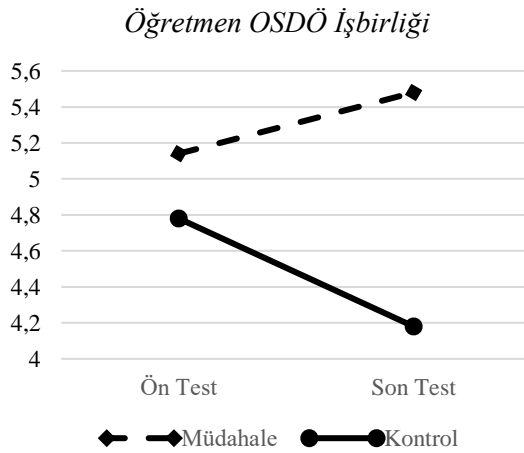
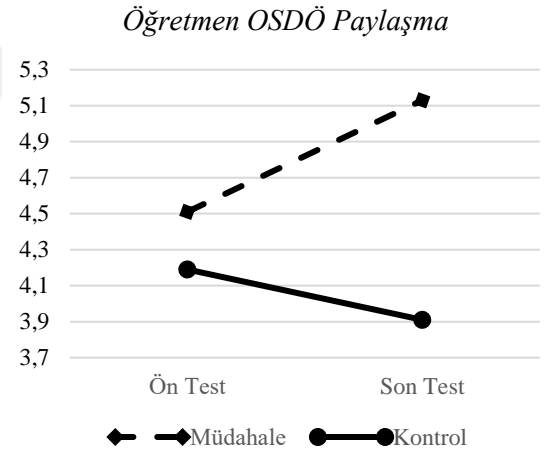
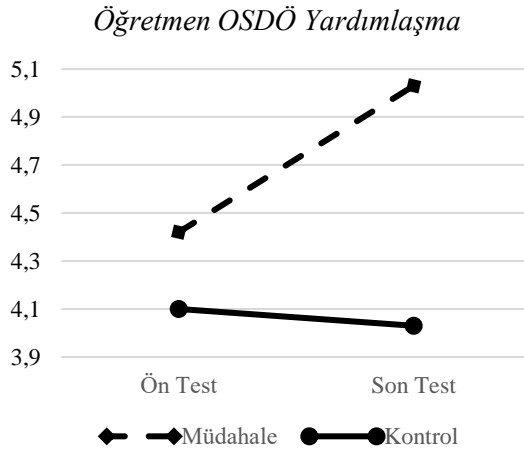
\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

**Şekil 4.4.** Zaman ve Grup Ortak Etkisinin OSDÖ Anne Formu Alt Boyutlarındaki Etkileşim Grafikleri



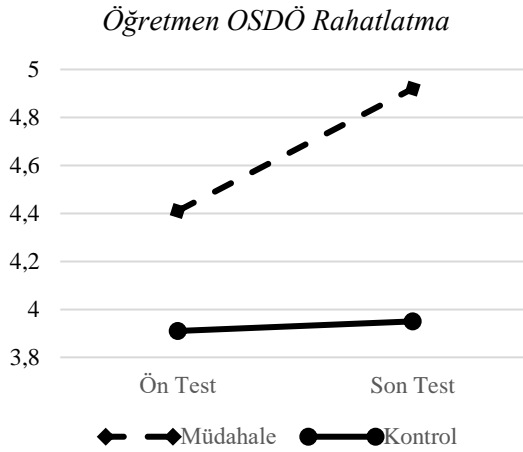


**Şekil 4.5.** Zaman ve Grup Ortak Etkisinin OSDÖ Öğretmen Formu Alt Boyutlarındaki Etkileşim Grafikleri



Elde edilen sonuçlara göre, rahatlatma ön test puanlarının, rahatlatma son test puanları ile istatistiksel açıdan anlamlı derecede ilişkili olduğu görülmüştür ( $F(1,96)=71.18$ ,  $p<.001$ ,  $r=.68$ ). Rahatlatma ön test puanlarının etkisi kontrol edildikten sonra müdahale ve kontrol grupları rahatlatma puanlarının istatistiksel açıdan anlamlı derecede farklılaştığı görülmüştür ( $F(1,93)=11,60$ ,  $p<.01$ ,  $\eta^2 =.11$ ). Düzeltilmiş puanlarına bakıldığında, müdahale grubundaki katılımcıların son test rahatlatma (ort.=4.78, sh.=.12) davranışlarından elde edilen puanların, kontrol grubundaki katılımcıların son test rahatlatma (ort.=4.15, sh.=.14) davranışlarından elde edilen puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür ( $p<.05$ ). Bu sonuçlardan hareketle, uygulanan müdahale programının, öğretmen bildirimine göre çocukların rahatlatma davranışı üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Katılımcıların rahatlatma alt boyutundaki puan ortalamalarının, zaman ve grup değişkenlerine göre etkileşim grafiği Şekil 4.6’da gösterilmiştir.

**Şekil 4.6.** Zaman ve Grup Ortak Etkisinin OSDÖ Öğretmen Formu Rahatlatma Alt Boyutundaki Etkileşim Grafiği



OSDÖ “öğretmen istediğinde” koşulundaki tüm alt boyutlardan alınan puanların müdahale öncesinde de iki grup arasında farklılaşmaktadır. Bu nedenle “öğretmen istediğinde” koşulundan elde edilen OSDÖ yardımlaşma, paylaşma, rahatlatma ve işbirliği alt boyut puanlarının, uygulama sonrasında anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediği kovaryans analizi (ANCOVA) ile değerlendirilmiş, bu şekilde katılımcıların ön testten aldığı puanlar kontrol edilmiştir. OSDÖ “öğretmen istediğinde”

koşulundaki ön test ve son test yardımlaşma puanları arasındaki değişimin iki grup arasında anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediği incelenmiş, elde edilen sonuçlara göre, yardımlaşma ön test puanlarının, yardımlaşma son test puanları ile istatistiksel açıdan anlamlı derecede ilişkili olduğu görülmüştür ( $F(1,96)=121.28$ ,  $p<.001$ ,  $r=.76$ ). Yardımlaşma ön test puanlarının etkisi kontrol edildikten sonra müdahale ve kontrol grupları yardımlaşma puanlarının istatistiksel açıdan anlamlı derecede farklılaştığı görülmüştür ( $F(1,93)=24,34$ ,  $p<.001$ ,  $\eta^2 =.21$ ). Düzeltilmiş puanlarına bakıldığında, müdahale grubundaki katılımcıların son test yardımlaşma (ort.=5.91, sh.=.10) davranışı puanlarının, kontrol grubundaki katılımcıların son test yardımlaşma (ort.=5.13, sh.=.12) davranışı puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür ( $p<.05$ ). Bu sonuçlardan hareketle, uygulanan müdahale programının, öğretmen bildirimine göre, çocukların yardımlaşma davranışı üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

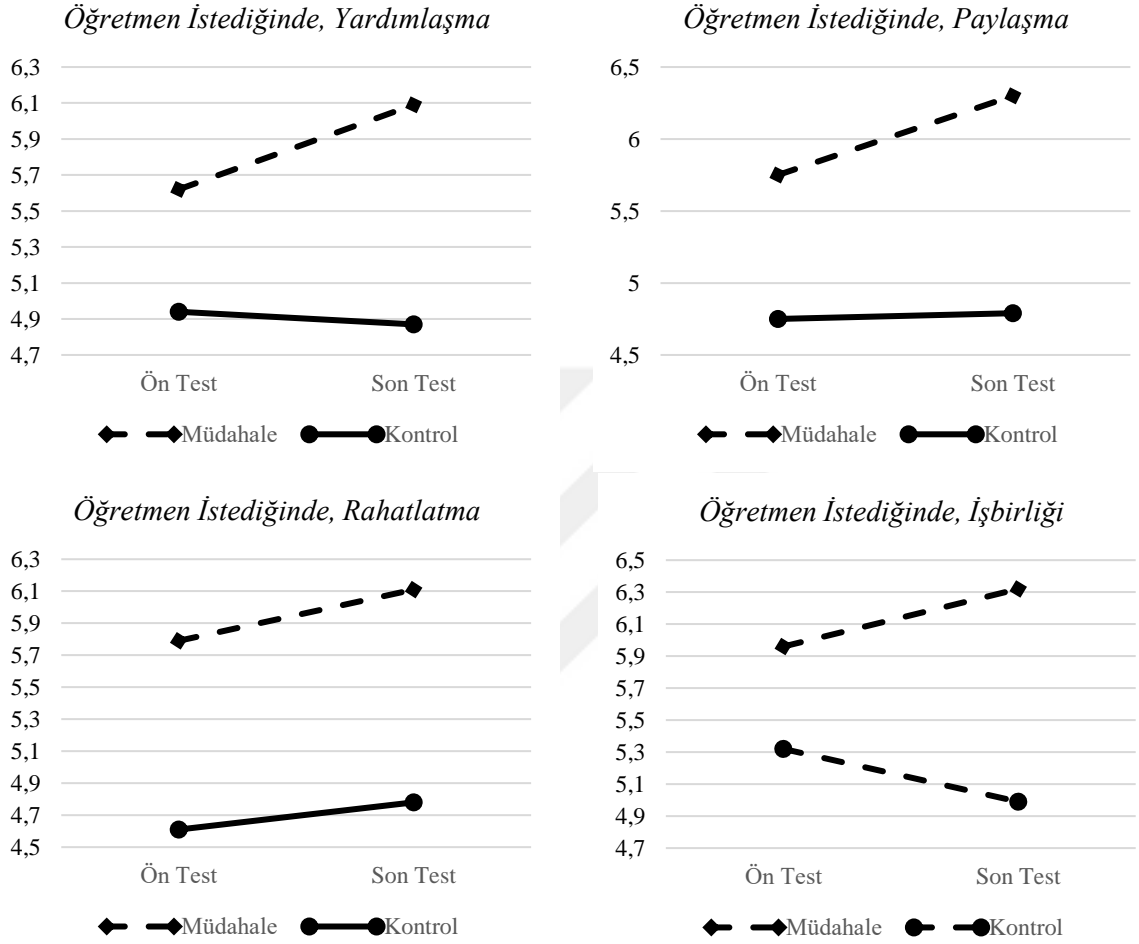
OSDÖ “öğretmen istediğinde” koşulundaki ön test ve son test paylaşma puanları arasındaki değişimin iki grup arasında anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediği incelenmiş, elde edilen sonuçlara göre, paylaşma ön test puanlarının, paylaşma son test puanları ile istatistiksel açıdan anlamlı derecede ilişkili olduğu görülmüştür ( $F(1,96)=132.55$ ,  $p<.001$ ,  $r=.79$ ). Paylaşma ön test puanlarının etkisi kontrol edildikten sonra müdahale ve kontrol grupları paylaşma puanlarının istatistiksel açıdan anlamlı derecede farklılaştığı görülmüştür ( $F(1,93)=38.50$ ,  $p<.001$ ,  $\eta^2 =.29$ ). Düzeltilmiş puanlarına bakıldığında, müdahale grubundaki katılımcıların son test paylaşma (ort.=6.05, sh.=.09) davranışı puanlarının, kontrol grubundaki katılımcıların son test paylaşma (ort.=5.15, sh.=.11) davranışı puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür ( $p<.05$ ). Bu sonuçlardan hareketle, uygulanan müdahale programının, öğretmen bildirimine göre çocukların paylaşma davranışı üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

OSDÖ “öğretmen istediğinde” koşulundaki ön test ve son test rahatlatma puanları arasındaki değişimin iki grup arasında anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediği incelenmiş, elde edilen sonuçlara göre, rahatlatma ön test puanlarının, rahatlatma son test puanları ile istatistiksel açıdan anlamlı derecede ilişkili olduğu görülmüştür

( $F(1,96)=122.56, p<.001, r=.81$ ). Rahatlatma ön test puanlarının etkisi kontrol edildikten sonra müdahale ve kontrol grupları rahatlatma puanlarının istatistiksel açıdan anlamlı derecede farklılaştığı görülmüştür ( $F(1, 93) = 8.29, p<.01, \eta^2=.08$ ). Düzeltilmiş puanlarına bakıldığında, müdahale grubundaki katılımcıların son test rahatlatma (ort.=5.77, sh.=.10) davranışı puanlarının, kontrol grubundaki katılımcıların son test rahatlatma (ort.=5.28, sh.=.13) davranışı puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür ( $p<.05$ ). Bu sonuçlardan hareketle, uygulanan müdahale programının, öğretmen bildirimine göre çocukların rahatlatma davranışı üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

OSDÖ “öğretmen istediğinde” koşulundaki ön test ve son test işbirliği puanları arasındaki değişimin iki grup arasında anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediği incelenmiş, elde edilen sonuçlara göre, işbirliği ön test puanlarının, işbirliği son test puanları ile istatistiksel açıdan anlamlı derecede ilişkili olduğu görülmüştür ( $F(1,96)=66.44, p<.001, r=.67$ ). İşbirliği ön test puanlarının etkisi kontrol edildikten sonra müdahale ve kontrol grupları işbirliği puanlarının istatistiksel açıdan anlamlı derecede farklılaştığı görülmüştür, ( $F(1,93)=20.55, p<.001, \eta^2=.26$ ). Düzeltilmiş puanlarına bakıldığında, müdahale grubundaki katılımcıların son test işbirliği (ort.=6.18, sh.=.11) davranışı puanlarının, kontrol grubundaki katılımcıların son test işbirliği (ort.=5.20, sh.=.13) davranışı puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür ( $p<.05$ ). Bu sonuçlardan hareketle, uygulanan müdahale programının, öğretmen bildirimine göre çocukların işbirliği davranışı üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Katılımcıların yardımlaşma, paylaşma, rahatlatma ve işbirliği alt boyut puan ortalamalarının, zaman ve grup değişkenlerinin etkileşim grafikleri Şekil 4.7’de gösterilmiştir.

**Şekil 4.7.** Zaman ve Grup Ortak Etkisinin OSDÖ Alt Boyutlarındaki Etkileşim Grafikleri



#### 4.5.3. Okul Öncesi Değerler Ölçeğinin Değerlendirilmesi

Annelerden ve öğretmenlerden elde edilen OÖDÖ paylaşma, arkadaşlık/dostluk ve işbirliği alt boyut puanlarının, uygulanan müdahale programından sonra değişip değişmediği çok değişkenli tekrarlı varyans analizi (MANOVA) ile incelenmiştir. MANOVA analizinin uygulanması için gerekli koşulların sağlanıp sağlanmadığı değerlendirilmiş, koşulların sağlandığı tespit edildiği için analiz verileri yorumlanmıştır.

Uygulanan müdahale programının annelerden ve öğretmenlerden elde edilen OÖDÖ paylaşma, arkadaşlık/dostluk ve işbirliği alt boyut puanlarında anlamlı farklılaşma yaratıp yaratmadığı tekrarlı 2x2x3 MANOVA analizi kullanılarak incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre zamanın temel etkisinin [Wilks'  $\lambda$  =.86;  $F(1,94)=4.93$ ,  $p<.01$ ,  $\eta^2 =.14$ ] ve zaman ile grup ortak etkisinin [Wilks'  $\lambda$  =.87;  $F(1,94)=4.72$ ,  $p<.01$ ,  $\eta^2=.13$ ] anne ve öğretmen bildirimlerine göre olumlu sosyal davranışlardan alınan puanlar üzerinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu, ancak zaman, grup ve anne/öğretmen ortak etkisinin olmadığı [Wilks'  $\lambda$  =.95;  $F(1,94)=1.69$ ,  $p>.05$ ,  $\eta^2 = .05$ ] görülmüştür.

Zamanın temel etkisinin anne ve öğretmen bildirimlerine göre hangi olumlu sosyal davranışlarda olduğu incelendiğinde, anne bildirimlerine göre arkadaşlık, paylaşma ve işbirliği alt boyutlarında anlamlı bir farklılaşma olmadığı ( $p>.05$ ); anne formunda ise paylaşma ve arkadaşlık alt boyutlarında anlamlı bir farklılaşma olmadığı ( $p>.05$ ), işbirliği alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma olduğu görülmüştür ( $p<.05$ ). Elde edilen farklılaşmalar incelendiğinde; öğretmen bildirimlerine göre işbirliği (ort.=4.33, ss.=.65) alt boyutundan elde edilen son test puan ortalamalarının, işbirliği (ort.=3.94, ss.=.45) alt boyutundan elde edilen ön test puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmüştür ( $p<.05$ ). Özetle, OÖDÖ anne ve öğretmen formlarında, ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşma vardır. Katılımcıların öğretmen ve anne bildirimlerine göre okul öncesi değer alt boyut puan ortalamalarının zamana göre ortalama ve standart sapma değerleri ile farklılaşma değerleri Tablo 4.19'da gösterilmiştir.

Zaman ve grup ortak etkisinin anne ve öğretmen bildirimlerine göre hangi olumlu sosyal davranışlarda görüldüğü incelenmiş, anne bildirimlerine göre arkadaşlık, paylaşma ve işbirliği alt boyutlarında bir farklılaşma tespit edilememiş ( $p>.05$ ); öğretmen bildirimlerine göre tüm alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma olduğu görülmüştür ( $p<.001$ ,  $p<.05$ ).

**Tablo 4.19.** Zamanın Temel Etkisinin OÖDÖ Alt Boyutlarındaki Farklılaşmalarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

		Grup	x	SS	F(1,94)
Paylaşma	Anne	Ön Test	3.98	.63	3,61
		Son Test	4.08	.58	
	Öğretmen	Ön Test	4.17	.52	<b>1.47*</b>
		Son Test	4.29	.66	
Arkadaşlık / Dostluk	Anne	Ön Test	4.53	.45	.05
		Son Test	4.53	.43	
	Öğretmen	Ön Test	4.45	.46	<b>2.37*</b>
		Son Test	4.55	.52	
İşbirliği	Anne	Ön Test	3.94	.45	.20
		Son Test	3.93	.46	
	Öğretmen	Ön Test	4.17	.52	<b>4.85*</b>
		Son Test	4.33	.65	

\* $p<.05$ , \*\* $p<.001$

Söz konusu farklılaşmaların kaynağına bakıldığında, öğretmen bildirimlerine göre, müdahale grubundaki katılımcıların son test paylaşma (ort.=4.60, ss.=.37), arkadaşlık/dostluk (ort.=4.73, ss.=.32) ve işbirliği (ort.=4.61, ss.=.46) alt boyutlarından elde edilen puan ortalamalarının, kontrol grubundaki katılımcıların son test paylaşma (ort.=3.85, ss.=.75), arkadaşlık/dostluk (ort.=4.30, ss.=.64) ve işbirliği (ort.=3.93, ss.=.68) alt boyutlarından elde edilen puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür ( $p<.001$ ,  $p<.05$ ). Yani anne bildirimlerine göre müdahale ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılaşma tespit edilemezken, öğretmen bildirimlerine göre müdahale ve kontrol grubu arasında ön test ve son test puanları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Programın uygulanmasının ardından, müdahale grubunda yer alan çocuklarının öğretmenleri, bu gruptaki çocukların daha fazla paylaşma, arkadaşlık/dostluk ve işbirliği davranışı sergilediğini bildirmiştir. Katılımcıların yardımlaşma, paylaşma, rahatlatma ve işbirliği alt boyutlarındaki puan ortalamalarının, zaman ve grup değişkenlerinin ortak etkisine göre ortalama, standart



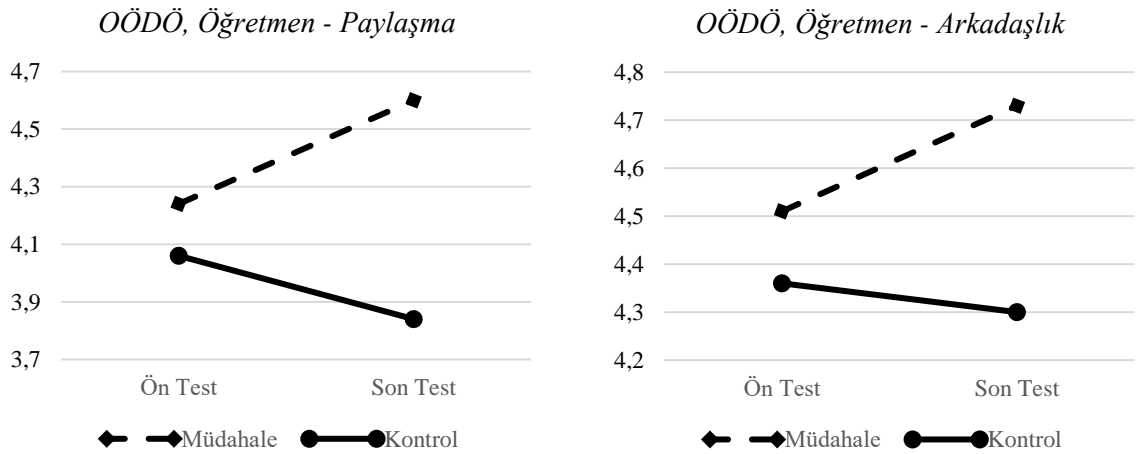
sapma ve farklılaşma değerleri Tablo 4.20’de, etkileşim grafikleri ise Şekil 4.8’de gösterilmiştir.

**Tablo 4.20.** Zaman ve Grup Ortak Etkisinin OÖDÖ Alt Boyutlarındaki Farklılaşmalarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

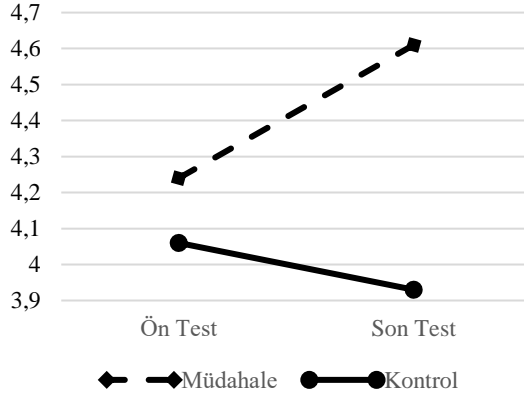
		Grup	x	SS	N	F(1,94)
Paylaşma	Anne	Müdahale	4.16	.52	57	1.79
		Kontrol	3.96	.65	39	
	Öğretmen	Müdahale	4.60	.37	57	<b>21.81**</b>
		Kontrol	3.85	.75	39	
Arkadaşlık / Dostluk	Anne	Müdahale	4.53	.46	57	.28
		Kontrol	4.53	.40	39	
	Öğretmen	Müdahale	4.73	.32	57	<b>6.72*</b>
		Kontrol	4.30	.64	39	
İşbirliği	Anne	Müdahale	3.93	.47	57	.70
		Kontrol	3.92	.45	39	
	Öğretmen	Müdahale	4.61	.46	57	<b>21.03**</b>
		Kontrol	3.93	.68	39	

\* $p < .05$ , \*\* $p < .001$

**Şekil 4.8.** Zaman ve Grup Ortak Etkisinin OÖDÖ Alt Boyutlarındaki Etkileşim Grafikleri



*OÖDÖ, Öğretmen - İşbirliği*



## V. TARTIŞMA

Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde, olumlu sosyal davranışlar ve bilişsel becerilerin ilişkisini inceleyen çalışmaların giderek arttığı ve yapılan araştırmalarda olumlu sosyal davranışların sıklıkla sosyobilişsel bakış açısıyla ele alınmaya başladığı görülmektedir. Ancak bu çalışmalar incelendiğinde, bir takım eksiklikler olduğu dikkat çekmektedir. Bu eksiklikler temel olarak; araştırmaların yalnızca ebeveyn veya öğretmen bildirimlerine dayanması, bir sosyal beceri alanı seçilerek elde edilen sonuçların tüm becerilere genellenmesi ve daha eski çalışmalarda sosyobilişsel bakış açısının göz ardı edilmesi olarak sıralanabilir. Bu nedenle bu çalışmanın amacı, paylaşma, yardımlaşma ve rahatlatma becerilerini arttırmaya yönelik geliştirilen Sınıf Temelli Sosyal Beceri Programının etkililiğini değerlendirmek, olumlu sosyal davranışların bilişsel beceriler ile ilişkisini incelemektir. Çalışmanın bir diğer amacı da demografik değişkenler ile olumlu sosyal davranışlar ve bilişsel becerilerin ilişkisini araştırmak, elde edilen sonuçlar ile literatürdeki bulguların uyumlu olup olmadığını değerlendirmektir.

Bu bölümde elde edilen araştırma sonuçları literatür çerçevesinde tartışılmıştır. İlk olarak, kullanılan değerlendirme yöntemlerinin araştırmaya uygunluğu ve ölçüm araçlarının güvenilirliği değerlendirilmiştir. Ardından müdahale ve kontrol grubunun özdeşliği, iki grup arasında ön testlerde farklılaşan değişkenlere ilişkin bulgular ele alınmıştır. Bir sonraki bölümde araştırmada yer alan bağımlı değişkenlerin birbirleriyle olan ilişkileri değerlendirilmiş, çocuklardan elde eden değerler ile anne ve öğretmen bildirimlerinin farklılaşması ayrıntılı bir şekilde tartışılmıştır. Daha sonra bağımlı değişkenlerin yaş, cinsiyet, sosyoekonomik durum gibi demografik özelliklere göre farklılaşması incelenmiştir. Sonrasında araştırmanın temel hipotezi olan müdahale programının etkililiği ele alınmış, programın başarılı olup olmadığı değerlendirilmiştir. En son bölümde ise, sosyobilişsel yaklaşım çerçevesinde olumlu sosyal davranışlar ve ilişkili olduğu tespit edilen bilişsel beceriler belirlenerek, bu değişkenlerin birbirlerini hiyerarşik regresyonla ne kadarını yordadığı sorusu cevaplanmış ve alan yazın ışığında tartışılmıştır.

## 5.1. Ölçüm Araçlarının Uygunluğunun Tartışılması

Bu çalışmada çocukların olumlu sosyal davranışları ve bilişsel becerileri farklı yöntemler ile incelenmiştir. Bu davranış ve becerileri incelemek için kullanılan ölçüm araçlarına bakıldığında, çocukların görevler aracılığı ile değerlendirildiği, anneler ile öğretmenlerin ise Olumlu Sosyal Davranışlar Ölçeği ve Okul Öncesi Değerler Ölçeğini doldurduğu görülmektedir. Bu bölümde çocukların olumlu sosyal davranışları ve bilişsel becerileri değerlendirilirken neden bu ölçüm araçlarının tercih edildiği ve bu ölçüm araçlarının araştırmanın amacına uygun olup olmadıkları sırasıyla tartışılmıştır.

Erken çocukluk döneminde ölçme ve değerlendirme farklı bakış açılarıyla ele alınmakta ve araştırmacılar tarafından “gelişimsel değerlendirme” olarak tanımlanmaktadır (Işıkoğlu Erdoğan ve Canbeldek, 2017). İlgili literatür incelendiğinde, erken çocukluk döneminde ölçme kavramının pek çok araştırmacı tarafından tanımlandığı görülmektedir. Örneğin, Turgut ve Baykul (2010) erken dönemdeki ölçmeyi “objelerin özelliklerini gözleyip gözlem sonuçlarını sayılarla ya da sembollerle ifade etme” olarak tanımlamıştır. Ancak zaman içerisinde bu tanımların yetersiz kaldığı düşünülmüş ve yeni tanımlamalara ihtiyaç duyulmuştur. Boehm (1992), erken çocukluk döneminde ölçmeyi “çocuğun davranış veya tutumundaki süreçlerin gelişimsel olarak değerlendirilmesi” şeklinde tanımlamış ve ölçmenin bir takım amaçları olduğunu söylemiştir. Birinci amacı, çocuğun tüm gelişimini anlamayı hedeflemesi, ikinci amacı, çocuktaki değişimi öğretmenden ebeveyne çocuk hakkında daha doğru bilgi verecek kaynaklardan elde edilmesi, son amacı ise, risk durumlarını belirleyerek müdahale yolunu açması şeklinde sıralamıştır. Mindes (2003) de benzer şekilde erken çocukluk eğitiminde ölçmeyi, “çocuğun gelişimi hakkında karar vermeyi sağlayan bilgilerin edinilmesi için kullanılan işlem” şeklinde ifade etmiştir. Yapılan bu tanımların ortak noktası erken dönemdeki ölçmeyi gelişimsel bir değerlendirme olarak ele almasıdır. Buradan hareketle erken dönemdeki ölçümlerin çocuğun gelişimini değerlendirmek amacıyla yapılması gerektiği söylenebilir. Bu çalışmada da çocukların davranışları ve becerileri değerlendirilmiş, bu davranış ve beceriler gelişimsel bakış açısıyla ele alınarak programın uygulanmasının ardından çocuklarda anlamlı değişimler olup olmadığı araştırılmıştır.

Erken çocukluk döneminde çocuğun becerileri değerlendirilirken bunun çocukların günlük hayatlarının bir parçası olarak gerçekleştirilmesi ve çocuğun her zaman bulunduğu bir ortamda olması oldukça önemlidir. Çocuklardan elde edilecek ölçümlerin ev, okul ve oyun alanları gibi aşına oldukları mekanlarda toplanması, elde edilen sonuçların daha geçerli ve güvenilir olmasına katkı sağlayacaktır (Işıkoğlu Erdoğan ve Canbeldek, 2017). Bu çalışmada araştırmacı, daha güvenilir ve geçerli sonuçlar elde edebilmek amacıyla, çocukları okullarında bulunan bir sınıfta değerlendirmiştir. Ayrıca araştırmacı, çocukların kendisiyle birebir değerlendirme yapılacak sınıfa rahatça gidebilmesi ve gerçek performansını sergileyebilmesi amacıyla, değerlendirme öncesinde sınıfa giderek yaklaşık 10 dakika sınıfta zaman geçirmiştir. Bu uygulama sayesinde çocuklardan alınan ölçümlerin daha güvenilir ve geçerli olduğu düşünülmektedir.

Çocukların yardımlaşma, paylaşma ve rahatlatma davranışları ve sosyal bilgi işleme becerileri görevler aracılığı ile değerlendirilmiştir. Erken dönemdeki çocukların akademik becerileri yeterince gelişmediği için ve daha güvenilir sonuçlar elde edebilmek amacıyla, bu dönem çocukları görevler aracılığıyla değerlendirilmektedir (Bredenkamp, 2015). Yurtiçinde ve yurtdışında yapılan çalışmalar incelendiğinde, kullanılan görevlerin sıklıkla kullanılan görevler olduğu söylenebilir (Dunfield, Kuhlmeier, O'Connell ve Kelley, 2011; Dunfield, 2014; Jackson ve Tisak, 2001). Çocukların duyu tanıma becerileri ise Duygu Tanıma Testi (Emotion Comprehension Test) ile ölçülmüştür. Duygu Tanıma Testi, duyu tanıma becerilerin dokuz farklı bileşenini değerlendirdiği için literatürdeki en kapsamlı ve en güvenilir ölçüm aracı olarak bilinmektedir (Pons, Harris, ve de Rosnay, 2004). Bu nedenle çocuklardan alınan ölçümler oldukça güvenilir ve geçerlidir.

Çocukların becerileri değerlendirilirken tek bir beceri alanı yerine, tüm beceri alanlarının değerlendirilmesi, çocukların gelişimlerine ilişkin daha doğru bilgiler edinilmesini sağlayacaktır (Mindes, 2003). Bu nedenle çocukların olumlu sosyal becerileri değerlendirilirken üç temel olumlu sosyal beceri olduğu bilinen yardımlaşma, paylaşma ve rahatlatma becerileri incelenmiş, bilişsel beceriler olarak da duyu tanıma ve sosyal bilgi işleme becerileri değerlendirilmiştir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde,

benzer şekilde olumlu sosyal davranışlar ile bilişsel becerilerin ilişkisinin incelendiği çalışmalarda yalnızca bir beceri alanı seçilerek (örn. yardımlaşma, Şükrü Aydın, 2015; örn. paylaşma, Flook, Goldberg, Pinger ve Davidson, 2014) buradan elde edilen sonuçların olumlu sosyal becerilere genellendiği görülmüştür. Bu nedenle, bu çalışmadan elde edilen sonuçların olumlu sosyal davranışlar ve bilişsel becerinin ilişkisine dair ortaya koyduğu sonuçlar oldukça kapsamlı ve genellenebilir sonuçlardır.

Çocukların olumlu sosyal becerilerini değerlendirmek için bireysel ölçümler kullanılmıştır. Araştırmacılar çocukların tüm beceri alanlarını değerlendirmek için yalnızca bir tane ölçme ve değerlendirme aracının kullanılmasının yeterli olmadığını söylemektedir (Mindes, 2003; Saracho, 2015). Bu nedenle farklı ölçme ve değerlendirme yöntemleri kullanılmak ve sonuçları karşılaştırmalı olarak incelemek oldukça önemlidir. Bu çalışmada da çocuklardan alınan bireysel ölçümlere ek olarak anneler ve öğretmenlerden de çocukların olumlu sosyal davranışlarını değerlendirmeleri istenmiştir. Araştırmada çocukların olumlu sosyal davranışları değerlendirilirken, çocukların kendilerini rahat hissetmeleri ve gerçek performanslarını sergilemeleri için uygun şartlar oluşturulmuştur. Çocuklar için doğal şartlar oluşturulmasına rağmen, öğretmenlerin çocuklarla sürekli bir arada olması, annelerin de okul dışında çocukların becerilerine ilişkin gözlemleri olması nedeniyle onlardan elde edilen veriler çocuklara ilişkin daha doğru bir değerlendirme yapılmasına katkı sağlamaktadır. Bu nedenle araştırmada kullanılan ölçüm araçlarının, araştırmanın amacına uygun, çalışmayı güçlü kılan ve güvenilir oldukları düşünülmektedir.

## **5.2. Müdahale ve Kontrol Grubun Özdeşliği**

Müdahale programlarının etkililiği değerlendirilirken sıklıkla kullanılan yöntem, uygulamanın birden çok okulda yapılması, uygulama yapılan okulda hem müdahale hem de kontrol grubunun yer alması, bir de ek olarak müdahalenin yapıldığı okul sayısı kadar kontrol okulu seçilerek bu okullarda kontrol gruplarının alınmasıdır. Yapılan araştırmada kontrol grubu müdahale grubu ile aynı okuldan seçilememiştir. Bu durum, Bayraklı

Merkez Anaokulu dışındaki diğer iki anaokulunda yeterli sayıda ebeveynin çocuklarının çalışmaya katılmasına izin vermemesinden kaynaklanmaktadır. Sınıflarda uygulama yapılabilmesi için yeterli çoğunluk sağlanamadığı için, aynı bölgede yer alan ve Bayraklı Merkez Anaokulu ile özdeş oldukları düşünülen iki farklı anaokulu kontrol grubu olarak çalışmaya dahil edilmiştir. Ancak müdahalenin yapıldığı okuldan kontrol grubu seçilmemesi ve müdahalenin yalnızca bir okulda yapılması karıştırıcı bir değişken olarak okul etkisini akıllara getirmektedir. Okul etkisi, müdahale ve kontrol grubunun farklı okullardan seçilmesi nedeniyle, program sonunda ortaya çıkan gruplar arası farklılaşmanın, yapılan uygulamadan değil okulun kendisinden kaynaklanması şeklinde tanımlanabilir. Ancak bu araştırmada mikrogenetik bir yaklaşım kullanılmıştır. Bunun anlamı, yapılan uygulamanın kısa süreli ve yoğun bir şekilde yapılarak, kısa süredeki değişimi ölçmesidir. Ayrıca yapılan müdahalenin ardından, çocukların gelişimsel seviyelerinin üstünde performans sergilemeleri beklenmektedir. Uygulanan programın eğitim yılının ikinci döneminde başlamış olması nedeniyle, çocukların program başlamadan önce ortalama altı aylık bir süre boyunca okul öncesi eğitim aldıkları da göz ardı edilmemelidir. Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda, programın yaklaşımı, zamanlaması, ölçülen becerilerin özelliği gibi faktörler nedeniyle okul etkisinin mümkün olduğunca en aza indirildiği söylenebilir.

Müdahale ve kontrol grupları aynı okuldan seçilemediği için, programın etkililiğini değerlendirirken dikkate alınması gereken başka koşullar vardır. Müdahale çalışmalarında uygulama yapılan grup ile uygulama yapılmayan grubun özdeşliği yapılan müdahalenin etkililiğinin değerlendirilmesi açısından kritiktir. İki grubun özdeş olmaması durumunda, ön test ile son test arasındaki farklılaşmanın müdahaleden kaynaklanıp kaynaklanmadığı kesin olarak bilinemez. Yapılan araştırmada da kontrol grubu müdahale grubu ile aynı okuldan seçilememiştir. Ebeveynleri tarafından araştırmaya katılmasına izin verilen Sıdıka Dilek Üstün ve Belkıs Hitay Anaokullarında eğitim gören çocuklar kontrol grubu olarak çalışmaya dahil edilmiştir. Ancak yapılan analizler sonucunda Belkıs Hitay Anaokulundaki çocukların demografik özelliklerinin diğer anaokulundaki çocuklarla özdeş olmadıkları tespit edilmiş, bu nedenle bu okulda eğitim gören çocuklar analize dahil edilmemiştir. Belkıs Hitay Anaokulundaki çocuklar

kontrol grubundan çıkarılmış, yalnızca Sıdıka Dilek Üstün Anaokulundaki çocuklar kontrol grubunda yer almıştır. Bu değişikliğin ardından kontrol grubunda yer alan katılımcıların sayısı 39'a düşmüştür. Ancak bir grupta en az 30 kişinin bulunması parametrik analizlerin yapılabilmesi için yeterli bir sayı olarak kabul edilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2007).

Müdahale ve kontrol gruplarının demografik özelliklerinin özdeş olduğunun tespit edilmesinin ardından, araştırmadaki bağımlı değişkenlerin uygulama öncesinde farklılaşma gösterip göstermediği değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, çocuklardan alınan ölçümlerde paylaşma puanlarının müdahale grubunda daha düşük olduğu, öğretmenlerden alınan ölçümlerde ise OSDÖ kendiliğinden formunda rahatlatma alt boyut puanlarının müdahale grubunda daha yüksek olduğu görülmüştür. Çocuklardan alınan ölçümlerde gruplar arasında böyle bir farklılaşma olması, deneyci etkisini akla getirmektedir. Ancak paylaşma görevinde çocuklara 10 adet çıkartma verilmiş ve çocuklara bunların istedikleri kadarını arkadaşlarıyla paylaşabilecekleri söylenmiştir. Bu görevde çocuğa verilen kaynağın deneyci ile değil arkadaşı ile paylaşması istenmesi ve diğer olumlu sosyal davranışlarda böyle bir farklılaşma tespit edilmemesi gruplar arasındaki bu farklılaşmanın deneyci etkisinden kaynaklanmadığını destekler niteliktedir. Bu farklılık çocukların mizacı (Yağmurlu, Sanson ve Köymen, 2005), ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumları (Laible, Eye ve Carlo, 2008) veya dürtüsellik, kendini düzenleme (Flook, Goldberg, Pinger ve Davidson, 2015) gibi bir takım farklı faktörler ile ilişkili olabilir.

Müdahale ve kontrol grubunun özdeşliği incelendiğinde dikkat çeken önemli bir nokta, OSBÖ Öğretmen Formunun “öğretmen istediğinde” koşulundaki tüm alt boyutların ve ölçek toplam puanının gruplar arası farklılaşma göstermesidir. Yağmurlu ve Sanson (2009) tarafından yapılan çalışmada, erken dönemdeki olumlu sosyal davranışlar kültürlerarası bir yaklaşımla incelenmiş, Türk örnekleminde “öğretmen istediğinde” koşulundan alınan puanların diğer koşullara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu duruma kültürel etkenlerin neden olabileceği düşünülmektedir. Türk toplumu yapısal olarak itaatkar bir toplumdur. Çocuklar davranışsal olarak, büyüklerin



söyledikleri şeylere itaat eder ve onların istedikleri eylemleri gerçekleştirir. Bu durum hem çocuk açısından hem de öğretmen açısından olumlu bir şekilde değerlendirilir. Çünkü söz dinleyen çocuk “iyi çocuk”, sözü dinlenen öğretmen “iyi öğretmen” olarak atfedilir. Müdahale grubundaki öğretmenlerin daha çok bu yapıda olduğu, bu nedenle “öğretmen istediğinde” koşulunda soruları doldururken, görece yüksek puan verme eğiliminde olduğu düşünülmektedir. Öğretmen bildirimine göre çocukların becerileri arasında bir farklılaşma olsaydı bu durumun “kendiliğinden” koşulunda da ortaya çıkacağı düşünüldüğü için, “öğretmen istediğinde” koşulundaki farklılaşma gruplar arasında anlamlı bir farklılaşma olarak değerlendirilmemiştir.

### **5.3. Değişkenlerin Birbirleriyle İlişkinin Değerlendirilmesi**

Çalışma sonuçlarının güvenilirliğini arttırmak ve çocukların davranışlarına ilişkin daha doğru bilgiler edinmek amacıyla, hem çocuklardan bireysel ölçümler alınmış, hem de anneler ve öğretmenlerden çocukların davranış ve becerilerini değerlendirmeleri istenmiştir. Bu farklı ölçümlerin birbirleriyle ilişkili olması beklenmektedir. Ancak çocuklardan alınan bireysel değerlendirmelerin annelerden ve öğretmenlerden alınan ölçümlerle ilişkili olmadığı görülmektedir. Benzer şekilde annelerden alınan ölçümler ile öğretmenlerden alınan ölçümler arasındaki ilişkilerin düşük düzeyde olduğu, bazı alt boyutlarda ise anlamlı bir ilişkili olmadığı tespit edilmiştir.

Çocuklardan alınan ölçümler, anne bildirimleri ve öğretmen bildirimlerinin birbirleriyle ilişkili olmamasının nedenleri düşünüldüğünde, değerlendirmelerin farklı bağlamlar içerisinde olduğu görülmektedir. Çocuklardan ölçüm alınırken, çocuklar sınıflarının dışında değerlendirilmiş ve araştırmacı ile birlikteyken olumlu sosyal becerileri ne ölçüde sergilediği değerlendirilmiştir. Benzer şekilde anneler çocuklarını değerlendirirken ev ortamında ve dışarıda sergilediği olumlu sosyal davranışları değerlendirmiş, öğretmenler ise sınıfta arkadaşlarına karşı sergilediği olumlu sosyal davranışları değerlendirmiştir. Bu nedenle elde edilen bu sonuçlar ile çocukların farklı koşullar altında sergiledikleri olumlu sosyal davranışlara ilişkin bilgi edindiğimizi söylemek mümkündür.

Literatürde yapılan çalışmalar incelendiğinde; Yağmurlu ve Sanson (2009) çocukların olumlu sosyal davranışları ve zihin kuramı becerileri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada çocuklardan bireysel ölçümler almış ve çocukların olumlu sosyal davranışları anneleri ile öğretmenleri tarafından değerlendirilmiştir. Çalışmada çocukların paylaşma ve yardımlaşma davranışları görevler ile ölçülmüş, anneler ve öğretmenler OSDÖ ile çocukların davranışlarına ilişkin görüşlerini bildirmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, çocuklardan alınan ölçümlerin anne ve öğretmen bildirimlerinden farklılaştığı, öğretmen istediğinde koşulundan elde edilen puanların tüm ölçümlerden farklılaştığı görülmektedir. Neslitürk ve Çeliköz (2015) OÖDÖ'ni geliştirdikleri çalışmada, anne ve öğretmen bildirimlerinden alınan puanları karşılaştırmış, iki farklı formdan alınan puanların ilişkili olduğu tespit edilmiş, bu sonuç araştırmacılar tarafından formun geçerliğini destekleyen bir sonuç olarak değerlendirilmiştir. Ancak bu ölçeğin kullanıldığı başka bir çalışma olmadığı için yeterli ölçüde karşılaştırma yapmak mümkün değildir.

#### **5.4. Değişkenlerin Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi**

Araştırmanın hipotezleri doğrultusunda çocuklardan alınan olumlu sosyal davranışlar ve bilişsel becerilere ilişkin ölçümlerin cinsiyet, yaş, aylık ortalama gelir düzeyi, kardeşe sahip olma, annenin ve babanın eğitim düzeyine göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, sakin yanıt vermenin cinsiyete göre farklılaştığı ve olumsuz bir durumla karşılaştıklarında erkeklerin kızlara oranla daha fazla sakin yanıt verdiği tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuç literatürdeki bilgilerden farklılaşmaktadır. Örneğin, sosyal bilgi işleme becerisi ve olumlu sosyal davranışlar arasındaki ilişkinin incelendiği başka bir çalışmada, olumlu sosyal davranışların, sakin ve iddialı yanıtın cinsiyete göre farklılaşmadığı, ancak kızların daha fazla düşmanca olmayan tutum sergilediği görülmüştür (Yağmurlu, 2005). Benzer şekilde Crick ve Dodge (1996) yaptıkları çalışmada kızların erkeklere oranla daha sakin yanıt verdiklerini tespit etmiştir. Olumlu sosyal davranışların cinsiyete göre farklılaşmaması beklendi bir durumdur. Yarrow ve arkadaşları (1976), üç-yedi yaş arındaki çocukların olumlu sosyal davranışlarını değerlendirmiş, cinsiyetin ve yaşın olumlu sosyal davranışlar üzerinde

anlamli bir etkisi olmadigini tespit etmistir. Ancak ilerleyen yaslarda toplumsal cinsiyet rollerinin kazanilmasi ile kadınlara ve erkeklerin olumlu sosyal davranışlarına ilişkin puanlarının birbirinden farklılaştığına dair araştırma sonuçları bulunmaktadırdır (Eagly, 2009). Ancak erken dđnemde bđyle bir farklılaşmanın olmadigini sđylemek mđmkündür.

Sosyal bilgi işleme puanları oluşturulurken çocukların yanıtları altı farklı kategoride kodlanmış ve Yağmurlu'nun (2005) izlediği prosedür takip edilerek yalnızca sakin ve iddialı yanıtlar değerlendirilmeye dahil edilmiş, diğer yanıtlar gđz ardı edilmiştir. Bu farklılaşmanın nedeni çocukların cevaplarının en başından iki kategoriye ayrılmayarak verilen diğer yanıtların analize dahil edilmemesinden kaynaklanmış olabilir. Yaşın olumlu sosyal davranışlar ve bilişsel beceriler üzerinde bir etkisi olup olmadığı incelendiğinde, dđrt veya beş yaşında olmanın yardımlaşma, paylaşma, rahatlatma, sakin ve iddialı yanıt üzerinde anlamli bir farklılaşma yaratmadığı gđrđlmüřtür. İnsanların çok erken dđnemden itibaren olumlu sosyal davranışlar sergilemeye başladıkları bilinmektedir. Dunfield, Kuhlmeier, O'Connell ve Kelley (2011) yaptıkları çalışmada 18-24 aylık bebeklerin olumlu sosyal davranışlar sergilediğini, rahatlatma davranışının yardımlaşma ve paylaşma davranışına oranla daha az gđrđldüğünü bulmuştur. Erken dđnemlerde gelişmeye başlayan bu becerilerin zaman içerisinde artış gđstermesi beklenmektedir. Yapılan çalışmada farklılaşmanın elde edilememesinin sebebi, dđrt-beş yaşın bu becerilerin anlamli bir farklılaşma gđstermesi için yeterli bir yaş ranjı sağlamaması olabilir. Örneğin, paylaşma davranışı altı yaşından sonra artmakta, sekiz yaşında çocuklar için eşit paylaşım kavramı önem kazanmaktadır (Blake ve Rand, 2010). Bu nedenle yaşa bağlı olumlu sosyal davranışlarda bir farklılaşma olması beklenmekle birlikte, daha doğru sonuçlara ulaşmak için daha geniş bir örneklem ve geniş bir yaş ranjında çalışılması gerekmektedir.

Yaş değişkeni olumlu sosyal davranışlar üzerinde bir farklılaşma yaratmazken, beş yaşında olmak daha yüksek duygu tanıma becerilerine ve dđřmanca olmayan tutumlara işaret etmektedir. Duygu tanıma becerilerinin yaşa başlı olarak artış gđstermesi literatürdeki diğer bulgularla (Pons, Harris ve de Rosnay, 2004) uyumlu ve beklendik bir sonuştur. Duygu tanıma becerilerinin gelişimsel olarak olarak artış gđstermesi ve ortalama 11 yaşında da tamamlanmış olması beklenmektedir. Pons, Harris ve de Rosnay

(2004) duygu tanıma becerilerini gelişimsel olarak inceledikleri çalışmada, 3 - 11 yaş arasındaki çocuklar ile çalışmış, 9 duygu tanıma bileşeninin hangi yaş döneminde ortaya çıktığını ve duygu tanıma becerilerinin ne zaman tamamlandığını incelemiştir. Elde ettikleri sonuçlar, yaşla birlikte bu becerilerin artış gösterdiği şeklindedir. Benzer şekilde, birçok çalışma çocukların artan yaşla birlikte diğerlerinin niyetlerini anladığını göstermektedir (Findlay, Girardi ve Coplan, 2006). Çocukların karşısındakinin niyetini anlayabilme becerisinin artmasıyla, davranışları düşmanca olmayan şekilde yorumlamaları da artış gösterecektir.

Aylık ortalama gelirin olumlu sosyal davranışlar ve bilişsel beceriler üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu bilinmektedir. Ancak yapılan çalışmada, çocukların yardımlaşma, paylaşma, rahatlatma, toplam duygu tanıma becerileri, düşmanca olmayan tutum, sakin ve iddialı yanıtları aylık ortalama gelir düzeyine göre anlamlı düzeyde bir farklılaşma göstermediği tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuç literatürdeki bulgularla çelişmektedir. Piff, Kraus, Côté ve Cheng (2010) olumlu sosyal beceriler ve sosyoekonomik durum arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada, daha düşük sosyoekonomik duruma sahip çocukların, daha yüksek olumlu sosyal becerilere sahip olduğunu tespit etmiştir. Sosyoekonomik durumun bilişsel beceriler üzerindeki etkisi incelendiğinde, düşük sosyoekonomik durumdaki çocukların bilişsel becerilerinin daha düşük olduğu görülmüştür (Burks, Laird, Dodge, Pettit ve Bates, 1999). Bu durum çocukların yeterli seviyede uyarana maruz kalmamasından kaynaklanmaktadır. Katılımcıların en az altı aydır anaokuluna devam ettikleri göz önünde bulundurularak, erken dönemde alınan eğitim ve sosyal temasların artması bu farklılaşmanın ortadan kalkmasına neden olmuş olabilir. Bu nedenle dezavantajlı bölgelerde yaşayan ve okul öncesi eğitim alamayan çocukların sosyal ve bilişsel gelişimlerini desteklemek için dünya çapında yapılandırılmış programlar uygulanmaktadır. Bunlara örnek olarak yurtdışında Head Start Programı veya Türkiye’de AÇEV gösterilebilir. Araştırma kapsamında geliştirilen sosyal beceri geliştirme programında da bu programlar örnek olarak alınmıştır.

Literatür incelendiğinde, kardeşe sahip olmanın olumlu sosyal davranışları arttırdığı ve kardeşi olan çocukların daha fazla olumlu sosyal davranış sergilediği

görülmektedir. Ancak bu çalışmada, kardeşe sahip olmanın paylaşma, rahatlatma, toplam duygu tanıma becerileri, düşmanca olmayan tutum, sakin ve iddialı yanıt üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı, tek çocukların ise daha yüksek yardımlaşma davranışı sergilediği görülmüştür. Berndt ve Bulleit (1985) bir kardeşe sahip olmanın çocukların olumlu sosyal davranışları üzerindeki etkilerini inceledikleri çalışmada, kardeşi olan çocukların daha fazla olumlu sosyal davranış ve saldırgan davranışlar sergilediğini tespit etmiştir. Literatürde yer alan başka çalışmalar da kardeşe sahip olmanın olumlu sosyal davranışlar ile ilişkili olduğunu göstermektedir (Gross, Stern, Brett ve Cassidy, 2017). Bu çalışmada elde edilen sonuçların kültürden kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Toplulukçu kültürlerde kardeşi olmayan çocuklar sıklıkla başka çocuklarla (örn, komşu, akraba vb.) bir araya getirilerek birlikte oynamaları ve oyuncaklarını paylaşmaları konusunda teşvik edilir. Bu durum çocukların sosyalizasyon süreçlerini hızlandırarak daha fazla olumlu sosyal davranış sergilemelerine neden olabilir.

Ebeveynin gelir düzeyi gibi annenin eğitim düzeyi de çocukların özellikle bilişsel becerilerinde büyük öneme sahiptir. Bu çalışmada annenin eğitim düzeyinin olumlu sosyal davranışlar ve bilişsel beceriler üzerindeki etkisi araştırılmış, annenin eğitim düzeyinin yardımlaşma, paylaşma, rahatlatma, düşmanca olmayan tutum, sakin ve iddialı yanıt üzerinde anlamlı bir farklılaşma yaratmadığı görülmüştür. Ancak beklendiği üzere yüksek eğitime sahip olan annelerin çocuklarının duygu tanıma becerilerinin, daha düşük eğitime sahip olan annelerin çocuklarından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Araştırmada babanın eğitim düzeyi de değerlendirilmiş ancak hiçbir değişken üzerinde anlamlı bir farklılaşma yaratmadığı görülmüştür. Elde edilen sonuçların literatür ile uyumlu olduğu görülmektedir. Erken dönemdeki olumlu sosyal davranışlar üzerinde, anne-çocuk, baba-çocuk, öğretmen-çocuk ilişkisinin rolünü inceleyen bir çalışmada çocukların olumlu sosyal davranışlarının annenin ve babanın eğitim düzeyi ile ilişkili olmadığı bulunmuştur (Ferreira vd., 2016). Erken çocukluk döneminde olumlu sosyal davranışları ve duygu tanıma becerilerini etkileyen faktörlerin incelendiği başka bir çalışmada, gelir düzeyi ve annenin eğitim seviyesinin etkili olduğu, çocuğun cinsiyeti ve kardeşe sahip olma durumunun ise duygu tanıma becerileri üzerinde etkili olmadığı görülmüştür (Arı ve Şahin-Seçer, 2004).

Anne bildirimlerine göre, OSDÖ'den alınan puanların demografik özelliklere göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Çocuklardan alınan ölçümlerde olduğu gibi cinsiyet, yaş, aylık ortalama gelir, annenin ve babanın eğitim düzeyi değişkenlerinin olumlu sosyal davranışlar üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı görülmüştür. Olumlu sosyal davranışların kardeşe sahip olma değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde ise, anne bildirimlerine göre kardeşi olmayan çocukların, kardeşi olan çocuklara oranla daha fazla işbirliği, rahatlatma ve olumlu sosyal davranışlar sergilediği tespit edilmiştir. Tek çocukların daha yüksek olumlu sosyal davranış sergilemesi araştırmanın diğer bulgularıyla uyumluysen, literatürdeki diğer bulgularla çelişmektedir.

Öğretmen bildirimlerine göre hem çocukların hiçbir teşvik olmadan hem de öğretmenlerinin istediği koşulda OSDÖ'den aldıkları puanların demografik özelliklere göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Sonuçlara göre, cinsiyet, kardeşe sahip olma, aylık ortalama gelir, annenin ve babanın eğitim düzeyi değişkenlerinin olumlu sosyal davranışlar üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı görülmüştür. Olumlu sosyal davranışların yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde, öğretmen bildirimlerine göre, herhangi bir teşvik olmadan beş yaşındaki çocukların, dört yaşındaki çocuklara oranla daha fazla yardımlaşma davranışı sergilediği, öğretmenleri istediğinde ise beş yaşındaki çocukların dört yaşındaki çocuklara oranla daha fazla yardımlaşma, paylaşma, rahatlatma ve işbirliği davranışı sergilediği tespit edilmiştir. Ayrıca, kardeşi olmayan çocukların, kardeşi olan çocuklara oranla herhangi bir teşvik olmadan daha fazla rahatlatma davranışı sergilediği görülmüştür. Elde edilen sonuçlar anne bildirimleriyle tutarlıdır. Ancak ölçek Yağmurlu, Sanson ve Köymen (2005) tarafından oluşturulmuş bu nedenle literatürdeki diğer araştırmalarda kullanılmamıştır. Elde edilen bulguların daha doğru bir şekilde yorumlanabilmesi için gelecekte yapılacak benzer çalışmalara ihtiyaç vardır.

Anne bildirimlerine göre OÖDÖ'den alınan puanların demografik özelliklere göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde, benzer şekilde cinsiyet, aylık ortalama gelir düzeyi, annenin ve babanın eğitim düzeyine göre paylaşma, arkadaşlık/dostluk ve işbirliği puanları üzerinde anlamlı bir farklılaşma yaratmadığı görülmüştür. Orijinal çalışmada da

alınan puanların çocuğun cinsiyetine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiş, cinsiyetler arası bir farklılaşma bulunmamıştır. Bu durum ahlakın evrenselliği ile açıklanmış ve beklenen sonuçların elde edildiği söylenmiştir. Bu çalışmada da cinsiyetler arası bir farklılaşma bulunmamıştır. Bu nedenle sonuçların orijinal çalışma ile uyumlu olduğu söylenebilir. Ancak anne bildirimlerine göre, beş yaşındaki çocukların daha fazla paylaşma davranışı sergilediği ve kardeşi olmayan çocukların daha fazla arkadaşlık/dostluk davranışı sergilediği tespit edilmiştir. Orijinal çalışmada da alt boyutlarda yaşa göre farklılaşma olup olmadığı incelenmiş ve hiçbir alt boyutta yaş grupları arasında anlamlı bir farklılaşma tespit edilememiştir. Araştırmacılar bu sonucu ölçüm aracını her iki yaş grubunda da kullanılabileceği şeklinde yorumlamıştır. Orijinal çalışma ile uyumlu olmasa da tek çocukların daha fazla arkadaşlık/dostluk davranışı sergilemeleri çocuklardan alınan ölçümler ile uyumludur. Literatür incelendiğinde, OÖDÖ'nin kullanıldığı başka bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu konuda yapılan çalışmaların artırılması elde edilen bulguların karşılaştırılmasına ve daha doğru bir şekilde yorumlanmasına katkı sağlayacaktır.

Öğretmen bildirimlerine göre OÖDÖ'nden alınan puanların demografik özelliklere göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde, benzer şekilde cinsiyet, yaş, aylık ortalama gelir düzeyi, annenin ve babanın eğitim düzeyine göre paylaşma, arkadaşlık/dostluk ve işbirliği puanları üzerinde anlamlı bir farklılaşma yaratmadığı görülmüştür. Ancak öğretmen bildirimlerine göre, kardeşi olmayan çocukların daha fazla paylaşma davranışı sergilediği tespit edilmiştir. Orijinal çalışmada böyle bir farklılaşma olmadığı ve literatürde bu çalışma dışında OÖDÖ'nin kullanılmaması nedeniyle diğer araştırmalarla karşılaştırma yapılamamıştır. Ancak benzer sonuçların anne bildirimlerinde de elde edildiği görülmektedir. Bu nedenle sonuçların kendi içinde tutarlılık gösterdiği söylenebilir. Araştırmada kullanılan iki farklı ölçekte aynı becerileri ölçen alt boyutlar olduğu görülmektedir. Aynı alt boyutların benzer demografik özelliklere göre farklılaşma göstermemesi dikkat çekmektedir. Bu durum ölçekler arası korelasyonun düşük olmasından kaynaklı olabilir. Araştırmadan elde edilen sonuçların daha iyi değerlendirilebilmesi için özellikle yurtiçinde yapılacak yeni çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Toplulukçu kültürlerde olumlu sosyal davranışların bireyci kültürlerle

oranla daha fazla sergilendiği bilinmektedir (Trommsdorff, Friedlmeier ve Mayer, 2007). Bu alanda yapılan çalışmaların arttırılması elde edilen bilgilerin daha doğru bir şekilde değerlendirilmesine katkı sağlayacaktır. Ancak yapılan son araştırmalarda Türkiye'nin hem toplulukçu hem de bireyci kültürlerden farklılaştığı görülmektedir. Bu durumun nedeni toplum içerisindeki sosyokültürel ve sosyoekonomik farklılıklar olabilir. Toplumun büyük şehirlerde yaşayan, eğitim ve refah seviyesi yüksek olan grubu bireyci kültür özellikleri sergilerken, kk yerlerde yaşan, eğitim seviyesi ve refah seviyesi görece düşük olan grup toplulukçu kültür özelliklerini sergilemektedir. Bu nedenle ileride yapılacak olan çalışmaların bu iki grubu da temsil etmesi, araştırmanın genellenebilirliği açısından büyük bir öneme sahiptir. Bu çalışmanın yalnızca İzmir'in Bayraklı ilçesinde gerçekleştirilmiş olması, katılımcılarının büyük çoğunluğunun orta ve orta-st sosyoekonomik duruma sahip olması kültürel farklılıkların göz ardı edilmesine neden olmuş olabilir.

### **5.5. Müdahale Programının Etkililiğinin İncelenmesi**

Uygulanan müdahale programının çocuklardan, annelerden ve öğretmenlerden alınan puanlar üzerinde farklılaşma yaratıp yaratmadığı uygun analizler ile değerlendirilmiştir. Çocukların olumlu sosyal davranışlarına ilişkin bireysel ölçümleri incelendiğinde, müdahale grubundaki katılımcıların son test yardımlaşma, paylaşma ve rahatlatma davranışlarından elde edilen puan ortalamalarının, kontrol grubundaki katılımcıların son test yardımlaşma, paylaşma ve rahatlatma davranışlarından elde edilen puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Yani uygulanan programın amacına ulaştığı ve çocukların daha fazla olumlu sosyal davranış gösterdikleri söylenebilir. Çocukların bilişsel becerilerine ilişkin bireysel ölçümleri incelendiğinde, müdahale grubundaki katılımcıların son test toplam duygu tanıma becerisi ve sakin yanıt alt boyutlarından elde edilen puan ortalamalarının, kontrol grubundaki katılımcıların son test toplam duygu tanıma becerisi ve sakin yanıt alt boyutlarından elde edilen puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Sonuçlara göre, programın uygulanmasının ardından çocukların düşmanca olmayan tutum ve iddialı yanıt puanlarında anlamlı bir farklılaşma



olmazken, toplam duygu tanıma becerileri ve sakin yanıt puanları anlamlı derecede artış göstermiştir. Bu durumda uygulanan programın bilişsel beceriler üzerinde de etkili olduğu, program sonrasında çocukların daha fazla duygu tanıma becerisine sahip olduğu ve olumsuz durumla karşılaştıklarında daha fazla sakin yanıt verdikleri söylenebilir.

Literatür incelendiğinde, çocukların sosyal ve bilişsel becerilerini geliştirmeye yönelik programların uygulandığı görülmektedir. Kuyurtar (2011) “Bilişsel Temelli Sosyal Beceri Grup Eğitiminin Okul Öncesi Yaş Grubundaki Etkililiğinin İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezinde çocukların sosyal ve bilişsel becerilerini geliştirmeye yönelik bir program uygulamış, çocukların son test puanlarında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını değerlendirmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, çocukların işbirliği ve öz-kontrol davranışlarında anlamlı bir farklılaşma bulunurken, atılganlık puanlarında müdahale ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılaşma tespit edilememiştir. Müdahale grubunun bilişsel becerilerinde program sonrası farklılaşma olup olmadığı değerlendirildiğinde, dikkat ve planlama alt boyutlarından alınan son test puanlarının ön test puanlarından farklılaşmadığı, buna karşın eşzamanlı bilişsel işlemler ve ardıl bilişsel işlemler alt boyutlarından alınan son test puanlarının ön test puanlarından istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılaştığı bulunmuştur. Yapılan başka bir çalışmada (Topaloğlu, 2013), çocukların akran ilişkilerini geliştirmeye yönelik oyun temelli sosyal beceri programı uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda müdahale grubunun, akranlara karşı saldırganlık ve aşırı hareketlilik alt boyutlarından aldığı ön test ve son test puanların istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılaştığı görülmüştür. Aynı çalışmada yardım etme, asosyal davranış, akranlarına karşı korkulu–kaygılı olma ve dışlanma alt boyutlarından aldığı ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmüştür. Bu nedenle çalışmada elde edilen sonuçların literatürdeki diğer çalışmalar ile uyumlu olduğu söylenebilir. Bu çalışmada diğer çalışmalarda olduğu gibi, çocukların program sonrasında yardımlaşma, paylaşma ve rahatlatma davranışlarında, duygu tanıma becerileri ve sakin yanıt tepkilerinin artış gösterdiği, düşmanca olmayan tutum ve iddialı yanıt puanlarında anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir. Özetle, bazı davranışlarda farklılaşma elde edilirken, bazı davranışlarda farklılaşma elde edilememiştir.

Uygulanan müdahale programının OSDÖ anne formu ve öğretmen formunun “kendiliğinden” koşulundan alınan alt boyut puanları üzerinde farklılaşma yaratıp yaratmadığı uygun analizler ile incelenmiştir. Çocukların olumlu sosyal davranışlarının değerlendirildiği anne bildirimlerine göre, müdahale grubundaki katılımcıların son test yardımlaşma, paylaşma ve işbirliği alt boyutlarından elde edilen puan ortalamalarının, kontrol grubundaki katılımcıların son test yardımlaşma, paylaşma ve işbirliği alt boyutlarından elde edilen puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Bu durumda uygulanan programın anne bildirimlerine göre çocukların olumlu sosyal davranışlar üzerinde etkili olduğu, program sonrasında çocukların daha fazla yardımlaşma, paylaşma ve işbirliği davranışı sergilediği söylenebilir. Ancak rahatlatma alt boyut puanlarında anlamlı bir farklılaşma görülmemiş, uygulanan müdahale programı anne bildirimlerine göre rahatlatma davranışı üzerinde etkili olmamıştır. Çocukların olumlu sosyal davranışlarının değerlendirildiği öğretmen bildirimlerine göre, müdahale grubundaki katılımcıların son test yardımlaşma, paylaşma, rahatlatma ve işbirliği alt boyutlarından elde edilen puan ortalamalarının, kontrol grubundaki katılımcıların son test yardımlaşma, paylaşma, rahatlatma ve işbirliği alt boyutlarından elde edilen puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Bu durumda uygulanan programın öğretmen bildirimlerine göre çocukların olumlu sosyal davranışlar üzerinde etkili olduğu, program sonrasında çocukların daha fazla yardımlaşma, paylaşma, rahatlatma ve işbirliği davranışı sergilediği söylenebilir.

Müdahale ve kontrol grubu arasında, sosyal beceri programının uygulanmadan önce OSDÖ “öğretmen istediğinde” koşulundaki yardımlaşma, paylaşma, rahatlatma ve işbirliği alt boyut puan ortalamalarının farklılaştığı bilinmektedir. Bu nedenle iki grubun son test puanları ön test puanları kontrol edilerek karşılaştırılmış, uygulanan sosyal beceri programının etkili olup olmadığı değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, tüm alt boyutlarda gruplar arası istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmalar olduğu bulunmuştur. Ön test puanlarının kontrol edildiği koşulda, müdahale grubunda yer alan çocukların puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuç, çocukların öğretmenleri istediği zaman sergiledikleri olumlu sosyal davranışların müdahale grubunda artış

gösterdiği ve dolayısıyla uygulanan müdahale programının etkili olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Erken dönemde uygulanan sosyal beceri programları incelendiğinde, anne ve öğretmen bildirimlerine sıklıkla başvurulmadığı, daha çok çocuklardan ölçüm alındığı görülmüştür. Ancak çocuğun davranışlarını yakından ve farklı koşullarda gözleme fırsatı bulan yetişkinlerden ölçüm alınması bu araştırmanın güçlü yanlarından biridir. Sosyal beceri programının çocuklar üzerinde etkili olup olmadığını değerlendirirken öğretmen bildirimlerine başvuran bir çalışmada (Kuyurtar, 2011), öğretmenlerin çocukların olumlu sosyal davranışlarında artış olduğunu belirtmiştir. Araştırmacıların elde ettiği bu sonuçlar, bu çalışmada elde edilen sonuçlarla uyumludur.

Uygulanan müdahale programının OÖDÖ anne ve öğretmen formlarından alınan alt boyut puanları üzerinde farklılaşma yaratıp yaratmadığı uygun analizler ile incelenmiştir. Çocukların değerlerinin incelendiği anne bildirimlerine göre, müdahale grubundaki katılımcıların son test paylaşma, arkadaşlık/dostluk ve işbirliği alt boyutlarından elde edilen puan ortalamalarının, kontrol grubundaki katılımcıların son test paylaşma, arkadaşlık/dostluk ve işbirliği alt boyutlarından elde edilen puan ortalamalarından anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. Bu durumda uygulanan programın anne bildirimlerine göre çocukların değerleri üzerinde etkili olmadığı, program sonrasında çocukların davranışlarının değişmediği söylenebilir. Çocukların değerlerinin incelendiği öğretmen bildirimlerine göre, müdahale grubundaki katılımcıların son test paylaşma, arkadaşlık/dostluk ve işbirliği alt boyutlarından elde edilen puan ortalamalarının, kontrol grubundaki katılımcıların son test paylaşma, arkadaşlık/dostluk ve işbirliği alt boyutlarından elde edilen puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Bu durumda uygulanan programın öğretmen bildirimlerine göre çocukların değerleri üzerinde etkili olduğu, program sonrasında çocukların daha fazla paylaşma, arkadaşlık/dostluk ve işbirliği davranışı sergilediği söylenebilir. İlgili literatür incelendiğinde, çocukların olumlu sosyal davranışlarını arttırmayı amaçlayan çalışmalarda, olumlu sosyal davranışlar değerlendirilirken çocuklardan alınan ölçümlerin yanında anne ve öğretmenden ölçüm alan çalışmalara rastlanmamıştır. Bu durum araştırmayı güçlü kılmakla birlikte, benzer ölçüm araçlarının kullanılmaması karşılaştırma yapmayı zorlaştırmaktadır.

Uysal (2014), okul öncesi dönemdeki çocukların olumlu sosyal davranışları ve benlik kavramlarını incelediği çalışmada, çocuklara sosyal becerilerini geliştirmeye yönelik bir program uygulamıştır. Çalışmaya toplam 131 çocuk ve 39 anne katılmıştır. Katılımcılar üç gruba ayrılmış, bir grupta hem çocuklara hem ebeveynlerine eğitim verilmiş, bir grupta yalnızca çocuklara eğitim verilmiş, diğer grup ise kontrol grubu olarak araştırmaya dahil edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, yalnızca çocuklara eğitim verilen grupta yer alan katılımcıların benlik kavramları ve toplam sosyal beceri puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir artış tespit edilmiştir. Hem annelerin hem de çocukların eğitim aldığı grupta yer alan katılımcıların sonuçları kabul etme becerileri ve kişilerarası iletişim becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı bir artış görülmüş, kontrol grubunda yer alan çocukların son test puanlarında anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır. Araştırma sonrasında izlem ölçümleri alınmış, programın uygulandığı her iki müdahale grubundaki katılımcıların son test olumlu sosyal davranış ve benlik kavramı puanlarını koruduğu görülmüştür. Benzer bir çalışmada, Göktaş (2015) aile katılımı ile sosyal beceri programının ayrı ayrı ve birlikte uygulanmasının çocukların olumlu sosyal davranışlar ve anne-çocuk ilişkisi üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmada sosyal beceri programının uygulandığı grup, aile katılımının gerçekleştirildiği grup, sosyal beceri programı ve aile katılımının birlikte uygulandığı grup ve hiçbir müdahalenin olmadığı grup olmak üzere dört farklı deneysel koşul bulunmaktadır. Sonuçlara göre, tüm deneysel koşulların müdahale grubundan farklılaştığı, olumlu sosyal davranışlar üzerinde en büyük etkinin ise sosyal beceri programı ile birlikte aile katılımının birlikte uygulandığı koşul olduğu görülmüştür.

Araştırmanın bir takım sınırlılıkları bulunmakla birlikte, elde edilen sonuçlar uygulanan programın çocukların olumlu sosyal davranışları ve bilişsel becerileri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Programın bu kadar etkili olmasını sağlayan ve programı güçlü kılan özellikler vardır. Bu özellikler programın kısa süreli ancak yoğun olması, her modülde tüm sosyal davranışlara ilişkin etkinlikleri içermesi, oyun temelli olması ve çocukların etkinlikleri gerçekleştirirken öğrendikleri davranışları uygulama fırsatı bulmaları şeklinde sıralanabilir. Programın süresi üç hafta olarak belirlenmiş ve haftada iki modül olarak uygulanmıştır. Bu durumun nedeni çocukların bellek uzamlarının

yetişkinlere kıyasla daha sınırlı olmasıdır. Haftada yalnızca bir uygulama yapılması çocukların öğrendikleri becerileri unutmalarına neden olabileceği için uygulamalar haftada iki kez yapılarak, maksimum fayda sağlamak amaçlanmıştır.

Program kapsamında her modülde üç olumlu sosyal davranışa ilişkin bir etkinlik gerçekleştirilmiştir. Erken dönemdeki çocuklar sıklıkla hasta olmakta, bu veya bezeri sebepler nedeniyle okula gelememektedir. Bu durum, çocukların etkinliklere devamsızlık yapmalarına ve o gün uygulanan etkinlikleri kaçırmalarına neden olmaktadır. Çocukların kaçırdıkları etkinliklerin programın etkililiğini azaltmaması amacıyla her modül yardımlaşma, paylaşma ve rahatlatma davranışlarına ilişkin etkinlikler içermektedir. Bu yöntem ile çocukların etkinliklerden maksimum seviyede fayda sağlaması amaçlanmıştır. Ayrıca program hazırlanırken oyun temelli olmasına dikkat edilmiştir. Çünkü uygulama yapılan yaş grubundaki çocuklar oyun çocuğudur ve davranışsal kazanımlarını oyun ile sağlamaktadır. Programın oyun temelli olması çocukların etkinliklere katılımlarını arttırmış ve bu durum programın etkililiğine katkı sağlamıştır. Programın içeriğindeki etkinlikler aynı zamanda çocukların öğrendikleri davranışları pekiştirmeye yöneliktir. Örneğin, yardımlaşma ile ilgili resim çalışması yapılırken çocuklara yalnızca bir kağıt ve bir kutu kalem verilmiş, bunları paylaşarak kullanmaları beklenmiştir. Aynı zamanda drama çalışmaları yapılmış ve çocuklar davranışlarını ve durumları canlandırarak ortak çözüm üretme fırsatı bulmuştur. Yalnızca çocuklardan değil anneler ve öğretmenlerden de elde edilen sonuçların çocukların olumlu sosyal davranışlarında artış olduğunu göstermesi çocukların pek çok farklı bağlamda davranışlarının değiştiğini ve öğrendikleri davranışları günlük hayatlarında sergilediklerini göstermektedir. Okul öncesi dönemde alınan eğitim hem çocukların becerilerini geliştirmekte hem de ileri yaşlardaki sosyal gelişimini desteklemektedir. Bu nedenle çocukların ve toplumun geleceğini şekillendirmek adına bu dönemdeki eğitim sürecinin kritik bir öneme sahip olduğu söylenebilir. Okul öncesi dönemdeki eğitimlerin niteliğini arttırmak için, bu konuda araştırmalar yapılmalı, yeni eğitim modelleri oluşturulmalı, uzmanlar tarafından yeni programlar geliştirilmeli ve etkililiği tespit edilen bu programların yaygınlaştırılması amaçlanmalıdır.

## VI. SINIRLILIKLAR

Araştırmada güçlü yanlarının dışında bir takım sınırlılıkları da bulunmaktadır. Bu sınırlılıkların birincisi, çalışmanın örnekleminin toplam 96 çocuktan oluşmasıdır. Daha güvenilir ve genellenebilir sonuçlar elde etmek için örneklem sayısı arttırılmalı ve program tekrar uygulanmalıdır. Benzer şekilde, araştırmaya katılan çocukların sosyoekonomik düzeylerinin orta ve orta-üst seviye olduğu görülmektedir. Bu nedenle farklı sosyoekonomik gruplardaki çocuklarla çalışma tekrarlanmalı ve programın etkililiği yeniden değerlendirilmelidir. Bu çalışmaya yalnızca İzmir'in Bayraklı ilçesinde bağımsız anaokulunda eğitim gören çocuklar katılmıştır. Çalışmanın Bayraklı ilçesi ve İzmir ili dışındaki bölgelerde uygulanması genellenebilirliğinin değerlendirilmesi açısından önemli katkı sağlayacaktır. Benzer şekilde özel okullara giden çocuklar ve okul öncesi eğitimi alamayan çocuklar araştırmaya dahil edilmemiştir. Bu nedenle ileride yapılacak olan araştırmalarda, katılımcıların farklı anaokullarına giden ve anaokuluna gidemeyen çocukların örneklem grubuna dahil edilerek çalışmanın tekrarlanması, gruplararası farklılaşmanın olup olmadığının incelenmesi elde edilen sonuçlara katkı sağlayacaktır.

Araştırmanın bir diğer sınırlılığı geliştirilen sosyal beceri programının yalnızca bir okulda uygulanmasıdır. Tek bir okulda müdahale yapılması okul etkisine neden olabilir. Bu sınırlılık tartışma kısmında ele alınmış ve okul etkisi en aza indirgenmeye çalışılmıştır. Ancak ileride yapılacak olan araştırmalarda bu etkinin görülmemesi için müdahale en az iki okulda gerçekleştirilmeli, müdahale yapılan okullardan aynı zamanda kontrol grubu alınmalıdır. Bu şekilde okul etkisini tamamen kontrol etmek mümkün olacaktır. Araştırmada ön test ve son test ölçümleri alınmış ancak aktarım etkisini engellemek için izlem çalışması yapılmamıştır. Bu durum uygulanan müdahalenin kalıcılığının değerlendirilememesine neden olmuştur. Bu nedenle ileride yapılacak olan araştırmalarda, izlem ölçümü alınması yapılan müdahalenin kalıcılığını değerlendirme konusunda faydalı olacaktır.

Araştırmada uygulanan programın en büyük sınırlılığı yalnızca çocuklara yönelik geliştirilen bir program olmasıdır. Bu çalışmanın temel amacı geliştirilen programın etkililiğini değerlendirilmek olduğu için, karıştırıcı bir değişken olmaması adına aile katılımı eklenmemiştir. Ancak aile katılımının çocukların sosyal ve bilişsel becerileri üzerinde olumlu etkileri olduğu bilinmektedir. Bu nedenle yapılacak sonraki çalışmalarda müdahale ve kontrol grubuna ek olarak deneysel bir koşul daha eklenmeli, bu koşuldaki çocuklarla hem sosyal beceri programı uygulanmalı hem de çocukların ebeveynlerine yönelik aile katılımı çalışmaları gerçekleştirilmelidir. Bu Şekilde hem aile katılımının etkisi değerlendirilebilir hem de olumlu sosyal becerilerde daha yüksek düzeyde artış sağlanabilir. Araştırmada bahsedilen sınırlılıkların giderilerek, çalışmanın tekrarlanması daha güvenilir ve genellenebilir sonuçlar elde edilmesine katkı sağlayacaktır.

## VII. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada çocukların olumlu sosyal davranışlarını geliştirmeye yönelik bir sosyal beceri programı uygulanmış, çocukların olumlu sosyal davranışları hem bireysel ölçümler hem de anne ve öğretmen bildirimleriyle değerlendirilmiştir. Çalışmada aynı zamanda olumlu sosyal davranışlar ve bilişsel beceriler arasındaki ilişki incelenmiş, demografik değişkenlerin olumlu sosyal davranışlar ve bilişsel beceriler üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Tüm bu özellikleriyle literatürde gerçekleştirilen ilk çalışmadır. Bu bölümde araştırma hipotezleri doğrultusunda elde edilen sonuçlara yer verilmiştir. Sonrasında, elde edilen sonuçlardan hareketle ebeveynlere, öğretmenlere ve gerçekleştirecekleri sonraki çalışmalar için araştırmacılara öneriler sunulmuştur.

Araştırmanın temel hipotezi; “sosyal beceri geliştirme programının uygulandığı sınıflardaki çocukların paylaşma, yardımlaşma ve rahatlatma davranışlarının, sosyal bilgi işleme ve duygu tanıma becerilerinin, programın uygulanmadığı sınıflardaki çocukların paylaşma, yardımlaşma ve rahatlatma davranışlarından, sosyal bilgi işleme ve duygu tanıma becerilerinden anlamlı derecede yüksektir.” Bu hipotezin doğruluğu test edilmiş, elde edilen sonuçlara göre, çocukların bireysel ölçümlerden aldıkları yardımlaşma, paylaşma, rahatlatma, duygu tanıma ve sakin yanıt puanlarının; OSDÖ Anne Formundan elde edilen yardımlaşma, paylaşma ve işbirliği alt boyut puanlarının, Öğretmen Formu “kendiliğinden” ve “öğretmen istediğinde koşullarından elde edilen yardımlaşma, paylaşma, rahatlatma ve işbirliği alt boyut puanlarının; OÖDÖ Öğretmen Formundan elde edilen paylaşma, arkadaşlık/dostluk ve işbirliği alt boyut puanlarının müdahale grubunda, kontrol grubuna oranla istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. Ancak her beceri ve alt boyut için bu farklılaşma geçerli değildir. Bu nedenle araştırmanın temel hipotezinin büyük ölçüde kabul edildiğini söylemek daha doğru olacaktır.

Araştırmanın temel hipotezinin değerlendirilmesinin ardından sırasıyla alt problemlere ilişkin sonuçlara yer verilmiştir. Araştırmanın ikinci hipotezi; “paylaşma, yardımlaşma ve rahatlatma becerileri ile sosyal bilgi işleme ve duygu tanıma becerileri arasında anlamlı bir ilişki vardır.”. Bu hipotezin doğruluğu test edilmiş, program



uygulanmadan önce değişkenler arasındaki ilişki incelenmiş, elde edilen sonuçlara göre, ancak olumlu sosyal davranışlar ve bilişsel beceriler arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Ancak yalnızca uygulama yapılan gruptan elde edilen puanlar arasındaki ilişki incelendiğinde, duygu tanıma becerileri ve olumlu sosyal davranışlar arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür.

Araştırmanın diğer hipotezleri; sırasıyla cinsiyet, yaş, kardeşe sahip olma, aylık ortalama gelir düzeyi, anaokulu eğitimine devam süresi, anne ve babanın eğitim düzeyi olmak üzere demografik değişkenlere göre elde edilen olumlu sosyal davranış ve bilişsel beceri puanlarının farklılaşıp farklılaşmayacağıdır. Çocukların anaokuluna devam süreleri değerlendirildiğinde gruplar arası varyans homojenliği sağlanamamış bu nedenle bu değişken analizlere dahil edilmemiştir. Bu hipotezlerin doğruluğu test edilmiş, çocuklardan alınan ölçümlerden elde edilen sonuçlara göre, olumlu sosyal davranışların cinsiyet, yaş, aylık ortalama gelir düzeyi, annenin ve babanın eğitim düzeyine göre farklılaşmadığı, ancak tek çocuk olan katılımcıların daha fazla yardımlaşma davranışı sergilediğı; bilişsel becerilerin ise aylık ortalama gelir düzeyi, kardeşe sahip olma durumu ve babanın eğitim düzeyine göre farklılaşmadığı, ancak cinsiyet, yaş ve annenin eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmalar olduğu tespit edilmiştir.

Anneler ve öğretmenlerden alınan ölçümlerden elde edilen sonuçlara göre, OSDÖ Anne Formundan elde edilen yardımlaşma, paylaşma, rahatlatma ve işbirliği alt boyut puan ortalamalarının, cinsiyet, yaş, aylık ortalama gelir düzeyi, annenin ve babanın eğitim düzeyine göre farklılaşmadığı, ancak tek çocuk olan katılımcıların daha fazla rahatlatma ve işbirliği davranışı sergilediğı, Öğretmen Formu “kendiliğinden” koşulundan elde edilen yardımlaşma, paylaşma, rahatlatma ve işbirliği alt boyut puan ortalamalarının, cinsiyet, aylık ortalama gelir düzeyi, annenin ve babanın eğitim düzeyine göre farklılaşmadığı, ancak büyük çocukların daha fazla yardımlaşma davranışı, tek çocuk olan katılımcıların ise daha fazla paylaşma davranışı sergilediğı, “öğretmen istediğinde” koşulundan elde edilen yardımlaşma, paylaşma, rahatlatma ve işbirliği alt boyut puan ortalamalarının, cinsiyet, kardeşe sahip olma, aylık ortalama gelir düzeyi, annenin ve

babanın eğitim düzeyine göre farklılaşmadığı, ancak büyük çocukların daha fazla yardımlaşma, paylaşma, rahatlatma ve işbirliği davranışı sergilediği tespit edilmiştir.

OÖDÖ Anne Formundan elde edilen paylaşma, arkadaşlık/dostluk ve işbirliği alt boyut puan ortalamalarının, cinsiyet, kardeşe sahip olma, aylık ortalama gelir düzeyi, annenin ve babanın eğitim düzeyine göre farklılaşmadığı, ancak büyük çocukların daha fazla paylaşma ve arkadaşlık/dostluk davranışı sergilediği görülmüştür. Temel hipotezde olduğu gibi bu hipotezlerin de bazılarının kabul edilirken bazıları kabul edilememiştir. Bu nedenle genel olarak araştırmanın bazı hipotezlerinin büyük ölçüde kabul edildiğini söylemek mümkündür. Gerçekleştirilen çalışmadan elde edilen sonuçlardan yola çıkarak ileride yapılacak yeni çalışmalar için araştırmacılara, bu alanda çalışan eğitimcilere ve ailelere için şunlar önerilebilir:

### **1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler**

Araştırma kapsamında geliştirilen Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitimi, yalnızca 42-64 aylık çocuklara uygulanmıştır. Ancak okul öncesi eğitim alan çocukların yaş aralıkları bu yaşlar ile sınırlı değildir. Bu nedenle yapılacak olan yeni çalışmaların, okul öncesi eğitim alan farklı yaş grubundaki çocukları kapsaması daha yararlı olacaktır. Bu çalışmanın bulguları doğrultusunda, okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerilerini desteklemeye yönelik eğitim programları arttırılmalıdır. Bu programlar uzun süreli hazırlanmalı ve etkileri de uzun sürelerde takip edilmelidir. Sosyal beceri eğitim programlarının anne-çocuk ilişkisi gibi farklı değişkenler üzerindeki etkileri ele alınmalıdır.

Elde edilecek sonuçlarda hatırlama etkisi olabileceği için izlem çalışması gerçekleştirilememiştir. Ancak yeni çalışmalarda uygulanacak sosyal beceri geliştirme programının etkisinin kalıcılığını değerlendirmek için uygulamadan birkaç ay sonra izlem çalışması yapılabilir. Benzer şekilde uygulamaya katılan çocuklar gelişimsel olarak takip edilerek, programın, ilerleyen yaşlarda katılımcıların olumlu sosyal davranışlarını ve bilişsel becerilerini nasıl etkilediğini ortaya koymak amaçlanabilir.

Yapılan çalışmada sosyal beceri geliştirme programının başarılı olduğu hem çocuklardan alınan bireysel ölçümlerle hem de anne ve öğretmen bildirimleri ile kanıtlanmıştır. Bu çalışmadan ve literatürdeki benzer bulgulardan hareketle, okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerilerini geliştirmeye yönelik programların artırılması ve yaygınlaştırılması gerekmektedir. Bu programların özellikle dezavantajlı grupta yer alan, okul öncesi eğitim alamayan çocuklara ulaştırmak amaçlanmalıdır. Programların uzunlukları, içerikleri, aile katılım oranları göz önünde bulundurularak yeni programlar geliştirilmeli ve mümkün olan en yüksek faydayı sağlamak hedeflenmelidir. Bu çalışmada sosyal beceri programının yanında bilişsel becerilerin bu davranışlar üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Gelecek çalışmalarda olumlu sosyal davranışları etkileyen diğer faktörler de araştırmaya dahil edilmeli ve bu davranışlar üzerinde etkili olan değişkenler saptanmalıdır.

## **2. Eğitimcilere Yönelik Öneriler**

Okul öncesi öğretmenlerine ve anaokulu çalışanlarına yönelik, sosyal beceri gelişimi, sosyal beceri gelişimini etkileyen faktörler, bu becerilerin destekleme yöntemleri ve çocuklar ile etkili iletişim konularında hizmet içi eğitimler verilmelidir. Ayrıca anaokulları üniversitelerin ilgili bölümlerinden ihtiyaç duydukları konular ile ilgili eğitim ve seminerler talep etmelidir. Gerekli görülen konularda Rehberlik Araştırma Merkezleri ile iletişim kurularak, uygun eğitimin verilmesi konusunda işbirliği sağlanmalı ve konu ile ilgili projeler geliştirilmelidir.

Sınıflarda okul öncesi dönemden itibaren kaynaştırma öğrencileri bulunmaktadır. Bu çocukların büyük çoğunluğunun olumlu sosyal davranışlar ve iletişim konusunda problemler yaşadığı, sosyal yetersizlikleri olduğu ve sınıfa uyum konusunda zorluk yaşadığı bilinmektedir. Öğretmenlerin bu çocukları destekleme konusunda bilgi sahibi olması, çocukların dışlanmasını engelleyerek sosyal gelişimlerini destekleyecektir. Bu konuyla ilişkili olarak çocukların grup içi etkinliklere katılması ve arkadaşlarıyla birlikte etkinlikleri sürdürebilmesinde öğretmenin sınıf yönetimi becerisi oldukça büyük bir rol oynar. Bu nedenle öğretmenlerin hem özel çocukların hem de sınıftaki diğer çocukların sağlıklı gelişimi için etkili sınıf yönetimi becerisine sahip olması gerekir. Öğretmenler

kendilerini bu konuda geliştirmeli, gerekli görölen durumlarda idare tarafından öğretmenlere bu konuda eğitim verilmeli ve öğretmenlerin çocukların sosyal becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalar yapmalarını teşvik edilmelidir.

Çocukların becerilerinin yıl içerisindeki gelişimleri okul öncesi kurumlarda takip edilmektedir. Ancak bu gelişimsel takip daha çok kaba motor ve bilişsel becerilere odaklıdır. Öğretmenler, çocukların sosyal becerilerini yıl içerisinde farklı yöntemlerle (sosyometri, gözlem, anekdot vb.) takip etmeli, bu becerilere ilişkin elde ettiği verileri kaydetmelidir. Öğretmenler gözlemleri doğrultusunda aileler ile iletişim halinde olmalı, çocuğun becerilerini geliştirirken işbirliği içerisinde hareket etmelidir. Yapılan araştırmalarda da göröldüğü üzere, çocukların sosyal becerilerini destekleme konusunda önemli etkiye sahip olan değişken aile katılımıdır. Bu nedenle öğretmenler düzenli olarak aile katılımı çalışmaları düzenlemelidir. Ancak aile katılımını sadece bir beceri alanına odaklanmamalıdır. Çeşitliliğin sağlanması adına öğretmenler, ebeveynler ile iletişim içerisinde olmalı ve onları yapacakları çalışmalar için motive etmelidir. Ayrıca, öğretmenler ailelere evde çocukların sosyal becerilerini nasıl destekleyebilecekleri konusunda bilgi vermeli ve uygulayabilecekleri etkinlikler konusunda yol göstermelidir.

### **3. Ebeveynlere Yönelik Öneriler**

Anne babaların olumlu sosyal davranışları ile çocukların olumlu sosyal davranışları ilişkilidir. Ebeveynler ne kadar çok sosyal davranışlar sergilerse çocuklar da o kadar çok bu davranışları sergileme eğilimindedir. Bu durum model almanın ve sosyalizasyon süreçlerinin önemini vurgulamaktadır. Bu nedenle ebeveynler, davranışlarının çocuklarına model olduğunu unutmamalı, öncelikle kendi aralarında olumlu bir iletişim içerisinde olmalı, çocuklarıyla ve çevreleriyle kurdukları iletişime de dikkat etmelidir. Ebeveynler, çocukların sosyal ve davranış gelişimlerini desteklemek için olumsuz davranışlarına yönelik cezalar vermek yerine olumlu davranışlarını pekiştirmeyi tercih etmelidir. Bu süreçte anne babaların tutarlı olması, çocuğun öğretmeni ile iletişim ve işbirliği içerisinde olmaları oldukça önemlidir.

## KAYNAKÇA

- Adolphs, R. (2003). Cognitive neuroscience: Cognitive neuroscience of human social behaviour. *Nature Reviews Neuroscience*, 4(3), 165.
- Akhtar, N., & Bradley, E. J. (1991). Social information processing deficits of aggressive children: Present findings and implications for social skills training. *Clinical Psychology Review*, 11, 621-644.
- Akkök, F., & TC Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (1996). İlköğretimde sosyal becerilerin geliştirilmesi: Anne-baba el kitabı. TC Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Arı, R. & Şahin-Seçer, Z. 2004. Okul öncesi dönemdeki çocukların duygusal yüz ifadelerini tanıma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 67-84.
- Arda, T. B. (2011). *Alternatif düşünme stratejilerinin desteklenmesi programının okulöncesi çocuklarının sosyal becerileri üzerinde etkililiğinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ege Üniversitesi, İzmir.
- Aronfreed, J. (1970). The socialization of altruistic and sympathetic behavior: Some theoretical and experimental analyses. *Altruism And Helping Behavior*, 103-126.
- Aslan, E. (2008). *Drama temelli sosyal beceri eğitiminin 6 yaş çocuklarının sosyal ilişkiler ve işbirliği davranışlarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Avcioğlu, H. (3. Baskı). (2007). *Etkinliklerle sosyal beceri öğretimi*. Kök Yayıncılık: Ankara.
- Aydın, A. (11. Baskı). (2010). *Eğitim psikolojisi*. Pegem Akademi Yayıncılık: İstanbul.
- Aydın, M. Ş. (2015). *Çocuklarda (3-4 Yaş) zihin kuramı ve kendini düzenleme becerisinin olumlu sosyal davranış üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Bacanlı, H. (3. Baskı). (2008). *Sosyal beceri eğitimi*. Asal Yayınları: Ankara.
- Bak, M. (2011). *Çocuk gelişimi*. Cinius Yayınları: İstanbul.
- Bakeman, R., Adamson, L. B., Konner, M., & Barr, R. G. (1990). Kung infancy: The social context of object exploration. *Child Development*, 61(3), 794-809.

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall, Inc: US.
- Bar-Tal, D., Bar-Zohar, Y., Greenberg, M. S., & Hermon, M. (1977). Reciprocity behavior in the relationship between donor and recipient and between harm-doer and victim. *Sociometry*, 293-298.
- Bar-Tal, D., Raviv, A., & Goldberg, M. (1982). Helping behavior among preschool children: An observational study. *Child Development*, 53(2), 396-402.
- Bar-Tal, D., Raviv, A., & Leiser, T. (1980). The development of altruistic behavior: Empirical evidence. *Developmental Psychology*, 16(5), 516-524.
- Beck, S. L. (2018). *joint music making and prosocial behavior in preschoolers: Lyrics, vocal-motor imitation & the beat*. Unpublished doctoral dissertation.
- Begun, R.W. (1999). *Ready-to-use social skills lessons & activities for grades 4-6*. Jossey-Bass: San Francisco, CA.
- Behne, T., Carpenter, M., Call, J., & Tomasello, M. (2005). Unwilling versus unable: Infants' understanding of intentional action. *Developmental Psychology*, 41, 328–337.
- Benenson, J. F., Pascoe, J., Radmore, N. (2007). Children's altruistic behavior in the dictator game. *Evolution and Human Behavior*, 28, 168–175
- Berndt, T. J., & Bulleit, T. N. (1985). Effects of sibling relationships on preschoolers' behavior at home and at school. *Developmental Psychology*, 21(5), 761-767.
- Blake, P. R., & Rand, D. G. (2010). Currency value moderates equity preference among young children. *Evolution and Human Behavior*, 31(3), 210-218.
- Bornstein, M. R., Bellack, A. S., & Hersen, M. (1977). Social-skills training for unassertive children: A multiple-baseline analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 10(2), 183-195.
- Bowles, S., & Gintis, H. (2011). *A cooperative species: Human reciprocity and its evolution*. Princeton University Press: USA.
- Bredenkamp, S. (2015). *Erken çocukluk eğitiminde etkili uygulamalar*. (Çev. Ed. H.Z. İnan & T. İnan). Nobel: Ankara.
- Brewer, M. B., & Brown, R. J.(1998),“Intergroup Relations”. *The Handbook of Social Psychology*.

- Brigman, G. A., & Webb, L. D. (2003). Ready to learn: Teaching kindergarten students school success skills. *The Journal of Educational Research*, 96(5), 286-292.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard Press: Cambridge.
- Brownell, C. A., & Carriger, M. S. (1990). Changes in cooperation and self-other differentiation during the second year of life. *Child Development*, 61(4), 1164–1174.
- Brownell, C. A., Ramani, G. B., & Zerwas, S. (2006). Becoming a social partner with peers: Cooperation and social understanding in one- and two-year-olds. *Child Development*, 77(4), 803–821.
- Brownell, C., Svetlova, M., & Nichols, S. (2009). To share or not to share: When do toddlers respond to another's needs? *Infancy*, 14(1), 117–130.
- Brownell, C. A., Iesue, S. S., Nichols, S. R., & Svetlova, M. (2013). Mine or yours? Development of sharing in toddlers in relation to ownership understanding. *Child Development*, 84(3), 906-920.
- Brownell, C. A., Svetlova, M., Anderson, R., Nichols, S. R., & Drummond, J. (2013). Socialization of early prosocial behavior: Parents' talk about emotions is associated with sharing and helping in toddlers. *Infancy*, 18(1), 91-119.
- Burks, V. S., Laird, R. D., Dodge, K. A., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (1999). Knowledge structures, social information processing, and children's aggressive behavior. *Social Development*, 8(2), 220–236.
- Camerer, C. (2003). *Behavioral game theory: Experiments in strategic interaction*. Princeton University Press.
- Carlo, G. (2006). Care-based and altruistically-based morality. *Handbook of Moral Development*, 551-579.
- Carlo, G., & Randall, B. A. (2001). Are all prosocial behaviors equal? A socioecological developmental conception of prosocial behavior. *Advances in Psychology Research*, 2, 151-170.
- Carlo, G., & Randall, B. A. (2002). The development of a measure of prosocial behaviors for late adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 31(1), 31-44.
- Carpenter, M., Akhtar, N., & Tomasello, M. (1998). Fourteen-through 18-month-old infants differentially imitate intentional and accidental actions. *Infant Behavior and Development*, 21(2), 315-330.

- Charner, K. (1996). *The giant encyclopedia of circle time and group activities for children 3 to 6: over 600 favorite circle time activities created by teachers for teachers*. Beltsville, Md.: Gryphon House.
- Choi, D.H., & Yunus, S. (2011). Integration of a social skills training: A case study of children with low social skills. *Education*, 39(3), 249-264.
- Cirino, R. J., & Beck, S. J. (1991). Social information processing and the effects of reputational, situational, developmental, and gender factors among children's sociometric groups. *Merrill Palmer Quarterly*, 37, 561-582.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-101.
- Csibra, G., Gergely, G., Biro, S., Koos, O., & Brockbank, M. (1999). Goal attribution without agency cues: The perception of 'pure reason' in infancy. *Cognition*, 72, 237-267.
- Çağdaş, A., Albayrak, H., & Cantekinler, S. (2003). *Okul öncesi eğitimde dramatik etkinlikler*. Eğitim Kitabevi: Konya.
- Çetin, F. Alpa Bilbay A. & Albayrak Kaymak, D.(2003). *Araştırmadan uygulamaya çocuklarda sosyal beceriler grup eğitimi*. Epsilon Yayıncılık: İstanbul.
- Çoban, B., & Nacar, E. (2006). *Okul öncesi eğitimde eğitsel oyunlar*. Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.
- Darwish, D., Esquivel, G. B., Houtz, J. C., & Alfonso, V. C. (2001). Play and social skills in maltreated and non-maltreated preschoolers during peer interactions. *Child Abuse & Neglect*, 25(1), 13-31.
- Dekovic, M., & Janssens, J. M. A. M. (1992). Parents' child-rearing style and children's sociometric status. *Developmental Psychology*, 28, 925-932.
- Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. Guilford Press.
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence?. *Child Development*, 74(1), 238-256.
- Dodge, K. A. (1986). A social information processing model of social competence in children. In M. Perlmutter (Ed.), *The Minnesota symposium on child psychology* (Vol. 18, pp. 77-125). Hillsdale, NJ: Erlbaum.



- Dodge, K. A., Bates, J. E., & Pettit, G. S. (1990). Mechanisms in the cycle of violence. *Science*, 250, 1678–1683.
- Dodge, K. A., & Price, J. M. (1994). On the relation between social information processing and socially competent behavior in early school-aged children. *Child Development*, 65(5), 1385-1397.
- Downs, A., Strand, P., & Cerna, S. (2007). Emotion understanding in English-and Spanish-speaking preschoolers enrolled in Head Start. *Social Development*, 16(3), 410-439.
- Driscoll, A., & Nagel, N. G. (2008). *Early childhood education*.
- Du, X., & Hao, J. (2018). Moral stories emphasizing actors' negative emotions toward their nonhelping behavior promote preschoolers' helping behavior. *Journal of Experimental Child Psychology*, 168, 19-31.
- Dunfield, K. A. (2014). A construct divided: prosocial behavior as helping, sharing, and comforting subtypes. *Frontiers in Psychology*, 5(958), 1-13.
- Dunfield, K., Kuhlmeier, V. A., O'Connell, L., & Kelley, E. (2011). Examining the diversity of prosocial behavior: Helping, sharing, and comforting in infancy. *Infancy*, 16(3), 227-247.
- Durualp, E. (2009). *Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal uyum ve becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkisinin incelenmesi: Çankırı örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Eagly, A. H. (2009). The his and hers of prosocial behavior: An examination of the social psychology of gender. *American Psychologist*, 64(8), 644-658.
- Ebling, R., Pruett, K. D., & Pruett, M. K. (2009). "Get over it": perspectives on divorce from young children. *Family Court Review*, 47(4), 665-681.
- Eibl-Eibesfeldt, I. (1989). Familiality, xenophobia, and group selection. *Behavioral and Brain Sciences*, 12(3), 523-523.
- Eckerman, C. O., Whatley, J. L., & Kutz, S. L. (1975). Growth of social play with peers during the second year of life. *Developmental Psychology*, 11(1), 42-49.
- Eisenberg, N. (2005). The development of empathy-related responding. *Nebraska Symposium on Motivation*, 51, 71–117.
- Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1998). Prosocial development. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social,*

- emotional, and personality development (5th ed., pp. 701–778). New York, NY: Wiley.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Minore, D., Mathy, R., Hanish, L., & Brown, T. (1994). Children's enacted interpersonal strategies: Their relations to social behavior and negative emotionality. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40, 212–232.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. (2006). Prosocial development. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Social emotional, and personality development* (6th ed., Vol. 3, pp. 646–718). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Eisenberg-Berg, N., & Geisheker, E. (1979). Content of preachings and power of the model/preacher: The effect on children's generosity. *Developmental Psychology*, 15(2), 168-175.
- Eisenberg-Berg, N., & Hand, M. (1979). The relationship of preschoolers' reasoning about prosocial moral conflicts to prosocial behavior. *Child Development*, 50(2), 356–363.
- Eisenberg, N., Shea, C. L., Carlo, G., & Knight, G. (1991). Empathy related responding and cognition: A "chicken and the egg" dilemma. In W. Kurtines, & J. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development: Vol. 2. Research* (pp. 63–88). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Eisenberg, N., & Valiente, C. (2002). Parenting and children's prosocial and moral development. *Handbook of Parenting*, 5, 111-142.
- Elibol-Gültekin, S. (2008). *5 yaşındaki çocukların sosyal becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ekinci Vural, D. (2006). *Okul öncesi eğitim programındaki duyuşsal ve sosyal becerilere yönelik hedeflere uygun olarak hazırlanan aile katılımlı sosyal beceri eğitimi programının çocuklarda sosyal becerilerin gelişimine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Erdoğan, N. I., & Canbeldek, M. (2017). Erken Çocukluk Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 1306-1327.
- Erkan, S. (8. Baskı). (2006). *Örnek grup rehberliği etkinlikleri*. Pegema Yayıncılık: Ankara.

- Fazlıoğlu, Y. (2009). "Sosyal Gelişim", Eğitim Psikolojisi, Editörler, Neriman Aral, Tayyip Duman, İstanbul: Kriter Yayınları.
- Fehr, E., & Fischbacher, U. (2003). The nature of human altruism. *Nature*, 425(6960), 785.
- Ferreira, T., Cadima, J., Matias, M., Vieira, J. M., Leal, T., & Matos, P. M. (2016). Preschool children's prosocial behavior: The role of mother-child, father-child and teacher-child relationships. *Journal of Child and Family Studies*, 25(6), 1829-1839.
- Findlay, L. C., Girardi, A., & Coplan, R. J. (2006). Links between empathy, social behavior, and social understanding in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(3), 347-359.
- Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., & Davidson, R. J. (2015). Promoting prosocial behavior and self-regulatory skills in preschool children through a mindfulness-based kindness curriculum. *Developmental Psychology*, 51(1), 44.
- Gander, M. J., & Gardiner, H.W. (2004). Child and adolescent development (Donmez, A and Onur, B). Ankara: İmge Publication.
- Gangestad, S. W., & Simpson, J. A. (2007). Whither science of the evolution of mind. The evolution of mind. *Fundamental Questions and Controversies*, 397-437.
- Geer, J. H., & Jarnecky, L. (1973). The effect of being responsible for reducing another's pain on subjects' response and arousal. *Journal of Personality and Social Psychology*, 26(2), 232.
- Girli, A. (2013). An examination of the relationships between the social skill levels, self concepts and aggressive behavior of students with special needs in the process of inclusion education. *Çukurova University. Faculty of Education Journal*, 42(1), 23-38.
- Gresham, F. M. (1997). Social competence and students with behavior disorders: Where we've been, where we are, and where we should go. *Education and Treatment of Children*, 20(3), 233-249.
- Gross, J. T., Stern, J. A., Brett, B. E., & Cassidy, J. (2017). The multifaceted nature of prosocial behavior in children: Links with attachment theory and research. *Social Development*, 26(4), 661-678.
- Grusec, J. E., Davidov, M., & Lundell, L. (2002). Prosocial and helping behavior. In C. H. Hart & P. K. Smith (Eds.), *Blackwell handbook of childhood social development* (pp. 457-474). Malden, MA: Blackwell.

- Gummerum, M., Hanoch, Y., & Keller, M. (2008). When child development meets economic game theory: An interdisciplinary approach to investigating social development. *Human Development, 51*(4), 235-261.
- Gunter, L., Caldarella, P., Korth, B. B., & Young, K. R. (2012). Promoting social and emotional learning in preschool students: A study of Strong Start Pre-K. *Early Childhood Education Journal, 40*(3), 151-159.
- Guralnick, M. J. & Neville, B. (1997). Designing early intervention programs to promote children's social competence. In Guralnick, M. J. (ed.), *The effectiveness of early intervention* (pp. 579-610). MD:Brooks.
- Gülay, H., & Akman, B. (2009). *Okul öncesi dönemde sosyal beceriler*. Pegem Akademi Yayınları: Ankara.
- Günindi, N. (2008). *Okul öncesi kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal uyum becerileri ile anne babalarının empatik becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Grossman, Z. (2010). *Self-signaling versus social-signaling in giving*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of California, California.
- Gross, J. (2015). Parental responses to children's negative emotions: relations with diverse forms of prosocial behavior in head start preschoolers. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Maryland, Maryland.
- Hampson, R. B. (1984). Adolescent prosocial behavior: Peer group and situational factors associated with helping. *Journal of Personality and Social Psychology, 46*(1), 153-162.
- Hay, D. (1979). Cooperative interactions and sharing between very young children and their parents. *Developmental Psychology, 15*(6), 647-653.
- Hay, D. F. (1994). Prosocial development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 35*(1), 29-71.
- Hay, D. (2006). Yours and mine: Toddlers talk about possessions with familiar peers. *British Journal of Developmental Psychology, 24*(1), 39-52.
- Hay, D. F., Asten, P., Mills, A., Kumar, R., Pawlby, S., & Sharp, D. (2001). Intellectual problems shown by 11-year-old children whose mothers had postnatal depression. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 42*(7), 871-889.

- Hay, D. F., Castle, J., Davies, L., Demetriou, H., & Stimson, C. A. (1999). Prosocial action in very early childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *40*(6), 905–916.
- Hay, D. F., Caplan, M., Castle, J., & Stimson, C. A. (1991). Does sharing become increasingly "rational" in the second year of life?. *Developmental Psychology*, *27*(6), 987.
- Hay, D. F., & Cook, K. V. (2007). The transformation of prosocial behavior from infancy to childhood. In C. A. Brownell, & C. B. Kopp (Eds.), *Socioemotional development in the toddler years: Transitions & transformations* (pp. 100–131). New York, NY: Guilford.
- Hay, D. F., & Murray, P. (1982). Giving and requesting: Social facilitation of infants' offers to adults. *Infant Behavior and Development*, *5*(2-4), 301–310.
- Henderson, A. M., Wang, Y., Matz, L. E., & Woodward, A. L. (2013). Active experience shapes 10-month-old infants' understanding of collaborative goals. *Infancy*, *18*(1), 10-39.
- Hoffman, M. L. (1975). Developmental synthesis of affect and cognition and its implications for altruistic motivation. *Developmental Psychology*, *11*(5), 607-622.
- Hoffman, M. L. (1982). Development of prosocial motivation: Empathy and guilt. In N. Eisenberg (Ed.), *The development of prosocial behavior* (pp. 281–313). New York, NY: Academic Press.
- Hoffman, M. L. (2007). The origins of empathic morality in toddlerhood. *Socioemotional development in the toddler years. Transitions and transformations*, 132-145.
- Iannotti, R. J. (1978). Effect of role-taking experiences on role taking, empathy, altruism, and aggression. *Developmental Psychology*, *14*(2), 119.
- Iannotti, R. J. (1985). Naturalistic and structured assessments of prosocial behavior in preschool children: The influence of empathy and perspective taking. *Developmental Psychology*, *21*(1), 46–55.
- Imuta, K., Henry, J. D., Slaughter, V., Selcuk, B., & Ruffman, T. (2016). Theory of mind and prosocial behavior in childhood: A meta-analytic review. *Developmental Psychology*, *52*(8), 1192-1205.
- Ishikawa, S., Iwanaga, M., Yamashita, B., Sato, H. & Sato, S. (2010). Long-term effects of social skills training on depressive symptoms in children. *Japanese Journal of Educational Psychology*, *58*(3), 372-384.

- Jenkins, J. M., & Astington, J. W. (2000). Theory of mind and social behavior: Causal models tested in a longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly (1982-2000)*, 203-220.
- Johnson, R. T., & Johnson, D. W. (1986). Cooperative learning in the science classroom. *Science and Children*, 24(2), 31-32.
- King, M. C., & Wilson, A. C. (1975). Evolution at two levels in humans and chimpanzees. *Science*, 188(4184), 107-116.
- Kohlberg, L. (1969). *Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization*. Rand McNally.
- Korchmaros, J. D., & Kenny, D. A. (2001). Emotional closeness as a mediator of the effect of genetic relatedness on altruism. *Psychological Science*, 12(3), 262-265.
- Kruger, D. J. (2003). Evolution and altruism: Combining psychological mediators with naturally selected tendencies. *Evolution and Human Behavior*, 24(2), 118-125.
- Kuhnert, R. L., Begeer, S., Fink, E., & de Rosnay, M. (2017). Gender-differentiated effects of theory of mind, emotion understanding, and social preference on prosocial behavior development: A longitudinal study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 154, 13-27.
- Kulikoğlu, V. (2010). *Bilişsel süreç yaklaşımı ile sosyal beceri öğretimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Tekirdağ.
- Kumru, A., Carlo, G., & Edwards, C. P. (2004). Relational, Cultural, Cognitive, and Affective Predictors of Prosocial Behaviors. *Türk Psikoloji Dergisi*, 19, 109-125.
- Kurt, F. (2007). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden beş-altı yaş çocuklarının sosyal uyum ve becerilerine proje yaklaşımli eğitim programlarının etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kurzban, R. (2003). Biological foundations of reciprocity. In E. Ostrom & J. Walker (Eds.), A Vol. in the Russell Sage Foundation series on trust. Trust and reciprocity: Interdisciplinary lessons from experimental research (pp. 105-127). New York, NY, US: Russell Sage Foundation.
- Kuyurtar, N. (2011). *Bilişsel temelli sosyal beceri grup eğitiminin okul öncesi yaş grubundaki etkililiğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Laible, D., Eye, J., & Carlo, G. (2008). Dimensions of conscience in mid-adolescence: Links with social behavior, parenting, and temperament. *Journal of Youth and Adolescence*, 37(7), 875-887.

- Ladd, G. W., & Mize, J. (1983). A cognitive-social learning model of social skill training. *Psychological Review*, *90*(2), 127-157
- Lansford, J. E., Malone, P. S., Dodge, K. A., Crozier, J. C., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (2006). A 12-year prospective study of patterns of social information processing problems and externalizing behaviors. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *34*(5), 709–718.
- Leventhal, G. S., Popp, A. L., & Sawyer, L. (1973). Equity or equality in children's allocation of reward to other persons?. *Child Development*, *44*(4), 753-763.
- Malti, T., Gummerum, M., Ongley, S., Chaparro, M., Nola, M., & Bae, N. Y. (2016). “Who is worthy of my generosity?” Recipient characteristics and the development of children’s sharing. *International Journal of Behavioral Development*, *40*(1), 31-40.
- McGuire, J. and Priestley, P. (1981). *Life after school - A social skills curriculum*, Pergamon.
- Meltzoff, A. N. (1995). Understanding the intentions of others: Re-enactment of intended acts by 18-month-old children. *Developmental Psychology*, *31*(5), 838–850.
- Mendez, J. L., McDermott, P., & Fantuzzo, J. (2002). Identifying and promoting social competence with African American preschool children: Developmental and contextual considerations. *Psychology in the Schools*, *39*(1), 111-123.
- Merrel, K.W. & Gimpell, G. A. (1998). *Social Skills of Children and Adolescents: Conceptualization, Assessment, Treatment*, London: Lawrence Erlbaum Associates Publishes.
- Mindes, G. (2003). *Assessing young children*. NJ: Merrill Prentice Hall
- Moore, C., Barresi, J., & Thompson, C. (1998). The cognitive basis of future-oriented prosocial behavior. *Social Development*, *7*(2), 198-218.
- Nelson, D. A., & Crick, N. R. (1999). Rose-colored glasses: Examining the social information-processing of prosocial young adolescents. *Journal of Early Adolescence*, *19*(1), 17–38.
- Neslitürk, S. & Çeliköz, N. ( 2015). Okul Öncesi Değerler Ölçeği Aile ve Öğretmen Formunun Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, *24*, 19-42.
- Nielsen, M., Gigante, J., & Collier-Baker, E. (2014). Direct cost does not impact on young children’s spontaneous helping behavior. *Frontiers in Psychology*, *5*, 1509.

- Ongley, S. F., & Malti, T. (2014). The role of moral emotions in the development of children's sharing behavior. *Developmental Psychology*, 50(4), 1148.
- Ömeroğlu, E., & Kandır, A. (2005). *Bilişsel gelişim*. Morpa Kültür Yayınları: İstanbul.
- Önder, A. (5. Baskı). (2003). *Yaşayarak öğrenme için eğitici drama*. Epsilon Yayınları: İstanbul.
- Paal, T., & Bereczkei, T. (2007). Adult theory of mind, cooperation, Machiavellianism: The effect of mindreading on social relations. *Personality and Individual Differences*, 43(3), 541-551.
- Padilla-Walker, L. M. (2014). Parental socialization of prosocial behavior: A multidimensional approach. In L. M. Padilla-Walker & G. Carlo (Eds.), *Prosocial development: A multidimensional approach* (pp. 131-155). New York, NY, US: Oxford University Press.
- Pahl, K. M., & Barrett, P. M. (2010). Preventing anxiety and promoting social and emotional strength in preschool children: A universal evaluation of the Fun FRIENDS program. *Advances in School Mental Health Promotion*, 3(3), 14-25.
- Pala, F. C. (2015). *Analysing self-regulation: Its cognitive and emotional foundations and links with social understanding in early child development*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Lancaster Üniversitesi, Lancaster.
- Park, S.Y. ve Cheah, C.S.L. (2005). Korean mothers' proactive socialization beliefs regarding preschoolers' social skills. *International Journal of Behavioral Development*, 29(1), 24-34.
- Piaget, J. (1952). *Play, dreams and imitation in childhood*.
- Piff, P. K., Kraus, M. W., Côté, S., Cheng, B. H., & Keltner, D. (2010). Having less, giving more: The influence of social class on prosocial behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 99(5), 771-784.
- Piliavin, J. A., & Charng, H. W. (1990). Altruism: A review of recent theory and research. *Annual Review of Sociology*, 16(1), 27-65.
- Peterson, C. C., Slaughter, V. P., & Paynter, J. (2007). Social maturity and theory of mind in typically developing children and those on the autism spectrum. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(12), 1243-1250.
- Pettygrove, D. M., Hammond, S. I., Karahuta, E. L., Waugh, W. E., & Brownell, C. A. (2013). From cleaning up to helping out: Parental socialization and children's early prosocial behavior. *Infant Behavior and Development*, 36(4), 843-846.



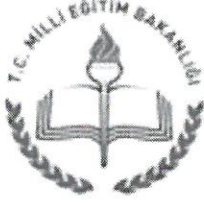
- Polat-Unutkan, Ö. (1998). *5-6 yaş grubu aile katılımı sosyalleşme programı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Pons, F., & Harris, P. (2000). *Test of emotion comprehension: TEC*. University of Oxford.
- Pons, F., Lawson, J., Harris, P. L., & De Rosnay, M. (2003). Individual differences in children's emotion understanding: Effects of age and language. *Scandinavian Journal of Psychology*, 44(4), 347-353.
- Radke-Yarrow, M., Zahn-Waxler, C., Barrett, D., Darby, J., King, R., Pickett, M. & Smith, J. (1976). Dimensions and correlates of prosocial behavior in young children. *Child Development*, 47(1), 118–125.
- Radke-Yarrow, M., Zahn-Waxler, C., & Chapman, M. (1983). Children's prosocial dispositions and behavior. In P. Mussen (Series Ed.) & E. M. Hetherington (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 4, Socialization, personality and social development* (4th ed., pp. 469–545). New York, NY: Wiley.
- Repacholi, B. M., & Gopnik, A. (1997). Early reasoning about desires: evidence from 14- and 18-month-olds. *Developmental psychology*, 33(1), 12.
- Rheingold, H. L., Hay, D. F., & West, M. (1976). Sharing in the second year of life. *Child Development*, 47(4), 1148–1159.
- Richerson, P. J., & Boyd, R. (2005). *Not by genes alone*.
- Robertson, R. (1987). Globalization theory and civilization analysis. *Comparative Civilizations Review*, 17(20). 20-38,
- Rubin, K. H., & Schneider, F. W. (1973). The relationship between moral judgment, egocentrism, and altruistic behavior. *Child Development*, 44(3), 661-665.
- Rubin, K. H., & Rose-Krasnor, L. (1992). Interpersonal problem solving and social competence in children. In *Handbook of social development* (pp. 283-323). Springer, Boston, MA.
- Rushton, J. P. (1982). Social learning theory and the development of prosocial behavior. In *The development of prosocial behavior* (pp. 77-105).
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. Guilford Press.
- Saarni, C., Campos, J. J., Camras, L. A., Witherington, D., & Damon, W. (2006). *Handbook of child psychology*.

- Salzer Burks, V., Laird, R. D., Dodge, K. A., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (1999). Knowledge structures, social information processing, and children's aggressive behavior. *Social Development*, 8(2), 220-236
- Sarı, E. (2007). *Anasınıfına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların annelerinin çocuk yetiştirme tutumlarının, çocuğun sosyal uyum ve becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Seven, S. (2006). *Altı yaş çocuklarının sosyal beceri düzeyleri ile bağlanma durumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Shaw, A., & Olson, K. R. (2012). Children discard a resource to avoid inequity. *Journal of Experimental Psychology*, 141(2), 382.
- Simpson, J. A., & Beckes, L. (2010). Evolutionary perspectives on prosocial behavior. Prosocial motives, emotions, and behavior: The better angels of our nature, 35-53.
- Sorias, O. (1986). Sosyal beceriler ve değerlendirme yöntemleri. *Psikoloji Dergisi*, 5(20), 25-26.
- Spence, S., Spence, S. H., & Shepherd, G. (Eds.). (1983). *Developments in social skills training*. Academic Press.
- Spivak, A. L. & Howes, C. (2011). Social and relational factors in early education and prosocial actions of children of diverse ethnocultural communities. *Merrill-Palmer Quarterly*, 57(1), 1-24.
- Staub, E., & Noerenberg, H. (1981). Property rights, deservingness, reciprocity, friendship: The transactional character of children's sharing behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40(2), 271-289.
- Stern, D. N. (1985). *The interpersonal world of the infant: A view from psychoanalysis and developmental psychology*. Karnac Books.
- Stevens, D., Charman, T., & Blair, R. J. R. (2001). Recognition of emotion in facial expressions and vocal tones in children with psychopathic tendencies. *The Journal of Genetic Psychology*, 162(2), 201-211.
- Suess, G. J., Grossmann, K. E., & Sroufe, L. A. (1992). Effects of infant attachment to mother and father on quality of adaptation in preschool: From dyadic to individual organisation of self. *International Journal of Behavioral Development*, 15(1), 43-65.

- Svetlova, M., Nichols, S. R., & Brownell, C. A. (2010). Toddlers' prosocial behavior: From instrumental to empathic to altruistic helping. *Child Development, 81*(6), 1814-1827.
- Swindells, D., & Stagnitti, K. (2006). Pretend play and parents' view of social competence: The construct validity of the Child-Initiated Pretend Play Assessment. *Australian Occupational Therapy Journal, 53*(4), 314-324.
- Tabachnick, B., & Fidell, L. (2001). *Using multivariate statistics*. Pearson Education Company: USA.
- Thompson, C., Barresi, J., & Moore, C. (1997). The development of future-oriented prudence and altruism in preschoolers. *Cognitive Development, 12*(2), 199-212.
- Tisak, M. S., & Ford, M. E. (1986). Children's conceptions of interpersonal events. *Merrill-Palmer Quarterly (1982-1986)*, 291-306.
- Tomasello, M. (2009). *The cultural origins of human cognition*. Harvard University Press.
- Topaloğlu, A. Ö. (2013). *Etkinlik temelli sosyal beceri eğitiminin çocukların akran ilişkilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Triandis, H. C. (2001). Individualism-collectivism and personality. *Journal of Personality, 69*(6), 907-924.
- Trivers, R. L. (1971). The evolution of reciprocal altruism. *The Quarterly Review of Biology, 46*(1), 35-57.
- Trivers, R. (1985). *Social evolution*. Harvard University Press.
- Trommsdorff, G., Friedlmeier, W., & Mayer, B. (2007). Sympathy, distress, and prosocial behavior of preschool children in four cultures. *International Journal of Behavioral Development, 31*(3), 284-293.
- Turgut, M. F. & Baykul, Y. (2010). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Pegem Akademi Yayıncılık: Ankara.
- Tur-Kaspa, H. (2004). Social-Information-Processing Skills of Kindergarten Children with Developmental Learning Disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice, 19*(1), 3-11.
- Tür, G. (2004). *Ailede çocuk eğitimi. 3-6 yaş çocuğa sahip ailelerin eğitimi*. T.C. Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü Yayınları, Ankara.
- Ugrel-Semin, R. (1952). Moral behavior and moral judgement of children. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 47*, 463-476.

- Uysal, A., & Balkan, İ. K. (2015). Sosyal beceri eğitimi alan ve almayan okul öncesi çocukların, sosyal beceri ve benlik kavramı düzeyleri açısından karşılaştırılması. *Psikoloji Çalışmaları Dergisi*, 35(1), 27-56.
- Villares, E., Brigman, G., & Peluso, P. R. (2008). Ready to Learn: An Evidence-Based Individual Psychology Linked Curriculum for Prekindergarten through First Grade. *Journal of Individual Psychology*, 64(4), 403-415.
- Warneken, F. (2013). Young children proactively remedy unnoticed accidents. *Cognition*, 126(1), 101-108.
- Warneken, F., & Tomasello, M. (2006). Altruistic helping in human infants and young chimpanzees. *Science*, 311, 1301–1303.
- Warneken, F., & Tomasello, M. (2008). Extrinsic rewards undermine altruistic tendencies in 20-month-olds. *Developmental Psychology*, 44(6), 1785.
- Warneken, F., & Tomasello, M. (2009). Varieties of altruism in children and chimpanzees. *Trends in Cognitive Sciences*, 13(9), 397-402.
- Warneken, F., & Tomasello, M. (2013). Parental presence and encouragement do not influence helping in young children. *Infancy*, 18(3), 345-368.
- Waters, E., & Sroufe, L. A. (1983). Social competence as a developmental construct. *Developmental Review*, 3(1), 79-97.
- Webster-Stratton, C. (1999). *How to promote children's social and emotional competence*. Paul Chapman Pub: London.
- Webster-Stratton, C., Reid, M. J., & Hammond, M. (2001). Preventing conduct problems, promoting social competence: A parent and teacher training partnership in Head Start. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30(3), 283-302.
- Webster-Stratton, C., Jamila Reid, M., & Stoolmiller, M. (2008). Preventing conduct problems and improving school readiness: evaluation of the incredible years teacher and child training programs in high-risk schools. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(5), 471-488.
- Westwood, P. (1993). *Commonsense methods for children with special needs strategies for the regular classrom*. Routledge: London.

- Wilby, A. (2005). *The role of parenting and child temperament in the development of prosocial and empathic behaviour in preschool children: A follow-up study*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, La Trobe University, Melbourne.
- Williamson, R. A., Donohue, M. R., & Tully, E. C. (2013). Learning how to help others: Two-year-olds' social learning of a prosocial act. *Journal of Experimental Child Psychology, 114*(4), 543-550.
- Woodward, A. L. (1998). Infants selectively encode the goal object of an actor's reach. *Cognition, 69*(1), 1-34.
- Wu, N., & Su, Y. (2015). Oxytocin receptor gene relates to theory of mind and prosocial behavior in children. *Journal of Cognition and Development, 16*(2), 302-313.
- Wynne-Edwards, V. C. (1986). *Evolution through group selection*. Blackwell Scientific Publications: Palo Alto, CA(USA).
- Yagmurlu, B. (2014). Relations among sociocognitive abilities and prosocial behavior. *Journal of Child and Family Studies, 23*(3), 591-603.
- Yagmurlu, B., & Sanson, A. (2009). Parenting and temperament as predictors of prosocial behaviour in Australian and Turkish Australian children. *Australian Journal of Psychology, 61*(2), 77-88.
- Yağmurlu, B., Sanson, A., & Köymen, S. B. (2005). Ebeveynlerin ve çocuk mizacının olumlu sosyal davranış gelişimine etkileri: Zihin kuramının belirleyici rolü. *Türk Psikoloji Dergisi, 20*(55), 1-20.
- Yavuzer, H. (2. Baskı). (2003). *Çocuğu tanımak ve anlamak*. Remzi Kitapevi: İstanbul.
- Yörükoğlu, A. (29. Baskı). (2008). *Çocuk ruh sağlığı: Çocuk yetiştirme sanatı ve kişilik gelişimi*. Özgür Yayınları: Ankara.
- Yu, J., Zhu, L., & Leslie, A. M. (2016). Children's Sharing Behavior in Mini-Dictator Games: The Role of In-Group Favoritism and Theory of Mind. *Child Development, 87*(6), 1747-1757.
- Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., & King, R. A. (1979). Child rearing and children's prosocial initiations toward victims of distress. *Child Development, 50*(2) 319-330.
- Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., Wagner, E., & Chapman, M. (1992). Development of concerns for others. *Developmental Psychology, 28*(1), 1038-1047.
- Zembat, R., & Unutkan, Ö. P. (2001). *Okul öncesi dönemde çocuğun sosyalleşmesinde ailenin yeri*. Ya-Pa Yayınları: İstanbul.



T.C.  
İZMİR VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı :12018877-604.01.02-E.3491427

19.02.2018

Konu : Araştırma İzni

Sn: Zeynep ŞEN  
Kazım Dirik Mh. Ağaçalı Yol Sk.Ege Üniversitesi  
Öğrenci Köyü Bornova/ İZMİR

- İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 22/08/2017 tarihli ve 355862610.06-E.12607291 sayılı yazısı (Genelge 2017/25)  
b) 02/02/2018 tarihli dilekçeniz.  
c) 19/02/2018 tarihli ve 3463106 sayılı Valilik Onayı.

Müdürlüğümüz Bayraklı Merkez Anaokulu, Sıdika Üstün Anaokulu, Belkıs Hitay Anaokulu, Muzaffer Taşdemir İlkokulu, Piyale İlkokulu, Osmangazi İlkokulu ve Buca ilçesi Şerife Tikveşli İlkokulu'nda "Okul Öncesi Çocukların Paylaşma, Yardımlaşma, Rahatlatma Becerilerini Geliştirme Programının Etkinliğinin Değerlendirilmesi" konulu tez çalışmanız için kullanacağımız ölçekleri uygulama isteğiniz ilgi (c) Valilik Onayı ile uygun görülmüştür.

Araştırmanın tamamlanmasından itibaren en geç iki hafta içinde Araştırmanın Teslimine İlişkin Taahhütname Tutanağı doldurulup, araştırmanın CD'ye aktarılması sağlanarak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinize ve gereğini rica ederim.

İlker ERARSLAN  
Müdür Yardımcısı

Ek:

- 1- Valilik Onayı (1 sayfa)
- 2- Araştırma Değerlendirme Formu,  
Anket Formları ( 6 sayfa)
- 3- Taahhüt Formu (1 sayfa)

**Aslı ile Aynıdır**  
**5070 sayılı yasa ile**  
**elektronik olarak imzalanmıştır.**

19 Şubat 2018

Feyzullah KAYA  
Bilgisayar İşletmeni



T.C.  
İZMİR VALİLİĞİ  
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 12018877-604.01.02-E.3463106  
Konu : Zeynep ŞEN'in  
Araştırma İzni

19/02/2018

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 22/08/2017 tarihli ve 355862610.06-E.12607291 sayılı yazısı (Genelge 2017/25)  
b) Zeynep ŞEN'in 02/02/2018 tarihli dilekçesi.

Ege Üniversitesi Psikoloji Anabilim Dalı Genel Psikoloji yüksek lisans öğrencisi Zeynep ŞEN'in "Okul Öncesi Çocukların Paylaşma, Yardımlaşma, Rahatlatma Becerilerini Geliştirme Programının Etkinliğinin Değerlendirilmesi" konulu tez çalışması için kullanacağı ölçekleri, Müdürlüğümüz Bayraklı Merkez Anaokulu, Sıdka Üstün Anaokulu, Belkıs Hitay Anaokulu, Muzaffer Taşdemir İlkokulu, Piyale İlkokulu, Osmangazi İlkokulu ve Buca ilçesi Şerife Tikveşli İlkokulu'nda uygulama isteği ilgi (b) yazı ile belirtilmektedir.

Söz konusu ölçeklerin uygulanmasının, yukarıda adı geçen okullarda 2017-2018 Eğitim öğretim yılında eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumu yöneticilerinin uygun gördüğü şekilde yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Ömer YAŞI  
Milli Eğitim Müdürü

Ek:Araştırma Değerlendirme Formu,  
Anket Formları (6 sayfa)

OLUR  
19/02/2018  
Ahmet Ali BARIŞ  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Aslı ile Aynıdır  
5070 sayılı yasa ile  
elektronik olarak imzalanmıştır.

19 Şubat 2018  
Fezullah KAYA  
Bilgisayar İşletmeni



T.C.  
İZMİR VALİLİĞİ  
İl Milli Eğitim Müdürlüğü


**ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU**

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Zeynep ŞEN
Kurumu / Üniversitesi	Ege Üniversitesi Psikoloji Anabilim Dalı Genel Psikoloji Yüksek Lisans Programı
Araştırma yapılacak iller	İzmir
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	Bayraklı Merkez Anaokulu, Sıdıka Dilek Üstün anaokulu, Belkıs Hilay Anaokulu, Muzaffer Taşdemir İlkokulu, Piyale İlkokulu, Osmangazi İlkokulu, Buca Şerif Tikveşli İlkokulu
Araştırmanın konusu	Okul Öncesi Çocukların Paylaşma, yardımlaşma, Rahatlatma Becerilerini Geliştirme Programının Etkililiğinin Değerlendirilmesi
Üniversite / Kurum onayı	---
Araştırma/proje/ödev/tez önerisi	Okul Öncesi Çocukların Paylaşma, yardımlaşma, Rahatlatma Becerilerini Geliştirme Programının Etkililiğinin Değerlendirilmesi (TEZ)
Veri toplama araçları	Veli Onam Formu Olumlu Davranış Değerlendirme Ölçeği Olumlu Sosyal Davranış değerlendirme Ölçeği
Görüş istenilecek Birim/Birimler	-----
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
<b>İlgi:</b> Milli Eğitim Bakanlığı'nın 22/08/2017 tarihli ve 3558626-10.06-e.12607291 sayılı Araştırma, yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri Konulu, 2017/25 Sayılı Genelgesi. Genelge gereğince; araştırma başvurusu olması gereken nitelikler açısından incelenmiş olup, araştırmanın 2017-2018 öğretim yılında eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumları yöneticilerinin uygun gördüğü şekli ile yapılmasına oybirliği ile karar verilmiştir.	
Komisyon Kararı	Oybirliği ile alınmıştır.
Muhalf üyenin Adı ve Soyadı: ----	Gerekçesi; -----

**K O M İ S Y O N**

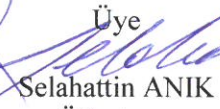
15./02/2018

  
(Başkan)  
Selime ŞENTÜRK  
DOĞRAMACI  
Şube Müdürü

  
Üye  
Dr. Resul YAVUZ  
Öğretmen

  
Üye  
Nurdan MARAL  
Öğretmen

  
Üye  
Dilek ŞİRİNEL  
Öğretmen

  
Üye  
Selahattin ANIK  
Öğretmen






EGE ÜNİVERSİTESİ SOSYAL ve BEŞERİ BİLİMLER  
BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU

KARAR BELGESİ  
(Araştırma Dosyası)

ARAŞTIRMACININ ADI SOYADI / KURUMU	Zeynep ŞEN / Sosyal Bilimler Enstitüsü	
DANIŞMANIN ADI SOYADI / KURUMU	Doç.Dr. Aysun DOĞAN / Edebiyat Fakültesi	
ARAŞTIRMANIN TÜRÜ	<input type="checkbox"/> Lisans Bitirme Tezi <input checked="" type="checkbox"/> Yüksek Lisans Tezi <input type="checkbox"/> Doktora Tezi <input type="checkbox"/> Özgün Araştırma <input type="checkbox"/> Diğer (belirtiniz) _____	
ARAŞTIRMANIN BAŞLIĞI	Okul Öncesi Çocukların Paylaşma, Yardımlaşma ve Rahatlatma Becerilerini Geliştirme Programının Etkililiğinin Değerlendirilmesi	
BİLİRKİŞİ GÖRÜŞÜ	Yok	
KARARIN ALINDIĞI TOPLANTI TARİHİ	24.11.2017	
TOPLANTI / KARAR SAYISI	09 / 07	PROTOKOL NO: 316-2017
KARAR	Araştırma, OYBİRLİĞİ ile etik açıdan uygun bulunmuştur.	

  
Prof. Dr. Eşref ABAY  
Kurul Başkanı

(Toplantıda bulunmadı)  
Prof. Dr. Hülya YILMAZ  
Kurul Başkan Yardımcısı

  
Prof. Dr. Faruk YÜCEL  
Kurul Üyesi

(Toplantıda bulunmadı)  
Prof. Dr. Metin EKİCİ  
Kurul Üyesi

  
Prof. Dr. Mustafa MUTLUER  
Kurul Üyesi

(Toplantıda bulunmadı)  
Prof. Dr. Mustafa Murat İNCEOĞLU  
Kurul Üyesi

  
Prof. Dr. Güliz ULUÇ  
Kurul Üyesi

### EK 3

## OYUN TEMELLİ SOSYAL BECERİ PROGRAMI

### 1. MODÜL

Etkinlik	Süre	Materyal
Tanışma ve Programın Anlatılması	10 dakika	etiket kağıdı
Farklı Duygu İfadelerini Tanıma	20 dakika	balon, yüz ifadeleri olan emoji, bant
Dinlenme	10 dakika	-
Paylaşma Şarkısının ve Hareketlerinin Öğrenilmesi, Turn-Taking ile Söylenmesi	15 dakika	müzik çalar
Dinlenme	10 dakika	-
Sırt Sırta Dans	15 dakika	-
Özet	10 dakika	-

“Merhaba çocuklar. Benim ismim Zeynep. Ege Üniversitesinden geliyorum. 6 hafta boyunca gelerek sizlerle oyun oynayacağım ve etkinlikler yapacağım. Her hafta düzenli olarak aynı gün ve saatte geleceğim. Sizin için bir zaman çizelgesi hazırladım. Her gün geçtiğinde öğretmeniniz bu kanguru iletecek ve siz benim hangi gün geleceğimi bileceksiniz.

Oyunlar sırasında duygularımızdan, davranışlarımızdan, kurallarımızdan, çeşitli olumsuz durumlardan, bu durumları nasıl tanıyacağımızdan ve böyle bir durumla karşılaştığımızda neler yapabileceğimizden bahsedeceğiz. Birlikte olduğumuz zaman süresince bazen oyun oynayacak, bazen şarkı söyleyecek bazen de masa başı etkinlikler yapacağız. Son hafta ise bir drama çalışması gerçekleştireceğiz. Etkinliğimizin ilk ünitesi olan ‘Tanışma’ ünitesine başlamadan önce sizlerle tanışmak ve isimlerinizi öğrenmek istiyorum. Bu nedenle şimdi ayağa kalkarak bir daire oluşturabilir misiniz?”

**Tanışma:** Çocuklara daire oluşturmaları için yardım edilir ve aralarına katılarak dairenin bir parçası olunur. Araştırmacıdan başlayarak herkes tek tek ismini söyler. Etiketlere çocukların ismi yazılarak üstlerine yapıştırılır. Böylece diğer oyunlarda çocukların isimleri daha kolay hatırlanabilir.

**1. Oyun:** Farklı Duygu İfadelerini Tanıma

**Etki Ettiği Sosyal Beceri Alanı:** Duyguları Tanıma, Rahatlatma

**Malzemeler:** Balon, Yüz İfadeleri Olan Emoji, Bant

**Nasıl Oynanır?**

5 tane balonu şişirilir ve üstlerine 5 farklı duygu (mutlu, üzgün, şaşkın, korkmuş, sinirli) ifadesi içeren emoji resmini yapıştırılır. Yönergeyi verilir;

“Bugünkü ilk etkinliğimizde bana eşlik etmesi için birkaç arkadaşımı yanımda getirdim. Sizi onlarla tanıştırmak istiyorum ve onlar da sizinle tanışmak için oldukça hevesli. Sizler de onlarla tanışmak ister misiniz?”

Bir balonu seçtikten sonra;

“Bu MUTİ. Herkes Muti’ye merhaba diyebilir mi?”

Girişin yapılmasının ardından çocuklar tek tek balonlar ile tanıştırılır. Çocuklara;

- Balonların üzerindeki duygu ifadeleri?
- Balonların neden böyle hissettiği?
- Böyle hissetmesi için neler olmuş olabileceği?
- Çocukların kendi yaşamlarında en son bu duyguyu ne zaman hissettikleri?

sorularak çocukların düşüncelerini söylemeleri sağlanır. Tüm balonların tanıştırılmasının ardından araştırmacı balonları çocuklara vererek serbest oynamalarına rehberlik eder. Her çocuk balonlara bir kez dokunduktan sonra balonlar kaldırılır ve dinlenme aşamasına geçilir. Ancak dikkat edilmesi gereken konu balonların da çocuklar dinlenirken onlarla birlikte dinlenmesidir.

## **2. Oyun: Paylaşma Şarkısı**

**Etki Ettiği Sosyal Beceri Alanı:** Turn Taking, Paylaşma

**Malzemeler:** Top

**Nasıl Oynanır?**

“Şimdi sizlerle Kukuli’nin Paylaşmak Güzel şarkısını öğreneceğiz. Ancak bu şarkının aynı zamanda bir dansı var. Ben dans figürlerini gösterirken sizin de benimle birlikte yapmanızı istiyorum.”

Herkes şarkıyı öğrendikten sonra;

“Herkes elimdeki topu görüyor mu? Şimdiki oyunumuzda, elinde bu topu tutan kişi biraz önce öğrendiğimiz şarkıyı söyleyecek ve onun dışında herkes dans edecek. Ancak şarkıyı söyleyen kişi dans edemez. Ben elimi çırdığım zaman elinde topu tutan kişinin topu yanındaki arkadaşına vermesini istiyorum. Topu alan kişi arkadaşının kaldığı yerden şarkıyı söylemeye devam edecek ancak dans figürlerini yapmayacak. Herkes hazır mı? Öyleyse haydi başlayalım 😊”

Çocuklara paylaşmayla ilgili “Paylaşmak Güzel” isimli şarkı hareketleriyle birlikte öğretilir. Şarkıyı herkesin ezberlemesinin ardından araştırmacı şarkıyı söylemeye başlar. Oyunun kuralı yalnızca bir kişinin şarkıyı söylemesi, geri kalanların da bu sırada uygun hareketleri yapmasıdır. Ardından araştırmacı elindeki topu yanındaki çocuğa verir ve topu alan kişinin şarkıya kaldığı yerden devam etmesi beklenir. Bu sırada diğerlerinin de

hareketleri yapmaya devam etmesi beklenir. Araştırmacı elini çırptığında top kimin elindeyse onu yanındaki kişiye vermesi gerekir. Böylece hem paylaşma temalı bir şarkı öğrenilir hem top paylaşılır hem de turn-taking becerilerine yönelik bir alıştırmaya yapılmış olur.

### **3. Oyun: Sırt Sırta Dans (Kromberg 1987)**

**Etki Ettiği Sosyal Beceri Alanı:** Yardımlaşma

**Malzemeler:** -

**Nasıl Oynanır?**

“Son oyunumuzda birlikte dans ettiğimiz bir oyun oynayacağız. Oyunumuzun adı “Sırt Sırta Dans”. Bu oyunda herkes ikişerli gruplar olacak ve birlikte dans edecekler. Amacımız birbirinizden kopmadan sırt sırta aynı hareketleri yapmanız. Eşiniz yanlış bir hareket yapıyorsa ona yardım edebilir, hareketini düzeltebilirsiniz. Dans ederken birbirinize destek olmanız ve birbirinizin hareketini görmemiz çok önemli. Figürlerinizin müziğin ritmiyle ilişkili olması gerekiyor. Müzik yavaşladığında yavaş hareket etmeli, müzik hızlandığında hızlanmalısınız.”

Çocuklar ikişer ikişer sırt sırta degecek şekilde ayakta durur. Bu sırada yavaş tempoyla müzik çalınmaya başlanır. Her iki çocuk birbiri ile olan bedensel teması kaybetmeden, birbirlerinin hareketini taklit eder. Bu sırada, hareketleri aynen yapmak ve birbirinden kopmamak esastır. Değişken tempolu müziğin ezgisine uyulmaya çalışılır. Müzik yavaşlarken hareketler yavaş ve yumuşaktır. Müzik hızlanınca hareketler daha ser ve hızlı olur. Bu çalışmada önemli olan, çiftlerin birbirlerinden kopmadan sırt sırta hareket etmeleridir. Müzik değişken tempolu olursa, farklı hızlarda hareket mümkün olabilir.

**Etkinlik Sonrası:** Etkinlik sonrasında çiftlerdeki çocuklar ne hissettikleri hakkında konuşabilir. Çalışmanın hoşlarına giden ve onları zorlayan yönleri üzerinde tartışılabilir. Birbirine uyum ve işbirliğinin önemini vurgulamak ve açıklamak için elverişli bir çalışmadır.

**Özet:** “Bu hafta sizlerle çeşitli duyguları ve yüz ifadelerini öğrendik. Neler yaşadığımızda bu duyguları hissedebileceğimizi, başka birinin neden böyle hissedebileceğini ve bu durumda neler yapabileceğimizi konuştuk. Sonrasında paylaşmakla ilgili bir şarkı öğrendik ve paylaşmanın ne demek olduğu konusunda konuştuk. Son oyunumuzda da işbirliğinin, yardımlaşmanın ve uyumun ne kadar önemli olduğunu gördük. Önümüzdeki hafta da benzer konuları içeren oyunlar oynayacağız. Görüşmek üzere. Her gün kanguruyu ilerletmeyi ve bir sonraki dersimize kadar arkadaşlarınıza yardım etmeyi ve onlarla paylaşımında bulunmayı unutmayın ☺ Konuyla ilgili sizin eklemek istediğiniz bir şey var mı? Örneğin bugün yaptığımız etkinliklerden bazılarını siz zaten yapıyor musunuz?”

## 2. MODÜL

<b>Etkinlik</b>	<b>Süre</b>	<b>Materyal</b>
Geçen Haftanın Değerlendirilmesi	5 dakika	
Arkadaşına Yardım Et	20 dakika	fasulye, kilitli buzdolabı poşeti ve kalem
Dinlenme	10 dakika	-
Duyguları Canlandırma	20 dakika	kırmızı başlıklı kız hikayesi
Dinlenme	10 dakika	-
Paylaşmaca	20 dakika	karton kağıdı
Özet	5 dakika	-

“Merhaba çocuklar. Geçen hafta sizlerle çeşitli oyunlar oynamıştık, neler yaptığımızı hatırlıyor musunuz? Evet duygularımız ve davranışlarımız üzerine konuştuk, paylaşma ve yardımlaşmanın önemini hatırlamıştık. Bugün de yine benzer konular üstüne çeşitli oyunlar oynayacağız. Herkes hazırsa ilk oyunumuzla başlayalım.”

**1. Oyun:** Arkadaşına Yardım Et (Orlick, 1978)

**Etki Ettiği Sosyal Beceri Alanı:** Yardımlaşma

**Malzemeler:** Fasulye ve Kilitli Buzdolabı Poşeti

**Nasıl Oynanır?**

“Sizlerle bugün oynayacağımız ilk oyunun adı “Arkadaşına Yardım Et”. Bu oyunda ben her birinizin başına içi fasulye ile dolu bir poşet koyacağım ve sizlerden söylediğim hareketleri yapmanızı isteyeceğim. Burada amacınız başınızdaki poşeti düşürmemek. Eğer düşürürseniz hareket edemezsiniz. Bir arkadaşınızın size yardım edip poşetinizi başınızın üstüne koymasını beklemeniz gerekir. Haydi başlayalım.”

Torbalar fasulye ve pirinçle çok sıkı olmayacak şekilde doldurulur. Etkinliğe katılacak çocuk sayısı kadar torba hazırlanır. Çocuklar, başları üzerinde fasulye torbaları olduğu halde araştırmacının sözel olarak verdiği yönergeye göre odada gezinip hareketler yaparlar. Araştırmacı, çocukları şu yönerge ile yönlendirir.

“İleri yürüyün...geri yürüyün...daha hızlı yürüyün...şimdi yavaş yürüyün...tek ayak üzerinde zıplayın...çömelin.... kalkın....iki ayak üzerinde zıplayın...”

Bu hareketleri yapmaya çalışan çocuklardan biri, başının üzerinde taşıdığı torbayı düşürünce donar ve olduğu yerde kalır. Kıpırdamaz. Tekrar harekete geçebilmesi için, çocuklardan biri yerde fasulye torbasını alıp onu başına koymalıdır. Ancak, bu sırada kendi torbasını düşürmemeye çalışır. Aksi halde kendisi de donar. Oyunun amacı arkadaşlarına yardım edip onların donup kaldıkları anda yardım ederek hareket edebilecek duruma getirmektir.

### **Etkinlik Sonrası:** Çocuklara;

- Etkinlik sırasında arkadaşlarına kaç kez yardım ettikleri?
- Kimlere yardım ettikleri ve kimlerden yardım aldıkları?
- Donup hareketsiz kaldıklarında ne hissettikleri?
- Yardım aldıklarında ne hissettikleri?
- Günlük hayatlarında ne zaman ve nasıl birbirlerine yardım edip yardım aldıkları?

Sorularak yardımlaşma konusu tartışılır.

### **2. Oyun:** Duyguları Canlandırma

**Etki Ettiği Sosyal Beceri Alanı:** Duyguları Tanıma ve Canlandırma, Rahatlatma

**Malzemeler:** Eğer Bir Kediciğe Kek Verirsen Hikayesi

#### **Nasıl Oynanır?**

Çocuklar bir daire oluştururlar, dairede kendileri dönerler, birbirlerinin peşi sıra yürüyüp büyük dairenin bir parçası olurlar. Mümkün olduğunca hızlı bir şekilde ve daireyi hiç bozmadan içeri ve dışarı doğru hareket ederler. Grup bu sırada çeşitli yüz ifadelerini ve duyguları canlandırır; kızgın bir şekilde bağırır, horlar, dırdır eder, iç çeker. Araştırmacı çocuklara “Hep birlikte bazı duyguları canlandıracağız “Durun!” diye seslendiğimde ya da el çırpıtımda tüm seslerin anında kesilmesini istiyorum.” der. “Herkes öfke sesi çıkarın: Şşş... Şimdi üzüntü, mutluluk, tikslenme, canının acıması, korku, can sıkıntısı. Durun! Şimdi son çıkardığımız sestten başlayarak başa doğru gideceğiz. Tüm duygular sondan başa tekrar canlandırılır. Durun!” denir.

Çocuklardan korkmuş, gülen, heyecanlı, meraklı, sıkılmış, memnun, sinirli, üzgün, neşeli duygu durumlarını sadece sesler çıkararak ifade etmeleri istenir. Ardından daha önce bildikleri *Eğer Bir Kediciğe Kek Verirsen* hikayesini, araştırmacı okurken hiç ses çıkarmadan sadece hareketler, sesler ve yüz ifadeleri ile anlatırlar.

### **3. Oyun:** Paylaşmaca (Sandalye Kapmaca)

**Etki Ettiği Sosyal Beceri Alanı:** Paylaşma

**Malzemeler:** Karton Kağıt, Müzik Çalar

#### **Nasıl Oynanır?**

“Şimdi sizlerle “Paylaşmaca” oyununu oynayacağız. Aranızda sandalye kaçmaca oyununu bilen var mı? Evet doğru ama biliyor musunuz biz hep o oyunu yanlış oynuyorduk. Aslında oyunda amaç sandalyeyi 1 kişi alması değil diğerlerinin arkadaşları ile sandalyesini paylaşmasıymış. Ben de burada kartonlardan sizin için bir ada oluşturduğum. Müzik çalarken adanın etrafında gezmenizi, müzik durduğunda ise kendinize bir yer bulmanızı istiyorum. Ancak adayı sular basıyor. Bu nedenle giderek ada

küçülüyor. Her müzik başladığında kendinize ve arkadaşlarınıza bir yer bulma ihtimaliniz biraz daha azalacak. Haydi başlayalım.”

Sınıfın bir yerinde çeşitli kartonlardan, halılardan ve ya kağıtlardan oluşan bir “ada” oluşturulur. Çocukların müzik ile birlikte bu adanın etrafında dolaşmaları istenir. Ancak müzik durduğunda adaya giderek orada kendilerine bir yer bulmaları istenir. Her bir müzik durduğunda ada küçülür. Daha az bir yeri daha fazla kişi paylaşmak zorunda kalır. Amaç çocukların birbirleriyle yerlerini paylaşmaları ve yer bulmaları için birbirlerine yardım etmeleridir. Eğer müzik durduğunda çocuk kendine bir yer bulamadıysa elenir. Etkinlik sonrasında çocuklara neler hissettiği sorulabilir.

**Özet:** “Bu hafta sizlerle çeşitli duygularımızı ifade etmeyi öğrendik. Birbirimize yardım etmeyi, bize yardım edilmediğinde ve edildiğinde nasıl hissettiğimiz üstüne konuştuk. Paylaşmanın ne kadar keyifli olduğunu son etkinliğimiz ile değerlendirdik. Önümüzdeki hafta da benzer konuları içeren oyunlar oynayacağız. Görüşmek üzere. Her gün kanguruyu ilerletmeyi ve bir sonraki dersimize kadar arkadaşlarınıza yardım etmeyi ve onlarla paylaşımında bulunmayı unutmayın ☺ Öğretmeninize ben bir daha gelene kadar tamamlamanız için boyama kağıdı bırakıyorum. Onları da yaparsanız çok mutlu olurum. Konuyla ilgili sizin eklemek istediğiniz bir şey var mı? Örneğin bugün yaptığımız etkinliklerden bazılarını siz zaten yapıyor musunuz?”

### 3. MODÜL

<b>Etkinlik</b>	<b>Süre</b>	<b>Materyal</b>
Geçen Haftanın Değerlendirilmesi	5 dakika	
Hangi Duyguya Sahibim	20 dakika	duyguların olduğu renkli kartlar, bant
Dinlenme	10 dakika	-
Loopy Hoop	20 dakika	hulahop
Dinlenme	10 dakika	-
Paylaşan Eller	20 dakika	boya kalemi, pastel boya
Özet	10 dakika	-

“Merhaba çocuklar. Geçen hafta sizlerle çeşitli oyunlar oynamıştık, neler yaptığımızı hatırlıyor musunuz? Evet duygularımızı nasıl ifade ettiğimizi, bu duyguyu hissettiğimizde nasıl davrandığımızı, yardım etmenin ve paylaşmanın bize nasıl hissettirdiğini konuştuk. Hatta oynadığımız oyunda da birbirimize yardım ettik ve adamızı arkadaşlarımızla paylaştık. Bugün de yine benzer konular üstüne çeşitli oyunlar oynayacağız. Herkes hazırsa ilk oyunumuzla başlayalım.”

#### 1. Oyun: *Hangi Duyguya Sahibim?*

**Etki Ettiği Sosyal Beceri Alanı:** Duyguları Tanıma-Olay ve Duygu Eşleştirmesi

**Malzemeler:** Bant, Duygu Kartları

#### **Nasıl Oynanır?**

Çocukların her birine duygu kartlarında biri seçilir ve onlara göstermeden bir bant yardımı ile başlarına seçilen kartlar yapıştırılır. Herkes kendi duygusu hariç birbirinin duygusunu görebilir ancak çocuklar kendi duygularını bilmezler. Bir yuvarlak yapılır ve bir kişi seçilerek ortaya geçerek yuvarlak içerisinde dönmeye başlar. Arkadaşlarının söylediklerinden yola çıkarak kendi duygusunu bulmaya çalışır. Kurulabilecek cümlelere örnek olarak;

- Bana ..... olduğunda böyle hissederim.
- Bana bir oyuncak alındığında böyle hissederim
- Oyuncağım kırıldığında böyle hissederim

şeklindedir. Bu soruları sorarak kendi duygusunu bulur. Sonra yuvarlakta içine oturur ve başka biri onun yerine geçer ve bu sefer ortaya çıkan kişi kendi duygusunu bulmak için arkadaşlarına sorular sorar. Tüm çocuklar kendi duygularını bulana kadar devam eder. Çocukların zorlanacağı düşünüyorsa tüm duyguların yer aldığı bir posteri sınıf panosuna asarak oyun kolaylaştırılabilir.



## **2. Oyun: Loopy Hoop**

**Etki Ettiği Sosyal Beceri Alanı:** Yardımlaşma

**Malzemeler:** İp, Holohop

### **Nasıl Oynanır?**

“Şimdi sizlerle oynayacağımız oyun çok kolay. Sizlerden el ele tutuşarak bir daire oluşturmanızı istiyorum. Oluşturduğunuz daireye ben bir holohop ekleyeceğim ve amacımız bu dairenin içinden geçerek holohopu başladığı noktaya getirmek. Ancak bunda biraz zorlanabilirsiniz. Eğer zorlanırsanız arkadaşlarınızdan size yardım etmesini isteyebilirsiniz. Haydi başlayalım. Ancak dikkat edin ellerinizi hiç bırakmamalısınız.”

Çocuklar el ele tutuşarak bir daire oluşturur. İki çocuktan yalnızca bir anlığına ellerini ayırmaları istenir ve ellerini tekrar birleştirmeden bir tane holohop çocuklardan birinin koluna asılır. Çocukların elleri tekrar birleştirilir. Oyunun amacı çocukların ellerini ayırmadan holohopun tüm daireyi gezmesi ve ilk başta olduğu yere gelmesidir. Her çocuk holohopu başının üstünden geçirebilir ancak bacaklarını içinden tek başına geçirebilmesi zordur. Çocukların ellerini ayırmadan holohopun içinden geçmeleri için birbirlerine yardım etmeleri ve işbirliği yapmaları gerekmektedir. Çocukların çemberini bu şekilde daire etrafında başarıyla geçtikten sonra oyun diğer yönde devam edebilir.

## **3. Oyun: Hands For Sharing**

**Etki Ettiği Sosyal Beceri Alanı:** Paylaşma

**Malzemeler:** Fon Karton, Kuru Boya, Pastel Boya, Pirit

### **Nasıl Oynanır?**

Çocuklardan ellerini çizmeleri ve boyamaları istenir. Her bir çocuk iki eli için aynı işlemi gerçekleştirir. Sonrasında büyük bir poster kağıdı panoya asılır. Çocuklarla paylaşmanın ne demek olduğu ve nelerin paylaşılacağı üstüne konuşulur. Örneğin;

- Oyuncaklarımızı paylaşabilir miyiz?
- Yemeğimizi paylaşabilir miyiz?
- Arkadaşımızı paylaşabilir miyiz?
- Sevgimizi Paylaşabilir miyiz?

Bu soruların konuşulmasının ardından poster kağıdının üzerine çocukların paylaşabileceğimizi söylediği şeyler yazılır ve paylaşmak istedikleri iki şeyi seçmeleri istenerek etkinliğin başında yaptıkları eller bu bölmelere yapıştırılır. Sonrasında aşağıdaki çalışma kağıdı çocuklara verilir ve kekleri 3 kişi arasında paylaşmalarını istenir. Burada da paylaşma sırasında eşitlik konusu değerlendirilir.

**Özet:** “Bu hafta sizlerle birbirimize yardım etmeyi, işbirliği yapmayı, neleri paylaşıp neleri paylaşmayacağımızı konuştuk. Farklı duyguları ve neler olduğu zaman bu duyguları hissedebileceğimizi değerlendirdik. Önümüzdeki hafta da benzer konuları içeren oyunlar oynayacağız. Görüşmek üzere. Her gün kanguruyu ilerletmeyi ve bir sonraki dersimize kadar arkadaşlarınıza yardım etmeyi ve onlarla paylaşımında bulunmayı unutmayın ☺ Oyuncaklarınızı bolca paylaştığınız bir hafta olsun. Konuyla ilgili sizin eklemek istediğiniz bir şey var mı? Örneğin bugün yaptığımız etkinliklerden bazılarını siz zaten yapıyor musunuz?”



#### 4. MODÜL

<b>Etkinlik</b>	<b>Süre</b>	<b>Materyal</b>
Geçen Haftanın Değerlendirilmesi	5 dakika	-
Karınca Hikayesi	20 dakika	büyük boy resim çıktıları, boya kalem
Dinlenme	10 dakika	-
Neden Seninki Fazla	20 dakika	makarna, guaj boya, fırça
Dinlenme	10 dakika	-
Duygu Kartları	20 dakika	duygu kuklaları, karton, çubuk, boya kalem
Özet	10 dakika	-

“Merhaba çocuklar. Geçen hafta sizlerle çeşitli oyunlar oynamıştık, neler yaptığımızı hatırlıyor musunuz? Evet paylaşmayı, yardım etmeyi ve duygularımızı nasıl ifade ettiğimizi konuştuk. Geçen hafta paylaşmak konusunda neleri paylaşabileceğimiz belirlemiştik. Peki sizler hafta içinde arkadaşlarınızla veya çevrenizdeki diğer kişilerle bazı şeylerinizi paylaştınız mı, bana biraz anlatabilir misiniz? Bugün de yine benzer konular üstüne çeşitli oyunlar oynayacağız. Herkes hazırsa ilk oyunumuzla başlayalım.”

##### 1. Oyun: Karınca Hikayesi

**Etki Ettiği Sosyal Beceri Alanı:** Yardımlaşma

**Malzemeler:** Büyük Boy Resim Çıktıları, Boya Kalem

##### Nasıl Oynanır?

Araştırmacı, çocuklara karıncanın yaşadığı kısa bir hikaye okur. Sonrasında çocuklarla bu hikaye tartışılır ve hikayedeki kahramanlar belirlenir. Araştırmacı, üzerinde hikayenin kahramanlarının yer aldığı boyama kağıtlarını poster boyutunda bastırır. Çocuklar dört kahraman olduğu için dört gruba ayrılır ve her gruba bir boyama posterini bir de boyama kalem verilir. Çocuklardan birlikte kahramanları boyamaları, kahramanlarına isim bulmaları istenir. Sonrasında hepsi sınıfın önünde kahramanlarını canlandırır.

##### KARINCA HİKAYESİ

Bir varmış bir yokmuş evvel zaman içinde küçük bir çiftlikte küçük bir karınca yaşamış. Bu karınca yapısı gereği çok çalışkan diğer hayvanlardan çok daha azimliymiş. Yalnız bu küçük karıncanın bir sorunu varmış. Ne yazık ki karıncanın yuvasında hiç yiyecek kalmamış ve bir an önce yuvasına yiyecek götürmesi gerekiyormuş.

Karınca çiftliğin bahçesindeki yuvasından çıktı minik adımları ile yiyecek aramaya başlamış. Tam da o esnada çiftçinin buğdaylarını çuvallara doldurduğunu görmüş. Karınca bu işe çok sevinmiş ancak bu buğday taneleri onun için fazla büyükmüş. Bunları

tek başına taşınması mümkün değilmiş. Hemen çevresine bakınmış ve tavşanı görmüş. Tavşandan yardım istemiş ama tavşan dinlendiğini söyleyerek ona yardım etmek istememiş.

Ardından küçük kırmızı tavuğu gördü ve kendisine yardım etmesini istemiş. Tavuk bunu seve seve kabul etmiş. Aradan aylar geçip kış mevsimi gelince şartlar zorlaşmış, artık yiyecek bulmak çok zormuş. Ancak karınca yiyeceklerini yazdan biriktirmiş. Kendisine yardım eden küçük kırmızı tavuğu da unutmamış. Biriktirdiği buğdaylardan ona da vererek tavuğun karnını doyurmasını sağlamış.

## DEĞERLENDİRME

- 1. Soru:** Hikayemizin kahramanları kimler?
- 2. Soru:** Karınca buğdayları görünce ne yaptı?
- 3. Soru:** Tavşan karıncaya yardım etti mi?
- 4. Soru:** Tavuk karıncaya yardım etti mi?
- 5. Soru:** Sizce tavşanın mı yoksa tavuğun mu davranışı daha güzel?
- 6. Soru:** Siz onların yerinde olsaydınız ne yapardınız?
- 7. Soru:** Bir kişinin yardıma ihtiyacı olduğunu nasıl anlarsın?
- 8. Soru:** Yardıma ihtiyacı olan birisine yardımcı olmak istiyorsanız ona ne söylersiniz?

**2. Oyun:** Neden Seninki Fazla?

**Etki Ettiği Sosyal Beceri Alanı:** Paylaşma

**Malzemeler:** Makarna, Guaj Boya

**Nasıl Oynanır?**

Araştırmacı sınıfa öğrencilere dağıtabileceği farklı renkte fasulyeler ile gelir. (boncuk, misket, makarna vs. tarzı şeyler olabilir.) Öğrencileri halka halinde yere oturtur. Araştırmacı getirdiği nesnelere gönüllü öğrenciye vererek öğrenciler arasında çeşitli sayılarda dağıtmasını sağlar. Öğrencilerin her birine farklı sayıda dağıtılmasına özen gösterir. Mesela bazı öğrencilere iki tane bazı öğrencilere bir tane bazı öğrencilere de hiç verilmez. Sonra araştırmacı sınıfa “Kime kaç tane verdi?” sorusunu yöneltir ve öğrenciler kendilerine verilen nesnelere sayarak araştırmacıya cevap verirler.

Araştırmacı bu nesnelere adaletsiz bir şekilde dağıtmanın ne kadar doğru olduğunu sorar. Çok verdiği öğrenciler ile az verdiği öğrenciler arasında empati kurmalarını teşvik eder. Daha sonra öğrenciler arasında görüşleri aldıktan sonra araştırmacı öğrencilere kendisinde fazla olan nesnelere az olan arkadaşlarına vermesini ister ve herkese eşit

miktarda nesnenin olmasını sağlar. Öğrenciler arasında verilen nesnelere herkese eşit paylaştırıldıktan sonra adaletli bir dağıtımın nasıl gerçekleşebileceğine dair sorular yöneltilir. Araştırmacı adaletli paylaşım konusunda öğrenciler ile konuşur ve öğrencilerin fikirlerini dinler, sorularını cevaplandırır.

### 3. Oyun:

**Etki Ettiği Sosyal Beceri Alanı:** Davranış Alternatifleri Geliştirme, Rahatlatma

**Malzemeler:** Duygu Kuklaları

#### Nasıl Oynanır?

Çeşitli duygu kartları çocuklara gösterilir. Çocuklar kartlardaki duygunun hangi duygu olduğunu söyler ve taklit ederler. Ardından “Ali’nin Öyküsü” çocuklara anlatılır. Anlatılan öyküde duygu ifade eden cümlelerin sonu boş bırakılır. Her çocuk boş bırakılan yere gelmesi gereken o duygunun kartını kaldırarak gösterir.

“Ali annesine arkadaşları ile dışarıda oynamak istediğini söyler. Annesi odasını toplamadığını, bunu yaptıktan sonra oyun oynayabileceğini söyler. Ali çok ..... (kızır). Odasını topladıktan sonra oyun oynamaya gider. Uzun zamandır görmediği bir arkadaşı Onur’u görür ve ..... (şaşıır). Oyun oynarlar. Ali çok ..... (mutlu olur). Bir süre sonra Onur’un annesi artık eve girmeleri gerektiği için onu alır. Onur erken gitmek zorunda kalır ve Ali çok ..... (üzülür). Onur daha sonra tekrar oyun oynamak için geleceğine söz verir. Vedalaşırlar.”

Çocuklarla öyküde geçen duygularla ilgili konuşulur. Çocuklara;

- Kızdığımızda nasıl davranırsınız?
- Sınıfta anlamadığımız konuları nasıl çözüyoruz?
- Arkadaşlarınıza kızdığımız oluyor mu?
- Onlara kızınca nasıl davranıyorsunuz?
- Kızdığımızda 10’a kadar saymayı veya derin derin nefes almayı denediniz mi?

gibi sorular sorularak duyguların kontrol edilebileceğinden bahsedilir. Araştırmacı

..... çok üzülürüm.  
..... çok kızarım.  
..... çok korkarım.  
..... çok şaşıırım.  
..... çok mutlu olurum.”

Cümle kalıplarını tamamlayarak kendi yaşantısından örnekler verir. Sırayla tüm çocuklar bu cümle kalıplarını tamamlar.

Çocuklar masalara geçerler ve bugün en çok hangi duyguyu hissettilerse artık materyaller kullanarak o duygunun ifadesini anlatan çalışmalar yaparlar ve neden bu duyguyu yaşadıklarını birbirlerine anlatırlar.

**Özet:** “Bu hafta sizlerle eşit bir paylaşımın nasıl olacağını, eğer bize adil davranılmadıysa nasıl hissedeceğimizi, günlük yaşantımızda duygularımızı nasıl yansıttığımızı ve yardımlaşmayı konuştuk. Önümüzdeki hafta da benzer konuları içeren oyunlar oynayacağız. Görüşmek üzere. Her gün kanguruyu iletmeyi ve bir sonraki dersimize kadar arkadaşlarınıza yardım etmeyi ve onlarla paylaşımında bulunmayı unutmayın 😊 Konuyla ilgili sizin eklemek istediğiniz bir şey var mı? Örneğin bugün yaptığımız etkinliklerden bazılarını siz zaten yapıyor musunuz?”



## 5. MODÜL

<b>Etkinlik</b>	<b>Süre</b>	<b>Materyal</b>
Geçen Haftanın Değerlendirilmesi	5 dakika	-
Pizza Yapma	20 dakika	renkli kartonlar, pirit, A4 kağıdı
Dinlenme	10 dakika	-
Senin İçin Ne Yapabiliriz	20 dakika	-
Dinlenme	10 dakika	-
Cross The Bridge	20 dakika	iki uzun ip, karton
Özet	10 dakika	-

“Merhaba çocuklar. Geçen hafta sizlerle çeşitli oyunlar oynamıştık, neler yaptığımızı hatırlıyor musunuz? Evet paylaşmayı, yardım etmeyi ve duygularımızı nasıl ifade ettiğimizi konuştuk. Geçen hafta adil paylaşım konusunu konuşmuştuk, duygularımızı nasıl yansıttığımızı ve olumsuz duygular hisseden birileri için neler yapabileceğimizi konuşmuştuk. Peki sizler hafta içinde arkadaşlarınızla veya çevrenizdeki diğer kişilerle bazı şeylerinizi paylaşırken adil miydiniz ya da üzülen, mutsuz, bir şeye ihtiyacı olan birini gördüğünüzde ona yardım ettiniz mi, bana biraz anlatabilir misiniz? Bugün de yine benzer konular üstüne çeşitli oyunlar oynayacağız. Herkes hazırsa ilk oyunumuzla başlayalım.”

### 1. Oyun: Pizza Yapma

**Etki Ettiği Sosyal Beceri Alanı:** Paylaşma

**Malzemeler:** Renkli Kartonlar, Pirit

#### Nasıl Oynanır?

Çocuklarla birlikte yuvarlak bir karton kesilerek pizzanın tabanı oluşturulur. Sonrasında daha önce hazırlanan malzemeler çocuklara verilerek pizzalarını yapmaları istenir. Çocuklar pizzalarını tamamladıktan sonra kimlerle paylaşmak istediği sorulur ve ona ne kadar vermek istediği konuşulur. Kaç kişiye vermek istediği belirlenince pizzaları eşit boyutlarda dilimlere bölünür ve A4 kağıdına yapıştırılarak her dilime verdiği kişinin ismi yazılır.

### 2. Oyun: Senin İçin Ne Yapabiliriz?

**Etki Ettiği Sosyal Beceri Alanı:** Rahatlatma

**Malzemeler:** -

#### Nasıl Oynanır?

Çocuklar daire şeklinde oturur. Her bir çocuk tek tek daire içine gelir ve öncesinde araştırmacının kulağına söylediği durumu daire içinde canlandırır. “AYAĞIM AĞRIYOR, BAŞIM AĞRIYOR, DÜŞTÜĞÜM İÇİN DİZİM KANIYOR, BUGÜN

KAHVALTI YAPMADIM ÇOK ACIKTIM, RESİM YAPACAĞIM AMA KALEMLERİM YOK, OYUNCAK BEBEĞİMİ KAYBETTİM.” gibi...

Daha sonra ortadaki çocuğun canlandırmasından yola çıkarak diğer çocuklar neden böyle olduğunu tahmin etmeye çalışır. Durum bilindikten sonra araştırmacı yardımı ile ve ya duruma göre yardımı olmadan, çocuklar bu durumda ne yapılabileceğini tartışır, her çocuk için bu tekrarlanır. Etkinlik sonrasında çeşitli sorular sorularak çocuklarla konuşulur;

- Arkadaşınızın kendisini daha iyi hissetmesi için ne yapabiliriz?

### 3. Oyun: Cross The Bridge

**Etki Ettiği Sosyal Beceri Alanı:** Yardımlaşma

**Malzemeler:** İki Uzun İp, Karton

**Nasıl Oynanır?**

İki uzun ip ve kartonları kullanarak dar bir köprü yapılır. Ancak köprü çocukların çok zor geçebileceği bir genişliğe sahiptir. Çocukların düşmeden geçebilmeleri için arkadaşlarının yardımına ihtiyacı vardır. İki çocuk aynı anda birbirine doğru yola çıkar ancak ikisinin de düşmemesi gerekir çünkü aşağıda akan bir nehir ve nehrin içi timsahlarla doludur. Çocuklar birbirlerinin elini tutarak veya yavaşlatarak geçmelerini sağlar.

**Özet:** “Bu hafta sizlerle eşit bir paylaşımın nasıl olacağını, eğer bize adil davranılmadıysa nasıl hissedeceğimizi, günlük yaşantımızda duygularımızı nasıl yansıttığımızı ve yardımlaşmayı konuştuk. Önümüzdeki hafta da benzer konuları içeren oyunlar oynayacağız. Görüşmek üzere. Her gün kanguruyu ilerletmeyi ve bir sonraki dersimize kadar arkadaşlarınıza yardım etmeyi ve onlarla paylaşımında bulunmayı unutmayın 😊 Öğretmeninize ben bir daha gelene kadar tamamlamanız için boyama kağıdı bırakıyorum. Onları da yaparsanız çok mutlu olurum.” Konuyla ilgili sizin eklemek istediğiniz bir şey var mı? Örneğin bugün yaptığımız etkinliklerden bazılarını siz zaten yapıyor musunuz?



## 6. MODÜL

Etkinlik	Süre	Materyal
Geçen Haftanın Değerlendirilmesi	5 dakika	
Oyun 1	20 dakika	-
Dinlenme	10 dakika	-
Oyun 2	20 dakika	renkli çıktı, çubuk, yapıştırıcı
Dinlenme	10 dakika	-
Özet	10 dakika	-

### Oyun 1: Ortak Etkinlik

**Etki Ettiği Sosyal Beceri Alanı:** Paylaşma, Yardımlaşma ve Rahatlama Temalı

**Malzemeler:** Renkli Çıktı, Çubuk ve Yapıştırıcı

#### Nasıl Oynanır?

Eğitimci, çocuklara “Şimdi size müzik açacağım ve bazı yönergeler vereceğim. Yönergelere uygun olarak hareket etmenizi istiyorum.” der. Eğitimci çocuklardan ayağa kalkmalarını ister ve yönergeleri vermeye başlar. “Şimdi bir sokakta yavaş adımlarla yürüyorsunuz. Yağmur yağmaya başladı. Aşırı yağmur yağıyor. Hızlı adımlarla bir sağa bir sola yürüyorsunuz. Şimdi omzuna dokunduğum çocuklar ellerinde şemsiye olduğunu hayal edecekler (Eğitimci, çocukların yarısının omzuna dokunur.) Şemsiyesi olanlar yağmurda ıslanmadan duruyorlar. Şemsiyesi olmayanlar ise hızlı adımlarla yürümeye devam ediyorlar. Eğitimci “Şimdi olduğumuz yerde duralım. Şemsiyesi olanlar ne hissediyor? Şemsiyesi olanlar, şemsiyesi olmayanlar için ne yapabilirler?” diye sorar. Çocuklar şemsiyelerini paylaşmayı teklif ettiklerinde eğitimci “Şimdi şemsiyesi olanlar ile olmayanlar eş olabilirler. Yağmurda yavaş yavaş yürümeye devam edebilirler.” der. Çocuklar eşli bir şekilde bir süre daha yürürler.

### Oyun 2: Ortak Etkinlik

**Etki Ettiği Sosyal Beceri Alanı:** Paylaşma, Yardımlaşma ve Rahatlama

**Malzemeler:**

#### Nasıl Oynanır?

Araştırmacı içinde 5 farklı durum ve kuklanın yer aldığı poşet ile sınıfa gelir. Çocuklara onlar için hazırlanmış hikayelerin olduğunu söyler ve onları ikişerli gruplara ayırır. Çocuklar grup arkadaşlarıyla birlikte kendi hikayelerini poşetten çeker. Çektikleri hikayeler araştırmacı tarafından tüm sınıfa okunur. Daha sonra çocuklara hikayelerini canlandırmaları ve istedikleri gibi devam etmeleri söylenir.

1. **Hikaye:** Yolda arkadaşlarıyla birlikte yürürken ayağını bariyere çarpma
2. **Hikaye:** Odada arkadaşıyla oyun oynayan iki çocuktan birinin üşüyüp titremesi

3. **Hikaye:** Parkta oynayan bir çocuğun kaydırağa kaymak için çıktığı sırada orada oturup ağlayan başka bir çocuğu görmesi
4. **Hikaye:** Yolda yürürken önünden geçen bisikletli çocuğun düştüğünü görmesi
5. **Hikaye:** Anaokulunda oyuncağını kaybetmiş ve bu yüzden oldukça üzgün ve korkmuş bir çocuğu oyuncağını ararken görmesi

Her bir durum canlandırıldıktan sonra çocuklara;

- Arkadaşını teselli edip onu rahatlatmak sana nasıl hissettirdi?
- Arkadaşın seni teselli edip rahatlattığında nasıl hissettin?
- Arkadaşınız diğer arkadaşının kendisini iyi hissetmesi için ne yaptı?
- Bunun dışında başka ne yapılabilirdi / Sen olsan ne yapardın?

**Özet:** “Bu hafta sizlerle 2 farklı drama etkinliği gerçekleştirdik. Bu etkinliklerde geçen haftalarda olduğu gibi yardımlaşma, paylaşma ve olumsuz duygu hisseden, olumsuz bir durumda olan bir kişinin kendini daha iyi hissetmesi için neler yapabileceğimizi konuştuk. Bir arkadaşımız üzgün, korkmuş veya sinirli ise onu nasıl sakinleştirebileceğimizi öğrendik. Sizlerle bu hafta da dahil olmak üzere toplam 6 hafta geçirdik. Her hafta benim için çok keyifliydi. Ben sizlerle olduğum için çok mutlu oldum. Bundan sonraki hafta ne yazık ki gelemeyeceğim ama sizlerden birlikte öğrendiklerimizi unutmamanızı istiyorum. Artık arkadaşlarınıza daha fazla yardım etmeli, oyuncaklarınızı daha fazla paylaşmalı ve olumsuz duygular yaşayan kişilerin kendini daha iyi hissetmesi için bugün konuştuğumuz şeyleri yapmalısınız. Sizin bana söylemek veya anlatmak istediğiniz, bugün konuştuğumuz şeyleri yaptığınız bir örnek var mı? Hepinize etkinliklere katıldığınız için çok teşekkür ediyorum ☺”

**EK 4**  
**ANNE KİŞİSEL BİLGİ FORMU**

1. Yaşınız? \_\_\_\_\_
2. Medeni durumunuz?  
 Evli       Bekar       Ayrı yaşıyor       Eşim sağ değil
3. Yaşadığınız hanenin bir aylık ortalama geliri nedir?  
 1000-2000       4000-5000  
 2000-3000       5000'den daha fazla  
 3000-4000
4. Eğitim durumunuz nedir?  
 Okur yazar       Yüksek Okul (önlisans)  
 İlkokul       Üniversite (lisans)  
 Ortaokul       Yüksek Lisans/Doktora  
 Lise
5. Eşinizin eğitim durumu nedir?  
 Okur yazar       Yüksek Okul (önlisans)  
 İlkokul       Üniversite (lisans)  
 Ortaokul       Yüksek Lisans/Doktora  
 Lise
6. Kaç çocuğunuz var? \_\_\_\_\_
7. Aşağıda çocuklarınızın yaş ve cinsiyetini belirtiniz. (K=Kız, E=Erkek)  
Cinsiyet: \_\_\_\_\_ Yaş: \_\_\_\_\_  
Cinsiyet: \_\_\_\_\_ Yaş: \_\_\_\_\_  
Cinsiyet: \_\_\_\_\_ Yaş: \_\_\_\_\_
8. Bu okula devam eden çocuğunuzun doğum tarihi ve cinsiyeti nedir?  
Doğum Tarihi \_\_\_\_\_ Cinsiyet \_\_\_\_\_
9. Çocuğunuz anaokuluna ne kadar süredir devam ediyor? \_\_\_\_\_ yıl, \_\_\_\_\_ ay

## EK 5

### OLUMLU SOSYAL DAVRANIŞLAR ÖLÇEĞİ ANNE FORMU

Aşağıdaki ifadelerin, çocuğunuza ne kadar uygun olduğunu belirtiniz. Çocuğunuzun bu davranışları ne sıklıkla yaptığını göstermek için, uygun olan rakamı daire içine alınız. Lütfen sorulara objektif olarak cevap veriniz ve her soruyu cevaplayınız.

	Hiçbir zaman	Seyrek	Çok sık değil	Yarı yarıya	Sıkça	Çok sık	Her zaman
1. Ortalığı toplar.	1	2	3	4	5	6	7
2. Başka bir çocuğa, bir şeyin nasıl yapılacağını gösterir.	1	2	3	4	5	6	7
3. Bir iş üzerinde çalışırken (yapboz parçası tamamlamak gibi), başka bir çocukla işbirliği yapar.	1	2	3	4	5	6	7
4. Başka bir çocuk kendi kendini yaralarsa, onu teselli eder.	1	2	3	4	5	6	7
5. Gergin ve endişeli olan başka bir çocuğa oyuncağını veya sevdiği başka bir şeyi vermeyi kabul eder.	1	2	3	4	5	6	7
6. O an oynamakta olduğu şeyi başka bir çocuğa verir.	1	2	3	4	5	6	7
7. Oynamakta olduğu oyuncağı ya da başka bir şeyi paylaşmayı kabul eder.	1	2	3	4	5	6	7
8. Başka bir çocuğa yapamadığı ya da fazladan yardım gerektiren bir şey için yardım eder.	1	2	3	4	5	6	7
9. Endişeli ya da yardıma ihtiyacı olan bir çocuğa yardım etmek için sizi veya başka bir çocuğu çağırır.	1	2	3	4	5	6	7
10. Pek çok oyuncağı ya da birden fazla çocuğun oynayabileceği kadar oyuncağı varsa, başka çocukların da onlarla oynamasına izin verir.	1	2	3	4	5	6	7

11. İstedığı oyuncak başka bir çocukta varsa, kendi oyuncağını onunkiyle değiş tokuş eder.	1	2	3	4	5	6	7
12. Başka bir çocukla veya sizle işbirliği yapar.	1	2	3	4	5	6	7
13. Başka bir çocukla oyun veya oyuncağını paylaşır.	1	2	3	4	5	6	7
14. Başka bir çocuk üzgün, mutsuz veya korkmuş ise, onu teselli eder.	1	2	3	4	5	6	7
15. Size etrafı toplamada yardım eder.	1	2	3	4	5	6	7
16. Üzüntülü bir çocuğa ya da yetişkine sarılır veya onu öper.	1	2	3	4	5	6	7
17. Yiyeceğini paylaşır.	1	2	3	4	5	6	7
18. Üzüntülü bir çocuğu ya da yetişkini teselli etmek için bir şeyler söyler.	1	2	3	4	5	6	7
19. Dökülmüş bir içeceği veya düşen bir şeyi temizlemek için başka bir çocuğa ya da yetişkine yardım eder.	1	2	3	4	5	6	7

## EK 6

### OKUL ÖNCESİ DEĞERLER ÖLÇEĞİ ANNE FORMU

Aşağıda çocuğunuzun bazı değerleri hangi sıklıkta sergilediği ile ilgili ifadeler yer almaktadır. Lütfen her bir ifadeyi okuyun ve çocuğunuz aşağıda verilen davranışlara hangi ölçüde sahipse uygun olan rakamı daire içine alarak işaretleyiniz.

	Hiçbir zaman		Bazen		Her zaman
1. Eve gelen arkadaşı ile birlikte oyun oynar.	1	2	3	4	5
2. Arkadaşları tarafından sevilir.	1	2	3	4	5
3. Eve gelen arkadaşı ile ortak kullanması gereken eşyalar (boya, kalem, kağıt vb.) olunca rahatsız olur.	1	2	3	4	5
4. Kendi istediği oyunu oynamak ister.	1	2	3	4	5
5. Arkadaşlarıyla oyun oynamayı sever.	1	2	3	4	5
6. Oyuncak ve eşyalarını başkaları (arkadaşı/kardeşi) ile paylaşır.	1	2	3	4	5
7. Evde işbölümü yapılıncaya uyar.	1	2	3	4	5
8. Arkadaşlarını korur, kırıcı davranmaz.	1	2	3	4	5
9. Eve gelen arkadaşı ile yiyeceklerini (çikolata, şeker, kek vb.) paylaşmayı tercih etmez.	1	2	3	4	5
10. Birlikte faaliyet yaparken mutlu olur.	1	2	3	4	5
11. Arkadaşları ile olmaktan zevk alır.	1	2	3	4	5
12. Duygu ve düşüncelerini ailesi ile paylaşır.	1	2	3	4	5
13. Aile büyükleri yardım istediğinde rahatsız olur.	1	2	3	4	5
14. Arkadaşları ile olmaktansa tek başına olmayı tercih eder.	1	2	3	4	5
15. Market alışverişinde kendisine alınan çikolata, şeker, bisküvi vb. aynısını kardeşi/yeğeni/arkadaşı için de ister.	1	2	3	4	5

## EK 7

### OLUMLU SOSYAL DAVRANIŞLAR ÖLÇEĞİ ÖĞRETMEN FORMU

Aşağıdaki ifadelerin yukarıda ismi geçen çocuğa ne kadar uyduğunu belirtiniz. Bu davranışları **iki farklı** durum için düşünmenizi istiyoruz. İlk olarak, a) Çocuk bu davranışı “**kendiliğinden**” biri istemediği halde ne kadar yapar; ikinci olarak, b) “**öğretmen istediğinde**”, çocuk aynı davranışı ne kadar yapar. Lütfen soruları, mümkün olduğu kadar objektif ve tarafsız cevaplayınız.

#### 1. Ortalama toplar.

	Hiçbir zaman	Seyrek	Çok sık değil	Yarı yarıya	Sıkça	Çık sık	Her zaman
Kendiliğinden	1	2	3	4	5	6	7
Öğretmen istediğinde	1	2	3	4	5	6	7

#### 2. Başka bir çocuğa, bir şeyin nasıl yapılacağını gösterir.

	Hiçbir zaman	Seyrek	Çok sık değil	Yarı yarıya	Sıkça	Çık sık	Her zaman
Kendiliğinden	1	2	3	4	5	6	7
Öğretmen istediğinde	1	2	3	4	5	6	7

#### 3. Bir iş üzerinde çalışırken (yapboz parçası tamamlamak gibi), başka bir çocukla işbirliği yapar.

	Hiçbir zaman	Seyrek	Çok sık değil	Yarı yarıya	Sıkça	Çık sık	Her zaman
Kendiliğinden	1	2	3	4	5	6	7
Öğretmen istediğinde	1	2	3	4	5	6	7

#### 4. Başka bir çocuk kendi kendini yaralarsa, onu teselli eder.

	Hiçbir zaman	Seyrek	Çok sık değil	Yarı yarıya	Sıkça	Çık sık	Her zaman
Kendiliğinden	1	2	3	4	5	6	7
Öğretmen istediğinde	1	2	3	4	5	6	7

5. Gergin ve endişeli olan başka bir çocuğa oyuncasını veya sevdiği başka bir şeyi vermeyi kabul eder.

	Hiçbir zaman	Seyrek	Çok sık değil	Yarı yarıya	Sıkça	Çık sık	Her zaman
Kendiliğinden	1	2	3	4	5	6	7
Öğretmen istediğinde	1	2	3	4	5	6	7

6. O an oynamakta olduğu şeyi başka bir çocuğa verir.

	Hiçbir zaman	Seyrek	Çok sık değil	Yarı yarıya	Sıkça	Çık sık	Her zaman
Kendiliğinden	1	2	3	4	5	6	7
Öğretmen istediğinde	1	2	3	4	5	6	7

7. Oynamakta olduğu oyuncayı ya da başka bir şeyi paylaşmayı kabul eder.

	Hiçbir zaman	Seyrek	Çok sık değil	Yarı yarıya	Sıkça	Çık sık	Her zaman
Kendiliğinden	1	2	3	4	5	6	7
Öğretmen istediğinde	1	2	3	4	5	6	7

8. Başka bir çocuğa yapamadığı ya da fazladan yardım gerektiren bir şey için yardım eder.

	Hiçbir zaman	Seyrek	Çok sık değil	Yarı yarıya	Sıkça	Çık sık	Her zaman
Kendiliğinden	1	2	3	4	5	6	7
Öğretmen istediğinde	1	2	3	4	5	6	7

9. Endişeli ya da yardıma ihtiyacı olan bir çocuğa yardım etmek için sizi veya başka bir çocuğu çağırır.

	Hiçbir zaman	Seyrek	Çok sık değil	Yarı yarıya	Sıkça	Çık sık	Her zaman
Kendiliğinden	1	2	3	4	5	6	7
Öğretmen istediğinde	1	2	3	4	5	6	7



**10. Pek çok oyuncu ya da birden fazla çocuğun oynayabileceği kadar oyuncu varsa, başka çocukların da onlarla oynamasına izin verir.**

	Hiçbir zaman	Seyrek	Çok sık değil	Yarı yarıya	Sıkça	Çık sık	Her zaman
Kendiliğinden	1	2	3	4	5	6	7
Öğretmen istediğinde	1	2	3	4	5	6	7

**11. İstedığı oyuncak başka bir çocukta varsa, kendi oyuncuğunu onunkiyle değiş tokuş eder.**

	Hiçbir zaman	Seyrek	Çok sık değil	Yarı yarıya	Sıkça	Çık sık	Her zaman
Kendiliğinden	1	2	3	4	5	6	7
Öğretmen istediğinde	1	2	3	4	5	6	7

**12. Başka bir çocukla veya sizle işbirliği yapar.**

	Hiçbir zaman	Seyrek	Çok sık değil	Yarı yarıya	Sıkça	Çık sık	Her zaman
Kendiliğinden	1	2	3	4	5	6	7
Öğretmen istediğinde	1	2	3	4	5	6	7

**13. Başka bir çocukla oyun veya oyuncuğunu paylaşır.**

	Hiçbir zaman	Seyrek	Çok sık değil	Yarı yarıya	Sıkça	Çık sık	Her zaman
Kendiliğinden	1	2	3	4	5	6	7
Öğretmen istediğinde	1	2	3	4	5	6	7

**14. Başka bir çocuk üzgün, mutsuz veya korkmuş ise, onu teselli eder.**

	Hiçbir zaman	Seyrek	Çok sık değil	Yarı yarıya	Sıkça	Çık sık	Her zaman
Kendiliğinden	1	2	3	4	5	6	7
Öğretmen istediğinde	1	2	3	4	5	6	7

**15. Size etrafı toplamada yardım eder.**

	Hiçbir zaman	Seyrek	Çok sık değil	Yarı yarıya	Sıkça	Çık sık	Her zaman
Kendiliğinden	1	2	3	4	5	6	7
Öğretmen istediğinde	1	2	3	4	5	6	7

**16. Üzütülü bir çocuğa ya da yetişkine sarılır veya onu öper.**

	Hiçbir zaman	Seyrek	Çok sık değil	Yarı yarıya	Sıkça	Çık sık	Her zaman
Kendiliğinden	1	2	3	4	5	6	7
Öğretmen istediğinde	1	2	3	4	5	6	7

**17. Yiyeceğini paylaşır.**

	Hiçbir zaman	Seyrek	Çok sık değil	Yarı yarıya	Sıkça	Çık sık	Her zaman
Kendiliğinden	1	2	3	4	5	6	7
Öğretmen istediğinde	1	2	3	4	5	6	7

**18. Üzütülü bir çocuğu ya da yetişkini teselli etmek için bir şeyler söyler.**

	Hiçbir zaman	Seyrek	Çok sık değil	Yarı yarıya	Sıkça	Çık sık	Her zaman
Kendiliğinden	1	2	3	4	5	6	7
Öğretmen istediğinde	1	2	3	4	5	6	7

**19. Dökülmüş bir içeceği veya düşen bir şeyi temizlemek için başka bir çocuğa ya da yetişkine yardım eder.**

	Hiçbir zaman	Seyrek	Çok sık değil	Yarı yarıya	Sıkça	Çık sık	Her zaman
Kendiliğinden	1	2	3	4	5	6	7
Öğretmen istediğinde	1	2	3	4	5	6	7

## EK 8

### OKUL ÖNCESİ DEĞERLER ÖLÇEĞİ ÖĞRETMEN FORMU

Aşağıda çocukların bazı değerleri hangi sıklıkta sergilediği ile ilgili ifadeler yer almaktadır. Lütfen her bir ifadeyi okuyun ve yukarıda adı geçen öğrenciniz aşağıda verilen davranışı hangi sıklıkta gerçekleştiriyorsa o rakamı daire içine alınız.

	Hiçbir zaman		Bazen		Her zaman
1. Grup etkinliklerinde zorlanır.	1	2	3	4	5
2. Arkadaşları tarafından sevilir.	1	2	3	4	5
3. Sanat çalışmalarında ortak kullanılan (boya, kağıt vb.) malzemeyi uygun şekilde arkadaşları ile kullanır.	1	2	3	4	5
4. Grupta aldığı sorumluluğu yerine getirir.	1	2	3	4	5
5. Arkadaşlarıyla oyun oynamayı sever.	1	2	3	4	5
6. Oyuncak ve eşyalarını arkadaşı ile paylaşır.	1	2	3	4	5
7. Kendi istediği oyun olmazsa guruba katılmaz.	1	2	3	4	5
8. Arkadaşlarını korur, kırıcı davranmaz.	1	2	3	4	5
9. Arkadaşı ile yiyeceklerini (çikolata, şeker, kek vb.) paylaşmayı tercih etmez.	1	2	3	4	5
10. Birlikte faaliyet yaparken mutlu olur.	1	2	3	4	5
11. Arkadaşları ile olmaktan zevk alır.	1	2	3	4	5
12. Duygu ve düşüncelerini öğretmeni ve arkadaşları ile paylaşır.	1	2	3	4	5
13. Arkadaşının ihtiyacı olduğunda ona yardım eder.	1	2	3	4	5
14. Arkadaşları ile olmaktansa tek başına olmayı tercih eder.	1	2	3	4	5
15. Evden getirdiği çikolata, şeker, bisküvi vb. tüm arkadaşlarına eşit dağıtmaya çalışır.	1	2	3	4	5

**EK 9**  
**EBEVEYN ONAM FORMU**

**Sevgili Anneler,**

Ben EGE Üniversitesi Psikoloji Bölümü, Gelişim Psikolojisi Ana Bilim Dalında yüksek lisans yapmaktayım. Doç. Dr. Aysun Doğan'ın danışmanlığında okulöncesi dönemdeki çocukların sosyal becerilerini zenginleştirmeyi hedefleyen bir program geliştirdim. Yüksek lisans tezim çerçevesinde geliştirdiğim bu programı uygulamaktayım.

Bu çalışma kapsamında 6 hafta boyunca çocuklarla çeşitli etkinlikler gerçekleştireceğim. Programın uygulama sürecinde çocuklarla oyunlar oynayacak ve onlara sosyal becerilerin işlendiği hikâyeler okuyacağım. Ayrıca programda drama, müzik ve kukla çalışmaları da olacak. Çocuklarınızla kukla ve yaratıcı drama ile canlandırmalar yapacak ve senaryolar sergileyeceğim. Aynı zamanda kukla ve drama çalışmasında kullanacağımız materyalleri çocuklarınızla birlikte yapacağım ve geliştirmeyi hedeflediğimiz becerileri günlük hayata geçirmelerini sağlayacağım. Gerçekleştireceğimiz etkinlikler her hafta yaklaşık 1,5 saat sürecektir.

Programı uygulamak için Ege Üniversitesi Etik Kurulundan ve Okul İdaresinden gerekli tüm izinler alınmıştır. Çocuklarınızdan topladığımız bilgiler kesinlikle gizli tutulacak ve cevaplar sadece araştırmayı yapan bizler tarafından incelenecektir. Çalışmaya katıldığınız için sizlere **etkili ebeveynlik** ve **çocukların gelişimini desteklemek** konusunda bir **seminer** vereceğim. Bu seminerin tarihi ve saati okul idaresi tarafından sizlere bildirilecektir.

Saygılarımla,

Psikolog Zeynep ŞEN  
EGE Üniversitesi  
Psikoloji Bölümü

Doç. Dr. Aysun DOĞAN  
EGE Üniversitesi  
Psikoloji Bölümü

Eğer çocuğunuzun bu araştırmaya katılmasını **onaylıyorsanız**, lütfen aşağıdaki formu ve ekteki anketi doldurup yarın çocuğunuz ile birlikte okula geri gönderiniz.

Kızım/Oğlum .....'nın bu çalışmaya katılmasına izin veriyorum.

Velinin Adı ve Soyadı: \_\_\_\_\_

İmza: \_\_\_\_\_

**EK 10**  
**ÇOCUK PUANLAMA FORMU**

*1. Sosyal Bilgi İşleme*

	<i>“Bu hikayede ne olduğunu düşünüyorsun”</i>	<i>“Bu durumda sen olsan ve bu olay senin başına gelse ne yapardın?”</i>	<i>“Sence bundan sonra ne olmuş olabilir?”</i>
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			

## 2. Duygu Tanıma (Emotion Comrehension Test)

TEC	A	B	C	D
1		(üzgün)		
2	(mutlu)			
3			(öfkeli)	
4				(normal)
5				(korkmuş)
6		(üzgün)		
7	(mutlu)			
8			(öfkeli)	
9				(normal)
10				(korkmuş)
11	H1 Can (üzgün)	Can (üzgün)		
12	H2 Arda (mutlu)	Arda (mutlu)		
13	H1 tavşan	(mutlu)		
ARKADAŞ Can		(mutlu)		
14		(üzgün)		
15			(düşün)	
16			(öfkeli)	
17			(M+K)	
18	K	(üzgün)		

## 3. Yardım Etme Görevi

1	2	3	4	5
Hiç yardım etmezse	Araştırmacı eğilip kalemleri almaya çalıştığında yardım ederse	Araştırmacı bir çocuğa bir de kaleme baktığında toplamaya başlarsa	Araştırmacı kalemleri ararken çocuk kalemleri toplamaya başlarsa	Araştırmacı bir şey söylemeden çocuk kalemleri toplamaya başlarsa

## 4. Rahatlatma

1	2	3
Hiç tepki vermezse	Dizini tutarak ifadesiz bir şekilde çocuğa baktığı zaman bir tepki verirse	Araştırmacının dizini tutarak acı sesi çıkardı zaman tepki verirse

## 5. Paylaşma Görevi

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

**ZEYNEP ŞEN**

senzeynepsen07@gmail.com

**Ege Őniversitesi Çocuk ve Ergen  
Araştırmaları Laboratuvarı**

## **EĞİTİM**

**2016 - 2018**

***Yüksek Lisans: Ege Őniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gelişim  
Psikolojisi Yüksek Lisans***

*Not Ortalaması; 3.95/4*

*Yüksek Lisans Tezi: Okul Öncesi Çocukların Paylaşma,  
Yardımlaşma ve Rahatlatma Becerilerini Geliştirme  
Programının Etkililiğinin Değerlendirilmesi, Danışman: Doç.  
Dr. Aysun DOĞAN*

**2012 – 2016**

***Lisans: Ege Őniversitesi Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü***

*Not Ortalaması; 3.26/4*

*Lisans Tezi: Öğretmenlerin Akran Zorbalığı İle Baş Etme  
Stratejilerinin İncelenmesi, Danışman: Doç. Dr. Aysun  
DOĞAN*

**2011 - 2012**

***Ege Őniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu***

*Hazırlık Sınıfı, Not Ortalaması; 88/100*

**2006 - 2011**

***Lise: Bursa Anadolu Lisesi***

*Eşit Ağırlık, Not Ortalaması; 75.9/100*

## İŞ - STAJ DENEYİMLERİ

- Aralık 2017 – Nisan 2018** – **Özel Beyaz İnci Anaokulu & Özel Natural Kids Anaokulu, Psikolog**
- Anaokulundaki çocukları gözlemleme
  - Çocuklara uygun gelişim testleri ve projektif testler uygulama
  - Veli görüşmeleri yapma ve veli seminerleri düzenleme
  - Anaokulu öğretmenlerine yönelik çocukların gelişimsel özellikleri ve çocuk ile etkili iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik seminer düzenleme
  - Öğretmen ve çalışanlara yönelik kurum aidiyetine ilişkin seminer düzenleme
- Aralık 2017 – Nisan 2018** – **ViSC (Vieneese Social Competence Programme) Sosyal Beceri Programı, Uygulayıcı**
- Kasım 2015 – Mayıs 2016** – **ViSC (Vieneese Social Competence Programme) Sosyal Beceri Programı, Proje Asistanı**
- Kasım 2015 – Mart 2016** – **TSSB Yaşayan Çocuklarda Müdahale Programı: Soma Örnekleme, Asistan**
- Uygulayıcıya etkinlikler sırasında yardım etme
  - Çocukları gözlemleme
  - Çocukların haftalık olarak davranışlarını raporlama
- Ağustos – Eylül 2015** – **Psikolog Ersin Budak, Proje Asistanı**
- Hastane içi personel eğitimleri, psikoeğitim ve günaydın toplantılarını gözlemleme
  - Araştırma verilerin toplanması ve girilmesi
  - Bilişsel değerlendirme testlerin gözlemleme (Londra Kulesi, Benton Çizgi Yünü Belirleme, Benton Yüz Tanıma, Wisconsin Kart Eşleme, Stroop)
- Temmuz 2015** – **Ege Üniversitesi Tıp Fakültesi Hastanesi, Yetişkin Ruh Sağlığı, Psikiyatri ABD, Stajyer**
- Servislerde yatan hastaları gözlemleme
  - Poliklinikteki psikiyatrist görüşmelerini gözlemleme
  - Psikolojik değerlendirme testlerin gözlemleme (MMPI, TAT)



- Haziran 2015**     **Bursa Şevket Yılmaz Devlet Hastanesi, Çocuk Psikiyatrisi ABD, Stajyer**
- Görüşme tekniklerini ve terapilerini gözleme (Oyun Terapisi)
  - Çocuklara uygulanan testleri gözleme (WISC-R, AGTE, CAT)
- 2014 - 2016**     **Ege Üniversitesi Çocuk ve Ergen Araştırmaları Laboratuvarı, Araştırma Asistanı**
- Kasım 2012 – Mart 2014**     **Psikodrama Oturumları– İnci Doğaner, Katılımcı**
- 2012-2013**     **Manisa Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Sevgi Evleri, Stajyer**
- Kurumda kalan çocuklara yönelik etkinlikler düzenleme
  - Her hafta yapılan etkinlikleri ve çocukların davranışlarını raporlama

## YAYINLAR

- Doğan, A., Keser, E., Şen, Z., Yanagida, T., Gradinger, P. & Strohmeier, D. (2017). Evidence Based Bullying Prevention in Turkey: Implementation of ViSC Social Competence Program. *International Journal of Developmental Science*, 11(3-4), 93-108.

## SUNUMLAR, SEMİNERLER VE KONGRELER

- Şen Z. (Mayıs 2018). Konuşmamız Lazım: Çocuk İstismarı. Sözlü Sunum, Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, Eğitim Fakültesi Konferan Salonu, İzmir.
- Şen Z. (Kasım 2017). Okul Öncesi Dönemde Sosyal Becerilerin Geliştirilmesi ve Desteklenmesi. Öğretmen Seminerleri, Ege Üniversitesi Güçlendirme Vakfı Okulları, Bornova Kampüsü, İzmir.
- Doğan, A., Keser, E., Şen Z. (Kasım 2017). Sosyal Becerilerin Geliştirilmesi. 100. Yıl İlkokulu, Şehit Cesur İlkokulu, Osman Faruk Verimer İlkokulu, Halide Edip Adıvar İlkokulu, Öğretmen Eğitimleri, İzmir.
- Doğan, A., Keser, E., Şen Z. (Ekim 2017). Akran Zorbalığına Müdahale Rehberi. Ege Üniversitesi Güçlendirme Vakfı Okulları, Öğretmen Seminerleri, MÖTBE, İzmir.

- **Şen, Z.** & Doğan, A. (Ağustos 2017). An examination of teachers' attitudes towards bullying. Poster Sunumu, 18' Avrupa Gelişim Psikolojisi Kongresi, Utrecht, Hollanda.
- Doğan, A., Keser, E., **Şen, Z.**, Yanagida, T., Gradinger, P., & Strohmeier D. (Ağustos 2017). Evidence based bullying prevention in Turkey: Implementation of ViSC social competence program. Sözlü Sunum, 18' Avrupa Gelişim Psikolojisi Kongresi, Utrecht, Hollanda.
- **Şen Z.** (Mayıs 2017). Yaklaşan Ergenlikte Ebeveyn Olmak. Kaymakam Özgür Azer Kurak Ortaokulu, İzmir.
- Doğan, A., Keser E. & **Şen Z.** (Mayıs 2017). Sosyal ve duygusal becerilerin gelişimi; ViSC Sosyal Becerileri Geliştirme Programı. Eğitimde İyi Örnekler Kongresi, Sabancı Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Doğan, A., Keser E. & **Şen Z.** (Mart, 2017). Gelişim psikolojisi: Teori & Uygulama. Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Lefkoşa, Kıbrıs.
- **Şen, Z.** & Doğan, A. (Eylül, 2016). Öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin tutum ve davranışları. Poster Sunumu, 19. Ulusal Psikoloji Kongresi.
- Keser, E., **Şen, Z.**, Ormankıran, B., Takanoğlu E., Doğan, A. (Kasım, 2015). Bullying among Turkish Adolescents: Prevalence and Psychosocial Problems. Poster sunumu, 20th Aggression Research, Linz, Avusturya.
- Turhan, E., **Şen, Z.**, Kuru, S., Bayraktar, D. ve Ala, E. (Haziran, 2014). KYK'nin Kız-Erkek Olarak Ayrılmasının Öğrencilerin Sosyal Hayatına Etkileri. Sözlü sunum, 19. Ulusal Psikoloji Öğrencileri Kongresi.

## ÖDÜLLER

- **TÜBİTAK 2209/A Üniversite Öğrencileri Yurt İçi ve Yurt Dışı Araştırmaları Destekleme Programı**

**Şen, Z.** & Doğan, A. (2016). Öğretmenlerin Akran Zorbalığına Karşı Tutumlarının İncelenmesi.

- **En İyi Poster Bildirimi Ödülü**

Keser, E., **Şen, Z.**, Ormankıran, B., Takanoğlu E., Doğan, A. (Kasım 2015). Bullying among Turkish Adolescents: Prevalence and Psychosocial Problems. 20th Aggression Research, Linz, Avusturya.

## EĞİTİMLER

**Temmuz 2016**

**Psikolojik İlk Yardım ve TSSB Eğitimi, Yrd. Doç. Dr. Mert Akcanbaş**

- KİM Psikoloji Eğitimleri, İstanbul

**Ağustos 2015**

**Avrupa Birliği ve Ulusal Ajans Proje Yazma-Proje Başvuru Süreci, Eurodesk Proje Uzm. Duygu Ersin**

- Rotaract Akademi Seminerleri, İzmir

## YABANCI DİL

**İngilizce**

Reading (C1); Writing (C1); Speaking (C1) - St.Giles English Course Certificate (Advanced Level)

**Fransızca**

(A1) - Halk Eğitim Merkezi Sertifikası

## ÖZET

Şen, Z. (2018). *Okul öncesi çocukların paylaşma, yardımlaşma ve rahatlatma becerilerini geliştirme programının etkililiğinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.

Bu araştırmanın amacı dört-beş yaşındaki çocukların yardımlaşma, paylaşma ve rahatlatma davranışlarını geliştirmeye yönelik bir programın oluşturulması, uygulanması, etkililiğinin değerlendirilmesi ve bu becerilerin sosyal bilgi işleme ve duygu tanıma becerileri ile ilişkisinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda olumlu sosyal beceriler ve bilişsel becerilere yönelik bir program geliştirilmiş ve çocuklara altı modülden oluşan üç haftalık bir eğitim verilmiştir. Eğitim programı kapsamında çocuklarla her hafta yardımlaşma, paylaşma ve rahatlatma davranışlarını arttıracak etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmaya dört-beş yaşlarında anaokuluna devam eden 57 müdahale, 39 kontrol grubunda olmak üzere toplam 96 çocuk katılmıştır. Araştırma kapsamında hem çocuklardan bireysel ölçümler alınmış, hem de ebeveynler ve öğretmenlerden çocukların olumlu sosyal davranışlarını değerlendirmeleri istenmiştir. Elde edilen sonuçlar, uygulanan sosyal beceri geliştirme programının hem çocuklardan alınan ölçümlerde hem de ebeveyn ve öğretmen bildirimlerinde anlamlı bir farklılaşma yarattığını göstermektedir. Programın uygulandığı gruptaki çocukların yardımlaşma, paylaşma, rahatlatma davranışlarının, duygu tanıma becerilerinin ve olumsuz bir duruma karşı verdikleri sakin yanıtların arttığı tespit edilmiştir. Ebeveyn ve öğretmenlerden alınan bildirimlerde de sosyal beceri geliştirme programı uygulanan grubun aldığı puanların, kontrol grubunun aldığı puanlardan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Bu nedenle çocuklardan alınan ölçümler ile ebeveynler ve öğretmenlerden alınan ölçümlerin tutarlı olduğunu, uygulanan programın çocukların sosyal becerileri üzerinde etkili olduğunu söylemek mümkündür. Çalışma kapsamında aynı zamanda çocukların olumlu sosyal davranışları ve bilişsel becerilerinin demografik özelliklerle ilişkili olup olmadığı incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar, cinsiyet, yaş, kardeşe sahip olma ve annenin eğitim düzeyinin bu davranışlar ve beceriler üzerinde en etkili değişkenler olduğunu göstermiştir.

**Anahtar Kelimeler:** yardımlaşma, paylaşma, rahatlatma, bilişsel beceri, sosyal beceri programı

## ABSTRACT

Şen, Z. (2018). *An evaluation of the effectiveness of sharing and cooperation enhancement program for preschool children*. Unpublished Master Thesis, Ege University, İzmir.

The purpose of this study, develop a program to improve helping, sharing and comforting behaviors of children aged 4 to 5 and evaluate this program's effectiveness. Also, the effects' of social information processing and emotional recognition skills on children's prosocial behavior were examined. For this reason, Play-Based Social Enhancement Program has been developed to increase children's prosocial behaviors. This program consists of six modules, was implemented for three weeks. Total of 96 children aging between 32-64 month participated in this study. As 57 of 96 participants composed the experimental group the rest children composed the control group. As for measuring prosocial behavior, parents' and teachers' reports on questionnaires were used and children evaluated with individual assessment different tasks. Pretest-posttest control group designed has been used in this study. The results show that the social skills enhancement program produces statistically meaningful difference both in measures taken from children's assessment and in parent and teacher reports. It has been revealed that children in the experimental group have increased helping, sharing and comforting behaviors, emotional comprehension skills and quiet responses in a negative situation. Similar to children's assessment, parent's and teacher's reports show that experimental group scores were observed to be statistically significantly higher than the control group. Measures taken from children are consistent with measures taken from parents and teachers. Therefore these results demonstrate that the social skills enhancement program improves prosocial behaviors and cognitive skills of preschool children. The study also examined whether prosocial behaviors and cognitive skills of children are related to demographic characteristics. Results showed that gender, age, having a sibling, and maternal education level were the most influential variables on prosocial behaviors and cognitive skills.

**Key Words:** helping, sharing, comforting, cognitive skills, social enhancement program