



## Hikâye Anlatma Temelli ve Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitiminin Anasınıfı Çocuklarının Sosyal Becerilerine Etkisi: Deneysel bir Çalışma \*

Pınar Aksoy <sup>1</sup>, Gülen Baran <sup>2</sup>

### Öz

Bu çalışma, hikâye anlatma temelli sosyal beceri eğitimine, oyun temelli sosyal beceri eğitimine katılan ve herhangi bir müdahalede bulunulmayan anasınıfı çocuklarının sosyal becerilerinin incelenmesi amacıyla yürütülmüştür. Çalışma, Deney-I, Deney-II ve Kontrol grubu şeklindeki üç farklı gruptan oluşan toplam 120 çocuk üzerinde yürütülmüştür. Ön test-son test-kalıcılık testi kontrol gruplu deneysel desende gerçekleştirilen çalışmada, Deney-I grubu Brigman, Lane ve Lane (1994) tarafından geliştirilen ve Aksoy (2014) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Öğrenmeye Hazırım" (Ready to Learn) adlı hikâye anlatma temelli sosyal beceri eğitimine katılmıştır. Deney-II grubu da Barrett (2007a, 2007b) tarafından geliştirilen ve Aksoy (2014) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Eğlenceye katıl, Duyguları önemse, Rahatla, Deneyebileceğini söyle, Cesaretli ol, Eğitime katıl, Cesur olmayı unutma!, Mutlu kal" (Fun FRIENDS) adlı oyun temelli sosyal beceri eğitimine katılmıştır. "Hikâye anlatma temelli sosyal beceri eğitimi" ve "oyun temelli sosyal beceri eğitimi", on iki hafta boyunca ve haftada ikişer saatlik oturumlar halinde uygulanmıştır. Kontrol grubundaki çocuklara ise herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Çocukların sosyal becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla Aksoy (2014) tarafından okul öncesi dönem çocukları için geliştirilen "Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu" kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda; hikâye anlatma temelli sosyal beceri eğitimine katılan çocukların "iletişim", "uyum", "prososyal davranışlar" boyutlarında ve toplam sosyal becerilerde bir müdahalede bulunulmayan çocuklardan anlamlı bir şekilde daha iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir. Oyun temelli sosyal beceri eğitimine katılan çocukların da "iletişim", "uyum", "kendini kontrol", "prososyal davranışlar", "atılganlık" boyutlarında ve toplam sosyal becerilerde bir müdahalede bulunulmayan çocuklardan anlamlı bir şekilde daha iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda, çocukların sistemli ve organize edilmiş eğitimlerle sosyal becerilerinin desteklenmesine ve öğretmenlerin sosyal becerileri desteklemeye yönelik zengin içeriklerle donatılmış nitelikli etkinlikler hazırlama ve uygulama konusundaki bilgi ve tecrübelerinin geliştirilmesine yönelik önerilerde bulunulmuştur.

### Anahtar Kelimeler

Okul öncesi dönem  
Okul öncesi eğitim  
Sosyal beceri  
Sosyal beceri eğitimi  
Hikâye  
Oyun

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 16.04.2019  
Kabul Tarihi: 02.06.2020  
Elektronik Yayın Tarihi: 01.09.2020

DOI: 10.15390/EB.2020.8670

\* Bu makale Pınar Aksoy'un Gülen Baran danışmanlığında yürüttüğü "Hikâye anlatma temelli ve oyun temelli sosyal beceri eğitiminin anasınıfına devam eden çocukların sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

<sup>1</sup> © Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Türkiye, [aksoypnr@gmail.com](mailto:aksoypnr@gmail.com)

<sup>2</sup> © Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, Türkiye, [barangln@gmail.com](mailto:barangln@gmail.com)

## Giriş

Günümüzde yaygınlaşan çekirdek aile yapısı ile birlikte değişen sosyal yapı ve ekonomik düzen nedeniyle anne ve babalar birlikte iş hayatına atılmak zorunda kalmakta, televizyon, bilgisayar gibi medya araçları insan hayatı üzerinde giderek daha fazla etkili olmakta, birçok çocuk anne karnında alkol ve uyuşturucu kullanımına maruz kalarak dünyaya gelmekte, dahası her geçen gün zihinsel yetersizlikleri ve dikkat problemleri olan çocuk sayılarında artışlar görülmektedir (Knoff, 2001; Weiss, 2013). Öte yandan, çocuğun ilk sosyalleşme kurumu olan ailenin çocuğun sosyalleşme sürecine olan katkısı azalmaya başlamakta ve sosyal yaşamın gerektirdiği beceriler ve davranışlar ailede tam anlamıyla kazanılamamaktadır. Buna dayalı olarak da ailede yerine getirilemeyen sosyalleşme süreciyle ilgili sorumluluklar okullara bırakılmaktadır. Bu nedenle, okullarda çocukların sosyal yeterliliklerini geliştirmeye ve problem davranışlarını önlemeye yönelik çabaların yürütülmesi gerekli olmaktadır. Okullar, çoğu zaman akademik becerileri ve mesleki hayata hazırlığı öncelikli görmekte ve sosyal ilişkilere yönelik çabaları geri planda tutmaktadır (Gathercoal ve Crowell, 2000; Rocha Decker, 2004). Küreselleşmenin etkisiyle hızla değişen yaşam koşullarında ailelerin bireyselciliği ön plana çıkaran tutumlarının olması ve beraberinde eğitim kurumlarının akademik başarıya odaklanan programlara öncelik vermesi de sosyal beceri yönünden yetersiz bireylerin ortaya çıkmasına yol açmaktadır (Özbey, 2009). Bunların etkisiyle, davranış problemleri ve sosyal beceri yetersizlikleri olan çocukların sayısı her geçen gün artmakta, sosyal yaşamdan akademik hayata kadar birçok alanda zorluklar yaşanmaktadır (Warger ve Rutherford, 1996). Bu kapsamda, sosyal becerilere yönelik çabalara ve çalışmalara duyulan ihtiyaç giderek artmaktadır.

Sosyal beceriler, bireyin başkalarıyla etkili iletişim kurmasını sağlayan ve kabul edilmeyen tepkilerden kaçınmasına fırsat veren, sosyal açıdan kabul edilebilir olan öğrenilmiş davranışlardır (Gresham ve Elliott, 1990). Bir diğer ifadeyle, bireyin kendisine ve başkalarına faydalı olabilecek davranışlarda bulunmasını ve davranışlarının toplum tarafından kabul görmesini sağlayan becerilerdir (Dowrick, 1986). Sosyal beceri yetersizlikleri olan çocuklar yaşamlarında kısa dönemli ve uzun dönemli olumsuz sonuçlarla karşılaşabilirler. Bu olumsuz sonuçlar, yaşamın ilerleyen dönemlerinde karşılaşılabilecek ciddi problemlerin habercisi olabilir. Sosyal beceriler bireyin akranları tarafından kabul edilmesine, akademik yeterliğinin artmasına, olumlu kendilik algısının veya benlik saygısının gelişmesine ve patolojik sorunların önlenmesine katkı sağlayan becerilerdir (Elliott, Sheridan ve Gresham, 1989; Gresham ve Elliott, 1987; Sharma, Goswami ve Gupta, 2016). Nitekim sosyal becerilerden yoksun olan çocuklar arkadaşları tarafından reddedilen çocuklar olmaktadır. Reddedilen ve dışlanan çocuklar, yalnız oyun oynamakta veya akranlarıyla sınırlı etkileşim kurmaktadır. Bu nedenle, yaşantı sonucunda sosyal etkileşim becerilerini geliştirme ve yaşına uygun sosyal becerileri öğrenme olanağından mahrum olmaktadır. Öte yandan, sürekli dışlanan ve reddedilen çocuklar zayıf kişilerarası ilişkilere sahip olmaya başlamakta, bağlanma gücü yaşamakta ve sosyal izolasyona maruz kalmaktadırlar (Coie, 1990; Darwish, Esquivel, Houtz ve Alfonso, 2001; Knight & Hughes, 1995; Lawhon ve Lawhon, 2000). Neticede akran reddine ve sosyal izolasyona maruz kalan çocuklarda yalnızlık hissi, güvensizlik duygusu ve öfkesel tepkiler hâkim olmaya başlamaktadır. Bu nedenle, akranlarıyla iletişim kurmakta zorlanan ve sosyal etkileşim gücü yaşayan çocuklar sosyal-duygusal gelişim açısından risk altında olmakta ve düşük akademik performans sergilemektedir (Boivin, Hymel ve Bukowski, 1995; Engle, McElwain ve Lasky, 2011; Lodder, Goossens, Scholte, Engels ve Verhagen, 2016; Mahyuddin ve Elias, 2010; Parker ve Asher, 1987).

Sosyal beceriler sadece sosyal kabulün sağlanmasına ve çevreyle etkileşim kurulmasına katkı sağlamakla kalmamakta ve ayrıca çocuğun okul olgunluğunu, konuşma-dinleme becerilerini ve akademik motivasyonunu artırmaktadır. İletişim becerisine sahip, arkadaş canlısı, duyarlı ve işbirlikçi çocukların arkadaş edinme olasılığı daha yüksektir ve bu doğrultuda akademik kazanımları da daha fazladır. Bu durumun aksine, sosyal beceri yetersizliği olan çocukların okul başarısızlığı, saldırganlık, suça eğilim, asosyal kişilik özellikleri, kısa veya uzun süreli duygusal ve davranış problemleri yaşama ihtimali daha fazladır (Agostin ve Bain, 1997; Gagnon ve Nagle, 2004; Gresham, 2016; Lawhon ve Lawhon, 2000; Montroy, Bowles, Skibbe ve Foster, 2014; Sharma vd., 2016; Weiss, 2013; Yang, Tsai, Kim,

Cho ve Laffey, 2006; Zins, Bloodworth, Weissberg ve Walberg, 2004). Sosyal beceri yetersizliğinin tespit edilmesiyle birlikte, sosyal beceri yetersizliğinin giderilmesine yönelik çabalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu noktada etkili stratejilerin kullanılmasının ve erken dönemde müdahale edilmesi önemlidir. Sosyal becerileri geliştirmek amacıyla yapılacak müdahaleler için en uygun zamanın, okul öncesi dönem olduğu savunulmaktadır (Coie, Dodge ve Kupersmidt, 1990; Walker, 2004). Son yıllarda sosyal beceri eğitimine dikkate değer bir şekilde yer vermeye başlanmıştır. Bu durumun arkasında yatan temel varsayım; sosyal becerilerin geliştirilmesinin zayıf sosyal becerilerin yol açtığı kişilerarası problemlerin ilerleyen yıllarda, suça karışma, madde kullanma ve depresyon gibi önemli problemlerle karşılaşma olasılığı üzerinde korucuyu bir etki yaratacağı düşüncesidir (Segrin ve Giverts, 2003). Bu kapsamda okul öncesi dönemde sosyal becerileri geliştirmek amacıyla uygulanan müdahale programlarının uygun kişilerarası becerilerin ve sosyal açıdan kabul edilen davranışların geliştirilmesini sağlamanın yanında; saldırganlık ve anti-sosyal davranışlar gibi yıkıcı ve negatif davranışların önlenmesini de sağladığı ileri sürülmektedir (Fabes, Gaertner ve Popp, 2006). Bu durumu destekler bir şekilde, Hawkins, Kosterman, Catalano, Hill ve Abbott (2008) çocukluk döneminde sosyal gelişime yönelik yapılan müdahalelerin, müdahale sonlandıktan on beş yıl sonra dahi çocukların sosyal yeterlilikleri, ekonomik gelişimleri, eğitimsel başarıları, cinsel sağlıkları ve zihinsel gelişimleri üzerinde olumlu yönde etkili olduğunu saptamışlardır. Bu noktadan hareketle Aksoy ve Baran'ın (2010) vurguladığı gibi, okul öncesi dönem çocukları üzerinde sosyal becerilerin iyileştirilmesine ve geliştirilmesine yönelik olarak yürütülecek çalışmalar son derece önemlidir.

Nitekim okul öncesi dönem çocukları üzerinde yürütülen çalışmalarda, sosyal beceri eğitimlerinin akran kabulünü, kişilerarası becerileri, bağımsız çalışma becerilerini, dinleme-sözel ifade becerilerini, atılganlık ve işbirliği becerilerini, bakış açısı kazanma becerilerini, sosyal problem çözme becerilerini, duyguları anlama, kendini kontrol ve uyum becerilerini, akademik ve sosyal-duygusal becerilerini, başkalarının duygu, düşünce ve davranışlarını anlama ve anlayışla karşılama becerilerini geliştirmek (Avcioğlu, 2004; Bierman vd., 2008; Choi, 2002; Çimen, 2009; Daemi ve Farnia, 2013; De Haas-Warner, 1991; Dereli, 2008; Durualp ve Aral, 2010; Ekinci Vural, 2006; Esteban, Sidera, Serrano, Amado ve Rostan, 2010; Gregoriadis, Grammatikopoulos ve Zachopoulou, 2013; Guglielmo ve Tryon, 2001; Kamaraj, 2004; Kurt, 2007; Lobo ve Winsler, 2006; Okur, 2008; Özdemir Topaloğlu, 2013; Patterson ve Bigler, 2006; Uysal ve Kaya Balkan, 2015; Walsh vd., 2006) ve yönetim problemlerini, içe dönük, çekingen, uyumsuz ve saldırgan davranışları, içsel ve dışsal davranış problemlerini ve sosyal olmayan davranışları önlemek (Beelmann ve Lösel, 2006; Han, Catron, Weiss ve Marciel, 2005; Pickens, 2009; Vahedi, Fathiazar, Hasseini Nasab, Maghaddam ve Kaini, 2007; Webster Stratton, Reid ve Hammond, 2001) amacıyla kullanıldığı görülmektedir. Okul öncesi dönem çocukları üzerinde sosyal becerilerin geliştirilmesine yönelik yapılan çalışmalarda farklı yöntem ve tekniklerin kullanıldığı görülmekte ve hedef becerilerin geliştirilmesinde etkili ve uygun yöntemin belirlenmesinin önemli olduğu vurgulanmaktadır. Bu kapsamda yürütülen çalışmalarda işbirlikçi yaklaşım, aile katılımı, rol oynama, model olma, hikâye okuma/anlatma, akran öğretimi, drama ve oyun etkinlikleri gibi farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması söz konusudur.

İlgili literatür çalışmaları gözden geçirildiğinde, hikâye temelli (Baş, 2011; Daemi ve Farnia, 2013; Esteban vd., 2010; Guglielmo ve Tryon, 2001) ve oyun temelli (Durualp ve Aral, 2010; Lobo ve Winsler, 2006; Walsh vd., 2006) sosyal beceri eğitiminin etkisini inceleyen çalışmaların oldukça sınırlı sayıda olduğu tespit edilmiştir. Hikâyeler içerdiği anlatımlarla yazılı unsurlara sahip kaynaklar olmanın yanı sıra, içerisinde yer alan resimler/çizimler ile birlikte görsel unsura da sahip kaynaklardır. Sözcük dağarcığını genişletme ve yeni anlamları keşfetme döneminde olan okul öncesi yaş grubundaki çocuk için hikâyeler etkili bir öğrenme aracı olarak görev yapmaktadır. Hikâye dinleme/anlatma etkinliklerine dâhil olan çocuğun hikâyede yer alan karakterle etkileşim kurması ve ele alınmış olay serüvenleri içerisinde yer alması söz konusu olurken, olay kurgusu içerisinde yedirilmiş sosyal becerileri de duyumsaması sağlanmaktadır. Çocuğun bu şekilde kaleme alınmış hikâyelerle buluşması sayesinde doğal bir akış içerisinde sosyal yaşama ilişkin birçok beceri ve davranışı edinmesi ve keyifli bir öğrenme deneyimi elde etmesi mümkün olmaktadır (DeGeorge, 1998; Eades, 2006; Fletcher ve Reese, 2005; Justice ve Kaderavek, 2002; Neda, Ashkan, Siroos ve Taher, 2013; Sever, 2003; Villares, Brigman ve Peluso,

2008; Zhang, 2011). Bununla birlikte, oyun da eğlenme, hareket etme ve öğrenme ihtiyacının karşılanmasına önemli katkılar sağlayan ve okul öncesi dönem çocuğunun doğasına uygun olan bir öğrenme aracıdır. Oyun içerisinde çocuk gözlem yapma, deneme, ayırt etme, tekrar etme gibi süreçleri deneyimlerken; farklı duyguları yaşama, soruna uygun bir çözüm yolu bulma, yeni şeyler deneme, öfke ile başetme, yeni duruma uyum sağlama, kendisine verilen sorumlulukları yerine getirme gibi birtakım sosyal becerileri bizzat yaşayarak öğrenme fırsatı elde etmektedir (Aksoy ve Baran, 2014; Anderson McNamee ve Bailey, 2010; Ashiabi, 2007; Bergen, 2009; Charlesworth, 2011; Jackman, 2011; Mistrett ve Bickart, 2009; Sevinç, 2009; Spodek ve Saracho, 1998; Tahmores, 2011; Tuğrul, 2012; Yörükoğlu, 2006). Bu doğrultuda, okul öncesi dönemde hikâye temelli ve oyun temelli sosyal beceri eğitimi üzerine yürütülen bir çalışmanın ortaya koyacağı bilgi ve bulguların, teoriden uygulamaya alanyazınına katkı sağlaması beklenmektedir. Bunun yanı sıra, çocukların farklı zekâ alanlarına, farklı ilgi ve beğenilere, farklı gelişim özelliklerine sahip olabileceği düşünüldüğünde; farklı öğretim yöntem ve tekniklerini içeren sosyal beceri eğitim programlarına ihtiyaç olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu kapsamda, okul öncesi dönemde sosyal beceri eğitimine yönelik farklı yöntem ve teknikleri karşılaştırmalı olarak ele alan herhangi bir çalışmaya rastlanmamış olması da ayrıca dikkat çekici olmuştur. Bu bağlamda hikâye anlatma temelli ve oyun temelli sosyal beceri eğitiminin okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerileri üzerindeki etkisine yönelik yürütülecek bir çalışmanın da farklı öğrenme stratejilerinin belirlenmesine, etkili uygulamaların açığa çıkarılmasına ve sosyal beceri eğitimindeki işlevsel süreçlerin öne çıkarılmasına kılavuzluk edeceği öngörülmektedir.

#### ***Çalışmanın Amacı***

Bu çalışmanın temel amacı, hikâye anlatma temelli sosyal beceri eğitimine, oyun temelli sosyal beceri eğitimine katılan ve herhangi bir müdahalede bulunulmayan anasınıfı çocuklarının sosyal becerilerinin incelenmesidir. Bu temel amaç doğrultusunda, çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Hikâye anlatma temelli sosyal beceri eğitimine, oyun temelli sosyal beceri eğitimine katılan ve bir müdahalede bulunulmayan anasınıfı çocuklarının “iletişim” boyutundaki sosyal becerileri arasında bir farklılık var mıdır?
2. Hikâye anlatma temelli sosyal beceri eğitimine, oyun temelli sosyal beceri eğitimine katılan ve bir müdahalede bulunulmayan anasınıfı çocuklarının “uyum” boyutundaki sosyal becerileri arasında bir farklılık var mıdır?
3. Hikâye anlatma temelli sosyal beceri eğitimine, oyun temelli sosyal beceri eğitimine katılan ve bir müdahalede bulunulmayan anasınıfı çocuklarının “kendini kontrol” boyutundaki sosyal becerileri arasında bir farklılık var mıdır?
4. Hikâye anlatma temelli sosyal beceri eğitimine, oyun temelli sosyal beceri eğitimine katılan ve bir müdahalede bulunulmayan anasınıfı çocuklarının “prososyal davranışlar” boyutundaki sosyal becerileri arasında bir farklılık var mıdır?
5. Hikâye anlatma temelli sosyal beceri eğitimine, oyun temelli sosyal beceri eğitimine katılan ve bir müdahalede bulunulmayan anasınıfı çocuklarının “atılganlık” boyutundaki sosyal becerileri arasında bir farklılık var mıdır?
6. Hikâye anlatma temelli sosyal beceri eğitimine, oyun temelli sosyal beceri eğitimine katılan ve bir müdahalede bulunulmayan anasınıfı çocuklarının “toplam” sosyal becerileri arasında bir farklılık var mıdır?
7. Hikâye anlatma temelli sosyal beceri eğitiminin ve oyun temelli sosyal beceri eğitiminin anasınıfı çocuklarının sosyal becerileri üzerindeki etkileri kalıcılık göstermekte midir?

## Yöntem

### *Araştırma Deseni*

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

### *Çalışma Grubu*

Bu çalışma, anne-babasıyla birlikte yaşayan, herhangi bir engel tanısı olmayan ve daha öncesinde sosyal beceri eğitimi almamış olan çocuklar üzerinde yürütülmüştür. Çalışma kapsamında oluşturulacak iki deney ve bir kontrol grubu farklı okullardan seçilmiştir. Bu doğrultuda, Orta Karadeniz Bölgesi'ndeki bir il merkezinde yer alan Milli Eğitim Bakanlığı'na [MEB] bağlı ilkokulların bünyesinde anasınıfının olduğu okullar belirlenmiştir. Seçilen okullar benzer sosyo-kültürel çevreye ve orta düzey sosyo-ekonomik olanaklara sahip öğrencilere yarım günlük hizmet veren kurumlardır. Bu okullardan basit tesadüfî örnekleme yöntemi ile bir okul Deney-I grubu, bir diğer okul Deney-II grubu ve bir başka okul da Kontrol grubu olarak seçilmiştir. Çalışmada olası veri kayıplarını önlemek ve çalışma grubu sayısını genişletmek amacıyla, her bir deney grubu için iki ayrı sınıfla çalışılmıştır. Bu doğrultuda hikâye grubunda 43 çocuk, oyun grubunda 45 çocuk ve kontrol grubunda 42 çocuk olmak üzere 130 çocuk ile çalışmaya başlanmıştır. Buna göre, öğretmenden alınan bilgiler doğrultusunda parçalanmış aileye sahip olan, özel gereksinimli olan ve uygulama süresince devamsızlık yapan çocuklara ait veriler çalışma kapsamına dâhil edilmemiştir. Böylelikle, çalışma grubunu Deney-I grubunda 40 çocuk, Deney-II grubunda 40 çocuk ve Kontrol grubunda 40 çocuk olmak üzere toplam 120 çocuk oluşturmuştur. Çalışmada, Deney-I grubunun %55'i (n=22) kız ve %45'i (n=18) erkek, Deney-II grubunun %65'i (n=26) kız ve %35'i (n=14) erkek, Kontrol grubunun ise %45'i (n=18) kız ve %55'i (n=22) erkektir. Çocukların yaş ortalamaları Deney-I grubu ile Kontrol grubu çocuklarında 62 ay ve Deney-II grubu çocuklarında 63 aydır.

### *Veri Toplama Aracı*

Çalışmada anasınıfına devam eden çocukların sosyal becerilerini değerlendirmek amacıyla, Aksoy (2014) tarafından geliştirilen "*Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu*" (SOBDÖ-ÖF) kullanılmıştır. Bu ölçek, "iletişim" (12 madde), "uyum" (9 madde), "kendini kontrol" (9 madde), "prososyal davranışlar" (9 madde) ve "atılganlık" (5 madde) olmak üzere beş boyuttan ve toplamda 44 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan maddelerin 30'u olumlu, 14'ü de olumsuz şekilde ifade edilmiştir ve olumsuz ifade edilen maddeler için tersten puanlama yapılmaktadır. Ölçekte yer alan maddeler, öğretmen tarafından çocukların sergileme sıklığına göre "hiçbir zaman" (1 puan), "nadiren" (2 puan), "ara sıra" (3 puan), "sık sık" (4 puan) ve "her zaman" (5 puan) şeklinde 5'li Likert tipi dereceleme ile değerlendirilmektedir. Ölçeğin toplamından elde edilebilecek puan da 44 ile 220 arasında değişmektedir. Ölçeğin boyutlarından ve toplamından alınan puanların yüksek olması ise ilgili boyutlarda ve toplamda sosyal becerilerin yüksek olduğunu ifade etmektedir

İletişim boyutu, kendisi ve çevresi ile ilgili durumları uygun bir şekilde ifade etme, kendisinin ve başkalarının duygu durumlarının farkında olma, iletişimde sözlü ve sözsüz unsurları etkili bir şekilde kullanma amacına yönelik davranışların sergilenme durumunu ortaya koymaktadır. Başkalarının hissettiği duygularla ilgili sorulara doğru cevap verme, bir olay ya da durum karşısında hissettiği duyguları açıkça ifade etme, konuşurken jest ve mimiklerini duruma uygun şekilde ayarlama ve konuşurken dinleyen kişiyle göz teması kurma gibi becerileri kapsamaktadır. Uyum boyutu da bulunduğu ortama ayak uydurma ve bulunduğu ortamın gerektirdiği kuralları yerine getirme ile ilgili davranışların sergilenme durumunu ifade etmektedir. Verilen yönergeleri takip etme, bulunduğu ortamdaki kurallara uyma ve sırayla hareket edilmesi gereken durumlarda sırasını bekleme gibi becerileri temsil etmektedir. Kendini kontrol boyutu ise olumsuz durumlarla istendik bir şekilde başetme ve



saldırğan/zarar verici hareketlerden kaçınma amacından uzak davranışların sergilenme durumunu ele almaktadır. Öfkelenildiğinde saldırğan davranışlar gösterme, başkaları onu ittiğinde/ona vurduğunda aynı şekilde karşılık verme, sınıfındaki/odasındaki eşyalara zarar verme gibi becerileri içermektedir. Bununla birlikte, prososyal davranışlar boyutu çevresindeki kişilere karşı sıcak ve duyarlı davranma ile başkalarına karşı nezaketli olma ile ilgili becerilerin sergilenme durumunu ele almaktadır. Başkalarının başarılarını takdir etme, karşısındakine sarılarak/sevdiğini söyleyerek sevgisini ifade etme, yardıma ihtiyacı olduğunu hissettiği birine gönüllü olarak yardım etme gibi becerileri içermektedir. Atılğanlık boyutu da yeniliklere/farklılıklara açık olma ve dışa dönük bir yapıda olma ile ilgili özelliklere zıt düşen davranışların sergilenme durumunu ortaya koymaktadır. Başkalarının oyunlarına katılmaya çekinme, yeni arkadaş edinmekte zorlanma, utangaç ve içe kapanık olma gibi becerileri temsil etmektedir. Buna göre, kendini kontrol ve atılğanlık boyutu, ölçekte tersten puanlama yapılan maddeleri içermektedir. Ölçeğin her bir boyutu çocukların ilgili o boyut kapsamında sergilediği sosyal beceriler ve toplamı da genel düzeyde sergilediği sosyal beceriler hakkında fikir vermektedir (Aksoy, 2014).

Bu kapsamda ölçeğin yapı geçerliğinin hesaplanması amacıyla yapılan açımlayıcı faktör analizi (AFA) sonucunda, ölçekte yer alan bütün maddelerin faktör yük değerlerinin .46 ile .74 arasında olduğu ve her bir maddenin diğer maddelerle birlikte ölçeğe ilişkin toplam varyansı açıklama gücünü ifade eden ortak faktör varyanslarının .42 ile .69 arasında değiştiği belirlenmiştir. Ölçekteki beş faktörün toplam varyansın %54,57'sini açıkladığı belirlenmiştir. Ölçekte yer alan maddelerin ayırt etme gücünü ortaya koymak için yapılan madde-toplam korelasyon analizi sonucunda, ölçekte yer alan her bir maddenin ölçeğin toplam puanıyla .001 düzeyinde anlamlı bir ilişki gösterdiği tespit edilmiştir. Ölçeğin boyutlarına ve toplamına ilişkin puanlara göre oluşturulan %27'lik alt-üst grupların madde ortalama puanları arasındaki farka ilişkin yapılan bağımsız gruplar t-testi analizi sonucunda, üst grupta yer alan puan ortalamalarının alt grubun puan ortalamalarından anlamlı şekilde yüksek olduğu belirlenmiştir (44 madde ve 5 boyut için  $p<.001$ ). Her bir boyutun birbirleriyle ve toplam puanla olan ilişkisi incelendiğinde ise "iletişim" ( $r=.878$ ,  $p<.001$ ), "uyum" ( $r=.817$ ,  $p<.001$ ), "kendini kontrol" ( $r=.702$ ,  $p<.001$ ), "prososyal davranışlar" ( $r=.856$ ,  $p<.001$ ) ve "atılğanlık" boyutlarının ( $r=.623$ ,  $p<.001$ ) toplam puanla ve birbirleriyle pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişkili olduğu belirlenmiştir ( $r>.30$ ,  $p<.001$ ). Bu kapsamda, ölçekte yer alan madde korelasyonlarının .37 ile .78 arasında olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, ölçeğin iç tutarlılığının sağlandığının bir göstergesi olmakta ve maddelerin sosyal beceri bakımından çocuklar üzerinde ayırt edici olduğunu ifade etmektedir.

Ölçeğin boyutlarına ve toplamına ilişkin güvenilirliğin belirlenmesinde, Cronbach Alpha ( $\alpha$ ) güvenilirlik katsayısına bakılmıştır. Bu kapsamda "iletişim" ( $\alpha=.89$ ), "uyum" ( $\alpha=.90$ ), "kendini kontrol" ( $\alpha=.86$ ), "prososyal davranışlar" ( $\alpha=.87$ ) boyutlarında ve toplamda yüksek derecede güvenilir ve "atılğanlık" ( $\alpha=.76$ ) boyutunda oldukça güvenilir olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin ayrıca test-tekrar test güvenilirliği incelenmiştir. Bu amaçla yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda, ölçeğin "iletişim" ( $r=.817$ ,  $p<.001$ ), "uyum" ( $r=.858$ ,  $p<.001$ ), "kendini kontrol" ( $r=.752$ ,  $p<.001$ ), "prososyal davranışlar" ( $r=.863$  ve  $p<.001$ ) ve "atılğanlık" ( $r=.634$ ,  $p<.001$ ) boyutlarına ve toplamına ( $r=.886$ ,  $p<.001$ ) ait iki puan seti arasında pozitif yönde ve genel olarak yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Bu noktadaki Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ve test-tekrar test güvenilirlik analizi sonuçları, ölçeğin güvenilir olduğuna işaret etmektedir.

### **Veri Toplama Süreci**

İki deney ve bir kontrol grubu üzerinde deneysel desende yürütülen bu çalışmada, Deney-I grubuna "Hikâye Anlatma Temelli Sosyal Beceri Eğitim Programı", Deney-II grubuna "Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitim Programı" uygulanmıştır. Kontrol grubuna ek bir müdahalede bulunulmamış ve bu gruptaki çocuklar Milli Eğitim Bakanlığı (2013) okul öncesi eğitimi programı kapsamında verilen mevcut okul öncesi eğitimlerine devam etmişlerdir.

"Hikâye Anlatma Temelli Sosyal Beceri Eğitim Programı", Brigman vd. (1994) tarafından geliştirilen ve Aksoy (2014) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ve Türk çocukları için yeniden düzenlenen "Öğrenmeye Hazırım" (Ready to Learn) adlı bir eğitim programıdır. Bu program, okul başarısı için ihtiyaç duyulan sosyal becerileri ve öğrenme becerilerini kazandırmak amacıyla geliştirilmiş ve dört-yedi yaş çocuklarına yönelik bir sınıf programıdır. Programda sesli olarak okunan hikâyeler için

“Büyük Kitap” kullanımı, öğretmen ve öğrenci hikâye anlatımı, sanat, dramatik oyun, kuklalar, şarkı söyleme, hikâye yapısını anlama eşliğinde anlama ile ilgili uygulamalara katılım, dinleme ve katılım ile ilgili uygulamalar ve daha çok tartışma ve etkileşim içeren sosyal işbirliği aktiviteleri yer almaktadır. Bu program, bir dizi hikâyeden oluşmakta ve çocuklara dikkat etme, dinleme ve anlama, anlamayı netleştirmek için etkili soru sorma, kendini ve başkasını cesaretlendirme (işbirliği içinde çalışma ve empati kurma dâhil) gibi dört önemli öğrenme becerilerini ve sosyal becerileri öğretmektedir. Çocuklara bu programın hikâyelerinde sunulan öğrenme süreci ve sosyal beceriler tanıtıldıktan sonra, okuma, konuşma ve dinlemeyi içeren beş öğretmen stratejisi aracılığıyla becerileri uygulama zamanı verilmektedir. Bu stratejiler; model olma, koçluk yapma, ipucu verme, çocuk hikâye anlatımları, çocuk hikâye tekrarları, pozitif akran raporları ve teşvik çemberidir.

Hikâye anlatma temelli sosyal beceri eğitiminde yer alan her bir hikâyenin okunmasının ardından hikâyede ne anlatıldığı, kimlerin yer aldığı, hikâyedeki karakterin ne hissettiği ve hikâyenin sonunda ne olduğu gibi konular üzerinde sıklıkla tartışmalar yürütülmektedir. Hikâye anlatma temelli eğitimde çocuklara okunan hikâyelerin içeriğinde, sorunları uygun bir şekilde çözüme kavuşturan, olumlu söz ve davranışlarda bulunan, başkalarına karşı yardımsever ve paylaşımcı olan vb. karakter özellikleri ön plana çıkarılmakta ve bu özelliklere sahip olması durumunda karakterlerin övgüyle karşılandığını, takdir edildiğini ve amacına ulaştığını gösteren olay kurguları yer almaktadır. Bu noktada hikâyedeki karakterlerin evde yalnız kalması, arkadaşları tarafından oyuna alınmaması, başkasına yardım etmesi, kendisine yardım edilmesini istemesi, zor olan bir şeyi başarması gibi durumlar karşısında yaşadıklarından yola çıkarak, çocukların korku, kaygı, heyecan, üzüntü ve sevinç gibi farklı duygularını paylaşmalarına da fırsat verilmektedir. Buna ek olarak; hikâye anlatma temelli sosyal beceri eğitiminde her oturuma ait hikâye okunduktan ve hikâyelerle ilgili sorular yanıtlandıktan sonra, çocuklarla oturumda yer alan hikâyenin içeriğinden yola çıkarak resim etkinliğinin yürütülmesi yer almaktadır. Ayrıca, hikâye anlatma temelli sosyal beceri eğitiminde sosyal becerilerin ve davranışların geliştirilmesine yönelik olarak ses kayıt CD’sinin dinlenmesini ve sanat ürünlerinin oluşturulmasını içeren organize etkinlikler de mevcuttur. Bununla birlikte, hikâye anlatma temelli sosyal beceri eğitiminin içeriğinde “teşvik çemberi”, “teşvik panosu” ve “haftanın yıldızları” adı altında yürütülen etkinlikler de bulunmaktadır. “Teşvik çemberi” kapsamında, çocukların sırayla bir arkadaşı hakkında sevdiği bir şeyi, sınıfta yapmayı başardıkları bir şeyi, birinin kendisini iyi hissetmesi için yaptığı bir şeyi vb. açıklaması istenmekte ve buna ilişkin olarak çocukların görüş ve düşünceleri alınmaktadır. “Teşvik panosu” kapsamında da her oturum içerisinde her bir çocuğun güzel bir şey söylediğini/yaptığını fark ettiği bir arkadaşını söylemesi ve ne yaptığını/söylediğini anlatması istenmekte ve bu doğrultuda uygun beceri ve davranışları sergilediği belirtilen çocukların sınıfta yer alan panoda “gülen yüz” kazanması sağlanmaktadır. “Haftanın yıldızları” kapsamında ise her oturumda kız ve erkek olmak üzere iki kişiye “yıldız” verilmekte ve çocukların “yıldız” alan arkadaşları hakkında sevdikleri veya takdir ettikleri şeyleri söylemesi beklenmektedir (Aksoy, 2014; Brigman vd., 1994).

“Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitim Programı” da Barrett (2007a, 2007b) tarafından geliştirilen ve Aksoy (2014) tarafından Türkçe’ye uyarlanan ve Türk çocukları için yeniden düzenlenen “Eğlenceye katıl, Duyguları önemse, Rahatla, Deneyebileceğini söyle, Cesaretli ol, Eğitime katıl, Cesur olmayı unutma!, Mutlu kal” (Fun FRIENDS) adlı bir eğitim programıdır. Program eğlenceli, oyun temelli grup aktivitelerinin kullanımıyla dört-yedi yaş çocukların sosyal-duygusal becerilerinin gelişimine yardımcı olmak amacıyla geliştirilmiş bir programdır. Bu program, kanıt temelli olan ve iletişim kurarken gülümseme ve göz kontağı kurma, konuşurken cesur olma ve güvenli bir ses tonunu kullanma, kendisinin ve başkalarının duygularını anlama ve onlar hakkında konuşma, başkalarına (aile üyeleri, akranlar ve öğretmenler gibi) yardım etme, stres altındayken bedenini ve zihnini rahatlatmak için gevşeme tekniklerini kullanma, akran gruplarına dâhil olma ve arkadaş edinme, yeni şeyler deneme, problem çözme stratejilerini uygulama ve olumsuz düşünceleri tanımlama ve onları olumlu fikirlere dönüştürme gibi becerilerin öğretimine yardım eden bir dizi farklı oyun etkinliklerini içermektedir.

Oyun temelli sosyal beceri eğitiminin birkaç oturumunda çocuklarla üzgün, kızgın ve kaygılı oldukları zamanlarda ne yapabilecekleri (*yumuşak bir oyuncuğa sarılma, sevdiği biriyle konuşma, banyo*

yapma, sakın bir yere gitme, bir bardak su içme, yürüyüş yapma, anne-babayla konuşma, müzik dinleme, oyun oynama vb.) üzerine sohbet edilmekte ve beraberinde uygulamaya dönük birçok etkinlik yürütülmektedir. Bununla birlikte, oyun temelli sosyal beceri eğitim programında sosyal-duygusal öğrenme alanıyla yakından ilgili olan birçok bilişsel-davranışsal becerilere yer verilmektedir. Bu noktada, kişilerarası problemlerle baş etmeyi sağlayan bilişsel problem çözme becerilerine ve vücut işaretlerinin farkına varma, nefesi kontrol ederek ve kasları dinlendirerek olumsuz durumların üstesinden gelme, duyguları tanıma ve olumsuz duygularla baş etme, dikkatini yoğunlaştırma gibi becerilere odaklanan etkinlikler de mevcuttur. Oyun temelli sosyal beceri eğitim programında koala karakterlerinin çizimlerinden oluşan çalışma sayfaları yer almakta ve bu çalışma sayfaları ile farklı olay ve durumlara yönelik duygu, düşünce ve davranışları içeren etkinlikler yürütülmektedir. Bu süreçte, oturumun amacına uygun olacak şekilde her hafta içerisinde, çocuklarla birlikte birtakım durumlar üzerinde (okula başlama, yalnız kalma, arkadaş edinememe, karanlıkta kalma vb.) koalanın ne hissettiği, neden böyle hissettiği, kendini iyi hissetmesi için ne yapılabileceği, koalanın yerinde olsaydı kendilerini nasıl hissedecekleri ve başka hangi durumlarda böyle hissedecekleri gibi noktalarda sohbet edilmektedir. Bu kapsamda, çocuklara kendilerini ifade etmelerine ve olası durumlara ilişkin fikir üretmelerine yönelik fırsatlar sunulmaktadır. Eğitimin içeriğinde farklı becerileri ele alan şarkı söyleme, resim yapma, oyun oynama, hikâye oluşturma gibi çeşitli etkinlikler yer almaktadır. Bununla birlikte, oyun temelli sosyal beceri eğitiminde çocukların müzik eşliğinde sınıfta serbestçe dolaşmasına ve müzik durduğunda verilen yönergeye göre hareket etmesine dayalı etkinlikler de vardır. Bu eğitimin kapsamında, çocuklara nasıl arkadaş edinecekleri, arkadaşlarının oyunlarına katılmak için ne yapacakları ve tanımadığı bir ortama girdiklerinde nasıl davranmaları gerektiği vb. ile ilgili durumların öğretilmesine yönelik süreçler de ele alınmaktadır (Aksoy, 2014; Barrett, 2007a, 2007b; Pahl ve Barrett, 2007).

Her iki deney grubundaki uygulamalarda çocuklara isimleri ile hitap etmenin, benlik saygıları ve beraberinde sosyal becerileri açısından önemli olduğu düşüncesiyle; araştırmacı tarafından çocukların isimleri öğrenilinceye kadar yakalarına üzerinde isimlerinin yazılı olduğu kartlar takılmış ve uygulama boyunca çocuklara isimleriyle hitap edilmesine özen gösterilmiştir. İkili veya küçük gruplar halinde eş olarak oynanan oyunlarda, gruba dâhil olamama veya hep aynı çocukla eş olma durumuna bir alternatif olması amacıyla, çocukların etkinliğin içeriğine paralel bir şekilde hazırlanmış resim, şekil veya desende yer alan kartlardan birini torbadan çekmesi ve buna göre eş olması tercih edilmiştir. Her iki eğitim grubundaki çocukların uygulama sürecinde istedik yönde sergilediği dikkatli dinleme, teşekkür etme, yardım etme, sırasını bekleme, sorulara cevap verme gibi beceri ve davranışları karşısında sözel veya sembolik pekiştiricilerle de desteklenmesi sağlanmıştır. Eğitim gruplarında yürütülen uygulamalarda yer alan hareketli oyun etkinliklerinde çocukların sevdiği ve eğlendiği müziklerin seçilmesine ve çocukların dikkatleri çekildiğinde etkinliklere başlanmasına özen gösterilmiştir.

Hikâye anlatma temelli sosyal beceri eğitiminin ve oyun temelli sosyal beceri eğitiminin kapsamında yapılan ara toplantılarda ve oturumun amacı doğrultusunda ebeveynlere gönderilen bültenlerde, ebeveynler de çocuklarının olumsuz davranışları karşısında cezalandırıcı bir yaklaşım sergilemek yerine, onlarla konuşmayı tercih etmeleri gerektiği, saldırgan davranışların önlenmesinde çocuğun hareket ihtiyacını karşılamaya yönelik etkinliklerin önemli olduğu, istenmeyen davranışlar karşısında kararlı ve birbirleriyle tutarlı davranmaları gerektiği gibi konularda bilgilendirilmiştir. Ebeveynlerin eve gönderilen bültenlerde yer alan ebeveyn yaklaşımlarını yerine getirme ve aile katılım etkinliklerini gerçekleştirme durumları üzerinde teşvik edici olması amacıyla, ebeveynlerle okulda (beşinci ve onuncu oturumun sonunda) ara toplantılar yapılmıştır. Bunun yanı sıra, her iki deney grubundaki ebeveynlerle eğitimin sonunda yeniden bir toplantı yapılmış ve ebeveynlere araştırmacı tarafından yürütülen eğitim sürecinin sona erdiği bildirilmiştir. Bu kapsamda, ebeveynlerle PowerPoint sunusu eşliğinde uygulama süresince yürütülen etkinliklerden örnekler ile çocuklarla yerine getirilen uygulamalardan fotoğraflar da paylaşılmıştır. Bu noktada, verilen eğitimin devamlılığının sağlanması ve ebeveynlerin bu konudaki farkındalıklarının artırılması da ayrıca önem verilen bir durum olmuştur.



Uygulamaya başlamadan önce, çalışma grubundaki okullarda görevli yöneticilerle ve öğretmenlerle birebir görüşme yapılarak, onlara çalışmanın amacı, içeriği ve süresi hakkında bilgi verilmiştir. Öğretmenlerin kendi eğitim programlarını aksatmamak amacıyla, Deney-I ve Deney-II grubu ile yapılacak uygulamaların günlerine öğretmenlerle birlikte karar verilmiş ve her hafta aynı gün uygulamalara devam edilmiştir. Çalışma kapsamındaki esas uygulamaya başlamadan iki hafta öncesinde, çocukların sürece uyumunu kolaylaştırmak ve araştırmacının ortamı tanımasını sağlamak amacıyla, araştırmacı tarafından her bir deney grubundaki çocuklarla üç tam gün boyunca birlikte zaman geçirilmiştir. Bu süreçte sınıf içerisinde sosyal beceri eğitiminin içeriğinden bağımsız olarak şarkı söyleme, parmak oyunu oynama, resim yapma gibi etkinlikler yürütülmüş ve öğretmenin yürüttüğü bazı etkinliklere destek olunmuştur. Uygulama tarihinden bir hafta önce, Deney-I ve Deney-II grubundaki çocukların ebeveynleri ile toplantı yapılarak, ebeveynler yapılacak uygulamanın önemi, içeriği ve uygulama sürecinde kendilerinden beklenenler hakkında bilgilendirilmiştir. Bu kapsamda, ebeveynlere eğitimin kaç hafta devam edeceği, hangi günlerde yürütüleceği ve bu günlerde çocuklarının devamsızlık yapmamasına özen göstermeleri gerektiği açıklanmıştır. Öğretmenlerin çocukları yakından tanımaları ve çocukların sosyal becerileri hakkında bilgi edinebilmeleri amacıyla ön test ölçümüne (eğitim-öğretim yılının ilk yarısında), çocukların okula başlamalarından altı hafta sonra başlanmıştır. Bu süreci takiben, çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin gerekli açıklamalar doğrultusunda her bir çocuk için “Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu”nu doldurmaları sağlanmıştır. Ön test ölçümüne ilişkin formların toplanmasının ardından eğitim uygulamalarına başlanmıştır. Bu doğrultuda, araştırmacı tarafından Deney-I grubuna haftanın bir günü “Hikâye Anlatma Temelli Sosyal Beceri Eğitimi” ve Deney-II grubuna haftanın bir başka günü “Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitimi” ikişer saatlik oturumlar halinde 12 hafta boyunca uygulanmıştır. Eğitimlerin sona ermesinin ardından son test ölçümü için ve son test ölçümünden yaklaşık iki ay sonra da kalıcılık ölçümü için, öğretmenlerin “Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu”nu her bir çocuk için yeniden doldurmaları sağlanmıştır.

### **Veri Analizi**

Ön test-son test kontrol gruplu bir desende, araştırmacının deneysel işlemin etkili olup olmadığına odaklanması durumunda, en uygun istatistiksel işlem olarak; ön testin ortak değişken olarak kontrol edildiği kovaryans analizi (ANCOVA) önerilmektedir. ANCOVA, ön test-son test kontrol gruplu desenlerde deneysel işlemin etkililiğini test etmek amacıyla sıklıkla kullanılmaktadır. Bir araştırmada etkisi sınırlanan bağımsız değişkenin dışında bağımlı değişken ile ilişkisi bulunan ve ortak değişken olarak isimlendirilen bir başka değişkenin istatistiksel olarak kontrol edilmesini sağlayan ve gruplararası karşılaştırma olanağı veren güçlü bir tekniktir. ANCOVA, sadece potansiyel ortak bir değişkene ilişkin olarak gruplar arasında anlamlı farkların olması durumunda değil, ayrıca ortak değişken ile bağımlı değişkene ait puanlar arasında doğrusal bir ilişkinin olması durumunda başlangıçta grup ortalama puanları eşit olması koşulu altında da kullanılabilen istatistiksel bir tekniktir (Büyüköztürk, 1998, 2007).

ANCOVA, regresyon ve varyans analizini (ANOVA) birleştiren bir teknik olduğu için her iki yaklaşımın varsayımlarının karşılanması gerekmektedir. Bu varsayımları sınamak amacıyla, gruplardaki çocukların her birinin ön test, son test ve kalıcılık ölçümüne ilişkin yapılan Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi sonucunda, grupların birkaç boyuttaki dağılımının normalden belirli bir oranda sapma gösterdiği saptanmıştır ( $p < .05$ ). Ancak uygun istatistiksel analiz yönteminde dağılımın normalliği yanında, örneklem büyüklüğünün dikkate alınması önerilmektedir. Bu noktada, alt grupların her birinin örneklem büyüklüğünün 30 ve daha büyük olması durumunda, normal dağılımdan aşırı sapmaya yol açmayacağı üzerinde durulmaktadır (Büyüköztürk, 2014). Benzer şekilde, Green, Salkind ve Akey (1999) normallik sayılısının eşit ve makul ( $n \geq 15$ ) bir büyüklükte olması durumunda, *normallik varsayımının* karşılandığı yönünde bir varsayımın ileri sürülebileceğini belirtmektedir. Çalışma kapsamında grupların birçok boyutta normal dağılım göstermiş olması ve her

bir grup için eşit sayıda ve n=40 şeklinde bir örneklem üzerinde çalışılmış olması, dağılımın normallik varsayımını karşıladığı görüşünü desteklemektedir. Bu noktada, bir diğer varsayım olarak grupların ölçeğin boyutlarından ve toplamından aldıkları son test puanlarının *varyanslarının eşit olması* gerekmektedir. Bu noktada grupların bağımlı değişkene ait (son test) puanları Levene varyansların homojenlik testi ile değerlendirilmiş ve grupların “iletişim” [ $F_{(2-117)}= 1.53, p>.05$ ], “uyum” [ $F_{(2-117)}=2.35, p>.05$ ], “kendini kontrol” [ $F_{(2-117)}=2.27, p>.05$ ], “sosyosyal davranışlar” [ $F_{(2-117)}=.40, p>.05$ ], “atılganlık” [ $F_{(2-117)}=1.43, p>.05$ ] boyutlarına ve toplama [ $F_{(2-117)}=1.44, p>.05$ ] ilişkin varyanslarının eşit olduğu saptanmıştır. Bu aşamada gruplardaki çocukların ölçeğin boyutlarından ve toplamından aldıkları ön test ortalama puanları (ortak değişken) ile son test ortalama puanları (bağımlı değişken) arasında *ilişkinin doğrusal olduğu* ( $r \geq .30$  ve  $p<.001$  veya  $p<.05$ ) belirlenmiştir. Bu noktada *regresyon eğimlerinin eşitliği* için yapılan grupxöntest ortak etki testi sonucunda, “iletişim” [ $F_{(2-114)}= 1.04, p=.357$ ], “uyum” [ $F_{(2-114)}= 1.22, p=.298$ ], “kendini kontrol” [ $F_{(2-114)}= 1.14, p=.253$ ], “sosyosyal davranışlar” [ $F_{(2-114)}= 2.73, p=.069$ ], “atılganlık” [ $F_{(2-114)}= .934, p=.396$ ] boyutuna ve toplama [ $F_{(2-114)}= 1.61, p=.203$ ] ilişkin grupxöntest ortak etkisinin anlamsız olduğu belirlenmiştir ( $p>.05$ ). Son olarak, çalışma kapsamındaki deney ve kontrol gruplarının farklı okullardan seçilmiş olması ve her bir grubun random yoluyla atanmış olması ile *grupların ilişkisiz olması* gerektiği varsayımının karşılandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda; deney ve kontrol gruplarındaki çocukların ölçeğin boyutlarından ve toplamından aldıkları ön test ortalama puanlarına göre düzeltilmiş son test ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığına ANCOVA ile bakılmıştır. Gruplar arasındaki farklılığın anlamlı olması durumunda, Bonferroni testi kullanılarak farklılığın hangi gruplar arasında olduğu belirlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların ölçeğin boyutlarından ve toplamından aldıkları ön test puanları arasında farklılık olup olmadığı ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. Deney gruplarındaki çocukların ölçeğin boyutlarından ve toplamından aldıkları son test ile kalıcılık testi ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını tespit etmek için de ilişkili örneklem t-testi kullanılmıştır.

### Bulgular ve Tartışma

Çalışma bulguları içerisinde, ilk olarak deney ve kontrol gruplarındaki çocukların Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu’ndan aldıkları ön test puan ortalamaları arasındaki farklılığa bakılmıştır. Bu kapsamda yapılan ANOVA sonucunda; grupların ölçeğin “iletişim” [ $F_{(2-117)}=2.28, p=.106$ ], “uyum” [ $F_{(2-117)}=.89, p=.410$ ], “kendini kontrol” [ $F_{(2-117)}=.59, p=.533$ ] “sosyosyal davranışlar” [ $F_{(2-117)}=.83, p=.437$ ] ve “atılganlık” [ $F_{(2-117)}=1.25, p=.291$ ] boyutlarından ve toplamından [ $F_{(2-117)}=.54, p=.581$ ] aldıkları ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir ( $p>.05$ ). Bu durum, eğitim öncesinde çalışma grubundaki tüm gruplarda yer alan çocukların sosyal beceri düzeylerinin birbirine yakın olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuç, aynı zamanda çalışma kapsamındaki deney ve kontrol gruplarının homojen dağıldığını göstermektedir. Sonrasında çalışma amaçları doğrultusunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

*1. Hikâye anlatma temelli sosyal beceri eğitimine, oyun temelli sosyal beceri eğitimine katılan ve bir müdahalede bulunulmayan anasınıfı çocuklarının “iletişim” boyutundaki sosyal becerileri arasında bir farklılık var mıdır?*

**Tablo 1.** Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların “iletişim” boyutundan aldıkları ön test puan ortalamalarına göre düzeltilmiş son test puan ortalamalarına ilişkin ANCOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Ön test (iletişim)	905.401	1	905.401	25.22	.000	
Grup	1770.461	2	885.231	24.65	.000***	1-2,
Hata	4164.249	116	35.899			1-3,
Toplam	6469.300	119				2-3

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

Tablo 1'deki bulgulara göre, "iletişim" boyutundan alınan düzeltilmiş son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır [ $F(2-116)=24.65$ ,  $p<.001$ ]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Bonferroni testi sonucunda, Deney-I grubu ile Deney-II grubu ve Kontrol grubu arasında Deney-I grubunun lehine, Deney-II grubu ile Kontrol grubu arasında Deney-II grubunun lehine anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir ( $p<.001$ ). Bu durum, "iletişim" boyutundaki sosyal beceriler üzerinde, hikâye ve oyun temelli sosyal beceri eğitiminin MEB (2013) okul öncesi eğitim programı kapsamında uygulanan okul öncesi eğitimden, hikâye anlatma temelli sosyal beceri eğitiminin de oyun temelli sosyal beceri eğitiminden anlamlı şekilde daha etkili olduğunu ifade etmektedir. Deney-I ve Deney-II grubuna verilen sosyal beceri eğitimi kapsamında çocukların bir arada olmasına ve birlikte farklı çalışmalar yapmalarına yönelik fırsatların yaratılmış olmasının, iletişimle ilgili sosyal becerilerini geliştirmelerinde temel etkenler olduğu söylenebilir.

Hikâye anlatma temelli sosyal beceri eğitimi kapsamında yer alan hikâyelerde, olay kurgusu içerisinde iletişim boyutuna ilişkin birçok beceri ele alınmaktadır. Hikâyelerde; konuşan kişiyi dikkatli dinleme, göz teması kurma, anladığından emin olmak için soru sorma, yeni şeyler başarmak için denemeye devam etme, kendinden emin bir şekilde konuşma gibi becerileri öne çıkaran olay serüvenleri yer almaktadır. Bu kapsamda, olay serüvenlerine dâhil edilen çocuğun iletişim boyutuna ilişkin birçok beceriyi süreç içerisinde kazanmış olması beklenen bir durumdur. Nitekim Sever (2003), çocuklara öğretilmesi amaçlanan beceri ve davranışların çocuğa özgü bir kurgu içerisinde sunulmasının ve sezinletilerek öğretilmesinin, öğrenilmesini kolaylaştırdığını belirtmektedir. Bununla birlikte, hikâye anlatma temelli sosyal beceri eğitiminin içeriğinde sınıfta okunan hikâyelerin ardından hikâye ile ilgili soruların yanıtlanması ve çocukların sınıfa veya eşlerine "Ne", "Ne zaman", "Nerede", "Nasıl" ve "Kim" (4N & K) sorularını yanıtlayan hikâyeler anlatmalarına dayalı süreçlerin yer alması dikkat çekici olmuştur. Bu durumların, çocukların konuşurken göz teması kurma, jest ve mimiklerini uygun bir şekilde kullanma, duygularla ilgili sorulara doğru cevap verme, sorulan sorulara cevap verme konusunda istekli olma gibi birtakım becerileri kazanmasını sağlamış olması söz konusu olabilir. Benzer şekilde, Wasik ve Bond (2001) öğretmenin çocuklara kitap okumasının ve hikâye ile ilgili açık uçlu sorular sormasının çocukların ifade etme becerilerini geliştirdiğini belirlemiştir. Bu durumu destekler bir şekilde Morrow, O'Connor ve Smith (1990) hikâye okuma programına katılan anasınıfı çocuklarının okuduğunu anlama, sevilen hikâyeyi okumak için girişimde bulunma, sorulan sorulara cevap verme gibi becerilerde daha iyi olduğu üzerinde durmaktadır. Ayrıca, hikâye anlatma temelli sosyal beceri eğitiminde okunan hikâyelerin ardından çocuklarla birlikte hikâyede yaşanan durumlar karşısında hissedilen duygular gözden geçirilmiştir. Buna paralel bir şekilde, duyguları açıkça ifade etme, başkalarının hissettiği duyguları anlama, olası sorunun çözümüne yönelik fikir üretme gibi iletişim boyutundaki birçok becerinin geliştirilmesi muhtemel olmaktadır. Esteban ve diğerlerinin (2010) bir çalışmasında, resimli kitap okuma eğitim programına katılan okul öncesi dönem çocuklarının başkalarının duygu, düşünce ve davranışlarını anlama becerilerinin daha iyi olduğunun saptanması benzer bir bulgudur.

Oyun temelli sosyal beceri eğitiminin içeriğinde, duygularını kontrol etme, olumsuz durumların üstesinden gelme ve yeni şeyleri denemeye istekli olma gibi becerilere odaklanan etkinliklerin (şarkı söyleme, resim yapma, oyun oynama ve hikâye oluşturma gibi) yer alması dikkat çekicidir. Bu kapsamda eğitim programındaki her bir oturum içerisinde ayrıca çalışma sayfalarına yer verilmiş ve çalışma sayfalarında yer alan koalaların (çalışma sayfalarındaki karakter) duygu, düşünce ve davranışlarına ilişkin çizimlerden ve anlatımlardan yola çıkarak çeşitli etkinlikler de yürütülmüştür. Bu tür uygulamaların çocukların iletişim boyutuna ilişkin becerilerinin geliştirilmesinde önemli olduğu düşünülmektedir. Benzer şekilde, Köksal, Dilci ve Koç (2013) çocukların sosyal becerilerinin geliştirilmesi için çocuklara sosyal paylaşımlarda bulunabilecekleri ortamların yaratılması ve çocukların kendilerini ifade etmelerine olanak sağlanması gerektiğini ileri sürmektedir. Alanyazınında, oyunun çocuğun gizlediği gerçek duygu ve düşüncelerini ortaya koymasına, güçlü ve zayıf yönlerini fark etmesine fırsat veren bir araç olduğu ve farklı şekillerde kendisini ifade etmeyen çocuklar için bir iletişim kanalı olarak görev yaptığı üzerinde durulmaktadır (Aksoy ve Baran, 2014; Ashiabi, 2007; Bergen, 2009; Çoban ve Nacar, 2006; Lester ve Russell, 2010; Spodek ve Saracho, 1998; Stockall, Dennis

ve Rueter, 2014). Bu nedenle, oyun temelli sosyal beceri eğitimine katılan çocukların başkalarının hissettiği duygularla ilgili sorulara doğru cevap verme, bir olay ya da durum karşısında hissettiği duyguları açıkça ifade etme, güçlü ve zayıf yanlarını ifade etme, söylemek istediklerini kendinden emin bir şekilde ifade etme gibi iletişim boyutunda yer alan becerilerinin gelişmiş olması beklenen bir durum olmaktadır. Reynolds, Stagnitti ve Kidd (2011) bu yönde benzer bir bulguyu ortaya koymuş ve oyun temelli eğitim programına katılan dört-altı yaş çocuklarının geleneksel eğitim programına katılan çocuklara kıyasla oyun becerilerinde ve sosyal iletişim becerilerinde daha iyi olduğunu saptamıştır. Bu kapsamda elde edilen bulgular, çalışmadaki her iki sosyal beceri eğitim programının iletişim boyutundaki sosyal becerilerin geliştirilmesinde işlevsel olduğunu göstermiştir.

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

*2. Hikâye anlatma temelli sosyal beceri eğitimine, oyun temelli sosyal beceri eğitimine katılan ve bir müdahalede bulunulmayan anasınıfı çocuklarının "uyum" boyutundaki sosyal becerileri arasında bir farklılık var mıdır?*

**Tablo 2.** Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların "uyum" boyutundan aldıkları ön test puan ortalamalarına göre düzeltilmiş son test puan ortalamalarına ilişkin ANCOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Ön test (uyum)	283.700	1	283.700	31.29	.000	
Grup	227.207	2	113.604	12.53	.000***	1-3,
Hata	1051.650	116	9.066			2-3
Toplam	1557.967	119				

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

Tablo 2 incelendiğinde, "uyum" boyutundan alınan düzeltilmiş son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir [ $F_{(2-116)}=12.53$ ,  $p<.001$ ]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Bonferroni testi sonucunda, Deney-I grubu ile Kontrol grubu arasında Deney-I grubunun lehine, Deney-II grubu ile Kontrol grubu arasında Deney-II grubunun lehine anlamlı bir farklılığın olduğu saptanmıştır ( $p<.001$ ). Buna karşın, Deney-I grubu ile Deney-II grubu arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir ( $p>.05$ ). Bu noktada elde edilen bulgular, hikâye anlatma temelli sosyal beceri eğitimine ve oyun temelli sosyal beceri eğitimine katılan çocukların verilen yönergeleri takip etme, bulunduğu ortamdaki kurallara uyma, sırasını bekleme, sorumluluklarını yerine getirme, grup çalışmalarına aktif olarak katılma gibi becerilerinin herhangi bir sosyal beceri eğitimi uygulanmayan kontrol grubu çocuklarına göre daha gelişmiş olduğunu ifade etmektedir. Bu sonuçlar, hikâye anlatma temelli ve oyun temelli sosyal beceri eğitimi kapsamında sınıf içinde yürütülen etkinliklerin, çocukların okul içi ve okul dışı ortamlardaki uyum becerilerinde olumlu yönde etki yaratmış olabileceğini düşündürmektedir.

Çocuğun genel olarak uyum becerileri kazanmış olması durumunda, evde aileye ait kuralları, okulda öğretmenle birlikte belirlenmiş kuralları ve oyuna katıldığında oyunun kendi kurallarını yerine getirmesi beklenen bir durumdur. Çalışmada, hikâye anlatma temelli ve oyun temelli sosyal beceri eğitimi kapsamında on iki hafta boyunca çocuklara sistematik bir yaklaşımla kurallara uyma, sorumluluklarını yerine getirme, yönergeleri takip etme, grup içerisinde aktif rol alma gibi beceri ve davranışları kazandırmaya yönelik birçok etkinliğe yer verilmiş olması, çocukların bu anlamda daha iyi gelişme kaydetmesini sağlamış olabilir. Dereli İman'ın (2014) beş-altı yaş çocuklarının değerler



eğitimine katıldıktan sonra oyuncaklarını daha çok paylaştığını, odasındaki eşyaları daha az dağınık bıraktığını ve arkadaşlarına daha az küstüğünü belirlemesi benzer bir durumdur. Öyle ki eğitim sonrasında “uyum” boyutundaki puanların, oyun temelli sosyal beceri eğitimine katılan çocuklarda en yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durum, Anderson McNamee ve Bailey’in (2010) belirttiği gibi oyunun sosyal ortamdaki davranış kurallarının ve toplumsal değerlerin öğrenilmesinde etkili bir araç olması ile açıklanabilir. Oyun, çocuğun toplumun onayladığı veya onaylamadığı davranışları öğrenmesine ve toplumsal düzene ilişkin kuralları fark etmesine fırsat veren bir etkinliktir (Aksoy ve Baran, 2014; Barton, 2015; Charlesworth, 2011). Bu nedenle, oyun temelli sosyal beceri eğitiminde kurallara uyma, yönergeleri takip etme, sorumlukları yerine getirme, sırasını bekleme gibi çocuğun bulunduğu ortama uyumunu sağlayan becerilerin oyun yoluyla ele alınmış olmasıyla birlikte, öğrenilmesi kolaylaştırılmış olabilir. Bu durumu destekler bir şekilde, Gagnon ve Nagle (2004) okul öncesi dönemde akranlarıyla ilişkilerinde sosyal uyumsuzluk gösteren çocuklara yönelik olarak oyun içerikli müdahalelerin gerekli olduğunu ileri sürmektedir. Nitekim Durualp ve Aral (2010) da oyun temelli sosyal beceri eğitimi alan çocukların uyum boyutundaki sosyal becerilerinin herhangi bir müdahalede bulunulmayan çocuklardan anlamlı bir şekilde yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Öte yandan, Deney-I grubuna verilen hikâye anlatma temelli sosyal beceri eğitiminin “uyum” boyutuna ilişkin sosyal beceriler üzerindeki olumlu etkisinde, çocuğun hikâyede yer alan karakterlerin konuşma ve davranışlarından yola çıkarak uygun davranış becerilerini ve toplumsal davranışları öğrenmesinden söz edilebilir. Nitekim Sever (2003), hikâyelerdeki kahramanların kendisiyle, çevresiyle ve toplumla yaşadıkları çatışmaların, çocuğun toplum tarafından benimsenen veya kabul görmeyen değerleri öğrenmesinde etkili olduğunu belirtmektedir. Bu durum, hikâyeye temelli eğitim programının çocukların uyum sağlama, sorumluluk alma ve işbirliği yapma gibi becerilerinin geliştirilmesine katkı sağladığına yönelik çalışma bulgularıyla (Baş, 2011; Daemi ve Farnia, 2013; Esteban vd., 2010) paralellik göstermektedir. Hikâyeye anlatma temelli sosyal beceri eğitiminde her oturuma ait hikâyeye okunduktan ve hikâyelerle ilgili sorular yanıtlandıktan sonra yürütülen resim etkinliklerinin, çocukların uyum sağlamaya yönelik becerileri üzerinde olumlu yönde bir etki yaratmış olabileceği düşünülmektedir. İlgili alanyazınında (Chang, 2005; Schirmacher, 2002) resmin çocukların kendini gerçekleştirmelerine ve sözel olarak ifade edemedikleri durumları ortaya koymalarına fırsat veren bir etkinlik olduğu ve ayrıca uyum sorunu yaşayan çocukların kendilerini ifade etmeleri açısından resim etkinliklerinin önemli olduğu üzerinde durulmaktadır. Buna göre, bu grupta yürütülen resim etkinliklerinin Tüfekçi’nin (1996) belirttiği gibi, çocukların kişisel ve sosyal uyumu üzerinde olumlu yönde etkili olduğu söylenebilir.

*3. Hikâyeye anlatma temelli sosyal beceri eğitimine, oyun temelli sosyal beceri eğitimine katılan ve bir müdahalede bulunulmayan anasınıfı çocuklarının “kendini kontrol” boyutundaki sosyal becerileri arasında bir farklılık var mıdır?*

**Tablo 3.** Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların “kendini kontrol” boyutundan aldıkları ön test puan ortalamalarına göre düzeltilmiş son test puan ortalamalarına ilişkin ANCOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Ön test (kendini kontrol)	286.045	1	286.045	9.69	.000	
Grup	482.450	2	241.225	16.61	.000***	2-1,
Hata	1684.480	116	14.521			2-3
Toplam	2483.592	119				

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

Tablo 3, “kendini kontrol” boyutundan alınan düzeltilmiş son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir [ $F_{(2-116)}=16.61$ ,  $p<.001$ ]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Bonferroni testi sonucunda ise Deney-II grubu ile Deney-I grubu ve Kontrol grubu arasında Deney-II grubunun lehine anlamlı bir farklılığın olduğu

belirlenmiştir ( $p < .001$ ). Buna karşın, Deney-I grubu ile Kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir ( $p > .05$ ). Bu bulgu, oyun temelli sosyal beceri eğitiminin hikâye anlatma temelli sosyal beceri eğitiminden ve mevcut okul öncesi eğitimden “kendini kontrol” boyutundaki sosyal beceriler üzerinde anlamlı bir şekilde daha etkili olduğunu açıklamaktadır. Oyun temelli sosyal beceri eğitiminde çocukların üzgün/kaygılı/korkulu hissettikleri zamanlarda birtakım şeyler yaparak rahatlamalarına yönelik çeşitli etkinlikler yerine getirilmesi söz konusudur. Bu tür aktiviteler, çocukların olumsuz olay ve durumlar karşısında alternatif üretme becerilerinin geliştirilmesini ve istemediği/rahatsız olduğu bir durumla karşılaştığında nasıl tepki vermesinin uygun olduğunu öğrenmesini desteklemiş olabilir. Oyun temelli sosyal beceri eğitiminin kapsamında yer alan müzik eşliğinde hareket etmeye dayalı birtakım etkinliklerin de çocuğa negatif enerjisini boşaltma ve saldırganlık, aşırı hareketlilik, sinirlilik gibi tepkilerden arınma fırsatı vermiş olması muhtemeldir. Benzer şekilde, alanyazınında oyunun depresif ve çekingen çocukların rahatlamasına ve gerginliklerinin azalmasına yardımcı olan ve çocuğu saldırgan, alıngan veya içe dönük bir yapıdan uzaklaştıran bir etkinlik olduğu ileri sürülmektedir (Lehrer, Petrakos ve Venkatesh, 2014; Rivera, 2009; Yavuzer, 2005). Dolayısıyla, bu gruptaki çocukların olay ve durumlar karşısındaki tepkilerinin daha ilımlı bir yapıya kanalize edilmiş olması ve öfkelenmesinde saldırganlık gösterme, oyunda kaybettiğinde itiraz etme, izin istemeden başkalarının eşyalarını kullanma, isteklerini ağlayarak ve mızızlanarak ifade etme, sınıfındaki/odasındaki eşyalara zarar verme gibi kendini kontrol boyutuna ilişkin olumsuz beceri ve davranışlarının önüne geçilmiş olması beklenen bir durumdur. Pahl ve Barrett (2010) de oyun temelli sosyal beceri eğitiminin çocukların kaygı düzeylerinin azaltılmasında ve sosyal davranışlarının artırılmasında etkili olduğunu tespit etmiştir.

Kontrol grubunun devam etmiş olduğu mevcut okul öncesi eğitimin “kendini kontrol” boyutuna ilişkin sosyal beceriler üzerindeki etkisinin, hikâye anlatma temelli sosyal beceri eğitime göre daha düşük olması dikkat çekicidir. Okul öncesi eğitim programında Türkçe etkinliği kapsamında hikâye anlatma, resimli kitaptan hikâye okuma, başka bir hikâye oluşturma, hikâyeyi canlandırma ve hikâyeyi tekrar anlatma gibi hikâye temelli çeşitli etkinliklerin yürütülüyor olması beklenmektedir. Ancak bu etkinliklerin çocuğu gelişimsel açıdan destekleyecek içeriğe sahip olmaması durumunda, sürecin olumlu etkilerinin azalması söz konusudur. Dağlıoğlu ve Çamlıbel Çakmak (2009), okul öncesi dönem çocuklarına yönelik hikâye kitaplarının bir kısmında korku ve şiddet öğelerinin yer aldığını saptamıştır. Bu durum, hikâyelerin özenle seçilmemiş olması durumunda, çocukların gelişimleri üzerinde destekleyici bir etki sağlayamayacağını göstermektedir. Fırat, Güleç ve Şahin’in (2013) okul öncesi öğretmenlerinin nitelikli çocuk hikâyelerinin özellikleri konusunda yetersiz bilgiye sahip olduklarının ve hikâyelerin seçiminde dikkatsiz ve umursamaz davrandıklarını tespit etmesi, bu noktada düşündürücüdür. Sever’in (2002) belirttiği gibi, şiddet uygulayarak amacına ulaşan kahramanlara, şiddeti olumlayan iletilere ve şiddeti sorun çözmenin bir yolu olarak ele alan olaylara yer veren eserler çocukta önemli duygusal örselenmelere neden olabilmektedir.

“Kendini kontrol” boyutuna ilişkin sosyal beceriler üzerinde oyun temelli ve hikâye anlatma temelli sosyal beceri eğitiminin olumlu bir etki yaratmış olmasının bir başka nedeni, bu gruptaki ebeveynlerin istenmeyen davranışlar karşısında okulda verilen eğitimi destekleyecek şekilde bir yaklaşımı benimsemiş olmaları olabilir. Çünkü hikâye anlatma temelli ve oyun temelli sosyal beceri eğitiminde yer alan ara toplantılar ve ebeveyn bültenleri aracılığıyla, ebeveynlerin etkili ebeveyn yaklaşımları ve istenmeyen davranışlarla baş etme stratejileri hakkında bilgilendirilmesi sağlanmıştır. Bu durumların, çocukların olumsuz davranışları üzerinde önleyici ve olumlu davranışları üzerinde pekiştirici rol oynamış olması beklenmektedir. Webster Stratton vd.’nin (2001) çalışmalarında, aileyi sürece dâhil eden bir yaklaşımla verilen sosyal beceri ve problem çözme eğitiminin, çocukların saldırgan davranışlarının ve dışsal problemlerinin azaltılmasında etkili olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde Nicholson, Anderson, Fox ve Brenner (2002), anne-babalara verilen önleyici eğitim programının anne-babaların sözel ve bedensel cezalandırma davranışlarının azaltılmasında ve çocuklarının davranış problemlerinin önlenmesinde etkili olduğunu saptamıştır. Bu bulgulara paralel olarak, Ekinci Vural (2006) aile katılımlı sosyal beceri eğitiminin kendini kontrol becerilerinin geliştirilmesinde okul öncesi eğitimden daha etkili olduğunu tespit etmiştir.

4. Hikâye anlatma temelli sosyal beceri eğitimine, oyun temelli sosyal beceri eğitimine katılan ve bir müdahalede bulunulmayan anasınıfı çocuklarının “prososyal davranışlar” boyutundaki sosyal becerileri arasında bir farklılık var mıdır?

**Tablo 4.** Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların “prososyal davranışlar” boyutundan aldıkları ön test puan ortalamalarına göre düzeltilmiş son test puan ortalamalarına ilişkin ANCOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Ön test (prososyal davranışlar)	579.281	1	579.281	18.31	.000	1-2,
Grup	1462.457	2	731.228	23.11	.000***	1-3,
Hata	3669.819	116	31.636			2-3
Toplam	5599.300	119				

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

Tablo 4’e göre, “prososyal davranışlar” boyutundan alınan düzeltilmiş son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık söz konusudur [ $F_{(2-116)} = 23.11$ ,  $p < .001$ ]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Bonferroni testi sonucunda ise Deney-I grubu ile Deney-II grubu ve Kontrol grubu arasında Deney-I grubunun lehine, Deney-II grubu ile Kontrol grubu arasında Deney-II grubunun lehine anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir ( $p < .001$ ). Bu durum, “prososyal davranışlar” boyutuna ilişkin sosyal becerilerin geliştirilmesinde hikâye anlatma temelli sosyal beceri eğitiminin hem oyun temelli sosyal beceri eğitiminden hem de MEB (2013) okul öncesi eğitim programı kapsamında verilen okul öncesi eğitimden, oyun temelli sosyal beceri eğitiminin de MEB (2013) okul öncesi eğitim programı kapsamında verilen okul öncesi eğitimden anlamlı bir şekilde daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Hikâye anlatma temelli sosyal beceri eğitiminin kapsamında yer alan hikâyelerin içeriğinde, olumlu birçok karakter özelliğinin (sorun çözen, başkalarına yardım eden, paylaşımcı olan gibi) teşvik edilmesi ve bu özelliklere sahip karakterlerin olumlu sonuçlarla karşılaştığını vurgulayan anlatımların yer alması söz konusudur. Bu açıdan bakıldığında, çocuklar uygun davranış örneklerini modellemiş ve kendi beceri ve davranışlarında bu yönde bir eğilimi başlatmış olabilir. Doescher ve Sugawara’nın (1989) belirttiği gibi, prososyal davranışların kazanılmasında model olmanın önemi büyüktür. Nitekim okul öncesi dönemde hikâye kahramanlarının önemli bir özdeşim ögesi olduğu ve çocukların hikâye kahramanının düşünce ve davranışlarını model aldığı üzerinde durulmaktadır (Dilidüzgün, 2004; Yavuzer, 2005). Hikâye anlatma temelli sosyal beceri eğitiminin içeriğinde, model olma-koçluk yapma-ıpuccu verme, çocuk hikâye anlatımları, çocuk hikâye tekrarları, pozitif akran raporları ve teşvik çemberi şeklinde beş öğretmen stratejisi eşliğindeki etkinlikler yanı sıra, teşvik panosu ve haftanın yıldızları adı altında bazı uygulamalar da yer almıştır. Bu uygulamaların çocukların kendilerinin ve başkalarının davranışlarını gözden geçirmesini sağladığı ve paylaşma, yardım etme, güzel söz söyleme, selam verme, teşekkür etme, özür dileme gibi beceri ve davranışların sergilenmesi konusunda teşvik edici olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte, hikâye anlatma temelli sosyal beceri eğitimindeki hikâyelerin okunmasının ardından hikâyelerde yer alan durumlar (hikâyede ne oldu, hikâyede kim vardı ve hikâyedeki karakter ne hissetti vb.) ile ilgili tartışma yürütülmüş ve bu kapsamda yardım etme, teşekkür etme, sevgisini ifade etme gibi becerilerin sergilenmesine yönelik durumlara dikkat çekilmiştir. Bu durumun Lamme ve McKinley’in (1992) değindiği gibi, çocukların hayali olarak prososyal davranışları gözlemesine fırsat verdiği ve çocukları yardımsever, duyarlı ve sıcakkanlı olmaya yönlendirdiği söylenebilir. Trepanier ve Romatowski (1982), çocuklara paylaşmaya odaklanan hikâyelerin okunmasının ve hikâyeye ilgili eleştirel düşünme soruları sorulmasının, çocukların yüz ifadelerini daha iyi açıklayabilmesinde ve saldırganlıktan paylaşmaya doğru eğilim göstermeye başlamasında etkili olduğunu tespit etmiştir. Benzer şekilde, Uzmen (2001) çocuklara

paylaşmaya/yardım etmeye odaklanan kitaplar okunmasının ardından kitapta geçen olay veya karakterlerle ve paylaşma/yardım etme davranışlarıyla ilgili sorular sorulmasının ve etkinlikler yürütülmesinin, çocukların yardım etme ve paylaşma davranışlarının daha iyi olmasını sağladığını ortaya koymuştur.

Çalışmada “prososyal davranışlar” üzerinde oyun temelli sosyal beceri eğitiminin MEB (2013) okul öncesi eğitim programı kapsamında verilen okul öncesi eğitimden olumlu yönde daha etkili olması ayrıca dikkat çekicidir. Bu durum üzerinde, oyun temelli sosyal beceri eğitimi içerisinde sevgisini ifade etme, teşekkür etme, yardım etme, gerektiğinde yardım isteme, selamlaşma, özür dileme, paylaşma gibi beceri ve davranışların kazanılmasına yönelik birçok etkinliğin yürütülmüş olması ve bu kapsamda çocuklara yaparak-yaşayarak öğrenme olanağı sunan oyundan yararlanılmış olması rol oynamış olabilir. Nitekim oyun sürecinin kendisi çocuğa yardım etme, paylaşma, başkalarına karşı sıcak davranma, cesaretli olma, kendine hâkim olma, sabırlı olma, başkalarının haklarını saygı duyma ve hoşgörülü olma gibi iyi kişilik özelliklerini kazandırmaktadır (Aksoy ve Baran, 2014; Aydın ve Akyol Gürler, 2012; Lester ve Russell, 2010; San Bayhan ve Artan, 2007; Spodek ve Saracho, 1998). Bu durumun başka bir nedeni de oyun temelli sosyal beceri eğitimi kapsamında çalışma sayfalarıyla birlikte çocukların sosyal davranışları kazanmasına ve başkalarına karşı duyarlılık geliştirmesine yönelik etkinliklerin yürütülmüş olması olabilir. Oyun temelli sosyal beceri eğitiminin kapsamında her oturum içerisinde koala karakterine ilişkin çizimlerin ve anlatımların yer aldığı çalışma sayfaları aracılığıyla, çocuklarla birlikte koalaların belirli olay ve durumlar karşısında yaşadığı sorunların üstesinden gelmesine ve kendisini daha iyi hissetmesine yönelik öneriler geliştirilmiş ve yardım etme, paylaşma, yardım isteme ve sevgisini ifade etme gibi becerileri öne çıkaran tartışmalar yürütülmüştür. Bu durumların “prososyal davranışlar” boyutundaki birçok becerinin çocuklar tarafından içselleştirilmesinde etkili olmuş olması muhtemeldir. Çünkü Beland, Anderson, Frank ve Mayhew’in (1991) belirttiği gibi; öfke, korku ve kaygı gibi durumların istenilen davranışın sergilenmesini engellediği durumlarda prososyal davranışların öğrenilmesi de güçleşmektedir.

*5. Hikâye anlatma temelli sosyal beceri eğitimine, oyun temelli sosyal beceri eğitimine katılan ve bir müdahalede bulunulmayan anasınıfi çocuklarının “atılgnlık” boyutundaki sosyal becerileri arasında bir farklılık var mıdır?*

**Tablo 5.** Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların “atılgnlık” boyutundan aldıkları ön test puan ortalamalarına göre düzeltilmiş son test puan ortalamalarına ilişkin ANCOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Ön test (atılgnlık)	402.209	1	402.209	54.17	.000	
Grup	166.364	2	83.182	11.20	.000***	2-1,
Hata	861.166	116	7.424			2-3
Toplam	1369.925	119				

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

Tablo 5’de görüldüğü gibi, “atılgnlık” boyutundan alınan düzeltilmiş son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yer almaktadır [ $F_{(2-116)}=11.20, p<.001$ ]. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Bonferroni testi sonucunda Deney-II ile Deney-I ve Kontrol grubu arasında Deney-II grubunun lehine anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir ( $p<.001$ ). Buna karşın, Deney-I ile Kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir ( $p>.05$ ). Bu durum, öğretmen değerlendirmesine göre “atılgnlık” boyutundaki sosyal beceriler üzerinde oyun temelli sosyal beceri eğitiminin hikâye anlatma temelli sosyal beceri eğitiminden ve mevcut okul öncesi eğitimden anlamlı bir şekilde daha etkili olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, oyun temelli sosyal beceri eğitimine katılan çocukların başka çocukların oyunlarına katılmaya çekinme, yeni arkadaş edinmekte zorlanma, utangaç ve içe kapanık olma, tanımadığı kişilerin yanında konuşmaya çekinme gibi beceri



ve davranışları mevcut okul öncesi eğitime devam eden çocuklara göre anlamlı bir şekilde daha az sergilediğini ortaya koymaktadır. Oyun temelli sosyal beceri eğitiminin kapsamında çocuklar farklı durumlara yönelik (arkadaş edinme, arkadaşların oyununa dâhil olma ve yeni bir ortama uyum sağlama gibi) süreçleri ele alan etkinliklere katılmıştır. Bu süreçteki eğitimin özünde, çocukların hareket etmelerine ve sürece aktif katılmalarına fırsat veren oyuna dayalı etkinlikler yerine getirilmiştir. Bu durumlardan kaynaklı olarak, çocukların başka çocukların oyunlarına çekinmeden katılma, kolayca yeni arkadaş edinme, tanımadığı kişilerin yanında çekinmeden konuşma gibi beceri ve davranışlarının geliştirilmiş olması olasıdır. Bunu destekler bir şekilde Aksoy ve Baran (2014), Barton (2015) ve Durualp ve Aral (2010) da oyunun çocuklara günlük hayatta karşılaşılabilecekleri saldırgan, çekingen ve atılgan davranış biçimlerini deneyebilecekleri bir ortam hazırladığını ve ayrıca oyun sayesinde çocukların atılgan ve girişken davranış biçimlerini, saldırgan ve çekingen davranışlardan ayırt edilebildiğini ve ilişkilerinde girişken olmayı tercih ettiklerini belirtmektedir. Hikâye anlatma temelli sosyal beceri eğitiminin “atılganlık” boyutuna ilişkin sosyal beceriler üzerindeki etkisinin MEB (2013) kapsamında verilen okul öncesi eğitimden anlamlı bir şekilde farklılaşmaması da ayrıca dikkate değer bir sonuçtur. Bu durumun, hikâye anlatma temelli sosyal beceri eğitiminde hikâyelere dayalı olarak yürütülen etkinliklerin ön planda olmasından ve hikâye sürecinde hareket etme, girişimde bulunma, kendini ortaya koyma gibi süreçlerin daha az işletilmiş olmasından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

*6. Hikâye anlatma temelli sosyal beceri eğitimine, oyun temelli sosyal beceri eğitimine katılan ve bir müdahalede bulunulmayan anasınıfı çocuklarının toplam sosyal becerileri arasında bir farklılık var mıdır?*

**Tablo 6.** Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların sosyal becerilerin toplamından aldıkları ön test puan ortalamalarına göre düzeltilmiş son test puan ortalamalarına ilişkin ANCOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Ön test (toplam)	7130.583	1	7130.583	38.85	.000	
Grup	12093.053	2	6046.527	32.94	.000***	1-3,
Hata	21290.067	116	183.535			2-3
Toplam	38955.300	119				

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

Tablo 6, deney ve kontrol gruplarındaki çocukların ölçeğin toplamından aldıkları düzeltilmiş son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olduğunu ortaya koymaktadır [ $F_{(2-116)} = 32.94$ ,  $p < .001$ ]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Bonferroni testi sonucunda, Deney-I ile Kontrol grubu arasında Deney-I grubunun lehine, Deney-II ile Kontrol grubu arasında ise Deney-II grubunun lehine anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir ( $p < .001$ ). Buna karşın, Deney-I ile Deney-II grubu arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmıştır ( $p > .05$ ). Bu durum, sosyal becerilerin toplamında hikâye anlatma temelli sosyal beceri eğitiminin ve oyun temelli sosyal beceri eğitiminin MEB (2013) okul öncesi eğitim programı kapsamında verilen okul öncesi eğitimden anlamlı bir şekilde ve olumlu yönde daha etkili olduğunu ifade etmektedir. Bu noktada elde edilen bulgular, araştırmacı tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılmış olan hikâye anlatma temelli sosyal beceri eğitiminin ve oyun temelli sosyal beceri eğitiminin Türkiye'deki okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerilerinin geliştirilmesinde kullanılabileceğini ve sürecin işlevselliğine katkı sağlayacağını ortaya koymaktadır. Bu durum alanyazın çalışmalarına paralel bir şekilde (Baş, 2011; Brigman, Lane, Switzer, Lane ve Lawrence, 1999; Brigman ve Webb, 2003; Durualp ve Aral, 2010; Esteban vd., 2010; Görker, 2001; Guglielmo ve Tryon, 2001; Pahl ve Barrett, 2010; Reynolds vd., 2011; Uzmen, 2001; Villares vd., 2008; Walsh vd., 2006) hikâyenin ve oyunun sosyal becerilerin geliştirilmesinde etkili birer yöntem olarak kullanılabileceğini de göstermektedir.

Türkiye'de okul öncesi eğitim kapsamında hâlihazırda uygulanmakta olan MEB (2013) okul öncesi eğitim programında, oyun ve hikâye etkinlikleri yaygın bir şekilde kullanılmakla birlikte;

çalışmada anlamlı bir farka yol açmaması sosyal becerileri ön plana çıkaracak şekilde ele alınmamış olabileceğini ortaya çıkarmaktadır. Bu programda, Türkçe, sanat, drama, müzik, hareket, oyun, fen, matematik, okuma yazmaya hazırlık ve alan gezileri şeklinde etkinlikler yer almaktadır. Bu etkinlikler tek tek veya bütünleştirilmiş olarak bireysel, küçük grup veya büyük grup şeklinde yürütülmektedir. Farklı gelişim alanlarının ve çok boyutlu etkinliklerin yer aldığı programda, çocuk merkezli etkinliklerle farklı beceri ve davranışların desteklenmesi önerilmektedir. Özellikle sosyal-duygusal gelişim alanı kapsamında iletişim kurma, duygularını ifade etme, sorulara cevap verme, başkalarının haklarına saygılı olma ve sorumluluk alma gibi etkinliklerle sosyal becerilerin desteklenmesi söz konusudur. Ancak sosyal becerilerin çok kapsamlı beceriler olması nedeniyle, sosyal becerilerin geliştirilmesinde spesifik programların yaygınlaştırılarak kullanılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

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

Aktaş Arnas vd. (2004), MEB (2013) okul öncesi eğitim programı içerisinde öğretmenlerin sosyal oyunlardan ziyade kurallı oyunlara ve fiziksel oyunlara daha fazla yer verdiğini ileri sürmektedir. Buna karşın, çalışmadaki oyun temelli sosyal beceri eğitiminde sosyal becerilere odaklanan etkinliklere ve düşünmeye, konuşmaya, üretmeye ve sorun çözmeye dayalı oyunlara yer verilmiştir. Benzer şekilde Şener Demir (2004) resmi okul öncesi eğitim kurumlarında çocuk merkezli bir yaklaşımdan çok içerik merkezli yaklaşımla oyunların oynandığını ve oyunu bir ders olarak ele alan bir yaklaşımla etkinliklerin yürütüldüğünü saptamıştır. Bu durumun aksine, oyun temelli sosyal beceri eğitiminde çocuğun eğlenmesini öncelikli gören ve bu kapsamda çocuğun sürece aktif katılımını teşvik eden etkinliklere yer verilmiştir. Öyle ki Çorbacı Oruç, Haktanır ve Dinçer (2004) okul öncesi eğitim kurumlarında sıklıkla oyun oynanmasına karşın, oyunun bir öğretim yöntemi olarak kullanılmasının daha sınırlı olduğunu ortaya koymuştur. Oyun temelli sosyal beceri eğitiminde ise serbest veya amaçsız oyunlardan ziyade, sosyal becerilerin kazanılmasına yönelik olarak düzenlenmiş oyun temelli etkinlikler mevcuttur. Bir başka çalışma kapsamında Erşan (2011) da okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin oyun sırasında çocuklara yeterli rehberlik yapmadıklarını ve çocuklarla etkileşim içinde olmadıklarını saptamıştır. Oyun temelli sosyal beceri eğitiminde ise çocukların beceri ve davranışlarının gözlenmesine ve sonuçlarının paylaşılmasına ilişkin süreçler yer almaktadır. Buna benzer durumlardan kaynaklı olarak, oyun temelli sosyal beceri eğitiminin sosyal beceriler üzerinde olumlu yönde etkiler yaratmış olması beklenen bir sonuç olmaktadır.

7. Hikâye anlatma temelli sosyal beceri eğitiminin ve oyun temelli sosyal beceri eğitiminin anasınıfı çocuklarının sosyal becerileri üzerindeki etkileri kalıcılık göstermekte midir?

**Tablo 7.** Deney gruplarındaki anasınıfı çocuklarının sosyal becerilerin boyutlarından ve toplamından aldıkları son test ile kalıcılık testi puan ortalamalarına ilişkin bağımlı gruplarda t-testi sonuçları

	SOBDÖ-ÖF	Ölçüm	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p
<b>Deney-I</b> (Hikâye anlatma temelli sosyal beceri eğitimi katılan grup)	<b>İletişim</b>	Son test	40	55.07	4.47	39	.26	.791
		Kalıcılık testi	40	53.62	5.88			
	<b>Uyum</b>	Son test	40	42.32	4.96	39	.66	.508
		Kalıcılık testi	40	41.82	3.93			
	<b>Kendini kontrol</b>	Son test	40	41.17	4.97	39	1.54	.131
		Kalıcılık testi	40	40.45	4.18			
	<b>Prososyal davranışlar</b>	Son test	40	38.40	6.21	39	-2.38	.022*
		Kalıcılık testi	40	41.07	6.48			
	<b>Atılganlık</b>	Son test	40	21.50	4.04	39	-2.16	.036*
		Kalıcılık testi	40	22.45	3.64			
<b>Toplam</b>	Son test	40	198.47	16.91	39	-.35	.726	
	Kalıcılık testi	40	199.42	19.88				
<b>Deney-II</b> (Oyun temelli sosyal beceri eğitimi katılan grup)	<b>İletişim</b>	Son test	40	51.62	5.25	39	1.67	.102
		Kalıcılık testi	40	49.65	7.22			
	<b>Uyum</b>	Son test	40	44.22	.83	39	1.79	.080
		Kalıcılık testi	40	43.67	1.67			
	<b>Kendini kontrol</b>	Son test	40	44.37	.740	39	1.62	.111
		Kalıcılık testi	40	43.40	3.42			
	<b>Prososyal davranışlar</b>	Son test	40	33.85	5.68	39	-1.64	.109
		Kalıcılık testi	40	35.12	5.46			
	<b>Atılganlık</b>	Son test	40	22.97	2.28	39	1.53	.132
		Kalıcılık testi	40	22.37	2.20			
<b>Toplam</b>	Son test	40	197.22	12.33	39	1.62	.112	
	Kalıcılık testi	40	197.05	10.92				

\*p<.05

Tablo 7’de görüldüğü gibi, sontest uygulamalarından iki ay sonra yapılan kalıcılık testi uygulamalarına göre; Deney-I grubundaki çocukların sosyal becerilerine ait son test ile kalıcılık testi puan ortalamaları arasındaki farka ilişkin yapılan t-testi sonucunda; farkın “iletişim” [ $t_{(39)}=.26$ ,  $p>.05$ ], “uyum” [ $t_{(39)}=.66$ ,  $p>.05$ ], “kendini kontrol” [ $t_{(39)}=1.54$ ,  $p>.05$ ] boyutunda ve toplamda [ $t_{(39)}=-.35$ ,  $p>.05$ ] anlamlı olmadığı, “prososyal davranışlar” [ $t_{(39)}=-2.38$ ,  $p<.05$ ] ve “atılganlık” boyutunda [ $t_{(39)}=-2.16$ ,  $p<.05$ ] ise kalıcılık testinin lehine anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, hikâye anlatma temelli sosyal beceri eğitiminin, eğitimin sonlanmasından iki ay sonrasında da “iletişim”, “uyum”, “kendini kontrol” boyutundaki ve toplumdaki sosyal beceriler üzerindeki etkisinin korunduğunu, “prososyal davranışlar” ve “atılganlık” boyutundaki sosyal beceriler üzerindeki etkisinin ise artarak devam ettiğini göstermektedir. Bu durum Deney-II grubundaki çocuklar açısından incelendiğinde, benzer şekilde “iletişim” [ $t_{(39)}=1.67$ ,  $p>.05$ ], “uyum” [ $t_{(39)}=1.79$ ,  $p>.05$ ], “kendini kontrol” [ $t_{(39)}=1.62$ ,  $p>.05$ ], “prososyal davranışlar” [ $t_{(39)}=-1.64$ ,  $p>.05$ ], “atılganlık” [ $t_{(39)}=-1.53$ ,  $p>.05$ ] boyutundaki ve toplamdaki [ $t_{(39)}=-.11$ ,  $p>.05$ ] son test ile kalıcılık testi puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuçlar, uygulanan sosyal beceri eğitimlerinin eğitimin sona ermesinden iki ay sonra da çocukların sosyal becerileri üzerinde etkili olmaya devam ettiğini ve verilen eğitimin kalıcı olduğunu ortaya koymaktadır.

## Sonuçlar ve Öneriler

Çalışmanın sonucunda, hikâye anlatma temelli sosyal beceri eğitimine katılan çocukların sosyal becerilerinin ve oyun temelli sosyal beceri eğitimine katılan çocukların sosyal becerilerinin kontrol grubundaki çocuklardan anlamlı bir şekilde yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Hikâye anlatma temelli sosyal beceri eğitimi için bu sosyal beceriler, “iletişim”, “uyum”, “kendini kontrol”, “prososyal davranışlar” boyutlarında yer alan ve toplamı içeren sosyal becerilerdir. Oyun temelli sosyal beceri eğitimi için bu kapsamda yer alan sosyal beceriler ise “iletişim”, “uyum”, “kendini kontrol”, “prososyal davranışlar”, “atılganlık” boyutlarında yer alan ve toplamı içeren sosyal becerilerdir. Buna ek olarak, hikâye anlatma temelli sosyal beceri eğitiminin “iletişim” ve “prososyal davranışlar” boyutlarına ilişkin sosyal beceriler üzerinde oyun temelli sosyal beceri eğitiminden ve oyun temelli sosyal beceri eğitiminin de “kendini kontrol” ve “atılganlık” boyutlarına ilişkin sosyal beceriler üzerinde hikâye anlatma temelli sosyal beceri eğitiminden anlamlı bir şekilde daha etkili olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, hikâye anlatma temelli ve oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkilerinin kalıcı olduğu ortaya konmuştur. Bu doğrultuda, öğretmenlere ve araştırmacılara yönelik aşağıdaki öneriler sunulmaktadır.

- Öğretmenlerin sosyal becerileri desteklemeye yönelik bilgi ve tecrübeleri artırılmalı ve çocuk merkezli bir yaklaşımla sosyal becerileri desteklemeye yönelik etkinlikleri hazırlama ve uygulama becerileri geliştirilmelidir. Bunun için her il bünyesinde belirli aralıklarla sosyal becerilerin desteklenmesine yönelik hizmet içi eğitim seminerlerinin düzenlenmesi ve bunlara düzenli katılımın teşvik edilmesi önerilmektedir.
- Öğretmenlerin çocuklar için doğal bir öğrenme ortamı olan oyun vasıtasıyla, olumsuz beceri ve davranışları önlemeye yönelik çabaları desteklenmelidir. Bu süreçte, oyun sosyal becerilere yönelik farklı etkinliklerle bütünleştirilerek kullanılmalıdır.
- Öğretmenler, sosyal becerilerin geliştirilmesine yönelik etkinlikler kapsamında hikâye okuma ve/veya anlatma etkinliklerinin yanı sıra tartışma, canlandırma, resmetme gibi hikâye sonrası etkinliklere de yer vermeye özen göstermelidir. Bu kapsamda, öğretmenler nitelikli çocuk hikâyelerinin özellikleri ve eğitim ortamlarında kullanımı konusunda bilgi sahibi olmalıdır.
- Sosyal beceri eğitiminde bütüncül bir yaklaşımın ve çocuğun gelişimini çok yönlü olarak destekleyen bir anlayışın benimsenmesi çok önemlidir. Bu noktada, grup tartışması, proje yaklaşımı, aile katılımı, drama, oyun, hikâye anlatma, model olma gibi farklı yöntem ve tekniklerin kullanıldığı sosyal beceri eğitim programlarının hazırlanması önerilmektedir.
- Çocukların farklı boyutlardaki sosyal becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak oyun, hikâye, drama, sanat, müzik gibi etkinlik türleri aracılığıyla çeşitlendirilmiş ve zenginleştirilmiş içerikteki öğrenme süreçlerine katılımı sağlanmalıdır.
- Eğitim programları kapsamında ebeveynleri de sürece dâhil eden bir anlayışla etkinlikler hazırlanmalı ve aile katılım çalışmaları eşliğinde çocukların, öğretmenlerin ve ebeveynlerin beceri ve davranışlarının çok yönlü olarak gelişimi desteklenmelidir.
- İleride yapılacak olan çalışmalarda, okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerileri üzerinde boylamsal çalışmalar yürütülebilir. Bu noktada, yaş, cinsiyet, devam edilen okul türü, anne-baba eğitim durumu, evlilik uyumu, çocuk yetiştirme stili ve öğretmenin sınıf yönetim becerisi gibi değişkenlerin sürece etkisi incelenebilir.

## Teşekkür

İlk yazar Pınar Aksoy “Öğrenmeye Hazırım” (Ready to Learn) adlı programın sahiplerinden biri olan Prof. Dr. Greg BRIGMAN’a ve “Eğlenceye katıl, Duyguları önemse, Rahatla, Deneyebileceğini söyle, Cesaretli ol, Eğitime katıl, Cesur olmayı unutma!, Mutlu kal” (Fun FRIENDS) adlı programın sahibi olan Prof. Dr. Paula BARRETT’e bu programları Türkçe’ye uyarlaması ve çalışmasında kullanması için izin verdiği için en derin minnettarlığını iletmektedir. Ayrıca Değerli James Ryan’a ve Pathways ekibine bu süreçteki ilgi ve samimiyeti için içtenlikle teşekkür etmektedir. Yazarlar, çalışma sürecindeki değerli destekleri için katkı sağlayanlara ve katılımcılara da teşekkürlerini sunmaktadır.



## Kaynakça

- Agostin, T. M. ve Bain, S. K. (1997). Predicting early school success with developmental and social skills screeners. *Psychology in the Schools*, 34(3), 219-228. doi:10.1002/(SICI)1520-6807(199707)34:3<219::AID-PITS4>3.0.CO;2-J
- Aksoy, P. (2014). *Hikâye anlatma temelli ve oyun temelli sosyal beceri eğitiminin anasınıfına devam eden çocukların sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aksoy, P. ve Baran, G. (2010). Review of studies aimed at bringing social skills for children in preschool period. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 663-669. doi:10.1016/j.sbspro.2010.12.214
- Aksoy, P. ve Baran, G. (2014). Play "from development to learning" in pre-school period. H. A. Başal, E. Ömeroğlu ve Z. Kostova (Ed.), *Preschool education in Turkey and in the world: A theoretical and empirical perspective* içinde (s. 283-295). Sofia: St. Kliment Ohridski University Press.
- Aktaş Arnas, Y., Erden, Ş., Aslan, D. ve Cömertpay, B. (2004). Okul öncesi öğretmenlerin günlük programda yer verdikleri etkinlikler ve bu etkinliklerde kullandıkları yöntemler. G. Haktanır ve T. Güler (Ed.), *OMEP 2003 World Council and Conference Proceedings*, 3 içinde (s. 435-450). İstanbul: YA-PA Yayınları.
- Anderson McNamee, J. K. ve Bailey, S. J. (2010). *The importance of play in early childhood development*. Bozeman: Montana State University Extension.
- Ashiabi, G. S. (2007). Play in the preschool classroom: Its socioemotional significance and the teacher's role in play. *Early Childhood Education Journal*, 35(2), 199-207. doi:10.1007/s10643-007-0165-8
- Avcıoğlu, H. (2004). Okul öncesi dönemdeki çocuklara sosyal becerilerin öğretilmesinde işbirlikçi öğrenme yöntemi ile sunulan öğretim programının etkinliğinin incelenmesi. G. Haktanır ve T. Güler (Ed.), *OMEP 2003 World Council and Conference Proceedings*, 1 içinde (s. 490-504). İstanbul: YA-PA Yayınları.
- Aydın, M. Z. ve Akyol Gürlü, Ş. (2012). *Okulda değerler eğitimi: Yöntemler-etkinlikler-kaynaklar* (1. bs). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Barrett, P. M. (2007a). *Fun friends: A facilitator's guide for building resilience in 4 to 7 year-old children through play*. Brisbane, Australia: Fun Friends Publishing Pathways Health and Research Centre.
- Barrett, P. M. (2007b). *Fun friends: A parent's guide for building resilience in 4 to 7 year-old children through play*. Brisbane, Australia: Fun Friends Publishing Pathways Health and Research Centre.
- Barton, E. (2015). Teaching generalized pretend play and related behaviors to young children with disabilities. *Exceptional Children*, 81(4), 489-506. doi:10.1177/0014402914563694
- Baş, N. (2011). *Hikâye temelli eğitim programının 60-72 aylık çocukların sorumluluk ve işbirliği becerilerinin gelişimine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Beelmann, A. ve Lösel, F. (2006). Child social skills training in developmental crime prevention: Effects on antisocial behavior and social competence. *Psicothema*, 18(3), 603-610.
- Beland, K. B., Anderson, M., Frank, J. ve Mayhew, D. (1991). *Second step: A violence-prevention curriculum. Preschool-kindergarten (ages 4-6) teacher's guide*. Seattle, Washington: Committee for Children.
- Bergen, D. (2009). Play as the learning medium for future scientists, mathematicians and engineers. *American Journal of Play*, 1(4), 413-428.
- Bierman, K. L., Domitrovich, C. E., Nix, R. L., Gest, S. D., Welsh, J. A., Greenberg, M. T. ... ve Gill, S. (2008). Promoting academic and social-emotional school readiness: The head start REDI program. *Child Development*, 79(6), 1802-1817. doi:10.1111/j.1467-8624.2008.01227
- Boivin, M., Hymel, S. ve Bukowski, W. M. (1995). The roles of social withdrawal, peer rejection, and victimization by peers in predicting loneliness and depressed mood in childhood. *Development and Psychopathology*, 7(4), 765-785. doi:10.1017/S0954579400006830

- Brigman, G. A. ve Webb, L. D. (2003). Ready to learn: Teaching kindergarten students school success skills. *The Journal of Educational Research*, 96(5), 286-292.
- Brigman, G., Lane, D. ve Lane, D. (1994). *Ready to learn: Teaching students how to succeed in school*. Boca Raton, FL: Atlantic Education Consultants.
- Brigman, G., Lane, D., Switzer, D., Lane, D. ve Lawrence, R. (1999). Teaching children school success skills. *The Journal of Education Research*, 92(6), 323-329. doi:10.1080/00220679909597615
- Büyüköztürk, Ş. (1998). Kovaryans analizi: Varyans analizi ile karşılaştırmalı bir inceleme. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 31(1), 91-105.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Deneyisel desenler: Öntest-sontest kontrol grubu desen ve veri analizi* (2. bs.). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (19. bs.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Chang, N. (2005). Children's drawings: Science inquiry and beyond. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 6(1), 104-106.
- Charlesworth, R. (2011). *Understanding child development* (8. bs.). USA: Wadsworth Cengage Learning Inc.
- Choi, D. H. (2002). Changes of preschool children's social strategy (cognition) and social behaviors after participating in a cognitive-social learning model of social skills training. D. Rothenberg (Ed.), *Issues in early childhood education: Curriculum, teacher education, & dissemination of information* içinde (s. 295-300). Champaign, IL.
- Coie, J. D. (1990). Toward a theory of peer rejection. S. R. Asher ve J. D. Coie (Ed.), *Peer rejection in childhood* içinde (s. 365-401). New York: Cambridge University Press.
- Coie, J., Dodge, K. ve Kupersmidt, J. (1990). Peer group behavior and social status. S. R. Asher ve J. D. Coie (Ed.), *Peer rejection in childhood* içinde (s. 17-59). New York: Cambridge University Press.
- Çimen, N. (2009). *Okul öncesi eğitim programı'nda altı yaş grubu çocukların sosyal becerilerinin gerçekleşme düzeyi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Çoban, B. ve Nacar, E. (2006). *Okul öncesi eğitimde eğitsel oyunlar: Oyunlar-ronklar-saymacalar-şiiirler* (H. M. Şahin, Ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Çorbacı Oruç, A., Haktanır, G. ve Dinçer, Ç. (2004). 0-6 yaşındaki Türk çocukları ile ilgi olarak yapılmış olan araştırmaların değerlendirilmesi. G. Haktanır ve T. Güler (Ed.), *OMEP 2003 World Council and Conference Proceedings* içinde (s. 91-117). İstanbul: YA-PA Yayıncılık.
- Daemi, M. ve Farnia, M. A. (2013). The effect of the storytelling on social skills of female preschools' students of educational district (1) in Tabriz. *Journal of Basic and Applied Scientific Research*, 3(1), 197-203.
- Dağlıoğlu, H. E. ve Çamlıbel Çakmak, Ö. (2009). Okul öncesi çocuklarına yönelik yayınlanan hikâye kitaplarının şiddet ve korku öğeleri açısından incelenmesi. *Turk Librarianship*, 23(3), 510-534.
- Darwish, D., Esquivel, G. B., Houtz, J. C. ve Alfonso, V. C. (2001). Play and social skills in maltreated and non-maltreated preschoolers during peer interactions. *Child Abuse & Neglect*, 25(1), 13-31. doi:10.1016/S0145-2134(00)00228-3
- DeGeorge, K. L. (1998). Friendship and stories: Using children's literature to teach friendship skills to children with learning disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 33(3), 157-162.
- De Haas-Warner, S. J. (1991). Effects of self-monitoring on preschoolers on task behavior: A pilot study. *Topics in Early Childhood Special Education*, 11(2), 59-73. doi:10.1177/027112149101100207
- Dereli, E. (2008). *Çocuklar için sosyal beceri eğitim programının 6 yaş çocukların sosyal problem çözme becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Dereli İman, E. (2014). The effect of the values education programme on 5.5-6 year old children's social development: Social skills, psycho-social development and social problem solving skills. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(1), 249-268. doi:10.12738/estp.2014.1.1679
- Deretarla Gül, E. ve Erden, Ş. (2004). Anasınıfı öğretmenlerinin anadili etkinliklerinin ve kitap köşesinin niteliğini değerlendirmeleri. G. Haktanır ve T. Güler (Ed.), *OMEP 2003 World Council and Conference Proceedings* içinde (s. 135-151). İstanbul: YA-PA Yayınları.
- Dilidüzgün, S. (2004). Okulöncesi çocuk anlatıları. Z. Güneş (Ed.), *Çocuk edebiyatı* içinde (s. 57-76). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Doescher, S. M. ve Sugawara, A. I. (1989). Encouraging prosocial behavior in young children. *Childhood Education*, 65(4), 213-216. doi:10.1080/00094056.1989.10522437
- Dowrick, P. W. (1986). *Social survival for children: A trainer's resource*. New York: Brunner/Mazel Publishers.
- Durualp, E. ve Aral, N. (2010). Altı yaşındaki çocukların sosyal becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 160-172. doi:10.13140/RG.2.1.2735.6644
- Eades, F. J. M. (2006). *Classroom tales: Using storytelling to build emotional, social and academic skills across the primary curriculum* (1. bs.). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Ekinci Vural, D. (2006). *Okul öncesi eğitim programındaki duyuşsal ve sosyal becerilere yönelik hedeflere uygun olarak hazırlanan aileg katılımlı sosyal beceri eğitimi programının çocuklarda sosyal becerilerin gelişimine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Elliott, S. N., Sheridan, S. M. ve Gresham, F. M. (1989). Assessing and treating social skills deficits: A case study for the scientist-practitioner. *Journal of School Psychology*, 27(2), 197-222. doi:10.1016/0022-4405(89)90007-1
- Engle, J. M., McElwain, N. L. ve Lasky, N. (2011). Presence and quality of kindergarten children's friendships: Concurrent and longitudinal associations with child adjustment in the early school years. *Infant and Child Development*, 20(4), 365-386. doi:10.1002/icd.706
- Erşan, Ş. (2011). *Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin ilgi köşelerinde serbest oyun etkinlikleri ile ilgili görüş ve uygulamalarının incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Esteban, M., Sidera, F., Serrano, J., Amado, A. ve Rostan, C. (2010). Improving social understanding of preschool children: Evaluation of a training program. *Electronic Journal of Research Educational Psychology*, 8(2), 841-860.
- Fabes, R. A., Gaertner, B. M. ve Popp, T. K. (2006). Getting along with others: Social competence in early childhood. K. McCartney ve D. Phillips (Ed.), *Blackwell handbook of early childhood development* içinde (s. 297-316). UK: Blackwell Publishing.
- Fırat, H., Güleç, H. ve Şahin, Ç. (2013). Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik hazırlanan masal ve öykü kitaplarının korku ve şiddet öğeleri açısından incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(5), 217-241.
- Fletcher, K. L. ve Reese, E. (2005). Picture book reading with young children: A conceptual framework. *Developmental Review*, 25(1), 64-103.
- Gagnon, S. G. ve Nagle, R. J. (2004). Relationships between peer interactive play and social competence in at-risk preschool children. *Psychology in the Schools*, 41(2), 173-189. doi:10.1002/pits.10120
- Gathercoal, P. ve Crowell, R. (2000). Judicious discipline. *Kappa Delta Pi Record*, 36(4), 173-177. doi:10.1080/00228958.2000.10518780
- Gönen, M., Aydos, E. H. ve Ertürk, H. G. (2012). Social skills in pictured story books. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 46, 5280-5284. doi:10.1016/j.sbspro.2012.06.422

- Görker, I. (2001). Çocuklarda oyun tedavi grubu: Bir grup çocuk ile yapılan oyun tedavi grubunun değerlendirilmesi. *Yeni Symposium*, 39(1), 39-44.
- Green, S. B., Salkind, N. J. ve Akey, T. M. (1999). *Using SPSS for windows: Analyzing and understanding data* (2. bs.). Printice Hall, New Jersey: Printice Hall.
- Gregoriadis, A., Grammatikopoulos, V. ve Zachopoulou, E. (2013). Evaluating preschoolers' social Skills: The impact of a physical education program from the parents' perspective. *International Journal of Humanities and Social Science*, 3(10), 40-51.
- Gresham, F. M. (2016). Social skills assessment and intervention for children and youth. *Cambridge Journal of Education*, 46(3), 319-332. doi:10.1080/0305764X.2016.1195788
- Gresham, F. M. ve Elliott, S. N. (1987). The relationship between adaptive behavior and social skills: Issues in definition and assessment. *The Journal of Special Education*, 21(1), 167-181. doi:10.1177/002246698702100115
- Gresham, F. M. ve Elliott, S. N. (1990). *Social skills rating system*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Guglielmo, H. M. ve Tryon, G. S. (2001). Social skill training in an integrated preschool program. *School Psychology Quarterly*, 16(2), 158-175. doi:10.1521/scpq.16.2.158.18701
- Han, S. S., Catron, T., Weiss, B. ve Marciel, K. K. (2005). A teacher-consultation approach to social skills training for pre-kindergarten children: Treatment model and short-term outcome effects. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33(6), 681-693. doi:10.1007/s10802-005-7647-1
- Hawkins, J. D., Kosterman, R., Catalano, R. F., Hill, K. G. ve Abbott, R. D. (2008). Effects of social development intervention in childhood fifteen years later. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 162(12), 1133-1141. doi:10.1001/archpedi.162.12.1133
- Jackman, H. L. (2011). *Early education curriculum: A child's connection to the world* (5. bs.). USA: Wadsworth Cengage Learning.
- Justice, L. M. ve Kaderavek, J. (2002). Using shared storybook reading to promote emergent literacy. *Teaching Exceptional Children*, 34(4), 8-13. doi:10.1177/004005990203400401
- Kamaraj, I. (2004). *Sosyal becerileri derecelendirme ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması ve beş yaş çocuklarının atılabilirlik sosyal becerisini kazanmalarında eğitici drama programının etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Knight, B. A. ve Hughes, D. (1995). Developing social competence in the preschool years. *Australian Journal of Early Childhood*, 20(2), 13-19.
- Knoff, H. M. (2001). *The stop & think social skills program: Teacher manual grades 6-8*. Boston, MA: Sopris West Educational Services.
- Köksal, O., Dilci, T. ve Koç, M. (2013). Çocuklarda görülen sosyal problemlerin akademik başarıya etkisi üzerine öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8), 873-883.
- Kurt, F. (2007). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden beş-altı yaş çocuklarının sosyal uyum ve becerilerine proje yaklaşımı eğitim programlarının etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Lamme, L. L. ve McKinley, L. (1992). Creating a caring classroom with children's literature. *Young Children*, 48(1), 65-71.
- Lawhon, T. ve Lawhon, D. C. (2000). Promoting social skills in young children. *Early Childhood Education Journal*, 28(2), 105-110. doi:10.1023/A:1009551404906
- Lehrer, J. S., Petrakos, H. H. ve Venkatesh, V. (2014). Grade 1 students' out-of-school play and its relationship to school-based academic, behavior, and creativity outcomes. *Early Education and Development*, 25(3), 295-317.



- Lester, S. ve Russel, W. (2010). *Children's right to play an examination of the importance of play in the lives of children worldwide* (Working Paper No. 57). The Hague, The Netherlands: Bernard van Leer Foundation.
- Lobo, Y. B. ve Winsler, A. (2006). The effects of a creative dance and movement program on the social competence of head start preschoolers. *Social Development, 15*(3), 501-517.
- Lodder, G. M. A., Goossens, L., Scholte, R. H. J., Engels, R. C. M. E. ve Verhagen, M. (2016). Adolescent loneliness and social skills: Agreement and discrepancies between self-, meta-, and peer-evaluations. *Journal of Youth and Adolescence, 45*(12), 2406-2416. doi:10.1007/s10964-016-0461-y
- Mahyuddin, R. ve Elias, H. (2010). The correlation between communication and social skills among early schoolers in Malaysia. *Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities, 18*(1), 167-174.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Mistrett, S. ve Bickart, T. (2009). Child's play: The best way to learn. *The Middle East Educator, 12*(5), 18-22.
- Montroy, J. J., Bowles, R. P., Skibbe, L. E. ve Foster, T. D. (2014). Social skills and problem behaviors as mediators of the relationship between behavioral self-regulation and academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly, 29*(3), 298-309.
- Morrow, L. M., O'Connor, E. M. ve Smith, J. K. (1990). Effects of a story reading program on the literacy development of at-risk kindergarten children. *Journal of Reading Behavior, 22*(3), 255-275. doi:10.1080/10862969009547710
- Neda, Y. M., Ashkan, N., Sırouş, S. ve Taher, T. (2013). The effectiveness of group story-based social skills training on children externalizing behavior problems. *Developmental Psychology, 9*(35), 249-257.
- Nicholson, B., Anderson, M., Fox, R. ve Brenner, V. (2002). One family at a time: A prevention program for at-risk parents. *Journal of Counseling and Development, 80*(3), 362-371. doi:10.1002/j.1556-6678.2002.tb00201.x
- Okur, M. (2008). *Çocuklar için felsefe eğitim programının altı yaş grubu çocuklarının, atılganlık, işbirliği ve kendini kontrol sosyal becerileri üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özbey, S. (2009). *Anaokulu ve anasınıfı davranış ölçeği'nin (PKBS-2) geçerlik güvenirlik çalışması ve destekleyici eğitim programının etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özdemir Topaloğlu, A. (2013). *Etkinlik temelli sosyal beceri eğitiminin çocukların akran ilişkilerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Pahl, K. M. ve Barrett, P. M. (2007). The development of social-emotional competence in preschool-aged children: An introduction of the Fun FRIENDS program. *Australian Journal of Guidance and Counselling, 17*(1), 81-90. doi:10.1375/ajgc.17.1.81
- Pahl, K. M. ve 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. doi:10.1080/1754730X.2010.9715683
- Parker, G. ve Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk?. *Psychological Bulletin, 102*(3), 357-389. doi:10.1037/0033-2909.102.3.357
- Patterson, M. M. ve Bigler, R. S. (2006). Preschool children's attention to environmental messages about groups: Social categorization and the origins of intergroup bias. *Child Development, 77*(4), 847-860. doi:10.1111/j.1467-8624.2006.00906.x
- Pickens, J. (2009). Socio-emotional programme promotes positive behaviour in preschoolers. *Child Care in Practice, 15*(4), 261-278. doi:10.1080/13575270903149323



- Reynolds, E., Stagnitti, K. ve Kidd, E. (2011). Play, language and social skills of children attending a play-based curriculum school and a traditionally structured classroom curriculum school in low socioeconomic areas. *Australian Journal of Early Childhood*, 36(4), 120-130. <http://hdl.handle.net/10536/DRO/DU:30045319> adresinden erişildi.
- Rivera, M. (2009). The powerful effect of play in a child's education. *Education Digest*, 75(2), 50-52.
- Rocha Decker, M. S. (2004). *The development and validation of the proactive assesment of social skill for preschool children* (Yayımlanmamış doktora tezi). Universty of Oregon College of Education, School of Proquest Information and Learning Company, Eugene.
- San Bayhan, P. ve Artan, İ. (2007). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Schirmacher, R. (2002). *Art and creative development for young children*. Albany, NY: Delmar Thomson Learning.
- Segrin, C. ve Giverts, M. (2003). Methods of social skills training and development. J. O. Greene ve B. R. Burleson (Ed.), *Handbook of communication and social interaction skills* içinde (s. 135-176). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Sever, S. (2002). Çocuk kitaplarına yansıtılan şiddet: Milli Eğitim Temel Yasası ve Çocuk Haklarına Dair Sözleşme bağlamında bir değerlendirme. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 35(1-2), 25-37.
- Sever, S. (2003). *Çocuk ve edebiyat* (1. bs.). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Sevinç, M. (2009). *Erken çocukluk gelişimi ve eğitiminde oyun*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Sharma, R., Goswami, V. ve Gupta, P. (2016). Social skills: Their impact on academic achievement and other aspects of life. *International Journal for Innovative Research in Multidisciplinary Field*, 2(7), 219-224.
- Spodek, B. ve Saracho, O. N. (1998). The challenge of educational play. D. Bergen (Ed.), *Play as a learning medium for learning and development. A handbook of theory and practice* içinde (s. 11-28). Olney, MD: Association for Childhood Education International.
- Stockall, N., Dennis, L. R. ve Rueter, J. A. (2014). Play-based interventions for children with PDD. *Young Exceptional Children*, 17(4), 3-14. doi:10.1177/1096250613493192
- Şener Demir, T. (2004). Okulöncesi eğitim kurumlarında oyun politikası. B. Onur ve N. Güney (Ed.), *Türkiye'de çocuk oyunları: Araştırmalar* içinde (s. 68-77). Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.
- Tahmores, A. H. (2011). Role of play in social skills and intelligence of children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 2272-2279.
- Tuğrul, B. (2012). Oyun temelli öğrenme. R. Zembat (Ed.), *Okul öncesinde özel öğretim yöntemleri* içinde (2. bs., s. 187-220). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tüfekçi, M. (1996). *İslahevindeki çocuk ve gençlere verilen resim etkinliklerinin çocuk ve gençlerin kişisel ve sosyal uyumuna etkileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Trepanier, M. L. ve Romatowski, J. A. (1982). Classroom use of selected children's books: Prosocial development in young children. *The Journal of Humanistic Education and Development*, 21(1), 36-42. doi:10.1002/j.2164-4683.1982.tb00211.x
- Uysal, A. ve Kaya Balkan, İ. (2015). Sosyal beceri eğitimi alan ve almayan okul öncesi çocukların, sosyal beceri ve benlik kavramı düzeyleri açısından karşılaştırılması. *Psikoloji Çalışmaları*, 35(1), 27-56.
- Uzmen, F. S. (2001). *Okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının prososyal davranışlarının resimli çocuk kitapları ile desteklenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Vahedi, S., Fathiazar, E., Hasseini Nasab, S. D, Maghaddam, M. ve Kaini, A. (2007). The effect of social skills training on decreasing the aggression of pre-school children. *Iranian Journal of Psychiatry*, 2(3), 108-114.
- Villares, E., Brigman, G. ve Peluso, P. R. (2008). Ready to learn: An evidence-based individual psychology linked curriculum for prekindergarten through first grade. *The Journal of Individual Psychology*, 64(4), 403-415.
- Walker, S. (2004). Teacher reports of social behavior and peer acceptance in early childhood: Sex and social status differences. *Child Study Journal*, 34(1), 13-28.
- Walsh, G., Sproule, L., McGuinness, C., Trew, K., Raffery, H. ve Sheehy, N. (2006). An appropriate curriculum for 4-5-year-old children in Northern Ireland: Comparing play-based and formal approaches. *Early Years*, 26(2), 201-221. doi:10.1080/09575140600760003
- Warger, C. L. ve Rutherford, Jr, R. (1996). *Social skills instruction: A collaborative approach*. Reston, VA: Exceptional Innovations Inc.
- Wasik, B. A. ve Bond, M. A. (2001). Beyond the pages of a book: Interactive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 93(2), 243-250. doi:10.1037/0022-0663.93.2.243
- Webster Stratton, C., Reid, J. ve Hammond, M. (2001). Social skills and problem-solving training for children with early-onset conduct problems: Who benefits?. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(7), 943-952. doi:10.1111/1469-7610.00790
- Weiss, M. J. (2013). Behavior analytic interventions for developing social skills in individuals with autism. P. F. Gerhardt ve D. Crimmins (Ed.), *Social skills and adaptive behavior in learners with autism spectrum disorders* içinde (s. 33-51). Baltimore: Brookes.
- Yang, C. C., Tsai, I. C., Kim, B., Cho, M. H. ve Laffey, J. M. (2006). Exploring the relationships between students' academic motivation and social ability in online learning environments. *Internet and Higher Education*, 9(4), 277-286. doi:10.1016/j.iheduc.2006.08.002
- Yavuzer, H. (2005). *Doğum öncesinden ergenlik sonuna: Çocuk psikolojisi* (28. bs.). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yörükoğlu, A. (2006). *Çocuk ruh sağlığı: Çocuğun kişilik gelişimi, eğitimi ve ruhsal sorunları* (28. bs.). İstanbul: Özgür Yayınları.
- Zembat, R. ve Zülfikar, S. T. (2006). Okul öncesi öğretmenlerinin sohbet ve hikâye etkinliklerinde kullandıkları öğretim yöntemlerinin incelenmesi. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 6(2), 587-608.
- Zhang, K. C. (2011). Let's have fun! Teaching social skills through stories, telecommunications and activities. *International Journal of Special Education*, 26(2), 70-78.
- Zins, J., Bloodworth, M., Weissberg, R. ve Walberg, H. (2004). The scientific base linking social and emotional learning to school success. J. Zins, R. Weissberg, M. Wang ve H. J. Walberg (Ed.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* içinde (s. 1-22). New York: Teachers College Press.