



Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı  
Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı

**SOSYAL-DUYGUSAL BECERİ ALGISI ÖLÇEĞİ'NİN  
GELİŞTİRİLMESİ VE SOSYAL-DUYGUSAL BECERİ  
PROGRAMININ ETKİLİLİĞİ**

Yaprak BAYDAN

Doktora Tezi

Ankara, 2010



**SOSYAL-DUYGUSAL BECERİ ALGISI ÖLÇEĞİ'NİN GELİŞTİRİLMESİ  
VE SOSYAL-DUYGUSAL BECERİ PROGRAMININ ETKİLİLİĞİ**

Yaprak BAYDAN

Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı  
Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı

Doktora Tezi

Ankara, 2010

## KABUL VE ONAY

Yaprak BAYDAN tarafından hazırlanan “Sosyal-Duygusal Beceri Algısı Ölçeği'nin Geliştirilmesi ve Sosyal-Duygusal Beceri Programının Etkililiği” başlıklı bu çalışma 03.06.2010 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.



Prof. Dr. Nilüfer Voltan ACAR (Başkan)



Doç. Dr. Filiz BİLGE (Danışman)



Prof. Dr. Fidan KORKUT OWEN

Prof. Dr. İbrahim YILDIRIM



Doç. Dr. Mehmet GÜVEN

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.....

Prof. Dr. İrfan ÇAKIN

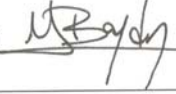
Enstitü Müdürü

## BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kâğıt ve elektronik kopyalarının Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim/Raporum sadece Hacettepe Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin/Raporumun ..1.. yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

03.06.2010

  
\_\_\_\_\_

Yaprak BAYDAN

## TEŞEKKÜR

Ve bitiyor....Yüksek lisans eğitimimi tamamladıktan üç yıl sonra başladığım doktora yaşamımı bitirme aşamasındayım. Şimdi geriye dönüp baktığımda doktora başlamadaki kararsızlığımı ve endişelerimi hatırlıyorum. İş yaşamı, aile yaşamı ve kariyer bir arada nasıl olur diye kaygılanıyordum. Bugünse zamanın acımasız bir şekilde geçişine tanıklık ediyorum ve acısıyla, tatlısıyla bu süreci noktalama aşamasına gelmiş bulunuyorum.

Başta benim için çok anlamlı görüş ve önerilerini anında ve en güzel şekilde benimle paylaşan, derdimi dinleyen ve en kısa sürede çözüm yolu bulmamda bana yardımcı olan ve bana çok şeyler kattığına inandığım değerli tez danışmanım sayın hocam Doç. Dr. Filiz BİLGE'ye sonsuz teşekkür ediyorum. Bu süreçte tez izleme komitemin değerli üyeleri olan sayın hocam Prof. Dr. İbrahim YILDIRIM'a ve sayın hocam Doç. Dr. Mehmet GÜVEN'e emeklerinden ve katkılarından dolayı teşekkürlerimi sunarım. Öğrenim hayatım boyunca kendisinden pek çok şey öğrendiğim sayın hocam Prof.Dr. Nilüfer VOLTAN ACAR'a, istatistiksel analizlerin kontrolünde bana destek olan sayın hocam Öğr. Gör. Dr. Nuri DOĞAN'a, tez çalışmam için bana feyz veren, zamanını ve fikirlerini benimle paylaşan sayın meslektaşım Ömer Faruk KABAKÇI'ya teşekkürlerimi sunarım.

Bu süreçte birlikte yol aldığımız, çalışmalarımın tamamlanmasında bana motivasyon kaynağı olan meslektaşlarım ve can arkadaşlarım, gerçek dostlarım Özlem TAGAY'a ve Dilek GENÇTANIRIM KURU'ya teşekkür ederim. Katkılarından ve desteklerinden dolayı bilgi ve deneyimlerinden yararlandığım, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalındaki tüm hocalarıma teşekkür ederim.

Tüm yaşamım boyunca her türlü desteğini esirgemeyen anneme, babama, doğduğu günden itibaren yaşamımı renklendiren fıstığım kardeşime, bana sonuna kadar güvendiği ve beni desteklediği için biricik eşim Emir BAYDAN'a sonsuz teşekkür ederim. Doktora öğrenim hayatımın ortasında gelen, doktora yeterliliğe girdiğimde yanımda olup bana güç veren, yaşamıma ayrı bir anlam ve güzellik getiren biricik oğlum Meriç'e ayrıca teşekkür ediyorum.

## ÖZET

BAYDAN, Yaprak. Sosyal-Duygusal Beceri Algısı Ölçeği'nin Geliştirilmesi ve Sosyal-Duygusal Beceri Programının Etkililiği, Doktora Tezi, Ankara, 2010

Bu araştırmanın iki amacı vardır. İlk amacı, ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin sosyal-duygusal beceri algılarını ölçmek amacıyla bir ölçek geliştirilmesidir. Bunun için “Sosyal-Duygusal Beceri Algısı Ölçeği (SDBAÖ)” geliştirilerek, ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Araştırmanın ikinci amacı ise, sosyal-duygusal beceri programının geliştirilerek 4.sınıf öğrencileri üzerinde etkili olup olmadığının sınanmasıdır. Bu amaçla, Sosyal-Duygusal Beceri Programı (SDBP) hazırlanmış ve uygulanmıştır.

Sosyal-Duygusal Beceri Algısı Ölçeği, 2008-2009 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde 240 kız, 269 erkek olmak üzere toplam 509 öğrenciye uygulanmıştır. Kapsam geçerliliği için uzman görüşüne başvurulmuştur. Yapı geçerliliği için ise açılımlı faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda Sosyal-Duygusal Beceri Algısı Ölçeği'nin (SDBAÖ) dört boyutlu olduğu ve 21 maddeden oluştuğu görülmüştür. Bu çalışmada toplam puan kullanılmıştır. Ölçeğin, Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı “İletişim Becerileri (İB)” alt boyutu için .59, “Benlik Saygısını Artıran Beceriler (BSAB)” alt boyutu için .64, “Problem Çözme Becerileri (PÇB)” alt boyutu için .75, “Stresle Başa Çıkma Becerileri (SBÇB)” alt boyutu için .73'dir. Ölçeğin tümü için Cronbach alfa değeri ise .92 olarak bulunmuştur. Ayrıca ölçek testin tekrarı güvenilirlik katsayısının hesaplanması için iki hafta ara ile uygulanmış ve Pearson korelasyon katsayısı .84 olarak saptanmıştır. SDBAÖ, Saldırganlık Ölçeği ve Piers-Harris Öz Kavramı Ölçeği'nin uygulanarak yapılan ölçüt geçerliliği çalışmalarında anlamlı düzeyde korelasyon katsayıları elde edilmiştir. Ölçeğin 4. ve 5. sınıf öğrencileri için geçerli düzeyde olduğuna karar verilmiştir.

Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu deney deseni kullanılmıştır. Ölçek uygulandıktan sonra, deney ve kontrol grupları belirlenmiştir. Grupların ön test puanları arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann-Whitney U Testi

yapılmıştır. Deney grubundaki öğrencilere sekiz oturumdan oluşan SDBP uygulanmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilere ise, herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Son test uygulandıktan altı hafta sonra, deney ve kontrol gruplarına izleme testi uygulanmıştır. Deney grubunun ön test-son test ve son test–izleme testi puanları arasındaki farka Wilcoxon Eşleştirilmiş İki Örnek Testi; deney ve kontrol gruplarının gerek son testler gerekse izleme testleri puanları arasındaki farka ise Mann-Whitney U Testi ile bakılarak programın etkililiği incelenmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, deney grubunun kendi içinde ilerleme kaydettiği ve deney grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür. İzleme testi sonuçlarına göre de programın etkililiğinin devam ettiği anlaşılmıştır. Bu sonuçlara göre programın 4. sınıf öğrencilerinin sosyal-duygusal gelişimlerine olumlu katkısı olmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgular literatür ışığında tartışılmış, araştırmacılara ve uygulayıcılara bazı önerilerde bulunulmuştur.

#### **Anahtar Sözcükler**

Sosyal-Duygusal Gelişim, Sosyal-Duygusal Beceri Eğitimi, Sosyal-Duygusal Beceri Algısı Ölçeği, Sosyal Beceri Programları, Sosyal-Duygusal Beceri Programı, Primary Education Students.



## ABSTRACT

BAYDAN, Yaprak. Developing The Scale of Perceived Social-Emotional Skills And The Effectiveness of Social-Emotional Skills Program. PhD Dissertation, Ankara, 2010.

There are two purposes of this research. The first one is to develop a scale for measuring primary school students' perceptions of social-emotional skills. For that, The Scale of Perceived Social-Emotional Skills (SPSES) was developed and the validity and the reliability of the scale were found. The second purpose of the research is to evaluate the effectiveness of the developed social-emotional skills program. For that reason, Social-Emotional Skills Program (SESP) has been prepared and implemented and tested.

In the spring semestre of 2008-2009 Academic Year the SPSES, was applied on 240 girls and 269 boys and totally on 509 students. For the content validity experts' opinion has been appealed. According to exploratory factor analysis, the scale was found to have a four dimension structure: Communication Skills-CS, Self-Esteem Enhancing Skills-SEES, Problem Solving Skills-PSS, Coping with Stress Skills-CSS. In this research total score has been used. The alpha coefficient were as follows: .92 (total), .59, .64, .75, and .73, respectively. The two week test-retest reliability coefficient for the scores on the 21 item was .84. SPSES scores significantly correlated with Social Skills Scale and Piers-Harris Self-Concept Scale scores. The conclusion that SPSES is a viable scale for using with 4th and 5th grade students. The validity and reliability for the scale are judged to be adequate.

For the study, experimental design was used with pre-test and post-test experimental and control groups. After the scale had been applied, experiment and control groups were determined. These two groups were subjected to a pre-test in advance of the experiment and no significant difference was found between the experiment and control group as a result of the Mann-Whitney U Test. After the SESDP was applied in eight sessions, the scale was re-administered to the each groups as a post-test. A

follow-up test was given to the same groups after six weeks. To compare the experiment group within itself with respect to pre-test and post-test and post-test and follow-up test, Wilcoxon Signed-Rank Test was utilized. Where as to compare the experiment and control groups with respect to post-test and follow-up test scores, Mann-Whitney U Test was made use of.

According to the research findings it has been seen that the experiment group progressed and there was a significant difference between the experimental and control group. In addition, program, was observed to have effects, which stil existed during the follow-up period. It is seen that the effectiveness of the program has continued according to the result of follow-up test. According to the result of this program, it is declared that the program is appropriate for the social-emotional development of the 4th grade students. Findings of the research were discussed in the light of literature and some recommendations and suggestions were presented for the practioners and researchers.

### **Key Words**

Social-Emotional Development, Social-Emotional Skills Training, The Scale of Perceived Social-Emotional Skills, Social Skills Programs, Social-Emotional Skills Program, Elementary School Students.

## İÇİNDEKİLER

	Syf. No
<b>KABUL ve ONAY</b> .....	i
<b>BİLDİRİM</b> .....	ii
<b>TEŞEKKÜR</b> .....	iii
<b>ÖZET</b> .....	iv
<b>ABSTRACT</b> .....	vi
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	viii
<b>TABLolar LİSTESİ</b> .....	xii
<b>ŞEKİLLER LİSTESİ</b> .....	xiii
<b>BÖLÜM 1</b> .....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. PROBLEM.....	8
1.2. ALT PROBLEMLER.....	8
1.3. DENENCELER.....	9
1.4. SAYILTILAR.....	9
1.5. SINIRLILIKLAR.....	10
1.6. TANIMLAR.....	10
1.7. ARAŞTIRMANIN GEREKÇESİ VE ÖNEMİ.....	11
<b>BÖLÜM 2</b> .....	16
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	16
2.1.0. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	16
2.1.1. Sosyal Öğrenme Yaklaşımları.....	16
2.1.2. Duygusal Zekâ.....	17
2.1.3. Sosyal Beceri.....	20
2.1.4. Sosyal-Duygusal Beceri Gelişimi.....	22

2.1.5. Sosyal-Duygusal Beceri Eğitimi.....	24
2.1.5.1. Problem Çözme Becerileri.....	27
2.1.5.2. Stresle Başa Çıkma Becerileri.....	29
2.1.5.3. İletişim Becerileri.....	30
2.1.5.4. Benlik Saygısını Artıran Beceriler.....	31
2.1.6. Güvengenlik Eğitimi .....	33
2.2.0. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	35
2.1.1. Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri Konusu ile İlgili Yapılan Ölçek Geliştirme Araştırmaları.....	35
2.2.2. Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri ile İlgili Deneysel Araştırmalar.....	41
<b>BÖLÜM 3 .....</b>	<b>48</b>
<b>YÖNTEM .....</b>	<b>48</b>
3.1.0. ARAŞTIRMAYA KATILAN BİREYLER.....	48
3.1.1. Sosyal-Duygusal Beceri Algısı Ölçeği Deneme Formu'nun Pilot Uygulamasının Yapıldığı Birinci Araştırma Grubu.....	48
3.1.2. Sosyal-Duygusal Beceri Algısı Ölçeği'nin Yapı Geçerliliğini İncelemek Üzere Belirlenen İkinci Araştırma Grubu.....	48
3.1.3. Sosyal-Duygusal Beceri Algısı Ölçeği'nin Geçerlilik ve Güvenilirliğinin İncelenmesi İçin Belirlenen Üçüncü Araştırma Grubu .....	49
3.1.4. Sosyal-Duygusal Beceri Programının Etkisinin Sınanması İçin Belirlenen Deney ve Kontrol Grupları.....	49
3.2.0. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI .....	50
3.2.1. Sosyal-Duygusal Beceri Algısı Ölçeği (SDBAÖ).....	50

3.2.1.1. SDBAÖ'nün Geliştirilmesi Sırasında Yapılan İşlemler.....	51
3.3.0. İŞLEM YOLU.....	52
3.3.1. SDBAÖ'nün Madde Havuzunun Hazırlanması Sırasında Yapılan İşlemler.....	52
3.3.2. SDBAÖ'nün Uzman Kanısına Başvurulması Sırasında Yapılan İşlemler.....	52
3.3.3. SDBAÖ'nün Uygulanması Sırasında Yapılan İşlemler.....	52
3.3.4. SDBAÖ'nün Geçerlilik ve Güvenilirliğinin İncelenmesi Sırasında Yapılan İşlemler.....	53
3.4. ARAŞTIRMANIN DESENİ .....	54
3.5. SOSYAL-DUYGUSAL BECERİ PROGRAMI (SDBP) .....	54
3.6. VERİLERİN ANALİZİ .....	55
<b>BÖLÜM 4 .....</b>	<b>57</b>
<b>BULGULAR .....</b>	<b>57</b>
4.1.0. SOSYAL-DUYGUSAL BECERİ ALGISI ÖLÇEĞİNİN (SDBAÖ) GELİŞTİRİLMESİNE İLİŞKİN BULGULAR.....	57
4.1.1. SDBAÖ'nün Geçerlilik Çalışmalarına İlişkin Bulgular.....	57
4.1.1.1. SDBAÖ'nün Kapsam Geçerliliğine İlişkin Bulgular.....	57
4.1.1.2. SDBAÖ'nün Yapı Geçerliliğine İlişkin Bulgular.....	58
4.1.1.3. SDBAÖ'nün Benzer Ölçekler Geçerliliğine İlişkin Bulgular....	61
4.1.2. SDBAÖ'nün Güvenilirlik Çalışmalarına İlişkin Bulgular.....	62
4.2.0. SDBP'NİN ETKİLİLİĞİNE İLİŞKİN BULGULAR .....	62
4.2.1. Deney Grubuna İlişkin Bulgular.....	62
4.2.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	64

	Syf. No
<b>BÖLÜM 5</b> .....	66
TARTIŞMA VE YORUM .....	66
5.1.0. SDBAÖ’NÜN GELİŞTİRİLMESİNE İLİŞKİN TARTIŞMA ve YORUM .....	66
5.2.0. SDBP’NİN ETKİLİLİĞİNE İLİŞKİN TARTIŞMA ve YORUM .....	67
<b>BÖLÜM 6</b> .....	71
VARGI VE ÖNERİLER .....	71
6.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	72
6.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.....	73
KAYNAKÇA .....	74
EKLER .....	88
EK 1. Uzman Görüşüne Sunulan Ölçek Formu.....	89
EK 2. Uzman Görüşü Sonrası Oluşan Ölçek Deneme Formu.....	93
EK 3. KMO ve Bartlett Testi Değerleri.....	94
EK 4. Sosyal-Duygusal Beceri Algısı Ölçeği (SDBAÖ).....	95
EK 5. Sosyal-Duygusal Beceri Programı (SDBP) Grup Planı.....	96
EK 6. Sosyal-Duygusal Beceri Programı (SDBP).....	98
EK 7. SDBP Oturumlarına İlişkin Grup Liderinin Gözlem ve Değerlendirmeleri.....	116
EK 8. Özgeçmiş.....	120

## TABLOLAR LİSTESİ

	Syf. No
Tablo 3.1. Öğrencilerin Okudukları Okullara, Sınıf Düzeylerine ve Cinsiyetlerine Göre Dağılımları.....	49
Tablo 3.2. Deney ve Kontrol Gruplarının “Sosyal-Duygusal Beceri Programı” Öncesinde Sosyal-Duygusal Beceri Algılarına İlişkin Ön Test Sonuçları .....	50
Tablo 3.3. Araştırmanın Deseni.....	54
Tablo 4.1. Açımlayıcı Faktör Analizine Göre Belirlenen Faktörler ve Maddelere Göre Faktör Yükleri.....	59
Tablo 4.2. Faktörlerin Özdeğerleri ve Açıklanan Varyans Oranları.....	60
Tablo 4.3. SDBAÖ ile Faktörler Arasındaki İlişkiler.....	61
Tablo 4.4. Deney Grubunun Ön Test - Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon Eşleştirilmiş İki Örnek Testi Sonuçları.....	63
Tablo 4.5. Deney Grubunun Son Test - İzleme Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon Eşleştirilmiş İki Örnek Testi Sonuçları.....	64
Tablo 4.6. Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	64
Tablo 4.7. Deney ve Kontrol Gruplarının İzleme Testi Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	65

## ŞEKİLLER LİSTESİ

	Syf.
	No
Şekil 1.1. Açımlayıcı Faktör Analizi Özdeğer Grafiği (Scree Plot).....	58



## BÖLÜM 1

### GİRİŞ

Bilim insanları çağlar boyunca insan davranışını ve kişilik gelişimini etkileyen temel öğeleri belirleme ihtiyacı duymuşlardır. İnsan doğasını inceleyen araştırmacıların büyük çoğunluğu, bireyin karşılanması gereken birtakım ihtiyaçlarının olduğunu vurgulamaktadır. İhtiyaçlar temel olarak, yaşamın devamlılığını sağlayan fiziksel ihtiyaçlar ile kişisel ve sosyal gelişimi sağlayan psiko-sosyal ihtiyaçlar olarak ele alınabilir (İnceoğlu, 1985). Birey, kendisini bir davranışta bulunmaya yönelten bu ihtiyaçlarını gidermek durumundadır. Bu ihtiyaçların giderilmesi, bireyin dürtüsünün azalmasını ve rahatlamasını sağlar.

Bugüne kadar bireyin kişisel ve sosyal gelişimi üzerinde çalışan pek çok araştırmacı, bireyi bir davranışa yönelten durumları ortaya koymaya çalışmışlardır. Bu araştırmacıların ortaya koyduğu yaklaşımların birbirleriyle ortak yönleri olduğu gibi, birbirinden ayrılan yönleri de bulunmaktadır. Freud'un psikanaliz kuramı ile başlayan sürece önce, bilişsel-davranışçı, daha sonra da insancıl yaklaşım eklenmiştir. Günümüzde bu üç temel yaklaşımı temel alarak ortaya çıkmış olan farklı kuram ve yaklaşımlar da insanı anlama ve tanıma çalışmalarını sürdürmektedirler.

Psikanalitik yaklaşımın öncüsü olan Freud (1901/1996), erken çocukluk yaşantılarının yetişkin kişiliğinin gelişimindeki önemini belirtmektedir. Kişilik gelişimi aşamalı bir süreçtir ve kişilik psiko-seksüel gelişim ilkelerine göre açıklanmalıdır. Buna göre temel ihtiyaçların karşılanmaması bireyin kişilik gelişimini olumsuz yönde etkilemekte, çevresindekilerle olan etkileşiminin niteliği ise, onu sağlıklı yetişkinliğe hazırlamaktadır.

Davranışçı ve bilişsel yaklaşımlar bireyi sosyal çevresi içinde inceleyerek, bireyin kişisel ve sosyal gelişimini etkileyen faktörleri ele almışlardır. Her iki yaklaşımdan da yararlanan sosyal öğrenme kuramına göre birey, hem dışsal hem de içsel etkenler tarafından yönlendirilmektedir. Sosyal öğrenme kuramında çevresel değişkenler ve

bilişsel özellikler kadar, öz yeterlilik, bağımlılık, başarı, saldırganlık gibi kişisel özelliklerin de bireyin davranışları üzerinde etkili olduğu belirtilmektedir. Diğer bir deyişle davranışları şekillendiren; çevresel değişkenler, bilişsel özellikler ve kişisel özellikler arasındaki etkileşimdir (Selçuk, 2001). Bu yaklaşımlarda iç ve dış kaynaklı tüm ihtiyaçların bireylerin davranışlarını şekillendirdiği vurgulanmaktadır.

Bireyin kişisel ve sosyal gelişimini inceleyen bir başka yaklaşım ise, üçüncü güç olarak adlandırılan (Goble, 1970), hümanistik (insancıl) yaklaşımdır. Maslow (1970), ihtiyaçlar hiyerarşisi teorisinde, temel ihtiyaçları fizyolojik ihtiyaçlar, güvenlik ihtiyacı, sevgi ve ait olma ihtiyacı, saygı ihtiyacı ve kendini gerçekleştirme olarak sınıflamıştır. Buna göre bireyin, üst düzey ihtiyaçlarının ortaya çıkabilmesi için alt düzeydeki ihtiyaçlarının giderilmesi gerekmektedir.

Yukarıda sözü edilen kişilik kuramları değerlendirildiğinde, bireyi davranışa yönlüten unsurun ihtiyaçlar olduğu görülmektedir. Bireyin ihtiyaçlarının karşılanmasındaki ve bireysel gelişimindeki önemli etkenlerden birisi de, onun içinde bulunduğu sosyal çevredir. Buna göre bireyin ihtiyaçlarını yeterince karşılayabilmesi için, çevresel koşulların uygun ve sağlıklı bir biçimde düzenlenmesi önemlidir. Uygun koşullar sağlandığında bireyin, sosyal becerileri ve bu becerilerine yönelik algısı olumlu yönde gelişmektedir.

Çocukların psiko-sosyal ihtiyaçları arasında; kendilerini yeterli, ustalıkla yapabilir hissetme ve kendini yeterli hissettiği alanda başarılı olma eğilimi vardır (Bacanlı, 2005). Bu ihtiyaçların giderilebilmesi ve bireyin sağlık bir kişiliğe sahip olabilmesi için en uygun yerler aile ve okul çevresidir. Aile yaşamının, kişilik gelişimi üzerindeki etkilerini inceleyen Rigby'e (1993) göre, doyumsuz çocuk-ebeveyn ilişkisi, çocukların zihinsel gelişimlerini olumsuz yönde etkilemektedir. İlgisiz ve reddedici ailelerin çocuklarında ise öfke, saldırganlık ve anti-sosyal davranışlarda artış görülmektedir. Bu davranış biçimleri çocukların akran ilişkilerine de yansımaktadır. Kokko ve Pulkkinen'e (2000) göre, destekleyici ve sıcak bir aile çevresi, stresli durumlarda yüksek bir öz denetim (self-control) sağlamakta, bireyin öfke ile baş etmesinde önemli rol oynamaktadır.

Aileden sonra uygun toplumsal davranış biçimlerinin kazandırılabilceği en uygun ortam olan okullarda da akademik, sosyal ve duygusal ihtiyaçların doyumlu bir biçimde karşılanmaya çalışılması ağırlık kazanmaktadır. Çok yönlü gelişimin yeterince sağlanabilmesi için, öğrencilerin kendi becerilerine ilişkin olumlu algılarının desteklenerek, potansiyelleri ölçüsünde geliştirilmesi önemlidir. Buna göre gelişimin tüm alanlarında ğrenci ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik bir okul ortamının oluşturulması önemlidir. Tan (2000), ilköğretimde psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin bireyin kendi başına hareket edebilen olgun bir kişi haline gelebilmesi, karşılaştığı sorunları analiz etmesi, uygun çözüm yolunu bulabilmesinde yol gösterici olduğunu vurgulamaktadır. Bu amaçla kişiye sunulacak yardımların sistemli olmasının önemi belirtilmektedir. Kepçeoğlu (1999) da, rehberlik hizmetlerinin planlı, programlı, örgütlenmiş bir biçimde ve profesyonel bir düzeyde sunulması gerektiğini öne sürmektedir. Öğrencilerin bütün kapasitelerini kendi ilgi ve yetenekleri doğrultusunda en uygun bir düzeyde geliştirmesi için öğrencilere yardım edilmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin öğrenciye uygunluğu önemlidir. Gelişimsel görevler açısından ilköğretim yıllarında başarı ihtiyacının yeterince karşılanması, zgven oluşumunu destekleyerek öğrencileri sağlıklı yetişkinliğe hazırlamaktadır. Yeşilyaprak'a (2007) göre, öğrencilerin büyüme ve gelişme süreci içinde farklı gelişim alanlarındaki temel ihtiyaçlarının karşılanması ve bütünsel gelişimin sağlanması önemlidir.

Eğitim bilimleri ve psikoloji literatürü gözden geçirildiğinde, son yıllarda sosyal-duygusal öğrenme ve sosyal-duygusal beceri gelişimine yönelik çalışmaların (Cohen, 2001; Dupont, 1998; Elias, 1997; Elksnin ve Elksnin, 2006) hız kazandığı dikkati çekmektedir. Bu çalışmaların özellikle 90'lı yılların başında yoğunlaşmaya başladığı ve son yıllarda çok daha önem kazandığı da görülmektedir. Elias'a (2003) göre sosyal-duygusal öğrenme kavramı yeni olduğu için araştırmacılar tarafından da yeni bir çalışma alanı ve fırsatı olarak görülmelidir.

Sosyal-duygusal öğrenme, çocuklarda sosyal ve duygusal yeterliliğin temel gelişim sürecidir. Sosyal ve duygusal beceriler ise okulda öğrenilebilen, yaşamda başarı için gerekli becerilerdir. İyi planlanarak okul programlarına dâhil edilen bu becerilerin öğretilmesi, akademik başarıyı da olumlu yönde etkiler (Elias, O'Brien ve Weissberg, 2006). Nitekim yapılan çalışmalar incelendiğinde (Gendron, Royer, Bertrand ve Potvin, 2004) davranış bozukluğu olan öğrencilerin, sosyal beceri, işbirliği, öz-yeterlilik düzeylerinin diğer öğrencilere göre düşük olduğu görülmüştür. Ayrıca yine aynı çalışmada davranış bozukluğu ile ilgili problemlerin, genellikle öğrencilerin akademik ve sosyal başarısını da olumsuz yönde etkilediği belirlenmiştir.

Başkalarının olumlu tepkiler vermesine yol açabilecek ve olumsuz tepkileri önleyebilecek becerilere sahip olmak birey için oldukça önemlidir. İnsan, başkalarıyla etkileşimi mümkün kılacak sosyal açıdan kabul edilebilir olan davranışlara sahip olmak ister. Bu davranışlar genel olarak sosyal beceri olarak adlandırılmaktadır. Sosyal beceriler bireyin yaşamında önemli bir role sahiptir, çünkü bu beceriler diğer insanlarla iletişimde bulunmayı kolaylaştırıcı özelliğe sahiptir (Yüksel, 2001). Sosyal becerilerin geliştirilmesi, bireyin sosyal kabulünü ve toplumsal kazanımını da desteklemektedir.

Sosyal-duygusal becerilerin geliştirilmesi, öğrencilerin güçlü ve olumlu akran ilişkileri kurmalarında, okul başarılarının artmasında, aile ilişkilerinin güçlenmesinde önemlidir. Bunun yanı sıra sosyal beceri programları bireyin bir işveren, çalışan ve toplum üyesi olarak başarılı yetişkin rollerini keşfetmesine yardımcı olabilir (Christine ve Smith, 2004). Nitelikli sosyal ilişkiler ve iyi sosyal beceriler, sağlıklı psikolojik gelişimde, akademik başarıda ileride evlilik yaşamında ve iyi bir ebeveyn olmada rol oynamaktadır (Hair, Jager ve Garret, 2002). Dolayısıyla okullarda akademik gelişimin desteklenmesinin yanı sıra, sosyal ve duygusal gelişimin de mümkün olduğunca geliştirilmeye çalışılması kaçınılmazdır.

Özellikle yakın zamanda duygusal zekâ alanına ilişkin çalışmalar, önleme çalışmaları ve bu çalışmaları yürütmeyi hedefleyen CASEL (Collaborative for Academic Social

Emotional Learning), IAE (Uluslararası Eğitim Akademisi), Alberta Öğrenme Enstitüsü (Alberta Learning Institute) gibi kuruluşların kurulmasıyla sosyal-duygusal öğrenme çalışmaları eğitimde daha çok yer almaya başlamıştır. CASEL tarafından geliştirilen sosyal-duygusal öğrenme (SEL) programları, okul gelişimi açısından bir çerçeve sunmakta ve bu becerilerin geliştirilmesi öğrenme çevresini güvenli kılmaktadır.

Sosyal-duygusal beceri gelişimine odaklanan okul programları, öğrencilerin güçlü yanlarını geliştirmeyi, problem davranışları önlemeyi, öğrencilerin bilgili, ilgili, sorumluluk sahibi ve sağlıklı bireyler olmalarını temel almaktadır. Programlar beş temel yeterlik alanını geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bunlar; öz bilinç (self-awareness), sosyal bilinç (social-awareness), kendini düzenleme (self-regulation), olumlu ilişkiler (positive relationships), sorumlu karar verme alanları (responsible decision making) olarak belirtilmektedir (CASEL 2003). Programlar, öğrencilerin risk davranışlarını azaltarak sosyal yeterliliklerini ve akademik performanslarını artırmakta, risk faktörleri olan madde kullanımını ve zorbalığı da önlemektedir (Farrer, 2004; Fox ve Boulton, 2003). Sosyal-duygusal becerilerin öğretiminde, becerilerin öğrencinin gelişim düzeyine uygun olması ve eğitim programlarını destekleyici olması programların etkililiğini artırabilir. Ayrıca akademik başarı kavramının da önem kazanmaya başladığı ilköğretim döneminin, öğrencilerin kişisel ve sosyal gelişim ihtiyaçlarının karşılanmasında kritik bir öneme sahip olduğu söylenebilir.

Amerikan Okul Psikolojik Danışmanları Derneği'ne (ASCA, 1997) göre, ilköğretim yılları öğrencilerin akademik benlik kavramının ve duygularını ifade etme yeterliliğinin gelişmeye başladığı bir dönemdir. Bu yıllarda öğrenciler karar verme, iletişim ve yaşam becerilerini geliştirmeye ve karakterlerini şekillendirmeye başlamaktadır. Bu dönem ayrıca okul, benlik, akranlar, sosyal gruplar ve aileye karşı tutumların geliştiği bir dönemdir. Dolayısıyla bu dönemde öğrencileri yaşama hazırlayıcı önleyici hizmetler sağlanmalıdır. Öğrencilerin akademik, mesleki ve kişisel-sosyal gelişim alanlarına yönelik bilgi ve becerilerinin desteklenmesi geleceğe yönelik başarılarının temelini oluşturmaktadır.

İlköğretimde görev alan okul psikolojik danışmanları, görev aldıkları öğrenim kademelerine göre öğrencilerin gerçekçi akademik ve mesleki seçimlerini geliştirebilmeleri için, onların ilgilerini, yeteneklerini ve kişilik özelliklerini anlamalarına yardımcı olmaktadır (Capuzzi ve Gross, 2001). Milli Eğitim Bakanlığı (M.E.B.) Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği'ne (2001) göre okul psikolojik danışmanlarının rehberlik programlarının geliştirilmesi ile ilgili görevleri bulunmaktadır. *Türk Eğitim Sisteminin genel amaçları çerçevesinde eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri temelde; öğrencilerin kendilerini gerçekleştirmelerine, eğitim sürecinden yetenek ve özelliklerine göre en üst düzeyde yararlanmalarına ve gizilgüçlerini en uygun şekilde kullanmalarına ve geliştirmelerine yöneliktir. Öğrencilere yönelik olarak düzenlenen her türlü rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri bu amaçlar doğrultusunda bütünleştirilerek verilmektedir (Madde 6). Öğrencinin tüm yönleri ile gelişimini temel alan programların etkili olması için mümkün olduğu kadar erken yaşlardan başlanması ve önleyici nitelikte olması da önemlidir.*

Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin işlevleri önleyici, gelişimsel ve çare bulucu-krize müdahale olmak üzere üç başlıkta toplanmaktadır. Son yıllarda psikolojik danışma ve rehberlik alanının geliştirici ve önleyici işlevleri daha ön plana çıkmaya başlamıştır (Korkut, 2004). Okullar, bu işlevlerin gerçekleşmesi için yapılacak çalışmaları planlama ve uygulama yerleridir. Gerekli koşullar sağlandığında okullar, öğrencinin çok yönlü gelişimine katkı sağlamaktadır.

Gelişimsel rehberlik programları öğrencilerin düzeylerine göre düzenlenmektedir. Bu programlar öğrencilerin kazanmaları gereken yeterliliklerden ve bunlara ulaşmaları için gerekli etkinliklerden oluşmaktadır. Grup rehberliği veya sınıf içi etkinliklerle tüm öğrencilere hizmete yönelik olarak düzenlenmektedir (Gysbers ve Henderson, 2000). Grup rehberliği etkinlikleri, eğitsel ve mesleki rehberlik ile öğrencilerin bireysel/sosyal gelişimlerine yönelik olarak grupla rehberlik etkinlikleri oluşturulmaktadır. Bu etkinlikler; öğrencilerin *gelişimsel gereksinimlerini* karşılayacak şekilde bilimsel standartlara uygun programlanmakta, uygulanmakta, değerlendirilmekte ve geliştirilmektedir (M.E.B., Rehberlik ve Psikolojik Danışma

Hizmetleri Yönetmeliği, Madde 11). Rehberlik etkinliklerinin bir sistem içerisinde öğrenciye sunulması ve uygulanabilirliği önemlidir. Dolayısıyla bu etkinliklerin bir program dâhilinde sistemli ve planlı sunumu, programın etkililiğini artıran bir faktördür. Geliştirilen ya da geliştirilmesi planlanan sosyal-duygusal beceri öğretimi programlarının amacı, öğrencilerin sosyal yeterliliklerini ve akademik başarılarını artırma hedeflerini taşımak olmalıdır.

Öğrencilerin toplumsal yaşamda kendilerini iyi ifade edebilen, değişime ve gelişime açık bireyler olmalarının temellerinin atılmasında aile yaşamından sonra ilköğretim dönemi kritik bir öneme sahiptir. Okullarda psikolojik danışmanlar tarafından yapılacak önleyici nitelikteki çalışmalar öğrencilerin kişisel-sosyal uyumlarını, okula bağlılıklarını ve akademik başarılarını artırabilir. Son yıllarda sosyal-duygusal gelişim üzerinde ve gelişime ilişkin yaşanabilecek sorunların giderilmesinde önleyici çalışmalar önem kazanmaya başlamıştır. Korkut'a (2002) göre, önleyici hizmetler, en büyük etkiyi çocuklar ve gençler üzerinde yaptığından, bu tür etkinliklere olabildiğince erken yaşlarda başlanması etkililiğini de artırıcı olabilmektedir. Dolayısıyla önleyici hizmetlerin taşıdığı önem, bu araştırmanın ilköğretim öğrencileri için tasarlanmasında hareket noktası olmuştur.

Ülkemizde sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin kazandırılmasına yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde, konuyla ilgili ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin sosyal-duygusal beceri gelişimini doğrudan ölçen bir ölçeğe rastlanmamıştır. Kullanılan ölçeklerin daha çok sosyal beceri, sosyometrik statü ya da ilişkili diğer alt boyutları ele alan ölçekler olduğu görülmüştür. Doğrudan sosyal-duygusal öğrenme ile ilgili olarak, II. kademe öğrencileri için Kabakçı (2006) tarafından geliştirilen "Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği (SDÖBÖ)" bulunmaktadır. Bundan dolayı araştırmada ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerine yönelik olarak kullanılmak üzere bir sosyal-duygusal öğrenme becerileri ölçeğinin geliştirilmesi gereksinimi duyulmuştur. Ölçek geliştirilirken, Korkut (2004) tarafından sosyal-duygusal beceri gelişimini destekleyici koruyucu becerilerin temel alınması uygun görülmüştür. Bu beceriler; problem çözme ve stresle başa çıkma becerileri ile benlik saygısını artıran beceriler ve iletişim becerileridir. Bu beceriler aynı zamanda, temel yaşam becerileri

kapsamında ele alınmaktadır. Özetle ifade etmek gerekirse araştırmada sosyal-duygusal beceri programının etkililiğinin sınanması, ancak bunun için öncelikle bir ölçeğin geliştirilmesi ve programın bu doğrultuda yapılandırılması amaçlanmıştır.

## **1.1. PROBLEM**

Bu araştırmanın iki temel amacı vardır. İlki 4. ve 5.sınıf öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme becerilerini ölçmeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir. İkinci amaç ise, sosyal-duygusal beceri programı geliştirilerek, programın 4.sınıf öğrencileri üzerindeki etkililiğinin incelenmesidir.

## **1.2. ALT PROBLEMLER**

Yukarıda verilen problemin daha ayrıntılı incelenmesi için aşağıda belirtilen sorulara yanıt aranmıştır.

### **1.2.1. Araştırmanın Birinci Amacına İlişkin Alt Problemler**

**1.2.1.1.** Sosyal-Duygusal Beceri Algısı Ölçeği geçerli bir araç mıdır?

**1.2.1.2.** Sosyal-Duygusal Beceri Algısı Ölçeği güvenilir bir araç mıdır?

### **1.2.2. Araştırmanın İkinci Amacına İlişkin Alt Problemler**

**1.2.2.1.** İlköğretim 4.sınıf öğrencilerine uygulanacak olan Sosyal-Duygusal Beceri Programı (SDBP), öğrencilerin sosyal-duygusal beceri algıları üzerinde etkili midir?

**1.2.2.2.** Altı haftalık izleme dönemi sonunda SDBP'nin öğrencilerin sosyal-duygusal beceri algıları üzerindeki etkisi sürecek midir?



### **1.3. DENENCELER**

Araştırmada, probleme dayalı olarak geliştirilen denenceler aşağıda verilmiştir.

#### **1.3.1. Ölçeğe İlişkin Denenceler**

**1.3.1.1.** Sosyal-Duygusal Beceri Algısı Ölçeği geçerli bir araçtır.

**1.3.1.2.** Sosyal-Duygusal Beceri Algısı Ölçeği güvenilir bir araçtır.

#### **1.3.2. Deneysel İşleme İlişkin Denenceler**

##### **1.3.2.1. Deney Grubuna İlişkin Denenceler**

**1.3.2.1.** Deney grubunun sosyal-duygusal beceri algısına ilişkin son test puanları, ön test puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir.

**1.3.2.2.** Deney grubunun sosyal-duygusal beceri algısına ilişkin son test puanları ile izleme testi puanları arasında anlamlı fark yoktur.

##### **1.3.2.2. Deney ve Kontrol Grubunun Karşılaştırılmasına İlişkin Denenceler**

**1.3.2.2.1.** Deney grubunun sosyal-duygusal beceri algısına ilişkin son test puanları kontrol grubundaki öğrencilerin son test puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir.

**1.3.2.2.2.** Deney grubunun sosyal-duygusal beceri algısına ilişkin izleme testi puanları kontrol grubundaki öğrencilerin izleme testi puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir.

### **1.4. SAYILTILAR**

Bu araştırmada belirlenen temel sayıltı şudur:

Araştırma gruplarına giren öğrencilerin, araştırmanın tüm aşamalarına içtenlikle katıldıkları varsayılmıştır.

## 1.5. SINIRLILIKLAR

Araştırmanın sınırlılıkları aşağıda ifade edilmiştir:

**1.5.1.** Bu araştırmada, 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin sosyal-duygusal beceri düzeyleri “Sosyal-Duygusal Beceri Algısı Ölçeği”nin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

**1.5.2.** Araştırmada uygulanan program 4. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirildiğinden sonuçlar benzer nitelikte olan öğrencilere genellenebilir.

## 1.6. TANIMLAR

Araştırmaya ilişkin tanımlar aşağıda verilmiştir:

**Sosyal-Duygusal Öğrenme:** Kendinin ve diğerlerinin duygularını tanıma, ihtiyaçlarına karşı duyarlı olma, duyguları ifade etme ve yönetme, güçlü ve zayıf yönlerini tanıma, etkili iletişim kurma ve sürdürme gibi yaşam görevlerini sürdürmek için ihtiyaç duyulan becerileri geliştirme sürecidir (Elias, 2003; Elias, 2004).

**Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri:** Diğerleri ile işbirliği yapma, etkili öğrenme, iş yaşamı- toplumsal yaşam-aile yaşamı gibi alanlarda başarı için önemli rol oynayan ve akademik başarıyı destekleyen (problem çözme, stresle başa çıkma, iletişim ve benlik saygısı gibi) yetenekler bütünüdür (CASEL, 2003, Elias ve diğ., 2006).

**Problem Çözme Becerileri (PCB):** Bireyin bir problem durumunu fark etmesini, tanımlamasını, gerçekçi amaçlar belirlemesini, alternatif düşünce biçimle üretmesini, zarar verme ve plan yapmasını sağlayan becerilerdir (Elias, Zins, Weissberg, Frey, Greenberg, Haynes, Kessler, Schwab ve Shrive, 1997).

**Stresle Başa Çıkma Becerileri (SBCB):** Bireyin kaygı, kızgınlık ve depresyona dönüşebilecek durumlarla baş edebilmesini ve dürtülerini kontrol edebilmesini sağlayan becerileridir (Elias ve diğ., 1997).

**İletişim Becerileri (İB):** Bireyin sözel ve sözel olmayan iletişimi anlamasını, mesajları uygun şekilde almasını ve iletmesini, duruma uygun iletişim kurmasını sağlayan becerilerdir (Elias ve diğ., 1997).

**Benlik Saygısını Artıran Beceriler (BSAB):** Bireyin kendine yönelik algılarının, duygularının, ilgilerinin, güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olmasına yönelik becerilerinin toplamıdır (CASEL, 2003; Elias ve diğ., 1997).

Bu araştırmada sosyal-duygusal öğrenme becerileri, öğrencilerin sosyal ve duygusal olarak baş etme algılarını geliştirmelerini sağlayan, akademik başarılarını destekleyen ve okul yaşamına uyumlarını kolaylaştıran beceriler olarak ele alınmıştır. Buna yönelik olarak bir ölçme aracı geliştirilip geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçekten alınan yüksek puan sosyal-duygusal beceri algısının yüksek olduğunu, düşük puan ise sosyal-duygusal beceri algısının düşük olduğunu göstermektedir.

**Sosyal-Duygusal Beceri Programı (SDBP):** Bireyin sosyal-duygusal beceri algısının geliştirilmesine yönelik, sekiz oturumdan oluşan psiko-eğitsel bir programdır.

## 1.7. ARAŞTIRMANIN GEREKÇESİ VE ÖNEMİ

Sosyal davranışlar bireyin toplumdan etkilenen davranışlarıdır. Birey bu davranışı etkileşime girerek öğrenir. Bireyin ne öğreneceğini içinde yaşadığı toplumun kültürü belirlemektedir (Başaran, 1974). Yaşamı boyunca bireyin tüm ihtiyaçları her zaman yeterince karşılanmayabilir. Bu durum büyük ölçüde bireyin içinde yaşadığı koşullara bağlıdır. Bunların sağlanmasında ülkenin eğitim sistemi de belirleyicidir. Sağlıklı bir toplumun göstergesi ise eğitim sistemindeki gelişmelerdir. Bu gelişmeler, bireyin çok yönlü gelişimini ilke edinen psikolojik danışma ve rehberlik alanı ile de doğrudan ilgilidir. Ayrıca okul psikolojik danışmanları, eğitim-öğretim ortamını daha da iyiye götürecek her türlü yenilik ve değişime açık olmak durumundadır.

Son yıllarda önleyici ve gelişimsel psikolojik danışma ve rehberlik anlayışı doğrultusunda öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimleri önem kazanmaya başlanmıştır. Psikolojik danışma ve rehberlik alanındaki önleyici olmak adına atılacak adımlar, bu alana katkı sağlayacaktır. Ayrıca toplumsal sorunların çözümünde rol oynayarak, toplumu bir adım daha ileriye götürecektir. Elias ve diğerlerine göre (1997) öğrencilerin duygusal, bilişsel ve davranışsal gelişiminde okulların sosyal-duygusal yeterliliği geliştirici yönde sorumluluk almaları önemlidir. Aile, okul ve iş yaşamındaki sosyal başarı için, duyguları tanıma ve yönetme yeterliliğini kazanma becerileri kritik bir öneme sahiptir.

Okul yaşamında başarılı olma hazzını yaşayan çocuklar, olumlu bir akademik benlik algısı geliştirirken, başarısız olanlar özgüven ve kendine yetme duygularından yoksun kalırlar. Bu nedenle kapasiteleri ölçüsünde gelişebilecekleri göz önünde tutularak, çocuklara uygun eğitim fırsatları sağlanmalıdır. Çocuğun ihtiyaçlarının zamanında karşılanması, anlayışlı olunması, duygu ve düşüncelerin paylaşılması olumlu benlik gelişimini, özdeşim kurma ve empati becerilerini destekleyecektir (Dereobalı, 2005). Buna göre okullarda, bireyin sosyal-duygusal gelişimi açısından uygun çalışma ortamları sağlanmalıdır. Geliştirilen programların aşamalı olmasına özen gösterilmesi ise atılacak en önemli adımlardan birisidir.

Sosyal-duygusal becerilerin erken yaşlarda yerleştirilerek geliştirilmesi ve güçlendirilmesi gerekir. İdeal olarak, öncelikle aile çevresi sosyal ve duygusal yeterliliğin gelişimi için en uygun ortamdır. Bununla birlikte, okullar da bu yeterliliklerin zenginleştirilmesinde önemli rol üstlenirler. Okullarda öğrenciler sistematik öğretim yolu ile bunu öğrenebilirler. Bu becerilerin yoksunluğu bireyin ben-merkezci ve empati yoksunu olmasına, ilişkilerinde şiddete başvurmasına ve akademik olarak gerilemesine sebep olabilir (Richardson, 2000). Verduyn, Lord ve Forrest (1990), davranış problemleri veya sosyal etkileşim güçlükleri olan öğrencilerin sosyal becerilerini artırmak için okul temelli sosyal beceri programlarının uygulanmasının öğrenci gelişimini destekleyici olduğunu vurgulamışlardır.

Sosyal becerilerin öğretimi okullarda yaşanabilecek olası zorbalık durumlarına karşı da önlem alınmasını ve okul ikliminin güvenli olmasını kolaylaştırabilmektedir. Okulların güvenli bir iklime sahip olmaları öğrenci, öğretmen ve okul personelinin performans ve başarıları üzerinde önemli rol oynamaktadır (Töremen, Çankaya ve Avanoğlu, 2008). Okul çağındaki çocukların zamanının önemli bir bölümünü geçirdiği yer okuldur. Bu nedenle okulların olanaklar elverdiği ölçüde ihtiyaçlara göre düzenlenmesi gerekir.

Günümüzde öğrenciler, okullarda yalnızca sınavlarda değil, yaşamdaki sınavda da başarılı olmaya hazırlanmalıdırlar. Sosyal-duygusal yeterlilik ve akademik başarı yüksek derecede ilişkilidir. Etkili bir okul çevresi ise, öğrencinin hem okul başarısını en düzeye getirmeyi hem de yaşamı boyunca da başarılı olmasını hedeflemektedir (Zins ve Elias, 2007). Akademik başarının yanı sıra öğrencilere toplumsal kuralları benimsetmek ve sağlıklı insan ilişkilerini öğretmek eğitim sisteminin en önemli işlevlerindedir. Bu amaçla öğrencilere sunulan eğitim programlarının da onların çok yönlü ihtiyaçlarını karşılayabilecek, kişiliğin tüm yönleri arasında denge kurabilecek şekilde planlanması önem taşımaktadır. Sosyal gelişim büyük ölçüde çevresel koşullara bağlı olduğundan, bu doğrultuda gerekli çevresel düzenlemelerin olması da gerekmektedir.

Öğrenciyi merkezde bulduran yapılandırmacı yaklaşımı temel alan günümüz eğitim programlarının ele aldığı bazı ortak beceriler bulunmaktadır. Bunlar: Türkçeyi doğru-etkili ve güzel kullanma, eleştirel düşünme, araştırma, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, karar verme ve bilgi teknolojilerini kullanma becerileridir (M.E.B, 2005). Sosyal-duygusal becerilerin öğretimini içeren psiko-eğitsel programların ders programları kazanımları ile örtüştürülerek bütüncül olarak yürütülmesi, öğrencilerin kişisel, sosyal ve akademik anlamda gelişimlerinde destekleyici olabilmektedir.

Psikolojik danışmanların görev yaptığı eğitim kurumlarında gelişimsel ve önleyici çalışmalar son derece önemlidir. Görev yapılan kurumsal çevrenin, bireylerin gelişimsel ihtiyaçlarına göre ayarlanması ve bireylerin sosyal-duygusal gelişimini

engelleyici koşulların giderilerek, onlara en uygun koşulların sağlanmaya çalışılması da psikolojik danışmanların başlıca görevleri arasındadır. Bu koşulların yerine getirilebilmesinde rol oynayan öğelerin başında, psikolojik danışmanlar tarafından öğrencilere yönelik farklı ve ihtiyaca yönelik konularda geliştirilen ve uygulanan psiko-eğitsel programlar bulunmaktadır. Psiko-eğitsel programlar, aynı zamanda grup rehberliği uygulamaları olarak da değerlendirilebilir. Voltan Acar'a (2009) göre grup rehberliği, daha çok duruma alıştırmaya (oryantasyon) eğitsel, sosyal, mesleki bilgi verme amacıyla çok sayıda kişiye yönelik, bilişsel düzeyde yapılan gündemli bir hizmet türüdür.

Sınıf içinde eğitim-öğretim ortamını ve grup dinamiğini olumsuz etkileyebilecek istenmeyen davranışlar olabilir. İstenmeyen davranışların istenilen davranışlara dönüştürülmesinde, okulda nitelikli eğitim öğretimin sunulması önemli rol oynamaktadır. Akranlarla, öğretmen ve diğer yetişkinlerle de etkili iletişim becerilerinin geliştirilmesi sosyalleşme adına da önemlidir. Bu çalışmada, sınıf içi uygulamaları destekleyici, öğretmen ve öğrenci motivasyonunu artırıcı bir sosyal-duygusal beceri programının uygulanması hedeflenmiştir. Nitekim Turanlı'nın (2009) araştırmasında da, öğretmenlerin sınıf içinde sergiledikleri sosyal-duygusal destek davranışlarının, öğrencilerin öğrenme ortamında bulunmaktan hissettikleri memnuniyeti etkilediğini ortaya konmuştur. Yine aynı çalışmada öğrencilerin sınıf içinde sosyal-duygusal ihtiyaçlarının karşılanması için destek sağlandığı sürece öğrencilerin kendilerini daha iyi hissettikleri ve öğrenme ortamından daha fazla hoşnut kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Ülkemizde ilköğretim I. kademe öğrencilerinin sosyal-duygusal beceri algısını değerlendirmeye yönelik doğrudan bir ölçek ve bir paket program bulunmamaktadır. Dolayısıyla sosyal-duygusal beceri eğitimlerinin hazırlanmasına ve hazırlanan programların etkililiğinin değerlendirilerek yaygınlaştırılmasına ihtiyaç bulunmaktadır. Bu çerçevede araştırmada öncelikle, ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin gelişimsel görevlerine paralel olarak, kuramsal temele dayalı "Sosyal-Duygusal Beceri Algısı Ölçeği" geliştirilmiştir. Bu doğrultuda, psiko-eğitsel bir program geliştirilerek uygulanmıştır.

Bu araştırmada, geliştirilen ‘‘Sosyal-Duygusal Beceri Algısı ˆlçeęi’’nin ve ‘‘Sosyal-Duygusal Beceri Programı’’nın alandaki sˆz konusu boşluğu doldurması ve alandaki yeni çalışmalara ışık tutması beklenmektedir. Uygulanan programın 4. sınıf ˆğrencilerinin sosyal ve duygusal yˆnden ˆzmeleri gereken temel gelişimsel ihtiyaçlara odaklanmıştır. Programın amacı; ˆğrencilerin kendilerini daha iyi ifade etmelerini, hak ve sorumluluklarını fark etmelerini, kendilerinin daha çok olumlu yanlarını gˆrmelerini ve eksikliği kişilerarası ilişkilerde sorun yaratabilecek bazı becerileri kazanmalarını sağlamaktır. Aynı zamanda bu program ile ˆğrencilerin bir sonraki gelişimsel dˆneme sağlıklı bir Şekilde geçmelerini ve akademik başarılarını yˆkseltmelerini sağlamak hedeflenmiştir.

Okul-temelli çalışmaların ˆnem kazanmaya başlaması ve okullarda bu tˆr psiko-eğitsel programların etkililiğinin ortaya konması ile bu araştırmanın alanda çalışan kişilere katkı sağlayacağı dˆřˆnˆlmektedir. Bu çalışmanın okullarda benzer nitelikteki çalışmaları planlamalarında alanda çalışan uzmanlara, psikolojik danışmanlara ve eğitimcilere destek olacağı ˆngˆrˆlmektedir. Ayrıca SDBP’nin ileride sosyal-duygusal beceri gelişimi ile ilgili benzer çalışma yapmak isteyen araştırmacılara ışık tutması da hedeflenmektedir.

## BÖLÜM 2

### KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde öncelikle kuramsal çerçeve başlığı altında sırasıyla “sosyal öğrenme, yaklaşımları, duygusal zekâ, sosyal beceri, sosyal beceri gelişimi, sosyal-duygusal beceri eğitimi ve güvengenlik eğitimi” üzerinde durulmuştur. Daha sonra ise ilgili araştırmalar başlığı altında, konu ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan benzer çalışma ve araştırmalara yer verilmiştir.

#### 2.1.0. KURAMSAL ÇERÇEVE

##### 2.1.1. Sosyal Öğrenme Yaklaşımları

Daha önce de değinildiği gibi, sosyal çevrenin ve öğrenme yaşantılarının kişilik gelişimi üzerinde etkili olduğu çeşitli kuramcılar tarafından kabul görmektedir. Doğrudan ya da dolaylı öğrenmeler, bireylerin sosyal-duygusal gelişimin temelinde yer almaktadır. Buna göre birey hem çevresini etkilemekte hem de çevresinden önemli ölçüde etkilenmektedir. Bu etkileşimlerin sonucu olumlu ya da olumsuz olabilmektedir.

Bandura (2001) bilişsel sosyal kuramında, bireyin çevresindeki modelleri taklit ederek ya da onların davranışlarının sonuçlarını gözlemleyerek öğrendiğini belirtmektedir. Gözlem yoluyla öğrenmede dikkat, hatırlama, yeniden üretme ve pekiştirme gibi bilişsel süreçler yer almaktadır. Bu süreçler gözlenen davranışların kodlanmasını sağlamaktadır. Birey gözlem yoluyla; davranış örüntülerini ve değerler sistemini geliştirmekte, kendini değerlendirerek içsel pekiştirmelerde bulunmaktadır.

Sosyal öğrenme kuramına göre, birey çevresi ile etkileşim halindedir. Bu kuram bireyin davranışının onun diğerleriyle ilişkisinin ve çevresinin incelenmesiyle anlaşılabilirliğini belirtmektedir. Bu yaklaşıma göre yeni bir davranışın öğrenilmesi, bir modelin gözlenmesine, istenen davranışların uygulanmasına ve pekiştirilmesine bağlıdır. Bireyin geçmiş yaşantısı onun bakış açısını ve davranışlarını etkilemektedir



(Zins ve Wagner, 1997). Bilişsel süreç yaklaşımına dayalı olarak sosyal beceri öğretiminde birey, sosyal etkileşimin kurallarını öğrenerek becerileri farklı ortamlarda, farklı kişilere yönelik olarak kullanabilmekte; diğer bir ifade ile bireyin genelleme düzeyi oldukça yüksek olmaktadır. Birey, bu yolla sosyal ortamları ayırt edebilmekte ve bu ortamlara özgü becerileri hızla sergileyebilmektedir (Bacanlı, 2007).

Bilişsel sosyal öğrenme yaklaşımlarında birey, bir modeli gözleyerek ya da sözel yönergeleri dinleyerek öğrenmektedir. Bu yaklaşıma göre (Bacanlı, 2007) :

1. Model olma eğitiminde; bir oyuncu ya da akranın davranışları hakkında bilgi içeren bir film ya da tanımlanmış bir durum ile ilgili öğrenme gerçekleştirilmektedir.
2. Sözel eğitimde; dile dayalı bir öğrenme (örnekler, kurallar, yönergeler, pekiştireçler, istekler vb.) gerçekleştirilmektedir.
3. Model olma ve sözel eğitimde ise; hem dile dayalı hem de bilgi ve gösterime dayalı öğrenmeler gerçekleştirilmektedir.

Yukarıdaki açıklamalardan anlaşıldığı üzere, sosyal-öğrenme yaklaşımları becerilerin öğretilirliği üzerine odaklanmıştır. Sosyal-duygusal beceriler eğitim aracılığı ile geliştirilebilir. Sosyal-duygusal beceriler, duygusal zekâ kavramı ile de paralellik göstermektedir. Dolayısıyla bu tür programların geliştirilmesinde, bireyin kendi duygularını tanıması ve yönetebilmesi anlayışını temel alan duygusal zekâ yaklaşımından da yararlanması, programların etkililiğini sağlayabilir.

### **2.1.2. Duygusal Zekâ**

Günlük yaşamda karşılaşılan sorunlarla baş etme becerisi bireyin duygusal zekâ (emotional intelligence) düzeyi ile ilgilidir. Dolayısıyla sosyal-duygusal beceri gelişimini hedefleyen programlar, aynı zamanda duygusal zekâ gelişimini de desteklemektedir. Elias (2003), duygusal zekâ ve sosyal-duygusal beceri kavramlarının aynı olduğunu da belirtmektedir. Buna göre duygusal zekâ birlikte çalışma, etkili öğrenme, yaşam-toplum-aile üçgeninde mutlu olmayı içeren bir kavramdır. Duygusal zekâ, sosyal öğrenme kavramı ile benzerdir; duygusal zekânın

gelişiminde sosyal çevre ve öğrenme etkilidir. Sosyal beceri programları aynı zamanda duygusal zekânın gelişimini de desteklemeye yöneliktir.

Duygusal zekâ kavramını ilk olarak ifade eden Salovey ve Mayer'e (1990) göre duygusal zekâ "Bir kişinin kendisinin ve başkalarının duygularının farkında olabilmesi, onları ayırt edebilmesi ve kişinin düşüncesi ve eyleminde bu bilgiyi kullanabilmesi"dir. Mayer ve Salovey (1997), duygusal zekâyı tanımladıkları makalelerinde, duygusal zekâyı dört boyutta ele almışlardır. Onlara göre duygusal zekânın boyutları;

- a) duyguları fark etme,
- b) düşünceleri ifade ederken duygulara yer verme,
- c) duyguları anlama ve
- d) duyguları yönetme olarak ifade edilmektedir.

Duygusal zekâ kavramını daha sonra, liderlik performansını ileriye götüren yeterlilik ve beceriler olarak, Goleman (1999) kullanmıştır. Goleman tarafından, eğitimcilere, araştırmacılara destek vermek amacıyla 1994 yılında CASEL adlı bir birim kurulmuştur. CASEL'e göre sosyal-duygusal öğrenme programlarının hazırlanmasına ışık tutularak, bu programlar okul öncesinden yüksekokula kadar eğitimin bir parçası olarak ele alınır.

Goleman (1999) duygusal zekânın başlıca dört yapıdan oluştuğunu belirtmiştir. Bu beceriler şu şekilde ifade edilebilir:

1. Öz bilinç (self-awareness): Kendini tanıma, birisinin duygularını anlama, karar verirken duygularının etkisini fark etme.
2. Duyguları yönetebilme: Duygularını kontrol edebilme, değişikliklere uyum sağlama.
3. Kendini düzenleme (self-regulation): Duyguları bir amaç doğrultusunda toplayabilme, duygularını harekete geçirebilme, kendini kontrol edebilme.

4. Empati kurma: Duygularını fark etme, diğerlerinin duygularını anlama.
5. İlişkileri yönetebilme: Duyguları etkili bir şekilde ifade etme, liderlik, çatışma çözme ve organize etme.

Goleman'ın (1999) da ifade ettiği gibi, Gardner (1983) "*Zihin Çerçevesi*" adlı bir eserinde, hayatta başarılı olmak için tek tip zekânın şart olmadığını, geniş bir yetenekler yelpazesi bulunduğunu belirtmektedir. Ona göre zekâ, birbiri ile ilişkili yetenekler bütünüdür. Goleman'a (1999) göre duygusal zeka ise, kişinin kendi duygularını anlaması, başkalarının duygularına empati beslemesi ve duygularını yaşamı zenginleştirecek biçimde düzenleyebilme yetisi olarak tanımlanabilir.

Elias (2004), duygusal zekâ gelişimine yönelik programları destekleyen üç önemli ilkedden söz etmiştir. Ona göre; 1. Tüm öğrenmelerin temeli, insan ilişkilerinde özenli olmaktır. 2. Amaç koyma ve problem çözme, öğrenmeye odaklanmayı ve enerjik olmayı sağlar. 3. Duygular ne öğrenileceğini ve nasıl öğrenileceğini belirlemektedir. Elksnin ve Elksnin (2006) ise duygusal zekâyı bireyin duygularını anlama ve ayarlama yeteneği ve sosyal doyumunu sağlama yolu olarak ifade etmişlerdir. Duygusal zekâsı gelişmiş bireylerin yaşam başarısı, yeterince gelişmemiş bireylere göre daha yüksektir. Yetişkinlerin ne söylediğinden çok, ne yaptığı önemlidir. Dolayısıyla çocukların duygusal zekâlarını geliştirmelerinde yetişkinler tarafından şu beş faktör göz önünde bulundurulmalıdır:

- 1) Kendinin ve diğerlerinin farkında olma, empatik olma,
- 2) Diğerlerinin bakış açısını anlayabilme,
- 3) Duygularını ayarlama ve yönetme,
- 4) Amaç ve plan yönelimli olma,
- 5) İlişkilerinde olumlu sosyal becerileri kullanma.

Duygusal zekâ kavramı ile ilgilenen araştırmacılar, duygusal zekânın farklı yönlerini vurgulamışlardır. Buna göre duygusal zekânın; algılama, anlama, yönetme ve düşünceleri ifade etmede duyguları uygun şekilde kullanma (Mayer ve Salovey,

1997), liderlik özelliğinin gelişmesine katkıda bulunma (Goleman, 1999) gibi işlevleri vardır. Bunun yanı sıra duygusal zekâ, sosyal-duygusal yeterlik ve beceri gelişimi ile de yakından ilgilidir (BarOn, 1997). Duygusal zekâyâ ilişkin bir model ortaya koyan BarOn'a (1997) göre duygusal zekâ kendini ve diğerlerini etkili biçimde anlama, kişiler arası ilişkilerde başarılı olma, çevresel taleplerle başa çıkabilmek için gerekli uyum yetisi olarak tanımlanabilir. Elksnin ve Elksnin (2006) de duygusal zekâyı yaşamda başarı getiren bir faktör olarak değerlendirmektedirler.

Sosyal-duygusal öğrenme tanımlarına bakıldığında, duygusal zekâ kavramının önemli bir yere sahip olduğu ve bu amaca yönelik hazırlanmış öğrenme programlarının da kaçınılmaz bir parçası olduğu görülmektedir. Duygusal zekâ ile ilgili boyutların programlarda yer alması yeni sosyal-duygusal becerilerin kazanımını da etkileyebilir.

### **2.1.3. Sosyal Beceri**

Sosyal beceri, çevreden olumlu pekiştireç sağlayan veya ilişkiyi devam ettirmeyi sağlayan kişilerarası ilişki durumlarında kullanılan öğrenilmiş davranışlardır (Geertz, 2003). Bu beceriler, öğrencilerin sınıf içinde ve dışında diğerleri ile etkileşimine yardımcı olmaktadır. Öğrencilerin temel sosyal becerilerinde yetersizlik durumu olduğunda, öğretmenler gün içinde olumlu etkileşim örnekleri vererek öğrencilere olumlu model olmak durumundadırlar. Bunu sağlamak için; beden dilini olumlu kullanmalı, etkili bir göz iletişimi kurmalı, konuşanı dinlemeli, sorulan sorulara uygun şekilde yanıtlar vermeli, konuşma sırasını beklemelidir (Burke, 2008).

Michelson ve diğerleri (1981), sosyal beceri tanımlarının altı ortak noktasının bulunduğunu belirtmişlerdir. Bunlar (Akt., Yüksel, 2001) :

1. Öğrenme ile kazanılır.
2. Sözel ve sözel olmayan özel davranışlardan oluşur.
3. Tepki ve davranışları başlatmada etkilidirler.
4. Diğerlerinden gelen olumlu sosyal pekiştireçleri artırır.

5. Karşılıklı ilişkilerde gerekli zamanlamaya ve etkileşime dayalı davranışlardır.
6. Diğerlerinin sosyal statüsü, cinsiyeti ve yaşı gibi faktörlerden etkilenir şeklinde sıralanmaktadır.

Sosyal beceri gelişimi ile ilgili programlarda ele alınan ana beceriler incelendiğinde, becerilerin genel olarak şu yeterlilik alanlarında yoğunlaştığı görülmektedir;

- Temel iletişim becerileri, grupta bir işi yürütme becerileri, duygularla ilgili beceriler, saldırgan davranışlarla başa çıkma, stresle başa çıkma, plan yapma ve problem çözme becerileri (Akkök, 1996),
- İyi ilişkiler kurabilme, diğerlerine saygı duyma ve grup kurallarına uyma davranışları (Çetin, Bilbay ve Kaymak-Albayrak, 2002),
- İşbirliği, sorumluluk, empati ve kendini kontrol, arkadaşları ve yetişkinler ile etkili iletişim (Fair ve McWhirter, 2002) becerileridir.

Fair ve McWhirter (2002), geliştirdikleri programda Gardner'ın duygusal ve sosyal zekâ teorisi ile Bandura'nın sosyal öğrenme kuramını temel alarak, çalışmalarında sosyal becerileri üç grupta toplamışlardır. Bunlar:

- 1) *İlişki kurma becerileri*; akran grubunun önemini anlama, diğerlerinin ihtiyaçlarını önemseme, diğerlerini kabul etmeyi ve arkadaş edinmeyi öğrenme, güvenilir bir birey olmayı ve arkadaşlarını önemsemeyi öğrenme gibi becerilerdir.
- 2) *Olumlu sosyal ilişkiler geliştirme becerileri*; saygılı olmayı öğrenme, övgüde bulunmayı öğrenme, etkili konuşmayı ve dedikodu yapmamayı öğrenme gibi becerilerdir.
- 3) *Günlük yaşam için gerekli görgü kurallarını edinmeye yönelik beceriler*; yardım istemeyi öğrenme, başkalarına yardım önermeyi öğrenme, uygun beklenti içinde olmayı ve olumlu davranışlarda bulunmayı öğrenme gibi becerilerdir.

Saarni (1999) ise, sekiz duygusal yeterlilik alanından söz etmektedir. Bunlar; duygularının farkına varma, diğerlerinin duygularını anlama, duygularını ifade etme, empatik olma, iç dünyasını gerçekçi olarak dışa vurma, stresli durumlarla başa çıkabilme, ilişkilerde duygusal iletişimin farkına varma ve öz yeterlilik olarak ifade edilmektedir. Korkut'a (1996) göre insanlar, başarılı ve doyurucu ilişkiler kurdukları zaman mutlu olduklarından, onların iyi iletişim kurmanın yolu olan becerileri öğrenmelerinde büyük yarar vardır. Sosyal beceriler, kişilerin başkaları ile birlikte iken kullandıkları olumlu tepkiler alan, olumsuz tepkilerden kaçmaya yarayan ve sosyal olarak kabul görmüş davranışlardır. Sosyal beceriler, aracı görevi görürler ve amaç yönelimlidir; duruma özel ve sosyal bağlara göre de değişebilen özellikler gösterirler. Bu beceriler hem gözlenebilir belirgin davranışlar hem de bilişsel, duygusal öğeler içermektedir.

#### **2.1.4.Sosyal-Duygusal Beceri Gelişimi**

Gelişimi sağlayan çevresel ve kalıtsal etmenler, döllenme anından başlayarak, yaşamın sonuna kadar etkilerini göstermeye devam etmektedir. Bireyin biyolojik özellikleri, döllenme ile oluşan ilk hücrede yer alan 46 kromozomun içerdiği genler tarafından belirlenmektedir. Ancak genetik özelliklerin organizma üzerinde potansiyellerini tam olarak açığa çıkarabilmeleri, organizmanın geçirdiği yaşantılarla, yani çevresel koşullarla büyük ölçüde ilişkilidir (Erden ve Akman, 1995). Günümüzde kalıtımın ve çevresel koşulların, bireyin gelişimi, kişisel ve sosyal uyumu üzerinde rol oynadığı bilinmektedir.

Humpreys'e (1999) göre, çocuğun kendisini duygusal ve davranışsal yönden güçlü hissetmesi ve olumlu algılaması için dikkate alınması gereken bazı özellikler vardır. Bunlar; koşulsuz sevgi, kabul edici davranış, değer verme, çabalarını övme, kendine özgü yanlarını destekleme, etkin dinleme, anlayışlı olma, duygularını paylaşma, yaşına uygun sorumluluk almasına fırsat yaratma, duygularını ifade etmesine izin verme, nazik davranma becerileri şeklinde sıralanabilir. Bu koşulların çocuğa sunulması da onun sosyal ve duygusal yönden sağlıklı gelişimini hızlandırır.

Sosyal-duygusal gelişim, çocuğun kendini ifade edebilmesi, duygularını kontrol edebilmesi, kendisiyle ve çevresiyle barışık ve uyum içinde olabilmesidir. Çocukların duygusal özellikleri konusunda yapılan çalışmalar, duygusal gelişimin hem olgunlaşma hem de öğrenme sonucu oluştuğunu göstermiştir (Saarni, 1999). Davranışlarına ilişkin düzeltici geribildirim almayan çocuklar, kendilerini yönetme ve sosyal uyum gösterme yönünden yetersiz kalmaktadırlar (Dereobalı, 2005). Burada bireye çevre tarafından sunulan olumlu öğrenme olanaklarının bireyin sağlıklı gelişimi üzerindeki rolü ortaya konmaktadır. Birey içinde bulunduğu çevresel koşulların yeterliliği ölçüsünde sosyal becerilerini geliştirebilmektedir.

Sosyal yeterlilik becerileri bireylere doğrudan öğretilir; böylece bu bireylerin daha mutlu olmaları sağlanabilir. Bu becerilerin gelişiminde özbilinç, sosyal bilinç, olumlu tutum ve değerler, sorumlu karar verme becerileri ile sosyal etkileşim becerileri rol oynamaktadır (Payton, Wardlaw, Graczyk, Bloodworth, Tompsett ve Weissberg, 2000). Alberta Öğrenme Enstitüsü tarafından (2002), sosyal yeterlilik alanları üç grupta toplanmıştır. Bunlar;

- 1) kişisel yeterliliği geliştirici yeterlilikler; kendini geliştirme, risk yönetimi, yaşam boyu öğrenme ve değişime uyum sağlama vb.
- 2) diğerleri ile etkileşim kurmayı geliştirici yeterlilikler; kişilerarası iletişim, iletişim kurma, takım çalışması vb.
- 3) planlamayı ve düşünmeyi geliştirici yeterlilikler; problem çözme ve karar verme, bilgi bulma ve yaratıcı düşünme vb. olarak ifade edilmektedir. Bu becerilerin gelişmesi, bireye kendi duygu, düşünce ve davranışlarının farkında olma yetisi kazandırmakta ve onun akademik becerilerinin gelişiminde önemli rol oynamaktadır.

Gelişimi sağlama bakımından, anne-baba ve öğretmenin ya da onların yerine geçen yetişkinlerin rolü, yaşamsal bir öneme sahiptir (Senemoğlu, 1998). Gözlem yoluyla öğrenilebilen ve geliştirilebilen sosyal yeterlilik becerileri, saygılı ve sorumlu davranış gelişimi için önemli bir değişkendir (Alberta, 2002; Fair ve McWhirter, 2002).

Bireye çevre tarafından biçilen değer, onun sosyal yeterliliği üzerinde de belirleyici rol oynamaktadır. Bu nedenle Hobs'a (1983) göre, sosyal beceriler ve sosyal yeterlilik kavramları birlikte ele alınmaktadır. Sosyal yeterlilik, bireyin sosyal çevresinde sergilediği işlevlerine ilişkin olarak yapılan değerlendirmeleri içermektedir.

Sosyal-duygusal beceriler, bir anlamda bir kişinin sosyal durumlarda performansını tam olarak göstermesini sağlayan özel yeterliliklerdir. Bu yeterliliklere sahip olmak ve becerileri uygulamak, sözel ve sözel olmayan belirli davranışlara sahip olmayı gerektirmektedir (Elksnin ve Elksnin, 2006). Buradan da anlaşıldığı üzere sosyal yeterlilik, sosyal-duygusal gelişim ile paralellik göstermektedir. Bireyin sosyal-duygusal gelişiminin çevre tarafından algılanması, onun sosyal yeterliliği için ölçüttür. Bunda bireyin öğrenme yaşantılarının da payı büyüktür. Bu açıklamalar doğrultusunda, sosyal-duygusal beceri gelişimindeki önemli yapılardan birisinin de sosyal yeterlilikler olduğu belirtilebilir.

Yukarıdaki bilgiler ışığında sosyal-duygusal becerilerin tanımlanmasının güç olduğu görülmektedir. Bunun nedeni Çiftçi ve Sucuoğlu'na (2003) göre, bu becerilerin kişilik, zekâ, dil, algı, değer, tutum, becerilerin kullanıldığı ortam gibi çeşitli değişkenlerden etkilenmesidir. Bireyin gelişimini ve öğrenmesini etkileyen her etmenin onun kişilik yapısı üzerinde rol oynadığı söylenebilir. Sosyal öğrenme yaklaşımları kısmında bireyin kişilik gelişimi üzerinde rol oynayan bazı değişkenlere değinilmiştir.

### **2.1.5. Sosyal-Duygusal Beceri Eğitimi**

Daha önce de değinildiği gibi; sosyal yeterlilik, sosyal beceri, duygusal zekâ, öz bilinç, sosyal bilinç gibi yaklaşımları tek bir çatı altında toplamak mümkündür. Elias'a (2006) göre bunu ifade eden kavram ise "Sosyal-Duygusal Öğrenme"dir.

Okullarda yaygınlaşmaya başlayan ve oldukça ihtiyaç duyulan "sosyal-duygusal eğitim" kavramı ilk kez Fetzer (1994) grubu tarafından tanıtılmaktadır. Bu grup, özel problemleri ve davranış problemlerini çözmeyi hedefleyen, akademik başarıyı



destekleyen önleyici programlar geliştirmek amacıyla işe başlamıştır (Akt. Elias ve diğ., 1997). Yeni bir organizasyon olan CASEL (Collaborative to Advance Social and Emotional Learning/2000) adlı kuruluşa mali destek sağlamıştır. CASEL, yüksek kalitenin amaçlanmasında okul öncesinden başlanarak, yüksek öğrenime kadar sosyal-duygusal eğitimin zorunlu ve önemli olduğunu vurgulamaktadır (Weissberg, Kumpfer ve Seligman, 2003).

Sosyal-duygusal eğitim, öğrencilerin sosyal ödevler aracılığıyla duygu, düşünce ve davranışlarıyla ilgili farkındalıklarını artırmak ve yeteneklerini ortaya çıkarmak için kullanılan yöntemdir. Sosyal-duygusal eğitim sadece okul sınırları içerisinde kalmayıp yaşamı süresince bireyler için etkili olmaktadır. Bu tür eğitimlerin okul başarisına etkisi olduğu gibi öğrenmek için güdülenmeye, öğrencinin ilgisini okula çekmeye, akran ilişkilerini artırmaya da etkisi vardır (Zins, 2001). Okul, uygun toplumsal davranış biçimlerinin kazandırılabilereği bir sosyal çevre olduğundan, nitelikli programlarla akranlar arası iletişimler olumlu yönde desteklenebilir.

Okul temelli sosyal-duygusal eğitim programları, öğrencilerin anti-sosyal davranışlarını azaltmakta; dolayısıyla sosyal yeterliliklerini ve akademik performanslarını artırmaktadır. Bu programlar risk faktörleri olan madde kullanımı, zorbalığı ve diğer problemleri engellemektedir. Sosyal gelişim modeline göre ilköğretim öğrencileri davranış örüntülerini öğretmenlerinden, akranlarından ve ailelerinden öğrenmektedirler. Ayrıca öğrencilere ne kadar erken dönemde eğitim verilmeye başlanırsa, eğitim o kadar etkili olmaktadır (Farrer, 2004). Hawkins, Smith ve Catalano (2004) erken dönemde verilen eğitimlerin, risk faktörlerini ve öğrencilerde istenmeyen davranışları azalttığını belirterek, akademik başarıyı artırdığını ileri sürmektedirler.

Sosyal-duygusal temelli çalışmalar, risk faktörlerini azaltmakta, koordineli programlarla koruyucu mekanizmaları arttırmakta ve gençlerin gelişimlerini tamamlayıcı rol oynamaktadır. Önleyici çalışmaların gençlerin başkalarıyla iletişim kurmalarında, topluma uyum sağlamalarında etkili olduğu belirtilmektedir (Elksnin

ve Elksnin, 2003). Son yıllarda sosyal yeterliliği geliştirici, duygusal ve sosyal problemleri önleyici okul programları geliştirilmeye başlanmıştır.

Önleyici programlar genel olarak; karakter eğitimi, suçluluğu önleme, ilaç kullanımı, cinsellik eğitimi, şiddeti önleme ve değerler eğitimi gibi alanları içermektedir. Bu çalışmalar sistematik ve kapsamlı olarak uygulandığında; hem çatışma çözme, işbirlikçi öğrenme, akran rehberliği gibi özel becerileri geliştirir hem de gelecekte ortaya çıkabilecek problemleri önleyerek, okul çevresini destekler ve olumlu ilişkilerin gelişimine yardımcı olmaktadır (Cohen, 2001; Ragozzino ve diğ., 2003). Okullar saldırgan davranışları azaltmada ve önlemede önemli bir birimdir. Bununla ilgili okul yönetimi tarafından alınabilecek bazı önlemler vardır. Bunlar; güvenlik önlemleri gibi gözetleyici, disiplin kuralları gibi caydırıcı stratejiler ve psiko-sosyal programlardır (Wilson ve Lipsey, 2007).

Okul temelli sosyal-duygusal beceri programlarının amacı; çocukların bilgili, ilgili, sorumluluk sahibi ve sağlıklı bireyler olmalarını sağlamaktır. Programların erken yaşlardan başlanıp yüksek öğrenime kadar sürdürülmesi etkililiği için gerekmektedir (CASEL, 2003). CASEL tarafından, sosyal-duygusal öğrenme programlarının çocuklarda ve gençlerde zihinsel sağlığı geliştirici ve risk davranışları azaltıcı etkisi olduğu belirtilmektedir (Payton ve diğ., 2000). İyi planlanmış önleyici programlar; sağlık alanı ile sosyal ve akademik alanlarda elde edilen sonuçları da olumlu yönde etkilemektedir (Elias ve diğ., 2006). Bu bilgiler ışığında, sosyal beceri gelişimine yönelik bu tür programların öğrencilerin yaşamın her alanında güçlü yanlarını geliştirmeyi ve problem davranışları önlemeyi temel aldığı ifade edilebilir. CASEL'e (2003) göre, akademik, sosyal ve duygusal eğitim için gerekli beceriler şunlardır:

1. Kendini ve başkalarını tanımak:
  - Duygularını tanımak, başkalarının duygularını anlamak,
  - Güçlü yanlarını keşfetmek,
2. Alınan kararların sorumluluğunu almak:
  - Duyguları yönetmek,

- Amaçlarını ve planlarını oluşturmak,
  - Problemlerini çözmede yaratıcı olmak,
3. Başkalarına karşı ilgili olmak:
- Empatik olmak,
  - Başkalarına saygı göstermek,
  - Farklılıkları kabullenmek,
4. Davranma becerileri:
- Etkili iletişim kurmak,
  - Hayır diyebilmek.

Tüm beceri alanları gözden geçirildiğinde; bu tür becerileri kazandırmanın temel amacının, bireylerin sosyal ortamda kendilerini yeterli düzeyde ifade edebilme ve diğerleri ile ilişkilerinde başarılı, mutlu ve özgüvenli olmalarını sağlamak olduğu değerlendirilebilir. Günümüzde hızla değişen toplumsal yapı ve kurallar, öğrencilerin çevreye uyumlarını zorlaştırmaktadır. Sınıflarda öğrenci sayısının artması ve eğitim sisteminde akademik öğrenmeye ağırlık verilmesiyle okulların temel amaçlarından olan sosyal ve duygusal eğitim ihmal edilmektedir (Ural, 2002). Bu durum konuyla ilgili araştırmaların planlanmasını ve uygulanmasını dolayısıyla bu alanın zenginleştirilmesi zorunluluğunu ortaya çıkarmaktadır.

Korkut (2004), önleyici çalışmalar kapsamında bireylere kazandırılması gereken dört beceri alanını ele almıştır. Koruyucu etmenler olan bu beceriler, bireylerin yaşam becerilerini ve sosyal yeterliliklerini geliştirmelerinde rol oynamaktadır. Bu kısımda söz konusu becerilerden söz edilmiştir.

#### **2.1.5.1. Problem Çözme Becerileri**

Kişiler arası ilişkilerde karşılaşılan problemleri çözme yeterliliği önemli yaşam becerilerinden birisidir. Problem çözme becerileri, çatışma çözme ve karar verme becerileriyle ilişkilidir. Elias ve diğerleri (1997) problem çözme becerilerini bireyin

bir problem durumunu fark etmesini, tanımlamasını, gerçekçi amaçlar belirlemesini, alternatif düşünce biçimleri üretmesini, karar verme ve plan yapmasını sağlayan beceriler olarak ifade etmişlerdir.

Yaşamı boyunca birey, içten ve dıştan gelen birçok dürtü ve güdü ile karşılaşmaktadır. Birey bunlar arasında seçim yapmaya zorlanmakta, bu seçimleri yapma zorunluluğu ise bireyde çatışma yaratmaktadır. Çatışmaların yarattığı kaygıyı bir güç olarak kullanabilmek önemlidir (Köknel, 1996). Kaygı yaşayan bireyin, baş etme ve yeterlilik düzeyi kaygının yapıcı biçimde yönlendirilmesinde rol oynamaktadır.

Çocukların problem çözme başarısının engellenmiş hissetmeyi, saldırganlığı, kaygı ve depresyon gibi pek çok davranışsal sorunu önlemede yardımcı, anti-sosyal davranışı azaltıcı olduğu, sosyal yeterlilikleri artırıcı rol oynadığını görülmektedir (Anliak ve Dinçer, 2009; Kazdin, Siegel ve Bass, 1992). Erken yıllarda çatışma çözme becerisinin kazandırılması da önemlidir (Ciampa, Farr ve Kaplan, 2000). Dupont (1998), problem çözme basamaklarını şu şekilde ifade etmiştir:

- Dur ve düşün,
- Problemi fark et (probleme ilişkin bilgi topla),
- Duygularını fark et (hem kendi duygularını, hem de karşıdakinin duygularını fark et),
- Amaç belirle,
- Çözüm yollarına ilişkin olarak düşün,
- Çözüm yollarının olası sonuçları düşün (tüm seçenekleri gözden geçir),
- En uygun çözüme karar ver,
- Plan yap (tüm engelleri düşün),
- Planını uygulamaya koy,
- Planının sonuçlarını gör (sonuçları değerlendir),

- İlk plan başarılı olmaz ise, alternatif bir plan uygulamaya koy (bir engel olabilir, ona ilişkin düşün).

Sosyal becerilerin akademik başarıda önemli bir belirleyici olduğu görüşünü benimseyen yaklaşımlarda, etkili sosyal ve kişilerarası problem çözme becerilerinin entelektüel becerilerle de ilişkili olduğu belirtilmektedir. Kişiler arası problem çözme becerilerine ilişkin çok yönlü eğitim programlarının geliştirilerek etkililik düzeylerinin ve yeterliliklerinin belirlenmesi ya da değerlendirilmesine ihtiyaç bulunmaktadır (Anliak ve Dinçer, 2009). Okul temelli önleyici programlarda bireylerin değişen yaşam koşullarına uyumunu kolaylaştırıcı ve problem çözme yeterliliklerini destekleyici çalışmalara ağırlık verilmesi önemli görülmektedir.

#### **2.1.5.2. Stresle Başa Çıkma Becerileri**

Stres ve kaygı kavramları arasında oldukça yakın bir bağ vardır. Stres kaygı, kızgınlık ve depresyona dönüşebilecek bir durum olarak tanımlanabilir. Stresle başa çıkma becerilerinin geliştirilmesi ile birey, kaygı, kızgınlık ve depresyona dönüşebilecek durumlarla baş edebilir ve dürtülerini kontrol edebilir (Elias ve diğ., 1997).

Bireyin iç dünyasında yaşadıkları ve hissettikleri ile ortaya koydukları arasındaki fark, onun yaşamında önemli bir stres kaynağı oluşturmaktadır. Stresle başa çıkmada bireyin içsel sinyalleri fark etmesi önemlidir. Bireyin, bu sinyalleri kontrol etmeyi öğrenmesi önemlidir. Birey kontrol edemediği, karşı koyamadığı fiziksel ve sosyal güçlerin etkilerine açıktır; stresle baş etme becerisi de bireyin yıkıcı davranışları başlatan dürtüleri kontrol edebilmesi ile ilgilidir (Cüceloğlu, 2002; Dupont, 1998; Özer, 1998). Bireyler diğerleri ile ilişkilerinde bazen hayal kırıklığı, reddedilme, korku ve kızgınlık gibi duygular yaşamakta, uyum düzeylerine göre bu duygularla baş etmektedirler (Fair ve McWhirter, 2002).

Kaygı yaşayan bireylerin kendine güven ve yeterlilik duyguları yeterince gelişmemiş olduğundan, bu bireyler en küçük bir yenilgi olasılığında gerçek durumla orantısız bir kaygı göstermektedir. Bu durum yaşam örüntülerini daha da bozarak,

karşılaştıkları zorlanmaların ağırlaşmasına neden olmaktadır (Geçtan, 1995). Kaygı ve depresyon çocuklarda; öğrenme problemleri, akademik başarısızlık, davranım problemleri ve sosyal problemleri çözmede yetersizliğe yol açabilmektedir (McWhirter ve Voltan Acar, 2005). Stresle etkili olarak başa çıkmayı öğrenmek yalnızca eğitimsel süreci etkilediği için değil, fiziksel, duygusal ve düşünsel olarak yıpratıcı, etkili davranmayı engelleyici olması nedeni ile de önemlidir (Korkut, 2004). Baş etme stratejileri, öğrencilerin karşılaştıkları zor yaşam olaylar ile mücadele edebilmelerinde onlara sosyal-duygusal destek olur ve önleyici nitelik taşımaktadır (Elias, 2006). Stresle başa çıkma becerileri, birey için zorlayıcı durumların üstesinden gelebilmesi için gerekmektedir. Öğrencilerin kendi gelişimsel dönemlerinin ihtiyaçlarına uyum sağlayabilmesi için, sosyal-duygusal beceri programlarında bu becerilere yer verilmesi önem taşımaktadır.

### **2.1.5.3. İletişim Becerileri**

İletişim becerilerinin kapsamı oldukça geniştir. Bu beceriler yaşam için gerekli temel ve sosyal becerilerdendir. İki insan birbirinin farkına vardığı andan itibaren iletişim başlar. İnsan yaşamının en önemli özelliklerinden birisi, diğer bireylerle başarılı bir şekilde etkileşime geçmek ve iletişim kurmaktır. Bireylerin gündelik yaşantıları içerisinde kurdukları ilişkilerde zaman zaman zorluklarla karşılaşmaları son derece doğaldır. Günümüzde bireylerin incelik isteyen davranış ve düşünme becerilerine sahip olmaları onların bu güçlükleri aşmalarında oldukça önem kazanmaktadır (Anlıak ve Dinçer 2009; Cüceloğlu, 2002). Kişiler arası ilişki sorunları, gerçekte duygu ve düşünce alışverişinde yaşanan iletişim becerisinden kaynaklanan sorunlardır.

İletişim becerileri bireyin sözel ve sözel olmayan iletişimi anlamasını, mesajları uygun şekilde almasını ve iletmesini, duruma uygun iletişim kurmasını sağlayan becerilerdir (Elias ve diğ., 1997). İletişim hem kişisel hem de toplumsal bir süreçtir. İletişimde söylenen, söylenmeyen, yapılan, yapılmayan her şeyin anlamı vardır (Cüceloğlu, 2002). Akkök (1996), öğrencilere kazandırılması gereken iletişim becerilerini şöyle ifade etmiştir:

- Karşısındaki ile aynı fikirde olup olmadığını düşünmek,
- Ona bu konuda ne düşündüğünü söylemek,
- Ona bu konuda ne düşündüğünü sormak,
- Karşısındakinin cevabını dinlemek,
- Uzlaşmayı teklif etmek.

Bazı çocukların akranları ile olan ilişkilerinde başarısını engelleyici bazı unsurlar bulunmaktadır. Çocuğun içinde bulunduğu akran grubunun saldırgan davranışı destekleyici olması veya popülerlik olarak algılanması çocuğu olumsuz davranışa yönlendirebilmektedir (Boivin, 2005). Bu durum iletişimi güçlendirmemekte, aksine çıkmaza sokmakta ve çatışmayı artırmaktadır. İletişim problemlerinin, uyum sorunlarına yol açmasını ve riskli davranışları önlemesini sağlamak için sosyal-duygusal beceri programlarında ele alınması gerekmektedir. İletişim becerileri psiko-eğitsel programlarla (DuPont, 1998; Hawkins, Smith ve Catalano, 2004; Uzamaz, 2000) geliştirilebilir.

#### **2.1.5.4. Benlik Saygısını Artıran Beceriler**

Literatürde “self-esteem” olarak geçen kavramın dilimize çevrilmesi konusunda farklı ifadelerle karşılaşılmaktadır. Bunlar; benlik saygısı, öz saygı, kendilik değeri ve öz bilinç kavramlarıdır (Demirel, 2003; Voltan Acar ve Tanrıdağ, 1995). Bu araştırmada benlik saygısı tercih edilmekle birlikte, kaynaklardan alınırken herhangi bir sorun yaşanmaması için kendilik değeri kavramına da yer verilmiştir.

Benlik bireyin kendi içinde kendini gözetleyen, yargılayan, değerlendiren ve davranışlarını düzene koyarak yöneten güçtür. Bu güç bireyin kendisine “ben neyim?, amaç ve hedefim ne?, ne yapabilirim?, doğru ve yanlış olanlar nedir?” şeklinde sorular sormasını sağlamaktadır. Benlik toplumsal yaşantılarla gelişmektedir (Köknel, 1996). Bireyin kendisini güçlü ve zayıf yönleri ile doğru olarak algılaması, günlük yaşamda karşılaştığı zorluklarla yeterli düzeyde başa çıkma becerilerine sahip olması, onun olumlu bir benlik algısına sahip olduğunu göstermektedir (Payton ve diğ., 2000). Duygusal ve davranışsal yönden güçlü

çocuklar, kendine güvenir, öfkesini kontrol edebilir, diğerlerinin duygularına karşı hassastır, eleştiriye açıktır, güçlü yönlerini tanır (Epstein, 1998).

Benlik saygısı kavramına gelince, Püsküllüoğlu'na (2004) göre, kişide kendi kişiliğini alçaltmaktan insanı alıkoyan ve başkalarınca da alçaltılmayı hoş karşılamayan duygu, kişinin kendi özüne, kişiliğine beslediği saygı olarak ifade edilmektedir. Türk Dil Kurumu'nun Türkçe sözlüğüne göre (2005) benlik saygısı, “insanın kendine duyduğu saygı, onur, haysiyet, izzetinefis” olarak tanımlanmaktadır. Wikipedia (2010)'da benlik saygısı kişinin kendine yönelik değerlendirmelerini, inançlarını, duygularını ve davranışlarını içeren bir kavram olarak ele alınmaktadır.

Benlik saygısını ifade eden beceriler; bireyin kendisine verdiği değer ve yeterlilik düzeyine ilişkin algılar ile, duygularının, ilgilerinin, güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olmasına yönelik becerilerinin toplamı olarak tanımlanabilir (CASEL, 2003; Elias ve diğ., 1997; McWhirter ve Voltan Acar, 2005). Çocuklar bir şeyi yapabileme yeterlilikleri olduğuna inanırlarsa, onların başarılı olmaları da kaçınılmazdır (McWhirter ve Voltan Acar, 2005). Sosyal becerilerde ve yaşam becerilerinde yetersizlik, çocukların kendilerini korumada, kendilerine güvenmede ve kendilerini başarıya yönlendirmede yeterli becerilere sahip olmadığını gösteren durumlardır. Benliği gelişmeyen birey, bu durumlarla mücadele etmek için birtakım savunma mekanizmalarının arkasına gizlenebilmektedir (Sevinç, 2005). Başarı güdüsü engellenen çocuklarda düşük performans görülmektedir. Benlik algısının olumlu yönde gelişiminde, erken yaşlardan itibaren bilinçli yaklaşım sergilemek, erken yaşlardan itibaren çocukların başarı güdüsünün desteklenmesine önem vermek gerekmektedir.

Bireyin kendini daha iyi anlaması, daha gerçekçi bir benlik algısı geliştirmesi, problemlerini uygun bir şekilde çözüme kavuşturup kendini bulması, önemli konularda kendi başına karar verebilecek bağımsızlık ve olgunluğa ulaşması psikolojik danışma ve rehberlik alanının hedefleri arasındadır. Bireyin kendini nasıl gördüğü, yani benlik kavramı kişisel problemlerde önemli bir faktördür (Tan, 2000).



Bu tür programlardan yararlanan çocukların benlik saygılarına ilişkin algılarda artış olmaktadır (Bogenç, 1998; Cerrahoğlu, 2002; Kabasakal ve Çelik, 2010). Bu durumda okul programlarının planlanırken öğrencinin benlik gelişimini destekleyici rol oynaması önemli görünmektedir.

### **2.1.6. Güvengenlik Eğitimi**

Bireyin sorun çözmeye tercih ettiği farklı yaklaşımlar olabilir. Saldırgan davranışlar da bunlardan birisidir. Yüce'ye (2001) göre, saldırgan davranışların toplum içinde ve toplum tarafından nasıl sunulduğu ve kabul gördüğü önemli bir unsurdur. Bir toplumda saldırganlık bir yaşam biçimi olarak benimseniyorsa, sorun çözme aracı olarak kullanılması da onay görür. Köknel (1996) de, kimi alt kültürlerde engelleri aşmak, sorun çözmek amacıyla saldırganlığın kullanıldığını ve bu tür davranışların başkalarına da öğretildiğini vurgular.

Kişilerarası ilişkileri başlatma, sürdürme ve uygun şekilde bitirme becerileri sosyal beceriler kapsamında değerlendirilir (Bacanlı, 1999). Bu ilişkileri daha iyi duruma getirmek için, bireyin duygusal olgunluğa ulaşmış olması önemlidir. Duygusal olgunluk ise, bireyin kendi duygularını anlaması ve yaşam düzeyini yükseltebilecek yönde düzenlemesi, başkalarının duyguları için empati göstermesi biçiminde tanımlanabilir (Baltaş ve Baltaş, 1997). Duygusal olgunluk kavramı da, bireyin duygularının ve kendinin farkında oluşu ifade ettiğinden, duygusal zekâ ile de paralellik gösterir.

Sağlıklı bir iletişim için sorun çözme yöntemleri olarak kaçmak ya da karşımızdakine zarar vermek yerine, uzlaşmacı yöntemleri kullanmak gereklidir. Bunun için bireyin duygularını karşısındaki kişiye ifade edebilmesi önemlidir. Duygularını iletme becerisi yetersiz olan bireyler ise, kişilerarası ilişkilerinde birtakım sorunlar yaşayabilirler. Çulha ve Dereli (1987) de, iletişim sorunları arasında; duygu ve düşüncelerini açıkça söyleyememek, rahat konuşamamak, yaş ve sosyal statü olarak daha büyüklerle rahat konuşamamak, bir arkadaş grubuna girememek, karşı cinsle arkadaş olamamak şeklinde ifade etmektedirler. Erdoğan ve Oto'ya (2004) göre bireyin içinde yaşadığı toplumda, sağlıklı ve sosyal bir etkileşim örüntüsüne sahip

olması beklenir. Kişiler arası ilişkilerde belirli davranış örüntüleri vardır. Bu davranış örüntülerinin bir ucunda saldırganlık, diğer ucunda çekingenlik, ortada ise güvengenlik davranış örüntüleri söz konusudur.

Bazı bireyler çevreyle ilişkilerinde saldırgandır. Bunlar istedikleri amaca ulaşmak, gereksinimlerini karşılamak için başkalarını kırma, küçük görme ve dikkate almama eğilimi gösterirler. Bazıları ise çekingendir. Bu kişiler ise, amaçlarına ulaşamazlar, gereksinimlerini karşılamakta güçlük çekerler, bu nedenle genellikle eksiklik kaygısıyla ya da öfkeyle doludurlar. Güvengenlik, başkalarını küçük görmeden, onların haklarını yadsımadan kişinin kendi haklarını koruyabilme yoludur (Voltan, 1980). Bireyin kendine ait ihtiyaçları karşılamasında ve yaşamı için belirlediği amaçlara ulaşmasında, bu tür davranışlar göstermesi zorunludur (Çağlayan, 2001).

Güvengenlik becerisi, bireyin diğer sosyal becerilerinin gelişmesine, ilgilendikleri şeylere daha çabuk ulaşmasına, fırsatları değerlendirmesine ve duygusal olarak çevreye daha fazla uyum sağlamasına yardımcı olur. Güvengenlik, bireyin toplumsal yaşamında başarılı olmasını, daha etkili iletişim becerileri edinmesini sağlar (Voltan Acar, Arıcıoğlu, Gültekin ve Gençtanırım, 2008). Buna göre güvengenliğin, sosyal ve duygusal beceri gelişimini destekleyen önemli bir faktör olduğu ifade edilebilir. Kendini ifade etmede etkili olduğu kabul edilen güvengen bireyin, sosyal-duygusal becerilerinin de gelişmiş olması gerekir. Bireyin güvengenlik becerisinin gelişimi ve sosyal-duygusal gelişim, onun toplum yaşamında başarılı olmasını ve etkili iletişim becerilerine sahip olmasını sağlar.

## 2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Literatür incelendiğinde, bu araştırmanın konusuyla paralellik gösteren sosyal beceri, duygusal zekâ gibi konularda ölçek geliştirme çalışmalarına rastlanmıştır. Ayrıca araştırmalarda sosyal ve duygusal becerilere ilişkin farklı boyutları ele alan çalışmaların olduğu da göze çarpmaktadır.

Çalışmanın bu kısmında konuyla ilgili araştırmalar belirgin özelliklerine gruplandırılmıştır. Aşağıda öncelikle ilgili ölçek geliştirme çalışmalarından örnekler verilmiştir. Daha sonra ise konuyla ilgili deneysel araştırmalara ve bu araştırmalarda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

### 2.2.1. Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri Konusu ile İlgili Yapılan Ölçek Geliştirme Çalışmaları

Literatür incelendiğinde sosyal becerileri değerlendirmede farklı tekniklerin kullanıldığı görülmektedir. Bu teknikler genel olarak, davranış gözlemleri (öğretmen ve ebeveyn formları ile), davranış derecelendirme ölçekleri, kendini anlatma teknikleri, projektif teknikler ve sosyometrik değerlendirmeler olarak ifade edilebilir.

Ülkemizde ilköğretim I.kademe öğrencileri üzerinde geliştirilmiş sosyal-duygusal öğrenme becerilerine yönelik bir ölçeğin bulunmadığı görülmüştür. Ancak konuyla ilgili benzer becerileri ölçen bazı ölçeklere ve araştırma sonuçlarına rastlanmıştır. Bu kapsamdaki çalışmalardan ulaşılabilenlere aşağıda değinilmiştir.

Schutte (1997) ve arkadaşları tarafından, Salovey ve Mayer'in (1990) geliştirdiği duygusal zekâ modeli üzerinde, duygusal zekâ temelli bir ölçeğin geliştirilmesi için çalışma yapılmıştır. Modelin farklı boyutlarını içeren 62 maddelik bir havuz oluşturulmuştur. 346 kişi üzerinde ki uygulamada, faktör analizi sonuçlarına göre ölçek madde sayısı 33 olarak belirlenmiştir. Geçerlilik çalışmaları kapsamında; aleksitimi dahil, duygusal yapı, duyguların ortaya konması, duygusal sağaltım, iyimserlik ve dürtü kontrolü gibi yapılarla ve bazı kişilik boyutları ile yüksek korelasyon katsayıları elde edilmiştir. Duygusal beceriler kadınlarda erkeklere göre

daha yüksek çıkmıştır. Bu durum daha önceki araştırma bulgularını da destekler niteliktedir. Duygusal zekâ ile bilişsel yeterlilik arasında ise anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Epstein (1998) tarafından 5-18 yaş grubunun davranışsal ve duygusal güçlülük düzeylerini belirlemek amacıyla “Davranışsal-Duygusal Değerlendirme Ölçeği- Behavioural and Emotional Strengths of Children” adlı 52 maddeden oluşan bir ölçek geliştirilmiştir. Bu amaçla ölçeğin kapsam geçerliliği için 250 kişiden oluşan bir uzman grubuna başvurulmuştur. Ölçeğin iç tutarlılık ve test-tekrar test korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Elde edilen değerler, ölçeğin bireylerin davranışsal ve duygusal güçlülüğünü ölçmek amacıyla kullanılabilir olduğunu göstermiştir. Ölçek son haliyle 68 madde ve beş boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte ayrıca sekiz tane açık uçlu soru yer almaktadır. Bu sorular, çocukların akademik, sosyal, atletik, aileye yönelik ve toplumsal güçlülük düzeylerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır.

Başka bir araştırmada Hatipoğlu (1999) tarafından 6. ve 7. sınıf öğrencilerine yönelik olarak “Sosyal Beceri Derecelendirme Ölçeği” geliştirilmiştir. Ölçeğin güvenilirlik çalışmaları kapsamında iç tutarlılığı için Cronbach alfa değerine bakılmıştır. Akademik alt ölçeği için .65, duygu alt boyutu için .60, güvengenlik alt boyutu için .48, çatışma çözme alt ölçeği için .48, sonuçları kabullenme alt boyutu için .52, ilişkiyi başlatma alt boyutu için .56 olarak bulunmuştur. Ölçeğin öğretmen ve ebeveyn formları da geliştirilmiştir. Ölçeğin son hali 42 maddeden oluşmuştur. Ölçek 5’li Likert türündedir. Geçerlilik çalışmaları doğrultusunda ölçeğin temel boyutları varimaks dönüştürme tekniği kullanılarak araştırılmıştır. Temel bileşenler analizi sonucunda, varyansın % 54’ünü açıklayan ve öz değeri 1’in üzerinde olan 13 faktör ortaya çıkmıştır. Birbirine yakın maddelerin değerlendirilmesiyle bu faktörler altı boyuta indirgenmiştir. Akademik, duygu, atılganlık ve çatışma yönetimi sosyal beceri boyutlarının öğrenciler, öğretmenler ve veliler tarafından ortak olarak algılanan boyutlar olduğunu belirlenmiştir. Ayrıca, bulgular bazı sosyal beceriler ile öğrencilerin arkadaşları tarafından kabul görmesi arasında zayıf bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Kocayörük (2000) ilköğretim II.kademe öğrencilerine iki hafta süreli drama eğitimi ile verilen sosyal beceri eğitimi programının etkililiğini araştırmıştır. Araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilen “Sosyal Beceri Ölçeği (SBÖ)” kullanılmıştır. Ölçeğin kapsam geçerliliğine bakılmıştır. Beş uzmandan ölçülmek istenen sosyal beceri davranışlarını ne düzeyde ölçtüğü 5’li puan sistemine göre değerlendirmeleri istenmiştir. Değerlendirme sonucunda ortalamaları alınmış ve ortalama puanın 4,5 olduğu görülmüştür. Bu değerlendirme ile ölçeğin kapsam geçerliliğinin olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin her maddeden aldıkları puanlarla ölçeğin tümünden aldıkları puanlar arasındaki ilişki, madde test korelasyonları ile incelenerek madde analizi yapılmıştır. Toplam ölçek puanı ile .20’den yüksek korelasyon veren maddelerin seçilmesi ile, ölçekteki madde sayısı 40’tan 20’ye inmiştir. Analizler 20 madde üzerinden yapılmıştır. Ölçek maddelerinin korelasyon katsayılarının .20 ile .44 arasında olduğu gözlenmiştir. Ölçeğin iç tutarlılığına ilişkin Cronbach-Alfa katsayısı .75 olarak bulunmuştur. SBÖ dördümlü Likert türünde geliştirilmiştir. Ölçekten elde edilen puanlar 20 ile 80 arasındadır. Ölçekten alınabilecek yüksek puan, sosyal beceri gelişiminin olumlu olduğunu ifade etmektedir.

Argun (2005) tarafından, anne-baba ve öğretmenlerin öğrenilmiş güçlülüğü ile okul öncesi çocuklarının davranışsal ve duygusal güçlülüğü ile benlik algısı arasındaki ilişki incelenmiştir. Beş ve altı yaşındaki çocukların davranışsal ve duygusal güçlülüğünü belirlemek amacıyla Epstein ve Sharma (1998) tarafından geliştirilen Davranışsal-Duygusal Değerlendirme Ölçeği (D.D.D.Ö.) uyarlanmıştır (Akt., Argun, 2005). Ölçeğin benzer ölçekler geçerliliği için yapılan çalışmada “Walker-McConnell Sosyal Yeterlilik ve Okul Uyum Ölçeği”, “Çocuklar için Benlik Algısı Profili” ve “Öğretmen Bilgi Formu” ölçeklerinin toplam puanları ile D.D.D.Ö.’nin puanları arasındaki korelasyon sayılarının manidar olduğu belirlenmiştir. Duygusal ve davranışsal bozukluğu olan grubun alt ölçek puanları arasındaki korelasyon değerlerine bakılmış ve değerlerin .40-.80 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçek Türk kültürüne uyarlandığında ölçeğin alt testlerinin kendi aralarında, alt testlerin toplam puanla korelasyonları pozitif yönde ve anlamlı bulunmuştur (.48 - .79). Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı ise .97 olarak belirlenmiştir.

BarOn Duygusal Zeka Envanterinin gençlik versiyonu (BarOn EQ-i:YV; 2003) 7-18 yaş arası çocuk ve gençlerin duygusal ve sosyal zekalarını değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Ölçek 133 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin standart puanı 90 ile 110 arasındadır. Bireyin 90 puanın altında alması duygusal ve sosyal işlevlerinin yetersiz olduğunu, 110 puanın üzerinde alması ise duygusal ve sosyal işlevlerinin oldukça yüksek olduğunu göstermektedir. BarOn EQ; kişiler arası (intrapersonal), kişiye dönüklük (interpersonal), stresle başa çıkma (stress management), uyum sağlama (adaptability) ve genel ruhsal durum (general mood) alt ölçeklerinden oluşmaktadır. Ölçek dörtlü Likert türündedir. Ölçekten yüksek puan alınması duygusal zekanın daha yüksek düzeyini gösterir. Ölçeğin genel iç tutarlılık katsayısı .76'dır. Ölçeğin benzer ölçekler geçerliliği için ölçek, NEO Beş Faktör Envanteri, Çocuklar için Depresyon Ölçeği, Conners-Wells Ergenler Ölçeği ve Conners Ebeveyn Dereceleme Ölçeği ile ilişkisi incelenmiştir. Elde edilen değerlere göre, ölçeğin çocukların sosyal ve duygusal gelişimine uygun olduğu görülmüştür (BarOn 1997; BarOn 2005).

Piers-Harris tarafından öğrencilerin kendilerine yönelik düşünce, duygu ve tutumlarını değerlendirme amacı ile 9 ile 16 yaş grubundaki çocuklar için, "Piers-Harris Çocuklar için Öz-kavramı Ölçeği (Piers-Harris Children's Self-Concept Scale, 1964) ya da "Kendim Hakkımda Düşüncelerim" adı ile bilinen bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçeğin amacı, olumlu algılama ve düşünceleri saptamak olduğundan olumsuz yönde ifade edilmiş maddelere verilen "hayır" yanıtı doğru olarak kabul edilmektedir. Ölçekten elde edilen puanlar 0 ile 80 arasında değişmektedir. Düşük puanlar bireyin öz-kavramının düşük ya da olumsuz olduğunu işaret etmektedir. Ölçeğin ilk formu 164 maddeden oluşmuştur. Ölçek 3., 6. ve 10.sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. KR-21 ile iç tutarlılık katsayıları .78-.93 arasında, ölçeğin test-tekrar-test yöntemi ve Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayıları, sırasıyla .78 ve .77 olarak bulunmuştur. Altıncı sınıf örnekleminde elde edilen verilere madde analizi uygulandıktan sonra ölçeğin 80 maddeden ve altı faktörden oluşan son formu şekillenmiştir (Öner, 1997). Ölçeğin Türkçeye uyarlanması sırasında ölçek formları dört ayrı deneysel gruba iki hafta ara ile uygulanmıştır. Her öğrencinin tüm test maddelerini hem Türkçe hem de İngilizce olarak yanıtlamaları sağlanmıştır.

Sonuçlara t testi ile bakılmış ve gruplar arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Deneysel gruplar için ön-test ve son-test arasındaki Pearson-Momentler çarpımı korelasyon katsayıları .72-.93 arasında bulunmuştur (Cerrahoğlu, 2002).

Walker ve McConnell (1995) tarafından “Walker-McConnell Sosyal Yeterlilik ve Okul Uyum Ölçeği (The Walker-McConnell Scale of Social Competence and School Adjustment Scale)” geliştirilmiştir. Bu ölçek iki temel uyum alanını ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Bunlar uyuma yönelik sosyal davranış ve kişilerarası sosyal yeterliliktir. Ölçeğin I. kademe için ayrı, II. kademe için ayrı versiyonları vardır. Birinci kademe için hazırlanan formun faktör analizi ile oluşmuş üç alt ölçeği bulunmaktadır. Ölçek 5’li Likert tipinde ve toplam 43 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin ayırt edici geçerlilik çalışması yapılmıştır. Bu doğrultuda, ölçeğin anti-sosyal davranış riski taşıyan ve taşımayan çocukları ayırt edici olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin iç tutarlılık çalışmalarında Cronbach alfa katsayıları .97, .96, .95 ve .96 olarak bulunmuştur. Ölçeğin güvenilirliği ile ilgili olarak 323 öğrenci ile ayrıca bir çalışma yapılmıştır. Ölçeğin üç hafta ara ile yapılan ölçümlerinde 2. ve 4. sınıflar için sırasıyla .90 ve .92 değerlerini verdiği belirlenmiştir (Akt., Uz, 2006).

“Walker-McConnell Sosyal Yeterlilik ve Okul Uyum Ölçeği”nin Türkiye’deki geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları Uz (2006) tarafından yapılmıştır. Kapsam geçerliliği için uzman görüşlerine başvurulmuştur. Yapı geçerliliği kapsamında faktör analizi yapılmış ve ölçek ilk analizde beş, ikinci analizde ise üç faktöre indirgenmiştir. Ölçeğin belirlenen alt boyutlarına göre madde-toplam korelasyonlarına bakılmış, toplam ölçek için elde edilen madde-toplam korelasyonlarının .32-.82 arasında değiştiği bulunmuştur. Ölçeğin yapı geçerliliği ile ilgili olarak alt ölçek puanları ile toplam ölçek puanları arasındaki korelasyon katsayılarının birbirleriyle anlamlı ve yüksek düzeyde ilişkili olduğu bulunmuştur. Bu durum alt ölçek puanlarının toplam ölçek puanları ile ve kendi içlerinde birbirleriyle ile benzer yapıları ölçtüğünü göstermiştir. Ölçeğin ayırt ediciliğini sınamak amacıyla toplam ve alt ölçek puanlarının akranlar tarafından değerlendirilen sosyometrik statü gruplarını ayırt etme düzeyine bakılmıştır. Buna göre en yüksek ortalamalar popüler, en düşük ortalamalar ise reddedilen grupta görülmüştür. Ölçeğin

güvenilirliği için test-tekrar test yöntemi uygulanmıştır. Korelasyon katsayıları toplam ölçek için .85, alt ölçekler için ise sırasıyla .80, .85, ve .87 olarak bulunmuştur. Ölçeğin testi yarılama yöntemine göre güvenilirliği hesaplanmış ve Spearman-Brown katsayısı .97 olarak belirlenmiştir. Guttman Split Alpha yöntemine göre hesaplanan korelasyon katsayıları ölçeğin ilk yarısı için .94, ikinci yarısı için .96 olarak bulunmuştur. Cronbach alfa yöntemine göre hesaplanan iç tutarlılık katsayısı toplam ölçek için .97'dir. Alt ölçekler için hesaplanan alfa katsayıları ise sırasıyla .93, .94, .96 olarak bulunmuştur. Ölçeğin Türkiye'deki 4. ve 5. sınıf norm grubuna uygun olduğu belirlenmiştir.

Bu araştırmaya temel teşkil eden Kabakçı (2006)'nın çalışmasında, ikinci kademe öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme becerileri incelenmiştir. Bunun için "Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği (SDÖBÖ)" adıyla bir ölçek geliştirilmiştir. Kapsam geçerliliği için 104 maddeden oluşan form, 10 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan ölçek maddelerinin problem çözme, benlik saygısı, stresle başa çıkma ve iletişim becerileri boyutlarını temsil etmelerine göre sınıflandırmaları istenmiştir. Dönütler değerlendirilerek madde havuzundan bir madde çıkarılmış ve madde havuzuna bir madde eklenmiştir. Ayrıca madde ifadelerinde önerilen değişiklikler yapılmıştır. Böylece yapı geçerliliği kapsamındaki açılıyıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri ile ölçek diğer geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları için hazır hale gelmiştir. Ölçek son haliyle dört boyut ve toplam 40 maddeden oluşmuştur. Ölçeğin ölçüt geçerliliği için "Çatışma Çözme Davranışını Belirleme Ölçeği, Sosyal Beceriler Ölçeği, Kendine Saygı Ölçeği ve Stres Yaşantılarıyla Baş Etme Ölçeği olmak üzere dört farklı ölçek kullanılmıştır. Bu ölçeklerden elde edilen puanlarla SDÖBÖ'nin alt ölçek ve toplam puanı ile benzer ölçek puanları arasındaki ilişki katsayıları olumlu yönde ve anlamlı bulunmuştur. Ayrıca ölçeğin hem toplam puan hem de alt ölçek puanlarına göre alt ve üst grup puan ortalamalarının karşılaştırılması sonucu elde edilen t değerleri de anlamlı bulunmuştur. SDÖBÖ'nün güvenilirlik çalışmaları kapsamında öncelikle test-tekrar test güvenilirliği için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve ölçeğin genel toplam puanı için güvenilirlik katsayısı .85 olarak bulunmuştur. Faktörler için bulunan güvenilirlik katsayıları ise .69 ile .82 arasındadır. Daha sonra ise ölçeğin iç



tutarlılığı incelenmiş ve toplam puan için güvenilirlik katsayısı .88 olarak bulunmuştur. Faktörler için bulunan güvenilirlik katsayıları ise .69 ile .80 arasındadır. Buna göre SDÖBÖ'nün alt ölçekleri ve ölçeğin geneli için elde edilen katsayılar anlamlı düzeydedir. Sonuç olarak ölçeğin 6.-8. sınıflar için uygun olduğu belirlenmiştir.

Literatürde sosyal-duygusal becerilere benzer nitelikteki becerileri değerlendirmeye dönük araçların olduğu bilgisine ulaşılmaktadır. İzleyen kısımda, yukarıda değinilen ölçme araçlarının veya benzer nitelikteki araçların kullanıldığı bazı araştırmalara yer verilmiştir. Bu araştırmaların daha çok sosyal-duygusal becerilerle ilgili becerilerin incelendiği araştırmalar olduğu dikkati çekmektedir.

### **2.2.2. Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri ile İlgili Deneysel Araştırmalar**

Konu ile ilgili araştırmalar kapsamında, ilköğretim öğrencilerine verilen sosyal beceri eğitiminin etkililiğine yönelik çalışmalara ve sosyal beceri düzeyini etkileyen değişkenlerin incelendiği araştırma sonuçlarına yer verilmiştir. Araştırmalar sunulurken sınıf düzeyleri ve kronolojik sıralama göz önünde bulundurulmuştur.

Bornstein, Bellack ve Hersen (1977) özgüveni düşük olan çocuklara sosyal beceri eğitimi vermişlerdir. Bu eğitim için, öğretmenlerle görüşmelerde, 8-11 yaşları arasında utangaç, pasif ve uyumlu olarak tanımlanan 12 öğrenci belirlenmiştir. Bu öğrencilerden yetersiz göz kontağı kuran, sözel ifade becerileri yeterli düzeyde olmayan, ses tonu düşük ve isteklerini ortaya koyamayan, sözel ve sözel olmayan en az üç hedef davranışı karşılayan dört öğrenci belirlenmiştir. Bu öğrencilerle üç hafta boyunca 15-30 dakikalık oturumlar halinde çalışılmıştır. İlk hafta göz teması kurabilme, ikinci hafta ses tonunu yükseltme, ikinci hafta bu becerilere ek olarak isteklerini ortaya koyabilme becerileri üzerinde çalışılmıştır. Üç hafta sonunda öğrencilerin kişilerarası ilişkilerinde kendilerine güvenlerinin arttığı, iki ve dört hafta sonraki izleme çalışmalarında da bu becerilerin korunduğu görülmüştür.

La Greca ve Santogrossi (1980) tarafından akran kabul ve sosyal beceri düzeyi düşük 3. ve 5. sınıf öğrencilerinde sosyal becerileri geliştirmek için davranış yönelimli bir program uygulanmış ve değerlendirilmiştir. Programda yer alan yeterlilik alanları; gülümseme, selamlaşma, katılım, davet etme, konuşma, paylaşma ve işbirliği, şikâyet etmeme ve övme olmak üzere sekiz tanedir. Model olma, yönlendirme ve davranış takibini içeren bir süreç izlenmiştir. Araştırmada kontrol grubu ve placebo grupları da yer almıştır. Gruplar akran etkileşimleri ile etkileşimlere ilişkin sınıf gözlemleri ve sosyometrik ölçümlere göre değerlendirilmiştir. Uygulama yapılan grubun, rol oynama becerilerinde gelişme, akran etkileşimlerinde ve sözel ifade etme becerisinde artış olmuştur.

Suzanne, McLennan ve Witucke (1998) tarafından 2., 3. ve 5.sınıf öğrencileri üzerindeki bir çalışmada saygılı olma, sorumluluk alma ve karar verme becerilerinden oluşan sosyal yeterliliğin, çatışma çözme ve işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımları ile geliştirilmesi incelenmiştir. Sosyal yeterliliğin değerlendirilmesinde; öğretmen değerlendirmeleri, anekdot kayıtları, davranış kontrol listesi ve öğretmen gözlem sonuçları ve bireysel davranış planlarından yararlanılmıştır. Uygulanan programa ilişkin değerlendirmede ilköğretim öğrencilerinin okul içinde ve okul dışında sosyal yeterliliklerinin arttığı, sınıf dışında da saygılı olma, sorumlu davranma ve işbirliği davranışlarının devam ettiği görülmüştür.

Ölçek geliştirme çalışmalarında da sözü edilen Kocayörük (2000)'ün araştırmasında ilköğretim II. kademe öğrencilerine iki hafta süreli drama eğitimi ile verilen sosyal beceri eğitimi programının etkililiğini araştırılmıştır. Araştırmacı ölçek geliştirme çalışmalarının yanı sıra geliştirdiği sosyal beceri programının etkililiğini de sınamıştır. Programda yaratıcılık, prova, geribildirim ve pekiştireç verme, oyun ve rol oynama tekniklerine yer vermiştir. Uygulama sonucunda drama eğitimi ile verilen sosyal beceri programının, öğrencilerin sosyal beceri gelişimi üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

Bilgiç (2000), arkadaşlık becerisi eğitiminin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yalnızlık düzeyine etkisini incelemiştir. Çalışmada öğrencilerin yalnızlık düzeylerinin belirlenmesi için “UCLA Yalnızlık Ölçeği” kullanılmıştır. Deney grubuna beş hafta süre ile haftada iki defa arkadaşlık becerisi eğitimi uygulanmıştır. Arkadaşlık becerisi eğitimi sonunda deney grubundaki öğrencilerin yalnızlık düzeylerinde anlamlı bir azalma olduğu ve bu azalmanın bir aylık izleme dönemi sonrasında da korunduğu gözlenirken, kontrol grubundaki öğrencilerin yalnızlık düzeylerinde anlamlı değişim olmadığı görülmüştür.

Uzamaz (2000) ise, sosyal beceri eğitiminin ergenlerin kişilerarası ilişkiler düzeyi üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma ön test, son test, kontrol gruplu deneysel bir çalışmadır. Öğrencilerin kişiler arası ilişkiler düzeyi, Şahin, Durak ve Yasak (1994: Akt., Uzamaz, 2000) tarafından geliştirilen ve araştırmacı tarafından 9.sınıf öğrencilerinden oluşan 279 kişilik bir grupta geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılan “Kişiler Arası İlişkiler Ölçeği” ile belirlenmiştir. Deney grubuna dokuz haftalık sosyal becerilerin; iletişim, atılganlık, duyguları anlama ve ifade etme boyutlarını içeren bir program uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise herhangi bir işlem yapılmamıştır. Elde edilen bulgular, genel olarak sosyal beceri eğitiminin öğrencilerin kişiler arası ilişkiler düzeyinde olumlu etkiler sağladığı yönündedir. Aynı zamanda, sosyal beceri eğitiminin “Kişiler Arası İlişkiler Ölçeği”nin bir alt boyutu olan “Besleyici İlişkiler” üzerinde etkili olduğu fakat “Zehirleyici İlişkiler” alt boyutunda etkili olmadığı saptanmıştır.

Cerrahoğlu (2002), sosyal beceri eğitiminin 7. sınıf öğrencilerinin öz-kavramı düzeylerine etkisini incelemiştir. Araştırmada “Piers-Harris Çocuklar için Öz-Kavramı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma ön test, son test modele dayalı deneysel bir çalışmadır. Deney grubuna 10 oturumluk sosyal beceri eğitimi verilmiştir. Bulgular, öğrencilerin öz kavramı düzeylerinde artış olduğunu göstermiştir. Deney grubu ile kontrol grubu arasında da, deney grubu lehine anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Cinsiyete göre bakıldığında ise, öz-kavramında anlamlı bir fark görülmemiştir.

Yukay (2003) sosyal beceri eğitiminin ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin sosyal yeterliliklerinin ve benlik algılarının gelişmesindeki etkisi ile olumsuz sosyal davranışlarının azalmasındaki etkisini incelemiştir. Programa katılan deney grubu üyelerinin sosyal yeterlilik puanları ile programdan yararlanmayan kontrol grubu üyelerinin sosyal yeterlilik puanları arasında, deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. Benlik algısı puanlarında da, deney grubu lehine anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Ayrıca olumsuz sosyal davranışların azalması kapsamında programın etkili olduğu ortaya konmuştur.

Odacı ve diğerleri (2003) sosyal beceri eğitiminin ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin denetim odağı düzeylerine etkisini incelemiştir. Araştırmanın deseni kontrollü ön-test, son-test modele dayalı deneysel bir çalışmadır. Öğrencilerin denetim odağı düzeyleri Korkut tarafından uyarlanan Denetim Odağı Ölçeği (1986: Akt., Odacı ve diğ., 2003) ile ölçülmüştür. Buna göre, sosyal beceri eğitiminin öğrencilerin denetim odağı düzeylerine olumlu etkisi olduğu ortaya konmuştur.

Çetin, Bilbay ve Kaymak-Albayrak (2003), sosyal beceriler programı, arkadaşlarınca düşük kabul gören ilköğretim dönemindeki çocukların, akran ilişkiler ve sosyal ilişkileri üzerindeki etkilerini araştırmışlardır. Her biri benzer sosyo-ekonomik düzeyden, iki devlet okulunun 4. sınıfında okuyan birinci araştırmanın evrenini, 6. sınıfında okuyan öğrenciler ikinci araştırmanın evrenini oluşturmuştur. Sosyal beceri bilgisi testleri, sosyometrik derecelendirmeler, sınıf oyununun öğretmen formu, çalışmanın ön ve son test ölçümleri olarak kullanılmıştır. Her iki çalışmada da ön test-son test, deney ve kontrol grubu deseni kullanılmıştır. Çalışmada plasebo grubu da uygulanmıştır. Deney grupları için, sosyal beceri programı ve plasebo grubuna yaratıcı düşünme programı uygulanmış, kontrol grubuna ise herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Sosyal beceri programı on oturumdan oluşmuştur. Dördüncü sınıflarla yapılan çalışmada deney grubundaki çocukların sosyallik, yalıtılmışlık ve saldırganlık puanlarında yapılan çalışmaya bağlı herhangi bir kazanım olmamıştır. Deney grubu öğrencilerinin sosyal beceri bilgileri ise kontrol gruplarındaki öğrencilere göre daha fazla gelişmiştir. Altıncı sınıflarla

yapılan çalışmada, sosyal beceri eğitimi almış öğrencilerin, akranları tarafından gördükleri kabul düzeylerinde artış eğilimi olduğu sonucuna varılmıştır. Bu bulgu araştırmacı tarafından, öğrenilen sosyal becerilerin günlük yaşama taşınabileceği konusunda umut verici olarak yorumlanmıştır.

Şahin (2004) tarafından yapılan çalışmada 10-11 yaşlarında ilköğretim birinci kademeye devam eden öğrencilerin, saldırgan davranışlarını azaltmaya yönelik öfke denetimi programının etkililiği sınanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Saldırganlık Ölçeği ” kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, öfke denetimi eğitimi alan deney grubunun eğitim sonrasında saldırganlık puanlarının anlamlı düzeyde azaldığı ve bu farkın iki aylık süre sonunda da devam ettiğini ortaya konulmuştur.

Eraslan Çapan (2006), çalışmasında çocukların kendilik değerini geliştirmede kendilik değerini geliştirme programı ve sosyal ve duygusal eğitim programının etkililiğini incelemiştir. Çalışmada, ön ergenlik dönemindeki çocukların kendilik değerini geliştirmeye yönelik ”Kendilik Değerini Geliştirme Programı” ve ”Sosyal ve Duygusal Eğitim Programı”nın etkililiğini ortaya konmak amaçlanmıştır. Araştırma 4x3 (dört grup; deney1, deney2, plasebo, kontrol grubu; üç ölçüm; ön test, son test, izleme testi) modeline dayalıdır. Veri toplama aracı olarak Harter’in ”Çocuklar İçin Kendilik Algısı Profili” kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, beşinci sınıf öğrencilerinden seçilmiştir. Her grupta kendilik değeri düşük sekiz kişi ve kendilik değeri yüksek iki kişi olmak üzere toplam 40 öğrenciye ön test, son test ve iki ay sonra izleme testi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, deney grubundaki öğrencilerin genel kendilik değeri puanlarının kontrol grubuna göre manidar düzeyde yükseldiği ve bu etkinin uzun süreli olduğu bulgusu elde edilmiştir. Bununla birlikte kendilik değerinin alt boyutu olan akademik yeterlilik puanları üzerinde ”Kendilik Değerini Geliştirme Programı”nın, plasebo grubuna göre manidar düzeyde farklı olduğu, sosyal onay algısı ve fiziksel görünüm algısını geliştirmede Kendilik Değerini Geliştirme Programı’nın kontrol grubuna göre etkili olduğu görülmüştür. Ancak ”Sosyal ve Duygusal Eğitim Programı”nın bu boyutları geliştirmede etkili olmadığı saptanmıştır. Ayrıca davranıştan hoşnut olma algısını geliştirmede

programların etkili olmadığı görülmüştür. Serbest zaman etkinlikleri düzenlenen plasebo grubuyla deney grupları arasında manidar bir farka rastlanmamıştır.

Demir ve Kaya (2008) tarafından yapılan 6. ve 7. sınıf öğrencilerine yönelik bir çalışmada arkadaşlık becerilerini geliştirmeye dönük, yapılandırılmış-amaç yönelimli grup rehberliği programının ergenlerin sosyal kabul düzeyleri ve sosyometrik statülerine etkisi sınanmıştır. Öncelikle öğrenciler sosyometrik statülerine göre ayrılmışlardır. Deney grubu arkadaşlık becerilerini geliştirmeye yönelik sekiz haftadan oluşan bir programa tabi tutulmuştur. Program sonrasında yeniden sosyometrik sınıflama yapılmıştır. Sonuçlar programın etkili olduğunu, deney grubundaki popüler olmayan öğrencilerin sosyal kabul düzeylerinin yükseldiğini ve sosyometrik statülerinde olumlu yönde gelişme olduğunu göstermiştir.

Gültekin (2008) tarafından, ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin saldırganlık ve öfke düzeylerini azaltmak amacıyla hazırlanan “Saldırganlık ve Öfkeyi Azaltma Programı (SÖAP)”nın etkililiğini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmacı tarafından “Saldırganlık Ölçeği” geliştirilmiştir. Ayrıca araştırmada “Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzı Ölçeği”nin “Sürekli Öfke” ve “Öfke Kontrolü” Alt Ölçekleri kullanılmıştır. SÖAP’nin etkililiğini belirlemek amacıyla deney, kontrol ve plasebo grupları oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda deney grubu öğrencilerinin öfke kontrolü puanları anlamlı artış göstermiş ve bu durumun beş aylık izleme döneminde korunduğu görülmüştür.

Kabasakal ve Çelik (2010) sosyal beceri eğitiminin, ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin sosyal uyum düzeylerine etkisini incelemiştir. Araştırmada kontrol gruplu, ön test, son test araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Walker-McConnell Sosyal Yeterlilik ve Uyum Ölçeği” ve araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Deney grubuna Çetin, Bilbay ve Kaymak (2003) tarafından hazırlanan 10 oturumdan oluşan sosyal beceri programı uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilere verilen sosyal beceri eğitiminin, öğrencilerin öğretmen tercihli sosyal davranış, akran tercihli sosyal davranış ve okul uyumları üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

Yukarıdaki araştırma bulgularının, doğrudan ve dolaylı olarak sosyal-duygusal beceri gelişimi ile ilgili olduğu görülmektedir. Tüm bu araştırma bulguları incelendiğinde, genellikle sosyal becerinin diğer değişkenlerle ilişkisinin ortaya konduğu, uygulanan psiko-eğitsel programların öğrencilerin çok yönlü gelişimi üzerinde etkili olduğu ifade edilebilir.

## BÖLÜM 3

### YÖNTEM

Bu araştırma deneysel bir çalışmadır. Bunun için araştırmada öncelikle ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin sosyal-duygusal beceri algılarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirilmiştir. Aşağıda sırasıyla araştırma kapsamına giren bireylere, veri toplama aracının geliştirilmesine ve uygulanmasına, verilerin analizinde uygulanacak istatistiksel çözümlene yöntemlerine ve programa ilişkin bilgiler sunulmuştur.

#### **3.1.0. ARAŞTIRMAYA KATILAN BİREYLER**

“Sosyal-Duygusal Beceri Algısı Ölçeği”ni geliştirme çalışmaları 4. ve 5. sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Aşağıda gerek ölçekle ilgili çalışmalarda gerekse deney aşamasında araştırmaya katılan bireylere ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

#### **3.1.1. Sosyal-Duygusal Beceri Algısı Ölçeği Deneme Formu’nun Pilot Uygulamasının Yapıldığı Birinci Araştırma Grubu**

Araştırmanın birinci araştırma grubunda uzman kanısının ardından belirlenen 40 maddelik ölçek pilot uygulama kapsamında 2008-2009 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde özel bir okulda öğrenim gören 108 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçek maddelerinin öğrenciler tarafından anlaşılabilirliği kontrol edilmiştir. Uygulama sonrasında 40 maddenin yapı geçerliliği için uygun olduğu değerlendirilmiştir.

#### **3.1.2. Sosyal-Duygusal Beceri Algısı Ölçeği’nin Yapı Geçerliliğini İncelemek Üzere Belirlenen İkinci Araştırma Grubu**

İkinci araştırma grubu açımlayıcı faktör analizini yapmak için 40 maddelik ölçek formunun uygulanarak, gerekli verilerin toplandığı gruptur. Veriler 2008-2009 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde bir Özel İlköğretim Okulu, Bahar İlköğretim Okulu ve Gündüzalp İlköğretim Okulu öğrencilerinden rastgele seçilen 4. ve 5. sınıf öğrencilerine uygulanarak toplanmıştır. Eksik ya da hatalı kâğıtlar elendikten sonra analize 509 öğrencinin verileri alınmıştır.



Araştırmaya katılan grubun 111'ini bir özel okulda okuyan öğrenciler, 190'ını Bahar İlköğretim Okulu öğrencileri, 208'ini ise Gündüzalp İlköğretim Okulu öğrencileri oluşturmuştur. Grubun 240'ı kız, 269'u ise erkektir. Araştırmaya katılanların 344'ü 4.sınıf, 165'i 5.sınıf öğrencisidir. Tablo 3.1'de öğrencilerin okullara, sınıf düzeylerine ve cinsiyetlerine göre dağılımları verilmiştir.

**Tablo 3.1.** Öğrencilerin Okudukları Okullara, Sınıf Düzeylerine ve Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

	Özel İlköğretim Okulu		Bahar İlköğretim Okulu		Gündüzalp İlköğretim Okulu		Toplam
	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	
4.sınıf	32	26	59	66	70	91	344
5.sınıf	22	31	32	33	25	22	165
Toplam	54	57	91	99	95	113	509
Toplam	111		190		208		509

### 3.1.3. Sosyal-Duygusal Beceri Algısı Ölçeği'nin Geçerlilik ve Güvenilirliğinin İncelenmesi İçin Belirlenen Üçüncü Araştırma Grubu

Ölçeğin test-tekrar test güvenilirlik katsayısının hesaplanması için bir özel okula devam eden 4. ve 5.sınıf öğrencilerinden 77'sine ölçek uygulanmıştır. Uygulama sırasında, öğrencilerin ölçek maddelerini boş bırakmalarına özen gösterilmiştir, boş bıraktığı fark edilen öğrencilerin olduğu gruplarda genel bir açıklama ile boş bırakmamaya özen göstermeleri hatırlatılmıştır.

### 3.1.4. Sosyal-Duygusal Beceri Programının Etkisinin Sınanması İçin Belirlenen Deney ve Kontrol Grupları

Bu kısımda, ölçek uygulandıktan sonra, sosyal-duygusal beceri programının uygulanacağı deney grubu ve deney grubu puan ortalamasına denk gelecek bir kontrol grubunun belirlenmesine yönelik işlemlere yer verilmiştir.

Özel bir okulda yapılacak çalışma için dört şubeden toplam 72 öğrenciye ölçek uygulanmıştır. Bu dört şubeden, ortalaması en düşük olan ikisi (15,84-17,16) seçilerek deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Buna göre her iki grupta da 16 üye yer almıştır. Deney grubunda kız öğrenci sayısı dokuz, erkek öğrenci sayısı yedidir. Kontrol grubunda ise kız öğrenci sayısı yedi, erkek öğrenci sayısı dokuzdur. Deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesindeki denklik durumuna Mann-Whitney U Testi ile bakılmıştır (Tablo 3.2).

**Tablo 3.2.** Deney ve Kontrol Gruplarının “Sosyal-Duygusal Beceri Programı” Öncesinde Sosyal-Duygusal Beceri Algılarına İlişkin Ön Test Sonuçları

Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Deney Grubu	16	15,84	253,50	-,396	,696
Kontrol Grubu	16	17,16	274,50		

Analiz sonucuna göre grupların ön test puanları arasında anlamlı farkın olmadığı ( $p>.05$ ) görülmüştür. Diğer bir deyişle, gruplar sosyal-duygusal beceri algısı bakımından benzer özellikler göstermektedir.

### 3.2.0. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme beceri algılarını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Sosyal-Duygusal Beceri Algısı Ölçeği” kullanılmıştır. Aşağıda ölçekle ilgili bilgilere yer verilmiştir. Ölçeğin geçerlilik çalışmaları için kullanılan Sosyal Beceri Ölçeği (SBÖ) ve Piers-Harris Çocuklar için Öz-Kavramı Ölçeği’nden ise daha önce söz edildiği için burada bilgi verilmemiştir.

#### 3.2.1. Sosyal-Duygusal Beceri Algısı Ölçeği (SDBAÖ)

Araştırmada kullanılmak üzere araştırmacı tarafından sosyal-duygusal beceri algılarını belirlemek amacıyla Sosyal-Duygusal Beceri Algısı Ölçeği geliştirilmiştir. Ölçek 21 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yaş döneminin özelliği nedeniyle, tersine

çevrilmiş (reverse) madde bulunmamaktadır. Ölçek üçlü Likert türündedir. Ölçek bana oldukça uygun (3), bana kısmen uygun (2) ve bana hiç uygun değil (1) şeklinde derecelendirilmiştir. Öğrencilerden, maddeleri okuyarak kendilerine uygunluk durumuna göre, uygun olan seçeneğin altındaki parantezin içine (X) işareti koymaları istenmiştir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 21, en yüksek puan ise 63'tür. Ölçeğin cevaplanma süresi yaklaşık 15 dakikadır. Grup ortalamasının altında kalan öğrenciler, sosyal-duygusal beceri algısı yönünden yetersiz olarak değerlendirilirken, ortalamanın üzerindeki öğrenciler sosyal-duygusal algısı gelişmiş olarak ifade edilebilmektedir.

### **3.2.1.1. SDBAÖ'nün Geliştirilmesi Sırasında Yapılan İşlemler**

Ölçeğin kapsam geçerliliği için ilgili literatür taraması yapılarak 60 maddelik bir havuz oluşturulmuştur. Bu havuzda yer alan maddeler altı kişiden oluşan uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan her bir maddenin sosyal-duygusal beceri boyutları ile ilgili olup olmadığını belirtmeleri istenmiştir. Kendilerine verilen formdaki her bir maddenin yanına "uygun", "düzeltilmeli" ve "çıkarılmalı" ifadeleri yazılmıştır. Uzmanların düzeltilmesini uygun gördükleri maddeler için önerilerini belirtmeleri amacıyla her bir maddenin altına boşluk bırakılmıştır. Değerlendirmelere göre ortak noktalar belirlenmiş, değiştirilmesi ya da çıkarılması gereken maddelere karar verilmiştir. Yapılan işlemlerden sonra 40 maddelik bir deneme formu oluşturulmuştur. Uzman görüşüne sunulan ölçek formu Ek 1'de, uzman görüşlerinden sonra oluşturulan form ise Ek 2'de verilmiştir.

Ölçeğin uzman görüşünden sonra ölçeğin yapı geçerliliğine yönelik olarak açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi öncesinde verilerin faktör analizi için uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett Testi hesaplamaları ile değerlendirilmiştir. Ölçeğin geliştirilmesi aşamalarında elde edilen analiz sonuçları bulgular bölümünde sunulmuştur.

### **3.3.0. İŞLEM YOLU**

Bu kısımda Sosyal-Duygusal Beceri Algısı Ölçeği (SDBAÖ)'nün geliştirilmesine yer verilmiştir. Ölçek geliştirme sürecinde yapılan işlemler aşamalarıyla sunulmuştur.

#### **3.3.1. SDBAÖ'nün Madde Havuzunun Hazırlanması Sırasında Yapılan İşlemler**

SDBAÖ'nün maddelerinin hazırlanması sürecinde öncelikle konuyla ilgili benzer nitelikleri ölçen ölçekler taranmış, literatür incelenerek ölçek kapsamında olması uygun görülen boyutlar belirlenmiştir. Boyutlar oluşturulurken Korkut (2004) tarafından oluşturulan dört boyutlu sınıflamadan yararlanılmıştır. Buna göre problem çözme, stresle başa çıkma, iletişim becerileri ve benlik saygısını artıran beceriler boyutlarını içerdiği düşünülen maddeler yazılarak 60 maddeden oluşan bir havuz oluşturulmuştur. II. kademe öğrencilerinin sosyal-duygusal becerilerini ölçmeye yönelik olarak Kabakçı (2006) tarafından geliştirilen “Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği”nde de bu sınıflamadan yararlanılmıştır. Madde havuzu oluşturulurken Kabakçı (2006)'nın geliştirmiş olduğu ölçekten 12 madde alınmıştır.

#### **3.3.2. SDBAÖ'nün Uzman Kanısına Başvurulması Sırasında Yapılan İşlemler**

Uzman görüşü için Ankara, Hacettepe, Gazi ve Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi'nden toplam altı öğretim üyesinin görüşüne başvurulmuştur. Gelen ortak geribildirimler doğrultusunda ölçek maddeleri yeniden gözden geçirilmiş, öğrencilerce anlaşılmayan ifadeler somut hale getirilmiş, yaş grubuna uygun olmadığı düşünülen maddeler elenmiştir. Bütün bu işlemler sonrasında deneme formu 40 maddeden oluşturulmuştur. Bu 40 maddenin yedisi Kabakçı'nın (2006) ölçeğinde yer alan maddelerdir.

#### **3.3.3. SDBAÖ'nün Uygulanması Sırasında Yapılan İşlemler**

Uygulamaya özel okul ve devlet okullarından öğrenciler katılmıştır. Uygulama için okul idaresinden gerekli izinler alınmıştır. Uygulamalarda okulların rehber öğretmenlerinin de desteği alınmıştır. Uygulamalar sırasında girilen sınıflarda araştırmacı kendisini tanıtarak, uygulamanın amacı hakkında bilgi vermiştir. Ayrıca öğrencilere maddeleri yalnızca kendilerinin yanıtlamaları, tüm maddeleri

yanıtlamaya özen göstermeleri gerektiği, kimsenin görmesine gerek olmadığı şeklinde açıklanmıştır. Daha sonra öğrencilere kendilerine verilen formun yönergesi okunarak, nasıl dolduracakları açıklanmış ve ölçek uygulanmıştır.

### **3.3.4. SDBAÖ'nün Geçerlilik ve Güvenilirliğinin İncelenmesi Sırasında Yapılan İşlemler**

Uzman görüşünden sonra oluşan deneme formu, 2008-2009 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde 509 öğrenciden oluşan bir gruba uygulanmıştır. Bu gruptan elde edilen veriler üzerinde ölçeğin yapı geçerliliğine yönelik olarak SPSS 14 programı kullanılarak açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonrasında 21 maddeden oluşan bir ölçek elde edilmiştir. Ölçek stresle başa çıkma, problem çözme, benlik saygısını artıran beceriler ve iletişim becerileri olmak üzere dört faktörlü bir yapıdadır. Toplam varyans değerine bakılarak ölçeğin toplam puan olarak kullanılabilmesi sonucuna varılmıştır.

Ölçeğin yapı geçerliliğinden sonra SDBAÖ'nün benzer ölçeklerle geçerliliğine bakılmıştır. Bunun için SDBAÖ'nün Kocayörük (2000) tarafından geliştirilen Sosyal Beceri Ölçeği (SBÖ) ve Piers-Harris Çocuklar için Öz-Kavramı Ölçeği ile toplam puanı ve alt boyutları arasındaki ilişki hesaplanmıştır. Daha sonra SDBAÖ'nin güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçeğin test-tekrar test güvenilirliğini incelemek için iki hafta ara ile ölçek iki kez uygulanmıştır. Ayrıca güvenilirlik çalışmaları kapsamında ölçeğin iç tutarlılığını belirlemek amacıyla Cronbach alfa katsayısı hesaplanmıştır. Ek 4'te ölçeğin son hali sunulmuştur. Ölçek geliştirme çalışmaları tamamlandıktan sonra 2008-2009 eğitim-öğretim yılında bir özel ilköğretim okulunun 4.sınıf öğrencilerine ölçeğin son hali uygulanarak, deney ve kontrol grupları belirlenmiştir.

### 3.4. ARAŞTIRMANIN DESENİ

Araştırmada, ön test-son test kontrol gruplu deney deseni kullanılmıştır. Programın bitiminden altı hafta sonra izleme testi uygulanmıştır. Tablo 3.3'te araştırmanın deseni gösterilmiştir.

**Tablo 3.3.** Araştırmanın Deseni

Gruplar	Ön Test	İşlem	Son Test	İzleme Testi (6 hafta sonrası)
		Oturum süresi 40 dakika olan, sekiz oturumluk “Sosyal-Duygusal Beceri Programı” (SDBP)		
Deney Grubu (n=16 kişi)	SDBAÖ uygulaması		SDBAÖ uygulaması	SDBAÖ uygulaması
Kontrol Grubu (n=16 kişi)	SDBAÖ uygulaması	–	SDBAÖ uygulaması	SDBAÖ uygulaması

### 3.5. SOSYAL-DUYGUSAL BECERİ PROGRAMI (SDBP)

Sosyal-duygusal beceri ile ilgili literatür incelendikten ve yapılan benzer çalışmalar gözden geçirildikten sonra, öncelikle konuyla ilgili ölçek geliştirilmiştir. Daha sonra, araştırmacı tarafından öğrencilerin problem çözme, stresle başa çıkma ve iletişim becerileri ile benlik saygısını artıran becerilerini geliştirmek hedeflenmiştir.

Program geliştirilirken, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi sürecine destek olmak hedeflenmiştir. Bu amaçla ilgili literatür doğrultusunda sosyal öğrenme, sosyal beceri ve sosyal-duygusal öğrenme yaklaşımlarını temel alan “Sosyal-Duygusal Beceri Programı (SDBP)” hazırlanmıştır. Programda 4.sınıf öğrencilerinin sosyal-duygusal gelişim özellikleri dikkate alınarak ihtiyaçlar doğrultusunda bir içerik oluşturulmasına özen gösterilmiştir. SDBP’de yer alan etkinliklerin yeterlilik alanları; öz bilinç, sosyal bilinç, kendini düzenleme, kişiler arası ilişki becerileri ve sorumlu karar verme becerileridir. Buna göre programın amacı; öğrencilerin okul

ortamında ve yaşamda başarı için öz bilinç ve kendini düzenleme becerilerini geliştirme, olumlu ilişkilerin sürdürülmesi için sosyal bilinci ve kişiler arası ilişki becerilerini kullanma, kişisel, okul ve toplum kapsamında karar verme becerilerini ve sorumlu davranışı göstermelerini sağlamaktır.

SDBP, sekiz oturumdan oluşan psiko-eğitsel bir programdır. Programa ilişkin olarak tez izleme komitesinin ve alan uzmanlarının görüşleri alındıktan sonra, alanında yeterlilik sahibi bir program geliştirme uzmanı tarafından da içerik uygunluğu açısından değerlendirilmiştir. Programda yapılan düzeltmelerden sonra 2009-2010 eğitim-öğretim yılı güz döneminde uygulama aşamasına geçilmiştir. Daha sonra deney ve kontrol grupları belirlenmiş ve deneysel işlem başlatılmıştır. Grup sürecine ilişkin oluşturulan “Grup Planı” Ek 5’te, “Grup Oturumları” Ek 6’da, “SDBP Oturumlarına İlişkin Grup Liderinin Gözlem ve Değerlendirmeleri” ise Ek 7’de sunulmuştur.

### **3.6. VERİLERİN ANALİZİ**

Araştırmada veri toplama araçlarından elde edilen verilerin çözümlenmesinde SPSS 11.5 (Sosyal Bilimler için Paket Program) kullanılmıştır. Best ve Kahn’a (1998) göre bir çalışmada parametrik olmayan yöntemlerin seçilmesinde bazı varsayımlar vardır. Buna göre verilerin çözümlenmesinde; n sayısının 30’dan az olduğu, grupların homojen olmadığı ve normal dağılım göstermediği durumlarda parametrik olmayan tekniklerin kullanılması uygundur.

Araştırmada elde edilen veriler, grup sayısı 30’dan az olduğu ve grup normal dağılım göstermediği için parametrik olmayan istatistiksel yöntemlerle analiz edilmiştir. Deney grubunun ön test ve son test toplam puanlarını karşılaştırmak için ilişkili ölçümlerde kullanılması uygun görülen (Büyüköztürk, 2003) Wilcoxon Eşleştirilmiş İki Örnek Testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubunun gerek son test gerekse izleme testi puanları arasında fark olup olmadığı ilişkisiz iki örneklem için kullanılması uygun görülen (Büyüköztürk, 2003) Mann-Whitney U testi ile kontrol edilmiştir. Ayrıca deney grubunun son testi ile izleme testi puanlarını karşılaştırmak

için Wilcoxon Eşleştirilmiş İki Örnek Testi kullanılmıştır. Tüm analizler için istatistiksel anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.



## **BÖLÜM 4**

### **BULGULAR**

Bu bölümde ilk olarak Sosyal-Duygusal Beceri Algısı Ölçeği'nin (SDBAÖ) geliştirilmesine ilişkin bulgular verilmiştir. Daha sonra deney grubunun gerek kendi içinde gerekse kontrol grubu ile karşılaştırılmasına ilişkin bulgular tablolar yardımıyla sunulmuştur.

#### **4.1.0. SDBAÖ'NÜN GELİŞTİRİLMESİNE İLİŞKİN BULGULAR**

Bu kısımda öncelikle SDBAÖ'nün geçerliliğine ilişkin bulgular ardından güvenilirlik çalışmalarına ilişkin bulgular sunulmuştur.

##### **4.1.1. SDBAÖ'nün Geçerlilik Çalışmalarına İlişkin Bulgular**

SDBAÖ'nün araştırmanın amacına hizmet edebilir ve uygun niteliklere sahip bir ölçek olup olmadığını belirlemek için geçerlilik çalışmaları yapılmıştır. Bu doğrultuda ölçeğin kapsam, yapı ve benzer ölçekler geçerliliği incelenmiştir.

##### **4.1.1.1. SDBAÖ'nün Kapsam Geçerliliğine İlişkin Bulgular**

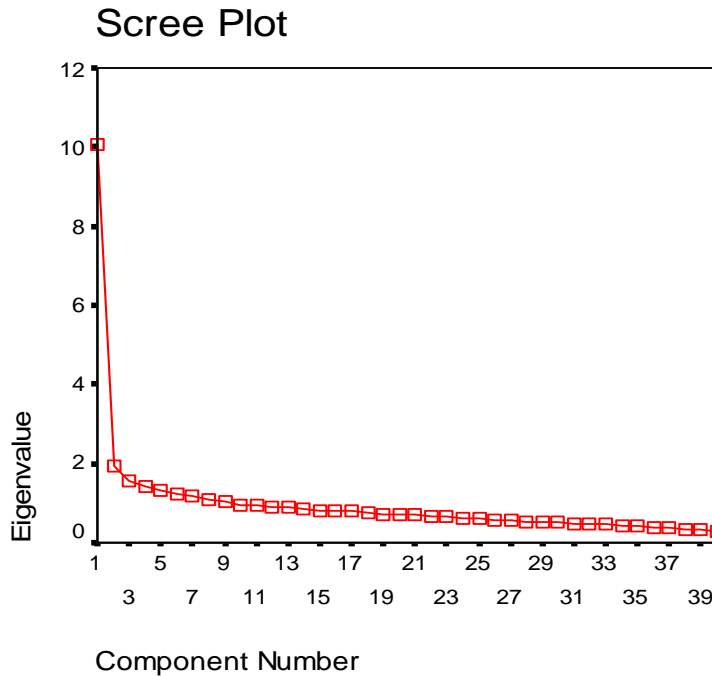
Araştırmada ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin sosyal-duygusal beceri algısı düzeylerini ölçmek istenmiştir. Ölçeğin niteliklerini belirlemek amacıyla Kabakçı (2006) tarafından geliştirilen “Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği (SDÖBÖ)”nün yanı sıra, sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden ve öğrencilere ilişkin gözlemlerden yararlanılarak 60 maddelik bir havuz oluşturulmuştur. Bu maddeler kapsam geçerliği açısından değerlendirilmek üzere altı kişiden oluşan bir uzman grubuna sunulmuştur. Bunun sonucunda 40 maddelik deneme formu elde edilmiştir.

##### **4.1.1.2. SDBAÖ'nün Yapı Geçerliliğine İlişkin Bulgular**

Uygulamaya katılan 509 öğrencinin 240'ı kız, 249'u erkektir. Faktör analizi öncesinde verilerin faktör analizi için uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett Testi hesaplamaları ile değerlendirilmiştir. Elde edilen değerler verilerin

faktör analizine uygun olduğunu göstermiştir. Bu değerlere ilişkin tablo Ek 3'te sunulmuştur.

Öncelikle 40 madde üzerinden temel bileşenler analizi yapılmıştır. Ortaya çıkan komponent matriks çözümlemesi incelendiğinde özdeğeri 1'in üzerinde dokuz boyut olduğu görülmüştür. Bunun sonucunda ölçeğin faktör yapısını inceleyebilmek ve alt boyutlarını belirleyebilmek amacıyla, varimaks dik döndürme tekniği ile veriler kuramsal olarak beklenen dört faktörlü çözüme zorlanmıştır. Faktör yüklerinin en az .30, iki faktöre giren maddelerin faktör yükleri arasındaki farkın ise .10'dan fazla olmaması koşulunda varimaks yöntemi ile yeniden faktör analizi yapılmıştır. Birden fazla faktörde birbirine yaklaşık değer veren, hiçbir faktöre girmeyen ve faktör yükü .30'un altında olan maddeler elenmiştir. Faktörlere göre (problem çözme becerileri-PÇB, stresle başa çıkma-SBÇB, iletişim becerileri-İB, benlik saygısını artıran beceriler-BSAB) madde içerikleri gözden geçirilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen özdeğer grafiği incelenerek dört faktörün yorumlanabilir olduğu görülmüştür (Şekil 1).



**Şekil 1.** Açımlayıcı Faktör Analizi Özdeğer Grafiği (Scree Plot)

Elde edilen özdeğer grafiği incelendiğinde birinci faktörden sonra hızlı bir düşüş olduğu gözlenmiş, bu düşüşün beşinci faktöre kadar devam ettiği görülmüştür. Sonraki faktörlerde grafik yatay olarak devam ettiğinden ölçeğin dört faktörlü olabileceği düşünülmüştür. Tablo 4.1’de, açımlayıcı faktör analizi sonucuna göre belirlenen faktörler ve maddelere göre faktör yükleri belirtilmiştir.

**Tablo 4.1.** Açımlayıcı Faktör Analizine Göre Belirlenen Faktörler ve Maddelere Göre Faktör Yükleri

Maddeler	F1 (PÇB)	F2 (SBÇB)	F3 (İB)	F4 (BSAB)
1	.58			
13	.55			
3	.53			
6	.51			
8	.46			
19	.42			
2		.59		
18		.55		
20		.54		
15		.46		
16		.41		
14		.37		
11			.60	
4			.52	
7			.41	
12			.39	
21				.63
17				.60
9				.50
5				.47
10				.46

Tablo 4.1’de görüldüğü gibi birinci faktördeki madde faktör yükleri .42-58, ikinci faktörde .37-.59, üçüncü faktörde .39-.60, dördüncü faktörde .46-.60 arasında değişmektedir. Ölçeğin bütününde ise, .37-.63 arasında değiştiği gözlenmiştir. Faktörlere göre madde sayıları ise şu şekildedir: PÇB faktöründe altı, SBÇB faktöründe altı, İB faktöründe dört, BSAB faktöründe beş madde bulunmaktadır. Böylece ölçeğin son formunda toplam 21 madde yer almıştır. Tablo 4.2’de faktörlere ilişkin özdeğerler ve açıklanan varyans oranları verilmiştir.

**Tablo 4.2.** Faktörlerin Özdeğerleri ve Açıklanan Varyans Oranları

Faktörler	Özdeğer	Açıklanan Varyans
F1 Problem Çözme Becerileri (PÇB)	10,065	%25,163
F2 Stresle Başa Çıkma Becerileri (SBB)	1,937	%4,842
F3 İletişim Becerileri (İB)	1,536	%3,839
F4 Benlik Saygısını Artıran Beceriler (BSAB)	1,427	%3,568
TOPLAM	14,97	%37,412

Tablo 4.2 incelendiğinde toplam varyansın %25,163’ünün problem çözme becerileri, %4,842’sinin stresle başa çıkma, %3,839’unun iletişim becerileri ve %3,568’inin benlik saygısını artıran beceriler faktörlerince açıklandığı görülmektedir. Dört faktörün açıkladığı toplam varyans oranı %37,412 olarak bulunmuştur. Bu değere göre, ölçeğin toplam puan olarak kullanılabilir olduğu görülmektedir.

Sosyal-Duygusal Beceri Algısı Ölçeği (SDBAÖ)’nün yapı geçerliliği için alt ölçek puanları ile toplam puan arasındaki ilişki de incelenmiştir (Tablo 4.3). Tablodan izlenebileceği gibi SDBAÖ’nin alt ölçekleri arasındaki ve alt ölçeklerin birbirleriyle ve toplam puanla ilişkileri pozitif yönde anlamlı bulunmuştur.

**Tablo 4.3.** SDBAÖ ile Faktörler Arasındaki İlişkiler

	F1 (PÇB)	F2 (SBB)	F3 (İB)	F4 (BSAB)	Toplam
F1 (PÇB)	1.00				.79*
F2 (SBÇB)	.44*	1.00			.78*
F3 (İB)	.60*	.49*	1.00		.83*
F4 (BSAB)	.53*	.46*	.62*	1.00	.81*

\*p&lt;.001

#### 4.1.1.3. SDBAÖ'nün Benzer Ölçekler Geçerliliğine İlişkin Bulgular

Benzer ölçekler geçerliliği kapsamında SDBAÖ'nün “Sosyal Beceri Ölçeği” (Kocayörük, 2000) ve “Piers-Harris Çocuklar için Öz-Kavramı Ölçeği” ile ilişkisi incelenmiştir. SDBAÖ'nin toplam puanı ile Kocayörük (2000) tarafından 6. ve 7. sınıflara yönelik olarak hazırlanmış olan Sosyal Beceri Ölçeği (SBÖ) puanları arasındaki ilişki .47 ile anlamlı bulunmuştur. SBÖ ile SDBAÖ'nün iletişim alt boyutu arasındaki korelasyon katsayısı .51 olup bu değer .01 düzeyinde anlamlıdır.

Ayrıca yine ölçüt geçerliliği kapsamında “Piers-Harris Çocuklar için Öz-Kavramı Ölçeği” ile SDBAÖ'nün toplam puanı ve alt boyutları arasındaki ilişki hesaplanmıştır. “Piers-Harris Çocuklar için Öz-Kavramı Ölçeği”nin, SDBAÖ'nün alt boyutları arasındaki korelasyon katsayıları; PÇB ile .60, SBB ile .52, İB ile .55 ve BSAB ile .70'dir. Ölçeğin tümü için bulunan korelasyon katsayısı ise .78'dir. Buna göre Piers-Harris Çocuklar için Öz-Kavramı Ölçeği ile SDBAÖ'nin toplam puanı ve alt boyutları arasında pozitif yönde manidar korelasyonlar olduğu belirlenmiştir.

#### **4.1.2. SDBAÖ'nün Güvenilirlik Çalışmalarına İlişkin Bulgular**

SDBAÖ'nin geçerliliğinin saptanmasının yanı sıra güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Bunun için ölçeğin test-tekrar test güvenilirliği ve iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Ölçek iki hafta ara ile 70 kişiden oluşan bir gruba uygulanmıştır. Ölçeğin Pearson korelasyon katsayısı .84 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca ölçeğin iç tutarlılığını belirlemek amacıyla Cronbach alfa katsayısı hesaplanmıştır. Buna göre ölçeğin alfa değerleri; İB alt boyutu için .59, BSAB alt boyutu için .64, PÇB alt boyutu için .75, SBB alt boyutu için .73'dür. Ölçeğin tümü için ise Cronbach alfa değeri .92 olarak bulunmuştur.

#### **4.2.0. SDBP'NİN ETKİLİLİĞİNE İLİŞKİN BULGULAR**

Araştırmanın deneysel bölümüne ilişkin bulgular deney grubuna ve deney-kontrol gruplarının karşılaştırılmasına yönelik olarak iki ana başlık altında sunulmuştur. Bulguların sunulmasında tablolardan yararlanılmıştır.

#### **4.2.1. Deney Grubuna İlişkin Bulgular**

##### **4.2.1.1. “Deney grubunun sosyal-duygusal beceri algısına ilişkin son test puanları, ön test puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir.” Denencesine İlişkin Bulgular**

Araştırmada deney grubuna “Sosyal-Duygusal Beceri Programı” uygulanmıştır. Uygulama sonucunda programın etkili olup olmadığını saptamak için Wilcoxon Eşleştirilmiş İki Örnek Testi yapılmıştır. Bu analize göre ortaya çıkan bulgular Tablo 4.4.'de sunulmuştur.

**Tablo 4.4.** Deney Grubunun Ön Test - Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon Eşleştirilmiş İki Örnek Testi Sonuçları

Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Deney Grubu Ön Test	16	,00	,00	-3,52	Önemli *
Deney Grubu Son Test	16	8,50	8,50		

\*p<.001

Tablo 4.4. incelendiğinde, deney grubu ön-test sıra ortalaması ile deney grubu son-test sıra ortalaması arasında fark olduğu görülmektedir. Analiz sonucunda elde edilen z değerinin (-3.52) p<.001 düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir.

#### **4.2.1.2. “Deney grubunun sosyal-duygusal beceri algısına ilişkin son test puanları ile izleme testi puanları arasında anlamlı fark yoktur.” Denencesine İlişkin Bulgular**

Sosyal-duygusal beceri programının, denekler üzerindeki etkisinin kalıcı olup olmadığını belirlemek amacıyla deney grubundaki deneklerin son testten aldıkları puanlar ile programın bitiminden altı hafta sonra yapılan izleme testinden aldıkları puanlar Wilcoxon Eşleştirilmiş İki Örnek Testi ile karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçlarının yer aldığı Tablo 4.5 incelendiğinde, z değerinin (-.889) anlamlı olmadığı görülmektedir. Buna göre deney grubunun son testten aldıkları puanlar ile izleme testinden aldıkları puanlar arasında fark yoktur.

**Tablo 4.5.** Deney Grubunun Son Test - İzleme Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon Eşleştirilmiş İki Örnek Testi Sonuçları

Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Deney Grubu Son Test	16	6,25	50,00	-,889	Önemsiz .374
Deney Grubu İzleme Testi	16	7,00	28,00		

#### 4.2.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

##### 4.2.2.1. “Deney grubunun sosyal-duygusal beceri algısına ilişkin son test puanları kontrol grubundaki öğrencilerin son test puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir.” Denencesine İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol gruplarının son testten aldıkları puanlar Mann-Whitney U Testi ile analiz edilmiştir. Bu grupların uygulanan program sonucunda sosyal-duygusal beceri algı düzeyleri bakımından aralarında anlamlı fark olup olmadığını test etmek için yapılan analiz sonuçları Tablo 4.6’da sunulmuştur.

**Tablo 4.6.** Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Deney Grubu Son Test	16	20,97	335,50	-2,69	Önemli * .006
Kontrol Grubu Son Test	16	12,03	192,50		

\*p<.001



Tablo 4.6 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının sıra ortalamaları arasında fark olduğu görülmektedir. Analiz sonucunda elde edilen z değeri (-2.69)  $p < .001$  düzeyinde anlamlıdır.

#### 4.2.2.2. “Deney grubunun sosyal-duygusal beceri algısına ilişkin izleme testi puanları kontrol grubundaki öğrencilerin izleme testi puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir.” Denencesine İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grupları arasındaki farklılığın altı hafta sonra da kalıcı olup olmadığını test etmek amacıyla, grupların izleme testi puanları analiz edilmiştir. Bunun için yapılan Mann-Whitney U Testine ilişkin sonuçlar Tablo 4.7’de sunulmuştur.

**Tablo 4.7.** Deney ve Kontrol Gruplarının İzleme Testi Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Deney Grubu İzleme Testi	16	20,81	333,00		Önemli *
Kontrol Grubu İzleme Testi	16	12,19	195,00	-2,60	.008

\* $p < .001$

Tablo 4.7 incelendiğinde, deney ve kontrol grupların izleme testi puanları arasında fark olduğu görülmektedir. Analiz sonucunda elde edilen z değeri (-2,60)  $p < .001$  düzeyinde anlamlıdır.

## **BÖLÜM 5**

### **TARTIŞMA ve YORUM**

Araştırmanın bu bölümünde istatistiksel analizler sonucunda elde edilen bulgular tartışılarak yorumlanmıştır. İlk olarak ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğrencilerine yönelik geliştirilen “Sosyal-Duygusal Beceri Algısı Ölçeği”nin (SDBAÖ) geçerlilik ve güvenilirliği değerlendirilmiştir. Ardından araştırmada geliştirilen “Sosyal-Duygusal Beceri Programı”na (SDBP) ilişkin bulguların tartışma ve yorumu sunulmuştur.

#### **5.1.0. SDBAÖ’NÜN GELİŞTİRİLMESİNE İLİŞKİN TARTIŞMA ve YORUM**

Araştırmada, ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin gelişimsel özellikleri doğrultusunda 3’lü Likert türünde bir “Sosyal-Duygusal Beceri Algısı Ölçeği” geliştirilmiştir. Yapılan açımlayıcı faktör analizi çalışmaları sonucunda ölçeğin 21 madde ve dört alt boyuttan oluşan son hali elde edilmiştir. Ölçeğin alt boyutunda yer alan beceriler ve madde numaraları şunlardır; problem çözme becerileri (1,3,6,8,13,19), stresle başa çıkma becerileri (2,14,15,16,18,20), iletişim becerileri (4,7,11,12) ve benlik saygısını artıran beceriler (5,9,10,17,21)’dir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 21, en yüksek puan ise 63’tür.

SDBAÖ’nün geçerlilik ve güvenilirliğine ilişkin bulgulara göre, bu ölçeğin 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin sosyal-duygusal beceri algılarını belirlemeye yönelik, yeterli düzeyde geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu görülmektedir. Dolayısıyla SDBAÖ’nün benzer çalışmalarda kullanılabilir nitelikte olduğu ifade edilebilir. Ayrıca ölçeğin ülkemizde bu yaş grubuna özgü ilk ölçek olması nedeniyle, araştırmacılara yol gösterici olacağı böylece sonraki araştırmalara ışık tutacağı da düşünülebilir.

### **5.2.0. SDBP’NİN ETKİLİLİĞİNE İLİŞKİN TARTIŞMA ve YORUM**

Bu kısımda öncelikle deney grubuna ilişkin bulguların tartışma ve yorumu yapılmıştır. Daha sonra deney ve kontrol grubunun karşılaştırılması sonucunda elde edilen bulgular tartışılmış ve yorumlanmıştır.

#### **5.2.1. Deney Grubuna İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu**

Deney grubunun sosyal-duygusal beceri algısına ilişkin son test puanları, ön test puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir.” denencesinin test edilmesi sonucunda elde edilen bulgular araştırmanın bu hipotezini desteklemiştir. Buna göre sekiz oturumdan oluşan SDBP’nin 4.sınıf öğrencilerinin algıladıkları sosyal-duygusal beceri düzeyleri üzerindeki etkisinin anlamlı olduğu ifade edilebilir. Ayrıca bu etkinin altı hafta sonraki izleme testi sonucunda kalıcı olduğu saptanmıştır. Dolayısıyla programın etkisinin altı hafta sonunda da süreceğine ilişkin denence desteklenmiştir.

Literatür incelendiğinde sosyal beceri, sosyal yeterlilik, problem çözme gibi kişisel gelişimi destekleyen bu tür önleyici ve gelişimsel programların etkililiğini ortaya koyan çalışmalar göze çarpmaktadır. Bu çalışmalarla rol oynama becerilerinde, akran etkileşimlerinde ve sözel ifadelerde gelişimin sağlanabileceği (La Greca ve Santogrossi, 1980), sosyal yeterliliğin, çatışma çözme ve işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımları ile geliştirilebileceği (Suzanne, McLennan ve Witucke, 1998), drama eğitimi ile sosyal beceri eğitiminin öğrencilerin sosyal beceri gelişimleri üzerinde etkili olduğu (Kocayörük, 2000), öğrencilerin öz kavramlarını olumlu yönde etkilediği (Cerrahoğlu, 2002), sosyal yeterlilik ve benlik algısı düzeylerinde ilerleme kaydedildiği (Yukay, 2003), denetim odağı düzeylerini olumlu yönde etkilediği (Odacı ve diğ., 2003) arkadaşlık becerilerinin gelişiminin desteklenebileceği (Demir ve Kaya, 2008) ortaya konulmuştur.

Yukarıda sözü edilen araştırma bulgularına paralel sonuçların elde edildiği bu çalışma da, okul-temelli önleyici çalışmaların gerekliliğini bir kez daha gözler önüne sermiştir. Öğrencilerin gelişimini destekleyen, onların mutlu ve yaşamdan doyum alan bireyler olarak yetişmelerinde psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) servislerinin önemini ortaya konmuştur. Bu nitelikteki önleyici-gelişimsel çalışmaların PDR servisleri tarafından ilköğretim birinci kademedeki öğrencilere yönelik geliştirilmesi, uygulanması ve hizmet içi eğitimlerle yaygınlaştırılmasının öğrencilerin psiko-sosyal ihtiyaçlarının karşılanmasına yardımcı olabileceği düşünülmektedir.

Önleyici çalışmaların, riskli davranışları azaltmada, istenmeyen davranışları; saldırganlığı, zorbalığı önlemede etkili olduğu görülmektedir. Araştırmalar erken dönemlerde verilecek olan çok yönlü eğitimlerin, çocukların sosyal-duygusal gelişimleri üzerinde önemli rol oynadığını göstermektedir (Argun, 2005; Farrer, 2004; Fox ve Boulton, 2003; Hawkins, Smith ve Catalano, 2004; Kramer, Calderalla, Christensen ve Shatzer, 2010). Bu tür eğitsel programlarla, öğrencilerin başa çıkma ve uyum sağlama becerileri ile sosyal yeterliliklerinin ve akademik başarılarının artması sağlanabilir.

Bu çalışma sonrasında yapılan altı hafta sonraki izleme testi ile “Sosyal-Duygusal Beceri Programı”nın, öğrencilerin sosyal-duygusal beceri algıları üzerindeki etkisinin devam ettiği görülmüştür. Literatür incelendiğinde, elde edilen bu bulguyu destekleyen araştırmalara rastlanmıştır. Bunlar Bornstein, Bellack ve Hersen'nin (1977) sosyal beceri programı, Bilgiç'in (2000) arkadaşlık becerisi eğitimi, Şahin (2004)'ün öfke denetimi programı, Eraslan Çapan'ın (2006) kendilik değeri geliştirme programı sonrasında yapmış oldukları izleme çalışmalarıdır. Bu araştırmaların ortak noktası, araştırmada olduğu gibi programın etkisinin korunmuş olmasıdır.

Sosyal-duygusal beceri eğitim programının etkisinin kalıcı olması, koruyucu ruh sağlığı hizmeti olarak okullarda etkili bir şekilde kullanılabilmesinin göstergesi

olarak yorumlanabilir. Programın etkililiği ayrıca, bu tür önleyici çalışmaları yapmak isteyen araştırmacılar için de motivasyon kaynağı olabilir.

### **5.2.2. Deney ve Kontrol Grubunun Karşılaştırılmasına İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu**

“Deney grubunun sosyal-duygusal beceri algısına ilişkin son test puanları kontrol grubundaki öğrencilerin son test puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir.” denencesinin test edilmesi sonucunda elde edilen bulgular araştırmanın bu hipotezini desteklemiştir. Buna göre programın ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin algıladıkları sosyal-duygusal beceri düzeyleri üzerindeki etkisinin anlamlı olduğu saptanmıştır. Programa katılan öğrencilerin, katılmayanlara göre sosyal-duygusal beceri algısı yönünden kendilerini geliştirmiş oldukları ifade edilebilir. Deney ve kontrol grupları arasındaki bu anlamlı farkın, altı hafta sonraki izleme testi sonucunda da sürdüğü belirlenmiştir. Dolayısıyla programın etkisine ilişkin denence desteklenmiştir.

İlköğretim birinci kademedeki öğrencilerin gelişimlerini destekleyici etkinlikler sunulması, kişilik gelişimi açısından oldukça önemlidir. Öğrencilerin kişisel gelişiminde, özgüven kazanmasında ve başkalarıyla dengeli ilişkiler içinde birlikte yaşamayı öğrenmesinde, psiko-eğitsel programların uygulandığı ortamların sunulması gerekmektedir. Literatürde yer alan bulgular, genellikle bu programdan yararlanan deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundakilere göre, anlamlı değişim gösterdiği yönündedir. Şahin (2004) öfke denetimi eğitimi alan deney grubunun eğitim sonrasında saldırganlık puanlarının kontrol gruplarına göre önemli düzeyde azaldığını, Eraslan Çapan (2006) kendilik değeri geliştirme programının öğrencilerin kendilik değerini artırdığını, Gültekin (2008) saldırganlık ve öfkeyi azaltma programının öğrencilerin saldırganlık ve öfke düzeylerini azaltıcı rol oynadığını, Kabasakal ve Çelik (2010) deney grubundaki öğrencilerin sosyal uyumlarında artış olduğunu ortaya koymuştur. Verduyn, Lord, ve Forrest (1990) tarafından yapılan çalışmada da, okul-temelli programların öğrenci davranışı üzerinde olumlu etkisinin olduğuna ilişkin bulgular elde edilmiştir.

Araştırmanın başlangıcında Sosyal-Duygusal Beceri Programı için ASCA'nın (1997) sınıf rehberliği etkinlikleri için belirlediği yeterlilik alanlarından yararlanılmıştır. Ayrıca uygulanan program aracılığı ile öğrencilerin toplumsal yaşama hazırlanması hedeflenmiştir. Gerek programın sonunda gerekse altı hafta sonra elde edilen bulgulardan yola çıkılarak SDBP'nin istenen bu uluslararası standartları sağlamaya yönelik bir program olduğu ileri sürülebilir.

## BÖLÜM 6

### VARGI VE ÖNERİLER

Bu bölümde öncelikle araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılabilecek genel sonuçlara yer verilmiştir. Daha sonra uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik öneriler sunulmuştur.

Araştırmanın ilk aşamasında ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğrencilerinin sosyal-duygusal beceri algılarını ölçmek üzere, Sosyal-Duygusal Beceri Algısı Ölçeği (SDBAÖ) geliştirilmiştir. İkinci aşamada ise, 4.sınıf öğrencilerine yönelik olarak geliştirilen Sosyal-Duygusal Beceri Programının etkili olup olmadığı sınanmıştır.

SDBAÖ'nün geçerlilik çalışmaları kapsam, yapı ve benzer ölçekler geçerliliği; güvenilirliği test-tekrar test ve iç tutarlılık yöntemleri ile incelenmiştir. Bu çalışmalar sonucunda elde edilen bulgulara göre; SDBAÖ'nün sosyal-duygusal beceri algısını ölçebilecek geçerlilik ve güvenilirlik düzeyinde bir ölçek olduğu sonucuna varılmıştır.

Uygulanan programa ilişkin elde edilen bulgular ise şöyle özetlenebilir:

Sosyal-duygusal beceri programına katılan öğrencilerin sosyal-duygusal beceri algı düzeylerinde anlamlı düzeyde artış olmuştur. Sosyal-duygusal beceri algısındaki artışın program sonrasında da etkisini koruduğu görülmüştür. Programa katılmayan grubun sosyal-duygusal beceri algı düzeylerinde program uygulandıktan sonra ve altı hafta sonrasında herhangi bir değişme olmadığı gözlenmiştir.

Bu sonuçlar ışığında, sosyal-duygusal beceri konusunda araştırma ve uygulama yapmak isteyen kişilere yönelik önerilerde bulunulmuştur.

## 6.1. ARAŞTIRMACILARA YÖNELİK ÖNERİLER

İleride sosyal-duygusal beceri gelişimi ile ilgili benzer çalışma yapmak isteyen araştırmacılara ışık tutacak bazı önerilerde bulunulabilir:

1. İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin öğretmenlerin verdiği davranış notları ve sosyal zekâ değerlendirmeleri ile öğrencilerin sosyal-duygusal beceri algıları arasındaki ilişkilere bakılabilir.
2. Uygulama öncesinde ve sonrasında öğretmenlerden, anne-babalardan çocukların sosyal-duygusal gelişimlerine yönelik gözlem raporları istenebilir.
3. Bu araştırmada SDBAÖ'ye ilişkin olarak cinsiyet ve sınıf normları çıkartılmamıştır. Daha geniş gruba uygulanarak ölçeğin normları elde edilebilir.
4. SDBAÖ kullanılarak ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin sosyal-duygusal beceri algıları cinsiyet, okul türü, anne-baba mesleği, sosyo-ekonomik düzey, okulun bulunduğu yerleşim birimi, sosyo-kültürel etkinliklere katılma durumu açısından incelenebilir.
5. İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin sosyal-duygusal beceri algıları ile benlik kavramı ve saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişkiler incelenebilir.
6. Bu araştırmada plasebo grubu kullanılmamıştır. Bundan sonraki çalışmalarda deney ve kontrol gruplarının yanı sıra bu nitelikte bir gruptan da yararlanılarak karşılaştırma yapılabilir.
7. Programın altı hafta sonrası için kalıcılığına bakılmıştır. Programın üç-altı ay süreli etkisinin kalıcılığı incelenebilir.
8. Bu programın grup oturumlarının yanı sıra, gerek gözlemler gerekse bireysel görüşmelerle desteklenmesi önerilebilir.



## 6.2. UYGULAYICILARA YÖNELİK ÖNERİLER

Sosyal-Duygusal Beceri Programı, alanında uzman psikolojik danışmanlar tarafından öğrencilerin kendilerine yönelik sosyal-duygusal beceri algılarını geliştirmek amacıyla kullanılabilir. Bu noktada uzmanlara şu önerilerde bulunulabilir:

1. Psikolojik danışmanların çalışmalarının niteliklerini artırmaları için SDBAÖ'nün yanı sıra gözlem formu ve sosyometri gibi, test dışı tekniklerden de yararlanmaları önerilebilir.
2. Sosyal-Duygusal Beceri Programı'nın okullarda uygulanabilmesi için, psikolojik danışmanlar çalıştıkları kurumun ve grubun özelliklerini göz önünde bulundurarak, programda gerekli değişiklikleri yapmak durumundadırlar. Örneğin; ihtiyaca bağlı olarak oturum sayısı artırılabilir ya da azaltılabilir.
3. Programın uygulanması sürecinde, psikolojik danışmanların yönetici, öğretmen ve veli desteğini de işe katmaya mümkün olduğunca özen göstermeleri önerilebilir.

## KAYNAKÇA

- Akkök, F. (1996). *İlköğretimde sosyal becerilerin geliştirilmesi*. Ankara: M.E.B. Yayınları.
- Alberta Learning (2002). *Supporting the social dimension. Resource guide for teachers: Grades 7-12*. Edmonton.
- Albayrak-Kaymak, D., Çetin, F. ve Bilbay, A.A. (2003). İlköğretim çağındaki çocuklar için sosyal beceriler eğitim programı. *YÖRET Postası*, 19. <http://www.yoret.org.tr/download/posta/65.doc> Erişim Tarihi: 22.06.10.
- Anlıak, Ş.O. ve Dinçer, Ç. (2009). How children's interpersonal cognitive problem solving skills change through the years. *Eğitim Araştırmaları. Eurasian Journal of Educational Research*, 37, 71-90.
- Argun, Y. (2005). *Anne baba ve öğretmenlerin öğrenilmiş güçlülüğü ile okulöncesi çocukların davranışsal-duygusal güçlülüğü ve kendilik algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- ASCA (1997). <http://www.schoolcounselor.org/content.asp?contentid=230> Erişim Tarihi: 20.02.2010.
- Bacanlı, H. (1999). *Sosyal beceri eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bacanlı, H. (2005). *Etkinliklerle sosyal beceri öğretimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Bacanlı, H. (2007). *Gelişim ve öğrenme*. (12. basım). Ankara: PegemA Yayınları.
- Baltaş, Z. ve Baltas, A. (1997). *İletişim becerinizin anahtarı sessiz diliniz, beden dili*. (15. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi, 158-160.

- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory of mass communication. *Media Psychology*, 3, 265-299.
- BarOn, R. (1997). *BarOn emotional quotient inventory: Technical manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- BarOn, R. (2005). The BarOn Model of Emotional-Social Intelligence (ESI). *Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations – Issues in Emotional Intelligence*.  
[www.ressourcesetmanagement.com/Article%20prof%20%20Baron%20.pdf](http://www.ressourcesetmanagement.com/Article%20prof%20%20Baron%20.pdf)  
 Erişim Tarihi: 22.06.10.
- Başaran, F. (1974) *Psiko-sosyal gelişim: 7-11 yaş çocukları üzerinde yapılan bir araştırma*. Ankara Üniversitesi DTCTF Yayınları. No: 154.
- Bilgiç, N. (2000). *Arkadaşlık becerisi eğitiminin ilköğretim II. kademe öğrencilerinin yalnızlık düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Bogenç, A. (1998). *Grupla psikolojik danışmanın suçlu gençlerin kendine saygı düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Boivin, M. (2005). The origin of peer relationship difficulties in early childhood and their impact on children's psychosocial adjustment and development. *Encyclopedia on early childhood development*. Canada: Centre of Excellence For Early Child Development.
- Bornstein, M.R., Bellack, A. S., ve Hersen, M. (1977). Social-skills training for unassertive children: A multiple-baseline analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 10 (2), 10-183.

- Burke, K. (2008). *What to do with the kid who.../developing cooperation, self-discipline and responsibility in the classroom*. Third Edition.USA: Corvin Press.
- Büyüköztürk, Ş. (2003). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (3. basım). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Ciampa, C., Farr, J., ve Kaplan, K. (2000). Improving social competencies through the use of cooperative learning and conflict resolution. *Master's Action Research Project, Saint Xavier University and Skylight Professional Development Field-Based Masters Program*. [www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=ED444705](http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=ED444705). Erişim Tarihi: 06.05.2010. (ERIC No. ED444705).
- Capuzzi, D. ve Gross, D.R. (2001). *Introduction to the counseling profession*. 3<sup>th</sup> Ed. U.S.A: A Pearson Education Company.
- CASEL (2003). *Safe and sound: An education leader's guide to evidence-based social and emotional learning (SEL)*. Chicago, University of Illinois.
- Cerrahoğlu, S. (2002). *Sosyal beceri eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin öz kavramı düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Samsun: On Dokuz Mayıs Üniversitesi.
- Christine, D.B. ve Smith, J. (2004). *Teaching Social Skills*, 3 (5). National Center on Secondary Education and Transition University of Minnesota. <http://www.neceset.org> Erişim Tarihi: 20.10.2005.
- Cohen, J. (2001). *Caring classrooms/intelligent schools: The social emotional education of young children*. New York: Teachers College Press.

- Cüceloğlu, D. (2002). *Keşke'siz bir yaşam için iletişim donanımları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çağlayan, N. (2001). Bireyin atılganlık davranışı ve geliştirilmesi için alınacak önlemler. *Kara Kuvvetleri Dergisi*. Ankara: Eğitim ve Doktrin Komutanlığı. 3, 34-37.
- Çetin, F., Bilbay, A.A. ve Kaymak, A.D. (2002). *Araştırmadan uygulamaya çocuklarda sosyal beceriler grup eğitimi*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Çiftçi, İ. ve Sucuoğlu, B. (2003). *Bilişsel süreç yaklaşımıyla sosyal beceri eğitimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Çubukçu, Z. ve Gültekin, M. (2006). İlköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal beceriler. *Bilig: Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*. Ahmet Yesevi Üniversitesi Mütevelli Heyeti Başkanlığı Yayınları. 37, 155-174.
- Çulha, M. ve Dereli, A.A. (1987). Atılganlık eğitimi programı. *Psikoloji Dergisi*, 6 (21), 124-127.
- Demir, S. ve Kaya, A. (2008). Grup rehberliği programının ergenlerin sosyal kabul düzeyleri ve sosyometrik statülerine etkisi. *Elementary Education Online*. 7 (1), 127-140. <http://ilkogretim-online.org.tr> Erişim Tarihi: 09.06.2010.
- Demirel, Ö. (2003). *Eğitim sözlüğü*. (2.basım). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Dereobalı, N. (2005). *Okul çağında çocuk gelişimi ve eğitimi*. "Şimdi okullu oldum". İstanbul: Morpa Kültür Yayınları. 7-14 Yaş Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dizisi.

Dupont, N. C. (1998). Update on emotional competency: Helping to prepare our youth to become effective adults. *Cranston: Rhode Island State Dept. of Mental Health, Retardation and Hospitals.*

[www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=ED437592](http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=ED437592)

Erişim Tarihi: 06.05.2010. (ERIC No. ED437592)

Elias, M., Zins, J., Weissberg, R., Frey, K., Greenberg, M., Haynes, N., Kessler, R., Schwab, S.M. ve Shrive, R. T. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators.* Alexandria, VA: ASCD.

Elias, M.J. (2003). *Academic and social-emotional learning. International Academy of Education (IAE).* Educational Practices Series 11.

Elias, M.J. (2004). The connection between social-emotional learning and learning disabilities: Implications for intervention. *Learning Disability Quarterly.* 27, 53-63.

Elias, M.J, O'Brien, M.U., ve Weissberg, R. (2006). Transformative leadership for social-emotional learning. *Principal Leadership,* 7 (4), 10-13.

Elias, M.J. (2006). *The connection between academic and social-emotional learning.* The Educator's Guide to Emotional Intelligence and Academic Achievement, Thousand Oaks: Corwin Press.

Elksnin, L.K. ve Elksnin, N. (2006). *Teaching social-emotional skills at school and home.* Denver: Love Publishing Company.

Elksnin, L.K. ve Elksnin, N. (2003). Fostering social-emotional learning in the classroom. *Education,* 124 (1), 63-76.

- Epstein, M.H. (1998). The development of a scale to assess the emotional and behavioral strengths of children. "Measurement and Description of Children with Emotional Disturbances." Chapter 9. *System of Care for Children's Mental Health: Expanding the Research Base*. (10th, Tampa, FL, February 23-26, 1997).
- Eraslan Çapan, B. (2006). *Çocukların kendilik değerini geliştirmede kendilik değerini geliştirme programı ve sosyal ve duygusal eğitim programının etkililiği*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erden, M. ve Akman, Y. (1995). *Eğitim psikolojisi. Gelişim-öğrenme-öğretme*. (2. basım). İstanbul: Arkadaş Yayınevi.
- Erdoğan, M.Y. ve Oto, R. (2004). Sokakta çalışan ve çalışmayan çocukların atılma ve saldırganlık davranışları açısından karşılaştırılmaları. *Kriz Dergisi*, 12 (3), 11-23.
- Fair, C.A. ve McWhirter, J.J. (2002). *BLOCKS: Building lives on cooperative knowledge skills. Trainer's manual and student workbook*. (Treatment Manual). Tempe, AZ: Arizona State University.
- Farrer, S. (2004). School-based program promotes positive behaviour, reduces risk factors for drug use other problems. *Nida Notes. National Institute on Drug Abuse*. 18 (6), 1-6.
- Fox, C. ve Boulton, M.J. (2003). The social skills problems of victims of bullying: self, peer and teacher perceptions. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 313-328.
- Freud, S. (1996). *Günlük Yaşamın Psikopatolojisi*. (Çev: Ş. Yeğın). (2.basım). İstanbul: Payel Yayınları. (Eserin orijinal yayım tarihi 1901).

- Geçtan, E. (1995). *Psikodinamik psikiyatri ve normal dışı davranışlar*. 12. Basım. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Geertz, C. (2003). Hand in hand. *Education Week*, 23 (1), 38-42.
- Genç, S.Z. (2005). İlköğretimde sosyal becerilerin gerçekleşme düzeyinin belirlenmesi üzerine bir araştırma. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13 (1), 41-54.
- Gendron, M., Royer, E., Bertrand, R., ve Potvin, P. (2004). Behaviour disorders, social competence and the practice of physical activities among adolescents. *Emotional and Behavioral Difficulties*, 9 (4), 249-259.
- Goble, F.G. (1970). *The third force: The psychology of Abraham Maslow*. New York: Grossman Pub.
- Goleman, D. (1999). *Duygusal zekâ*. (Çev: Banu Seçkin Yüksel). (11.basım). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Gültekin, F. (2008). *Saldırganlık ve öfkeyi azaltma programının ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin saldırganlık ve öfke düzeyleri üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gysbers, N.C. ve Henderson, P. (2000). *Developing and managing your school guidance program*. Alexandria, VA: ACA.
- Hair, E.C., Jager, J. ve Garret, S. (2002). Helping teens develop healthy social skills and relationships: What the research shows about navigating adolescence. *Child Trends Research Brief*. <http://www.childtrends.org>. Erişim Tarihi: 08.02.2010.



- Hatipoğlu, S.Z. (1999). *Sosyal beceri eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin algılanan sosyal beceri boyutlarına ve sosyometrik statülerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Hawkins, J. D., Smith, B. H., ve Catalano, R. F. (2004). Social development and social and emotional learning. In: J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang, ve H. J. Walberg, (Eds), *Building Academic Success on Social and Emotional Learning. What Does the Research Say?* (135-150). New York: Teachers College Press.
- Hobs, H. (1983). Current research practices and future directions. *Behavior Therapy*, 14 (1), 3-18.
- Humpreys, T. (1999). *Çocuk eğitiminin anahtarı: Özgüven*. (Çev: Tanju Anapa). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- İnceoğlu, M. (1985). *Güdülenme yöntemleri*. Ankara Üniversitesi Basın-Yayın Okulu Yayınları.
- Kabakçı, Ö.F. (2006). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kabasakal, Z. ve Çelik, N. (2010). Sosyal beceri eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin sosyal uyum düzeylerine etkisi. *Elementary Education Online*. 9 (1), 203-212. <http://ilkogretim-online.org.tr> Erişim Tarihi: 05.04.2010.
- Kazdin, A.E., Siegel, T.C., ve Bass, D. (1998). Cognitive problem-solving skills training and parent management training in the treatment of antisocial behavior in children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60 (5), 733-747.

- Köknel, Ö. (1996). *Bireysel ve toplumsal şiddet*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi I.
- Kepçeoğlu, M. (1999). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Kokko, K. ve Pulkkinen, L. (2000). Aggression in childhood and long-term unemployment in adulthood: A cycle of maladaptation and some protective factors. *Developmental Psychology*, 36 (4), 463-472.
- Korkut, F. (1996). İletişim becerileri eğitiminin lise öğrencilerinin iletişim becerilerini değerlendirmelerine etkisi. *3P Dergisi*, 4 (3), 191-198.
- Korkut, F. (2002). Rehberlikte önleme hizmetleri. *Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 9, 441-452.
- Korkut, F. (2004). *Okul temelli önleyici rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kramer, T.J., Calderalla, P., Christensen, L. ve Shatzer, R.H. (2010). Social and emotional learning in kindergarten classroom: Evaluation of the strong start curriculum. *Early Childhood Educ. J.*, 37, 303-309.
- La Greca, M.A. ve Santogrossi, D.A. (1989). Social skills training with elementary school students: A behavioral group approach. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 48 (2), 220-227.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and Personality*. 2nd. Ed, New York: Harper and Row.
- Mayer, J. D., ve Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence? Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. New York: Basic Books.
- McWhirter, J. ve Voltan Acar, N. (2005). *Çocukla iletişim*. İstanbul: MEB Yayınları.

M.E.B., Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Eğitim Öğretim ve Program Dairesi Başkanlığı (2005). *İlköğretim 1.-5.Sınıf Programları Tanıtım El Kitabı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.

M.E.B. Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği. (Mayıs 2001/2524).

<http://orgm.meb.gov.tr/Mevzuat/RehberlikHizmYonetmenligi.htm>

Erişim Tarihi: 03.01.2010.

Odacı, H., Kalkan, M., Balcı, S. ve Yılmaz, M. (2003). Sosyal beceri eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin denetim odağı üzerine etkisi. *Türk PDR Dergisi*, 20, 49-58.

Öner, N. (1997). *Türkiye’de kullanılan psikolojik testler*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Matbaası.

Özer, K. (1998). *İletişimsizlik Becerisi*. (2.basım). İstanbul:Varlık Yayınları.

Patrick, H., Hicks, L., M. ve Ryan, A. (1997). Relations of perceived social efficacy and social goal pursuit to self-efficacy for academic work. *The Journal of Early Adolescence*, 17 (2), 109-128.

Payton, J.W., Wardlaw, D.M., Graczyk, P.A., Bloodworth, M.R., Tompsett, C.J., ve Weissberg, R.P. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behaviors in children and youth. CASEL. *The Journal of School Health*, 70 (5), 179-185.

Püsküllüoğlu, A. (2004). *Türkçe sözlük*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.

- Rabiner, D.L. ve Keane, S.P. (1993). Children's perception of their treatment by pers in relation to their sociometric status. *Society for Research in Child Development*. Conference Paper. New Orleans, LA: March 25-28.
- Ragozzino, K., Resnik, H., Utne O'Brien, M. ve Weissberg, P.R. (2003). Promoting academic achievement through social and emotional learning. *Educational Horizons*, Summer, 169-171.
- Richardson, R.C. (2000). Teaching social and emotional competence. *Children and Schools*, 22 (4), 246-251.
- Rigby, K. (1993). School children's perceptions of their families and parents as a function of peer relations. *The Journal of Genetic Psychology*, 154 (4), 501-513.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. The Guilford Series on Social and Emotional Development. The Guilford Press. New York: USA.
- Salovey, P. ve Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Schutte, N.S., Malouff, M.J., Hall, E.A., Haggerty, D.J., Cooper, J.T., Golden, C. J., ve Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25 (2), 167-177.
- Selçuk, Z. (2001). *Gelişim ve öğrenme*. (8.basım).Ankara: Nobel Yayınevi.
- Senemoğlu, N. (1998). *Gelişim öğrenme ve öğretim / Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Özsen Matbaası.
- Sevinç, M. (2005). *Kendine güven ve başarı*. "Çocuğum Nasıl Mutlu ve Başarılı Olur?". İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

- Suzanne, B., McLennan, C. ve Witucke, C. (1998). Improving social competencies through the use of conflict resolution and cooperative learning. *Actioan Research Project*. Saint Xavier Universtiy, Chicago Illionis. [www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=ED42127](http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=ED42127) Erişim Tarihi: 06.05.2010. (ERIC No. ED421271).
- Şahin, H. (2004). *Öfke denetimi eğitiminin çocuklarda gözlenen saldırgan davranışlar üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tan, H. (2000). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. İstanbul: M.E.B.Öğretmen Kitapları Dizisi.
- Türk Dil Kurumu. (2005). *Türkçe sözlük*. (10. basım). Ankara: TDK.
- Töremen, F., Çankaya, İ.H. ve Avanoğlu, Y. (2008). Okul anneliği: Okul güvenliğine yönelik bir model önerisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 56-69.
- Turanlı, A.S. (2009). Student's perceptions of teacher's behaviors of social-emotional support and student's satisfaction with the classroom atmosphere. *Eurasian Journal of Educational Research*, 35, 129-146.
- Ural, B. (2001). Sosyal beceri geliştirmede bir uygulama örneği. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, M.E.B. Yayınları. Sayı: 3, 32.
- Uz, B.A. (2003). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıflarda Okuyan Öğrencilerin Sosyal Becerileri Ve Okul Uyumları İle Depresyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Uzamaz, F. (2000). *Sosyal beceri eğitiminin ergenlerin kişilerarası ilişki düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi.

- Verduyn, C.M., Lord, W. ve Forrest, G.C. (1990). Social skills training in schools: An evaluation study. *Adolescence*, 13 (1), 3-16.
- Voltan, N. (1980). *Grupla atılganlık eğitiminin bireyin atılganlık düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Voltan Acar, N. (2009). *Grupla psikolojik danışma ilke ve teknikleri*. (7.basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Voltan Acar, N., Arıcıoğlu, A., Gültekin, G. ve Gençtanırım, D. (2008). Üniversite öğrencilerinin güvengenlik düzeylerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 35, 342-350.
- Voltan Acar, N. ve Tanrıdağ, Ş. R. (1995). *Psikolojik danışma ve rehberlik terimleri sözlüğü*. Ankara: Yeni Doğu Matbaası.
- Weissberg, R.P., Kumpfer, K.L., ve Seligman, M.E.P. (2003). Prevention for children and youth that works. *American Psychologist*, 58, 425-432.
- Wikipedia (2010). *The free encyclopedia*. <http://en.wikipedia.org/wiki/Self-esteem>  
Son güncellenme tarihi: 16.06.10. Erişim Tarihi: 22.06.10
- Wilson, J.S. ve Lipsey, W.M. (2007). School-based interventions for aggressive and disruptive behavior: Update of a meta-analysis. *National Institutes of Health. American Journal of Preventive Medicine*. August, 33, 130-143.
- Yeşilyaprak, B. (2007). *İlköğretimde gelişimsel rehberlik*. İstanbul: Morpa Yayıncılık.
- Yukay, M. (2003). *İlköğretim 3.sınıf öğrencilerine yönelik sosyal beceri programının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi.

- Yüce, S. (2001). Şiddetin reçetesi. *Bilim ve Teknik Dergisi*. Ankara: TÜBİTAK Yayınları.
- Yüksel, G. (2001). Öğretmenlerin sahip olmaları gereken davranış olarak sosyal beceri. *Milli Eğitim Dergisi*. Mart, Nisan, Mayıs, Sayı: 150. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/150/yuksel.htm> Erişim Tarihi : 03.05.2010.
- Zins, J.E. (2001). Social-emotional learning and social success. *The Ceic Review*. 10, 1-6.
- Zins, J. ve Elias, M. (2007). Social and emotional learning: Promoting the development of all students. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17, 233–255.
- Zins, J. E. ve Wagner, D.I. (1997). Educating children and youth for psychological competence. In R. J. Illback, C. T. Cobb, H.M.Joseph, Jr. (Eds.), *Integrated services for children and families: Opportunities for psychological practice*. 466-474. APA: Washington, DC.

## **EKLER**



## EK 1

**UZMAN GÖRÜŞÜNE SUNULAN ÖLÇEK FORMU**  
**SOSYAL-DUYGUSAL BECERİ ALGISI ÖLÇEĞİ**  
**(Uzman Görüş Formu)**

Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı'nda doktora öğrencisiyim. Tezim ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin sosyal-duygusal becerilerine yönelik algıları ile ilgilidir. Bu becerilere ilişkin olarak geliştirmekte olduğum ölçek konusunda siz alan uzmanlarının görüşlerine ihtiyaç duymaktayım. Her bir maddenin yanına “uygun”, “düzeltmeli” ve “çıkarılmalı” ifadeleri yazılmıştır. Eğer düzeltilmesini uygun görüyorsanız, maddenin altında bunun için boşluk bırakılmıştır. Desteğiniz ve değerli görüşleriniz için çok teşekkür ederiz.

Uygulayıcı: Uzm. Psik.Dnş. Yaprak BAYDAN

Danışman: Doç. Dr. Filiz BİLGE

Maddeler	Uygun	Düzeltmeli	Çıkarılmalı
1. Becerilerimin farkındayım.	()	()	()
<i>Öneriniz:</i>			
2. Bir arkadaşım ile konuşurken onun gözlerine bakırım.	()	()	()
<i>Öneriniz:</i>			
3. Bir sorun yaşadığımda nedenlerini düşünürüm.	()	()	()
<i>Öneriniz:</i>			
4. Beğenmediğim birçok yönüm var.	()	()	()
<i>Öneriniz:</i>			
5. Bir arkadaşım bana zarar verse de bunu ona söylemem. (R)	()	()	()
<i>Öneriniz:</i>			
6. Öfkemi kontrol etmek için yeni yöntemleri öğrenmek isterim.	()	()	()
<i>Öneriniz:</i>			
7. Bir problemim olduğunda, onu nasıl çözeceğimi bilirim.	()	()	()
<i>Öneriniz:</i>			
8. Özelliklerimi beğenirim.	()	()	()
<i>Öneriniz:</i>			
9. Öfkemi kontrol ederim.	()	()	()
<i>Öneriniz:</i>			
10. Beğenmediğim yönlerimi geliştirmeye çalışırım.	()	()	()
<i>Öneriniz:</i>			
11. Arkadaşım uygun olmayan bir davranışta bulunursa, bunu onunla paylaşıyorum.	()	()	()
<i>Öneriniz:</i>			
12. Duygularımı rahatlıkla ifade ederim.	()	()	()
<i>Öneriniz:</i>			

13. Konuşanın sözünü kesmeden dinlerim.	( )	( )	( )
<i>Öneriniz:</i>			
14. Beğenmediğim yönlerimi geliştiririm.	( )	( )	( )
<i>Öneriniz:</i>			
15. Bir arkadaşımın sorununu çözerken hem onu hem kendimi düşünürüm.	( )	( )	( )
<i>Öneriniz:</i>			
16. Birisi benimle alay ederse bunu kendime dert ederim. (R)	( )	( )	( )
<i>Öneriniz:</i>			
17. İki arkadaşım kavga ederse onları barıştırmaya çalışırım.	( )	( )	( )
<i>Öneriniz:</i>			
18. Yeni birisi ile tanışmakta güçlük çekerim. (R)	( )	( )	( )
<i>Öneriniz:</i>			
19. Konuşurken, yüz ifademle anlattıklarımı desteklerim.	( )	( )	( )
<i>Öneriniz:</i>			
20. Sorunlarımı çözerken, ihtiyacım olsa bile yardım istemem. (R)	( )	( )	( )
<i>Öneriniz:</i>			
21. Bir karar verirken, olumlu ve olumsuz sonuçlarını düşünürüm.	( )	( )	( )
<i>Öneriniz:</i>			
22. Konuşanı dinlerken onun duygularını anlamaya özen gösteririm.	( )	( )	( )
<i>Öneriniz:</i>			
23. Beni rahatsız eden birisini, onu incitmeden uyarırım.	( )	( )	( )
<i>Öneriniz:</i>			
24. Bir davranışımın sonucunda neler olabileceğini önemsemem. (R)	( )	( )	( )
<i>Öneriniz:</i>			
25. Oyunda beni bilerek iten birini mutlaka terslerim. (R)	( )	( )	( )
<i>Öneriniz:</i>			
26. Canım çok sıkıldığında kendimi oyalarım.	( )	( )	( )
<i>Öneriniz:</i>			
27. Arkadaşlarım beni oyuna almazlarsa bunu anlayışla karşılarım.	( )	( )	( )
<i>Öneriniz:</i>			
28. Öfkemi kontrol etmek zorunda değilim. (R)	( )	( )	( )
<i>Öneriniz:</i>			
29. Arkadaşlarıma beğendiğim özelliklerini söylerim.	( )	( )	( )
<i>Öneriniz:</i>			
30. Arkadaşlık ilişkilerimi geliştirmek için çaba gösteririm.	( )	( )	( )
<i>Öneriniz:</i>			
31. Sorunlarımı kendi çabamla çözebilirim.	( )	( )	( )
<i>Öneriniz:</i>			
32. Bir arkadaşım beni görmezden gelirse ona kaba davranırım. (R)	( )	( )	( )
<i>Öneriniz:</i>			
33. Arkadaşlarımla arasında fazla sevilen birisi değilim. (R)	( )	( )	( )
<i>Öneriniz:</i>			

34. Başkalarıyla aynı fikirde olmadığımı onları kırmadan söylerim.	( )	( )	( )
<i>Öneriniz:</i>			
35. Sakinleşmek için derin nefes alırım.	( )	( )	( )
<i>Öneriniz:</i>			
36. Arkadaşlarım beni oyunlarına almaz ise, onların oyunlarını bozarım. (R)	( )	( )	( )
<i>Öneriniz:</i>			
37. İsteklerimi rahatça ifade ederim.	( )	( )	( )
<i>Öneriniz:</i>			
38. Söylediklerimi daha iyi anlatmak için ellerimi kullanırım.	( )	( )	( )
<i>Öneriniz:</i>			
39. Çok bunaldığımda spor yaparak rahatlarım.	( )	( )	( )
<i>Öneriniz:</i>			
40. Arkadaşlarımla yanında kendimi rahatça ifade ederim.	( )	( )	( )
<i>Öneriniz:</i>			
41. Eleştirileri kırılmadan kabul edebilirim.	( )	( )	( )
<i>Öneriniz:</i>			
42. Bir sorunum olunca benzer sorunları olanlarla paylaşıyorum.	( )	( )	( )
<i>Öneriniz:</i>			
43. Bazen plansız davrandığım için sıkıntılar yaşarım. (R)	( )	( )	( )
<i>Öneriniz:</i>			
44. Birçok olumlu özelliğim var.	( )	( )	( )
<i>Öneriniz:</i>			
45. Bir sorunumu kendim çözemediğimde güvendiğim kişilere danışırım.	( )	( )	( )
<i>Öneriniz:</i>			
46. Övgüye değer bir öğrenci değilim. (R)	( )	( )	( )
<i>Öneriniz:</i>			
47. Sorunumu çözmek için en uygun çözümü seçip uygulayabilirim.	( )	( )	( )
<i>Öneriniz:</i>			
48. Bir isteğime hayır denildiğinde bunu anlayışla karşılarım.	( )	( )	( )
<i>Öneriniz:</i>			
49. Sakinleşmek için içimden 10'a kadar sayarım.	( )	( )	( )
<i>Öneriniz:</i>			
50. Başarılarımdan gurur duyarım.	( )	( )	( )
<i>Öneriniz:</i>			
51. Karşılaştığım problemlere uygun çözüm yolları bulabilirim.	( )	( )	( )
<i>Öneriniz:</i>			
52. Bir sorunumu çözerken bütün seçenekleri dikkate alırım.	( )	( )	( )
<i>Öneriniz:</i>			
53. Başarısızlığımdan ders çıkarırım.	( )	( )	( )
<i>Öneriniz:</i>			
54. Kendimi mutsuz hissettiğim zamanlar çoktur. (R)	( )	( )	( )
<i>Öneriniz:</i>			
55. Hatalarım olsa da değerli biriyim.	( )	( )	( )
<i>Öneriniz:</i>			
56. Gergin olduğumda kendimi sakinleştirebilirim.	( )	( )	( )
<i>Öneriniz:</i>			

57. Verilen bir görevi başarabileceğime inanırım.	( )	( )	( )
<i>Öneriniz:</i>			
58. Dış görünüşümden memnunum.	( )	( )	( )
<i>Öneriniz:</i>			
59. Kendimi seviyorum.	( )	( )	( )
<i>Öneriniz:</i>			
60. Tercih edilen bir arkadaşım.	( )	( )	( )
<i>Öneriniz:</i>			

## EK 2

### UZMAN GÖRÜŞÜ SONRASI OLUŞAN ÖLÇEK FORMU (SOSYAL-DUYGUSAL BECERİ ALGISI ÖLÇEĞİ)

Aşağıdaki maddeleri dikkatli bir şekilde okuyun. Her bir maddede kendinize ilişkin bir değerlendirme yaparak “Evet”, “Bazen”, “Hayır” seçeneklerinden birinin altındaki parantezin içine “X” işareti koyun. Lütfen her maddeyi yanıtlamaya ve içtenlikle doldurmaya özen gösterin. Teşekkürler.

Uzm.Psi.Dnş. Yaprak BAYDAN

Örnek Maddeler	Evet	Bazen	Hayır
1. Arkadaşlık ilişkilerimi geliştirmek için çaba gösteririm.	( )	( )	( )
5. Beğenmediğim yönlerimi geliştirmeye çalışırım.	( )	( )	( )
10. Birisinin alay etmesi ile baş edebilirim.	( )	( )	( )
15. Hatalarım olsa da değerli biriyim.	( )	( )	( )
20. Bir arkadaşım beni görmezden gelirse onu uygun dille uyarırım.	( )	( )	( )
25. Arkadaşlarımın yanında kendimi rahatlıkla ifade ederim.	( )	( )	( )
30. Gergin olduğumda kendimi sakinleştirebilirim.	( )	( )	( )
35. Verilen bir görevi elimden geldiğince yapmaya çalışırım.	( )	( )	( )
40. İsteklerimi rahatça ifade ederim.	( )	( )	( )

**EK 3****KMO VE BARTLETT TESTİ DEĞERLERİ**

<hr/>		
KMO Örneklem Yeterliliği		,917
<hr/>		
Bartlett Testi	Yaklaşık Ki-kare	5943,32
	Serbestlik derecesi	780
	Anlamlılık	,000
<hr/>		

## EK 4

### SOSYAL-DUYGUSAL BECERİ ALGISI ÖLÇEĞİ (SDBAÖ)

Aşağıdaki maddeleri dikkatli bir şekilde okuyun. Her bir maddede kendinize ilişkin bir değerlendirme yaparak madde sizin için uygunsa “*Bana Uygun*”, kısmen uygunsa “*Bana Kısmen Uygun*”, size uygun değilse “*Bana Uygun Değil*” seçeneklerinden birinin altındaki parantezin içine “X” işareti koyun. Lütfen her maddeyi yanıtlamaya ve içtenlikle doldurmaya özen gösterin. Teşekkürler.

Uzm. Psi.Dnş.Yaprak BAYDAN

Örnek Maddeler	Bana Uygun	Bana Kısmen Uygun	Bana Uygun Değil
3. Bir problemim olduğunda, onu nasıl çözeceğimi bilirim.	( )	( )	( )
9. Hatalarım olsa da değerli biriyim.	( )	( )	( )
12. Bir arkadaşım beni görmezden gelirse onu uygun dille uyarırım.	( )	( )	( )
15. Eleştirileri kırılmadan kabul edebilirim.	( )	( )	( )
18. Gergin olduğumda kendimi sakinleştirebilirim.	( )	( )	( )
21. Kendimi beğenirim.	( )	( )	( )

**EK 5**  
**SOSYAL-DUYGUSAL BECERİ PROGRAMI (SDBP)**  
**GRUP PLANI**

Etkinlikler uygulanmadan önce grup sürecine ilişkin plan yapılmıştır. Plan yapılırken Voltan Acar'ın (2009) grup rehberliği etkinliklerinin uygulanmasında izlediği plan taslağından yararlanılmıştır. Buna göre;

**1. Grubun Amacı:** Öğrencilerin problem çözme, stresle başa çıkma, iletişim ve benlik saygılarını artıran becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktır.

**2. Grubun Biçimi:** Psiko-eğitsel beceri programı (Sekiz oturum)

**3. Grubun Oluşturulması:**

**Okul türü:** Özel okul/İlköğretim kısmı

**Cinsiyet:** Dokuz kız, yedi erkek

**Yaş:** 9-10

**SED:** Üst sosyo-ekonomik düzey

**Öğrencilerin Kişilik Özellikleri:** Sosyal-duygusal beceri algı puanı düşük olan 10, yüksek olan altı öğrenciden oluşmaktadır.

**Çalışma Deseni:** Ön test-son test kontrol gruplu deney deseni

**4. Grubun Örgütlenmesi:**

**Toplanma yeri:** Sınıf ortamı

**Günü:** Perşembe

**Saati:** 12:05

**Süresi:** 40'

**Sınıfın Biçimi:** U düzeni



**Kurallar:****A. Genel kurallar:**

1. Gizliliğe uyma.
2. Gönüllü katılma.
3. Saygı gösterme.

**B. Özel kurallar:**

1. Gruba zamanında gelme.
2. Etkinliklere katılım gösterme.
3. Çalışma formlarını içtenlikle doldurma.
4. Diğerlerinin sözünü kesmeden dinleme.

**Grup liderlik biçimi:** Demokratik, eşitlikçi grup lideri modeli

**5. Grubun Değerlendirilmesi:** Sekiz oturumun sonunda, öğrencilere son test olarak “Sosyal-Duygusal Beceri Algısı Ölçeği” uygulanacaktır. Deney grubunun ön test ve son test ölçümleri arasındaki farka ve deney grubu ile kontrol grubunun son test puanları arasındaki farka göre programın etkililiği değerlendirilecektir. Ayrıca her oturum sonunda, o oturuma ilişkin gözlem ve değerlendirmeler, liderce yapılacaktır.

## EK 6

### SOSYAL-DUYGUSAL BECERİ PROGRAMI (SDBP)

#### 1.OTURUM- “Grup Pudingimizi Yapmak İçin Hep Birlikte Çıktık Yola”

**Genel Amaç:** Grup süreci hakkında bilgi sahibi olma.

**Özel Amaçlar:**

1. Üyeler, grup sürecinin genel amacını bilir.
2. Üyeler, grup kuralları konusunda bilgi sahibi olur.
3. Üyeler, sürece ilişkin gönüllü katılımın önemini fark eder.
4. Üyeler, kendilerine bireysel amaç belirler.

**Materyaller:** Laptop, projeksiyon, power point sunu dosyası (1.oturum için hazırlanmış), puding için gerekli malzemeler (Hazır puding, süt, dövülmüş fındık, ceviz ya da meyve parçaları)

**Süreç:** Sürecin başında grubun amacı ve kuralları hakkında bilgi verilir. Grubun amacı ve grup kuralları slaytla gösterilir.

**Grubun Amacı:** Grup sürecinde kendi kişisel gelişimimizi artırmayı hedefleyeceğiz. Ayrıca sorunlarımızı etkili bir şekilde çözme yöntemlerini öğrenecek, iletişim becerilerimizi kuvvetlendireceğiz.

**Grup Kuralları:**

1. Gönüllü katılım göstermek.
2. Gizliliğe uymak.
3. Birbirine saygı göstermek.
  - Parmak kaldırmadan konuşmamak.
  - Konuşanın sözünü kesmemek.
  - Gruba zamanında gelmek.

❖ Daha sonra bugünkü etkinlik süresince neler yapılacağı grupla paylaşılır. (“Arkadaşlar, bugün sizlerle her bir arkadaşımızın katkısıyla bir puding etkinliği yapacağız.”)

❖ Öğrenciler küçük gruplara ayrılır. İşbirliği ile ortaya çıkacak olan ürünün bu gruba özel olduğu, bu ürünün ortaya çıkmasında herkesin katkı sağlayacağı belirtilir.

❖ Daha sonra gruplar puding tarifi için bir isim kararlaştırırlar. Her grubun ortaya koyduğu ürünün farklı olabileceği, bunun olması gerektiği; çünkü bu farklılıkların yaşamı güzelleştirdiğine değinilir.

**Sürecin Değerlendirilmesi:** Etkinlik sonunda gruptan o günkü paylaşımına ilişkin değerlendirme yapması istenir. Öğrenciler başarılı bir işbirliği örneği sergiledikleri için kutlanır.

## **2.OTURUM-** “Hedef Belirleme (Rotasız Bir Gemi Olmamak)”

**Genel Amaç:** Başarıya ulaşmada hedef belirlemenin önemini fark edebilme.

### **Özel Amaçlar:**

1. Üyeler, hedef belirlemenin önemini bilir.
2. Üyeler, hedef belirlerken kimlerden destek alabileceğini fark eder.
3. Üyeler, hedef belirleme sürecini uygulayarak kendi hedeflerini belirler.
4. Üyeler, plan yapmanın başarıdaki rolünü ifade eder.

**Materyaller:** Laptop, projeksiyon, power point sunu dosyası (II.oturum için hazırlanmış), “Hedeflerim” adlı etkinlik formu, kalem, silgi.

**Süreç:** Bir önceki hafta yapılan puding etkinliğinden (işbirliği ve farklılıklardan) söz edilerek ikinci haftanın grup sürecine başlanır.

❖ Öğrencilere öncelikle hedef belirlemenin ne anlama geldiği tanımlanarak, başarıya ulaşmadaki rolü vurgulanır.

❖ Projeksiyonla “Etkili hedeflerin nasıl olması gerektiği” paylaşılır. (Hedef belirlerken önceliklerin önemli olduğu, hedeflerin gerçekçi olması gerektiği, açık ve net

ortaya konmasının önemi, hedeflere ulaşma durumunun zaman zaman gözden geçirilmesi..vb)

❖ Öğrenciler üç gruba ayrılır. Her gruba farklı alanda ün sahibi kişilere ait fotoğraf gösterilir. Gruplardan bu resimdeki kişilere ait hayali bir yaşam öyküsü yazmaları istenir. Öyküyü oluştururken göz önüne alınabilecek ölçütler şunlar olabilir;

- O kişinin kendisine çizdiği hedefler
- Kararlarını verirken, dikkat ettiği konular
- Karşısına çıkan zorluklar
- Zorluklar karşısında gösterdiği tepkiler
- Yardım istemiş olabileceği kişiler ..vb.



Popstar (Tarkan)



Gazeteci ve Oyuncu (Gülse Birsell)



Basketbolcu (Hidayet Türkoğlu)

❖ Çalışma tamamlandıktan sonra gruplar kahramanlarına ait hayali yaşam öykülerini paylaşırlar. Hedef belirlemenin, hedeflere ulaşmak için gösterilen çabanın,

karar alma aşamasında dikkat edilecek konuların, destek alınabilecek kişilerin varlığının önemine değinilir.

❖ Öğrencilere daha sonra evde doldurmaları için “Hedeflerim” formu dağıtılır. Öğrencinin bu gün paylaşılanlardan yola çıkarak bu formu doldurması, ailenin de katılımını sağlamak amacıyla velisinin de görmesi ve imzalaması istenir. Bir nüshası öğrencide, bir nüshası velide kalır, bir nüshası da grup dosyasında saklanır. Yazılan hedeflerin bir sonraki oturumda grupla paylaşılması sağlanır.

## HEDEFLERİM

Adım-Soyadım:.....

Sınıfım:.....

1. “Beni tanımlayan üç özellik;

a. ....

b. ....

c. ....

2. Kendimde beğenmediğim ya da başkaları tarafından beğenilmeyen davranışlarım;

(Beğenmeyen kim/kimler ise lütfen yanındaki kutucuğun içine “X” koyar mısın?)

Neyim/Nasılım?	Bana göre	Aileme göre	Öğretmenlerime göre	Arkadaşlarıma göre
a. ....				
Nedeni: .....				
b. ....				
Nedeni: .....				

c. ....				
Nedeni: .....				

3. Geçen yıl bu davranışlarımı iyileştirmek için bir hedefim;

vardı  yoktu

(Geçen yıl kendinize bir hedef belirlemediyseniz 3, 4, 5 ve 6'yı boş bırakınız.)

4. Geçen yılki davranışsal hedefimi;

gerçekleştirdim  gerçekleştiremedim

5. “Olumsuz davranışma yönelik olarak geçen yılki hedefimi gerçekleştirmek için  
..... yaptım.”

6. Olumsuz davranışmada iyileşme;

oldu  olmadı

7.“Bu davranışlarım ile ilişkin hedefimi gerçekleştirmek için keşke  
.....”

8.“Bu yılki davranışsal hedeflerim:

.....”

9.“Bu yılki davranışsal hedeflerimi gerçekleştirmek için yapmam gerekenler:  
.....”

**Sürecin Değerlendirilmesi:** Etkinlik sonunda öğrencilerden günün özeti istenir. Hedef belirlemek ve hedefleri gerçekleştirmek için plan yapmanın, istenen başarıya götürecek çalışmaların ilk ve en önemli noktalarından biri olduğu vurgulanarak oturum sonlandırılır.

### 3.OTURUM- “Bizler Okulumuzun Birer Yıldızıyız”

**Genel Amaç:** Arkadaşlık ilişkilerini geliştirebilme.



**Özel Amaçlar:**

1. Üyeler, arkadaş seçmenin önemini fark eder.
2. Üyeler, arkadaşları ile ortak yönleri olduğunu görür.
3. Üyeler, arkadaşlık ilişkilerini sürdürebilmek için gerekli yetileri öğrenir.
4. Üyeler, daha iyi bir arkadaş olmak için geliştirmeleri gereken özelliklerini fark eder.

**Materyaller:** Öğrenci başına yıldız şeklinde kesilmiş 2’şer adet farklı renkte karton, kalem, silgi.

**Süreç:**

❖ Bir önceki oturumdaki hedefler çalışması kısaca özetlenir. Yazılan hedeflerin grupta paylaşımı sağlanır. Daha sonra bugünkü çalışmamızda, daha iyi bir arkadaş olmak için kendimize birtakım hedefler belirleyeceğimizden söz edilir. Öncelikle öğrencilerin kendi arkadaşlık ilişkilerinin durumunu fark etmeleri için gruba beş-yedi dakika gibi bir sürede yanıtlayabilecekleri bazı sorular yöneltilir ve bu sorular projeksiyonla yansıtılır.

Bunlar:

- *Arkadaşlarınız var mı?*
- *Arkadaşlarınızı nasıl seçtiniz?*
- *Arkadaşınızı seçerken, onların hangi özellikleri sizin için önemli oldu?*
- *Siz ya da arkadaşlarınız bu arkadaşlığın devamını sağlamak için neler yaptınız?*
- *Hangi özellikleriniz sizi iyi bir arkadaş yapıyor? Örnekler verir misiniz?*
- *Daha iyi bir arkadaş olmak için hangi özelliklerinizi geliştirmeniz gerektiğini düşünüyorsunuz?*

❖ Öğrenci başına yıldız şeklinde kesilmiş ikişer adet farklı renkte (Ör; biri sarı-turuncu) karton dağıtılır. Öğrencilere kendilerini beş köşesi olan bir yıldız gibi

düşünceleri istenir. “Yıldızın ortasında siz varsınız, yıldızın beş köşesi de sizi yıldız yapan beş özelliğinizi simgeliyor.” denir. Verilen ilk yıldızın (sarı yıldız) her köşesine kendilerine ait bir özellik yazmaları istenir. Bu özelliklerin 2’si olumsuz, 3’ü olumlu olmalıdır. Amaç, olumlu özelliklerini daha çok vurgulamaktır. Öğrenciler güçlü ve zayıf yönlerini fark ederler.

❖ Daha sonra öğrencilerden, kendilerine verilen farklı renkteki ikinci yıldızın (turuncu yıldız) üzerine bu olumsuz özelliklerinin arkadaşlık ilişkilerini **nasil etkilediğini ya da etkileyebileceğini** ve bu özelliklerini geliştirmek için **neler yapabileceklerini** yazmaları istenir.

❖ Öğrencilerin yıldızlara yazdığı yazılar gruba paylaşılır. Gruba ilişkin ortak bir arkadaşlık hedefleri listesi ortaya konur. Poster şeklinde oluşturulan büyük bir yıldızın üzerine de bu hedefler ve onları gerçekleştirmek için izlenecek aşamalar yazılır.

❖ Öğrencilere, **“Bu bizim arkadaşlıkla ilgili hedefler afişimiz. Lütfen birbirimizin arkadaşlık hedeflerinden haberdar olalım, böylece hem kendimizin hem de arkadaşlarımızın, arkadaşlık ilişkilerimizi geliştirmek için, ne kadar çaba gösterdiğimizi daha iyi fark edebiliriz.”** denir. Öğrenciler bu süre zarfında hedeflerini yerine getirmeye ve gözlemlerini gruba paylaşmaya gayretlendirilir.

❖ Öğrencilere bireysel bir izleme tablosu verilir. Hafta boyunca sergileyecekleri olumlu davranışları ve bunun sonucunda edindikleri izlenimleri kaydetmeleri istenir. Bir sonraki hafta için, evde ya da okulda ellerine geçen atık malzemeleri rehberlik servisine ulaştırmaları istenir.

**Sürecin Değerlendirilmesi:** Etkinlik sonunda öğrencilerle birlikte günün değerlendirmesi yapılır. “Bugün neler öğrendik?”, “Neleri fark ettik?” soruları ile grup paylaşımı sağlanarak oturum sonlandırılır.



#### 4.OTURUM- “Benim Canım Arkadaşım”

**Genel Amaç:** Farklı arkadaşlarla da paylaşımında bulunabilme.

**Özel Amaçlar:**

1. Üyeler, kendileri ile benzer özellikleri olmayan arkadaşları ile paylaşımında bulunur.
2. Üyeler, işbirliği yapmanın ve dayanışmanın önemini fark eder.
3. Üyeler, etkili bir grup çalışma örneği sergiler.

**Materyal:** Atık malzemeler, kağıt, boya kalemleri, makas, yapıştırıcı

**Süreç:**

❖ Öğrencilere verilen bireysel bir izleme tablosunun paylaşımı için 10 dakikalık süre tanınır. Gönüllü öğrenciler hafta boyunca sergilediklerini düşündükleri olumlu davranışları ve bunun sonucunda edindikleri izlenimleri grupta paylaşır.

❖ Öğrencilerle bir önceki haftanın değerlendirilmesi yapıldıktan sonra öğrenciler üç ya da dörderli gruplara ayrılır. Oluşturulan gruplardan o gün, o saatte birlikte “Benim Canım Arkadaşım” temasını anlatan bir ürün ortaya koymaları istenir. (Örneğin; bir albüm oluşturma, şiir ya da öykü yazma, kuklalar oluşturma ve onları arkadaşlık kavramı ile ilgili konuşturma...vb.)

❖ Uygulama esnasında grup lideri küçük çalışma gruplarını gözlemler. Grupların çalışmaları esnasında şu durumlar gözlemlenir: **“Öncelikle neyi, kimin, nasıl yapacağına yönelik bir planlama yapıp yapılmadığı, grupların yardımlaşma durumları, saygılı davranışların varlığı...vb.”** işbirliği sürecinde bu konulara dikkat etmenin önemli olduğu belirtilir.

❖ Grupların bugünkü süreçte işbirliği yaşantılarına ilişkin öz-değerlendirme yapması istenerek iyi dileklerle etkinlik sona erdirilir. Grup lideri sürecin sonunda gözlemlerini tüm grupta paylaşır. İyi bir işbirliği örneği sergileyen grupları başarıya ulaştıran yolların neler olduğunu aktarır.

**Sürecin Değerlendirilmesi:** Sürecin sonunda gruplardan bu yaşantıdan edindikleri izlenimleri paylaşmaları istenir. Tüm üyelere katkılarından dolayı teşekkür edilir ve oturum sonlandırılır.

## **5.OTURUM-** “Benim Bir Sorunum Var!”

**Genel Amaç:** Sorunlarını etkili biçimde çözebilme.

### **Özel Amaçlar:**

1. Üyeler, sorun yaşamanın doğal olduğunu fark eder.
2. Üyeler, yalnızlık yaşayan birisinin duygularını anlar.
3. Üyeler, bir sorunla karşılaştığında problem çözme basamaklarını kullanır.

**Materyaller:** Laptop, projeksiyon, power point sunu dosyası (V.oturum için hazırlanmış), “Problem Çözme Basamakları” afişi, “*Benim Bir Sorunum Var!*” adlı etkinlik formu, kalem, kağıt, silgi.

### **Süreç:**

❖ Öğrencilerin sorun çözme sürecini fark ettirmek ve bu sürece kendilerinin katılmalarını sağlamak için bir yarım bırakılmış öykü projeksiyon ile yansıtılır. Öğrenciler, böylece herkesin bir sorununun olabileceğini ve bunun oldukça doğal olduğunu fark ederek, kendilerini yalnız hissetmezler.

### **Yalnız Vudi**

Vudi o gün çok mutsuzdu. Herkes başarılı bir öğrenci olduğu için ona hayranlıkla bakıyor olsa da o halinden hiç de hoşnut değildi. Hiçbir arkadaşı ve sıkıntılarını paylaşabileceği bir dert ortağı yoktu. Ancak herkes onu çok güçlü bulur, hiçbir sorunu olmadığını düşünür, ona özenir ve onu kıskanırdı. Vudi ise “Keşke bir arkadaşım olsa ne kadar iyi olurdu, ama nasıl? diye düşünürdü .....

❖ Öğrencilerden grup çalışması şeklinde öyküyü tamamlamaları ve canlandırma yoluyla grupta paylaşmaları istenir. Etkinlik aşağıdaki tartışma soruları ile sürdürülür, gruplar yanıtlarını birbirleriyle paylaşırlar.

- “*Vudi'nin sorunu ne?*”, “*Vudi'ye bu sorununu çözmek için nasıl yardımcı olursunuz?*”
- “*Siz Vudi ile aynı durumda olsaydınız ne hissederdiniz?*”
- “*Siz böyle bir sorunu nasıl çözerdiniz? Neden?*”
- *Sorununuzu çözerken kimlerden yardım isterdiniz?*

Oluşturulan sorun çözme basamakları afişi her öğrencinin görebileceği şekilde asılır ve afiş maddeleri örnek olay üzerinden gidilerek öğrencilerle paylaşılır.

### **PROBLEM ÇÖZME BASAMAKLARI**

1. Sorunun ne olduğuna karar ver!
2. Sorunun kimden kaynaklandığını belirle.
3. Uygun çözüm yönteminin ne olabileceğini bul.
4. Uygula.
5. Sonucu izle.

Daha sonra öğrencilere ev ödevi olarak “*BENİM BİR SORUNUM VAR!*” başlıklı çalışma kağıtları dağıtılır. Çalışma kağıdı FORMATI aşağıda verilmiştir;

**BENİM BİR SORUNUM VAR!**

*Adım-Soyadım:*

*Sınıfım:*

**Yönerge:** Daha önce yaşamış olduğunuz bir sorununuzu düşünün ve bu sorunu düşünerek aşağıdaki soruları yanıtlayın.



Sorunum şu:

.....  
 .....

1.Sorununuzu çözerken hangi yöntemleri kullandınız?

.....

2.Sorununuzu başarılı bir şekilde çözebildiğinizi düşünüyor musunuz?

.....

3.Şu anda benzer bir sorun yaşasaydınız bu sorununuzu nasıl çözerdiniz?

.....

4.Sorununuzu çözerken kimlerden yardım alırsınız?

.....

❖ Böylece öğrenciler kendilerine özgü bir sorun çözme yöntemi bulmaya teşvik edilir.

❖ Etkinlik sonunda öğrencilerle “Yalnız Vudi” ile ilgili bir akrostiş (ilkleme) çalışması paylaşılır.

*(Akrostiş/İlkleme: Bir şiirde dizelerin ilk harflerinin yukarıdan aşağıya doğru sıralandığında anlamlı bir sözcük oluşturmasıdır.)*

Gruplardan da benzer bir çalışma istenir, yazılanlar paylaşılarak etkinlik sonlandırılır.

Örneğin;

Yalnız mısın söyle bana?

Adın ne senin?

Leylakları severim

Ne dersin birlikte toplamaya?

Islık çalar gezeriz,  
Zil takar oynarız.

Vakit geçiririz birlikte.

Unutma ki

Dünyalar kadar severim seni

İnsanız hepimiz hatalarımız olsa da...

**Sürecin Değerlendirilmesi:** Sürecin sonunda öğrencilerden grup sürecine ilişkin gözlem ve yaşantılarını paylaşımları istenir. Öğrencilere katkılarından dolayı teşekkür edilerek oturum sonlandırılır.

## 6.OTURUM- “Ne Hissedersin?”

**Genel Amaç:** Öfke duygusu ile başa çıkabilme.

### Özel Amaçlar:

1. Üyeler, öfke duygusunun doğal bir duygu olduğunu bilir.
2. Üyeler, öfkeyi diğer duygulardan ayırt eder.
3. Üyeler, öfkeye eşlik eden başka duygular olduğunu fark eder.
4. Üyeler, kendilerinde öfke uyandıran durumları tanır.
5. Üyeler, kendilerinde öfke uyandıran durumla karşılaştığında, problem çözme basamaklarını kullanır.

**Materyaller:** Laptop, projeksiyon, power point sunu dosyası (VI.oturum için hazırlanmış), öğrenci sayısı kadar çoğaltılmış “Ne Hissedersin?” adlı etkinlik formu, kalem, kağıt, silgi.

### Süreç:

❖ Öğrencilere neler hatırladıkları sorularak, geçen hafta öğrenilen problem çözme basamakları gözden geçirilir.

❖ Tahtaya adam asmaca oyununda olduğu gibi dört kısa çizgi çizilir ve ipucu olarak bunun bir duygu ifadesi olduğu belirtilir. Öğrencilerden tahminde bulunmaları istenir. Öğrencilerden harf söylemeleri istenerek, “ÖFKE” sözcüğünü bulmaları sağlanır.

❖ Daha sonra öğrencilerden gözlerini birkaç saniyeliğine kapatarak, kendilerinde öfke uyandıran durumları düşünmeleri istenir. Paylaşmak isteyen öğrencilerden birkaçına söz verilir. Öğrencilere öfkelenedikleri durumlarda başka hangi duyguları hissettikleri sorulur. (Öğrencilerin öfkeye eşlik eden kaygı, yalnızlık, kıskançlık, hayal kırıklığı gibi farklı duyguların da olabileceğini fark etmeleri sağlanır.)

❖ Öğrencilere çeşitli duygu durumlarını fark etmelerine, kendilerinde öfke uyandıran davranışları diğer arkadaşlarına da yapmamalarına ve uygun davranışı benimsemelerine yönelik “Ne Hissedersin?” isimli bir çalışma kağıdı dağıtılır.

## NE HİSSEDERSİN?



Adım-Soyadım:

Sınıfım:

**Yönerge:** Aşağıdaki ifadeleri oku ve bu durumlarda olmaktan hoşlanıp hoşlanmadığına karar ver. Aşağıdaki boşluklara, birisinin sana bu şekilde davranması hoşuna gidiyorsa **gülen yüz**, gitmiyorsa **üzgün yüz** ifadesi çiz



Arkadaşların seni teneffüste oyuna almazlarsa,



Arkadaşların sana hoşlanmadığın bir şekilde seslenirse,



Bir arkadaşın derste konuşarak dersi dinlemene engel oluyorsa,



Arkadaşın sen üzgün olduğunda seni dinliyorsa,



Arkadaşın sen düştüğünde sana yardım ediyorsa,



\*Beni öfkeliendiren durumlar şunlardır :

.....

.....

\*Beni öfkeliendiren durumla genellikle şöyle baş etmeye çalışırım:

.....

.....

\*Bu davranışımı sorunu etkili bir şekilde çözer mi?

.....

\*Çözmüyorsa bundan sonra şu şekilde davranacağım:

.....

- ❖ Bu etkinlik formu ile;
  - a. Başkalarının, kendilerine örnekteki gibi davranmalarının kendilerini nasıl hissettireceğini düşünmeleri sağlanmış olur.
  - b. Problem çözme basamaklarının etkili uygulanıp uygulanmadığı kontrol edilmiş olur.
- ❖ Gerekirse problem çözme basamakları yeniden gözden geçirilir.
- ❖ Daha sonra gruba projeksiyonla 3 farklı resim gösterilir. Bu resimlerde yaşanan olay, durum ve duyguların neler olabileceğine yönelik fikirlerin paylaşılması sağlanır.



Etkinlik soruları;

1. Bu resimlerde neler yaşanmış olabilir? (1.,2. ve 3. resim için)
2. Bu kişileri öfkeliendiren durumlar neler olabilir? (2. ve 3. resim için)
3. Bu kişiler olumsuz duygularını uygun bir şekilde nasıl ifade edebilirler? (2. ve 3. resim için)
4. Olayın bir daha tekrarlanmaması için bu kişilere neler önerirdiniz? (2. ve 3. resim için)
5. Siz bu kişilerin yerinde olsaydınız sorununuzu nasıl çözmek isterdiniz? (2. ve 3. resim için)
6. Öğrencilere bireysel bir izleme tablosu verilir. Hafta boyunca sergileyecekleri olumlu davranışları ve bunun sonucunda edindikleri izlenimleri kaydetmeleri istenir.

**Sürecin Değerlendirilmesi:** Etkinlik sonunda öğrencilerle birlikte bugünkü sürecin kendilerine katkılarını paylaşmaları istenir. Öğrenciler sorun çözmeye yönelik çabalarından ve katkılarında ötürü kutlanarak oturum sonlandırılır.



## 7. OTURUM- “Planlı Hayat Oh Ne Rahat!”

**Genel Amaç:** Planlama yapabilme.

### **Özel Amaçlar:**

- 1.Üyeler, farklı ihtiyaçları tanır.
- 2.Üyeler, ihtiyaçların kişiden kişiye değişebileceğini bilir.
- 3.Üyeler, planlamanın gerekliliğini kavrar.
- 4.Üyeler, planlama yaparken öncelikli ihtiyaçlarını fark eder.
- 5.Üyeler, kendi haftalık planlarını oluşturur.

**Materyaller:** Laptop, projeksiyon, power point sunu dosyası (VII.oturum için hazırlanmış), öğrenci sayısı kadar A4 kağıdı, kalem, silgi.

### **Süreç:**

❖ Öğrencilerin dikkatini çekmek amacıyla bazı örnek sorular sorulur. (*Makarnayı mı daha çok seversiniz, pilavı mı?, Köpekleri mi daha çok seversiniz, kedileri mi?, Legolarla oynamaktan mı daha çok hoşlanırsınız, bisiklete binmekten mi?*) Burada farklı yanıtlar gelmesinin de doğal olduğu vurgulanır.

❖ Bazen de zorunlu olarak yerine getirmemiz gereken işler olabilir. Öğrencilerden bunlara örnekler istenir. (*Örneğin; ödev yapmak, anneme yardım etmek.. vb. farklı yanıtlar gelebilir.*)

❖ Daha sonra bazı ihtiyaçlarımızın olduğu ve bazen ihtiyaçlarımız arasında tercihlerde bulunmamız gerektiği söylenerek, örnek olay metni grupla projeksiyon aracılığıyla yansıtılarak okunur.

Örneğin;

Bugün günlerden Cuma. Merve okuldan geldi ve çok yorgun. Merve'nin hafta sonu yapması gereken ödevleri var. Cumartesi günü basketbol antrenmanı var. Pazartesi günü de Fen ve Teknoloji dersinden yazılısı var. Annesi yemek yaparken, Merve'nin de kardeşi ile ilgilenmesini istiyor. Planlama yapması için Merve'ye yardımcı olur musunuz?

*(Merve'nin görevlerini planlarken neleri dikkate alması gerekiyor?, Ona neler önerirsiniz? Merve'nin öncelikli ihtiyaçları sizce neler olabilir?, Merve hangi görevine ne kadar zaman ayırmalı?, Merve kimlerden yardım isteyebilir?, Merve planlama yapmaz ise sonuçları neler olabilir?...vb. sorularla öğrencinin plan yapmanın önemini fark etmesi sağlanır.)*

❖ Planlama yaparken kendimize bazı soruları sormamız gerektiği söylenir. Örneğin; *“Yerine getirmem gereken işlerim neler?” (dinlenme, kendime vakit ayırma, çalışma, kitap okuma.. vb.), “Bu ihtiyacımı giderirken nelere dikkat etmem gerekir?” (öncelikli ihtiyacım hangisi?, ne kadar zaman ayırmam gerekir?, kimlerden yardım isteyebilirim?.. vb.)*

❖ Gruba *“Başka neleri planlarız?”* sorusu yöneltilir. (Örneğin; *Bir gezi, parti, yemek sofrası.. vb.*) Planlamanın yaşamın her alanındaki önemi tekrar vurgulanır.

❖ Öğrencilere haftalık ders programında yer alması gereken hususlar hatırlatılır. *(Eve gelinen saat, dinlenme süresi, öncelikli çalışılması gereken ders, çalışma süresi, hafta içi ve hafta sonu yapılan aktiviteler, aile ile geçirilen süre, Tv ve bilgisayar karşısında harcanan süre, kitap okuma saati, öz-bakım becerileri, yatma saati...vb.)*

❖ Daha sonra öğrencilerden hafta içinde neler yaptıklarına ilişkin haftalık bir plan yapmaları istenir. Önemli olanın plan yapmak kadar plana uymak olduğu belirtilir. Öğrencilerin yaptıkları plana uyma durumlarını 1 hafta boyunca kontrol etmeleri istenir. Bir sonraki hafta planların hep birlikte gözden geçirileceği ifade edilir.

**Sürecin Değerlendirilmesi:** Etkinlik sonunda öğrencilerden planlama ve planlama sürecine ilişkin neler öğrendiklerini paylaşmaları istenir. Bir sonraki oturumda hem planlama sürecine hem de grup sürecine ilişkin genel bir değerlendirme yapılacağı hatırlatılır.

## 8.OTURUM- “Sürece İlişkin Değerlendirme ve Olumlu Düşüncelerin Paylaşılması”

**Genel Amaç:** Grup yaşantısını olumlu duygularla tamamlayabilme.

### **Özel Amaçlar:**

- 1.Üyeler, grup sürecine ilişkin düşüncelerini ifade eder.
- 2.Üyeler, grup sürecine ilişkin duygularını ifade eder.
- 3.Üyeler, grup yaşantısına ilişkin herhangi bir anı, resmeder.
4. Grup lideri, grup yaşantısına ilişkin gözlem ve duygularını ifade eder.

**Materyaller:** Öğrenci sayısı kadar A4 formatında resim kağıdı, boya kalemleri

### **Süreç:**

❖ Öğrencilerle yaptıkları haftalık plan üzerine konuşulur. Uyulmama durumları varsa olası nedenleri tartışılır. Plana uymada sıkıntısı olan öğrenciler varsa, onların bireysel olarak görüşülmek üzere çağırılacağı belirtilir.

❖ Daha sonra grup yaşantısına ait herhangi bir anı, fonda bir müzik eşliğinde resmetmeleri ve grupta paylaşmaları istenir. Öğrenciler grup yaşantısından neler kazandıklarını sırasıyla paylaşırlar. Daha sonra da grup lideri bir değerlendirme yapar.

❖ Öğrencilerin birbirleriyle ilgili olumlu duyguları paylaşmaları sağlanarak, sonlandırma yapılır. Öğrencilere grup yaşantısını hoş bir şekilde anımsatan belge verilir.

## EK 7

### SOSYAL-DUYGUSAL BECERİ PROGRAMI (SDBP) OTURUMLARINA İLİŞKİN GRUP LİDERİNİN GÖZLEM ve DEĞERLENDİRMELERİ

#### 1. OTURUMA İLİŞKİN DEĞERLENDİRME

İlk oturumda, grup sürecine ilişkin bilgi verildi ve grup kurallarından söz edildi. Daha sonra, öğrencilerden kendilerine birer davranışsal amaç belirlemeleri sağlandı bu sağlanırken lider tarafından kendi yaşantısına ilişkin örnekler verildi. Öğrenciler ilk gün olması nedeni heyecanlı idi. Grup lideri de süreç içerisinde üyelere kazandırmayı hedeflediği kazanımlara ilişkin olarak heyecanlıydı. İlk oturuma ilişkin süreçte, tüm grup üyelerinde ortak bir ürün ortaya koymanın hazzı yaşandı. Grup üyeleri arasındaki etkileşimlerde zaman zaman fikir ayrılığı yaşayanlar oldu. Bu durumda grup kurallarına ilişkin hatırlatmalarda bulunuldu. Üyelerden birisinden de grup kurallarını tekrarlaması istendi. Grup yaşantısından faydalanmak istemenin gönüllülük gerektirdiği ve gruptaki işleyişe her birinin önemli katkıda bulunacağı vurgulandı. Bir sonraki hafta için üyelere “kendi geminizin kaptanı olmayı öğreneceksiniz” denilerek, üyelerin bir sonraki oturuma güdülenmesi ve hayallerindeki geminin resmini yaparak gelmeleri sağlandı. İki üye ise, gemiyi maket olarak yapmak istedi. Bir sonraki hafta için kısa bir ön bilgi verilerek, olumlu duygularla oturum sonlandırıldı.

#### 2. OTURUMA İLİŞKİN DEĞERLENDİRME

Oturumun başında, üyelere “Kendi geminizin kaptanı olmaya hazır mısınız?” diye sorularak, üyelerin dikkatleri çekildi. Öğrencilerden, bir önceki oturumda istenen resimler toplandı. Tüm resimler tahtaya asılarak tüm üyelerin görmesi sağlandı. Hafta içi, yapılan hatırlatmaya rağmen, yalnızca bir üyenin çalışması eksikti. Bu üye yapmak istemediğini, aklına bir şey gelmediğini belirtmişti. Kendisine daha sonra, isterse getirebileceği söylendi. Daha sonra projeksiyon ile etkili hedef belirlemenin yolları grupla paylaşıldı. Burada, grup lideri tarafından da somut örnekler verildi ve üyelerden de örnekler vermeleri istendi. (Örneğin; Ben iyi resim yapamıyorum, resim yarışmasına katılsam da dereceye girmem zordur.)

Yapılan çalışma ile hedef belirlemenin, hedeflere ulaşmak için gösterilen çabanın, karar alma aşamasında dikkat edilecek konuların, destek alınabilecek kişilerin varlığının önemine değinildi. Oturumun sonunda üyelerin, kendilerine verilen formu doldurarak davranışsal hedefini ifade etmeleri sağlandı. İlgili örnekler verildi. Form eve gönderilerek velilerin de süreçten haberdar edilmesi sağlandı. Gelen formlar dosyalandı. İlerleyen zamanda ailenin de sürece katılmasının çocukta sürece ilişkin ciddiyet sağladığı gözlemlendi.

### **3.OTURUMA İLİŞKİN DEĞERLENDİRME**

İkinci oturumun sonunda verilen ev ödevleri, gönüllü üyeler tarafından sınıfla paylaşıldı. Böylelikle üyeler söz konusu hedefleri gerçekleştireceklerine dair, grup önünde söz vermiş oldular. Grup içinde hedef cümlelerini ifade ederken eksik ya da hatalı olanlara anında geribildirim verildi. Uygun ve yerinde olmayan hedef cümleleri veren üyeler de oldu. Hatta, bazı üyelerin birbirlerinin eksikliğini ya da hatasını bulma eğiliminde oldukları gözlemlendi. Üyelere yapıcı eleştirilerde bulunularak, model olunmaya çalışıldı. Gerektiği yerde bu şekilde davranmanın nedenleri ve sonuçları üzerinde duruldu. Empatik olmanın önemi vurgulandı. Arkadaşlık afişini oluştururken, üyelerin işbirliğinden ve çalışmadan keyif aldıkları görüldü. Ev ödevi olarak, hafta boyunca sergileyecekleri olumlu davranışları (Ör; arkadaşlık ilişkileri) ve bunun sonucunda edindikleri izlenimleri kaydetmeleri istendi. Verimli bir çalışma olduğu gözlemlendi. Bir sonraki hafta için gerekli malzemeler üyelere bildirildi. Velilerin telefonlarına da hatırlatıcı nitelikte mesaj çekildi.

### **4.OTURUMA İLİŞKİN DEĞERLENDİRME**

Oturumun başında üyelerin bir hafta boyunca, gönüllü üyelerden önemli gördükleri (olumlu/olumsuz) yaşantıları paylaşmaları istendi. Yaşantılar paylaşılırken üyelerin, duruma ya da olaya ilişkin duyguları yansıtıldı. Uygun davranış örneği sergileyenler tebrik edildi. (Örneğin; Bir arkadaşı ile kalemini paylaşma, arkadaşı kendisinin istemediği bir davranışta bulunduğu, onu uygun dille uyarma,..vb.). Üyelere ilk oturumda olduğu gibi bir grup çalışması yapılacağı belirtilmişti. Toplanan malzemeler ortak kullanıma sunuldu. Özveriyle çalışan ve işbirliği örneği gösteren grupların

ürünlerinin daha sonra sergileneceği belirtildi. Süreçte üyeler arasında paylaşımın ve fikir alışverişinin yoğun olduğu gözlemlendi. Sonuçta, ortaya özgün çalışmalar çıkarıldı. Ör; robot, poster, origami ürünleri... Çalışmalara ilişkin grup lideri tarafından değerlendirme yapıldı. Çalışmalar esnasında gerekli destek sağlandı. Gruplar da daha sonra kendilerini değerlendirdi. Bu yaş grubunda başarı duygusunu tatmalarının sağlanması önemli olduğundan, grupların değerlendirilmesinde hassasiyet gösterildi. Verimli bir grup süreci oldu.

### **5.OTURUMA İLİŞKİN DEĞERLENDİRME**

Bir önceki hafta yapılan çalışmalar sergilendi. Bu hafta ki oturuma bir öğrenci rahatsızlığı nedeniyle katılamadı. (Daha sonra bireysel olarak görüşülmek üzere not alındı.) Oturumun başında tahtaya grup lideri tarafından “Benim Bir Sorunum Var!” diye yazıldı. Gruptan bu ifadeye uygun yanıtlar vermeleri ve bu sorunun ne olabileceğine ilişkin fikirlerini belirtmeleri istendi. Üyelerden gelen yanıtlar dinlendi. Daha sonra örnek olay üzerinden gidilerek hikâye tamamlama çalışması yapıldı ve problem çözme basamaklarının üyeler tarafından benimsenmesi sağlandı. Örnek olayın verilmiş olması, öğrencilerin empati kurabilmelerini sağladı. Görsel uyarıcılarla da desteklendi. Konu doğrudan öğrencilerin odaklanmasını sağladı. Oldukça aktif bir grup yaşantısı oldu. Etkinlik sonunda yapılan çalışma aracılığıyla öğrencilerin birbirleriyle kaynaşması ve olumlu duygularla ayrılması sağlandı.

### **6.OTURUMA İLİŞKİN DEĞERLENDİRME**

Geçen hafta gelmeyen üye ile hafta içi randevu verilen uygun bir saatte rehberlik servisinde bireysel çalışma planlandı ve yürütüldü. Üyenin diğer üyeler gibi çalışma kağıdını doldurması sağlanmıştı. Böylece üyenin gruba yeniden adapte olması sağlandı. Tahtaya adam asmaca oyununda olduğu gibi dört kısa çizgi çizildi ve ipucu olarak bunun bir duygu ifadesi olduğu belirtildi. Üyelerden tahminde bulunmaları istendi. Üyelerden harf söylemeleri istenerek, “ÖFKE” sözcüğünü bulmaları sağlandı. Üyelerden gözlerini birkaç saniyeliğine kapatarak, kendilerinde öfke uyandıran durumları düşünmeleri istendi. Böylelikle öfkeyi diğer duygulardan ayırt edebilmeleri sağlandı.

Çalışma kâğıtları dolduruldu. Bu oturumda bir öğrencim burnu kanadığı için 2-3 dakika grup dışında kalması söz konusu oldu. Bu durum, gündelik hatta sıklıkla karşılaşılabilecek bir durum olsa da, grup lideri adına endişe verici idi. Üye kısa sürede gruba döndü. Oturumun içeriğinin, diğer oturumlara göre biraz daha yoğun olduğu fark edildi. Sonraki uygulamalarda aynı içeriğin iki haftalık bir sürece de yayılabileceği düşünülebilir.

## **7.OTURUMA İLİŞKİN DEĞERLENDİRME**

Bu oturumda aşamalı olarak plan yapma becerileri öğrenildi. Üyelerden doğrudan bir plan yapmaları istenilebilirdi. Ancak bu şekilde uygulamanın daha etkili ve uygulamaya dönük olduğu görülmektedir. Yaşantısal bağ kurulmasının, üyelerin etkin katılımını sağladığı ifade edilebilir. Üyelere planlamaya ilişkin verilen ipuçlarından sonra, etkinliğin son 20 dakikasında haftalık plan yapmaları istendi. Üyeler planlarını yaparken, lider tarafından tek tek öğrenciler gözlemlendi ve geribildirim verildi. Üyeler planlarını boyayıp süslediler. Planlar hep birlikte renkli kartonlara yapıştırıldı. Üyelerin bu planları odalarına asmaları kararlaştırıldı. Oldukça aktif ve verimli bir oturumdu. Bir sonraki haftanın son oturum olacağı, aksi bir durum olmadıkça tüm üyelerin okulda olmasının önemli olduğu belirtildi.

## **8.OTURUMA İLİŞKİN DEĞERLENDİRME**

Oturumun başında plana uyma durumları hakkında grupça konuşuldu. Sıkıntısı olan öğrencilerle bireysel olarak oturumlar sonrasında görüşüleceği söylendi. Bu haftanın son oturum olduğu belirtildi. Fonda bir müzik eşliğinde öğrencilerin, birlikte geçirilen yaşantılardan hoşlarına giden anları resimle ifade etmeleri istendi. Sonuçta isteyen üyeler, süreci ve bu süreçten edindiklerini değerlendirdiler. Daha sonra grup lideri tarafından bir değerlendirme yapıldı. Katılımlarından ötürü üyelere teşekkür edildi. Son olarak da isteyen öğrenciler tarafından birbirlerinden edindikleri olumlu davranışlar belirtildi. Her bir üyeye grup belgeleri sunuldu.

**EK 8****ÖZGEÇMİŞ****Kişisel Bilgiler**

Adı Soyadı : Yaprak BAYDAN  
Doğum Yeri ve Tarihi : ANKARA 27.01.1978

**Eğitim Durumu**

Lisans Öğrenimi 1995-1999  
Hacettepe Üniversitesi Psikolojik Danışma ve  
Rehberlik Anabilim Dalı  
Yüksek Lisans Öğrenimi 1999-2001  
Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı  
Doktora Öğrenimi 2004-2010  
Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı

**Yabancı Dil**

İngilizce

**İş Deneyimi**

2000-2004 : Öğretmen. K.K.K. Eğitim Doktrin  
Komutanlığı, Eğitim Yöneticisi ve Öğretmen  
Yetiştirme Okulu, Ankara.

2005-2006 : İlkadım Rehabilitasyon Merkezi,  
Kırıkkale.

2006-2010 : Özel İlköğretim Okulu, Ankara

2010- : Atatürk İlköğretim Okulu, Amasya  
Göynücek



**Bilimsel Faaliyetleri**

- Cinsiyet Rollerini ile İlgili Farklı Kalıp Yargılara Sahip Üniversite Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeyleri” Adlı Yüksek Lisans Tezi, Haziran 1999.

-“Psikolojik Danışma ve Rehberlik, Psikoloji ve Sosyal Hizmetler Yüksek Lisans ve Doktora Tez Bibliyografyası” (Yrd.Doç.Dr. Filiz Bilge). Nobel Yayıncılık, 2001.

-“Sınav Kaygısının Yordayıcıları Olarak Akademik Başarı, Mükemmeliyetçilik Ve Sosyal Destek” adlı makale çalışması. (Yıldırım, İ. Gençtanırım, D., Yalçın, İ., Baydan, Y.) Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34, 287-296, 2008.

**Sunumla Katıldığı Çalışma ve Seminerler**

- Sonbahar Öğretmenler Sempozyumu (Sunum- “Sanal Dünya’dan Gerçek Yansımalar”, ENKA Okulları, İSTANBUL-14 Ekim 2006)

- ODTÜ GVO İlköğretim Okulu (Sunum- “Sosyal Kabul Çalışmaları”, ANKARA-5 Şubat 2008)

- 10.Rehberlik Sempozyumu (Sunum- “Dikkatinizden Kaçmasın Dikkat Geliştiren Etkinlik ve Çalışmalar”, KOÇ Özel Lisesi, İSTANBUL-22 Mart 2008)

- 12.Rehberlik Sempozyumu (Sunum-  
“Okullarda Şiddeti Önleyici Uygulamalar”,  
AR-EL Okulları, İSTANBUL-27 Mart 2010)

## **İletişim**

E-Posta Adresi

yaprakbaydan@yahoo.com