

## PAPER DETAILS

TITLE: Isbirlikçi Öğrenme Destek Programinin 60-72 Aylık Çocukların Sosyal Becerilerine Etkisinin İncelenmesi

AUTHORS: Nihan Uzak, Gülen Baran

PAGES: 2379-2407

ORIGINAL PDF URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/3758066>



**Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi**  
**Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)**  
 Bolu Abant İzzet Baysal University  
 Journal of Faculty of Education

2024, 24(4), 2379 – 2407. [https://dx.doi.org/ 10.17240/aibuefd.2024..-1443808](https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1443808)



## İşbirlikçi Öğrenme Destek Programının 60-72 Aylık Çocukların Sosyal Becerilerine Etkisinin İncelenmesi

Examining the Effect of Collaborative Learning Support Program on Social Skills of 60-72 Month-Old Children

Nihan UZAK<sup>1</sup>, Gülen BARAN<sup>2</sup>

**Geliş Tarihi (Received):** 28.02.2024

**Kabul Tarihi (Accepted):** 03.10.2024

**Yayın Tarihi (Published):** 15.12.2024

**Öz:** Bu çalışmada İşbirlikçi Öğrenme Destek Programı'nın 60-72 aylık çocukların sosyal becerilerine etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda nicel araştırma yöntemlerinden "Ön Test-Son Test Kontrol Gruplu Yarı Deneyel Desen" kullanılmıştır. Araştırmaya okul öncesi eğitime devam eden 41 çocuk dahil edilmiştir ve dahil edilen çocukların 21'i deney, 20'si kontrol grubunda bulunmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu, Bolu merkezde ve birbirlerine yakın mesafelerde, benzer sosyokültürel çevrede bulunan, bir deney ve bir kontrol grubunda olacak biçimde, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı, bağımsız iki farklı anaokulunda 60-72 ay arasındaki çocukların bulunduğu birer sınıf oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği- Ebeveyn Formu kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda; araştırmacı tarafından hazırlanan İşbirlikçi Öğrenme Destek Programı, 60-72 aylık çocuklara haftada iki gün olmak üzere sekiz hafta boyunca toplamda 16 oturum olarak araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Programın etkililiğini değerlendirmek için ön test – son test ve kalıcılık testi sonuçları uygun istatistiksel analizler yapılarak karşılaştırılmıştır. Sosyal beceriler; ölçek sınırlılıkları içinde iletişim, uyum, kendini kontrol, prososyal davranışlar, atılganlık ve toplam puan üzerinden ele alınmıştır. Araştırmanın sonuçları; İşbirlikçi Öğrenme Destek Programı'nın çocukların sosyal becerilerinde tüm alt boyutlarda ve toplam puanlar üzerinde olumlu katkıları olduğunu ortaya koymuştur.

**Anahtar Kelimeler:** İşbirlikçi öğrenme, Sosyal beceri, Erken çocukluk dönemi

&

**Abstract:** This study aimed to determine the effect of the Collaborative Learning Support Program on the social skills of 60-72 month old children. In this context, "Quasi-Experimental Design with Pretest-Posttest Control Group", one of the quantitative research methods, was used. 41 children attending pre-school education were included in the study, and 21 of the included children were in the experimental group and 20 in the control group. The study group of the research consists of a classroom of children aged between 60-72 months in two different independent kindergartens affiliated with the Ministry of National Education, one experimental group and one control group, located in the center of Bolu and close to each other in a similar socio-cultural environment. The data of the study were collected using the Social Skills Assessment Scale - Parent Form. In line with the purpose of the research; The Collaborative Learning Support Program prepared by the researcher was applied to children aged 60-72 months, two days a week, for eight weeks, in a total of 16 sessions. To evaluate the effectiveness of the program, pre-test - post-test and retention test results were compared by making appropriate statistical analyses. Social skills; Within the limitations of the scale, communication, adaptation, self-control, prosocial behaviors, assertiveness and total score were discussed. The results of the research; It has been revealed that the Collaborative Learning Support Program has positive contributions to children's social skills in all sub-dimensions and total scores.

**Keywords:** Cooperative learning, Social skills, Early childhood

**Atıf/Cite as:** Uzak, N. & Baran, G. (2024). İşbirlikçi öğrenme destek programının 60-72 aylık çocukların sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(4), 2379-2407. [https://dx.doi.org/ 10.17240/aibuefd.2024..-1443808](https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1443808).

**İntihal-Plagiarism/Etik-Ethic:** Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/aibuefd>

**Copyright** © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

\* Bu çalışma 1.yazarın doktora tezinden üretilmiştir.

<sup>1</sup>Sorumlu Yazar: Nihan UZAK, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Öğretim Görevlisi, [nihanuzak@hotmail.com](mailto:nihanuzak@hotmail.com), <https://orcid.org/0000-0001-6803-1813>

<sup>2</sup> <sup>2</sup>Prof. Dr. Gülen BARAN, Ankara Üniversitesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, [barangln@gmail.com](mailto:barangln@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-5854-4946>

## 1. GİRİŞ

Çocuğun hayatının bütün aşamalarında ihtiyaç duyacağı becerilerin kazanıldığı dönem olan erken çocukluk dönemi pek çok açıdan kritik bir dönemdir (Erol ve Çırak, 2022; Korkut, 2002; Sutik ve ark., 2022). Yaşantıları ve deneyimler ile hayatın sonraki yıllarının temelini oluşturan erken çocukluk yılları, çocuğun dış etkenlere en açık olduğu ve bu nedenle de yetişkin rehberliğinde desteğe ihtiyaç duyduğu yıllar olduğu söylenebilir (Arı, 2003; Şahin, 2014). Çocuk her ne kadar yetişkin rehberliğine ihtiyaç duyuyor olsa da dört yaşından itibaren ben merkezci bakış açısından sıyrılmaya başlamasıyla içinde yaşamakta olduğu toplumun kültürel özelliklerine göre sosyal davranış kalıpları oluşmaya başlar (Davies, 2011). Gardner (2019), çocukların sağlıklı sosyal ortamlarda yetiştikleri takdirde sonraki yıllarda başka insanların görüşlerini yapıcı bir bakış açısıyla eleştirebileceğini ve kendi davranış kalıplarını tarafsız biçimde ele alabileceğini savunur. Başka bir ifadeyle, sosyal becerileri gelişmiş olan bireylerin başka bireylerle sosyalleşmeye daha istekli oldukları ve daha kaliteli sosyal davranışları gösterdikleri söylenebilir. Gelişmiş sosyal beceriler insan hayatının her evresinde çok önemli bir yere sahiptir. Çünkü bireyler gelişmiş sosyal becerilere sahip oldukları takdirde bir durumu farklı bakış açılarıyla ele alarak olumlu ve olumsuz yönlerini sağlıklı biçimde değerlendirebilirler. Serin ve Derin (2008) araştırmasında, akademik açıdan başarılı olan çocukların sosyal becerilerini incelemiş ve akranlarıyla sosyal ilişkilerini daha uzun sürdürebildiklerini, sosyal ilişkilerde daha aktif olduklarını ve bu sayede daha az çatışma, anlaşmazlık ve öfkeli davranışlar yaşadıklarını belirtmiştir. Parsons ve arkadaşları (2009), son yüzyılda yetişen çocukların önceki yüzyıllardaki çocuklara kıyasla daha iyi eğitim ve sağlık imkanlarına sahip olmalarına rağmen sosyal becerilerinin daha zayıf olduğunu ve bu nedenle önceki yüzyıllardaki akranlarına göre daha savunmasız olduklarını savunmuşlardır. Özyürek (2015), günümüzde çocukların sosyal becerilerinin temellerinin atılması gereken dönemleri çok daha bireysel yaşadıklarını belirtmiş ve bu nedenle çocukların profesyonelce hazırlanmış, bilimsel temellere sahip yaklaşım ve modellerle yetişkinler tarafından desteklenmesinin gerekliliğini vurgulamıştır. Benzer biçimde Bingamada (1993), gelişmiş sosyal becerilere sahip olan bireylerin yaşadıkları problemlerin çok daha kolay biçimde üstesinden geldiğini belirtmiştir. Çocuğun sosyal becerilerinin gelişiminde içinde bulunduğu sosyal ortamda yaşadığı deneyimler önemli bir yere sahiptir. Bu sebeple çocuğa kendini özgür hissedebileceği, ilgi çekici ve hayal gücünü zenginleştirecek etkinlikler sunulması sosyal gelişim süreci açısından büyük önem taşır (Aral ve Baran, 2011).

İnsanlık tarihinin başlangıcından itibaren medeniyetin ortaya çıkabilmesi için iş birliği büyük önem taşımaktadır. İnsanlar iş birliği yaparak, sorumlulukları paylaşmayı, bir arada koordineli biçimde hareket edebilmeyi ve bu sayede bir ürünü ortaya çıkarabilmeyi başarmışlardır. İş birliğinin ürünlerini pek çok alanda görmem mümkündür. Öyle ki insanların doyabilmeleri için en temel gıda maddesi olan ekmekte dahi iş birliğinin emarelerini görebilmek mümkündür. Çünkü ekmeğin üretilmesi için tahıl ekecek, hasat edecek, öğütecek ve öğütülmüş biçimde bulunan tahıl işleyerek ekmek haline getirecek insanlara ihtiyaç vardır ve bunlar iş birliğini gerektiren paylaşımlardır. M.Ö. 4. yüzyılda yaşamış Romalı düşünür Seneca (2017) iş birliğinin içinde öğrenme ve öğretmenin olduğunu belirtmiş ve “Öğrettiğin zaman iki kez öğrenmiş olursun.” İfadesiyle iş birliğinin önemini vurgulamıştır. 1500’lerin sonunda ve yine ünlü düşünürlerden olan Comenius (1592-1670) da Seneca’ya benzer biçimde insanların birbirlerinden bir şeyler öğrenmesinin en verimli yöntem olduğundan bahsetmiştir (Johnson ve Johnson, 2000). Slavin (2013) de 17. yüzyıldaki Comenius’un bu bakış açısının iş birlikçi öğrenme yaklaşımının temellerini oluşturduğunu savunur. Yine 17. yüzyılda İngiltere’de işbirlikçi öğrenmenin kullanıldığı uygulamalara rastlanmaktadır (Büyükkaragöz, 1999). Amerika’da yapılan çalışmalar incelendiğinde 1800’lü yıllarda halk okullarının açılmasından sonra işbirlikçi öğrenme uygulamalarının da arttığı göze çarpmaktadır (Johnson ve Johnson, 2016). Günümüze yakın dönemlerde yayınlanmış çalışmalarıyla dikkat çeken Davidson (2008) *Greklerde Eğitim Düşüncesi* kitabında eğitimin yedi yaşından önce başlaması ve bu süreçte de çocukların en iyi birbirlerinden

öğrenebileceğinden ve bunun öneminden bahsederek iş birliğinin çocuklara öğretilmesi gerektiğini vurgulamıştır. İşbirlikçi öğrenmenin geçmişten günümüze olan gelişmesi incelendiğinde Dewey'in (2009) çalışmalarına da rastlanmaktadır. Dewey *The School and Society and The Child and The Curriculum* kitabında okulu dünya işleyişinin bir parçası olarak görmüş ve demokrasi fikrinin de bu küçük parça içinde verilebileceğini belirtmiştir. Demokrasinin de iş birliği becerileri ile iç içe geçen bir kavram olduğunun altını çizen Dewey, çocuklara yardımlaşarak öğrenmenin öğretildiği, demokratik bir ortamın sağlandığı sosyal çevrelerde demokrasiyi içselleştirebileceklerini iddia etmiştir. Garner ve arkadaşları (2008) da işbirlikçi yaklaşıma sahip çocukların bu yaklaşıma sahip olmayan akranlarına kıyasla daha sosyal, duyarlı ve yardımsever davranışlar sergileme eğiliminde olduğundan bahsetmiştir. Vygotsky (1998)'nin de çalışmaları incelendiğinde her ne kadar işbirlikçi öğrenmeyle ilgili doğrudan söylemlerine rastlanmıyor olsa da "yakınsal gelişim" teorisinde kişilerin gelişiminde sosyal becerilerin önemini vurgulamasından dolayı dolaylı biçimde işbirlikçi öğrenmeye katkı sunduğu söylenebilir. Vygotsky, çocuğun yapamadığı şeyleri öğrenme sürecinde yetişkinlerden veya akranlarından destek almasının, yardımlaşmasının başka bir ifadeyle iş birliği içinde öğrenmesinin süreci daha verimli kılacağını belirtir.

Erken çocukluk döneminde kullanılan öğrenme yöntemleri incelendiğinde birçoğunda oyunun araç olarak kullanıldığını bilinmektedir. İşbirlikçi öğrenme yönteminde de oyunun bir araç olarak kullanılmasının yanında çocukların sosyal becerilerini de desteklemesinden dolayı etkili yöntemlerden arasında yer aldığı söylenebilir (Arslan, 2012). İnsanları diğer canlılardan ayıran en belirgin özelliklerinin arasında iş birliği içinde hareket ederek yeni şeyler öğrenebilmesi gelmektedir. İnsanlık tarihi boyunca küçük veya büyük gruplar halinde, grup içinde yer alan bütün üyelerin birbirlerine katkı sunarak, ortak bir amaç doğrultusunda hareket etmelerinin ürünleri sayesinde bugünkü medeniyet düzeyine geldiği söylenebilir (Açıkgöz, 2007; Johnson ve ark. 2000). İşbirlikçi öğrenme yaklaşımıyla oluşturulmuş programlar incelendiğinde başta Amerika olmak üzere birçok gelişmiş ülkede yaygın biçimde kullanıldığı görülmektedir (Açıkgöz, 2007; Hişmi, 2022).

İşbirlikçi öğrenme; küçük gruplarda bulunan grup üyelerinin kendi aralarında etkileşim içinde oldukları ve eğitiminin de rehberlik ederek sürece dahil olduğu bir öğrenme yöntemidir. İşbirlikçi öğrenme ile klasik grup çalışmaları arasında farklı pek çok özellik bulunmaktadır (Aslan ve Deneme, 2021; Johnson ve Johnson, 1991). Bu özelliklerden ilki, grup üyelerinin süreç boyunca hem kendi öğrenmeleriyle hem de grupta yer alan diğer üyelerin öğrenmeleriyle ilgilenmeleridir. Açıkgöz (2007), "Bir grubun kazanımı her zaman tek tek üyelerinin kazanımlarının toplamından daha fazladır." ifadesiyle iş birliği halinde planlanmış sürecin önemini vurgulamıştır. İşbirlikçi öğrenmenin diğer önemli özelliği ise çocukları yardım istemeye cesaretlendirmesi ve ortak bir amaç doğrultusunda görev paylaşımı yapılmasından dolayı grup üyelerinin daha istekli biçimde birbirlerine destek olabilmeleridir. Klasik grup çalışmaları incelendiğinde bazı çocukların daha girişken, başarılı ve daha fazla çalıştıkları bazı çocukların ise sürece daha zor dahil oldukları görülmektedir. Sürece daha az dahil olan çocukların yardım taleplerinin diğer çocuklar tarafından olumsuz algılanması da klasik grup çalışmalarının eksi yönlerinden biri olduğu söylenebilir (Bayrakçı ve ark., 2015, Moges, 2019).

İşbirlikçi öğrenme sadece grupta yer alan çocuklar açısından değil eğitimciler açısından da daha etkili bir yöntemdir. Çünkü işbirlikçi öğrenme yöntemlerinde grup üyeleri arasında görev dağılımı vardır ve bu görev dağılımı sayesinde eğitimci klasik grup çalışmalarına kıyasla çocukları daha iyi gözlemleme ve gerekli durumlarda geribildirim verme şansına sahip olmaktadır. Bu yöntemin diğer olumlu yanlarında biri ise grup üyelerinin aralarında olumlu bağlılık geliştirmesidir (Bayrakçı ve ark., 2015, Moges, 2019). Savaş (2012) işbirlikçi öğrenmedeki bu durumu 'ya birlikte yüzeriz ya birlikte batırız' deyişiyle açıklamaktadır. İşbirlikçi öğrenmenin diğer bir özelliği ise etkinlik sonunda grup ödülünün ya da ortak bir ürünün olması gerekliliğidir. İşbirlikçi öğrenmeyi güçlü kılan diğer bir özelliği de

çocukların bireysel başarılarının grup başarısına bağlı olmasıdır. Başka bir ifadeyle, grup etkinliklerinin planlanma süreçlerinde aynı grupta yer alan çocukların grup başarılı olduğunda başarılı olacaklarının bilincinde olmalarından kaynaklanmaktadır (Açıkgöz, 2007; Çavdar, 2016; Joanne, 1997; Savaş, 2012; Slavin, 1983).

Özetle işbirlikçi öğrenme ortamlarında çocuğun bulunduğu grupta kendisini grubun bir parçası olarak hissetmesi, ortak bir amaç doğrultusunda hazırlanmış sürecin bir parçası olması, etkinlik sürecinden keyif alması, farklı fikirleri dinleme, tartışma, ikna olabilme ve gerekli gördüğü durumlarda kendi fikrini savunmaya devam etme gibi unsurları içeriğinde barındırmasından dolayı çocuğun sosyal gelişimine katkısı büyüktür (Açıkgöz, 2007; Aslan ve Deneme, 2021; Johnson ve Johnson, 1991; Karakuş, 2016).

### 1.1. Araştırmanın amacı

Çalışma ile ilgili literatür bilgisine ek olarak yapılan araştırmalar erken çocukluk yıllarında yapılan işbirlikçi öğrenme yöntemi uygulamalarının çocuğun sosyal gelişimi üzerindeki olumlu etkileri açısından eğitim programlarının önemini ortaya koymaktadır. Bu araştırmada; işbirlikçi öğrenme yöntemi ile temellendirilerek hazırlanmış etkinliklerin 60-72 aylık çocukların sosyal becerilerine etkisinin olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Bu temel amaç doğrultusunda;

- 60-72 aylık çocuklara yönelik İşbirlikçi Öğrenme Destek Programının geliştirilmesi,
- Okul ortamında uygulanacak olan İşbirlikçi Öğrenme Destek Programı ile çocukların sosyal becerilerinin desteklenmesi,
- İşbirlikçi Öğrenme Destek Programının çocukların sosyal becerileri üzerindeki etkisinin ve kalıcılığının değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

### 1.2. Araştırmanın önemi

Çocuklarda sosyal becerilerin gelişimine destek amaçlı oluşturulmuş programlarla ilgili ülkemizde ve dünyada pek çok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalar incelendiğinde; birçok yöntem kullanılarak çocukların sosyal becerilerinin desteklenmesinin amaçlandığı göze çarpmaktadır (Aksoy ve Baran, 2020; Ekinci Vural 2006; Farmer-Dougan ve Kaszuba, 1999; Pekdoğan, 2016; Uysal, 2014). Ayrıca bazı çalışmalarda da ritim ve drama yöntemi ile sunulan destek programlarının çocukların sosyal becerilerine etkisi incelenmiştir (Aslan, 2008; Eti, 2010; Öziskender ve Güdek, 2013). Sosyal beceri ile oyunun ilişkilendirildiği bazı çalışmalara ulaşılmış ve bu çalışmalarda oyunun çocuğun sosyal becerisine önemli katkılarda bulunduğu savunulmuş olmasına rağmen, bu çalışmaların işbirlikçi öğrenmeye dayalı oluşturulmuş oyunların dışında yer alan oyun türlerinden bahsettikleri göze çarpmaktadır (Aksoy ve Baran, 2020; Ceylan, 2009; Durualp, 2009; Fantuzzo, 2002; Leung, 2010).

İşbirlikçi öğrenme ile ilgili çalışmaların yürütüldüğü yaş grupları incelendiğinde; büyük kısmının ilköğretim ve daha büyük yaşta çocuklarla gerçekleştirildiği görülmektedir. Yurt dışında işbirlikçi öğrenme yöntemine dayandırılmış, okul öncesi yaş grubuyla gerçekleştirilmiş, oyunun araç olarak kullanıldığı az sayıdaki çalışma incelendiğinde, işbirlikçi öğrenmeye dayalı programların sosyal becerilere olan etkisinin bir arada ele alındığı çalışmaya rastlanmamıştır. Ülkemizdeki işbirlikçi öğrenme yönteminin kullanıldığı okul öncesi dönem çocuklarla yapılmış az sayıdaki çalışmanın da oyun dışında farklı prensiplerle temellendirildiği göze çarpmaktadır (Avcıoğlu, 2004; Görgülü, 2009; Tarım ve Artut, 2004).

Ülkemizde okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerilerini desteklemeye yönelik, iş birliğine dayalı öğrenim yöntemi ile zenginleştirilmiş oyun etkinliklerinin etkisini konu alan herhangi bir araştırmaya

rastlanmamıştır. Bu nedenle planlanan araştırmada işbirlikçi öğrenmeye dayalı oyun etkinliklerinin 60-72 aylık çocukların sosyal becerilerine etkisinin incelenmesinin büyük önem taşıdığı düşünülmektedir.

## **2. YÖNTEM**

### **2.1. Araştırmanın modeli**

60-72 aylık çocuklara uygulanan olan İşbirlikçi Öğrenme Destek Programının çocukların sosyal becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada “Ön Test-Son Test Kontrol Gruplu Yarı Deneysel Desen” kullanılmıştır.

### **2.2. Araştırmanın çalışma grubu**

Araştırma; Bolu il merkezinde, 60-72 aylık çocuklarla yürütülmüştür. Bu çerçevede, gelişimsel gerilik veya özel gereksinimle ilgili herhangi bir tanı almamış çocuklar ile tam aileye sahip olan çocuklar deney ve kontrol gruplarına dahil edilmişlerdir. Çalışma, Bolu İlinde 60-72 ay grubu çocuklara eğitim veren MEB’e bağlı 2 farklı bağımsız anaokulunda gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunu oluşturan 21 deney grubu çocuk ile 20 kontrol grubu çocuk olmak üzere toplam 41 çocuk ile çalışmaya dahil edilmiştir. Çocukların benzer gelişim düzeyine, sosyo-ekonomik aile yapısına ve birbirlerinden etkilenmemeleri için deney ve kontrol gruplarının iki ayrı okuldan seçilmesine dikkat edilmiştir.

### **2.3. Veri toplama araçları ve süreci**

Araştırmada çocukların ve ailelerin demografik bilgilerine ulaşmak amacıyla araştırmacı tarafından “Demografik Bilgi Formu” hazırlanmış ve kullanılmıştır. Çocukların sosyal becerilerini değerlendirmek için Aksoy ve Baran (2014) tarafından geliştirilen, geçerlik-güvenirlik çalışması yapılan “Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği- Ebeveyn Formu” kullanılmıştır.

#### **Veri Toplama Araçları**

##### **Demografik Bilgi Formu**

Demografik Bilgi Formu çalışmaya dahil edilen 60-72 aylık çocukların ve ailelerinin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Demografik Bilgi Formu Çocuğun yaşı, cinsiyeti, kardeş sayısı, doğum sırası, okul öncesi eğitime devam süresi ile anne-babanın yaşı, öğrenim düzeyine ilişkin soruları içermektedir.

##### **Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği- Ebeveyn Formu**

“Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği- Ebeveyn Formu” Aksoy ve Baran (2014) tarafından okul öncesi eğitime devam eden çocukların sosyal beceri düzeylerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. 60-72 aylık çocukların sosyal becerileri bu form vasıtasıyla ebeveynler tarafından değerlendirilmektedir. Sosyal becerileri değerlendirme amacıyla kullanılan ölçme aracı beş boyuttan oluşurken toplamda 44 madde yer almaktadır. Ölçme aracında bulunan boyutlar; İletişim, Uyum, Kendini kontrol, Prososyal davranışlar ve Atılganlık şeklindedir. İletişim alt boyutunda 12 madde, Uyum alt boyutunda 9 madde, Kendini Kontrol alt boyutunda 9 madde, Prososyal Davranışlar alt boyutunda 9 madde ve Atılganlık alt boyutunda 5 madde bulunmaktadır. Çocukların sergileme sıklığına göre, ölçek içinde yer alan maddeler beşli dereceleme ile ölçülmektedir. Sosyal becerilerin sergilenme yoğunluğuna göre “her zaman” ile “hiçbir zaman” arasında oranlar kullanılmıştır. Bu oranlar; “her zaman” (5 puan), “sık sık” (4 puan), “ara sıra” (3 puan), “nadiren” (2 puan) ve “hiçbir zaman” (1 puan) şeklindedir. Ölçme aracı içinde bulunan; Kendini Kontrol ve Atılganlık alt boyutlarında tersten puanlanan 14 madde ve bu maddelerin içeriğinde olumsuz sosyal beceriler yer almaktadır. Ölçekte bulunan her boyuttaki puan aralıkları 5-60 arasındadır. Ölçeğin toplamından alınabilecek puanlar ise 44 ile 220 değişmektedir. Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği, Öğretmen

Formu ve Ebeveyn Formu olmak üzere iki formdan oluşmaktadır ve Aksoy ve Baran (2014) tarafından geliştirilmektedir. Bu çalışma kapsamında “Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği- Ebeveyn Formu” kullanılmıştır. Verilerin toplanması aşamasında velilerin onamları alınmıştır.

Araştırmanın deney grubunu oluşturan anaokulunda 60-72 ay grubunda kayıtlı 21 çocuk yer almaktadır. Okula devamlılık gösteren ve sınırlılıklara uygun 21 çocuk deney grubunda çalışmaya dahil edilmiştir. İşbirlikçi Öğrenme Destek Programı; deney grubundaki 21 çocuğa haftada iki gün, sekiz hafta ve 09.00-12.00 saatleri arasında olacak şekilde toplam 16 oturumda tamamlanmıştır. Ön test, son test ve kalıcılık testlerinin uygulanması Eylül 2022 ile Ocak 2023 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir.

Kontrol grubunu oluşturan anaokulunda 60-72 ay grubunda kayıtlı 20 çocuk yer almaktadır. Okula devamlılık gösteren ve sınırlılıklara uygun 20 çocuk kontrol grubunda çalışmaya dahil edilmiştir. Kontrol grubundaki çocuklara ise Eylül 2022’de ön testler ve Ocak 2023’de son testler uygulanmıştır. Bu tarihler arasında kontrol grubundaki çocuklar sadece MEB’in okul öncesi müfredatına devam etmiş ve herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır.

#### 2.4. Verilerin analizi

60-72 ay grubundaki çocuklara uygulanan İşbirlikçi Öğrenme Destek Programı’nın çocukların sosyal becerileri üzerinde etkisinin incelendiği çalışmada çalışma gruplarında yer alan çocuklar ve ailelerinden elde edilen veriler uygun nicel istatistiki yöntemler kullanılarak analiz edilmiştir.

Çalışmada çalışma grubundaki çocuklara Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği- Ebeveyn Formu ön test ve son test, deney grubuna kalıcılık testi olarak uygulanmıştır.

Araştırmada uygulanan eğitim programının bağımlı değişkenler üzerindeki etkisini değerlendirirken kullanılacak uygun istatistiksel yöntemleri belirlenmesi amacıyla, öncelikle bağımlı değişken olan sosyal becerilerinin alt boyutlarından ve toplamından alınan puanların deney ve kontrol grubundaki dağılımının normallik varsayımını sağlayıp sağlamadığı değerlendirilmiştir. Analizlere geçilmeden önce herhangi bir kayıp veri olup olmadığı sorgulanmış ve kayıp verinin olmadığı saptanmıştır. Analizlerde kullanılacak testlere karar vermek amacıyla ölçümlerin normal dağılım gösterip göstermediği gruplardaki katılımcı sayısının 50’den az olması nedeniyle Shapiro-Wilk testi aracılığıyla tespit edilmiştir (Büyüköztürk, 2018).

Tablo 1. incelendiğinde SBÖ iletişim alt boyutunda hem deney hem de kontrol grubundaki çocukların son test ölçümlerinin; uyum alt boyutunda deney grubunda son test ve kalıcılık ölçümlerinin; kendini kontrol alt boyutunda deney grubunda son test ve kalıcılık ölçümlerinin, kontrol grubunun son test ölçümlerinin; deney grubunda bulunan çocukların prososyal davranışlar alt boyutunda ön test-son test ve kalıcılık ölçümlerinin, kontrol grubunda yer alan çocukların ön test ve son test ölçümlerinin; deney grubunun atılganlık alt boyutunda ön test-son test ve kalıcılık, kontrol grubunun ön test ölçümlerinin; sosyal becerileri değerlendirme ölçeği toplamının deney grubunun son test ölçümlerinin normal dağılım göstermediği, deney grubu iletişim alt boyutunda ön test ve kalıcılık, kontrol grubu iletişim alt boyutunda ön test, deney grubu uyum alt boyutunda ön test, kontrol grubu uyum alt boyutunda ön test ve son test, deney grubu kendini kontrol alt boyutu ön test, kontrol grubu kendini kontrol alt boyutunda ön test, kontrol grubu atılganlık alt boyutunda son test, deney grubu toplam puanda ön test ve kalıcılık, kontrol grubu toplam puanda ön test ve son test puanları incelendiğinde normal dağılımda olduğu belirlenmiştir.

**Tablo 1.**

*Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği Puanlarına İlişkin Shapiro-Wilk Testi Sonuçları*

| Grup    | Ölçek/ Alt Boyut      | Ölçüm           | Shapiro-Wilk | sd | p     |
|---------|-----------------------|-----------------|--------------|----|-------|
| Deney   | İletişim              | Ön Test         | ,973         | 21 | ,797  |
|         |                       | Son Test        | ,826         | 21 | ,002* |
|         |                       | Kalıcılık Testi | ,911         | 21 | ,057  |
| Kontrol | İletişim              | Ön Test         | ,965         | 20 | ,637  |
|         |                       | Son Test        | ,855         | 20 | ,007* |
|         |                       | Kalıcılık Testi | ,956         | 21 | ,442  |
| Deney   | Uyum                  | Ön Test         | ,956         | 21 | ,442  |
|         |                       | Son Test        | ,777         | 21 | ,000* |
|         |                       | Kalıcılık Testi | ,856         | 21 | ,005* |
| Kontrol | Uyum                  | Ön Test         | ,952         | 20 | ,396  |
|         |                       | Son Test        | ,931         | 20 | ,162  |
|         |                       | Kalıcılık Testi | ,910         | 21 | ,054  |
| Deney   | Kendini Kontrol       | Ön Test         | ,910         | 21 | ,054  |
|         |                       | Son Test        | ,707         | 21 | ,000* |
|         |                       | Kalıcılık Testi | ,786         | 21 | ,000* |
| Kontrol | Kendini Kontrol       | Ön Test         | ,922         | 20 | ,109  |
|         |                       | Son Test        | ,857         | 20 | ,007* |
|         |                       | Kalıcılık Testi | ,882         | 21 | ,016* |
| Deney   | Prososyal Davranışlar | Ön Test         | ,882         | 21 | ,016* |
|         |                       | Son Test        | ,786         | 21 | ,000* |
|         |                       | Kalıcılık Testi | ,814         | 21 | ,006* |
| Kontrol | Prososyal Davranışlar | Ön Test         | ,890         | 20 | ,027* |
|         |                       | Son Test        | ,835         | 20 | ,003* |
|         |                       | Kalıcılık Testi | ,872         | 21 | ,010* |
| Deney   | Atılganlık            | Ön Test         | ,872         | 21 | ,010* |
|         |                       | Son Test        | ,533         | 21 | ,000* |
|         |                       | Kalıcılık Testi | ,726         | 21 | ,000* |
| Kontrol | Atılganlık            | Ön Test         | ,899         | 20 | ,039* |
|         |                       | Son Test        | ,944         | 20 | ,285  |
|         |                       | Kalıcılık Testi | ,957         | 21 | ,458  |
| Deney   | Toplam                | Ön Test         | ,957         | 21 | ,458  |
|         |                       | Son Test        | ,882         | 21 | ,016* |
|         |                       | Kalıcılık Testi | ,957         | 21 | ,177  |
| Kontrol | Toplam                | Ön Test         | ,954         | 20 | ,426  |
|         |                       | Son Test        | ,916         | 20 | ,082  |
|         |                       | Kalıcılık Testi | ,916         | 20 | ,082  |

Tablo 1 incelendiğinde deney ve kontrol grubunun SBÖ ve alt boyutları ön test ölçümlerinden normal dağılım gösteren gruplar Bağımsız Örneklem t-Testi aracılığıyla karşılaştırılmış, normal dağılım göstermeyenleri Mann Whitney U Testi aracılığıyla karşılaştırılmıştır. Deney ve kontrol grubundaki çocukların SBÖ alt boyutlarının son test ölçümleri, puanlardan en az birinin normal dağılım göstermemesi nedeniyle Mann Whitney U Testi aracılığıyla karşılaştırılmıştır. Kontrol grubundaki çocukların SBÖ ön test ve son test puanlarından normal dağılım gösterdiği durumlarda Bağımlı Örneklem t-Testi aracılığıyla karşılaştırılmış ve normal dağılım göstermeyen durumlarda ise Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi aracılığıyla karşılaştırmalar yapılmıştır. Hem deney hem kontrol grubundaki SBÖ'nün toplamının ve tüm alt boyutlarının ön test, son test ve kalıcılık ölçümlerinde normal dağılım göstermeyenler Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi aracılığıyla karşılaştırılmıştır. Deney

grubundaki çocukların ön test- son test- kalıcılık ölçümleri, ölçümlerden en az biri normal dağılım göstermediği için Friedman Testi aracılığıyla karşılaştırılmıştır.

## 2.5. Araştırmanın etik izni

Bu çalışma “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” içeriğinde uyulması gereken tüm kurallara uyularak gerçekleştirilmiştir. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

## Etik kurul izin bilgileri

**Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı:** Bolu Abant İzzet baysal üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

**Etik değerlendirme kararının tarihi:** 29.04.2021

**Etik değerlendirme belgesi sayı numarası:** 2021/150

## 3. BULGULAR

Çocukların sosyal becerilerinin nicel bulgularına aileleri tarafından doldurulan *Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği- Ebeveyn Formu* ile ulaşılmıştır. Ulaşılan veriler, ön test, son test ve kalıcılık testi puanları analiz edilerek incelenmiştir. Sosyal beceriler; iletişim, uyum, kendini kontrol, prososyal davranışlar, atılganlık ve toplam puanlar ölçek sınırlılıkları çerçevesinde ele alınmıştır.

**Tablo 2.**

*Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği- Ebeveyn Formu’nun Alt Boyutları ve Toplamına Ait Ön Test-Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Betimsel Sonuçlar*

| Grup  | Ölçek/ Alt Boyut      | Ölçüm           | n  | X      | SS   | En Düşük | En Yüksek |
|-------|-----------------------|-----------------|----|--------|------|----------|-----------|
| Deney | İletişim              | Ön Test         | 21 | 22,29  | 3,02 | 15,00    | 29,00     |
|       |                       | Son Test        | 21 | 58,24  | 1,37 | 54,00    | 60,00     |
|       |                       | Kalıcılık Testi | 21 | 57,90  | 1,22 | 55,00    | 60,00     |
| Deney | Uyum                  | Ön Test         | 21 | 17,14  | 2,41 | 12,00    | 21,00     |
|       |                       | Son Test        | 21 | 43,81  | 1,36 | 40,00    | 45,00     |
|       |                       | Kalıcılık Testi | 21 | 43,81  | 1,03 | 42,00    | 45,00     |
| Deney | Kendini Kontrol       | Ön Test         | 21 | 12,86  | 1,24 | 11,00    | 15,00     |
|       |                       | Son Test        | 21 | 44,33  | 0,97 | 42,00    | 45,00     |
|       |                       | Kalıcılık Testi | 21 | 44,10  | 1,09 | 41,00    | 45,00     |
| Deney | Prososyal Davranışlar | Ön Test         | 21 | 16,62  | 1,77 | 14,00    | 20,00     |
|       |                       | Son Test        | 21 | 43,86  | 1,35 | 40,00    | 45,00     |
|       |                       | Kalıcılık Testi | 21 | 43,80  | 1,07 | 42,00    | 45,00     |
| Deney | Atılganlık            | Ön Test         | 21 | 7,62   | 1,16 | 6,00     | 11,00     |
|       |                       | Son Test        | 21 | 24,52  | 0,87 | 23,00    | 25,00     |
|       |                       | Kalıcılık Testi | 21 | 24,48  | 0,68 | 23,00    | 25,00     |
| Deney | Toplam                | Ön Test         | 21 | 76,52  | 4,58 | 68,00    | 85,00     |
|       |                       | Son Test        | 21 | 214,76 | 4,29 | 203,00   | 220,00    |
|       |                       | Kalıcılık Testi | 21 | 214,09 | 2,44 | 210,00   | 219,00    |

**Tablo 2.'nin Devamı**

|                |                              |          |    |       |      |       |       |
|----------------|------------------------------|----------|----|-------|------|-------|-------|
| <b>Kontrol</b> | <b>İletişim</b>              | Ön Test  | 20 | 20,20 | 1,99 | 17,00 | 24,00 |
|                |                              | Son Test | 20 | 28,30 | 2,25 | 26,00 | 35,00 |
| <b>Kontrol</b> | <b>Uyum</b>                  | Ön Test  | 20 | 16,05 | 1,76 | 12,00 | 19,00 |
|                |                              | Son Test | 20 | 23,35 | 1,46 | 21,00 | 27,00 |
| <b>Kontrol</b> | <b>Kendini Kontrol</b>       | Ön Test  | 20 | 13,50 | 1,40 | 11,00 | 17,00 |
|                |                              | Son Test | 20 | 13,30 | 1,13 | 12,00 | 15,00 |
| <b>Kontrol</b> | <b>Prososyal Davranışlar</b> | Ön Test  | 20 | 16,60 | 1,90 | 14,00 | 21,00 |
|                |                              | Son Test | 20 | 24,90 | 2,00 | 23,00 | 30,00 |
| <b>Kontrol</b> | <b>Atılgnalık</b>            | Ön Test  | 20 | 7,95  | 1,23 | 6,00  | 10,00 |
|                |                              | Son Test | 20 | 7,85  | 1,31 | 5,00  | 10,00 |
| <b>Kontrol</b> | <b>Toplam</b>                | Ön Test  | 20 | 74,30 | 3,93 | 68,00 | 82,00 |
|                |                              | Son Test | 20 | 97,70 | 3,95 | 93,00 | 108,0 |

Tablo 2.'de Deney ve Kontrol grubunda bulunan çocukların ön test – son test ve deney grubundaki çocukların kalıcılık testi puanlarının betimsel sonuçları yer almaktadır. Tablo 2. incelendiğinde deney ve kontrol grubunda bulunan çocukların ön test puanlarının birbirlerine yakın olduğu görülürken son test puanlarında deney grubundaki çocukların puanlarının belirgin biçimde daha yüksek olduğu göze çarpmaktadır. Ayrıca deney grubunda bulunan çocukların kalıcılık testi puanları incelendiğinde son test puanlarına yakın puanlar olduğu belirlenmiştir.

**Tablo 3.**

*Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği Toplam Puan ve Alt Boyutlarına Ait Son Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları*

| <b>SBÖ/Alt Boyut</b>      | <b>Grup</b> | <b>N</b> | <b>Sıra Ortalaması</b> | <b>Sıra Toplamı</b> | <b>Medyan</b> | <b>U</b> | <b>z</b> | <b>p</b> | <b>r</b> |
|---------------------------|-------------|----------|------------------------|---------------------|---------------|----------|----------|----------|----------|
| <b>İletişim</b>           | Deney       | 21       | 31,00                  | 651,0               | 59,00         | 0,00     | -5,526   | 0,000*   | ,862     |
|                           | Kont.       | 20       | 10,50                  | 210,0               | 28,00         |          |          |          |          |
| <b>Uyum</b>               | Deney       | 21       | 31,00                  | 651,0               | 44,00         | 0,00     | -5,557   | 0,000*   | ,867     |
|                           | Kont.       | 20       | 10,50                  | 210,0               | 23,50         |          |          |          |          |
| <b>Kendini Kontrol</b>    | Deney       | 21       | 31,00                  | 651,0               | 45,00         | 0,00     | -5,578   | 0,000*   | ,871     |
|                           | Kont.       | 20       | 10,50                  | 210,0               | 13,00         |          |          |          |          |
| <b>Prososyal Davranış</b> | Deney       | 21       | 31,00                  | 651,0               | 44,00         | 0,00     | -5,535   | 0,000*   | ,864     |
|                           | Kont.       | 20       | 10,50                  | 210,0               | 24,00         |          |          |          |          |
| <b>Atılgnalık</b>         | Deney       | 21       | 31,00                  | 651,0               | 25,00         | 0,00     | -5,673   | 0,000*   | ,885     |
|                           | Kont.       | 20       | 10,50                  | 210,0               | 8,00          |          |          |          |          |
| <b>Toplam</b>             | Deney       | 21       | 31,00                  | 651,0               | 215,0         | 0,00     | -5,487   | 0,000*   | ,856     |
|                           | Kont.       | 20       | 10,50                  | 210,0               | 98,00         |          |          |          |          |

Tablo 3. incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki çocukların SBÖ'nün İletişim alt boyutu ( $U=0,000$ ;  $z=-5,526$ ;  $p<,05$ ;  $r=,862$ ), Uyum alt boyutu ( $U=0,000$ ;  $z=-5,557$ ;  $p<,05$ ;  $r=,867$ ), Kendini Kontrol alt boyutu ( $U=0,000$ ;  $z=-5,578$ ;  $p<,05$ ;  $r=,871$ ), Prososyal Davranışlar alt boyutu ( $U=0,000$ ;  $z=-5,535$ ;  $p<,05$ ;  $r=,864$ ), Atılganlık alt boyutu ( $U=0,000$ ;  $z=-5,673$ ;  $p<,05$ ;  $r=,885$ ) ve toplam puanda ( $U=0,000$ ;  $z=-5,487$ ;  $p<,05$ ;  $r=,856$ ) son test puanları anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Belirlenen bu farkın deney grubu lehine olduğu bulgulara yansımaktadır.

**Tablo 4.**

Deney Grubundaki Çocukların Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği Uyum, Kendini Kontrol, Prososyal Davranışlar, Atılganlık Alt Boyutları ve Toplam Puana Ait Ön Test-Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları

| SBÖ Boyut             | Ölçüm                      | n            | Sıra Ortalaması | Sıralar Toplamı | Wilcoxon (Z) | p      | r     |
|-----------------------|----------------------------|--------------|-----------------|-----------------|--------------|--------|-------|
| Uyum                  | Son Test-Ön Test           | Negatif Sıra | 0               | 0,00            | -4,025       | 0,000* | 0,878 |
|                       |                            | Pozitif Sıra | 21              | 11,00           |              |        |       |
|                       |                            | Eşit         | 0               |                 |              |        |       |
|                       | Kalıcılık Testi- Ön Test   | Negatif Sıra | 0               | 0,00            | -4,021       | 0,000* | 0,877 |
|                       |                            | Pozitif Sıra | 21              | 11,00           |              |        |       |
|                       |                            | Eşit         | 0               |                 |              |        |       |
|                       | Kalıcılık Testi - Son test | Negatif Sıra | 4               | 3,50            | 0,000        | 1,000  |       |
|                       |                            | Pozitif Sıra | 3               | 4,67            |              |        |       |
|                       |                            | Eşit         | 14              |                 |              |        |       |
| Kendini Kontrol       | Son test-Ön Test           | Negatif Sıra | 0               | 0,00            | -4,039       | 0,000* | 0,881 |
|                       |                            | Pozitif Sıra | 21              | 11,00           |              |        |       |
|                       |                            | Eşit         | 0               |                 |              |        |       |
|                       | Kalıcılık Testi- Ön Test   | Negatif Sıra | 0               | 0,00            | -4,044       | 0,000* | 0,882 |
|                       |                            | Pozitif Sıra | 21              | 11,00           |              |        |       |
|                       |                            | Eşit         | 0               |                 |              |        |       |
|                       | Kalıcılık Testi - Son test | Negatif Sıra | 7               | 7,86            | -0,680       | 0,497  |       |
|                       |                            | Pozitif Sıra | 6               | 6,00            |              |        |       |
|                       |                            | Eşit         | 8               |                 |              |        |       |
| Prososyal Davranışlar | Son test-Ön Test           | Negatif Sıra | 0               | 0,00            | -4,032       | 0,000* | 0,880 |
|                       |                            | Pozitif Sıra | 21              | 11,00           |              |        |       |
|                       |                            | Eşit         | 0               |                 |              |        |       |
|                       | Kalıcılık Testi- Ön Test   | Negatif Sıra | 0               | 0,00            | -4,030       | 0,000* | 0,879 |
|                       |                            | Pozitif Sıra | 21              | 11,00           |              |        |       |
|                       |                            | Eşit         | 0               |                 |              |        |       |
|                       | Kalıcılık Testi - Son test | Negatif Sıra | 9               | 7,39            | -,377        | 0,706  |       |
|                       |                            | Pozitif Sıra | 6               | 8,92            |              |        |       |
|                       |                            | Eşit         | 6               |                 |              |        |       |

**Tablo 4 'ün Devamı**

|                   |                                  |              |    |       |        |        |               |       |
|-------------------|----------------------------------|--------------|----|-------|--------|--------|---------------|-------|
| <b>Atılgnalık</b> | Son test-<br>Ön Test             | Negatif Sıra | 0  | 0,00  | 0,00   | -4,039 | <b>0,000*</b> | 0,881 |
|                   |                                  | Pozitif Sıra | 21 | 11,00 | 231,00 |        |               |       |
|                   |                                  | Eşit         | 0  |       |        |        |               |       |
|                   | Kalıcılık<br>Testi- Ön<br>Test   | Negatif Sıra | 0  | 0,00  | 0,00   | -4,069 | <b>0,000*</b> | 0,888 |
|                   |                                  | Pozitif Sıra | 21 | 11,00 | 231,00 |        |               |       |
|                   |                                  | Eşit         | 0  |       |        |        |               |       |
|                   | Kalıcılık<br>Testi -<br>Son test | Negatif Sıra | 8  | 5,63  | 45,00  | -0,036 | 0,971         |       |
|                   |                                  | Pozitif Sıra | 5  | 9,20  | 46,00  |        |               |       |
|                   |                                  | Eşit         | 8  |       |        |        |               |       |
| <b>Toplam</b>     | Son test-<br>Ön Test             | Negatif Sıra | 0  | 0,00  | 0,00   | -4,017 | <b>,000*</b>  | 0,877 |
|                   |                                  | Pozitif Sıra | 21 | 11,00 | 231,00 |        |               |       |
|                   |                                  | Eşit         | 0  |       |        |        |               |       |
|                   | Kalıcılık<br>Testi -<br>Son test | Negatif Sıra | 11 | 8,59  | 94,50  | -,856  | ,392          |       |
|                   |                                  | Pozitif Sıra | 6  | 9,75  | 58,50  |        |               |       |
|                   |                                  | Eşit         | 4  |       |        |        |               |       |

\*p<,05

Tablo 4. incelendiğinde deney grubundaki çocukların SBÖ Uyum alt boyutu son test-ön test ölçümleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ( $Z=-4,025$ ,  $p<,05$ ;  $r=0,878$ ). Sıra ortalamaları dikkate alınarak incelendiğinde ortaya çıkan bu farkın son test ölçümünün lehine olduğu görülmektedir. Uyum alt boyutu kalıcılık testi -ön test ölçümleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $Z=-4,021$ ,  $p<,05$ ;  $r=0,877$ ). Ortaya çıkan fark sıra ortalamaları dikkate alınarak incelendiğinde kalıcılık testi ölçümünün lehine olduğu görülmektedir. Uyum alt boyutu kalıcılık testi son test ölçümleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ( $Z=-0,000$ ,  $p>,05$ ).

Kendini Kontrol alt boyutundaki sonuçlar incelendiğinde son test-ön test ölçümleri arasında büyük etki büyüklüğünde anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $Z=-4,039$ ,  $p<,05$ ;  $r=0,881$ ). Analiz sonuçları sıra ortalamaları dikkate alınarak incelendiğinde ortaya çıkan farklılığın son test ölçümünün lehine olduğu görülmektedir. Kendini Kontrol alt boyutu kalıcılık testi -ön test ölçümleri arasında büyük etki büyüklüğünde anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $Z=-4,044$ ,  $p<,05$ ;  $r=0,882$ ). Sıra ortalamaları dikkate alındığında bu farkın pozitif sıraların başka bir deyişle kalıcılık testi ölçümünün lehine olduğu görülmektedir. Kendini kontrol alt boyutu kalıcılık testi -son test ölçümleri arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $Z=-0,680$ ,  $p>,05$ ).

Deney grubundaki çocukların SBÖ Prososyal Davranışlar alt boyutu son test-ön test ölçümleri arasındaki fark incelendiğinde anlamlı farklılık bulunduğu göze çarpmaktadır ( $Z=-4,032$ ,  $p<,05$ ;  $r=0,880$ ). Bulgulara yansıyan anlamlı fark sıra ortalamaları dikkate alınarak incelendiğinde bu farkın pozitif sıraların başka bir deyişle son test ölçümünün lehine olduğu görülmektedir. Prososyal Davranışlar alt boyutu kalıcılık testi -ön test ölçümleri arasında da büyük etki büyüklüğünde anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $Z=-4,030$ ,  $p<,05$ ;  $r=0,879$ ). Tabloya yansıyan bu fark sıra ortalamaları dikkate alınarak incelendiğinde pozitif sıraların başka bir deyişle kalıcılık testi ölçümünün lehine olduğu söylenebilmektedir. Prososyal Davranışlar alt boyutu kalıcılık testi -son test ölçümleri arasında anlamlı fark bulunmamaktadır ( $Z=-,377$ ,  $p>,05$ ).

Deney grubunda yer alan çocukların SBÖ Atılgnalık alt boyutunda son test-ön test ölçümleri arasındaki farkın anlamlı olduğu tabloya yansımıştır ( $Z=-4,039$ ,  $p<,05$ ;  $r=0,881$ ). Sıra ortalamaları dikkate

alındığında bu farkın pozitif sıraların lehine olduğu saptanmıştır. Atılgnlık alt boyutu kalıcılık testi -ön test ölçümleri arasında büyük etki büyüklüğünde anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $Z=-4,069$ ,  $p<,05$ ;  $r=0,888$ ). Sıra ortalamaları dikkate alındığında bu farkın pozitif sıraların yani kalıcılık ölçümünün lehine olduğu görülmektedir. Atılgnlık alt boyutu kalıcılık-son test ölçümleri arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $Z=-,036$ ,  $p>,05$ ).

Tablo 4.'e göre deney grubundaki çocukların SBÖ Toplam puanı son test-ön test ölçümleri arasında büyük etki büyüklüğünde anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $Z=-4,017$ ,  $p<,05$ ;  $r=0,877$ ). Sıra ortalamaları dikkate alındığında bu farkın pozitif sıraların başka bir deyişle son test ölçümünün lehine olduğu görülmektedir. Toplam puanda kalıcılık-son test ölçümleri arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $Z=-0,856$ ,  $p>,05$ ).

**Tablo 5.**

*Deney Grubundaki Çocukların Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği İletişim Alt Boyutu Son Test Ölçümlerinin Ön Test ve Kalıcılık Test Puanlarının Ölçümleriyle Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları*

| SBÖ Ölçeği/<br>İletişim Alt<br>Boyut |              | n  | Sıra<br>Ortalaması | Sıralar<br>Toplamı | Wilcoxon (Z) | p      | r     |
|--------------------------------------|--------------|----|--------------------|--------------------|--------------|--------|-------|
| Son Test- Ön<br>Test                 | Negatif Sıra | 0  | 0,00               | 0,00               | -4,022       | 0,000* | 0,878 |
|                                      | Pozitif Sıra | 21 | 11,00              | 231,00             |              |        |       |
|                                      | Eşit         | 0  |                    |                    |              |        |       |
| Kalıcılık Testi -<br>Son Test        | Negatif Sıra | 9  | 7,06               | 63,50              | -1,308       | 0,191  |       |
|                                      | Pozitif Sıra | 4  | 6,88               | 27,50              |              |        |       |
|                                      | Eşit         | 8  |                    |                    |              |        |       |

\* $p<,05$

Tablo 5.'e göre deney grubundaki çocukların SBÖ İletişim alt boyutu son test-ön test ölçümleri arasında istatistiki açıdan yüksek düzeyde anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $Z=-4,022$ ,  $p<,05$ ;  $r=0,878$ ). Sıra ortalamaları dikkate alındığında bu farkın pozitif sıraların yani son test ölçümünün lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 5.'e göre deney grubunda yer alan çocukların SBÖ İletişim alt boyutu kalıcılık-son test ölçümleri arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $Z=-1,308$ ;  $p>,05$ ). Bu sonuç, uygulanan İşbirlikçi Öğrenme Destek Programı'nın çocukların iletişim becerileri üzerindeki etkisini koruduğunu göstermektedir.

#### 4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu bölümde, 60-72 aylık çocuklara uygulanan İşbirlikçi Öğrenme Destek Programı'nın çocukların sosyal becerileri üzerindeki etkisine yönelik elde edilen bulgular yorumlanarak tartışılmıştır.

Erken çocukluk dönemi, gelişimin en hızlı olduğu dönem olmasının yanında aynı zamanda sürekli ve fark edilebilir düzeyde dönüşümlerin yaşandığı bir süreçtir (Bayhan ve Artan, 2011; Bee ve Boyd, 2009; Charlesworth 2014; Gardiner, 2016; Levine ve Munch, 2011; Trawick Smith, 2014). Kritik yılları içinde barındıran, bütün gelişim alanlarının hızla etkilendiği erken çocukluk döneminde öğrenme ve gelişim kapasitesinin çok yüksek olması sebebiyle desteklenmesi gereklidir. Erken çocukluk yıllarını kritik dönem olarak tanımlayan araştırmacılarından biri olan Berk (2013) bu dönemde çocukların desteklenmediği takdirde becerilerinin körelebileceğini vurgulamıştır. Bu sebeple, erken çocukluk yıllarında çocuğun sosyal gelişimini desteklemek amacıyla bulunduğu ortamdaki çevresel faktörlerin düzenlenmesi, iletişim ve sosyal etkileşim becerilerine katkı sunulması, bilinçli ve aktif bir bireye

dönüşmesi için önemli bir yere sahiptir. Günümüze kadar yapılan çalışmalar incelendiğinde bu görüşü destekleyecek birçok çalışmaya ulaşılmaktadır (Aksoy, 2014; Anlıak, 2004; Dinçer ve ark., 2019; Green ve ark., 2008; Li ve ark., 2016; Malik ve ark., 2006; Özyürek, 2018; Ramani, 2014; Shure, 2001; Webster-Stratton, 2001; Yalçın, 2013). Bu bağlamda; 60-72 aylık çocuklara uygulanan İşbirlikçi Öğrenme Destek Programı'nın çocukların sosyal becerileri üzerindeki etkisinin değerlendirilmesinin amaçlandığı bu çalışmada erken çocukluk dönemindeki çocukların sosyal becerilerinin desteklenmesinin önemi dikkate alınmıştır. Araştırmaya dahil olan çocukların ön test ve son test puanları analiz edildiğinde deney grubunda bulunan çocukların istatistiksel açıdan anlamlı farklılığa sahip olduğu bulgulara yansımıştır. Günümüzde kişilerin sahip olması gereken en önemli becerilerin başında iletişim becerileri ve iş birliği becerileri gelmektedir. İşbirlikçi öğrenme yöntemlerine göre hazırlanmış olan programda kullanılan etkinliklerde; çocukların sürekli olarak birbirleriyle iletişim halinde fikir alışverişinde bulunmaları, asıl ve geçici gruplarında kendi fikirlerini anlatmalarına fırsat sağlanmasının yanında diğer arkadaşlarının da fikirlerini dinlemeleri gibi öğeleri içermesi sayesinde çocukların iletişim becerilerinin gelişimine katkısının olduğu söylenebilir (Kocakaya ve Kotluk, 2015). Alan yazın incelendiğinde; Mamur Yılmaz (2015), okul öncesi eğitim alan çocuklarla gerçekleştirdiği çalışmada işbirlikçi öğrenme yöntemleriyle temellendirdiği etkinliklere yer vermiştir. Çalışma sonunda yaptığı analizlerde, uyguladığı etkinliklerin çocukların iletişim becerilerine katkı sunduğunu belirtmiştir. Alp (2016), işbirlikçi öğrenme yöntemiyle hazırladığı programı dört- altı yaş aralığındaki çocuklara uygulamış ve çalışmasının sonucunda uyguladığı eğitim programının çocukların iletişim becerilerine katkı sunduğunu belirtmiştir. Alamri (2019), iki buçuk- beş yaş aralığındaki çocuklarla gerçekleştirdiği çalışmada işbirlikçi öğrenme yöntemiyle temellendirdiği etkinlikleri uygulamış ve bu etkinliklerin çocukların iletişim becerilerini desteklediği sonucuna ulaşmıştır. Literatürde işbirlikçi öğrenme yönteminin kullanıldığı çok sayıdaki çalışmada çocukların iletişim becerilerine katkı sunduğu sonucu bulunmaktadır (Alamri, 2019; Alp, 2016; Baştürk ve Bektaş, 2019; Bayraktar ve Camnalbur, 2018; Karno ve Hatcher, 2020; Mamur Yılmaz, 2015; Tuğrul ve Kavici, 2002). Araştırmaya dahil olan çocukların hepsinin Sosyal Beceri Ölçeği, Uyum alt boyutuna ilişkin ön test ve son test puan ortalamaları analiz edildiğinde; gruplara göre ortaya çıkan farkın anlamlı olduğu belirlenirken deney grubunda bulunan çocukların ön test son test sonuçları karşılaştırıldığında ortaya çıkan farkın yüksek düzeyde anlamlı olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlar ışığında deney grubunda yer alan çocukların Sosyal Beceri Ölçeği Uyum alt boyutunda meydana gelen puan artışında uygulanan deneysel işlemin etkili olduğu, İşbirlikçi Öğrenme Destek Programı'nın çocukların uyum becerilerini artırmaya katkı sunduğu söylenebilir. Araştırmacı tarafından hazırlanan İşbirlikçi Öğrenme Destek Programında; işbirlikçi gruplar oluşturulurken çocukların dahil olmasına, etkinlik sürecinde çocukların grup üyesi olan diğer arkadaşlarıyla etkileşim içinde olabilmelerine ve etkileşimi devam ettirebilmelerine, grupta yer alan bütün çocuklara süreç boyunca eşit fırsatlar sağlanmasına, etkinlik kapsamında çocukların üstlendikleri görevin kurallarına uymasına, kendi çözüm önerilerini savunurken başkalarının da çözüm önerilerini dinleyebilmesine, grup arkadaşlarına önerdiği çözüm önerisi kabul görmediği takdirde sürecini yeniden düzenleyebilmesine olanak tanıyan unsurları içermesi sebebiyle çocukların bulundukları grup içindeki uyumuna katkı sunduğu söylenebilir. Ayrıca araştırma sürecinde çocuklar sekiz farklı "asıl" grupta ve 16 farklı "geçici" grupta olacak şekilde farklı çocuklarla çalışmışlardır. Süreç boyunca çocukların yer aldıkları her grupta aktif olmaları gerekliliği, farklı gruplarla bir araya gelmeleri ve bulundukları grup içinde diğer çocuklarla etkileşim içinde olmaları nedeniyle uyum süreci yaşama şansına sahip olmuşlardır. Erken çocukluk yıllarından itibaren gelişimi başlayan uyum becerisi sosyal becerilerin de temelini oluşturur (Kalyon ve ark., 2010). Benzer şekilde Carter Briggs-Gowan ve Davis'e göre (2004) de, sosyal beceriler içinde uyum sağlayabilme becerisi önemli bir yere sahiptir. Öziskender ve Güdek (2013)'ün deneysel desende gerçekleştirdikleri çalışmalarında, altı yaş grubundaki çocukların sosyal becerilerini desteklemek amacıyla eğitim programı geliştirmişlerdir. Araştırmacıların geliştirdikleri bu programın çocukların uyum becerilerinin gelişimine

katkı sunduğu sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde, Fantuzzo ve Mcwayne (2002) akran iş birliği ile çocukların sosyal becerilerini desteklemeyi amaçladıkları deneysel desendeki çalışmalarında; yapılan müdahalenin çocukların uyum becerilerini desteklediği sonucuna ulaşmışlardır. Özdemir Topaloğlu (2003), akran ilişkileri ile sosyal becerilerin gelişimi arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada dört- beş yaş aralığında okul öncesi eğitim alan çocukların akran ilişkilerinin iş birliği becerilerini desteklediği ve çocukların uyum becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmışlardır. Yapılan pek çok araştırmada da, çocukların iş birliği becerilerini destekleyecek nitelikte hazırlanan etkinliklerin ve eğitim programlarının çocukların uyum becerilerine katkı sunduğu sonucuna ulaşılmıştır (Aslan, 2008; Çetin ve ark., 2003; Durualp, 2009; Fantuzzo ve ark., 2005; Kurt, 2007; Öziskender ve Güdek, 2013).

Araştırmada, deney ve kontrol gruplarındaki çocukların SBÖ prososyal davranışlar alt boyutundan elde edilen ön test ve son test puan ortalamaları incelendiğinde; deney grubunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Deney grubunda yer alan çocukların SBÖ Prososyal Davranışlar alt boyutunda meydana gelen puan artışında uygulanan deneysel işlemin olumlu yönde katkı yarattığı, İşbirlikçi Öğrenme Destek Programı'nın çocukların Prososyal Davranışlar puanlarını artırmada etkili olduğu söylenebilir. Prososyal davranışlar sosyal beceriler arasında önemli bir yere sahiptir ve çocuğun yaşadığı ortama uyum sürecine de katkı sunar. Prososyal davranışlar; başka insanlara veya gruba yarar sağlama amacıyla, ödül beklentisi olmadan, gönüllülük esasıyla yapılan davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Waxler ve ark. 1992). Araştırma kapsamında deney grubundaki çocuklara uygulanan İşbirlikçi Öğrenme Destek Programı çocuklara her bir oturumda farklı problem durumlarını içeren etkinlikler sunulmuştur. Bu etkinliklerle çocukların; problem çözme, iş birliği yapma, özgürce görüşlerini ifade etme, başkalarının görüşlerini dinleme ve farklı önerileri birbirleri ile karşılaştırabilmelerine olanak veren yaşantıların yer almasına dikkat edilmiştir. Bu yaşantıların çocuklara kazandırılması için program kapsamında hazırlanan etkinliklerin ilgi çekici olmasına özen gösterilmiştir. Program kapsamında oluşturulan etkinliklerin çocuklar açısından daha keyifli bir hale getirilmesi ve akran etkileşimini artırma amacıyla içeriğinde; etkileşimli kitap okuma, drama, oyun gibi farklı etkinlik türlerine yer verilmiştir. Çocukların "asıl" gruplarındaki farklı görevlere sahip arkadaşlarına ve "geçici" gruplarda aynı göreve sahip diğer çocuklarla bir araya gelerek birbirlerine yardım etmeleri sosyal becerilerinin gelişimine katkı sunmuştur. Bu durum sayesinde çocuklar etkinlikte yer alan problem durumun çözümüyle ilgili fikirlerini anlatarak ve önerilerde bulunarak hem kendi hem de diğer çocukların prososyal davranışlarının gelişimine katkı sundukları düşünülmektedir. Çocukların işbirlikçi gruplar olacak biçimde etkinlikleri gerçekleştirmesi, prososyal davranışlar açısından önemli bir yere sahip olan empati becerilerine katkı sunmuş, yardımlaşmaya teşvik etmiş, iş bölümüne uyabilme kabiliyetini arttırmış ve sosyal ortamlarda çalışma becerilerine katkı sunmuştur. Bu nedenle çocuklara uygulanan İşbirlikçi Öğrenme Destek Programı'nın çocukların prososyal davranışların gelişimini desteklediği söylenebilir. Küçükturan ve Keleş (2017)'e göre erken çocukluk döneminden itibaren çocukların akranları ile olan etkileşimi, yardımlaşmaları ve fikir alışverişi yapmaları için doğru yönlendirilmesi durumunda çocukların sosyal becerilerinin geliştiği ve daha fazla prososyal davranışlar sergilediklerini ileri sürmüştür. Prososyal davranışları daha az gelişmiş çocuklar incelendiğinde; sosyal becerilerinin yaşına uygun düzeyde gelişim göstermediği ve akranlarıyla aralarında işbirlikçi davranışların daha az görüldüğü ortaya çıkmaktadır (Hamlin ve ark., 2007; Kostelnik, 1993). Literatür incelendiğinde, pek çok araştırmada yaptığımız araştırmanın bulgularına benze şekilde, çocukların iş birliği yapabilecekleri şekilde hazırlanan etkinliklerin ve eğitim programlarının çocukların prososyal davranış becerilerini geliştirdiği ortaya konmuştur (Aksoy, 2014; Diekstra, 2008; Laguna ve ark. 2020; Lawton ve Burk, 1990; Sezgin, 2018).

Araştırmada, deney ve kontrol grubundaki çocukların sosyal becerilere ilişkin, Kendini Kontrol alt boyutuna ait ön test ve son test ortalamaları incelendiğinde; gruplara göre farkın anlamlı olduğu görülmektedir. Deney grubundaki çocukların Sosyal Beceri Ölçeği Kendini Kontrol alt boyutunda, ön test

son test sonuçlarında yüksek düzeyde anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Deney grubundaki çocuklara uygulanan programın, çocukların Kendini Kontrol alt boyutundaki puan artışına olumlu yönde katkı sunduğu söylenebilir.

Deney grubunda yer alan çocukların Kendini Kontrol alt boyutunda meydana gelen puan artışında uygulanan deneysel işlemin olumlu yönde katkı sunduğu, İşbirlikçi Öğrenme Destek Programı'nın Sosyal Beceri Ölçeği Kendini Kontrol puanlarını artırmada etkili olduğu söylenebilir. Kendini kontrol; kişinin kendini rahatsız hissettiği durumlarda yani çatışma durumlarında verdiği tepkileri kapsamaktadır. Bu tepkiler genel olarak; sıraya girme, iltifat edebilme gibi kendini rahatsız hissetmediği yani çatışma olmayan durumlarda sergilediği davranışlar gibi davranışları kapsamaktadır (Gresham ve Elliott, 1990). Hazırlanan İşbirlikçi Öğrenme Destek Programında çocukların işbirlikçi olacak biçimde gruplandırılmaları; arkadaşları çözüm önerilerini sunarken sözünü bitirmesini, kendini ifade etmek için sırasını beklemesi, grup içindeki iş bölümüne uyabilmesi, verilen görevi yerine getirebilmek için yoğunlaşabilmesi, arkadaşlarının sunduğu ve hoşuna giden fikirlere olumlu tepkiler verebilmesi, arkadaşlarına iltifat edebilmesi, kendi sunduğu fikrin kabul görmemesi durumunda uygun tepkiler gösterebilmesi gibi unsurlar İşbirlikçi Öğrenme Destek Programı'nın içeriğinde bulunmaktadır. Bu unsurların hazırlanan programın içeriğinde bulunmasından dolayı uygulanan deneysel çalışmanın çocukların kendini kontrol edebilme becerisini desteklediğinin söylenmesi mümkündür. Karaoğlu (2011) deneysel desende gerçekleştirdiği çalışmada erken müdahale programının çocukların kendini kontrol becerisi üzerinde pozitif yönde etki yarattığı belirtmiştir. CDI (Childhood Development Initiative) (2010), aileleri de sürece dahil eden okul sonrası etkinlikleri içeren programın çocukların sosyal becerilerine olumlu katkılar sağladığını ve çocukların kendini kontrol etme becerisinde belirgin biçimde anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu programı 2012 yılında O'Hare ve arkadaşları da uygulamış ve onlar da benzer biçimde çocukların kendilerini kontrol etme becerilerinde iyileşme olduğunu tespit etmiştir. Alan yazın incelendiğinde okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal beceri eğitim programlarıyla desteklenmesinin çocukların kendini kontrol becerisine katkı sunduğu ile ilgili pek çok çalışmaya ulaşılmıştır (Bronson, 2000; Elias ve Berk, 2002; Polat ve Özbey, 2021; Sapsağlam, 2015; Sezgin, 2016). Literatür incelendiğinde, pek çok araştırmada yaptığımız araştırmanın bulgularında benzer sonuçları içermektedir. Çocukların iş birliği içinde gerçekleştirecekleri etkinliklerin, ürünlerin ve eğitim programlarının çocukların kendini kontrol becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuştur.

Araştırmada, çalışma grubunda yer alan deney ve kontrol gruplarındaki çocukların Sosyal Beceri Ölçeği Atılganlık alt boyutuna ait ön test ve son test puan ortalamaları incelendiğinde; gruplara göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Deney grubunda bulunan çocukların Sosyal Beceri Ölçeği Atılganlık alt boyutunda, ön test son test sonuçlarında yüksek düzeyde anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Deney grubundaki çocuklara uygulanan deneysel işlemin çocukların atılganlık becerilerine olumlu katkı sunduğu yapılan analizler sonucunda görülmektedir. Atılganlık; ilişkileri başlatan davranışlar olan, kendini tanıtmak, başkalarına bilgi sormak gibi davranışların yanında olumlu ve olumsuz duygularını başkalarına ifade etme, gerekli durumlarda bulunduğu ortamdaki diğer bireylerden yardım isteyebilme, başkalarının duygu ve düşüncelerine saygı duyma, gerekli durumlarda hayır deme ve anlamadığı bir şeyi sormak gibi davranışları içeren sosyal bir beceridir (Durualp ve Aral, 2010). Hazırlanan programın içeriğinde; mizaç olarak çekingen olan ve olmayan bütün çocukların sürece dahil olabilecekleri, gerekli durumlarda yardım isteyebilecekleri, gruptaki diğer arkadaşlarının düşüncelerini dinleyebilecekleri ve gerekli durumlarda olumlu ve olumsuz görüşlerini sunabilecekleri, farklı kişilik özelliği olan grup arkadaşları ile birlikte çalışabilecekleri ve bilgi talep edebilecekleri fırsatlar sunulmuştur. Hazırlanan program çerçevesinde sunulan bu fırsatlar sayesinde deney grubundaki çocukların atılganlık becerilerinde ilerleme olduğunun söylenmesi mümkündür. Rakoczy (2006), okul öncesi dönem çocukları için etkinlik planlamaları yapılırken; çocukların etkinlik öncesinde ve sürecinde fikirlerini paylaşabilecekleri, ortak girişimde bulunabilecekleri, etkileşim içinde olabilecekleri ve

kendilerini anlatabilecekleri ortamların oluşturulmasının önemli olduğunu vurgulamıştır. Sander ve Watkins (2022) sosyal açıdan çekingen olmanın atılganlık becerilerinin gelişimini olumsuz yönde etkilediğini savunmuş ve bu nedenle kişilerin atılgan olmaları için sosyal gelişimlerinin desteklenmesi gerektiğini savunmuştur. Başkaları ile nasıl oynanacağını bilen çocukların atılganlık becerilerinin gelişimi daha olası görülmektedir (Semrud Clikeman, 2007). Kılıç (2016), geliştirdiği Sosyal Beceri Eğitim Programının 57- 66 ay aralığındaki çocukların atılganlık becerilerine etkilerini incelediği çalışmasını deneysel desende gerçekleştirmiştir. Çalışmasında sosyal beceri eğitiminin çocukların atılganlık becerisini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Alan yazın incelendiğinde, sosyal beceri eğitimlerinin çocukların atılganlık becerilerine olumlu katkı sunduğu sonucuna ulaşmış çok sayıda çalışma bulunmaktadır (Durualp ve Aral, 2010; Kamaraj, 2004; Karaoğlu, 2011; Kuyurtar, 2012; Yörükoğlu, 2008). Hazırlanan İşbirlikçi Öğrenme Destek Programında çocukların işbirlikçi gruplar olacak biçimde oluşturulması ve çocukların aralarında sosyal ilişkiler kurmayı destekleyecek etkinlikleri tamamlamaları gerekliliği çocukların sosyal becerilerinin gelişmesine başka bir deyişle Sosyal Beceri Ölçeği toplam puanının artışına da katkı sunmuştur. Bu bağlamda aynı grupta olan çocukların bir etkinliğin tamamlanması için iş birliği yaparak fikir alışverişinde bulunmaları, “geçici grup”larda bir araya gelen çocukların fikirlerini paylaşmaları, fikir alışverişi sürecinde bütün çocukların aktif olması, farklı gruplarda bulunarak grup arkadaşlarını kabullenebilmeleri, gerekli durumlarda arkadaşlarını yönlendirmeleri, desteklemeleri, grup arkadaşlarının yetersiz olduğunu düşündükleri durumlarda katkı sunmaları gibi unsurları program içeriğinde barındırmaktadır. Ayrıca etkinlikte yer alan problem durumlarına ilişkin düşünebilmeyi, olası çözüm yolları üretmeyi, bulunan çözüm yollarını arkadaşları ile paylaşmayı, farklı çözüm yollarını analiz edebilmeyi ve bu sürecin tamamında sosyal becerilerinin desteklenmesinden dolayı çocukların sosyal becerilerinde anlamlı farklılıklar olmuştur. Etkinlikler sürecinde eğitimcinin süreç içinde aktif oluşu ve çocukları da süreçte aktif olmaları yönünde desteklemesinden ötürü çocukların tamamının program içeriğinde yer alan sosyal gelişimi destekleyen unsurlardan faydalandıkları söylenebilir. İşbirlikçi Öğrenme Destek Programı’nda çocukların yaş ve gelişim düzeylerine uygun olarak belirlenen kavramlar, hazırlanan etkinlikler, oluşturulan kazanım ve göstergeler programı temellendirmiş, aileler ile iş birliği içinde süreci yönetmek ve ailelerden alınan dönütler hazırlanan programın etkisini güçlendirmiştir. Hazırlanan program çerçevesinde ailelerin sürecin içinde yer almaları çocuklardaki merak ve heyecan duygularını uyandırmış, programın uygulanma sürecindeki sosyal becerilerin gelişim sürecini olumlu yönde etkilemiştir. Ramani ve Brownell (2014), erken çocukluk döneminde çocukların akran iş birliğine dayalı sosyal içerikleri oyunlar oynamasının çocuklarda iş birliğine dair kritik bilgilerin edinilmesine katkı sunduğunu belirtmişlerdir. Edinilen bu kritik bilgilerin çocukların bilişsel gelişimleri için gerekli olduğu vurgulanırken, okul öncesi dönemdeki çocukların işbirlikçi öğrenme yöntemleri ile hazırlanan eğitim programları vasıtasıyla sosyal gelişimlerinin desteklendiği de ifade edilmiştir. Brownell ve Carriger (1990) çalışmasında iki yaşından itibaren çocukların akran desteğiyle iletişim becerilerinin ve sosyal becerilerinin geliştiğini belirtmiştir. Literatür incelendiğinde işbirlikçi öğrenme yöntemiyle hazırlanan programların sosyal becerilerin gelişimine katkı sunduğunu ortaya koyan çok sayıda çalışma bulunmaktadır (Açıkgöz ve Bilen, 2019; Aslan, 2008; Baştürk ve Bektaş, 2019; Bayraktar ve Camnalbur, 2018; Demir ve Çinici, 2010; Gümüş ve Buluç, 2007; Howe ve ark. 2009).

Özet olarak, çalışmada İşbirlikçi Öğrenme Destek Programının uygulandığı deney grubu çocukların sosyal becerilerinin; İletişim, Uyum, Kendini Kontrol, Atılganlık ve Prososyal Davranışlardan oluşan tüm alt boyutlarında ve sosyal becerilerin genelinde belirgin biçimde bir artış gösterdiği dikkat çekmektedir. Bu artış, uygulanan deneysel işlemin deney grubundaki çocuklara sosyal becerileri açısından olumlu yönde katkı sunduğu söylenebilir.

Araştırmada, ayrıca deney grubundaki çocukların Sosyal Beceri Ölçeği’nin, İletişim, Uyum, Kendini Kontrol, Atılganlık ve Prososyal Davranışlardan oluşan tüm alt boyutlarından ve toplam puanda ön test,

son test ve kalıcılık testindeki değişimler incelenmiştir. Bulgular ışığında İşbirlikçi Öğrenme Destek Programı'nın etkisinin kalıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kalıcılık testleri son testler yapıldıktan dört hafta sonra yapılmış ve kalıcılık testi puanları ile son test puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. İşbirlikçi Öğrenme Destek Programı sürecinde çocukların; farklı gruplarda bulunmaları ve bu gruplara uyum sağlamaları, etkinlik çerçevesinde belirlenen problem durumlarını iş birliği içinde çözüme ulaştırmaları gerekliliği, hem “asıl” hem de “geçici” gruplarda birlikte oldukları arkadaşlarına yardım etmeleri gibi sosyal davranışlar sergilemeleri yönünde etkinlik içerikleri oluşturulmuş ve araştırmacı tarafından da süreç takip edilerek gerekli görülen durumlarda süreç desteklenmiştir. Çocukların sosyal davranışlarına ilişkin ön test ve son test bulguları karşılaştırıldığında deney grubundaki çocukların sosyal becerilerinin anlamlı biçimde ilerlediği görülmektedir ve bu ilerlemenin uygulanan deneysel işleminden kaynaklandığı söylenebilir. Sosyal becerilerin tüm boyutlarında ve toplam puanda son test ve kalıcılık testleri arasında anlamlı fark olmadığı görülmektedir. İletişim, Uyum, Kendini Kontrol, Atılganlık ve Prososyal Davranışlar alt boyutlarında çocukların programla birlikte kazandıkları sosyal becerileri gerek okuldaki günlük aktiviteler içindeki diğer etkinliklerde gerekse aileler tarafından kazanılan farkındalık nedeniyle işbirlikçi yöntemlerin kullanılma ihtimali olmasından kaynaklı etkisinin devam ettiği söylenebilir. Sosyal becerilerin gelişmesi için zamana ihtiyaç duyulmaktadır. Sosyalleşmeye ilişkin yaşantıları arttıkça, aile bilinçlendikçe ve çocuk desteklendikçe, çocuğun sosyal becerileri bu süreçten etkilenir ve çocuğun yaşantısına uyumlandırılarak zaman ilerledikçe kazanılmış olan sosyal beceriler daha da gelişerek kalıcılığını korur. Programın uygulanma sürecinde çocuğun öğrendiği sosyal davranışları zihinsel süreçlerle özümseyerek kalıcı hale getirdiği söylenebilir. Başka bir ifadeyle çocukların sosyal becerilerinde uygulanan programın etkisini koruduğu savunulabilir. Erken çocukluk döneminde sosyal becerilerin gelişimini desteklemek için farklı program ve yaklaşımların kullanıldığını savunan araştırmacılar yer almaktadır (Bilir Seyhan, 2020; Canol, 2021; Değirmenci, 2020; Durlak ve ark. 2010; Ebrahimi ve ark. 2019; Ekinci Vural, 2006; Eti, 2010; Freeman ve ark. 2003; Kılıç, 2016; Kıyaker, 2017; Kölemen, 2021; Kuru, 2020 Parks, 2013; Raver ve Knitzer, 2002; Sancak, 2019; Semerci, 2022; Sergin ve Giverts, 2003; Siu, 2014; Şahbaz, 2019). Çalışmada geliştirilen tüm etkinlikleri okul öncesi eğitimi programının kazanımları ve işbirlikçi öğrenme yöntemlerinin temel unsurları ile ilişkili bulunmaktadır. Okul Öncesi Eğitimi Programı (2013)'nın temel ilkelerinde yer alan, “Okul öncesi dönemde verilen eğitim ile çocukların sevgi, saygı, iş birliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma gibi duygu ve davranışları geliştirilmelidir.” ilkesi ile çalışma kapsamında geliştirilen etkinliklerde kullanılan İşbirlikçi Öğrenme yönteminin “küçük gruplar halinde bir arada bulunarak, etkileşime girerek, grup üyelerinin hem kendi öğrenmeleriyle hem de grup arkadaşlarının öğrenmeleriyle ilgilenme gerekliliği, grubun başarılı olabilmesi için grupta yer alan bütün çocukların aktif olmaları gerekliliği, ortak bir amaç doğrultusunda hareket edilmesinden dolayı grup içindeki çocuklar arasında oluşan pozitif bağlılık ve çocukların birbirlerine yardım etmeleri” şeklindeki unsurları, amaç bakımından birbirleriyle paralellik göstermektedir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2013).

Ayrıca etkinlikler oluşturulurken “Olay/durum/yaşantıları analiz etme, grup çalışmalarında gerektiğinde liderlik davranışı gösterme, grup çalışmalarında durum/olay/yaşantılarla ilgili düşünceler üretme, grup arkadaşlarıyla olumlu bağlılık geliştirme, yeni olay/durum/yaşantıları keşfederek öğrenme davranışı gösterme, grup çalışmalarında arkadaşlarıyla sorumlulukları paylaşma, grup çalışmalarında arkadaşlarının öğrenmesine katkı sağlama, grup arkadaşlarıyla olumlu bağlılık geliştirme, grup çalışmalarında bilgiyi edinme/ üretme becerileri gösterme, grup çalışmalarında yardımlaşmaya açık olma, grup çalışmalarında durum/olay/yaşantılarla ilgili düşünceler üretme” gibi kazanımlar Okul Öncesi Eğitim Programı (2013)'nda değinilen kazanımlarla da ilişkili ek kazanımlar olarak belirlenmiştir. Dolayısıyla 60-72 ay aralığındaki çocuklar için işbirlikçi öğrenme yöntemlerinin temel özellikleri göz önünde bulundurularak hem ilke hem de kazanım açısından, okul öncesi eğitim programının sosyal becerilerini destekleyebileceği, temelde bir yatkınlık sağlayacağı ve entegre edilmesi gerektiği

düşünülmektedir. Erken çocukluk döneminde sosyal becerilerin gelişimlerinin incelendiği çalışmalardan yola çıkıldığında, çocukların iletişim becerilerini geliştirebilecekleri, bulundukları ortama uyum sağlayabilecekleri, bireysel değerlendirme yapabilecekleri, gerekli durumlarda kendilerini ifade edebilmek için ön plana çıkabilecekleri, uygun koşulların oluşturulması sosyal becerilerin geliştirilmesi için gerekmektedir. Sosyal becerilerin gelişimi çocukların içinde bulundukları sosyal çevredeki akranları ile olan iletişim ve buna bağlı olarak akran kabulü ile ilgilidir. Uygulanan İşbirlikçi Öğrenme Destek Programı'nda da kullanılan etkinlikler; çocukların farklı gruplarda bulunmalarını, bulunduğu gruplarda iş birliği içerisinde hareket edebilmelerine ve bulundukları gruplarda akranları tarafından kabul görmelerini destekler niteliktedir. Parks (2013) çocukların grup halinde ve iş birliği içinde çalışmalarının kendilerini tanımalarına, akranlarına değer vermelerine, ilişki kurabilmelerine yardımcı olurken, iş birliği, sosyal etkileşim ve paylaşımlar için de birçok fırsat sunduğunu ve bu davranışlarında da artış görüldüğü belirtmiştir. Bu nedenle çocukların sosyal becerilerinin gelişimlerinin desteklenmesi için iş birliği becerilerinin desteklenmesi önemlidir (McArthur, 2002; Shure, 2001). Bu gerekliliklerin çocuklara ulaşabilmesi için öğretmenlerin süreçle ilgili bilgilendirilmesi, İşbirlikçi Öğrenme yönteminin klasik grup çalışmalarından farklılıkları açısından öğretmenlere farkındalık kazandırılması gerektiği söylenebilir. Bu nedenle erken çocukluk döneminden itibaren, çocukların iş birliği yapmalarına dayalı yöntemlerin kullanılmasını mümkün kılan destek programlarının oluşturulması gerektiği düşünülmektedir.

### Öneriler

1. İşbirlikçi Öğrenme Destek Programı'nın çocukların sosyal becerilerinin gelişimine olumlu yönde katkı sağladığı görülmüştür. İşbirlikçi öğrenme yöntemleriyle oluşturulan programların erken çocukluk yıllarında farklı gelişim alanlarının desteklenmesi amacıyla da kullanılabileceği düşünülmektedir.
2. İşbirlikçi öğrenme yaklaşımı ile temellendirilmiş uygulamalar risk grubu içinde yer alan aile ve çocuklar (tek ebeveyne sahip, mülteci, dikkat eksikliği vs.) için de fayda sağlayabilir. Bu doğrultuda risk grubundaki çocuklarla gerçekleştirilen çalışmaların yapılması önerilebilir.
3. İşbirlikçi öğrenme yöntemlerinin çocukların gelişimleri üzerindeki sonraki yıllara olan etkilerinin daha net biçimde ortaya konabilmesi için sosyal becerilere yönelik yıllara yayılan boylamsal çalışmalar gerçekleştirilebileceği düşünülmektedir.
4. Ebeveynlere ve çocuklara eş zamanlı olarak verilen işbirlikçi öğrenme eğitiminin çocukların sosyal becerilerine etkisi incelenebilir.
5. Bu çalışma kapsamında sosyal becerilerin alt boyutları bir arada incelenmiştir. Başka çalışmalarda alt boyutlar ayrı ayrı ele alınarak incelenebilir ve daha geniş içeriğe sahip sosyal beceri eğitim programları geliştirilebilir.
6. Yakın yaşlara ve/veya ikiz kardeşlere sahip çocuklarla işbirlikçi öğrenme yöntemleri kullanılarak çalışmalar planlanabilir. Bu sayede ev ortamında çocukların sosyal becerilerini desteklenebilir ve değerlendirilebilir.
7. Günlük yaşantı içinde ebeveynlerin kendi sosyal hayatlarında iş birliği içinde hareket etmeleri, bu konuda çocuğa rol model olmaları ve çocukları ile de iş birliği içinde hareket edebilmeleri amacıyla İşbirlikçi Öğrenme yaklaşımına ilişkin aile eğitimleri düzenlenebilir. Aileye yönelik destekleyici bu çalışmalar, çocuklarda iş birliği içinde hareket edebilme, sorumluluk alma,

eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, farklı düşüncelere saygı gösterme gibi becerilerin erken yıllardan itibaren aile içinde gelişmeye başlamasına olanak sağlayabileceği düşünülmektedir.

8. Bulgular ışığında işbirlikçi öğrenme yönteminin erken çocukluk yıllarındaki çocukların sosyal becerilerini olumlu etkilediği söylenebilir. Bu nedenle işbirlikçi öğrenme yöntemlerinin kullanıldığı çalışmaların sayıları artırılarak erken çocukluk yıllarındaki çocukların sosyal becerilerinin desteklenmesi önerilmektedir.

## Kaynakça/Reference

- Açıkgöz, K. (2007). *Aktif öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Açıkgöz, K. Ü., Bilen S. (2019). İşbirlikli öğrenmenin şarkı söyleme becerileri üzerindeki etkisi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 803-817. <http://dx.doi.org/10.23891/efdyu.2019.142>
- Aksoy, P. (2014). *Hikâye anlatma temelli ve oyun temelli sosyal beceri eğitiminin anasınıfına devam eden çocukların sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi* [Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Aksoy, P. & Baran, G. (2020). Okul Öncesi Dönem Çocukları için 'Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği- Ebeveyn Formu': Bir Ölçek Uyarlama Çalışması. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(31), 314-335. <https://doi.org/10.29329/mjer.2020.234.15>
- Alamri, M. M. (2019). Students' academic achievement performance and satisfaction in a flipped classroom in Saudi Arabia. *International Journal of Technology Enhanced Learning*, 11(1), 103-119.
- Alp, H. (2016). İşbirlikçi öğrenme yöntemi ve oyun etkinliklerinin okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal kaygı düzeylerine etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi Journal of Research in Education and Teaching*, 5(1),33.
- Anlıak, Ş. (2004). *Farklı eğitim yaklaşımları uygulayan okul öncesi eğitim kurumlarında kişiler arası bilişsel problem çözme becerisi programının etkisinin incelenmesi* [Doktora Tezi]. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aral, N., Baran, G. (2011). *Çocuk Gelişimi*. YA-PA Yayınları.
- Arı, M. (2003). *Türkiye’de erken çocukluk eğitimi ve kalitenin önemi, erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Arslan, M. (2012). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Aslan, E. (2008). *Drama temelli sosyal beceri eğitiminin 6 yaş çocuklarının sosyal ilişkiler ve iş birliği davranışlarına etkisi* [Yüksek Lisans Tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Aslan Berzener, Ü., Deneme, S. (2021). The effect of cooperative learning on efl learners’ success of reading comprehension: an experimental study implementing slavin’s STAD method, TOJET. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 20(4), 90-100.
- Avcioğlu, H. (2001). *İşitme engelli çocuklara sosyal becerilerin öğretilmesinde işbirlikçi öğrenme yaklaşımı ile sunulan öğretim programının etkililiğinin incelenmesi*. [Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Baştürk G., Bektaş M. (2019). İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin iş birliği kavramın yönelik metaforik algılarının incelenmesi. *International Journal of Field Education*, 5(1), 71- 87. <https://doi.org/10.32570/ijofe.535196>
- Bayhan, P.S., Artan, İ. (2011). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. Morpa Kültür Yayınları.
- Bayrakçeken, S., Doymuş, K., Doğan, A. (2015). *İşbirlikli öğrenme modeli ve uygulanması*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bayraktar D. M. & Camnalbur M. (2018). İşbirlikli öğrenmenin akademik başarı üzerine etkisi: bir meta-analiz çalışması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 1149- 1172.
- Bee H., Boyd D. (2009). *Çocuk gelişim psikolojisi* (O. Gündüz Çev.). Kaktüs Yayınevi.
- Berk, L.E. (2013). *Bebekler ve çocuklar* (N. Işıkoğlu Erdoğan, Çev.). Nobel Yayıncılık.
- Bilir Seyhan, S. (2022). *Resimli öykü kitabı okuma etkinliklerinin 3 yaş çocuklarının dil gelişimleri ve sosyal becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi* [Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Bingamada, C. (1993). *Etkili sunuş* (E. Tuskan, Çev.). Rota Yayınları.
- Bronson, M. B. (2000). *Self-regulation in early childhood: Nature and nurture*. The Guildford Press.
- Brownell, C. A., Carriger, M. S. (1990). Changes in cooperation and self-other differentiation during the second year. *Child Development*, 61(4), 1164-1174. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1990.tb02850.x>

- Büyükkaragöz, S. S. (1999). *Genel öğretim metotları: öğretimde planlama uygulama*. Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (24. Baskı) (ss. 44-58). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Canol, B. (2021). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylık çocuklara yönelik hazırlanan öz düzenleme eğitim programının çocukların öz düzenleme ve sosyal becerileri üzerine etkisi* [Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Carter, A.S., Briggs-Gowan, M.J., Davis, N.O. (2004). Assessment of young children's socialemotional development and psychopathology: recent advances and recommendations for practice. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 109–134.
- Çetin, F., Bilbay, A.A., Kaymak A.D. (2003). *Araştırmadan uygulamaya sosyal beceriler*. Epsilon Yayıncılık.
- Ceylan, Ş. (2009). *Vineland sosyal- duygusal erken çocukluk ölçeğinin geçerlilik güvenirlik çalışması ve okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş yaş çocuklarının sosyal-duygusal davranışlarına yaratıcı drama eğitiminin etkisinin incelenmesi* [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Çavdar, O. (2016). *Fen ve teknoloji dersinin öğretiminde iyi bir eğitim ortamı için yedi ilke ve modellerin işbirlikli öğrenme yöntemiyle uygulanması* [Doktora Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Charlesworth, R. (2014). *Understanding Child Development*. UK: Cengage Learning.
- Childhood Development Initiative (CDI). (2010). *Mate-Tricks programme manual*. Tallaght West Childhood Development Initiative.
- Davies, D. (2011). *Child development: A practitioner's guide*. Guilford Press.
- Davidson, T. (2008). *Greklerde eğitim düşüncesi* (Aydoğan, A. Çev.). Say Yayınları.
- Değirmenci, B. (2020). *Yaratıcı drama temelli etkinliklerin okul öncesi çocukların problem çözme ve sosyal beceri düzeylerine etkisi* [Yüksek Lisans Tezi]. Çag Üniversitesi.
- Demir, Y., Çinici A. (2010). İşbirlikli tahmin-gözlem-açıklama (TGA) aktivitelerinin 9. sınıf öğrencilerinin demokratik tutumları üzerine etkisi. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (I-II), 13-23.
- Dewey, J. (2009). *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*. Reada Classic.
- Diekstra, R. F. (2008). Effectiveness of school-based social and emotional education programmes worldwide. *Social and emotional education: An international analysis*, 1-27.
- Dinçer, Ç., Baş, T., Teke, N., Aydın, E., İpek, S., Göktaş, İ. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının kişiler arası problem çözme ve sosyal becerileri ile akran ilişkilerinin değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 882-900. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.49440-478714>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Pachan, M. (2010). A meta-analysis of after school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. *American Journal Of Community Psychology*, 45(3-4), 294- 309.
- Durualp, E. (2009). *Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal uyum ve becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkisinin incelenmesi: Çankırı örneği* [Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Durualp, E., Aral, N. (2010). Altı yaşındaki çocukların sosyal becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 160-172.
- Ebrahimi, T., Aslipoor, A., Khosrojauid, M. (2019). The effect of group play therapy on aggressive behaviors and social skills in preschool children. *Quarterly Journal Of Child Mental Health*, 6(2), 40-52.

- Ekinci-Vural, D. (2006). *Okul öncesi eğitim programındaki duyuşsal ve sosyal becerilere yönelik hedeflere uygun olarak hazırlanan aile katılımlı sosyal beceri eğitimi programının çocuklarda sosyal becerilerin gelişimine etkisi* [Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Elias C.L., Berk L.E. (2002) Self-regulation in young children: is there a role for sociodramatic play? *Early Childhood Research Quarterly*, 17(2), 216–238. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(02\)00146-1](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(02)00146-1)
- Erol, O., Çırak, N. S. (2022). Bir programlama aracı çiziliğinin ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerileri üzerindeki etkisi. *Eğitim ve Bilgi Teknolojileri*, 27(3), 4065-4086. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10776-w>
- Eti, İ. (2010). *Drama etkinliklerinin okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu çocukların sosyal becerileri üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Fantuzzo, J. ve Mcwayne, C. (2002). The relationship between peer-play interactions in the family context and dimensions of school readiness for low-income preschool children. *Journal of Educational Psychology*, 94, 79-87.
- Freeman, G. D., Sullivan, K., Fulton, C.R. (2003) Effects of creative drama on self-concept, social skills, and problem behavior. *The Journal of Educational Research*, 96(3), 131-138. <https://doi.org/10.1080/00220670309598801>
- Garden M.J., Gardiner H.W. (2016). *Çocuk ve ergen gelişimi* (Onur B. Çev.). Ankara: İmge Yayınevi.
- Garner, W. P., Dunsmore, J. C., Southam-Gerow, M. (2008). Mother-child conversations about emotions: Linkages to child aggression and prosocial behavior. *Social Development*, 17(2), 259-277. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00424.x>
- Görgülü, F. (2009). *Drama destekli kubaşık öğrenme etkinliklerinin okul öncesi 5- 6 yaş çocuklarının iletişim becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Green, V.A., Cillessen, A.H.N., Rechic, R., Patterson, M.M., Hughes, J.M. (2008). Social problem solving and use in young children. *The Journal of Genetic Psychology*, 169(1), 92–112. doi: 10.3200/GNTP.169.1.92-112
- Gresham, F. M., Elliot, S. N. (1990). Social skills rating system. *PsycTESTS Dataset*. <https://doi.org/10.1037/t10269-000>
- Gümüş, O., Buluç, B. (2007). İşbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının Türkçe dersinde akademik başarıya etkisi ve öğrencilerin derse ilgisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 49(49), 7-30.
- Hamlin, J. K., Wynn, K., Bloom, P. (2007). Social evaluation by preverbal infants. *Nature Publishing Group*, 450(7169), 557-559. doi: 10.1038/nature06288
- Hişmi, E. (2022). *STEM etkinliklerinin ilkökul öğrencilerindeki STEM'e ilişkin tutumlar, akademik başarı, problem çözme ve sosyal becerileri geliştirme süreci açısından incelenmesi* [Doktora Tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Howe, C. (2009). Collaborative group work in middle childhood. *Human Development*, 52(4), 215-239. <https://doi.org/10.1159/000215072>
- Joanne, P. (1997). *Cooperative learning in diverse classrooms*. Ohio: Merrill.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. (1991). *Teaching children to be peacemakers*. USA: Interaction Book Company.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., Stanne, M.B. (2000). *Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis*.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., Holubec, E.J. (2016). *İşbirlikli öğrenme el kitabı* (A. Kocabaş, Çev.). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kalyon, K., Gettinger, M., & Hanley-Maxwell, C. (2010). Middle school boys' perspectives on social relationships with peers with disabilities. *Remedial and Special Education*, 31(4), 305-316. <https://doi.org/10.1177/074193250832747>
- Kamaraj, I. (2004). *Sosyal becerileri derecelendirme ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması ve beş yaş çocuklarının atılganlık sosyal becerisini kazanmalarında eğitici drama programının etkisi* [Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi.

- Karakuş, F. (2016). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Karaoğlu, M. (2011). *Başarıya ilk adım erken müdahale programının 5-6 yaş grubu çocuklarının problem davranışlarına, sosyal becerilerine ve akademik etkinliklerle ilgilenme sürelerine olan etkisi* [Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Karno, D., Hatcher, B. (2020). Building computer supported collaborative learning environments in early childhood classrooms. *Educational Technology Research and Development*, 68(1), 249-267. <https://doi.org/10.1007/s11423-019-09686-z>
- Kılıç, K. M. (2016) *Okul öncesi çocuklarına uygulanan sosyal beceri eğitiminin sosyal beceri düzeyleri üzerindeki etkisi ve sosyal beceri düzeyleri ile mizaç özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Kıyaker, S. (2017). *60-72 ay çocuklarının öz düzenleme becerisi üzerinde eğitici drama programının etkisinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Okan Üniversitesi.
- Kocakaya, S., Kotluk, N. (2015). 21. Yüzyıl becerilerinin gelişiminde dijital öyküler: ortaöğretim öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi. *Journal of Research in Education and Teaching*, 4(2), 354-363.
- Korkut, F. (2002). Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23), 177-184.
- Kostelnik, M.J., Whiren, A.P., Soderman, A.K., Gregory, K. (1993). *Guiding children's social development*. USA: Theory to practice, Thomsan & Delmar Publisher.
- Kölemen, B. (2021). *Okul dışı öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen etkinliklerin 60-72 aylık çocukların sosyal beceri düzeylerine etkisi* [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Kurt, F. (2007). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden beş-altı yaş çocuklarının sosyal uyum ve becerilerine proje yaklaşımı eğitimi programlarının etkisinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Kuru, N. (2020). *Tamamlayıcı erken müdahale programının mülteci çocukların benlik saygısına, sosyal becerilerine ve psikolojik sağlamlığına etkisi* [Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Kuyurtar, N. (2012). *Bilişsel temelli sosyal beceri grup eğitiminin okul öncesi yaş grubundaki etkililiğinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Küçükturan, G. A., Keleş, S., Köksal Akyol, A. (Ed.). (2017). *Sosyal duygusal gelişim. Erken çocukluk döneminde gelişim I (0-36 ay) içinde*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Laguna, M., Mazur, Z., Kędra, M., Ostrowski, K. (2020). Interventions stimulating prosocial helping behavior: A systematic review. *Journal of Applied Social Psychology*, 50(11), 676-696. <https://doi.org/10.1111/jasp.12704>
- Lawton, J.T., Burk, J. (1990). Effects of Advance Organizer Instruction on Preschool Children's Prosocial Behaviour. *Journal of Structural Learning*, 10(3), 215- 226.
- Leung, C. (2010). An experimental study of eduplay and social competence among preschool students in Hong Kong. *Early Child Development and Care*, 1-14.
- Levine, L. E., Munsch, J. (2011). *Child development an active learning approach*. Canada: Sage Publication.
- Li, J., Hestenes, L. L., Wang, Y. C. (2016). Links between preschool children's social skills and observed pretend play in outdoor childcare environments. *Early Childhood Education Journal*, 44(1), 61-68. doi 10.1007/s10643-014-0673-2
- Malik, S., Balda, S., Punia, S. (2006). Socio-emotional behaviour and social problem solving skills of 6-8 years old children. *Journal of Social Science*, 12(1), 55-58. <https://doi.org/10.1080/09718923.2006.11978340>
- Mamur Yılmaz, E. (2015). İşbirliğine dayalı öğrenme yoluyla okul öncesi çocuklara yönelik duvar resimleme çalışmaları. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(02).

- Mcarthur, J.R. (2002). The why, what, and how of teaching children social skills. *The Social Studies*, 93(4), 183-185. <https://doi.org/10.1080/00377990209599907>
- Millî Eğitim Bakanlığı (2013). Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Okul Öncesi Eğitim Programı.
- Moges, B. (2019). Practises and challenges of cooperative learning in selected college of Arsi university: As a motivational factor on enhancing students' learning. *Universal Journal of Psychology*, 7(1), 1-17. doi:10.13189/UJP.2019.070101
- O'hare, L., Kerr, K., Biggart, A., Connolly, P. (2012). Evaluation of the effectiveness of the Childhood Development Initiative's Mate-Tricks Pro-Social Behaviour After-School Programme. *Dublin: Childhood Development Initiative (CDI)*.
- Özdemir Topaloğlu, A. (2013). *Etkinlik temelli sosyal beceri eğitiminin çocukların akran ilişkilerine etkisi* [Doktora Tezi]. Konya Selçuk Üniversitesi.
- Öziskender, G., ve Güdek, B. (2013). Orff yaklaşımı ile yapılan okul öncesi müzik eğitiminin öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişimine etkileri. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(3): 213-232.
- Özyürek, A. (2015). Okul öncesi çocukların sosyal beceri düzeyleri ile anne tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(206), 106-120.
- Özyürek, A. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarda problem çözme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 3(2), 32-41.
- Parks, K. C. (2013). This is our classroom: A teacher's guide to forest school at kent country parks. Kent Country Council.
- Parsons, S. J., Guldberg, K., MacLeod, A. A., Jones, G., Prunty, A., Balfe, T. (2009). *International review of the literature of evidence of best practice provision in the education of persons with autistic spectrum disorders*. National Council for Special Education.
- Pekdoğan, S. (2016). Hikâye temelli sosyal beceri eğitim programının 5-6 yaş çocukların sosyal becerilerinin gelişimine etkisinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 183: 305- 318.
- Polat, E. B., Özbey, S. (2021). Okul öncesinde sosyal değerler eğitimi programının öz düzenleme, sosyal beceri ve problem davranışlar üzerindeki etkisi. *FSM İlmi Araştırmalar İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, (18), 287-316.
- Rakoczy, H. (2006). Pretend play and the development of collective intentionality. *Cognitive Systems Research*, 7(2-3), 113-127. <https://doi.org/10.1016/j.cogsys.2005.11.008>
- Ramani, G. B., Brownell, C. A. (2014). Preschoolers' cooperative problem solving: Integrating play and problem solving. *Journal of Early Childhood Research*, 12(1), 92-108. <https://doi.org/10.1177/1476718X13498337>
- Raver, C.C., Knitzer, J. (2002). *Ready to enter: What research tells policymakers about strategies to promote social and emotional school readiness among three- and four-yearold children*. National Centre for Children in Poverty.
- Sancak, S. (2019). *Grup teraplay metodunun sınıf ortamında uygulamasının okulöncesi çocukların sosyal becerileri ve problem davranışları üzerine etkisi* [Yüksek Lisans Tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Sander, V., Watkins, N. (2022). *What Are Social Skills? (Definition, Examples & Importance)*. SocialPro.
- Sapsağlam, Ö. (2015). *Anasınıfına devam eden çocuklara uygulanan sosyal değerler eğitimi programının sosyal beceri kazanımına etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Savaş, B. (2012). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Semerci, D. (2022). *Çocuk merkezli oyun terapisinin 48-72 aylık çocukların davranış problemlerine ve sosyal beceri düzeylerine etkisinin incelenmesi* [Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Semrud-Clikeman, M. (2007). *Social competence in children*. Springer <http://link.springer.com/book/10.1007/978-0-387-71366-3> sayfasından erişilmiştir.

- Sergin, C., Giverts, M. John O. Grene and Brant Raney Burleson (Eds.). (2003). *Methods of social skills training and developments*. In Handbook of Communication and Social Interaction Skills. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Serin, N.B., Derin, R. (2008). İlköğretimde kişilerin kişiler arası problem çözme performansları ve denetim odaklı düzeylerini etkileyen faktörler. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(1), 1-18.
- Sezgin, E. Y. (2018). Okulöncesi dönemde yaşam becerileri. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 5(12), 710-719.
- Sezgin, E. (2016). *Çocukların davranışsal öz-düzenleme becerilerinde oyun temelli eğitimin etkisinin incelenmesi* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Shure, M. B. (2001). I can problem solve (ICPS): An interpersonal cognitive problem-solving program for children. *Residential Treatment for Children & Youth*, 18(3), 3-14. [https://doi.org/10.1300/J007v18n03\\_02](https://doi.org/10.1300/J007v18n03_02)
- Siu, A. F. (2014). Effectiveness of Group Theraplay on enhancing social skills among children with developmental disabilities. *International Journal of Play Therapy*, 23(4), 187-203. <https://doi.org/10.1037/a0038158>
- Slavin, R.E. (1983). When does cooperative learning increase student achievement? *Psychological bulletin*, 94(3), 429-445. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.94.3.429>
- Slavin, R.E. (2013). *Eğitim psikolojisi: kuram ve uygulama* (G. Yüksel Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Sutik, S., Masitoh, S., Mariono, A. (2022). Webbed model integrated learning on problem solving and self-regulation skills for PAUD student in mojokerto. *Srawing Journal of Social Sciences and Humanites*, 1(2), 52-60.
- Şahbaz, S. (2019). *Okul öncesinde toplumsal barış eğitimi programının okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların sosyal beceri gelişimlerine etkisi* [Yüksek Lisans Tezi]. Üsküdar Üniversitesi.
- Şahin, S., Diken, İ. (Ed.). (2014). *Erken çocukluk eğitimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Vygotsky, L. S. (1998). *Düşünce ve dil*. Toplumsal Dönüşüm Yayınları.
- Tarım, K. ve ARTUT, P. (2004). *Anasınıfı öğrencilerine toplama ve çıkarma becerilerinin kazandırılmasında kubaşık öğrenme yönteminin uygulanması*, I. Uluslararası Okul Öncesi Kongresi.30 Haziran-3 Temmuz: İstanbul.
- Trawick Smith, J., Akman B. (Ed.), (2014). *Erken çocukluk döneminde gelişim-çok kültürlü bir bakış açısı. Bebeklikte bilişsel gelişim* (s.126-147) (M. Saçkes, Çev.). Nobel Yayıncılık.
- Tuğrul, B., Kavici, M. (2002). Kağıt Katlama Sanati Origami ve Öğrenme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(11), 1-17.
- Uysal, A. (2014). *Anne destekli, anne desteksiz sosyal beceri eğitimi alan ve almayan okul öncesi çocukların sosyal beceri düzeyleri ve benlik kavramlarının karşılaştırılması* [Yüksek Lisans Tezi]. Maltepe Üniversitesi.
- Waxler Z., Radke-Yarrow, M., Wagner, E., Chapman, M. (1992). *Development of concern for others*. *Developmental Psychology*, 28, 126-136. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.1.126>
- Webster-Stratton, C., Reid, J., Hammond, M. (2001). Social skills and problem solving training for children with early-onset conduct problems: Who benefits?. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(7), 943-952. <https://doi.org/10.1017/S0021963001007776>
- Yalçın, H. (2013). Anne-çocuk iletişimi eğitiminin etkileri. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 28, 179-194.
- Yörükoğlu, A. (2008) *Çocuk ruh sağlığı: çocuk yetiştirme sanatı ve kişilik gelişimi*. Özgür Yayınları.

## EXTENDED ABSTRACT

### 1. INTRODUCTION

The process of acquiring social skills, which begins at birth and continues throughout life, arises not only from the individual's struggle for survival, but also from the need for socialization and the effort to adapt to the culture in which he or she lives (Handel et al., 2005). While drawing attention to the importance of healthy social environments, Gardner (2019) emphasizes that children who grow up in healthy social environments can more easily criticize others' views and objectively review their own methods in the later years of their lives. With early childhood, the social behavior patterns of children who become more individualized and make their own decisions begin to take shape (Davies, 2011). Parsons et al. (2009), he stated that although the children of the 21st century grow up in environments with much better opportunities such as health, education and protection compared to children of previous periods, they grow up much more vulnerable compared to their peers in previous periods due to their weak social skills. Social skills have an important place in problem solving processes, as in all areas of life. The individual must have developed social skills in order to eliminate the problems he/she may encounter regarding any situation or issue within the group (Bingamada, 1993). It is possible to say that children who cannot maintain harmonious relationships with their social environment cannot feel safe in their environment and therefore cannot evaluate events as they should (Erözkan, 2009; Miller ve Nunn, 2001). There are many learning methods in which activities implemented in the preschool period are used as a tool. Collaborative learning method is one of these methods. In this method, it is aimed to create social learning environments by supporting children's social skills and to use their mental processes effectively. It is thought that collaborative learning-based supportive studies developed for this purpose will contribute positively to the development of children's social skills.

### 2. METHOD

In this study, "Quasi-Experimental Design with Pretest-Posttest Control Group" was used. Research; It was conducted in the city center of Bolu, with children aged 60-72 months. In this context, children who were not diagnosed with any developmental delay or special needs and children who had complete families were included in the experimental and control groups. While determining two classes and 41 children in total, 21 experimental group children and 20 control group children, making up the study group, care was taken to ensure that they had similar development levels and socio-economic family structures. The Demographic Information Form was prepared by the researcher to determine the demographic characteristics of the 60-72-month-old children included in the study and their families. The social skills of 60-72-month-old children were evaluated by parents using the Social Skills Assessment Scale - Parent Form developed by Aksoy and Baran (2014). While analyzing the data, the normal distributions of the groups were taken into consideration; Independent Samples t-Test, Dependent Samples t-Test, Mann Whitney U Test, Wilcoxon Signed Rank Test and Friedman Test were used. When all the data were evaluated, it was concluded that the scores of the children in the experimental group increased significantly from pre-test to post-test in all dimensions and total of social skills, and that the applied program maintained its effect on the children's social skills in permanence measurements.

### 3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

In the last century, it is seen that cooperation and communication skills are frequently emphasized among the important skills that people should have (Kocakaya ve Kotluk, 2015). Research shows that the collaborative learning method positively contributes to the communication skills of preschool children (Alamri, 2019; Alp, 2016; Baştürk ve Bektaş, 2019; Bayraktar ve Camnalbur, 2018; Karno ve Hatcher, 2020; Mamur Yılmaz, 2015; Tuğrul ve Kavici, 2002). Research shows that the collaborative

learning method positively contributes to the communication skills of preschool children (Aksoy, 2014; Diekstra, 2008; Laguna ve ark. 2020; Lawton ve Burk, 1990; Sezgin, 2018). In the study, the changes in all sub-dimensions of the Social Skills Scale consisting of Communication, Adaptation, Self-Control, Assertiveness and Prosocial Behaviors of the children in the experimental group and the total score in the pre-test, post-test and permanence test were examined. In the light of the findings, it was concluded that the effect of the Collaborative Learning Support Program was permanent. Permanence tests were conducted four weeks after the post-tests, and it was concluded that there was no significant difference between the permanence test scores and post-test scores. During the Collaborative Learning Support Programme, children were arranged to be in different groups, namely "main" and "temporary" groups. The activities are designed to include certain problem situations and require children to cooperate in order to solve these problem situations. The groups, which were formed in such a way that the children had to help their group friends, were monitored by the researcher during the activity process and the process was supported by the researcher when deemed necessary. When the pre-test and post-test findings regarding children's social behavior are compared, it is seen that the social skills of the children in the experimental group have improved significantly, and it can be said that this progress is due to the experimental procedure applied. It is seen that there is no significant difference between the posttest and permanence tests in all dimensions of social skills and the total score. It can be said that the impact of the social skills that children gained with the program in the sub-dimensions of Communication, Adaptation, Self-Control, Assertiveness and Prosocial Behaviors continues due to the possibility of using collaborative methods both in other activities within the daily activities at school and due to the awareness gained by families. Time is needed to develop social skills. As socialization experiences increase, the family becomes more conscious and the child is supported, the child's social skills are affected by this process and are adapted to the child's life, and as time progresses, the acquired social skills further develop and remain permanent. It can be said that during the implementation of the program, the child internalizes the social behaviors she has learned through mental processes and makes them permanent. In other words, it can be argued that the program applied to children's social skills maintains its effect. There are researchers who argue that different programs and approaches are used to support the development of social skills in early childhood (Bilir Seyhan, 2020; Canol, 2021; Değirmenci, 2020; Durlak ve ark. 2010; Ebrahimi ve ark. 2019; Ekinci Vural, 2006; Eti, 2010; Freeman ve ark. 2003; Kılıç, 2016; Kıyaker, 2017; Kölemen, 2021; Kuru, 2020 Parks, 2013; Raver ve Knitzer, 2002; Sancak, 2019; Semerci, 2022; Sergin ve Giverts, 2003; Siu, 2014; Şahbaz, 2019). All activities developed in the study are related to the achievements of the preschool education program and the basic elements of collaborative learning methods. Included in the basic principles of the Preschool Education Program (2013), "With the education given in the pre-school period, children's feelings and behaviors such as love, respect, cooperation, responsibility, tolerance, cooperation, solidarity and sharing should be developed." the Collaborative Learning method used in the activities developed within the scope of the study with the principle of "the need for group members to be interested in both their own learning and the learning of their group friends by being together in small groups, interacting, the need for all children in the group to be active in order for the group to be successful, a common goal." the elements such as "the positive bond formed between the children in the group due to acting in the direction of the group and the children helping each other" are parallel to each other in terms of purpose (Millî Eğitim Bakanlığı, 2013). In the study, the social skills of the experimental group children to whom the Collaborative Learning Support Program was applied; It is noteworthy that there is a significant increase in all sub-dimensions of Communication, Adaptation, Self-Control, Assertiveness and Prosocial Behaviors and in general social skills. This increase can be said that the applied experimental procedure contributed positively to the children in the experimental group in terms of their social skills.

In the light of these data, it can be said that the effect of collaborative learning activities in early childhood, the first years of life, is positive.

## **ARAŞTIRMANIN ETİK İZNİ**

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

### **Etik kurul izin bilgileri**

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Bolu Abant İzzet baysal üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 29.04.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2021/150

## **ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI**

1. yazarın araştırmaya katkı oranı %50, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %50’dir.

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, yöntemin belirlenmesi Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, veri analizi, raporlaştırma.

Yazar 2: Araştırmanın tasarlanması, yöntemin belirlenmesi, danışmanlık.

## **ÇATIŞMA BEYANI**

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden çıkar çatışması bulunmamaktadır.