



The Effect of Social Skills Education on 60-69 Months Old Syrian Children's Social Skills, Problem Solving and Adaptation^{*}

Betül ARABACIOĞLU^{a**} (ORCID ID - 0000-0003-3243-1190)

Pınar BAĞÇELİ KAHRAMAN^b (ORCID ID - 0000-0002-0551-7741)

^aMilli Eğitim Bakanlığı, Nar Taneleri Anaokulu, Kilis/Türkiye

^bBursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bursa/Türkiye



Article Info

DOI: 10.14812/cufej.684738

Article history:

Received 04.02.20

Revised 11.09.20

Accepted 14.09.20

Keywords:

Syrian Children,
Social skills education,
Social adaptation,
Social problem solving.

Abstract

The purpose of this research is to examine the effect of social skills education on social skills, social and emotional adaptations and problem-solving skills of children who emigrated from Syria. The research was designed in quasi-experimental design with a pretest-posttest group. The study group of the research consists of experiment (9 female, 9 male) and control (7 female, 9 male) group totally 34 60-69 month old preschool period children who attend a preschool in the central district of Kilis. Social Skills Evaluation Scale (at the age of 4-6), Marmara Socio-Emotional Adaptation Scale and Wally Child Social Problem-Solving Detective Game Test were used. As a result of this research it was determined that Social Skills Education Program had a positive influence on social problem solving skills, social and emotional adaptations and social skills of children who emigrated from Syria.

Sosyal Beceri Eğitiminin 60-69 Aylık Suriyeli Çocuklarının Sosyal Beceri, Problem Çözme ve Uyumlarına Etkisi

Makale Bilgisi

DOI: 10.14812/cufej.684738

Makale Geçmişi:

Geliş 04.02.20

Düzeltilme 11.09.20

Kabul 14.09.20

Anahtar Kelimeler:

Suriyeli çocuklar,
Sosyal beceri eğitimi,
Sosyal uyum,
Sosyal problem çözme.

Öz

Bu çalışmanın amacı, Sosyal Beceri Eğitimi Programının Suriye'den göçle gelen 60-69 aylık çocukların sosyal duygusal uyumları, sosyal problem çözme becerileri ve sosyal becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesidir. Öntest-sontest kontrol grubundan oluşan yarı deneysel desen çalışmada uygulanmıştır. Kilis ili Merkez ilçesinde yer alan bir anaokulundan 18 deney (9 kız, 9 erkek), 16 kontrol (7 kız, 9 erkek) grubunda toplam 34 okul öncesi dönem çocuğu araştırmanın kapsamını oluşturmaktadır. Araştırmada Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (4-6 Yaş), Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği ve Wally Çocuk Sosyal Problem Çözme Dedektiflik Oyun Testi uygulanmıştır. Bulgular, Sosyal Beceri Eğitim Programının Suriye'den göçle gelen çocukların sosyal duygusal uyumları, sosyal becerileri ve sosyal problem çözme becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğunu ortaya koymaktadır.

Introduction

Pre-school education institutions are one of the essential institutions to prepare the child for social life after the family. Pre-school education institutions are of great importance for the child to acquire basic habits, to establish healthy communication, to express his/her feelings and thoughts easily, and to develop social skills such as helping, problem-solving, cooperation, sharing, through the programs

* This study was presented as an "oral presentation" at the 6th International Early Childhood Education Congress in Kafkas University between 2th-5th October 2019.

** Authors: betularabacioglu@gmail.com / pinarbag@uludag.edu.tr

prepared considering the child's development level by his/her interests and needs (Oktay 2007; Şahin, Sak & Şahin, 2013). Thus, pre-school education helps develop social skills, social problem-solving skills and the socio-emotional adaptation of the child. Warnes, Sheridan, Geske and Warnes (2005) reported that especially social skills are of critical importance in the child's development process and whether social skills are improved or not significantly affects the child's life either positively or negatively.

Socially acceptable and acquired skills that facilitate communication among individuals, enabling them to establish social communication through verbal or non-verbal behaviors are defined as social skills (Avşar & Öztürk Kuter 2007; Gülay & Akman, 2009). Social skills include skills to build positive social relationships with others such as problem-solving, communication, self-management, empathy, decision-making, assertiveness, sharing, cooperation, taking responsibility and development of peer relationships (Çubukçu & Gültekin, 2000; Kapıkıran, İvrendi & Adak, 2006; Lynch & Simpson, 2010). These skills acquired in the pre-school period have permanent impacts on all development areas of the child (Choi & Kim, 2003). Jozsa and Barrett (2018) emphasized that social skills play an important role in improving school success. Children with inadequate social skills face some problems in socio-emotional and cognitive development areas as well as in their professional life (Durualp & Aral, 2010; Hay, Payne & Chadwick, 2004). It is stated that social skill deficits can be resolved with early intervention, otherwise the children would fall behind their peers in terms of social development and academic performance (Avcıoğlu, 2005; Yukay, 2006). In particular, negative parental behaviors may play an effective role in children to have inadequate social skills. It is also concluded that the cultural values and education level of the family affect the social skills of their children (Okumura & Usui, 2014; Sarı, 2007). In this regard, it is believed that the social skills of the children are adversely affected by problems experienced by families that were forced to emigrate from Syria and the cultural differences between the host country and the country of origin.

People had to emigrate for many reasons such as natural disasters, safety concerns, war, alterations of the political structure of the country, etc. (Sağlam & Kanbur, 2017; Uzun & Bütün, 2016). As a result of the crisis that occurred in Syria in 2011, causing them to leave the country, the majority of Syrian refugees emigrated to Turkey. Turkey is the country that hosts the highest number of refugees, with over 3,6 million refugees. It is stated that about 130,000 Syrian and 100,000 Turkish citizens have been living in Kilis only. The people had to leave behind their families, belongings and lives when migrating from Syria to Turkey. Therefore, the children have been the most affected by these adverse conditions. It was stated that about 1,6 million Syrian children have emigrated to Turkey, and these children have faced with certain problems such as education, health, psychological, economic, language, culture shock (Erdoğan, 2017; Strelakova, 2012; Sirin & Aber, 2018, UNICEF, 2016; UNICEF, 2018). Refugee children are known to experience difficulties in adapting to a new language, environment, peers, school, teachers and education system. Besides, these children attending school may have some difficulties in certain aspects such as adaptation to school, social problem solving, communication, etc. in the pre-school period as the first years of education as well as in other education steps. Education is of top priority to smoothly overcome these problems and to ensure refugees to adapt socially and culturally (Block, Cross, Riggs & Gibbs, 2014; Söhn & Özcan, 2006; Uluocak, 2009). Thus, children need to have a good education to easily adapt to the hosting society and to develop the necessary social skills.

Although recent years have witnessed studies have to support social skills of children in pre-school period (Boz, Uludağ & Tokuç, 2018; Can Yaşar, Uyanık Aktulun, Karaca & Teke, 2018; Ceylan & Yiğitalp, 2018; Durualp & Aral, 2010; Ekinci Vural 2006; Göktaş, 2015; Kılıç & Güngör Aytar, 2017; Özyürek & Ceylan, 2011; Pekdoğan, 2016; Villares, Brigman & Peluso, 2008), no study has been found in the literature review, where the social skills of children of Syrian refugees were supported and the change on these skills was observed. The Turkish researches on Syrian refugee children seem to have focused mostly on interviews with school administration, teachers and parents (Balkar, Şahin & Babahan, 2016; Çakan, Mercan & Mercan Uzun, 2018; Karaağaç & Güvenç, 2019; Kılıç & Toker Gökçe, 2018; Kiremit, Akpınar & Tüfekçi-Akcan, 2018; Levent & Çayak, 2017; Sakız, 2016; Uzun & Bütün, 2016). However, considering the number of Syrian refugee children, it can be said that the researches made with teachers, parents and administrators are insufficient in general. Supporting the education and

development of these children is considered essential for their healthy development and adaptation into society. It can be said that supporting, especially social skills, social adaptation and social problem solving would contribute to their social skills such as self-expression, sharing, cooperation, being at peace with themselves and others, seeking a solution for problems, and enable them to face fewer problems, thus improving their school success. Hence, the researches have shown that especially war-related migrations bring along problems and behaviors such as withdrawal, aggression, adaptation problems, school failure, lack of self-confidence, development delay and tentation (Anthony, Olu & Bazza, 2020; Gözübüyük, Duras, Dağ & Arıca, 2015; Honkanen, 2016; Ugurlu, Akca & Acarturk, 2016). It was stated that some of the variables that get the child away from post-migration problems and facilitate his/her adaptation are good peer relationships, cognitive skills and verbalization ability. Thus, it was stated that especially language is an important problem (Levent & Çayak 2017; Özger & Akansel, 2019), however, teachers, who exhibit sensitive and supportive behaviors and attitudes towards these refugee children, and organize the class environment, have supported their healthy development (Baysu & Phalet, 2014; Kağıtçıbaşı, 2014; Moinolnolki & Han; 2017; Rose, 2019). In this respect, the school should provide an appropriate environment for the child to more easily adapt into this new environment. This research was conducted on two classes with only Syrian children. Therefore, there is no peer relationship due to the language problem since they speak the same language. However, it is thought that there are problems and thus the children have adaptation difficulties since the teacher is Turkish in both experiment and control groups and the children have to learn a new language, even though there is a translator in the classroom. The general purpose of this research was to investigate whether the social skill education given to 5 years-old Syrian refugee children with single parent affects their social adaptation, skills and problem-solving skills. For this purpose, the following research questions were analyzed:

- Is there a significant difference in social skills between the experiment and the control group due to the Social Skills Education Program?
- Is there a significant difference in social problem-solving skills between the experiment and the control group due to the Social Skills Education Program?
- Is there a significant difference in socio-emotional adaptation between the experiment and the control group due to the Social Skills Education Program?

Method

This research was designed in a quasi-experimental design with a pretest-posttest group to determine the effects of the social skills education provided to Syrian refugee children on their social skills, problem-solving skills and socio-emotional adaptation. Quasi-experimental design can be applied if the controls of true experimental patterns cannot be provided (Karasar, 2008). The patterns which involve the assessment of the participants before and after the experimental procedure are the patterns with a pretest-posttest control group. Since the research has a research model with Pretest-Posttest Control Group, the pretest and posttest were administered to the experiment and control groups in line with the purpose of the study (Büyükoztürk et al., 2012). Since the research was conducted on the two selected classes, it was designed in a quasi-experimental design. The education was provided to the children in experiment group four hours a week for nine weeks. The children in experiment group have continued their pre-school education in times other than education. The children in control group continued their pre-school education and were not subjected to any additional procedure. Socio-emotional Adaptation Scale, Social Skills Evaluation Scale (4-6 years old) and Social Problem-Solving Skills Scale were used as the pretest and posttest.

The pattern of the research is given in Table 1.

Table 1.
Research Pattern

Group	Pretest	Procedure	Posttest
Experiment	DO ₁	X	DO ₂
Control	KO ₂		KO ₂

Participants

The study group of the research consisted of a total of 34 preschool period children aged 60-69 months old (18 in experiment group (9 girls and 9 boys) and 16 in control group (7 girls and 9 boys) who have been enrolled in either of two classes in a preschool affiliated with the Kilis Provincial Directorate of National Education, which were determined using an easily accessible sampling method. After necessary permits were obtained from the Kilis Provincial Directorate of National Education, the families of the children in the classes where the research will be conducted were informed about the program, and consents were obtained from them. All of the children were born in Syria. 28 of them had lost his/her father and one of them had lost his/her mother due to a missile attack in Syria. Four of them had a father living in another city and a parent without an official marriage. Also, one of the children has known his/her father as dead even he is alive. Only two of the children are in good financial condition. Others live on the financial support received from the Turkish Red Crescent. This amount is around 150 TL depending on the number of family members.

Data Collection Tools Used

In the research, “Social Skills Evaluation Scale (SSES) (4-6 years old)”, “Wally Child Social Problem–Solving Detective Game Test (WCSPSDGT)” and “Marmara Socio-Emotional Adaptation Scale (MSEAS- 5 years old) were used.

Social Skills Evaluation Scale (SSES) (4-6 years old)

The Social Skills Evaluation Scale (4-6 years old) developed by Avcıoğlu (2003) is in the form of five-point Likert scale. The scale allows for evaluation of social skills of children aged 4-6 years old based on 9 different sub-categories; Anger Management and Adjustability Skills (8 items), Interpersonal Skills (13 items), Accepting Consequences Skills (4 points), Self-Control Skills (10 items), Listening Skills (5 items), Verbal Explanation Skills (7 items), Coping with Peer Pressure Skills (9 items), Task Accomplishment Skills (3 items) and Goal Setting Skills (3 items). The scale is in the form of five-point Likert scale, and the scores obtained from the scale varied between 62 and 310. The reliability coefficients of the scale were determined as .93 for Anger Management and Adjustability Skills subscale, .94 for Interpersonal, .93 for Self-Control Skills, .92 for Coping with Peer Pressure, .86 for Listening, .84 for Accepting Consequences, .93 for Verbal Explanation, .69 for Task Accomplishment, .79 for Goal Setting and .97 for the entire scale. Based on the reliability analysis with the children included in this research, the reliability coefficient of the scale was determined as .83 for Interpersonal, .94 for Coping with Peer Pressure, .86 for Verbal Explanation, .86 for Self-Control, .97 for Task Accomplishment, .87 for Anger Management and Adjustability, .94 for Accepting Consequences, .95 for Goal Setting, .97 for Listening and .96 for the entire scale. The teachers filled in this scale by observing the children in the classroom.

Wally Child Social Problem–Solving Detective Game Test (WCSPSDGT)

The Turkish version of the Wally Social Problem-Solving Test, which was developed by Webster-Stratton (1990) for quantitative and qualitative evaluation of social problem-solving skills, was developed by Dereli-İman (2013) for 6 years old children and then by Yılmaz (2013) for 60-72 months old children. The scale has separate forms for girls and boys, and consists of illustrated stories addressing 15 different problems. The child is asked questions about the stories with social problems in the scale, and is asked to answer each question. The answers by the child are recorded in written by the researcher. The positive answers are scored as one (1) point, the negative ones as minus one (-1) point and the non-scorable ones as zero (0) point. The scores obtained from the scale varies from 0 to 15. A

high score indicates a high social problem-solving skill. In the adaptation study by Yılmaz (2013), the reliability coefficient of the scale was determined as .79. Based on the reliability analysis with the children included in this research, the reliability coefficient of the scale was determined as .62. It is a scale to be filled by the teacher by observing the children in the classroom.

Marmara Socio-Emotional Adaptation Scale (MSEA-5 years old)

The MSEA is a 19-item scale, whose reliability and validity for -6 years old children has been proved by Güven and Işık (2006). The subscales of the scale are 3-item Positive Approach to Social Environment subscale, 4-item Appropriate Response to Social Situations subscale, 9-item Appropriate Behavior to Social Living Requirements, and 3-item Interactions with Peers subscale. The items are evaluated with the words of “Always”, “Sometimes” and “Never”, and a high score obtained from the scale also indicates a high socio-emotional level. The scale can be evaluated based on the total score as well as the score of sub-scales. Based on the reliability analysis with the children included in this research, the internal consistency coefficient of the scale was calculated as .93 for the entire scale, .77 for Interactions with Peers subscale, .76 for Appropriate Response to Social Situations, .78 for Positive Approach to Social Environment and .91 for Appropriate Behavior to Social Living Requirements. The teacher was asked to fill in the scale by observing the children in the classroom.

Social Skills Education Program for Children

The Social Skills Support Training Activity Book (SSSTA) prepared by Ömeroğlu, Büyüköztürk, Aydoğan, Çakan et al. (2014) for 60 months old or older children was taken as a basis. The Social Skills Education Program consisted of 45 Turkish drama, game and motion, art, music and preparation for reading and writing activities. The administration method of the program is given in Table 2.

Table 2.

Example Social Skills Education Program for 60 Months old and older Children

		Administration time	Content	Duration
Initial skills	Week 1	Day 1	Hello	45 minutes
	Week 2	Day 6	The Little Bunny that forgets to say 'Thank you!'	45 minutes
	Week 3	Day 14	What is going on here?	50 minutes
	Week 4	Day 16	The postman is coming	45 minutes
Friendship skills		Day 17	Fuzzy Colors	45 minutes
	Week 5	Day 21	Figure Me Out	45 minutes
	Week 6	Day 26	Let's Do Play Dough	60 minutes
Emotion management skills	Week 7	Day 31	My feelings	45 minutes
	Week 8	Day 36	The Magical Word: Other	60 minutes
	Week 9	Day 41	The Hasty Bee	50 minutes

Procedure

Necessary permissions were obtained from the Ministry of National Education (MoNE) for the children included in the research. The school management and the parents were informed, and the consents were obtained from the families for the participation of the children. For the study, two classes with only Syrian children were determined and all of the children in these classes were included. No child was excluded. One of the two classes was determined as the experiment group, while the other class was determined as the control group, and the pretests were administered. The children have

continued to learn Turkish, and the teachers have not spoken Arabic. There was a translator in both classrooms. The program was administered to the children in experiment group in their classroom; they were not taken to another classroom. The experiment procedure was conducted by the pre-school teacher, as one of the two researchers conducting the research. The experiment procedure was administered every day for nine weeks in March, April and May. Any information on the experiment procedure was not provided to the teacher in control group. The activities lasted about 45-60 minutes. Since social skills deficits were also observed in the children, the Social Skills Education Program was initiated. Before starting the education, efforts were made to support the Turkish receptive and expressive language skills of the children and to promote them to learn Turkish words. Attention was paid to frequently use the Turkish words known by the children during the performance of activities. The activities in the Social Skills Education Program was adapted as required so that the children could understand. When using a new word was required, such words were taught using the Turkish words known by the children and the body language. When required, support was received from the translator who was present in the classroom during the procedure. To check the understanding level of the children during the activity processes, they were asked to express what they listened in Arabic, and if the children correctly understood the education given in Turkish was checked through the translator. The children were able to successfully tell the stories, game rules etc. in Arabic, which they listened in Turkish. They were able to successfully translate what they listened in Turkish into Arabic, while they had some difficulties in translating from Arabic to Turkish. The pretests and posttest administered before and after the Social Skills Education were administered by the original classroom teachers in experimental and control groups. The children, who were in control group during the experimental procedure being administered to the experiment group, received education through their classroom teachers under the pre-school education. The activities performed in the control group were not changed in any way.

The study was conducted as follows:

1. Necessary preparations were made based on the Social Skills Education Program for Children.
2. The data collection tools were identified and prepared.
3. The experiment and control groups were determined, and the pretest was administered.
4. Necessary permissions were obtained.
4. The activity plans were organized.
5. The posttests were administered to the control and experiment groups simultaneously.
6. The collected data were analyzed.
7. The Social Skills Education Program was administered to the children in experiment group for about 1 hour a day for 9 weeks.
8. The posttests were administered to the study groups.
9. The data were analyzed.

Analysis of the Data

The descriptive statistics for arithmetic average, standard deviation, skewness and kurtosis values of the Social Skills Evaluation Scale, the Social Problem-Solving Scale, the Socio-emotional Adaptation Scale and the sub-scales are given in Table 3.

Table 3.
Descriptive Statistics

Variables	\bar{X}	Sd	Skewness	Kurtosis
Social Skills Evaluation	152.21	32.68	-.299	-.004
Interpersonal Skills	34.29	7.33	.113	-.348

Coping with Peer Pressure Skills	23.18	6.22	-.275	.067
Accepting Consequences Skills	11.18	3.48	-.240	.012
Anger Management and Adjustability Skills	27.18	5.89	-.365	1.428
Goal-Setting Skills	7.68	2.40	.646	.319
Verbal Explanation Skills	15.85	3.92	.271	-1.307
Listening Skills	13.53	4.70	.730	.826
Task Accomplishment Skills	8.76	3.32	.050	-.653
Self-Control Skills	9.65	3.95	.582	-.076
Social Problem-Solving Skills	12.41	2.20	-1.084	.974
Interactions with Peers	6.41	1.73	-.086	-.825
Appropriate Response to Social Situations	7.85	2.062	.033	-.573
Appropriate Behavior to Social Living Requirements	19.59	5.09	-.011	-1.026
Positive Approach to Social Environment	7.26	1.58	-.709	.247
Socio-emotional Adaptation	41.12	8.80	.008	-.956

As can be seen in Table 3, the skewness and kurtosis values were examined for each variable, and these values were found to be in the range from -1.5 to +1.5. In this case, parametric tests can be administered (Tabachnick & Fidell, 2013).

In this study, the “Independent Samples t-Test” was used to determine whether there was a difference in the average pretest scores between the experiment group and the control group. “Two-way ANOVA with a repeated measure on one factor” was used to determine whether there was a difference between the average scores of the pretest and posttests administered to the experiment and control groups. The first factor was determined as experiment and control group, while the second factor was determined as pretest and posttest. Before running the analysis, whether the model met the assumptions or not was checked (Büyüköztürk, 2012), and it was found to have met the assumptions.

Findings

1. Results for the Social Skills Scale

Table 4 shows the results of t-test for the pretest scores from the total score and subscale scores of the Social Skills Scale.

Table 4.

The “t-test” Results for the Total Score and Subscale Scores of the Social Skills Scale.

	Group	N	\bar{X}	Sd	t	p
Interpersonal Skills	Experiment	18	32.22	6.43	-1.808	.080
	Control	16	36.63	7.76		
Coping with Peer Pressure Skills	Experiment	18	23.17	7.55	-.010	.992
	Control	16	23.19	4.53		
Anger Management and Adjustability Skills	Experiment	18	27.72	5.48	.568	.574
	Control	16	26.56	6.44		
Accepting Consequences Skills	Experiment	18	11.61	3.74	.768	.448
	Control	16	10.69	3.2		
Verbal Explanation Skills	Experiment	18	15.22	3.98	-.996	.327
	Control	16	16.56	3.85		
Goal-Setting Skills	Experiment	18	7.50	2.62	-.450	.656
	Control	16	7.88	2.19		

Listening Skills	Experiment	18	14.7	5.27	1.525	.137
	Control	16	12.25	3.73		
Self-Control Skills	Experiment	18	10.78	4.49	1.831	.076
	Control	16	8.38	2.87		
Task Accomplishment Skills	Experiment	18	9.00	3.07	.433	.668
	Control	16	8.50	3.67		
Social Skill Total Score	Experiment	18	151.89	32.50	-.059	.953
	Control	16	152.56	33.96		

There was no significant difference in the pretest scores from the Social Skills Scale ($t=.953$; $p>.05$) and its subscales between the control group and the experiment group.

Table 5 shows descriptive statistics for the arithmetic mean and standard deviations of the scores of the experiment and control groups from the Social Skills Scale.

Table 5.
Descriptive Statistics for the Total Score and Subscale Scores of the "Social Skills Scale"

Social Skill	Group	N	Pretest		Posttest		
			\bar{X}	Sd	N	\bar{X}	Sd
Interpersonal Skills	Experiment	18	32.22	6.43	18	71.06	4.18
	Control	16	36.63	7.76	16	40.50	9.88
Coping with Peer Pressure Skills	Experiment	18	23.17	7.55	18	46.50	5.09
	Control	16	23.19	4.53	16	25.06	4.95
Anger Management and Adjustability Skills	Experiment	18	27.72	5.48	18	53.00	4.34
	Control	16	26.56	6.44	16	29.63	7.92
Accepting Consequences Skills	Experiment	18	11.61	3.74	18	19.00	2.169
	Control	16	10.69	3.198	16	11.75	3.82
Verbal Explanation Skills	Experiment	18	15.22	3.98	18	33.17	2.26
	Control	16	16.56	3.85	16	19.38	4.515
Goal-Setting Skills	Experiment	18	7.50	2.62	18	14.39	1.2
	Control	16	7.88	2.19	16	8.50	2.31
Listening Skills	Experiment	18	14.67	5.27	18	24.22	1.80
	Control	16	12.25	3.73	16	13.38	3.96
Self-Control Skills	Experiment	18	10.78	4.49	18	19.06	2.15
	Control	16	8.38	2.87	16	9.56	3.25
Task Accomplishment Skills	Experiment	18	9.00	3.068	18	14.44	1.54
	Control	16	8.50	3.67	16	9.94	4.09
Social Skill Total Score	Experiment	18	151.89	32.49	18	294.83	17.06
	Control	16	152.56	33.96	16	167.69	37.46

As is seen in Table 5, the average score of the experiment group from the Social Skills Scale is $\bar{x} = 151,89$ before the Social Skills Education, and $\bar{x} = 294,83$ after the experiment procedure. For the control group that did not receive the Social Skills Education and carried on their pre-school education, the

average pretest score was determined as $\bar{x}=152,56$, and the average posttest score was determined as $\bar{x}= 167,69$. Accordingly, when the average scores of the experiment and control groups from the pretest and posttest are examined, it is seen that there is an increase in the scores of both groups from the Social Skills Scale and its subscales.

Table 6 shows the Two-Way Anova results for the pretest and posttest scores from the Social Skills Scale and the subscales.

Table 6.
Two-Way Anova Results for the Pretest and Posttest Scores from the Social Skills Scale and the Subscales

	Source of Variance	KT	Sd	KO	F	p	Partial η^2
Interpersonal Skills	Intergroup						
	Group	2896.81	1	2896.81	29.478	.000	0.479
	Error	3144.68	32	98.271			
	Intragroup						
	Evaluation (Pretest-Posttest)	7725.184	1	7725.184	1107.93	.000	0.972
	Group*Evaluation	5175.89	1	5175.89	742.313	.000	0.959
Coping with Peer Pressure Skills	Error	223.125	32	6.973			
	Intergroup						
	Group	1942.618	1	1942.618	37.41424	.000	0.538
	Error	1661.5000	32	51.922			
	Intragroup						
	Evaluation (Pretest-Posttest)	2691.36	1	2691.36	203.662	.000	0.864
Anger Management and Adjustability Skills	Group*Measurement	1950.184	1	1950.184	147.58	.000	0.821
	Error	422.875	32	13.214			
	Intergroup						
	Group	2549.446	1	2549.446	39.09	.000	0.55
	Error	2087.0243	32	65.2195			
	Intragroup						
Accepting Consequences Skills	Evaluation (Pretest-Posttest)	3401.667	1	3401.667	355.41	.000	0.917
	Group*Evaluation	2090.196	1	2090.196	218.39	.000	0.872
	Error	306.274	32	9.571			
	Intergroup						
	Group	282.951	1	282.95	15.474	.000	0.326
	Error	585.108	32	18.28			
Verbal Explanation Skills	Intragroup						
	Evaluation (Pretest-Posttest)	302.51	1	302.51	91.663	.000	0.741
	Group*Evaluation	169.51	1	169.51	51.362	.000	0.616
	Error	105.61	32	3.3002			
	Intergroup						
	Group	656.63	1	656.63	29.19936	.000	0.477

	Error	719.607	32	22.488			
	Intragroup						
	Evaluation (Pretest- Posttest)	1824.78	1	1824.78	356.7	.000	0.918
	Group*Evaluation	969.78	1	969.78	189.58	.000	0.856
	Error	163.69097	32	5.1153			
	Intergroup						
	Group	128.76552	1	128.77	18.012	.000	0.36
	Error	228.7639	32	7.14887			
Goal-Setting Skills	Intragroup						
	Evaluation (Pretest- Posttest)	239.118	1	239.118	120.002	.000	0.789
	Group*Evaluation	166.18	1	166.18	83.396	.000	0.723
	Error	63.764	32	1.9926			
	Intergroup						
	Group	745.118	1	745.118	31.137	.000	0.493
	Error	765.76389	32	23.930122			
Listening Skills	Intragroup						
	Evaluation (Pretest- Posttest)	483.138	1	483.138	75.015	.000	0.701
	Group*Evaluation	301.02	1	301.02	46.7384	.000	0.594
	Error	206.0972	32	6.440538			
	Intergroup						
	Group	599.34	1	599.34	33.546	.000	0.512
	Error	571.719	32	17.866			
Self-Control Skills	Intragroup						
	Evaluation (Pretest- Posttest)	379.446	1	379.446	91.97	.000	0.742
	Group*Evaluation	212.917	1	212.917	51.6067	.000	0.617
	Error	132.024	32	4.1258			
	Intergroup						
	Group	106.177	1	106.176	6.054	.000	0.159
	Error	561.19	32	17.53			
Task Accomplishment Skills	Intragroup						
	Evaluation (Pretest- Posttest)	200.59	1	200.59	69.625	.000	0.685
	Group*Evaluation	68.000	1	68.000	23.603	.000	0.424
	Error	92.190972	32	.880968			
	Intergroup						
	Group	67744.47	1	67744.47	39.171	.000	0.55
	Error	55342.306	32	1729.447			
Social Skill Total Score	Intragroup						
	Evaluation (Pretest- Posttest)	105822.84	1	105822.84	573.05	.000	0.947

Posttest)						
Group*Evaluation	69195.43	1	69195.43	374.70	.000	0.921
Error	5909.3472	32	184.6671			

As is seen in Table 6, there is a significant difference in the total pretest and posttest scores from the Social Skills Scale between the experiment group that received the Social Skills Education and the control group that did not receive the Social Skills Education [$F_{(1-32)} = 39.171$; $\eta^2 = 0.55$; $p < .05$]. Thus, there is significant differentiation in the social skills of the experiment and control groups, regardless of the evaluation time. Considering the pretest and posttest scores of the children from the Social Skills Scale without group discrimination, a significant difference is also seen between the pretests and the posttests [$F_{(1-32)} = 573.05$; $\eta^2 = 0.947$; $p < .05$]. Based on the examination without group discrimination, the social skills of the children varied by the implemented program. This research also revealed that the average social skill scores of the experiment and control groups were found to have varied by the evaluation time [$F_{(1-32)} = 374,70$; $\eta^2 = .921$; $p < .05$]. These results show that the Social Skills Education Program and the pre-school education had different effects in improving the social skills of the children. It is seen that this difference in the social skills of the children was due to the Social Skills Education Program that provided more increase compared to the pre-experiment period, and that the program had more effect on the social skills of them.

2. Results for Social Problem-Solving Skills

Table 7 shows the t-test results for the pretest scores from the Social Problem-Solving Skills Scale.

Table 7.
The t-test Results for the Pretest Scores from the Social Problem-Solving Skills Scale

	Group	N	\bar{X}	ss	t	P
Social Problem-Solving Skills	Experiment	18	11.94	2.13		
	Control	16	12.94	2.24	-1.327	.194

As is seen in Table 7, there is no difference in the pretest scores from the Social Problem-Solving Skills Scale between the groups ($t = -1.327$; $p > .05$)

Table 8 shows descriptive statistics for the arithmetic mean and standard deviations of the scores of the experiment and control groups from the Social Problem-Solving Skills Scale.

Table 8.
“Descriptive Statistics for Social Problem-Solving Scale

	Group	Pretest			Posttest		
		N	\bar{X}	sd	N	\bar{X}	sd
Social Problem-Solving Skills	Experiment	18	11.94	2.127	18	13.94	1.162
	Control	16	12.94	2.235	16	12.94	2.235

As is seen in Table 8, the average score of the experiment group from the Social Problem-Solving Skills Scale is $\bar{x} = 11.94$ before the Social Skills Education, and $\bar{x} = 13.94$ after the experiment procedure. For the control group that did not receive the social skills education and carried on their pre-school education, the average pretest and posttest scores were determined as $\bar{x} = 12.94$. Accordingly, an increase was seen in the average scores of the experiment group, while any increase was not seen in the average scores of the control group.

Table 9 shows the Two-Way Anova results for the pretest and posttest scores from the Social Problem-Solving Skills Scale and the subscales.

Table 9.

Two-Way Anova Results for the Pretest and Posttest Scores from the Social Problem-Solving Skills Scale and the Subscales

Source of Variance	KT	Sd	KO	F	p	Partial η^2
Intergroup						
Group	.001	1	.001	.000	.992	0.000
Error	237.76	32	7.43012			
Intragroup						
Evaluation (Pretest- Posttest)	16.9411	1	16.9411	45.176	.000	0.585
Group*Evaluation	16.9411	1	16.9411	45.176	.000	0.585
Error	12.00	32	0.3750	12.00		

As is seen in Table 9, there is no significant difference in the total pretest and posttest scores from the Social Problem Solving Skills Scale between the experiment group that received the Social Skills Education and the control group that did not receive the Social Skills Education [$F_{(1-32)} = .000$; $\eta^2 = .000$; $p > .05$]. This revealed that there was no differentiation in problem-solving skills of the children between the experiment group and the control group, regardless of the evaluation time. However, when the social problem-solving skills of the children were examined without group discrimination, a significant difference was found between the pretest and posttest scores of the children [$F_{(1-32)} = 45.176$; $\eta^2 = .585$; $p < .05$]. The average scores of the Social Problem Solving Skills Score administered to the experiment and control groups were found to have varied by the evaluation time [$F_{(1-32)} = 45.176$; $\eta^2 = .585$; $p < .05$]. The obtained results show that the Social Skills Education Program was effective in increasing the social problem-solving skills of the children since it caused differentiation between the pretest and posttest scores of the experiment group.

3. Results Obtained from the Socio-Emotional Adaptation Scale

Table 10 shows the results of t-test for the pretest scores of the children in experiment and control groups from the total score and subscale scores of the Socio-emotional Adaptation Scale.

Table 10.

The "t-test" Results for the Total Score and Subscale Scores of the Socio-Emotional Adaptation Scale

	Group	N	\bar{X}	sd	t	p
Appropriate Behavior to Social Living Requirements	Experiment	18	21.89	4.28	3.148	.004
	Control	16	17.00	4.77		
Appropriate Response to Social Situations	Experiment	18	7.89	2.52	.106	.916
	Control	16	7.81	1.47		
Interactions with Peers	Experiment	18	6.61	1.61	.709	.483
	Control	16	6.19	1.87		
Positive Approach to Social Environment	Experiment	18	7.89	1.28	2.654	.012
	Control	16	6.56	1.63		
Total Score of Socio-emotional Adaptation Scale	Experiment	18	44.28	7.77	2.370	.024
	Control	16	37.56	8.75		

As is seen in Table 10, there is a significant difference in the pretest scores from the Socio-emotional Adaptation Scale ($t=2.370$; $p<.05$), Appropriate Behavior to Social Living Requirements subscale ($t=3.148$; $p<.05$) and Positive Approach to Social Environment ($t=2.654$; $p<.05$) in favor of the experiment group. It is also seen that there is no significant difference in the scores from the Appropriate Response to Social Situations ($t=.106$; $p>.05$) and Interactions with Peers subscales ($t=.709$; $p>.05$).

Table 11 shows descriptive statistics for the arithmetic mean and standard deviations of the total score and subscale scores of the experiment and control groups from the Socio-emotional Adaptation Scale.

Table 11.
Descriptive Statistics for the Total Score and Subscale Scores of the “Socio-emotional Adaptation Scale”

Socio-emotional Adaptation	Group	N	Pretest		Posttest		
			\bar{X}	sd	N	\bar{X}	sd
Appropriate Behavior to Social Living Requirements	Experiment	18	21.89	4.28	18	26.72	.669
	Control	16	17.00	4.77	16	18.06	4.64
Appropriate Response to Social Situations	Experiment	18	7.89	2.518	18	11.61	.698
	Control	16	7.81	1.47	16	8.06	1.06
Interactions with Peers	Experiment	18	6.61	1.61	18	8.83	.515
	Control	16	6.188	1.87	16	6.313	1.85
Positive Approach to Social Environment	Experiment	18	7.89	1.28	18	9.00	.000
	Control	16	6.56	1.63	16	6.75	1.65
Total Score of Socio-emotional Adaptation Scale	Experiment	18	44.28	7.77	18	56.17	1.29
	Control	16	37.56	8.748	16	39.19	8.19

Table 11 shows that the average socio-emotional adaptation score of the children in experiment group receiving the social skill education is $\bar{x} = 44.28$ before the experiment procedure, and $\bar{x} = 56.17$ after the experiment procedure. For the control group that did not receive the social skills education and carried on their pre-school education, the average pretest score was determined as $\bar{x}=37.56$, and the average posttest score was determined as $\bar{x}= 39.19$. The average scores of the experiment and control groups were seen to have increased.

Table 12 shows the Two-Way Anova results for the pretest and posttest scores of the experiment and control groups from the Socio-emotional Adaptation Scale and the subscales.

Table 12.
Two-Way Anova Results for the Pretest and Posttest Scores from the Socio-Emotional Adaptation Scale and the Subscales.

	Source of Variance	KT	sd	KO	F	p	Partial η^2
Appropriate Behavior to Social Living Requirements	Intergroup						
	Group	777.451	1	777.4512	29.666	.000	0.481
	Error	838.61	32	26.20649			
	Intragroup						
	Evaluation (Pretest-Posttest)	147.2224	1	147.2224	32.780	.000	0.506
	Group*Evaluation	60.2224	1	60.22243	13.409	.001	0.295

	Error	143.7187	32	4.491211			
	Intergroup						
	Group	55.65441	1	55.65441	14.826	.001	0.317
	Error	120.125	32	3.753906			
Appropriate Response to Social Situations	Intragroup						
	Evaluation (Pretest-Posttest)	66.8268	1	66.8268	47.20078	.000	0.596
	Group*Evaluation	51.06209	1	51.06209	36.06593	.000	0.530
	Error						
	Intergroup						
	Group	36.71895	1	36.71895	8.819899	.006	0.216
	Error	133.222	32	4.1632			
Interactions with Peers	Intragroup						
	Evaluation (Pretest-Posttest)	23.334	1	23.334	38.42879	.000	0.546
	Group*Evaluation	18.628	1	18.628	30.67872	.000	0.489
	Error	19.431	32	0.6072			
	Intergroup						
	Group	54.17177	1	54.17177	18.51875	.000	0.367
	Error	93.60764	32	2.925239			
Positive Approach to Social Environment	Intragroup						
	Evaluation (Pretest-Posttest)	7.1424	1	7.1424	15.12848	.000	0.321
	Group*Evaluation	3.6129	1	3.6129	7.65271	.009	0.193
	Error	15.108	32	0.472			
	Intergroup						
	Group	2377.81	1	2377.81	27.207	.000	.460
	Error	2796.72	32	87.398			
Total Score of Socio-emotional Adaptation Scale	Intragroup						
	Evaluation (Pretest-Posttest)	773.4714	1	773.4714	59.819	.000	0.651
	Group*Evaluation	446.177	1	446.177	34.507		0.519
	Error	413.764	32	12.93012			

As is seen in Table 12, there is a significant difference in the total pretest and posttest scores from the Socio-emotional Adaptation Scale between the experiment group received the Social Skills Education and the control group that did not receive the Social Skills Education [$F_{(1-32)}= 27.207$; $\eta^2 =0.460$ $p<.05$]. There is a significant difference in socio-emotional adaptation between the children in experiment control and the children in control group, regardless of the evaluation time. A significant difference is also seen between the pretest and posttest scores of the children [$F_{(1-32)}= 59.819$; $\eta^2 =0.651$; $p<.05$]. Based on the examination without group discrimination, the socio-emotional

adaptations of the children varied by the implemented program. This research also revealed that the average socio-emotional adaptation scores of the experiment and control groups were found to have varied by the evaluation time [$F_{(1-32)} = 34.507$; $\eta^2 = .519$; $p < .05$]. This result shows that the Social Skills Education Program and the pre-school education were effective in improving the socio-emotional adaptation of the children.

Discussion & Conclusion

Turkey has received a great number of refugees from Syria, especially in recent years. Sirin and Aber (2018) reported that these Syrian refugees have experienced many traumas such as losing a family member in the war, poverty, violence, poor nutrition, which have affected mostly the children. These negative experiences adversely affect the development of the children (Sirin & Aber, 2018). The Syrian children who have continued to their education have also various difficulties in adapting to school, establishing communication and being accepted by the community. This research was conducted to determine whether the Social Skills Education provided to the 60-69 months old children with a single parent, who had to leave from their country due to internal conflicts and disturbances and came from Syria to Kilis, on their social adaptation, social skills and social problem-solving skills.

The research revealed that the Social Skills Education Program has positively affected the social adaptation, social skills and social problem-solving skills of the Syrian refugee children. The average social skills scores of the experiment and control groups also varied by the groups, evaluation time and program after the experiment procedure. The average scores from the Social Problem-Solving Skills Scale did not vary by groups, however, it was found to have varied by the evaluation time and program. The pretests revealed no difference in the Interactions with Peers and Appropriate Response to Social Situations subscales of the Socio-emotional Adaptation Scale, while the posttests administered at the end of the experiment procedure revealed a difference in these subscales. These results can be interpreted as the Social Skills Education Program has more affected the social skills, social problem-solving skills of the children, their interactions with peers and appropriate respond to social situations. The studies conducted to improve social skills reported that education is effective in improving skills of children such as problem-solving, using communication techniques, establishing and keeping interpersonal relationship, ability to express feelings and thoughts (Boz, Uludağ & Tokuç, 2018; Çelik 2007; Durualp & Aral, 2010; Gökteş, 2015; Kılıç & Güngör Aytar, 2017; Kim, Doh, Hong & Choi, 2011; Kutnick & Marshall 1993; Lane 1999; Özyürek and Ceylan, 2011; Pekdoğan, 2016). In parallel with the conclusion of this research, Möhlen, Parzer, Resch and Brunner (2005) also reported that a psychosocial support program implemented to refugee children promoted the well-being of the children. A study conducted by Uysal and Balkan (2015) comparing the social skills of three preschool children groups (those receiving social skills education, those both receiving social skills education and with a mother participating in this education, and those not receiving any education) found that the group not receiving education showed no improvement, while those in other two groups improved and maintained social skills and self-conception.

A significant difference was also found in social skills and social adaptations of those in control group due to pre-school education, even though they did not receive the social skills education. It can be said that preschool education affected the social skills of the children during the nine weeks. The average social problem-solving skills scores were also found to have changed only in the children receiving the Social Skills Education. In this respect, it is thought that the activities performed in the class receiving only preschool education did not include any activities for social problem-solving. Unlike this research, Özyürek and Ceylan (2014) concluded that the preschool teachers implemented activities to support especially problem-solving skills of the children. It was also concluded that having interactions with peers in the school environment played an important role in the improvement of social skills (Garton & Pratt, 2001; Lau, 2012). The studies also showed that preschool education improved social skills of children (Bülükbaşı, 2002; Dervişoğlu Mavi, 2007; Kapıkıran, İvrendi & Adak, 2006; Kök, Tuğluk & Bay, 2005; Pekdoğan & Kanak, 2019; Yıldız, Özkal & Çetingöz, 2003). Can Yaşar, Uyanık Aktulun, Karaca and Teke (2018) also concluded that preschool education had a significant impact on the developmental

areas of Syrian children. Kiremit, Akpınar and Tüfekçi Akcan (2018) conducted a research with the teachers of Syrian children and concluded that according to the majority of teachers, Syrian children had difficulties in adapting to school and their peers, which was caused by the language problem. The studies showed that Syrian children had the language problem as well as experienced difficulties in communication and adaptation (Anthony, Olu & Bazza, 2020; Hek, 2005; Karaağaç & Güvenç, 2019; Levent & Çayak 2017; Uzman & Kösten, 2016; Uzun & Bütün, 2016; Özger & Akansel, 2019).

This research was conducted with the Syrian refugee children with a single parent in classes only with Syrian children. The fact that all of the children in the class were Syrian suggests that they had no language problem among themselves and no more difficulties in peer relationships. There was a translator in each class. This facilitated to interact with the children. The presence of a translator in the class provided an important advantage to more clearly determine whether they could understand the dialogs in Turkish. However, since this research was conducted with only Syrian children, it is thought that it did not include the problems caused by the coexistence of Turkish and Syrian children in the same class a large part of our country. Given that the applications are conducted by teachers who speak only Turkish in classes with a few children as an inclusive student, the fact that they lag behind socially and have adaptation difficulties is also an important problem. Thus, it is thought that, as in this study, it is important for especially preschool teachers to provide education with different applications to improve skills and to support peer relationships, and that the study should be conducted in preschool education institutions where both Syrian children and Turkish children are together. It is also thought that like preschool teachers, classroom teachers who spend a long time with children should consider social skills, problem-solving skills and socio-emotional adaptation when teaching Turkish to them, and give education accordingly.

This research was conducted with children with a single parent, and found that the majority of them lost their parents in the war. A study reported that Syrian children who lost a family member or those whose a relative was killed or injured had more problems than their peers, thus showed post-trauma stress disorder symptoms (Sirin & Rogers Sirin, 2015). Thus, it is thought that a school psychological counselor should deal with such children and support for them to cope with the problems they experience. Thus, the stress on children will be reduced, and they can adapt more easily. In this sense, the collaboration of classroom teacher and psychological counselor gains prominence. In this study, the families were not included in the process. Given the impact of families on children, further social skills education studies involving the families need to be considered.

Türkçe Sürümü

Giriş

Okul öncesi eğitim kurumları aileden sonra çocuğun toplumsal yaşama hazırlanmasında en önemli kurumlardan biridir. Çocuğun ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda gelişim düzeylerine uygun olarak hazırlanan programlarla onların temel alışkanlıkları kazanmasında, sağlıklı iletişim kurmasında, duygu ve düşüncelerini rahatlıkla ifade etmesinde, yardımlaşma, problem çözme, işbirliği, paylaşma gibi sosyal becerileri geliştirmesinde okul öncesi eğitim kurumlarının önemi büyüktür (Oktay 2007; Şahin, Sak & Şahin, 2013). Dolayısıyla okul öncesi eğitim ile çocuğun sosyal becerilerinin, sosyal problem çözme becerilerinin ve sosyal duygusal uyumunun gelişimi desteklenmektedir. Warnes, Sheridan, Geske ve Warnes (2005) de özellikle sosyal becerilerin çocuğun gelişim sürecinde kritik bir önemi olduğunu ve sosyal becerilerin gelişip gelişmemesinin çocuğun yaşamını olumlu ya da olumsuz olarak büyük oranda etkilediğini belirtmektedirler.

Bireylerin başkaları ile iletişim kurmasını kolaylaştıran, sözel olan ya da olmayan davranışlar yoluyla sosyal iletişim kurmasını sağlayan, sosyal açıdan kabul edilebilir ve öğrenilmiş beceriler sosyal beceriler olarak ifade edilmektedir (Avşar & Öztürk Kuter 2007; Gülşay & Akman, 2009). Problem çözme, iletişim kurma, kendini yönetme, empati, karar verme, atılganlık, paylaşma, işbirliği, sorumluluk sahibi olma ve akran ilişkileri geliştirme gibi başkaları ile olumlu sosyal ilişkiler kurma becerileri sosyal becerilerin kapsamında yer almaktadır (Çubukçu & Gültekin, 2000; Kapıkıran, İvrendi & Adak, 2006; Lynch & Simpson, 2010). Okul öncesi dönemde edinilen bu becerilerin, çocuğun tüm gelişim alanları üzerinde kalıcı etkisi bulunmaktadır (Choi & Kim, 2003). Jozsa ve Barrett (2018) de sosyal becerilerin okul başarısını arttırmada önemli olduğu üzerinde durmaktadır. Sosyal becerilerin yetersiz olması ise çocukların, sosyal-duygusal ve bilişsel gelişim alanlarında ve meslek hayatlarında birtakım sorunlarla karşılaşmalarına neden olmaktadır (Durualp & Aral, 2010; Hay, Payne & Chadwick, 2004). Sosyal becerilerdeki yetersizliklerin erken müdahale ile çözülebileceği, erken müdahale edilmediğinde ise çocukların sosyal gelişimlerinin ve akademik performanslarının akranlarından geride kalacağı belirtilmektedir (Avcıoğlu, 2005; Yukay, 2006). Özellikle olumsuz ebeveynlik davranışları çocukların sosyal becerilerinin yetersiz olmasında etkili olabilmektedir. Ayrıca ailenin kültürel değerlerinin, eğitim düzeyinin de çocuklarının sosyal becerileri üzerinde etkili olduğu ifade edilmektedir (Okumura & Usui, 2014; Sarı, 2007). Bu açıdan özellikle Suriye’den zorunlu olarak göç eden ailelerde yaşanan sorunların ve göç edilen ülke ile aradaki kültürel farklılıkların çocukların sosyal becerilerini de olumsuz etkilediği düşünülmektedir.

İnsanlar doğal afetler, güvenlik kaygısı, savaş, ülkenin siyasal yapısındaki değişiklikler gibi birçok nedenlerden dolayı göç etmek zorunda kalmışlardır (Sağlam & Kanbur, 2017; Uzun & Bütün, 2016). Suriye’de 2011 yılında gerçekleşen ve insanların yaşadıkları bu ülkeyi terk etmelerine neden olan kriz sonucunda, Suriyeli mülteciler en fazla Türkiye’ye göç etmişlerdir. Türkiye, 3,6 milyonu aşan mülteci ile en fazla mülteci barındıran ülke konumuna gelmiştir. Sadece Kilis ilinde 130.000 civarında Suriyeli, 100.000 civarında Türklerin yaşadığı belirtilmektedir. Suriye’den Türkiye’ye yapılan bu göçler sırasında insanlar ailelerini, eşyalarını ve hayatlarını arkalarında bırakmak zorunda kalmışlardır. Dolayısıyla çocuklar da bu olumsuz koşullardan en fazla etkilenenler olmuştur. Yaklaşık 1,6 milyon Suriyeli çocuğun göçle birlikte Türkiye’ye geldiği belirtilmekte ve bu çocukların eğitim, sağlık, psikolojik, ekonomik, dil, kültür şoku gibi problemlerle karşı karşıya kaldıkları ifade edilmektedir (Erdoğan, 2017; Strekalova, 2012; Sirin & Aber, 2018, UNICEF, 2016; UNICEF, 2018). Göçle gelen çocukların yeni bir dile, çevreye, akranlarına, okula, öğretmenlerine, eğitim sistemine uyum sağlamada güçlükler yaşadığı bilinmektedir. Bununla birlikte okula devam etmekte olan bu çocuklar diğer eğitim basamaklarında da yaşayabildikleri gibi eğitimin ilk yılları arasında yer alan okul öncesi dönemde de okula uyum sağlama, sosyal problem çözme, iletişim kurma gibi boyutlarda birtakım sorunlar yaşayabilmektedir. Bu sorunların kolaylıkla üstesinden gelinmesinde ve göçmenlerin başarılı bir şekilde sosyal ve kültürel olarak uyum sağlamalarında eğitim önceliklidir (Block, Cross, Riggs & Gibbs, 2014; Söhn & Özcan, 2006; Uluocak,

2009). Bu nedenle göç edilen topluma kolaylıkla uyum sağlayabilmesi ve gerekli olan sosyal becerileri geliştirebilmeleri için özellikle çocukların iyi bir eğitim görmeleri şarttır.

Son yıllarda okul öncesi dönemde çocukların sosyal becerilerini desteklemeye yönelik çalışmalar gözlemlenirse de (Boz, Uludağ & Tokuç, 2018; Can Yaşar, Uyanık Aktulun, Karaca & Teke, 2018; Ceylan ve Yiğitalp, 2018; Durualp & Aral, 2010; Ekinci Vural 2006; Göktaş, 2015; Kılıç & Güngör Aytaç, 2017; Özyürek & Ceylan, 2011; Pekdoğan, 2016; Villares, Brigman & Peluso, 2008) alan yazın incelendiğinde özellikle Suriye’den göç yoluyla çocukların sosyal becerilerinin desteklenerek değişimin gözlemlendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Türkiye’de Suriye’den göçle gelen çocuklarla ilgili araştırmaların daha çok okul idaresi, öğretmen ve ebeveynle yapılan görüşmelere dayandığı görülmektedir (Balkar, Şahin & Babahan, 2016; Çakan, Mercan & Mercan Uzun, 2018; Karaağaç & Güvenç, 2019; Kılıç & Toker Gökçe, 2018; Kiremit, Akpınar & Tüfekçi-Akcan, 2018; Levent & Çayak, 2017; Sakız, 2016; Uzun & Bütün, 2016). Oysa Suriye’den göçle gelen çocuk sayısı düşünüldüğünde; araştırmaların genel olarak öğretmen, ebeveyn ve idarecilerle yapılmasının yetersiz olduğu söylenebilir. Bu çocukların eğitimlerinin ve gelişmelerinin desteklenmesinin çocukların sağlıklı gelişimleri ve topluma uyum sağlamalarında önemli olduğu düşünülmektedir. Özellikle sosyal becerilerin, sosyal uyumun ve sosyal problem çözmenin desteklenmesinin, onların kendilerini ifade etme, paylaşma, işbirliği, kendisiyle ve çevresiyle barışık olma, duygularını ifade etme, sorunlara çözüm yolu arama gibi sosyal becerilerinin desteklenmesini ve daha az problemle karşılaşarak okul başarılarının da artmasını sağlayacağı söylenebilir. Nitekim yapılan araştırmalar, özellikle savaş nedeniyle göçün, çocuklarda içe kapanma, saldırganlık, uyum sorunları, okulda başarısızlık, özgüven eksikliği, gelişim geriliği ve suça yönelme gibi davranış ve sorunları beraberinde getirdiğini göstermektedir (Anthony, Olu & Bazza, 2020; Gözübüyük, Duras, Dağ & Arıca, 2015; Honkanen, 2016; Ugurlu, Akca & Acartürk, 2016). Göç sonrası çocuğu yaşadığı problemlerden uzaklaştıran ve uyumunu kolaylaştıran değişkenlerden bazıları iyi akran ilişkileri, bilişsel yetenekler, sözcükler yeteneği olarak belirtilmiştir. Dolayısıyla özellikle dil probleminin önemli bir sorun olduğu belirtilse de (Levent & Çayak 2017; Özger & Akansel, 2019), göçle gelen bu çocuklara yönelik olarak duyarlı ve destekleyici tutum ve davranış geliştiren ve sınıf ortamını düzenleyen öğretmenlerin, bu çocukların sağlıklı gelişmelerini de destekledikleri ifade edilmektedir (Baysu & Phalet, 2014; Kağıtçıbaşı, 2014; Moinolnolki & Han; 2017; Rose, 2019). Bu açıdan okul, çocuk için yeni olan bu çevreye daha kolay uyum sağlayabilmesinde uygun ortamı sağlamalıdır. Bu araştırma sadece Suriyeli çocukların bulunduğu iki sınıfta araştırma yürütülmüştür. Dolayısıyla çocuklar aynı dili konuştukları için dil probleminden kaynaklanan akran ilişkileri bulunmamaktadır. Ancak sınıfta bir tercüman olsa bile deney ve kontrol gruplarının ikisinin de öğretmenin Türk olması ve çocukların yeni bir dil öğrenmek durumunda olmalarından kaynaklanan sorunların olduğu ve bu nedenle çocukların uyum problemlerinin de olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmanın genel amacı Suriye’den göçle gelen, tek ebeveynli çocuklara uygulanan sosyal beceri eğitiminin 5 yaş çocuklarının sosyal uyumları, sosyal becerileri ve sosyal problem çözme becerileri üzerinde etkisinin olup olmadığını incelemektir. Bu amaçla aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

- Sosyal Beceri Eğitim Programı uygulanan deney grubundaki çocukların sosyal becerileri ile Sosyal Beceri Eğitim Programı uygulanmayan kontrol grubundaki çocukların sosyal becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Sosyal Beceri Eğitim Programı uygulanan deney grubundaki çocukların sosyal problem çözme becerileri ile Sosyal Beceri Eğitim Programı uygulanmayan kontrol grubundaki çocukların sosyal problem çözme becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Sosyal Beceri Eğitim Programı uygulanan deney grubundaki çocukların sosyal duygusal uyumları ile Sosyal Beceri Eğitim Programı uygulanmayan kontrol grubundaki çocukların sosyal duygusal uyumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Yöntem

Suriye’den göçle gelen çocuklara uygulanan sosyal beceri eğitiminin çocukların sosyal becerileri, sosyal problem çözme becerileri ve sosyal duygusal uyumları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla

yapılan bu çalışma öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desende planlanmıştır. Gerçek deneysel desenlere ilişkin kontroller sağlanamadığında yarı deneysel desenler uygulanabilmektedir (Karasar, 2008). Deneysel işlemten önce ve sonra katılımcıların ölçülmesini içeren desenler öntest-sontest kontrol gruplu desenlerdir. Araştırma Öntest-Sontest Kontrol Gruplu bir araştırma modeli olduğu için, öntest ve sontest araştırmanın amacı doğrultusunda deney ve kontrol gruplarında uygulanmıştır (Büyüköztürk ve diğ., 2012). Araştırma iki sınıf seçilerek uygulandığı için yarı deneysel desende planlanmıştır. Eğitim deney grubunda yer alan çocuklara dokuz hafta ve haftada dört saat olacak şekilde uygulanmıştır. Deney grubu eğitim dışında kalan zamanlarında okul öncesi eğitime devam etmektedir. Kontrol grubu ise okul öncesi eğitimlerine devam etmiş, bu grupla ek bir uygulama yapılmamıştır. Öntest ve sontest olarak Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği, Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (4-6 Yaş) ve Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği uygulanmıştır.

Araştırmanın deseni Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.
Araştırma Deseni

Grup	Öntest	İşlem	Sontest
Deney	DO ₁	X	DO ₂
Kontrol	KO ₂		KO ₂

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen Kilis İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı bir anaokulunda iki sınıfta eğitimlerine devam eden 9 kız, 9 erkek olmak üzere 18 deney, 7 kız, 9 erkek olmak üzere 16 kontrol grubunda toplam 34, 60-69 aylık okul öncesi dönem çocukları oluşturmaktadır. Kilis İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alındıktan sonra araştırma kapsamında değerlendirilecek olan sınıflardaki çocukların ailelerine programla ilgili bilgi verilmiş ve ailelerinden izin alınmıştır. Çocukların tamamının doğum yeri Suriye’dir. Çocukların 28’inin babası ve birinin annesi Suriye’de füze düşmesi sonucu vefat etmiştir. Diğer çocuklardan dördünün babaları başka illerde yaşamakta ve anne-baba arasında resmi nikah bulunmamaktadır. Ayrıca çocuklardan birinin babası ise yaşamasına rağmen çocuk tarafından öldü olarak bilinmektedir. Çocukların sadece ikisinin ekonomik durumu iyidir. Diğerleri Kızılay’dan aldığı destekle geçimini sürdürmektedir. Bu da ailedeki kişi sayısına göre aylık 150 lira gibi bir ücrettir.

Kullanılan Veri Toplama Araçları

Araştırmada “Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (SBDÖ) (4-6 Yaş)”, “Wally Çocuk Sosyal Problem Çözme Dedektiflik Oyun Testi (WÇSPÇDOT)” ve “Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği (MASDU-5 Yaş)” kullanılmıştır.

Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (SBDÖ) (4-6 Yaş)

Avcıoğlu’nun (2003) geliştirdiği Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (4-6 Yaş) beşli likert tipinde hazırlanmıştır. Ölçekte 4-6 yaş çocuklarının sosyal becerilerine ilişkin olarak; Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme Becerileri (8 madde), Kişiler Arası Beceriler (13 madde), Sonuçları Kabul Etme Becerileri (4 madde), Kendini Kontrol Etme Becerileri (10 madde), Dinleme Becerileri (5 madde), Sözel Açıklama Becerileri (7 madde), Akran Baskısı İle Başa Çıkma Becerileri (9 madde), Görevleri Tamamlama Becerileri (3 madde) ve Amaç Oluşturma Becerileri (3 madde) olmak üzere 9 farklı beceri değerlendirilmektedir. Ölçek beşli likert tipinde olup, ölçekten alınan puanlar 62 ile 310 arasında değişmektedir. Ölçeğin güvenirlik katsayıları; Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme .93, Kişiler Arası .94, Kendini Kontrol Etme .93, Akran Baskısı İle Başa Çıkma .92, Dinleme .86, Sonuçları Kabul Etme .84, Sözel Açıklama .93, Görevleri Tamamlama .69, Amaç Oluşturma .79 ve toplam puanda .97’dir. Bu araştırma kapsamına alınan çocuklarla yapılan güvenirlik analizi sonucunda; ölçeğin güvenirlik katsayıları Kişiler Arası .83, Akran Baskısı İle Başa Çıkma .94, Sözel Açıklama .86, Kendini Kontrol Etme .86, Görevleri Tamamlama .97,

Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme .87, Sonuçları Kabul Etme .94, Amaç Oluşturma .95, Dinleme .97 ve toplam puanda .96 olarak belirlenmiştir. Öğretmenler bu ölçeği çocukların sınıf içindeki durumlarını gözlemleyerek doldurmuşlardır.

Wally Çocuk Sosyal Problem Çözme Dedektiflik Oyun Testi (WÇSPÇDOT)

Sosyal problem çözme becerilerini nitelik ve nicelik bakımından ölçmeyi amaçlayan Webster-Stratton (1990) tarafından geliştirilen Wally Sosyal Problem Çözme Testinin Türkçe uyarlaması ilk olarak 6 yaş çocukları için Dereli-İman (2013) tarafından; ikinci olarak 60-72 aylık çocuklar için Yılmaz (2013) tarafından yapılmıştır. Kız ve erkek formu olan ölçek, 15 farklı problem durumunu ele alan resimli hikâyelerden oluşmaktadır. Ölçekte, sosyal problemleri içeren bu hikâyeler çocuğa sorulmakta ve çocuk her bir problemi cevaplamaktadır. Çocuğun cevapları yazılı olarak araştırmacı tarafından kaydedilmektedir. Pozitif sonuçlar bir (1) puan, negatifler eksi bir (-1) puan ve puanlanamaz sıfır (0) puan olarak kaydedilmektedir. Ölçekten alınan puanlar 0 ile 15 arasında değişmektedir. Yüksek puan yüksek sosyal problem çözme becerisini göstermektedir. Yılmaz (2013) tarafından yapılan uyarlama çalışmasında ölçeğin güvenilirlik katsayısı .79 olarak saptanmıştır. Bu araştırma kapsamına alınan çocuklarla yapılan güvenilirlik analizi sonucunda; ölçeğin güvenilirlik katsayısı .62 olarak belirlenmiştir. Öğretmenin çocukların sınıf içindeki durumlarını gözlemleyerek doldurması gereken bir ölçektir.

Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği (MASDU-5 Yaş)

Güven ve Işık (2006) tarafından 5-6 yaş çocukları için güvenilirliği ve geçerliği yapılan MASDU 19 maddelik bir ölçektir. Ölçeğin alt boyutları; 3 maddelik Sosyal Çevreye Olumlu Yaklaşım, 4 maddelik Sosyal Duruma Uygun Tepki Gösterme, 9 maddelik Sosyal Yaşamın Gereklilerine Uygun Davranma ve 3 maddelik Akranlarla Etkileşimdir. Maddeler “Her zaman”, “Bazen” ve “Hiçbir Zaman” olarak değerlendirilmekte ve alınan puanların arttıkça çocuğun sosyal duygusal düzeyi de artmaktadır. Ölçek, toplam puan ve alt ölçeklere bağlı olarak da değerlendirilebilmektedir. Bu araştırma kapsamına alınan çocuklarla yapılan güvenilirlik analizi sonucunda; ölçeğin iç tutarlık katsayılarının toplam puanda .93, Akranlarla Etkileşimde .77, Sosyal Duruma Uygun Tepki Göstermede .76, Sosyal Çevreye Olumlu Yaklaşım alt boyutunda ise .78 ve Sosyal Yaşamın Gereklilerine Uygun Davranmada .91 olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerden çocukların sınıf içindeki durumlarını gözlemleyerek doldurması istenmiştir.

Çocuklar İçin Sosyal Beceri Eğitim Programı

Ömeroğlu, Büyüköztürk, Aydoğan, Çakan ve diğerleri (2014) tarafından hazırlanan 60 Ay ve Üzeri Çocuklar İçin Sosyal Beceri Destek Eğitimi Etkinlik Kitabı (OSBEP) temel alınmıştır. Uygulanan Sosyal Beceri Eğitimi Programı 45 adet Türkçe, drama, oyun ve hareket, sanat, müzik ve okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinden oluşmaktadır. Programın uygulama şekli Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

60 Ay ve üzeri Çocuklar İçin Sosyal Beceri Eğitimi Örnek Programı

		Uygulama zamanı	İçerik	Süre
Başlangıç becerileri	1. hafta	1.gün	Merhaba	45 dakika
	2.hafta	6.gün	Teşekkür Etmeyi Unutan Küçük Tavşan	45 dakika
	3. hafta	14.gün	Burada Neler Oluyor?	50 dakika
	4.hafta	16.gün	Postacı Geliyor	45 dakika
Arkadaşlık becerileri		17.gün	Uçuşan Renkler	45 dakika
	5.hafta	21.gün	Haydi Beni Anla	45 dakika
	6.hafta	26.gün	Oyun Hamuru Yapalım	60 dakika
Du yg u n	7.hafta	31.gün	Duygularım	45 dakika

8.hafta	36.gün	Sihirli Sözcük “Başka”	60 dakika
9.hafta	41.gün	Aceleci Arı	50 dakika

Süreç

Araştırma kapsamına alınan çocuklar için MEB’ den gerekli izinler alınmıştır. Okul yönetimi ve veliler bilgilendirilmiş ve çocukların katılımı için ailelerinden de izin alınmıştır. Çalışmada sadece Suriyeli çocukların olduğu iki sınıf belirlenmiş ve bu sınıflardaki çocukların tümü araştırma kapsamına alınmıştır. Araştırma dışında kalan çocuk bulunmamaktadır. Bu iki sınıftan birinin deney, diğerinin ise kontrol grubu olması kararlaştırılmış ve öntestler uygulanmıştır. Çocuklar Türkçeyi öğrenmeye devam etmekte olup, öğretmenler Arapça bilmemekte, her iki sınıfta da tercüman bulunmaktadır. Deney grubundaki çocuklara program kendi sınıflarında uygulanmış, çocuklar ayrı bir sınıfa alınmamıştır. Deneysel işlemler çalışmayı yürüten iki araştırmacıdan biri olan okul öncesi öğretmeni tarafından yürütülmüştür. Deneysel işlem Mart, Nisan ve Mayıs aylarında dokuz hafta boyunca her gün uygulanmıştır. Uygulanan deneysel işlem ile ilgili kontrol grubunun öğretmene herhangi bir bilgi verilmemiştir. Etkinlikler ortalama 45-60 dakika sürmüştür. Çocukların sosyal becerilerinde de eksikler gözlemlendiği için Sosyal Beceri Eğitimi Programına başlanmıştır. Eğitime başlamadan önce çocukların Türkçe alıcı ve ifade edici dil becerilerini desteklemeye ve Türkçe kelime öğrenimini artırmaya yönelik çalışmalar yapılmıştır. Yine etkinlikleri uygulama sırasında çocukların bildiği Türkçe kelimelerin sıklıkla kullanılmasına özen gösterilmiştir. Sosyal Beceri Eğitimi Programında yer alan etkinlikler çocukların anlayabilecekleri şekilde gerektiğinde uyarlanmıştır. Yeni bir kelime kullanılması gerektiğinde, beden dili ile kelimenin anlamı verilmeye çalışılmıştır. Gerekli olduğu durumda süreç boyunca sınıfta bulunan tercümandan da destek alınmıştır. Etkinlik süreçleri boyunca çocuklar tarafından anlaşılma durumunun kontrolünü sağlamak için çocuklardan dinlediklerini Arapça olarak ifade etmeleri istenmiş ve tercüman aracılığı ile çocukların Türkçe olarak gerçekleşen eğitim sürecini doğru anlayıp anlamadıklarının kontrolü sağlanmıştır. Çocuklar Türkçe olarak dinledikleri hikâyeleri, oyun kurallarını vb. başarılı bir şekilde Arapça olarak anlatabilmişlerdir. Çocuklar dinlediklerini Türkçeden Arapçaya başarılı bir şekilde tercüme edebilirlerken, çocukların Arapçadan Türkçeye tercüme etmekte ise biraz daha zorlandıkları görülmüştür. Sosyal Beceri Eğitimi öncesinde ve sonrasında uygulanan öntest ve sontestler deney ve kontrol gruplarının kendi sınıf öğretmenleri tarafından uygulanmıştır. Deney grubuna uygulanan deneysel işlem süresince kontrol grubunda yer alan çocuklar, sınıf öğretmenleriyle okul öncesi eğitim kapsamında eğitim almışlardır. Kontrol grubunda yapılan etkinliklere herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır.

Çalışmanın gerçekleştirilme süreci şu şekildedir:

1. Çocuklar için Sosyal Beceri Öğretim Programının incelenerek hazırlıkların yapılması.
2. Etkinlik planlarının düzenlenmesi.
3. Veri toplama araçlarının belirlenerek hazırlanması.
4. Gerekli izinlerin alınması.
5. Deney ve kontrol gruplarının belirlenerek öntest uygulamasının yapılması.
6. Toplanan verilerin analiz edilmesi.
7. Deney grubuna 9 hafta süresince günde yaklaşık 1 saat olmak üzere Sosyal Beceri Eğitim Programı uygulanması.
8. Sontestlerin deney ve kontrol gruplarına eş zamanlı olarak yapılması.
9. Verilerin analiz edilmesi.

Verilerin Analizi

Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin, Sosyal Problem Çözme Ölçeğinin, Sosyal Duygusal Uyum Ölçeğinin ve alt ölçeklerin aritmetik ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık değerlerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3.
Betimsel İstatistikler

Değişkenler	X	S	Çarpıklık	Basıklık
Sosyal Becerileri Değerlendirme	152.21	32.68	-,299	-,004
Kişiler Arası Beceriler	34,29	7,33	,113	-,348
Akran Baskısı İle Başa Çıkma Becerileri	23,18	6,22	-,275	,067
Sonuçları Kabul Etme Becerileri	11,18	3,48	-,240	,012
Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme Becerileri	27,18	5,89	-,365	1,428
Amaç Oluşturma Becerileri	7,68	2,40	,646	,319
Sözel Açıklama Becerileri	15,85	3,92	,271	-1,307
Dinleme Becerileri	13,53	4,70	,730	,826
Görevleri Tamamlama Becerileri	8,76	3,32	,050	-,653
Kendini Kontrol Etme Becerileri	9,65	3,95	,582	-,076
Sosyal Problem Çözme Becerileri	12,41	2,20	-1,084	,974
Akranlarla Etkileşim	6,41	1,73	-,086	-,825
Sosyal Duruma Uygun Tepki Gösterme	7,85	2,062	,033	-,573
Sosyal Yaşamın Gereklere Uygun Davranma	19,59	5,09	-,011	-1,026
Sosyal Çevreye Olumlu Yaklaşım	7,26	1,58	-,709	,247
Sosyal Duygusal Uyum	41,12	8,80	,008	-,956

Tablo 3'te görüldüğü gibi; her bir değişken için basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiş ve değerlerin -1,5- +1,5 aralığında olduğu belirlenmiştir. Bu durumda parametrik testler uygulanabilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013).

Yapılan bu çalışmada "Bağımsız Örneklem t-Testi", deney ve kontrol gruplarının öntest puan ortalamalarında farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarına uygulanan ön test ve son test puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını saptamada "tek faktör üzerinde tekrarlı ölçümler için iki faktörlü ANOVA" kullanılmıştır. Birinci faktör deney ve kontrol grubu, ikinci faktör ise öntest ve sontest olarak belirlenmiştir. Analizden önce modelin varsayımlarını karşılayıp karşılamadığına bakılmıştır (Büyüköztürk, 2012) ve karşıladığı belirlenmiştir.

Bulgular**1. Sosyal Beceri Ölçeğine İlişkin Bulgular**

Tablo 4'te Sosyal Beceri Ölçeğinin alt ölçekleri ve genel toplamından alınan öntest puanlarına ait t-Testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.
"Sosyal Beceri Ölçeğinin" Alt Ölçekleri ve Genel Toplamından Alınan Öntest Puanlarına Ait "t-Testi" Sonuçları

	Grup	N	\bar{X}	Ss	t	p
Kuşiler Arası Beceriler	Deney	18	32,22	6,43	-1,808	,080
	Kontrol	16	36,63	7,76		
Akran Baskısı İle Başa Çıkma Becerileri	Deney	18	23,17	7,55	-,010	,992
	Kontrol	16	23,19	4,53		

Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme Becerileri	Deney	18	27,72	5,48	,568	,574
	Kontrol	16	26,56	6,44		
Sonuçları Kabul Etme Becerileri	Deney	18	11,61	3,74	,768	,448
	Kontrol	16	10,69	3,2		
Sözel Açıklama Becerileri	Deney	18	15,22	3,98	-,996	,327
	Kontrol	16	16,56	3,85		
Amaç Oluşturma Becerileri	Deney	18	7,50	2,62	-,450	,656
	Kontrol	16	7,88	2,19		
Dinleme Becerileri	Deney	18	14,7	5,27	1,525	,137
	Kontrol	16	12,25	3,73		
Kendini Kontrol Etme Becerileri	Deney	18	10,78	4,49	1,831	,076
	Kontrol	16	8,38	2,87		
Görevleri Tamamlama Becerileri	Deney	18	9,00	3,07	,433	,668
	Kontrol	16	8,50	3,67		
Sosyal Beceri Toplam Puan	Deney	18	151,89	32,50	-,059	,953
	Kontrol	16	152,56	33,96		

Deney ve kontrol gruplarının Sosyal Beceri Ölçeği ($t=,953$; $p>.05$) ve alt ölçeklerinden aldıkları öntest puanlarında anlamlı farklılıklar bulunmamaktadır.

Tablo 5' te deney ve kontrol gruplarının Sosyal Beceri Ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalama ve standart sapmalarına ilişkin betimsel istatistikler yer almaktadır.

Tablo 5.

"Sosyal Beceri Ölçeğinin" Alt Ölçekleri ve Genel Toplamına İlişkin Betimsel İstatistikler

Sosyal Beceri	Grup	Öntest			Sontest		
		N	\bar{X}	Ss	N	\bar{X}	Ss
Kişiler Arası Beceriler	Deney	18	32,22	6,43	18	71,06	4,18
	Kontrol	16	36,63	7,76	16	40,50	9,88
Akran Baskısı İle Başa Çıkma Becerileri	Deney	18	23,17	7,55	18	46,50	5,09
	Kontrol	16	23,19	4,53	16	25,06	4,95
Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme Becerileri	Deney	18	27,72	5,48	18	53,00	4,34
	Kontrol	16	26,56	6,44	16	29,63	7,92
Sonuçları Kabul Etme Becerileri	Deney	18	11,61	3,74	18	19,00	2,169
	Kontrol	16	10,69	3,198	16	11,75	3,82
Sözel Açıklama Becerileri	Deney	18	15,22	3,98	18	33,17	2,26
	Kontrol	16	16,56	3,85	16	19,38	4,515
Amaç Oluşturma Becerileri	Deney	18	7,50	2,62	18	14,39	1,2
	Kontrol	16	7,88	2,19	16	8,50	2,31
Dinleme Becerileri	Deney	18	14,67	5,27	18	24,22	1,80
	Kontrol	16	12,25	3,73	16	13,38	3,96
Kendini Kontrol Etme	Deney	18	10,78	4,49	18	19,06	2,15

Becerileri	Kontrol	16	8,38	2,87	16	9,56	3,25
Görevleri Tamamlama	Deney	18	9,00	3,068	18	14,44	1,54
Becerileri	Kontrol	16	8,50	3,67	16	9,94	4,09
Sosyal Beceri Toplam Puan	Deney	18	151,89	32,49	18	294,83	17,06
	Kontrol	16	152,56	33,96	16	167,69	37,46

Tablo 5'te görüldüğü gibi; Sosyal Beceri Eğitimi öncesi deney grubunun Sosyal Beceri Ölçeğinden aldığı ortalama puan $\bar{x} = 151,89$; deneysel işlemin sonunda $\bar{x} = 294,83$ 'tür. Sosyal Beceri Eğitiminin uygulanmadığı ancak okul öncesi eğitime devam eden kontrol grubunda ise, öntest puan ortalaması $\bar{x}=152,56$ ve sontest puan ortalaması $\bar{x}= 167,69$ olarak belirlenmiştir. Buna göre; deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontestten aldıkları puan ortalamaları incelendiğinde; her iki grupta da Sosyal Beceri Ölçeğinden ve alt ölçeklerinden aldıkları puanlarda artış olduğu görülmektedir.

Tablo 6' da Sosyal Beceri Ölçeğinin ve alt ölçeklerin öntest-sontest puanlarına ilişkin İki Yönlü Anova sonuçları yer almaktadır.

Tablo 6.
Sosyal Beceri Ölçeğinin ve Alt Ölçeklerin Öntest-Sontest Puanlarına Yönelik İki Yönlü Anova Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Kısmi η^2
Kişiler Arası Beceriler	Gruplararası						
	Grup	2896,81	1	2896,81	29,478	,000	0,479
	Hata	3144,68	32	98,271			
	Gruplarıçi						
	Ölçüm(Öntest-Sontest)	7725,184	1	7725,184	1107,93	,000	0,972
	Grup*Ölçüm	5175,89	1	5175,89	742,313	,000	0,959
Akran Baskısı İle Başa Çıkma Becerileri	Hata	223,125	32	6,973			
	Gruplararası						
	Grup	1942,618	1	1942,618	37,41424	,000	0,538
	Hata	1661,5000	32	51,922			
	Gruplarıçi						
	Ölçüm(Öntest-Sontest)	2691,36	1	2691,36	203,662	,000	0,864
Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme Becerileri	Grup*Ölçüm	1950,184	1	1950,184	147,58	,000	0,821
	Hata	422,875	32	13,214			
	Gruplararası						
	Grup	2549,446	1	2549,446	39,09	,000	0,55
	Hata	2087,0243	32	65,2195			
	Gruplarıçi						
Sonuçları Kabul Etme Becerileri	Ölçüm(Öntest-Sontest)	3401,667	1	3401,667	355,41	,000	0,917
	Grup*Ölçüm	2090,196	1	2090,196	218,39	,000	0,872
	Hata	306,274	32	9,571			
	Gruplararası						
	Grup	282,951	1	282,95	15,474	,000	0,326

	Hata	585,108	32	18,28			
	Gruplariçi						
	Ölçüm(Öntest-Sontest)	302,51	1	302,51	91,663	,000	0,741
	Grup*Ölçüm	169,51	1	169,51	51,362	,000	0,616
	Hata	105,61	32	3,3002			
	Gruplararası						
	Grup	656,63	1	656,63	29,19936	,000	0,477
	Hata	719,607	32	22,488			
Sözel Açıklama Becerileri	Gruplariçi						
	Ölçüm(Öntest-Sontest)	1824,78	1	1824,78	356,7	,000	0,918
	Grup*Ölçüm	969,78	1	969,78	189,58	,000	0,856
	Hata	163,69097	32	5,1153			
	Gruplararası						
	Grup	128,76552	1	128,77	18,012	,000	0,36
	Hata	228,7639	32	7,14887			
Amaç Oluşturma Becerileri	Gruplariçi						
	Ölçüm(Öntest-Sontest)	239,118	1	239,118	120,002	,000	0,789
	Grup*Ölçüm	166,18	1	166,18	83,396	,000	0,723
	Hata	63,764	32	1,9926			
	Gruplararası						
	Grup	745,118	1	745,118	31,137	,000	0,493
	Hata	765,76389	32	23,930122			
Dinleme Becerileri	Gruplariçi						
	Ölçüm(Öntest-Sontest)	483,138	1	483,138	75,015	,000	0,701
	Grup*Ölçüm	301,02	1	301,02	46,7384	,000	0,594
	Hata	206,0972	32	6,440538			
	Gruplararası						
	Grup	599,34	1	599,34	33,546	,000	0,512
	Hata	571,719	32	17,866			
Kendini Kontrol Etme Becerileri	Gruplariçi						
	Ölçüm(Öntest-Sontest)	379,446	1	379,446	91,97	,000	0,742
	Grup*Ölçüm	212,917	1	212,917	51,6067	,000	0,617
	Hata	132,024	32	4,1258			
	Gruplararası						
	Grup	106,177	1	106,176	6,054	,000	0,159
	Hata	561,19	32	17,53			
Görevleri Tamamlama Becerileri	Gruplariçi						
	Ölçüm(Öntest-Sontest)	200,59	1	200,59	69,625	,000	0,685
	Grup*Ölçüm	68,000	1	68,000	23,603	,000	0,424
	Hata	92,190972	32	,880968			
Sosyal Beceri	Gruplararası						

Toplam Puan	Grup	67744,47	1	67744,47	39,171	,000	0,55
	Hata	55342,306	32	1729,447			
	Gruplariçi						
	Ölçüm(Öntest-Sontest)	105822,84	1	105822,84	573,05	,000	0,947
	Grup*Ölçüm	69195,43	1	69195,43	374,70	,000	0,921
	Hata	5909,3472	32	184,6671			

Tablo 6’da görüldüğü gibi; Sosyal Beceri Eğitimi alan deney grubu ve almayan kontrol grubunun Sosyal Beceri Ölçeği öntest ve sontest toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir [$F_{(1-32)}=39,171$; $\eta^2=0,55$ $p<.05$]. Bu durumda deney ve kontrol gruplarının sosyal becerilerinde ölçüm zamanına bakılmaksızın anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Grup ayrımı yapılmadan çocukların Sosyal Beceri Ölçeğinden aldıkları öntest ve sontest puanları incelendiğinde; öntest ve sontestler arasında da anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$F_{(1-32)}=573,05$; $\eta^2=0,947$; $p<.05$]. Yani grup ayrımı yapılmadan incelendiğinde; çocukların sosyal becerileri uygulanan programa bağlı olarak değişmektedir. Ayrıca bu araştırma sonucunda deney ve kontrol gruplarının sosyal beceri puan ortalamalarının ölçüm zamanına bağlı olarak değiştiği de belirlenmiştir [$F_{(1-32)}=374,70$; $\eta^2=0,921$; $p<.05$]. Bu bulgu Sosyal Beceri Eğitim Programının ve okul öncesi eğitimin çocukların sosyal becerilerini arttırmada farklı etkilerinin olduğunu göstermektedir. Çocukların sosyal becerilerinde gözlenen bu farklılığın, deney öncesine göre daha fazla artışın olduğu Sosyal Beceri Eğitim Programından kaynaklandığı ve programın çocukların sosyal becerilerini daha fazla etkilediği görülmektedir.

2. Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeğine İlişkin Bulgular

Tablo 7’ de Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeğinden alınan öntest puanlarına ilişkin t-Testi sonuçları yer almaktadır

Tablo 7.
“Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeğinden” Alınan Öntest Puanlarına Ait “t-Testi” Sonuçları

	Grup	N	\bar{X}	ss	t	P
Sosyal Problem Çözme Becerileri	Deney	18	11,94	2,13		
	Kontrol	16	12,94	2,24	-1,327	,194

Tablo 7’de görüldüğü gibi; Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği öntest puanlarında gruplar arasında farklılık bulunmamaktadır ($t=-1,327$; $p>.05$)

Tablo 8’de deney ve kontrol gruplarının Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalama ve standart sapmalarına ilişkin betimsel istatistikler yer almaktadır.

Tablo 8.
“Sosyal Problem Çözme Ölçeğine” İlişkin Betimsel İstatistikler

	Grup	Öntest			Sontest		
		N	\bar{X}	ss	N	\bar{X}	ss
Sosyal Problem Çözme Becerileri	Deney	18	11,94	2,127	18	13,94	1,162
	Kontrol	16	12,94	2,235	16	12,94	2,235

Tablo 8’de görüldüğü gibi; Sosyal Beceri Eğitimi öncesi deney grubunun Sosyal Problem Çözme Beceri Ölçeğinden aldığı ortalama puan $\bar{x} = 11,94$, deneysel işlemin sonunda aldığı ortalama puan ise $\bar{x} = 13,94$ ’tür. Sosyal beceri eğitiminin uygulanmadığı ancak okul öncesi eğitime devam eden kontrol grubunda ise, öntest ve sontest puan ortalamalarının $\bar{x} = 12,94$ olduğu görülmektedir. Buna göre; deney

grubu puan ortalamalarında artış gözlenirken, kontrol grubu puan ortalamalarında herhangi bir artış belirlenmemiştir.

Tablo 9’ da Sosyal Problem Çözme Ölçeği ve alt ölçekleri öntest-sontest puanlarına ilişkin İki Yönlü Anova sonuçları yer almaktadır.

Tablo 9.
Sosyal Problem Çözme Ölçeğinin ve Alt Ölçeklerin Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin İki Yönlü Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Kısmi η^2
Gruplararası						
Grup	,001	1	,001	,000	,992	0,000
Hata	237,76	32	7,43012			
Gruplariçi						
Ölçüm(Öntest-Sontest)	16,9411	1	16,9411	45,176	,000	0,585
Grup*Ölçüm	16,9411	1	16,9411	45,176	,000	0,585
Hata	12,00	32	0,3750	12,00		

Tablo 9’da görüldüğü gibi; Sosyal Beceri eğitimi alan deney grubu ve almayan kontrol grubu Sosyal Problem Çözme Ölçeği öntest ve sontest toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir [$F_{(1-32)} = .000$; $\eta^2 = .000$; $p > .05$]. Bu durumda deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların ölçüm zamanına bakılmaksızın sosyal problem çözme becerilerinin farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır. Ancak grup ayrımı yapılmadan çocukların sosyal problem çözme becerileri incelendiğinde; çocukların öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir [$F_{(1-32)} = 45,176$; $\eta^2 = .585$; $p < .05$]. Ayrıca deney ve kontrol gruplarına uygulanan Sosyal Problem Çözme Ölçeği puan ortalamalarının ölçüm zamanına bağlı olarak da değiştiği saptanmıştır [$F_{(1-32)} = 45,176$; $\eta^2 = .585$; $p < .05$]. Elde edilen bulgular; Sosyal Beceri Eğitim Programının deney grubunun öntest ve sontestlerinde farklılaşmaya neden olduğu için çocukların sosyal problem çözme becerilerini arttırmada etkili olduğunu göstermektedir.

3. Sosyal Duygusal Uyum Ölçeğinden Elde Edilen Bulgular

Tablo 10’ da deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların Sosyal Duygusal Uyum Ölçeğinin alt ölçekleri ve genel toplamından aldıkları öntest puanlarına ait “t-Testi” sonuçları yer almaktadır.

Tablo 10.
“Sosyal Duygusal Uyum Ölçeğinin Alt Ölçekleri ve Genel Toplamından Alınan Öntest Puanlarına Ait “t-Testi” Sonuçları

	Grup	n	\bar{X}	ss	t	p
Sosyal Yaşamın Gereklere Uygun Davranma	Deney	18	21,89	4,28	3,148	,004
	Kontrol	16	17,00	4,77		
Sosyal Duruma Uygun Tepki Gösterme	Deney	18	7,89	2,52	,106	,916
	Kontrol	16	7,81	1,47		
Akranlarla Etkileşim	Deney	18	6,61	1,61	,709	,483
	Kontrol	16	6,19	1,87		
Sosyal Çevreye Olumlu Yaklaşım	Deney	18	7,89	1,28	2,654	,012
	Kontrol	16	6,56	1,63		
Sosyal Duygusal Uyum Toplam Puan	Deney	18	44,28	7,77	2,370	,024
	Kontrol	16	37,56	8,75		

Tablo 10’da görüldüğü gibi; Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği ($t=2,370$; $p<.05$), Sosyal Yaşamın Gereklerine Uygun Davranma ($t=3,148$; $p<.05$) ve Sosyal Çevreye Olumlu Yaklaşım ($t=2,654$; $p<.05$) alt ölçeklerinden alınan öntest puanlarında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu belirlenmiştir. Sosyal Duruma Uygun Tepki Gösterme ($t=,106$; $p>.05$) ve Akranlarla Etkileşim ($t=,709$; $p>.05$) alt ölçeklerinden alınan puanlarda ise anlamlı farklılık olmadığı da görülmektedir.

Tablo 11’de deney ve kontrol grubundaki çocukların Sosyal Duygusal Uyum Ölçeğinin alt ölçekleri ve genel toplamından aldıkları puanların aritmetik ortalama ve standart sapmalarına ilişkin betimsel istatistikler yer almaktadır.

Tablo 11.

“Sosyal Duygusal Uyum Ölçeğinin” Alt Ölçekleri ve Genel Toplamına Ait Betimsel İstatistikler

Sosyal Duygusal Uyum	Grup	N	Öntest		Sontest		
			\bar{X}	ss	N	\bar{X}	ss
Sosyal Yaşamın Gereklerine Uygun Davranma	Deney	18	21,89	4,28	18	26,72	,669
	Kontrol	16	17,00	4,77	16	18,06	4,64
Sosyal Duruma Uygun Tepki Gösterme	Deney	18	7,89	2,518	18	11,61	,698
	Kontrol	16	7,81	1,47	16	8,06	1,06
Akranlarla Etkileşim	Deney	18	6,61	1,61	18	8,83	,515
	Kontrol	16	6,188	1,87	16	6,313	1,85
Sosyal Çevreye Olumlu Yaklaşım	Deney	18	7,89	1,28	18	9,00	,000
	Kontrol	16	6,56	1,63	16	6,75	1,65
Sosyal Duygusal Uyum Toplam Puan	Deney	18	44,28	7,77	18	56,17	1,29
	Kontrol	16	37,56	8,748	16	39,19	8,19

Tablo 11’de sosyal beceriye yönelik eğitim alan deney grubundaki çocukların deney öncesi sosyal duygusal uyum ortalama puanının $\bar{x} = 44,28$, deneysel işlemin sonunda ise $\bar{x} = 56,17$ olduğu görülmektedir. Sosyal beceri eğitiminin uygulanmadığı ancak okul öncesi eğitime devam eden kontrol grubunda ise, öntest puan ortalaması $\bar{x} = 37,56$ iken, son test puan ortalaması $\bar{x} = 39,19$ olarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarının puan ortalamalarında artış olduğu görülmektedir.

Tablo 12’de deney ve kontrol gruplarının Sosyal Duygusal Uyum Ölçeğinden ve alt ölçeklerinden aldıkları öntest-sontest puanlarına ilişkin İki Yönlü Anova sonuçları yer almaktadır.

Tablo 12.

Sosyal Duygusal Uyum Ölçeğinin ve Alt Ölçeklerin Öntest-Sontest Puanlarına Yönelik İki Yönlü Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı		KT	sd	KO	F	p	Kısmi η^2
Sosyal Yaşamın Gereklerine Uygun Davranma	Gruplararası						
	Grup	777,451	1	777,4512	29,666	,000	0,481
	Hata	838,61	32	26,20649			
	Grupları içi						
	Ölçüm(Öntest-Sontest)	147,2224	1	147,2224	32,780	,000	0,506
	Grup*Ölçüm	60,2224	1	60,22243	13,409	,001	0,295
	Hata	143,7187	32	4,491211			

	Gruplararası						
	Grup	55,65441	1	55,65441	14,826	,001	0,317
Sosyal Duruma Uygun Tepki Gösterme	Hata	120,125	32	3,753906			
	Gruplarıçi						
	Ölçüm(Öntest-Sontest)	66,8268	1	66,8268	47,20078	,000	0,596
	Grup*Ölçüm	51,06209	1	51,06209	36,06593	,000	0,530
	Hata						
	Gruplararası						
	Grup	36,71895	1	36,71895	8,819899	,006	0,216
	Hata	133,222	32	4,1632			
Akranlarla Etkileşim	Gruplarıçi						
	Ölçüm(Öntest-Sontest)	23,334	1	23,334	38,42879	,000	0,546
	Grup*Ölçüm	18,628	1	18,628	30,67872	,000	0,489
	Hata	19,431	32	0,6072			
	Gruplararası						
	Grup	54,17177	1	54,17177	18,51875	,000	0,367
	Hata	93,60764	32	2,925239			
Sosyal Çevreye Olumlu Yaklaşım	Gruplarıçi						
	Ölçüm(Öntest-Sontest)	7,1424	1	7,1424	15,12848	,000	0,321
	Grup*Ölçüm	3,6129	1	3,6129	7,65271	,009	0,193
	Hata	15,108	32	0,472			
	Gruplararası						
	Grup	2377,81	1	2377,81	27,207	,000	,460
	Hata	2796,72	32	87,398			
Sosyal Duygusal Uyum Toplam Puan	Gruplarıçi						
	Ölçüm(Öntest-Sontest)	773,4714	1	773,4714	59,819	,000	0,651
	Grup*Ölçüm	446,177	1	446,177	34,507		0,519
	Hata	413,764	32	12,93012			

Tablo 12’de görüldüğü gibi; Sosyal Beceri Eğitimi alan deney grubu ile almayan kontrol grubu Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği öntest ve sontest toplam puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu belirlenmiştir [$F_{(1-32)}= 27.207$; $\eta^2 =0,460$ $p<.05$]. Deney ve kontrol grubundaki çocukların ölçüm zamanına bakılmaksızın sosyal duygusal uyumlarında anlamlı bir fark vardır. Çocukların öntest ve sontest puanları arasında da anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$F_{(1-32)}= 59,819$; $\eta^2 =0,651$; $p<.05$]. Yani grup ayrımı yapılmadan incelendiğinde; çocukların sosyal duygusal uyumları uygulanan programa bağlı olarak değişmektedir. Ayrıca bu araştırma sonucunda deney ve kontrol gruplarının sosyal duygusal uyumları puan ortalamalarının ölçüm zamanına bağlı olarak değiştiği saptanmıştır [$F_{(1-32)}= 34,507$; $\eta^2 =,519$; $p<,05$]. Bu bulgu, Sosyal Beceri Eğitiminin ve okul öncesi eğitimin çocukların sosyal duygusal uyumlarını arttırmada etkili olduğunu göstermektedir.

Tartışma ve Sonuç

Türkiye son yıllarda özellikle Suriye’den yoğun şekilde göç almaktadır. Sirin ve Aber (2018) Suriye’den göçle gelen bu ailelerin, savaş sonucunda bir aile üyesinin kaybı, yoksulluk, şiddet, yetersiz beslenme gibi travmalar yaşadıklarını ve bu travmalardan en çok çocukların etkilendiğini belirtmektedirler. Yaşanan bu olumsuz deneyimler çocukların gelişimlerini olumsuz yönde etkilemektedir (Sirin & Aber, 2018). Ayrıca

okula devam eden Suriyeli çocukların okula uyum sağlamada, iletişim kurmada, toplum tarafından kabul görmeye çeşitli sorunlar yaşadığı söylenebilmektedir. Bu araştırma da kendi ülkelerinde yaşanan iç çatışma ve karışıklıklardan kaçarak ve kendi yaşam alanlarını terk ederek Suriye’den Kilis iline gelen, tek ebeveynli 60-69 aylık çocuklara uygulanan Sosyal Beceri Eğitiminin çocukların sosyal uyumları, sosyal becerileri ve sosyal problem çözme becerileri üzerinde etkisi olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Araştırma sonucunda; Sosyal Beceri Eğitim Programının Suriye’den göçle gelen çocukların sosyal uyumlarını, sosyal becerilerini ve sosyal problem çözme becerilerini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Ayrıca deney ve kontrol gruplarının sosyal beceri puan ortalamaları gruplar, ölçüm zamanı ve programa bağlı olarak deneysel sürecin sonunda farklılık göstermiştir. Sosyal Problem Çözme Beceri Ölçeği puan ortalamalarının da gruplar açısından farklılık göstermese de, ölçüm zamanına ve programa bağlı olarak değişim gösterdiği belirlenmiştir. Sosyal Duygusal Uyum Ölçeğinin Akranlarla Etkileşim ve Sosyal Duruma Uygun Tepki Verme alt boyutlarında öntestlerde farklılık görülmezken, deneysel işlem sonunda uygulanan sonestlerde farklılık gösterdiği saptanmıştır. Bu bulgular, çocukların sosyal becerilerini, sosyal problem çözme becerilerini, akranlarla etkileşimlerini ve sosyal duruma uygun tepki vermelerini uygulanan Sosyal Beceri Eğitim Programının daha fazla etkilediği şeklinde yorumlanabilir. Sosyal becerilerin geliştirilmesi amacıyla yapılan çalışmalarda çocukların problem çözme, iletişim tekniklerini kullanabilme, kişilerarası ilişkiyi başlatma ve sürdürme, duygu ve düşüncelerini ifade edebilme gibi becerilerinde eğitimin etkili olduğunu belirlemişlerdir (Boz, Uludağ & Tokuç, 2018; Çelik 2007; Durualp & Aral, 2010; Göktaş, 2015; Kılıç & Güngör Aytar, 2017; Kim, Doh, Hong & Choi, 2011; Kutnick & Marshall 1993; Lane 1999; Özyürek ve Ceylan, 2011; Pekdoğan, 2016). Bu araştırma sonucuna paralel olarak Möhlen, Parzer, Resch ve Brunner (2005) de mülteci çocuklara uyguladıkları psikososyal destek programının çocukların kendi iyi oluşlarına katkıda bulunduğunu ifade etmişlerdir. Uysal ve Balkan’ın (2015) sosyal beceri eğitimi alan, sosyal beceri eğitimi alıp anneleri de bu eğitime katılan ve herhangi bir eğitim almayan üç grup okul öncesi çocuğun sosyal beceri düzeylerini karşılaştırdıkları çalışmada; eğitim almayan grupta gelişmeye rastlanmadığını, diğer iki grupta ise sosyal beceri ve benlik kavramı düzeylerinin geliştiğini ve kalıcılığın koruduğunu belirlemişlerdir.

Kontrol grubunda da okul öncesi eğitime bağlı olarak sosyal beceri eğitimi almasalar da sosyal becerileri ve sosyal uyumları üzerine anlamlı farklılığın olduğu da saptanmıştır. Dokuz haftalık süreçte okul öncesi eğitim alanın çocukların sosyal becerileri üzerinde etkisi olduğu söylenebilir. Ayrıca sosyal problem çözme becerisi ortalama puanlarının ise sadece Sosyal Beceri Eğitimi alan çocuklarda değişim gösterdiği belirlenmiştir. Bu açıdan okul öncesi eğitim uygulanan sınıfta, etkinlikler içerisinde sosyal problem çözmeye yönelik etkinliklerin yer almadığı düşünülmektedir. Bu araştırmadan farklı olarak, Özyürek ve Ceylan (2014) okul öncesi öğretmenlerinin özellikle çocukların problem çözme becerilerini desteklemeye yönelik etkinlikler uyguladıklarını belirttiktedirler. Ayrıca çocukların akranlarıyla okul ortamında bir arada olmasının sosyal becerilerin gelişiminde önemli etkiye yol açtığı da ifade edilmektedir (Garton & Pratt, 2001; Lau, 2012). Yapılan çalışmalar da okul öncesi eğitimin çocuklarda sosyal beceriyi arttırdığını göstermektedir (Bülükbaşı, 2002; Dervişoğlu Mavi, 2007; Kapıkıran, İvrendi & Adak, 2006; Kök, Tuğluk & Bay, 2005; Pekdoğan & Kanak, 2019; Yıldız, Özkal & Çetingöz, 2003). Can Yaşar, Uyanık Aktulun, Karaca ve Teke (2018) de okul öncesi eğitimin Suriyeli çocukların gelişim alanlarına etkisinin anlamlı düzeyde olduğunu belirlemişlerdir. Kiremit, Akpınar ve Tüfekçi Akcan (2018) Suriyeli çocukların öğretmenleri ile yaptıkları araştırmada; öğretmenlerin büyük çoğunluğunun, Suriyeli çocukların okula ve akranlarına uyum sağlama sorunlarının olduğunu ve bunun dil problemi yaşamalarından kaynaklandığını belirttiklerini tespit etmişlerdir. Yine yapılan çalışmalar Suriyeli çocukların dil problemi ile beraber iletişim ve uyum sorunu yaşadıklarını göstermektedir (Anthony, Olu & Bazza, 2020; Hek, 2005; Karaağaç & Güvenç, 2019; Levent & Çayak 2017; Özger & Akansel, 2019; Uzman & Kösten, 2016; Uzun & Bütün, 2016).

Bu araştırmada Suriye’den göçle gelen tek ebeveynli ve sadece Suriyeli çocukların olduğu sınıflardaki çocuklarla çalışılmıştır. Sınıftaki çocukların tamamının Suriyeli olmasının, kendi aralarında dil problemi ve akran ilişkilerinde de çok fazla problem yaşamamalarına neden olduğu düşünülmektedir. Her iki sınıfta da birer tercüman bulunmaktadır. Bu açıdan da çocuklarla daha kolay etkileşime girilebilmektedir. Sınıfta

bir tercümanın bulunması çocukların Türkçe olarak konuşulanları anlayıp anlayamadıklarını daha net belirleyebilmek açısından önemli bir avantajdır. Bununla beraber yapılan bu araştırmada sadece Suriyeli çocuklarla çalışılmasının, ülkemizin büyük bir kesiminde Türk ve Suriyeli çocukların beraber aynı sınıfta olmasından kaynaklanan sorunları tam olarak içermediği de düşünülmektedir. Birkaç çocuğun kaynaştırma öğrenci olarak yer aldığı sınıflarda uygulamaların sadece Türkçe bilen öğretmenler tarafından yürütüldüğü düşünüldüğünde; çocukların sosyal açıdan geri kalmaları ve uyum problemleri yaşamaları da önemli bir sorundur. Bu nedenle özellikle okul öncesi öğretmenlerinin yapılan bu çalışmada olduğu gibi becerileri geliştirmeye yönelik farklı uygulamalarla ve özellikle akran ilişkilerini destekleyecek şekilde eğitim vermelerinin önemli olduğu ve çalışmanın hem Suriyeli hem de Türk çocukların bir arada olduğu okul öncesi eğitim kurumlarında da yapılması gerektiği düşünülmektedir. Ayrıca okul öncesi öğretmenleri gibi çocuklarla uzun süre beraber olan sınıf öğretmenlerinin de çocuklara Türkçe öğretirken sosyal becerileri, problem çözme ve sosyal duygusal uyumu dikkate almaları ve bu konuda eğitim vermeleri gerektiği düşünülmektedir.

Bu araştırmada tek ebeveyni olan çocuklarla çalışılmış ve çocukların çoğunluğunun ebeveynini savaş sırasında kaybettiği belirlenmiştir. Yapılan bir çalışmada da Suriyeli çocukların ailelerinden bir kişiyi kaybeden, yakınlarından biri öldürülen ya da yaralanan çocukların, akranlarından daha fazla sorun yaşadıkları, bu nedenle de travma sonrası stres bozukluğu gösterdikleri belirlenmiştir (Sirin & Rogers Sirin, 2015). Dolayısıyla okul psikolojik danışmanlarının bu çocuklarla çalışarak, onların yaşadıkları problemlerle baş edebilmelerinde destek olmaları gerektiği de düşünülmektedir. Böylece çocukların üzerindeki stres hafifleyecek ve uyumları kolaylaşacaktır. Bu açıdan da sınıf öğretmeni ile psikolojik danışmanın işbirliği içerisinde olması önem kazanmaktadır. Bu araştırmada aileler sürecin içerisine dâhil edilmemiştir. Ailelerin çocuklar üzerindeki etkisi düşünüldüğünde, aileleri de içine alan sosyal beceri eğitimine yönelik çalışmanın da yapılabileceği düşünülmektedir.

References

- Anthony, K. I., Olu, O. I., & Bazza, M. B. (2020). Migration and children. *Villanova Journal of Social Sciences, Arts and Humanities*, 2(1), 91-95.
- Avcıoğlu, H. (2003). *Okul öncesi dönemdeki çocuklarda sosyal becerilerin öğretilmesinde işbirlikçi öğrenme yöntemi ile sunulan öğretim programının etkililiğinin incelenmesi*. OMEP Dünya Konsey Toplantısı Bildirisi, Ankara.
- Avcıoğlu, H. (2005). *Etkinliklerle sosyal beceri öğretimi* (2. baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Avşar, Z., & Kuter, F. Ö. (2007). Beden eğitimi ve spor bölümü öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerinin belirlenmesi (Uludağ Üniversitesi örneği). *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(2), 197-206.
- Balkar, B., Şahin, S., & Işıklı Babahan, N. (2016). Geçici eğitim merkezlerinde (GEM) görev yapan Suriyeli öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(6), 1290-1310.
- Baysu, G. & Phalet, K. (2014). Avrupalı ikinci nesil Türk göçmenlerin okul başarısı. *Türk Psikoloji Yazıları*, 17(34), 36-52.
- Block, K., Cross, S., Riggs, E., & Gibbs, L. (2014). Supporting schools to create an inclusive environment for refugee students. *International Journal of Inclusive Education*, 18(12), 1337-1355.
- Boz, M., Uludağ, G., & Tokuç, H. (2018). Aile Katılımlı sosyal beceri oyunlarının okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal becerilerine etkisi. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 38(1), 137-158.
- Bülükbaşı, Z. (2002). *Okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden ve etmeyen çocukların gelişim özelliklerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, .
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can Yaşar, M., Uyanık Aktulun, Ö., Karaca, N., & Teke, H. (2018). Okul öncesi eğitimin 48-66 aylar arasındaki Suriyeli çocukların gelişimine etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 13(27).
- Ceylan, R., & Yiğitalp, N. (2018). Aile Katılımlı ve Aile Katılımsız Sosyal Beceri Eğitiminin Çocukların Sosyal Becerilerine Etkisi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(6), 1119-1127.
- Choi, D.H. ve Kim, J. (2003). Practicing social skills training for young children with low peer acceptance: a cognitive-social learning model. *Early Childhood Education Journal*, 31(1), 41-46.
- Çakan, A., Mercan, M., & Uzun, E. M. Okul öncesi kurumlarına devam eden mülteci çocukların sosyal-duygusal gelişimleri. *Zorunlu Göçler Ve Doğurduğu Sosyal Travmalar*, 267-386, [https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/58635801/Zorunlu_Gocler_ve_Dogurdugu_Sosyal_Travmalar.pdf?](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/58635801/Zorunlu_Gocler_ve_Dogurdugu_Sosyal_Travmalar.pdf?adresinden) adresinden 07.12.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Çelik, N. (2007). *Sosyal beceri eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin sosyal uyum düzeylerine etkisi*. Basılmamış Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Çubukçu, Z., & Gültekin, M. (2000). İlköğretimde sosyal becerilerin gerçekleşme düzeyi. IX. *Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler*, 1, 277-289.
- Dereli-İman, E. (2013). Çocuklar için sosyal problem çözme ölçeği'nin 6 yaş grubu için Türkiye uyarlaması ve okul öncesi davranış problemleri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 479-498.
- Dervişoğlu Mavi, C. (2007). *Okul öncesi kurumlarına devam eden 6 yaş çocuklarının, sosyal becerilerini ve problem davranışlarını etkileyen faktörlerin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Durualp, E., & Aral, N. (2010). Altı yaşındaki çocukların sosyal becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(39), 160-172.
- Ekinci Vural, D. (2006). *Okul öncesi eğitim programındaki duyuşsal ve sosyal becerilere yönelik hedeflere uygun olarak hazırlanan aile katımlı sosyal beceri eğitimi programının çocuklarda sosyal becerilerin gelişimine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Erdoğan, M. M. (Ed.). (2017). "Kopuş" tan" Uyum" a kent mültecileri: Suriyeli mülteciler ve belediyelerin süreç yönetimi: İstanbul örneği. İstanbul: Marmara Belediyeler Birliği Kültür Yayınları.
- Garton, A. F. & Pratt, C. (2001). Peer assistance in children's problem solving. *British Journal of Development Psychology*, 19, 307-318.
- Göktaş, İ. (2015). *Aile katılımı ve sosyal beceri eğitimi programlarının tek başına ve birlikte 4-5 yaş çocuklarının sosyal becerileri ve anne- çocuk ilişkileri üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Gözübüyük, AA., Duras, E., Dağ, H., & Arıca V. (2015). Olağan üstü durumlarda çocuk sağlığı. *Journal of Clinical and Experimental Investigations*, 6(3), 324-330.
- Gülay, H., & Akman, B. (2009). *Okul öncesi dönemde sosyal beceriler*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Güven, Y., & Işık, B. (2006). Beş yaş çocukları için marmara sosyal duygusal uyum ölçeği'nin (MASDU-5 yaş) geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 23(23), 125-142.
- Hay, D. F., Payne, A. & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45 (1), 84-108.
- Hek, R. (2005). The role of education in the settlement of young refugees in the UK: The experiences of young refugees. *Practice*, 17(3), 157-171.
- Honkanen, M. (2016). *Mental health problems of child and adolescent refugees and asylum seekers: literature review*. Bachelor's Thesis Degree Program in Nursing, Turku University of Applied Sciences, Finland.
- Józsa, K. & Barrett, K., C. (2018). Affective and social mastery motivation in preschool as predictors of early school success: a longitudinal study. *Early Childhood Research Quarterly*, 45, 81-92.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2014). Kültürleşme ve aile ilişkileri. *Türk Psikoloji Yazıları*, 17(34), 120-127.
- Kapıkıran, N. A., İvrendi, A. B., & Adak, A. (2006). Okul öncesi çocuklarında sosyal beceri: durum saptaması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(19), 19-27.
- Karaağaç, F. C., & Güvenç, H. (2019). Resmi ilkokullara devam eden suriyeli mülteci öğrencilerin eğitim sorunları. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 530-568.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kılıç, K. M. ve Güngör Aytar, F. A. (2017). Erken çocuklukta sosyal becerilere sosyal beceri eğitiminin etkisi, sosyal becerilerle mizaç arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 42(192), 185-204.
- Kılıç, V.A., & Toker Gökçe, A. (2018). The problems of syrian students in the basic education in Turkey. *European Journal of Social Sciences Education and Research*, 12 (1), 215-227.
- Kim, M. J., Doh, H. S., Hong, J. S., & Choi, M. K. (2011). Social skills training and parent education programs for aggressive preschoolers and their parents in South Korea. *Children and Youth Services Review*, 33(6), 838-845.
- Kiremit, F., Akpınar, Ü., & Akcan, A. T. (2018). Teachers' views about syrian students' adaptation to school. *Kastamonu Education Journal*, 26(6), 21-39.
- Kök, M., Tuğluk, M. N., & Bay, E. (2005). Okul öncesi eğitimin öğrencilerin gelişim özellikleri üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 294-303.

- Kutnick, P., & Marshall, D. (1993). Development of social skills and the use of the microcomputer in the primary school classroom. *British Educational Research Journal*, 19(5), 517-533.
- Lane, K. L. (1999). Young students at risk for antisocial behavior: The utility of academic and social skills interventions. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 7(4), 211-223.
- Lau W. C. M. (2012). *Can children's social skills be enhanced through singing games in music lesson?*, [Erişim: <http://conference.nie.edu.sg/paper/Converted%20Pdf/ab00677.pdf>, 02012].
- Levent, F., & Çayak, S. (2017). Türkiye'de Suriyeli öğrencilerin eğitimine yönelik okul yöneticilerinin görüşleri. *HAYEF Journal of Education*, 14(1), 21-46.
- Lynch, S. A., & Simpson, C. G. (2010). Social skills: Laying the foundation for success. *Dimensions of Early Childhood*, 38(2), 3-12.
- Moinolnolki, N., & Han, M. (2017). No child left behind: What about refugees? *Childhood Education*, 93(1), 3-9.
- Möhlen, H., Parzer, P., Resch, F., & Brunner, R. (2005). Psychosocial support for war-traumatized child and adolescent refugees: evaluation of a short-term treatment program. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 39(1-2), 81-87.
- Oktaç, A. (2007). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem* (6. baskı). İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Okumura, T., & Usui, E. (2014). The effect of pension reform on pension-benefit expectations and savings decisions in Japan. *Applied Economics*, 46(14), 1677-1691.
- Ömeroğlu, E., Büyüköztürk, Ş., Aydoğan, Y., Çakan, M., Çakmak, E. K., Özyürek, A., ... & Yurt, Ö. (2015). Okul öncesi sosyal beceri destek projesinde geliştirilen ölçme-değerlendirme araç ve yöntemlerinin tanıtımı. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 74-83.
- Özger, B. Y., & Akansel, A. Okul Öncesi Sınıfındaki Suriyeli Çocuklar ve Aileleri Üzerine Bir Etnografik Durum Çalışması: Bu Sınıfta Biz De Varız!. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(3), 942-966.
- Özyürek, A. ve Ceylan, Ş. (2011). Okul öncesi çocuklarda sosyal becerilerin desteklenmesi konusunda öğretmen ve veli görüşlerinin belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 99-114.
- Pekdoğan, S. (2016). Hikaye temelli sosyal beceri eğitim programının 5-6 yaş çocukların sosyal becerilerinin gelişimine etkisinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 41(183), 305-318.
- Pekdoğan, S., & Kanak, M. (2019). Okul öncesi eğitimin ilkökul sürecindeki sosyal davranışlara yansımaları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23(3), 906-916.
- Rose, A. (2019). The role of teacher agency in refugee education. *The Australian Educational Researcher*, 46(1), 75-91.
- Sağlam, H. İ., & Kanbur, N. İ. (2017). Sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 310-323.
- Sakız, H. (2016). Göçmen çocuklar ve okul kültürleri: Bir bütünleştirme önerisi. *Göç Dergisi*, 3(1), 65-81.
- Sarı, E. (2007). *Anasınıfına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların, annelerinin çocuk yetiştirme tutumlarının, çocuğun sosyal uyum ve becerilerine etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sirin, S. R., & Aber, J. L. (2018). Increasing understanding for Syrian refugee children with empirical evidence. *Vulnerable Children and Youth Studies*. 13 (1), 1-6.
- Sirin, S. R. & Rogers-Sirin, L. (2015). *The educational and mental health needs of Syrian refugee children*. Washington, DC: Migration Policy Institute
- Söhn, J., and V. Özcan. 2006. The educational attainment of Turkish migrants in Germany. *Turkish Studies* 7 (1), 101-124

- Strekalova, E. (2012). *Intercultural sensitivity of teachers working with refugee children*. Yayınlanmamış doktora tezi. State University of New York at Buffalo.
- Şahin, B. K., Sak, R., & Şahin, İ. T. (2013). Parents' views about preschool education. *2nd Cyprus International Conference on Educational Research. Procedia - Social and Behavioral Sciences* 89, 288 - 292.
- Tabachnick, B., & Fidell, L. (2013). *Using multivariate statistics*, 6th International edition, Boston.
- Ugurlu, N., Akca, L., & Acarturk, C. (2016). An art therapy intervention for symptoms of post-traumatic stress, depression and anxiety among Syrian refugee children. *Vulnerable Children and Youth Studies*, 11(2), 89-102.
- Uluocak, G.P. (2009). Göç yaşamış ve yaşamamış çocukların okulda uyumu. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 35-44.
- UNICEF (2016). *Türkiye'de kayıp bir kuşak oluşmasını önlemek*. (Rapor Ekim).
- UNICEF (2018). *Humanitarian situation report*. (Report No.27). 1-30 Kasım.
- Uysal, A., & Balkan, İ. K. (2015). Sosyal beceri eğitimi alan ve almayan okul öncesi çocukların, sosyal beceri ve benlik kavramı düzeyleri açısından karşılaştırılması. *Psikoloji Çalışmaları/Studies in Psychology*, 35(1), 27-56.
- Uzman, N., & Kösten, R. (2016). Suriyeli akademisyenlerin bakış açısından Türkiye-Suriye ilişkileri ve sığınmacılar meselesi. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 24, 251-272.
- Uzun, E. M., & Bütün, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 72-83.
- Villares, E., Brigman, G. ve Peluso, P. R. (2008). Ready to learn: An evidence based individual psychology linked curriculum for prekindergarten through first grade. *The Journal of Individual Psychology*, 64(4), 403-415.
- Warnes, E. D., Sheridan, S. M., Geske, J., & Warnes, W. A. (2005). A contextual approach to the assessment of social skills: Identifying meaningful behaviors for social competence. *Psychology in the Schools*, 42(2), 173-187.
- Yıldız, V., Özkal, N., & Çetingöz, D. (2003). Okul öncesi eğitim alan ve almayan 7-8 yaş grubu çocuklarda yaratıcı potansiyelin değerlendirilmesi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*. 4 (13), 129-137.
- Yukay, M. (2006). Okul öncesi dönemdeki çocukların kişilerarası ilişkilerini geliştirmeye yönelik hazırlanmış sosyal beceri eğitimi programının değerlendirilmesi. *I. Uluslararası Okulöncesi Eğitim Kongresi*, 9-16.