

SINIF İÇİ SOSYAL UYUM DAVRANIŞLARINA YÖNELİK, PROSOSYAL DAVRANIŞLARIN KAZANIMINA İLİŞKİN GRUP REHBERLİĞİ ÖRNEĞİ

Dr. Meral (SERT) AĞIR¹

Özet

Okul, çocukların ailelerinden sonra daha geniş bir sosyal etkileşim ağı içerisinde toplumsal yaşamın gereklerini öğrendikleri bir toplumsal kurumdur. Çocuklar, bu toplumsal kurum içerisinde ait oldukları sınıfın üyeleri ile öğretmenlerinin liderliğinde yaşama hazırlanmaktadır. Çocuklar için sosyal uyum beraberinde sosyalleşmeyi getirmektedir. Sosyalleşme süreci ise birçok yeterliliğin kazanımına bağlıdır. Bu yeterlilikler içinde prososyal davranışlar, özgecilik, işbirliği ve empati gibi özellikleri de kapsadığı için ayrı bir öneme sahiptir. Prososyal davranışların, okul öncesi hatta bebeklik döneminden itibaren gelişiminin desteklenmesinin tüm gelişim dönemlerinde bireyin kişilerarası ilişkilerini etkilediği kabul edilmektedir.

Prososyal davranışlar, çocuk için ilköğretim döneminde sosyalleşme sürecini destekleyen önemli kişilerarası yeterliliklere karşılık gelmektedir. İlköğretim, çocuğun akademik becerilerinin gelişiminin yanı sıra sosyalleşmesini sağlamaya yönelik temel öğretim basamağıdır. Okul, dolayısıyla prososyal davranışların gelişimi ve desteklenmesi için de önemli bir görevi üstlenmektedir.

Bu bağlamda, ilköğretim öğrencilerinin sınıf içi sosyal uyum davranışları aracılığıyla sosyalleşme sürecini desteklemek üzere, prososyal davranışlarının gelişimine yönelik, buluş yoluyla öğrenmeye dayalı grup rehberliği çalışması yapılmıştır. Bu çalışmada, grup rehberliği çalışmasının temel dayanakları, uygulanan teknikler, uygulama süreci ve süreç bağlamında öğrencilerin prososyal davranışlarına ilişkin bilgiler paylaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sosyalleşme, Prososyal Davranışlar, İlköğretim Döneminde Grup Rehberliği

¹ Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İSTANBUL, meralagir@marmara.edu.tr

ACQUISITION OF PROSOCIAL BEHAVIORS FOR SOCIAL ADJUSTMENT IN CLASSROOM: GROUP GUIDANCE EXAMPLE

Abstract

The school is a social institution where children learn after their families the necessity of social life in a wider network of social interaction. Children are prepared to live under the leadership of the members and teachers of the class they belong to in this social institution. Social cohesion for children brings with it socialization. The process of socialization depends on the acquisition of many qualifications. Within these qualifications prosocial behaviors have a separate prescription because they include features such as altruism, cooperation and empathy. It is accepted that promoting the development of prosocial behaviors from pre-school to even infancy affects the interpersonal relationships of the individual during all developmental periods.

Prosocial behaviors correspond to significant interpersonal competences that support the socialization process in the primary school period for the child. Primary education is the basic instructional step towards socialization as well as the development of the child's academic skills. The school, therefore, plays an important role in the development and support of prosocial behaviors.

In this context, a group guidance study based on learning by discovery was conducted in order to support the socialization process through the classroom social adaptation behaviors of primary school students. In this study, the basics of group guidance work, the techniques applied, the process of implementation and the information about the prosocial behaviors of the students in the process context are shared.

Keywords: Socialization Process, Prosocial Behaviors, Group Guidance At Primary Education

Giriş

Aile, en küçük toplumsal kurum olarak, çocuğun gelişiminde önemli bir yere sahiptir ve bu konumu çocuğun tüm yaşamı boyunca farklılaşarak devam etmektedir. Ailenin etkisi, çocuğun gelişim süreci içerisinde etkileşimde bulunduğu gruplara bağlı olarak değişmektedir. İlköğretim dönemi ile birlikte çocuklar, daha büyük bir sosyal ortam içerisine girmektedir. Bu ortam, çocuğun zihinsel gelişiminin yanı sıra kişilerarası ilişkilerinin gelişimi ve bu ilişkileri sürdürebilmek için gereken birtakım yeterliliklerin edinimi açısından da önem arz etmektedir. Çocuğun kazanması gereken bu yeterlilikler, onun yaşadığı toplumun ilişkiler ağının özelliklerini öğrenerek uyum davranışlarını geliştirmesini sağlamaktadır.

Eğitim ve öğretimin ilk basamağı olan ilköğretim kademesi ile birlikte çocuklar yalnızca temel okuma yazma becerileri ile matematik bilgisini kazanmakla kalmamakta, belirli kurallar dahilinde farklı bireylerle yan yana yaşamayı öğrenmektedirler.

İlköğretim temel kanunu, ilköğretim sürecinin, temel görevlerinden birinin çocuğun sosyalleşmesini sağlamak olduğunu ifade etmektedir (Bkz. Türk Milli Eğitim Kanunu Madde 23., 1973) Sosyalleşme, içinde bulunulan toplumun değerlerini, inançlarını, yaşam biçimini diğer insanlarla etkileşim içinde kazanabilme sürecidir. Bu süreç içerisinde çocuk yalnızca toplumun değerlerini, gelenek ve göreneklerini, tutum ve davranış modellerini değil toplum içindeki davranışlarını, kontrol edebilmeyi hangi davranışı, nerede ve nasıl yapabileceğini öğrenmektedir. Dolayısıyla ilköğretim dönemi çocuklarının yaşamı için çok önemli bir fonksiyona sahiptir (Demirel,2010:50; Altıntaş, Bıçakçı, 2017: 245).

Sosyalleşme, sosyal ortamlarda diğer bireylerle gerçekleştirilen faaliyetlerle mümkün olmaktadır. Dolayısıyla okul ortamı, çocuklar için akranları vasıtasıyla, öğretmenlerin liderliğinde sosyalleşmenin gereği olan becerilerin, yeterliliklerin yani başkaları ile yaşayabilme beceri ve bilincinin kazanılmasında önemli bir role sahiptir (Johnson, 1981: 5).

Çocukların sosyal yeterliliklerinin uyum davranışlarında etkili olduğunu gösteren birçok araştırma bulunmaktadır. Bu nedenle bu çalışmada, ilişkisel tarama yöntemi ya da deney yöntemi ile sosyal yeterliliklerin uyuma etkisini vurgulamak yerine grup rehberliği süreci paylaşarak, alan uzmanları ile sınıf öğretmenlerini bilgilendirebilmek amaçlanmıştır.

1. Prososyal Davranış

Bireylerin sağlıklı kişilerarası ilişkiler kurabilmesi ve bu ilişkileri sürdürebilmesi olumlu sosyal davranışları kazanabilmesi ile yakından ilgilidir. Olumlu sosyal davranışlar, bireylerin birbirlerini desteklemesi ve bu yolla da toplumsal birlik ve beraberlik duygusunun güçlenmesini sağlayan davranış örüntüleridir. Dolayısıyla çocukluktan itibaren sosyalleşme süreci ile birlikte olumlu sosyal davranışların kazanılması, yalnızca bireyin sağlıklı duygusal sosyal gelişimi açısından değil toplumların geleceği açısından da önemlidir (Kumru, Carlo, Edwards, 2004: 109). Bu nedenle olumlu sosyal davranışlar ve bireyin sosyalleşme süreci farklı disiplinlerin üzerinde önemle üzerinde durduğu konular arasında yer almaktadır.

Prososyal davranış, hayvanlarda olduğu gibi insan doğasının bir parçası olarak, olumlu kişiler arası ilişkiler ve olumlu sosyal davranışlar şeklinde tezahür eden birçok özelliği ifade etmektedir (Wilson, 1975: 21-50). Sosyalleşme sürecinde uyum davranışlarının gelişimi için temel kişiler arası ilişkilere yönelik yeterliliklerin genel ifadesi olarak değerlendirilebilmektedir. Bir başka ifade ile prososyal davranışlar, sosyalleşme süreci için temel teşkil eden yeterliliklere karşılık gelmektedir.

Prososyal davranışlar, insanların dostluk, arkadaşlık içinde olduğu, ortak tutum, ilgi ve hedeflerle üyesi oldukları topluluk içinde, birbirlerine karşı gönüllü olarak duygusal, bilişsel ve davranışsal olarak destek, yardım, işbirliği ve empati içeren olumlu davranışlardır. (Wilson, 1997: 694-695). Bu bağlamda, prososyal davranışları, empati, iş birliği, paylaşma gibi diğer bireylerin yararına yönelik düşünce, duygu ve davranışların dışı vurumu olarak değerlendirebilmek mümkündür. Prososyal davranışlar bireylerin üyesi oldukları grupta, biçimsel grup kural ve yaptırımlarının ötesinde, diğer üyelere karşı gösterdikleri fazladan rol davranışlarıdır (Karadağ, Mutafçılar, 2009: 45) Bir başka ifade ile prososyal davranışlar, gönüllük içeren kasıtlı olarak yapılan bir bireyin içinde bulunduğu grup içinde herhangi bir yaptırım ya da kuralın etkisi olmaksızın, grup üyelerini destekleyici, sadakat, kişisel inisiyatif, nezaket hatta itaat içeren olumlu davranışlarıdır (Moorman, 1995: 127-129; Eisenberg ve Mussen, 1989: 32). Birey için başka bir bireyin ya da grubun mutluluğu önemlidir. Dolayısıyla bir insanın ya da grubun mutluluğu için herhangi bir dışsal baskı hissetmeden, örneğin anne, baba, arkadaşlar ya da otorite figürü olabilecek diğer bireylerin psikolojik baskısını hissetmeden, içtenlikle yapılan davranışlardır (Carlo, Hausmann, Christiansen, Randall, 2003: 108; Uzmen, 2001: 195).

Bu davranışların içeriğinde bireyin sıkıntısını, problemini çözebilmek ya da destek olabilmek için yardım etme isteği ve çabası yer almaktadır. Birey, diğerini teselli etme, sahip olunan bir nesnenin ya da olumlu bir duygunun, ortaklaşa çalışarak sahip olunan kaynakların destek amacıyla paylaşılması ve işbirliği gibi davranışlar yer almaktadır. Aynı zamanda bu davranışları sergileyen bireyin diğer birey ile empati kurabilmesi, onu anlamaya çalışması ve bu duygu durumunu diğer bireye aktarabilmesi de önemlidir (Altıntaş, Bıçakçı, 2017: 248; Karadağ, Mutafçılar, 2009: 49-50).

Prososyal davranışların tanımlanmasındaki en önemli kriterlerden biri ödül beklentisinin olmamasıdır (Freedman, Sears, 1976: 261). Davranış, karşılık beklemezsizin yapılmaktadır. Bireyin maddi ya da maddi olmayan, sözlü ya da sözsüz herhangi bir şekilde davranışı ile dışsal çevreden herhangi bir ödül beklentisi taşımadan davranışı yapmaya gönüllü olması ve davranışı sergileyebilmesi gerekmektedir.

Prososyal davranışlar, Bar-Tal'ın ifadesi ile ödül beklemezsizin yapılmaktadır. Bar-tal'a göre prososyal davranışlar, özgecilik olarak ve karşılıklı ilişki olarak, olmak üzere iki şekilde ortaya çıkmaktadır. Özgecilik anlamıyla, kendi amacına hizmet ederken, karşılıklı ilişkiler bağlamında bir şeyi sahibine iade etme ve telafi davranışı olarak görülmektedir. Prososyal

davranışları, yardımlaşma, paylaşma ve önemseme olarak ele alan Kohn ise prososyal davranışı motivasyon kavramı ile ilişkilendirmektedir (Bar-Tal, 1976 ve Kohn, 1990, Aktaran: Karadağ, Mutafçılar, 2009: 59).

Bu bağlamda, prososyal davranışların özgeci davranışlar olarak ele alındığı gibi özgecilik ve işbirliği ile birlikte de değerlendirilebildiği görülmektedir. Özgecilik, davranışı ve sonucunu herhangi bir ödül ile ilişkilendirmeksizin ve bireyin yaptığı davranışın kendisine yönelik bir maliyetinin söz konusu olduğu yardım davranışı olarak tanımlanmaktadır. Özgecilik, bir bireyin ödül beklentisine bağlı olmayan içsel motivasyonla, gönüllü olarak diğer bir bireye yardımcı olabilmesidir. İşbirliği ve ortak çalışma ise karşılıklı ilişkiler doğrultusunda iki veya daha fazla bireyin ortak bir amaç için birbirlerine destek olabilmesidir.

Bazı kuramcılar, özgeci davranışların altında ödül, çıkar ve bencilliğin yattığını ifade etmektedirler. Bencillik ve çıkar temelli açıklamalar bireyin, özgeci davranışlarını anlayabilmede yardımcı olmamakla birlikte, nesnel ödül veya toplum tarafından kabul edilme ve onaylanmaya yönelik takdir davranışlarını açıklamada etkili olabilmektedir. Bu bakış açısı bireyin, belli bir durumda gösterdiği davranışla ilgili olarak kendini onaylaması, takdir etmesi ya da suçluluk ve utanç duyguları gibi olumsuz duygulardan kaçınması ve geleceğe yönelik çıkar beklentileri doğrultusunda yaptığı davranışları açıklama da yardımcı olabilmektedir (Weinstein, Ryan, 2010: 223).

Özgeci davranışlar ile bireyler birbirlerine değer ve önem verdiklerini, birbirlerine yardım etmek için içsel bir motivasyonla hareket ettiklerini göstermektedirler.

Özgecilik gibi empati, sempati, rol üstlenme, kendine değer verme ve perspektif alma davranışları da prososyal davranışların öğeleri olarak kabul edilmektedir. Ayrıca prososyal davranışlar, özgeci, itaatkar, duygusal ve kamusal olmak üzere dört boyutta ele alınarak açıklanmaktadır (Karadağ, Mutafçılar, 2009: 59 -64; Altıntaş, Bıçakçı, 2017: 250-252).

Prososyal davranışların, gösterilmesi birçok faktöre bağlıdır. Bu faktörler, yardım edilecek birey ile yardım eden bireyin özellikleri, yardımın gerçekleştiği durum, yardıma ihtiyaç duyanın geçici durumu ile her iki birey arasındaki ilişkinin psikolojik ve fizyolojik biçimi olarak sıralanmaktadır (Reykowski, 1982: 355-375).

İrk, cinsiyet, fiziksel görünüm, sosyal durum gibi dinamikler yardım edilecek bireyin karakteristiklerini, bireyin o an ki ruhsal modu ve başarı ya da başarısızlığa ilişkin algılaması

ise yardıma ihtiyaç duyan bireyin geçici durumunu ifade etmektedir. Yardım eden kişinin özelliklerini ise bireyin değerleri, ihtiyaçları ve olaylara karşı yaklaşım tarzı belirlemektedir. Yardım etme davranışının gerçekleştiği durum, sosyal gereklilik veya olaylara tanıklık etme dinamikleriyle, ilişkinin psikolojik yönü her iki birey arasındaki yakınlık, rekabet ve acıma gibi duygularla, ilişkinin fizyolojik yönü ise her iki birey arasındaki uzaklık ve mesafe ile açıklanmaktadır (Reykowski, 1982: 355-375).

Prososyal davranışların gelişiminde, bireyin yaşı, cinsiyeti, sosyo-ekonomik düzeyi ve ebeveyni ile ilişkisi, ebeveynin tutumları, sosyal destek algısı, uygun arkadaş ve ebeveyn modeli, benlik algısı gibi değişkenlerin rol oynadığı belirtilmektedir. Prososyal davranışa ilişkin çalışmalar, kızlar ve erkekler arasında, kızlar lehine farklılık olduğunu göstermektedir. Bir başka ifade ile kızlarda, prososyal davranış eğiliminin, yaptıkları desteği gizleme ve empatik davranış sergileme eğilimlerinin daha fazla olduğu ifade edilmektedir (Eisenberg ve Mussen,1989: 51; Carlo ve Randall, 2002:31-44; Aktaş ve Güvenç, 2006: 51; Çekin, 2013: 43; Sünbül, Güçray, 2016:102-114).

Konuya ilişkin araştırma sonuçları, çocukluk döneminde aile yapısının, anne babanın pozitif olumlu özelliklerinin ve ailenin sosyoekonomik düzeyinin prososyal davranışların kazanılması ve ileriki yaşlarda uygulanması ile ilişkisine dikkat çekmektedir (Knafo ve Plomin,2006: 771-786; Bandy ve Wilhelm, 2012: 1023-1034). Bu bağlamda, çocukluk yaşantıları, ergenlik ve genç yetişkinlik döneminde prososyal davranışların sergilenebilmesi açısından önem taşımaktadır. Ayrıca, çocukların ve ergenlerin sınıf arkadaşları ile ilişkilerine yönelik araştırma sonuçları da prososyal davranışların grup içerisinde tercih edilme ve sosyal etki açısından farklılık yaratabildiğini vurgulamaktadır. Özellikle kızlarda prososyal davranışların sosyal tercih ve sosyal etki açısından önemsendiği ifade edilmektedir (Gemberck, Geiger ve Crick, 2005: 421-425 ; Aktaş, Güvenç,2006:233-264).

2. İlköğretim kademesinde grup çalışmalarının prososyal davranışların kazanılmasına katkısı

İlköğretim öğrencilerinin gelişim özellikleri soyut kavramları öğrenme süreçlerini etkileyebilmektedir. Zihinsel gelişim dönemi olarak, somut işlemler döneminde olan öğrencilerin özellikle sosyal ilişkilerle ilgili kavramları öğrenebilmesi için kavramların somutlaştırılarak verilmesi gerekmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun öğretim –öğrenme becerilerinin seçimi, gerek akademik gerekse sosyalleşmeye ilişkin

temel becerileri kazanımına uygun olmak zorundadır. Bu bağlamda öğretmen tarafından, sınıf içi çalışmaların etkin ve verimli olmasını sağlayacak öğretim strateji, yöntem ve tekniklerinin seçimine dikkat edilmesi gerekmektedir (ASCA, 2003; Akbaba, Yazıcı, Samancı, 2007: 239-240). Bu yöntemler arasında grup çalışmaları, ilköğretim dönemi çocukları açısından akademik yeterliliklerin, akranlarıyla birlikte gelişmesini sağlarken sosyalleşmenin gereği olan davranışları da kazanmalarına destek olmaktadır.

Öğretmenler sınıf içerisinde grup etkinliklerini, öğrencilerin öğretim hedeflerine ulaşabilmelerini desteklemek ve birlikte çalışabilmenin anlamını kazanabilmeleri için uygulamaktadırlar (Alexander, Rose, Woodhead, 1992: 29). Grup, ortak amaçları gerçekleştirmek üzere bir araya gelen bireylerden oluşmaktadır. Öğretmen, grup çalışmaları ile öğrencilerin ortak bir amaç için işbirliği, yardım, iletişim ve birbirlerini destekleyebilme davranışlarını öğrenebilmelerine olanak sağlamış olmaktadır.

Bu çalışmalar, çocukların, çeşitli görevlerin sorumluluğunu alabilmelerini ve en önemlisi akranları ile daha yakın ilişki kurabilmelerine böylelikle sosyal gelişimlerine katkı sağlayan önemli etkinlikler arasındadır (Alexander, Rose, Woodhead, 1992: 29). Farklı bir bakış açısı ile grupla çalışırken, sosyal etkileşim arttıkça, birlikte öğrenme becerileri de gelişmektedir. Öğrenilecek konulara ilişkin yeterlilikler arttıkça bireyin kendini başarılı hissetmekte ve kendine olan özgüveni artmaktadır. Bu düşünce ve duyguyu grup içinde yaşadığı içinde, sosyal bir ortam olarak grubun içinde kendine ilişkin kabul ve değer algısı giderek güçlenmekte ve kişiliğinin daha sağlıklı gelişmesine olanak sağlamaktadır (Johnson, 1981: 6-8). Görüldüğü üzere bu süreklilik arz eden ve döngüsel bir süreçtir.

İlköğretim döneminde, çocukların sosyalleşmesi, bu süreç içinde uyum davranışlarını kazanabilmesi akran etkileşimleri yoluyla sağlanmaktadır. Akran etkileşimleri sırasında çocuklar gerçek sosyal problemlerle karşılaşmaktadır. Çocuklar, uygun olmayan davranışlarını fark edip bunları değiştirebilmeyi, davranışları ve davranışlarının sonuçları hakkında düşünebilmeyi hatta ilişkilere ait kaygı ve korkuları ile yüzleşebilmeyi bu etkileşimleri yolu ile deneyimlemektedirler. Dolayısıyla ilköğretim döneminde öğrenme yöntemi olarak grup çalışmalarının yarışmacı değil birbirinin ihtiyaçlarını fark ederek bu doğrultuda empati, paylaşımcılık, işbirliği, yardım ve destek, davranışlarının gelişimine yönelik hazırlanması gerekmektedir (Johnson, 1981: 8; Myric, 1986: 244-242).

Buna bağılı olarak çocukların, akran etkileşimlerini başlatmaya ve devam ettirmeye ilişkin kaygılarını azaltabilmelerine, empati duygularını geliştirerek, olumsuz ve yanlış algılamalarını değiştirilebilmelerine olanak sağlayan grup etkileşimlerine ihtiyaçları vardır. Çocuklara birbirleriyle etkileşimlerini arttıracak grup çalışmaları yoluyla, gerçek sosyal problemleri deneyimleme ve çözebilme fırsatlarının yaratılması prososyal davranışların kazanımını kolaylaştırabilmektedir. Prososyal davranışların kazanılması için başkalarının varlığı ve başkaları ile etkileşimin önemi dikkate alındığında akranların akademik ya da sosyal çeşitli faaliyetleri birlikte gerçekleştirmelerinin önemi ortaya çıkmaktadır (Greener, 2000: 1; Carlo ve Randall, 2002:31-44; Weinstein, Ryan, 2010: 222-225). Bu süreç ise ilköğretim dönemindeki öğrencilerin sosyalleşmenin gereği olan düşünce, duygu ve davranışları kazanmalarına yardımcı olmaktadır.

3. İlköğretimde grup rehberliği

Rehberlik programları tüm eğitim programının bütünleyici ve ayrılmaz bir parçasıdır. Rehberlik servisleri, öğrencilerin, eğitim- öğretim süreci boyunca akademik başarılarını ve sosyal duygusal gelişimlerini destekleyerek eğitim ve öğretimden maksimum faydayı elde etmelerini destekleyici hizmetleri öğrenci, öğretmen ve aileleriyle işbirliği içinde yürütmeye çalışmaktadır (Gybers, Henderson, 1988: 72). Kapsamlı ve gelişimsel rehberlik anlayışı, erken yaşlardan itibaren kazanılan yeterliliklerin bireyin tüm gelişim sürecini etkileyebilecek düşüncesinden hareketle ilköğretim döneminde yapılacak faaliyetlerin önemine dikkat çekmektedir (Bozgeyikli, 2017: 369).

Bu dönemdeki rehberlik faaliyetleri ile verilen destek, öğrencilerin ileriki gelişim dönemlerinin gerektirdiği davranış örüntülerini daha kolay kazanmalarına, gelişim dönemlerinin sorunlarını daha kolay atlatarak kendilerine ve toplumsal yaşama daha kolay uyum sağlayabilmelerini yardımcı olmayı amaçlamaktadır (ASCA,1990: 1; Akman, 1992: 1-6; Yılmaz, 2017: 70-109).

İlköğretim döneminde yapılan rehberlik faaliyetleri öğrencinin, zihinsel becerilerinin destekleyecek aktivitelerin yanı sıra duygusal, sosyal ve ahlaki becerilerinin de gelişimini destekleyecek aktiviteleri grup çalışmaları olarak düzenlenmektedir. Bu çalışmalar, ilköğretim dönemi öğrencisinin akademik yeterlilikleri ile sosyalleşme sürecinin gereği olan davranışları kazanabilmesi için sınıf öğretmeni ile işbirliği içerisinde yürütülmektedir (Uşaklı, 2016: 160-172; Yılmaz, 2017: 70-109).

Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2004-2005 öğretim yılı ile başlatmış olduğu düzenleme ile ilköğretim kademesinde akademik program içerisinde 24376 sayılı Rehberlik ve Psikolojik Danışma ve Hizmetleri Yönetmeliği ile faaliyetler, grup rehberliği kapsamında ifade edilmiştir (MEB, 2001):

Grup Rehberliği Etkinlikleri

Madde 11- Eğitsel ve mesleki rehberlik ile öğrencilerin bireysel ve sosyal gelişimlerine yönelik olarak grupla rehberlik etkinlikleri düzenlenir. Bu etkinlikler; öğrencilerin gelişimsel gereksinimlerini de karşılayacak şekilde bilimsel standartlara uygun olarak programlanır, uygulanır, değerlendirilir ve geliştirilir.

Grup rehberlik etkinliklerinden, bilgi verme gibi, uygulanması özel uzmanlık gerektirmeyenler, rehberlik saatlerinde sınıf rehber öğretmenlerince uygulanabilir. Söz konusu etkinliklerden uygulanması, alanında teknik beceri ve uzmanlık gerektirenler ise psikolojik danışmanlar tarafından uygulanır.

Milli Eğitim Bakanlığı, ilköğretim basamağında sınıf rehberlik faaliyetlerini kişisel- sosyal, eğitsel ve mesleki rehberlik alanları ile ilgili olarak yeterlik alanlarını ve bu yeterliklere ilişkin kazanımları; okula ve çevreye uyum, eğitsel başarı, kendini kabul, kişilerarası ilişkiler, aile ve toplum, güvenli ve sağlıklı hayat, eğitsel ve mesleki gelişim olarak ifade etmektedir (MEB, 2006).

Grup rehberliği, okullardaki rehberlik faaliyetlerinin bireysel olarak değil gruplar halinde bir sınıfın ya da bir okulun tüm öğrencilerine hizmet verebilmek amacıyla düzenlenmesidir. Grup rehberliği, öğrencilere kazandırılmak istenen bilgilerin, davranışların, yaşantısal olarak kazandırılması sürecidir (Akbaba, Yazıcı, Samancı, 2007: 239-240) Ayrıca grup rehberliği çalışmaları, davranışı ve karar vermeyi kolaylaştırmaya yönelik olarak, problemlerin ortaya çıkmasını önlemek ya da var olan problemlerin çözümüne yönelik 20 ile 35 kişilik bir gruba yönelik, sınıf çalışmaları olarak tanımlanabilmektedir (Gazda, 1989: 5-25).

Grup rehberliği çalışmaları, ilköğretim döneminde öğrencilerin, sosyal ve duygusal ihtiyaçlarının karşılanmasına ve bunlara yönelik davranışlarının gelişimine destek olarak, sınıftaki akademik olarak başarılarının artmasını amaçlamaktadır. Bu çalışmalar ayrıca, okul başarısına ilişkin öğrenci davranışları ile ilgili öğrencilerin, öğretmenlerin ve ailelerin gelişimlerini, öğretmen ve ailelerin öğrencinin akademik başarısını destekleyebilmeye yönelik

davranış kazanmalarını sağlayabilmek için düzenlenebilmektedir (Steen, Kaffenberger, 2007: 516-520; Deniz, 2017: 146-189).

Genel olarak ilköğretim öğrencilerine ile ilgili grup rehberlik çalışmalarının amaçları akademik ve sosyal-duygusal gelişim olmak üzere iki kategoride ele alınabilmektedir. Akademik grup rehberliği çalışmalarının amaçları, akademik benlik algısını geliştirebilmek, öğrenmenin gelişimi için yeterlilikler kazandırmak, okul yaşam deneyimleri arasında ilişki kurabilmek, davranışların sorumluluğunu alabilmek başlıkları altında toplanabilir. Sosyal-duygusal amaçlı grup çalışmaları ise katılan öğrencilerin ihtiyaçlarına göre belirlenmektedir. Bu çalışmalar öfke yönetiminden, nasıl iletişim kurulabileceğine, duyguların nasıl yönetilebileceğine kadar çok farklı konularda yapılabilmektedir. Bu çalışmalarda bibliyoterapi, iletişim stratejileri, sanat çalışmaları (resim vb. faaliyetler), rol-oyunama, drama etkinlikleri şeklinde yapılabilmektedir (Steen, Kaffenberger, 2007: 516-520).

Ayrıca grup rehberliği çalışmaları, sosyal yeterlilikler, öğrenme yeterlilikleri, denetim odağı, boşanma, kayıp, okul uyum ve yeni bir okula geçiş sorun alanlarına ilişkin yapılabilmektedir.

Ülkemizde de ilköğretim ve ortaokul kademelerinde kapsamlı rehberlik anlayışı ile sosyal becerilerin geliştirilmesine yönelik olarak rehberlik faaliyetleri uygulanmaktadır (Bkz: MEB okullarda rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri kılavuzu, 2015; Mili Eğitim Bakanlığı Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği, 2017). Bu çalışmalarla öğrencilerin sosyal becerilerinin artması ve böylelikle sosyal uyumlarının ve sınıf içi akademik başarılarının desteklenmesi amaçlanmaktadır (Bacanlı, 2012: 2).

4.Grup rehberliği etkinliği

İlköğretim 2. Sınıf öğrencileri ile Prososyal davranışların grup çalışması yoluyla kazanımını sağlayarak, sınıf içi uyum sorunlarının çözümüne ilişkin becerilerinin artması amacıyla yapılmıştır. Çalışmaya, sınıf öğretmenlerinin de gözlemci olarak katılması sağlanarak, uyum sorunlarının çözmeye ilişkin öğrencileri hakkında daha fazla bilgi edinebilmesi amaçlanmıştır.

Çalışma, literatürde prososyal davranışların gelişimi ile ilgili sosyal yeterliliklerin kazanılması için önerilen sosyal etkileşim ve grup çalışması etkinlikleri dikkate alınarak yapılmıştır.

Bu bağlamda, öğrencilerin bilişsel, duygusal ve davranışsal yeterliliklerinin gelişimi için yapılan hazırlanan etkinlikler, aşağıdaki kriterler dikkate alınarak uygulanmıştır:

- Sosyal ipuçları hakkında bilgilendirme
- Sosyal ipuçlarını yorumlama
- Sosyal hedefleri formüle etme
- Olası problem çözme stratejilerini geliştirme
- Stratejilerin muhtemel etkililiğini değerlendirme
- Yanıt verme

Yukarıdaki kriterlerin yanı sıra öğrencilerin, sınıf arkadaşlarının bakış açılarını öğrenebilmeleri, farklı fikirler hakkında yorum yapabilmeleri için dinleme becerilerinin desteklenmesi önemsenmiştir. Öğrencilerin, etkinlikler sırasında yaptıkları yorumların geçmiş, şimdi ve gelecekteki deneyimlere ilişkin yorum yapabilmelerine olanak sağlanmıştır.

Grup çalışması sırasında, bir öğrencinin diğer öğrenciye yardım, destek ve cesaretlendirme davranışlarını sergileyebileceği olumlu kişiler arası ilişki davranışları için;

- Pozitif fiziksel etkileşimler; sarılma, elini tutma, sırtına olumlu dokunuş gibi fiziksel davranışlar,
- Pozitif Sözel yorumlar; “yardımına ihtiyacım var?”, “çok iyi”, “katılmak ister misin?” gibi sözel davranışlar,
- Amaç odaklı- grup davranışlar; grupta çalışırken hangi davranışın uygun olduğu ve birlikte amaca ulaşabilmek için nelerin yapılabilmesi gerektiğine ilişkin davranışlar,

Pekiştirilmiş ve bu davranışlara ilişkin farkındalığın artması hedeflenmiştir.

Çalışma sırasında, olumsuz, negatif kişiler arası etkileşime ilişkin öfke, saldırganlık, güç kullanımı, olumsuz yorum, yardım davranışından kaçınma gibi,

- Olumsuz fiziksel etkileşim; itme, çekme, vurma ya da izinsiz eşyaları almaya ilişkin,
- Olumsuz sözel yorumlar; “burada durma”, “seni yanımda istemiyorum”, “başka yere git”, “alay amaçlı gülme”,

gibi davranışlar için görmezden gelme ya da negatif pekiştireç uygulanarak, bu davranışlara ilişkin farkındalığın artmasına çalışılmıştır.

Çalışma sırasında sosyoloji alanında “sosyolojik düş gücü” olarak kabul edilen “metaforik düşünme çalışması” bağlamında “metafor”lardan yararlanılmıştır. Metafor kavramı benzetme, eğretileme ve mecaz anlamına gelmektedir. Bir şeyi başka bir şeyin bakış açısı ile anlamak,

deneyimlemek, bir düşünceyi ya da bir durumu farklı bir bakış açısı ile değerlendirerek, bireysel yaşantıları yeniden formüle edebilme de etkin olarak kullanılabilir. Dolayısıyla bir düşünce, görüş biçiminden başka bir düşünce ve görüşe, en özel bireysel yaşantılardan, kendisi için uzak konulara zihinsel olarak ulaşabilmeyi, olaylar ve ilişkiler arasında bağlar ve ilgiler kurabilmesini sağlamaktadır (Eraslan, 2011: 1-6). Metaforik düşünce üretme sürecinin aşamaları

- Açıklanmak ya da anlamlandırılmak istenen soyut bir olgu, durum, olay ya da kavram
- Bu olguyu açıklamak için kullanılan somut belirgin bir olgu ya da bu olgunun sözel ifadesi
- Bu iki olgu ya da olay arasında kurulan özel benzeşmeler

Metafor, açıklanması ya da anlamlandırılması istenen olay ve olgu için araç olarak kullanılmaktadır. Bir başka ifade ile metaforlar bilinmeyen şeylerin öğretilmesi için öğrencilerin, geçmiş bilgi ve deneyimleri ile yeni öğrenilenler arasında güçlü bağlantılar kurabilmesine ve canlı imajlar oluşturabilmelerine olanak sağlamaktadırlar (Eraslan, 2011: 1-6). Bu bağlamda, öğrencilerin, zihinsel gelişim düzeyi ve deneyimleri dikkate alınarak kullanılan metaforlar vasıtasıyla birlikte yaşama ve birlikte yaşamanın gerekleri, birbirine destek olmanın anlamını kavramalarına destek olunmaya çalışılmıştır. Ayrıca kullanılan metaforlar aracılığıyla, grup çalışmalarına katılmaya yönelik ilginin ve deneyimlerinin kalıcılığının artması hedeflenmiştir.

Çalışma, “Buluş yoluyla öğrenme stratejisi” basamakları dikkate alınarak uygulanmıştır. Bruner’in anlamlı öğrenme kuramına göre, öğretmenin temel görevi, önceden belirlenmiş olan bilgileri öğrencilere aktarmak yerine öğrencinin kendi kendine ve kendi deneyimleriyle öğrenebilecekleri ortamları oluşturmaktır. Öğretmenin rolü, öğrencinin kendi etkinliklerine ve gözlemlerine dayalı olarak, tümevarım yoluyla yargıya varmasını sağlamaktır (Açıkgöz, 2008, 72-75).

Bu doğrultuda çalışmada, öğrenciyi yönlendirmek, cevabı ona buldurabilmek amacıyla, buluş yolu ile öğrenme stratejisinde kullanılan, soru cevap, tartışma, örnek olay, grupla çalışma yöntemlerine yer verilmiştir.

4.1. Grup rehberliği etkinliği: Zincir oluşturma

Amaç: toplumda her bir bireyin diğerleri ile etkileşim içinde hayatını devam ettirdiği ve insanların birbirine destek olarak yaşamlarını srdrebileceğinin kavranılması.

Bu çalışmada “zincir ve zincir’in özellikleri” metafor olarak kullanılmıştır. Zincir, birbirlerine geçmiş halkalardan oluşan ve kablolardan daha kuvvetli, bağlama ve hareket iletim mekanizmalarıdır. Zincir’in özellikleri ile sınıf içi ilişkilerden, toplumsal yaşamın dinamiklerin arasındaki benzerlik kurarak, birlikte nasıl yaşanabileceğine ilişkin deneyim üretilmiştir.

Süreç: Öğrencilere, arkadaşları ile birlikte sınıfın ortasında, tahtanın önünde zincir oluşurmaları istendiği belirtilmiştir. Bu zinciri oluşturmak üzere tahtaya gelişigüzel değil, grup lideri, kimin yanına giderse onun tahtaya kalkıp diğer halkayı yani öğrenciyi beklemesi gerektiği vurgulanmıştır. Böylelikle, ğrencilerin farklı öğrencilerle, yakınlık derecelerine bakılmaksızın beraber yan yana gelebilmesi, hoşlanmadıkları arkadaşlarından hoşlandıkları arkadaşlarının yanına geçme gibi yer değiştirmenin olamayacağı, zincir halkalarının birbirine bağlandıktan sonra yerlerinin değiştirmeye çalıştığımızda zincirde meydana gelebilecek olası durumlar üzerine konuşulmuştur. Zincir halkaları arasında değişiklik yapılmak istendiğinde, zincirin başka bir amaçla kullanılması gerektiği ile ilgili yorum yapabilmeleri sağlanmıştır.

Öğrencilerin, tahtanın önünde cinsiyet ayrımı yapılmaksızın yan yana gelmeleri, zincirin halkaları gibi birbirlerine sıkıca bağlanmaları için kol kola girmeleri istenmiştir. Sınıftaki ğrenciler, tahtada kol kola girerek zinciri oluşturduklarında, zincirin boşlukta kalan parçalarının yani iki ucunun da birleşmesi ve daire şeklini almaları komutu verilmiştir. Zincir ve zincirin amaca uygun şekilde oluşturulmasının ardından öğrencilerden;

- Birbirleri ile konuşmaksızın ve bedensel herhangi bir ifade kullanmamaları,
- İlk olarak sınıfın, kendilerine göre sol tarafına yani sınıf kapısına doğru gitmeleri,
- İkinci aşamada, daha sınırlı hareket alanı olan ve insanlardan oluşan bir zincir olarak, kopmadan yol almaları zor olan sıralar arasından geçerek duvarın sonuna kadar gitmeleri ve orda beklemeleri istenmiştir.
- nc aşamada, duvarın sonunda, birbirleri ile konuşmadan, hedef davranış dışında başka bir yönlendirme almadan nasıl önce kapıya sonra daha zor bir yoldan geçerek duvarın kıyısına ulaştıkları ile ilgili düşünceleri sorulmuştur.

- Bir sınıf olarak kol kola bir zincir olarak hareket etmek, hep birlikte bir görevi başarmak nasıl bir şey bunun üzerinde durulmuştur.
- Dördüncü aşamada, insanların onlar gibi birlikte hareket ettikleri, yaşadıkları ortamlar olup olmadığı, bu ortamlarda onlar gibi zinciri halkalarını kopmadan hareket edip etmedikleri sorulmuştur.
- Beşinci aşama, insanların, birbirleri ile bağlantılarını koparmadan yaşayabilmeleri nasıl mümkün olabilir, bu konu üzerinde halen kol kola bir zincir olarak durdukları sırada fikir üretmeleri istenmiştir.

4.2. Grup rehberliği etkinliği: Masal/hikaye oluşturma

Amaç: Bir masal ya da hikaye yardımı ile sosyal ilişkileri oluşturma, bu ilişkilerde nasıl davranılabileceği ya da nasıl davranılması gerektiğine ilişkin önerilerde bulunma, gerekçelendirme, yorum yapabilme.

Öğrencilerin, masal ya da hikayenin ilk cümlesi verildikten sonra her birinin katkısı ile masal ya da hikayenin kahramanlarının kimler olacağı, kahramanlar arasındaki ilişkinin nasıl, ne şekilde gelişeceği ve nasıl sonlanabileceğinin kendileri tarafından belirlenmesi istenmektedir. Böylelikle öğrencilerin ilişkilere ilişkin geçmiş deneyimleri değil aynı zamanda olması gerekene dair ilişkileri yeniden şekillendirmeleri, birbirlerinin görüşlerini öğrenerek, bu görüşler vasıtasıyla duruma en uygun olanı keşfetmeleri, analiz ve yorum yapabilmeleri sağlanmaktadır.

Süreç: Grup lideri danışman aktivitenin ne olduğu ve bu aktivitenin gerçekleşmesi sırasında öğrencilerin ne yapması gerektiği bilgisini verdikten sonra, masalın başlangıcını istediği amaca ulaşabilmek için kendisi yapmaktadır. Daha sonra ikinci cümleden itibaren öğrenciler masalın nasıl olacağını belirlerken, lider de etkinlik sırasında kendilerini amaca yönlendirebilmek için belirli aralıklarla öğrencilerin hikayesine katkı yapabilmektedir.

4.3. Grup rehberliği etkinliği: Masal/ hikayenin birlikte canlandırılması

Amaç: Birlikte oluşturulan masal ya da hikayenin canlandırılması yoluyla her öğrencinin birlikte bir aktiviteyi gerçekleştirmesi, bu aktivitenin amaca uygun gerçekleşmesi için birbirlerini desteklemeleri, yardım etmeleri ve görevlerini eksiksiz yerine getirmeye çalışarak elde ettikleri sonuçtan hep birlikte mutlu olmaları sağlanmaya çalışılmıştır. Süreç içerisinde aynı kahramanın farklı öğrenciler tarafından oynanmasına olanak sağlanmıştır. Bir başka

ifade ile süreçte roller değiştirilmiştir. Böylelikle öğrencilere farklı durumlarda davranışlarını nasıl değiştirebilecekleri, hayatın sürekli değişebildiği ve değişen durumlarda eski bilgilerin kimi zaman yeterli olamayacağı, desteğe ihtiyaç duyulabileceği ve yeni bilgiler edinebilmek için başkaları ile çalışmak gerektiğine ilişkin farkındalıklarının artması amaçlanmıştır. Bu bağlamda, birlikte yapılan bir çalışmada yapılması gerekenler, elde edilen sonucun gerçek yaşamla ilişkilendirilerek, insanların birlikte çalışma sürecini ve sonuçlarını keşfetmelerine yardım edilmeye çalışılmıştır.

Süreç: Her bir öğrencinin masalı canlandırmak için görev alması sağlanmış; süreçte roller değiştirilerek her öğrencinin canlandığı kahramanın yaşantısına ve deneyimlerine farklı katkılar getirerek, diğer kahramanların yeni durumda davranışlarını yeniden şekillendirebilmesine destek olunmuştur. Öğrencilerin, bu çalışma sırasında görevlerin nasıl yapılması gerektiği ile ilgili yorumlarına oyuna kısa aralar verilerek izin verilmiş ve bu yorumlarla masalın sürekli farklılaşarak canlandırılması sağlanmıştır.

Masalın, bir önceki etkinlikteki orijinal anlatımından, canlandırılma sırasında farklılaşmasına izin verilmiş ve bu farklılaşma ile ilgili birlikte yorum yapılarak, yaşamla ilişkilendirilmesi sağlanmıştır.

4.4. Grup rehberliği etkinliği: Bir çocuğun hissettikleri.

Amaç: Farklı durumlarda, birbirlerinin duygularını anlayabilme ve bu duygulara uygun davranışsal tepkileri verebilmeyi öğrenebilmeleri amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda duygular doğru anlaşılmadığında, davranışların farklılaşabileceğini ve ilişkilerin, süreç içinde nasıl etkilendiğini görebilmelerine çalışılmıştır. Ayrıca duyguları davranışsal olarak nasıl ifade edebileceğimiz ve herhangi bir duygu durumunda diğer bir bireyle duygusal ve davranışsal paylaşımların nasıl olabileceğine ilişkin bilgilerinin artması hedeflenmiştir. Böylelikle duyguların anlaşılması, davranışsal olarak gösterilebilmesi ve destek davranışlarının oluşturulmasına yardım edilmeye çalışılmıştır.

Süreç: Grup lideri bir çocuğun, ailesi ve arkadaşları ile ilişkisine dair olumlu bir hikaye anlatmaya başlamıştır. Hikayenin paylaşımı sırasında, öğrencilerden, çocuğun ve çocukla ilişkisi olan diğer bireylerin, örneğin anne, baba, kardeş ya da arkadaşların duygularının neler olabileceğine ilişkin görüşlerini sadece beden dillerini kullanarak anlatmalarını istemiştir. Her bir öğrencinin beden dili ile çeşitli duyguları ifade etmesi desteklenirken, o duygunun ifadesi ile ilgili fikir paylaşımlarında bulunmaları ve duygunun anlaşılıp anlaşılmadığına ilişkin

görüşlerinin bildirmeleri desteklenmiştir. Hikaye kahramanı çocuğun, duygularını beden dili ile ifade etmesine bağlı olarak diğer bireylerin davranışlarının nasıl değişebileceği üzerinde durularak kendi yaşamlarında benzer olayların olup olmadığı sorulmuştur. Bu paylaşımlar vasıtasıyla kendilerini anlatabilmelerine olanak sağlanmıştır. Öğrencilerin kendi kişisel deneyimlerini birbirleri ile eleştiri ve yargılanma kaygısı taşımadan ifade edilmesine olanak sağlanarak, birbirleri için bu durumda neler yapabileceklerine ilişkin düşünce ve duygularını davranışsal olarak göstermeleri istenmiştir. Buna bağlı olarak, öğrencilerin birbirlerinin elini tutma, sarılma, kucaklama, yanında durma, tebrik etme gibi davranışları gösterebilmeleri ve olumlu davranışın etkisini hissetmeleri sağlanmıştır.

4.5 Grup rehberliği etkinliği: Bir çocuğun istediği sonuca nasıl ulaştığının analiz edilmesi

Amaç: Günlük yaşam içerisinde hangi davranışlarla olumlu sonuçların elde edilebileceğinin anlaşılması ve bu davranışların bireye hissettirdiği olumlu duyguların farkına varılabilmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda olumlu davranışlar ve olumsuz davranışlar arasındaki farkın ayırt edilebilmesi, hangi davranışların istenilen sonuca ulaştırdığı ve bu davranışların sürekliliğinin etkisini görebilmeleri desteklenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda, olumsuz davranışlardan çok olumlu davranışlara ağırlık verilerek, öğrencilerin olumlu davranışların etkisini görebilmeleri hedeflenmiştir. Olumsuz davranışlara ilişkin yorumları, olumlu davranışlara dönüştürülerek yeniden değerlendirilmesine özen gösterilmiştir. Böylelikle olumsuz davranışlara ilişkin bahane ya da herhangi bir tolerans beklentisinin azaltılması hedeflenmiştir.

Süreç: Türkçe ders kitabında işlenen bir okuma parçasından yola çıkılarak, iki kardeş arasında bir oyuncuğun paylaşılmasına yönelik bir hikaye oluşturulmuştur. Bu hikaye grup lideri tarafından, kendi çocukluğunda yaşadığı bir anı olarak anlatılarak, öğrencilerin konuya ilgileri arttırılmıştır. Anıya ilişkin, kardeşler arasında yaşanan olay sırasında birbirlerine ilişkin davranışlarının, kardeşlerde hangi duyguları oluşturabileceği ve kardeşlerin oyuncak paylaşımı ile ilgili sorunu nasıl çözdüklerinin bulunması istenmiştir. Kardeşler arasında oyuncuğun paylaşımında etkili olan çözümün kendileri için anlamı ve benzer olayları kendi hayatlarında olup olmadığı üzerinde durulmuştur. Kardeşler arasındaki oyuncak paylaşımından yola çıkarak her bir öğrencinin diğer bir öğrenciden, herhangi bir eşyasını paylaşmak üzere bir davranışta bulunması istenmiştir. Bu davranışları daha sonra küçük

gruplar içinde karşılıklı bir görevin yapılmasına ilişkin olarak birbirlerinden destek isteme ve yardım etme davranışlarına dönüştürülerek yeniden uygulanmıştır.

5. Sonuç ve öneriler

Sosyalleşme sürecinde, çocuğun çevresiyle etkileşiminin niteliği, ilişki kurabilme yeteneği ve bu ilişkilerden kendi yeterliliğine ilişkin elde ettiği geri bildirimler önemlidir. Çocuğun içinde bulunduğu toplumun, sosyal davranış özellikleri ve bu özelliklere bağlı olarak geliştirmesi gereken davranış örüntülerini kazanmasına yardımcı olan en önemli toplumsal kurumlardan biri okuldur. Bu bağlamda çocuğun okul ortamında arkadaşlarıyla birlikte paylaşımları, bu paylaşımlar sırasında, arkadaşlarından aldığı sosyal destek yalnızca sosyalleşme sürecine değil kişiliğinin de daha sağlıklı gelişmesine katkı yapmaktadır.

Sosyal etkileşimler bireyin, çocukluk hatta bebeklik döneminde itibaren karmaşıklaşarak gelişen prososyal davranışlarının ortaya çıkmasında da etkili olmaktadır. Başkalarına gönüllü ve kasıtlı olarak yardım etme davranışı olan prososyal davranışlar, bireyin kendisi ve içinde bulunduğu toplumla ilişkisinin kalitesinde etkili olmaktadır. Prososyal davranışlar, bireyin yaşamı boyunca, basit zevklerinin tatmininden, ilişkilerinin inşa edilmesine, başkaları arasında kabul edilmesinden ahlaki değerlerinin oluşumuna kadar birçok birçok işlevin gerçekleştirilmesine hizmet etmektedir. Dolayısıyla bu davranışlar, sosyal yaşam ve sosyal gelişim için normal ve gerekli davranış biçimleridir (Hammond, Brownell, 2015: 1-5). Prososyal davranışların gelişimi için gereken bilişsel, duyuşsal yeterlilikler ile davranışsal özel beceriler sosyalleşme sürecinden etkilendiği gibi sosyalleşme sürecini de etkilemektedir. Bir başka ifade ile çocuk sosyal etkileşimler vasıtası ile diğer insanlar empati kurabilmeyi, onların duygularını anlayarak uygun cevaplar verebilmeyi, başkalarının ihtiyaçlarını fark ederek, bu ihtiyaçlara uygun tepkiler verebilmeyi ve kendi ihtiyaçlarını uygun şekilde ifade edebilmeyi bu süreç içinde öğrenebilmektedir. Bu düşünce, duygu ve davranışların, toplumsal beklentilere uygun şekilde kazanılması ise çocuğun kendine ve içinde yaşadığı topluma uyumunu kolaylaştırmakta ve sosyalleşme sürecini kolaylaştırmaktadır. Dolayısıyla prososyal davranışların kazanılması açısından sosyalleşme süreci döngüsel bir süreç olarak, çocuğun gelişiminde önemli bir role sahiptir.

Prososyal davranışların bir alt boyutu özgeci davranışlar, herhangi bir ödül beklemeeksizin yapılan davranışları ifade etmektedir. Bununla birlikte prososyal davranışlar prososyal davranışlar özgeci davranışların yanı sıra paylaşma, gönüllülük ve yardım etme davranışları

ile de beraber ele alınmaktadır. Prososyal davranışların sergilenmesi bu bağlamda yeni ilişkilerin kurulabilmesini ya da var olan ilişkilerin güçlenmesini sağlamaktadır. Çocuğun prososyal davranışları kazanmasında aile faktörü kadar okul öncesi dönemden itibaren akranları ve başkaları ile kurduğu ilişkiler önem kazanmaktadır. Özellikle okul öncesi ve ilköğretim döneminde akran değerlendirmesinin prososyal davranışların kazanılması ve devamlılığında etkili olduğu belirtilmektedir. Okul öncesi dönemde, akranları ile oyun faaliyetleri içinde sosyalleşmeye başlayan çocuk hangi davranışların kabul edilebilir ve ilişkileri güçlendirici olduğunu öğrenmektedir (Finlison, 1997: 4-5). Bu etkileşimler sırasında akranlarına karşı gösterdiği özgeci, paylaşımcı, gönüllü yardımsever davranışlar arkadaşları tarafından kabul edilmesini kolaylaştırmaktadır. İlköğretim döneminde ise sınıf ortamında arkadaşları ile ilişkisinin kalitesi ve bu ilişkilerin sürdürülerek sosyalleşebilmesi açısından önem taşımaktadır.

İlgili literatür, akran değerlendirmesinin prososyal davranışın sergilenebilmesi için gerekli olduğuna dikkat çekmektedir. Bir başka ifade ile prososyal davranışlar için;

- Desteğe ihtiyaç duyan bir başkasının varlığının,
- Bu bireyin desteğe ihtiyaç duyduğunun algılanmasının,
- Bu desteği verebilmek için zihinsel, duygusal ve davranışsal yeterliliklerin olması,

gerektiği belirtilmektedir (Weinstein, Ryan, 2010:225-226; Eisenberg ve Mussen, 1989: 32-36)

Bu bağlamda bireyin bu davranışları öğrenebilmesini ve gösterebilmesini sağlayacak olan etkileşimlerin varlığına ihtiyaç duyduğu görülmektedir. Bu etkileşimler okul ortamında akranlarla sağlanabilmektedir. İlköğretim döneminde, akran etkileşiminde destek, yardım, paylaşım ve özgeciliğin sergilenebileceği aktiviteler ise bireysel çalışmalardan ziyade grup çalışmaları olarak kabul edilmektedir. Uzmanlara göre, toplumsal gelişme, toplumsal problemlerle karşılaşma ve bunların çözümüne ilişkin deneyimlerle gerçekleşmektedir. Bu toplumsal problemlerin çözümünde çocuklar birden fazla bilgiyi değerlendirebilecek bilgi işleme yeterliliğine, sürece uygun zihinsel gelişime, akran değerlendirmesi ve dönütlerine ihtiyaç duymaktadır (Crik, Docke ve Docke'dan aktaran Berk, 2002:378) Akranlarının bakış açısı ile çocuklar problem çözme tekniklerini, yeniden değerlendirmekte, geliştirebilmektedirler. Dolayısıyla prososyal davranışların gelişimi için çocukların akranları ile ilişkilerini arttırmaya yönelik aktivitelere önem verilmesi gerekmektedir

(Gembeck, Geiger, Crick, 2005: 424-435). Bu etkinlikler, okul öncesi eğitimde oyun grupları, ilköğretimde sosyal faaliyet grupları ve çalışma grupları olarak düzenlenebilmektedir (Finlison, 1997: 4-5). Dolayısıyla ilköğretim düzeyinde sınıf rehberlik çalışmaları bağlamında, grup çalışmalarının düzenlenmesi prososyal davranışlar ve prososyal davranışlar tarafından gelişimi desteklenen sosyalleşme süreci için gerekli olduğu söylenebilir.

Bu veriler ışığında öğrencilerin sosyal uyum düzeyini arttırabilmek için öğrencilerde prososyal davranışların gelişimini desteklemeye yönelik grup rehberliği etkinlikleri değerlendirildiğinde;

- Öğrenciler, grup etkinliği ile ilgili kurallara uymakta zorluk çekmemişler hatta kurallara uyma konusunda gönüllü olmuşlardır. Öğrencilerin kurallara uyma konusunda istekli olmaları, grup lideri (çalışmayı yürüten uzman) tarafından “beğenilme, olumlu algılanma, takdir edilme” istekleri ile ilişkilendirilmiştir. Bu durum prososyal davranışların kazanımında yetişkin rol modellerinin ebeveyn, öğretmenler ve diğer yetişkinlerin önemine dikkat çeken araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Çocukların, ebeveynlerinin, öğretmenlerinin ya da diğer yetişkinlerin bakış açılarına göre davranışlarını değiştirebilmektedirler. Bu dinamik ise prososyal davranışın alt boyutlarından biri olarak değerlendirilen özgecilik davranışının, çocuklardaki gelişim aşamalarından “karşılıklı özgecilik ya da başkalarının bilincinde olma” safhasının özellikleri ile ilişkilendirilebilir. Çocukların bu dönemde toplumsal olarak kabul edilmeme durumundan kaçınmak, popüler olmak ya da diğer bireyleri etkilemek için standart doğru kabul edilen davranışlara yöneldiği belirtilmektedir (Zahn-Waxler, Yarrow, Wagner, 1992: 126-129). Ayrıca ilköğretim döneminde öğrencilerin onaylanma istekleri ile karşılıklı kazanca yönelme isteklerinin daha fazla olduğu, ergenlik dönemi ile birlikte bu eğilimde azalma görüldüğü belirtilmektedir (Eisenberg, 1991: 851-856). İlgili literatür, itaat ve onay temelli olumlu sosyal davranışları kamusal olumlu sosyal davranışlar bağlamında ele almaktadır (Altay, Güre, 2012:102). Dolayısıyla, çocuklar için kamusal alan olarak okul ortamında otorite figürlerinin beklentilerine uygun davranışları sergileyerek sosyalleşmeleri ve bu özelliğin ergenliğin kimlik gelişimi süreci ile prososyal davranış bağlamında özgeci, empatik ve işbirliği ile ilişkili olarak gelişiminin sağlanması, öğrencilerin sosyalleşme sürecini olumlu yönde etkileyebilecektir.

- Zincirin oluşturulması sırasında bazı kız ve erkek öğrencilerin kol kola girme davranışında çekindikleri görülmüştür. Bu davranışlarını “kızlar ve erkekler” kol kola girmez, birlikte oyun oynamazlar” diyerek gerekçelendiren öğrenciler, ailelerinin “bu şekilde davranmaları” gerektiğine ilişkin görüşlerini ifade etmişlerdir. Bu bilgi öğrencilerin, prososyal davranışların gösterimi ve cinsiyet ayrımı gözetmeksizin uygulanabilmesine ilişkin toplumsal algılarının farklı olduğu bilgisini vermektedir. Öğrencilerin bazılarının ait oldukları toplumsal ilişkiler ağının ve bu ilişkilerin cinsiyet rollerine göre davranış tanımlarının, kızlar ve erkeklerin davranışları ile ilgili olarak belirgin ayrımlara neden olabildiğinin dikkate alınması gerektiği düşünülmektedir.
- Zinciri, aile ve arkadaş grupları olmak üzere birbirleri ile ilişkisi olan insan gruplarına benzetmişlerdir. Aile ve arkadaşlık ilişkilerinin bozulmaması için neler yapılması gerektiği sorulduğunda ise zincirde olduğu gibi kol kola yürümek gerektiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin, zincir metaforundan, yakın toplumsal ilişkilere yönelik çıkarım yapabilmesi ileriye dönük olarak prososyal davranışların sergilenmesini kolaylaştırıcı bir etki olarak kabul edilmiştir.
- Birbirleri ile hiç konuşmadan, zinciri bozmaksızın nasıl yürüdükleri sorulduğunda ise birbirlerini izlediklerini söylemişlerdir. Bu durumu “yanımdaki “arkadaşımın adımlarına baktım”, “usulcana”, “arkadaşım gibi” cevapları verilmiştir. Bu cevaplar yanındakinin davranışlarını gözleme ve bu davranışlara göre kendini ayarlayabilme davranışlarını sağlayabilmiştir. Ayrıca süreç içerisinde öğrencilerin konuşmaksızın birbirlerinin beden hareketlerine uyum sağlamaya çalışarak hareket ettikleri gözlemlenmiştir. Bu durum akranların birbirlerinin davranışlarını olumlu yönde etkileyebildikleri, empati kurabildikleri birlikte çalışmaya yönelik olarak özgeci davranış boyutu açısından grup içi “biz” kavramına karşılık gelmektedir. Öğrenciler, sınıf olarak kendilerinin bir “bütün” ve “biz” olarak algılandıklarında destek, yardım ve işbirliği davranışları artmaktadır. Bir başka ifade ile toplulukçu kültür anlayışı ile birey iç grubun varlığına hizmet ederek, o grubun içinde kendini tanımlamaktadır (Topses, 2012: 61).

Zincirin kopmaması için neler yapılabileceği ile ilgili yorumlar dikkate alındığında, birbirini kırmamak, kötü davranmamak gibi ifadeler kullanılmıştır. Süreç içinde göze çarpan en önemli olay, öğrencilerden birinin insanların “düşman olduğuna” dair yorumu olmuştur. Bu bağlamda bir insanın düşman olması nasıl bir şeydir göstermesi

istendiğinde, bunu reddetmiştir. Daha sonra neden düşman gibi davranmanın nasıl bir şey olduğunu göstermediği sorulduğunda ise “zincir bozulur” demiştir. Yorumu yapan öğrencinin prososyal davranışı, bencillik temelli özgecilik açıklamalarından ziyade daha yüksek bir değere karşılık gelmektedir. Bu davranışın, toplumsal ilişkileri korumaya yönelik içselleştirilmiş özgeci davranış boyutunda olduğu söylenebilir. Ayrıca, bu yorum, prososyal davranışın “kendine değer verme boyutunda” belirtildiği gibi kendi yeterliliklerine güvenme ve bu yeterliliklerle başkalarının ihtiyaçlarına daha fazla duyarlı olma durumunu düşündürmektedir. Söz konusu yorumu yapan öğrencinin zihinsel yeterlilikler açısından da analiz, sentez ve değerlendirme yapabilme özellikleri ile başkalarının ihtiyaçlarını daha kolaylıkla algılayabildiği ve duruma uygun tepkileri verebilme de güçlük çekmediği gözlemlenmiştir. Bu olguyu, yapılandırmacı kuramcılar Piaget ve Vygotsk’nin zihinsel gelişim kuramları ile ilgili olarak açıklayabilmek mümkündür. Zihinsel gelişim açısından Piaget, şema yani kavramları kazanma sürecini “deneyim, olgunlaşma, sosyal geçiş ve denge” süreçleri ile açıklarken, belirli bir olgunluk seviyesine gelmiş, çocuğun, içinde yaşadığı toplumun kavramlarını yaşantıları vasıtasıyla edinerek yeni şemaları oluşturduğunu belirtmektedir. Piaget, çocukların yeni şemaları edinebilmesi için olgunlaşma ve bireysel deneyimlerinin önemine dikkat çekmektedir. Vygotsky ise kavram gelişimi kuramında başkaları vasıtasıyla öğrenmenin önemini vurgulamaktadır. Vygotsky’ye göre çocuklar sosyalleşme süreci içinde yeni kavramları öğrenebilmektedir. Böylelikle dil gelişimleri de hızlanmaktadır. Bir çocuğun dil gelişimi ise zihinsel gelişiminin yanı sıra sosyal etkileşimlerine de katkı sağlamaktadır(<http://www.prenhall.com>) Bu bağlamda, öğrencinin, Piaget’in zihinsel gelişim ve Vygotsky’nin kavram gelişimi kuramlarına göre yeterliliklerinin, “zincir bozulur” yorumunu yapabilmesinde etkili olduğu düşünülmektedir.

- Masal ve hikayenin öğrenciler tarafından oluşturduğu grup etkinliği süreci, öğrencilerin masal kahramanı olarak “aslan” karakterini seçmesi, güçlü ve herkes tarafından kabul edilebilir olmanın onlar için önemini ortaya koymaktadır. Bu süreç, akran etkileşiminin prososyal davranışlar açısından önemini göstermektedir (Gembeck, Geiger, Crick, 2005: 424-435) Bir başka açıdan “orman” yaşamına ilişkin en bilinen karakter olarak nitelendirilse bile öğrencilerin, karakterin süreç içinde yalnız ve arkadaş olmasına ilişkin vurgulamaları dikkat çekici olmuştur. Öğrenciler “güç”lü olmanın saygınlık, ün getirdiğine inanmakla birlikte diğer canlılarla arasına

mesafe getirdiğini ve bu sürecin karakteri yalnızlaştırıp, mutsuz edebildiğini ifade etmişlerdir.

- Öğrenciler tarafından oluşturulan hikayenin canlandırılması sürecinde, hikayenin kahramanı olan “aslanın” sürekli olarak kükreme davranışını göstermesinin çevresindeki tüm hayvanları korkuttuğu, yanına yaklaşılmasını engellediğini belirtmişlerdir. Canlandırma sürecinde aslanın yanına yaklaşmaya cesaret eden bir öğrenci, aslana neden bu kadar bu bağırdığını sormuş, aslanın bağırmasına devam etmesine rağmen soruyu birkaç kez yinelemiş ve aslan karakterini canlandıran öğrenci “ayağının çok acıdığını” belirttiğinde diğer öğrenci “aslanın ayağına bakmış, kıymık battığını ve onu çıkartmak gerektiğini belirtmiş ve kıymığı çıkartmıştır”. Bu sürece ilişkin yapılan yaptıkları yorumlar, karşılıklı konuşmanın, yardım için gönüllü olmanın ve herkesin ne kadar güçlü görünseler de yardıma ihtiyaç duyabileceğini belirttikleri konuşmalarla sonlanmıştır. Bu etkinlik süresince ve etkinlik sonunda öğrencilerin yaptıkları davranışlar ve yorumlar dikkate alındığında prososyal davranış kapsamında özgeci davranışın “kahramanca özgeci” davranış bağlamında sergilendiği ve prososyal davranışı oluşturan öğelerden “empati”nin dikkat çektiği görülmektedir. “Masal ya da hikayenin kahramanı olan “aslan” karakterine korkusuzca yaklaşabilmek ve onun sürekli kükremesine istinaden herhangi bir sıkıntısının olup olmadığı ile ilgili yorum yapabilmek bu iki özelliğin etkisini düşündürmektedir. Ayrıca empatik davranışın ardından rol üstlenme davranışı gösterilerek, yardımda bulunma ve acıyı azaltmaya yönelik destek verme davranışı sergilenmiştir. Bu anlamda söz konusu rolü canlandıran öğrencinin davranışı yardımsever davranışının gerçekliğini sergilemiş olmaktadır. Ayrıca, öğrencinin bu davranışı, prososyal davranışın doğasına uygun olarak herhangi bir otorite figürünün baskısı olmadan kendiliğinden (Carlo, Hausmann, Christiansen, Randall, 2003: 108) yapıldığı için arkadaşlarının davranışlarını da etkileme özelliğine sahiptir.
- Başkalarının duygularını anlayabilmeye yönelik grup etkinliğinde öğrenciler beden dilleri ile ilgili olumlu ifadeleri daha az gösterebilirken olumsuz ifadeleri daha fazla gösterme eğiliminde olmuşlardır. Bu durumun aile ve sosyal çevreleri ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte beden dili ile mutluluğu ve üzüntüyü paylaşma konusunda yanına gitme, sırtına dokunma zıplama gibi davranışlarla kendilerini ifade etmeye çalışmışlardır. Çalışma sırasında daha az katılım gösteren bir öğrenci ile ilgili, öğrenciler, arkadaşlarının daha az konuştuğunu ve sessiz olduğunu ifade etmişlerdir. Grup lideri arkadaşları için ne yapabileceğini sorduğunda ise ilk

önce birkaç öğrenci daha sonra tüm öğrenciler arkadaşlarının yanına gelerek, arkadaşlarının ellerinin üzerine, hem grup liderinin hem de kendi ellerini koymuşlardır. Bu davranışları prososyal davranışının bileşenlerinden, rol üstlenme kapasitesi ile ilgili olarak yorumlanabilir. Arkadaşlarının desteğine ihtiyaç duyan öğrenci, arkadaşlarının kendisini anlamalarına izin vererek, kendisine yardım etmeleri konusunda motive edici rol oynamaktadır. Aynı zamanda arkadaşlarının kendi ihtiyacına yönelik empati duygularını harekete geçirerek empatik tepkilerini harekete geçirmektedir. Bu süreç özgeci davranan öğrenciler açısından, arkadaşlarının durumu ve destek ihtiyacı hakkında yorum yapabilme yeterliliklerini geliştirici rol oynamaktadır. Dolayısıyla rol üstlenme kapasitesini arttırarak, arabulucu yardımseverlik olarak nitelendirilen diğer arkadaşlarının durumu hakkında fikir yürütebilmelerini sağlamaktadır. Arabulucu yardımseverlik ise bireyleri (öğrencileri) yardım etme konusunda içsel olarak motive olmalarını kolaylaştırıcı bir özelliktir.

- Bir bireyin desteğe, yardıma ya da arzusunun bir başkası tarafından algılanmasında kendini ifade etme şeklinin önemini fark etmelerine yönelik grup rehberliği çalışması İlköğretim Türkçe kitabındaki “Topaç” adlı okuma parçasından yola çıkılarak hazırlanmıştır. Öğrencilerin, grup rehberliği çalışması ile aynı süreçte işledikleri “Topaç” adlı eser, çalışmanın anlamı ve tekrarın, bir davranışı en iyi şekilde yapabilmeye ilişkin öğrencilerin farkındalığını artırmayı amaçlamaktadır. Bu çalışma ile ilgili öğretmen okuma parçası ile ilgili sorular sormuş ve öğrenciler bu sorulara klşe kabul edilebilecek cevaplar vermişlerdir. Öğrencilerin, “çok çalışırsak her şeyi yapabiliriz”, “hikayedeki çocuk dedesi gibi olmak için çok çalışmalı”, “çalışırsak başarılı oluruz”, “çalışırken iyi şeyler” olur gibi cevapları, öğretmenlerinin beklentilerine yönelik standart ve düzenli cevaplardır. Bu sürecin gözlemlenmesinin ardından hikaye farklı şekilde yorumlanarak grup rehberliği etkinliğine dönüştürülmüştür. Sürecin ilk aşamasında, sınıf öğretmeni ile çelişmeden, öğretmenin öğrencilerin gözündeki konumuna zarar vermemeye özen gösterilerek, öğrencilerin çevrelerinde çalışan insanlar tanıyıp tanımadıkları sorulmuştur. Böylece kendi aile bireyleri olan ebeveynlerinin günlük çalışmaları ve ailelerine katkısı üzerinden, yaşamda çalışmanın anlamına ilişkin farkındalığın arttırılmasında, öğretmenin ulaşmak istediği hedefin gerçekleşmesine destek verilmeye çalışılmıştır. İkinci aşamada ise grup lideri, kendisinin de eskiden topaçla oynadığına ilişkin bir hikaye anlatmıştır. Hikayede kendisinin değil kardeşinin topaç sahibi olduğu ve kardeşinden

bir çok kez istemesine rağmen, kardeşinin paylaşmaması vurgulanmıştır. Hikayenin bu kısmında kardeşlerin her ikisinin de düşünce ve duygularının ne olabileceği sorulmuş, kendi hayatlarından örneklerle anlatmaları desteklenmiştir. Hikaye, kardeşinden rica ettiğinde topacın oynanmak üzere kendisine verilmesi ile sonlandırılmıştır. Çalışmanın son aşamasında, öğrencilere, “kardeşinin önceden topacı vermezken sonradan neden fikir değiştirmiş olabileceği” sorulmuştur. Öğrencilerin bir kısmı topacın verilmesini özgeciliğin bencillik temelli açıklamaları ile paralellik göstermiştir. Bir başka ifade ile kardeşin, diğer kardeşle oyuncağı paylaşmasını, ebeveyn tarafından suçlanmaktan kaçındığı ya da kardeşini üzdüğü, bundan dolayı utandığı, kardeşini bu kadar üzdüğü için kendini kötü hissettiği şeklinde açıklamalar yapmışlardır. Bu çalışma sırasında, öğretmenin konu işleyişi sırasında, davranışları ile sınıftaki çalışmaya hiç katılmadığı izlenimi bırakan bir öğrencinin, topacın diğer kardeşe verilmesinde “rica” ve “lütfen” kelimelerinin etkili olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin, bencillik temelli olarak özgecilik davranışını açıklamaları bir boyutu le kardeşlerin birbirlerine karşı davranışlarında çıkar temelli, yaşamda elde edilmesi beklenen yararlarla bağlı olarak özgecilik davranışının gösterebilecekleri izlenimini yaratmaktadır. Öğrencilerin bu türden bakış açıları, Thomes Hobbes’ un insan doğası ile ilgili mekanik dünya görüşü doğrultusunda da değerlendirilebilir. Hobbes’a göre, insan davranışları çıkar temellidir, dolayısıyla davranışı motive eden şey keyif, haz ya da acıdan kaçınmadır. Bu bağlamda Hobbes, insanı bir başkasına yardım etmeye ya da özgeci davranmaya yönelten motive edici güç konusunda şüpheli davranmaktadır. Bu bağlamda insanların, bir diğerine kendi menfaatleri, anlık zevkleri için hareket ettiklerini belirtmektedir (Hobbes, 1651: 53-76). Hobbes, insanın temel amacının hayatta kalma ve kendi yaşamını sürdürmek olduğu için, hayatta kalmak ve yaşamını sürdürmek için güce ihtiyaç duyduğunu ve bunu elde etmek için her şeyi yapabilmekte özgür olduğunu belirtir (Karagözoğlu, 2006: 222-223). Hobbes’un bu görüşleri, “topacın oynanmak üzere kardeşle paylaşılmasını, ebeveynlerden çekinme” ile ilişkilendiren öğrencilerin davranışlarını açıklamak için yeterli görülebilirse de öğrencilerin davranışını etkileyebilecek diğer faktörlerinde dikkate alınması gerekmektedir. Bu faktörlerin en önemlilerinden birisinin öğrencilerin, alt sosyoekonomik seviyeden geldikleri, aile içi psikolojik ve fiziksel şiddetin söz konusu olduğudur. Bu bağlamda öğrencilerin, aile içi yaşantıları “kardeş ilişkisinde” bu türden yorum yapabilmelerini açıklayabilmektedir. Sınıf öğretmenlerinden, öğrenci davranışları ile ilgili olarak, öğretmen- öğrenci ve öğretmen-veli görüşmelerine ilişkin

elde edilen bilgiler, ailelerin, paylaşma ve yardım davranışlarını desteklemek yerine bireysel, çıkarıcı davranışları desteklediklerine ilişkindir. Bu durum Bandy ve Wilhelm (2012: 1023-1034)'in araştırma verileri ile de paralellik göstermektedir. Araştırmacılar, düşük sosyoekonomik seviyenin prososyal davranışların gelişimi için bir risk faktörü olduğuna dikkat çekmektedirler. Her birey, prososyal davranışa her zaman aynı şekilde motive olmayabilir. Yaşam boyu düşünüldüğünde, insan doğasının toplumsal olarak, diğerleriyle etkileşime girmeye yönelik olmasına rağmen prososyal davranışlarının belirli işlevlere hizmet etmeye yönelik yapılabileceği göz önüne alınmak durumundadır. Bireylerin, prososyal davranışları yaşam deneyimleri yani etkileşimleri ile yakından ilgilidir. Bir toplumun üyesi ve o toplum içinde yaşayabilmenin gereği olarak prososyal davranışların ebeveyn ve çocuğun yakın çevresi tarafından teşvik edilmesi gereklidir. Dolayısıyla ebeveynler, prososyal davranışların kazanımında önemli bir faktör olarak dikkate alınmak durumundadırlar (Hammond, Brownell,2015:1-5).

Prososyal davranışların kazanımına yönelik yapılan buluş yoluyla öğrenme stratejisi temelli grup rehberliği etkinliğinin öğrenciler üzerindeki etkisi rehberlik hizmet alanlarından, “izleme” hizmet alanı ile yapılmıştır. Çalışmanın etkinliğine ilişkin izleme çalışması uygulamanın gerçekleştirildiği sınıfın, öğretmeni ile birlikte gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda elde edilen gözlemsel veriler değerlendirildiğinde, öğrencilerin prososyal davranışların kazanımı açısından grup rehberliği çalışmasının etkili ve kalıcı olduğunu göstermiştir. Çalışmanın verileri Akbaba, Yazıcı, Samancı, (2007: 253-257) tarafından yapılan çalışmanın verileri ile tutarlılık göstermektedir. Araştırmacıların, “Buluş, Sunuş, Metodu ve Grup Rehberliğinin Duygusal İçerikli Olumlu Sosyal Kavramları Kazandırması Üzerine Etkisi” ne yönelik araştırma sonuçları, grup rehberliğinin olumlu sosyal davranışların kazanılmasında önemli derece de farklılık yarattığını vurgulamaktadır. Araştırmacılar, olumlu sosyal kavramların öğretilmesinin yanı sıra duygu öğrenimi açısından da grup rehberliği çalışmasının etkili olduğunu tespit etmişlerdir. Shechtman, (2002: 293-299), çalışması, kişilerarası problemlerin çözümünde grupla yapılan danışmanlık çalışmalarının etkili olduğuna ilişkin veriler sunmaktadır.

İlgili literatür ve çalışma doğrultusunda sosyal uyum davranışını arttırmaya yönelik yapılacak prososyal davranış eğitimleri ile ilgili olarak öneri ve düşünceler şu şekilde özetlenebilir:

- Grup çalışmalarının, öğrencilerin akademik ve sosyal yeterliliklerinin artmasını sağlayabilmesi için dikkatli ve titiz bir şekilde planlanması gerekmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin ve rehberlik servislerinin birlikte ve etkin çalışmaları verimliliğini arttırabilecektir.
- Öğretmenlerin sınıf içerisinde grup çalışmaları ile hedeflerine ulaşabilmeleri için organizasyon yeterliliklerinin iyi olması gerekmektedir. Grup çalışmasını organize edebilmek için plan ve program yapabilme, zamanı etkili kullanabilme, öğrencilerinin ihtiyaç ve yeterlilikleri ile onları bu aktivite ile ilgi nasıl motive edebileceği konusunda bilgisinin yanı sıra iyi bir gözlemci olması önerilmektedir (Alexander, Rose, Woodhead, 1992: 29).
- Öğrencilerin gerek duyduğu dönütlerin zamanında verilebilmesi, birlikte çalışmalarını destekleyecek öğretmen davranışlarının sergilenebilmesi için sınıf içi liderlik özelliklerinin etkin kullanımına gereksinim duyulmaktadır. Ayrıca çalışma sırasında öğretmenlerin, öğrencilere liderlik, çalışma yöntemleri ve birbirlerini destekleme davranışları açısından model olması önerilmektedir.
- Öğrencilerin akademik çalışmalarını destekleyici grup çalışmalarının ağırlığı arttırıldığında prososyal davranış eğilimlerinde de artma görülebileceği düşünülmektedir (Finlisson, 1997: 4-5).
- Prososyal davranış becerilerinin gelişimine yönelik çalışmaların, öğrencilerle yürütülmesinin yetersiz olduğu dolayısıyla Milli Eğitim Bakanlığınca yürütülen “Anne- Baba Sosyal Beceri Eğitimlerinin” sosyoekonomik seviye farkı gözetilmeksizin tüm veliler için etkin ve verimli bir şekilde sürdürülmesi önerilmektedir.
- İlköğretim kademesi öğretmenlerinin, terapötik nitelik taşımayan grup rehberliği faaliyetlerinin uygulanması ile ilgili bilgi ve becerilerinin arttırılması ve bu konudaki hizmet içi eğitimlere önem verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Kaynakça

Açıkgöz, K. Ü. (2008). *Aktif öğrenme*. İstanbul: Biliş Yayınları.

Akbaba, S., Yazıcı, H., & Samancı, O. (2007). Buluş Sunuş Metodu ve Grup Rehberliğinin Duygusal İçerikli Olumlu Sosyal Kavramları Kazandırması Üzerine Etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(3). <https://doi.org/10.17152/gefd.62319>

Akman, Y. (1992). İlköğretim düzeyindeki öğrencilerin rehberlik gereksinimleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 1(3). 4-6. 01.04.2017 tarihinde <http://pdrdergisi.org/index.php/pdr/article/download/437/383> adresinden erişildi.

Aktaş, V.; Güvenç, G. B. (2006). Kız ve erkek ergenlerde saldırgan ve olumlu sosyal davranışlar ile yaş, ilişkisel bağlam ve kişiler arası duyarlılık arasındaki ilişkiler. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 23(2). s.233-264. 01.04.2017 tarihinde <http://www.edebiyatdergisi.hacettepe.edu.tr/index.php/EFD/article/download/446/316> adresinden erişildi.

Alexander, R., Rose, J., Woodhead, C. (1992). *Curriculum Organisation and Classroom Practise in Primary Schools A Discussion paper*. London: Department of Education Science Publication Despatch Center.

Altay, F. B., & Güre, A. (2012). Okulöncesi kuruma (devlet-özel) devam eden çocukların sosyal yeterlik ve olumlu sosyal davranışları ile annelerinin ebeveynlik stilleri arasındaki ilişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2699–2718.

Altıntaş, T. T., Bıçakçı, M.Y. (2017). Erken Çocukluk Döneminde Prososyal Davranışlar. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 4(Number: 57), 245–261. <https://doi.org/10.9761/JASSS6999>

ASCA (American School Counselor Association), (1990). Professional development guidelines for elementary school counselors: A self-audit. Alexandria, VA. Author.

ASCA (American School Counselor Association), (2003). ASCA National Model: A Framework for School.

Bacanlı, H. (2012). *Sosyal beceri eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Bandy, R., & Ottoni-Wilhelm, M. (2012). Family Structure and Income During the Stages of Childhood and Subsequent Prosocial Behavior in Young Adulthood. *Journal of Adolescence*, 35(4), 1023–1034. <http://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.02.010>

Berk, L. (2002). *Infants, children, and adolescents* (4th ed). Boston: MA: Allyn & Bacon.

Bozgeyikli, H. (2017). “Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programlarının Hazırlanması”. M. Engin Deniz; Atılgan Erözkan (Ed.). Psikolojik Danışma ve Rehberlik içinde (366-403). Ankara: Pegem Akademi.

Carlo, G., Hausmann, A., Christiansen, S., & Randall, B. A. (2003). Sociocognitive and Behavioral Correlates of a Measure of Prosocial Tendencies for Adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, 23(1), 107–134. <https://doi.org/10.1177/0272431602239132>

Carlo, G., Randall, B. A. (2002). "The Development and Validation of a Multidimensional Measure of Prosocial Behavior", *Journal of Youth and Adolescence*, 31, s. 31-44.

Çekin, A. (2013). İmam hatip lisesi öğrencilerinin prososyal davranış eğilimleri üzerine nicel bir inceleme. *Journal of International Social Research*, 6(28). 01.04.2017 tarihinde http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt6/cilt6sayi28_pdf/cekin_abdulkadir.pdf adresinden erişildi.

Demirel, M. (2010). İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sınıf Rehberlik Programının Değerlendirilmesi. *EĞİTİM VE BİLİM*, 35(156). 48-60. 01.04.2017 tarihinde <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/72> adresinden erişildi.

Deniz, M. E. (2017). “Kişisel rehberlik” M. Engin Deniz; Atılgan Erözkan (Ed.). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik* içinde (146-189), Ankara: Pegem Akademi.

Eisenberg, N., & Mussen, P. H. (1989). *The roots of prosocial behavior in children*. Cambridge University Press.

Eisenberg, N., Miller, P. A., Shell, R., McNalley, S., & Shea, C. (1991). Prosocial Development in Adolescence: A Longitudinal Study. *Developmental Psychology*, 27(5), 849-857.

Eraslan, L. (2011). Sosyolojik metaforlar. *Akademik Bakış Dergisi*, 27, 1–22.

Finlinson, A. R. (1997). Cooperative games: promoting prosocial behaviors in children. 04.04.2017 tarihinde <http://digitalcommons.usu.edu/etd/2404/> adresinden erişildi.

Freedman, J., Sears; Carlsmith, J. (1976). Social psychology, Prentice Hill.

Gazda, G. (1969). Group counseling: A developmental approach. *Counselier Canadien*, Vol. 3, No.4, October, 5-25. 04.04.2017 tarihinde <http://cjc-rcc.ucalgary.ca/cjc/index.php/rcc/article/view/2357/2203> adresinden erişildi.

Greener, S. H. (2000). Peer assessment of children's prosocial behaviour. *Journal of moral education*, 29(1), 47-60.

Gysbers, N. C., & Henderson, P. (1988). *Developing and managing your school guidance program*. American Association for Counseling and Development, 5999 Stevenson Ave., Alexandria, VA 22304

Hammond, S., Brownel C.A. (2015) Prosocial behaviour. *Encyclopedia on Earyl Childhood Development*.

Hobbes, T. (1651). *Leviathan or the matter, forme, & power of a common-wealth ecclesiasticall and civill*. 04.04.2017 tarihinde <https://archive.org/details/leviathanormatt01hobbgoog> adresinden erişildi.

Johnson, D. W. (1981). Student-student interaction: The neglected variable in education. *Educational researcher*, 10(1), 5-10.

Karadağ, E. Mutafçılar, I. (2009). Prososyal davranış ekseninde özgecilik üzerine bir çözümleme. *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*. 8 (Güz) 41-69. 04.04.2017 tarihinde <http://www.flfsdergisi.com/sayi8/41-70.pdf> adresinden erişildi

Karagözoğlu, H. (2006). "Homo homini lupus": Thomas Hobbes' un ahlâk felsefesi üzerine. *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (31), 215-242. 04.04.2017 tarihinde <http://e-dergi.marmara.edu.tr/maruifd/article/download/5000006204/5000006684> adresinden erişildi

Knafo, A., & Plomin, R. (2006). Prosocial behavior from early to middle childhood: genetic and environmental influences on stability and change. *Developmental psychology*, 42(5), 771-786.

Kumru, A., Carlo, G., & Edwards, C. P. (2004). Olumlu Sosyal Davranışların İlişkisel, Kültürel, Bilişsel ve Duyuşsal Bazı Değişkenlerle İlişkisi, *Türk Psikoloji Dergisi*.19(54).109-125.

Milli eğitim Temel Kanunu (1973) No 1739. 1406.1973. Kanun No :1739 Kabul Tarihi : 14/06/1973 . Yayımlandığı Resmi Gazete Tarihi: 24/06/1973 Sayısı: 14574. Değişikliğe Ait Kanun No: 5917 Kabul Tarihi: 25/06/2009 Yayımlandığı Resmi Gazete Tarihi : 10/07/2009 Sayısı: 27284

Myrick, R. D., Merhill, H., & Swanson, L. (1986). Changing student attitudes through classroom guidance. *The School Counselor*, 33(4), 244-252.

Reykowski, J. (Eds.). (1982). “Motivation of prosocial behavior”, In V.J. Derlega, & J. Grzelak, Cooperation and helping behavior: Theories and research

Shechtman, Z. (2002). Child group psychotherapy in the school at the threshold of a new millennium. *Journal of Counseling & Development*, 80(3), 293-299.

Steen, S., & Kaffenberger, C. (2007). Integrating academic interventions into small group counseling in elementary school. *Professional School Counseling*, 10(5), 516-519.

Sünbül, Z. A., & Güçray, S. S. (2016). Ergenlerde olumlu sosyal davranışları yordamada koruyucu faktörler ve bazı kişisel değişkenlerin rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 6(45). 102-114

Topses, G. (2012). Elseverlik (alturizm) ve benseverlik (egoizm) ölçeğiyle ilgili geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE)*, 1(2), 60-71. 04.04.2017 tarihinde www.ijtase.net/ojs/index.php/IJTASE/article/download/53/67 adresinden erişildi

Uşaklı, H. (Ed.) (2016). “İlkokulda Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık”. Hakan Uşaklı (Ed.) *Hayat Boyu Kapsamlı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık* içinde (s.166-192). Ankara: Pegem Akademi.

Uzmen, S. (2001). Okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının prososyal davranışlarının resimli çocuk kitapları ile desteklenmesi, yayınlanmamış doktora tezi, Ankara: Hacettepe

Uzmen, S., & Mağden, D. (2013). Okulöncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Altı Yaş Çocuklarının Prososyal Davranışlarının Resimli Çocuk Kitapları İle Desteklenmesi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(15), 193–212.

Weinstein, N., & Ryan, R. M. (2010). When helping helps: autonomous motivation for prosocial behavior and its influence on well-being for the helper and recipient. *Journal of personality and social psychology*, 98(2), 222.

Wilson, J., & Musick, M. (1997). Who cares? Toward an integrated theory of volunteer work. *American Sociological Review*, 694-713.

Wilson, O. (1975). *Sociobiology, the new synthesis*, Cambridge: Harvard University Press.

Yılmaz, M.T. (2017) “Okullarda Rehberlik Servisleri Hizmetleri”. Engin Deniz; Atılğan Erözkan (Ed.) *Psikolojik danışma ve rehberlik içinde* (s.70-109). Ankara: Pegem Akademi.

Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., Wagner, E., & Chapman, M. (1992). Development of concern for others. *Developmental psychology*, 28(1), 126.

Zimmer-Gembeck, M. J., Geiger, T. C., & Crick, N. R. (2005). Relational and physical aggression, prosocial behavior, and peer relations: Gender moderation and bidirectional associations. *The Journal of Early Adolescence*, 25(4), 421–452.

İnternet adresleri:

Cognitive development 1: piaget and vygotsky 10.04.2017 tarihinde

http://www.prenhall.com/divisions/ect/app/mcdevitt/xmedia/pdf_files/inst_man.pdf adresinden erişildi.

https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_08/20051746_rehberlik_klavuzu2.pdf adresinden erişildi.

MEB (2001) Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik Ve Psikolojik Danışma Hizmetleri

Yönetmeliği. 01.02.2017 tarihinde

https://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/mevzuat/Milli%20E%20C4%9Fitim%20Bakanl%C4%B1%C4%9F%C4%B1%20Rehberlik%20ve%20Psikolojik%20Hizmetler%20Y%C3%B6netmeli%C4%9Fi.htm adresinden erişildi.

MEB (2006) Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik Ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği. 01.02.2017 tarihinde <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/07/20120721-10.htm> adresinden erişildi.

MEB (2015) Okullarda rehberlik ve psikolojik danışma Hizmetleri kılavuzu. 01.02.2017 tarihinde

MEB (2107) sosyal etkinlikler yönetmeliği. 01.02.2017 tarihinde <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/06/20170608-5.htm> adresinden erişildi.

MEB Türk Milli Eğitim Kanunu. 01.04.2017 tarihinde <http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/14574.pdf> adresinden erişildi.