

Okul Sosyal Davranış Ölçeklerinin (OSDÖ) Türkçeye Uyarlanması

*Müge YUKAY-YÜKSEL**

Öz

Bu çalışmada, ülkemizdeki sosyal beceri eğitimlerine yönelik çalışmalarını desteklemesi amacıyla 1993 yılında Kenneth W. Merrell tarafından geliştirilmiş olan Okul Sosyal Davranış Ölçeklerinin (OSDÖ) Türkçeye uyarlama çalışması yapılmıştır. Okul öncesi ve ilköğretim çağındaki çocukların sosyal beceri düzeylerini değerlendirmek üzere beşli Likert modeline uygun olarak geliştirilmiş, "Okul Sosyal Davranış Ölçekleri"nin (OSDÖ) dilsel eş değeri, madde toplam, madde kalan analizleri, doğrulayıcı faktör analizi ve ölçüt geçerliği analizleri 467 öğrenciden ve öğretmenlerden elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir. Dilsel eş değeri için yapılan analizler sonunda her maddenin birbiriyle $p < .001$ düzeyinde ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Madde toplam, madde kalan, ayırt edicilik analizlerinde sonuçlar $p < .001$ düzeyinde manidar elde edilmiştir. Cronbach α , Spearman Brown ve Guttman Split-Half tekniklerinden $r = .91$ ile $.98$ arası güvenilirlik değeri elde edilmiştir. Bu güvenilirlik kat sayıları özgün formundakilerle benzerlikler göstermektedir. Ölçeklerin geçerlik analizleri için Matson Çocuklarda Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (MESSY) ve sosyometri tekniğinden elde edilen verilerle ilişkisi değerlendirilmiş, sonuçlar istatistiksel açıdan ($p < .05$) anlamlı bulunmuştur. Bu bulgulara dayanılarak OSDÖ'nün eğitim alanında kullanılabilir, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler

Sosyal Beceriler, Sosyal Yeterlilik, Olumsuz Sosyal Davranışlar.

* Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü Öğretim Görevlisi.

Öğr. Gör. Dr. Müge Yukay Yüksel

Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü,
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı.
Elektronik Posta: myukay@yahoo.com

Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler

- Yüksel (Yukay), M.** (2007). Özel eğitim ve rehberlik. B. Aydın (Ed.), *Rehberlik* içinde (s. 278-302). Ankara: Pegem-A Yayıncılık.
- Yukay, M.** (2004). Arkadaş ilişkilerini geliştirmeye yönelik grup çalışması. A. Kulaksızoğlu (Ed.), *Örnek grup rehberlik programları* içinde (s. 165-185). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yukay, M.** (2004). Okul öncesi dönemdeki çocukların kişilerarası ilişkilerini geliştirmeye yönelik hazırlanmış sosyal beceri programının değerlendirilmesi. A. Oktay (Ed.), *1. Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi bildiri kitabı* içinde (s. 78-89). İstanbul: YA-PA
- Yukay, M.** (2003). Down sendrom'lu çocukların gelişimleri ve özellikleri. A. Kulaksızoğlu (Ed.), *Farklı gelişen çocuklar* içinde (s. 115-130). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Ekşi, H., Otrar, M. ve **Yukay, M.** (2003). Ön ergenlik dönemindeki öğrencilerin yoksulluk, öz saygı ve umutsuzluk düzeyleri açısından incelenmesi. A. E. Bilgili & İ. Altan (Ed.), *Yoksulluk* içinde (C. 2, s. 172-183). İstanbul: Deniz Feneri Yayınları.

Okul Sosyal Davranış Ölçeklerinin (OSDÖ) Türkçeye Uyarlanması*

Müge YUKAY-YÜKSEL

Çağdaş toplumlarda eğitimciler, öğretmenler ve anne babalar sürekli olarak çocuklarının akademik ve sosyal anlamda daha başarılı olmaları için çareler aramakta ve bunu sağlamak için de başarısızlıklarının nedenlerini belirleyip önlemler almaya çalışmaktadır. Tüm bu çalışmalar aslında, gerek toplumsal gerekse bilimsel alanda hızla gerçekleşen gelişmelere uyum sağlayabilmek amacıyla yöneliktir. Çünkü yaşadığı topluma uyum sağlayabilmek, insanın temel işlevlerinden birisidir. Okul hayatıyla beraber çocukların çevreye uyum süreci başlar. Bu dönemde çocuklar için başkalarının keşfedilmesi, çift yönlü iletişimin kurulmaya başlanması söz konusu olduğundan sosyal ortamda iletişim kurma becerisine sahip olmayan çocukların arkadaş ilişkilerinin zayıf olduğu, okul başarılarının düştüğü ve aile ortamında huzursuz bir yapı sergiledikleri çeşitli araştırmaların sonuçlarında ifade edilmektedir (Brodeski, 2007; Butcher, 1999; Lewis, Sugai ve Colvin, 1998). Bununla beraber sosyal beceri düzeyleri yüksek çocuklar çevresine uyum sağlayan, çatışmalardan uzak durmayı başaran, diğer insanlarla iyi iletişim kuran bireylerdir (Brodeski, 2007; Church, Gottschalk ve Leddy, 2003; Matson ve Ollendick, 1988). Gelişim psikolojisinin bulgularına göre de birey, özellikle ilköğretim döneminde, başkalarının keşfi ile birlikte onlarla geçinme ve iyi ilişkiler kurma amacıyla sosyal becerilere ihtiyaç duyacaktır. *Sosyal beceri, bireyin okul, ev ve iş gibi doğal çevrelerde başkalarıyla başarılı*

* Bu araştırmanın güvenilirlik çalışması, danışmanlığını Prof. Dr. Betül Aydın'ın yaptığı "İlköğretim Üçüncü Sınıf Öğrencilerine Yönelik Sosyal Beceri Programının Değerlendirilmesi" adlı doktora tezinden alınmıştır.

bir şekilde etkileşimde bulunma yeteneğidir (Bacanlı, 1999a). Sosyal beceriler; bireyin çevresiyle olumlu ilişkiler kurmasını, kurduğu bu ilişkileri sürdürebilmesini, olumlu ve olumsuz duygularını uygun bir şekilde anlatabilmesini ve başkalarının duygularını anlayabilmesini, kişisel haklarını savunabilmesini, gerektiğinde başkalarından yardım isteyebilmesini, uzlaşma becerisine sahip olmasını, stres yaratan durumlarla başa çıkabilmesini ve problem yaratan durumları çözebilmesini sağlayan öğrenilmiş davranışlardır (Akkök, 1999; Howing, Wodarski, Kurtz ve Gaudin, 1990; Matson ve Ollendick, 1988).

Sosyal becerilerle ilgili çalışmalar 1970'li yıllarda başlamış ve daha çok çocukluk çağı psikopatolojisi ve uyumu üzerine yoğunlaşmıştır. Ondan önce, 1900'lü yılların başında William James *Psikolojinin Prensipleri* (1891) eserinde sosyal yaşamdaki farklı benliklerimiz üzerinde durmuştur. James'in bu tespitleri sosyal ilişkilerimize ışık tutmuştur. Ancak James'in düşünceleri "beceri" den ziyade "benlik" üzerinde durmaktadır. Sosyal beceri kavramının öncüsü sayılabilecek diğer bir kavram Thorndike'in zekâ analizler sonucunda ortaya attığı *sosyal zekâ* kavramıdır. Bu kavrama göre bazı kişilerin kolayca ilişki kurabilmeleri, sosyal ilişkilerindeki zorlukların üstesinden kolayca gelebilmelerinin temelinde, sosyal açıdan zeki olmaları yatar. Sosyal zekânın ardından davranışsal zekâ, empati gibi kavramlar ele alınmışsa da bu kavramlar sınırlı kalmıştır. 1960'lı yıllarda toplumsal düzen ve toplumsal yaşam bir sorun hâline gelmeye başlamış, toplumsal yaşamın insanlar üzerindeki sınırlayıcı etkilerinin gündeme gelmesiyle beraber sosyal beceriler önem kazanmaya başlamıştır (Bacanlı, 1999b).

Sosyal beceriler, duygusal ve davranışsal bozukluğu olan çocuk ve gençler için önemli ve fonksiyonel olan birtakım davranışları ifade eder. 1970'lerde sosyal becerilerle ilgili alanyazında üç ifadenin üzerinde önemle durulmuştur. Bunlar; *sosyal yeterlilik*, *olumsuz sosyal davranışlar ve sosyal uyumdur* (Asher ve Taylor, 1981; Connolly, 1983; Merrell, 1993).

Sosyal yeterlilik, çocuğu ve genci sosyal hayata işlevsel bir biçimde adapte edebilecek bir dizi davranışı işaret eder. Duygusal anlamda sıkıntı yaşayan çocuklar, akranları ve öğretmenleriyle başarılı bir ilişki kurma ve sürdürme becerisinden yoksundurlar. Normal şartlar altında uygun olmayan davranışlar ve duygular yaşarlar. Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere bu çocuklar ve gençlerin yaşadıkları temel güçlükler sosyal yeterlilik ve kişiler arası ilişkiler alanındadır (Gresham, 1997). Sosyal yeterliliğin geliştirilmesinin, sadece çocukluk dönemi için kritik bir faktör ol-

madığı, yaşamın ileriki yıllarında edinilecek başarı ve düzenlemelere de etkisi olduğu düşünülmektedir. Sosyal yeterliliğin iyi bir akran ilişkisine imkân sağladığı, akademik başarıyı olumlu etkilediği belirtilmektedir (Asher ve Taylor, 1981). Bunun yanı sıra çocukluk çağında yeterince gelişmemiş olan sosyal yeterliliğin ileriki yıllara yansıyan, çocukluk çağı suçluluğu, zihinsel gelişimde problem ve olumsuz sosyal davranışların ortaya çıkması gibi birçok olumsuz sonuçları olduğu belirlenmiştir (Dodge, Coie ve Brakke, 1982; Loeber, 1985).

Olumsuz sosyal davranışlar, uygun sosyalleşmeyi engelleyen ve olumsuz sosyal çıktılara sebep olan (akranları reddetme ve anlaşamama gibi) davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Merrell, 1993). Bu çalışmada ele alınan olumsuz sosyal davranışlar; çocuğun mizaç, yaradılış olarak hem olumsuz sosyal yapısı (diğerlerinin hakkına saldırı gibi) hem de doğrudan olumsuz sosyal sonuçlara neden olan davranışları olarak tanımlanabilir. Bu problem davranışlar doğrudan sosyal yapıyla ilişkili olmasa da çocuğun benlik yapısından kaynaklanan olumsuz davranışlara daha yakındır.

Sosyal becerilerin; sosyal yeterlilik ve olumsuz sosyal davranışlar olarak ikiye ayrılmasının yanı sıra diğer bir ayırmada, öğrencilerin okula başlamasıyla beraber öğretmenleri ve arkadaşlarıyla kuracakları ilişkilere yönelik *sosyal uyum*dur. Öğretmenleriyle ilgili sosyal uyum, öğretmenlerin öğrencilerinden okulun kurallarını takip etmeleri ve uymaları ile ilgili davranışlar geliştirmeleri beklentisiyle ilgilidir. Akranlarıyla ilgili sosyal uyum, boş zamanlarda ve teneffüslerde uygun sosyal uyum geliştirmeye yönelik dinamiklerle ilgilidir. Birçok araştırmacı, bu iki uyumun birbirleriyle ilgili olduğunu ve ikisinin bir arada gelişiminin, sosyal gelişim sürecine katkıda bulunacağını ifade etmektedir (Asher ve Taylor, 1981; Choi ve Kim, 2003; Connolly, 1983; Merrell, 1993).

Sosyal becerilerin bireye kazandırılması amacıyla uzmanlar, yaş dilimlerine ve okul kademelerine göre sosyal becerilerle ilgili çeşitli çalışmalar yapmışlar, eğitim programları geliştirip uygulamışlardır (Gresham ve Reschly, 1987; McConaughy, Achenbach ve Gent, 1988; Walker, Steiber ve Eisert, 1991; Yukay, 2003; Yüksel, 1997). Farklı yöntemlerden yararlanmak yoluyla yapılan çalışmaları değerlendirmek için pek çok ölçüm aracı geliştirilmiştir. Tercih edilen yöntemler; *doğrudan davranışları gözlemleme, davranış derecelendirme ölçekleri, sosyometrik yaklaşımlar, görüşmeye dayalı teknikler ve bireyin kendi kendini değerlendirmesidir*. Bu yöntemlerin farklı birleşimlerinden oluşan uygulamaların, bireylerin sosyal yeterlilik düzeylerinin daha gerçekçi bir şekilde değerlendirildi-

rilmesine olanak sağladığı belirlenmiştir (Elliott, Sheridan ve Gresham, 1989; Merrell, 1993, 2001). Diğer yandan sosyal becerilerin ölçülmesinde kullanılabilecek yöntemler, uygulama yapılacak grubun yaş seviyelerine ve yapılacak çalışmanın yapısına göre farklılık göstermektedir. Bu bağlamda, ülkemizdeki çalışmalar değerlendirildiğinde, sosyal becerilerin bireye kazandırılması amacıyla çeşitli sosyal beceri eğitim programlarının geliştirilip uygulandığı belirlenmiştir. Yapılan uygulamalardaki etkililiği saptamak amacıyla sosyal becerileri ölçmek için daha çok *doğrudan davranışları gözlemlene ve davranış derecelendirme ölçeklerinden* faydalandığı tespit edilmiştir (Çalışkan Çoban, 2007; Ekinci Vural, 2006; Kamaraj, 2004; Yüksel, 1997).

Bu çalışmada ise ülkemizdeki sosyal beceri eğitimlerine yönelik çalışmaları desteklemek, okul öncesi ve ilköğretim çağındaki çocukların sosyal beceri düzeylerini belirlemek amacıyla alandaki eksikliği tamamlayacağı düşünülen, 1993 yılında Kenneth W. Merrell tarafından geliştirilmiş olan Okul Sosyal Davranış Ölçeklerinin (OSDÖ) Türkçeye uyarlama çalışması yapılmıştır. Bu ölçekler, öğretmenlerin gözlemlerine ve buna bağlı olarak öğrencilerinin akademik ve sosyal ortamdaki davranışlarını derecelendirmelerine yöneliktir. Ölçeklerin dayandığı kuramsal yapı dikkate alındığında, “sosyal becerileri” ifade edilen tüm alt alanları kapsamında değerlendirebilecek nitelikte olduğu ifade edilebilir. Ölçekler bütün olarak kullanılabileceği gibi alt ölçekler bazında da kullanmaya elverişlidir.

Yöntem

Örneklem

Çalışmanın örneklemini, İstanbul ili Kadıköy İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilköğretim okullarında öğrenim görmekte olan öğrenciler ve öğretmenleri oluşturmaktadır. Dilsel eş değerlilik analizleri için, Kadıköy ilçesindeki ilköğretim okullarında görev yapan 32 İngilizce öğretmeni görev almıştır. Madde analizleri, doğrulayıcı faktör analizi ve güvenilirlik analizleri için Kadıköy ilçesine bağlı ilköğretim okullarında görev yapan 211 öğretmenin doldurdukları “Okul Sosyal Davranış Ölçekleri”nin verilerinden yararlanılmıştır. Ölçüt geçerliği için, yaşları 9-14 arasında değişen 168 ilköğretim okulu öğrencisi ile bir çalışma ve ilköğretim üçüncü sınıfta okuyan 88 öğrenci ile de başka bir çalışma gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada ölçüt geçerliliği için, Bacanlı ve Erdoğan (2003) tarafından

gerçekleştirilen *Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (MESSY)* kullanılmıştır. Başka bir geçerlik çalışması ise *sosyometriden* elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir.

Orijinal Ölçeğin (School Social Behavior Scales) Tanıtımı

Okul Sosyal Davranış Ölçekleri (School Social Behavior Scales), sınıf öğretmenleri veya okuldaki diğer öğretmenlerin, okul öncesi ve ilköğretim çağındaki öğrencilerini teker teker değerlendirilebilmelerine olanak sağlayacak şekilde, beşli Likert modeline uygun olarak geliştirilmiştir. Ölçekler toplam altmış beş maddeden oluşmaktadır (EK 1). Ölçek, *A Formu*: Sosyal Yeterlilik ve *B Formu*: Olumsuz Sosyal Davranışlar olmak üzere iki formdan oluşturulmuştur. “Sosyal Yeterlilik Ölçeği”nde; “Kişiler Arası İlişkiler” (on dört madde), “Öz Denetim Becerisi” (on madde) ve “Akademik Beceriler” (sekiz madde) olmak üzere üç alt ölçekte toplanan otuz iki madde yer almaktadır. “Olumsuz Sosyal Davranışlar Ölçeği”nde ise “Saldırgan-Sinirli” (on dört madde), “Antisosyal-Agresif” (on madde) ve “Yıkıcı-Talepkâr” (dokuz madde) olmak üzere üç alt ölçekte toplanan otuz üç madde bulunmaktadır. Alt ölçeklere ilişkin tanımlamalar EK 2’de yer almaktadır. .

Ölçeklerin orijinal formunun geçerlik çalışmalarında, *içerik geçerliliği* için madde toplam, madde kalan korelasyon analizleri yapılmıştır. Madde toplam analizlerinde, ölçeğin A formunun korelasyon kat sayılarının $r=.62$ ve $r=.82$ arasında değiştiği, B formunun korelasyon kat sayılarının $r=.58$ ve $r=.86$ arasında değiştiği tespit edilmiştir (Merrell, 1993).

Ölçeklerin *ölçüt geçerliliği* için yapılan çalışmalarda; OSDÖ ile “Connors Öğretmen Değerlendirme Ölçeği”nin puanları arasında en yüksek $r=.82$ ve $.91$ en düşük $r=.25$ ve $.45$ arasında değişen ilişkiler tespit edilmiştir. OSDÖ ile “Waksman Sosyal Beceriler Dereceleme Ölçeği” puanlarının korelasyonları arasında $p<.001$ düzeyinde, OSDÖ’nün A formu ile “Walker-McConnell Sosyal Yeterlilik ve Okula Uyum Ölçeği” puanları arasında $r=.78$ ve $r=.94$ arasında değişen, OSDÖ’nün B formu ile $r=-.44$ ve $r=-.82$ arasında değişkenlik gösteren ilişkiler elde edilmiştir.

Yapı geçerliliğinde; ölçeklerin faktör yapısı incelenmiştir. Faktör analizi, 758 kişilik okul öncesi, ilköğretim (K-6) ve lise (7-12) düzeyindeki öğrenciler ile özel eğitim öğrencilerinden oluşan örneklem grubu üzerinde yapılmıştır. Varimax rotasyonla yapılan temel bileşenler analizini takiben 758 kişilik bir gruptan elde edilen verilere Kaiser normalizasyon prosedürü uygulanmıştır. OSDÖ’nün “Sosyal Yeterlilik Ölçeği”, yapılan faktör analizi sonrasında açıklanan varyansın % 71,7’sini karşılamak-

tadır. Bu ölçekteki her maddenin faktör yükü .52 ve daha üzerindedir. OSDÖ'nün "Olumsuz Sosyal Davranışlar Ölçeği", yapılan faktör analizi sonrasında açıklanan varyansın % 69,6'sını karşılamaktadır. Bu ölçekteki her maddenin faktör yükü .51 ve daha üzeri olarak tespit edilmiştir. "Okul Sosyal Davranış Ölçekleri"nin orijinal formunun güvenilirlik çalışmasında iç tutarlılık, test tekrar test ve ölçümün standart hatası tekniklerinden faydalanılmıştır.

OSDÖ'nün *iç tutarlılığında*, iki ölçek ve onların her bir alt ölçeği için Cronbach α kat sayısı hesaplanmıştır. Sonuçlar $p < .001$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Alt ölçeklerden elde edilen Cronbach α güvenilirlik kat sayıları ise, $r = .94$ ile $r = .98$ arasında değişmektedir. *Test tekrar test* yöntemi için yapılan uygulamada ilk ve orta dereceli okullarda görev yapan 72 öğretmenden üç hafta ara ile alınan veriler arasında $r = .68$ ile $r = .83$ arasında değişen ve $p < .001$ düzeyinde anlamlı ilişkiler elde edilmiştir. OSDÖ'nün "Sosyal Yeterlilik" ve "Olumsuz Sosyal Davranışlar" ölçeklerinden elde edilen ölçümlerle, alt ölçeklerden elde edilen ölçümlerin *standart hataları* incelendiğinde oldukça düşük değerler elde edilmiş olduğu gözlenmektedir ($SH = 4.24$ ile 1.88). Bu durum da aracın güvenilirliğini desteklemektedir (Merrell, 1993).

Ölçeklerin puanlandırılması "*hiçbir zaman: 1 puan, nadiren: 2 puan, arasıra: 3 puan, sıklıkla: 4 puan, her zaman: 5 puan*" şeklinde yapılmaktadır.

Okul Sosyal Davranış Ölçeklerinin Türkçeye Uyarlama Çalışması İşlem

OSDÖ'nün Türkçeye uyarlanması sürecinde ilk olarak ölçeklerin orijinal formunda bulunan İngilizce maddeler, araştırmacı ve İngilizceyi kullanma deneyimi olan, psikolojik danışma ve rehberlik alanından beş öğretim üyesi tarafından ayrı ayrı olarak Türkçeye çevrilmiştir. Sonra bu çeviriler araştırmacı tarafından karşılaştırılmış ve uyumsuzluklar gerek tartışma yoluyla gerekse İngilizce bilen başka uzman kişilerle görüşülerek giderilmiştir. Yapılan çevirilerde büyük bir farklılığın olmadığı; alandan ve İngilizceyi kullanma deneyimi olan kişiler tarafından Türkçe çevirisinin orijinal metne eş değerliği kabul edilmiştir. Daha sonra ölçeklerin dilsel eş değerliğinin incelenmesi amacıyla 32 İngilizce öğretmeni üzerinde bir çalışma yürütülmüştür. Bu öğretmenlere Türkçe formlar bir hafta arayla uygulanmış ve bu iki uygulamadan elde edilen puanlar arasındaki korelasyon dilsel eş değerlik ölçütü olarak kabul edilmiştir.

OSDÖ'nün uyarlama sürecinde, orijinal formda gerçekleştirilmiş olan geçerlik ve güvenilirlik analizlerine bağlı kalınmıştır.

Geçerlik analizleri olarak, yapı ve ölçüt geçerliği yapılmıştır. Ölçek maddelerinin madde toplam ve madde kalan analizleri için *Pearson çarpım momentler korelasyon katsayısı*, madde ayırt ediciliğinde (% 27'lik alt ve üst grup madde gruplarının karşılaştırılmasında) ise *Bağımsız Grup t Testi kullanılmıştır*. Ölçeklerin yapı geçerliğini araştırmak için doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Faktör analizinde, ölçeklerin orijinal formunda yer alan “sosyal yeterlik” ve “olumsuz sosyal davranışlar” ölçeklerinin altında yer alan altı alt ölçeğin varlığı incelenmiştir. Ölçüt geçerliği için Okul Sosyal Davranış Ölçekleri (OSDÖ) ile Bacanlı ve Erdoğan (2003) tarafından Türkçeye uyarlanıp geçerlik ve güvenilirliği gerçekleştirilen Matson Çocuklarda Sosyal Beceri Ölçeği (MESSY) arasında korelasyon hesaplamaları yapılmıştır. Ayrıca OSDÖ ile bir grup ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin sosyometri derecelenmeleri arasındaki ilişki de incelenmiş ve sonuçlarından ölçüt geçerliği işleminde faydalanılmıştır.

Güvenirlilik için iç tutarlılık, test tekrar test ve ölçümün standart hatası hesaplanmıştır. Ölçeklerin iç tutarlılığı, Cronbach α , Spearman Brown ve Guttman Split-Half teknikleriyle sınanmıştır. Test tekrar test yöntemi devamlılık katsayısını belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Testin güvenirliliği ile yakından ilişkili olan ölçümün standart hatası ise bireysel puanların güvenirliliğini sınamak ve betimlemek amacıyla kullanılmıştır (Balcı, 1997; Tekin, 1993; Tekindal, 1997; Tezbaşaran, 1996).

Bulgular

Dilsel Eş Değerlik

Dilsel eş değerlilik analizleri için ölçeklerin İngilizce formu, bir hafta sonra da oluşturulan Türkçe formu İstanbul ili Kadıköy ilçesine bağlı okullarda görev yapan 32 İngilizce öğretmenine uygulanmıştır. Elde edilen verilerle hem “Sosyal Yeterlilik” hem de “Olumsuz Sosyal Davranışlar” ölçeklerinin arasındaki ilişki, ayrıca bu iki ölçeğin alt testleri arasındaki ilişki değerlendirilmiştir. Yapılan analizler sonunda her maddenin birbiriyle $p < .001$ düzeyinde ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Sadece “Sosyal Yeterlilik Ölçeği”nin 1., 4., 11. ve 19. maddelerinde $p < .05$ düzeyinde anlamlılık tespit edilmiştir.* Ama alt ölçeklerin analizleri yapılırken böyle bir farklılık elde edilmemiştir. Bu nedenle maddelerle ilgili herhangi bir değişikliğe gidilmemiştir. Bu durumda Türkçe ölçeğin İngilizcesi ile eş değer nitelikte olduğu beklentisi desteklenmiştir. Tablo 1’de OSDÖ’nün dilsel eş değerlik analizlerine yer verilmiştir.

* Alt ölçeklerin alt testlerinin dilsel eş değerlik analizleri için bk. Yukay (2003).

Tablo 1.

“Okul Sosyal Davranış Ölçekleri”nin “Sosyal Yeterlik” (SY) ve “Olumsuz Sosyal Davranışlar” (OSD) Alt Ölçeklerinin Dilsel Eş Değerlik Tabloları

Soru No		n	\bar{x}	ss	Korelasyon			İlişkili Grup t Testi	
					sd	r	p	t	p
Sosyal Yeterlilik Alt Ölçeği	Türkçe	32	120.18	27.31	31	.80	.00	1.26	0.22
	İng.	32	116.16	29.73					
Olumsuz Sosyal Davranışlar Alt Ölçeği	Türkçe	32	61.97	27.60	31	.71	.00	-1.03	0.31
	İng.	32	66.18	32.02					
Madde 1. (SY)	Türkçe	32	3.94	0.95	31	.73	.00	2.26	0.03
	İng.	32	3.63	1.13					
Madde 2. (SY)	Türkçe	32	3.84	1.14	31	.87	.00	0.90	0.37
	İng.	32	3.75	1.19					
Madde 3. (SY)	Türkçe	32	3.66	1.31	31	.83	.00	1.36	0.18
	İng.	32	3.47	1.37					
Madde 4. (SY)	Türkçe	32	3.81	1.12	31	.76	.00	2.26	0.03
	İng.	32	3.50	1.16					
Madde 5. (SY)	Türkçe	32	3.91	1.17	31	.71	.00	0.38	0.70
	İng.	32	3.84	1.22					
Madde 6. (SY)	Türkçe	32	3.50	1.30	31	.69	.00	1.77	0.86
	İng.	32	3.47	1.24					
Madde 7. (SY)	Türkçe	32	3.09	1.28	31	.82	.00	1.15	0.26
	İng.	32	2.94	1.32					
Madde 8. (SY)	Türkçe	32	3.94	1.13	31	.77	.00	0.65	0.52
	İng.	32	3.84	1.27					
Madde 9. (SY)	Türkçe	32	3.34	1.23	31	.98	.00	0.00	1.00
	İng.	32	3.34	1.23					
Madde 10. (SY)	Türkçe	32	4.09	1.03	31	.63	.00	0.00	1.00
	İng.	32	4.09	1.08					
Madde 11. (SY)	Türkçe	32	3.78	1.13	31	.93	.00	2.25	0.03
	İng.	32	3.59	1.24					
Madde 12. (SY)	Türkçe	32	3.66	1.15	31	.65	.00	0.00	1.00
	İng.	32	3.66	1.26					

Madde 13. (SY)	Türkçe	32	3.75	1.39	31	.94	.00	0.00	1.00
	İng.	32	3.75	1.41					
Madde 14. (SY)	Türkçe	32	3.72	1.40	31	.85	.00	1.76	0.09
	İng.	32	3.47	1.50					
Madde 15. (SY)	Türkçe	32	3.63	1.10	31	.69	.00	0.81	0.42
	İng.	32	3.50	1.11					
Madde 16. (SY)	Türkçe	32	4.03	0.93	31	.67	.00	1.36	0.18
	İng.	32	3.84	0.99					
Madde 17. (SY)	Türkçe	32	3.88	1.04	31	.78	.00	0.72	0.47
	İng.	32	3.78	1.16					
Madde 18. (SY)	Türkçe	32	4.06	0.91	31	.58	.00	0.59	0.55
	İng.	32	3.97	1.03					
Madde 19. (SY)	Türkçe	32	3.81	1.06	31	.90	.00	2.25	0.03
	İng.	32	3.63	1.01					
Madde 20. (SY)	Türkçe	32	3.53	1.29	31	.74	.00	0.57	0.57
	İng.	32	3.44	1.27					
Madde 21. (SY)	Türkçe	32	3.97	1.38	31	.95	.00	1.68	0.10
	İng.	32	3.84	1.42					
Madde 22. (SY)	Türkçe	32	3.53	1.27	31	.78	.00	1.23	0.22
	İng.	32	3.34	1.31					
Madde 23. (SY)	Türkçe	32	4.06	1.08	31	.75	.00	0.44	0.66
	İng.	32	4.00	1.16					
Madde 24. (SY)	Türkçe	32	3.44	1.19	31	.84	.00	2.06	0.05
	İng.	32	3.16	1.42					
Madde 25. (SY)	Türkçe	32	3.91	1.12	31	.81	.00	1.44	1.16
	İng.	32	3.72	1.25					
Madde 26. (SY)	Türkçe	32	3.41	1.29	31	.96	.00	0.00	1.00
	İng.	32	3.41	1.27					
Madde 27. (SY)	Türkçe	32	3.97	1.00	31	.68	.00	0.85	0.40
	İng.	32	3.84	1.08					
Madde 28. (SY)	Türkçe	32	3.34	1.31	31	.94	.00	0.37	0.71
	İng.	32	3.31	1.38					
Madde 29. (SY)	Türkçe	32	4.19	4.03	31	.65	.00	0.96	0.34
	İng.	32	4.03	1.15					
Madde 30. (SY)	Türkçe	32	3.84	1.08	31	.89	.00	1.72	0.09
	İng.	32	3.69	1.09					

Madde 31. (SY)	Türkçe	32	3.66	1.12	31	.81	.00	0.72	0.47
	İng.	32	3.56	1.22					
Madde 32. (SY)	Türkçe	32	3.91	1.06	31	.74	.00	1.09	0.28
	İng.	32	3.75	1.64					
Madde 1. (OSD)	Türkçe	32	2.41	1.29	31	.89	.00	1.41	0.17
	İng.	32	2.56	1.34					
Madde 2. (OSD)	Türkçe	32	1.94	2.29	31	.85	.00	1.22	0.23
	İng.	32	2.09	1.37					
Madde 3. (OSD)	Türkçe	32	1.66	0.86	31	.65	.00	1.29	0.20
	İng.	32	1.84	1.05					
Madde 4. (OSD)	Türkçe	32	1.84	1.09	31	.77	.00	1.23	0.22
	İng.	32	2.03	1.33					
Madde 5. (OSD)	Türkçe	32	1.78	0.97	31	.74	.00	1.09	0.28
	İng.	32	1.94	1.19					
Madde 6. (OSD)	Türkçe	32	1.69	1.00	31	.65	.00	-0.38	0.70
	İng.	32	1.75	1.16					
Madde 7. (OSD)	Türkçe	32	2.03	1.28	31	.81	.00	1.09	0.28
	İng.	32	2.19	1.35					
Madde 8. (OSD)	Türkçe	32	1.50	0.88	31	.69	.00	1.09	0.28
	İng.	32	1.66	1.10					
Madde 9. (OSD)	Türkçe	32	2.10	1.20	31	.63	.00	1.19	0.24
	İng.	32	2.31	1.20					
Madde 10. (OSD)	Türkçe	32	1.60	0.88	31	.73	.00	1.22	0.23
	İng.	32	1.75	1.05					
Madde 11. (OSD)	Türkçe	32	2.44	1.32	31	.64	.00	-0.32	0.75
	İng.	32	2.50	1.27					
Madde 12. (OSD)	Türkçe	32	1.65	1.00	31	.46	.00	0.34	0.73
	İng.	32	1.60	1.01					
Madde 13. (OSD)	Türkçe	32	1.87	1.07	31	.67	.00	1.14	0.26
	İng.	32	2.06	1.19					
Madde 14. (OSD)	Türkçe	32	1.71	1.05	31	.74	.00	1.29	0.20
	İng.	32	1.90	1.20					
Madde 15. (OSD)	Türkçe	32	2.00	1.19	31	.82	.00	-0.72	0.47
	İng.	32	2.09	1.22					
Madde 16. (OSD)	Türkçe	32	2.31	1.11	31	.63	.00	1.60	0.12
	İng.	32	2.59	1.19					

Madde 17. (OSD)	Türkçe	32	1.84	1.22	31	.53	.00	-0.72	0.47
	İng.	32	2.00	1.30					
Madde 18. (OSD)	Türkçe	32	1.69	0.10	31	.74	.00	-0.94	0.35
	İng.	32	1.81	1.09					
Madde 19. (OSD)	Türkçe	32	1.62	0.87	31	.66	.00	-0.89	0.38
	İng.	32	1.75	1.01					
Madde 20. (OSD)	Türkçe	32	1.81	1.15	31	.78	.00	-0.44	0.66
	İng.	32	1.87	1.26					
Madde 21. (OSD)	Türkçe	32	2.37	1.31	31	.68	.00	-0.51	0.61
	İng.	32	2.47	1.24					
Madde 22. (OSD)	Türkçe	32	2.06	1.27	31	.70	.00	1.66	0.10
	İng.	32	2.34	1.21					
Madde 23. (OSD)	Türkçe	32	1.72	1.08	31	.76	.00	-0.65	0.52
	İng.	32	1.81	1.23					
Madde 24. (OSD)	Türkçe	32	1.72	0.99	31	.77	.00	1.15	0.26
	İng.	32	1.87	1.18					
Madde 25. (OSD)	Türkçe	32	1.69	0.96	31	.59	.00	-0.75	0.46
	İng.	32	1.81	1.09					
Madde 26. (OSD)	Türkçe	32	1.59	0.87	31	.71	.00	-0.94	0.35
	İng.	32	1.72	1.05					
Madde 27. (OSD)	Türkçe	32	1.81	1.20	31	.81	.00	1.96	0.06
	İng.	32	2.09	1.37					
Madde 28. (OSD)	Türkçe	32	1.78	1.00	31	.55	.00	-0.84	0.41
	İng.	32	1.93	1.19					
Madde 29. (OSD)	Türkçe	32	1.69	0.93	31	.64	.00	0.20	0.84
	İng.	32	1.65	1.06					
Madde 30. (OSD)	Türkçe	32	1.94	1.19	31	.63	.00	0.16	0.87
	İng.	32	1.90	1.28					
Madde 31. (OSD)	Türkçe	32	1.75	0.91	31	.76	.00	1.00	0.32
	İng.	32	1.87	1.07					
Madde 32. (OSD)	Türkçe	32	2.09	1.20	31	.54	.00	-0.43	0.67
	İng.	32	2.19	1.35					
Madde 33. (OSD)	Türkçe	32	2.25	1.14	31	.74	.00	0.42	0.67
	İng.	32	2.19	1.18					

Madde Analizi

Ölçeklerin madde toplam, madde kalan ve ayırt edicilik analizleri, ölçek maddelerinin güvenilirlik ve geçerliği hakkında spesifik bilgi veren değerlerdir. Madde analizleri, herhangi bir ölçme aracının bütününde ya da alt ölçeklerinde bulunan maddelerin bütünde ya da alt ölçeklerde anlamlı olarak yer alıp almadıklarını belirlemek amacıyla yapılmaktadır. Madde toplam ve madde kalan kat sayılarının sağlıklı göstergeler olarak kabul edilebilmesi için .25'in altına düşmemesi ve istatistiksel açıdan manidar olması beklenmiştir (Balcı, 1997; Tezbaşaran, 1996; Tekin, 1993; Tekindal, 1997). Ayırt edicilik analizinde ise ölçek puanları dağılımının üst % 27'sinde yer alan grup (ölçüm aracının tümüyle ölçülmek istenen özelliğine olumlu yönde sahip olanlar) ile alt % 27'sinde yer alan gruptan (ölçülmek istenen özelliğe olumsuz yönde sahip olanlar) elde edilen puan ortalamaları arasında farklılık meydana gelmesi gerekmektedir. Eğer bir madde bu iki gruptaki tepkileri birbirinden ayırt edemiyorsa ölçülmek istenen özelliğe olumlu derecede sahip olanlar ile olumsuz derecede sahip olanları ayırt edemiyor demektir. Bu durum ölçme aracının değişiklik yapılmasını gerektirmektedir (Tezbaşaran, 1996).

Ölçeklerin orijinal formunda madde analizleri, içerik geçerliği analizleri arasında yer aldığı için bu çalışmada da geçerlik analizleri arasında yer almıştır.

Ölçeklerin *madde toplam, madde kalan ve ayırt edicilik* analizleri ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin doldurdukları 211 form üzerinden yapılmıştır. Yapılan madde analizi sonucunda ölçeklerin madde toplam test korelasyonlarının .51 ile .91 arasında değiştiği, toplam puanlara göre belirlenmiş % 27'lik alt ve üst grupların madde puanlarındaki farklara ilişkin t değerlerinin ise 4.44 ($p < .001$) ile 20.19 ($p < .001$) arasında sıralandığı görülmüştür. Bu sonuçlar, ayrıca ölçeğin orijinal formunun geliştirilme aşamasındaki sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Her bir madde ve elde edilen istatistiksel sonuçlar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.

"Sosyal Yeterlilik" (SY) ve "Olumsuz Sosyal Davranışlar" (OSD) Ölçeklerinin Madde Test Korelasyonları ve % 27'lik Alt-Üst Grup Ortalamaları Farkına İlişkin (Ayrırtedicilik) t Değerleri

Soru No	Madde Toplam		Madde Kalan		Ayrırtedicilik	
	r	p	r	p	t	p
SY 1	.78	.00	.76	.00	13.50	.00
SY 2	.68	.00	.66	.00	11.17	.00
SY 3	.80	.00	.79	.00	17.35	.00
SY 4	.80	.00	.78	.00	15.03	.00
SY 5	.86	.00	.79	.00	13.70	.00
SY 6	.82	.00	.81	.00	17.99	.00
SY 7	.63	.00	.61	.00	11.15	.00
SY 8	.85	.00	.84	.00	19.12	.00
SY 9	.81	.00	.79	.00	15.15	.00
SY 10	.84	.00	.82	.00	20.19	.00
SY 11	.45	.00	.36	.00	4.44	.00
SY 12	.73	.00	.71	.00	13.71	.00
SY 13	.83	.00	.81	.00	18.48	.00
SY 14	.82	.00	.81	.00	17.36	.00
SY 15	.82	.00	.81	.00	18.62	.00
SY 16	.81	.00	.80	.00	15.92	.00
SY 17	.84	.00	.83	.00	15.67	.00
SY 18	.83	.00	.81	.00	17.16	.00
SY 19	.78	.00	.76	.00	13.11	.00
SY 20	.81	.00	.79	.00	13.97	.00
SY 21	.77	.00	.75	.00	12.71	.00
SY 22	.82	.00	.80	.00	19.97	.00
SY 23	.82	.00	.81	.00	17.56	.00
SY 24	.77	.00	.75	.00	17.11	.00
SY 25	.86	.00	.84	.00	17.15	.00
SY 26	.67	.00	.64	.00	12.03	.00
SY 27	.88	.00	.87	.00	19.05	.00
SY 28	.73	.00	.71	.00	14.31	.00
SY 29	.53	.00	.50	.00	7.31	.00
SY 30	.80	.00	.78	.00	15.48	.00
SY 31	.83	.00	.81	.00	17.19	.00

SY 32	.83	.00	.82	.00	19.36	.00
OSD 1	.70	.00	.68	.00	13.35	.00
OSD 2	.66	.00	.64	.00	8.64	.00
OSD 3	.80	.00	.79	.00	10.17	.00
OSD 4	.74	.00	.72	.00	10.87	.00
OSD 5	.87	.00	.86	.00	15.77	.00
OSD 6	.82	.00	.80	.00	11.40	.00
OSD 7	.88	.00	.87	.00	19.94	.00
OSD 8	.86	.00	.85	.00	11.12	.00
OSD 9	.87	.00	.86	.00	14.38	.00
OSD 10	.84	.00	.83	.00	10.64	.00
OSD 11	.64	.00	.61	.00	10.73	.00
OSD 12	.75	.00	.74	.00	7.88	.00
OSD 13	.79	.00	.78	.00	14.14	.00
OSD 14	.80	.00	.79	.00	12.21	.00
OSD 15	.81	.00	.79	.00	16.45	.00
OSD 16	.57	.00	.54	.00	11.97	.00
OSD 17	.88	.00	.87	.00	14.88	.00
OSD 18	.87	.00	.86	.00	12.92	.00
OSD 19	.91	.00	.90	.00	13.86	.00
OSD 20	.91	.00	.90	.00	17.11	.00
OSD 21	.79	.00	.77	.00	17.29	.00
OSD 22	.88	.00	.87	.00	20.37	.00
OSD 23	.89	.00	.88	.00	14.10	.00
OSD 24	.93	.00	.92	.00	16.33	.00
OSD 25	.88	.00	.87	.00	12.80	.00
OSD 26	.85	.00	.84	.00	12.49	.00
OSD 27	.77	.00	.76	.00	11.60	.00
OSD 28	.83	.00	.82	.00	13.44	.00
OSD 29	.76	.00	.74	.00	15.67	.00
OSD 30	.90	.00	.89	.00	17.84	.00
OSD 31	.75	.00	.73	.00	11.03	.00
OSD 32	.82	.00	.80	.00	15.89	.00
OSD 33	.51	.00	.48	.00	9.85	.00

Yapı Geçerliliği

OSDÖ'nün yapı geçerliğini incelemek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi, veriler arasındaki ilişkilere dayanarak, verilerin daha manidar ve özet bir biçimde sunulmasını sağlayan çok değişkenli bir istatistiksel analiz türüdür. Amaç, esas olarak değişkenler arasındaki karşılıklı bağımlılığın kökenini araştırmaktır (Baloğlu ve Karadağ, 2008). Bu amaçla ölçeğin yapı geçerliğinin saptanması için yürütülen doğrulayıcı faktör analizi çalışması, iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşama, ölçeğin orijinal faktör yapısında elde edilen alt faktörlerin doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre değerlendirilmeden önce, tahmin edilen değerlerin teorik limitleri aşip aşmadığının tespit edilmesidir. Elde edilen sonuca göre teorik limitleri aşmayan değer tespit edilmiştir. Tablo 3'te sunulan doğrulayıcı faktör analizine ilişkin uyum indeksleri ölçek için ki-kare (χ^2) değeri ve istatistiki manidarlık düzeyleri saptanmıştır ($\chi^2=859.39$, $df=461$, $p<.01$). Serbestlik derecesine bağlı olarak düşük ki-kare (χ^2) değeri, önerilen modelin toplanan veriye uygun olduğunu göstermektedir. Ayrıca modele ait diğer uyum indeksleri de ($GFI=0.83$, $AGFI=0.87$, $RMSEA=0.12$, $CFI=0.86$) önerilen modelin kısmen uygun olduğunu göstermektedir. Elde edilen bu sonuca göre standart uyum değerleri kapsamında, çalışma modeline ilişkin elde edilen değerler incelendiğinde, modellenen faktör yapısını doğrulandığı görülmektedir.

Tablo 3.

Ölçeğin Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeline İlişkin Uyum Parametreleri

Uyum Parametresi	Kat Sayı
GFI	0.83
AGFI	0.87
RMSEA	0.12
CFI	0.86
<i>Df</i>	461
χ^2	859.39
χ^2/df	1.86

Ayrıca doğrulayıcı faktör analizinde oldukça önemli olan ve modeldeki sorunların belirlendiği düzeltme indeksleri (modification indices) Tablo 4'te sunulmuştur. Tablo 4'te sunulan değerler çalışma modelinde tanımlanmamış ancak model açısından sorun çıkarabilecek ilişkileri ifade et-

mektedir. Bu durumun doğal bir sonucu olarak düzeltme indekslerinde ne kadar çok öge varsa modelde o kadar sorun var demektir. Doğrulatoryıcı faktör analizi sonucunda toplam on beş adet düzeltme önerilmiştir. Bu düzeltmeler, gözlenen değişkenlerle (ölçek maddeleri) örtük değişkenler (ölçek faktörleri) arasındaki ilişkilere odaklanmıştır. Örneğin birinci sıradaki ifade, modelde tanımlanan *öz denetim* faktörüne ait 1. maddenin, düzeltme indekslerinde *kişiler arası ilişkiler* faktörüne tanımlanmasını önermektedir. Böyle bir durumun modele eklenmesi durumunda, modelin veriye uyumu açısından ortaya çıkacak olan ki-kare değerindeki düşüş 8.3 olarak, parametre tahmini ise -112.01 olarak hesaplanmıştır. Ki-kare değerindeki düşüş her zaman modelin uyumuna katkı sağlamaktadır. Ayrıca doğrulatoryıcı faktör analizinde elde edilen faktör yük değerleri 0.26 ile 0.79 arasındadır. Doğrulatoryıcı faktör analizi sonucunda elde edilen faktör yük değerlerinden çok sayıdaki madde (>0.30) istenilen düzeydedir. Sonuç olarak doğrulatoryıcı faktör analizinde elde edilen değerler dikkate alındığında, *Okul Sosyal Davranış Ölçeklerinin* orijinal faktör yapısını kısmen sağladığı görülmüştür.

Tablo 4.

Ölçeğin Doğrulatoryıcı Faktör Analizi Modeline İlişkin Düzeltme İndeksleri

Madde	Faktör	χ^2 değerindeki düşüş	Tahmini parametre
Madde 1	Kişiler arası ilişkiler	8.3	-112.01
Madde 8	Akademik beceriler	29.1	6.25
Madde 10	Kişiler arası ilişkiler	30.1	5.09
Madde 18	Kişiler arası ilişkiler	15.1	0.54
Madde 4	Öz denetim becerisi	11.3	11.86
Madde 6	Öz denetim becerisi	9.2	-98.07
Madde 22	Öz denetim becerisi	13.9	6.07
OSD_Madde 5	Saldırgan-sinirli davranışlar	16.7	5.13
OSD_Madde 17	Saldırgan-sinirli davranışlar	9.54	6.39
OSD_Madde 18	Saldırgan-sinirli davranışlar	10.1	-2.39
OSD_Madde 8	Antisosyal-agresif davranışlar	10.9	-4.64
OSD_Madde 11	Antisosyal-agresif davranışlar	16.9	5.69
OSD_Madde 26	Antisosyal-agresif davranışlar	8.7	2.39
OSD_Madde 21	Yıkıcı-talepkâr davranışlar	9.8	8.98
OSD_Madde 27	Yıkıcı-talepkâr davranışlar	7.9	6.74

Ölçüt Geçerliliği

Ölçüt geçerliliğini belirlemek için öncelikle OSDÖ'nün Matson Çocuklarda Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (MESSY) (Bacanlı ve Erdoğan, 2003) ile ilişkisine bakılmıştır. Bu uygulamada iki ölçek arasındaki korelasyonun yüksek bulunması beklenmiştir. Bu işlem için toplam 168 öğrenciden elde edilen veriler değerlendirilmiştir. Tablo 5'te öğrencilerin MESSY ile OSDÖ'nün alt ölçeklerinden aldıkları puanların ortalamaları ve standart sapmaları yer almaktadır.

Tablo 5.

OSDÖ ile Matson Çocuklarda Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (MESSY) Elde Edilen Puanların Betimsel İstatistikleri

	N	\bar{x}	ss		N	\bar{x}	ss
Olumlu Sosyal Davranışlar	168	100,76	9,35	Sosyal Yeterlilik	168	128,05	14,84
Olumsuz Sosyal Davranışlar	168	34,71	8,63	Olumsuz Sosyal Davranışlar	168	37,33	9,25
MESSY Top.	168	135,17	10,74	OSDÖ Toplam	168	166,17	15,16

Tablo 5, öğrencilerin MESSY'den ortalama $\bar{x}=135,17$ ($ss=10,74$), OSDÖ'den ortalama $\bar{x}=166,17$ ($ss=15,16$) puan aldıklarını göstermektedir. MESSY ile OSDÖ arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson çarpım moment korelasyon katsayısı analizi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.

OSDÖ ile Matson Çocuklarda Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (MESSY) Arasındaki İlişki

	MESSY Olumlu Sosyal Davranışlar	MESSY Olumsuz Sosyal Davranışlar	MESSY Toplam
OSDÖ Sosyal Yeterlilik	0.32**	-0.38**	-0.27**
OSDÖ Olumsuz Sosyal Davranışlar	0.13	0.10	0.21**
OSDÖ Toplam	0.17*	-0.25**	0.59**

**p<.01, *p<.05

OSDÖ ile MESSY'den elde edilen toplam puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı, pozitif ilişki tespit edilmiştir ($r=.59$; $p<.01$). OSDÖ'nün toplam puanları ile MESSY'nin "Olumlu Sosyal Davranışlar" alt ölçeği arasında istatistiksel açıdan pozitif yönlü ($r= .17$; $p<.05$), "Olumsuz Sosyal Davranışlar" alt ölçeği arasında ise istatistiksel açıdan negatif yönlü ($r=-.25$; $p<.01$) anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Alt ölçeklerde ise OSDÖ'nün "Sosyal Yeterlilik" alt ölçeği ile MESSY'den elde edilen toplam puanlar arasında istatistiksel açıdan negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r=-.27$; $p<.01$). OSDÖ'nün "Sosyal Yeterlilik" alt ölçeğinin MESSY'nin "Olumlu Sosyal Davranışlar" alt ölçeği ile ($r=.32$; $p<.01$) istatistiksel açıdan pozitif yönde anlamlı bir ilişki, MESSY'nin "Olumsuz Sosyal Davranışlar" alt ölçeği ile ($r=-.38$; $p<.01$) istatistiksel açıdan negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. OSDÖ'nün "Olumsuz Sosyal Davranışlar" alt ölçeğinden elde edilen puanlar ile MESSY'den elde edilen toplam puanlar arasında ($r=.21$; $p<.01$) istatistiksel açıdan pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. OSDÖ'nün "Olumsuz Sosyal Davranışlar" alt ölçeğinden elde edilen puanlar ile MESSY'nin "Olumlu Sosyal Davranışlar" ve "Olumsuz Sosyal Davranışlar" alt ölçeğinden elde edilen puanların korelasyonlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.

OSDÖ'nün "Olumsuz Sosyal Davranışlar" alt ölçeği ile MESSY'nin alt ölçekleri arasındaki ilişkinin beklenenden düşük çıkması, OSDÖ'nün öğretmen değerlendirmesine dayalı olması ve MESSY'nin ise öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerine dayalı ölçekler olmasından kaynaklanabilir. Öğretmenlerin öğrencilerinde görüp değerlendirdikleri olumsuz davranışlar ile öğrencilerin kendilerini olumsuz davranışlar açısından değerlendirmeleri arasında olabilecek farklılık da sonuçları etkilemiş olabilir. Bu durum OSDÖ'nün geçerlik çalışmalarının, okul öncesi ve ilköğretim çağındaki öğrencilerin sosyal becerilerinin öğretmenleri tarafından değerlendirilebileceği farklı ölçeklerle tekrarlanması gerektiğini göstermektedir.

OSDÖ'nün diğer bir geçerlik çalışması olarak sosyometri ile ilişkisine bakılmıştır. Sosyometri bir grubun toplumsal dokusunu, üyeler arası ilişkilerin yapısını saptamak amacıyla kullanılan bir tekniktir. Sınıftaki liderleri, kenara atılmışları, klikleri, kümeleri görmek, çeşitli grup faaliyetlerinde birlikte çalışabilecek grup üyelerini seçmek, sınıftaki klikleşmeleri belirleyerek bu kümeleşmeyi daha sağlıklı, yararlı yönlere kanalize ederek sınıfta iyi bir grup havası yaratmaya yardım etmek için kullanılmaktadır (Bakırcıoğlu, 2000; Tan, 1992).

Bu çalışma için toplam 88 ilköğretim üçüncü sınıf öğrencisinden elde edilen verilerden yararlanılmıştır. “Sosyometri Sonuç Özetleme Cetveli” yardımıyla “hiç tercih edilmeyen”, “ikinci derecede tercih edilen” ve “üçüncü derecede tercih edilen” öğrenciler tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçların, “Okul Sosyal Davranış Ölçekleri” ile belirlenen kişilerle paralellik gösterdiği gözlenmiştir. Öğretmenlerin değerlendirmeleri ve öğrencilerin derecelendirmeleri sonrasında, sosyal beceri düzeyi yüksek çıkan öğrencilerin tercih edilme sıklıklarının arttığı, düşük çıkan öğrencilerin tercih edilme sıklığının ise azaldığı tespit edilmiştir. Sonuçta arkadaşları tarafından az tercih edilen veya hiç tercih edilmeyen öğrencilerin sosyal yeterlilik düzeylerinin düşük olduğu ve olumsuz sosyal davranışlarının fazla olduğunu söylemek mümkündür. Bununla beraber, çok tercih edilen öğrencilerin sosyal yeterlilik düzeylerinin yüksek, olumsuz sosyal davranışlarının daha az olduğu gözlenmiştir. Bu durumda iki aracı birbirini destekler nitelikte sonuçlar verdiği söylenebilir.

İlköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin “Sosyal Yeterlilik” puanlarının sosyometrik derece değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan “Kruskal-Wallis H Testi” sonuçları da Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7.

Sosyometrik Derece Değişkenine Göre İlköğretim Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin “Sosyal Yeterlilik” Puanlarının Karşılaştırılması

	n	Sıralar Ortalaması	Sd	X ²
1. derecede tercih edilenler	15	65,67		
2. derecede tercih edilenler	24	51,98	3	25.46*
3. derecede tercih edilenler	37	39,15		
Hiç tercih edilmeyenler	12	19,58		

*p<.01

Uygulanan Kruskal Wallis-H Testi ile sosyometri derecelerinin “Sosyal Yeterlilik Ölçeği” ile karşılaştırılması sonucunda, gruplar arasında (1., 2., 3. derecede tercih edilen ve hiç tercih edilmeyen gruplar) manidar bir farklılık olduğu belirlenmiştir (sd=3, p<.001). Farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere ikili karşılaştırmalar yapılmış, bu amaçla yapılan Mann Whitney-U Testi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8.

İlköğretim Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin “Sosyal Yeterlilik” Puanlarının Hangi Sosyometrik Dereceler Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	1. derecede tercih edilenler	2. derecede tercih edilenler	3. derecede tercih edilenler	Hiç tercih edilmeyenler
1. tercih edilenler	Ort.=137,73	u=113 / z=-2.11	u=116 / z=-3.35	u=55 / z=-3.86
2. tercih edilenler	p<.05	Ort.=129,08	u=228.5 / z=-2.11	u=15.50 / z=-3.70
3. tercih edilenler	p<.01	p<.05	Ort.=118,08	u=28.50 / z=-2.56
Hiç tercih edilmeyen	p<.01	p<.01	p<.01	Ort.=100,91

Tablo 8’de görüldüğü üzere, 1. derecede, 2. derecede, 3. derecede tercih edilen ve hiç tercih edilmeyen öğrencilerin grupları birbirleriyle karşılaştırıldığında, bütün gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde, 1. derecede tercih edilen öğrencilerin “Sosyal Yeterlilik” puan ortalamalarının 2., 3. derecede tercih edilenler ve hiç tercih edilmeyen öğrencilerden daha fazla olduğu görülmektedir. Bire bir karşılaştırmaları incelendiğinde ise 1. derecede tercih edilen öğrencilerin “Sosyal Yeterlilik” düzeylerinin diğer öğrencilerden daha fazla olduğunu söylemek mümkündür ($p<.05$). Aynı durum 2. derecede tercih edilen öğrencilerle, 3. derecede tercih edilenler ve hiç tercih edilmeyenler arasında yapılan karşılaştırmalarda da gözlenmiştir ($p<.05$). 3. derecede tercih edilen öğrencilerle hiç tercih edilmeyen öğrencilerin puan ortalamaları karşılaştırıldığında ise manidarlığın $p<.01$ düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

İlköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin “Olumsuz Sosyal Davranışlar” puanlarının sosyometrik derece değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan “Kruskal-Wallis H Testi” sonuçları da Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9.

Sosyometrik Derece Değişkenine İlköğretim Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin “Olumsuz Sosyal Davranış” Puanlarının Karşılaştırılması

	N	Sıralar Ortalaması	sd	X ²
1. derecede tercih edilenler	15	31,37	3	17.71*
2. derecede tercih edilenler	24	33,06		
3. derecede tercih edilenler	37	51,24		
Hiç tercih edilmeyenler	12	63,00		

*p<.001

Uygulanan Kruskal Wallis-H Testi ile sosyometri derecelerinin “Olumsuz Sosyal Davranışlar Ölçeği” ile karşılaştırılması sonucunda, gruplar arasında (1, 2., 3.derecede tercih edilen ve hiç tercih edilmeyen gruplar) manidar bir farklılık olduğu belirlenmiştir (sd=3, p<.001). Farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere ikili karşılaştırmalar yapılmış, bu amaçla yapılan Mann Whitney-U Testi sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10.

İlköğretim Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin “Olumsuz Sosyal Davranışlar” Puanlarının Hangi Sosyometrik Dereceler Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	1. derecede tercih edilenler	2. derecede tercih edilenler	3. derecede tercih edilenler	Hiç tercih edilmeyenler
1. tercih edilenler	Ort.=39,47	u=164 / z=-0.23	u=171.50 / z=-2.71	u=120 / z=-2.71
2. tercih edilenler	p>.05	Ort.=40,62	u=63 / z=-2.93	u=122.50 / z=-2.84
3. tercih edilenler	p<.01	p<.01	Ort.=46,57	u=82 / z=-2.31
Hiç tercih edilmeyen	p<.01	p<.01	p<.05	Ort.=63,50

Tablo 10’da görüldüğü üzere, 1. derecede, 2. derecede, 3. derecede tercih edilen ve hiç tercih edilmeyen öğrencilerin grupları birbirleriyle karşılaştırıldığında, karşılaştırılan gruplar arasında manidar bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Yalnızca, 1. derecede tercih edilenlerle 2. derecede tercih edilenlerin karşılaştırılmasında, iki grup arasında manidar bir farklılık elde edilememiştir.

Elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde; 1. derecede tercih edilen öğrencilerin “Olumsuz Sosyal Davranışlar Ölçeği”nden aldıkları puanların ortalamalarının, 2., 3. derecede tercih edilenler ve hiç tercih edilmeyen öğrencilerden daha az olduğu görülmektedir. Bire bir karşılaştırmaları incelendiğinde ise 1. derecede tercih edilen öğrencilerin “olumsuz sosyal davranış” düzeylerinin 3. derecede tercih edilen ve hiç tercih edilmeyen öğrencilerden daha az olduğunu söylemek mümkündür ($p < .01$). Sadece 1. derece ile 2. derece tercih edilenler arasında manidar düzeyde farklılık yakalanamamıştır. Bu durum, puan ortalamalarının birbirine yakın olması ve bunun da istatistiksel açıdan manidar düzeyde bir farklılık yaratmaya yeterli olamayacağı şeklinde açıklanabilir. 2. derecede tercih edilen öğrencilerle, 3. derecede tercih edilenler ve hiç tercih edilmeyenler arasında yapılan karşılaştırmalarda $p < .01$ düzeyinde manidarlık elde edilmiştir. 3. derecede tercih edilen öğrencilerle hiç tercih edilmeyen öğrencilerin puan ortalamaları karşılaştırıldığında ise manidarlığın $p < .05$ düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

Özetlemek gerekirse öğrencilerin derecelendirmelerine dayalı olarak yapılan “sosyometri” sonuçlarının, öğretmenlerin değerlendirmesiyle yapılan “Okul Sosyal Davranış Ölçekleri”nin sonuçlarıyla ilişkili olduğu söylenebilir. Derecelendirmeye belirlenen grupların ölçeklerden aldıkları puanlar birbirleriyle karşılaştırıldığında, grupların birbirlerinden manidar düzeyde farklılaştığı ifade edilebilir. Buna göre sınıf içinde, arkadaşları tarafından fazla tercih edilen öğrencilerin sosyal yeterliliklerinin öğretmenleri tarafından daha iyi düzeyde, olumsuz sosyal davranışlarının ise daha düşük düzeyde bulunduğu gözlenmiştir. Arkadaşları tarafından az tercih edilen ya da hiç tercih edilmeyen öğrencilerin sosyal yeterlilik düzeyleri düşük, olumsuz sosyal davranışlarının ise daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Güvenirlilik Analizleri

Ölçeğin *güvenirlilik* çalışmaları; devamlılık kat sayısı, test tekrar test tekniği ile iç tutarlılığı ise Cronbach α , Spearman Brown, Guttman Split-Half teknikleriyle test edilmiştir.

Test tekrar test analizini gerçekleştirmek amacıyla madde toplam, madde kalan, ayırteçicilik analizleri için öğrencilerini değerlendiren öğretmenlerden, rumuz yazarak değerlendirme yapmış olanlardan iki hafta sonra aynı öğrencilerini tekrar değerlendirmeleri istenmiştir (30 kişi).

Elde edilen veriler Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı ile incelenmiştir. Sonuçlar $p < .001$ düzeyinde manidar elde edilmiştir ($r = .99$). Bu analizler iki ölçeğin alt testleri için de ayrı ayrı yapılmıştır. Sonuçlar $p < .001$ düzeyinde manidar elde edilmiştir. Tablo 11'de OSDÖ'nün alt ölçekleri ve alt testlerinin test tekrar test analizleri sonuçları yer almaktadır. Bu veriler doğrultusunda Türkçe ölçeğin en az özgün form kadar güvenilir olduğu ifade edilebilir.

Tablo 11.

"Sosyal Yeterlilik" (SY) ve "Olumsuz Sosyal Davranışlar" (OSD) Ölçeklerinin ve Alt Ölçeklerinin Test Tekrar Test Analizi

Soru No:	n	x	ss	Korelasyon		
				sd	r	P
Sosyal Yeterlilik Toplam	30	126.93	28.18	29	.99	.00
DKSYTOP	30	127.40	28.39			
Kişiler Arası İlişkiler Toplam	30	54.70	11.81	29	.99	.00
DKKİTOP	30	54.97	11.93			
Öz Denetim Becerisi Toplam	30	39.27	9.85	29	.99	.00
DKÖDİTOP	30	39.47	9.87			
Akademik Beceriler Top.	30	32.97	7.26	29	.99	.00
DKABİTOP	30	32.97	7.25			
Olumsuz Sos. Dav. Toplam	30	51.57	31.35	29	.99	.00
DKOSDİTOP	30	51.17	31.15			
Saldırgan- Sınırlı Toplam	30	22.93	14.32	29	.99	.00
DKSSTİTOP	30	22.87	14.10			
Antisosyal-Agresif Toplam	30	14.07	8.00	29	.99	.00
DKAATİTOP	30	13.93	8.11			
Yıkıcı- Talepkâr Toplam	30	14.57	9.48	29	.99	.00
DKYTTİTOP	30	14.37	9.42			

Cronbach α , Spearman Brown ve Guttman Split-Half teknikleriyle ölçeğin iç tutarlılığı sınanmıştır. Elde edilen $r = .91$ ile $.98$ arası güvenilir-

lik değerleri özgün formundakilerle benzerlikler göstermektedir. Tablo 12'de “Okul Sosyal Davranış Ölçekleri”nin ve alt testlerinin iç tutarlılık ölçümleri yer almaktadır.

Tablo 12.

“Sosyal Yeterlilik” (SY) ve “Olumsuz Sosyal Davranışlar” (OSD) Ölçeklerinin ve Alt Testlerinin İç Tutarlılık Kat Sayıları

	Cronbach α			Spearman Brown			Guttman Split-Half		
	n	r	p	n	r	p	n	r	p
Sosyal Yeterlilik	211	.98	.00	211	.96	.00	211	.96	.00
Kişiler Arası İlişkiler	211	.91	.00	211	.92	.00	211	.92	.00
Öz Denetim Becerisi	211	.95	.00	211	.94	.00	211	.94	.00
Akademik Beceriler	211	.94	.00	211	.95	.00	211	.95	.00
Olumsuz Sosyal Davranışlar	211	.98	.00	211	.98	.00	211	.98	.00
Saldırgan-Sinirli	211	.96	.00	211	.96	.00	211	.96	.00
Antisosyal-Agresif	211	.95	.00	211	.93	.00	211	.92	.00
Yıkıcı-Talepkâr	211	.93	.00	211	.92	.00	211	.91	.00

Tartışma

Bu çalışmanın amacı Merrell (1993) tarafından geliştirilen OSDÖ'yü Türkçeye uyarlamak ve bu ölçeklerin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını yapmaktır. Dilsel eş değerlik çalışması sonucunda, ölçeklerin orijinal ve uyarlanan formu, puanları arasındaki korelasyon kat sayılarının “Sosyal Yeterlilik Ölçeği” için $r=.97$ ve $r=.62$, “Olumsuz Sosyal Davranışlar Ölçeği” için $r=.88$ ve $r=.62$ arasında değiştiği ve $p<.001$ düzeyinde anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç ölçek maddelerinin Türkçe çevirisinin orijinal maddelerle eş değer olduğunu göstermektedir.

Ölçeklerin madde toplam, madde kalan analizleri sonrasında, OSDÖ'nün “Sosyal Yeterlilik Ölçeği”nin korelasyon kat sayılarının $r=.88$ ve $r=.44$ arasında değiştiği, “Olumsuz Sosyal Davranışlar Ölçeği”nin korelasyon kat sayılarının $r=.92$ ve $r=.48$ arasında değiştiği tespit edilmiştir. Ayrıca alt-üst grup karşılaştırmasına ilişkin t Testi sonuçları da dikkate alındığında maddelerin ayırt etme güçlerinin yeterli olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar ölçeğin orijinal formuyla benzerlik göstermektedir.

Ölçeklerin geçerlik çalışmaları olarak yapı ve ölçüt geçerlikleri incelenmiştir. Doğrulamalı faktör analizi sonucunda elde edilen faktör yük değerlerinden çok sayıdaki madde ($>.0.30$) istenilen düzeyde elde edilmiştir. Bu değerler dikkate alındığında OSDÖ'nün orijinal faktör yapısını kısmen sağladığı görülmüştür. Ölçeklerin orijinal formundaki yapıyı bozmamak amacıyla alt ölçeklere giren maddelerin yerleri değiştirilmemiştir.

Ölçeklerin *ölçüt geçerliliği* için yapılan çalışmalarda OSDÖ ile "Matson Çocuklarda Sosyal Beceri Ölçeği" puanları arasında $r=.21$ ve $.44$ arasında değişen ilişki tespit edilmiştir. OSDÖ'nün "Olumsuz Sosyal Davranışlar" alt ölçeğiyle MESSY'nin alt ölçekleri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Bu durum ölçeklerden birinin öğretmen değerlendirmesine dayalı olması, diğerinin de öğrenci değerlendirmesine dayalı olmasıyla açıklanabilir. Çünkü öğretmenlerin nitelendirdikleri olumsuz davranışlarla, öğrencilerin kendi davranışlarını olumsuz olarak nitelendirmeleri arasında farklılık olabilir. Ayrıca davranışları değerlendirirken, olumlu sosyal davranışların çok çabuk benliğe mal edilip kalıcı olduğunu, olumsuz olarak ifade edilen davranışların da zaman içerisinde o kadar çabuk değişikliğe uğrayabildiğini unutmamak gerekir (Merrell, 1993).

OSDÖ'nün "sosyometri" tekniğiyle olan ilişkisi incelendiğinde, iki ölçüm aracının da sonuçlarının birbirleriyle ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Buna göre öğretmenlerin öğrencilerini sosyal ilişkiler bağlamında değerlendirmeleriyle öğrencilerin kendi aralarındaki ilişkileri değerlendirmeleri arasında paralellik görülmektedir. Sosyometri tekniği, sosyal becerileri değerlendirmek üzere kurgulanan pek çok araştırmada kullanılmış ve benzer sonuçlar elde edilmiştir (Bierman ve Furman, 1984; Çalışkan Çoban, 2007; Hepler ve Rose, 1988; Sümer Hatipoğlu, 1999).

OSDÖ'nün *iç tutarlılığı*, iki ölçek ve onların her bir alt ölçeği için ayrı ayrı hesaplanmıştır. Sonuçlar $p<.001$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Alt ölçeklerden elde edilen Cronbach α , Spearman Brown ve Guttman Split-Half güvenilirlik kat sayıları ise $r=.98$ ile $r=.91$ arasında değişmektedir. *Test tekrar test* yöntemi için yapılan uygulamalardan elde edilen veriler arasında $p<.001$ düzeyinde yüksek bir ilişki elde edilmiştir. Alt ölçeklerden elde edilen ilişki kat sayıları $r=.83$ ile $r=1.00$ arasında değişmektedir. Bu sonuçlar OSDÖ'nün güçlü güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak yapılan bu çalışmayla Türkçeye kazandırılmış olan “Okul Sosyal Davranış Ölçekleri”, ilköğretim birinci ve ikinci kademesinde okuyan öğrencilerin sosyal beceri düzeylerini değerlendirilmede kullanılabilir durumdadır. Ayrıca, ileride OSDÖ'nün çeşitli sosyodemografik değişkenlerle ve farklı gruplarla ilişkisini incelemek üzere yapılacak araştırmalar ölçeğin kullanılabilirliğini arttıracaktır.

A Turkish Version of the School Social Behavior Scales (SSBS)

Müge YUKAY-YÜKSEL*

Abstract

Intended to enhance social skills instruction in Turkey, the present study highlights the process and outcome of creating a Turkish-language version of the School Social Behavior Scales (SSBS), originally developed by Merrell (1993). The social skills of the Turkish pre-and elementary school students were based on the Likert scale. The analyses of the data obtained from 467 students and their teachers were carried out on the linguistic equivalency, item-total and item-remainder analyses, confirmatory factor analyses, criterion validity, and reliability analyses of the Turkish conversion of the SSBS. The results of the analyses of linguistic equivalency reflected significance for each item of $p < .001$. A level of significance of $p < .001$ was found by means of the item-total, item-remainder, and discrimination analyses. Reliability values ranging between $r = .91$ and $r = .98$ were obtained by the Cronbach coefficient alpha, Spearman Brown, and Guttman Split-Half techniques. These reliability coefficients display a similarity with those for the original version. The data obtained by means of the Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY) and sociometric technique were evaluated and found to bear statistical significance ($p < .05$). Based on the findings, it may be stated that the Turkish conversion of the SSBS may be used with Turkish samples and that it is a valid and reliable measurement tool.

Key Words

Social Skills, Social Competence, Antisocial Behavior.

* *Correspondence:* Müge YUKAY-YÜKSEL, Ph.D., Marmara University, Atatürk Education Faculty, Department of Educational Sciences, Göztepe Kampüsü, Kadıköy, 34722 İstanbul.
E-Mail: myukay@yahoo.com

Educators, teachers, and parents in today's societies are in constant pursuit of ways to help children achieve academic and social success and, by the same token, they seek to discover and eliminate the causes of failure. The goal of these efforts is to ensure adjustment to the rapid changes occurring both in the society and in the field of science. The process of adjustment on the part of children to their environment commences on their first day of school. Various studies have shown that this is the moment children discover the existence of others as an outcome of initiating interpersonal communication. Furthermore, studies have shown that children whose relationships with their classmates are poor tend to perform at a lower level of academic achievement as well as exhibit discontentment within the family circle (Brodski, 2007; Butcher, 1999; Lewis, Sugai, & Colvin, 1998).

By contrast, children whose levels of social skills are high represent individuals who manage to adjust to their environment, succeed in avoiding conflict, and maintain good communications with others (Brodski, 2007; Church, Gottschalk, & Leddy, 2003; Matson, & Ollendick, 1988). According to the findings of developmental psychology, the individual, particularly during the grade school years, experiences the need for social skills as a component of the discovery of others, so as to establish good relations with them (Bacanlı, 1999a; Bacanlı, 1999b). Social skills are learned behaviors that allow individuals to enter into and sustain positive relationships within their circle, express their positive and negative feelings in an appropriate manner, empathize, maintain composure in stressful situations, and handle any problems encountered (Akkök, 1999; Howing, Wodarski, Kurtz, & Gaudin, 1990; Matson, & Ollendick, 1988). Social skills are denoted by three key terms: social competency, antisocial behavior, and social adjustment (Asher, & Taylor, 1981; Connolly, 1983; Merrell, 1993).

Social competency signifies a series of behaviors that allow the child and adolescent to functionally adapt to social life. Children who are emotionally troubled lack the skill to establish and sustain successful relationships with their peers and teachers. Under normal circumstances, they experience inappropriate behavior and emotions. As this definition suggests, the fundamental difficulties they experience lie in the area of social competency and interpersonal relationships (Gresham, 1997). The development of social competency is a critical factor whose impact extends well beyond childhood, for it is believed that its effect can

persist and be reflected in the organization of one's mature years. It is noted that social competency provides for the possibility of good peer relationships and exerts a positive impact on academic success (Asher & Taylor, 1981). Moreover, it is indicated that a number of negative outcomes that emerge in life later are the product of insufficiently developed social competency in childhood, such as childhood guilt, problems in mental development and antisocial behavior (Dodge, Coie, & Brakke, 1982; Loeber, 1985).

Antisocial behavior may be described as behavior that hinders appropriate socialization and leads to antisocial outputs such as peer rejection and the inability to get along well with others (Merrell, 1993). Antisocial behavior in the present study may be identified as the child's disposition or temperament that gives rise to the behavior of an antisocial structure such as violating the rights of others as well as the behavior that finds expression as antisocial behavior. While these problem behaviors may not be intimately related to the social structure, they resemble antisocial behavior that stems from the construction of self.

Social skills can be classed into two categories -social competence and antisocial behavior- as well as social adjustment, the aspect that the student's relationships with teachers and classmates at the outsets of school life. Social adjustment vis-à-vis teachers are connected to their expectation that the students will obey the school rules. Social adjustment with regard to their peers is related to the dynamics of developing appropriate social adjustment during free periods and recess. A number of investigators have stated that these two kinds of adjustment are inter-related and develop in tandem and contribute to the process of social development (Asher, & Taylor, 1981; Choi, & Kim, 2003; Connolly, 1983; Merrell, 1993).

Specialists devoted to instilling social skills in the individual have carried out various studies on social skills according to age group and grade in school and developed and implemented educational programs (McConaughy, Achenbach, & Gent, 1988; Gresham, & Reschly, 1987; Walker, Steiber, & Eisert, 1991; Yukay, 2003; Yüksel, 1997). Numerous tools of measurement have been developed to evaluate these studies by utilizing different methods. The methods of choice are direct observation, behavior rating scales, sociometric approaches, interviewing techniques, and self evaluation by the subject. The implementations comprised of different combinations of these methods have provided

for the possibility of evaluating the levels of social competency of the individuals in a more realistic manner (Elliott, Sheridan, & Gresham, 1989; Merrell, 1993, 2001). On the other hand, methods that can be used in measuring social skills reveal differences according to the structure and the level of age group on which the study is to be conducted. In this context, evaluation studies in Turkey have shown that various social skills instruction programs aimed at the acquisition of the social skills by the individual have been developed and carried out. It is indicated that direct observation of behavior and scales of behavior rating have typically been used to measure social skills (Çoban, 2007; Ekinçi, 2006; Kamaraj, 2004; Yüksel, 1997).

The present study is an outgrowth of the idea that a Turkish conversion of the SSBS designed by Merrell (1993) would bolster efforts aimed at providing social skills instruction in Turkey and identify the social skill levels of children in pre- and elementary school and compensate for the deficiency in the field. These scales are focused on teacher observations and their ratings of the behavior of students in academic and social settings. When the theoretical construct on which the scales are based is taken into consideration, it may be described as possessing the capacity of accounting for the ratings, including all the subfields denoted by "social skills." The scales can be used as a whole as well as on the level of any of the individual scales on their own.

Method

Sample

The sample for the present study was composed of students and teachers in the elementary schools of the Ministry of National Education in the Istanbul sub-province of Kadıköy. The analyses of the language equivalency involved the participation of 32 English language grade school instructors employed in the same province. For item analyses, confirmatory factor analysis and the reliability analyses drew on the data collected from the SSBS forms filled out by 211 grade school teachers. For criterion validity, a study was conducted on 168 grade school students aged 9-14 years and a separate study was carried on 88 third grade students.

Procedure

In the process of converting the SSBS into Turkish, first, all the English-language items in the original were translated by the present investigator and five school counselors who possessed fluency in English. Each term was translated by each of the five instructors. These translations were compared by the present researcher and any discrepancies were resolved by joint consideration or in consultation with other specialists of English. Little variation was exhibited in the translations. The end result was that the Turkish translation was adjudged language equivalent by those experienced in the field of English-language instruction. For the purpose of investigating the language equivalency of the scales, a study was carried out on 32 language instructors as subjects. The original SSBS was administered to these teachers and, after a one-week interval, the Turkish version was reimplemented. The correlation of the scores recorded for the two versions was regarded as the linguistic criterion of the Turkish version. In the process of executing the translation of the SSBS, the validity and the reliability analyses for the original version were confirmed by those for the Turkish version.

Analyses for construct and criterion validity were executed to determine validity. Pearson product-moment correlation coefficient was used for the item-total and item-remainder analyses of the scale items and for the discrimination of the items (through comparison of the sub and top item groups in the 27th percentile) independent group t test was used. A confirmatory factor analysis was conducted to determine the construct validity of the scales. In confirmatory factor analysis, the existence of six subscales in the scales for "Social Competence" and "Antisocial Behavior" in the original version was examined. For criterion validity, correlations between the SSBS and the Turkish translation by Bacanlı and Erdoğan (2003) of the MESSY scale were calculated. In addition, correlations for the sociometric evaluations of a group of third grade students were obtained by means of the SSBS, and the results were utilized in the criterion validity.

The test-retest and the standard error of measurement were calculated to gauge reliability. The internal consistency of the scales was tested by Cronbach coefficient alpha, Spearman Brown and Guttman split-half techniques. The reliability of the test and the closely related standard error of measurement were used to test and describe the reliability of the individual scores (Balci, 1997; Tekin, 1993; Tekindal, 1997; Tezbaşaran, 1996).

Results

For the analyses of the linguistic equivalency, the English versions of the scales was administrated to 32 English-language instructor employed by the Kadıköy sub-provincial school district and was followed one week later by the implementation of the Turkish version. The data obtained permitted a correlation between the scales for “social competence” and “antisocial behavior” and the relation between the subtests of these scales. The results of the analyses indicated that a correlation between each of the items bore a significance of $p < .001$. Exceptionally, the significance level for the items 1, 4, 11, and 19 on the “social competence” scale stood at $p < .05$. But in the course of conducting the analyses of subscales, this difference escaped noticed. For this reason, no alteration of the items was initiated. The assumption that the Turkish-language scale was equivalent to that of the English-language scale was supported.

Because the item analysis of the scales in the original version was part of the content validity analyses, it was also included among the validity analyses in the present study. The item-total, item-remainder and discrimination analyses of the scales were carried out on the 211 forms filled out by the grade school teachers. The result of the item analysis showed a item-total test correlation varying between .51 and .91 and the t values related to the difference in the item score 27th percentile of the top and sub lower groups ranged between 4.44 ($p < .001$) and 20.19 ($p < .001$). The results bear a correlation with the results in the developmental phase of the scales in the original version.

Confirmatory factor analysis that was carried out to determine construct validity of the scales took place in two stages. The first stage was to determine, prior to evaluating the results of the confirmatory factor analyses of the subfactors contained in the original factorial construction of the scale, whether or not the estimated values exceeded the theoretical limits (Baloğlu & Karadağ, 2008). In light of the results, it was decided that the theoretical limits had not been surpassed. For a scale of the modification indices for the confirmatory factor analysis, a Chi-square value and statistical significance levels were determined ($\chi^2=859.39$, $df=461$, $p < .01$). The low Chi-square value in conjunction with the degree of freedom confirms that the data collected from the proposed model is acceptable. In addition, other modification indices for the model (GFI=0.83, AGFI=0.87, RMSEA=0.12, CFA=0.86) also indicate that it is partially acceptable. Based on this outcome for the

standard modification values, results serve to confirm the modeled factorial structure. Nonetheless, critical modification indices were identified in the confirmatory factor analysis that point up problems in the model. Table 1 presents correlations undefined in the study model, but which may present drawbacks in terms of the model. As a natural consequence, the number of elements in the modification indices corresponds to the number of problematic in the model. As an outcome of the confirmatory factor analysis 15 modifications have been proposed. These modifications are concentrated on the relationships between the observable variables (the scale item) and the implicit variables (the scale factors). Furthermore, a number of items of the factor load values obtained in the confirmatory factor analysis exhibited a desirable level (> 0.30). As a result, when the values obtained in the confirmatory factor analysis are taken into consideration, they partially support the original factor structure of the SSBS.

Table 1.*Modification Indices for the Confirmatory Factor Analysis Model of the Scale*

Item No	Factor	Drop in Chi-Square value	Estimated parameter
Social Competence			
1	Interpersonal skills	8.3	-112.01
8	Academic skills	29.1	6.25
10	Interpersonal relations	30.1	5.09
18	Interpersonal relations	15.1	0.54
4	Self-management skill	11.3	11.86
6	Self-management skill	9.2	-98.07
22	Self-management skill	13.9	6.07
Antisocial Behavior			
5	Hostile-irritable behaviors	16.7	5.13
17	Hostile-irritable behaviors	9.54	6.39
18	Hostile-irritable behaviors	10.1	-2.39
8	Antisocial-aggressive behaviors	10.9	-4.64
11	Antisocial-aggressive behaviors	16.9	5.69
26	Antisocial-aggressive behaviors	8.7	2.39
21	Demanding-disruptive behaviors	9.8	8.98
27	Demanding-disruptive behaviors	7.9	6.74

Criterion validity: a statistically significant positive correlation obtained between the total scores obtained from the SSBS and the subscale of the MESSY "Positive Social Behaviors" ($r = .59$; $p < .01$). A statistically significant positive correlation held between the total SSBS scores and the subscale of the MESSY "Antisocial Behavior" ($r = .17$; $p < .05$). As for the subscales, the correlation obtained between the SSBS "Social Competence" subscale and the total scores obtained from MESSY was negatively significant ($r = -.27$; $p < .01$). A positively significant correlation was exhibited between the SSBS "Antisocial Behavior" subscale and the MESSY "Positive Social Behaviors" subscale ($r = .32$; $p < .01$), but it bore a negative significant correlation with the MESSY "Antisocial Behavior" subscale ($r = -.38$; $p < .01$). Statistically, the scores from the SSBS "Antisocial Behavior" subscale displayed a significant positive correlation with the total scores from MESSY ($r = .21$; $p < .01$). No statistically significant correlation was found between the scores of the SSBS subscale "Antisocial Behavior" and the MESSY "Positive Social Behaviors" and "Antisocial Behavior" subscales.

Another validation study carried out on the SSBS pertained to the sociometric relation. It may be stated that the sociometric results based on the student ratings displayed a relation with the teacher ratings for the School Social Behavior Scales. A comparison of the scores obtained from the group scales determined by the ratings displayed a significant level of differentiation among the groups. Thus, the students who were most frequently preferred by their classmates were rated higher in social competency by the teachers and antisocial behaviors were rated lower. Students who were seldom or never preferred were seen to possess a low social competency level and a greater number of antisocial behaviors.

The reliability studies of the scales: the continuity coefficient was tested by the test-retest and the internal consistency was tested by Cronbach coefficient alpha, Spearman Brown and Guttman split-half techniques. To carry out the test-retest analysis, the teachers who rated the students for the item total, item remainder and the discrimination analyses were assigned code names and requested to rate the same students ($N=30$) once more two weeks later. The results $p < .001$ exhibited a meaningful level of significance ($r = .99$). These analyses were carried out for the subtests of two scales separately. The results $p < .001$ were significant. The internal consistency of the scale was tested by Cronbach coefficient alpha, Spearman Brown and Guttman split-half techniques. The reli-

ability values obtained between $r=.91$ and $.98$) were similar to those for the original version.

Table 2 presents the measurement of the internal consistency of the School Social Behavior Scales and the subtests.

Table 2.

Internal Consistency of the "Social Competence" and "Antisocial Behavior" Scales and Their Subtests

	Cronbach coefficient alpha			Spearman Brown			Guttman Split-Half		
	n	r	p	n	r	p	n	r	p
Social Competence	211	.98	.00	211	.96	.00	211	.96	.00
Interpersonal Skills	211	.91	.00	211	.92	.00	211	.92	.00
Self-Management Skills	211	.95	.00	211	.94	.00	211	.94	.00
Academic Skills	211	.94	.00	211	.95	.00	211	.95	.00
Antisocial Behavior	211	.98	.00	211	.98	.00	211	.98	.00
Hostile-Irritable	211	.96	.00	211	.96	.00	211	.96	.00
Antisocial-Aggressive	211	.95	.00	211	.93	.00	211	.92	.00
Demanding-Disruptive	211	.93	.00	211	.92	.00	211	.91	.00

Discussion

The purpose of the present study was to adapt the SSBS (Merrell, 1993) into Turkish and investigate the validity and reliability of the Turkish version. The outcome of the study on the linguistic equivalency revealed a correlation coefficient for the original and converted scales ranging between $r=.97$ and $r=.62$ for "Social Competence", between $r=.88$ and $r=.62$ for "Antisocial Behavior", with a level of significance of $p<.001$. This result indicates that the scale items of the Turkish version are equivalent to those of the original.

Following the item-total and item-remainder analyses of the scales, the correlation coefficient of the "Social Competence" scale of SSBS ranged between $r=.88$ and $r=.44$ and that of the "Antisocial Behavior" ranged between $r=.92$ and $r=.48$. In addition, the results of the t test for the comparison of the top and subgroups reveal that they possess sufficient power to discriminate the items. These results exhibit a similarity to those for the original version.

Construct and criterion validity were examined for the validity study of the scales. The factor load values obtained from the confirmatory factor analysis revealed the numerous items possessed a desirable level (>0.30). These values partially preserve the original factor structure. In order not to distort the structure of the scales in the original version, the order of the items included in the subscales was left unchanged.

For the study on criterion validity of the scales, a correlation ranging between $r=.21$ and $.44$ were determined by the scores of the SSBS and the MESSY. No correlation between the subscale "Antisocial Behavior" of the SSBS and the subscales of the MESSY was discovered. This may be explained by the fact that one of the scales is rated by the teachers and the other by the students, for what is described by the teacher as antisocial behavior may not be perceived as antisocial by the student. Moreover, it should be recalled that, when rating the behaviors, positive social behaviors are very quickly incorporated by the self and may become permanent while behaviors classed as antisocial may just as rapidly undergo alteration.

Examination of relation of the SSBS by the sociometric technique revealed that the two tools of measurement were related. A parallel was observed between the ratings of the students by the teachers with regard to social relations and those by the students themselves. The sociometric technique has been utilized in numerous studies to evaluate social skills and to which similar results were obtained (Bierman, & Furman, 1984; Çalışkan, 2007; Hepler, & Rose, 1988; Hatipoğlu, 1999).

The internal consistency of the SSBS was calculated individually for two scales and for their respective subscales. The results were significant at a level of $p<.001$. The coefficients for the reliability of the subscales, which were obtained by Cronbach coefficient alpha, Spearman Brown and the Guttman Split-Half ranged between $r=.98$ and $r=.91$. The data collected from the implementations for the test-retest method bore a high correlation of $p<.001$. The correlation coefficient obtained from the subscales varied between $r=.83$ and $r=1.00$. These results indicate that the SSBS possess a strong reliability.

In conclusion, the present study demonstrates that the Turkish version of the SSBS is appropriate for use in evaluating the level of social skills of students in the first and second grades of elementary school. Moreover, future studies investigating the various sociodemographic variables and their relation among different groups will augment the utility of the scales.

References/Kaynakça

- Akkök, F. (1999). *İlköğretimde sosyal becerilerin geliştirilmesi (öğretmen el kitabı)*. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Asher, S. R., & Taylor A. R. (1981). The social outcomes of mainstreaming: Sociometric assessment and beyond. *Exceptional Children Quarterly*, 1, 13-30.
- Bacanlı, H. (1999a). *Sosyal beceri eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bacanlı, H. (1999b). Sosyal beceri eğitimi. Y. Kuzgun (Ed.), *İlköğretimde rehberlik içinde* (s.171-183). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bacanlı, H. ve Erdoğan, F. (2003). Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin (MESSY) Türkçeye Uyarlanması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 3(2), 351-379.
- Bakırcıoğlu, R. (2000). *İlköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretimde rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Balcı, A. (1997). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: TDFO Yayıncılık Ltd.
- Baloğlu, N. ve Karadağ, E. (2008). Öğretmen yetkinliğinin tarihsel gelişimi ve Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği: Türk kültürüne uyarılama, dil geçerliği ve faktör yapısının incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 56, 571-606.
- Bierman, K. L., & Furman, W. (1984). The effects of social skills training and peer involvement on the social adjustment of preadolescent. *Child Development*, 55, 151-162.
- Brodeski, J. (2007). *Improving social skills in young children*. Degree of master of arts in teaching and leadership, Saint Xavier University Chicago, Illinois, IL.
- Butcher, D. A. (1999). Enhancing social skills through school social work interventions during recess: Gender differences. *Social Work in Education*, 21(4), 249-263.
- Caldarella, P., & Merrell, K. W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review*, 26(2) 264-279.
- Choi, D. H., & Kim, J. (2003). Practicing social skills training for young children with low peer acceptance: A cognitive-social learning model. *Early Childhood Education Journal*, 31, 41-46.
- Church, K., Gottschalk, C. M., & Leddy, J. N. (2003). 20 ways to enhance social and friendship skills. *Intervention in School and Clinic*, 38, 307-310.
- Connolly, J. (1983). A review of sociometric procedures in the assessment of social competence in children. *Applied Research in Mental Retardation*, 4, 316-317.
- Çalışkan Çoban, E. (2007). *Sosyal beceri sorunu olan öğrenciler ve annelerine uygulanan yaratıcı drama etkinlikleri programının öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin gelişimi üzerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Dodge, K., Coie, J., & Brakke, N. (1982). Behavior patterns of socially rejected and neglected adolescents: The roles of social approach and aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 10, 389-410.

- Ekinci Vural, D. (2006). *Okul öncesi eğitim programındaki duyuşsal ve sosyal becerilere yönelik hedeflere uygun olarak hazırlanan aile katılımı sosyal beceri eğitimi programının çocuklarda sosyal becerilerin gelişimine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitimi Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Elliott, S. N., Sheridan, S. M., & Gresham, F. M. (1989). Assessing and treating social skills deficits: A case study for the scientist-practitioner. *Journal of School Psychology, 27*, 197-222.
- Gresham, F. (1997). Social competence and students with behavior disorders: Where we've been, where we are, and where we should go. *Education & Treatment of Children, 20*(3), 233-250.
- Gresham, F. M., & Reschly, D. J. (1987). Dimensions of social competence: Method factors in the assessment of adaptor behavior, social skills and peer acceptance. *Journal of School Psychology, 25*, 367-381.
- Hepler, J. B., & Rose, S. (1988). Evaluating the effectiveness of a multicomponent group approach for improving the social skills of elementary school children. *Journal of Social Service Research, 2*(4), 1-18.
- Howing, P. T., Wodarski, J. S., Kurtz, P. D., & Gaudin, J. M. (1990). The empirical base for the implementation of social skills training with maltreated children. *Social Work, 35*(5), 460-467.
- Kamaraj, I. (2004). *Sosyal Beceri Derecelendirme Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması ve beş yaş çocuklarının atılganlık sosyal becerisini kazanmalarında Eğitici Drama Programının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitimi Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karinek, L., & Popp, P. A. (1997). Collaborative mainstream integration of social skills with academic instruction. *Preventing School Failure, 41*(4), 148-153.
- Lewis, T. J., Sugai, G., & Colvin, G. (1998). Reducing problem behavior through a school-wide system of effective behavioral support: Investigation of a school-wide social skills training program and contextual interventions. *School Psychology Review, 27*(3) 446-460.
- Loeber, R. (1985). Patterns of development of antisocial behavior. *Annals of Child Development, 2*, 77-116.
- Matson, J. L., & Ollendick, T. H. (1988). *Enhancing children's social skills. Assessment and training*. New York: Psychology Practitioner Guidebooks, Pergamon Press.
- McConaughy, S., Achenbach, T., & Gent, C. (1988). Multiaxial empirically-based assessment: Parent, teacher, observational, cognitive and personality correlates of child behavior profiles for 6-11 year-old boys. *Journal of Abnormal Child Psychology, 16*, 485-509.
- Merrell, K. W. (1993). Using behavior rating scales to assess social skills and antisocial behavior in school settings: Development of the School Social Behavior Scales. *School Psychology Review, 22*(1), 115-134.
- Merrell, K. W. (2001). Assessment of children's social skills: Recent developments, best practices and new directions. *Exceptionality, 9*(1-2), 3-18.
- Sümer Hatipoglu, Z. (1999). *Sosyal beceri eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin algılanan sosyal beceri boyutlarına ve sosyometrik statülerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Tan, H. (1992). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Taylor, A. R. (1991). Social competence and early school transition. *Education & Urban Society*, 24(1), 15-27.
- Tekin, H. (1993). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınları.
- Tekindal, S. (1997). *Ölçme değerlendirmeye ilişkin tutum aracı geliştirme*. Amasya: Cem Ofset.
- Tezbaşaran, A. (1996). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Walker, H. M., Steiber, S., & Eisert, D. (1991). Teacher ratings of adolescent social skills: Psychometric characteristics and factorial replicability across age-grade ranges. *School Psychology Review*, 20, 301-314.
- Yukay, M. (2003). *İlköğretim üçüncü sınıf öğrencilerine yönelik Sosyal Beceri Programının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitimi Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yüksel, G. (1997). *Sosyal beceri eğitiminin üniversite öğrencilerinin sosyal beceri düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitimi Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

EK 1: OKUL SOSYAL DAVRANIŞ ÖLÇEKLERİ

Sosyal Yeterlilik		1	2	3	4	5
		☹		☺		☺
1.	Çeşitli durumlarda diğer öğrencilerle iş birliği yapar.	①	②	③	④	⑤
2.	Değişik sınıf etkinliklerine geçişte zorlanmaz.	①	②	③	④	⑤
3.	Masa başı etkinliklerini uyarılmaya gerek kalmaksızın tamamlar.	①	②	③	④	⑤
4.	İhtiyaçları olduğunda diğer öğrencilere yardım eder.	①	②	③	④	⑤
5.	Grup etkinliklerine ve tartışmalara aktif bir biçimde katılır.	①	②	③	④	⑤
6.	Diğer öğrencilerin problemlerini ve ihtiyaçlarını anlar.	①	②	③	④	⑤
7.	Herhangi bir sorun ortaya çıktığında sakin kalabilir.	①	②	③	④	⑤
8.	Öğretmenlerini dinler ve onların isteklerini yerine getirir.	①	②	③	④	⑤
9.	Diğer öğrencileri etkinliklere katılmaya çağırır.	①	②	③	④	⑤
10.	Uygun bir tavırla, anlamadığı talimatların açıklanmasını ister.	①	②	③	④	⑤
11.	Yaşlıları tarafından beğenilen beceri ya da yetenekleri vardır.	①	②	③	④	⑤
12.	Diğer öğrencileri kabul edici bir tutum içindedir.	①	②	③	④	⑤
13.	Ev ödevlerini ve diğer görevlerini bağımsız olarak yapar.	①	②	③	④	⑤
14.	Verilen ödevleri zamanında tamamlar.	①	②	③	④	⑤
15.	Gerekli durumlarda akranları ile uzlaşma gayreti gösterir.	①	②	③	④	⑤
16.	Sınıf kurallarına uyar.	①	②	③	④	⑤
17.	Okuldaki değişik durumlara uygun davranışlar yapar.	①	②	③	④	⑤
18.	İhtiyacı olduğu takdirde uygun bir dille yardım ister.	①	②	③	④	⑤
19.	Değişik özelliğe sahip çok sayıda akranı ile etkileşim hâlinindedir.	①	②	③	④	⑤
20.	Yetenek düzeyine uygun iş üretir.	①	②	③	④	⑤
21.	Yaşlıları ile konuşmaya başlamakta ya da sohbetlere katılma konusunda yeteneklidir.	①	②	③	④	⑤
22.	Diğer öğrencilerin duygularına karşı duyarlıdır.	①	②	③	④	⑤

23.	Davranışlarının, öğretmenleri tarafından düzeltilmesi istendiğinde uyum sağlar.	①	②	③	④	⑤
24.	Öfkelendiği zaman duygularını kontrol eder.	①	②	③	④	⑤
25.	Yaşıtlarının sürdürdüğü bir etkinliğe katılır ve o etkinliğe uyum sağlar.	①	②	③	④	⑤
26.	Liderlik yeteneği güçlüdür.	①	②	③	④	⑤
27.	Okulda değişik ortamlarda kendinden beklenen davranışlara uyum sağlar.	①	②	③	④	⑤
28.	Diğerlerinin olumlu özelliklerini över.	①	②	③	④	⑤
29.	Gerektiğinde hakkını arar.	①	②	③	④	⑤
30.	Akranları tarafından etkinliklere katılmak için aranır.	①	②	③	④	⑤
31.	Kendini denetler.	①	②	③	④	⑤
32.	Akranları kendisine saygı duyar.	①	②	③	④	⑤
	Olumsuz Sosyal Davranışlar	1	2	3	4	5
		☹		☹		☺
1.	Yaşadığı sorunlar için diğer öğrencileri suçlar.	①	②	③	④	⑤
2.	Başkalarının eşyalarını alır.	①	②	③	④	⑤
3.	Öğretmenlere ya da diğer çalışanlara karşı koyar.	①	②	③	④	⑤
4.	Okul ödevlerinde ya da oyunlarda hile yapar.	①	②	③	④	⑤
5.	Kavgalara girer.	①	②	③	④	⑤
6.	Öğretmenlere ya da diğer çalışanlara yalan söyler.	①	②	③	④	⑤
7.	Diğer öğrencilere satışır ve onlarla alay eder.	①	②	③	④	⑤
8.	Saygısız ve yüzsüzdür.	①	②	③	④	⑤
9.	Kolay kıskırtılır ve aniden patlar.	①	②	③	④	⑤
10.	Öğretmenleri ve diğer çalışanları önemsemez.	①	②	③	④	⑤
11.	Herkesten daha iyi rol yapar.	①	②	③	④	⑤
12.	Okul eşyalarına zarar verir ve parçalar.	①	②	③	④	⑤
13.	Diğer öğrencilerle paylaşmaz.	①	②	③	④	⑤
14.	Öfkesi, patlaması veya nöbetleri vardır.	①	②	③	④	⑤
15.	Diğer öğrencilerin duygu ve ihtiyaçlarını dikkate almaz.	①	②	③	④	⑤
16.	Öğretmenin ilgisinin devamlı olarak kendi üzerinde olmasını ister.	①	②	③	④	⑤
17.	Diğer öğrencileri tehdit eder, sözel saldırganlık gösterir.	①	②	③	④	⑤
18.	Küfür eder ya da argo kullanır.	①	②	③	④	⑤
19.	Fiziksel olarak saldırganıdır.	①	②	③	④	⑤

20.	Yaşıtlarına hakaret eder.	①	②	③	④	⑤
21.	Sızlanır veya şikâyet eder.	①	②	③	④	⑤
22.	Akranlarıyla tartışır veya ağız kavgası yapar.	①	②	③	④	⑤
23.	Kontrol edilmesi zordur.	①	②	③	④	⑤
24.	Diğer öğrencileri tedirgin ve rahatsız eder.	①	②	③	④	⑤
25.	Okulda başını derde sokar.	①	②	③	④	⑤
26.	Devam etmekte olan etkinlikleri bozar.	①	②	③	④	⑤
27.	Palavracıdır ve kendini övmeye bayılır.	①	②	③	④	⑤
28.	Güvenilmezdir.	①	②	③	④	⑤
29.	Diğer öğrencilere karşı zalimdir.	①	②	③	④	⑤
30.	Düşünmeden, fevri hareket eder.	①	②	③	④	⑤
31.	Üretken değildir, çok az iş başarır.	①	②	③	④	⑤
32.	Kolayca sinirlendirilebilir.	①	②	③	④	⑤
33.	Diğer öğrencilerden her işinde yardım talep eder.	①	②	③	④	⑤

EK 2: Alt Ölçekleri Tanımlama

Sosyal Yeterlilik: Bireyin, okul yaşamında ve hayatında gösterdiği başarının kritik noktasıdır (Karinek ve Popp, 1997). Sosyal yeterlilik, çocukların/öğrencilerin, kendine güven ve benlik algısını oturtması için koruyucu bir faktör, okula ve ileriki dönemlerdeki motivasyonunu arttırmaya yönelik çocuğu destekleyen unsurlar olarak kabul edilmektedir (Taylor, 1991).

Kişiler Arası İlişkiler: Takdir etme, dinleme, soru sorma ve cevap verme, yardım isteme, karşılaştığı baskıya ve sataşmaya karşı koyma, olumsuz geri bildirim ve öfkeyi ifade etme, problem çözme ve karar verme becerilerine sahip olma (problemin belirlenmesi, amaçları belirleme, genelleme, alternatifleri belirleme, uygulama), liderlik becerilerine sahip olma, empati kurabilme, arkadaşların çok olması, diğer insanları gerekli olduğu zamanlarda destekleme-yanında olma, espri anlayışının olması gibi beceriler olarak tanımlanmaktadır (Caldarella ve Merrell, 1997; Karinek ve Popp, 1997).

Maddeler; 4, 5, 6, 9, 11, 19, 21, 22, 25, 26, 28, 29, 30 ve 32.

Öz Denetim Becerisi: Öfkeyi kontrol edebilme, kurallara uyabilme, uzlaşıcı olma, eleştiriyi kabul etme, diğerleriyle iş birliği kurabilme, kendi kendini organize edebilme, yıkıcı eleştiriyi göz ardı edebilme becerilerini içerir (Caldarella ve Merrell, 1997).

Maddeler; 1, 7, 12, 15, 16, 17, 23, 24, 27 ve 31.

Akademik Beceriler: Verilen görev ve ödevleri tamamlama, yönergeleri takip edebilme, uygun-kabul edilebilir çalışma alışkanlıklarının olması, boş zamanlarını değerlendirebilme becerileri olarak ifade edilmektedir.

Maddeler; 2, 3, 8, 10, 13, 14, 18 ve 20.

Olumsuz Sosyal Davranışlar: Uygun sosyalleşmeyi engelleyen ve olumsuz sosyal çıktılara sebep olan (akranları reddetme ve anlaşamama gibi) davranışlar olarak tanımlanmaktadır.

Saldırgan-Sinirli Davranışlar: Yaşanılan problemler için başkalarını suçlama, sataşma, hakaret etme ve alay etme, aniden parlama, paylaşımcı olmama, sık sık sızlanma ve şikayet etme, akranları ile tartışma gibi davranışları içerir.

Maddeler; 1, 7, 8, 9, 11, 13, 14, 15, 20, 21, 22, 27, 29 ve 32.

Antisosyal-Agresif Davranışlar: Öğretmenlere veya diğer okul çalışanlarına karşı koyma ve yalan söyleme, izinsiz başkalarının eşyalarını

nı alma, oyunlarda hile yapma, kavgalara girme ve okul eşyalarına zarar verme, sözel ve fiziksel saldırganlıklar gösterme, küfürlü konuşma gibi davranışlardır.

Maddeler; 2, 3, 4, 5, 6, 12, 17, 18, 19 ve 25.

Yıkıcı-Talepkâr Davranışlar: Yetişkinlerin ilgisinin sürekli üzerinde olmasını isteme, düşünmeden fevri davranışlarda bulunma, diğer öğrencileri tedirgin etme, devam etmekte olan etkinlikleri bozma gibi davranışlardır (Merrell, 1993).

Maddeler; 10, 16, 23, 24, 26, 28, 30, 31 ve 33.

GUIDE FOR AUTHORS

Manuscripts to be submitted to Educational Sciences: Theory and Practice must be in the Turkish language along with an extended coverage of English version (no less than 5000 words and covering all the major sub-sections of the manuscript) and conform to the standards put forward in the Publication Manual of American Psychological Association (5th Edition). The submission of one electronic additional copy (which should be written in Word 6.0 or in a later version) as attachment to e-mail or on a diskette is preferred and welcomed. Detailed information about the publication standards can be found in our web page: http://www.edam.com.tr/kuyeb/en/estp_notes.htm

The manuscripts should be sent together with a letter signed by all the authors. Submission of a paper implies that the manuscript has not been published previously, that it is not under consideration for publication elsewhere, and that if accepted it will not be published elsewhere in the same form, in Turkish or in any other language, without the written consent of the publisher.

Original and not-published-elsewhere works are preferred. But published works are still welcomed provided that the necessary publication information (where and when it is published) is supplied. In translations, title of source text (article or book), full name of its author, place and year of publication, volume, issue number, pages and other necessary information should be given. It is essential that either the necessary permission from the copyright-owner to publish the translation is granted or the work is out of copyright reservation.

All submissions will be first reviewed and assessed by the Editorial and Advisory Boards in terms of subject matter, contents, suitable presentation and accordance with spelling rules. The manuscripts which are found suitable and acceptable by the mentioned boards will be submitted for scientific assessment to referees who are well-known and distinguished by their works in related branches. Referees' reports are secret. Authors have to take into consideration the suggestions, criticisms and corrections made by both Referees and Editorial-Advisory Boards. Authors are responsible for opinions expressed in the articles. Quotation from the articles in the journal is allowed in condition that the journal should be indicated and acknowledged as source. Quoting person or institutions are responsible by law for distortions. Submissions are not returned, whether they are published or not. Technically unsuitable manuscripts will have to be adjusted by the editor for the sake of harmony and unity in the Journal. No payment will be made for published articles.

Types of Contributions

Original theoretical works, research reports, literature reviews, software reviews, book reviews and announcements.

General: Manuscripts should be typed on one side of regular A4 white paper, with 2,5 cm. margins on all four sides / on the left, right, top and the bottom (which means the text should cover an area of 16 x 24,7 cm), 10 point font size Times New Roman, double spaced, in plain text format, without hyphens at the end of lines. Pages should be numbered consecutively. The cover page should contain: (i) the title of the article, (ii) author(s), (iii) complete affiliation(s), and (iv) e-mail address, fax and telephone number of the corresponding author. The Editors reserve the right to adjust style to certain standards of uniformity.

Abstracts: An abstract of no more than 200 words should accompany each paper, typed on a separate sheet following the title page.

Keywords: Authors should include up to six keywords with their article. Keywords should be selected from the APA list of index descriptors, unless otherwise agreed with the Editor.

Text: Follow this order when preparing manuscripts: Title, Authors, Affiliations, Abstract, Keywords, Main text, Acknowledgements, Appendix, References, Figure Captions and then Tables. Do not import the Figures or Tables into your text. The corresponding author should be identified with an asterisk and footnote. All other footnotes (except for table footnotes) should be identified with superscript Arabic numbers.

References: All publications cited in the text should be present in a list of references following the text of the manuscript. In the text refer to the author's name (without initials) and year of publication, e.g. "Baloglu (2001) has shown that..." or "Findings of the present study is in agreement with (Smith, 2006)."

For 2-6 authors, all authors are to be listed at first citation, with "and" separating the last two authors. For more than six authors, use the first six authors followed by et al. In subsequent citations for three or more authors use author et al. in the text. The list of references should be arranged alphabetically by authors' names. The manuscript should be carefully checked to ensure that the spelling of authors names and dates are exactly the same in the text as in the reference list.

References should be given in the following form:

Alexander, L., & Martray, C. (1989). The development of an abbreviated version of the Mathematics Anxiety Rating Scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 22, 143-150.

Baloğlu, M. (2002). *Construct and concurrent validity and internal consistency, split-half, and parallel-model reliability of the Revised Mathematics Anxiety Rating Scale*. Unpublished doctoral dissertation, Texas A&M University.

Harris, A., & Harris, J. (1987). Reducing mathematics anxiety with computer assisted instruction. *Mathematics and Computer Education*, 21, 16-24.

Figures

Figures should be large-size originals (each on a separate sheet), drawn in India ink and carefully lettered, or should be produced using professional quality graphics software and a laser-or equivalent printer. They should have an Arabic number and a caption. In the text, figures must be referred to as: see Fig. 1; or Figs. 2 and 3, etc. Their approximate location in the text should be indicated as follows:

Insert Fig. 1 about here

Tables: Tables should be numbered consecutively and given a suitable caption and each table printed on a separate sheet. No vertical rules should be used. Tables should not duplicate results presented elsewhere in the manuscript, (e.g. in graphs)

Footnotes. The use of footnotes should be minimized. Footnotes to the text should be numbered consecutively throughout the contribution with superscript Arabic numerals.

Proofs. Proofs will be sent to the author (first named author if no corresponding author is identified of multi-authored papers) and should be returned within 48 hours of receipt. Corrections should be restricted to typesetting errors. Any queries should be answered in full. Please note that authors are urged to check their proofs carefully before return, since the inclusion of late corrections cannot be guaranteed.