

**T.C.**  
**GAZİ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**  
**OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**ANAOKULU VE ANASINIFI DAVRANIŞ ÖLÇEĞİ'NİN (PKBS-2)**  
**GEÇERLİK GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI VE DESTEKLEYİCİ EĞİTİM**  
**PROGRAMININ ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

**DOKTORA TEZİ**

**Hazırlayan**  
**Saide ÖZBEY**

**ANKARA – 2009**



**T.C.**  
**GAZİ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**  
**OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**ANAOKULU VE ANASINIFI DAVRANIŞ ÖLÇEĞİ'NİN (PKBS-2)**  
**GEÇERLİK GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI VE DESTEKLEYİCİ EĞİTİM**  
**PROGRAMININ ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

**DOKTORA TEZİ**

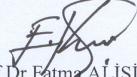
**Hazırlayan**  
**Saide ÖZBEY**

**Danışman**  
**Prof. Dr. Fatma ALİSİNANOĞLU**

**ANKARA – 2009**

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Saide ÖZBEY'in "Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği'nin (PKBS-2) Geçerlik Güvenirlik Çalışması ve Destekleyici Eğitim Programının Etkisinin İncelenmesi" başlıklı tezi 07/01/2009 tarihinde, jürimiz tarafından Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı'nda **DOKTORA TEZİ** olarak kabul edilmiştir.



Üye (Tez Danışmanı): Prof. Dr. Fatma ALİSİNANOĞLU  
(Gazi Üniversitesi)

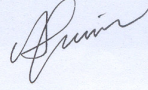


Üye (Başkan): Prof. Dr. Berrin AKMAN  
(Hacettepe Üniversitesi)



Üye: Prof. Dr. Elif ÜSTÜN  
(Hacettepe Üniversitesi)

Üye: Prof. Dr. Abide GÜNGÖR AYTAR  
(Gazi Üniversitesi)



Üye: Doç. Dr. Adalet KANDIR  
(Gazi Üniversitesi)



## ÖNSÖZ

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Doktora Tezi olarak hazırlanan bu çalışma birçok değerli insanın katkılarıyla gerçekleşmiştir.

Öncelikle araştırmanın tüm aşamalarında rehberlik çalışmalarını büyük bir titizlikle gerçekleştirirken bana olan güvenini hissettirerek motivasyonumu arttıran danışmanım Sayın Prof. Dr. Fatma Alisinanoğlu hocama saygılarımı sunar teşekkür ederim.

Araştırma boyunca yapılan çalışmaları büyük bir ilgi ve sabırla takip eden ve değerli görüşleri ile çalışmaya ışık tutan Tez İzleme Komitesindeki Sayın Prof. Dr. Berrin Akman hocama ve Sayın Doç. Dr. Adalet Kandır hocama özel teşekkürlerimi sunuyorum.

Araştırmada kullanılan ölçeğin geçerlilik çalışmalarında değerli görüşlerine başvuru Sayın Prof. Dr. İsmihan Artan, Sayın Prof.Dr. Esra Ömeroğlu, Sayın Yrd. Doç.Dr.Elif Dağlıoğlu hocalarıma ve araştırmanın istatistiksel çalışmalarını büyük bir titizlik ve özveri ile gerçekleştiren Sayın Yr.Doç.Dr. Emre Ünal hocama teşekkür ediyorum.

Veri toplama çalışmaları sırasında iş yoğunluklarına rağmen anket ve eğitim programı uygulamaları sırasında araştırmaya katkı sağlayan Ankara merkez ilçelerdeki tüm bağımsız anaokulu öğretmenlerine ve idarecilerine de teşekkürlerimi sunuyorum.

Araştırmanın her aşamasında ve her zaman diliminde çalışmalarımı takip etmenin yanı sıra maddi ve manevi desteğini esirgemeyen hayat arkadaşım... Hayatımdaki iki değerli varlık oğlum ve kızım... Hayatımdaki iki özel insan annem ve Babam...Teşekkürlerimin en özeli ailem için...

## ÖZET

Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği'nin (PKBS-2) Geçerlik Güvenirlik Çalışması ve Destekleyici Eğitim Programının Etkisinin İncelenmesi.

Özbey, Saide

Doktora, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı.

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Fatma Alisinanoğlu

Ocak-2009

Araştırma okul öncesi eğitimi kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların sosyal becerileri ve problem davranışlarına ilişkin durum tespiti yapmak ve sosyal becerileri destekleme ve problem davranışları azaltmaya yönelik hazırlanmış eğitim programının etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır.

Araştırmanın evreninin Ankara merkez ilçelerde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokullarına devam eden 60-72 aylık çocuklar oluşturmaktadır. Durum tespitinde araştırmanın örneklemini evrenden tesadüfî küme örnekleme yoluyla seçilen 330 çocuk oluşturmaktadır. Eğitim programının uygulanmasında ise 15 kontrol grubunda 15 deney grubunda olmak üzere toplam 30 çocuk araştırma kapsamına alınmıştır.

Araştırmada, çocukların sosyal becerileri ve problem davranışları bazı değişkenlere göre inceleneceği için İlişkisel Tarama Modeli seçilmiştir. Eğitim programına ilişkin ise; eğitim öncesi ve sonrası kontrol ve deney gruplarında ölçme yapılmasını gerektiren, öntest-sontest kontrol gruplu model kullanılmıştır. Araştırmada anlamlılık düzeyi 0.5 olarak kabul edilmiştir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği ( Preschool and Kindergarten Behavior Scales -PKBS-2) geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılarak kullanılmıştır. Ölçek Sosyal Beceri ve Problem Davranış Ölçeği olmak üzere iki bağımsız ölçekten oluşmaktadır.

Araştırma sonucunda;

- 1) Çocukların sosyal becerileri; çocukların cinsiyeti, doğum sırası, baba öğrenim düzeyi gibi değişkenlere göre farklılık göstermekte ( $p<0.05$ ); çocukların kardeş sayısı, tam aileye sahip olup olmama durumu, okul öncesi eğitime devam süresi, anne öğrenim düzeyi, anne- baba meslek; öğretmeninin yaşı, kıdemi, mezuniyeti, medeni durumu gibi değişkenlere göre farklılık göstermemektedir ( $p>0.05$ ).
- 2) Çocukların problem davranışları; çocukların cinsiyeti, doğum sırası, okul öncesi eğitime devam süresi, baba öğrenim durumu, baba mesleği, öğretmenlerinin yaşı, kıdemi, mezun oldukları okul ve medeni durumlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir ( $p<0.05$ ). Çocukların problem davranışları tam aileye sahip olma durumu, anne mesleği, anne öğrenim durumu, gibi değişkenlere göre farklılık göstermemektedir ( $p>0.05$ ).
- 3) Destekleyici Eğitimi Programı sonrasında deney ve kontrol gruplarının Sosyal Beceri Ölçeği ve Problem Davranış Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur ( $p<0.05$ ). Eğitim programının kalıcılığına ilişkin yapılan kalıcılık testinde deney grubunda eğitim programının etkisinin devam ettiği saptanmıştır ( $p<0.05$ ).

Araştırma sonunda saptanan sonuçlara yönelik eğitim, aile ve araştırmacılar açısından önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Sosyal Beceri, Problem Davranış, Okul Öncesi Eğitim

## **ABSTRACT**

Study of the Validity and Reliability of the Preschool and Kindergarten  
Behaviour Scales and to Examine Effect of the Promoter Education Program

Özbey, Saide

Doctorate, Science Branch of The Preschool Education

Thesis Adviser: Prof. Dr. Fatma Alisinanoğlu

January-2009

This research has been done to establish social skills and problem behaviours of the 60-72 months old children that go on preschool education and to examine effect of the education program for supporting the social skills and decreasing the problem behaviours.

Research environment is formed by 60-72 months old children that going on to independent nursery schools dependent upon MEB in Century districts of Ankara. Research examples are composed of 330 children that selected by coincidental group illustration from environment. 30 children have received to research extension where 15 from control group and 15 from experiment group in the application of the education program.

Relational Scanning Model has been selected for examining the social skills and problem behaviours of the children according to the some of the variables at research. Then, In the education program, Model of preliminary test and final test control group has been used that require to compare with the experiment groups in the previous education and next education . The level of the meaningfulness has been accepted as 0.5 at the research.

Study of the Validity and Reliability of the Preschool and Kindergarten Behaviours Scales (PKBS-2) has been used as data collection tool. The scale separate into two independent scale as; Social Skill Scale and Problem Behaviour Scale.



At the research conclusion;

- 1) The social skills of the children differentiate according to the sexuality, order of birth, job of the father e.t.c of the children ( $p < 0.05$ ). But, it doesn't differentiate according to the variables like; sibling number, neither own to whole family or not, attending time to the preschool education, education state of the mother-father, job of the mother, age, seniority, graduation and marital status of the teacher ( $p > 0.05$ ).
- 2) The Problem Behaviours of the children differentiate according to the sexuality of the children, order of birth, attending time to the preschool education, education state of the father, age of the own teacher, seniority, graduation school and marital status of the teacher ( $p < 0.05$ ). But it doesn't differentiate according to the variables like; state of own whole family, job of the mother, education of the mother ( $p < 0.05$ ).
- 3) After the promoter education program, there is meaningful different between the points of social skills scales and problem behaviours scales of the experiment group and control group to the experiment group's advantage ( $p < 0.05$ ). The permanence of the education program continues at the experiment group that it has been established according to the Permanence of the Education Program Test ( $p < 0.05$ ).

There is suggestions to the educators, families and researchers according to the established results at the end of the research.

**Key words:** Social Skills, Problem Behaviours, Preschool Education

## İÇİNDEKİLER

Sayfa

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	ii
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET .....	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar DİZİNİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xvii

## BÖLÜM I

1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Cümlesi.....	5
1.1.1. Alt Problemler.....	5
1.2. Araştırmanın Amacı.....	7
1.3. Araştırmanın Önemi.....	8
1.4. Varsayımlar.....	11
1.5. Sınırlılıklar.....	11
1.6. Tanımlar.....	12
1.7. Kısaltmalar.....	12

## BÖLÜM II

2. KURAMSAL TEMELLER.....	13
2.1. Sosyal Beceriler.....	13

2.1.1. Sosyal Becerinin Tanımı.....	13
2.1.2. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Beceri Eğitiminin Kuramsal Temelleri.....	16
2.1.3. Sosyal Becerilerin Kazanılmasının Önemi.....	19
2.1.4. Değerler Eğitimi.....	21
2.1.5. Sosyal Beceri Eksikliğinin Nedenleri.....	25
2.1.6. Sosyal Beceri Eksikliğinin Sonuçları.....	26
2.1.7. Sosyal Becerilerin Kapsamı.....	29
2.1.7.1. Sosyal İşbirliği Becerisi.....	31
2.1.7.2. Sosyal Etkileşim Becerisi.....	32
2.1.7.3. Sosyal Bağımsızlık Becerisi.....	35
2.2. Problem Davranışlar.....	37
2.2.1. Sosyal Beceri ve Problem Davranış Arasındaki İlişki .....	38
2.2.2. Problem Davranışların Sınıflandırılması .....	39
2.2.2.1. Dışa Yönelim Problem Davranışlar.....	40
2.2.2.2. İçe Yönelim Problem Davranışlar.....	44
2.3. Sosyal Beceri ve Problem Davranışlarda Etkili Olan Faktörler.....	49
2.3.1. Aile.....	49
2.3.2. Öğretmen.....	54
2.3.2.1. Sosyal Becerileri Kazanılmasında ve Problem Davranışların Önlenmesinde Öğretmenin Kullanabileceği Yöntem ve Teknikler.....	58
2.3.2.1.1. Hikâye ve Gerçek Yaşanmış Öyküler Anlatma.....	58
2.3.2.1.2. Grup Tartışması.....	59
2.3.2.1.3. Dramatik Etkinlikler ve Oyun.....	60
2.3.2.1.4. Kendi Duygularının Farkında Olma ve Kendini Kontrol Etme.....	61
2.3.2.1.5. Kendini Yansıtma ve Amaç Oluşturma .....	61
2.3.2.1.6. İşbirliği.....	62
2.3.3. Fiziksel Çevre.....	63

2.3.4. Çocuk Faktörü.....	64
2.3.4.1.Kendine Güven ve Kendini Değerlendirme.....	64
2.3.4.2.Akran İlişkileri.....	65
2.3.4.3.Duygusal Gelişim.....	68
2.4. Sosyal Beceri ve Problem Davranış Eğitimi.....	69
2.4.1.Çocuklar, Eğitimciler ve Ailelerle Pozitif İlişkiler.....	72
2.4.2.Destekleyici Bir Çevre.....	72
2.4.3.Sosyal ve Duygusal Öğretim Stratejilerinin Kullanılması.....	73
2.4.4.Yoğunlaştırılmış Bireysel Destek.....	74

### BÖLÜM III

3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	76
-----------------------------	----

### BÖLÜM IV

4. MATERYAL VE YÖNTEM.....	97
4.1. Araştırmanın Modeli.....	97
4.2. Evren ve Örneklem.....	98
4.3. Veri Toplama Araçları.....	99
4.4. Verilerin Toplanması.....	101
4.5. Verilerin Analizi.....	103

### BÖLÜM V

5. BULGULAR VE TARTIŞMA.....	107
5.1. PKBS-2'nin Geçerlik ve Güvenirliğine İlişkin Bulgular.....	107
5.1.1. Geçerlilik Çalışması.....	107
5.1.1.1.Kapsam Geçerliği.....	107
5.1.1.2.Yapı Geçerliği.....	110
5.1.2.Güvenirlik Çalışması.....	124

5.2. 60–72 Aylık Çocukların Sosyal Beceri ve Problem Davranışlarına Yönelik Durum Tespitine İlişkin Bulgular.....	125
5.2.1. Örneklemeye İlişkin Bulgular.....	125
5.2.2. Sosyal Beceri Ölçeği'ne Yönelik Durum Tespitine İlişkin Bulgular.....	132
5.2.3. Problem Davranış Ölçeğine Yönelik Durum Tespitine İlişkin Bulgular.....	174
5.3. Destekleyici Eğitim Programına İlişkin Bulgular.....	233

## BÖLÜM VI

6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	269
6.1. Sonuçlar.....	269
6.2. Öneriler.....	277
KAYNAKÇA.....	284
EKLER.....	318

## TABLolar DİZİNİ

<b>Tablo 1.</b>	Lawshe Tekniğinde Uzman Sayısına Göre Kapsam Geçerlilik Oranları (KGO) İçin Minimum Değerler.....	108
<b>Tablo 2.</b>	Sosyal Beceri Ölçeği Açıklayıcı Faktör Analizi (Döndürülmüş Temel Bileşenler Analizi) Sonuçları.....	111
<b>Tablo 3.</b>	Sosyal Beceri Ölçeğine İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları.....	114
<b>Tablo 4.</b>	Sosyal Beceri Ölçeği Neticesinde Oluşan Modele İlişkin Uyum İyiliği İndeksleri.....	115
<b>Tablo 5.</b>	Problem Davranış Ölçeği Açıklayıcı Faktör Analizi(Döndürülmüş Temel Bileşenler Analizi) Sonuçları.....	116
<b>Tablo 6.</b>	Problem Davranış Ölçeğine İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları.....	119
<b>Tablo 7.</b>	Problem Davranış Ölçeği Neticesinde Oluşan Modele İlişkin Uyum İyiliği İndeksleri .....	120
<b>Tablo 8.</b>	Beşinci Faktör Çıktıktan Sonra Problem Davranış Ölçeğine İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları.....	121
<b>Tablo 9.</b>	Beşinci Faktör Ölçekten Çıkarıldıktan Sonra Problem Davranış Ölçeği Neticesinde Oluşan Modele İlişkin Uyum İyiliği İndeksleri.....	122
<b>Tablo 10.</b>	Sosyal Beceri Ölçeği Cronbach Alfa Katsayıları.....	124
<b>Tablo 11.</b>	Problem Davranış Ölçeği Cronbach Alfa Katsayıları.....	124
<b>Tablo 12.</b>	Örnekleme Alınan Çocukların Cinsiyetlerine Göre Dağılımları.....	125
<b>Tablo 13.</b>	Örnekleme Alınan Çocukların Kardeş Sayılarına Göre Dağılımları.....	125
<b>Tablo 14.</b>	Örnekleme Alınan Çocukların Doğum Sıralarına Göre Dağılımları.....	126
<b>Tablo 15.</b>	Örnekleme Alınan Çocukların Okula Devam Sürelerine Göre Dağılımları.....	126
<b>Tablo 16.</b>	Örnekleme Alınan Çocukların Ailelerinin Durumlarına Göre Dağılımları.....	127

<b>Tablo 17.</b> Örneklemeye Alınan Çocukların Anne Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımları.....	127
<b>Tablo 18.</b> Örneklemeye Alınan Çocukların Baba Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımları.....	128
<b>Tablo 19.</b> Örneklemeye Alınan Çocukların Anne Meslek Durumuna Göre Dağılımları.....	128
<b>Tablo 20.</b> Örneklemeye Alınan Çocukların Baba Meslek Durumuna Göre Dağılımları.....	129
<b>Tablo 21.</b> Örneklemeye Alınan Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Dağılımları.....	129
<b>Tablo 22.</b> Örneklemeye Alınan Öğretmenlerin Meslekî Kıdemlerine Göre Dağılımları.....	130
<b>Tablo 23.</b> Örneklemeye Alınan Öğretmenlerin Mezuniyetlerine Göre Dağılımları...	130
<b>Tablo 24.</b> Örneklemeye Alınan Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Dağılımları.....	131
<b>Tablo 25.</b> Örneklemeye Alınan Çocukların Cinsiyetine Göre Sosyal Beceri Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Bağımsız t Testi Sonuçları.....	133
<b>Tablo 26.</b> Örneklemeye Alınan Çocukların Kardeş Sayısına Göre Sosyal Beceri Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	138
<b>Tablo 27.</b> Örneklemeye Alınan Çocukların Doğum Sırasına Göre Sosyal Beceri Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	142
<b>Tablo 28.</b> Örneklemeye Alınan Çocukların Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Sürelerine Göre Sosyal Beceri Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	146
<b>Tablo 29.</b> Örneklemeye Alınan Çocukların Tam Aileye Sahip Olup Olmadıklarına Göre Sosyal Beceri Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	149
<b>Tablo 30.</b> Örneklemeye Alınan Çocukların Anne Öğrenim Durumlarına Göre Sosyal Beceri Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	151

<b>Tablo 31.</b> Örneklemeye Alınan Çocukların Baba Öğrenim Durumlarına Göre Sosyal Beceri Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	155
<b>Tablo 32.</b> Örneklemeye Alınan Çocukların Anne Mesleğine Göre Sosyal Beceri Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	159
<b>Tablo 33.</b> Örneklemeye Alınan Çocukların Baba Mesleğine Göre Sosyal Beceri Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	162
<b>Tablo 34.</b> Örneklemeye Alınan Çocukların Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Sosyal Beceri Ölçeği ve alt Boyutlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	165
<b>Tablo 35.</b> Örneklemeye Alınan Çocukların Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Sosyal Beceri Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	167
<b>Tablo 36.</b> Örneklemeye Alınan Çocukların Öğretmenlerinin Mezuniyetlerine Göre Sosyal Beceri ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Bağımsız t Testi Sonuçları.....	169
<b>Tablo 37.</b> Örneklemeye Alınan Çocukların Öğretmenlerinin Medeni Durumlarına Göre Sosyal Beceri Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Bağımsız t Testi Sonuçları.....	171
<b>Tablo 38.</b> Örneklemeye Alınan Çocukların Cinsiyetlerine Göre Problem Davranış Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Bağımsız T Testi Tablosu.....	175
<b>Tablo 39.</b> Örneklemeye Alınan Çocukların Kardeş Sayısına Göre Problem Davranış Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	178
<b>Tablo 40.</b> Örneklemeye Alınan Çocukların Doğum Sırasına Göre Problem Davranış Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	183



<b>Tablo 41.</b> Örneklemeye Alınan Çocukların Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Sürelerine Göre Problem Davranış Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	188
<b>Tablo 42.</b> Örneklemeye Alınan Çocukların Tam Aileye Sahip Olup Olmadıklarına Göre Problem Davranış Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	194
<b>Tablo 43.</b> Örneklemeye Alınan Çocukların Anne Öğrenim Durumlarına Göre Problem Davranış Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	197
<b>Tablo 44.</b> Örneklemeye Alınan Çocukların Baba Öğrenim Durumlarına Göre Problem Davranış Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	202
<b>Tablo 45.</b> Örneklemeye Alınan Çocukların Anne Mesleğine Göre Problem Davranış Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	206
<b>Tablo 46.</b> Örneklemeye Alınan Çocukların Baba Mesleğine Göre Problem Davranış Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	210
<b>Tablo 47.</b> Örneklemeye Alınan Çocukların Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Problem Davranış Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	216
<b>Tablo 48.</b> Örneklemeye Alınan Çocukların Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Problem Davranış Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Ortalama Puan ve Standart Sapma Değerleri.....	218
<b>Tablo 49.</b> Örneklemeye Alınan Çocukların Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Problem Davranış Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	221
<b>Tablo 50.</b> Örneklemeye Alınan Çocukların Öğretmenlerinin Kıdemlerine Göre Problem Davranış Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Ortalama Puan Ve Standart Sapma Değerleri.....	223

<b>Tablo 51.</b> Örneklem Alınan Çocukların Öğretmenlerinin Mezuniyetlerine Göre Problem Davranış Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Bağımsız t Testi Sonuçları.....	226
<b>Tablo 52.</b> Örneklem Alınan Çocukların Öğretmenlerinin Medeni Durumlarına Göre Problem Davranış Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Bağımsız t Testi Sonuçları.....	229
<b>Tablo 53.</b> Sosyal Beceri Düzeyi ve Problem Davranış Düzeyi Arasındaki Korelasyon Tablosu.....	232
<b>Tablo 54.</b> Deney ve Kontrol Gruplarının Sosyal Beceri Ölçeği ve Alt Boyutlarından Elde Edilen Ön test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	233
<b>Tablo 55.</b> Deney ve Kontrol Gruplarının Problem Davranış Ölçeği ve Alt Boyutlarından Elde Edilen Puanlara ve Buldukları Gruplara Göre Ön Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	234
<b>Tablo 56.</b> Deney ve Kontrol Gruplarının Sosyal Beceri Ölçeği ve Alt Boyutlarından Elde Edilen Son Testlere İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	236
<b>Tablo 57.</b> Deney ve Kontrol Gruplarının Problem Davranış Ölçeği ve Alt Boyutlarından Elde Edilen Son Testlere İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	239
<b>Tablo 58.</b> Deney Grubunun Sosyal Beceri Ölçeği Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırmasını Gösteren Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	245
<b>Tablo 59.</b> Deney Grubunun Problem Davranış Ölçeği'nden Aldıkları Puanlara Göre Öntest-Sontest Karşılaştırmasını Gösteren Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	246
<b>Tablo 60.</b> Kontrol Grubunun Sosyal Beceri Ölçeklerinden Aldıkları Puanlara Göre Öntest-Sontest Karşılaştırmasını Gösteren Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	249

<b>Tablo 61.</b> Kontrol Grubunun Problem Davranış Ölçeğinden Aldıkları Puanlara Göre Öntest-Sontest Karşılaştırmasını Gösteren Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	250
<b>Tablo 62.</b> Deney ve Kontrol Gruplarının Sosyal Beceri Ölçeği ve Alt Boyutlarından Elde Edilen Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	253
<b>Tablo 63.</b> Deney ve Kontrol Gruplarının Problem Davranış Ölçeği ve Alt Boyutlarından Elde Edilen Puanlara ve Buldukları Gruplara Göre Kalıcılık Testine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	255
<b>Tablo 64.</b> Deney Grubunun Sosyal Beceri Ölçeği ve Alt Boyutlarından Elde Edilen Puanlara Göre Öntest-Sontest- Kalıcılık Testine İlişkin Friedman Testi Sonuçları.....	259
<b>Tablo 65.</b> Deney Grubunun Problem Davranış Ölçeği Ve Bu Ölçeğin Alt Boyutlarından Elde Edilen Puanlara Göre Ön Test-Son Test- Kalıcılık Testine İlişkin Friedman Testi Sonuçları.....	261
<b>Tablo 66.</b> Kontrol Grubunun Sosyal Beceri Ölçeği ve Alt Boyutlarından Elde Edilen Puanlara Göre Ön Test-Son Test- Kalıcılık Testine İlişkin Friedman Testi Sonuçları.....	266
<b>Tablo 67.</b> Kontrol Grubunun Problem Davranış Ölçeği ve Alt Boyutlarından Elde Edilen Puanlara Göre Ön Test-Son Test- Kalıcılık Testine İlişkin Friedman Testi Sonuçları.....	268

## ŞEKİLLER LİSTESİ

<b>Şekil 1.</b> Anti Sosyal Davranışların Gelişimsel İlerlemesi.....	51
<b>Şekil 2.</b> Öğretim Piramidi; Çocuklarda Problem Davranışları Engelleme ve Sosyal Becerileri Desteklemek İçin Bir Model.....	71
<b>Şekil 3.</b> Sosyal Beceri Ölçeğine İlişkin Model.....	113
<b>Şekil 4.</b> Problem Davranış Ölçeğine İlişkin Model.....	118
<b>Şekil 5.</b> Problem Davranış Ölçeğine İlişkin Model.....	123

## **BÖLÜM I**

### **GİRİŞ**

Bireyin yaşamı boyunca kendisi için gerekli olan ve yaşamını büyük ölçüde şekillendiren temel becerilerden birisi sosyal becerilerdir. Sergin ve Giverts (2003:136)'e göre sosyal beceri; olumlu davranışların kazandırılması için cezayı azaltıp ve positif desteği güçlendirerek başkalarıyla etkileşimde bulunma becerisidir. Kişiler arası iletişimde sosyal destek kaybına uğramadan olumlu ve olumsuz düşünce ve duygularını uygun bir şekilde ortaya koymaktır. Bir amaca yönelik olarak üretilen davranışların uygulanmasıdır.

Sosyal becerilerin çoğunluğu gözlem yoluyla öğrenilmektedir. Yaşamın ilk yıllarında anne-babalar ve öğretmen sosyal becerilerin kazanılmasında önemli bir rol model olma özelliğini taşımaktadır. Uygun rol modelin olmaması sosyal becerilerin kazanılmasına engel olmaktadır (Lieberman, Derisi ve Mueser,1989: akt. Green ve Burleson,2003:137).

Sosyal beceriler akademik alandaki başarı için temel oluşturma açısından önem taşımaktadır. Yapılan araştırmalarda sosyal becerilere sahip olan çocukların akademik başarılarının, sosyal becerilere sahip olmayan diğer çocuklara göre daha üst düzeyde olduğu saptanmıştır. Bu bağlamda sosyal becerilerin kazanımının akademik başarının ilk basamağı olarak değerlendirebilmek mümkündür. Diğer taraftan kendisi ile barışık, karşılaştığı zorluklarla başa çıkma becerisine sahip, yaşadığı toplumda kabul gören davranışlar sergileyebilen sosyal ve duygusal yönden gelişmiş bireylerin yetiştirilmesi sosyal becerilerin kazandırılmasına fırsat veren bir eğitim programı ile mümkün olabilmektedir ( Palut,2003.311).

Sosyal beceri eksikliğinin, dayandığı nedenler irdelenerek hazırlanacak bir eğitim programının uygulanmasıyla giderilmesi m¼mk¼nd¼r. Ancak eğitimin verileceği yaş diliminin ayrı bir ¼nemi bulunmaktadır. Okul ¼ncesi d¼nem ¼ocukların sosyal gelişimleri a¼ısından ¼nemli ilerlemeler kaydettikleri bir zaman dilimi olması a¼ısından sosyal becerilerin kazanılmasında ayrı bir yere sahiptir.

Yaşadığımız y¼zyılda toplumlarda meydana gelen hızlı değişikliklere dikkat edilecek olursa, sosyal beceri eğitiminin ne denli gerekli olduğu ortaya ¼ıkmıř olacaktır. Sosyal beceri eğitimine duyulan gereksinimin boyutları toplumdan topluma değişse de; bir¼ok ¼lke k¼reselleřmenin etkisine bağlı olarak aynı sosyal değişim s¼recinden ge¼mekte ve toplumlar değişim anlamında birbirini etkileyebilmektedir. T¼rk toplumu ¼zerinde yabancı k¼lt¼rlerin etkisinin g¼n ge¼tik¼e artması ve T¼rk k¼lt¼r¼n¼n de kendine ait eksikliklerinin bulunması T¼rk toplumunda da Sosyal Beceri Eğitiminin gerekliliğini ortaya koymaktadır (Bacanlı,1999:3). Bekman (1998),Yavuzer(1999a), Baydar vd. (2003)'ın aile eğitim ¼alıřmaları; D¼kmen (1994)'in empatik toplum olmaya y¼nelik ¼nerileri, T¼rk k¼lt¼r¼ndeki s¼z konusu eksikliklerin giderilmesine y¼nelik başlatılmış ¼alıřmalara ¼rnek olarak verilebilir.

Sosyal beceri eğitimini gerekli kılan *diğer bir fakt¼r olarak*; bireyi sosyalleştirme g¼revini ¼stlenmiř aile ve okul gibi sosyal kurumların, hızla değişerek işlevini yerine getirememeleri g¼sterilebilir (Bacanlı,1999:2). Zira g¼n¼m¼zde ailede ve okulda ger¼ekleřmesi gereken sosyalleşme s¼reci, ge¼miře oranla daha etkisiz hale gelmiştir. Bir¼ok aile ¼ocuklarının sosyalleşme s¼reci ile ilgili sorumluluklarını okullara bırakmış olması nedeniyle okullar davranış problemleri sergileyen ¼ocuklarla başa ¼ıkma m¼cadelesi vermektedir. Gerek ailede gerekse okulda ¼ocukların akademik becerilerine daha fazla ¼nem verildiği, akademik kariyer edinme ¼abalarının sosyal ilişkileri geri plana ittiğini s¼yleyebilmek m¼mk¼nd¼r. G¼n¼m¼zde eğitimciler tek ebeveynlik, şiddete maruz kalma, yoksulluk ve yoksulluğun neden olduğu sağlık, duygusal ve sosyal problemler nedeniyle ¼ocukların hem akademik hem de sosyal beceriler y¼n¼nden eksik olarak ilkokula başladıklarını ifade etmektedirler. Ergenlik d¼neminde daha

etkili hale gelen söz konusu faktörler suç içeren davranışlara sahip olma, okuldan atılma ve erken yaşta hamilelik gibi risk içeren sonuçları doğurabilmektedir. Bu riskleri en aza indirebilmek için gerekli eğitim programlarının planlanması gereği ortaya çıkmıştır (Rocha-Decker,2002:1).

Nitekim okul öncesi dönem çocuklara eğitim vermek üzere 1965’li yıllarda Amerika Birleşik Devletlerinde geliştirilmiş olan Head Start Programının temelleri, çocukların sosyal yeterliliklerini geliştirerek onları bulunduğu topluma uyum için gerekli becerileri kazandırmaya yönelik kurulmuştur. Bu temel amaç kapsamında Head Start Programı; genel kültür, fiziksel ve zihinsel gelişim, sosyal ve duygusal gelişim olmak üzere beş temel alanda etkili olmayı hedeflemiştir. 1995’den bu yana ise Head Start programı hem akademik hem de sosyal becerileri yeterli ve hızlı bir şekilde geliştiren eğitim vermek üzere sorumluluk almış bir eğitim programıdır (Rocha-Decker,2002:1).

1962 yılında Amerika Birleşik Devletlerinde geliştirilen High Scope Okul Öncesi Eğitimi Programı da sosyal becerilerin akademik başarı üzerine etkisinin saptanması sonucu, öncelikle sosyal gelişime odaklı bir program olarak David Weikart tarafından uygulanmaya başlanmıştır. Sosyal ve duygusal yönden dezavantajlı çocukların okullardaki başarısızlığı High Scope programının çıkış noktasını oluşturmuştur. Bu program daha sonra Piaget’in bilişsel gelişim teorisi ile birleştirilerek bilişsel gelişimi de içine alan bir program meydana getirilmiştir (Hohman ve Weikart,1995:4; Weikart ve Schweinhart,2005:236). High Scope programında çocuğun içinde bulunduğu aile ve sosyal yapı dikkate alınarak çocuğun gereksinimlerine uygun eğitim programları gerçekleştirilmektedir (Gelb-Bishop,1992;513)

Sosyal beceri eğitimini gerekli kılan *başka bir faktör*; komşuluk ve mahalli bağların gittikçe zayıflamasıdır. Teknolojinin gelişmesiyle insanlar arası bilgi aktarımı hızlanırken sosyal ilişkiler zayıflamış ve bireycilik ön plana çıkmıştır. Bireyler mahalli bağlar, komşuluk ilişkileri gibi güçlü sosyal bağlar içerisinde karşıladıkları sosyal ihtiyaçlarını, bu gün etkileşim içinde oldukları ilişkiler yoluyla

gidermeye çalışmaktadırlar (Bacanlı,1999:2; Çağlar,2003:304). Diğer taraftan çağın getirdiği özellikler (teknoloji vb), bireyleri zihinsel gelişim açısından zorlayarak zihinsel açıdan daha ileri düzeyde yetiştirirken; kişilik gelişimini ikinci planda tutmakta ve kişilik açısından sağlıklı bireyler yerine başarılı bireyleri öne almaktadır (Piaget, 2004: 10). Söz konusu durumlar sosyal beceri eğitiminin gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Okul öncesi dönemin bireyin tüm yaşamını şekillendirmede temel olduğu dikkate alındığında, öncelikle yaşamın ilk yıllarındaki davranış eğitiminin önemi daha iyi kavranacaktır. Davranışlar ise sosyal ve kültürel ortamların etkisinde biçimlenmektedir. Sosyal beceriler geçmiş yıllarda ailede başlayıp okulda güçlenmekte; çocuğun etkileşimde bulunduğu tüm çevresinin desteği ile pekişerek yaşamın diğer yıllarında da gelişme fırsatı bulmakta idi. Günümüzde ise sosyal ve kültürel değerlerin zayıflamasıyla aileler ve okul ortamları bu konuda yetersiz kalmaktadır. Ailelerin bireyciliği ön plana çıkaran tutumları; okulların akademik başarıya odaklanan eğitim programlarıyla birleştiğinde sosyal beceriler yönünden zayıf bireyler ortaya çıkmaktadır.

Sosyal becerilerin eksikliğine paralel olarak gelişen problem davranışlar ise yaşamı boyunca bireyin kendisini olumsuz etkilemekte ve çevresiyle uyumunu güçleştirmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programında (2006) çocukların öncelikli gereksinimleri dikkate alınarak tüm gelişim alanlarının desteklenmesi öngörülmektedir. Nitekim programda sosyal becerilerin kazandırılmasına dikkat çekilmiş; problem davranışların ortadan kaldırılmasına, öfke ve çatışma yönetimine yönelik eğitim önerilerinde bulunulmuştur. Bu bağlamda bu araştırmada; okul öncesi eğitimi kurumuna devam eden 60–72 aylık çocuklarının sosyal beceri ve problem davranış düzeylerini belirlemeye yönelik durum saptaması yapılmıştır. Durum tespitinin ardından 60–72 aylık çocuklar için sosyal becerileri destekleme ve problem davranışları azaltmaya yönelik bir eğitimi programının etkililiği incelenmiştir.



## 1.1. Problem Cümlesi

Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60–72 aylık çocukların sosyal becerileri ve problem davranışları bazı değişkenlere göre değişmekte midir? 60–72 aylık çocuklar için sosyal becerileri destekleme ve problem davranışları azaltmaya yönelik hazırlanmış bir eğitim programının etkililiği ne düzeydedir?

### 1.1.1. Alt Problemler

Araştırmanın temel problemi doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. “Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği (Preschool and Kindergarten Behaviour Scales -PKBS-2)” geçerli bir ölçme aracı mıdır?
2. “Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği (Preschool and Kindergarten Behaviour Scala -PKBS-2)” güvenilir bir ölçme aracı mıdır?
3. Anasınıfına devam eden 60–72 aylık çocukların sosyal becerileri çocukların;
  - a) Cinsiyeti,
  - b) Kardeş sayısı,
  - c) Doğum sırası,
  - d) Okul öncesi eğitime devam etme süresi
  - e) Çocuğun tam aileye sahip olup olmama durumu
  - f) Annesinin öğrenim durumu,
  - g) Babasının öğrenim durumu
  - h) Annesinin mesleği
  - i) Babasının mesleği
  - j) Öğretmenin yaşı
  - k) Öğretmenin kıdem durumu
  - l) Öğretmenin mezuniyeti
  - m) Öğretmenin medeni durumu
 gibi değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?

4. Anasınıfına devam eden 60–72 aylık çocukların problem davranışları çocukların;
- Cinsiyeti,
  - Kardeş sayısı,
  - Doğum sırası,
  - Okul öncesi eğitime devam etme süresi,
  - Çocuğun tam aileye sahip olup olmama durumu,
  - Annesinin öğrenim durumu,
  - Babasının öğrenim durumu
  - Annesinin mesleği
  - Babasının mesleği
  - Öğretmenin yaşı
  - Öğretmenin kıdem durumu
  - Öğretmenin mezuniyeti
  - Öğretmenin medeni durumu
- gibi değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?
5. Anasınıfına devam eden devam eden 60–72 aylık çocukların sosyal beceri düzeyleri ile davranış problemleri arasında ilişki var mıdır?
6. Destekleyici Eğitim Programı öncesinde deney ve kontrol gruplarının
- Sosyal Beceri Ölçeği ve alt boyutlarından
  - Problem Davranış Ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?
7. Deney grubundaki çocukların eğitim programı sonrasında
- Sosyal Beceri Ölçeği ve alt boyutlarından
  - Problem Davranış Ölçeği ve alt boyutlarından elde edilen son test puanları arasında kontrol grubuna göre anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?
8. Deney grubundaki çocukların eğitim programı sonrasında
- Sosyal Beceri Ölçeği ve alt boyutlarından,
  - Problem Davranış Ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları ön ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

9. Kontrol grubundaki çocukların
  - c) Sosyal Beceri Ölçeği ve alt boyutlarından,
  - d) Problem Davranış Ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları ön ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
10. Destekleyici Eğitim Programı'nın program sonrasındaki zaman diliminde kalıcılığı ne düzeydedir?
11. Deney grubundaki çocukların
  - a) Sosyal Beceri Ölçeği ve alt boyutlarından
  - b) Problem Davranış Ölçeği ve alt boyutlarından elde edilen öntest-sontest-kalıcılık testleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
12. Kontrol grubundaki çocukların
  - a) Sosyal Beceri Ölçeği ve alt boyutlarından
  - b) Problem Davranış Ölçeği ve alt boyutlarından elde edilen öntest-sontest-kalıcılık testleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

## 1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırma;

1. “Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği'nin” (Preschool and Kindergarten Behaviour Scales -PKBS-2 ), geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının yapılması,
2. Anasınıfına devam eden 60–72 aylık çocukların;
  - a) Sosyal beceri ve problem davranış düzeylerine ilişkin durum tespiti yapılması,
  - b) Durum tespiti sonucunda, sosyal becerilerin kazandırılması ve problem davranışların azaltılması için hazırlanacak olan “Destekleyici Eğitim Programı”nın etkisinin incelenmesi amacıyla planlanmıştır.

### 1.3. Araştırmanın Önemi

Okullardaki problem davranışların son yıllarda artış göstermesi okul öncesi dönemde sosyal ve duygusal gelişimin desteklenmesinin önemini ortaya koymuştur (Gimpel ve Holland 2003:2;Robbins ve Merrill;1998:204; Bierman ve Furman,1984.151).1980–1999 yılları arasında yoğunluk gösteren ve sonraki yıllarda da devam eden araştırmalar sonucunda; altı yaşına kadar çocuklar sosyal yeterlilik kazanamadıklarında; sonraki yıllarda ve yetişkinlikte de bu anlamda yüksek riske sahip olabildikleri ortaya çıkmıştır. Bu araştırmalar sonucunda çocukluk yıllarında güçlendirilen sosyal yeterlilik, uzun dönemde çocuğun sosyal-duygusal, bilişsel ve akademik becerilerinin gelişimi üzerinde son derece etkiye sahip olabilmektedir. Sosyal beceri eksikliğinin zarar verici etkileri hem çocukluk hem de yetişkinlik dönemi yaşamı etkilemekte; sosyal beceri eksikliğinin meydana getirdiği olumsuz sonuçlar bireyin tüm yaşamına yayılmaktadır (McCellan ve Katz, 2001:1; Danielson ve Phelps, 2003:219; Choi ve Kim, 2003: 41).

Erken dönemde uygulanacak olan sosyal beceri eğitimi, yaşamın ileriki yıllarında sosyal beceri eksikliğine bağlı olarak ortaya çıkabilecek depresyon, sosyal kaygı ve yalnız kalma, alkolizm gibi klinik açıdan yardım alınması gereken problemlerin önlenmesi açısından önem taşımaktadır. (Sergin and Giverts 2003:137–138). Ancak okul öncesinde sosyal beceri eğitimine yönelik yurt içi ve yurt dışı yapılan literatür taramasında, son yıllarda sosyal becerilerin kazandırılmasına ilişkin çalışmaların özellikle yurt içinde oldukça az olduğu; sosyal beceri eğitimi programlarının daha çok ilköğretimden itibaren yoğunlaştığı görülmüştür (Akkök,1996; Çetin vd.2003).

Diğer taraftan okul öncesinde sosyal becerilerin kazandırılmasına yönelik yapılan literatür taramasında sosyal beceri eğitiminin özel eğitime gereksinimi olan çocuklar üzerinde yoğunlaştığı tespit edilmiştir (Davis,1992; Lin,1996; Durcharme ve Holborn, 1997; Worden, 2002; Bacanlı ve Erdoğan, 2003:354; Celeste, 2006). Oysa okul öncesi dönem çocukların diğer gelişim alanlarında olduğu gibi sosyal gelişim açısından da önem taşımaktadır. Gelişimsel yetersizliğe sahip olmayan

çocukların da sosyal becerilere sahip olması gerektiği tartışılmaz bir gerçektir. Özellikle 5–6 yaşlarında egosantrik düşünce biçiminin oldukça azalmasıyla birlikte çocukların başkalarının açısından da olaylara bakabilme ve başkalarının düşünme biçimini anlamaya çalışma becerileri de gelişmeye başlamaktadır. Bu nedenle bu araştırma özel eğitime gereksinimi olmayan çocuklar için geliştirilmiş sosyal beceri eğitimine örnek oluşturması açısından önem taşımaktadır.

Sosyal beceri eksikliği olan çocuklarda hem dışa yönelen davranış problemleri ( saldırganlık, hiperaktivite, karşı gelme vb.) hem de içe yönelen davranış problemleri (korku, huzursuzluk, içine kapanık vb) gelişme riski daha fazla olabilmektedir. Erken dönemde sosyal uyum için çocuklara uygun eğitim programları ile müdahale edilmediğinde, toplumsal olarak sonraki yıllarda tırmanacak olan sosyal, davranışsal ve akademik problemlerle karşı karşıya kalınması kaçınılmaz olacaktır. Sosyal ve davranışsal problemlerin oluşumunu önlemek için öncelikle okul öncesi dönemde sosyal becerilerin geliştirilmesi gerekmektedir (Merrill,1995:231; Squires, 2003: 3; Roche-Decker, 2004:3; Herrera ve Little, 2005: 78).

Hong (2005:179), yetişkinlik yıllarında bireyin bulunduğu toplumun ahlaki kurallarına uygun davranışlar geliştirebilmesinin, okul öncesi dönemde verilecek değerler eğitimi ile mümkün olabileceğini belirtmektedir.

Erken dönemlerde sosyal becerilerin geliştirilememesi çocukta, sosyal ve davranışsal problemlerin yanı sıra, okula karşı olumsuz tutum sergileme, okuldan atılma, ergenlikte suça karışma ve yetişkinliğe adapte olamama, mesleğinde performans düşüklüğü gibi olumsuz sonuçlara neden olabilmektedir. Erken dönemlerde tanımlanamayan ve süreklilik gösteren topluma uyum sorunlarının zaman içinde değiştirilmesi oldukça zor olabilmektedir. Okul öncesi dönemde yeterli ve uygun bir şekilde verilen sosyal beceri eğitimi, daha sonraki dönemlerde ortaya çıkabilecek söz konusu problemleri önlemek açısından önem taşımaktadır (Beland vd.,1991: 9; Caldarella ve Merrill, 1997; 265; Roche-Decker,2004:3). Bu

nedenle bu araştırma sosyal becerilerle ilişkili problem davranışların azaltılmasına yönelik bir eğitim programı örneği içermesi açısından da önem taşımaktadır.

Sosyal beceri eğitimine yönelik yapılan literatür taramasında ulaşılan diğer bir sonuç da; sosyal beceri eğitimine yönelik yapılan çalışmaların 1980–1999 yılını kapsayan zaman diliminde yoğunlaşmasıdır. Küreselleşmenin etkisiyle günümüzde hızla değişen yaşam koşullarında paylaşma, yardımlaşma, işbirliği, empati gibi geçmişte sahip olduğumuz sosyal ve kültürel değerlerin zayıflaması, çocuklarda sosyal becerileri kazanma yerine daha çok bireyciliği ön plana çıkarmaktadır.

Çocuklar daha dar sosyal çevrede gelişimlerini sürdürüyormuş gibi görünseler de; toplumdaki köklü değişimlerin çocuğun çevresinde etkileşimde bulunduğu birçok faktöre yansımaları kaçınılmaz olmaktadır. Aile kurumundaki farklılaşmalar (boşanma oranlarının artması, tek ebeveynlilik, çekirdek aile, kadınların çalışma hayatında gün geçtikçe artan oranları vb.); çocukların gözünü açtığı ilk sosyal ortam olan ailenin sosyal becerilerin kazandırılmasındaki etkin rolünü zayıflatabilmektedir.

Diğer taraftan, şiddet içeren çizgi filmler ve bilgisayar oyunları, yaş sınırı tanımsızın her türlü bilgiye ulaşımın (internet, basın ve yayın organları vb) kolaylaşması günümüzde başkalarının haklarına saygı gösterme, şiddet, küçümseme gibi konularda okul öncesi dönem çocuklarının davranışlarını olumsuz etkileyebilmekte; aileler çocuklarını bu konuda gerektiği gibi yönlendirmede yetersiz kalabilmektedirler. Şiddet kültürünün etkisi çocuklarda saldırgan davranışları arttırmakta ve zorluklarla başa çıkma ve isteklerini elde etmede şiddeti bir yöntem olarak kullanabilmektedirler (The National Television Violence Study,1996:54-55; Bingham, 2001:4; McArthur, 2002:183; Smith vd.,2003:201; Freeman vd.,2003:131).

Bu bağlamda okul öncesi dönemde çocukların sosyal etkileşim, sosyal bağımsızlık ve sosyal işbirliği gibi sosyal becerileri kazanmalarında; problem davranışların (yalan söyleme, vurma, itme, inatlaşma, sık sık şikâyet etme, vb. gibi)

azaltılmasında, okul öncesi eğitim kurumlarında verilecek sosyal beceri eğitiminin önemi ortaya çıkmaktadır.

Bu nedenle bu araştırma çocuklarda sosyal becerilerin geliştirilmesi ve problem davranışların azaltılmasına yönelik davranış eğitimi programı hazırlama ve uygulama örnekleri içermesi açısından önem taşımaktadır. Ayrıca, söz konusu eğitim programının etkililiğini ölçmek için; yurt dışında Merrill (2003) tarafından geliştirilen “Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeğinin” geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasını da kapsamı bu alandaki eğitim programlarındaki değerlendirme probleminin çözümlenmesine yardımcı olabileceği düşünülmektedir. Zira bir eğitim programının etkililiği, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının kullanılabilmesi ile mümkün olabilmektedir. Söz konusu ölçme aracının okul öncesi eğitimi alanına olumlu katkı sağlayacağı umulmaktadır.

#### **1.4. Varsayımlar**

1. Araştırma kapsamında belirlenen örneklem grubunun evreni temsil ettiği varsayılmaktadır.
2. Araştırmada kullanılacak Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği (Preschool and Kindergarten Behaviour Scales -PKBS-2)’nin çocuklarda sosyal beceri ve problem davranışları ölçtüğü varsayılmaktadır.
3. Araştırmada kullanılacak ölçme aracını öğretmenlerin her çocuk için tarafsız olarak dolduracakları varsayılmaktadır.

#### **1.5. Sınırlılıklar**

1. Araştırma, 2007–2008 eğitim-öğretim yılında Ankara ili merkez ilçelerinden Yenimahalle, Çankaya, Sincan, Etimesgut, Altındağ, Pursaklar ve Keçiören’de bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı tüm bağımsız anaokullarındaki gelişimsel açıdan yetersizliği olmayan 60–

- 72 aylık çocuklar arasından tesadüfî örnekleme yoluyla seçilen 330 çocukla,
2. Eğitim Programı uygulaması için 15 deney 15 kontrol grubu olmak üzere toplam 30 çocukla,
  3. Araştırmada ölçme aracı olarak kullanılacak “Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği’nden (Preschool and Kindergarden Behaviour Scales -PKBS-2)” elde edilen verilerle sınırlıdır.

### 1.6. Tanımlar

**Sosyal Beceri:** Bireyin diğer insanlarla etkileşimini mümkün kılan ve diğer insanlar tarafından, “olumsuz tepkiden kaçınmasına yardımcı olarak olumlu tepki sağlayan” sosyal ortamlarda kabul edilebilen öğrenilmiş davranışlardır (Lin 1996: 12).

**Problem Davranış:** Duygusal ve davranışsal kontrolün zayıflığına bağlı olarak ortaya çıkan; vurma, çalma, tehdit etme, başkalarını rahatsız etme gibi dışa yönelik davranışlar; içe kapanıklık, bedensel şikâyetler ve anksiyete (kaygı, tedirginlik, bunalma vb.) gibi içe yönelik davranışlardır (Merrill,2001:2; Merril, 1995a:230).

### 1.7. Kısaltmalar

**PKBS-2:** Preschool and Kindergarden Behaviour Scales



## BÖLÜM II

### KURAMSAL TEMELLER

#### 2.1.Sosyal Beceriler

Sosyal beceriler; bireyin kişiler arası iletişimde sosyal destek kaybına uğramadan olumlu ve olumsuz düşünce ve duygularını uygun bir şekilde ortaya koyabilme becerisidir. Olumlu davranışların kazanılması için cezayı azaltmak ve positif desteği güçlendirmektir. Bir amaca yönelik olarak üretilen davranışların uygulanmasıdır. (Sergin ve Giverts 2003:136).

Sosyal beceriler kişilik, zekâ, dil, algı ve davranış, tutum ve çevreyle etkileşim gibi birçok faktörden etkilenmektedir. Ayrıca, sosyal hizmetler, psikoloji, psikiyatri, eğitim, özel eğitim gibi farklı disiplinlerin çalışma alanına girmektedir. Bu durum sosyal becerilere ilişkin birçok tanım yapılmış olmasına rağmen hiçbir tanım tek başına kabul görmemesine neden olmuştur (Merrell ve Gimpell,1997:Akt: Bozbey Akalın, 2005: 34).

##### 2.1.1. Sosyal Becerinin Tanımı

Wilson ve Sabee (2003)'ye göre beceri, bir amaca yönelik kasıtlı olarak tekrarlanabilen davranış ve davranışlar serisidir. Combs ve Slaby (1977:161) 'ye göre sosyal beceri; *belli bir sosyal bağlamda, sosyal açıdan yararlı veya öncelikle başkalarına yararlı olacak şekilde etkileşim kurma yeteneğidir* (Akt: Bacanlı,1999:20).

Gresham ve Elliott (1984:akt: Caldarella ve Merrill,1997:264) ise sosyal becerinin üç genel tanımından söz etmektedirler. Sosyal beceri; çocukların akranları

tarafından kabul edilebilen davranışlardır; sosyal beceri, cezanın azaltılması ve olumlu desteğin artırılması ile meydana getirilen spesifik durumlardaki sorumluluktur; spesifik durumlarda gösterilen ve akranlar arasında popüler olma, genel olarak toplumda kabul görme gibi olumlu sonuçları olan davranışlardır.

Lin (1996:12)'e göre sosyal beceri; bireyin diğer insanlarla etkileşimini mümkün kılan ve diğer insanlar tarafından, “*olumsuz tepkiden kaçınmasına yardımcı olarak olumlu tepki sağlayan*”, sosyal ortamlarda kabul edilebilen öğrenilmiş davranışlardır.

Marlow (1986:akt: Genç, 2005:43) sosyal becerileri; *kişiler arası durumlarda bireyin kendisi dahil insanların duygu, düşünce ve davranışlarını anlama ve bu anlayışa uygun davranma yeteneği* olarak tanımlamaktadır. Bu tanıma paralel olarak Dowrick (1986) sosyal beceriyi; bireyin hem kendisi hem de başkaları için yararlı olabilecek davranışlarda bulunma becerisini belirli bir sosyal ortamda göstererebilmesi şeklinde ifade etmektedir (Akt: Kozanoğlu, 2006: 22).

Mathur ve Rutherford (1996:akt: Johns vd.2005:2)'e göre sosyal beceri; sosyal durumlarda uygun olmayan davranışlardan kaçınma; sosyal destek ve kabul için toplumda kabul gören davranışlardır.

Kapıkıran vd.(2005)'e göre ise sosyal beceriler; *iletişim, problem çözme, karar verme, kendini yönetme ve akran ilişkileri gibi diğerleriyle olumlu sosyal ilişkileri başlatmaya ve sürdürmeye izin veren becerilerdir*.

Sosyal beceriler sosyal yeterlilik için gerekli olan nitelikleri içinde barındırmaktadır. Sosyal beceriler bazı durumlardaki tanımlanabilir ve açık davranışları ifade etmektedir. Spesifik sosyal becerilerin kazanımı bireyin tüm sosyal yeterliliğini geliştirmektedir (Johns vd.2005:2). *Sosyal beceriler*; sosyal durumlar içerisinde olumlu sosyal sonuçları olan, ayırt edilebilir, tanımlanabilir, öğrenilebilir ve gözlenebilir davranışlardır. Sosyal beceriler sosyal yeterlilik olarak bilinen geniş yapının bir parçası olarak görülmektedir. *Sosyal yeterlilik*, bireyin

sosyal fonksiyonları hakkında gözleme dayalı yargılardır (Warger ve Rutherford, 1993: akt: Johns vd., 2005: 2). Kalıtım, aile, eğitim, toplumsal değerler gibi farklı faktörler sosyal yeterliliğin kazanılmasında etkin rol oynamaktadır. Yeni doğanın annesiyle birlikte birden fazla yetişkin ile etkileşimi sürdürmesi sosyal gelişimin ilk adımında önem taşımaktadır. Gelişim altında devam eden yaşamın ilk yıllarındaki bu sosyal etkileşim dil ve bilişsel gelişimde de olumlu etkiye sahiptir (Oden,1987:1).

Lin (1996:12)'e göre sosyal yeterlilik, çocukların akranları ile etkileşimlerinde sosyal becerilerini uygun ve etkili bir şekilde kullanabilmeleridir. Robbin ve Merrill (1998:204)'e göre sosyal yeterlilik; bireyin sosyal durumlarda uygun davranışta bulunmak için daha kapsamlı kategorideki bireysel yeteneklerini gösterebilmesidir. *Sosyal beceri* sosyal yeterliliğin aksine daha spesifik gözlenebilen davranışları içermektedir. Sosyal beceri ve sosyal yeterlilik arasındaki en ayırtıcı özellik; sosyal becerinin spesifik bir davranışı içermesi; sosyal yeterliliğin ise tüm sosyal performansı ifade etmesidir.

Cawel sosyal yeterliliği *sosyal uyum*, *sosyal performans* ve *sosyal beceri* olmak üzere üç boyutta ele almaktadır. Grescham ve Reschly ise sosyal yeterliliği *uyumsal davranış* ve *sosyal beceri* şeklinde iki boyutta ele almıştır (akt: Ekinci Vural, 2006: 29).

Sosyal becerinin yapılan tanımlarına bakıldığında;

- Sosyal durumlara göre değişebilen davranışlar
- Başkalarıyla olumlu etkileşime yol açan kabul edilebilir ve öğrenilebilir davranışlar
- Bilişsel ve duyuşsal yönleri olan ve gözlenebilir davranışlar
- Bir amaca yönelik davranışlar gibi ortak özellikler dikkati çekmektedir (Cartledge ve Milburn,1983;Akt: Kalafat, 2006:18).

### 2.1.2.Okul Öncesi Dönemde Sosyal Beceri Eğitiminin Kuramsal Temelleri

Anne karnında başlayan gelişim süreci çocuk dünyaya geldiği andan itibaren daha kapsamlı bir şekilde işlemeye devam etmektedir. Çocuk içinde bulunduğu toplumun gelenek görenek, ahlak gibi toplumsal değerlerini ve davranış biçimlerini benimseyerek, yaşadığı toplumun bir üyesi haline gelmektedir. Sosyalleşme olarak nitelendirilebilen söz konusu süreçte çocuklar benlik gelişimlerinin yanı sıra sosyal rolleri ve becerileri kazanmaktadırlar. Doğuştan getirilen özelliklerin sosyalleşme süreci ile bütünleşmesi sonucunda bireyi diğer bireylerden ayırt eden kişilik özellikleri ortaya çıkmaktadır (Cerrahoğlu, 2002: 1).

Ogilvy (1999: akt: Altunbaş, 2002: 14 ) sosyal becerinin bilişsel, davranışsal ve çevresel olmak üzere üç temel bileşenin bulunduğundan söz etmektedir. Okul öncesi dönem düşünüldüğünde bu temel bileşenlerin çok daha güçlü bir şekilde etkileşimde bulunduğu dikkati çekmektedir.

Okul öncesi dönem çocukların sosyal gelişimleri açısından önemli ilerlemeler kaydettikleri bir zaman dilimi olması açısından ayrı bir yere sahiptir. Bu dönemde çocuklar sosyal ortamda var olduklarını hissetmeye başlamaktadırlar. 1–3 yaş arasındaki çocuklar dünyayı kendi açılarından görmekte, diğer bireylerden bağımsız olduğunu fark etmesiyle de tüm dikkatlerini kendilerine yöneltmiş bulunmaktadır. 3–6 yaş dönemine girdiklerinde ise sosyal dünyada kendilerine bir yer edinmek için sosyal etkileşim ve iletişim dünyasına girmektedirler. Sosyalleşmenin 1–3 yaş arasında gerçekleşen ilk adımından sonraki adım daha fazla çaba gerektirmektedir. 3–6 yaş arasında çocuklar diğer çocuklarla ilgilenmeye ve sosyal gruplara kabul edilmeye başlamaktadırlar (Wortham,1998:266).

Ericson Psikososyal Gelişim Kuram'ında söz ettiği gelişim dönemlerinde okul öncesi dönem, *Bağımsızlığa Karşı Utanma* ve *Girişkenliğe Karşı Suçluluk* dönemlerine denk gelmektedir. Çocuklar bu dönemde bağımsızlık kazanarak kendilerini kontrol etmeyi öğrenmektedirler. Bu dönem çocukların özerklik

kazanma ile sorumluluk alma arasında denge kurmaya çalıştıkları; sosyal yaşamlarının daha kapsamlı hale geldiği ve kendi hareketlerini denetlemeyi öğrendikleri dönemdir (Ataman, 2005: 33).

Çocuklar 4-5 yaşlarına geldiklerinde dış dünyayı anlamaya başlamaktadırlar. Bu yaş çocukları grup içinde plan yapma ve karar verme etkinlikleri içinde rol almaktadırlar. Buna karşılık bir projeye katılmak için gösterdikleri istek ve çabayı katıldıkları projeyi tamamlamak için gösterememektedirler. Zira okul öncesi dönem çocukları Piaget'in bilişsel gelişim kuramında belirttiği bilişsel gelişim dönemlerinde *İşlem Öncesi Döneme* denk gelmektedir. Bu açıdan bakıldığında çocukların sosyal gelişimlerinin bilişsel gelişimdeki ilerleme ile bağlantılı olduğunu söyleyebilmek mümkündür. İşlem öncesi dönem çocuklarının bir özelliği olan *egosantrik düşünce (ben merkezci)* biçimi çocukların sosyal etkileşimlerini etkilemektedir (Wortham,1998:266). Ben merkezli düşünce çocukların mantıklı düşüncelerini engellemekte ve çocuklar kendilerini başkasının yerine koyamamakta; olaylara kendi açılarından bakmaktadırlar (Atay ve Şahin, 2005:108).

4-5 yaşlarında egosantrik düşünme biçiminin azalması ile birlikte çocuklar diğer çocukların düşüncelerini, hislerini anlama konusunda daha hassas davranmaya başlamaktadır.5-6 yaşlarına geldiklerinde ise; nasıl arkadaşlık kuracakları ve bu arkadaşlıkları korumak için ne gibi görevlere sahip oldukları, hareketlerini nasıl ayarlamaları gerektiği konusunda düşünceler geliştirebilmektedirler. Ayrıca kendi akranları ile etkileşimin yanı sıra yetişkinlerle nasıl iletişim ve etkileşimde bulunacaklarını da öğrenmeye başlamaktadırlar. Akran ilişkileri karşılıklı hareketi içermekte ve işbirliği sınırları içerisinde hareket etmeyi gerektirmektedir. Sınırlar düzgün çizildiğinde arkadaşlık da devam edebilmektedir. Başarılı bir sosyalleşme süreci, duygularını kontrol edebilme ve uygun bir biçimde ifade etme, empati gelişimi ve prososyal beceriler gibi diğer gelişimsel becerilerin üzerine kurulmaktadır. Kızgınlığını uygun bir davranış biçimi ile nasıl ortaya koyabileceğini öğrenmeleri, zor bir görev olarak okul öncesi dönem çocukların karşısına çıkmaktadır. Çocuklar sosyalleşme sürecinin bir parçası olarak bu

dönemde korku, mutluluk, şaşkınlık, kızgınlık, üzgün olma, memnun olma gibi çok çeşitli duyguları ve davranışları tanımaya başlamaktadırlar. Egosantrik düşünmenin azalması ile kendini gösteren empatik düşünme biçimi diğer çocuklara karşı cömertlik, şefkat ve ilgi gösterme şeklinde ortaya çıkmaktadır. Ağlayan bir arkadaşını rahatlatma, pazınlı tamamlamakta zorlanan ve bu nedenle sinirlenen arkadaşına yardımcı olma gibi davranışlar okul öncesi dönem çocuklarında empati gelişiminin göstergesi olabilmektedir (Wortham,1998:266,270).

Vygotsky Sosyo-Kültürel Kuramında, bireyin içinde bulunduğu sosyal yapının bilişsel gelişim üzerindeki baskın etkisinden söz etmektedir. Vygotsky'e göre çocuk 2 yaşına gelene kadar bilişsel gelişim olgunlaşmaya bağlı olarak ilerlemektedir. 2 yaşından sonra zihindeki bu doğal çizgi kaybolmakta ve onun yerine kültürel çizgi ortaya çıkmaktadır. Çocukların kültürlerinin kendilerine sunduğu bilgi ve beceriler akran grupları, yetişkinler ve öğretmenleri ile sosyal etkileşim içinde şekillenmekte; daha sonra da bireysel düşünme biçimleri oluşmaktadır. Bireyin sosyal ortamda sergilediği davranış biçimleri ise; sosyo-kültürel ortamın oluşturduğu düşünme biçimini yansıtmaktadır (Ataman, 2005: 46; Smith vd., 2003: 495). Hendrick (1994)'in görüşleri de Vygotsky ile paralellik göstermektedir. Hendrick (akt: Wortham,1998:166), sosyal gelişimin yapay grup etkinlikleri ile ortaya çıkan bir düşünme biçimi olmadığını; çocukların günlük deneyimler içerisinde akranları ve yetişkinlerle etkileşimleri ile ortaya çıktığını ifade etmektedir.

Bandura Sosyal Bilişsel Kuramında kuramında, çocukların zihinsel yapılarının sosyal etkileşim içinde model alma yöntemiyle şekillendiğinden söz etmektedir. Bandura'ya göre, çocuklar günlük yaşamda karşılaştıkları davranışları taklit ederek davranış biçimlerini oluşturmaktadırlar. Bruner sosyal öğrenmeye yönelik yaptığı deneylerde, saldırgan davranışları içeren film izletilen çocukların kendilerine verilen oyuncak bebeklere filmde gördüğü gibi saldırgan davranışlar sergiledikleri sonucunu ortaya çıkarmıştır. Gözlem yoluyla öğrenme, dikkat, imaj oluşturma, hatırlama, analiz etme karar verme süreçlerini kapsamaktadır. Söz konusu süreçler gözlem yoluyla öğrenmenin bilişsel ve davranışçı öğrenme

kuramlarının birleşimi ile oluştuğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda Bruner'de Piaget, Vygotsky gibi sosyal davranışların sosyal ve bilişsel öğrenmelerin bir ürünü olduğunu açıklamaktadır (Koç, 2002:187; Ataman, 2005: 45). Söz konusu kuramcıların görüşleri yapılan araştırmalarla da desteklenmiş olup; bu araştırmalar sonucunda sosyal etkileşim ve bilişsel gelişim arasında güçlü bir ilişki olduğu saptanmıştır. Fernandez-Berrocal ve Santamaria (2006:229), yaptıkları araştırmada sosyal etkileşim ve bilişsel gelişim arasında güçlü bir ilişki olduğuna yönelik bulgulara ulaşmışlardır. Fernandez-Berrocal ve Santamaria (2006), bilişsel gelişimin desteklenmesinde sosyal etkileşim gruplarının etkisini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda sosyal etkileşimin sağlandığı grupların kendi başına çalışanlara göre, kendilerine sunulan problem durumlarına daha farklı çözüm önerileri sundukları saptanmıştır.

Sosyal Ekoloji teorisinde, çocukların içinde bulunduğu farklı çevrelerin sosyalleşmesindeki rolüne değinilmektedir. Çocuk doğduğu andan itibaren çevresiyle etkileşimi sonucu davranışlarını değiştirmekte ve bulunduğu yaşam koşullarına uyum sağlamaktadır. Kültürel faktörler gibi daha büyük sosyal sistem ile çocuğun hâlihazırda içinde bulunduğu ailenin çekirdek ya da geniş aile olması, okul gibi daha küçük sosyal ortam arasındaki ilişkiler gelişimsel süreci etkileyebilmektedir. Çocukların davranışları bu iki çevrenin etkileşimi sonucunda ortaya çıkmaktadır. Çocuklar sosyal becerilerini bu iki çevrenin etkileşimi ile geliştirebilmektedirler. Bu bağlamda sosyal ve kültürel farklılıklar dikkate alınarak hazırlanmış bir eğitim programı ve çevre düzenlemesinin çocukların sosyal becerilerinin geliştirilmesi üzerinde etkili olduğunu söyleyebilmek mümkündür (Worden, 2002:7).

### **2.1.3.Sosyal Becerilerin Kazanılmasının Önemi**

Okul öncesi çocuklarda sosyal gelişimin desteklenmesi sonraki yıllardaki sosyal etkinlikler için bir sıçrama tahtası olarak tanımlanmaktadır (Holland ve Merrill, 1998: 169). Çocuğun kazanması gereken sosyal beceriler zamanında kazanılmadığında bu becerilerin sonraki yıllarda kazanılması da zorlaşabilmektedir.

Söz konusu durum çocukların sosyal ortamlardaki davranışlarını olumsuz etkileyebilmektedir. Okul öncesi dönemde çocukların akran ve yetişkinlerle olan iletişimi ve etkileşimi, sorumlulukları vb. sosyal becerileri gözlemlenerek; eksik ya da desteklenmesi gereken becerilerle ilgili zamanında önlem alma olanağı olabilmektedir (Çağdaş, 2000;36).

Webster-Stratton ve Reid (2004: 96–113), çocuklarda sosyal ve duygusal davranışların sosyal beceri eğitimiyle geliştirilmesinin, çocuğun okula hazır bulunuşluk düzeyi ve gelecekteki okul başarısı üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu belirtmektedirler.

Sosyal becerilerin öğretilmesi süresinde, çocuğun içinde bulunduğu toplumun beklentisine uygun davranışların nasıl olması gerektiğine ilişkin bilgiler aktarılmaktadır. Gathercosl ve Crowell (2000)'e göre çocukların çok azı toplumun değerlerine uygun davranışları ve sosyal becerileri kazandıracak ailelerden gelmektedirler. Thomas ve Lickona(1991) ise çocukların televizyondaki şiddet, insana saygı vb. gibi konularda olumsuz davranış örneklerini, kolaylıkla model alabildiğini ifade etmektedir. Öğretmenler işbirliği içerisinde herkesin birbirine saygı duyabileceği bir hava meydana getirerek sosyal becerileri geliştirmek için çaba gösterdiklerinde daha az disiplin ve davranış problemleri meydana gelecektir. Olumlu davranışlar arttığında çocukların kendine güveni ve saygısı da artabilecektir. Çocuklar öğretmenlerinden ve arkadaşlarından olumlu tepkiler aldıklarında kendilerini değerli görme konusunda bakış açıları da değişecektir. Sosyal becerilerin öğretilmesi çocuklarda kendi davranışları ile ilgili plan yapma ve olumlu seçeneklere karar verme konusunda onlara yol göstermektedir (akt: McArthur, 2002:183).

Sevgi ve saygıya dayanan bu eğitim sürecinin çıktısı kendi davranışlarını denetleyen, başkalarının haklarına saygılı ve toplumsal bilinci gelişmiş bireyler olacaktır. Bireyin dürüst, güvenilir, cömert ve içinde bulunduğu toplumun yararına çalışma vb. olumlu özelliklerin ya da bencil, tutarsız, yalancı, korkak vb. olumsuz



özelliklerin kişiliğinin bir parçası haline gelmesi yine sosyalleşme sürecinin getirdiği sonuçlardır (Cerrahoğlu, 2002: 2,4).

Eğitimciler ve aileler sosyal becerilerin niçin kazanılması gerektiği ve bu becerilerin kişinin yaşamındaki değerini bilmeleri gerekmektedir. Sosyal beceriler bireysel değerler ve ahlaki değerler üzerine kurulmaktadır. Dürüstlük, sorumluluk, doğruluk gibi birçok özelliği içinde barındıran bu temel değerler ve inançlar, bireyin hayatına yön vermektedir. Zira bireyin zamanını, yeteneklerini ve parasını nasıl kullanacağına ilişkin kararları verirken kişiliğini derinliklerinde kök salmış söz konusu değerler sistemi anahtar rol oynamaktadır (McArthur, 2002: 183–184).

#### **2.1.4.Değerler Eğitimi**

Değerler bireyin varlığını anlamlandıran, düşüncelerini ve davranışlarını bütünleştiren kişiliğin yapı taşlarını oluşturmaktadır. Bir değer sistemine sahip olmayan kişinin içinde bulunduğu toplumla bağlantı kurabilmesi mümkün değildir. Kültürel ve toplumsal ortam içerisinde birey, kendi düşünce ve duyarlılığı ile bir değerler sistemini oluşturmaktadır. Biyolojik olarak sosyal bir varlık olan insanın kendini bu değerler sisteminden soyutlaması da mümkün değildir. Bu bağlamda değerleri; *insanı bulunduğu toplumun bir parçası haline getiren ve onu anlamlandıran, bireyin tutum ve hareketlerine yansıyan kültürel öğeler* olarak tanımlayabilmek mümkündür (Çağlar, 2003: 305-306).

Toplumsal alanda meydana gelen değişiklikler değerlerde de değişmelere yol açabilmektedir. Bu değişimin odak noktaları zaman, kültür ve mekân olarak açıklayabilmek mümkündür. Dürüstlük, şefkat, başkalarının farkında olma, sorumluluk, yardımseverlik, saygı, özdenetimi sağlayabilme, bağımsızlık ve kendine güven duyma, sevme, neşeli olma, nezaket, yaratıcı, azim, mantıklı ve tutarlı, işbirliği içerisinde hareket edebilme, cesaretli olma vb. değerler evrensel-kültürler arası ortak ve temel değerler olarak nitelendirilmektedir (Uyanık Balat, 2004: 18; Uyanık Balat ve Balaban Dagal, 2007: 8; Uyanık Balat, 2007:199). Uyanık Balat ve Balaban Dagal (2007: 11–15), temel değerlerin *ahlaki bilgi, ahlaki*

*hisler ve ahlaki davranışlar* olmak üzere üç bölümden oluştuğundan söz etmektedirler. *Ahlaki bilgi*; bireyin, dürüstlüğün birey ve başkaları için ne anlama geldiğine ilişkin bilgisidir. *Ahlaki hisler*; bireyin dürüst olmaya dikkat etmesi, dürüst davranmadığında sonuçlarının kendisi ve başkaları için neler olacağını anlayabilmesi ve kendisine dürüst davranılmadığında ne hissedeceğini bilmesidir. *Ahlaki davranış*; bireyin dürüst davranmak zorunda olmasıdır. Okul öncesinde saygı, sorumluluk, sabır, mutluluk işbirliği ve dürüstlük gibi temel değerlerin eğitimle desteklenebilmesi mümkündür.

Bilgi ışık hızıyla en uzak noktalara kadar aktarılarak dünya tek bir ulus olma yoluna girerken insani değerler bu noktada etkili hale getirilememiştir. Paylaşma, hoşgörü ve çok kültürlülük, görgü kuralları, ahlaki kurallar, hukuk kuralları, insan ve vatandaşlık hakları, eko duyarlılık gibi değerler çağımızda önem kazanmıştır Eğitim ile geliştirilmesi planlanan değerler sistemi, evrensel ölçülerdeki düşünce ve hareket biçimlerini dikkate almak durumundadır (Çağlar, 2003:305–306) Nitekim yenilenen okul öncesi eğitimi programında da, kültürel miras, vatandaşlık ve ahlak konularına odaklı değerler eğitimine yer verilmiştir (MEB,2007).

Okul öncesi dönem çocuğun içinde bulunduğu toplumda kabul gören ya da görmeyen düşünce ve davranış biçimlerini kazanmaya başladığı bir dönemdir. Çocuklar doğru ya da yanlış davranış kalıplarını gözlem yoluyla içselleştirmekte; yaşantı yoluyla kendilerine ait bazı değer yargıları oluşturabilmektedirler. Piaget (1932–1948) çocukların ahlaki ve sosyal kurallarla ilgili yargılarının nasıl oluştuğunu araştırmış ve bu yaşlarda çocukları dışa bağımlı olarak nitelendirmiştir. Çocuklar kuralların bir otorite tarafından koyulduğuna ve değiştirilemeyeceğine inanmaktadırlar ( Seçer ve Sarı, 2006: 172–173). Ancak günümüzde yapılan araştırmalar çocuklardaki kural anlayışının Piaget'in belirttiğinden daha karmaşık olduğunu ve farklılaştığını göstermektedir. Söz konusu araştırmalar 3,5–4 yaşlarındaki çocukların ahlaki suçları otorite olmadan da yanlış olduğunu kabul ettikleri bulgularına ulaşmışlardır (Smetane ve Smetane Braeges, 1990: akt: Seçer ve Sarı, 2006: 172–173).

Okul öncesi dönemde çocuklar doğru ve yanlış tam olarak ayırt edememekle birlikte; çocukların sosyal bir çevrede olmaları onları bu noktada olumlu yönde etkilemektedir. Okul öncesi eğitimde çocukların sosyal alanı genişlemekte ve çocuklar akranları ile etkileşime girmekte; verilen eğitim aracılığıyla kural kavramını edinerek doğru ve yanlış arasındaki farkı somut olarak yaşantı yoluyla kazanabilmektedir. Seçer ve Sarı (2006), okul öncesi eğitim alan ve almayan çocukların ahlaki ve sosyal kurallar ile ilgili bilgilerini karşılaştırmak amacıyla yaptıkları araştırmada; okulöncesi eğitimi alan çocukların ahlaki ve sosyal kurallara ilişkin farkındalık düzeylerinin okul öncesi eğitimi almayan çocuklara göre daha yüksek olduğu bulgularına ulaşmışlardır. Aynı araştırma sonucuna göre okul öncesi çocuklar ahlaki ve sosyal kuralları içselleştirdikleri; otorite ve kuraldan bağımsız olarak algıladıkları görülmüştür.

Değerler eğitiminde bireysellik ve sosyallik birbirini tamamlayan iki uç nokta olarak dikkati çekmektedir. Bireyin biyolojik olarak varlığını yok sayarak toplumsal değerlerin kazanılması mümkün değildir. Çocuklar varsayılmak, öğrenmek, araştırmak, saygı duyulmak, özgür olmak, mutlu ve güvende olmak isterler. Çocukların bu istekleri üzerine inşa edilen değerlerin insancıl ve işlevsel olması mümkündür. Çocuk özgür seçimiyle yaşamını şekillendirebildiği ölçüde iradeye dayalı bir kimliği içselleştirebilir. Bu bağlamda yetişkinlerin çocuğa sunduğu değerler eğitiminde çocuklara hak ve sorumluluklara kaşı ceza ve ödül değil; yaşam ve seçenek alanları sunulmalı, çocuğun kendi anlayışını ve kimliğini oluşturmaya fırsat verilmelidir (Çağlar, 2003:309).

Çocuğun kendine ait değerler sistemini oluşturmasında aile ilk önemli yere sahiptir. Televizyon, internet, bilgisayar oyunları vb. faktörler çocuğu önemli ölçüde etkileyen ikinci bir sosyal çevre oluşturmaktadır. Ailenin ve söz konusu ikinci sosyal çevrenin çocuklara sunduğu değerler sistemi arasındaki farklılık çocuk ve aile arasında çatışmalar meydana getirebilmektedir (Bilgi Bülteni,2007–2008:3).

Günümüzde insani değerlerdeki yıpranmışlıkta başta aile olmak üzere iş yerlerinde ve toplumun diğer kesimlerinde gözlenen iletişim *sorunu*, *ahlaki*

*çöküntü, karşılıklı sevgi ve saygının azalması, hoşgörünün unutulması* gibi konular eğitim sisteminde ele alınarak değer aşınmasının önüne geçilebilir. Kültürel bir değere sahip olamama, kimliksizleşme, yabancılaşma gibi toplumsal havanın kirlenmesi başta aile olmak üzere, her eğitim kademesinde devam eden ve medya ile desteklenen değer eğitimi ile mümkündür. Eğitimin temel hedefi insanı insan olarak her yönüyle en iyi bir şekilde yetiştirmektir (Fındıkçı, 2000: 3). Ailede ya da okulda akademik bilgilerle donatılmasına karşılık; gerçek hayatta çocuklara doğru davranışın ne olduğunu öğretecek, doğru karar vermelerine rehberlik edecek ahlaki değerlerin verilmediği bir eğitimin, bütüncül bir eğitim olarak değerlendirilmesi mümkün görünmemektedir (Schaeffer, 1998: 10–12).

Okul öncesinde değerler eğitiminde ailelerin ve eğitimcilerin dikkat etmesi gereken bazı noktalar şunlardır (Uyanık Balat, 2007: 200–202):

- Çocukların değerleri sağlıklı bir şekilde kazanabilmesi çevresinde bulunan yetişkinlerin davranışları ile yakından ilişkilidir. Bu nedenle yetişkinler söyledikleri ile yaptıkları arasındaki tutarlılığa dikkat etmek durumundadırlar.
- Bir davranışa ilişkin kurallar açıkça belirtilmeli; çocuklar olumlu davranışlar için teşvik edilmeli; koyulan kurallara uygun davranışlar ödüllendirilmelidir. Örneğin, arkadaşımızdan izin almadan onun bir eşyasını almak yanlıştır.
- Çocuğun sorumluluk almasına ve iç disiplini edinmesine yardımcı olacak davranışlar ön plana çıkarılmalıdır. Örneğin; kullanılan bir malzemenin tekrar yerine koyulması.
- Çocukların sosyal ortamlarda uygun olan davranış becerilerini gösterebilmelerine; günlük yaşamdaki sosyal etkinliklerde aktif olarak rol almalarına fırsat verilmelidir. Örneğin, teşekkür etme, yardım etme, saygı gösterme, cömertlik, arkadaşlık ilişkileri vb.
- Çocuğun içinde bulunduğu ortamdaki değerlerin ne anlama geldiği ve bu değerlere neden uymak gerektiği konularında çocuklara somut örnekler sunulmalıdır. Doğru ve yanlış davranışlarla ilgili çocuklarla

konuşularak iyi ve kötü davranış örnekleri tartışılmalıdır. Örneğin, paylaşmak, yardımlaşmak neden önemlidir? Bu aşamada hikâyeler ve ilgili kitapları okuma, güncel bir olayı tartışma önem taşımaktadır.

### **2.1.5. Sosyal Beceri Eksikliğinin Nedenleri**

Lieberman, Derisi ve Mueser (1989: akt: Green ve Burlison, 2003:137), sosyal beceri eksikliğinin nedeni olarak 4 önemli faktörden bahsetmektedir;

- Bireylerin yaşadığı psikososyal problemler, kazanılmış sosyal becerilerin gerilemesine neden olabilmektedir. Depresyon, sosyal kaygı, alkolizm, şizofreni gibi belirtileri olan bireyler içe kapanık ve çevresindeki bireylerden rahatsız olma eğilimi gösterebilmektedirler. Psikolojik semptomlar nedeniyle kullanılmayan sosyal beceriler sosyal davranışların ortaya çıkmasına engel olabilmektedir.
- Çevredeki stres faktörleri de sosyal beceri davranışlarını etkileyebilmektedir. Geçmişte derin üzüntü yaşamış ve hala etkisinden kurtulamamış bireyler daha önceki yaşamlarında kazanmış oldukları sosyal becerileri kaybedebilmekte, içe kapanma ve tedirginlik gibi asosyal davranışlar gösterebilmektedirler.
- Sosyal çevredeki, sosyal desteğin azalması ya da tamamiyle kalkması gibi bazı değişiklikler de sosyal becerilerin kaybedilmesi üzerinde etkili olabilmektedir. Örneğin, çeşitli nedenlerle evsiz kalma, hastalık nedeniyle yatağa bağımlı kalma, mesleğini kaybetme ya da yaşam şartlarında şiddetli değişiklikler kazanılmış sosyal becerilerin kullanılmamasına neden olabilmektedir.
- Bazı bireyler yaşamlarında, kendilerine uygun rol model olabilecek kişilere sahip olamamaları nedeniyle çevresindekilerle asla etkili bir etkileşimde bulunamamaktadırlar. Sosyal becerilerin çoğunluğu bireyin çevresindekileri gözlemlemesiyle yani informal yolla öğrenilmektedir. Bu bağlamda uygun rol modelin olmaması sosyal becerilerin kazanılmasına engel olmaktadır.

Yaşamın ilk yıllarında anne-babalar ve öğretmen sosyal becerilerin kazanılmasında önemli bir rol model olma özelliğini taşımaktadır.

Liberman, Derisi ve Mueser (1989)'a göre sosyal beceri eksikliğinin nedenlerinin sosyal becerilerin hiç kazanılmamış olmasından başka bir ifadeyle sosyal becerilere ilişkin bilgi eksikliğinden ve duygulara yönelik problemler nedeniyle kazanılmış sosyal becerilerin gerektiği gibi gösterilememesinden kaynaklandığı sonucuna ulaşılmaktadır. Bu görüşe paralel olarak Utay ve Utay, (2000: 253–255) da, çocukların özgüven eksikliğine bağlı olarak sosyal becerilere sahip olamadıklarında; sosyal durumlarda uygun davranışları bilemediklerinde; sosyal davranışlar ve uygulamaları konusunda bilgi sahibi olmadıklarında sosyal becerileri gösteremediklerini ifade etmektedirler.

### **2.1.6.Sosyal Beceri Eksikliğinin Sonuçları**

Sosyal beceri eksikliği bireyin yaşamında kaçışı olmayan üzücü sonuçlar meydana getirebilmektedir. Bu sonuçlar yaşamın tüm dönemlerinde etkili olarak kendisini gösterebilmektedir. 1980–2001 yılları arasında yoğunluk gösteren ve sonraki yıllarda da devam eden araştırmalar sonucunda, 6 yaşına kadar çocuklar sosyal yeterlilik kazanamadıklarında, yetişkinlik ve sonraki yıllarda yüksek riske sahip olabildikleri ortaya çıkmıştır. Bu araştırmalar sonucunda çocukluk yıllarında güçlendirilen sosyal yeterlilik uzun dönemde çocuğun sosyal-duygusal, bilişsel ve akademik becerilerin gelişimi üzerinde son derece etkiye sahip olabilmektedir Sosyal beceri eksikliğinin zarar verici etkileri hem çocukluk hem de yetişkinlik dönemi yaşamı etkilemekte; sosyal beceri eksikliğinin meydana getirdiği olumsuz sonuçlar bireyin tüm yaşamına yayılmaktadır (Holland ve Merrell, 1998:169; McCellan ve Katz, 2001:1; Danielson ve Phelps, 2003: 219; Choi ve Kim, 2003: 41).

Sergin ve Giverts (2003)'e göre; zayıf sosyal becerilere sahip bireyler, güçlü sosyal becerilere sahip olan bireylere göre toplumda akranları arasında daha az popüler, evlilik ilişkilerinde daha az memnun ve başarılı olmaktadır. Sosyal beceri eksikliği, depresyon, sosyal kaygı ve yalnız kalma, alkolizm gibi klinik

açından yardım alınması gereken problemlerle de ilgilidir. Erken dönemde uygulanacak olan sosyal beceri eğitimi ile yaşamın ileriki yıllarında sosyal beceri eksikliğine bağlı olarak ortaya çıkabilecek bu problemlerin önlenmesi açısından önem taşımaktadır (Sergin and Giverts 2003: 137–138).

Zayıf sosyal becerilere sahip olan çocuklar akranları tarafından dışlanabilmektedirler (Seevers ve Jones-Blank, 2008:2). Son yıllarda yapılan araştırmalarda; son yirmi yıldan beri okullardaki şiddet olaylarının artmış olmasını sosyal bir problem olarak ele alan; zayıf sosyal becerilere sahip olan çocukların okul yıllarında akranları tarafından zorbalığa maruz kaldığına ve akran zorbalığına maruz kalan çocukların ise günlük sosyal etkileşim becerilerini nitelikli ve kolay bir şekilde sürdürebilmede yetersizlik gösterebildiklerine ilişkin bulgulara ulaşılmıştır (Smith ve Sharp 1994: 8; Rigby, 1998: 11; Rigby vd., 2004: 1; Fox ve Boulton, 2005: 314).

Hong (2005:179), yetişkinlik yıllarında bireyin bulunduğu toplumun ahlaki kurallarına uygun davranışlar geliştirebilmesinin, okul öncesi dönemde verilecek değerler eğitimi ile mümkün olabileceğini belirtmektedir. Hong (2005) yaptığı araştırmada; “başkasının eşyasını izinsiz alma, itme, vurma gibi saldırgan davranışlar sergileyerek başkasını incitme, sosyal ortamda uyulması gereken kuralları çiğneme” gibi problem davranışların, eğitim etkinlikleri içerisinde çocukların anlayabileceği şekilde verildiğinde, söz konusu değerleri içeren davranışların çocuklar tarafından anlaşılabilmesinin mümkün olduğunu ortaya koymuştur.

Sosyal beceri eksikliği olan çocuklarda hem dışa yönelen davranış problemleri ( saldırganlık, karşı gelme vb.) hem de içe yönelen davranış problemlerinin (korku, huzursuzluk, içine kapanık vb) gelişme riski daha fazla olabilmektedir. Erken dönemde sosyal uyum için çocuklara uygun eğitim programları ile müdahale edilmediğinde, problem davranışların daha dirençli hale gelmesiyle toplumsal olarak sonraki yıllarda tırmanacak olan sosyal, davranışsal ve akademik problemlerle karşı karşıya kalınması kaçınılmaz olacaktır. Sosyal ve

davranışsal problemlerin oluşumunu önlemek için öncelikle okul öncesi dönemde sosyal becerilerin geliştirilmesi gerekmektedir ( Merrill, 1995: 231; Squires, 2003: 3; Roche-Decker, 2004: 3; Herrera ve Little, 2005: 78).

Walker, Colvin ve Ramsey (1995; akt: Caldarella ve Merrill,1997;265), sosyal beceri eksikliğinin özellikle çocukluk ve ergenlik dönemindeki anti-sosyal ve saldırganlık içeren davranışlar geliştirmede risk faktörü oluşturduğunu belirtmektedirler. Wehby, Dodge ve Valentine (1993: akt: Lin,1996:1) ise; sosyal beceri eksikliği ve problem davranışlara sahip olan çocukların anasınıfından sonraki yıl içerisinde öğretmenleri, aileleri ve akranları ile etkileşiminde zorluklarla karşılaştıklarına ilişkin bulgulara ulaşmışlardır. Ladd vd. (2006: 38), ise saldırgan davranışlar gösteren okul öncesi çocuklarının sonraki okul yıllarında daha fazla sosyal zorluklarla karşılaştıklarını, daha fazla disiplin problemleri yaşadıklarını belirtmektedir.

Erken dönemlerde sosyal becerilerin geliştirilememesi çocukta, sosyal ve davranışsal problemlerin yanı sıra, okula karşı olumsuz tutum sergileme, okuldan atılma, ergenlikte suça karışma ve yetişkinliğe adapte olamama, mesleğinde performans düşüklüğü gibi olumsuz sonuçlara neden olabilmektedir. Sosyal beceri eksikliğinden kaynaklanan olumsuz davranışları çocuk aile içinde model alarak öğrenebilmektedir. Erken dönemlerde tanımlanamayan ve süreklilik gösteren topluma uyum sorunlarının zaman içinde değiştirilmesi oldukça zor olabilmektedir. Okul öncesi dönemde yeterli ve uygun bir şekilde verilen sosyal beceri eğitimi, daha sonraki dönemlerde ortaya çıkabilecek söz konusu problemleri önlemek açısından önem taşımaktadır ( Beland vd., 1991: 9; Caldarella ve Merrill, 1997; 265; Roche-Decker, 2004: 3).



### 2.1.7.Sosyal Becerilerin Kapsamı

Caldaralle ve Merrill (1997: 269–272), meta analiz çalışmalarında 1974 yılından 1994 yılına kadar yapılmış 19 sosyal beceri davranış ölçeğini analiz ederek, çocuklarda ve ergenlerde sosyal becerilerin ortak davranış boyutları tanımlamışlardır. Söz konusu araştırmada tanımlanan sosyal beceri boyutları ve kapsadıkları beceriler şunlardır:

#### a) Akranlara İlişkin Beceriler (Peer Relations )

- Akranlarını övme-takdir etme
- Gereksinim duyduğunda akranlarından yardım isteme ve onlara yardım etme
- Arkadaşlarını oyuna davet etme
- Arkadaşlarıyla konuşma ve tartışmalara katılma
- Üzülen arkadaşına destek olma; arkadaşlarının hakkını koruma
- Etkinliklere katılması için akranları tarafından aranır kişi olma
- Akranları tarafından takdir edilecek becerilere sahip olma
- Arkadaşlarının duygularına duyarlı olma (empati)
- İyi arkadaşlık becerilerine sahip olma, etkinliklerde lider rol üstlenme
- Kolay arkadaş edinme
- Akranlarıyla şakalaşma ve gülme

#### b) Kendini Kontrol Etme Becerileri (Self Management)

- Bir problemle karşılaştığında öfkesini kontrol etme
- Kurallara uyma, sınırları kabul etme
- Görüş ayrılığı meydana gelen durumlarda başkalarıyla uzlaşma
- Başkalarının eleştirisini kabul etme
- Çeşitli durumlarda işbirliği içerisinde çalışma

#### c) Akademik Becerileri (Academic)

- Bağımsız olarak çalışma ve görevini başarma

- Öğretmenin yönergelerini dinleme ve bu yönergelere uyma
- Kendi beceri düzeyinde kabul edilebilir çalışmalar üretme
- Boş zamanlarını uygun bir şekilde değerlendirme
- Gereksinim duyduğunda uygun bir şekilde yardım isteme
- Akranlarının kendisini oyalamasını önemsemeden görevlerini iyi bir şekilde gerçekleştirme.

**d) Uyum Becerileri (Compliance)**

- Kuralları takip etme
- Kurallara uyma
- Boş zamanlarını uygun bir şekilde kullanma
- Oyuncak, materyal ya da kendine ait olan başka şeyleri paylaşma
- Yapıcı eleştiriye olumlu karşılık verme
- Görevlerini yerine getirme
- Oyuncakları/çalışmaları uygun bir şekilde yerine koyma

**e) Atılganlık Becerileri (Assertion)**

- Başkalarıyla iletişimi başlatma
- Bilgiyi takdir etme
- Arkadaşlarını oyuna davet etme
- Kendisi için güzel şeyler söyleme, kendine güveni olma
- Arkadaş edinme
- Adil olmayan kuralları sorgulama
- Yeni insanlarla tanışma
- Yanlış yaptığında üzülmediğini belli etme
- Etkinliklere uygun bir şekilde katılma

Merrill (2003:9) ise, sosyal becerileri sosyal yeterliliğin boyutlarını dikkate alarak *Sosyal İşbirliği, Sosyal Etkileşim ve Sosyal Bağımsızlık* olmak üzere üç bölümde incelemiştir. Merrill (2003) söz konusu sınıflandırmada, Caldarella ve Merrill (1997)'in çocuklarda ve ergenlerde sosyal becerilerin boyutlarını belirlemeye yönelik meta analiz çalışmalarının sonucunda ortaya çıkan sosyal becerilerin ortak boyutlarını dikkate almıştır.

### **2.1.7.1.Sosyal İşbirliği Becerisi**

İşbirliği iki ya da daha fazla çocuğun gönüllük temeline dayalı olarak etkinlikleri gerçekleştirmeleridir. Çocuklar gönüllülük esasına dayalı olarak çalışmaları gerçekleştirdiklerinde paylaşma becerisinden daha fazla etkileşimde bulunmaktadır (Jewett,1992:2).

Sosyal işbirliği çocukların hem yetişkinlerle hem de akranlarıyla uyum içerisinde olmayı gerektiren becerileri içermektedir. Bu beceriler sıra bekleme, boş zamanlarını uygun bir şekilde değerlendirme, kurallara uyma, paylaşma ve grupta verimli çalışma becerisini gösterebilme gibi becerileri kapsamaktadır (Merrill, 2003:3). İşbirliği içerisinde oynayabilen çocuklar başkalarının ihtiyaçlarına ve haklarına karşı daha duyarlı olabilmekte, sosyal ilişkilerinde daha başarılı olmakta, arkadaşlık ilişkilerinde karşılıklı tatminkârlığı yakalayabilmektedirler (Jewett, 1999: 2).

Çocukların sağlıklı bir şekilde akranlarıyla işbirliği içerisinde çalışabilmeleri için kendilerini güvende hissedebilecekleri bir sınıf ortamına sahip olmaları önem taşımaktadır. Çocuklar kendilerini güvende hissetmediklerinde birbirlerine karşı olumsuz davranışlar sergileyebilmektedirler. Öğretmen ve okuldaki diğer görevliler, sınıfın fiziksel özellikleri ve sınıf içi kurallar çocukların kendilerini güvende hissetmeleriyle yakından ilişkilidir. Çocuklar sınıf içi kuralların ne anlama geldiğini bilmediklerinde söz konusu kurallara uymada zorluklar yaşayabilmektedirler. Bu açıdan bakıldığında sınıf içi kurallar çocuklarla birlikte; çeşitli problem durumlarını, sınıf içinde hoşlandıkları ve hoşlanmadıkları şeyleri tartışarak oluşturulmalıdır (Brodski ve Hembrough, 2007: 20).

İşbirliğiyle çalışma akran kabulü üzerinde etkiye sahiptir (Burton,1986: 3). Anderson (1985:akt: Lin, 1996:15), işbirliğiyle öğrenme ve akran kabulü arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmasında işbirliğiyle öğrenme ile çocukların akran kabulü arasında olumlu ilişki olduğunu saptamıştır

Sosyal işbirliği becerisinin kazanılması akranlar arasındaki sorunların azaltılmasında önemli etkiye sahiptir. Kay Burke (1992), çocukları bireysel disiplin problemleri ile değil; grup içinde ve sınıf içindeki problemler çerçevesinde ele almak gerektiği görüşünü ifade etmektedir. İşbirliği, sınıf içinde sosyalleşmeyi geliştirmek ve öğrenme çevresini genişletmek için gereklidir. İşbirliği üzerine odaklanmış yaratıcı bir çevre, çocukların sınıf dışında da karşılaştıkları problemlere çözüm yolları bulabilmelerine fırsat tanımaktadır (Akt:Hopp vd., 2000: 28). Çocuklar birbirlerine nezaket kuralları çerçevesinde davranmadıklarında ve saygı göstermediklerinde işbirliğinden verim alabilmek mümkün değildir. Başarılı bir şekilde gerçekleştirilen işbirliği çocuklarda sosyal gelişimi ve akademik başarıyı desteklemektedir (McArthur, 2002: 183).

İşbirliği becerilerinin geliştirilmesinde;

- Sosyal etkileşimi başlatmada uygun yolları kullanmak
- Yardım içerikli davranışları onaylamak
- Olumlu disiplin yöntemlerinin kullanımını güçlendirmek
- Olumlu iletişim örneklerini geliştirmek
- Kişiler arası problem çözmeye her bir çocuğun zorlandığı noktalarda destekleyici olmak gerekmektedir (Jewett, 1992: 3).

### **2.1.7.2.Sosyal Etkileşim Becerisi**

Sosyal etkileşim; iki veya daha fazla çocuk arasında sözel, davranışsal; oyun materyali ya da diğer materyallerin karşılıklı yöneltmesidir (Lin, 1996:12). Merrill (2003: 3), başka çocukların haklarına saygılı olma, yetişkinlerin sorunlarına duyarlı olma, başka çocuklara şefkat gösterme, başka çocuklar tarafından oyuna davet

edilme, aile ve okulda tartışmalara katılma, yanlış davranışlarından dolayı özür dileme gibi becerileri sosyal etkileşim becerileri olarak ifade etmektedir.

Başkalarının duygularına önem verme, arkadaşlık ilişkilerini başlatma ve sürdürme, başkalarına karşı şefkatli, düşünceli olma, bencil olmayan bir yaklaşım sergileme; yaşamın sonraki yıllarında bireyin bir gruba ait olma, arkadaşları tarafından sevilme ve başkalarını sevme ihtiyacını karşılayarak kendini gerçekleştirmesine zemin oluşturmaktadır ( İnan, 2007:171).

Piaget (1932), akran etkileşiminin bilişsel gelişimde olduğu kadar sosyal gelişim açısından da önemli bir kaynak olduğuna dikkati çekmektedir. Çocuklar akran etkileşimi içerisinde başkalarının düşüncelerine ilişkin bakış açıları geliştirmektedirler. Okul, ev ve komşuluk ilişkilerindeki farklı çevrelerdeki bireylerle kurulan arkadaşlıklar, çocuklara tanıdık ve yabancı kimselerle nasıl etkileşime gireceklerini ayırt etmeyi öğretmektedir. Çocuklar özellikle akran çatışması gibi farklı akran etkileşim becerilerini ve sosyal deneyimlerini geliştirirken kendileri ve başkaları hakkında bilgi sahibi olmaktadır. Egoantrik düşünmenin azalması, farklı sosyal durum ve akran ilişkilerindeki deneyim, çocuklarda paylaşma, yardımlaşma, empati kurma gibi sosyal becerilerin gelişmesini desteklemektedir (Oden, 1987: 2).

Empati, “başka insanların duygularını ve onların farklı durumlarda neler hissettiklerini anlayabilme bilincine sahip olmak” olarak tanımlanabilir. Empati kişilerarası problem çözüme ve prososyal davranışların geliştirilmesinde önemli bir anahtardır. Başka bir insanın duygu ve düşüncelerini anlayabilme ve olaylara onun bakış açısı ile bakabilme becerisi geliştirilmediğinde, çocukların problem çözüme becerilerini geliştirebilmeleri mümkün olamamaktadır. Empati becerisinin yedi yaş civarında geliştiği yönündeki Piaget (1948)’in görüşü, son elli yıldan beri tekrar gözden geçirilmiş ve yapılan araştırmalar sonucunda empati becerisinin 3–4 yaş civarında sosyal etkileşim ile doğal olarak gelişmeye başladığı yönünde bulgulara ulaşılmıştır (Lee, 1989; akt: Beland vd. 1991: 32).

Çocukların akranlarıyla etkileşim becerisi onların akranlarında hoşlandıkları ve hoşlanmadıkları durumlarla ilişkilidir. Çocuklar hoşlandıkları akranlarıyla hoşlanmadıkları akranlarına göre daha olumlu etkileşimde bulunabilmektedirler. İşbirliği gibi olumlu davranışlar çocukların akranları tarafından kabul edildiğini gösterirken; saldırganlık gibi antisosyal davranışlar ise akranları tarafından dışlanmaya neden olabilmektedir. İletişim becerileri sosyal etkileşimin devam etmesinde önemli rol oynamaktadır. Çocuklar hoşlandıkları akranlarının başlattığı iletişimi sürdürmede daha olumlu yaklaşırken; hoşlanmadıkları akranlarının başlattığı iletişimi bitirmeye yönelik davranışlar sergilemektedirler. Örneğin; hoşlandığı bir arkadaşının oyun oynama teklifini kabul etmede istekli davranırken; hoşlanmadığı bir arkadaşının oyun oynama teklifini farklı gerekçeler öne sürerek reddetme eğilimi gösterebilmektedirler (Kemple,1992:1).

Akran grupları içerisinde ortaklık, bir grubun üyesi olma, grubun bakış açısına sahip olma gibi özellikler doğal bir süreçte gerçekleşmektedir. Akran grupları çocuklara sosyalleşme imkanı verirken antisosyal, saldırgan, bencillik gibi zarar verici davranışları reddetmektedir (Yukay, 2006: 79).

Çocukların özellikle sosyal ilişkileri başlatma ve sürdürme, sosyal ilişkilerde problem çözme, nezaket kuralları içinde hareket etme ve sosyal uyum becerilerinin gelişmesinde akran ilişkileri önemli bir yere sahiptir. Akran ilişkileri zayıf olan çocukların, sosyal ortamlarda kendilerine güven duygusunun temelleri de zayıf olabilmektedir. Bu bağlamda, çocukların akran ilişkilerindeki gelişmeler gelecekte sosyal etkileşim becerilerinin sağlam temeller üzerine kurulmasına zemin hazırlayabilmektedir. Yetersiz akran ilişkileri çocukların kendilerini yalnız hissetmelerine ve okulu hoşlanılmayan bir yer olarak düşünmelerine neden olabilmektedir(Burton,1986:1).Çocukların kişiler arası ilişkilerini geliştirebilmelerinde akranlarıyla sık etkileşimde bulunması önemli etkiye sahiptir. Aksi durumda akranları tarafından dışlanan çocuklar (rejected children) arkadaşları içerisinde yalnız kalmakta (social isolation) ve bu durumun sonucu olarak saldırgan davranışlar geliştirebilmektedirler. Sosyal izolasyon ise zamanla çocukta çeşitli

duygulanım (anxiety) bozukluklarına yol açabilmektedir (Burges ve Younger, 2006: 175).

Akran etkileşimi ve akranlarla birlikte yaşanan deneyimler okul öncesi çocuklarının sosyal becerileri kazanmalarında ve problem davranışları azaltmalarında önemli rol oynamaktadır. Parker ve Asher (1987), geniş bir örneklem grubu ile yaptıkları araştırmada akran ilişkilerini bozulması ile daha sonraki dönemlerde okuldan atılma ve antisosyal davranışlar sergileme gibi uyum problemleri ortaya çıktığı sonucuna ulaşmışlardır (akt: Rusby,1998: 1; Kemple vd., 2002: 2). Ramey ve Ramey (1992) ve Zigler, Taussig ve Black (1992) ise, okul öncesi dönemde hoşgörülü bir yaklaşımla verilecek eğitimin erken müdahale ile uzun dönemde suç oranlarını önleyebileceğini belirtmektedirler. Erken müdahale programlarında çocuklara sosyal davranışlar öğretilerek akranlarıyla ve yetişkinlerle sosyal etkileşim becerileri geliştirilebilmektedir. Okul öncesi çocuklarda sosyal beceri performansları değerlendirildiğinde sosyal davranış problemlerini çocuklarda gözlemleyebilmek mümkündür (akt: Rusby,1998:3).

### **2.1.7.3.Sosyal Bağımsızlık Becerisi**

Sosyal bağımsızlık; hem kendi başına oyun oynama ve sorun çözme hem de farklı oyun gruplarına katılma ve kabul görme ve her türlü sosyal ortamlarda özgüven sahibi olabilme, iletişimi başlatma ve sürdürme okula giderken yakın çevresinden zorluk çıkarmadan ayrılabilme gibi becerileri kapsamaktadır (Merrill, 2003: 3). Çocuklar bu becerileri öncelikle anne, baba, kardeş ve okul ortamında arkadaşlarıyla etkileşimleri sonucunda öğrenmektedirler (Cook, 2003:2).

Okul öncesi dönemde sınıf içi rutin etkinlikler çocukların sosyal bağımsızlık becerilerini geliştirmede önemli yere sahiptir. Okula geliş, selamlaşma, yemek, dinlenme, tuvalet vb. rutin etkinlikler; oyun, müzik, sanat, fen-doğa, dramatik etkinlikler sırasında aşırı derecede utangaç olan çocuklar dahi bir süre sonra iletişim ve etkileşimde bulunmada cesaret sahibi olabilmektedirler. Zira sosyal etkileşim devam eden etkinlikler içerisinde doğal bir destekle gerçekleşmektedir (Bovey ve Strain, 2003: 3). Lipinski vd. (1986:akt: Clements,1987: 36) ise, bilgisayar

etkinliklerinin çocuklarda sosyal etkileşim, problem çözme ve işbirliği becerilerini geliştirdiğini belirtmektedir. Grup etkinliklerinde uyumlu çalışma çocukların farklı oyun gruplarına katılmalarında kolaylık sağlarken; vurma, itme, devam eden etkinlikleri bozma gibi saldırgan davranışlar oyun gruplarına kabul edilmede sorun yaşama gibi zorluklar ortaya çıkarabilmektedir ( Kemple, 1992: 1; McClellan ve Kinsey, 1999:1; Palut, 2003: 316;).

Yapılan araştırmalarda, sınıf içindeki bazı etkinliklerde örneğin bir skeçte rol almanın çocukların akran kabulü konusunu olumsuz etkilediği ve çocuğun akranları arasında yalnız kalma durumunu arttırdığı ortaya çıkmıştır. Zira bazı çocuklar bu gibi oyunlarda iletişimi başlatma konusunda başarılı olabilirken aynı başarıyı iletişimi sürdürme konusunda gösterememektedirler. Başlangıçta kazanmış oldukları akranlar arası statü bu kez daha gözle görülür bir izolasyonla sonuçlanabilmektedir. Bu nedenle çocukları akranları ile etkileşimi başlatma becerisini kazanmaları için desteklemek önemli olduğu kadar; bu beceriyi sonuna kadar sürdürme konusunda da desteklenmeleri gerekmektedir (Oden ve Asher, 1977; 495).

Sosyal becerileri geliştirmek için;

- Çocukların akran grupları içerisinde akranlarıyla eğlenerek, sorumluluk alarak oyun oynayabileceği fırsatlar sunmak ve oyun sırasında çocuğa mümkün olduğunca (saldırgan davranışlar vb.dışında) müdahale etmemek
- Çocuklarla sosyal ilişkiler ve bu ilişkilerin önemi hakkında konuşmak
- Problem çözmede olumlu stratejiler önermek ve gerekli olduğunda destek sağlamak; ancak mümkün olduğunca problem çözmede çocuğun çözüm önerileri üretmesini tercih etmek
- Akranları tarafından dışlanma, saldırganlığa maruz kalma vb. durumlarda empati becerisini geliştirmek gerekmektedir (Mize ve Abell,1996: 4–7).



## 2.2. Problem Davranışlar

Problem davranış, bireyin hem kendisine hem de çevresine zarar veren ve içinde bulunduğu toplumun sosyal değerlerine uygun olmadığı için bireyin sosyal ortamların dışında kalmasına neden olan davranışlardır (Kanlıklıçer, 2005:11).

Çocuklarda davranış problemlerinde birçok faktör etkili olabildiği gibi, uzun süreli davranış problemlerinde anne-baba tutumlarının etkisi büyük olabilmektedir. Ailenin sert ya da etkisiz disiplin uygulamaları, zayıf denetim, aile içi stres, depresyon gibi durumların bulunması, duygusal ve sosyal açıdan çocuğun yeterince desteklenememesi ve ailenin işlevini yerine getirememesi gibi durumlar okul öncesi dönemde problem davranışların ortaya çıkmasına zemin hazırlayabilmektedir. Bebeklik döneminde çocukta meydana gelen güvensizlik, inatçılık ve dışa vurulan ilk problem davranışa verilen tepki, düşük doğum ağırlığı, babanın ilgi ve sevgi eksikliği, düşük sosyo-ekonomik düzey ve çevre gibi faktörler bu davranışların nedeni olarak gösterilmektedir (Gimpel ve Holland 2003;14; Trunzo, 2006: 17). Diğer taraftan bağlanma teorisyenlerine göre, bebeklik döneminde güvenli bağlanmanın gerçekleşmesi okul öncesi dönemde ortaya çıkabilecek problem davranışlarda koruyucu rol oynamaktadır ( Veldarman, 2006: 470).

Cook, Senders ve Torgerson (1995), problem davranışların nedeni olarak; sosyal beceri eksikliği, uygun rol modelin olmayışı, kendine güven eksikliği, ailenin olumlu destek sağlayamaması, çocuk istismarı ve medyadaki şiddeti göstermektedir ( akt: Hopp vd., 2000: 23).

Merril vd., (2001: 313), Worden, (2002: 3) ve Denham ve Weisberg (2005: 28) gibi daha bir çok eğitimci okul öncesi dönemdeki sosyal beceri eksikliğinin sonraki yıllarda problem davranışların ortaya çıkması arasındaki yüksek ilişkiyi söz etmektedirler. Bu bağlamda öncelikle problem davranışların sosyal becerilerle olan ilişkisinin irdelenmesi gerekmektedir.

### 2.2.1. Sosyal Beceri ve Problem Davranışlar Arasındaki İlişki

Son yıllarda aileler, araştırmacılar ve eğitimciler tarafından çocukların sosyal ve duygusal gelişimleri üzerine ilgi artmış bulunmaktadır. Bu ilginin nedeni sosyal ve duygusal gelişimleri yeterince desteklenemeyen çocukların okullarda sergiledikleri ve gittikçe büyüyen alay etme, takılma, zorbalık, saldırganlık gibi problem davranışlarının ortaya çıkmış olmasıdır. Okul öncesi dönemde hızlı büyüme ve değişimin neden olduğu bazı istikrarsız davranışların görülmesi, gelişim döneminin doğal bir parçası olarak görülebilmektedir. Ancak çocukluk dönemlerinde duygusal ve davranışsal problemlere sahip çocuklar bu özelliklerini ergenlik ve yetişkinlik dönemlerinde de devam ettirme riskine sahiptirler (Bierman ve Furman, 1984: 151; Robbins ve Merrill, 1998: 204; Leber, 2002: 4; Gimpel ve Holland, 2003: 2).

Araştırmalar çocukluk yıllarındaki sosyal beceri eksikliği ve zayıf sosyal destek ile ergenlik döneminde çocukluk ve gençlik döneminde sık suç işleme ve psikolojik problemler nedeniyle psikiyatri servislerine gönderilme oranı arasında ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Sosyal, duygusal ve davranışsal problemlerin önlenmesi hem eğitimciler hem de sağlık alanında çalışan profesyonellerin arasında önem kazanmış bulunmaktadır (Merril vd., 2001: 313). Bu bağlamda sosyal becerileri kazanılmasının, çocuğun gelecekteki yaşam kalitesini belirlediğini söyleyebilmek mümkündür. Sosyal beceriler öğrenme ile geliştirilebilmektedir (Worden, 2002: 3). Yapılan araştırmalar sosyal ve duygusal gelişimin desteklendiği eğitim programlarında saldırganlık, anksiyete, depresyon ve anti sosyal davranışların azaldığı; sosyal-duygusal gelişimle ilgili becerileri göstermede artış olduğu bulgulara ulaşılmıştır (Denham ve Weisberg, 2005: 28).

Kahan ve Regina McKnight (1998) ise bireyin karar verme becerisi, kişiler arası beceriler ve kendi davranışlarındaki sorumluluklarını öğrendiğinde davranışlarını kontrol etme becerisini kazanmış olacağını belirtmektedirler (akt: Hopp vd., 2000: 23). Kişilerarası beceriler ve kendi davranışlarını kontrol etme becerilerinde prososyal davranışların gelişmesi önem taşımaktadır.

Prososyal davranışlar; işbirliği, paylaşma, yardımlaşma, empati, üzgün olan bir başkasını teselli edebilme, ilgilenme gibi davranışları kapsamaktadır. Çocuklar işbirliği yaparken kendilerinden bir şeyler vermeyi ve grubun yararına hareket ederek daha az ben merkezci olmayı öğrenirler (Uzmen, 2001:34). Sosyosyal davranışların kazanılmadığı durumlarda problem davranışların ortaya çıkma olasılığı da artabilmektedir. Beland vd. (1991:10)'e göre problem davranışları engelleyecek sosyosyal davranışların gösterilmesi;

- Zorluklarla başa çıkmada uygun davranışı gösterebilmek için alternatif çözüm yollarını kullanma becerisinin eksikliği
- Uygun davranışlarla ilgili yeterli bilgiye sahip olmasına rağmen bu bilgilerin uygun rol modellerde uygulamada yeterince desteklenememesi
- Öfke, korku ve kaygı gibi duyguların istenilen davranışın sergilenmesini engellemesi gibi nedenlerle engellenebilmektedir. Sosyosyal davranışlar model olma, uygulama ve destekle geliştirilebilmektedir.

### **2.2.2. Problem Davranışların Sınıflandırılması**

Caldarella ve Merrell (1997:264) ve Gimpel ve Holland (2003:14), Rusby (1998:19), Problem davranışları “İçe Yönelim ( internalizing) ve Dışa Yönelim (externalizing)” olmak üzere sınıflandırmışlardır.

### 2.2.2.1.Dışa Yönelim Problem Davranışlar

Dışa yönelim davranış problemleri, zayıf özdenetimin bir parçası olarak saldırganlık, aşırı hareketlilik, antisosyal davranışlar olarak kendisini göstermektedir. Başka bir ifadeyle dışa yönelim problem davranışlar, duygusal ve davranışsal kontrolün zayıflığına bağlı olarak ortaya çıkan; vurma, çalma, tehdit etme ve rahatsız edici davranış çeşitlerini kapsamaktadır. Dışa yönelim problem davranışlar gözlenebilir olmaları nedeniyle gizli kalmaları mümkün değildir (Merrill, 2001: 2). Saldırganlık, devam eden etkinlikleri bozma, karşı koyma, kurallara uymama gibi davranışlar dışa yönelim davranış problemleri olarak belirtilmektedir (Rusby, 1998:19).

Dışa yönelim problem davranışlar sergileyen çocuklar erken önlem alınarak destek sağlanmadığında ciddi davranış bozuklukları geliştirme açısından risk taşımaktadırlar. Bu nedenle dışa yönelim davranış problemlerinin erken tanımlanması önemlidir (Merrill, 2003: 3).

Okul öncesi dönemde çocuklar kolaylıkla ağlama, bağırma, öfke nöbetleri geçirme ve beklenmedik tepkiler verme eğiliminde olabilmektedirler. Bu durumlar gelişim döneminin bir parçası olarak görülebilmekle beraber çok sık sergilendiğinde dışa yönelim problem davranışlar olarak tanımlanabilmektedir. Zarar verici davranışlar sık ve sürekli ise, bu çocuklar okuldan ayrılmak zorunda bırakılabilmektedir. Söz konusu çocuklara eğitimsel ve gerekiyorsa psikolojik açıdan yardım edilmediğinde saldırganlıklarını devam ettirmektedirler (Keenan ve Wakschling, 2003: 5).

Saldırganlık; fiziksel ya da psikolojik olarak bir insana, hayvana ya da mala zarar verici sonuçları olan davranışlar olarak tanımlanmaktadır. Saldırgan davranışlar; kasıtlı olmayan, belli bir amaca yönelik olan ve bir başkasına kasıtlı olarak zarar vermek amacıyla gerçekleştirilen düşmanca hareketler şeklinde olabilmektedir. Yaşamın ilk yıllarında çocuklar oyun sırasında bir başka çocuğun elinden oyuncasını almaya çalışmak gibi kasıtlı olmayan saldırgan davranışlar

sergileyebilmektedirler. Daha sonraki yıllarda saldırganlıkla ilgili çevresinde etkileşimde bulunduğu kişilerden model alma yoluyla belli bir amaca yönelik olarak saldırgan davranışlar geliştirebilmektedirler. Katı disiplin tekniklerinin kullanılması, çocuğun bir başka çocuğa göstermiş olduğu saldırgan davranışlara tolerans göstermek ya da önemsememek, şiddete yönelten oyuncak, kitap ve televizyon programlarına izin verilmesi saldırganlığı problem davranış boyutlarına getiren etkenlerdir (Jewett, 1999: 2).

Mistry vd. (2007), 2,5–5,5 yaşları arasındaki 2707 çocuğun katılımıyla yaptıkları geniş çaplı bir araştırmada; günde iki saatten fazla televizyon seyretmenin çocuklarda problem davranışlar ve zayıf sosyal becerilere yol açtığı sonucuna ulaşmışlardır. Huesman vd. (2003:akt: Kapıkıran vd., 2005: 2), sosyal beceri eksikliğiyle ilgili saldırganlığa yönelik yapılan araştırmalarda, erkek çocuklarının izledikleri filmdeki saldırgan erkek karakterle özdeşim kurarak saldırgan davranışlar sergilediklerini belirtmektedirler. Kız çocukları ise hem erkek hem de kadın saldırgan karakterle özdeşim kurmaktadır.

Birçok araştırmacı antisosyal ve saldırgan davranışlar göstererek akranları tarafından dışlanan çocukların, sosyal beceriler açısından eksiklik olduğu görüşündedir. Saldırgan davranışlar sergileyen ve devam eden etkinlikleri bozan çocuklar arkadaşları tarafından da dışlanmaktadır. Ladd (1983) yaptığı araştırmada; akranları tarafından dışlanmış çocukların, diğer çocuklara göre akranlarıyla daha az iletişimde bulunduğunu, işbirliği gerektiren etkinliklere daha az zaman ayırdığını ortaya koymuştur. Buna karşılık söz konusu çocuklar tartışma ve kavga içeren davranışları daha sık göstermekte ve daha küçük yaş grupları ile oynama eğilimi göstermektedirler. Dodge (1983), 5 yaş grubu çocukların iki akranın devam eden oyununa nasıl katıldıklarını inceleyen çalışmasında; akranları arasında popüler olan çocukların önce oyunu seyrettiği, beklediği daha sonra da yavaş yavaş oyuna katılarak oyun grubunun bir üyesi haline geldiğini ifade etmektedir. Buna karşılık akranları tarafından dışlanmış çocuklar, oyunu bozmaya yönelik hareketler sergilemişlerdir (Akt:Smith vd., 2003: 148).

Uygun önlemler alınmadığında saldırgan davranışlar gösteren çocuklar zaman içerisinde aynı davranışları gösteren diğer çocuklarla birlikte hareket etmeye başlamaktadırlar. Saldırgan çocuklar akranları tarafından da reddedilmekte ve söz konusu özellik çocukları yaşamının diğer yıllarında da zorluklarla karşılaşmasına neden olabilmektedir. Parker, Asher (1987), ve Bronfenbrenner (1970), okul öncesi dönemde karışık yaş gruplarının bir arada eğitim görmesi çocukların saldırgan davranışlar gösterme oranını azalttığı görüşüne sahiptirler. McClellan ve Kinsey (1999) ise, prososyal (yardım, paylaşma, başkası için sorumluluk alma vb.) davranışların kazanılmasında karışık yaş gruplarında verilecek eğitimin daha etkili olabileceğini belirtmektedirler. McClellan ve Kinsey (1999), çocukların sosyal davranışları göstermelerinin aynı ve karışık yaş gruplarına göre değişip değişmediğine yönelik yaptıkları araştırmada; karışık yaş gruplarında eğitim gören okul öncesi çocuklarının sosyal davranışları gösterebilme becerilerinde aynı yaş grubunda eğitim alan okul öncesi çocuklara göre önemli fark olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmada karışık yaş gruplarında saldırgan ve içe kapanık davranışlar gösteren çocuk oranının aynı yaş grubunda olan çocuklara göre oldukça az olduğu yönünde önemli bulgulara ulaşılmıştır (McClellan ve Kinsey, 1999: 3). Metin (1998: 195,220), karma yaş gruplarında aynı yaş grubuna göre daha fazla sosyal etkileşimin ortaya çıktığını ve daha ileri düzeyde gelişim özelliklerine sahip büyük çocukların küçük yaştaki çocuklara gelişmiş davranış örnekleri sunduğunu belirtmektedir.

Çocuğun yaşına uygun öfke yönetimi teknikleri, kişiler arası problemlerin neden ve sonuçlarının tartışılması saldırganlığın azaltılmasında etkili olabilmektedir. Diğer taraftan çocuğun;

- Kendisinin ve başkalarının duygularını sözlü ve etiketleme şeklinde ifade etme
- Zorluklar karşısında problem çözme becerilerini geliştirme
- Zorlandığı durumlarda yardım arama

- Saldırgan davranışlarının başka çocuklarda meydana getirdiği sonuçları anlayabilme becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir (Jewett,1992:3).

Empati becerilerinin geliştirilmesi saldırgan davranışların kontrol altına alınmasında önemli bir noktadır. Zira empati becerileri gelişmiş bireyler daha az öfkelenmekte, başkalarının olumsuz davranışlarını yorumlamada daha mantıklı ve olumlu düşünebilmekte ve başkalarının bakış açılarını yakalayabilme becerileri daha fazla gelişmiş bulunmaktadır (Beland vd.,1991:13)

Çocukların yetişkinin desteği ile problem çözme becerisinin yanı sıra yetiştikten bağımsız olarak problemlere çözüm yolları üretme becerisinin de geliştirilmesi önem taşımaktadır. Yetişkinin varlığı çocukların problemlere çözüm üretme becerileri üzerinde farklı etki gösterebilmektedir. Yetişkinin yanlarında olmadığı oyun gruplarında çocuklar daha fazla sorumluluk almakta ve aralarında çıkan problem durumlarına farklı çözüm önerileri üretebilmektedirler. Yetişkinin bulunduğu durumlarda çocuklar daha saldırgan davranışlar sergilemeye eğilimli olabilmektedirler. Zira yetişkinler zaman zaman taraflı ya da tutarsız davranarak ortaya koydukları çözüm önerilerini dayatmaktadırlar. Bu bağlamda çocukların zorluklarla başa çıkma ve problem çözme becerilerini geliştirmede;

- Çocukların kendi çözüm yollarını üretmelerine fırsat verilmeli
- Yetiştikten destek istendiğinde herkesin mutlu olabileceği adil çözümler üretilebilmeli
- Çocukların gözlenerek zorlandığı durumları anlamalarına yardımcı olunmalı
- Çocukların ürettiği çözüm yollarını kendi aralarında tartışmalarına fırsat verilmeli ve gerektiğinde sınıf içi problemleri en aza indirebilmek için kurallar çocuklarla birlikte değiştirilmeli ya da yeni kurallar koyulmalıdır (Wheeler,1994:2).

Dışa Yönelim problem davranışların sandalyede oturma, etkinliklerden çıkarılma vb. cezalar yoluyla değiştirilmeye çalışılması davranışı ortadan kaldırmada etkili olamayacağı gibi; çocuğun olumsuz benlik algısı geliştirmesine yol açabilmektedir. Yetişkinler öfkelenildiğinde sakinleşmenin yollarını, ses kontrolünün nasıl sağlanacağı, materyallere zarar vermeden nasıl kullanılacağı, kendini ifade etmede uygun cümleleri nasıl seçeceği ve çevresindekilere karşı nasıl saygılı olması gerektiğine ilişkin davranış örnekleriyle model olmaları problem davranışların azaltılmasında daha etkili bir yöntem olabilmektedir (Clewett, 1988: 28).

### **2.2.2.2.İçe Yönelim Problem Davranışlar**

Merril (1995: 230), içe kapanıklık, bedensel şikâyetler ve anksiyete (kaygı, korku, tedirginlik, bunalma vb.) gibi davranışları içe yönelim problem davranışlar olarak nitelendirmektedir. İçe yönelim problem davranışların erken tanımlanamaması ve önlem alınamaması depresyon gibi ruh hastalıklarının gelişme riskine ve sosyal izolasyon gibi ruhsal sorunlara yol açabilmektedir (Merrill,2003:4).

Utangaçlık ve anksiyete gibi içe yönelim problem davranışlar, bireyin yeni sosyal durumlara uyum sağlamak için adapte olma mekanizmasını kullanabilmeyi gerektiren ve korku, gerginlik, mutsuzluk, huzursuzluk gibi karmaşık hisleri (anksiyete) içeren duygusal bir problem durumudur. Araştırmalar utangaçlıkta, çocuğun doğumla birlikte getirdiği kişilik özelliklerinin, çevrenin ve kültürel özelliklerin etkisinin olduğunu ortaya koymaktadır. Utangaçlık yeni sosyal durumlara uyum sağlama sürecinde geçici olarak ortaya çıktığında normal görülmektedir. Çocuk tanımadığı bireylerle etkileşimde bulunma deneyimlerini arttırdığında utangaçlık da gittikçe azalmaktadır. Ancak sosyal beceri eksikliği ya da kendine güvenin zayıf olmasına bağlı olarak ortaya çıkan aşırı derece utangaçlık problem olarak görülmektedir (Hyson ve Karen,1987:1-2).



*Utangaçlık*; çekingenlik, içe kapanıklık (social withdrawn), sosyal izolasyon (social isolation), olarak da ifade edilebilmektedir. Tolbert (1999:1), sosyal izolasyonun nedeni olarak, çocuğun sahip olduğu tüm sosyal etkileşim becerilerinin niteliğini göstermektedir. *Akranları tarafından dışlanma, akranlarıyla nasıl etkileşimde bulunacağına ilişkin bilgi eksikliği ve korku* gibi durumlar olumsuz etkileşime neden olmaktadır. Sosyal izolasyonda paylaşma, iletişimi başlatma ve sürdürme gibi olumlu davranış oranları oldukça düşüktür.

İçe kapanık olan çocuklar saldırgan davranışlar sergileyen çocuklara göre daha az problem olarak görülmektedir. Zira içe kapanık çocuklar sınıf içerisinde gerek arkadaşlarına zarar verici gerekse akranlarına karşı suç olarak nitelendirilebilecek davranışlarda bulunmamaktadırlar. Bazı araştırmacılar *saldırgan* davranışlara sahip çocukların yaşamlarının daha sonraki yıllarında çeşitli psikolojik zorluklarla karşılaşabilecekleri yönünde düşünceye sahip olmalarına karşılık; Rubin vd.(2003), içe kapanıklığın gelişimin çeşitli dönemlerinde depresyon, anxiety gibi içe yönelim problemlere yol açabileceği yönünde görüşe sahiptirler. Yaşın ilerlemesiyle birlikte içe kapanıklık olumsuz benlik ve sosyal yeterlilik algısı gibi problem durumları oluşturarak içe yönelik psikolojik hastalıklara neden olabilmektedir (akt: Burgerss and Younger, 2006:176; Sanders vd. 1999:187; Tolbert ,1999:1). Özkan vd. (2006)'nin yaptığı okul öncesi dönem çocuklarında problem davranışların görülme sıklığını inceleyen araştırmada, *her hangi bir şeyden aşırı korkma* davranışının yaşla birlikte arttığı belirtilmektedir. Araştırmaya göre, 5-6 yaşlarında % 15.7 olan korkma davranışının, 11-12 yaşlarında % 17.8 oranında görüldüğü saptanmıştır.

Çevresel birçok faktörler çocuklarda içe kapanıklık, anksiyete gibi içe yönelim problem davranışlarını gelişmesinde etkili olabilmektedir. Bazı çocuklar, aile içinde kendilerine iletişim becerilerini geliştirmeleri için yeterince fırsat tanınmaması, akranlarıyla yeterince etkileşimde bulunacakları ortamlar yaratılmaması, ailede boşanma, ölüm vb. olaylarının yaşanması gibi nedenlere bağlı olarak içe kapanıklık ve huzursuzluk, endişe, korku, bunalma (anksiyete) gibi davranışlar geliştirebilirler. Çocuklardaki bu davranış problemleri okul öncesi

eğitime ve ilköğretime başlarken *okul fobisi* olarak kendini gösterebilmektedir. Okul fobisine sahip olan çocuklar okula, öğretmenine ve okuldaki arkadaşlarına karşı olumsuz tavırlar sergileyebilmekte; okula gelirken ailelerinden ayrılma konusunda nedenini açıklayamadıkları korku ve isteksizlik belirtileri gösterebilmekte; arkadaşları tarafından alaya alınma ve başarısız olma korkusu yaşayabilmektedirler (Brophy,1996b: 1; Engels vd., 2004: 7 ). Çocuklardaki kaygı düzeyi cinsiyete bağlı olarak değişebilmektedir. Yapılan araştırmalarda kızların kaygı düzeyinin erkeklere oranla daha yüksek olduğunu bulgular mevcuttur (Alisinanoğlu ve Ulutaş, 2000:15)

İçe kapanık çocuklar akranları ile daha az etkileşimde bulunmakta, sınıf içerisinde daha az ve alçak sesle konuşmakta, grup etkinliklerine ya da tartışmalara katılmada daha ürkek davranmakta; yanlış cevap vermekten korktukları için soru sormaktan kaçınmakta ve herhangi bir konuda akranlarından ya da öğretmeninden yardım istememektedirler. Söz konusu durumlar içe kapanık çocukların öğrenme performansını olumsuz yönde etkilemektedir (Burgerss and Younger, 2006:176).

Merrill (1995: 230), sosyal beceriler ve ie yönelim problem davranışlar arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yaptığı araştırmada, ie yönelim problem davranışlar sergileyen çocuklarda problem davranışlar sergilemeyen akranlarına oranla sosyal beceri eksikliği olduğu yönünde bulgulara ulaşmıştır.

Tolbert (1999:4), içe kapanık çocuklarda akran desteği yardımıyla, sınıf içi etkinliklerle doğal bir ortamda sosyal becerilerin gelişebileceğinden söz etmektedir. Diğer taraftan kurallara uygun davranışlar geliştirmede model olma, davranışın provasını yapma, geri bildirim ve tartışma yoluyla içe kapanık çocuklara sosyal durumlarda nasıl davranacaklarına ilişkin deneyim ortamlarının meydana getirilmesi oldukça yararlı olabilmektedir.

Kemple ve David (1996:317), okul öncesi dönemdeki çocukların yaratıcılıkları ile kendine güven ve utangalıkları arasındaki ilişkiyi ölçmeye yönelik yaptıkları araştırmada, kendine güven ile yaratıcılık arasında olumlu bir

ilişki; utangaçlık ve yaratıcılık arasında ise olumsuz bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Kemple ve David (1996), ileriki yıllarda yaratıcı potansiyele sahip olabilmeleri için çocuklarda sosyal becerilerin geliştirilmesi gerektiğini belirtmektedirler.

Akranları tarafından dışlanmış olan çocuklar, saldırgan davranışlarından dolayı akranları tarafından oyundan dışlanmalarına karşılık; içe kapanık çocuklar akran gruplarına katılmamayı kendileri tercih ederek akran gruplarının dışında kalmaktadırlar. Utangaç ve içe kapanık çocuklar okul öncesi dönemde akranları tarafından dışlanma gibi bir davranışla karşılaşmazken; utangaçlık ve içe kapanıklık yaşla birlikte gelişmeye devam ettiğinde, ergenlik döneminde ergenin akran grupları tarafından dışlanması ve arkadaşları tarafından sık sık haksızlığa uğraması sonucunu meydana getirebilmektedir (Rubin vd., 2006: 140).

Utangaçlık belli durumlarda ortaya çıktığında değil; çocuğun “*utangaç*” olarak etiketlendiği zaman problem olarak ortaya çıkma olasılığı artmaktadır. Zamanla çocuk bu etiketi kendisi ile içselleştirerek, sosyal ortamlardan rahatsızlık duymaya, kendisi ile ilişkili aşırı derecede olumsuz düşünceler geliştirerek *utangaç* sıfatına uygun davranışlar göstermeye başlamaktadır (Brophy, 1996b:1).

Utangaçlık, huzursuzluk, endişe, korku gibi içe yönelim problem davranışlar sergileyen çocuklar için, sınıf içerisinde birçok strateji kullanılarak söz konusu problem durumunun üstesinden gelebilmek mümkündür. Bu stratejiler aşağıda verilmiştir (Hyson ve Karen, 1987: 2-3; Brophy, 1996b:2-3; Preuschoff, 1998: 58,65; Engels vd., 2004:16):

**Çocuğu tanıma ve kabul etme:** Çocuğa saygı duyulduğunun ve çevresindekiler tarafından kabul edildiğinin hissettirilmesi çocuğun kendine güvenini kazanması açısından önem taşımaktadır. Akran ilişkileri bu temel üzerine kurulmalıdır. Çocuğun sosyal etkileşim içerisinde yeni durumlara uyum sağlayabilmesi için sıcak ve güvenilir ortamlar oluşturulmalıdır. Ortamda çocuk için ilgi çekici oyuncak ve materyallerin bulunması da çocuğun kendini güvende

hissetmesine yardımcı olabilmektedir. Özellikle ayrılık korkusu yaşayan çocuklar için ebeveynin okula geliş saatine uymaları çocuğun hem ailesine hem de kendisine güven duymasında önemli etkindir.

**Akran etkileşimi:** Çocukların özellikle karışık yaş gruplarında eğitim ortamları sağlanması, oyunlar sırasında kendilerinden daha küçük çocuklarla eş olmaları, çekingen çocukların belirlenerek sınıf içi etkinliklerde küçük gruplar halinde işbirliği içerisinde çalışma ortamlarının hazırlanması destekleyici olabilmektedir. Bu çalışmalardan önce beden dilini ve iletişimi başlatmaya yardımcı olacak diyalogların çocuğa öğretilmesi akran etkileşimini geliştirmek için basamak olarak kullanabilmek mümkündür.

**Kendine ve ebeveyne güven:** Söz konusu içe yönelim problem davranışlara sahip olan çocuklar kendileri ile ilgili olumsuz benlik ve kabul edilmedikleri duygularına sahiptirler. Ebeveynin boşanma vb. nedenlerle çocukla birlikte yaşamıyor olması çocuklarda korku, değersizlik ve sevilmedikleri hislerin gelişmesine fırsat vermektedir.

**Öğretmen desteği:** Öğretmen öncelikle belli bir sosyal ortamda sergilenmesi gereken uygun davranışları model olarak göstermelidir. Diğer taraftan sosyal ortamda, çocukların arkadaşlık kurabileceği ve küçük grupların bir parçası olarak oynayabileceği değişiklikler yapmalıdır. Çocukları sorumluluk almaya cesaretlendirmeli ve baskı oluşturacak ortamları azaltmalıdır. Öğretmen çocukları gözlemleyerek ilgi alanlarını saptamalı ve bu alanlara yönelik özel etkinlikler düzenlemeli; onlarla birebir konuşmalar yapmalıdır. Çocuğun güçlü yönlerini ortaya çıkararak onu desteklemek ve başarı duygusunu yaşamasını sağlayacak deneyim ortamları oluşturmak olumlu etkiye sahip olabilmektedir. Öğretmen çocukların ortaya çıkardığı sanat vb. ürünleri takdir ederek diğer çocuklara göstermeli ve herkesin görebileceği bir yere asmalıdır.

Çocuklar akran ilişkilerini başlatma, sürdürme, korku ve zorluklarla başa çıkma vb. konular içeren hikâyeler okunmalı; sosyal ortamlardaki davranışları içeren etkinlikler düzenlenmeli, çocuğun gergin olduğu durumlarda dikkatini farklı yönlere çekerek neşelenmesi sağlanmalıdır. Çocukların okul dışında da aktivite gruplarına katılmaları, akran gruplarında liderlik, sorumluluk almaları teşvik edilmelidir. Ancak çocukların korku duyduğu, kendini baskı altında hissettiği durumlarda görev almaları için ısrar etmemelidir.

### **2.3.Sosyal Beceri ve Problem Davranışlarda Etkili Olan Faktörler**

#### **2.3.1. Aile**

Aile çocuğun yaşamı boyunca sevme, paylaşma, saygı gösterme, başka bireylerle ilişkilerini belirleme, yaşama yönelik tutumlarının şekillendirme; toplumda kabul gören iyi ve doğru davranışları benimseme ve gösterebilme becerisini kazandığı ilk, en uzun süreli, doğal bir sosyal iletişim alanı olma özelliği ile öne çıkmaktadır. Ailenin çocuğa karşı davranışları çocuğun üzerinde yaşam boyunca kalıcı izler bırakmaktadır. Bu izlerin olumlu olabilmesinde öncelikle anne ve baba tutumlarının, eşler arası ilişkilerin ve ebeveynin çocukla iletişiminin sağlıklı olması da önem taşımaktadır (Efe, 2005:19; Öksüz, 2002:155).

Peterson ve Zill (1986), Reid ve Crisafulli (1990), Stedelman vd. (2007), yapılan araştırmalarda aile içi düzensizlik, şiddet, anlaşmazlık ve aile çocuk etkileşiminin sağlıklı olmamasının çocuklarda problem davranışların kaynağını oluşturabileceğinden söz etmektedirler. Yörükoğlu (1999: 349) ise, söz konusu faktörlerin erkek çocuklarında saldırganlık ya da içe kapanıklık gibi davranış problemleri meydana getirdiğini belirtmektedir.

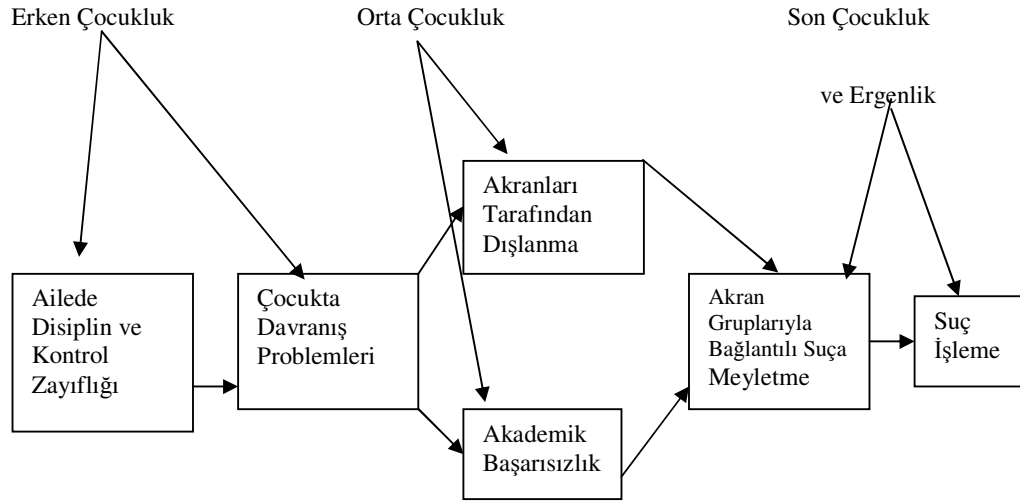
Çocuğun cinsiyeti, parçalanmış ya da tam aileye sahip olma durumu, tek ebeveynle yaşama durumunda diğer ebeveynle olan ilişkiler, ailede yaşayan diğer bireyler çocukların sosyal becerileri kazanmalarında etken olan aileye ilişkin

faktörlerdir (Brodski ve Hembrough, 2007: 18). Aile içi çatışmalar, boşanma, aile içi iletişim bozuklukları, anne ve babanın olumlu ya da olumsuz kişilik özellikleri, anne baba tutumları, yoksulluk, olumsuz çevre koşulları çocuklarda görülen duygusal ya da sosyal gelişime yönelik sorunlarda risk faktörü oluşturmaktadır. Bu risk faktörlerinin azaltılması çocuklarda görülebilecek sosyal ve duygusal sorunların da azalacağı anlamına gelmektedir (Keown ve Woodward, 2002; Akbaba, 2004:296; Gürşimşek vd.,2004:365).

Vıboch (2005:3), Harwerd Üniversitesinde yapmış olduğu bir araştırmada; daha önce iki ebeveyni ile yaşamakta iken tek ebeveynini kaybeden çocukların, kontrol grubundaki aynı yaş çocuklarına göre daha yüksek düzeyde saldırganlık, öfke ve suç içeren davranışlarda bulduklarını belirtmektedir. Aynı araştırma sonucuna göre hayatta kalan ebeveynde depresyon ve diğer sağlık problemlerinin görülmesinin çocuklarda sosyal ve duygusal açıdan risk oluşturduğu da belirtilmektedir. Örneğin, hayatta kalan ebeveynin zorluklarla başa çıkma becerisi zayıf olduğunda çocuklar yaşamlarını kontrol etmede kendilerini daha yeteneksiz hissedebilmekte ve daha kaderci davranabilmektedirler. Yakın aile bireylerinden birisinin kaybedilmesi de çocuklarda problem davranışlara neden olabilmektedir.

Diğer taraftan ebeveyn tutumları da çocukların problem davranışlar sergilemeleri üzerinde önemli etkiye sahiptir. Cameron, (1977:akt: Argun, 2005: 78), yaşamın ilk beş yılında ortaya çıkan davranışlarla aile faktörü arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmasında; anne ve babanın çocuğa karşı davranış biçiminin çocuğun sosyal ve duygusal özelliklerinin şekillenmesinde önemli rol oynamasının yanı sıra davranış problemlerine de yol açabileceği yönünde bulgulara ulaşmıştır.

Patterson (1989), sert disiplin uygulayan ya da aşırı serbest (kontROLSÜZ) davranan, sıcak ve samimi bir havadan yoksun olan ailelerin çocuklarının okula başladıklarında problem davranışlar gösterebildiğini ifade etmektedir. Bu çocuklar etkili bir yol denemek yerine saldırgan davranışlarla problem çözmeyi öğrenmektedirler. Ailede temeli atılan bu problemler çocuğun tüm yaşamında etkili bir şekilde kendisini hissettirebilmektedir ( Smith vd., 2003:161). Söz konusu olumsuz etkinin yaşam boyu gelişimi Şekil 1’de verilmiştir:



**Şekil 1: Antisosyal Davranışların Gelişimsel İlerlemesi.** (Patterson 1989: akt: Smith, 2003: 162).

Aksoy ve Ögel (2004: akt: Terzi, 2007: 76), yaptıkları meta analiz çalışmasında; suç işleyen çocukların ailevi özelliklerini araştırmışlardır. Araştırmada söz konusu çocukların ebeveynlerinin eğitimi seviyesinin düşüklüğü, alkol ve madde bağımlılığı, ölüm, boşanma ve benzeri nedenlerle ailenin parçalanmış olması gibi özelliklere sahip olduğu yönünde bulgulara ulaşmışlardır. Bununla birlikte risk altındaki çocukların anti sosyal davranışlar sergileme oranları yüksek olması ve risk grubunda olmasına rağmen çevresi ile ilişkilerini başarılı bir şekilde yürüten ve hiçbir anti sosyal davranış sergilemeyen çocukların oranının da oldukça yüksek olduğu belirtilmektedir.

Henderson ve Millstein (1996), olumsuz yaşam koşulları ile başa çıkma becerisini geliştirmiş bireylerin gittikçe daha da güçlenmesini *kendini toplama gücü* olarak tanımlamaktadırlar. Çocuklarda kendini toplama gücünün geliştirilmesi işbirliği, problem çözme becerisi, iletişim becerileri, zorluklarla başa çıkma ve karar verme becerilerinin kazandırılması ile mümkün olabilmektedir (akt: Terzi, 2007: 77–79).

Aile çocuğun bağımsız olarak karar verebilme ve iş yapabilme gibi sosyal becerilerin geliştiği ilk sosyal kurumdur. Aile ve Sosyal Araştırmalar Kurumu

tarafından 1993 yılında “Türkiye genelinde, ailelerin mevcut çocuk eğitime/yetiştirme tarzlarının nasıl olduğunu tespit edebilmek ve konuyla ilgili, kurum ve kuruluşların çocuğa/aileye ve eğitime yönelik politikalar oluşturmalarına temel teşkil edebilecek verileri belirlemek amacıyla bir araştırma yapılmıştır. İstanbul, Sakarya, İzmir, Muğla, Gaziantep, Ankara, Yozgat, Trabzon, Sinop, Elazığ, Van illerinde toplam 6.156 hane örnekleme alınmıştır. Araştırmada her 10 anneden 6’sı, çocuğunun her konuda kendisine danışmasını, kendisine sormadan, izin almadan bir şey yapmasını istemediği sonucuna ulaşmıştır. Kız çocuk sahibi annelerin % 66; erkek çocuk sahibi annelerin ise % 55’inin söz konusu görüşe sahip olduğu belirlenmiştir (www.aile.gov.tr).

Aile ve Sosyal Araştırma Kurumu’nun bulgularıyla örtüşen farklı çalışmalar da bulunmaktadır. Updegraff vd.(2001), yapmış oldukları araştırmada ebeveynlerin çocuk yetiştirmede erkek ve kız çocuklarına farklı tutum sergilemelerinin çocukların sosyal becerilerini etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırma sonucuna göre anneler, babalara göre çocuklarıyla daha akran etkileşimine yönelik etkinlikler gerçekleştirmektedirler (Akt: Kapıkıran vd., 2005:2).

Argun (2005: 12–14), anne ve babanın duygusal yönden kendini güçlü hissetmesinin çocuğa da yansıdığını ve çocuk için olumlu model olduğunu ifade etmektedir. Konuşma duyguların ortaya çıkmasına fırsat sağladığı için aile bireyleri arasındaki iletişimin geliştirilmesi önem taşımaktadır. Konuşması için fırsat verilmediği ailelerde, çocukların duygusal yönden güçsüz oldukları belirtilmektedir.

Ailenin hem çocuğa hem de çocuğun yanında başkalarına karşı empati ve değer vererek davranması çocuğun empati becerilerinin ve prososyal davranışları gelişmesinde güçlü bir etken olabilmektedir (Ünal, 2007:140).

Diğer taraftan baba, çocuğun sosyalleşmesinde temel role sahip olan ailenin, oldukça büyük ancak çok yaygın olarak bilinmeyen üyesidir. Baba, ailenin üyeleri arasında etkileşimi sağlamada etkin bir role sahiptir. Baba-çocuk etkileşiminin çocuğun sosyal yaşamındaki etkisi oldukça geniş bir alana yayılmaktadır. Baba



yoksunluğu özellikle erkek çocuklarda akademik başarısızlık, sosyal ilişkilerinde sorunlar ve problem davranışlar gibi sonuçları beraberinde getirebilmektedir (Mclanahan ve Sandefur, 1994:akt: Seward ve Yeatts,1997: 5; Klinger,1999:2; Thompson, 2002:1; Parke vd., 2004: 307; Brodeski ve Hembrough, 2007:18). Yılmazçetin (2006: 53), babanın çocuğun hayatına katılımı ile problem davranışları arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmasında; babaların çocuklarıyla ilgilenme düzeyleri ile çocuklardaki içe ve dışa yönelim problemler arasındaki negatif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Annenin sevgisini göstermediği yerde babanın otoritesinin hissettirilmesi ve babanın çocuk üzerindeki aşırı baskısı da çocuğu saldırgan ve kavgacı davranışlarının nedeni olabilmektedir (Çiftçi, 1991:26).

Problem davranışlara sahip çocukların öncelikle anne-çocuk ilişkisi daha sonra çocuk ve diğer aile fertlerinin ilişkisi daha sonrada çocuk toplum ilişkisinin düzenlenmesi gerekmektedir (Çakmaklı, 2004: 269). Aile sosyal becerilerin neler olduğu ve hangi yaşlarda nasıl bir destekle geliştirilebileceğine ilişkin gelişimsel ve eğitimsel bilgilere sahip olmalıdır. Aileler çocuklarını üç duruma göre değerlendirebilmelidirler. Birincisi, çocuklar özgüven eksikliğine bağlı olarak sahip oldukları sosyal becerileri uygulamada yetersiz kalabilmektedirler. İkincisi, sosyal durumlarda uygun davranışları bilemedikleri için sosyal becerileri gösterememektedirler. Üçüncüsü, sosyal davranışlar ve uygulamaları konusunda bilgi sahibi olmadığı için sosyal becerileri gösterememektedirler. Aileler sıcak, olumlu ve duyarlı davrandıklarında; çocukların gereksinimlerine, duygularına, yeteneklerine, ilgilerine duyarlılık gösterdiklerinde daha az problem davranışlar sergileyecek ve problemlere çözüm üretme becerilerini daha fazla geliştirebileceklerdir (Utay ve Utay, 2000: 253–255).Utay ve Utay (2005, 256-258), ailelerin çocuklarının sosyal becerilerini geliştirebilmeleri için bazı temel prensiplerden söz etmektedirler;

- Çocukla nicelikten çok nitelikli zaman geçirmek
- Saygının geri dönüşümünün olduğunu düşünerek çocuklara her ortamda saygılı davranmak
- Başkalarını nasıl gözlemleyeceğine ilişkin sosyal becerileri öğretmek

- Nasıl soru soracağı ve nasıl dinleyeceğini öğretmek
- Zorlandığı sosyal durumlarda rol oynama tekniğini kullanmak
- Fikirlerini ifade etmek için konuşmalara nasıl katılacağını öğretmek çocuğun bu konudaki çabalarını övmek
- Karşılıklı konuşmalarda hem kendisinin hem de karşısındakinin konuşma hakkını koruma becerisini geliştirmek
- Becerilerini ortaya çıkarma konusunda yol gösterici ve cesaretlendirici olmak.

### 2.3.2. Öğretmen

Öğretmen çocukların sosyal becerileri kazanmalarında etkin bir rol oynamaktadır. Öğretmen hem çocukların sosyal davranışları kazanmalarına fırsat sağlayacak sosyo-dramatik oyunlar için sınıf ortamını düzenlemek hem de bu süreç içerisinde ortaya çıkabilecek olumsuz davranışları kontrol edebilecek yöntemler geliştirmek durumundadır. Çocukların uygun davranışları sürdürebilmeleri için öncelikle prososyal becerilerin geliştirilmesi gerekmektedir (Wortham,1998: 274). Prososyal davranışlar işbirliği içinde hareket etme, yardım etme, paylaşma, diğer çocuklar için sorumluluk alma gibi davranışları içermektedir. Prososyal davranışların geliştirilmesi için sınıf ortamında uygun seçenekler sunmak ve gösterilecek söz konusu davranışların diğer çocuklar için önemini anlatabilmek için eğitim fırsatları sunmak gerekmektedir (McClellan ve Kinsey,1999:2).

Aile yapısı (geniş-çekirdek) ve kültürel açıdan farklılık gösteren çocuklar, buldukları sosyal ortama uygun davranışlar sergileme konusunda yardıma gereksinimleri bulunmaktadır. Öğretmen tüm çocukların kültürel özelliklerini, gereksinimlerini, ilgilerini ve bireysel farklılıklarını dikkate alarak destekleyici ve kabul edici bir sınıf atmosferi yaratmalıdır (McClellan ve Katz, 2001:2; Kemple, 2004: 6).

Öğretmen sınıf içinde kurallara uymayan çocukların bu davranışlarını engelleyici önlemler almalıdır. Ancak, fiziksel olarak başka bir arkadaşına zarar

verme gibi bir davranışta bulunan çocuk daha ileri gitmeden öğretmen tarafından hemen engellenmelidir. Öğretmenin uzun dönemde davranış kontrolünü sağlayabilmek için, adım adım kendisini hedefe götürecek uygulamaları başlatması ve ilgili kuralları yerleştirmesi gerekmektedir. Kurallara uyulmadığında ya da davranışlar kontrol edilmediğinde (sıra beklememe, başkasının oyuncasını alma, vurma, itme, oyun bozma vb.) ortaya çıkabilecek durumların günlük etkinlikler içinde ele alınabilmesi mümkündür. Öğretmen bu etkinlikleri uygun olmayan davranışlar karşısında özellikle haksızlığa uğramış bir çocuğun ne hissedebileceği üzerine kurgulayarak, durumu tartışarak çocukların empati becerilerini geliştirmeye özen göstermelidir (Wortham,1998: 274).

Brophy (1996a: 1-3) ve Patten, (1992: 1), sosyal becerileri kazandırmada sınıf içi etkinliklerde öğretmene ışık tutacak bazı temel noktalardan söz etmektedirler:

**Saygı:** Bireyin kendisine, başkalarına ve çevresindeki şeylere saygı duymaya ihtiyacı vardır. Sınıf içindeki tüm kurallar bu genel çerçevede ele alınmalıdır.

**Model olma:** Sosyal beceriler model olunarak öğrenilmektedir. Çocuklar öğretmenin sergilediği davranışları seyrederek öğrenmektedirler. Her zaman sevgi ve saygı çerçevesinde hareket eden öğretmenin davranışları çocukların hem yetişkinlere hem de birbirlerine nasıl davranacakları, nasıl konuşacakları konusunda yol gösterici olmaktadır.

Çocukların sosyal davranışlar geliştirmeleri için prososyal davranışların geliştirilmesinde öğretmen model olmalıdır. Model olma sözlü açıklamalarla birlikte prososyal davranışlarla ilgili uygulamalı olarak çocuklara rehberlik yapmayı da içermektedir. Sorunlarla sözlü ve fiziksel şiddete başvurmadan baş etme yollarını öğrenmek (McArthur,2002:184); sosyal becerilerin kazanılması, çocuklar tarafından yeterince anlaşılabilmesi ve içselleştirilebilmesi için öğretmenin uygulamalı örnekler içeren etkinlikler gerçekleştirmesi gerekmektedir. Zira model

olma bir becerinin ne olduğu, niçin kazanılması ve ne zaman uygulanması gerektiği ile ilgili rehberliği de kapsamaktadır.

Çocuklar zaman zaman prososyal becerileri nasıl kullanacaklarını bilmedikleri için ve diğer çocuklarla positif etkileşimde bulunmak için alternatif davranışları kestirememekte ve problem davranışlar sergileyebilmektedirler. Bu gibi durumlarda çocuklara oyun gruplarına katılmak ve bir grupta oyunu sürdürebilmek için nasıl davranılacağı konusunda yol gösterilmesi gerekmektedir. Bir oyuncuğı diğer arkadaşından istemek için nasıl bir cümle kuracağı, kasıtlı olmayan bir davranış sonucunda incittiği arkadaşından nasıl özür dileyeyeği gibi konularda öğretmen model olarak çocuklara göstermelidir. Öğretmen gerektiğinde çocukların oyunlarına katılarak söz konusu durumlara dolaylı olarak dikkat çekebilir ve ortaya çıkan problem davranışla ilgili çocukların tartışmasına fırsatlar sunabilir ( Wortham,1998: 274).

**Pozitif beklentileri öne çıkarma:** Spesifik sosyal becerilerde çocukların olumlu davranışları desteklenmelidir. Positif beklentilerin ön plana çıkarılması çocukların, kendine güveninin güçlenmesi ve motivasyonu arttırarak prososyal davranışların sergilemesi yönünde destek sağlamaktadır. Çocukların başkalarının duygularını ve kendi davranışlarının başkaları üzerindeki etkisini anlamaları önemli bir sosyal beceridir.

**Demokratiklik:** Öğretmenler otoriter bir tutum sergileyerek katı kuralları uygulamak yerine; bir davranışın niçin doğru olmadığını çocukların anlayabileceği bir şekilde onlarla konuşarak ortaya koymalıdır. Çocukların kendini kontrol etme ve problem çözme becerisini geliştirici uygulamalara yer vermelidir. Zorluklarla başa çıkmada karşılıklı kabul edilebilir yollar önermelidir. Çocuklara paylaşmaları gerektiğini söylemek yerine onlara nasıl paylaşacaklarını öğretmek gerekmektedir.

Çocuklar bir oyun grubuna nasıl katılacaklarını bilememeleri nedeniyle birbirlerinin elinden zorla oyuncak almaya çalışmaktadırlar. Bu gibi durumlar çocuğun, oyun oynayan bir grup çocuğun oyununa girebilmek için nasıl davranması

ve neler söylemesi gerektiği konusunda deneyim edinmeye gereksinimi bulunduğunun göstergesidir.

**Danışmanlık becerisi:** Çocuklarla bireysel görüşmelerde öğretmenin danışmanlık becerisi ön plana çıkmaktadır. Sınıf etkinlikleri dışında sakin bir ortamda çocuğun özgür bir şekilde sergilediği problem davranışlar hakkında konuşabilmesi çocuğun kendi davranışını daha iyi değerlendirebilmesi, davranışları konusunda sorumluluğunu anlayabilmesi açısından önem taşımaktadır. İncitici bir davranışla karşılaştığında uygun bir şekilde nasıl karşılık verebileceği ve neler söyleyeceği gibi konular öğretmenin danışmanlık becerisini ortaya koymasında önemli rol oynamaktadır.

Eğitim ortamında sosyal becerilerin kazandırılması ve problem davranışların azaltılması öğretmen açısından ekstra zaman, enerji ve sabır gerektirmektedir. Jones (1996), stres faktörünün çocukların ciddi ve ısrarlı bir şekilde davranış problemleri gösterdiğini ifade etmektedir. Buna karşılık öğretmenler, sınıf ortamında stres faktörü meydana getiren etkenleri mümkün olduğunca azaltarak ve çocukların öğrenme yaşantılarıyla bağlantılı olarak ortamı düzenleyerek, problem davranışların oluşmasına ve sosyal etkileşime fırsat verebilmeleri mümkündür. Brophy (1996a:1), sınıf içinde sosyal becerilerin geliştirilmesinde ve problem davranışların azaltılmasında öğretmenin öğretim yöntemlerini başarılı bir şekilde kullanarak sınıf yönetiminde etkili olması; etkili danışmanlık becerisi gösterebilmesi ve çocuklarla bireysel olarak pozitif ilişkiler geliştirebilme yollarını kullanabilmesi gerektiğini ifade etmektedir.

### 2.3.2.1.Sosyal Becerileri Kazanılmasında ve Problem Davranışların Önlenmesinde Öğretmenin Kullanabileceği Yöntem ve Teknikler

#### 2.3.2.1.1. Hikâye ve Gerçek Yaşanmış Öyküler Anlatma

Bir konuya giriş yapmak için öğretmenler hikâye ya da gerçek yaşanmış olayları sık sık kullanmaktadırlar. Çocukların duygularını ve içinde yaşadığı sıkıntıları dile getirdiği zaman bu yöntem oldukça etkili olabilmektedir. Hikâyeler, çocukların ikilemede kaldığı durumlarda olması gereken davranışları belirleyebilmesinde ve söz konusu durumla ilgili bir düşünceye sahip olabilmesinde yol göstericidir. Öğretmen okul öncesi çocuklarının gelişim düzeylerine uygun haberleri dergi ve gazete gibi dokümanları kullanarak çocuklarla söz konusu olayı ya da durumu konuşup tartışma ortamı meydana getirebilir (Elias vd.,1997: 50).

Hikâye okunduktan sonra sorulacak açık uçlu sorular çocukların hikâye kahramanının davranışlarına yönelik empatik düşünme becerilerini geliştirme ve ilgili davranışlardaki sorumlulukları anlayabilmeleri açısından önem taşımaktadır. Hikâyenin kurgusu zorluklarla başa çıkmada uygun yollarını gösterme ve bireyin yaşamındaki rahatsız edici durumları ortaya koyarak çözüm yollarını tartışmaya açmada yardımcı olabilmektedir (Honig and Wittmer, 1996: 64).

Öğretmenin kendi yaşamından örnek olaylar aktarması çocukların söz konusu durumu anlamaya çalışmaları ve olaylara farklı açıdan bakabilme becerilerini geliştirmede etkili bir yöntemdir. Çocuklar öğretmenin anlattığı problem durumlarını irdeleyerek, çözüm yolları önererek ve kendi yaşantılarında benzer olaylar yaşanmışsa söz konusu yaşantılarını sınıf ortamında paylaşarak sosyal ortamlarda karşılaşılabilecek problem durumları ve toplumsal kurallarla ilgili ilk elden deneyim kazanmaktadırlar. Çocukların yanlış ve doğru davranışların neler olduğu ile ilgili deneyim kazanmalarında; “ *başkasına vurma! Bu yanlış bir davranıştır. Başkasına ait eşyaları alma! Bu kötü bir davranıştır*” şeklinde direk söylemler yerine; bu davranışların neden kötü ve yanlış bir davranış olduğunun

çocuğun anlayabileceği şekilde açıklanması gerekmektedir. Öğretmen kendisine başka bir çocuk tarafından vurulan, oyuncacı alınan çocuğun içinde bulunduğu durumu anlayabilme, empati kurabilme konusunda çocukları yönlendirmelidir. Örneğin, arkadaşının eşyasını izinsiz alan bir çocuk resmi çocuklara gösterilerek çocukların resimde gördükleri bu davranışı tartışmaları istenebilir. Çocukların spesifik davranışlarla ilgili söz konusu tartışmaları düşünce, beden ve davranış arasındaki ilişkiyi daha iyi kavramalarına fırsat verecektir. Gösterilen resimlerle ilgili çocukların oluşturduğu hikâye yine çocuklar tarafından oynatılabilir (Hong, 2004:185).Diğer taraftan kuklalarla gerçekleştirilen hikâyeler, çocukların zorluklarla karşılaştıklarında nasıl bir davranış sergileyecekleri konusunda model olma açısından önem taşımaktadır (Patten, 1999:2).

Son yıllarda yapılan araştırmalarda (Bruner,1987; Donaldson,1979; Flawel,1985; Gelman,1979; Inaki,1992; Shon ve Kwon, 1994;Walsh,1992: akt: Hong, 2004:180); sosyal beceri ve problem davranışlara yönelik açıklayıcı bilgileri; çocuklar için anlamlı hale getirerek, günlük yaşamda karşılaşılabilecekleri ve ilgi çekici etkinlikler içerisinde düzenlendiğinde; çocuklar yetişkinin düşündüğünden çok daha fazla problem çözme becerisini gösterebildikleri ortaya çıkmıştır.

#### **2.3.2.1.2. Grup Tartışması**

Öğretmen düşünme, soru sorma ve tartışma ve araştırmada çocukların kendilerini özgür hissedebilecekleri ortamlar meydana getirebilmelidir (İbşir, 2002:153). Grup tartışması tüm sınıfın ya da çocukların gruplar halinde bir konuyu öğretmen rehberliğinde tartışmasıdır. Tartışma konusu etkinlikler sırasında ortaya çıkabileceği gibi öğretmen tarafından bir problem durumu ortaya konularak da başlatılabilir. Tartışmalar sırasında çocuklar problem durumuna odaklanmakta, gruptaki diğer çocukların ortaya koydukları farklı bakış açılarını yakalamakta ve farklı çözümler üreterek olayı değişik açılardan irdelemekte ve en önemlisi de başkasının bakış açısı ile bir problem durumuna bakabilmeyi öğrenerek empatik becerileri kazanmaktadırlar (Elias vd.,1997: 50).

Öğretmenler sınıf içinde fikirleri paylaşmanın neden önemli olduğunu ve uygun bir şekilde nasıl ifade edilebileceği konusunda açıklamalarda bulunduğu, çocuklar arasında da fikir alışverişinde artış olacaktır (Honig and Wittmer, 1996: 64).

### **2.3.2.1.3. Dramatik Etkinlikler ve Oyun**

Oyun doğumla birlikte başlamakta ve erken çocukluk boyunca farklı evrelerle devam etmektedir. Okul öncesi dönemde çocuğun akranları ile etkileşimini başlatma ve sürdürme becerisini geliştirmede hayati bir rol oynamaktadır. Sosyal durumları içeren oyunlarda çocuklar birbiriyle ilişkilerini sürdürme, zorluklarla mücadele etme ve problem çözme stratejileri geliştirmektedirler (Celeste,2006:1).

Bir beceriyi kazanmanın en iyi yolu onu uygulamaktır. Dramatik etkinlikler sırasında çocuk oyun içerisinde sosyal yaşamla ilgili birçok beceriyi kazanabilme şansına sahiptirler. Dramatik etkinlikler içerisinde kendi duygularının farkına varmakta, duygularını farklı yollarla ifade edebilmekte, başkasının duygu ve düşüncelerini anlayabilmekte, işbirliği içerisinde hareket etmekte ve problem çözmekte, yeni bir davranışı deneyebilmekte, yeni sosyal becerileri uygulamada pratik yapmakta kendisini incitici bir durumla karşılaştığında ne yapacağını ya da ne söyleyeceğini kestirme ve ses tonunu, hareketlerini gerektiği gibi ayarlayarak iletişim becerilerini geliştirmektedir (Elias vd.1997: 50; Freeman vd., 2003: 3-5; McArthur, 2002: 184; Stanford,1975: akt: Kocayörük, 2000:17).

Dramatik etkinlikler kapsamında, farklı duyguları içeren yüz resimleri çocuklara gösterilerek resimdeki duyguların çocuklar tarafından tanımlanması ve fotoğraftaki kişinin duygularının nedenleri üzerinde konuşulması çocukların hem kendi hem de başkalarının duygularını anlama ve tanımlama becerileri üzerinde etkili olabilmektedir ( Patten,1992: 2).



#### 2.3.2.1.4. Kendi Duygularının Farkında Olma ve Kendini Kontrol Etme

Sosyal becerilerin kazanılması ve problem davranışların engellenmesinde, çocuğun kendi duygularının farkında olması ve duygularını kontrol etme becerisini kazanmasına fırsat verecek ortamlar oluşturmak önem taşımaktadır. Öğretmen, etkinliklere çok fazla katılmayan ya da problem davranışlar sergileyen çocuklarla birebir konuşarak çocuğun duygularını ortaya koymasına fırsat vermelidir. Diğer taraftan, problem davranışların ortaya çıkmasına fırsat verecek öfke ve kıskançlık gibi duyguların nasıl üstesinden gelinebileceği konusunda örnek durumlar ortaya koymalıdır. Örneğin; *“çocuklar bu gün yaşadığım bir olay nedeniyle çok hayal kırıklığına uğradım. Biraz oturup düşünmeye ihtiyacım var. Derin bir nefes almalıyım... Başka ne yapabilirim? Bu konu ile ilgili resim yapabilirim? Bu güzel bir fikir gibi görünüyor.”* Bu durum öğretmenin olumsuz etkilendiği bir konu ile ilgili içsel konuşmalarını sadece sözlü olarak çocuklara ifade etmesidir. Öğretmenin içsel konuşmalarını dışa aktarma süreci bilişsel alanda gizlenmiş problem çözme basamaklarını öğrenciler tarafından görünebilir ve anlaşılabilir hale getirmektedir (Elias vd., 1997: 52).

Öğretmen çocukların kendi hareketlerini kontrol etme becerilerini geliştirebilmek için kısa aralıklarla sınıftan çıkarak, çocukların öğretmen olmadan da kendilerini kontrol edebilmeleri için alıştırmalar yapabilir. Bu alıştırmalar sonucunda çocuklar sınıf içerisinde bir yetişkinin gözetimi olmadan da birlikte çalışmalarına devam edebilme becerisini kazanabilmeleri mümkündür (Elias vd.,1997: 53).

#### 2.3.2.1.5. Kendini Yansıtma ve Amaç Oluşturma

Çocukların bireysel özelliklerine göre uygun ve anlamlı amaçlar oluşturmaları, karar verme ve problem çözme becerilerini geliştirmektedir. Küçük günlük karar verme becerisinin gelişmesi, zamanla aile ve iş yaşamı gibi daha geniş konularda karar verme becerisine temel oluşturabilmektedir. Bilişsel ve sosyal

gelişimin ilerlemesiyle bireyin amaçlarını tanımlama, planlama yapma, kendisi için öncelik taşıyan konuları ayırt edebilme, kişisel başarı ve yaşamından memnuniyet duyma gibi konuları daha önemli hale getirebilmektedir. Çocuğun öğretmen ya da diğer çocukların etkisi altında kalmadan plan yapabilme ve yaptığı planı uygulayabilmesi için özgür bir ortam sağlanmalıdır. Okul öncesi dönemde çocukların planlama ve karar verme becerilerinin geliştirilmesinde rahatlatıcı hareket çalışmaları ve etkinlik materyalleri oldukça etkili olabilmektedir (Elias vd.,1997: 53).

Öğretmen sınıf içerisinde çocuğa ne yapacağı ve nasıl yapacağını söylememeli; çocuğun kendi öğrenmesinin sorumluluğunu üstlenmesine fırsat verecek ortamlar yaratmalıdır. Çocukları gözlemleyerek ilgi alanlarını belirleme ve etkinlikleri çocukların ilgi alanlarına göre düzenleme öğretmen ve çocuğun karşılıklı etkileşim alanlarını genişletme açısından önem taşımaktadır. Etkinlikler sırasında sosyal etkileşim için olumlu atmosfer yaratmalı ve çocukların bağımsız düşünme, karar verme ve problem çözme becerilerini destekleyici şekilde onlarla iletişim kurmalıdır (Hohman ve Weikart, 1995: 20; Driscoll ve Nagel, 2005:151; Weikart ve Schweinhart, 2005: 237).

#### **2.3.2.1.6. İşbirliği**

Çocuklar işbirliği içerisinde çalıştıklarında takım ruhu geliştirmekte, kendini kontrol etme, grup içerisinde görev alma ve iletişim becerileri gibi sosyal becerilerin gelişmesine zemin hazırlamaktadır. Grup çalışmalarında çocuklar karşısındakini dinleme, başkalarının bakış açılarını fark etme, grup üyelerinin gereksinimlerine ve düşüncelerine karşı duyarlı olma, tartışma ve ikna etme, sosyal durumlarda karşılaşılan zorluklarla başa çıkmada alternatif çözüm önerileri üretmelerine yardımcı olmak gibi becerilerini geliştirebilmektedirler (Elias vd.,1997: 54; McArthur, 2002: 184).

İşbirliği ile çalışmada karşılıklı amaçlar gerçekleştirilmektedir. İşbirliği yerine rekabet ortamları oluşturmak çocuklarda başarısızlık korkusu meydana

getirmekte ve çocuklar yaptıkları işe daha az motive olmaktadır. Çocuklar oyun sırasında hata yaparak kaybetme korkusunu yaşayabilmektirler. Bu nedenle rekabet etmekten çok birlikte çalışma ortamları meydana getirmek önem taşımaktadır. İşbirliğiyle çalışma ortamlarında çocuklar kazanma ve kaybetme duygusunu paylaşmaktadırlar (Honig vd.,2007:13).

### 2.3.3. Fiziksel Çevre

Fiziksel ortam sosyal becerilerin kazanılması ve problem davranışların azaltılması üzerinde önemli etkiye sahiptir. Sınıf ortamı çocukların oyun materyallerinde azami yararlanabilecekleri şekilde hazırlandığında çocukların problem davranışları gösterme oranlarını da büyük ölçüde azaltabilmek mümkündür. Zira çocuklar sınıf ortamında uygun yer, zaman ve uygun bir şekilde etkileşimde bulunabilecekleri etkinliklere gereksinim duymaktadırlar. Bu açıdan bakıldığında çocukların ilgisine ve gelişimsel gereksinimlerine göre materyal, etkinlik ve fiziksel ortamın düzeni sürekli bir değişme gösterebilmelidir. Beaty (1992), sınıf ortamında problem davranışlara neden olan faktörleri şu şekilde açıklamaktadır (akt: Wortham,1998: 273):

- Etkinliklerin ve materyallerin yeteri kadar olmaması
- Etkinliklerin ve materyallerin çocukların gelişimsel özelliklerine uygun olmaması
- Etkinlik ve oyun alanlarının gereğinden fazla büyük olması
- Sınıf içi etkinlik köşelerinin sınırlarının ayrılmış olmaması
- Sınıf ortamının bireysel ve grup etkinliklerinden daha çok tüm grup etkinlikleri için düzenlenmiş olması
- Favori oyuncakların ya da materyallerin tek olması
- Eski materyallerin, kitapların, oyuncakların değiştirilmemesi.

Çocukların kendilerini güvende hissedebilecekleri ve kendi seçimleri ile oyunlar oynayabilecekleri şekilde düzenlenmiş bir ortam, yaş gruplarına uygun yapılandırılmamış materyaller, karmaşıklığa fırsat vermeden rahat etkileşim fırsatı

sunan ilgi köşeleri, mobilya ve duvarlarda estetiklik, gerektiğinde çocukların dinlenmeleri için kullanabilecekleri yumuşak minderler sosyal beceri ve problem davranışlar üzerinde önemli ölçüde olumlu etkiye sahip olabilmektedir (Honig ve Wittmer,1996: 63; Kemple, 2004: 13). Diğer taraftan işbirliğiyle çalışmanın ve başkalarına saygının özendirildiği bir sınıf ortamında daha az disiplin problemleri ve olumsuz davranışlar meydana gelmektedir (McArthur, 2002: 183).

Çocuklar sınıf ortamında, oyunlar sırasında farklı sınıflarda ve açık hava etkinlikleri sırasında hangi davranışların kabul edilebilir olduğunu öğrendiklerinde işbirliği içerisinde duruma uygun sosyal becerileri gösterebilmeleri mümkündür. Sınıf içindeki kuralların zaman içerisinde yerleşebilmesi için çocukların söz konusu kuralları hatırlamaya gereksinimleri bulunmaktadır. Günlük eğitim programında sıkça yer verilen kuralların çocuklar tarafından zamanla içselleştirilmesi ve yerleşik bir davranış biçimine dönüştürülmesi mümkün olabilmektedir. Bu bağlamda günlük programda sınıf içi etkinliklerin yanı sıra dış mekânlara düzenlenebilecek gezilerin, özel günlerin kutlamalarını içeren törenlerin, partilerin düzenlenmesi çocukların farklı sosyal ortamlardaki uygun davranışları benimsemeleri açısından önem taşımaktadır (Wortham,1998:274).

#### **2.3.4. Çocuk Faktörü**

Çocuğun kendine olan güveni, kendini değerlendirmesi, akran ilişkileri ve içinde bulunduğu duygusal durum sosyal becerilerin kazanılmasında belirleyici rol oynamaktadır.

##### **2.3.4.1.Kendine Güven ve Kendini Değerlendirme**

Sosyal becerilerin temeli 1–1,5 yaşlarında güven duygusunun kazanılması ve çevresindeki bireylerden farklı kendine özgü özellikleri olan bir birey olduğunun farkındalığının kazandırılması ile atılmaktadır. Bu dönemde çocuğun bakımını üstlenmiş bireylerin çocukla kurduğu iletişim biçimi çocuğun benlik algısı üzerinde önemli etkiye sahip olurken; gelecekteki ilişkilerinin niteliğini de

etkileyebilmektedir. Diğer taraftan çocuk çevresinde etkileşimde bulunduğu bireylerin kendisini nasıl değerlendirdiğine ilişkin görüşler doğrultusunda kendini değerlendirmektedir. Anne ve babaların, öğretmenin ve çocuğun bakımı üstlenmiş diğer bireylerin çocuğa koşulsuz sevildiğini hissettirebilmeleri gerekmektedir ( Palut, 2003:313).

Kendine güven duyma, başladığı işi bitirme becerisini gösterebilme açısından önem taşıyan temel bir beceridir. Kendine güven duygusu uzun bir zaman diliminde kazanılabilmektedir. Bu nedenle kendine güven duygusunun kazandırılmasındaki süreç iyi bir şekilde değerlendirilmelidir. Çocuktan beklentiler çocuğun gelişim özellikleriyle paralel olmalı; çocuğun bu yönde gösterdiği davranışlar desteklenmelidir ( İnan, 2007: 166).

#### **2.3.4.2.Akran İlişkileri**

Okul öncesi dönemde akran ilişkilerinin yaşla birlikte artış gösterdiğine ilişkin bulgulara Minnesota Çocuk Gelişimi Okulu'nda Mildred Parten tarafından 1920'li yılların sonlarında ulaşılmıştır. Parten, 2-4 yaş arası çocukların, etkinlikler içerisinde aynı materyallerle aynı oyunu oynuyormuş gibi görünmelerine rağmen yalnız oynadıklarını gözlemlemiştir. Başka bir ifadeyle, çocuklar grup içinde bağımsız olarak oyunlarını sürdürmektedirler. Örneğin, çocuklar aynı materyalleri kullanarak bir kuleyi yapımında çalışmaktadırlar. Ancak her çocuk materyalini bağımsız seçer ve kuleyi oluşturmaya bağımsız olarak katkıda bulunur. Parten (1932), yaşla birlikte paralel oyunun azaldığını ve onun yerine akranlarıyla etkileşimi gerektiren işbirliği içerisinde oyunun geliştiğini ortaya koymuştur. İşbirliği içerisinde oyun paralel oyun döneminden sonra gelmektedir. Bu dönemde çocuklar birbirleriyle etkileşimde bulunarak aynı oyunu oynamaktadırlar. İşbirliği ile oyunda çocuklar yine aynı oyun materyallerini kullanmakta ancak bu kez kuleyi oluştururken materyal taşıma, yerine koyma gibi konularda birbirlerinde yardım almaktadırlar. Bu bağlamda, İsrail'de 400 çocukla yapılan araştırmada açık hava oyunlarında grup etkinliklerinin % 57 arttığı sonucuna ulaşılmıştır (Smith vd.2003:141,142).

Jean Piaget (1932) ve Sullivan (1953), yıllar önce çocukların güçlü akran ilişkileri ile mantıklı düşünme, olaylara başkasının açısından bakabilme ve sosyal becerilerin gelişmesinin birbirine paralel olarak geliştiğini ifade etmişlerdir. Bu gün de araştırmacılar, sosyal-duygusal gelişim içerisinde akran ilişkilerinin önemli bir yere sahip olduğu konusunda Piaget ve Sullivan'ı destekler bulgulara ulaşmaktadırlar. Olumlu akran ilişkileri çocukların kendine güven duygusunu geliştirmekte ve kendinin değerli bir birey olduğunun farkına varmasına yardımcı olmaktadır. Akran ilişkilerinin gelişmesi çocuğun içe ve dışa yönelen problem davranışlar geliştirmesini engelleyebilmektedir. Yakın akran ilişkileri geliştiremeyen çocuklar sosyal ve duygusal zorluklar yaşayabilmekte (Rubin vd., 2006: 139); akranlarıyla etkileşim yoluyla geliştirebilecekleri bir çok beceriden yoksun kalabilmektedir. Başka bir ifadeyle kendisini akranları arasından soyutlamış çocuk, sosyal öğrenme yönüyle eksik kalabilmektedir. Zira sosyal beceriler arkadaşlık ilişkileri içerisinde öğrenilip geliştirilmektedir. Mantıklı düşünebilme, dürüst davranma, karşılıklı ilişkilerde gerekli olan sosyal becerileri kazanma konusunda akran etkileşimi önemli rol oynamaktadır. Araştırmacılar akran ilişkilerini geliştiremeyen çocukların zayıf sosyal becerilere sahip olduğu yönünde görüş bildirmektedirler (Bierman ve Furman,1984:151; Asher ve Parker,1989: 13).

Sosyal becerilerin geliştirilmesine yönelik eğitim verildiğinde, çocukların akranları tarafından kabul görme düzeyleri arttırmakta hatta akranları arasında daha popüler konuma gelebilmektedirler. Sosyal becerilerini akran ilişkilerinde etkinli bir şekilde gösteremeyen çocuklar ise saldırgan davranışlar sergileyebilmektedirler (Önder, 2007:133).

Genel olarak çocuklar, işbirliği ve ortaklık içerisinde çalıştıklarında akranları tarafından kabul görmekte; saldırganlık gibi anti-sosyal davranışlar sergilediklerinde arkadaşları tarafından dışlanabilmektedir (Kemple,1992:1; McClellan ve Kinsey, 1999:1; Palut, 2003: 316).

Palut (2003:315), Lavoie (2002:1) ve Smith vd. (2003: 147–149) çocukları sosyal ortamlarda sergiledikleri davranışlara göre 4 kategoriye ayırmışlardır:

**Sorun yaratan çocuklar** (Controversial children): Sorun yaratan çocuklar, sosyal becerilere sahip ve zeki olmalarına karşılık, ortak ilgiler üzerine meydana getirilen grup etkinliklerine katıldıklarında kurallara uymayan ve saldırgan davranışlar sergilemektedirler. Bu çocuklar akranları tarafından iyi bir lider olarak tanımlanmaktadır. Diğer bir ifade ile bazı çocuklar saldırgan davranışlarını akran grupları içerisinde liderlik statüsünü korumak için kullanabilmektedirler.

**Dışlanan çocuklar** (Rejected children): Akranları ile alay eden, onları yersiz davranışları ile bıktıran ve kaba davranışlarda bulunan çocuklar arkadaşları tarafından oyun dışında bırakılma ile karşı karşıya kalmaktadırlar. Okul öncesi dönemde akranlarının oyunlarını bozma, vurma itme gibi saldırgan davranışlar sergileyen çocuklar arkadaşları tarafından dışlanmaktadır.

**İhmal edilmiş çocuklar** (Neglected children-İsolate children): Bu çocuklar akranları tarafından dışlanmamış olmalarına karşılık kendi başlarına olmak ve sosyal ortamlara katılmama konusundaki tercih kendilerine aittir.

**Popüler çocuklar** (Popular children):Çeşitli arkadaşlık gruplarında başarılı ilişkiler kurabilen, arkadaşlarına göre daha zeki ve duygusal açıdan da daha olgun özellikler taşıyan çocuklardır. Zekâ, fiziksel çekicilik, ergenlik döneminde erken olgunlaşma gibi özellikler, çocuklara akranları arasında popülerlik kazandırmada etkili olabilmektedir. Newcomb (1993:akt: Smith vd.2003.148),yaptığı meta-analiz çalışmasında; popüler çocukların kişilerarası ilişkilerde oldukça iyi olduğu, saldırganlık ya da içe kapanıklık gibi özelliklerin bu çocuklarda çok yüksek oranda bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır.

### 2.3.4.3.Duygusal Gelişim

Duygu bireyin önem verdiği konularda çevresindekilerle ilişkilerini düzenlemek için çaba göstermesidir. Duygular, bireyin çevresindekilerle etkileşimde bulunurken kendi davranışlarını düzenlemesini de içermektedir. Bu bağlamda duyguların sosyal durumlarda bireyin hareketlerini belirlemede rol oynadığını söyleyebilmek mümkündür. Çocukların duygusal yeterlilikleri farklı duygulara ilişkin deneyim edinmelerine fırsat sağlayan sosyal etkileşim içerisinde gerçekleşmektedir. Duygusal yeterlilik, bireyin bir amacın gerçekleştirilmesi için davranışlarını kontrol edebilmesi ve duruma uygun düzenleme yapmasını gerektirmektedir. Duygusal yeterliliği geliştirmede kullanılan en yaygın yöntem; korku, üzülmeye, kızgınlık ve mutluluk gibi temel duyguları çocukların anlayabilmelerini sağlamaktır. Bu amaçla söz konusu duyguları içeren yüz ifadelerinin kullanılması; diğer taraftan farklı duyguları içeren empati becerilerinin geliştirilmesi en yaygın kullanılan yöntemdir (Colwell ve Hart, 2005: 592). Çocuklar duygularını tanıma ve ifade etme becerilerini kazanamadıklarında sosyal problemlere çözümler bulmakta zorluk yaşayabilmektedirler. Empati gelişimiyle ilişkili olan duygusal durumların tanınması duygusal durumları meydana getiren nedenlerin birbiriyle ilişkisinin anlaşılmasına fırsat tanımaktadır (Ulutaş, 2005: 16–17),

Squires (2003: 4–5), çocukların sosyal ve duygusal yeterlilikleri için beş tip davranıştan söz etmektedir:

- Prososyal ve işbirliğine yönelik davranışlar
- Yetişkin ve akranları ile iletişimi başlatma ve sürdürme
- Zorluklarla mücadele ve saldırgan davranışları kontrol edebilme
- Duygularına hakim olma ve kendini değerinin farkında olma
- Duygularını düzenleme ve duruma uygun hareket etme

Sosyal ve duygusal yeterlilik davranışlarına bakıldığında, çocuğun akranları ve çevresindekilerle ilişkiyi başlatma, sürdürme ve bu süreç içerisinde ortaya çıkabilecek problem durumlarında öfkesini kontrol ederek çözüm önerileri



üretebilme, sosyal ortamda bireysel olarak bağımsız hareket edebilme becerilerini kapsadığını söyleyebilmek mümkündür. Bu özelliklerin yanı sıra çocuğun kendi duygularını tanıması, çevresindekilerin de duygularının neler olabileceğini düşünebilmesi, duyguların nedenleri ve sonuçları hakkında bir fikre sahip olması sosyal becerilerin gelişmesinde önemli yere sahiptir. Zira çocuk kendi duygularının yanı sıra karşısındakinin de duygularını anlayarak empatik becerilerini geliştirmektedir. Çocukların duygusal açıdan desteklenmesinde sınıf içerisinde öğretmenin dikkate alması gereken bazı noktalar bulunmaktadır (Palut, 2003:316–317:

- Gün içinde yaşanan tüm duyguların çocuk tarafından adlandırılabilmesi ve adlandırılan duyguların oyun, müzik, drama, resim vb. yöntemlerle ifade edilebilmesi.
- Duyguların sözel ifadelerin yanı sıra jest, mimik, ses tonu, yüz ifadesi gibi beden dilini kullanarak ifade edilmesine fırsat vermek (Üzgün bir ördek gibi yürümek, kızgın bir şoför gibi araba kullanmak, hasta bir bebek gibi ses çıkarmak vb).
- Gün içinde iyi bir gözlemci olarak çocukların duygusal durumlarını anlayabilmek.

#### **2.4. Sosyal Beceri ve Problem Davranış Eğitimi**

Sosyal beceri eğitimi; bireyin yaşamının sosyal ve duygusal durumunu ifade etme, yönetme ve anlama becerisini geliştiren yolları gösteren eğitimidir. Yaşamdaki öğrenme, sosyal ilişkileri düzenleme, günlük yaşamda karşılaşılan problemleri çözme; büyüme ve gelişme sürecindeki karmaşık durumlara adapte olma, kendini tanıma, düşünmeden hareket etmeme, işbirliği içinde çalışma, başkalarına karşı şefkatli davranma ve empati kurabilme gibi yaşamı başarılı bir şekilde yönetebilme becerisini kazandırmaktadır (Elias vd.)1997:2). Eisenberg (akt: Bee, 2000)'in yaptığı bir araştırmada; yaşlılarına göre empati becerileri daha çok gelişmiş olan çocuklar, akranlarına karşı daha paylaşımcı ve yardımcı; sosyal ortamlarda ise daha

az engelleyici ve saldırgan davranışlar sergiledikleri belirlenmiştir (akt: Güngör, 2002:75).

Westwood (akt: Tosuntaş Karakuş, 2006: 55), sosyal beceri eğitiminde altı basamaktan söz etmektedir:

- Sosyal beceri davranışının tanımlanması ve bu becerinin niçin önemli olduğunun açıklanması
- Söz konusu beceri davranışının çocuklara gösterilmesi
- Çocuğun bu beceriyi ortaya koyabileceği etkinlik ortamlarının oluşturulması
- Çocuğun gösterdiği beceriye geri bildirim verilmesi
- Doğal ortamlarda grup içerisinde çocukların ilgili beceriyi kazanmalarına fırsatlar verilmesi
- Öğretmenin çocukların davranışlarını gözlemleyerek değerlendirmesi, gerekli durumlarda pekiştireç verilmesi.

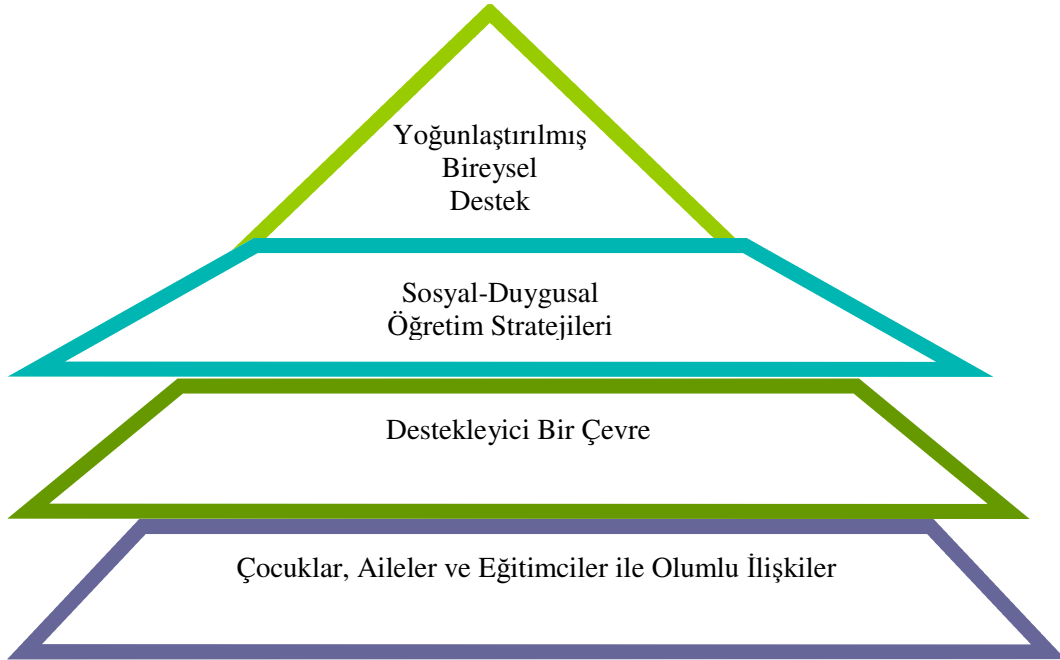
Söz konusu basamaklar incelendiğinde eğitimi programının bilişsel ve davranışsal teknikleri içerdiği görülmektedir.

Sosyal beceri eğitimi hedef kitlenin gereksinimleri dikkate alınarak planlanması gerekmektedir. Saldırgan davranışlar sergileyen bir çocuk ve içe kapanık çocukların davranışları, birbirinden farklı beceri eksikliğinden kaynaklanmaktadır. Bu bağlamda sosyal beceri eğitim programında öncelikle çocukların bireysel özellikleri ve gereksinim duydukları becerilerin saptanması gerekmektedir (Hasdemir, 2005: 46).

Saldırganlık, devam eden etkinlikleri bozma, oyuncak paylaşımındaki sorunlar, vurma, itme, izinsiz başkasına ait eşyayı alma ve uygun olmayan hareketlerle arkadaşlarını sık sık huzursuz etme gibi davranışlar okul öncesi dönemde eğitim ortamlarının verimini düşürmede etkin rol oynayan problem davranışlardır. Öğretmenler bu gibi durumlarda spesifik olarak ortaya çıkan

problem davranışlarla başa çıkma konusunda sorunlar yaşayabilmektedirler. Problem davranışlarla başa çıkmada dikkat edilmesi gereken en önemli nokta; eğitim ortamını çocuklara sosyal becerileri kazandıracak ve sorumluluk duygusunu geliştirecek bir çevre düzenlemesi ile mümkün olabilmektedir (Fox vd. , 2003: 49).

Fox vd.(2003:49), çocuklarda sosyal-duygusal gelişimi merkeze alarak söz konusu düzenlemenin gerçekleştirilebileceği bir eğitim modeli tanımlamışlardır. *Öğretim Piramidi* (The Teaching Pyramid) adını verdikleri bu eğitim modeli çerçevesinde, çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini destekleyerek uygun davranışlar geliştirmelerini sağlamak ve problem davranışları önlemek için sosyal becerilerin geliştirilmesine yönelik etkili stratejiler önerilmiştir *Öğretim Piramid Modeli* Şekil 2’de verilmiştir.



**Şekil 2:** *Öğretim Piramidi; Çocuklarda Problem Davranışları Engelleme ve Sosyal Becerileri Desteklemek İçin Bir Model* (Fox vd.2003:49; Powell vd.,2006:27).

### **2.4.1.Çocuklar, Eğitimciler ve Ailelerle Pozitif İlişkiler**

Piramit modeli öğretmenler, çocuklar ve aileler arasındaki olumlu ve destekleyici bir ilişki üzerine kurulmuştur. Olumlu ve destekleyici ilişkiler sosyal-duygusal ve davranışsal gelişimde anahtar rolü oynamaktadır. Bu ilişkiler karşılıklı saygı ve sorumluluk duygusunu gerektirmektedir. Zaman zaman aileler, eğitimciler ve çocuklar arasında farklı söylemler gerçekleşebilmektedir. Bu gibi durumlarda tüm bakış açılarına yer vermek ve çok yönlü bir iletişim fırsatı sunarak ilişkileri sağlıklı tutmak mümkün olabilmektedir. İlişkilerin karşılıklı sorumluluk içerisinde gerçekleşebilmesi için çocukların problem davranışlarına ilişkin ailelerin kültürel, kişisel ve ailesel bakış açılarını ortaya koyabilmeleri; eğitimcilerin ise ailelerin söz konusu davranışa yönelik kabul edilebilirlik düzeyine ilişkin görüşlerini belirlemeleri gerekmektedir.

Ailelerin ve eğitimcilerin çocuklarla destekleyici olumlu ilişkiler içerisinde olmaları, çocukların davranışları üzerinde önemli etkiye sahiptir. Zira çocuklar yetişkinlerin ne söylediğinden çok ne yaptığına dikkat etmektedirler. Diğer taraftan destekleyici ilişkiler çocukların kendine karşı olumlu duygular geliştirmekte, kendine güven duyarak kendisini güvende hissetmekte ve problem davranışların ortaya çıkmasını azaltmaktadır. Sosyal becerilerin geliştirilmesi ve problem davranışların azaltılması için daha fazla zaman alan stratejilerin kullanılması yerine güçlü ilişkiler için zaman harcanması daha olumlu sonuç ortaya çıkarabilmektedir.

### **2.4.2.Destekleyici Bir Çevre**

Destekleyici bir çevrenin içerisinde; öğretmen çocuk etkileşimi temeline kurulmuş; rutin etkinlikleri de kapsayan günlük etkinlikler, etkinlikler arası geçişler, sınıf kuralları bulunmaktadır. Çocuklar ne yapacakları, nasıl yapacakları ve ne zaman yapacakları konusundaki beklentileri bildikleri zaman problem davranışların ortaya çıkma olasılığı da azalabilmektedir. Zira problem davranışlar genellikle çocukların can sıkıntısı, boş kalma, karmaşıklık ve düzensizlik yaşadıkları durumlarda ortaya çıkmaktadır. Yetenekli çocuklarda ise,

mükemmeliyetçilik, ilgi alanlarının sınırlandırılması ve akranları ile ortak ilgileri içeren çalışmalar bulmakta zorluk çekmenin sonucu olarak problem davranışlar görülebilmektedir. Yaratıcılığı destekleyen, hem fiziksel hem de sosyal anlamda söz konusu sorunları en az düzeye indiren; çocukların bireysel özelliklerine, ilgi ve isteklerine uygun hoşlanabileceği materyallerin, etkinliklerin artırılması çocuklarda problem davranışların görülme sıklığını azaltabilmektedir. Sınıf içindeki ilgi köşelerinde ve bu köşelere koyulan materyallerde yapılabilecek basit değişiklikler çocukların prososyal davranışlar geliştirmelerini destekleyebilmektedir.

Diğer taraftan çocukların okul dışındaki yaşamlarında farklı alışkanlıklarının bulunabileceğinin de dikkate alınması gerekmektedir. Çocukların farklı kuralların bulunduğu bir sınıf ortamında sık sık problem davranış olarak nitelendirilebilecek hareketlerde bulunabilmeleri mümkündür. Bu durumda öğretmen hem ailelerle hem de çocukla okul ve ev arasındaki söz konusu davranış farklılıklarına yönelik konuşmalar yaparak beklentisini dile getirmelidir.

### **2.4.3.Sosyal ve Duygusal Öğretim Stratejilerinin Kullanılması**

Çocukların sosyal ve duygusal gelişimleri yaratıcı sosyal bir çevrede sosyal becerilerin kazandırılması ve sağlıklı bir duygusal gelişim için desteklenmelerini içeren etkili öğretim yaklaşımları gerektirmektedir. Sosyal açıdan zengin, nitelikli bakım sağlanan ve planlama yapılmaksızın sorumlulukların yerine getirildiği bir sınıf ortamı öğretmenin sınıf yönetimindeki becerisinin bir parçasıdır. Çocukların sosyal-duygusal gelişimine yönelik amaçlar, başkalarıyla ilişkiyi başlatma, sürdürme, arkadaş edinme, kişiler arası problem çözme, duygu ve düşüncelerini uygun bir dille ifade edebilmede etkili ve uygun yollar bulabilme becerilerini kapsamaktadır. Çocukların duygusal yönden sağlıklı bir gelişim gösterebilmeleri için kızgınlık, öfke kontrolü, kişiler arası problem çözme ve arkadaşlık becerileri konusunda basit ve anlaşılır örneklere ihtiyaçları bulunmaktadır. Bu becerilerin müzikli dans, oyun, dramatizasyon, resim yapma, kukla oyunları, resimli kitaplar kullanılarak geliştirilmesi mümkündür. Farklı etkinlikler içerisinde gün boyunca kullanılacak farklı öğretim stratejileri; grupta ya da öğretmenle yapılan bireysel

tartışmalarda uygun olan ya da olmayan örneklerin tartışılması çocukların sosyal becerilere ve problem davranışlara ilişkin yapıları daha iyi kavramalarına yardımcı olacaktır.

### **2.3.4.Yoğunlaştırılmış Bireysel Destek**

Olumlu davranışlar desteklendiğinde, problem davranışları engelleyici önlemler alındığında, sosyal becerileri geliştirildiğinde ve ailelerle iletişim kurulduğunda çocuklar daha az problem davranışlar sergilemektedirler. Pozitif davranışların desteklenmesi yaklaşımı (Positive behavior supported-PBS), çocukların çevresel faktörler ve bireysel gereksinimleri ve zorlandıkları noktaları irdeleyerek problem davranışların azaltılmasına odaklanmış bir yaklaşımdır. Pozitif davranışları destekleme yaklaşımı çocuklarda yeni sosyal ve iletişim becerilerin geliştirilmesini, akranlarıyla ve yetişkinlerle etkileşiminin genişletilmesini desteklemekte; çocuğun yaşam kalitesinin artırılması için deneyim süreci meydana getirmektedir. Pozitif destek yaklaşımı öğretmen, aile, çocuk, psikolojik danışman ve sosyal hizmet uzmanını kapsayan geniş bir takım çalışmasını gerektirmektedir (Fox vd. 2003: 49; Powell vd., 2006: 27; Corso, 2007: 52):

Corso (2007: 54), Öğretim Piramidi'nin *yoğun bireysel destek* için ısrarlı ve etkili bir şekilde uygulandığında problem davranışları azaltan bazı öneriler eklemiştir. Bu öneriler ışığında;

*Her gün her çocukla pozitif ilişkiler kurma;* Pozitif destek kapsamında çocukların problem davranışlarına odaklanmak yerine; onların yapmaktan hoşlandığı, ilgilendiği konularda ve yapabildiği beceriler üzerine konuşmak, yeni şeyler denemesine fırsat vermek, zorlandığı noktalarda yardıma gereksinimi olup olmadığını sormak gibi davranışlar bulunmalıdır. Bu ortamda çocuk kendisini güvende hissedebilmelidir.

*Ailelerle ilişkilere önem verme;* Okul öncesi eğitimde etkili bir eğitim okul ve aile arasındaki güçlü ilişkiler üzerine kurulmaktadır. Bu ilişkiler rastgele olmamalı; karşılıklı saygı ve güven üzerine kurulmalıdır. Öncelikli olarak problem davranışlara sahip çocukların aileleri olmak üzere okul aile ilişkilerinin tüm aileleri

kapsayacak şekilde genişletilmesi gerekmektedir. Okul aile işbirliği çalışmalarında çocukların sosyal ve duygusal becerilerinin gelişimini destekleyici stratejiler paylaşılmalı; çalışmalar çocukların ilgi, gereksinim ve becerileri üzerine yoğunlaşarak devam etmelidir.

*Günlük planın yapılandırılması:* Çocuklar sık sık ne yapacağını ya da bir şeyi nasıl yapacağını bilemediklerinde ve hiçbir şey yapmadan bekletildiklerinde problem davranışlar sergilemektedirler. Günlük planda etkinliklerin ve etkinlikler arası geçişlerin titizlikle planlanması çocukları sınıf içinde sürekli meşgul edecektir. Bu meşgulliyet çocukların problem davranışları sergileme oranlarını azaltmada önemli etkiye sahiptir. Günlük programı düzenlemede üç faktör dikkate alınmalıdır;

İlk olarak; program çocukların ne yapacaklarını açık bir şekilde anlayabilecekleri şekilde düzenlenmelidir. İkincisi; çocukların etkinlikler arasında hiçbir şey yapmadan bekleme zamanlarını mümkün olduğunca azaltmak gerekmektedir. Geçişler şarkı, parmak oyunu, hikâye gibi etkinliklerle birbirine bağlanmalıdır. Üçüncüsü; sınıf içerisinde çocuktan beklenenler, yapılacak etkinliklerle ilgili uygulamalara ilişkin ayrıntılar çocuğa anlatılmalıdır.

*Eğlenceli ve meşgul edici etkinlikler yaratmak:* Meşgulliyet problem davranışları önlemenin anahtarıdır. Çocuklar hoşlandıkları etkinlikler içerisinde meşgul olduklarında daha az problem davranışlar sergilemektedirler. Aynı etkinlik aynı yolla tekrarlandığında çocuklar bu durumdan hoşlanmamaktadırlar. Çocukların daha önce bildiği bir etkinliği arkadaşlarına yaptırması ilgi çekici bir yöntem olarak kullanılabilir.

*Çocukların düşüncelerini ifade etmelerine fırsat vermek:* Sosyal etkileşim becerileri ve sosyal problem çözme becerilerine sahip çocuklar, uygun bir şekilde duygularını ifade edebilmeyi de başarabilmekte ve daha az problem davranışlara sahip olmaktadır. Öğretmen iyi bir arkadaşlığın nasıl kurulacağına, problemlerin uygun bir şekilde nasıl çözüleceğine, başkalarıyla nasıl iletişimde bulunulacağına ilişkin eğlenceli etkinlikler düzenlemelidir. Çocukların mutlu, üzgün, kızgın olduklarında duygularını uygun bir biçimde ifade etmede örnek davranışlar göstermelidir.

## BÖLÜM III

### İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Ciccone (1980), düşük ve yüksek sosyometrik statüdeki okul öncesi çocukların akran etkileşim davranışlarını inceleyen bir araştırma yapmıştır. Araştırma kapsamına 4 yaş grubundan 71 çocuk alınmıştır. Çocuklar sosyometri testindeki 40 madde açısından serbest oyun zamanında gözlem yoluyla değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda sosyometri testinden düşük ve yüksek puan alma durumları tespit edilmiştir. Testten yüksek puan alan çocukların diğer çocuklara göre daha uzun süre akranlarıyla olumlu etkileşimde buldukları aynı zamanda duygularını ifade etmede olumlu stratejileri kullanma becerilerinin de daha fazla olduğu görülmüştür. Testten düşük puan alan çocukların sık sık olumsuz etkileşim yöntemleri kullandıkları görülmüştür. Sosyo-metrik düzeyin sınıflandırılmasında çocuğun akranları tarafından kabul edilme düzeyleri başka bir ifadeyle çocuğun akranları tarafından nasıl algılandığı belirlenmektedir (Demir ve Kaya, 2008:129).

Nietfeld (1984), okul öncesi dönemdeki erkek çocukların sosyal becerilerini ebeveyn-çocuk ilişkisi açısından inceleyen bir araştırma yapmıştır. Araştırmada okul öncesi erkek çocukların sosyal yeterliliklerinin baba-çocuk bağlılığının derecesi ile ilişkisi araştırılmıştır. Araştırma kapsamına 32 okul öncesi çocuk ve aileleri alınmıştır. Çocuklar ve ailelerle ayrı ayrı görüşme yapılmıştır. Çocuklarla yapılan görüşmelerde, çocukların kişiler arası problem çözme ve kendi sosyal yeterliliğine bakış açıları ölçülmüştür. Ailelerle görüşmelerde, babaların çocuk bakımına katılma, çocuk yetiştirme stilleri, yaşına göre çocuktan bekledikleri davranışlar ölçülmüştür. Araştırma sonucunda, babaların çocuklarıyla ilgilenme dereceleriyle erkek çocukların sosyal yeterlilikleri arasında olumlu ilişki olduğuna ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Ayrıca babaların yüksek derecede çocuk bakımına



katıldığı ailelerde annelerin çocuk bakımına katılma, çocuk yetiştirme stillerinin de erkek çocuklarda sosyal yeterlilikleri üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Babaların çocuklarıyla ilgilenme derecelerinin az olduğu ailelerde, annelerin çocuk yetiştirme davranışlarıyla erkek çocukların sosyal yeterlilikleri arasında ilişki bulunamamıştır.

Herrington (1984), okul öncesi çocukların özdenetim becerilerini belirlemeye yönelik bir araştırma yapmıştır. Araştırma kapsamına, 8 farklı yuva ve bu yuvalara devam eden toplam 53 çocuk alınmıştır. Bakıcı ve çocukların etkileşimi serbest oyun, müzik, hikâye, açık hava oyunları ve yemek zamanlarında gözlemlenmiştir. Çocukların özdenetimi, derecelendirme ölçeği ve özdenetim göstermesi gereken durumlardaki davranışları gözlemlenerek ölçülmüştür. Araştırma sonucunda çocukların yuvaya devam etme süreleri ile özdenetim sahibi olmaları arasında fark bulunamazken; çocukların özdenetim sahibi olmalarının yuvalarda uygulanan programlara göre farklılık gösterdiği saptanmıştır.

Lewis, (1988), okul öncesi çocukların sosyal beceriler kapsamındaki akran kabulü ve zorluklarla başa çıkma becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışma yapmıştır. Araştırma kapsamına gelişimsel yetersizliği olan 10 çocuk ve gelişimsel yetersizliği olmayan 4 çocuk alınmıştır. Çocukların akran kabulü ve zorluklarla başa çıkma becerileri 6 ay boyunca gözlemlenmiştir. Akran kabulüne ilişkin sosyometrik statüleri istatistiksel olarak karşılaştırılmıştır. Zorluklarla başa çıkmada başarılı davranışlar sergileyen çocukların sosyal yeterlilik testinden de yüksek puan aldıkları görülmüştür. Ayrıca zorluklarla başa çıkma becerisinin akran kabulünü arttırdığı sonucuna da ulaşılmıştır.

Nygaard (1988), aile-çocuk etkileşiminin çocukların sosyal kabul ve dışlanmalarıyla ilişkisini inceleyen bir çalışma yapmıştır. Araştırma kapsamına 4-5 yaş grubunda bulunan; akranları tarafından kabul edilen ve dışlanan çocukların aileleriyle olan etkileşimleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda ailesi tarafından popüler olarak tanımlanan çocukların akranları arasında dışlanma düzeylerinin; ailesi tarafından popüler olarak tanımlanmayan çocuklara göre oldukça yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ailesi tarafından popüler olarak tanımlanmayan

çocuklar zorluklar karşısında daha kabul edilebilir davranışlar sergilemişlerdir. Ayrıca popüler olmayan çocukların ailelerinin popüler çocukların ailelerine göre, çocuklarının uygun olmayan davranışlar sergilemeleri durumunda çocuklarıyla daha fazla bilgilendirmeye yönelik konuşmalar yaptıkları da araştırmada ulaşılan sonuçtur.

Killen ve Turiel (1991; akt: Wheeler,1994), 69 okul öncesi çocuğun grupla oyun etkinlikleri sırasında problem çözme becerilerini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda çocukların akran gruplarıyla oyun etkinlikleri sırasında çıkan problem durumlarının %60'ında, yetişkinlerin çocuklardan daha kararsız kaldığı sonucuna ulaşmışlardır.

Doctoroff, (1991), sosyo-dramatik etkinliklerin okul öncesi çocukların sosyal etkileşimleri üzerine etkisini inceleyen bir araştırma yapmıştır. Araştırma kapsamına sosyal yeterlilik sahibi iki çocuk ve sosyal yalnız kalmış (socially isolated ) bir çocuk alınmıştır. Araştırmada sosyo-dramatik senaryo eğitiminin sosyal etkileşim becerilerine etkisi incelenmiştir. Sosyo-dramatik senaryo çocuklar tarafından öğrenildikten sonra çocukların öğrenilen temayla ilgili tüm sosyal etkileşimlerinde artış olduğu gözlenmiştir.

Davis (1992), normal gelişim gösteren çocuklarla yetersizliği olan çocuklar arasında sosyal etkileşimi geliştirmek amacıyla hazırlanmış eğitim programının etkisini inceleyen bir araştırma yapmıştır. Araştırma kapsamına 4-6 yaş çocuklarının bulunduğu ve her bir sınıfta bir kaynaştırma öğrencisi olan üç sınıf katılmıştır. Çocuklar eğitim etkinlikleri sırasında video kamera ile gözlenmiştir. Araştırma sonucunda her bir grubun sosyal etkileşim dereceleri farklı olmakla birlikte; üç gruptan ikisinde yetersizliği olan çocukların olumlu etkileşim başlattığı görülmüştür.

Garris (1994), spesifik eğitim programının sosyal becerilerin üretilmesine ve devam ettirilmesine etkisini inceleyen bir araştırma yapmıştır. Araştırma kapsamına anaokuluna devam eden 23 çocuk alınmıştır. Çocukların grup içerisinde sosyal

davranışları destekleyen etkinler içinde ve diğer zamanlarda bu becerileri sürdürme düzeyleri incelenmiştir. Araştırmada, sosyal becerileri destekleyici öğretim stratejileri uygulandığında ve kazanılmış sosyal becerilerin desteklenmesi sürdürüldüğünde sosyal becerilerin daha da gelişmekte olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kovatch (1995), okul öncesi çocuklar için kişiler arası bilişsel problem çözme becerilerini incelemek için yaptığı çalışmada nitel ve nicel araştırma yöntemleri kullanmıştır. Araştırma kapsamına anasınıfına devam eden 100 çocuk alınmıştır. Örneklem grubuna alınan çocuklara kişiler arası bilişsel problem çözme programı uygulanmıştır. Davranış gözlem formları ve Kişilerarası Problem Çözme Testi ve Alternatif Çözüm Testi kullanılmıştır. Destekleyici eğitim programının çocukların davranışları üzerine etkisi gözlemlenmiş ve çocukların test hikâyelerindeki durumlara önerdikleri davranışlar değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, destekleyici eğitim programında ele alınan konularda çocukların davranışlarında önemli farklılıklar görülmüştür. Ayrıca çocukların davranışlarını değerlendirmede nitel ve nicel değerlendirme yöntemleri arasında herhangi bir farklılık görülmemiştir.

Merrell (1995a), 3–6 yaş grubu çocuklarda sosyal duygusal davranışları değerlendirmek için Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği (PKBS-Preschol and Kindergarten Behavior Scales) geliştirerek ölçeğin geçerlik güvenirlik çalışmasını farklı davranış ölçekleriyle kıyaslama yaparak gerçekleştirmiştir. Merrill (1995) çalışmasında; *Social Skills Rating System*, *Mattson Evaluation of Social Skills With Youngsters*, *Conner Teacher Rating Scale* ve *School Social Behavior Scales* kullanarak PKBS' nin yapı geçerliliğine bakmıştır. Araştırma sonucunda PKBS' nin sosyal becerileri; içe ve dışa yönelik problem davranışları ölçmede yeterli bir ölçme aracı olduğu ispatlanmıştır.

Evans (1996), çocuklarda sosyal becerilerin geliştirilmesinde öğretmenin etkisini inceleyen bir çalışma yapmıştır. Araştırmada NAYEC denklik belgesi almış okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin model olma, öğrenme çevresini

düzenleme ve günlük program için yapmış oldukları hazırlıklar gözlenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin çocuklarla iletişimi ve etkileşimi, öğrenme çevresinin hazırlanmasında dikkat edilen noktalar, materyal sağlama ve günlük programın sosyal becerileri yüksek ve zayıf olan çocuklar açısından nasıl planlandığı gözlemlenmiştir. Araştırmada gözlemlenen öğretmen davranışlarının eğitim uygulamaları sırasında önerilen davranışları destekler nitelikte olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin çocukların sosyal becerilerini geliştirecek davranış modelleri sergiledikleri, öğrenme ortamını çocukların birbiriyle etkileşim kurmalarına fırsat verecek şekilde hazırladıkları gözlenmiştir.

Galloway ve Porath (1997), ailelerin ve öğretmenlerin yetenekli çocukların sosyal becerilerini değerlendirmeleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemiştir. Araştırma kapsamına 6–12 yaş arası 23 çocuk katılmıştır. Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği her çocuk için hem aileler hem de öğretmen tarafından doldurularak cevaplar karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenler ve ailelerin çocukların sosyal becerilerini değerlendirmelerinde önemli bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak spesifik sosyal becerilerde farklılıklar görülmüştür. Öğretmenler ailelere göre; çocukların daha fazla işbirliğine yönelik davranışlar sergilediklerini belirtirken; aileler çocukların sıklıkla kendi fikrinde ısrar etme davranışını gösterdikleri yönünde görüş bildirmişlerdir.

Ahn (1997), annelerin inanç ve tutum stratejilerinin Koreli çocukların sosyal becerileri ve akran etkileşimi ile ilişkisini inceleyen bir araştırma yapmıştır. Araştırmada annelerin sosyal beceriler ve akran etkileşimine karşı tutumlarının çocukların akranlarıyla etkileşimleri arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Araştırma kapsamına 185 okul öncesi çocuğa sahip anne katılmıştır. Araştırmada Koreli annelerin, çocuklarının sosyal gelişimlerinin oldukça yüksek derecede önemsedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca annelerin sıklıkla çocuklarının sosyal aktivitelere katılmalarını ve akran etkileşimlerinde bulunmalarını teşvik ettikleri; yaşı küçük olan annelerin yaşı büyük olan annelere göre sosyal becerileri daha çok önemsediklerine ilişkin bulgulara ulaşılmıştır.

Merrell ve Holland (1997), yaşıtlarına göre gelişimsel açıdan gecikmiş ve yaşına göre normal gelişim gösteren çocukların sosyal ve duygusal davranışlarının öğretmenler ve aileler tarafından değerlendirilmesine ilişkin bir araştırma yapmışlardır. Araştırma kapsamına gelişimsel yetersizliği olan 198 ve gelişimsel yetersizliği olmayan 198 çocuk katılmıştır. Araştırmada Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği (PKBS-Preschool and Kindergarten Behavior Scales) kullanılmıştır. Ölçekteki maddeler aileler ve öğretmen tarafından doldurulmuştur. Araştırma sonucunda yaşına göre gelişimsel açıdan gecikmiş olan çocukların karşılaştırma grubuna göre sosyal beceriler eksiklik olduğu ve daha fazla problem davranışlara sahip oldukları bulgularına ulaşılmıştır. Araştırmada PKBS'nin gelişimsel eksikliği bulunan çocukların sosyal-duygusal davranışların klinik açıdan ve gelecekteki araştırmalar açısından geçerliliği de yeniden ispatlanmıştır.

Rusby (1998), okul öncesi çocuklarda akran etkileşimini ölçmek için Etkinlik Temelli Değerlendirme Ölçeği'nin (ABAPI-Activity-Based Assessment of Peer Interactions) geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yapmıştır. Araştırmaya toplam 30 çocuk katılmıştır. Çocukların sosyal etkileşimini sağlamak için yarı yapılandırılmış etkinlikler planlanmıştır. Akran Etkileşim Ölçeği öğretmenler ve aileler tarafından doldurulmuştur. Araştırma sonucunda ABAPI ölçeğinin çocuklarda akran etkileşimini ölçmede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Merrell ve Wolfe (1998), okul öncesi çocuklarda sosyal beceri eksikliği ve hiperaktivite arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir çalışma yapmışlardır. Ülke çapındaki geniş bir örneklem grubundan, öğretmenleri tarafından Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeğinin (PKBS-Preschol and Kindergarten Behavior Scale) alt boyutlarından birisi olan *Dikkat Problemleri/Hiperaktivite* alt ölçeği doldurularak elde edilmiş veri sonuçlarına göre seçilmiş 95 çocuk araştırma kapsamına alınmıştır. Karşılaştırma grubundaki 95 çocuk da aynı yöntemle seçilmiştir. Hiperaktif çocukların karşılaştırma grubundaki çocuklara göre sosyal beceriler açısından oldukça zayıf olduğu yönünde bulgulara ulaşılmıştır. Tüm

sosyal beceri alanlarında eksikler olmasına rağmen, hiperaktif çocukların özellikle sosyal işbirliği becerileri yönünden eksik oldukları belirlenmiştir.

Tolbert (1999), okul öncesinde içe kapanık çocukların sosyal etkileşim becerilerini geliştirmek için akran desteği ve yönlendirme (coaching) olmak üzere iki sosyal destek yönteminin etkisini incelemiştir. Araştırma 4'ü içe kapanıklık problemi olan 10 anasınıfı çocuğuyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada yönlendirme ve akran desteği yöntemlerinin çocuklarda olumlu sosyal davranışları başlatma ve geliştirme üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bingham (2001), çocukların okul çevresinde sağlıklı sosyal gelişme gösterebilmeleri için erken tanı ve desteğin önemini ele alan meta-analiz çalışması yapmıştır. Bingham (2001), medyadaki şiddet, olumsuz rol modelleri, aile çevresindeki olumsuzlukların sosyal gelişimde risk faktörleri olduğunu belirtmiştir. Ayrıca erken tanı, destek, önlem ve sosyal beceri eğitimiyle çocukların sosyal gelişimlerinde olumlu etki meydana getirebileceğini de belirtmektedir.

Guglielmo vd. (2001), sosyal beceri eğitimi ile desteklenmiş okul öncesi eğitim programının çocuklarda sosyal becerilerin gelişimine etkisini inceleyen bir araştırma yapmışlardır. Araştırmaya 19 çocuk deney, 20 çocuk kontrol grubu olarak katılmıştır. Sosyal beceri eğitimiyle desteklenen grupta program sonrası yapılan değerlendirmede, paylaşma, işbirliği gibi davranışların diğer gruba göre daha fazla olduğu yönünde bulgulara ulaşılmıştır.

Merrell vd. (2001), Ev ve Toplum Sosyal Davranış Ölçeği'nin (Home and Community Social Behavior Scales- HCSBS) geçerlilik çalışmasını HCSBS'yı farklı 5 davranış ölçeği ile karşılaştırma yaparak gerçekleştirmiştir (School Social Behavior Scales; Social Skills Rating System; Conners Parent Rating Scale-Revised-Short Form; Child Behavior Checklist; Behavior Assessment System for Children). HCSBS, 5-18 yaş arası sosyal beceri ve problem davranışları ölçmektedir. Toplam 393 çocukla gerçekleştirilen araştırma sonucunda HCSBS'nin sosyal beceri ve uyumu; içe ve dışa yönelik problem davranışları ölçmede geçerliliği saptanmıştır.

Webster-Stratton vd. (2001), 4–8 yaş arasındaki Sosyal Beceri ve Problem Çözme Programına katılan çocukların saldırgan davranışlar sergileme durumlarını incelemiştir. Araştırmaya 99 çocuk katılmıştır. Araştırma sonucunda yapılan son ölçümlerde deney grubundaki çocukların kontrol grubundakilere göre; dışa yönelim problem davranışlarında azalma, okulda daha az saldırgan davranışlar sergileme, akranlarıyla daha fazla prososyal davranışlar sergileme ve zorluklarla başa çıkma becerilerinde olumlu yönde farklılık olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Uzmen (2001), okulöncesi kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının prososyal davranışlardan paylaşma ve yardım etme davranışlarının, bu davranışları işleyen resimli çocuk kitapları ile desteklenip desteklenmediğini belirlemek amacıyla deneysel bir çalışma yapmıştır. Araştırma kapsamına okul öncesi eğitimi kurumuna devam eden 40 altı yaş çocuğu alınmıştır. Ön-test ve son-testte çocukların yardım etme davranışları değerlendirilmiştir. Bu amaçla, içinde kalem, küçük kâğıtlar, ataçlar, kalemtraş olan bir kutu yere düşürülmüş ve düşürülenleri toplamak için çocukların yardım edip etmedikleri gözlenmiştir.

Paylaşma davranışlarını değerlendirmek amacıyla, çocuklara beşer tane çıkartma verildikten sonra, hastanede yatan bir çocuk için istediği sayıda çıkartmayı verebileceği söylenmiş ve paylaştıkları çıkartma sayıları kaydedilmiştir. Çocukların aileleri ve eğitimcilerine, içeriğinde yardım etme ve paylaşma davranışlarını içeren soru formu verilmiştir.

Deney grubu çocuklarına içeriğinde yardım etme, paylaşma davranışları olan resimli kitaplar okunduktan sonra, hikâye hakkında sorular sorulmuş, tartışmalar yapılmış, çeşitli etkinlikler uygulanmıştır. Kontrol grubu çocuklarına prososyal davranışlardan farklı konular içeren kitaplar okunmuş ve hikâyeler hakkında sorular sorulmuştur. Araştırmanın sonucunda deney grubuna okunan kitapların çocukların yardım etme ve paylaşma davranışları üzerine etkisi olduğu, verilen eğitimin kız çocuklarının yardım etme davranışları, erkek çocukların ise paylaşma davranışları üzerinde daha etkili olduğu saptanmıştır. Aileler ile eğitimcilerin sorulara vermiş olduğu cevaplar arasında tutarlılık olmadığı, aile ve

eğitmcilerin ifadeleri ile çocukların davranışları arasındaki uyumun düşük olduğu belirlenmiştir.

Aynı araştırma sonucunda çocukların yardım etme ve paylaşma davranışları üzerinde anne-babaların yaşları, öğrenim düzeyleri, mesleklerinin etkili olmadığı; çocukların kardeş sayıları, doğuş sıraları, okula devam etme sürelerinin yardım etme ve paylaşma davranışları üzerinde etkili olmadığı saptanmıştır.

Atılğan (2001), okul öncesi eğitimi almış ve almamış ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin sosyal becerilerinin karşılaştırılmasına yönelik bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre daha olumlu bireysel özellikler ve daha yüksek sosyal becerilere sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Miller vd. (2002), okul öncesi dönemde düşük gelirli ailelerin çocuklarının sosyal ve duygusal yeterliliklerini tespit etmeye yönelik bir araştırma yapmışlardır. Araştırma kapsamına 3-5 yaş arası 31 çocuk alınmıştır. Araştırmada duygular, sosyal beceriler ve problem davranışlarla ilgili gözlem çeklistleri kullanılmıştır. Çocukların sosyal ve duygusal becerileri doğal ortamda gözlemlenmiş; ayrıca duyguları tanıma ve ifade etme becerilerini tespit etmek için çocuklarla görüşme yapılmış; zorluklarla başa çıkma ve prososyal davranışlar için öğretmenin gözlemleri değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda çocukların % 75'inin bazı olumsuz duygular sergiledikleri, yarıdan fazlasının prososyal davranışlar sergiledikleri ve hemen hemen tamamının olumlu duygusal davranışlar sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Reio vd. (2002), çocuk merkezli program ve temel beceri programı uygulanan anasınıflarında; çocukların anxiety, zarar verici davranışlar ve prososyal davranışları gösterme oranları incelemiştir. Araştırma kapsamına 10 kız 10 erkek çocuk alınmıştır. Anxiety ile ilgili davranışlar kapsamında; tırnak yeme, kaş çatma, bağırma, yeni durumlardan kaçınma ve negatif etki bırakma gibi davranışlar akademik etkinlikler sırasında gözlemlenmiştir. Yıkıcı davranışlar kategorisinde



ise; kurallara uymama, meydan okuma, karşılık verme, başkasına fiziksel zarar verme davranışları gözlemlenmiştir. Prososyal davranışlar serbest oyun zamanında gözlenmiştir. Prososyal davranışlar kapsamında; kavgayı önleme, başka çocuğu oyun grubuna davet etme, başkalarını övme, paylaşma, yardım etme gibi davranışlar gözlemlenmiştir. Araştırmada prososyal davranışlar kapsamında başkalarını oyuna davet etme ve başkalarını övme becerilerinde çocuk merkezli programın lehine fark bulunmuştur. Diğer prososyal davranışlarda iki program arasında önemli bir fark bulunmamıştır. Anxiety kapsamındaki davranışların tümünde ise; çocuk merkezli program lehine bulgulara ulaşılmıştır.

Worden (2002), okul öncesi çocukların sosyal etkileşim ve sosyal becerilerinin öğretmen, çocuk ve aileler tarafından nasıl algılandığına ilişkin bir çalışma yapmıştır. Araştırma kapsamına 54 çocuk alınmıştır. Araştırmada Sosyal Davranış Akran Ölçeği, Sosyal Davranış Öğretmen Ölçeği ve Sosyal Davranış Aile Ölçeği kullanılmıştır. Çocuklar prososyal, saldırgan ve haksızlık içeren davranışlar sergileyen sınıf arkadaşlarının fotoğrafta işaret ederek göstermişlerdir. Öğretmenler ve aileler ise her çocuk için ölçekte yer alan soruları cevaplayarak söz konusu davranışları değerlendirmişlerdir. Araştırma sonucunda yetersizliği olan çocuklar yetersizliği olmayan çocuklara göre prososyal davranış puanları daha düşük ve saldırgan davranış sergileme düzeyleri daha yüksek; kızların prososyal puanları ise erkek çocuklara göre daha yüksek çıkmıştır.

Winsler ve Wallace (2002), temel psikometrik bilgi sağlamak amacıyla PBKS-2 (Preschool and Kindergarten Behavior Scales), Anaokulu ve Anasınıf Davranış Ölçeğini normal gelişim gösteren okul öncesi çocuklara uygulamışlardır. Ölçek maddeleri öğretmen ve aileler tarafından gözlemlere dayalı olarak işaretlenmiştir. Araştırma kapsamına 47 çocuk alınmıştır. Araştırma sonucunda erkek çocukları kızlara göre hem aileler hem de öğretmenler tarafından, daha fazla içe yönelik problemlere sahip olarak değerlendirilmişlerdir. Aileler öğretmenlere göre çocuklarını daha fazla dışa yönelik problem davranışlara sahip olarak değerlendirmişlerdir.

Keown ve Woodward (2002), ebeveyn çocuk ilişkileri ile çocuklardaki hiperaktivite-dikkat eksikliği arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalarında; uygun olmayan anne baba tutumları, baba çocuk iletişimindeki kopukluk, anne çocuk etkileşimindeki yetersizlik çocuklarda bazı problem davranışların nedenini oluştırmada etken olduğunu; özellikle erkek çocukların davranışları üzerinde babanın önemli rolü olduğunu belirtmektedirler. Araştırmada aile içi ilişkilerin niteliği ve ebeveyn tutumları problem davranışlarda önemli çevresel faktör olarak gösterilirken; çocuklarda yaygın olarak görülen hiperaktivitede genetik faktörlerin etkili olmasıyla birlikte çevresel faktörlerin birlikte değerlendirilmesi gerektiği belirtilmektedir. Diğer taraftan özellikle annelerin, hiperaktif özellikler taşıyan çocuklarına karşı daha olumsuz tutum sergiledikleri ve daha çok müdahale ettiklerine yönelik bulgulardan söz etmektedirler.

Hay vd. (2003), okul öncesi dönemdeki 66 çocuğun oyun etkinlikleri sırasında vurma, itme, zorla arkadaşının elinden oyuncak alma gibi saldırgan davranışları gösterme düzeylerini incelemişlerdir. Ayrıca örneklem grubuna alınan çocukların annelerine de çocuklarının saldırganlık düzeyleri ile ilgili sorular sorulmuştur. Araştırmada çocukların yarısından fazlasının hafif dereceden daha fazla sert çıkışlar yaptıkları; sergiledikleri saldırgan davranışlarda ise cinsiyete göre bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Aynı araştırmada çocukların birbirlerini yanlış anlamalarının saldırgan davranışlara yol açtığı sonucuna da ulaşılmıştır.

Chung (2003), okul öncesinde disiplin yoluyla çocukların sosyalleşme sürecinin nasıl gerçekleştiğini inceleyen bir çalışma yapmıştır. Araştırmaya 3-4 yaş grubu 20 çocuk alınmıştır. Çalışmada etkinlikler sırasında yapılan gözlemler görüşmeler yorumlanmıştır. Çocukların sosyalleşme sürecinin detayları detaylı bir şekilde çıkarılmıştır. Sınıf disiplini; sınıf içi kurallar ve zorluklarla başa çıkma becerileri olarak sınıflandırılmıştır. Araştırmada açıkça belirtilmiş ve açıkça belirtilmemiş kurallar; öğretmen-ocuk ve çocukların akran etkileşimi gözlenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen ve çocuklar arasındaki karşılıklı iletişimin ve etkileşimin sosyalleşme sürecindeki ve sınıf disiplinini sağlamadaki önemini ortaya koyan bulgulara ulaşılmıştır. Çocukların becerilerini anlayabilmek için öğretmenin

iletişim becerilerini etkili bir şekilde kullanması gerektiği yönünde önerilerde bulunulmuştur.

Rocha-Decker (2004), okul öncesi çocukların sosyal yeterliliklerini belirlemek, risk taşıyan çocukları tanımlamak ve PASS (Proactive Assessment of Social Skills) ölçeğinin geçerliliği, güvenilirliği ve diğer ölçme araçlarına göre ölçmedeki hassasiyetini incelemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Araştırmaya 4-5 yaş grubu 53 çocuk katılmıştır. Farklı veri toplama araçlarından PASS Proactive Assessment of Social Skills), PBKS-2 Preschool and Kindergarten Behavior Scales, Penn Interactive Peer Play Scale (PIPPS) ve Sosyal Beceri Derecelendirme Ölçeği kullanılmış ve farklı etkinlikler ( blok-pazıl) sırasında elde edilen gözleme dayalı veriler karşılaştırılmıştır. Aynı etkinlik sırasındaki sosyal davranışlarda farklı ölçme araçlarının kararlılığına bakılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçme aracı PASS (Proactive Assessment of Social Skills)'dan elde edilen sonuçlar ile diğer ölçme araçlarından elde edilen veriler arasında olumlu ilişki bulunmuştur.

Schaefer vd.(2004), okul öncesi çocukların davranış öğrenme durumlarının değerlendirilmesine yönelik bir araştırma yapmışlardır. Araştırma kapsamına 3-5,5 yaş arası 61 çocuk katılmıştır. Araştırmada Okul Öncesi Davranış Öğrenme Ölçeği (Preschool Learning Behaviors Scale (PLBS) ve Anaokulu Anasınıfı Davranış Ölçeği (PKBS-2) kullanılmıştır. Araştırmada sonucunda okul öncesi çocukların davranış öğrenmedeki uyumu ile sosyal becerileri arasında olumlu ilişki olduğu, problem davranışlarla olumsuz bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Gürşimsek vd. (2004), problem davranışlara yönelik yaptığı araştırmada; ailenin eğitime katılımı ile çocukların problem davranışları arasında ilişki olduğunu saptamışlardır. Araştırmada ailenin eğitime katılımı azaldıkça çocuklarda dikkat eksikliği-hiperaktivite; korku ve kaygı; düşmanlık ve saldırganlık puanları gibi problem davranış puanlarında artış olduğu bulgularına ulaşmıştır.

Sezer (2004), okul öncesi dönem çocuklarında bulunan uyum ve davranış bozukluklarına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeye yönelik Malatya’da 121 öğretmenin katıldığı bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenler sınıf içinde çoğunlukla konuşma güçlüğü, aşırı hareketlilik, çalma, dikkat eksikliği, yemek yemede isteksizlik ve öğrenme güçlüğü gibi konularla zorluklarla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin %59’u karşılaştıkları sorunları çözümlenmede konusunda yeterince zaman bulamadığını belirtirken; %47.92’u sınıf içi davranış problemlerini çözümlenmede yeterince zaman bulabildiklerini ifade etmişlerdir. Ancak öğretmenlerin yarıya yakını uyum ve davranış bozuklukları için danışabilecekleri psikolog, sosyal çalışma uzmanı bulamadıklarını dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin % 89’u çocuklarda görülen uyum ve davranış bozuklukları için hizmet içi eğitimi almak istediklerini de belirtmişlerdir. Diğer taraftan öğretmenler ailelerin çocuklarda görülen problem davranışların çözümü için yeterince çaba harcamadıklarını dile getirmişlerdir.

Akman ve Gülay (2004), korunmaya muhtaç çocukların yuvada kalma süreleri ile sosyal becerileri gösterebilme sıklıkları arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırma yapmışlardır. Araştırmada 32 sosyal beceriyi içeren Sosyal Beceri Gözlem Formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların yuvada kalma süresi uzadıkça sosyal becerilerin gerçekleşme sıklığında artış olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmada yuvada kalan çocukların aile yanında büyüyen çocuklara göre daha yavaş da olsa sosyal becerilerin zamanla kazanılabileceği belirtilmektedir.

Colwell ve Hart (2005), annenin duygusal yapısı ve anne- çocuk ilişkisinin okul öncesi çocuklardaki sosyal-duygusal yeterlilikleri üzerine etkisini incelemişlerdir. Araştırma kapsamında 33 okul öncesi çocuk ve anneleri ile çalışılmıştır. Çocukların duygularını anlamak amacıyla bireysel görüşmeler yapılmıştır. Çocuklardan farklı duyguları yansıtan yüz ifadelerini içeren fotoğraf ve resimlerdeki duyguları tanımlamaları istenmiştir. Tanımlanan duygulara ilişkin hikâye cümleleri sorularak çocukların duyguları sözel olarak ifade etmelerine fırsat verilmiştir. Çocukların sosyal becerileri öğretmenlerin gözlemlerine dayalı olarak

alınmıştır. Annelerden ise; bir çocuk ile hayvanlar arasındaki yoğun duygusal olayların resimlerini içeren yazısız hikâye kitabını çocuklarıyla okumaları istenmiştir. Anneler resimlerdeki duyguları çocuklarıyla tartışmışlardır. Annelerin çocuklarıyla gerçekleştirdikleri bu etkinlik kameraya alınarak annelerin resimlerdeki duyguları ifade etmede kullandıkları kelimeler ve yüz ifadeleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda; annenin duygusal yapısı ve anne-çocuk arasındaki yüksek derecede olumlu ilişki ile çocukların sosyal ve duygusal yeterlilik arasında olumlu; saldırgan davranışlar arasında ise olumsuz bir ilişki olduğu yönünde bulgulara ulaşılmıştır.

Lau vd.(2005), bilgisayar etkinlikleri sırasında okul öncesi çocukların sosyal etkileşimleri üzerine öğretmenin kolaylaştırıcı etkisini inceleyen bir çalışma yapmıştır. Araştırma kapsamına yetersizliği olan ve yetersizliği olmayan 3-6 yaş grubu toplam 18 çift çocuk karşılaştırılmıştır. Araştırmada öğretmen destekli bilgisayar etkinlikleri grubunda bulunan çocuklar; yalnız olarak bilgisayar etkinlikleri gerçekleştiren çocuklara göre daha fazla olumlu sosyal etkileşim ve daha fazla etkili sosyal davranışlar gösterdikleri yönünde bulgulara ulaşılmıştır. Ayrıca çocukların sosyal etkileşimlerinde yaş ve yetersizlik durumuna göre anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Araştırmada, yapılandırılmış bilgisayar etkinliklerinin çocuklar arasında sosyal etkileşimi geliştirmek için kullanılabileceği önerisinde bulunulmuştur.

Fantuzzo vd. (2005a), olumsuz davranışlara maruz kalan içe kapanık okul öncesi çocukları üzerinde, akran uyumunu destekleyici eğitim ortamının etkisini değerlendirmişlerdir. Araştırma kapsamına 82 içe kapanık çocuk alınmıştır. İçe kapanık çocukların akran uyumunu destekleyici bir sınıf ortamı düzenlenmiştir. Olumlu ve olumsuz davranış etkileşimine ilişkin veriler öğretmenlerden ve çocukların göremeyeceği yerden gözlemlenerek toplanmıştır. Araştırma sonucunda çocukların işbirliği ve olumlu ya da olumsuz davranışları içeren akran etkileşim düzeylerinin serbest oyun etkinlikleri sırasında yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır.

Fantuzzoa vd. (2005b), sınıf içinde uyumla ilgili davranış problemlerinin çeşitli boyutları ve gözlenebilen sosyal- duygusal yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi inceleme amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Araştırmada Okul Öncesi Destek için Uyum Ölçeği kullanılmıştır. (Adjustment Scales for Preschool Intervention -ASPI). Yıl sonunda çocukların duyguları düzenleme, evde ve okulda akranlarıyla oyun gibi becerileri değerlendirilmiştir. Sınıf içindeki olumsuz sosyal davranışlar; duyguların değişkenliği, öğrenilen davranışa uyum sağlayamama; evdeki olumsuz sosyal davranışlar ise sosyal oyunları bozma olarak saptanmıştır. Ayrıca içe kapanık davranışların hem ev hem de okuldaki akranlarla ilişkisinin düşük olduğu yönünde bulgulara ulaşılmıştır.

Herrera ve Little (2005), anasınıfı çocuklarının sergiledikleri problem davranışlara ailelerin ve öğretmenin verdikleri tepki arasında farklılık olup olmadığını inceleyen bir araştırma yapmışlardır. Araştırmada ilk olarak PBKS-2 (Preschool and Kindergarten Behavior Scales) ölçeğinin dışa yönelik problem davranışlar boyutunda; 3-5 yaş arası 33 çocuğun problem davranışları gösterme durumları öğretmenler ve aileler tarafından değerlendirilerek çocukların ev ve okulda problem davranışlarda bulunma oranları karşılaştırılmıştır. Araştırma çocukların % 9.2 sinin orta ve yüksek derecede dışa yönelik problem davranışları hem evde hem de okulda sergiledikleri; % 27.3'ünün sadece evde; % 35.5'inin ise dışa yönelik problem davranışları sadece evde ya da okulda sergiledikleri saptanmıştır.

Araştırmada ikinci olarak ailelerin ve öğretmenlerin problem davranışlar karşısındaki tutumları da ölçülmüştür. Bu amaçla araştırma kapsamına 79 aile ve 63 öğretmen alınmıştır. Araştırma sonunda öğretmen ve ailelerin davranış problemlerine tepkileri arasında farklıklar bulunmuştur. Araştırma sonucunda öğretmenlerin problem davranışlar karşısında; dinleme, karşılıklı konuşma, zorluklarla başa çıkma becerilerinin öğretimi ve disiplin stilini düzenleme ve problem davranışla ilgili bilgi araştırması yapma gibi davranışlarda buldukları yönünde bulgulara ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin problem davranışla karşılaştıklarında ailelere göre; ders verme-tehdit etme, fiziksel ceza, başka odaya

gönderme gibi tepkileri daha az kullandıkları belirlenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin problem davranışlarla başa çıkmada fazla insiyatifi ele alan stratejiler kullandıkları ve ailelere göre daha az problem davranışları rapor ettikleri görülmüştür. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin davranış yönetimi eğitimi almalarının ailelerin ise problem davranışlarla başa çıkmada kendi ailelerinde gördükleri geleneksel yöntemleri kullanmalarının söz konusu farklılığı oluşturduğu yönünde yorum yapılmıştır.

Laffey-Ardley ve Thorpe (2005), 3–6 yaş arası ikiz çocukların sosyal beceri ve arkadaşlık açısından kazanç sağlamadaki etkisini inceleyen bir araştırma yapmıştır. Araştırma kapsamına aynı cinsiyetten 25 çift çocuk; karşı cinsten ise 36 çift çocuk alınmıştır. Ayrıca karşılaştırma grubu olarak 85 tek çocuk araştırmaya katılmıştır. Araştırmada PKBS–2 ölçeği kullanılarak çocukların sosyal beceri ve problem davranış düzeyleri ölçülmüştür. Araştırma sonucunda ikizlerin sosyal beceri ve arkadaşlık ilişkileri puanları araştırmaya katılan tek çocuklara göre düşük bulunmuştur. Aynı cins ve karşı cins ikizlerin sosyal beceri ve arkadaşlık ilişkilerine yönelik puanlarında önemli bir farklılık bulunamamıştır. Araştırmada Pulkkinen vd.(2003), aynı konuda yapmış olduğu araştırmanın aksi yönünde bulgulara ulaşıldığı yorumu yapılmıştır. Pulkkinen vd.(2003:akt: Laffey-Ardley ve Thorpe (2005), yapmış oldukları araştırmada karşı cins ikizlerin aynı cins ikizlere göre ve tek çocuklara göre daha fazla sosyal uyumlarının olduğuna ilişkin bulgulara ulaşmışlardır.

Anlıak ve Dinçer (2005), 5–6 yaş grubu özel ve resmi okul öncesine devam eden çocukların bilişsel problem çözme becerilerini incelemeye yönelik bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Çalışmada “Okul Öncesi Kişilerarası Problem Çözme Testi” kullanılmıştır. Araştırmada, özel okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların resmi okul öncesine devam eden çocuklara göre kişilerarası problem çözme becerilerinin daha daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda kişilerarası problem çözme becerilerinin sosyal beceri, iletişim becerileri, problem çözme vb.eğitim programlarının içerisine sistemli bir şekilde yerleştirilerek verilmesi gerektiği yönünde öneride bulunulmuştur.

Poyraz ve Özyürek (2005), okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş çocuklarının davranış problemlerini ve anne baba tutumlarını inceleyen bir araştırma yapmışlardır. Araştırmada *disiplin yöntemi olarak ebeveynlerin %57,57'sinin çocuklarına fiziksel ceza uygulamadıkları, % 43,43'ünün ise bazen de olsa fiziksel ceza uyguladıklarını kabul ettikleri* bulunmuştur. Çocuğun davranış problemleri karşısında doğru tutumun çocukla durumu konuşmak olduğunu kabul eden ebeveyn oranı (%90,90), olmasına rağmen aynı ebeveynlerin aynı oranda bu bilgilerini davranışa dönüştüremedikleri saptanmıştır. Araştırmada ebeveynler farklı eğitim, yaş, sosyo-ekonomik durumlara sahip olsalar da çocuklarının problem davranışlarıyla baş etmede kendilerini yeterli hissetmedikleri yönünde bulgular da mevcuttur.

Drive (2006), erken çocuklukta sosyal davranış, empati ve sosyal anlayışı belirlemeye yönelik bir araştırma yapmıştır. Araştırma kapsamına anasınıfı ve ilköğretim birinci sınıftan toplam 136 çocuk alınmıştır. Sosyal davranışlar kapsamında saldırganlık, utangaçlık ve prososyal davranışlar; sosyal anlayış kapsamında akranlarının olası sosyal davranışları (saldırganlık, prososyal, utangaçlık) karşısında çocuğun tutumları ve düşük empati becerileri incelenmiştir. Araştırma sonucunda çocukların empatik, saldırgan, utangaç ve prososyal davranışları açısından karşılaştırma yapılmıştır. Bu sınıflamanın yapılmasında ailelerden ve çocukların akranlarını değerlendirmeleri yoluyla veri toplanmıştır. Diğer taraftan empati becerisi daha yüksek olan çocukların akranlarının utangaçlık, saldırganlık ve prososyal davranışlarını anlamada empati becerisi düşük çocuklara göre daha fazla bilgi sahibi oldukları görülmüştür. Empatik becerileri yüksek olan çocukların kendi sosyal davranışlarını olduğu kadar diğer çocukların sosyal davranışlarını anlamada daha fazla duyarlılığa sahip olduğu yönünde bulgulara ulaşılmıştır.

Seven (2006), 6 yaş çocuklarının sosyal becerileri ile bağlanma düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırma yapmıştır. Araştırma Muş ilinde 110 çocukla yürütülmüştür. Araştırmada *Cassidy Tamamlanmamış Oyacak Bebek Hikâyeleri* kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların bağlanma güvenliği ile



sosyal becerileri arasında olumlu bir ilişki bulunduğu; çocukların cinsiyet ve sosyo-ekonomik durumları ile sosyal becerileri ve bağlanma arasında anlamlı farklılık olduğu yönünde bulgulara ulaşılmıştır.

Güven vd. (2006), okul öncesi eğitimi alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin sosyal duygusal uyum düzeylerini karşılaştıran bir çalışma yapmışlardır. Araştırmada 248 kız 242 erkek olmak üzere toplam 490 çocuk katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi eğitim alan çocukların sosyal uyum puanlarının okul öncesi eğitim almayanlara göre anlamlı derecede yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Özkan vd.(2006), Ankara il merkezinde 5-12 yaş çocuklarında problem davranışların sıklığını incelemeye yönelik bir araştırma yapmışlardır. Araştırmaya 11 ilköğretim okulundaki anasını ve ilköğretim birinci kademedeki olan toplam 5988 çocuk katılmıştır. Araştırmada çocukların ailelerinden bilgi alınmıştır. Araştırma sonucunda çocukların % 76.5’inde en az bir problem davranış saptanmıştır. Aşırı hareketliliğin görülme sıklığı % 44.6; herhangi bir şeyden aşırı korkunun sıklığı ise %16.5 olarak saptanmıştır. Erkeklerde kızlara göre ve sol elini baskın olarak kullanan çocuklarda sağ elini kullananlara göre daha fazla davranış bozukluğu gözlenmiştir. Araştırmada 5-6 yaş grubunda (n=102) hiperaktivitenin görülme sıklığı % 57.8, herhangi bir şeyden aşırı korkma % 15.7, kolaylıkla ve sıklıkla ağlama ise %41.2 olarak belirlenmiştir. Araştırmada hiperaktivite (5-6 yaşta %57.8 iken 11-12 yaşta %41.9) ve kolaylıkla ve sıklıkla ağlama ( 5-6 yaşta %41.2 iken 11-12 yaşta 34.0 ) yaşla birlikte azalırken; herhangi bir şeyden aşırı korkma davranışında (5-6 yaşta %15.7 iken 11-12 yaşta % 17.8 ) yaşla birlikte artma görülmüştür.

Özgüllük (2006), tam gün ve yarım gün eğitim veren okul öncesi eğitim kurumlarına giden 5-6 yaş çocuklarının, devam ettikleri programların eğitim sürelerinin sosyal ve duygusal gelişimleri üzerindeki etkileri ve çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerinin eğitim programı türüne, cinsiyete ve sosyo-ekonomik

düzeğe göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırma kapsamına anasınıfına devam eden 200 çocuk katılmıştır. Veri toplama aracı olarak “Marmara Üniversitesi Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği” çocukların öğretmenleri tarafından doldurulmuştur. Araştırmanın sonucuna göre, tam günlük eğitim programına devam eden çocukların yarım günlük eğitim programına devam eden çocuklardan, sosyal ve duygusal yönden daha gelişmiş oldukları tespit edilmiştir. Çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerini cinsiyetin etkilemediği; sosyo-ekonomik düzeyin ise çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerini olumlu yönde etkilediği yönünde bulgulara ulaşılmıştır.

Velderman vd.(2006), okul öncesi dönemde güvensiz bağlanma nedeniyle ortaya çıkabilecek problem davranışların önlenmesi amacını taşıyan bir araştırma yapmışlardır. Araştırma kapsamına ilk defa anne olan 77 anne alınmıştır. Araştırmada positif ebeveynliği geliştirmeleri için anneler ebeveynlik becerileri konusunda desteklenmiştir. Söz konusu desteğin araştırmaya katılan annelerin çocuklarını klinik problem davranışlardan koruyucu etkisinin bulunduğu saptanmıştır. Ayrıca dışa yönelim problem davranışların kontrol grubundaki çocuklara göre daha az olduğu görülmüştür. Araştırmada annelik yeterliliğinin çocuklarda içe ve dışa yönelim problem davranışların üzerinde olumlu etkisinin olduğu yönünde görüş bildirilmiştir.

Seçer ve Sarı (2007), okul öncesi eğitimi alan ve almayan çocukların ahlaki ve sosyal kuralları ayırt etme becerileri inceleyen bir araştırma yapmışlardır. Araştırma kapsamına okul öncesi eğitimi kurumuna devam eden 60 çocuk ve okul öncesi eğitimi kurumuna devam etmeyen 60 çocuk olmak üzere, 4-6 yaş arası toplam 120 çocuk alınmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Smetana (1981) tarafından geliştirilen 10 resim kullanılmıştır. Resimler çocukların yaşlarına uygun ahlaki ve sosyal kuralları içermektedir.

***Ahlaki kurallarla ilgili resimler;***

Resim 1. Bir çocuk diğerine vuruyor.

Resim 2. Bir çocuk oyuncak ayısını paylaşmak istemiyor.

Resim 3. Bir çocuk diğer çocuğu itiyor.

Resim 4. Bir çocuk diğerine su atıyor.

Resim 5. Bir çocuk diğer çocuğun elmasını zorla alıyor.

***Sosyal kurallarla ilgili resimler;***

Resim 1. Bir çocuk oyuna katılmıyor.

Resim 2. Bir çocuk hikâye saatinde istenilen yere oturmuyor.

Resim 3. Bir çocuk elmayı yedikten sonra kabuğunu çöpe değil yere atıyor.

Resim 4. Bir çocuk doğru yere oyuncuğunu koymuyor.

Resim 5. Bir çocuk paltosunu askıya asmıyor yere atıyor.

Her resimle ilgili çocuklara değişmeyen beş soru sorulmuştur. 1. Sence bu olay doğru mu yanlış mı? Eğer yanlışsa neden yanlıştır? 2. Resimdeki çocuğun davranışını öğretmeni görmese çocuğun bu davranışı doğru olur mu? 3. Resimdeki bu olayla ilgili daha önce koyulmuş bir kural olmasaydı, çocuğun bu davranışı doğru olur muydu? 4. Resimdeki bu çocuk okulda başka evde başka davranıyordu sence doğru bir davranış olur mu? 5. Öğretmeni çocuğun bu davranışından dolayı ceza versin mi? Az mı yoksa çok mu ceza versin?

Birinci soru ile çocukların ahlaki ve sosyal kurallarla ilgili ciddiyet algısı; ikinci soru ile ahlaki ve sosyal kurallarla ilgili otorite yokluğu algısı; üçüncü soru ile ahlaki ve sosyal kurallarla ilgili kural yokluğu algısı; dördüncü soru ile ahlaki ve sosyal kurallarla ilgili genelleme algısı; beşinci soru ile ahlaki ve sosyal kuralların ihlali karşısında çocukların ceza tutumunu ölçmek amaçlanmıştır.

Araştırma sonucunda okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların ahlaki ve sosyal kuralları ayırt etme becerisini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada çocukların ahlaki ve sosyal kuralları otorite ve kurallardan

bağımsız olarak algıladıkları; bu algılamanın ise ahlaki ve sosyal kurallarla ilgili bir bilinç oluşturma ve içselleştirme sonucunda gerçekleştiği belirtilmektedir.

Brodeski ve Hembrough (2007), okul öncesi çocuklarının farklı problem durumları karşısında buldukları çözümler incelenmiştir. Araştırmada 347 anaokulu çocuğuyla görüşme yapılmıştır. Çocuklara bir arkadaşı ona vurduğunda, ittiğinde sırasına geçtiğinde, düşen bir arkadaşını gördüğünde, etkinlikler sırasında saçını çektiğinde ve kendi eşyasına zarar verdiğinde nasıl bir tepki vereceğine ilişkin sorular sorulmuştur. Araştırma sonucunda çocukların %35'inin, karşılaştıkları problem durumlarında vurma, itme vb. uygun olmayan çözümleri tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Araştırmada çocukların problem davranışlar sergilemelerinde, sınıf genişliği ve düzeni, çocuk sayısı gibi etkenlerin etkili olduğu yönünde görüş bildirilmiştir.

Domitrovich vd. (2007), okul öncesi çocukların sosyal ve duygusal yeterliliklerini geliştirme ve problem davranışları azaltmak için, destekleyici eğitim programının etkisini inceleyen bir çalışma yapmışlardır. *Alternatif Düşünme Stratejileri* adı verilen program (PATHS-Promoting Alternative Thinking Strategies Curriculum), 9 ay boyunca 10 sınıfla yürütülmüştür. Çocukların davranışları öğretmenler ve aileler tarafından dönem başında ve dönem sonunda değerlendirilmiştir. PATHS programı sonunda ön ve son test puanları arasında farklılıklar olduğu; çocukların sosyal ve duygusal yeterlilikleri açısından da akranlarına göre daha yüksek düzeyde oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

## BÖLÜM IV

### MATERYAL VE YÖNTEM

#### 4.1.Araştırmanın Modeli

Araştırmada Genel Tarama Modeli seçilmiştir. Genel Tarama Modelinde evren hakkında genel bir yargıya varmak için evrenden seçilecek örneklem üzerinde tarama yapılmaktadır. Genel Tarama Modeli ilişkisel ve tekil yapılabilmektedir. Çocukların sosyal becerileri ve problem davranışları bazı değişkenlere göre inceleneceği için İlişkisel Tarama Modeli seçilmiştir.

Araştırmada ayrıca sosyal beceri ve problem davranışlara yönelik bir eğitim programı uygulanarak, uygulanan eğitim programının etkiliği ölçülmesi düşünülmektedir. Bu amaçla eğitim öncesi ve sonrası kontrol ve deney gruplarında ölçme yapılmasını gerektiren, öntest-sontest kontrol gruplu model kullanılmıştır (Karasar,2005).

Araştırmanın bağımlı değişkenleri 60–72 aylık çocuklarda sosyal beceriler ve problem davranışlardır. Bağımsız değişkenler ise, çocukların cinsiyeti, kardeş sayısı, doğum sırası, okul öncesi eğitime devam etme süreci, çocuğun tam aileye sahip olup olmaması, annenin öğrenim durumu, babanın öğrenim durumu, annenin mesleği, babanın mesleği, öğretmeninin yaşı, kıdem durumu, mezun olduğu okul ve medeni durumudur.

## 4.2.Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Ankara ili merkez ilçelerden Keçiören, Altındağ, Pursaklar, Etimesgut, Çankaya, Yenimahalle ve Sincan'da Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi bağımsız anaokullarındaki tüm 60–72 aylık çocuklar (n=1362) oluşturmaktadır.

Araştırmanın “Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği”nin ( Preschool and Kindergarten Behaviour Scales (PKBS–2) )”, geçerlik güvenirlik çalışmasının örneklemini evrenden (n=1362) tesadüfî küme küme örnekleme formülü kullanılarak belirlenmiş 324 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın durum tespiti için örneklemini evrenden (n=1362) tesadüfî küme örnekleme formülü kullanılarak belirlenmiş 330 çocuk oluşturmaktadır. Örneklem belirlemede kullanılan tesadüfî örnekleme formülü;

$$n = \frac{\frac{t^2(PQ)}{d^2}}{1 + \frac{1}{N} \cdot \frac{t^2(PQ)}{d^2}}$$

N= Evren Sayısı

d= Hoşgörü düzeyi (örneklem hatası)

n= örneklem büyüklüğü

t= güven düzeyinin tablo değeri

PQ= (.50). (.50) =.25'tir. Maksimum örneklem büyüklüğü için örneklem yüzdesi. (Saraçoğlu ve Kumral, 2007:356)

Destekleyici Eğitim Programının örneklemini ise Ankara ili merkez ilçelerdeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi bağımsız anaokulları içinden aynı okuldan seçilen 60–72 aylık,15 deney 15 kontrol olmak üzere toplam 30 çocuk oluşturmaktadır.

### 4.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında “Kişisel Bilgi Formu” ve “Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği”( Preschool and Kindergarten Behaviour Scala (PKBS–2)), olmak üzere iki ayrı veri toplama aracı kullanılmıştır.

#### 4.3.1. Kişisel Bilgi Formu

“*Kişisel Bilgi Formu*” çocukların cinsiyeti, kardeş sayısı, doğum sırası, okul öncesi eğitime devam etme süreci, çocuğun tam aileye sahip olup olmadığı, annenin öğrenim durumu, babanın öğrenim durumu, annenin mesleği, babanın mesleği; öğretmeninin yaşı, kıdem durumu, mezuniyeti ve medeni durumu gibi bilgilerin öğrenilmesine yönelik maddeleri içermektedir. “Kişisel Bilgi Formu” çocuğun öğretmeni tarafından çocuğun kişisel dosyalarından elde edilen bilgiler kullanılarak doldurulmuştur.

#### 4.3.2. Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği (Preschool and Kindergarten Behaviour Scales (PKBS–2) )

“*Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği*” ( *Preschool and Kindergarten Behaviour Scale (PKBS–2)*), okul öncesi dönemde 3–6 yaş çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışlarını ölçmek amacıyla 1994 yılında Kenneth W.Merril tarafından geliştirilmiş; 2003 yılında ölçek tekrar gözden geçirilerek 3–6 yaş arası toplam 3,317 çocuk ile norm çalışması yapılmıştır. Ölçekte toplam 76 madde bulunmakta ve maddeler “ *Hiç, Bazen, Sıklıkla, Nadiren*” seçeneklerini içeren Likert tipi dördümlü derecelendirme ile ölçülmektedir. Ölçeği uygulama süresi 10–12 dk. arasında değişmektedir. Ölçeğin İngilizce formunda iç tutarlılık kat sayısı Sosyal Beceri ve Problem Davranış ölçekleri için .90 ve .97 ; her iki ölçeğin alt boyutlarında ise .81 ve .95 dir.

PKBS-2, öğretmenler, yardımcı öğretmenler, aileler, sosyal hizmet uzmanları tarafından rahatlıkla kullanılabilir. PKBS-2, “Sosyal Beceri” ve “Problem Davranış Ölçeği” olmak üzere birbirinden bağımsız iki ölçekten oluşmaktadır:

#### 4.3.2.1.Sosyal Beceri Ölçeği (Social Skills Scale)

Sosyal Beceri Ölçeği, “ *Sosyal İşbirliği, Sosyal Etkileşim ve Sosyal Bağımsızlık*” olmak üzere üç alt kategoriden oluşmaktadır. Sosyal Beceri Ölçeğinde toplam 34 madde bulunmaktadır. Ölçekten alınan puanın yüksek olması sosyal beceriler açısından olumlu olarak değerlendirilmektedir.

**a. Sosyal İşbirliği (Social Cooperation):** Sosyal İşbirliği alt ölçeğinde 12 madde bulunmaktadır. Maddeler çocuğun yetişkinin yönergelerini takip etme, işbirliği, akranlarıyla uyum ve kendini kontrol etme becerilerini içermektedir.

**b. Sosyal Etkileşim (Social Interaction):** Sosyal Etkileşim alt ölçeğinde 11 madde bulunmaktadır. Maddeler çocuğun akranları tarafından kabul edilme ve akran ilişkilerini sürdürme becerileri ölçmektedir. Sosyal Etkileşim alt ölçeğindeki maddeler çoğunlukla çocuğun akranlarıyla etkileşimini kapsamaktadır. Çok az madde yetişkin çocuk etkileşimini içermektedir.

**c. Sosyal Bağımsızlık (Social Independence):** Sosyal Bağımsızlık alt ölçeği 11 maddeden oluşmaktadır. Maddeler çocuğun akran gruplarının etki alanında sosyal bağımsızlık becerisini ölçmektedir. Bu maddelerden bazıları çocuğun bakımını üstlenmiş kişilerden ya da ailesinden zorluk çıkarmadan ayrılabilmesi ve kendine güven duyarak akranları ile etkileşimde bulunabilmesine yönelik sosyal becerileri kapsamaktadır.



#### 4.3.2.2. Problem Davranış Ölçeği (Problem Behavior Scale)

Problem Davranış Ölçeği; “İçe Yönelim Problem Davranışlar ve Dışa Yönelim Problem Davranışlar” olmak üzere iki alt ölçeğe sahiptir. Problem Davranış Ölçeğinde toplam 42 madde bulunmaktadır. Ölçekten alınan puanın düşük olması problem davranışlar açısından olumlu olarak değerlendirilmektedir.

**a. Dışa Yönelim Problem Davranışlar (Externalizing Problems):** İçe Yönelim Problem Davranış Alt Ölçeği’nde 27 madde bulunmaktadır. Maddeler kontrol altına alınamayan ve dışa yansıyan, *yerinde duramama, başkalarına ve eşyalara zarar verme, dikkatini toplamakta zorlanma* gibi spesifik problem davranışları içermektedir.

**b. İçe Yönelim Problem Davranışlar (Internalizing Problems):** İçe Yönelim Problem Davranış Alt Ölçeği, kontrol edilemeyen duygusal ve davranışsal problemlerin tanımlandığı 15 maddeden oluşmaktadır. Bu maddelerin tanımladığı duygusal ve davranışsal problemlerin etki alanı içe yöneliktir. *Korku dolu olma, aşırı duygusal olma, endişeli olma* gibi davranışlar içe yönelik davranışlardan bazılarıdır.

Bu araştırmada PKBS–2 Türk çocukları için geçerlik güvenirlik çalışması yapılarak kullanılmıştır.

### 3.4. Verilerin Toplanması

a) Araştırmada kullanılmış olan *Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği (Preschool and Kindergarten Behaviour Scala (PKBS–2))*, her çocuk için kendi sınıf öğretmeni tarafından doldurmuştur.

b) *Geçerlik güvenirlik* için veriler 14.12.2007–01.01.2008 tarihleri arasında toplanmıştır. 20.02.2008–05.03.2008 tarihleri arasında durum tespitine ilişkin verilerin toplanması gerçekleştirilmiştir.

c) Sosyal beceri ve problem davranışları içeren *Destekleyici Eğitim Programı* araştırmacı tarafından 11.03.2008–22.04.2008 tarihleri arasında haftada üç gün; 19 günlük plan; 74 etkinlik olarak uygulanmıştır. Eğitim programının kalıcılığına ilişkin veriler 20.05.2008–30.05.2008 tarihleri arasında toplanmıştır.

“*Destekleyici Eğitimi Programı*”nın hazırlanmasında aşağıdaki basamaklar takip edilmiştir.

- Sosyal beceri ve problem davranışlarla başa çıkmada yurt dışı okul öncesi eğitim programları içerisinde; sosyal beceri, problem çözme, şiddetle ve sorunlarla başa çıkmaya yönelik hazırlanmış eğitim programları incelenerek söz konusu eğitim programlarında sıklıkla başvurulan yöntem ve teknikler dikkate alınmıştır.
- 2006 yılında uygulanmaya başlanan Milli Eğitimi Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan amaç ve kazanımlar seçilmiştir.
- Sosyal Beceri ve Problem Davranış Ölçekleri kapsamındaki alt boyutlar dikkate alınarak etkinlikler oluşturulmuştur.
- Sosyal beceri ve problem davranışları içeren hikâyelerin ve problem durumları içeren kartların bir kısmının İngilizce’den çevirisi yapılmış ve eğitimi programı dikkate alınarak araştırmacı tarafından içeriği yeniden düzenlenmiştir.
- Diğer hikâyeler, etkinlikler ve materyaller araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

Uygulanan eğitim programı sonunda, Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği’ni (Preschool and Kindergarten Behaviour Scales (PKBS–2) her çocuk için kendi sınıf öğretmeni doldurmuştur. Eğitim programı sonrasında programa ilişkin sınıf öğretmenin görüşleri de alınmıştır.

### 3.5. Verilerin Analizi

Toplanan verilerin analizi SPSS 15 ve AMOS 6.0 programında uygun istatistiksel işlemler yapılarak gerçekleştirilmiştir.

#### a) PKBS–2 Geçerlilik ve Güvenirliğe İlişkin Analizler

- PKBS–2 ölçeğinin yapı geçerliğini tespit etmek amacıyla hem açımlayıcı hem de doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu amaçla öncelikli olarak, Sosyal Beceri Ölçeğinin ve Problem Davranış Ölçeğinin açımlayıcı faktör analizine uygun olup olmadığını anlamak amacıyla KMO ve Barlett testi yapılmıştır. KMO testi ölçüm sonucunun .60 ve daha üstü, Barlett küresellik testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı olması gerekmektedir (Jeong, 2004).
- Sosyal Beceri Ölçeğinin KMO testi sonucu .94, Barlett küresellik testi de ( $P<0.01$ ) düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Problem Davranış Ölçeğinin KMO testi sonucu ise .95, Barlett küresellik testi de ( $P<0.01$ ) düzeyinde anlamlı bulunmasıyla her iki ölçeğin açımlayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizinde faktörlerin kendileriyle yüksek ilişki veren maddeleri bulmak ve faktörleri daha kolay yorumlayabilmek için dik döndürme tekniklerinden varimax tekniği kullanılmıştır.
- SPSS 15.0 programı ile açımlayıcı faktör analizi yapılan ve faktör yapıları ortaya konan Sosyal Beceri Ölçeği'nin ve Problem Davranış Ölçeği'nin birinci dereceden doğrulayıcı faktör analizi AMOS 6.0 programı ile analiz edilmiş ve analizlerde (maximum likelihood) “en büyük olabilirlik kestirimi” ya da diğer bir ifade ile “maksimum benzeşiklik” metodu kullanılmıştır.
- Sosyal Beceri Ölçeğinin ve Problem Davranış Ölçeğinin güvenirligini tespit etmek amacıyla Cronbach Alfa güvenirlilik istatistikleri yapılmıştır.

- Sosyal Beceri Ölçeği'nden çocukların yüksek puan almaları sosyal becerilerin yüksek düzeyde olması; düşük puan almaları ise sosyal beceriler yönünden zayıf olması anlamına gelmektedir.
- Problem Davranış Ölçeği'nden çocukların yüksek puan almaları problem davranışların yüksek düzeyde olması; düşük puan almaları ise daha az problem davranışa sahip olmaları anlamına gelmektedir.

#### b) Durum Tespitine İlişkin Analizler

- Örneklemin demografik özelliklerinin analizinde frekans ve yüzde değerleri belirlenmiştir. Çocukların Sosyal Beceri ve Problem Davranış Ölçeği'nden aldıkları puanların çocuğun cinsiyeti; çocuğun öğretmenin mezun olduğu okul ve çocuğun öğretmenin medeni durumuna göre değişip değişmediğini belirlemede; ilişkisiz örneklem puanlarının ortalaması arasındaki farkı tespit etmek için kullanılan **t testi** yapılmıştır (Büyüköztürk, 2007: 67).
- Çocukların Sosyal Beceri ve Problem Davranış Ölçeği'nden aldıkları puanların çocuğun kardeş sayısı, doğum sırası, okul öncesi eğitime devam süresi, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu, anne meslek, baba meslek gibi değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için **Kruskal Wallis H Testi** kullanılmıştır. **Kruskal Wallis H** testi ilişkisiz iki ya da daha çok örneklemin ortalamasının birbirinden anlamlılığını test etmek için kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2007: 158). Anlamlı farklılığın çıktığı durumlarda farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek **Mann Whitney U Testi** ile gruplar tek tek karşılaştırılmıştır.
- Çocukların Sosyal Beceri ve Problem Davranış Ölçeği'nden aldıkları puanların çocuğun tam aileye sahip olma durumuna göre değişip

değişmediğini belirlemede Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. **Mann Whitney U testi** ilişkisiz iki örneklemden elde edilen puanların birbirlerinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2007:155).

- Çocukların Sosyal Beceri ve Problem Davranış Ölçeği'nden aldıkları puanların çocuğun öğretmeninin yaşına, mesleki kıdemine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemede **Tek Yönlü Varyans (ANOVA)** analizi yapılmıştır. Tek Yönlü Varyans Analiz sonucunda farklılık görülmesi üzerine farkın kaynağını tespit etmek için Sheffe Testi yapılmıştır. Sheffe Testi sonucunda aralarında anlamlı farklılık bulunan grupların ortalama ve standart sapma değerleri alınarak farklılığın hangi grubun lehine olduğuna bakılmıştır. Tek Yönlü Varyans analizi ilişkisiz iki ya da daha çok örneklem ortalaması arasındaki farkın sıfırdan anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını belirlemede kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2007: 47).

### c) Destekleyici Eğitim Programına İlişkin Analizler

- Deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarını karşılaştırma-son test puanlarını karşılaştırmada; deney ve kontrol gruplarının kalıcılık testi puanlarını karşılaştırma-son test puanlarını karşılaştırmada **Mann Whitney U-Testi** yapılmıştır. **Mann Whitney U-Testi** iki ilişkisiz örneklemden elde edilen puanların birbirlerinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test etmek için kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2007:155).
- Deney ve kontrol gruplarının kendi içlerindeki önve son test puanlarını karşılaştırmada **Wilcoxon İşaretli-Sıralar (eşleştirilmiş çiftler) Testi** kullanılmıştır. **Wilcoxon İşaretli-Sıralar (eşleştirilmiş çiftler) Testi** ilişkili iki ölçüm setine ait puanlar arasındaki farkın anlamlılığını test

etmek amacıyla kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2007:162). Bu teknik sosyal bilimlerde az denekli yürütülen gruplar içi araştırmalarda sıklıkla kullanılmakta ve fark puanlarının normal dağılım göstermediği durumlarda ilişkili t testinin yerine tercih edilmektedir (Büyüköztürk, 2002: 157).

- Deney grubunun kendi içlerinde ön-son ve kalıcılık testlerinden aldıkları puanlar arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla **Friedman Testi** yapılmıştır. Ölçüm sayısının ikiden fazla olduğu durumlarda İlişkili Örneklem **Tek Yönlü Varyans Analizi** yönteminden yararlanılmaktadır. Ancak verilerin parametrik olma şartlarını taşımadığı durumlarda ise bu test yönteminin yerine **Friedman Testini** kullanabilmektedir (Eymen, 2007: 163–164).

## BÖLÜM V

### BULGULAR VE TARTIŞMA

#### 5.1. PKBS-2'nin Geçerlik ve Güvenirliğine İlişkin Bulgular

##### 5.1.1. Geçerlik Çalışması

###### 1. Alt Probleme İlişkin Bulgular

**1. Alt Problem:** “Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği (Preschool and Kindergarten Behaviour Scala (PKBS–2))” geçerli bir ölçme aracı mıdır?

PKBS-2'nin Türkçe'ye uyarlama ile ilgili çalışmalar 8 dil uzmanı tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda ölçeğin İngilizce'den Türkçe'ye çevrilmesi; Türkçe'den İngilizce'ye çevrilmesi, gerçekleştirilmiştir. Her iki dildeki formlarının dil uzmanları tarafından karşılaştırılarak anlam karşılıklarına bakılmış, Türkçe ve İngilizce formlar arasında anlam farklılığı olmadığı belirlenmiştir. Son olarak maddelerin İngilizce ve Türkçe anlam karşılıkları dikkate alınarak tekrar gözden geçirilmiş ve gerekli düzenlemeler yapılarak maddelere son şekli verilmiştir.

###### 5.1.1.1. Kapsam Geçerliği

PKBS-2'nin kapsam geçerliği için uzman görüşlerinin alınması ve değerlendirilmesi Lawshe Tekniği dikkate alınarak yapılmıştır. Lawshe Tekniği, Lawshe tarafından geliştirilmiş olup tekniğin uygulanması için en az 5 en fazla 40 uzman görüşüne gereksinim bulunmaktadır. Lawshe Tekniğinde maddelere ilişkin uzman görüşleri toplanarak kapsam geçerlilik oranları (KGO) elde edilmektedir. Kapsam geçerlilik oranının formülü aşağıda verilmiştir:

$$KGO = \frac{N_G}{N} - 1$$

KGO = Kapsam Geçerlik Oranı

NG= Maddeye gerekli diyen uzman sayısı

N= Madde hakkında bilgi alınan toplam uzman sayısı

Lawshe tekniğinde kullanılan bu formüle göre KGO, bir maddenin ölçekte kalması yönünde görüş bildiren uzman sayısının maddeye ilişkin görüş belirten uzman sayısına oranını 1 eksiği ile elde edilmektedir. KGO değeri 0' a eşit ya da negatiflik içeriyorsa bu madde öncelikle elenmektedir. KGO değerleri pozitif olan maddelerin anlamlılıkları test edilir. Hesaplama kolaylığı açısından  $P < 0.05$  düzeyinde anlamlılık düzeyinde KGO'larının minimum değerleri Veneziano ve Hooper (1997) tarafından tabloya dönüştürülmüştür. Uzman sayısına ilişkin minimum değerler maddenin istatistiksel olarak anlamlılığını ifade etmektedir. Tablodaki minimum değerlere sahip olan maddeler ölçeğe alınır; minimum değerlere sahip olmayan maddeler ise elenir (Lawshe, 1975; Veneziano ve Hooper (1997; akt: Yurdugül, 2005. 2).

**Tablo 1**  
**Lawshe Tekniğinde Uzman Sayısına Göre Kapsam Geçerlilik Oranları (KGO) İçin**  
**Minimum Değerler**

Uzman Sayısı	Minimum Değer	Uzman Sayısı	Minimum Değer
5	0,99	13	0,54
6	0,99	14	0,51
7	0,99	15	0,49
8	0,78	20	0,42
9	0,75	25	0,37
10	0,62	30	0,33
11	0,59	35	0,31
12	0,56	40+	0,29

\* $P < 0.05$  anlamlılık düzeyinde



Ölçeğin kapsam geçerliği ve Türk kültürüne uygunluğu için Gazi Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, İzzet Baysal Üniversitesinden 5 ayrı öğretim üyesinin görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanlar her bir maddeyi amacına uygunluk açısından “Uygun / Kalsın; Uygun Değil /Çıkarılsın; Uygun/ Ancak Düzeltme Önerisi” şeklinde üçlü derecelendirme ile değerlendirmişlerdir.

Uygun / Kalsın: Eğer maddenin ölçmek istenen yapıyı ölçtüğünü düşünüyorlarsa bu seçeneği işaretlemeleri istenmiştir.

Uygun Değil /Çıkarılsın: Maddenin istenilen özelliği ölçmediği ve bu nedenle çıkarılması gerektiğini düşünüyorlarsa bu seçeneği işaretlemeleri istenmiştir.

Uygun/ Düzeltme Önerisi: Madde konu kapsamına uygun ancak bazı düzenlemeler gerekiyorsa bu seçeneği işaretlemeleri istenmiştir.

Uzman görüşleri toplandıktan sonra her bir madde için uzmanların görüşleri tek bir formda birleştirilerek analizler yapılmıştır. Beş uzmandan üçünün Problem Davranış Ölçeği’ndeki “yalan söyler” ifadesini içeren 40. maddeyle ilgili “Okulöncesi dönem çocuğu için bu maddenin geçerli olmadığı, yalanın yalan tanımlanmasının ilkokul döneminde 7 yaştan itibaren başladığı yönünde görüş bildirilmesi üzerine Problem Davranış Ölçeği’ndeki 40.madde ölçekten çıkarılmıştır. Söz konusu madde dışındaki tüm maddelerin uzmanlar tarafından ölçeğin kapsamına uygun olduğu ifade edilmiştir. Uzmanların maddelerle ilgili dil bilgisi açısından daha basit ve anlaşılır hale getirilmesine yönelik görüşleri dikkate alınarak ölçek maddelerine son şekli verilmiştir.

### 5.1.1.2.Yapı Geçerliği

PKBS-2'yi oluşturan Sosyal Beceri Ölçeği ve Problem Davranış Ölçeği'nin yapı geçerliğini tespit etmek amacıyla hem açımlayıcı hem de doğrulayıcı faktör analizi yapılmasına karar verilmiştir. Ölçeklerdeki madde sayısının beş katı kadar çocuk örneklem grubu olarak belirlenmiştir. Dağıtılan 400 ölçek formundan 324'ü doldurulmuş olarak alınmiştır. Bu amaçla öncelikli olarak, Sosyal Beceri Ölçeği ve Problem Davranış Ölçeği'nin açımlayıcı faktör analizine uygun olup olmadığını anlamak amacıyla KMO ve Barlett testi yapılmıştır. Bu kapsamda KMO testi ölçüm sonucunun .60 ve daha üstü, Barlett küresellik testi sonucunun da istatistiksel olarak anlamlı olması gerekmektedir (Jeong, 2004).

Bu alışma sonucunda Sosyal Beceri Ölçeği KMO testi sonucu .94; Barlett küresellik testi ise ( $P<0.01$ ) düzeyinde anlamlı bulunmuştur.Problem davranış ölçeğinin ise KMO testi sonucu .95, Barlett küresellik testi de ( $P<0.01$ ) düzeyinde anlamlı bulunmuş ve her iki ölçeğe açımlayıcı faktör analizi yapılabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Açımlayıcı faktör analizinde maddelerin yer aldıkları faktördeki yük değerleri için sınır değer .50 olarak alınmış, faktörlerin kendileriyle yüksek ilişki veren maddeleri bulmak ve faktörleri daha kolay yorumlayabilmek için dik döndürme tekniklerinden varimax tekniği kullanılmıştır.

#### a) Sosyal Beceri Ölçeği'nin Yapı Geçerliğine İlişkin Bulgular

Sosyal Beceri Ölçeği'nin açımlayıcı faktör analizine ilişkin bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

**Tablo 2**  
**Sosyal Beceri Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi (Döndürülmüş Temel**  
**Bileşenler Analizi) Sonuçları**

Madde No	Faktör Ortak Varyansı	Faktör-1 Yük Değeri	Döndürme Sonrası Yük Değeri		
			Faktör-1	Faktör-2	Faktör-3
Madde 1	0,503	0,650	0,545		
Madde 2	0,628	0,792	0,522		
Madde 4	0,553	0,648		0,651	
Madde 5	0,745	0,727			0,730
Madde 7	0,673	0,742	0,758		
Madde 8	0,512	0,657		0,607	
Madde 9	0,668	0,762		0,686	
Madde 10	0,618	0,716		0,673	
Madde 11	0,617	0,727		0,664	
Madde 12	0,596	0,736	0,663		
Madde 16	0,615	0,658	0,756		
Madde 18	0,484	0,607		0,633	
Madde 19	0,495	0,549		0,554	
Madde 20	0,744	0,625			0,770
Madde 22	0,571	0,683	0,687		
Madde 23	0,704	0,724	0,802		
Madde 25	0,512	0,671	0,626		
Madde 26	0,538	0,641		0,664	
Madde 29	0,582	0,650	0,709		
Madde 30	0,667	0,654	0,782		
Madde 32	0,579	0,683	0,706		
Madde 33	0,732	0,541			0,825
Madde 34	0,733	0,618			0,804
<b>AÇIKLANAN VARYANS</b>					
Toplam : % 61.17					
Faktör-1 : % 45.57					
Faktör-2 : % 10.43					
Faktör-3 : % 5.17					

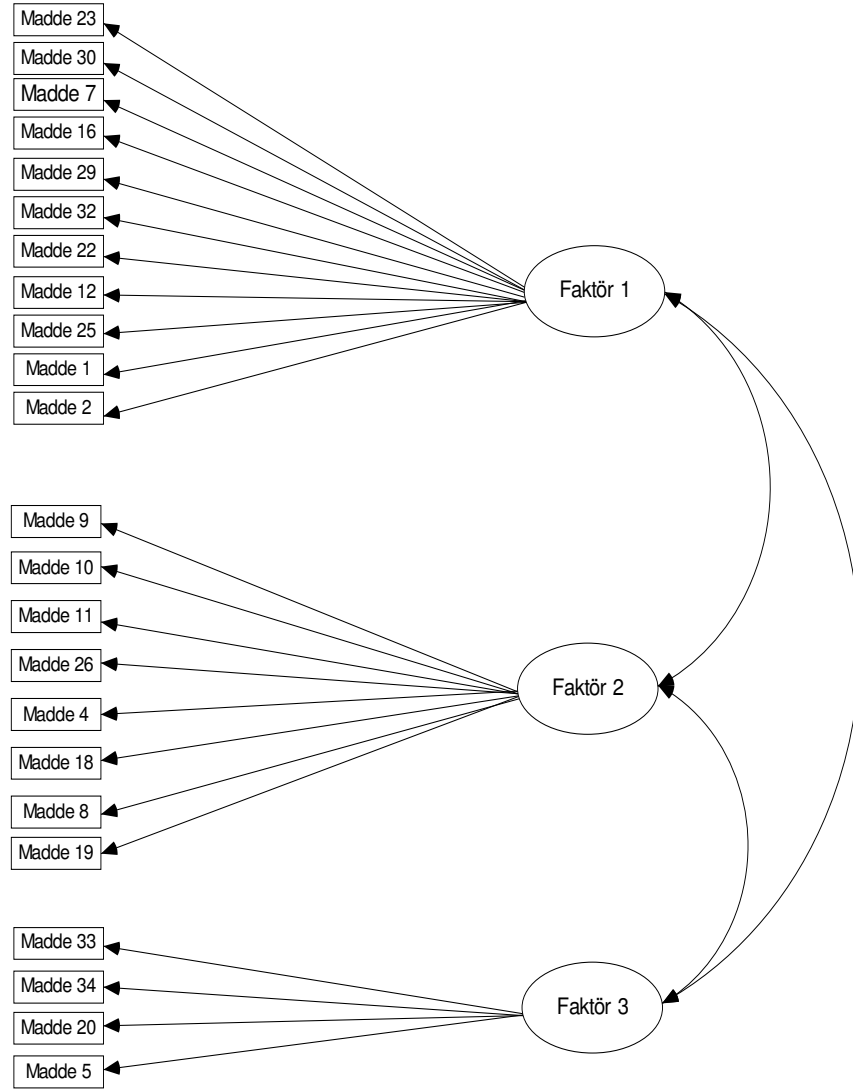
Tablo 2’de Sosyal Beceri Ölçeği’ne yapılan faktör analizi sonucunda üç faktör elde edildiği görülmektedir. İlk faktör ölçeğe ilişkin toplam varyansın %45,57’sini, ikinci faktör %10,43’ünü, üçüncü faktör ise %5,17’sini açıklamaktadır. Ölçeğin faktör boyutlarının toplamı ise ölçeğin %61.17’sini açıklamaktadır.

Faktör döndürme sonrasında, ölçeğin birinci faktörünün 11 maddeden (1, 2, 7, 12, 16, 22, 23, 25, 29, 30, 32); ikinci faktörünün 8 maddeden (4, 8, 9, 10, 11, 18, 19, 26); üçüncü faktörünün ise 4 maddeden (5, 20, 33, 34) oluştuğu görülmektedir. Birinci faktörde yer alan maddelerin faktördeki yük değerleri 0,52–0,78; ikinci faktörde yer alan maddelerin faktördeki yük değerleri 0,55–0,68; üçüncü faktörde yer alan maddelerin faktördeki yük değerleri ise 0,73–0,82 arasında değişmektedir.

Yapılan faktör analizi sonucunda 3, 6, 13, 14, 15, 17, 21, 24, 27, 28, 31. maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Büyüköztürk (2002: 119), maddelerin faktör ortak varyanslarının 1'e yakın ya da .66'nın üzerinde olmasının iyi bir çözüm olduğunu ancak bunu uygulamada karşılamanın genellikle zor olduğunu ifade etmektedir. Faktörlere maddelerin içerikleri dikkate alınarak isim verilmeye çalışılmıştır. Buna göre birinci faktör *Sosyal İşbirliği*; ikinci faktör *Sosyal Bağımsızlık ve Sosyal Kabul Becerileri*; üçüncü faktör ise *Sosyal Etkileşim* olarak isimlendirilmiştir.

SPSS 15.0 programı ile açımlayıcı faktör analizi yapılan ve faktör yapıları ortaya konan Sosyal Beceri Ölçeği'nin birinci dereceden doğrulayıcı faktör analizi AMOS 6.0 programı ile analiz edilmiş ve analizlerde (maximum likelihood) “en büyük olabilirlik kestirimi” ya da diğer bir ifade ile “maksimum benzeşiklik” metodu kullanılmıştır. Birinci dereceden doğrulayıcı faktör analizinin modeli Şekil 3'de verilmiştir.

**Şekil 3. Sosyal Beceri Ölçeği'ne İlişkin Model**



Modifikasyonlar sonrasında birinci dereceden doğrulayıcı faktör analizi sonucu elde edilen Khi-Kare ( $\chi^2$ ) 404,476, serbestlik derecesi (sd) 202 olarak bulunmuş olup, model istatistiksel olarak ( $P < 0.01$ ) anlamlı bulunmuştur.

Programın ön gördüğü minimum modifikasyonlar dikkate alındığında sosyal beceri ölçeğine ilişkin birinci dereceden doğrulayıcı faktör analizi sonuçları Tablo 3'de verilmiştir.

**Tablo 3**  
**Sosyal Beceri Ölçeğine İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları**

Boyutlar	Maddeler	Standardize Reg. Ağr.	t	p
<b>Faktör 1 (<math>\rho_C=0,96^*</math>; V.E=0,67**)</b>				
	Madde 2	,727	--	--
	Madde 1	,596	12,019	.000
	Madde 25	,682	12,078	.000
	Madde 12	,763	13,467	.000
	Madde 22	,707	12,546	.000
	Madde 32	,707	12,478	.000
	Madde 29	,686	12,001	.000
	Madde 16	,721	12,635	.000
	Madde 7	,810	14,443	.000
	Madde 30	,731	12,970	.000
	Madde 23	,787	13,797	.000
<b>Faktör 2 (<math>\rho_C=0,91^*</math>; V.E=0,52**)</b>				
	Madde 8	,714	--	--
	Madde 18	,622	10,482	.000
	Madde 4	,682	11,502	.000
	Madde 26	,650	11,030	.000
	Madde 11	,771	11,743	.000
	Madde 10	,733	12,584	.000
	Madde 19	,550	10,517	.000
	Madde 9	,809	12,063	.000
<b>Faktör 3 (<math>\rho_C=0,88^*</math>; V.E=0,64**)</b>				
	Madde 20	,841	--	--
	Madde 34	,785	16,388	.000
	Madde 33	,702	13,792	.000
	Madde 5	,829	16,604	.000

\* $\rho_C$  : Yapı Güvenirliği =  $(\sum \text{standardize reg. ağr.}^2) / (\sum \text{standardize reg. ağr.}^2 + \sum \text{ölçüm hataları})$

\*\*V.E : Açıklanan Varyans =  $\sum(\text{standardize reg. ağr.}^2) / (\sum \text{standardize reg. ağr.}^2 + \sum \text{ölçüm hataları})$  (Fornell ve Larcker, 1981 : 46)

Tablo 3 incelendiğinde; açımlayıcı faktör analizi sonucu elde edilen boyutların doğrulandığı görülmektedir. Faktörlerde yer alan maddelerin standardize regresyon ağırlıkları oldukça yüksek ve maddelerin istatistiksel olarak faktörlerinde anlamlı bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda birinci faktör için yapı güvenirliliği .96, açıklanan varyans .67; ikinci faktör için yapı güvenirliliği .91, açıklanan varyans .52; üçüncü faktör için yapı güvenirliliği .88, açıklanan varyans .64 olarak bulunmuştur. Hair ve diğerleri (1998: 611) ile Şimşek (2007: 18)'e göre yapı güvenirliliği ve açıklanan varyansın .50 ve daha yukarısında olması gerekmektedir. Bu bulgular ışığında belirlenen boyutların geçerli ve ilgili faktöre ait

olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Birinci dereceden doğrulamayı faktör analizine ilişkin uyum iyiliği indeksleri Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4**  
**Sosyal Beceri Ölçeği Neticesinde Oluşan Modele İlişkin Uyum İyiliği İndeksleri**

Uyum Ölçüleri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Önerilen Model
RMSEA	$0 < \text{RMSEA} < 0,05$	$0,05 \leq \text{RMSEA} \leq 0,10$	0,056
NFI	$0,95 \leq \text{NFI} \leq 1$	$0,90 \leq \text{NFI} \leq 0,95$	0,916
CFI	$0,97 \leq \text{CFI} \leq 1$	$0,95 \leq \text{CFI} \leq 0,97$	0,955
GFI	$0,95 \leq \text{GFI} \leq 1$	$0,90 \leq \text{GFI} \leq 0,95$	0,904
AGFI	$0,90 \leq \text{AGFI} \leq 1$	$0,85 \leq \text{AGFI} \leq 0,9$	0,868
$\chi^2/\text{df}$	$0 < \chi^2/\text{df} < 3$		$404,476 / 202 = 2,002$

*\*Schermelleh-Engel ve Moosbrugger, 2003: 23-74*

Modele ilişkin uyum iyiliği indeksine göre; açımlayıcı faktör analizi sonucu elde edilen boyutlar doğrulamayı faktör analizi sonucunda da doğrulanmıştır.

#### **b) Problem Davranış Ölçeği'nin Yapı Geçerliğine İlişkin Bulgular**

Problem Davranış Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizine ilişkin bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

**Problem Davranış Ölçeği Açıklayıcı Faktör Analizi (Döndürülmüş Temel Bileşenler Analizi) Sonuçları**

Madde No	Faktör Ortak Varyansı	Faktör-1 Yük Değeri	Döndürme Sonrası Yük Değeri					
			Faktör-1	Faktör-2	Faktör-3	Faktör-4	Faktör-5	
Madde 3	0,643	0,722	0,651					
Madde 4	0,539	0,534						0,563
Madde 5	0,577	---						0,701
Madde 6	0,607	0,618	0,698					
Madde 7	0,635	0,718	0,548					
Madde 8	0,620	0,578						0,549
Madde 9	0,564	0,511						0,623
Madde 11	0,721	0,743	0,819					
Madde 12	0,653	0,671		0,661				
Madde 13	0,560	0,702	0,676					
Madde 14	0,659	0,728	0,768					
Madde 16	0,706	0,788	0,766					
Madde 17	0,774	0,641		0,784				
Madde 18	0,671	0,567		0,679				
Madde 19	0,582	0,700	0,646					
Madde 20	0,607	0,682	0,699					
Madde 21	0,655	0,760	0,718					
Madde 22	0,563	0,738	0,597					
Madde 24	0,692	0,597			0,718			
Madde 25	0,660	0,702			0,627			
Madde 26	0,712	0,638			0,724			
Madde 28	0,766	0,599		0,765				
Madde 29	0,713	0,765	0,724					
Madde 30	0,634	0,570		0,647				
Madde 31	0,678	0,787	0,574					
Madde 34	0,712	0,771	0,729					
Madde 35	0,699	0,631				0,698		
Madde 36	0,689	0,549				0,710		
Madde 37	0,586	0,568				0,566		
Madde 41	0,540	0,718	0,619					
Madde 42	0,662	0,738	0,701					
<b>AÇIKLANAN VARYANS</b>								
Toplam : % 64.79								
Faktör-1 : % 44.24								
Faktör-2 : % 8.35								
Faktör-3 : % 4.57								
Faktör-4 : % 4.23								
Faktör-5 : % 3.40								

Problem Davranış Ölçeği'ne yapılan faktör analizi sonucunda beş faktör elde edilmiştir. İlk faktör ölçeğe ilişkin toplam varyansın %44,24'ünü, ikinci faktör %8,35'ini, üçüncü faktör %4,57'sini, dördüncü faktör %4,23'ünü, beşinci faktör ise



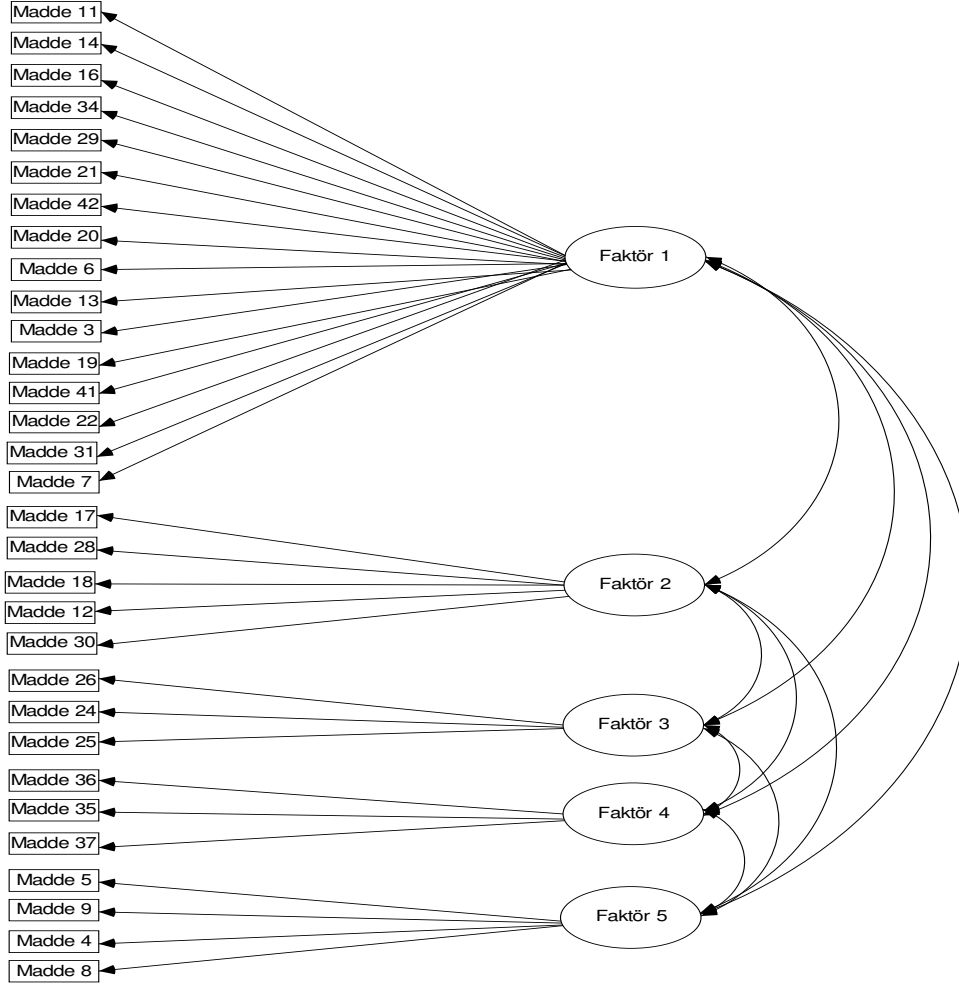
% 3.40'ını açıklamaktadır. Ölçeğin faktör boyutlarının toplamı ise ölçeğin %64.79'unu açıklamaktadır.

Faktör döndürme sonrasında, ölçeğin birinci faktörünün 16 maddeden (3, 6, 7, 11, 13, 14, 16, 19, 20, 21, 22, 29, 31, 34, 41, 42); ikinci faktörünün 5 maddeden (12, 17, 18, 28, 30); üçüncü faktörünün 3 maddeden (24, 25, 26); dördüncü faktörün 3 maddeden (35, 36, 37); son faktörün ise 4 maddeden (4, 5, 8, 9) oluştuğu görülmektedir. Birinci faktörde yer alan maddelerin faktördeki yük değerleri 0,54–0,76; ikinci faktörde yer alan maddelerin faktördeki yük değerleri 0,64–0,78; üçüncü faktörde yer alan maddelerin faktördeki yük değerleri 0,62–0,72; dördüncü faktörde yer alan maddelerin faktördeki yük değerleri 0,56–0,71; beşinci faktörde yer alan maddelerin faktördeki yük değerleri ise 0,54–0,70 arasında değişmektedir.

Yapılan faktör analizi sonucunda 1, 2, 10, 15, 23, 27, 32, 33, 38, 39 numaralı maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Büyüköztürk (2002: 119), maddelerin faktör ortak varyanslarının 1'e yakın ya da .66'nın üzerinde olmasının iyi bir çözüm olduğunu ancak bunu uygulamada karşılamanın genellikle zor olduğunu ifade etmektedir.

SPSS 15.0 programı ile açımlayıcı faktör analizi yapılan ve faktör yapıları ortaya konan problem davranış ölçeğinin birinci dereceden doğrulayıcı faktör analizi AMOS 6.0 programı ile analiz edilmiş ve analizlerde (maximum likelihood) "en büyük olabilirlik kestirimi" ya da diğer bir ifade ile "maksimum benzeşiklik" metodu kullanılmıştır. Birinci dereceden doğrulayıcı faktör analizinin modeli Şekil 4'deki gibidir.

**Şekil 4. Problem Davranış Ölçeği'ne İlişkin Model**



Modifikasyonlar sonrasında birinci dereceden doğrulayıcı faktör analizi sonucu elde edilen Khi-Kare ( $\chi^2$ ) 547,809, serbestlik derecesi (sd) 343 olarak bulunmuş olup, model istatistiksel olarak ( $P < 0.01$ ) anlamlı bulunmuştur.

Programın ön gördüğü minimum modifikasyonlar dikkate alındığında Problem Davranış Ölçeği'ne ilişkin birinci dereceden doğrulayıcı faktör analizi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6**  
**Problem Davranış Ölçeğine İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları**

Boyutlar	Maddeler	Standardize Reg. Ağr.	t	p
<b>Faktör 1 (<math>\rho_C=0,96^*</math>; V.E=0,63**)</b>				
	Madde 7	,673	--	--
	Madde 31	,738	12,445	.000
	Madde 22	,708	11,923	.000
	Madde 41	,672	12,279	.000
	Madde 19	,697	11,776	.000
	Madde 3	,755	12,574	.000
	Madde 13	,692	11,711	.000
	Madde 6	,658	11,166	.000
	Madde 20	,736	12,338	.000
	Madde 42	,743	11,652	.000
	Madde 21	,800	13,298	.000
	Madde 29	,817	13,483	.000
	Madde 34	,791	13,149	.000
	Madde 16	,810	13,341	.000
	Madde 14	,769	12,862	.000
	Madde 11	,804	13,358	.000
<b>Faktör 2 (<math>\rho_C=0,90^*</math>; V.E=0,65**)</b>				
	Madde 30	,655	--	--
	Madde 12	,784	11,935	.000
	Madde 18	,724	11,168	.000
	Madde 28	,799	13,754	.000
	Madde 17	,795	12,108	.000
<b>Faktör 3 (<math>\rho_C=0,89^*</math>; V.E=0,72**)</b>				
	Madde 25	,781	--	--
	Madde 24	,740	13,171	.000
	Madde 26	,703	12,319	.000
<b>Faktör 4 (<math>\rho_C=0,75^*</math>; V.E=0,50**)</b>				
	Madde 37	,584	--	--
	Madde 35	,759	9,187	.000
	Madde 36	,667	8,652	.000
<b>Faktör 5 (<math>\rho_C=0,69^*</math>; V.E=0,36**)</b>				
	Madde 8	,646	--	--
	Madde 4	,557	7,841	.000
	Madde 9	,603	8,826	.000
	Madde 5	,522	7,635	.000

\* $\rho_C$  : Yapı Güvenirliliği =  $(\sum \text{standardize reg.ağr.}^2) / (\sum \text{standardize reg.ağr.}^2 + \sum \text{ölçüm hataları})$

\*\*V.E : Açıklanan Varyans =  $\sum(\text{standardize reg.ağr.}^2) / \sum(\text{standardize reg.ağr.}^2) + \sum \text{ölçüm hataları}$  (Fornell ve Larcker, 1981 : 46)

Tablo 6 incelendiğinde açımlayıcı faktör analizi sonucu elde edilen boyutların, beşinci faktör hariç, doğrulandığı görülmektedir. Faktörlerde yer alan maddelerin standardize regresyon ağırlıkları oldukça yüksek ve maddelerin istatistiksel olarak faktörlerinde anlamlı bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda birinci faktör için yapı güvenirliği .96, açıklanan varyans .63; ikinci faktör için yapı güvenirliği .90, açıklanan varyans .65, üçüncü faktör için yapı güvenirliği .89, açıklanan varyans .72, dördüncü faktör için yapı güvenirliği .75, açıklanan varyans .50, beşinci faktör için yapı güvenirliği .69, açıklanan varyans .36 olarak bulunmuştur. Hair ve diğerleri (1998: 611) ile Şimşek (2007: 18)'e göre yapı güvenirliği ve açıklanan varyansın .50 ve daha yukarısında olması gerekmektedir. Bu bulgular ışığında belirlenen ilk dört boyutun geçerli ve ilgili faktöre ait olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak beşinci faktörün yapıyı açıklayamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sebepten dolayı beşinci faktördeki maddeler de (5, 9, 4, 8) ölçekten çıkarılarak bir daha birinci dereceden doğrulayıcı faktör analizi yapılmasına karar verilmiştir. Beş boyutlu olarak elde edilen birinci dereceden doğrulayıcı faktör analizine ilişkin uyum iyiliği indeksleri Tablo 7'de verilmiştir.

**Tablo 7**  
**Problem Davranış Ölçeği Neticesinde Oluşan Modele İlişkin Uyum İyiliği İndeksleri**

Uyum Ölçüleri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Önerilen Model
RMSEA	$0 < RMSEA < 0,05$	$0,05 \leq RMSEA \leq 0,10$	0,043
NFI	$0,95 \leq NFI \leq 1$	$0,90 \leq NFI \leq 0,95$	0,920
CFI	$0,97 \leq CFI \leq 1$	$0,95 \leq CFI \leq 0,97$	0,968
GFI	$0,95 \leq GFI \leq 1$	$0,90 \leq GFI \leq 0,95$	0,902
AGFI	$0,90 \leq AGFI \leq 1$	$0,85 \leq AGFI \leq 0,9$	0,859
$\chi^2/df$	$0 < \chi^2/df < 3$		$547,809 / 343 = 1,597$

( Schermelleh-Engel ve Moosbrugger, 2003: 23-74)

Modele ilişkin uyum iyiliği indeksine göre açımlayıcı faktör analizi sonucu elde edilen boyutlar doğrulayıcı faktör analizi sonucunda da kabul edilebilir düzeyde çıkmıştır.

Modifikasyonlar sonrasında, beşinci faktör ölçekten çıkarıldıktan sonra yapılan birinci dereceden doğrulayıcı faktör analizi sonucu elde edilen Khi-Kare

( $\chi^2$ ) 459,286, serbestlik derecesi (sd) 266 olarak bulunmuş olup, model istatistiksel olarak ( $P < 0.01$ ) anlamlı bulunmuştur. Beşinci faktöre ilişkin maddeler çıkarıldıktan sonra programın ön gördüğü minimum modifikasyonlar dikkate alındığında sosyal beceri ölçeğine ilişkin birinci dereceden doğrulayıcı faktör analizi sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

**Tablo 8**  
**Beşinci Faktör Çıktıktan Sonra Problem Davranış Ölçeğine İlişkin Doğrulayıcı**  
**Faktör Analizi Sonuçları**

Boyutlar	Maddeler	Standardize Reg. Ağr.	t	p
<b>Faktör 1 (<math>\rho_c=0,96^*</math>; V.E=0,62**)</b>				
	Madde 7	,681	--	--
	Madde 31	,735	12,411	.000
	Madde 22	,709	11,978	.000
	Madde 41	,676	12,441	.000
	Madde 19	,701	11,835	.000
	Madde 3	,750	12,547	.000
	Madde 13	,693	11,763	.000
	Madde 6	,661	11,260	.000
	Madde 20	,733	12,316	.000
	Madde 42	,749	11,807	.000
	Madde 21	,787	13,170	.000
	Madde 29	,815	13,578	.000
	Madde 34	,797	13,293	.000
	Madde 16	,809	13,475	.000
	Madde 14	,761	12,848	.000
	Madde 11	,802	13,427	.000
<b>Faktör 2 (<math>\rho_c=0,90^*</math>; V.E=0,65**)</b>				
	Madde 30	,656	--	--
	Madde 12	,811	12,028	.000
	Madde 18	,733	11,241	.000
	Madde 28	,799	13,735	.000
	Madde 17	,784	12,046	.000
<b>Faktör 3 (<math>\rho_c=0,89^*</math>; V.E=0,73**)</b>				
	Madde 25	,787	--	--
	Madde 24	,732	12,964	.000
	Madde 26	,717	12,450	.000
<b>Faktör 4 (<math>\rho_c=0,75^*</math>; V.E=0,51**)</b>				
	Madde 37	,607	--	--
	Madde 35	,761	9,455	.000
	Madde 36	,671	8,950	.000

\* $\rho_c$  : Yapı Güvenirliliği =  $(\sum \text{standardize reg. ağr.})^2 / (\sum \text{standardize reg. ağr.})^2 + \sum \text{ölçüm hataları}$

\*\*V.E : Açıklanan Varyans =  $\sum (\text{standardize reg. ağr.})^2 / \sum (\text{standardize reg. ağr.})^2 + \sum \text{ölçüm hataları}$  (Fornell ve Larcker, 1981 : 46)

Tablo 8'e göre, faktörlerde yer alan maddelerin standardize regresyon ağırlıkları oldukça yüksek ve maddelerin istatistiksel olarak faktörlerinde anlamlı olduğu bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda birinci faktör için yapı güvenirliliği .96, açıklanan varyans .62; ikinci faktör için yapı güvenirliliği .90, açıklanan varyans .65, üçüncü faktör için yapı güvenirliliği .89, açıklanan varyans .73, dördüncü faktör için yapı güvenirliliği .75, açıklanan varyans .51 olarak bulunmuştur. Hair ve diğerleri (1998: 611) ile Şimşek (2007: 18)'e göre yapı güvenirliliği ve açıklanan varyansın .50 ve daha yukarısında olması gerekmektedir. Bu bulgular ışığında belirlenen ilk dört boyutun geçerli ve ilgili faktöre ait olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Birinci dereceden doğrulayıcı faktör analizine ilişkin uyum iyiliği indeksleri Tablo 9'da verilmiştir.

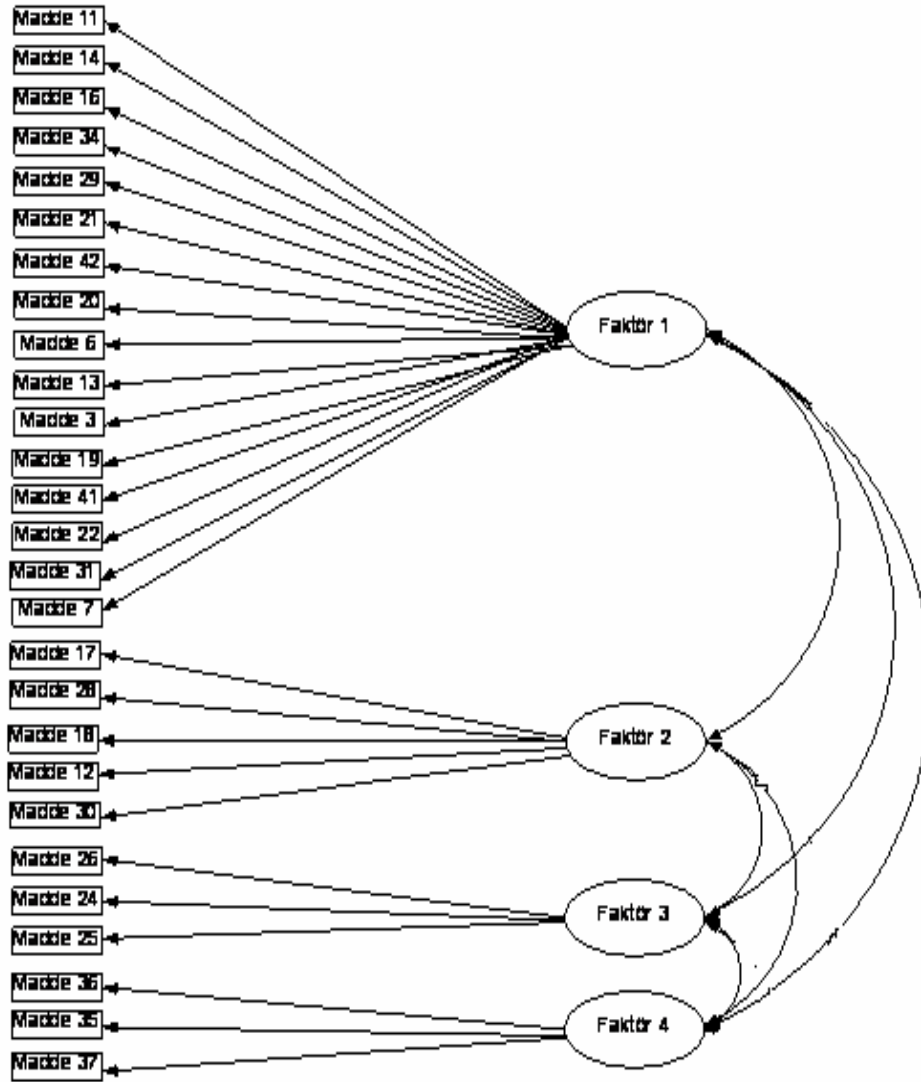
**Tablo 9**  
**Beşinci Faktör Ölçekten Çıkarıldıktan Sonra Problem Davranış Ölçeği**  
**Neticesinde Oluşan Modele İlişkin Uyum İyiliği İndeksleri**

Uyum Ölçüleri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Önerilen Model
RMSEA	$0 < \text{RMSEA} < 0,05$	$0,05 \leq \text{RMSEA} \leq 0,10$	0,047
NFI	$0,95 \leq \text{NFI} \leq 1$	$0,90 \leq \text{NFI} \leq 0,95$	0,925
CFI	$0,97 \leq \text{CFI} \leq 1$	$0,95 \leq \text{CFI} \leq 0,97$	0,967
GFI	$0,95 \leq \text{GFI} \leq 1$	$0,90 \leq \text{GFI} \leq 0,95$	0,908
AGFI	$0,90 \leq \text{AGFI} \leq 1$	$0,85 \leq \text{AGFI} \leq 0,9$	0,870
$\chi^2/\text{df}$	$0 < \chi^2/\text{df} < 3$		459,286 / 266 = 1,727

\*Schermelleh-Engel ve Moosbrugger, 2003: 23-74

Beşinci faktör çıkarıldıktan sonra modele ilişkin uyum iyiliği indeksine göre elde edilen boyutlar doğrulayıcı faktör analizi sonucunda da doğrulanmıştır. Beşinci faktör çıkarıldıktan sonra oluşan model Şekil 5'te verilmiştir.

Şekil 5. Problem Davranış Ölçeğine İlişkin Model



Faktörlere maddelerin içerikleri dikkate alınarak isim verilmeye çalışılmıştır. Problem Davranış Ölçeği'nin doğrulayıcı faktör analizi sonuna göre ortaya çıkan faktör maddeleri incelenerek birinci faktör *Dışa Yönelim*, ikinci faktör *İçe Yönelim*, üçüncü faktör *Anti Sosyal* ve dördüncü faktör *Ben Merkezci* olarak adlandırılmıştır.

### 5.1.2. Güvenirlik Çalışması

#### 2.Alt Probleme İlişkin Bulgular

**2.Alt Problem:** “Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği (Preschool and Kindergarten Behaviour Scala (PKBS-2))” güvenilir bir ölçme aracı mıdır?

Her iki ölçeğin güvenilirliğini tespit etmek amacıyla Cronbach Alfa güvenirlilik istatistikleri yapılmıştır.

**Tablo 10**  
**Sosyal Beceri Ölçeği Cronbach Alfa Katsayıları**

<b>Faktörler</b>	<b>Cronbach Alfa Değeri</b>
Faktör 1	.92
Faktör 2	.88
Faktör 3	.88
<b>Toplam</b>	<b>.94</b>

Tablo 11’e göre Sosyal Beceri Ölçeği’nin birinci faktörün Cronbach Alfa değeri .92, ikinci faktörün Cronbach Alfa değeri .88, üçüncü faktörün Cronbach Alfa değeri .88; Sosyal Beceri Ölçeği’nin toplam Cronbach Alfa değeri ise .94, olarak bulunmuştur.

**Tablo 11**  
**Problem Davranış Ölçeği Cronbach Alfa Katsayıları**

<b>Faktörler</b>	<b>Cronbach Alfa Değeri</b>
Faktör 1	.95
Faktör 2	.87
Faktör 3	.81
Faktör 4	.72
<b>Toplam</b>	<b>.96</b>

Problem Davranış Ölçeği birinci faktörün Cronbach Alfa değeri .95, ikinci faktörün Cronbach Alfa değeri .87, üçüncü faktörün Cronbach Alfa değeri .81, dördüncü faktörün Cronbach Alfa değeri .72; Problem Davranış Ölçeği toplam Cronbach Alfa değeri ise .96, bulunmuştur. Tezbaşaran (1997: 47), likert tipi bir ölçekte yeterli sayılabilecek bir güvenirlilik katsayısının olabildiğince 1’e yakın olması gerektiğini ifade etmektedir. Bu sonuçlara göre ölçeğin güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilmektedir.



## 5.2. Çocukların Sosyal Beceri ve Problem Davranışlarına Yönelik Durum Tespitine İlişkin Bulgular

### 5.2.1.Örnekleme İlişkin Bulgular

Tablo 12’de araştırmaya katılan çocukların cinsiyetlerine göre dağılımı verilmiştir.

**Tablo 12**  
**Örnekleme Alınan Çocukların Cinsiyetlerine Göre Dağılımı**

Cinsiyet	n	%
Cevap yok	4	1.2
Kız	171	51.8
Erkek	155	47.0
<b>Toplam</b>	<b>330</b>	<b>100.0</b>

Tablo 12 incelendiğinde çocukların %51,8’inin kız; % 47.’sinin ise erkek olduğu görülmektedir.

Tablo 13’de araştırmaya katılan çocukların kardeş sayılarına göre dağılımı verilmiştir.

**Tablo 13**  
**Örnekleme Alınan Çocukların Kardeş Sayılarına Göre Dağılımı**

Kardeş Sayısı	n	%
Cevap yok	43	13.0
Tek çocuk	132	40.0
2-3 Kardeş	151	45.8
4 ve daha fazla kardeş	4	1.2
<b>Toplam</b>	<b>330</b>	<b>100.0</b>

Tablo 13 incelendiğinde 2-3 kardeşe sahip olan çocukların % 45.8 oranla ilk sırada yer aldıkları görülmektedir. Ardından % 40 oranla tek çocuklar ikinci sırada yer almaktadır. Çocukların % 1.2’sinin ise 4 ve daha fazla kardeş oldukları görülmektedir.

Tablo 14'te araştırmaya katılan çocukların doğum sıralarına göre dağılımı verilmiştir.

**Tablo 14**  
**Örnekleme Alınan Çocukların Doğum Sıralarına Göre Dağılımı**

<b>Doğum Sırası</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Cevap yok	6	1.8
İlk çocuk	212	64.2
Ortanca veya ortanca çocuklardan bir tanesi	27	8.2
Son çocuk	69	20.9
İkiz	16	4.8
<b>Toplam</b>	<b>330</b>	<b>100.0</b>

Tablo 14 incelendiğinde çocukların %64.2'sinin ilk çocuk olduğu, %20.9'unun son çocuk olduğu, %8.2'sinin ortanca ya da ortanca çocuklardan birisi olduğu görülmektedir. İkiz çocukların oranı %4.8'dir.

Tablo 15'te araştırmaya katılan çocukların okula devam sürelerine göre dağılımı verilmiştir.

**Tablo 15**  
**Örnekleme Alınan Çocukların Okula Devam Sürelerine Göre Dağılımı**

<b>Okula Devam Süresi</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Cevap yok	27	8.2
İlk yıl	142	43.0
2. yıl	100	30.3
3. yıl	56	17.0
4. yıl	5	1.5
<b>Toplam</b>	<b>330</b>	<b>100.0</b>

Tablo 15 incelendiğinde çocukların %43'ünün okul öncesi eğitim kurumunda ilk yılları olduğu görülmektedir. Çocukların % 30.3'ünün 2 yıl, %17'sinin 3 yıl, %1.5'inin ise 4 yıldan beri okul öncesi eğitim kurumlarına devam ettikleri görülmektedir.

Tablo 16'da araştırmaya katılan çocukların ailelerinin durumuna göre dağılımı verilmiştir.

**Tablo 16**  
**Örnekleme Alınan Çocukların Ailelerinin Durumlarına Göre Dağılımı**

<b>Aileler</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Cevap yok	18	5.5
Tam Aile	294	89.0
Dağılmış Aile	18	5.5
<b>Toplam</b>	<b>330</b>	<b>100.0</b>

Tablo 16 incelendiğinde çocukların % 89.1 oranla çoğunluğunun tam aileye sahip olduğu görölmektedir. Dağılmış aileye sahip olan çocuk oranı ise %5.5'dir.

Tablo 17'de araştırmaya katılan çocukların anne öğrenim durumuna göre dağılımı verilmiştir.

**Tablo 17**  
**Örnekleme Alınan Çocukların Anne Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımı**

<b>Anne Öğrenim Durumu</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Cevap yok	5	1.5
Okur Yazar değil	1	.3
Okur Yazar	2	.6
İlkokul Mezunu	36	10.9
Ortaokul Mezunu	17	5.2
Lise Mezunu	135	40.9
Yüksek Okul-Üniversite Mezunu	125	37.9
Lisansüstü Mezun	9	2.7
<b>Toplam</b>	<b>330</b>	<b>100.0</b>

Tablo 17 incelendiğinde, annelerinin % 40.9 lise mezunu, %37.9'u yüksekokul-üniversite , %10.9'u ilkokul, %5.2'si ortaokul mezunudur. Lisans üstü öğrenime sahip annelerin oranı %2.7, sadece okur yazar olanlar .6, okur yazar olmayan annelerin oranı ise .3'dür. Lise, üniversite ve lisans üstü derecesinde öğrenime sahip annelerin oranları dikkate alındığında annelerin % 80.5 oranında

lise ve üzeri öğrenim durumuna sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 18’de araştırmaya katılan çocukların baba öğrenim durumuna göre dağılımı verilmiştir.

**Tablo 18**

**Örnekleme Alınan Çocukların Baba Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımı**

<b>Baba Öğrenim Durumu</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Cevap yok	6	1.8
İlkokul Mezunu	14	4.2
Ortaokul Mezunu	8	2.4
Lise Mezunu	134	40.6
Yüksek okul-Üniversite Mezunu	159	48.2
Lisansüstü Mezun	9	2.7
<b>Toplam</b>	<b>330</b>	<b>100.0</b>

Tablo 18 incelendiğinde babaların % 48.2’sinin yüksekokul-üniversite, %40.6’sının lise, %4.2’si ilkokul, % 2.7’si lisans üstü, %2.4’ü ortaokul derecesinde öğrenim durumuna sahiptir.

Tablo 19’da araştırmaya katılan çocukların anne meslek durumuna göre dağılımı verilmiştir.

**Tablo 19**

**Örnekleme Alınan Çocukların Anne Meslek Durumuna Göre Dağılımı**

<b>Anne Meslek</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Cevap yok	14	4.2
Çalışmıyor	141	42.7
Memur	52	15.7
İşçi	20	6.1
Profesyonel Meslek	66	20.0
Serbest Meslek	18	5.5
Tekniker ve Yardımcı Profesyonel Meslek	19	5.8
<b>Toplam</b>	<b>330</b>	<b>100.0</b>

Tablo 19 incelendiğinde annelerin % 42.7'si çalışmazken %15.7'si memur, %20.0'ı profesyonel meslek sahibi, %6.1'i işçi, %5.8'i diğer meslek gruplarında yer alırken 55.5'i serbest meslek sahibidir.

Tablo 20'de araştırmaya katılan çocukların baba meslek durumuna göre dağılımı verilmiştir.

**Tablo 20**  
**Örnekleme Alınan Çocukların Baba Meslek Durumuna Göre Dağılımı**

<b>Baba Meslek</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Cevap yok	8	2.4
İşsiz	2	.6
Memur	78	23.6
İşçi	48	14.5
Profesyonel Meslek	103	31.0
Serbest Meslek	74	22.4
Emekli	7	2.1
Tekniker ve Yardımcı Profesyonel Meslek	10	3.0
<b>Toplam</b>	<b>330</b>	<b>100.0</b>

Tablo 20 incelendiğinde, babaların % 6'sının işsiz, % 23.6 'sının memur, %14.5'inin işçi, %31.'unun profesyonel meslek,%22.4'ünün serbest meslek, %2.1'inin emekli, %3.0'ı işçi olduğu görülmektedir.

Tablo 21'de örnekleme alınan çocukların öğretmenlerin yaşlarına göre dağılımları verilmiştir.

**Tablo 21**  
**Örnekleme Alınan Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Dağılımı**

<b>Öğretmen Yaş</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
21-29 yaş	173	52.4
30-39 yaş	67	20.3
40-49 yaş	90	27.3
<b>Toplam</b>	<b>330</b>	<b>100.0</b>

Tablo 21 incelendiğinde, öğretmenlerin %52.4'ünün 21-29 yaş arasında olduğu, %20.3'ünün 20-39 yaş arasında olduğu, %27.3'ünün ise 40-49 yaş arasında olduğu görülmektedir.

Tablo 22'de örnekleme alınan çocukların öğretmenlerin meslekî kıdemlerine göre dağılımları verilmiştir.

**Tablo 22**  
**Örnekleme Alınan Öğretmenlerin Meslekî Kıdemlerine Göre Dağılımı**

Öğretmen Kıdem	n	%
1-5 yıl	146	44.2
6-10 yıl	87	26.4
11-20 yıl	76	23.0
21-30 yıl	21	6.4
<b>Toplam</b>	<b>330</b>	<b>100.0</b>

Tablo 22 incelendiğinde, öğretmenlerin %44.2'sinin 1-5 yıl; %26.4'ünün 6-10 yıl; %23.0'ının 11-20 yıl ve %6.4'ünün 21-30 yıl arası kıdeme sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 23'de örnekleme alınan çocukların öğretmenlerinin mezuniyetlerine göre dağılımları verilmiştir

**Tablo 23**  
**Örnekleme Alınan Öğretmenlerin Mezuniyetlerine Göre Dağılımı**

Öğretmen Mezuniyet	n	%
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Öğretmenliği	90	27.3
Okul Öncesi Öğretmenliği /Anaokulu Öğretmenliği	240	72.7
<b>Toplam</b>	<b>330</b>	<b>100.0</b>

Tablo 23 incelendiğinde, öğretmenlerin %27.3'ünün Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Öğretmenliği mezunu; %72.7'sinin ise Okul Öncesi Öğretmenliği/Anaokulu Öğretmenliği mezunu oldukları görülmektedir.

Tablo 24'de örnekleme alınan öğretmenlerin medeni durumlarına göre dağılımları verilmiştir

**Tablo 24**  
**Örnekleme Alınan Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Dağılımı**

<b>Öğretmen Medeni Durum</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Evli	263	79.7
Bekâr	67	20.3
<b>Toplam</b>	<b>330</b>	<b>100.0</b>

Tablo 24 incelendiğinde öğretmenlerin % 79.7'sinin evli; bekar; % 20.3'ünün ise bekar olduğu görülmektedir.

### 5.2.2. Sosyal Beceri Ölçeği'ne Yönelik Durum Tespitine İlişkin Bulgular

#### 3.Alt Probleme İlişkin Bulgular

**3.Alt Problem:** Anasınıfına devam eden 60–72 aylık çocukların sosyal becerileri çocukların;

- a) Cinsiyeti,
  - b) Kardeş sayısı,
  - c) Doğum sırası,
  - d) Okul öncesi eğitime devam etme süresi
  - e) Çocuğun tam aileye sahip olup olmama durumu
  - f) Annesinin öğrenim durumu,
  - g) Babasının öğrenim durumu
  - h) Annesinin mesleği
  - i) Babasının mesleği
  - j) Öğretmenin yaşı
  - k) Öğretmenin kıdem durumu
  - l) Öğretmenin mezuniyeti
  - m) Öğretmenin medeni durumu
- gibi değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?



## a) Cinsiyet

Tablo 25’de cinsiyete göre Sosyal Beceri Ölçeği ve boyutlarına ilişkin bağımsız t testi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 25**  
**Örnekleme Alınan Çocukların Cinsiyetine Göre Sosyal Beceri Ölçeği**  
**Boyutlarına İlişkin Bağımsız t Testi Sonuçları**

SOSYAL BECERİ ÖLÇEĞİ	Boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	s	t	sd	p
	Sosyal İşbirliği	Kız	171	2.71	.58	2.017	324	.045*
		Erkek	155	2.59	.50			
	Sosyal Bağımsızlık ve Kabul	Kız	171	2.43	.70	.696	324	.487
		Erkek	155	2.38	.61			
	Sosyal Etkileşim	Kız	171	2.66	.65	2.893	324	.004*
		Erkek	155	2.43	.78			
	GENEL	Kız	171	2.61	.58	1.904	324	.058
		Erkek	155	2.49	.51			

\*  $p < 0.05$

Tablo 25 incelendiğinde, çocukların Sosyal Beceri Ölçeği genelinde ( $t_{(324)} = 1.904$ ,  $p > 0.05$ ) ve *Sosyal Bağımsızlık ve Kabul Becerisi* alt boyutunda ( $t_{(324)} = .696$ ,  $p > 0.05$ ) ilişkin puan ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir.

Sosyal Beceri Ölçeği’nin *Sosyal İşbirliği* ( $t_{(324)} = 2.017$ ,  $p < 0.05$ ) ve *Sosyal Etkileşim* ( $t_{(324)} = 2.893$ ,  $p < 0.05$ ) alt boyutlarında ise puan ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Farkın hangi grup lehine olduğunu tespit etmek amacıyla ortalamalar incelendiğinde, *Sosyal İşbirliği* boyutunda kız çocukların puan ortalaması ( $\bar{x} = 2.71$ ) erkek çocukların puan ortalamalarından ( $\bar{x} = 2.59$ ) daha yüksek olduğu görülmektedir. *Sosyal Etkileşim* alt boyutunda da yine kız çocukların puan

ortalaması ( $\bar{x}=2.66$ ) erkek çocukların puan ortalamalarından ( $\bar{x}=2.43$ ) daha yüksektir.

Updegraff vd.(2001), Mercurio (2003) ve Park ve Cheah (2005), ailelerin çocuk yetiştirme tutumlarına bağlı olarak sosyal becerilerin cinsiyete göre farklılaşabildiğini belirtmektedirler. Söz konusu araştırma sonuçlarına göre anneler kız çocuklarıyla daha çok akran etkileşimine dayalı oyunlar oynamakta; kız çocuklarının eğitiminde paylaşma, yardımlaşma gibi öğeler daha fazla ön plana çıkarılmakta; erkek çocuklar ise yetiştirilme tarzına bağlı olarak kızlara göre duygusal olgunluk açısından daha düşük düzeyde bulunabilmektedirler. (Akt:Kapıkıran vd.,2005:2).

Gana, Romanya, Kenya, Tayland, Brezilya gibi farklı kültürlere sahip ülkelerde yapılan araştırma sonuçları da kız çocuklarının erkek çocuklara göre evde daha fazla sorumluluklarının olduğu yönündedir (Güleş,2004:99).

Aile ve Sosyal Araştırmalar Kurumu'nun *ailelerin mevcut çocuk yetiştirme tarzlarının nasıl olduğunu tespit edebilmek ve konuyla ilgili, kurum ve kuruluşların çocuğa/aileye ve eğitime yönelik politikalar oluşturmalarına temel teşkil edebilecek verileri belirlemek amacıyla yaptığı* araştırmada, Türkiye genelinde araştırmaya katılan ailelerden kız çocuk sahibi annelerin % 66; erkek çocuk sahibi annelerin ise % 55'inin çocuklarının her konuda kendilerine danışmalarını, izinsiz hiçbir şey yapmalarını istemediklerini belirtmişlerdir (aile.gov) Araştırma sonucu kız çocukların daha çok işbirliğine yönelik ve başkalarının görüşlerine önem verme yönünde desteklenerek yetiştirildiğini söyleyebilmek mümkündür.

Broedski ve Hembrough (2007) sosyal becerilerin kazanılmasında aile içinde cinsiyetin önemli etken olabildiğini ifade ederken; Wentzel ve Erdley (1993), kız çocuklarının sosyal davranışlarının başkalarına saygı duymaya ilişkin olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.

Miller (1995), ailelerin özelliklerinin çocukların davranışlarına olan etkisini inceleyen araştırmasında çocukların yaş, cinsiyet gibi karakteristik özelliklerinin, ebeveynlerin karakteristik özelliklere ilişkin yargılarının çocuklarının gelişimi ve ailelerin davranışları üzerinde etkili olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Güven vd.(2004)'nin okul öncesi eğitimi alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin sosyal duygusal uyum düzeylerini karşılaştıran araştırmalarında, daha önce okul öncesi eğitimi alan kız çocuklarının sosyal ve duygusal uyum düzeylerin, hem okul öncesi eğitimi alan hem de almayan erkek çocuklara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Koçak ve Tepeli (2004), 4-5 yaş çocuklarında sosyal ilişkiler ve işbirliği davranışlarını bazı değişkenlere göre incelemişlerdir. Araştırma sonucunda sosyal ilişkiler ve sosyal işbirliği davranışlarında kızların puanlarının erkek çocukların puanlarına göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gizir (2002) yaptığı araştırmada anaokuluna devam eden 4-5 yaş çocuklarında sosyal ilişkiler ve işbirliği davranışlarında kız çocuklarının puanlarının erkek çocuklarına göre daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Gülay (2004) korunmaya muhtaç ve aileleri yanında yaşayan çocukların sosyal becerilerini inceleyen çalışmasında aileleri yanında yaşayan kız çocuklarının aileleri yanında yaşayan erkek çocuklarına göre bağımsız ve işbirliğiyle çalışma, uzlaşma, ilişkiyi başlatma, soru sorma gibi becerileri daha sık kullandıkları sonucuna ulaşmıştır.

Çimen (2000), anaokuluna devam eden beş-altı yaş çocuklarının psiko-sosyal gelişimlerini bağımsız iş yapabilme, ev işleri ve sorumluluk alt boyutlarında inceleyen bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda kız çocuklarının puan ortalamalarının tüm boyutlarda erkeklere göre daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Bierhoff (2002), yapılan araştırmalarda yardım etme, işbirliği, paylaşma, empati gibi becerileri kapsayan prososyal davranışları kız çocuklarının erkek çocuklara göre daha fazla gösterdiklerini belirtmektedir.

Sarı (2007), anne baba tutumlarının 5–6 yaş çocuklarının sosyal uyum ve becerileri üzerine etkisini inceleyen araştırmasında sosyal uyum leğinin; sosyal uyum, sosyal uyumsuzluk, sınırlı sosyal uyum olmak üzere üç alt boyutunun tümünde kız çocukları ile erkek çocukları arasında önemli fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Kapıkıran vd. ( 2005) tarafından, okul öncesi çocuklarda sosyal beceri durum saptamasının yapıldığı çalışmaya yaşları 4–6 arası değişen 196 kız 147 erkek ocuk katılmıştır. Araştırma sonucunda kızların erkeklere göre sosyal uyum puanlarının daha düşük olduğu yönünde bulguya ulaşılmıştır.

Atılğan (2001), okul öncesi eğitim kurumuna devam eden ve etmeyen birinci kademe birinci devre ğrencilerinin sosyal beceri özelliklerinin karşılaştırılmasına yönelik bir araştırma yapmıştır. Araştırma kapsamına 106 kız 135 erkek ğrenci alınmıştır. Araştırma sonucunda kız çocukların erkek çocuklara oranla, hem bireysel özellikler açısından hem de sosyal beceriler açısından daha yüksek puan ortalamasına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Işık (2007), anasınıfına devam eden 5–6 yaş çocuklarının sosyal uyum ve becerilerinde cinsiyete göre farklılık olduğunu saptamıştır. Araştırmada erkek çocukların sosyal uyum ve becerilerinin kız çocuklarına göre daha iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte bu sonucu erkek çocuklarına hoşgörüyle yaklaşan geleneksel bakış açısının etkili olabileceği yorumu yapılmıştır.

Yapılan araştırma sonuçları incelendiğinde, araştırma sonuçlarını destekler bulguların çoğunlukta olduğu görülmektedir. Araştırmalardaki kız çocukları lehine anlamlı bulunan sosyal uyum becerilere ilişkin maddelere bakıldığında; *Sosyal İşbirliği* ( bağımsız ve grupla çalışma, uzlaşma, kurallara uyma vb.) ve *Sosyal*

*Etkileşim Becerileri* ( başkalarının sorunlarına duyarlı olma ve bu konuda iletişimi başlatma) alt boyutlarında yer alan maddelerle örtüştüğü görülmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre kız çocuklarının erkek çocuklarına göre *Sosyal İşbirliği Sosyal Etkileşim Beceri* puanlarının yüksek olması gerek yurt dışı gerekse yurt içinde yapılmış araştırma bulguları dikkate alındığında toplumlar arasında cinsiyet rol beklentisi ve kız çocuklarının yetiştirilmesinde benzer noktalar bulunmasının bir göstergesi olarak düşünülebilir.

**b) Kardeş Sayısı**

Tablo 26'da kardeş sayısına göre Sosyal Beceri Ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 26**  
**Örnekleme Alman Çocukların Kardeş Sayısına Göre Sosyal Beceri Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları**

SOSYAL BECERİ ÖLÇEĞİ	Boyutlar	Grup	n	Sıra Ort.	sd	$X^2$	p
	Sosyal İşbirliği	Tek çocuk	132	146.14	2	.394	.821
		2-3 Kardeş	151	141.70			
		4 ve daha fazla kardeş	4	160.50			
		Toplam	287				
	Sosyal Bağımsızlık ve Kabul	Tek çocuk	132	150.72	2	1.889	.389
		2-3 Kardeş	151	137.76			
		4 ve daha fazla kardeş	4	157.62			
		Toplam	287				
	Sosyal Etkileşim	Tek çocuk	132	150.17	2	1.929	.381
		2-3 Kardeş	151	138.35			
		4 ve daha fazla kardeş	4	153.88			
		Toplam	287				
	GENEL	Tek çocuk	132	149.20	2	1.295	.523
		2-3 Kardeş	151	138.97			
		4 ve daha fazla kardeş	4	162.38			
		Toplam	287				

**p>0.05**

Tablo 26 incelendiğinde, çocukların kardeş sayılarına göre Sosyal Beceri Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasında farkın istatistiksel olarak anlamlı bulunmadığı görülmektedir ( $X^2_{(2)}=1.295$ ,  $p>0.05$ ).

Sosyal Beceri Ölçeği alt boyutlarından; *Sosyal İşbirliği* ( $X^2_{(2)}=.394$ ,  $p>0.05$ ), *Sosyal Bağımsızlık ve Kabul* ( $X^2_{(2)}=1.889$ ,  $p>0.05$ ) ve *Sosyal Etkileşim* ( $X^2_{(2)}=1.929$ ,  $p>0.05$ ) alt boyutlarında da çocukların kardeş sayılarına ilişkin anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Sosyal Beceri Ölçeği toplam puanda tek çocukların sıra ortalaması 149.20, 2-3 kardeş olan çocukların sıra ortalaması 138.97; 4 ve daha fazla kardeş olan çocukların sıra ortalaması ise 162.38'dir. Kardeş sayısına göre fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Ancak çocukların kardeş sayısına göre sıra ortalama puanlarına bakıldığında; 4 ve daha fazla kardeş olan çocukların sıra ortalamalarının ölçeğin toplamında ve alt boyutlarda da diğerlerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Yapılan araştırmalarda birden fazla kardeşe sahip olmanın çocukların sosyal gelişimleri üzerinde önemli etkiye sahip olduğu bulguları mevcuttur. Kardeşler arası ilişkilerin yoğunluğu, paylaşımın daha fazla olması çocukların sosyal uyum becerilerini geliştirebilmektedir. Bununla birlikte kardeş sayısının fazla olduğu ailelerde ebeveynler çocuklarına maddi ve manevi destek olma konusunda kısıtlanabilmektedirler. Bu kısıtlanmaya bağlı olarak çocuklarda ergenlik yıllarında uyum problemleri ortaya çıkabilmektedir (Toy, 2006:78).

Taylı (2000), kardeş sahibi olma durumunun sosyal oyuna etkisini inceleyen araştırmasında, kardeşe sahip 18 çocuk ve tek olan 20 çocuk olmak üzere toplam 38 çocuğu serbest zamanda gözlemiştir. Araştırmada tek kardeşli çocukların daha fazla yalnız başına oyun oynadıkları; kardeşe sahip olan çocukların ise daha çok işbirliği ve birlikte oyun oynadıkları bulgularına ulaşmıştır.

Atılgan (2001), okul öncesi eğitimi alan ve almayan çocukların sosyal becerilerini karşılaştırdığı araştırmasında çocukların kardeş sayısının sosyal beceri puanları üzerinde önemli bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşmıştır. Uzman (2001), çocukların kardeş sayılarının yardım etme ve paylaşma davranışları üzerinde etkili olmadığını saptamıştır.

Orçan ve Deniz (2004), anaokuluna devam eden çocukların sosyal uyumlarını inceleyen bir araştırma yapmışlardır. Araştırma kapsamına 120 altı yaş çocuğu alınmıştır. Araştırma sonucunda çocukların kardeş sayısı ile sosyal uyumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Gizir (2002) araştırmasında, 4-5 yaş çocuklarında kardeş sayısının işbirliği ve sosyal ilişkilere ilişkin davranışlarda farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte araştırmada, iki kardeşi olan çocukların puanlarının, tek çocuklara göre ve bir kardeşi olan çocuklara göre daha düşük olduğu belirtilmektedir.

Güven vd.(2004), okul öncesi eğitimi almış ve almamış birinci sınıf öğrencilerinin sosyal duygusal uyum düzeylerini karşılaştırdıkları araştırmada; tek çocukların sosyal duygusal gelişim düzeylerinin 2 ve daha fazla kardeş sahibi olan çocuklara göre daha yüksek olduğu yönünde bulguya ulaşmışlardır. Araştırmada ailedeki çocuk sayısı arttıkça çocukların sosyal duygusal uyum düzeylerinin anlamlı derecede azaldığı ifade edilmektedir.

Öksüz (2002), ailede kardeş sayısının arttığı durumlarda ebeveynlerin çocuk *kayıрма tutumu* sergileyebildiklerini ve bu tutumun sonucunda yeterli ilgi ve sevgi gösterilemediği için kardeşlerin sevgi ve üzüntüsünü paylaşamayan giderek yalnızlaşan bir tutum içerisine girebildiklerini ifade etmektedir.

Sarı (2007) araştırmasında 5-6 yaş çocuklarının sosyal uyumlarının kardeş sayısına göre farklılık yaratmadığı ancak tek çocukların sosyal uyum puanlarının bir ve iki kardeşi olanlara göre daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Araştırmada ayrıca ailede çocuk sayısı arttıkça ebeveynlerindaha fazla koruyucu tutum sergiledikleri bulgusu da mevcuttur. Balcı ve Yılmaz (2004)'ın gerçekleştirdiği, babaların kişilik özellikleri ile çocuk yetiştirme tutumlarının araştırıldığı çalışmada çocuk sayısı arttıkça babaların koruyucu tutumlarının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Şehirli (2007), araştırmasında, tek çocukların 2 kardeş olanlara göre daha uyumlu oldukları, 3 kardeş ve daha üzeri olan çocukların, tek çocuklara göre daha çok sosyal kaygı gösterdikleri ve 2 kardeş olan çocukların tek çocuk olanlara oranla daha çok istenmeyen davranışlar sergiledikleri bulgusuna ulaşmıştır.



Yapılmış araştırma sonuçları incelendiğinde farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Bu durum bir ya da birden fazla çocuk sahibi olsalar da ebeveynlerin çocuklarının sosyal gelişimleri için harcadıkları çaba oranının çocukların davranışlarına ne kadar yansıdığıın göstergesi olarak düşünülebilir.

## c) Doğum Sırası

Tablo 27’de çocukların doğum sırasına göre Sosyal Beceri Ölçeği ve Alt Boyutlarına ilişkin Kruskal Wallis H Testi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 27**  
**Örnekleme Alınan Çocukların Doğum Sırasına Göre Sosyal Beceri Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları**

SOSYAL BECERİ ÖLÇEĞİ	Boyutlar	Çocuk Sırası	n	Sıra Ort.	sd	$X^2$	p
	Sosyal İşbirliği	İlk çocuk		212	168.38	3	6.256
Ortanca veya ortanca çocuklardan bir tanesi			27	149.65			
Son çocuk			69	160.78			
İkiz			16	113.78			
Toplam			324				
Sosyal Bağımsızlık ve Kabul	İlk çocuk		212	169.65	3	3.767	.288
	Ortanca veya ortanca çocuklardan bir tanesi		27	149.24			
	Son çocuk		69	149.93			
	İkiz		16	144.31			
	Toplam		324				
Sosyal Etkileşim	İlk çocuk		212	170.91	3	8.930	.030*
	Ortanca veya ortanca çocuklardan bir tanesi		27	162.85			
	Son çocuk		69	145.99			
	İkiz		16	121.62			
	Toplam		324				
GENEL	İlk çocuk		212	171.85	3	7.395	.060
	Ortanca veya ortanca çocuklardan bir tanesi		27	147.20			
	Son çocuk		69	149.09			
	İkiz		16	122.22			
	Toplam		324				

\*  $p < 0.05$

Tablo 27 incelendiğinde; araştırmaya katılan çocukların doğum sıralarına göre Sosyal Beceri Ölçeği’nden ( $X^2_{(3)}=7.395$ ,  $p>0.05$ ) ve ölçeğin *Sosyal İşbirliği* ( $X^2_{(3)}=6.256$ ,  $p>0.05$ ) ile *Sosyal Bağımsızlık ve Kabul* ( $X^2_{(3)}=3.767$ ,  $p>0.05$ ) alt

boyutlarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmadığı görülmektedir.

*Sosyal İşbirliği* alt boyutunda ilk çocukların sıra ortalamaları 168.38; ortanca çocukların sıra ortalamaları 149.65; son çocukların sıra ortalamaları 160.78; ikiz çocukların sıra ortalamaları ise 113.78'dir.

*Sosyal Bağımsızlık ve Kabul* alt boyutunda, ilk çocukların sıra ortalamaları 169.65; ortanca çocukların sıra ortalamaları 149.24; son çocukların sıra ortalamaları 149.93; ikiz çocukların sıra ortalamaları ise 144.31'dir.

*Sosyal İşbirliği ve Sosyal Bağımsızlık ve Kabul* alt boyutlarında çocukların kardeş sayılarına göre aldıkları puanlar arasında istatistiksel açıdan fark yoktur. Ancak ilk çocukların puanlarının hem *Sosyal İşbirliği* hem de *Sosyal Bağımsızlık ve Kabul* alt boyutlarında diğer gruplara göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Sosyal Beceri Ölçeği alt boyutlarından olan *Sosyal Etkileşim* ( $X^2_{(2)}=1.929$ ,  $p<0.05$ ) boyutunda ise çocukların doğum sıralarına ilişkin anlamlı fark bulunmaktadır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak amacıyla ilgili alt boyuta Mann Whitney U testi yapılmış ve gruplar arasında tek tek karşılaştırmaya gidilmiştir. Bunun neticesinde farkın ilk çocuk olanlar ile son çocuk olanlar arasında ve ilk çocuk ile ikiz çocuk olanlar arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Mann Whitney U testi** sonucunda elde edilen sıra ortalamalarına göre; ilk çocuk olanların (sıra ortalaması= 146.35) son çocuk olanlara (sıra ortalaması=124.57) oranla daha yüksektir.

Aynı şekilde ilk çocuk olanların (sıra ortalaması= 116.95) ikiz olanlara (sıra ortalaması=82.06) oranla *Sosyal Etkileşim* boyutunda daha iyi oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan araştırmalarda ve literatürde bu bulguyu destekleyen ve desteklemeyen sonuçlar mevcuttur.

Falbo (1976), araştırmasında ilk doğan çocukların sonradan doğan çocuklara göre daha iyi sosyal ilişkilerde uyum sağladıkları yönünde bulguya ulaşmıştır (Akt.Gander ve Gandiner,1998:288).

Wesley ve Sullivan (1980) ailelerin ilk çocuğa daha çok zaman harcadıkları ve önem verdikleri, çocukla daha çok etkileşim, şefkat ve sosyal ilişkiler içerisinde olduğunu belirtmektedirler (Akt: Irmak, 1995: 13). Karen (1984) ailelerin ilk ya da tek çocuklara ayırdıkları bu zamanın, ilk ya da tek çocukların hem akademik açıdan hem de diğer çocuklarla ilişkiler açısından sonradan doğanlara göre daha iyi düzeyde olduğunu belirtmektedir.

Gizir (2002) araştırmasında, 4-5 yaş çocuklarında doğum sırasının işbirliği ve sosyal ilişkilere ilişkin davranışlarda farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte araştırmada, ortanca çocukların ilk ve son çocuklara göre puanlarının daha düşük olduğu belirtilmektedir.

Çimen (2000), 5-6 yaş çocuklarının psikososyal gelişimlerini inceleyen araştırmasında, çocukların uyumsal davranış ölçeğinden aldıkları puanların doğum sırasına göre farklılık yaratmadığı bulguları mevcuttur. Bununla birlikte araştırmada, ilk çocukların puanlarının diğerlerine göre daha yüksek olduğu belirtilmektedir.

Güven vd.(2004), yaptıkları araştırmada ilk çocukların sosyal duygusal uyum düzeylerinin 4. ve daha sonrası çocuklara göre daha yüksek olduğu; 2. ve 3. çocukların ise 4. ve daha sonrası çocuklara göre sosyal uyum puanlarının anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır.

Orçan ve Deniz (2004), anaokuluna devam eden altı yaş çocuklarının sosyal uyumlarında çocukların doğum sırasına göre fark olmadığı yönünde bulguya ulaşmıştır. Uzmen (2001), çocukların doğuş sıralarının yardım etme ve paylaşma davranışları üzerinde etkili olmadığını saptamıştır.

Laffey-Ardley ve Thorpe (2005) yaptıkları araştırmada 3–6 yaş arası ikiz çocukların sosyal beceri ve arkadaşlık ilişkileri puanlarının araştırmaya katılan tek çocuklara göre düşük olduğunu saptamışlardır. Araştırmada hem aynı cins hem de karşı cins ikizlerin tek çocuklara göre daha az arkadaş çevresine sahip oldukları belirtilmektedir. İkizlerle yapılan bu araştırma, araştırma sonucunu desteklemektedir.

Araştırmada ilk çocukların son çocuklara ve ikiz çocuklara göre sosyal etkileşim alanındaki puanları anlamlı farklılık göstermekte ve ölçeğin diğer alanlarında da ilk çocuklar yüksek puana sahip bulunmaktadır. Bu durum literatürde ailelerin ilk çocuklarla daha nitelikli etkileşimde bulunduğu yönündeki bulgularla paralellik göstermektedir. Son çocukların ailenin küçük bireyi olması nedeniyle daha az sorumluluk verilmesi ve ilk çocuğa göre son çocuktan beklentilerin alt düzeyde olması bu sonucu ortaya çıkarmış olabilir. Ailede çocuk sayısı arttıkça anne ve babaların daha koruyucu bir tutum sergilediklerini destekleyen araştırma sonuçları da dikkate alınacak olunursa ailelerin korucu davranmalarının son çocukların puan ortalamalarının düşük olmasının diğer bir nedeni olabilir.

Diğer taraftan ilk çocuklarla ikiz çocuklar arasındaki ilk çocukların lehine olan puan farkı ikiz çocukların; aile içinde anne baba davranışları, ikizler için tercih edilen giyim biçimi, okul, sınıf vb. konularda daha çok birbirine bağımlı yetiştirilme ihtimallerinin yüksek olması ve koruyucu anne baba tutumları da bu sonucu ortaya çıkarmış olabilir. Aile içindeki bir yetişkine bağımlı olan çocukların, okuldaki sosyal uyumlarının daha düşük olabileceği gibi; birbirine bağımlı olarak yetişen ikizlerin de diğer çocuklarla sosyal ilişkilerinin zayıf olabileceği düşünülebilir.

### d) Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Süresi

Tablo 28’de okul öncesi eğitime devam etme sürelerine göre Sosyal Beceri Ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin Kruskal Wallis H Testi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 28**  
**Örnekleme Alınan Çocukların Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Sürelerine Göre Sosyal Beceri Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları**

SOSYAL BECERİ ÖLÇEĞİ	Boyutlar	Grup	n	Sıra Ort.	sd	$X^2$	p
	Sosyal İşbirliği	İlk yıl		142	161.80	3	4.191
2. yıl			100	142.00			
3. yıl			56	147.69			
4. yıl			5	122.00			
Toplam			303				
Sosyal Bağımsızlık ve Kabul	İlk yıl		142	146.83	3	4.762	.190
	2. yıl		100	147.44			
	3. yıl		56	174.47			
	4. yıl		5	138.30			
	Toplam		303				
Sosyal Etkileşim	İlk yıl		142	151.76	3	.344	.952
	2. yıl		100	150.06			
	3. yıl		56	156.84			
	4. yıl		5	143.50			
	Toplam		303				
GENEL	İlk yıl		142	153.51	3	1.813	.612
	2. yıl		100	145.08			
	3. yıl		56	162.45			
	4. yıl		5	130.50			
	Toplam		303				

$p > 0.05$

Tablo 28 incelendiğinde; araştırmaya katılan çocukların okul öncesi eğitime devam etme sürelerine göre Sosyal Beceri Ölçeği’nin tamamından aldıkları puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ( $X^2_{(3)}=1.813$ ,  $p > 0.05$ ).

Ölçeğin *Sosyal İşbirliği* ( $X^2_{(3)}=4.191$ ,  $p > 0.05$ ) alt boyutunda, çocukların aldıkları puanlar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamaktadır. *Sosyal İşbirliği* boyutunda okul öncesi eğitimi kurumunda ilk yılda olanların sıra

puan ortalaması 161.80; ikinci yılda olanların sıra puan ortalaması 142.00; üçüncü yılda olanların sıra puan ortalaması 147.69; dördüncü yılda olanların sıra puan ortalaması ise 122.00'dir.

*Sosyal Bağımsızlık ve Kabul* ( $X^2_{(3)}=4.762$ ,  $p>0.05$ ) boyutunda çocukların aldıkları puanlar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamaktadır. *Sosyal Bağımsızlık ve Kabul* alt boyutunda okul öncesi eğitim kurumunda ilk yılda olanların sıra puan ortalaması 146.83; ikinci yılda olanların sıra puan ortalaması 147.44; üçüncü yılda olanların sıra puan ortalaması 174.47; dördüncü yılda olanların sıra puan ortalaması ise 138.30'dur.

*Sosyal Etkileşim* ( $X^2_{(3)}=.344$ ,  $p>0.05$ ) boyutunda da çocukların aldıkları puanlar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamaktadır. *Sosyal Etkileşim* boyutunda okul öncesi eğitim kurumunda ilk yılda olanların sıra puan ortalaması 151.76; ikinci yılda olanların sıra puan ortalaması 150.06; üçüncü yılda olanların sıra puan ortalaması 156.84; dördüncü yılda olanların sıra puan ortalaması ise 143.50'dir.

Sosyal Beceri Ölçeği'nin tamamından ve alt boyutlardan alınan puanlar arasında anlamlı farklılık yoktur. Ancak Sosyal Beceri Ölçeği'nden alınan toplam puanlara bakıldığında, 3 yıldan beri okul öncesi eğitime devam eden çocukların sıra puan ortalamaları ( 162.45) diğer gruplara göre daha yüksektir. 4 yıldan beri devam eden çocukların ortalaması (130.50) ise en düşüktür.

Koçak ve Tepeli (2004)'nin yaptıkları araştırma sonuçları da bu bulgularla paralellik göstermektedir. Koçak ve Tepeli (2004), 4-5 yaş çocuklarının sosyal ilişkiler ve işbirliği davranışları açısından çocukların okula devam süreleri arasında farklılık olmadığı bulgusuna ulaşmışlardır. Ancak bu araştırmada da üç yıldan beri okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların sosyal ilişkiler ve sosyal işbirliği puan ortalamaları diğer gruplara göre yüksektir.

Uzmen (2001), çocukların yardım etme ve paylaşma gibi sosyal davranışları üzerinde çocukların okula devam etme sürelerinin etkili olmadığını saptamıştır.

Gizir (2002), 4-5 yaş çocuklarında işbirliği ve sosyal ilişkileri inceleyen araştırmasında iki ve daha fazla yıldan beri anaokuluna devam eden çocukların puanlarının daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Araştırma sonucunda 4 yıldan beri okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların en düşük puana sahip olmaları da ilgi çekicidir. Bu durum okul öncesi eğitim programlarında sosyal ve duygusal gelişiminin yeterince desteklenmediğini düşündürmektedir.



e) **Çocuğun Tam Aileye Sahip Olup Olmama Durumu**

Tablo 29’da çocukların tam aileye sahip olup olmadıklarına göre Sosyal Beceri Ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 29**  
**Örnekleme Alınan Çocukların Tam Aileye Sahip Olup Olmadıklarına Göre Sosyal Beceri Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları**

SOSYAL BECERİ ÖLÇEĞİ	Boyutlar	Grup	n	Sıra Ort.	Sıra Topl.	U	P
	Sosyal İşbirliği	Tam Aile		294	157.41	46278.50	2378.500
Dağılmış Aile			18	141.64	2549.50		
Toplam			312				
Sosyal Bağımsızlık ve Kabul	Tam Aile		294	156.78	46093.00	2564.000	.822
	Dağılmış Aile		18	151.94	2735.00		
	Toplam		312				
Sosyal Etkileşim	Tam Aile		294	157.01	46161.00	2496.000	.647
	Dağılmış Aile		18	148.17	2667.00		
	Toplam		312				
GENEL	Tam Aile		294	157.12	46193.50	2667.000	.619
	Dağılmış Aile		18	146.36	2634.50		
	Toplam		312				

**p>0.05**

Tablo 29 incelendiğinde; araştırmaya katılan çocukların tam aileye sahip olup olmama durumlarına göre Sosyal Beceri Ölçeği’nden aldıkları puanlar (U=2667.000, p>0.05) arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir. Tam aileye sahip olan çocukların Sosyal Beceri Ölçeği’nin tamamında sıra ortalama puanları 157.12; dağılmış aileye sahip olan çocukların sıra puan ortalamaları ise 146.36’dır.

Sosyal İşbirliği (U=2378.500, p>0.05), alt boyutunda çocukların puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Tam aileye sahip olan çocukların sıra ortalaması 157.41, dağılmış aileye sahip olan çocukların sıra ortalaması ise 141.64’dür.

*Sosyal Bağımsızlık ve Kabul* ( $U=2564.000$ ,  $p>0.05$ ), boyutunda çocukların puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Tam aileye sahip olan çocukların ortalaması 156.78; dağılmış aileye sahip olan çocukların ortalaması ise 151.94'dür.

*Sosyal Etkileşim* ( $U=2496.000$ ,  $p>0.05$ ) boyutunda çocukların puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Tam aileye sahip olan çocukların ortalaması 157.01; dağılmış aileye sahip olan çocukların sıra ortalaması ise 148.17'dir.

Tablo 29'da çocukların tam aileye sahip olma durumuna göre aldıkları puanlar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Ancak Sosyal Beceri Ölçeği'nin tamamında ve alt boyutlarında tam aileye sahip olan çocukların puanları dağılmış aileye sahip çocuklara göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Boşanma çocuğun sosyalleştiği ilk ve doğal çevre olan ailenin tam aile olma özelliğini kaybetmesidir. Sosyal gelişimini destekleyen bu çevreden yoksun kalan çocuklar psikososyal özellikler açısından zarar görebilmekte (Mangır ve Alisinanoğlu,1993:2); okul öncesi dönemdeki çocuklarda duygusal ve davranışsal sorunları da beraberinde getirebilmektedir. Ancak boşanma sonrası çocuğun içinde bulunduğu ortam bu sorunlar üzerinde olumlu ya da olumsuz etkiye de sahiptir. Boşanma sonrasında ebeveynlerin çocukla ilişkilerini sağlıklı tutması bu olumsuz etkileri azaltabilmektedir (Dinçer, 2007:104-105).

Tablo 29'da dağılmış aile çocuklarının sosyal beceri puanlarının tam aileye sahip olan çocukların sosyal beceri puanlarından daha düşük olmasının literatür bilgileri ile örtüştüğü söylenebilir.

## f) Anne Öğrenim Durumu

Tablo 30'da çocukların anne öğrenim durumlarına göre Sosyal Beceri Ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin Kruskal Wallis H Testi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 30**  
**Örnekleme Alınan Çocukların Anne Öğrenim Durumlarına Göre Sosyal Beceri Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları**

SOSYAL BECERİ ÖLÇEĞİ	Boyutlar	Grup	n	Sıra Ort.	sd	X <sup>2</sup>	p
	Sosyal İşbirliği		Okur Yazar Değil	1	252.50	6	1.571
Okur Yazar			2	131.00			
İlkokul Mezunu			36	159.39			
Ortaokul Mezunu			17	168.74			
Lise Mezunu			135	163.10			
Yüksek Okul/Üniversite			125	163.86			
Lisans üstü Mezun			9	150.28			
Toplam			325				
Sosyal Bağımsızlık ve Kabul		Okur Yazar değil	1	271.50	6	4.695	.584
		Okur Yazar	2	106.75			
		İlkokul Mezunu	36	162.07			
		Ortaokul Mezunu	17	145.94			
		Lise Mezunu	135	157.16			
		Yüksek okul-Üniversite	125	172.57			
		Lisans üstü Mezun	9	154.11			
		Toplam	325				
Sosyal Etkileşim		Okur Yazar değil	1	227.00	6	3.191	.784
		Okur yazar	2	116.25			
		İlkokul Mezunu	36	158.78			
		Ortaokul Mezunu	17	139.50			
		Lise Mezunu	135	166.34			
		Yüksek okul-Üniversite	125	164.92			
		Lisans üstü Mezun	9	150.72			
		Toplam	325				
GENEL		Okur Yazar değil	1	277.00	6	3.378	.760
		Okur yazar	2	115.00			
		İlkokul Mezunu	36	155.25			
		Ortaokul Mezunu	17	150.24			
		Lise Mezunu	135	162.00			
		Yüksek okul-Üniversite	125	168.96			
		Lisans üstü Mezun	9	148.28			
		Toplam	325				

p>0.05

Tablo 30 incelendiğinde; araştırmaya katılan çocukların anne öğrenim durumlarına göre *Sosyal Beceri Ölçeği'nden* aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir ( $X^2_{(6)}=3.378$ ,  $p>0.05$ ).

Sosyal Beceri Ölçeği'nin tümünden alınan puanlara bakıldığında; annesi okur yazar olmayan çocukların sıra puan ortalaması 277.00, annesi okur yazar olan çocukların sıra puan ortalaması 115.00, annesi ilkokul mezunu çocukların sıra puan ortalaması 155.25, annesi ortaokul mezunu çocuklarının sıra puan ortalaması 150.24, annesi lise mezunu olan çocukların sıra ortalaması 162.00, annesi yüksekokul-üniversite mezunu çocukların sıra ortalaması 168.96, annesi lisans üstü öğrenime sahip çocukların sıra ortalaması 148.28'dir.

*Sosyal İşbirliği* ( $X^2_{(6)}=1.571$ ,  $p>0.05$ ), boyutunda çocukların puanları arasında anne öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Annesi okur yazar olmayan çocukların sıra ortalaması 252.50, annesi okur yazar olan çocukların sıra ortalaması 131.00, annesi ilkokul mezunu çocukların sıra ortalaması 159.39, annesi ortaokul mezunu çocuklarının sıra ortalaması 168.74, annesi lise mezunu olan çocukların sıra ortalaması 163.10, annesi yüksekokul-üniversite mezunu çocukların sıra ortalaması 163.86, annesi lisans üstü öğrenime sahip çocukların sıra puan ortalaması 150.28'dir.

*Sosyal Bağımsızlık ve Kabul* ( $X^2_{(6)}=4.695$ ,  $p>0.05$ ) boyutunda çocukların puanları arasında anne öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Annesi okur yazar olmayan çocukların sıra ortalaması 271.50, annesi okur yazar olan çocukların sıra ortalaması 106.75, annesi ilkokul mezunu çocukların sıra ortalaması 162.07, annesi ortaokul mezunu çocuklarının sıra ortalaması 145.94, annesi lise mezunu olan çocukların sıra ortalaması 157.16, annesi yüksekokul-üniversite mezunu çocukların sıra ortalaması 172.57, annesi lisans üstü öğrenime sahip çocukların sıra ortalaması 154.11'dir.

*Sosyal Etkileşim* ( $X^2_{(6)}=3.191, p>0.05$ ) boyutunda çocukların puanları arasında anne öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Annesi okur yazar olmayan çocukların sıra ortalaması 227.00, annesi okur yazar olan çocukların sıra ortalaması 116.25, annesi ilkokul mezunu çocukların sıra ortalaması 158.78, annesi ortaokul mezunu çocuklarının sıra ortalaması 139.50, annesi lise mezunu olan çocukların sıra ortalaması 166.34, annesi yüksekokul-üniversite mezunu çocukların sıra ortalaması 164.92, annesi lisans üstü öğrenime sahip çocukların sıra ortalaması 150.72'dir.

Güleş (2004), okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin kendi kendini yönetme davranışlarını inceleyen bir araştırma yapmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak *Kendi Kendini Yönetme Testi* kullanılmıştır. Test çocuğun yemek, uyku, temizlik, giyinme, okul çalışması-ev işlerine yardım, yer değiştirme, arkadaşlarıyla görüşme, para harcama ve faydalanma gibi alt boyutları içermektedir. Araştırmada okul öncesi eğitimi alan çocukların kendi kendini yönetme davranışlarının anne eğitimi durumuna göre farklılaşmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Bununla birlikte annenin eğitim düzeyi yükseldikçe çocukların kendi kendini yönetme testinden aldıkları puanlar da yükselmektedir.

Sarı (2007) araştırmasında, annelerin öğrenim durumu arttıkça çocukların sosyal uyumlarının da arttığı sonucuna ulaşmıştır.

Çimen (2000) araştırmasında 5-6 yaş çocuklarının anne öğrenim düzeyi arttıkça çocukların sorumluluk gibi alanlarda uyumsal davranış puanlarının da arttığı bulgularına ulaşmıştır. Araştırmada en yüksek öğrenim düzeyi olarak yüksekokul-üniversite düzeyi alınmıştır.

Koçak ve Tepeli (2004) annelerin eğitim düzeyi arttıkça çocukların sosyal işbirliği ve sosyal ilişkilere yönelik davranış puanlarının arttığı yönünde bulgulara ulaşmışlardır.

Orçan ve Deniz (2004), araştırmalarında ilkokul mezunu olan annelerin çocukları ile annesi lise ve üniversite mezunu olan annelerin çocuklarının sosyal uyum puanları arasında anlamlı farklılık olduğu bulgusu mevcuttur.

Uzmen (2001) yaptığı araştırmada çocukların yardım etme ve paylaşma davranışları üzerinde anne-babaların öğrenim düzeylerinin, etkili olmadığı saptanmıştır.

Seçer vd. (2008) okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların annelerinin ebeveynliğe yönelik tutumlarını inceleyen bir araştırma yapmışlardır. Araştırmada annelerin öğrenim düzeyi ile ebeveynlik tutumları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bununla birlikte annelerin öğrenim düzeyi arttıkça ebeveynlikle ilgili tutumlarına ilişkin puanlarında artış olduğu belirtilmektedir.

Araştırmada anne öğrenim düzeyine göre çocukların sosyal becerileri farklılaşmamaktadır. Bu durum annelerin öğrenim durumundan çok, çocuk eğitimi ve ebeveynlik becerileri konusunda kendisini geliştirmesinin çocuğun davranışlarına yansıması olarak yorumlanabilir.

## g) Baba Öğrenim Durumu

Tablo 31’de çocukların baba öğrenim durumlarına göre Sosyal Beceri Ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin Kruskal Wallis H Testi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 31**  
**Örnekleme Alınan Çocukların Baba Öğrenim Durumlarına Göre Sosyal Beceri Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları**

SOSYAL BECERİ ÖLÇEĞİ	Boyutlar	Grup	n	Sıra Ort.	sd	X <sup>2</sup>	p
	Sosyal İşbirliği	İlkokul Mezunu		14	147.11	4	4.695
Ortaokul Mezunu			8	154.94			
Lise Mezunu			134	169.31			
Yüksek okul- Üniversite Mezunu			159	161.62			
Lisans üstü Mezun			9	107.33			
Toplam			324				
Sosyal Bağımsızlık ve Kabul		İlkokul Mezunu		14	115.68		
	Ortaokul Mezunu		8	169.94			
	Lise Mezunu		134	165.67			
	Yüksek okul- Üniversite Mezunu		159	165.59			
	Lisans üstü Mezun		9	126.94			
	Toplam		324				
	Sosyal Etkileşim	İlkokul Mezunu		14	98.68	4	10.371
Ortaokul Mezunu			8	156.38			
Lise Mezunu			134	169.92			
Yüksek okul- Üniversite Mezunu			159	163.57			
Lisans üstü Mezun			9	137.94			
Toplam			324				
GENEL		İlkokul Mezunu		14	112.64		
	Ortaokul Mezunu		8	161.38			
	Lise Mezunu		134	168.29			
	Yüksek okul- Üniversite Mezunu		159	164.43			
	Lisans üstü Mezun		9	120.67			
	Toplam		324				

\* p<0.05

Tablo 31 incelendiğinde; araştırmaya katılan çocukların baba öğrenim durumlarına göre Sosyal Beceri Ölçeği'nin tümünden ( $X^2_{(4)}=6.510$ ,  $p>0.05$ ) aldıkları puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı bulunmadığı görülmektedir. Babası ilkokul mezunu çocukların sıra ortalaması 112.64, babası ortaokul mezunu olan çocukların ortalaması 161.38, babası lise mezunu olan çocukların sıra ortalaması 168.29, babası yüksekokul-üniversite mezunu olan çocukların sıra ortalaması 164.43, babası lisans üstü öğrenime sahip olan çocukların sıra ortalaması ise 120.67'dir.

*Sosyal İşbirliği* alt boyutunda ( $X^2_{(4)}=4.695$ ,  $p>0.05$ ) çocukların baba öğrenim durumuna göre aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Babası ilkokul mezunu çocukların sıra ortalaması 147.11, babası ortaokul mezunu olan çocukların ortalaması 154.94, babası lise mezunu olan çocukların sıra ortalaması 169.31, babası yüksekokul-üniversite mezunu olan çocukların sıra ortalaması 161.62, babası lisans üstü öğrenime sahip olan çocukların sıra ortalaması ise 107.33'dür.

*Sosyal Bağımsızlık ve Kabul* alt boyutunda ( $X^2_{(4)}=5.380$ ,  $p>0.05$ ) çocukların baba öğrenim durumuna göre aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Babası ilkokul mezunu çocukların sıra ortalaması 115.68, babası ortaokul mezunu olan çocukların ortalaması 169.94, babası lise mezunu olan çocukların sıra ortalaması 165.67, babası yüksekokul-üniversite mezunu olan çocukların sıra ortalaması 165.59, babası lisans üstü öğrenime sahip olan çocukların sıra ortalaması ise 126.94'dür.

*Sosyal Etkileşim* ( $X^2_{(4)}=10.371$ ,  $p<0.05$ ) alt boyutunda ise çocukların baba öğrenim durumuna göre aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak amacıyla ilgili alt boyuta Mann Whitney U testi yapılmış ve gruplar arasında tek tek karşılaştırmaya gidilmiştir. Bunun neticesinde farkın ilkokul mezunu olanlar ile lise mezunu olanlar arasında ve ilkokul mezunu olanlar ile yüksek okul-üniversite mezunu olanlar arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mann Whitney U testi



sonucunda elde edilen sıra ortalamalarına göre; lise mezunu olanların (sıra ortalaması= 77.47) ilkokul mezunu olanlara (sıra ortalaması=46.07) oranla ve yüksek okul-üniversite mezunu olanların (sıra ortalaması= 89.86) ilkokul mezunu olanlara (sıra ortalaması=54.57) oranla *Sosyal Etkileşim* boyutunda daha iyi oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Çimen (2000) 5-6 yaş çocukları ile yaptığı araştırmasında, baba öğrenim düzeyi arttıkça çocukların bağımsız faaliyet gösterebilme, kendi kendini yönetme, ve genel uyumsal davranış puanlarında arttığı bulgusuna ulaşmıştır. Araştırmada en yüksek öğrenim düzeyi olarak yüksekokul-üniversite düzeyi alınmıştır.

Değişen sosyal koşullarda babalıkla ilgili toplumun beklentilerinin farklılaşmasıyla babalar da çocuk yetiştirmeye etkin bir şekilde katılmaya başlamışlardır. Araştırmalar babanın çocuk eğitime aktif olarak katıldıklarında çocuğun gelişimini olumlu yönde desteklediğini göstermektedir (McBride ve Lutz, 2004: 446; McBride vd., 2004: 321).

Allen ve Dally (2002: 2), babalara yönelik meta-analiz çalışması yapmışlardır. Araştırma sonucunda babaların bakım ve eğitimlerine katıldığı çocukların, bebeklik döneminde daha güvenli bağlanma gerçekleştirdikleri, zorluklar karşısında daha dirençli oldukları ve babaları ile ilişkilerinde daha sıcak ve destekleyici ilişkiler kurdukları yönünde bulgulara ulaşılmıştır. Araştırmada babanın sıcak ve destekleyici ilişkisinin çocukların sosyal faaliyetlerde daha istekli olduğu, psikolojik açıdan daha rahat olduğu ve yaşadığı toplumun ahlaki değerlerini kazanmaları açısından önemli etkilerinin olduğu bulguları da mevcuttur.

Babaların sıcak ve destekleyici ilişkiler kurduğu çocuklar akranları ile daha sağlıklı ilişkiler kurmaktadır (Green, 2001:2; Güngörmüş, 1993: 252). Babaların olumlu ilişkiler geliştirdiği çocukların sosyal ve duygusal yönden gelişimi de olumlu yönde etkilenmektedir. Babaların çocuklarıyla nitelikli ilişkiler kurabilmeleri ise eğitim düzeyi ile yakından ilişkilidir. Yapılan araştırmalarda babaların aile ve çocuk eğitimine ilişkin aldıkları eğitimi tüm yaşamlarına

uyarlayabildikleri (Kımmet, 2003: 466) ve eğitim düzeyi yüksek olan babaların çocukların eğitimine katılmaya daha kolay adapte olduklarını ortaya koymuştur (Halle ve Le Menestral,1999:3; Green, 2003: 3).

Argun ( 2005), araştırmasında babaların öğrenim düzeyi ile çocuklarının duyuşsal güçlük ve akran kabulü arasında anlamlı farklılık olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Araştırmada lise mezunu ile yüksekokul-üniversite mezunu babaların çocuklarının duyuşsal güçlüğü üzerinde; ilkokul mezunu babalar ile yüksekokul-üniversite mezunu babaların çocuklarının akran kabulü üzerinde anlamlı farklılık bulunmuştur.

Yukarıdaki araştırmalar Tablo 31'deki bulguları desteklemektedir. Babanın öğrenim düzeyi arttıkça çocuğun eğitiminde babalık rolünü daha iyi kavrayabileceği ve bu konuda sorumluluk alabileceği söylenebilir. Bununla birlikte babaların öğrenim düzeyinin artmasıyla geleneksel babalık rolü de etkisini yitirmiş olabilir. Bu durumda babaların çocuklarıyla daha nitelikli iletişim ve etkileşim kurmaları çocukların sosyal becerilerini geliştirmesine fırsat verebileceği yorumu yapılabilir.

### h) Anne Mesleği

Tablo 32’de çocukların anne mesleğine göre Sosyal Beceri Ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 32**  
**Örnekleme Alınan Çocukların Anne Mesleğine Göre Sosyal Beceri Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları**

SOSYAL BECERİ ÖLÇEĞİ	Boyutlar	Grup	n	Sıra Ort.	sd	X <sup>2</sup>	p
	Sosyal İşbirliği		Çalışmıyor	141	164.45	5	4.199
Memur			52	159.62			
İşçi			20	153.00			
Profesyonel meslek			66	160.35			
Serbest Meslek			18	123.64			
Tekniker ve Yardımcı Profesyonel Meslek			19	143.68			
Toplam			316				
Sosyal Bağımsızlık ve Kabul		Çalışmıyor	141	155.50	5	.758	.980
		Memur	52	160.96			
		İşçi	20	168.25			
		Profesyonel meslek	66	162.48			
		Serbest Meslek	18	149.19			
		Tekniker ve Yardımcı Profesyonel Meslek	19	158.76			
		Toplam	316				
Sosyal Etkileşim		Çalışmıyor	141	159.82	5	.679	.984
		Memur	52	156.75			
		İşçi	20	152.20			
		Profesyonel meslek	66	161.30			
		Serbest Meslek	18	162.17			
		Tekniker ve Yardımcı Profesyonel Meslek	19	146.97			
		Toplam	316				
GENEL		Çalışmıyor	141	159.29	5	1.344	.930
		Memur	52	160.67			
		İşçi	20	164.55			
		Profesyonel meslek	66	161.81			
		Serbest Meslek	18	139.31			
		Tekniker ve Yardımcı Profesyonel Meslek	19	147.00			
		Toplam	316				

p>0.05

Tablo 32 incelendiğinde; araştırmaya katılan çocukların anne mesleğine göre Sosyal Beceri Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ( $X^2_{(6)}=2.054, p>0.05$ ).

Sosyal Beceri Ölçeği'nin tümünden alınan puanlara bakıldığında; annesi çalışmayan çocukların sıra ortalaması 159.29, annesi memur olan çocukların sıra ortalaması 160.67, annesi işçi olan çocukların sıra ortalaması 164.55, annesi profesyonel meslek sahibi olan çocukların sıra ortalaması 161.81, annesi serbest meslek sahibi olan çocukların sıra ortalaması 139.31 ve tekniker ve yardımcı profesyonel mesleğe sahip annelerin çocuklarının puan ortalaması ise 147.00'dır.

*Sosyal İşbirliği* ( $X^2_{(6)}=5.821, p>0.05$ ), boyutunda anne mesleğine göre çocukların aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamaktadır. Annesi çalışmayan çocukların sıra ortalaması 164.45, annesi memur olan çocukların sıra ortalaması 159.62, annesi işçi olan çocukların sıra ortalaması 153.00, annesi profesyonel meslek sahibi olan çocukların sıra ortalaması 160.35, annesi serbest meslek sahibi olan çocukların sıra ortalaması 123.64 ve tekniker ve yardımcı profesyonel mesleğe sahip annelerin çocuklarının puan ortalaması ise 143.68'dir.

*Sosyal Bağımsızlık ve Kabul* ( $X^2_{(6)}=.910, p>0.05$ ) boyutunda anne mesleğine göre çocukların aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamaktadır. Annesi çalışmayan çocukların sıra ortalaması 155.50, annesi memur olan çocukların sıra ortalaması 160.96, annesi işçi olan çocukların sıra ortalaması 168.25, annesi profesyonel meslek sahibi olan çocukların sıra ortalaması 162.48, annesi serbest meslek sahibi olan çocukların sıra ortalaması 149.19 ve tekniker ve yardımcı profesyonel mesleğe sahip annelerin çocuklarının puan ortalaması ise 158.76'dır.

*Sosyal Etkileşim* ( $X^2_{(6)}=1.093, p>0.05$ ) boyutunda anne mesleğine göre çocukların aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamaktadır. Annesi çalışmayan çocukların sıra ortalaması 159.82, annesi

memur olan çocukların sora ortalaması 156.75, annesi işçi olan çocukların sıra ortalaması 152.20, annesi profesyonel meslek sahibi olan çocukların sıra ortalaması 161.30, annesi serbest meslek sahibi olan çocukların sıra ortalaması 162.17 ve tekniker ve yardımcı profesyonel mesleğe sahip annelerin çocuklarının puan ortalaması ise 146.97'dir.

Sarı (2007) ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumlarını bazı değişkenlere göre inceleyen bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda profesyonel meslek sahibi annelerin memur ve serbest meslek gibi bazı meslek grubundaki annelere göre daha demokratik tutum içinde oldukları belirlenmiştir. Gizir (2002) araştırmasında, anaokuluna devam eden 4-5 yaş çocuklarında işbirliği ve sosyal ilişkilere ilişkin puanların çocukların anne çalışma durumuna göre değişmediği sonucuna ulaşmıştır.

Demokratik tutuma sahip ebeveynler çocuğun kendine güven duymasına, yaratıcı ve sosyal bir birey olmasına yardımcı olacak davranışlar sergilemektedirler ( Yavuzer, 1999b:127). Demokratik ortamda büyüyen çocuklar daha bağımsız, kendi haklarını koruyabilen ve işbirliğine yatkın çocuklar olmaktadır (Dönmezer, 1999:66). Yavuzer, (2007), anne ve babaların çocuklarına istenilen davranış ve alışkanlıkları kazandırabilmeleri, kendi kendini denetleyen, duygu ve düşüncelerini özgürce ifade edebilen, girişimci bireyler olarak yetiştirilebilmeleri amacıyla Ana-Baba Okulu adlı proje çalışması yapmıştır. Çalışma öncelikli olarak düşük gelirli ve yetersiz sosyo-ekonomik düzeyden gelen ailelere hizmet verme amacı taşımaya karşın daha çok orta ve üst sosyo-ekonomik düzeyde olan anne ve babaların katıldığı görülmüştür. Ana-Baba Okulu projesinin katılımcıların çoğunluğunu ise her dönemde anneler oluşturmuştur.

Araştırmada çocukların sosyal becerileri anne mesleğine göre değişmemektedir. Bu durumun hangi meslek grubunda olursa olsun annelerin çocuk eğitimine yönelik olarak kendilerini geliştirme gayreti içerisinde olmalarının ve aldıkları eğitimi davranışlarına yansıtabilme becerilerinin bir göstergesi olarak düşünebilmek mümkündür.

**i) Baba Mesleği**

Tablo 33’de çocukların baba mesleğine göre Sosyal Beceri Ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin Kruskal Wallis H Testi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 33**  
**Örnekleme Alınan Çocukların Baba Mesleğine Göre Sosyal Beceri Ölçeği ve**  
**Alt Boyutlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları**

SOSYAL BECERİ ÖLÇEĞİ	Boyutlar	Grup	n	Sıra Ort.	sd	X <sup>2</sup>	p
	Sosyal İşbirliği	İşsiz		2	61.00	6	7.528
Memur			78	175.49			
İşçi			48	159.73			
Profesyonel meslek			103	161.00			
Serbest Meslek			74	148.05			
Emekli			7	151.43			
Tek. ve Yrd. Profesyonel Meslek			10	192.75			
Toplam			322				
Sosyal Bağımsızlık ve Kabul	İşsiz		2	51.75	6	10.988	.089
	Memur		78	183.18			
	İşçi		48	153.42			
	Profesyonel meslek		103	158.67			
	Serbest Meslek		74	147.00			
	Emekli		7	154.21			
	Tek. ve Yrd. Profesyonel Meslek		10	194.70			
	Toplam		322				
Sosyal Etkileşim	İşsiz		2	62.50	6	9.582	.143
	Memur		78	177.85			
	İşçi		48	146.14			
	Profesyonel meslek		103	157.12			
	Serbest Meslek		74	158.43			
	Emekli		7	197.71			
	Tek. ve Yrd. Profesyonel Meslek		10	170.05			
	Toplam		322				
GENEL	İşsiz		2	60.50	6	10.855	.093
	Memur		78	183.17			
	İşçi		48	153.70			
	Profesyonel meslek		103	159.95			
	Serbest Meslek		74	144.68			
	Emekli		7	156.71			
	Tek. ve Yrd. Profesyonel Meslek		10	193.85			
	Toplam		322				

**p>0.05**

Tablo 33'e göre; araştırmaya katılan çocukların baba mesleğine göre Sosyal Beceri Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamaktadır. ( $X^2_{(7)}=10.958$ ,  $p>0.05$ ). Babası işsiz olan çocukların sıra ortalaması 60.50, babası memur olan çocukların sıra ortalaması 183.17, babası işçi olan çocukların sıra ortalaması 153.70, babası profesyonel meslek sahibi olan çocukların sıra ortalaması 159.95, babası serbest meslek sahibi olan çocukların sıra ortalaması 144.68, babası emekli olan çocukların sıra ortalaması 156.71, babası tekniker ve yardımcı profesyonel meslek meslek gruplarında olan çocukların sıra ortalaması 193.85'dir.

*Sosyal İşbirliği* boyutunda ( $X^2_{(7)}=7.818$ ,  $p>0.05$ ) baba mesleğine göre çocukların aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Babası işsiz olan çocukların sıra ortalaması 61.00, babası memur olan çocukların sıra ortalaması 175.49, babası işçi olan çocukların sıra ortalaması 159.73, babası profesyonel meslek sahibi olan çocukların sıra ortalaması 161.00, babası serbest meslek sahibi olan çocukların sıra ortalaması 148.05, babası emekli olan çocukların sıra ortalaması 151.43, babası tekniker ve yardımcı profesyonel meslek meslek gruplarında olan çocukların sıra ortalaması 192.75'dir.

*Sosyal Bağımsızlık ve Kabul* boyutunda ( $X^2_{(7)}=11.114$ ,  $p>0.05$ ) baba mesleğine göre çocukların aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Babası işsiz olan çocukların sıra ortalaması 51.75, babası memur olan çocukların sıra ortalaması 183.18, babası işçi olan çocukların sıra ortalaması 153.42, babası profesyonel meslek sahibi olan çocukların sıra ortalaması 158.67, babası serbest meslek sahibi olan çocukların sıra ortalaması 147.00, babası emekli olan çocukların sıra ortalaması 154.21, babası tekniker ve yardımcı profesyonel meslek meslek gruplarında olan çocukların sıra ortalaması 194.70'dir.

*Sosyal Etikileşim* boyutunda ( $X^2_{(7)}=9.583$ ,  $p>0.05$ ) baba mesleğine göre çocukların aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık

bulunmamaktadır. Babası işsiz olan çocukların sıra ortalaması 62.50, babası memur olan çocukların sıra ortalaması 177.85, babası işçi olan çocukların sıra ortalaması 146.14, babası profesyonel meslek sahibi olan çocukların sıra ortalaması 157.12, babası serbest meslek sahibi olan çocukların sıra ortalaması 158.43, babası emekli olan çocukların sıra ortalaması 197.71, babası tekniker ve yardımcı profesyonel meslek meslek gruplarında olan çocukların sıra ortalaması 170.05'dir.

Sosyal Beceri Ölçeği tümünden ve alt boyutlarından alınan puanlara bakıldığında baba meslek durumuna göre çocukların puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık yoktur. Bu bulgu, baba ile ilgili başka değişkenlerin baba mesleğinden çok daha fazla çocuğun sosyal becerilerini etkileyebileceği şeklinde yorumlanabilir. Bu değişkenlerden bazıları babanın hangi meslek grubunda olursa olsun çocuğun eğitimine etkin bir şekilde katılması ve çocuğuyla birlikte ve nitelikli zaman geçirmeye verdiği önem derecesi olabilir.



### j) Öğretmen Yaşı

Tablo 34’de çocukların öğretmenlerinin yaşlarına göre Sosyal Beceri Ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları verilmiştir.

**Tablo 34**  
**Örnekleme Alınan Çocukların Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Sosyal Beceri Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

SOSYAL BECERİ ÖLÇEĞİ	Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	P
	Sosyal İşbirliği	Gruplararası		1.578	2	.789	2.708
Gruplariçi			95.311	327	.291		
Toplam			96.889	329			
Sosyal Bağımsızlık ve Kabul	Gruplararası		2.367	2	1.183	2.798	.062
	Gruplariçi		138.295	327	.423		
	Toplam		140.662	329			
Sosyal Etkileşim	Gruplararası		1.266	2	.633	1.209	.300
	Gruplariçi		171.302	327	.524		
	Toplam		172.568	329			
GENEL	Gruplararası		1.540	2	.770	2.596	.076
	Gruplariçi		97.020	327	.297		
	Toplam		98.561	329			

$p > 0.05$

Tablo 34 incelendiğinde; araştırmaya katılan çocukların öğretmenlerinin yaşlarına göre Sosyal Beceri Ölçeği genelinden ( $F_{(2-327)}=2.596$ ,  $p > 0.05$ ) aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

*Sosyal İşbirliği* ( $F_{(2-327)}=2.708$ ,  $p > 0.05$ ) alt boyutunda çocukların öğretmenlerinin yaşlarına göre aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

*Sosyal Bağımsızlık ve Kabul* ( $F_{(2-327)}=2.798$ ,  $p > 0.05$ ) alt boyutunda çocukların öğretmenlerinin yaşlarına göre aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

*Sosyal Etkileşim* ( $F_{(2-327)}=1.209$ ,  $p>0.05$ ) alt boyutunda çocukların öğretmenlerinin yaşlarına göre aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Öztürk (2006), okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zeka düzeylerini bazı değişkenlere göre inceleyen bir araştırma yapmıştır. Araştırmada Duygusal Zeka Ölçeği alt boyutlarında *Kişisel Beceri*, *Kişilerarası Beceri*, *Genel Ruh Durumu*, *Uyumluluk ve Stresle Başa Çıkma Becerileri* ölçülmüştür. Araştırma sonucunda öğretmenlerin duygusal zekâlarının öğretmen yaşına, mesleki kıdem durumuna göre değişmediği sonuca ulaşılmıştır.

Avcı (1995), araştırmasında öğretmenlerin sosyal ilişkilerinin yaşa göre değişmediği bulgusuna ulaşmıştır.

Bu bulgular araştırmayı desteklemektedir. Öğretmenlerin sosyal ilişkilerde güçlü olmasının öğretmen çocuk iletişimi ve etkileşimine olumlu bir şekilde yansıtılabileceği; öğretmenin olumlu model olma özelliğini öne çıkarabileceği yorumu yapılabilir.

### k) Öğretmen Kıdem Durumu

Tablo 35’de çocukların öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre Sosyal Beceri Ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (anova) sonuçları verilmiştir.

**Tablo 35**  
**Örnekleme Alınan Çocukların Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine**  
**Göre Sosyal Beceri Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans**  
**Analizi (ANOVA) Sonuçları**

SOSYAL BECERİ ÖLÇEĞİ	Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	P
	Sosyal İşbirliği	Gruplararası	1.727	3	.576	1.972	.118
		Gruplarıçi	95.162	326	.292		
		Toplam	96.889	329			
	Sosyal Bağımsızlık ve Kabul	Gruplararası	1.379	3	.460	1.076	.359
		Gruplarıçi	139.282	326	.427		
		Toplam	140.662	329			
	Sosyal Etkileşim	Gruplararası	.163	3	.054	.103	.958
		Gruplarıçi	172.405	326	.529		
		Toplam	172.568	329			
GENEL	Gruplararası	1.155	3	.385	1.288	.278	
	Gruplarıçi	97.406	326	.299			
	Toplam	98.561	329				

$p > 0.05$

Tablo 35 incelendiğinde, öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre çocukların Sosyal Beceri Ölçeği’nin ( $F_{(3-326)}=1.288$ ,  $p > 0.05$ ) tümünden aldıkları puanlar arasında anlamlı fark bulunmadığı görülmektedir.

*Sosyal İşbirliği* ( $F_{(3-326)}=1.972$ ,  $p > 0.05$ ) alt boyutunda öğretmenlerinin mesleki kıdem durumuna göre çocukların aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

*Sosyal Bağımsızlık ve Kabul* ( $F_{(3-326)}=1.076$ ,  $p > 0.05$ ) alt boyutunda öğretmenlerinin mesleki kıdem durumuna göre çocukların aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

*Sosyal Etkileşim* ( $F_{(3-326)}=.103$ ,  $p>0.05$ ) alt boyutunda öğretmenlerinin mesleki kıdem durumuna göre çocukların aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Avcı (1995), 41 anasınıfı öğretmeni ile yaptığı çalışmada, öğretmenlerin hizmet yılı ile sosyal gelişimi etkileyen davranışlara sahip olması arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Öztürk (2006) araştırmasında okul öncesi öğretmenlerinin *Kişisel Beceri*, *Kişilerarası Beceri*, *Genel Ruh Durumu*, *Uyumluluk ve Stresle Başa Çıkma Becerileri* arasında mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Bu bulgular araştırma sonuçları ile birlikte değerlendirildiğinde öğretmenlerin her kıdem durumunda kendilerini geliştirdikleri yorumu yapılabilir.

### 1) Öğretmenin Mezuniyeti

Tablo 36’da çocukların öğretmenlerinin mezuniyetlerine göre Sosyal Beceri Ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin Bağımsız t Testi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 36**  
**ÖrneklemeAlınan Çocukların Öğretmenlerinin Mezuniyetlerine Göre Sosyal Beceri Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Bağımsız t Testi Sonuçları**

SOSYAL BECERİ ÖLÇEĞİ	Boyutlar	Mezuniyet	n	$\bar{X}$	s	t	sd	p
	Sosyal İşbirliği	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Öğretmenliği	90	2.63	.404	.606	328	.545
		Okul Öncesi Öğretmenliği/ Anaokulu Öğretmenliği	240	2.67	.587			
	Sosyal Bağımsızlık ve Kabul	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Öğretmenliği	90	2.37	.551	.687	328	.493
		Okul Öncesi Öğretmenliği/ Anaokulu Öğretmenliği	240	2.43	.689			
	Sosyal Etkileşim	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Öğretmenliği	90	2.54	.656	.058	328	.954
		Okul Öncesi Öğretmenliği/ Anaokulu Öğretmenliği	240	2.55	.750			
	GENEL	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Öğretmenliği	90	2.52	.426	.584	328	.560
		Okul Öncesi Öğretmenliği/ Anaokulu Öğretmenliği	240	2.57	.587			

**p>0.05**

Tablo 36 incelendiğinde; Sosyal Beceri Ölçeği’nin tümünden ( $t_{(328)} = .584$ ,  $p > 0.05$ ) öğretmenlerin mezuniyet durumuna göre çocukların aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir.

*Sosyal İşbirliği* ( $t_{(328)} = .606$ ,  $p > 0.05$ ), alt boyutunda öğretmenlerin mezuniyet durumuna göre çocukların aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

*Sosyal Bağımsızlık ve Kabul* ( $t_{(328)} = .687$ ,  $p > 0.05$ ) alt boyutunda öğretmenlerin mezuniyet durumuna göre çocukların aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

*Sosyal Etkileşim* ( $t_{(328)} = .058$ ,  $p > 0.05$ ) alt boyutunda öğretmenlerin mezuniyet durumuna göre çocukların aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Okul öncesi öğretmenlerinin mezun oldukları okula göre kişisel ve sosyal uyumlarına ilişkin yapılmış araştırmalar mevcuttur. Öztürk (2006), araştırmasında kişisel becerilerde yüksek lisans mezunu öğretmenlerin ön lisans ve lisans mezunu öğretmenlere göre puanlarının daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Açık öğretim mezunu öğretmenlerin stresle başa çıkma puanları lisans mezunu öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur.

Bulut (2000), araştırmasında anlamlı farklılık bulunmamakla birlikte; dört yıllık fakülte mezunu öğretmenlerin kişisel ve sosyal uyum puanlarının diğerlerine göre daha düşük olduğu ve kız meslek lisesi çocuk gelişimi bölümü mezunu öğretmenlerin sosyal uyumlarının en yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin iki grupta yer aldığı görülmektedir. Grupların puanları incelendiğinde aralarında anlamlı fark olmamakla birlikte Okul Öncesi Öğretmenliği/ Anaokulu Öğretmenliği mezunu öğretmene sahip çocukların Sosyal Beceri Ölçeği'nin alt boyutlarından ve genelinden aldıkları puanın diğer gruba göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum Okul Öncesi/Anaokulu Öğretmenliği bölümlerinin spesifik olarak 3-6 yaş çocuklarının eğitimine odaklı olması; olmasıyla okul öncesi çocuklarla iletişim ve etkileşimde daha iyi olmalarının etkisi olabilir.

### m) Öğretmen Medeni Durum

Tablo 37’de çocukların öğretmenlerinin medeni durumlarına göre Sosyal Beceri Ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin Bağımsız t Testi Sonuçları verilmiştir.

**Tablo 37**  
**Örnekleme Alınan Çocukların Öğretmenlerinin Medeni Durumlarına Göre Sosyal Beceri Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Bağımsız t Testi Sonuçları**

SOSYAL BECERİ ÖLÇEĞİ	Boyutlar	Medeni Durum	n	$\bar{X}$	s	t	sd	p
	Sosyal İşbirliği	Evli		263	2.63	.570	1.961	328
Bekar			67	2.77	.403			
Sosyal Bağımsızlık ve Kabul	Evli		263	2.40	.676	.583	328	.560
	Bekar		67	2.45	.559			
Sosyal Etkileşim	Evli		263	2.53	.737	.652	328	.515
	Bekar		67	2.60	.676			
GENEL	Evli		263	2.53	.573	1.322	328	.187
	Bekar		67	2.63	.424			

$p > 0.05$

Tablo 37 incelendiğinde; Sosyal Beceri Ölçeği’nin ( $t_{(328)} = 1.322$ ,  $p > 0.05$ ) tümünden öğretmenlerinin medeni durumuna göre çocukların aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

*Sosyal İşbirliği* ( $t_{(328)} = 1.691$ ,  $p > 0.05$ ), alt boyutunda öğretmenlerinin medeni durumuna göre çocukların aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

*Sosyal Bağımsızlık ve Kabul* ( $t_{(328)} = .583$ ,  $p > 0.05$ ) alt boyutunda öğretmenlerinin medeni durumuna göre çocukların aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

*Sosyal Etkileşim* ( $t_{(328)} = .652$ ,  $p > 0.05$ ) alt boyutunda öğretmenlerinin medeni durumuna göre çocukların aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Araştırmada çocukların sosyal becerileri öğretmenlerin medeni durumuna göre değişmemektedir. Bununla birlikte bekar öğretmen sahip çocukların sosyal beceri puanları diğerlerine göre daha iyi olduğu görülmektedir. Bu durum evli öğretmenlerin ek sorumluluklar içerisinde olmalarının davranışlarına yansımaları olarak yorumlanabilir. Zira ek sorumluluklar duruma göre öğretmen üzerinde olumsuz etki bırakabilir. Bu etkise öğretmenin çocuklarla iletişimde eksikliklere nede olabilir. Öğretmen-çocuk iletişiminin iyi yönetilemediği durumlarda çocuk davranışlarında da eksiklikler bulunabilir.

Okul öncesi dönem kendine güvenen, üretken, problem çözme becerisi ve sosyal ilişkileri gelişmiş bireyler yetiştirmek için eğitimin ilk basamağını oluşturmaktadır (Kandır, 2003: 36). Eğitim ve bu eğitim sonucunda meydana gelebilecek davranış değişikliği sosyal etkileşimi gerektirmektedir. Eğitimin etkili olabilmesi için öğretmenin bu etkileşim sürecini içten gerçekleştirmek durumundadır. Sosyal etkileşim içten ilişkilerle gerçekleştirildiğinde çocuklarda sosyal etkileşim, kendine güven, bağımsızlık, insiyatif kullanmayı geliştirmekte ve empati becerilerini desteklemektedir (Hohman ve Weikart,2000:20).

Gable (2002) yapılan araştırmalarda, öğretmen çocuk etkileşiminin sağlıklı bir şekilde gerçekleştiği eğitim ortamlarında çocukların sosyal gelişimleri desteklendiği ve okula uyumun kolaylaştığı yönünde bulgulardan söz etmektedir.

Argun (2005) çocukların kendilik algısını anne-baba ve öğretmen değişkenleri açısından incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin, anne ve babalara göre çocukların bireysel ve duygusal olarak güçlü olmalarında daha etkili olduğu belirlenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin çocuklara kazandırabilecekleri bireysel ve duyuşsal güçlükler olarak kendine güven, temizlik alışkanlığı, akranlarına yardım, duygularını tanıma, hobi, birey olarak güçlü yönlerini tanıma, yardım isteme, duygularını ifade etme gibi becerilerden söz edilmiştir.



Avcı (1995), anasınıfı öğretmenlerinin çocukların sosyal gelişimi etkileyen davranışları göstermesinin, öğretmenin yaşı ve hizmet yılı gibi değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermediğini saptamıştır.

Son yıllarda öğretmenlerin sosyal ve duygusal becerilerle ilgili farkındalıklarını arttırmak ve sosyal ve duygusal ilişkilerde yaşanan sorunlara çözüm önerileri getirebilecek bakış açısı kazanmalarına fırsat verecek çalışmalar yapılmaktadır (Öztürk, 2006:3).

Araştırmada çocukların sosyal becerilerinin öğretmenlerinin yaş, cinsiyet, mesleki kıdem ve mezun oldukları okula göre değişmediği saptanmıştır. İlgili literatür ve yapılan araştırma sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin farklı yaş, kıdem ve mezuniyetlere sahip olsalar da kendilerine sunulan imkanları değerlendirebildikleri, kendilerini geliştirebildikleri ve farklılığı sınıftaki çocuklara yansıtabildikleri şeklinde yorum yapılabilir.

### 5.2.3.Problem Davranış Ölçeğine Yönelik Durum Tespitine İlişkin Bulgular

#### 4.Alt Probleme İlişkin Bulgular

**4.Alt Problem:** Anasınınına devam eden 60–72 aylık çocukların problem davranışları çocukların;

- a) Cinsiyeti,
  - b) Kardeş sayısı,
  - c) Doğum sırası,
  - d) Okul öncesi eğitime devam etme süresi,
  - e) Çocuğun tam aileye sahip olup olmama durumu,
  - f) Annesinin öğrenim durumu,
  - g) Babasının öğrenim durumu
  - h) Annesinin mesleği
  - i) Babasının mesleği
  - j) Öğretmeninin yaşı
  - k) Öğretmeninin kıdem durumu
  - l) Öğretmenin mezuniyeti
  - m) Öğretmenin medeni durumu
- gibi değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?

a) Cinsiyet

Tablo 38'de çocukların cinsiyetlerine göre Problem Davranış Ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin bağımsız t testi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 38**  
**Örnekleme Alınan Çocukların Cinsiyetlerine Göre Problem Davranış Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Bağımsız T Testi Tablosu**

PROBLEM DAVRANIŞ ÖLÇEĞİ	Boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	s	t	sd	p
	Dışa Yönelim		Kız	171	.36	.611	3.191	324
Erkek			155	.59	.704			
İçer Yönelim		Kız	171	.49	.628	.484	324	.629
		Erkek	155	.52	.632			
Anti Sosyal		Kız	171	.17	.439	2.273	324	.024*
		Erkek	155	.29	.489			
Ben Merkezci		Kız	171	.64	.748	1.180	324	.239
		Erkek	155	.74	.726			
GENEL		Kız	171	.39	.543	2.699	324	.007*
		Erkek	155	.56	.579			

\*  $p < 0.05$

Tablo 38 incelendiğinde; Problem Davranış Ölçeği'nin alt boyutlarından olan *İçer Yönelim* ( $t_{(324)} = .484$ ,  $p > 0.05$ ) ve *Ben Merkezci* ( $t_{(324)} = 1.180$ ,  $p > 0.05$ ) boyutlarında çocukların puan ortalamaları arasında cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir.

Problem Davranış Ölçeği'nin tümü ( $t_{(324)} = 2.699$ ,  $p < 0.05$ ) ve *Anti Sosyal* ( $t_{(324)} = 2.273$ ,  $p < 0.05$ ) alt boyutuna ilişkin puan ortalamaları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir.

Problem Davranış Ölçeği'nin *Dışa Yönelim* alt boyutuna ( $t_{(324)} = 3.191$ ,  $p < 0.05$ ) ilişkin puan ortalamaları arasında cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir.

İlgili boyutlarda farkın hangi grup lehine olduğunu tespit etmek amacıyla ortalamalar incelendiğinde; Problem Davranış Ölçeği'nin tümünde, kız çocuklarının

( $\bar{x}=0.39$ ) erkek çocuklara ( $\bar{x}=0.56$ ) oranla, *Anti Sosyal* boyutunda kız çocukların ( $\bar{x}=0.17$ ) erkek çocuklara ( $\bar{x}=0.29$ ) oranla ve *Dışa Yönelim* boyutunda yine kız çocukların ( $\bar{x}=0.36$ ) erkek çocuklara ( $\bar{x}=0.59$ ) oranla daha az problem davranışlara sahip oldukları saptanmıştır.

Mccoby ve Jacklin (1980), altı yaş çocuklarının saldırganlık davranışları ile cinsiyet arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalarında erkek çocukların kız çocuklarına göre daha saldırgan olduğu bulgularına ulaşmışlardır.

Bulut (2000) yaptığı araştırmada, dışa yönelim problem davranışlarda kız çocuklarının erkek çocuklarına göre daha fazla problemlili olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Araştırmadaki bu sonuç, geleneksel Türk aile yapısında erkek çocuklarına ayrıcalıklı davranılmasının kız çocuklarında karşıt tepki geliştirerek dışa yönelim problem davranışlar geliştirmesinin bir sonucu olarak değerlendirilebileceği belirtilmiştir.

Erkan ve Kargı (2004), okul öncesi dönem çocuklarının davranışlarını psikolojik belirtiler yönünden inceleyen bir araştırma yapmışlardır. Araştırmada “4–18 Yaş Çocuk ve Gençlerde Davranış Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda erkek çocukların somatizasyon puanları kız çocuklarına göre daha yüksek bulunmuştur. Kız çocukların içe kapanıklı puanları ise erkek çocuklara göre daha yüksektir. Toplam problem davranışlarda, içe ve dışa yönelim boyutlarında ise kız çocukları için öğretmenler ve ebeveynler daha fazla sorun bildirmişlerdir.

Kanlıklıçer (2005), davranış problemleri ölçeğinin geçerlik güvenirlik çalışması ile birlikte; 3–6 yaş çocuklarının davranış problemlerini bazı değişkenlere göre inceleyen bir araştırma yapmıştır. Araştırmada ölçeğin *Kavgacı ve Saldırgan Olma ve Aşırı Hareketli- Dikkatsiz Olma* alt boyutlarında erkek çocuklarının puanları kız çocuklarının puanları arasında anlamlı farklılık saptanmıştır. Araştırmada erkek çocukları kız çocuklarına göre daha kavgacı- saldırgan ve aşırı

hareketli-dikkatsiz bulunmuştur. Ölçeğin *Endişeli ve Ağlamaklı* olma alt boyunda cinsiyete göre farklılık bulunmamıştır. Ölçeği tamamından erkek çocuklarının aldığı puanlara bakıldığında erkek çocukları kız çocuklarına göre daha fazla problem davranışlara sahip olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Yurt içinde yapılan araştırmalarda da erkek çocuklarının kız çocuklarına göre daha saldırgan davranışlar gösterdikleri belirlenmiştir (Dizman, 2003; Orçan ve Deniz, 2004; Gürşimsek vd., 2004; Şehirli, 2007).

Yapısal güçlülüğün yanında kız çocuklarının davranışlarının aile ve çevre tarafından daha çok engellenmesi erkek çocukların saldırgan davranışların karşı daha hoşgörülü yaklaşabilmektedirler. Bu durum erkek çocuklarda saldırgan davranışları pekiştirmektedir (Yörükoğlu, 1999: 343; Metin, 1989: 211-219).

Saldırgan davranışlar kız ve erkeklerden beklenen farklı cinsiyet rolleri, genel olarak toplumun ve ailelerin erkek çocuklardaki saldırgan davranışlara kız çocuklarındaki saldırgan davranışlara göre daha toleranslı davranmalarının bir sonucu olarak ortaya çıkabilmektedir (Bierhoff, 2002: 27).

Yapılan araştırmaların sonuçları dikkate alındığında araştırma sonucunu destekler nitelikte olduğunu söyleyebilmek mümkündür. Bu durum ailelerin erkek çocuğuna daha hoş görülü yaklaşım sergileyerek geleneksel çocuk yetiştirme tutumlarının halen devam ettiğinin göstergesi olarak düşünülebilir.

**b) Kardeş Sayısı**

Tablo 39’da çocukların kardeş sayısına göre Problem Davranış Ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin Kruskal Wallis H Testi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 39**  
**Örnekleme Alınan Çocukların Kardeş Sayısına Göre Problem Davranış Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları**

PROBLEM DAVRANIŞ ÖLÇEĞİ	Boyutlar	Grup	n	Sıra Ort.	sd	$X^2$	p
	Dışa Yönelim		Tek çocuk	132	140.70	2	.673
		2-3 Kardeş	151	147.35			
		4 ve daha fazla kardeş	4	126.38			
		Toplam	287				
İçe Yönelim		Tek çocuk	132	144.00	2	1.734	.420
		2-3 Kardeş	151	145.38			
		4 ve daha fazla kardeş	4	92.12			
		Toplam	287				
Anti Sosyal		Tek çocuk	132	151.93	2	3.564	.168
		2-3 Kardeş	151	137.16			
		4 ve daha fazla kardeş	4	140.38			
		Toplam	287				
Ben Merkezci		Tek çocuk	132	148.06	2	.909	.635
		2-3 Kardeş	151	141.10			
		4 ve daha fazla kardeş	4	119.50			
		Toplam	287				
GENEL		Tek çocuk	132	143.34	2	.283	.868
		2-3 Kardeş	151	145.12			
		4 ve daha fazla kardeş	4	123.50			
		Toplam	287				

**p>0.05**

Tablo 39 incelendiğinde; araştırmaya katılan çocukların kardeş sayılarına göre Problem Davranış Ölçeği’nden aldıkları puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ( $X^2_{(2)}=.283$ ,  $p>0.05$ ). Problem Davranış Ölçeği’nin genelinde, tek çocukların sıra ortalaması 143.34, 2-3 kardeş olanların ortalaması 145.12, 4 ve daha fazla kardeşe sahip olanların ortalaması ise 123.50’dir.

Problem Davranış Ölçeği'nin *Dışa Yönelim* ( $X^2_{(2)}=6.73$ ,  $p>0.05$ ), alt boyutunda çocukların kardeş sayılarına göre aldıkları puanlar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamaktadır. Tek çocukların sıra ortalaması 140.70, 2-3 kardeş olanların sıra ortalaması 147.35, 4 ve daha fazla kardeşe sahip olanların sıra ortalaması ise 126.38'dir.

*İçe Yönelim* ( $X^2_{(2)}=1.734$ ,  $p>0.05$ ), alt boyutunda çocukların kardeş sayılarına göre aldıkları puanlar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamaktadır. Tek çocukların sıra ortalaması 144.00, 2-3 kardeş olanların sıra ortalaması 145.38, 4 ve daha fazla kardeşe sahip olanların sıra ortalaması ise 92.12'dir.

*Anti Sosyal* ( $X^2_{(2)}=3.564$ ,  $p>0.05$ ) alt boyutunda çocukların kardeş sayılarına göre aldıkları puanlar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamaktadır. Tek çocukların sıra ortalaması 151.93, 2-3 kardeş olanların sıra ortalaması 137.16, 4 ve daha fazla kardeşe sahip olanların sıra ortalaması ise 140.38'dir.

*Ben Merkezci* ( $X^2_{(2)}=.909$ ,  $p>0.05$ ) alt boyutunda çocukların kardeş sayılarına göre aldıkları puanlar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamaktadır. Tek çocukların sıra ortalaması 148.06, 2-3 kardeş olanların sıra ortalaması 141.10, 4 ve daha fazla kardeşe sahip olanların sıra ortalaması ise 119.50'dir.

Problem Davranış Ölçeği'nde çocukların kardeş sayısına göre problem davranışları arasındaki ilişki anne baba tutumlarıyla açıklanabilir. Yapılan araştırmalarda ailede kardeş sayısı arttıkça anne baba tutumlarının değişkenlik gösterdiğine ilişkin bulgular mevcuttur. Değişen anne baba tutumları ve aileye katılan yeni kardeş çocuklardaki davranış problemlerinin nedenini oluşturabilir.

Seçer vd. (2007)'nin yaptığı araştırmada babaların sahip oldukları çocuk sayısı arttıkça babalığa ilgilerinin de azalığını saptamıştır.

Poyraz (2007) babaların babalık rolünü algılamalarına yönelik yaptığı araştırmada ailede çocuk sayısı arttıkça babaların babalık rolüne ilişki puanlarında düşme olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Balcı ve Yılmaz (2004), yaptıkları araştırmada ailede çocuk sayısı arttıkça ebeveynin daha koruyucu ve kollayıcı tutum sergilediklerini belirtmektedir.

Tabak (2007), çocuklarda görülen davranış problemleri ile anne baba tutumlarını inceleyen araştırmasında; koruyucu kollayıcı tutuma sahip anne ve babaların çocuklarının saldırganlık, içe kapanıklık, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu gibi davranış sorunlarının daha fazla bulunduğunu belirtmektedir

Şehirli (2007), okul öncesi dönem çocuklarının davranışlarını değerlendirme amacıyla yaptığı araştırmada; tek çocukların iki kardeş olan çocuklara göre daha uyumlu olduğunu; üç kardeş ve üzeri olan çocukların ise tek çocuklara göre daha fazla sosyal kaygı gösterdiklerini; iki kardeş olan çocukların tek çocuklara göre daha fazla istenmeyen davranış sergilediklerini saptamıştır.

Problem Davranış Ölçeği'nin *Dışa Yönelim* ve *İçe Yönelim* alt boyutlarında 2-3 kardeşe sahip çocukların diğerlerine göre daha fazla problem davranışlara sahip olduğu söylenebilir. Bu durum çocukların kardeş sayısının artması ile yeni duruma uyum sürecinin bir göstergesi olabilir. Zira çocuklar yeni bir kardeşe tepki olarak farklı problem davranışlar gösterebilmektedirler.

İkinci bir çocuk eve geldiği andan itibaren kardeşler arası rekabet, kıskançlık ve huzursuzluk meydana gelebilmektedir. İlk çocuk kardeşinden yaşça daha büyükse bu kıskançlıklar daha az düzeyde olabilir. Ancak yeni doğan da biraz büyüdüğünde büyük kardeşi ile çekişmeye başlayabilmektedir. (Er Gazeloğlu,2000: 24; Gander ve Gardiner,1998:289). İlk çocuk ihmal edildiğini ya da artık sevilmediğini düşünerek yeni gelen kardeşine saldırgan tavırlar sergileyebilir ya da içe yönelim problem davranışlar gösterebilir.



Problem Davranış Ölçeği'nin *Anti Sosyal* alt boyutunda ise tek çocukların, kardeş sayısı fazla olan çocuklara göre daha fazla problem davranışlara sahip olduğu söylenebilir. Bu durum tek çocuk sahibi ailelerin tüm ilgilerini tek çocuğa vermeleri, çocuğun isteklerinin yerine getirilmesinde aşırı titiz davranma ve tek çocukların da evde birlikte vakit geçirebilecekleri bir kardeşe sahip olmamaları nedeniyle tüm dikkatini anne babadan gelecek ilgiye yöneltmesi olabilir.

Arlow (1972), aile tutumlarına da bağlı olarak bazen tek çocuklarda ben merkezilik, ilgi bekleme, sinirlilik, hasta olmadığı halde hastalık şikâyetlerinde bulunma gibi problemlere neden olabildiğini belirtmektedir.

Er Gazeloğlu, (2000), bir veya iki kardeşe sahip çocukların psiko-sosyal gelişim ölçeğinden daha başarılı oldukları yönünde bulguya ulaşmıştır. Er Gazeloğlu (2000), tek çocuğa sahip olan ailelerin aşırı korumacı davranarak çocuklarının sosyal yönden gelişimini engelleyebildiğini belirtmektedir.

Bulut (2000), altı yaş çocuklarındaki problem davranışları bazı değişkenlere göre inceleyen araştırmasında, iki kardeşe sahip olan çocukların dışa ve içe yönelim problem davranış puanlarının daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Araştırmada 3 ve daha fazla kardeşe sahip olan çocukların en az problem davranışa sahip olan grup olduğu bulguları mevcuttur. Bu bulgu araştırma sonucuyla paralellik göstermektedir.

Kardeş sayısı arttığında çocuklar anne baba, yakın akraba, oyuncaklar, aynı oda, giysiler gibi birçok şeyi paylaşmayı öğrenmektedirler. Bu arada işbirliği, yardımlaşma ve kendilerini kontrol etme becerilerini geliştirebilmek için fırsata sahiptirler (Smart ve Smart,1980;akt: Gander ve Gardiner,1998:289). Araştırmada Problem Davranış Ölçeği'nin tümünden alınan puanlara bakıldığında 4 ve daha fazla kardeşe sahip olan çocukların daha az problem davranışlar gösterdikleri görülmektedir. Bu durum ailede çocuk sayısının artmasıyla çocukların işbirliği, paylaşma, yardımlaşma gibi sosyal becerilerinin gelişeceği ve buna paralel olarak problem davranışların azalmış olabileceği şeklinde yorum yapılabilir.

## c) Doğum Sırası

Tablo 40’da çocukların doğum sırasına göre Problem Davranış Ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin Kruskal Wallis H Testi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 40**  
**Örnekleme Alınan Çocukların Doğum Sırasına Göre Problem Davranış Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları**

PROBLEM DAVRANIŞ ÖLÇEĞİ	Boyutlar	Grup	n	Sıra Ort.	sd	$\chi^2$	p
	Dışa Yönelim	İlk çocuk		212	155.36	3	8.871
Ortanca veya ortanca çocuklardan bir tanesi			27	162.85			
Son çocuk			69	170.29			
İkiz			16	222.88			
Toplam			324				
İçe Yönelim	İlk çocuk		212	158.06	3	5.487	.139
	Ortanca veya ortanca çocuklardan bir tanesi		27	150.00			
	Son çocuk		69	170.81			
	İkiz		16	206.59			
	Toplam		324				
Anti Sosyal	İlk çocuk		212	162.96	3	2.554	.466
	Ortanca veya ortanca çocuklardan bir tanesi		27	162.33			
	Son çocuk		69	155.19			
	İkiz		16	188.25			
	Toplam		324				
Ben Merkezci	İlk çocuk		212	158.86	3	2.470	.481
	Ortanca veya ortanca çocuklardan bir tanesi		27	162.72			
	Son çocuk		69	166.11			
	İkiz		16	194.75			
	Toplam		324				
GENEL	İlk çocuk		212	155.48	3	8.776	.032*
	Ortanca veya ortanca çocuklardan bir tanesi		27	160.67			
	Son çocuk		69	170.44			
	İkiz		16	224.34			
	Toplam		324				

\* p<0.05

Tablo 40 incelendiğinde; araştırmaya katılan çocukların doğum sıralarına göre *Problem Davranış Ölçeği'nden* ( $X^2_{(3)}=8.776$ ,  $p<0.05$ ) aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık bulunduğu görülmektedir. İlk çocukların sıra puan ortalaması 155.48, ortanca veya ortancalardan birisi olan çocukların sıra ortalaması 160.67, son çocukların sıra ortalaması 170.44, ikiz çocuk olanların ise sıra ortalaması 224.34'dür.

*Dışa Yönelim* ( $X^2_{(3)}=8.871$ ,  $p<0.05$ ) alt boyutunda çocukların doğum sıralarına göre aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. İlk çocukların sıra puan ortalaması 155.36, ortanca veya ortancalardan birisi olan çocukların sıra ortalaması 162.85, son çocukların sıra ortalaması 170.29, ikiz çocuk olanların ise sıra ortalaması 222.88'dir.

*İçer Yönelim* ( $X^2_{(3)}=5.487$ ,  $p>0.05$ ) alt boyutunda çocukların doğum sıralarına göre aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. İlk çocukların sıra puan ortalaması 158.06, ortanca veya ortancalardan birisi olan çocukların sıra ortalaması 150.00, son çocukların sıra ortalaması 170.81, ikiz çocuk olanların ise sıra ortalaması 206.59'dir.

*Anti Sosyal* ( $X^2_{(3)}=2.554$ ,  $p>0.05$ ) alt boyutunda çocukların doğum sıralarına göre aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. İlk çocukların sıra puan ortalaması 162.96, ortanca veya ortancalardan birisi olan çocukların sıra ortalaması 162.33, son çocukların sıra ortalaması 155.19, ikiz çocuk olanların ise sıra ortalaması 188.25'dir.

*Ben Merkezci* ( $X^2_{(3)}=2.470$ ,  $p>0.05$ ) alt boyutunda çocukların doğum sıralarına göre aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. İlk çocukların sıra puan ortalaması 158.86, ortanca veya ortancalardan birisi olan çocukların sıra ortalaması 162.72, son çocukların sıra ortalaması 166.11, ikiz çocuk olanların ise sıra ortalaması 194.75'dir.

*Problem Davranış Ölçeği'nin* tümünde ve *Dışa Yönelim* boyutundaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak amacıyla, fark çıkan boyutlara Mann Whitney U testi yapılmış ve gruplar arasında tek tek karşılaştırmaya gidilmiştir. Bunun neticesinde *Dışa Yönelim* alt boyutunda farkın ilk çocuk olanlar ile ikiz olanlar arasında ve son çocuk ile ikiz çocuk olanlar arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Mann Whitney U testi sonucunda elde edilen sıra ortalamalarına göre *Dışa Yönelim* boyutunda; ilk çocuk olanların (sıra ortalaması= 111.18) ikiz olanlara (sıra ortalaması=158.47) oranla ve son çocuk olanların (sıra ortalaması= 40.28) ikiz olanlara (sıra ortalaması=54.75) oranla daha az problem davranışa sahip oldukları saptanmıştır.

*Problem Davranış Ölçeği'nin* genelinde ise farkın; ilk çocuk olanlar ile ikiz olan çocuklar arasında; ortanca veya ortancalardan bir tanesi olan çocuklar ile ikiz çocuk olanlar arasında; son çocuk ile ikiz çocuk olanlar arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Mann Whitney U testi sonucunda elde edilen sıra ortalamalarına göre; ilk çocuk olanların (sıra ortalaması= 111.09) ikiz olanlara (sıra ortalaması=159.62) oranla, ortanca veya ortancalardan bir tanesi olanların (sıra ortalaması= 18.98) ikiz olanlara (sıra ortalaması=27.09) oranla ve son çocuk olanların (sıra ortalaması= 40.30) ikiz olanlara (sıra ortalaması=54.62) oranla daha az problem davranışa sahip oldukları saptanmıştır.

Dizman (2003), ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdiği araştırmada, ilk çocukların saldırganlık puanlarının diğer çocuklara göre daha düşük; ortanca çocukların ise en fazla saldırganlık puanına sahip olduğunu saptamıştır.

Bulut (2000) araştırmasında, altı yaş çocuklarında ortanca çocukların daha fazla problem davranışlara sahip olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

İkizlere yönelik yapılan araştırmalarda özellikle 2–7 yaş arasındaki ikiz çocuklarda görölen davranış problemlerinin de genetik faktörlerin daha fazla rol oynadığını göstermektedir (Polderman, 2007:122). Gjone vd., (1996), 199 ikiz çift çocuğun katıldığı bir araştırma yapmışlardır. Araştırmada ikiz çocuklarda görölen davranış problemlerinin genetik ve çevresel kökenli olma oranları karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda ikiz çocuklarda görölen ie ve dışa yönelim problem davranışların % 70'inin genetik faktörlere dayalı olduğu saptanmıştır. Zahn-Waxler vd.(1996), 200 ikiz çiftin katıldığı araştırmada problem davranışların genetik ve çevresel olma oranlarını karşılaştırmışlardır. İkizlerde görölen ie ve dışa yönelim problem davranışların %50'si genetik kökenli olarak açıklanmıştır. Dışa yönelim problem davranışların %30'unun çevresel faktörlerle ilişkili olduğu açıklanmıştır Gjone vd. (1996), 5-15 yaş arası 915 çift ikizle yaptıkları araştırmada ise yaşla birlikte genetik faktörlerin azaldığını ve çevresel faktörlerin daha fazla önem kazandığını saptamışlardır. Araştırmada 5-6 yaşlarında problem davranışlarda %70 olan genetik faktörlerin, 14-15 yaşlarında %30'lara düştüğü; 5-6 yaşlarında problem davranışlarda %0 olan çevresel faktörlerin ise %40'lara ulaştığı yönünde bulgulara ulaşılmıştır (Akt: Beijsterveldt vd.2004:230).

Yapılan araştırmalarda ( Edelbrock vd., 1995; Eley vd., 1999; Hudziak vd., 2003; Leve vd.,1998; Schmitz vd., 1995; Van den Oord vd., 1996;Van der Valk vd., 1998) ikiz çocuklardaki saldırgan davranışlar % 50 -60 oranları arasında genetik faktörlerle açıklanmaktadır (Akt: Beijsterveldt vd. ,2004:240).

Ball vd. (2008), aynı çevreyi paylaşmayan ikiz çocuklarla yaptıkları araştırmada başkasının hakkını gözetmeme davranışında %71; başka çocuklara zorbalık yapma davranışında %61 genetik faktörlerin etken olduğunu geri kalanını ise çevresel faktörlerin etkili olduğunu belirtmektedir. Problem davranışların aynı çevreyi paylaşmayan ikizlerde genetik faktörler yüksek olmakla birlikte çevresel faktörlerin de çocuklarda problem davranışlarda etkili olduğu belirtilmektedir.

Beijsterveldt vd. (2004), 5 yaşında 7600 çift ikizin katıldığı bir araştırma yapmıştır. Araştırmada ikiz çocukların saldırganlık, dikkat eksikliği, anksiyete gibi

problem davranışların genetik ya da çevresel faktörlere bağlı olarak ortaya çıkma oranları incelenmiştir. Araştırma sonucunda, saldırganlıkla ilgili problem davranışların %40-%48 oranlarında genetik faktörler ve %25-%32 oranında çevresel faktörlerle; anksiyete ile ilgili problemlerin %43-%53'ünün genetik faktörlerle; dikkat problemlerinin ise %81'i genetik faktörlerle açıklanmıştır.

Araştırmada ikiz çocukların diğer çocuklara göre daha fazla problem davranışlara sahip olması yapılan araştırmalarda saptandığı gibi genetik faktörlerin etkisini düşündürmektedir. Bununla birlikte ebeveynlerin ikizlere davranış biçimleri ve sunulan çevresel imkânlarının da etkili olabileceği söylenebilir. İkizlerle tek bir kişi gibi iletişim ve etkileşimde bulunulması, bireysel olarak sorumluluk verilmemesi ve birbirine bağımlı yetiştirilmeleri de olumsuz etken olabilir.

Birbirine bağımlı yetişen, tek başına sorumluluk alamayan, ayrı arkadaş çevresi edinemeyen ikizlerin kendi kişiliklerini geliştirebilmeleri mümkün değildir. İkiz çocukların tek, ortanca ve son çocuklarla karşılaştırıldığında en fazla davranış problemlerine sahip olan grup olmasının bu düşünceyi desteklediği söylenebilir.

**d) Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Süresi**

Tablo 41’de çocukların okul öncesi eğitime devam etme sürelerine göre Problem Davranış Ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin Kruskal Wallis H Testi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 41**  
**Örnekleme Alınan Çocukların Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Sürelerine Göre Problem Davranış Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları**

PROBLEM DAVRANIŞ ÖLÇEĞİ	Boyutlar	Grup	n	Sıra Ort.	sd	X <sup>2</sup>	p
	Dışa Yönelim	İlk yıl		142	134.04	3	12.551
2. yıl			100	171.28			
3. yıl			56	161.03			
4. yıl			5	175.40			
Toplam			303				
İçe Yönelim	İlk yıl		142	140.28	3	5.538	.136
	2. yıl		100	164.21			
	3. yıl		56	157.72			
	4. yıl		5	176.50			
	Toplam		303				
Anti Sosyal	İlk yıl		142	139.78	3	10.640	.014*
	2. yıl		100	158.92			
	3. yıl		56	165.67			
	4. yıl		5	207.60			
	Toplam		303				
Ben Merkezci	İlk yıl		142	139.62	3	5.881	.118
	2. yıl		100	161.10			
	3. yıl		56	165.49			
	4. yıl		5	170.70			
	Toplam		303				
GENEL	İlk yıl		142	133.43	3	12.387	.006*
	2. yıl		100	170.80			
	3. yıl		56	164.04			
	4. yıl		5	168.30			
	Toplam		303				

\* P<0.05

Tablo 41 incelendiğinde; araştırmaya katılan çocukların okul öncesi eğitime devam etme sürelerine göre *Problem Davranış Ölçeği*'nin genelinden ( $X^2_{(3)}=12.387$ ,  $p<0.05$ ) aldıkları puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı bulunduğu görülmektedir.

*Problem Davranış Ölçeği*'nin *Dışa Yönelim* ( $X^2_{(3)}=12.551$ ,  $p<0.05$ ) ve *Anti Sosyal* ( $X^2_{(3)}=10.640$ ,  $p<0.05$ ) alt boyutlarında çocukların aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır.

*Problem Davranış Ölçeği*'nin *İçe Yönelim* ( $X^2_{(3)}=5.538$ ,  $p>0.05$ ) ve *Ben Merkezci* ( $X^2_{(3)}=5.881$ ,  $p>0.05$ ) alt boyutlarında çocukların aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

*Problem Davranış Ölçeği* genelinde ve *Dışa Yönelim*, *Anti Sosyal* alt boyutlarındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak amacıyla fark çıkan gruplara **Mann Whitney U** testi yapılmış ve gruplar arasında tek tek karşılaştırmaya gidilmiştir. Bunun neticesinde;

*Dışa Yönelim* alt boyutunda farkın okul öncesi eğitime ilk yıl devam edenlerle ikinci yıl devam edenler arasında olduğu belirlenmiştir. Mann Whitney U testi sonucunda elde edilen sıra ortalamalarına göre *Dışa Yönelim* alt boyutunda okul öncesi eğitime; ilk yıl devam edenlerin (sıra ortalaması= 108.81) ikinci yıl devam edenlere (sıra ortalaması=139.52) oranla daha az problem davranışa sahip oldukları saptanmıştır.

*Anti Sosyal* alt boyutundaki farkın ilk yıl devam edenlerle ikinci yıl devam edenler, ilk yıl devam edenlerle üçüncü yıl devam edenler, ilk yıl devam edenlerle dördüncü yıl devam edenler arasında olduğu belirlenmiştir. *Anti Sosyal* alt boyutunda ilk yıl devam edenlerin (sıra ortalaması= 114.94) ikinci yıl devam edenlere (sıra ortalaması=130.82) oranla, ilk yıl devam edenlerin (sıra ortalaması= 94.92) üçüncü yıl devam edenlere (sıra ortalaması=111.12) oranla, ilk yıl devam



edenlerin (sıra ortalaması= 72.93) dördüncü yıl devam edenlere (sıra ortalaması=104.50) oranla daha az problem davranışa sahip oldukları saptanmıştır.

Problem Davranış Ölçeği'nin genelinde farkın ilk yıl devam edenlerle ikinci yıl devam edenler, ilk yıl devam edenlerle üçüncü yıl devam edenler arasında olduğu saptanmıştır. Problem Davranış Ölçeği'nin genelinde ilk yıl devam edenlerin (sıra ortalaması= 108.70) ikinci yıl devam edenlere (sıra ortalaması=139.68) oranla, ilk yıl devam edenlerin (sıra ortalaması= 94.20) üçüncü yıl devam edenlere (sıra ortalaması=112.94) oranla daha az problem davranışa sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Tuğrul (1991), anaokulu eğitimi alan ve almayan çocukların ruhsal uyum davranışlarını inceleyen araştırmasında, anaokuluna devam etme süresi uzadıkça çocuklarda ruhsal uyum problemlerinin azaldığı yönünde bulguya ulaşmıştır. Araştırmada anaokulunda iken ruhsal uyum problemi olmayan çocukların büyük oranda ilkokulda iken de ruhsal uyum probleminin olmadığı saptanmıştır.

Okul öncesi eğitimin çocuklarda ayrılık kaygısı gibi problemlerin ortadan kaldırılmasında ve sosyalleşme ile ilgili davranışların kazanılmasında kolaylaştırıcı etkisi bulunmaktadır (Akman, 1987: 63–64). Ailenin çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerine katkısının yanı sıra çocuğun akranları ile birlikte okul öncesi eğitimi almasının gerekliliği bilinmektedir. Ramazan vd. (2004) yaptıkları araştırmada, ailelerin okul öncesi eğitimin çocuğun duygusal ve sosyal gelişime katkısı hakkındaki görüşlerini değerlendirilmiştir. Araştırmada çocuğu iki ve daha fazla süredir okul öncesi eğitim kurumuna devam eden anne ve babaların okul öncesi eğitim hakkında daha olumlu düşündüklerini belirtmektedir.

Çocuğun okul öncesi eğitim kurumuna devam süresi uzadıkça olumlu davranışlarında artma olduğu yapılan araştırmalarda saptanmıştır. Ancak Tablo 41'e göre, okul öncesi eğitim kurumunda ilk yılda olan çocukların iki ve üç yıldan beri okul öncesi eğitimi kurumuna devam eden çocuklara göre daha az problem davranışlara sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgu şimdiye kadar yapılan araştırma

bulgularını desteklememektedir. Bu durumun farklı nedenlerinin olacağı düşünülmektedir.

Çocuklar biyolojik faktörler, aile içi iletişim eksikliği, dağılmış aile, anne baba tutumları gibi birçok farklı nedene dayalı olarak davranış problemleri gösterebilirler. Problemleri davranışların çözümü de psikolog, psikiyatrist, ebeveynin bilinçlendirilmesi, uygun eğitim programı ile destekleme gibi farklı etki kaynaklarının bir araya gelmesi ile daha kolay aşılabılır.

Okul aile işbirliği içerisinde çocuklardaki problem davranışların nedenlerinin saptanarak uygun çözüm yollarının birlikte karar verilmesi gerekmektedir. Zira problem davranışlar tek bir nedene dayandırılmayacağı gibi çözümü için başvurulmuş psikolojik ve eğitimsel desteklerin bazen uzun zaman dilimine yayılması; tutarlı ve kararlı bir şekilde devam ettirilmesi gerekebilir. Bu noktada okul ve ailenin dayanışması ise temel noktayı oluşturmaktadır. Bu işbirliği yeterince gerçekleşmediğinde okul tek başına yeterli olamayabilmektedir.

Aileler engelli çocuğa sahip olma durumunda olduğu gibi bazen davranış problemleri sergileyen çocuklarının bu davranışlarını ilk zamanlar kabullenmekte zorlanabilmektedir. Söz konusu durum çocuklarda görülen davranış problemlerinin önlemesini geciktirebilir. Sınıf içindeki diğer çocuklar arkadaşlarının uzun süre devam eden saldırgan davranışlarına karşı savunma amaçlı aynı şekilde karşılık verebilirler. Aileler okula yeni başlayan çocuğa olumlu davranışları empoze ederken ilerleyen yıllarda çocuğunun sınıf içinde bazı çocuklar tarafından ezilmemesi için, kendini savunması adına saldırgan davranışlara aynı şekilde karşılık vermesini destekledikleri de düşünülebilir.

Üstün zekâlı çocuklar da problem davranışlarla dikkati çekebilmektedirler. Problem davranışlarla arkadaşları ve çevresi tarafından dışlanan çocuk çevresine karşı kin beslemeye başlayabilmektedir. Anarşik olaylar üzerine yapılan araştırmalarda bu olaylara karışan bireylerin üstün zekâlı oldukları saptanmıştır. Çocukluk çağında yeterli eğitimsel destek ile çocuğun zekâsının ve yeteneklerinin

uygun bir şekilde kanalize edilemediğinde çocuk problem davranışları ileriki yaşlarda da devam riski bulunmaktadır (Çakmaklı, 2004: 277-278).

Peisner-Feinberg vd. (2001)'nin, 4-8 yaş arası çocukların bilişsel ve sosyal-duygusal gelişimlerini incelediği boylamsal araştırmada okul öncesi eğitim kurumlarında verilen nitelikli eğitimin çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada sınıf içi uygulamaların çocukların dil ve akademik becerilerini geliştirdiği buna karşılık öğretmen- çocuk iletişimi ve yakınlığının çocuklarda hem bilişsel hem de sosyal becerilerinin gelişmesinde etkili olduğu yönünde bulgulara ulaşılmıştır. Uzun dönemdeki nitelikli okul öncesi eğitiminin ilkokul yıllarında da devam ettiği belirtilmektedir.

Öğretmen-çocuk iletişimi, program ve fiziksel çevre düzenlemesi okul öncesi eğitimi kurumlarında niteliği belirleyen etkenlerdendir (Kandır, 2003:36-38). Okul öncesinde okullaşma oranının yaygınlaştırılması kapsamında yapılan çalışmalardaki hız seviyesinin verilecek eğitimin niteliği ile aynı paralelde olmadığı görülmektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarının iç ve dış mekanları açısından yetersizlik göstermektedir (Arı, 2003:33). Bu görüşlere paralel olarak özellikle anasınıfı düzeyine gelindiğinde sınıf içi çocuk sayısının artması, sınıf içi ve bahçede yeterli oyun alanı ve oyun araç-gerecinin olmayışı, yardımcı öğretmen ve bakıcı anne yetersizliği gibi fiziksel ve eğitimsel koşullardaki yetersizliklerin de problem davranışları arttırabileceği düşünülmektedir. Anaokullarında 3 – 4 yaş ve 5–6 yaş grubu çocukların aynı öğretmenle eğitime devam etmelerinin problem davranışları arttırdığını düşündürmektedir. Üç yaşta yeni öğretmen ve yeni eğitimi programı ile tanışan çocuk dört yaşta aynı öğretmenle eğitime devam ettiğinde öğretmen eğitim etkinliklerini zenginleştiremediğinde çocuk açısından okul farklı bir etki yaratmayabilir. Beş yaşta öğretmen değişikliği ve farklı etkinlikler olumlu etki yaratırken altı yaşta aynı öğretmen ve çok farklı olmayan etkinlikler çocuğun etkinliklerden sıkılarak sınıf içi uyumsuz davranışları göstermesine neden olabilir. Bununla birlikte öğretmenlerin problem davranışlarla başa çıkmada yetersiz

olmaları nedeniyle de zamanında önlenemeyen problem davranışlar gittikçe artış göstermiş olabilir.

Günümüzde okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan programlar çocukların tüm gelişim alanların destekleyecek şekilde düzenlenmiştir. Ancak uygulama düzeyinde öğretmenlerin hangi gelişim alanlarına daha fazla ağırlık verdiğinin belirlenmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir. Zira ülkemiz koşullarında tüm çocukların tek bir sınava doğru yönlendirildiği ve ancak bu sınavdan elde edeceği başarı doğrultusunda nitelikli bir meslek edineceği tüm öğretim kademelerindeki öğretmenler ve aileler tarafından bilinmektedir. Söz konusu düşünce çocukların bilişsel yönden daha fazla geliştirilmesi zorunluluğunu ön plana çıkarmaktadır. Bu noktada ise çocuğun daha fazla ilerleme kaydettiği okul öncesi eğitimi dikkati çekmektedir. Çocuğunu 3-4 yıl okul öncesi eğitim kurumlarına göndermek durumunda olan aileler ise çocuklarının bilişsel gelişimindeki ilerlemeyi birinci derecede okuldan beklemeleri de doğaldır.

Bu bağlamda okul öncesi eğitimde de hem ailelerin hem de eğitimcilerin akademik başarıya ve bireysel yetenekleri geliştirmeye daha fazla önem veriyor olmalarının da en önemli etken olduğu düşünülmektedir. Akademik başarı ve bireysel yeteneklerle ön plana çıkan çocuğun davranışlarındaki bazı olumsuzluklar dikkate alınmadığında; sosyal ve duygusal yönden gelişimi yeterince desteklenmediğinde problem davranışların ortaya çıkma olasılığı artabilmekte; var olan problem davranışlar ise giderek artma özelliği gösterebilmektedir.

e) **Çocuğun Tam Aileye Sahip Olup Olmama Durumu**

Tablo 42’de çocukların tam aileye sahip olup olmadıklarına göre Problem Davranış Ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 42**  
**Örnekleme Alınan Çocukların Tam Aileye Sahip Olup Olmadıklarına Göre Problem Davranış Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları**

PROBLEM DAVRANIŞ ÖLÇEĞİ	Boyutlar	Grup	n	Sıra Ort.	Sıra Topl.	U	p
	Dışa Yönelim	Tam Aile		294	154.76	45499.50	2134.500
Dağılmış Aile			18	184.92	3328.50		
Toplam			312				
İçe Yönelim	Tam Aile		294	155.37	45679.00	2314.000	.352
	Dağılmış Aile		18	174.94	3149.00		
	Toplam		312				
Anti Sosyal	Tam Aile		294	155.72	45782.50	2417.500	.444
	Dağılmış Aile		18	169.19	3045.50		
	Toplam		312				
Ben Merkezci	Tam Aile		294	155.19	45627.00	2262.000	.286
	Dağılmış Aile		18	177.83	3201.00		
	Toplam		312				
GENEL	Tam Aile		294	154.99	45567.50	2202.500	.230
	Dağılmış Aile		18	181.14	3260.50		
	Toplam		312				

**p>0.05**

Tablo 42 incelendiğinde; araştırmaya katılan çocukların aileye sahip olup olmadıklarına göre Problem Davranış Ölçeği’nden (U=2202.500, p>0.05) aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir. Tam aileye sahip çocukların sıra ortalaması 154.99, dağılmış aileye sahip çocukların sıra ortalaması ise 181.14’dür.

*Dışa Yönelim* (U=2134.500, p>0.05) alt boyutundan çocukların tam aileye sahip olup olmadıklarına göre aldıkları puanlar puanlar arasında anlamlı farklılık

bulunmamaktadır. Tam aileye sahip çocukların sıra ortalaması 154.76, dağılmış aileye sahip çocukların sıra ortalaması 184.92'dir.

*İçe Yönelim* (U=2314.000,  $p>0.05$ ) alt boyutundan çocukların tam aileye sahip olup olmadıklarına göre aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Tam aileye sahip çocukların sıra ortalaması 155.37, dağılmış aileye sahip çocukların sıra ortalaması 174.94'dür.

*Anti Sosyal* (U=2417.500,  $p>0.05$ ) alt boyutundan çocukların tam aileye sahip olup olmadıklarına göre aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Tam aileye sahip çocukların sıra ortalaması 155.72, dağılmış aileye sahip çocukların sıra ortalaması 169.19'dur.

*Ben Merkezci* (U=2262.500,  $p>0.05$ ) alt boyutundan çocukların tam aileye sahip olup olmadıklarına göre aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Tam aileye sahip çocukların sıra ortalaması 155.19, dağılmış aileye sahip çocukların sıra ortalaması 177.83'dür.

Araştırmada çocukların problem davranışları tam ya da dağılmış aileye sahip olma durumlarına göre anlamlı ölçüde değişmemektedir. Bununla birlikte Problem Davranış Ölçeği'nin tümünde ve alt boyutlarında dağılmış aileye sahip olan çocukların sıra ortalamaları tam aileye sahip olan çocuklara oranla daha yüksektir. Başka bir ifadeyle dağılmış aileye sahip çocuklar tam aileye sahip olan çocuklara göre daha fazla problem davranışlar göstermektedir. Problem Davranış Ölçeği'nin tümünde, tam aileye sahip çocukların sıra ortalaması, dağılmış aileye sahip çocukların sıra ortalaması 181.14'dür. Söz konusu durum literatürdeki bulgularla da paralellik göstermektedir.

Ailenin dağılması okul öncesi dönem çocuğunun kolaylıkla kavrayabileceği ve kabullenebileceği bir durum değildir. Özellikle çocuk anne ile yaşıyorsa babayı kaybetmenin korkusunu anneye aşırı bağlanarak gidermeye çalışmaktadır. Sürekli ağlamalar, öfke nöbetleri şeklinde kendini gösteren panik durumuna, huysuzluk,

saldırganlık, hırçınlık ve tedirginlik gibi davranışlar da eşlik edebilmektedir. Bu olumsuz etkiyi en aza indirmek anne ve babanın çocuğa karşı davranışlarında tutarlı ve sevgi dolu olmaları; birbirlerine karşı ise saygılı olmaları önemlidir. Ölüm nedeniyle ayrılıklarda da çocuk benzer davranışlar sergilemektedir. Bu noktada da ölen ebeveynin yerini dolduracak kişinin çocukla kurduğu ilişkinin niteliği belirleyici rol oynamaktadır (Yörükoğlu,1998: 270–272).

Anne ve babalar boşandıktan bir süre sonra farklı bireylerle evlenerek yeniden aile kurabilmektedirler. Yeni kurulan aile farklı sorumlulukları da beraberinde getirirken iki taraf için de güçlüklerle dolu olabilmektedir. Bununla birlikte boşanma ebeveynlerin çocuklarıyla olan iletişimlerini özellikle de annenin erkek çocukla olan etkileşimini zayıflatabilmektedir (Gander ve Gardiner, 1998:285-286).Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde boşanmadan en çok zarar görenlerin çocuklar olduğunu söyleyebilmek mümkündür.

Özdal (2003), anne-babası ile yaşayan ve baba yoksunu olan çocukların kaygı düzeylerini belirlemek ve bazı değişkenlerin kaygı düzeyi üzerinde farklılık yaratıp yaratmadığını inceleyen bir araştırma yapmıştır. Araştırmaya alt, orta ve üst sosyoekonomik düzeydeki ilköğretim okullarının dördüncü ve beşinci sınıflarına devam eden 300 çocuk katılmıştır. Araştırmaya dahil edilen çocuklara "Genel Bilgi Formu" ile "Durumluk ve Sürekli Kaygı Envanteri" uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda, baba yoksunu olan çocukların sosyoekonomik düzey, yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, doğum sırası, anne ve babanın öğrenim düzeyi gibi değişkenler açısından durumluk ve sürekli kaygıları anne-babasıyla yaşayan çocuklarından yüksek olduğu saptanmıştır

Araştırma sonuçlarında çocukların problem davranışları tam aileye sahip olup olmama durumuna göre değişmemekle birlikte; dağılmış aileye sahip çocukların problem davranış puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Literatür bilgileri dikkate alınarak değerlendirildiğinde bunun beklenen bir sonuç olduğunu söyleyebilmek mümkündür.

### f) Anne Öğrenim Durumu

Tablo 43'te çocukların anne öğrenim durumlarına göre Problem Davranış Ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin Kruskal Wallis H Testi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 43**  
**Örnekleme Alınan Çocukların Anne Öğrenim Durumlarına Göre Problem Davranış Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları**

PROBLEM DAVRANIŞ ÖLÇEĞİ	Boyutlar	Grup	n	Sıra Ort.	sd	X <sup>2</sup>	p
	Dışa Yönelim	Okur Yazar değil		1	62.00	6	8.798
Okur yazar			2	269.25			
İlkokul mezunu			36	178.11			
Ortaokul mezunu			17	145.71			
Lise mezunu			135	151.76			
Yüksek okul-Üniversite mezunu			125	171.24			
Lisans üstü mezun			9	177.06			
Toplam		325					
İçe Yönelim	Okur Yazar değil		1	69.00	6	10.440	.107
	Okur yazar		2	315.00			
	İlkokul mezunu		36	150.61			
	Ortaokul mezunu		17	150.38			
	Lise mezunu		135	156.86			
	Yüksek okul-Üniversite mezunu		125	171.02			
	Lisans üstü mezun		9	193.83			
Toplam		325					
Anti Sosyal	Okur Yazar değil		1	115.00	6	4.485	.611
	Okur yazar		2	217.00			
	İlkokul mezunu		36	164.68			
	Ortaokul mezunu		17	146.09			
	Lise mezunu		135	157.17			
	Yüksek okul-Üniversite mezunu		125	169.32			
	Lisans üstü mezun		9	181.22			
Toplam		325					
Ben Merkezci	Okur Yazar değil		1	62.00	6	9.919	.128
	Okur yazar		2	308.75			
	İlkokul mezunu		36	158.35			
	Ortaokul mezunu		17	125.74			
	Lise mezunu		135	163.11			
	Yüksek okul-Üniversite mezunu		125	168.55			
	Lisans üstü mezun		9	152.00			
Toplam		325					
GENEL	Okur Yazar değil		1	37.00	6	10.394	.109
	Okur yazar		2	291.25			
	İlkokul mezunu		36	170.64			
	Ortaokul mezunu		17	132.94			
	Lise mezunu		135	154.29			
	Yüksek okul-Üniversite mezunu		125	171.55			
	Lisans üstü mezun		9	186.61			
Toplam		325					

p>0.05



Tablo 43 incelendiğinde; araştırmaya katılan çocukların anne öğrenim durumlarına göre Problem Davranış Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir ( $X^2_{(6)}=10.394$ ,  $p>0.05$ ). Annesi okur yazar olmayan çocukların sıra ortalaması 37.00, annesi okur yazar olan çocukların sıra ortalaması 291.25, annesi ilkokul mezunu olan çocukların sıra ortalaması 170.64, annesi ortaokul mezunu olan çocukların sıra ortalaması 132.94, annesi lise mezunu olan çocukların sıra ortalaması 154.29, annesi yüksekokul-üniversite mezunu olan çocukların sıra ortalaması 171.55, annesi lisans üstü öğrenime sahip olan çocukların sıra ortalamaları ise 186.61'dir.

*Dışa Yönelim* ( $X^2_{(6)}=8.798$ ,  $p>0.05$ ) alt boyutundan çocukların anne öğrenim durumlarına göre aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Annesi okur yazar olmayan çocukların sıra ortalaması 62.00, annesi okur yazar olan çocukların sıra ortalaması 269.25, annesi ilkokul mezunu olan çocukların sıra ortalaması 178.11, annesi ortaokul mezunu olan çocukların sıra ortalaması 145.71, annesi lise mezunu olan çocukların sıra ortalaması 151.76, annesi yüksekokul-üniversite mezunu olan çocukların sıra ortalaması 171.24, annesi lisans üstü öğrenime sahip olan çocukların sıra ortalamaları ise 177.06'dır.

*İçe Yönelim* ( $X^2_{(6)}=10.440$ ,  $p>0.05$ ), alt boyutundan çocukların anne öğrenim durumlarına göre aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Annesi okur yazar olmayan çocukların sıra ortalaması 69.00, annesi okur yazar olan çocukların sıra ortalaması 315.00, annesi ilkokul mezunu olan çocukların sıra ortalaması 150.61, annesi ortaokul mezunu olan çocukların sıra ortalaması 150.38, annesi lise mezunu olan çocukların sıra ortalaması 156.86, annesi yüksekokul-üniversite mezunu olan çocukların sıra ortalaması 171.02, annesi lisans üstü öğrenime sahip olan çocukların sıra ortalamaları ise 193.83'dir.

*Anti Sosyal* ( $X^2_{(6)}=4.485$ ,  $p>0.05$ ) alt boyutundan çocukların anne öğrenim durumlarına göre aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Annesi okur yazar olmayan çocukların sıra ortalaması 115.00, annesi okur yazar olan çocukların sıra ortalaması 217.00, annesi ilkokul mezunu olan çocukların sıra

ortalaması 164.68, annesi ortaokul mezunu olan çocukların sıra ortalaması 146.09, annesi lise mezunu olan çocukların sıra ortalaması 157.17, annesi yüksekokul-üniversite mezunu olan çocukların sıra ortalaması 169.32, annesi lisans üstü öğrenime sahip olan çocukların sıra ortalamaları ise 181.22'dir.

*Ben Merkezci* ( $X^2_{(6)}=9.919$ ,  $p>0.05$ ) alt boyutundan çocukların anne öğrenim durumlarına göre aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Annesi okur yazar olmayan çocukların sıra ortalaması 62.00, annesi okur yazar olan çocukların sıra ortalaması 308.75, annesi ilköğretim mezunu olan çocukların sıra ortalaması 158.35, annesi ortaokul mezunu olan çocukların sıra ortalaması 125.74, annesi lise mezunu olan çocukların sıra ortalaması 163.11, annesi yüksekokul-üniversite mezunu olan çocukların sıra ortalaması 168.55, annesi lisans üstü öğrenime sahip olan çocukların sıra ortalamaları ise 152.00'dır.

Şehirli (2007), okul öncesi çocukların davranışlarını *Sosyal Kaygı, İsyankâr Davranışlar ve Uyum* boyutlarında inceleyen bir araştırma yapmıştır. Araştırmada annesi ilköğretim mezunu olan çocukların annesi lise ve üniversite mezunu olan çocuklara göre daha fazla istenmeyen davranışlar gösterdiklerini saptamıştır.

Dizman (2003), ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıfa devam eden çocukların saldırganlık düzeylerini bazı değişkenlere göre inceleyen bir araştırma yapmıştır. Araştırmada anne eğitim düzeyi düştükçe çocukların saldırganlık puanlarında yükselme olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Güven vd.(2004), okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin sosyal uyum ve becerilerini inceleyen bir araştırma yapmışlardır. Araştırmada çocukların anne eğitim düzeyi arttıkça grupların sosyal duygusal uyum puanlarının anlamlı derecede arttığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Ramazan vd.(2004), çocukların psikososyal gelişim becerilerine okul öncesi eğitimin katkısını inceleyen bir çalışma yapmışlardır. Araştırma sonucunda; öğrenim seviyesi yüksek ve çocuk eğitimi, anne baba eğitimi gibi konularda eğitim

alan anne ve babaların okul öncesi eğitimin çocukların psikososyal gelişime olumlu katkısı bulunduğunu düşündükleri belirlenmiştir.

Tuğrul (1991), anaokulu eğitimi alan ve almayan çocukların ruhsal uyumlarını incelediği araştırmasında annenin öğrenim durumunun çocukların ruhsal uyum davranışları üzerinde önemli farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşmıştır. İstatistiksel olarak anlamlı farklılık olmamasına rağmen anne öğrenim düzeyi düştükçe çocuklardaki ruhsal uyum problemlerinde artış olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte annesi yarım gün çalışan çocukların ruhsal uyum problemlerinin annesi tam gün çalışan çocuklara göre daha fazla olduğu da bulgular arasındadır.

Eminoğlu (2007), 4-5 yaş çocuklarının sosyal davranışlarının ebeveyn davranışları ile ilişkisini inceleyen bir araştırma yapmıştır. Araştırmada yüksekokul mezunu annelerin kendilerini değerlendirdikleri Ebeveyn Kendi Davranışını Değerlendirme Ölçeği'nin, *İlgi ve Şefkat Gösterme* boyutunda olumsuzluk yönünde artış olduğu saptanmıştır. Araştırmadaki bu bulgu, çalışma hayatının getirdiği yoğunluk ve farklı meşguliyetlerinin olması; annenin zamanının çoğunu dışarıda geçirmesi nedeniyle çocuğuna zaman ayıramaması ve ilgi gösterememesinin bir sonucu olarak değerlendirilmiştir.

Yavuzer (2007:365-371)'in Ana Baba Okulu adlı programa son 14 yıl boyunca 17.000 anne ve baba katılmıştır. Söz konusu programa katılanların demografik özelliklerine bakıldığında 10 dönem boyunca her dönem katılımcıların çocuğunu kadınların oluşturduğu ve katılımcıların çoğunluğunu lise-yüksekokul mezunu olduğu görülmektedir.

Yukarıdaki araştırmaların Tablo 43'deki bulguları desteklediği söylenebilir. Araştırmada anne öğrenim durumuna göre çocukların problem davranışları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Problem Davranış Ölçeği'nin tümünde ve alt boyutlarında anne öğrenim düzeyleri ile çocukların sıra ortalamaları da değişkenlik göstermektedir. Bununla birlikte Problem Davranış Ölçeği'nin genelinde annesi okur yazar olan çocuklardan sonra ikinci sırada lisans üstü öğrenime sahip olan

annelerin çocukları, üçüncü sırada ise yüksekokul-üniversite mezunu annelerin çocuklarının en fazla problem davranışa sahip olması da dikkat çekmektedir. Bu durum hangi öğrenim düzeyinde olursa olsun, ebeveynlik becerileri ve kişisel yönden kendini geliştirmiş annelerin çocuklarının daha az problem davranışlara sahip olabileceği görüşünü desteklemektedir. Yapılan diğer araştırma sonuçları ile birlikte değerlendirildiğinde bu sonucu olumlu bir gelişme olarak düşünebilmek mümkündür. Zira diğer araştırma sonuçları anne öğrenim düzeyi yükseldikçe çocukların psikososyal gelişimlerinin olumlu etkilediği yönünde bulgular mevcuttur.

## g) Baba Öğrenim Durumu

Tablo 44'de çocukların baba öğrenim durumlarına göre Problem Davranış Ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin Kruskal Wallis H Testi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 44**  
**Örnekleme Alınan Çocukların Baba Öğrenim Durumlarına Göre Problem Davranış Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları**

PROBLEM DAVRANIŞ ÖLÇEĞİ	Boyutlar	Grup	n	Sıra Ort.	sd	$X^2$	p
	Dışa Yönelim	İlkokul		14	178.32	4	2.271
Ortaokul			8	164.81			
Lise			134	159.74			
Yüksek okul-Üniversite			159	161.09			
Lisans üstü			9	201.78			
Toplam			324				
İçe Yönelim	İlkokul		14	218.96	4	11.081	.026*
	Ortaokul		8	127.50			
	Lise		134	155.00			
	Yüksek okul-Üniversite		159	162.48			
	Lisans üstü		9	217.72			
	Toplam		324				
Anti Sosyal	İlkokul		14	162.96	4	8.815	.066
	Ortaokul		8	132.12			
	Lise		134	154.32			
	Yüksek okul-Üniversite		159	167.68			
	Lisans üstü		9	219.17			
	Toplam		324				
Ben Merkezci	İlkokul		14	179.79	4	1.895	.755
	Ortaokul		8	151.44			
	Lise		134	156.11			
	Yüksek okul-Üniversite		159	165.86			
	Lisans üstü		9	181.22			
	Toplam		324				
GENEL	İlkokul		14	189.64	4	4.914	.296
	Ortaokul		8	152.56			
	Lise		134	156.87			
	Yüksek okul-Üniversite		159	162.24			
	Lisans üstü		9	217.50			
	Toplam		324				

\*  $p < 0.05$

Tablo 44 incelendiğinde; araştırmaya katılan çocukların baba öğrenim durumlarına göre Problem Davranış Ölçeği'nden ( $X^2_{(4)}=4.914$ ,  $p>0.05$ ) aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir. Babası ilkokul mezunu olan çocukların sıra ortalaması 189.64, babası ortaokul mezunu olan çocukların sıra ortalaması 152.56, babası lise mezunu olan çocukların sıra ortalaması 156.87, babası yüksekokul-üniversite mezunu olan çocukların sıra ortalaması 162.24, babası lisans üstü öğrenime sahip çocukların sıra ortalaması ise 217.50'dir.

*Dışa Yönelim* ( $X^2_{(4)}=2.271$ ,  $p>0.05$ ) alt boyutunda çocukların baba öğrenim durumlarına göre aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Babası ilkokul mezunu olan çocukların sıra ortalaması 178.32, babası ortaokul mezunu olan çocukların sıra ortalaması 164.81, babası lise mezunu olan çocukların sıra ortalaması 159.74, babası yüksekokul-üniversite mezunu olan çocukların sıra ortalaması 161.09, babası lisans üstü öğrenime sahip çocukların sıra ortalaması ise 201.78'dir.

*Anti Sosyal* ( $X^2_{(4)}=8.815$ ,  $p>0.05$ ) alt boyutunda çocukların baba öğrenim durumlarına göre aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Babası ilkokul mezunu olan çocukların sıra ortalaması 162.96, babası ortaokul mezunu olan çocukların sıra ortalaması 132.12, babası lise mezunu olan çocukların sıra ortalaması 154.32, babası yüksekokul-üniversite mezunu olan çocukların sıra ortalaması 167.68, babası lisans üstü öğrenime sahip çocukların sıra ortalaması ise 219.17'dir.

*Ben Merkezci* ( $X^2_{(4)}=1.895$ ,  $p>0.05$ ) alt boyutunda çocukların baba öğrenim durumlarına göre aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Babası ilkokul mezunu olan çocukların sıra ortalaması 179.79, babası ortaokul mezunu olan çocukların sıra ortalaması 151.44, babası lise mezunu olan çocukların sıra ortalaması 156.11, babası yüksekokul-üniversite mezunu olan çocukların sıra ortalaması 165.86, babası lisans üstü öğrenime sahip çocukların sıra ortalaması ise 181.22'dir.

*İçe Yönelim* ( $X^2_{(4)}=11.081, p<0.05$ ) alt boyutunda çocukların baba öğrenim durumlarına göre aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak amacıyla ilgili alt boyuta **Mann Whitney U** testi yapılmış ve gruplar arasında tek tek karşılaştırmaya gidilmiştir. Bunun neticesinde farkın, babası ilkokul mezunu olan çocuklar ile babası ortaokul mezunu olan çocuklar arasında; babası ilkokul mezunu olan çocuklar ile babası lise mezunu olan çocuklar arasında; babası ilkokul mezunu olan çocuklar ile babası yüksek okul-üniversite mezunu olan çocuklar arasında ve babası lise mezunu olan çocuklar ile babası lisans üstü mezun olan çocuklar arasında olduğu saptanmıştır.

**Mann Whitney U** testi sonucunda elde edilen sıra ortalamalarına göre; babası ortaokul mezunu olan çocukların (sıra ortalaması= 7.56) babası ilkokul mezunu olan çocuklara (sıra ortalaması=13.75) oranla; babası lise mezunu olan çocukların (sıra ortalaması= 71.78) babası ilkokul mezunu olan çocuklara (sıra ortalaması=100.54) oranla; babası yüksek okul-üniversite mezunu olan çocukların (sıra ortalaması= 84.51) babası ilkokul mezunu olan çocuklara (sıra ortalaması=115.25) oranla; babası lise mezunu olan çocukların (sıra ortalaması= 70.29) babası lisans üstü mezun olan çocuklara (sıra ortalaması=97.44) oranla *İçe Yönelim* boyutunda daha az problem davranışa sahip oldukları saptanmıştır.

Dizman (2003), ilköğretim dört ve beşinci sınıf çocukları ile yaptığı araştırmada; babası okuma yazma bilmeyen çocukların saldırganlık puanlarının daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Şehirli (2007) yaptığı araştırmada, babası ilkokul mezunu olan 5-6 yaş çocuklarının babası lise ve üniversite mezunu olan çocuklara göre daha fazla uyumsuz davranışlar gösterdikleri bulgusuna ulaşmıştır.

Arslan ve Durmaz Kandaz (2004), babaların 3-6 yaş grubundaki çocukların eğitimine ve bakımına katılım durumlarının psikososyal davranışlara etkisini inceleyen bir araştırma yapmışlardır. Araştırmada babanın öğrenim düzeyinin

çocukların psikososyal davranışlar üzerinde özgün katkısının olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Seçer vd.(2007), çocuğu okul öncesi eğitimi kurumuna devam eden babaların bazı kişisel özelliklerine göre babaların babalık tutumlarını inceleyen bir araştırma yapmışlardır. Araştırmada babaların öğrenim düzeyi arttıkça babalığa yönelik genel ilgi ve tutumunun daha olumlu olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Poyraz (2007), 6 yaş çocuğu olan babaların kendi babalık rolünü algılamaları ile ebeveynlerinin ebeveynlik tutumları arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırma yapmıştır. Araştırmada babanın öğrenim seviyesi yükseldikçe babalık rolüne ilişkin tutumunun daha olumlu olduğu saptanmıştır. Babalığa karşı olumlu tutuma sahip olan babaların çocuklarıyla daha sağlıklı ilişkiler kurabilecekleri, daha nitelikli zaman ayırabilecekleri yorumu yapılabilir.

Bulut (2000), babanın öğrenim düzeyi yükseldikçe otoriter tutumun azalacağı, buna karşılık koruyucu tutumun gelişebileceğini belirtmektedir. Koruyucu tutumla yetişen çocuklar ise daha fazla içe kapanık davranışlar sergileyebilmekte, daha bağımlı ve özgüveni az olabilmekte, çekingen davranışlar gösterebildiğini belirtmektedir.

Araştırmada lisans üstü öğrenime sahip babaların çocuklarının ve ilkokul mezunu babaların çocuklarının daha fazla problem davranışlara sahip olduğu saptanmıştır. Lisans üstü öğrenime sahip babaların çocuklarının daha fazla problem davranışlara sahip olması dikkat çekicidir. Bu durum lisans üstü öğrenime sahip babaların çocuklarına ilişkin beklentilerini yüksek tutmaları ve çalışma koşullarının yoğunluğu nedeniyle çocuklarına nitelikli zaman ayıramamasının bir sonucu olabilir. İlkokul mezunu babaların ise ebeveynlikle ilgili geleneksel çocuk yetiştirme biçimleri ya da çalışma koşullarına ilişkin olumsuzlukların çocukların daha fazla problem davranışlara sahip olmasının nedeni olabilir.



### h) Anne Mesleği

Tablo 45’de çocukların anne mesleğine göre Problem Davranış Ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin Kruskal Wallis H Testi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 45**  
**Örnekleme Alınan Çocukların Anne Mesleğine Göre Problem Davranış Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları**

PROBLEM DAVRANIŞ ÖLÇEĞİ	Boyutlar	Grup	n	Sıra Ort.	sd	X <sup>2</sup>	p
	Dışa Yönelim		Çalışmıyor	141	149.51	5	6.315
		Memur	52	151.16			
		İşçi	20	174.23			
		Profesyonel meslek	66	171.35			
		Serbest Meslek	18	191.22			
		Tekniker ve Yardımcı Profesyonel Meslek	19	153.08			
		Toplam	316				
İçe Yönelim		Çalışmıyor	141	150.49	5	6.259	.258
		Memur	52	156.60			
		İşçi	20	165.03			
		Profesyonel meslek	66	179.19			
		Serbest Meslek	18	168.58			
		Tekniker ve Yardımcı Profesyonel Meslek	19	134.89			
		Toplam	316				
Anti Sosyal		Çalışmıyor	141	148.59	5	6.625	.250
		Memur	52	160.88			
		İşçi	20	176.80			
		Profesyonel meslek	66	169.17			
		Serbest Meslek	18	178.17			
		Tekniker ve Yardımcı Profesyonel Meslek	19	150.55			
		Toplam	316				
Ben Merkezci		Çalışmıyor	141	154.17	5	2.759	.737
		Memur	52	153.71			
		İşçi	20	158.20			
		Profesyonel meslek	66	167.55			
		Serbest Meslek	18	183.11			
		Tekniker ve Yardımcı Profesyonel Meslek	19	149.32			
		Toplam	316				
GENEL		Çalışmıyor	141	150.01	5	6.719	.242
		Memur	52	149.86			
		İşçi	20	163.98			
		Profesyonel meslek	66	176.96			
		Serbest Meslek	18	188.19			
		Tekniker ve Yardımcı Profesyonel Meslek	19	147.11			
		Toplam	316				

p>0.05

Tablo 45 incelendiğinde; araştırmaya katılan çocukların anne mesleğine göre Problem Davranış Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir ( $X^2_{(6)}=10.768$ ,  $p>0.05$ ). Annesi çalışmayan çocukların sıra ortalaması 150.01, annesi memur olan çocukların sıra ortalaması=149.86, annesi işçi olan çocukların sıra ortalaması 163.98, annesi profesyonel meslek sahibi olan çocukların sıra ortalaması=176.96, annesi serbest meslek sahibi olan çocukların sıra ortalaması=188.19, annesi tekniker ve yardımcı profesyonel meslek gruplarında olan çocukların sıra ortalaması =147.11'dir.

*Dışa yönelim* ( $X^2_{(6)}=8.854$ ,  $p>0.05$ ) boyutunda anne mesleklerine ilişkin, çocukların aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Annesi çalışmayan çocukların sıra ortalaması 149.51, annesi memur olan çocukların sıra ortalaması=151.16, annesi işçi olan çocukların sıra ortalaması 174.22, annesi profesyonel meslek sahibi olan çocukların sıra ortalaması=171.35, annesi serbest meslek sahip olan çocukların sıra ortalaması=191.22, annesi annesi tekniker ve yardımcı profesyonel meslek gruplarında olan çocukların sıra ortalaması =153.08'dir.

*İçe Yönelim* ( $X^2_{(6)}=7.169$ ,  $p>0.05$ ), boyutunda çocukların aldıkları puanlar arasında anne mesleklerine ilişkin anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Annesi çalışmayan çocukların sıra ortalaması 150.01, annesi memur olan çocukların sıra ortalaması=149.86, annesi işçi olan çocukların sıra ortalaması 163.98, annesi profesyonel meslek sahibi olan çocukların sıra ortalaması=179.19, annesi serbest meslek sahibi olan çocukların sıra ortalaması=188.19, annesi annesi tekniker ve yardımcı profesyonel meslek gruplarında olan çocukların sıra ortalaması =147.11'dir.

*Anti Sosyal* ( $X^2_{(6)}=6.909$ ,  $p>0.05$ ) boyutunda çocukların aldıkları puanlar arasında anne mesleklerine ilişkin anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Annesi çalışmayan çocukların sıra ortalaması 148.59, annesi memur olan çocukların sıra ortalaması=160.88, annesi işçi olan çocukların sıra ortalaması 176.80, annesi profesyonel meslek sahibi olan çocukların sıra ortalaması=169.17, annesi serbest

meslek sahibi olan çocukların sıra ortalaması=178.17, annesi annesi tekniker ve yardımcı profesyonel meslek gruplarında olan çocukların sıra ortalaması =150.55'dir.

*Ben Merkezci* ( $X^2_{(6)}=8.599$ ,  $p>0.05$ ) boyutlarında da çocukların aldıkları puanlar arasında anne mesleklerine ilişkin anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Annesi çalışmayan çocukların sıra ortalaması 154.17, annesi memur olan çocukların sıra ortalaması=153.71, annesi işçi olan çocukların sıra ortalaması 158.20, annesi profesyonel meslek sahibi olan çocukların sıra ortalaması=167.55, annesi serbest meslek sahibi olan çocukların sıra ortalaması=183.11, annesi tekniker ve yardımcı profesyonel meslek gruplarında olan çocukların sıra ortalaması =149.32'dir.

Bulut (2000) yaptığı araştırmada annenin çalışıp çalışmama durumuna göre altı yaş çocuklarının problem davranış puanları arasında anlamlı farklılık olmadığını saptamıştır.

Orçan ve Deniz (2004) tarafından yapılan ve anaokuluna devam eden 6 yaş çocuklarının sosyal uyum puanlarının anne çalışma durumuna göre incelendiği araştırmada, çocukların sosyal uyum puanlarının anne çalışma durumuna göre değişmediği bulgusuna ulaşılmıştır.

Uzuner (2008), özel ve resmi okul öncesi eğitimi kurumlarına devam eden çocukların sosyal uyum ve becerilerini inceleyen araştırmasında, anlamlı farklılık bulunmamakla birlikte annesi çalışan çocukların sosyal uyumsuzluk puanlarının annesi çalışmayan çocuklara göre daha düşük olduğunu saptamıştır.

Araştırmada çocukların anne mesleğine göre problem davranışlara sahip olma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgunun Orçan ve Deniz (2004)'in ve Bulut (2000)'un bulgusuna paralel olduğu düşünülebilir. Bu durumda annenin farklı meslek gruplarında da olsa çocuğuna nitelikli vakit ayırması ile ilişkili olduğu söylenebilir.

Annenin mesleki durumunun çocukların davranışları üzerindeki etkisi bazı faktörlere bağlı olarak değişebilmektedir. Annenin ev işleri, çocuk bakımı vb. ev içi sorumluluklarının paylaşılması ve annenin çalıştığı zaman diliminde çocuğuna nitelikli bir bakım ve eğitim verebilecek kişi ya da kurumlara bırakılması, aile içi ilişkilerin niteliği gibi faktörler annenin çalışma zamanının dışında çocuğuna daha nitelikli vakit ayırabilmesine zemin hazırlayabilmek açısından önem taşımaktadır. Zira çocuğun bırakıldığı kurum ya da kişilere olan güven, annenin gün boyunca zihinin rahatlatacaktır. Eve geldiğinde evdeki sorumlulukların eş, yardımcı vb. kişiler tarafından paylaşılması da annenin evdeki iş yükünü büyük ölçüde hafifletecektir. Bu faktörler bir arada olduğunda annenin mesleki durumunun ya da çalışıp çalışmamasının çocuğu ile olan ilişkilerini etkilemeyeceği düşünülmektedir. Bu noktada annenin çalışmaması ya da mesleki durumundan çok annenin çocuğu ile geçireceği zamanın önemini kavramış olması ve buna fırsat verecek ortamı hazırlayabilmesi önem taşımaktadır.

### i) Baba Mesleği

Tablo 46’da çocukların baba mesleğine göre Problem Davranış Ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin Kruskal Wallis H Testi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 46**  
**Örnekleme Alınan Çocukların Baba Mesleğine Göre Problem Davranış Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları**

Boyutlar	Grup	n	Sıra Ort.	sd	X <sup>2</sup>	p
Dışa Yönelim	İşsiz	2	240.50	6	9.465	.149
	Memur	78	148.90			
	İşçi	48	163.41			
	Profesyonel meslek	103	161.93			
	Serbest Meslek	74	178.17			
	Emekli	7	164.43			
	Tekniker ve Yardımcı Profesyonel Meslek	10	105.00			
	Toplam	322				
İçe Yönelim	İşsiz	2	290.00	6	12.006	.062
	Memur	78	146.52			
	İşçi	48	171.61			
	Profesyonel meslek	103	168.08			
	Serbest Meslek	74	168.22			
	Emekli	7	118.71			
	Tekniker ve Yardımcı Profesyonel Meslek	10	116.60			
	Toplam	322				
Anti Sosyal	İşsiz	2	273.25	6	13.474	.036*
	Memur	78	154.01			
	İşçi	48	142.64			
	Profesyonel meslek	103	169.14			
	Serbest Meslek	74	173.54			
	Emekli	7	151.71			
	Tekniker ve Yardımcı Profesyonel Meslek	10	127.20			
	Toplam	322				
Ben Merkezci	İşsiz	2	214.25	6	6.457	.374
	Memur	78	156.97			
	İşçi	48	171.05			
	Profesyonel meslek	103	171.08			
	Serbest Meslek	74	154.22			
	Emekli	7	135.50			
	Tekniker ve Yardımcı Profesyonel Meslek	10	113.75			
	Toplam	322				
GENEL	İşsiz	2	255.00	6	10.450	.107
	Memur	78	148.49			
	İşçi	48	161.13			
	Profesyonel meslek	103	167.10			
	Serbest Meslek	74	175.14			
	Emekli	7	146.29			
	Tekniker ve Yardımcı Profesyonel Meslek	10	98.10			
	Toplam	322				

\*P<0.05

Tablo 46 incelendiğinde; araştırmaya katılan çocukların baba mesleğine göre Problem Davranış Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir ( $X^2_{(7)}=10.941$ ,  $p>0.05$ ). Babası işsiz olan çocukların sıra ortalamaları 255.00, babası memur olan çocukların sıra ortalamaları 148.49, babası işçi olan çocukların sıra ortalamaları 161.12, babası profesyonel meslek sahibi olan çocukların sıra ortalamaları 167.10, babası serbest meslek sahibi olan çocukların sıra ortalamaları 175.14, babası emekli olan çocukların sıra ortalamaları 146.29, babası tekniker ve yardımcı profesyonel meslek grubunda olan çocukların sıra ortalamaları ise 98.10'dur.

*Dışa Yönelim* ( $X^2_{(7)}=10.213$ ,  $p>0.05$ ) alt boyutundan çocukların baba mesleğine göre aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Babası işsiz olan çocukların sıra ortalamaları 240.50, babası memur olan çocukların sıra ortalamaları 148.90, babası işçi olan çocukların sıra ortalamaları 163.41, babası profesyonel meslek sahibi olan çocukların sıra ortalamaları 161.93, babası serbest meslek sahibi olan çocukların sıra ortalamaları 178.17, babası emekli olan çocukların sıra ortalamaları 164.43, babası tekniker ve yardımcı profesyonel meslek grubunda olan çocukların sıra ortalamaları ise 105.00'dır.

*İçe Yönelim* ( $X^2_{(7)}=12.346$ ,  $p>0.05$ ) alt boyutundan çocukların baba mesleğine göre aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Babası işsiz olan çocukların sıra ortalamaları 290.00, babası memur olan çocukların sıra ortalamaları 146.52, babası işçi olan çocukların sıra ortalamaları 171.61, , babası profesyonel meslek sahibi olan çocukların sıra ortalamaları 168.08, babası serbest meslek sahibi olan çocukların sıra ortalamaları 168.22, babası emekli olan çocukların sıra ortalamaları 118.71, babası tekniker ve yardımcı profesyonel meslek grubunda olan çocukların sıra ortalamaları ise 116.60'dır.

*Anti sosyal* ( $X^2_{(7)}=13.525$ ,  $p<0.05$ ) alt boyutundan çocukların baba mesleğine göre aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Babası işsiz olan çocukların sıra ortalamaları 273.25, babası memur olan çocukların sıra ortalamaları 154.01, babası işçi olan çocukların sıra ortalamaları 142.64, babası

profesyonel meslek sahibi olan çocukların sıra ortalamaları 169.14, babası serbest meslek sahibi olan çocukların sıra ortalamaları 173.54, babası emekli olan çocukların sıra ortalamaları 151.71, babası tekniker ve yardımcı profesyonel meslek meslek grubunda olan çocukların sıra ortalamaları ise 127.20'dir.

*Anti Sosyal* ( $X^2_{(7)}=13.525$ ,  $p<0.05$ ) alt boyutunda ise baba mesleğine göre çocukların aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Mann Whitney U Testi yapılarak gruplar tek tek karşılaştırılmıştır. Bunun sonucunda *Anti Sosyal* alt boyutunda farkın;

- Babası *işsiz* olan çocuklarla babası *memur* olan çocuklar arasında
- Babası *işsiz* olan çocuklarla babası *işçi* olan çocuklar arasında
- Babası *işsiz* olan çocuklarla babası *tekniker ve yardımcı profesyonel* meslek gurubunda olan çocuklar arasında
- Babası *işçi* olan çocuklarla babası profesyonel meslek grubunda olan çocuklar arasında
- Babası *işçi* olan çocuklarla babası serbest meslek sahibi olan çocuklar arasında olduğu belirlenmiştir.

Mann Whitney U Testi sonucunda *Anti Sosyal* alt boyutunda;

- Babası *işsiz* olan çocuklar ( sıra ortalaması=68,75) babası *memur* olan çocuklara (sıra ortalaması=39,78 göre daha fazla problem davranışa sahiptirler.
- Babası *işsiz* olan çocuklar (sıra ortalaması=44,50) babası *işçi* olan çocuklara (sıra ortalaması=24,71) göre daha fazla problem davranışa sahiptirler.
- Babası *işsiz* olan çocuklar ( sıra ortalaması=11,25) babası *tekniker ve yardımcı profesyonel meslek* gurubunda olan çocuklara (sıra ortalaması=5,55) göre daha fazla problem davranışlara sahiptirler.
- Babası *profesyonel meslek* grubunda olan çocuklar( sıra ortalaması=79,86) babası *işçi* olan çocuklara ( sıra ortalaması=67,71) göre daha fazla problem davranışa sahiptirler.

- Babası *serbest meslek sahibi* olan çocuklar (sıra ortalaması=66,11) babası *işçi* olan çocuklara (sıra ortalaması=54,40) göre daha fazla problem davranışa sahiptirler.

*Ben Merkezci* ( $X^2_{(7)}=6.608$ ,  $p>0.05$ ) boyutundan çocukların baba mesleğine göre aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır Babası işsiz olan çocukların sıra ortalamaları 214.25, babası memur olan çocukların sıra ortalamaları 156.97, babası işçi olan çocukların sıra ortalamaları 171.05, babası profesyonel meslek sahibi olan çocukların sıra ortalamaları 171.08, babası serbest meslek sahibi olan çocukların sıra ortalamaları 154.22, babası emekli olan çocukların sıra ortalamaları 135.50, babası tekniker ve yardımcı profesyonel meslek grubunda olan çocukların sıra ortalamaları ise 113.75'dir.

Çocuğun uyumsuz davranışlarında baba da anne kadar önem taşımaktadır. Babanın otoriter tutum sergilediği ya da ilgisiz olduğu ailelerde çocuklarda utangaçlık, çekinme gibi kişilik özellikleri ortaya çıkabilmektedir. Babanın ilgi ve sevgi gösterdiği çocuklar arkadaşlık ilişkilerinde daha başarılı ve liderlik özelliklerine sahip olmaktadır (Özdal, 2003.15-16).

Snarey (1993:akt: Poyraz, 2007), çocuğun içten denetim odağının, psikososyal uyumunun, bağımsızlık ve olgunluk düzeyinin gelişmesinde babanın önemli etkiye sahip olduğundan söz etmektedir.

Şehirli (2007) araştırmasında babası işçi olan çocukların babası öğretmen ve doktor olan çocuklara göre daha fazla uyumsuz davranışlara sahip olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Kanlıkılıçer (2005) okul öncesi çocuklarının davranış problemlerinin tespitine yönelik yaptığı çalışmada, okul öncesi çocuklarının Davranış Problemleri Tarama Ölçeğinin tümünden aldıkları puanların, çocukların baba mesleğine göre farklılaşmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Ölçeğin alt boyutlarından olan *Endişeli ve Ağlamaklı Olma* boyutunda ise babası memur olan çocuklar ile babası emekli olan



çocuklar puanları arasında farklılık bulunmuştur. Bu farklılık babası memur olanlar lehine gerçekleşmiştir.

Crunuy ve Nluner (1972) baba yokluğu karşısında çocukların gösterdikleri davranışları inceleyen bir araştırma yapmışlardır. Araştırma sonucunda görevi gereği evden sık ve uzun süre ayrılan subay çocuklarının çocuklarda içe kapanıklık gibi bazı problem davranışlara neden olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Akt:Dönmezer:1999: 44).

Arslan ve Durmaz Kandaz'ın (2004), babaların 3-6 yaş çocukların eğitimine ve bakımına katılım durumlarının psikososyal davranışlarına etkisini inceledikleri araştırma sonucunda, babanın çocuğuna aktif olarak ayırdığı zamanın çocuğun problemlerle baş etme becerisi üzerinde önemli etkisinin olduğu saptanmıştır.

Poyraz (2007), babaların mesleklerine göre babalık rolünü algılamaları arasında önemli farklılık olmadığını saptamıştır. Ancak işveren ve memur babaların babalık rolünü algılama puanları diğer meslek grubundakilere göre daha yüksek bulunmuştur. Araştırmada babaların yoğun ve yorucu işlerde çalışmalarının babalık rolünü etkileyebileceği yorumu yapılmıştır.

Barling (1986), babaların çalışma koşulları ile çocukların problem davranışları arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmasında babaların çalışma koşullarından memnun olmadığı durumlarda çocuklarda hiperaktivite ve problem davranışların da arttığını belirtmektedir. Barling (1986), baba çocuk ilişkisinin nitelikli olduğu durumlarda bu olumsuz etkinin daha da fazla olduğunu ifade etmektedir.

Araştırmada babası işsiz olan çocukların diğer gruplara göre daha fazla problem davranışa sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu durumu işsizliğin meydana getirdiği sorunların aile içine yansımalarının doğal bir sonucu olarak değerlendirebilmek mümkündür. Babası serbest meslek sahibi olan çocuklar ise

babası işçi olan çocuklara göre daha fazla problem davranışa sahiptirler. Serbest meslek grubundaki bababaların yoğun ve yorucu çalışma koşulları, aylık gelir dağılımının düzensiz olabilmesi gibi etkenlerin babanın çocuklarıyla olan ilişkilerine olumsuz olarak yansiyabileceği düşünülebilir.

Diğer taraftan babası profesyonel meslek sahibi olan çocuklar babası işçi olan çocuklara göre daha fazla problem davranışa sahiptirler. Profesyonel meslek sahibi babaların (doktor, akademisyen, öğretmen, avukat, mühendis vb.) yorucu ve yoğun çalışma koşulları nedeniyle çocuklarıyla nitelikli vakit geçirememelerinin bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Ayrıca kendi statülerine paralel olarak geliştirdikleri yüksek beklenti de bu sonucu meydana getirmiş olabilir.

Bulut (2000), babaların öğrenim seviyesi yükseldikçe demokratik tutumları ile birlikte koruyucu tutumlarının da arttığını belirtmektedir. Eminoğlu (2007), 4-5 yaş çocuklarının sosyal davranışları ile ebeveyn davranışları arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmasında, yüksekokul mezunu babaların daha koruyucu tutum gösterdikleri saptanmıştır.

Profesyonel meslek sahibi babaların öğrenim seviyelerinin yüksek olduğu dikkate alınırsa babaların koruyucu tutumlarının da çocukları olumsuz etkilemiş olabileceği yorumu yapılabilir. Yorucu ve yoğun çalışma koşulları nedeniyle çocuğa nitelikli zaman ayıramama, yüksek beklenti ve koruyucu tutum gibi etkenler profesyonel meslek sahibi babaların çocuklarında daha fazla problem davranışlara neden olmuş olabilir.

### j)Öğretmen Yaşı

Tablo 47’de çocukların öğretmenlerinin yaşlarına göre Problem Davranış Ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları verilmiştir.

**Tablo 47**  
**Örnekleme Alınan Çocukların Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Problem Davranış Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

<b>PROBLEM DAVRANIŞ ÖLÇEĞİ</b>	<b>Boyutlar</b>	<b>Varyansın Kaynağı</b>	<b>Kareler Toplamı</b>	<b>sd</b>	<b>Kareler Ort.</b>	<b>F</b>	<b>P</b>	<b>Farkın Kaynağı (Scheffe)</b>
	<b>Dışa Yönelim</b>	Gruplararası	7.781	2	3.890	9.294	.000*	21-29 / 40-49 30-39 / 40-49
		Gruplariçi	136.880	327	.419			
		Toplam	144.660	329				
	<b>İçe Yönelim</b>	Gruplararası	7.926	2	3.963	10.663	.000*	21-29 / 40-49 30-39 / 40-49
		Gruplariçi	121.532	327	.372			
		Toplam	129.458	329				
	<b>Anti Sosyal</b>	Gruplararası	2.384	2	1.192	5.678	.004*	21-29 / 40-49 30-39 / 40-49
		Gruplariçi	68.641	327	.210			
		Toplam	71.025	329				
<b>Ben Merkezci</b>	Gruplararası	15.657	2	7.828	15.722	.000*	21-29 / 40-49 30-39 / 40-49	
	Gruplariçi	162.823	327	.498				
	Toplam	178.480	329					
<b>GENEL</b>	Gruplararası	7.745	2	3.873	13.091	.000*	21-29 / 40-49 30-39 / 40-49	
	Gruplariçi	96.735	327	.296				
	Toplam	104.481	329					

\*P<0.05

Tablo 47’ye göre; Problem Davranış Ölçeği’nin genelinde ( $F_{(2-327)}=13.091$ ,  $p<0.05$ ) öğretmenlerinin yaşlarına göre çocukların aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır.

*Dışa Yönelim* ( $F_{(2-327)}=9.294$ ,  $p<0.05$ ), alt boyutunda öğretmenlerinin yaşlarına göre çocukların aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır.

*İçe Yönelim* ( $F_{(2-327)}=10.663$ ,  $p<0.05$ ), alt boyutunda öğretmenlerinin yaşlarına göre çocukların aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır.

*Anti Sosyal* ( $F_{(2-327)}=5.678$ ,  $p<0.05$ ) alt boyutunda öğretmenlerinin yaşlarına göre çocukların aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır.

*Ben Merkezci* ( $F_{(2-327)}=15.722$ ,  $p<0.05$ ) alt boyutunda öğretmenlerinin yaşlarına göre çocukların aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır.

Farkın kaynağını tespit etmek amacıyla yapılan Scheffe testi sonucunda, hem Problem Davranış Ölçeği'nin genelinde hem de alt boyutlarında farkın 21-29 yaş arasında olanlarla 40-49 yaş arasında olanlar arasında olduğu; 30-39 yaş arasında olanlarla 40-49 yaş arasında olanlar arasında olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Farkın hangi gruplar lehinde olduğunu tespit etmek amacıyla yaş gruplarının puan ortalamalarına bakmak gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Tablo 48'de çocukların öğretmenlerinin yaşlarına göre problem davranış ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin ortalama puan ve standart sapma değerleri verilmiştir.

**Tablo 48**  
**Örnekleme Alınan Çocukların Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Problem Davranış Ölçeği ve alt Boyutlarına İlişkin Ortalama Puan ve Standart Sapma Değerleri**

PROBLEM DAVRANIŞ ÖLÇEĞİ	Boyutlar	Yaş Grubu	n	$\bar{X}$	s	
	Dışa Yönelim	21-29 yaş	173		.37	.613
		30-39 yaş	67		.36	.635
		40-49 yaş	90		.72	.716
		Toplam	330		.46	.663
	İçe Yönelim	21-29 yaş	173		.42	.608
		30-39 yaş	67		.37	.517
		40-49 yaş	90		.75	.673
		Toplam	330		.50	.627
	Anti Sosyal	21-29 yaş	173		.18	.471
		30-39 yaş	67		.16	.387
		40-49 yaş	90		.37	.482
		Toplam	330		.23	.465
	Ben Merkezci	21-29 yaş	173		.56	.675
		30-39 yaş	67		.53	.766
		40-49 yaş	90		1.04	.716
		Toplam	330		.68	.737
	GENEL	21-29 yaş	173		.38	.516
		30-39 yaş	67		.36	.536
40-49 yaş		90		.72	.599	
Toplam		330		.47	.564	

Tablo 48 incelendiğinde; gerek Problem Davranış Ölçeği'nin genelinde gerekse alt boyutlarındaki puan ortalamalarına göre 21-29 yaş arasında olanlarla 40-49 yaş arasında olanlar arasında farkın 21-29 yaş arasında olanların lehine olduğu, 30-39 yaş arasında olanlarla 40-49 yaş arasında olanlar arasında farkın 30-39 yaş arasında olanlar lehine olduğu görülmektedir.

Problem Davranış Ölçeği genelinde öğretmeni 21-29 yaşında olan çocukların ortalaması ( $\bar{X}=38$ ), öğretmeni 30-39 yaşında olan çocukların ortalaması ( $\bar{X}=.36$ ), öğretmeni 40-49 yaşında olan çocukların ortalaması ise ( $\bar{X}=.72$ )'dir.

*Dışa Yönelim* alt boyutunda, öğretmeni 21–29 yaşında olan çocukların ortalaması ( $\bar{X} = .37$ ), öğretmeni 30–39 yaşında olan çocukların ortalaması ( $\bar{X} = .36$ ), öğretmeni 40–49 yaşında olan çocukların ortalaması ise ( $\bar{X} = .72$ )’dir.

*İçe Yönelim* alt boyutunda, öğretmeni 21–29 yaşında olan çocukların ortalaması ( $\bar{X} = .42$ ), öğretmeni 30–39 yaşında olan çocukların ortalaması ( $\bar{X} = .37$ ), öğretmeni 40–49 yaşında olan çocukların ortalaması ise ( $\bar{X} = .75$ )’dir.

*Anti Sosyal* alt boyutunda, öğretmeni 21–29 yaşında olan çocukların ortalaması ( $\bar{X} = .18$ ), öğretmeni 30–39 yaşında olan çocukların ortalaması ( $\bar{X} = .16$ ), öğretmeni 40–49 yaşında olan çocukların ortalaması ( $\bar{X} = .37$ )’dir

*Ben Merkezci* alt boyutunda, öğretmeni 21–29 yaşında olan çocukların ortalaması ( $\bar{X} = .56$ ), öğretmeni 30–39 yaşında olan çocukların ortalaması ( $\bar{X} = .53$ ), öğretmeni 40–49 yaşında olan çocukların ortalaması ise ( $\bar{X} = 1.04$ )’dür.

Kanlıkılıçer (2005), İstanbul merkez ilçelerde, okul öncesi dönemdeki 3-6 yaş grubu çocuklarının davranış problemlerini öğretmenin yaş, medeni durum, mezuniyet ve kıdem durumuna göre inceleyen bir araştırma yapmıştır. Araştırmada Davranış Problemleri Tarama Ölçeği’nin tümünden aldıkları puanlar ile öğretmen yaşları arasında farklılık bulunmuştur. Araştırma sonucuna 30-39 yaş grubundaki öğretmenlerin çocuklarının problem davranış puanları diğer gruplara göre daha fazla/problemlili bulunmuştur. (20-29 yaş=38.17; 30-39 yaş=45.11;40-49 yaş =37.30). Bu bulgu araştırma sonuçlarını desteklememektedir.

Bulut (2000), altı yaş çocuklarının problem davranışlarını bazı değişkenlere göre inceleyen araştırmasında, anlamlı farklılık olmamakla birlikte öğretmeni 40–49 yaş arasında olan çocukların problem davranış puanlarının diğer gruplara göre daha yüksek olduğunu saptamıştır. Bu bulgu araştırma sonuçlarını desteklemektedir.

21–29 ve 30–39 yaş arası öğretmene sahip çocuklarda 40–49 yaş arası öğretmene sahip çocuklara göre daha az problem davranışların bulunması söz konusu gruptaki öğretmenlerin mesleki heyecanları ve henüz meslekte yıpranmamış olmaları ile ilgili olabilir. 20–29 yaş arası öğretmenlikte deneyim kazanma ve kendini geliştirme süreci olarak düşünüldüğünde bu sürecin olumlu etkilerinin 30 yaş sonrasında da devam etmesi beklenir. Problem davranışlarla baş etmede mesleki heyecan ve tecrübenin önemli olduğu düşünülmektedir. Bunun gibi öğretmenlerin zaman içinde problem davranışlarla baş etme yöntemlerini daha iyi geliştirdikleri söylenebilir. 40–49 yaş arası öğretmenlerin sınıfındaki çocukların daha fazla problem davranışlara sahip olmaları ise; bu gruptaki öğretmenlerin mesleki yıpranmışlıkları ile ilgili olduğunu düşündürmektedir. Zira okul öncesi öğretmenliği çok daha fazla zaman emek ve çaba gerektirmektedir.

### k ) Öğretmen Kıdem Durumu

Tablo 49’da çocukların öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre Problem Davranış Ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları verilmiştir.

**Tablo 49**  
**Örnekleme Alınan Çocukların Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Problem Davranış Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

PROBLEM DAVRANIŞ ÖLÇEĞİ	Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	P	Farkın Kaynağı (Scheffe)
	Dışa Yönelim	Gruplararası	9.925	3	3.308	8.005	.000*	1-5 / 21-30 6-10 / 21-30 11-20 / 21-30
		Gruplariçi	134.735	326	.413			
		Toplam	144.660	329				
	İçe Yönelim	Gruplararası	4.805	3	1.602	4.189	.006*	1-5 / 21-30 6-10 / 21-30
		Gruplariçi	124.653	326	.382			
		Toplam	129.458	329				
	Anti Sosyal	Gruplararası	2.439	3	.813	3.864	.010*	1-5 / 21-30 6-10 / 21-30 11-20 / 21-30
		Gruplariçi	68.586	326	.210			
		Toplam	71.025	329				
Ben Merkezci	Gruplararası	25.118	3	8.373	17.798	.000*	1-5 / 6-10 6-10 / 11-20	
	Gruplariçi	153.362	326	.470				
	Toplam	178.480	329					
GENEL	Gruplararası	7.460	3	2.487	8.355	.000*	1-5 / 21-30 6-10 / 21-30 11-20 / 21-30	
	Gruplariçi	97.021	326	.298				
	Toplam	104.481	329					

\* P<0.05

Tablo 49 incelendiğinde; araştırmaya katılan çocukların öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre problem davranış düzeyleri ( $F_{(3-326)}=8.355$ ,  $p<0.05$ ) ile alt boyutlar olan *Dışa Yönelim* ( $F_{(3-326)}=8.005$ ,  $p<0.05$ ), *İçe Yönelim* ( $F_{(3-326)}=4.189$ ,  $p<0.05$ ), *Anti Sosyal* ( $F_{(3-326)}=3.864$ ,  $p<0.05$ ) ve *Ben Merkezci* ( $F_{(3-326)}=17.798$ ,  $p<0.05$ ) alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunduğu görülmektedir.



Farkın kaynağını tespit etmek amacıyla yapılan Scheffe testi sonucunda, Problem Davranış Ölçeği'nin genelinde, *Dışa Yönelim* ve *Anti Sosyal* alt boyutlarında farkın; 1-5 yıl kıdemi olanlar ile 21-30 yıl kıdemi olanlar arasında, 6-10 yıl kıdemi olanlar ile 21-30 yıl kıdemi olanlar arasında, 11-20 yıl kıdemi olanlar ile 21-30 yıl kıdemi olanlar arasında olduğu belirlenmiştir.

Ölçeğin *İçe Yönelim* alt boyutunda farkın; 1-5 yıl kıdemi olanlar ile 21-30 yıl kıdemi olanlar arasında, 6-10 yıl kıdemi olanlar ile 21-30 yıl kıdemi olanlar arasında olduğu belirlenmiştir.

*Ben Merkezci* alt boyutunda farkın; 1-5 yıl kıdemi olanlar ile 6-10 yıl kıdemi olanlar arasında, 6-10 yıl kıdemi olanlar ile 11-20 yıl kıdemi olanlar arasında olduğu belirlenmiştir. Farkın hangi gruplar lehinde olduğunu tespit etmek amacıyla yaş gruplarının puan ortalamalarına bakmak gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Buna ilişkin veriler Tablo 50'de verilmiştir.

**Tablo 50**  
**Örnekleme Alınan Çocukların Öğretmenlerinin Kıdemlerine Göre Problem Davranış Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Ortalama Puan ve Standart Sapma Değerleri**

PROBLEM DAVRANIŞ ÖLÇEĞİ	Boyutlar	Kıdem	n	$\bar{X}$	s
	Dışa Yönelim	1-5 yıl	146	.36	.630
		6-10 yıl	87	.49	.723
		11-20 yıl	76	.47	.565
		21-30 yıl	21	1.09	.645
		Toplam	330	.46	.663
	İçe Yönelim	1-5 yıl	146	.43	.616
		6-10 yıl	87	.50	.640
		11-20 yıl	76	.53	.636
		21-30 yıl	21	.93	.444
		Toplam	330	.50	.627
	Anti Sosyal	1-5 yıl	146	.20	.498
		6-10 yıl	87	.22	.484
		11-20 yıl	76	.21	.340
		21-30 yıl	21	.56	.439
		Toplam	330	.23	.465
	Ben Merkezci	1-5 yıl	146	.42	.598
		6-10 yıl	87	1.09	.825
		11-20 yıl	76	.65	.723
		21-30 yıl	21	.87	.428
Toplam		330	.68	.737	
GENEL	1-5 yıl	146	.36	.532	
	6-10 yıl	87	.53	.615	
	11-20 yıl	76	.47	.503	
	21-30 yıl	21	.98	.471	
	Toplam	330	.47	.564	

Tablo 50'deki öğretmenlerin puan ortalamaları dikkate alındığında Problem Davranış Ölçeği'nin genelinde, *Dışa Yönelim ve Anti Sosyal* alt boyutlarında farkın; 1-5 yıl kıdemi olanlar ile 21-30 yıl kıdemi olanlar arasında farkın 1-5 yıl kıdemi olanlar lehine olduğu, 6-10 yıl kıdemi olanlar ile 21-30 yıl kıdemi olanlar arasında 6-10 yıl kıdemi olanlar lehine olduğu, 11-20 yıl kıdemi olanlar ile 21-30 yıl kıdemi olanlar arasında 11-20 yıl kıdemi olanlar lehine olduğu görülmektedir.

*İçe Yönelim* alt boyutunda farkın; 1-5 yıl kıdemi olanlar ile 21-30 yıl kıdemi olanlar arasında 1-5 yıl kıdemi olanlar lehine, 6-10 yıl kıdemi olanlar ile 21-30 yıl kıdemi olanlar arasında 6-10 yıl kıdemi olanlar lehine olduğu belirlenmiştir.

*Ben Merkezci* alt boyutunda farkın; 1-5 yıl kıdemi olanlar ile 6-10 yıl kıdemi olanlar arasında 1-5 yıl kıdemi olanlar lehine olduğu, 6-10 yıl kıdemi olanlar ile 11-20 yıl kıdemi olanlar arasında 11-20 yıl kıdemi olanlar lehine olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Erol (2008), okul öncesi eğitimi kurumlarında görev yapan öğretmenlerin çocuklardaki fiziksel istismara ilişkin farkındalıklarını belirlemeye yönelik yaptığı araştırmada; 1-5 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin çocuklardaki çocuğun arkadaşları ile anlaşmazlıklarında şiddete yönelmesi, anne ve babanın çocuğuna olumsuz yakıştırmalar yapması ( kötü vb.), çocuğa şiddet uygulanması gibi durumları fark etmede diğer hizmet süresine sahip olan öğretmenlere göre daha duyarlı oldukları saptanmıştır.

Çaltık (2004) yaptığı araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin karşılaştıkları güçlüklerden fiziksel koşulları en az güçlük nedeni olarak gösteren öğretmenlerin 5 yıldan az kıdeme sahip öğretmenler olduğunu saptamıştır.Yapılan çeşitli araştırmalarda da okul öncesi öğretmenleri çocuk sayısının fazlalığı, araç gereç yetersizliği, sınıf içi ve bahçe alanının yetersizliği gibi pek çok noktada sorunlar yaşamalarının eğitimi programlarını etkilediği görüşünü dile getirmişlerdir (Kandır, A. ,1991; Biçer, M., 1994; Kasalı 2002; Ayvacı vd. ,2002; Kandır ve Çaltık, 2006; Özbey ,2006; Aktan ve Cömert 2007).

Turla vd. (2001 ), Ankara il merkezinde 440 okul öncesi öğretmenin katıldığı bir araştırma yapmışlardır. Araştırmada öğretmenlerin sınıf yönetimi ve disiplin problemleri ile mesleki kıdem ve mezun olunan okul arasında gruplar arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Bununla birlikte öğretmenler büyük oranda sınıftaki çocukları kontrol altına alabilmek için, bağırma, olumsuz davranışları ortadan kaldırmak için ceza ya da ödül verme gibi uygun olmayan disiplin yöntemlerini kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin çoğunluğu sınıftaki çocuk sayısının fazlalığı ve çocuk sayısına göre sınıflarının küçük olmasını; araç gereç yetersizliği ve diğer fiziksel koşullardaki olumsuzlukları problem olarak dile

getirmişlerdir. Öğretmenlerin kıdemleri arttıkça bu noktaları daha fazla problem olarak gördükleri saptanmıştır.

Yukarıdaki araştırmalar araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Eğitim programlarının nitelikli bir şekilde uygulanabilmesi eğitim ortamlarında öğretmenlerin yaşadıkları güçlüklerin en aza indirilebilmesi ile mümkündür. Okul öncesi eğitim düşünüldüğünde, öğretmenlerin yaşadıkları güçlüklerin eğitim ortamlarına yansıtılması ve sağlıklı fiziksel koşullarda çocukların da problem davranışlarında artma görülmesi kaçınılmazdır. Zira kabalık sınıflar ve yardımcı öğretmenin olmayışı, araç gereç yetersizliği ve dar mekânların eğitimin niteliğini düşürebileceği ve problem davranışları da arttırabileceği söylenebilir.

Bulut (2000), öğretmenlerinin hizmet yılına göre çocukların problem davranışlarında farklılık olmadığını saptamıştır. Bununla birlikte araştırmada 16–20 yıl arası kıdemem sahip öğretmenlerin sınıfındaki çocukların problem davranış puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bulut (2000), öğretmenlerin meslekte görev süresi arttıkça mesleki tecrübesinin artmasına karşılık yaşam streslerinin de arttığını; mesleki beklentilerine beklentilerine paralel olarak emekli olma düşüncesiyle çocuklarla olan iletişiminin azalabileceğini belirtmektedir.

Problem davranış ölçeği genelinde ve alt boyutlarında 1-5 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin çocuklarında daha az problem davranışları görülürken 21-30 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin çocuklarında daha fazla problem davranış olduğu görülmektedir. 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre çocuklarla olan yakın iletişiminin bir göstergesi olarak düşünülebilir. Öğretmenin yakın ilgi ve sevgisinin çocukların davranışları üzerinde olumlu etkisinin olacağı söylenebilir. Çocuklarla yakın iletişim olan öğretmen ise olumsuz durumlarda aile ile iletişime geçme konusunda daha hassas davranacaktır. Bu durumda öğretmenin hasasiyeti çocuklardaki problem davranışların önlenmesinde aktif rol oynayabilecektir. 21-30 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin çocuklarının daha fazla problem davranışa sahip olması bu öğretmenlerin mesleki yıpranmışlıkları ile açıklanabilir.

### 1) Öğretmen Mezuniyet

Tablo 51’de çocukların öğretmenlerinin mezuniyetlerine göre Problem Davranış Ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin bağımsız t testi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 51**  
**Örnekleme Alınan Çocukların Öğretmenlerinin Mezuniyetlerine Göre Problem Davranış Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Bağımsız t Testi Sonuçları**

PROBLEM DAVRANIŞ ÖLÇEĞİ	Boyutlar	Mezuniyet	n	$\bar{X}$	s	t	sd	p
	Dışa Yönelim	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Öğretmenliği		90	.68	.645	3.717	328
Okul Öncesi Öğretmenliği /Anaokulu Öğretmenliği			240	.38	.652			
İçe Yönelim	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Öğretmenliği		90	.66	.609	2.783	328	.006*
	Okul Öncesi Öğretmenliği /Anaokulu Öğretmenliği		240	.44	.625			
Anti Sosyal	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Öğretmenliği		90	.32	.401	2.263	328	.024*
	Okul Öncesi Öğretmenliği /Anaokulu Öğretmenliği		240	.19	.482			
Ben Merkezci	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Öğretmenliği		90	.80	.687	1.791	328	.074
	Okul Öncesi Öğretmenliği /Anaokulu Öğretmenliği		240	.64	.751			
GENEL	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Öğretmenliği		90	.65	.536	3.642	328	.000*
	Okul Öncesi Öğretmenliği /Anaokulu Öğretmenliği		240	.40	.560			

\* P<0.05

Tablo 51 incelendiğinde; araştırmaya katılan çocukların Problem Davranış Ölçeği geneline ( $t_{(328)}= 3.642, p<0.05$ ) ve *Dışa Yönelim* ( $t_{(328)}= 3.717, p<0.05$ ), *İçe Yönelim* ( $t_{(328)}= 2.783, p<0.05$ ), *Anti Sosyal* ( $t_{(328)}= 2.263, p<0.05$ ) alt boyutlarına ilişkin puan ortalamalarının öğretmenlerinin mezuniyetlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir.

Ölçeğin *Ben Merkezci* alt boyutunda ( $t_{(328)}= 1.791, p>0.05$ ) öğretmenlerinin mezuniyetlerine göre manidar farklılık göstermediği saptanmıştır.

Problem Davranış Ölçeği genelinde ve *Dışa Yönelim*, *İçe Yönelim* ve *Anti Sosyal* alt boyutlarına farkın hangi grubun lehine olduğunu anlamak amacıyla ortalamalar incelendiğinde; farkın Okul Öncesi Öğretmenliği /Anaokulu Öğretmenliği lehine olduğu görülmektedir.

Denizel Güven ve Cevher (2005), okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin yaptıkları araştırmada kız meslek lisesi ve çocuk gelişimi ön lisans programı mezunu öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri bakımından okul öncesi öğretmenliği ve çocuk gelişimi lisans programı mezunu öğretmenlere göre daha iyi oldukları belirlenmiştir.

Kanlıkılıçer (2005) yaptığı araştırmada, okul öncesi çocuklarının problem davranış ölçeği alt boyutlarında Aşırı Hareketli Olma/Dikkatsiz olma alt boyutunda düz lise öğretmenlerinin çocuklarının meslek lisesi ve diğer liselerden mezun olan öğretmenlere göre daha fazla problem davranışa sahip oldukları saptanmıştır. Öğretmenin mezun olduğu yüksek okula göre ise çocukların problem davranış ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin mezuniyetine göre farklı sonuçlar bulunduğu görülmektedir. Bu araştırmada mezuniyete göre öğretmenlerin iki grupta toplandığı görülmektedir. Okul öncesi öğretmenliği/Anaokulu Öğretmenliği mezunlarının problem davranış puanlarının diğer gruba göre daha düşük olması bu bölümlerde 3–6 yaş arası çocukların eğitim programına odaklı olmasının

öğretmenlik deneyimi açısından diğer gruba göre daha fazla kazanç sağlamalarının olumlu bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Çocuk Gelişimi bölümünün ise daha geniş bir yaş grubuna odaklı deneyim kazanmaları söz konusudur. Bu farklılık okul öncesi öğretmenliği mezunu öğretmenlerine uygulamada kolaylık sağlayabilir.

Tüm araştırmalar birlikte değerlendirildiğinde öğretmenlerin zaman içinde kendilerini geliştirmeleri ile mezuniyete göre farklılıkların ortadan kalkabileceği düşünülebilir. Zira öğretmenlik deneyimindeki olumlu performans sınıf yönetimine doğrudan yansiyabilecektir. Programın nitelikli bir şekilde uygulanması ise sınıf içi disiplinin eğitsel yollarla sağlanması problem davranışları azaltmada önemli etkiye sahip olabilecektir.

### m ) Öğretmen Medeni Durumu

Tablo 52’de çocukların öğretmenlerinin medeni durumlarına göre Problem Davranış Ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin bağımsız t testi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 52**  
**Örnekleme Alınan Çocukların Öğretmenlerinin Medeni Durumlarına Göre Problem Davranış Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Bağımsız t Testi Sonuçları**

PROBLEM DAVRANIŞ ÖLÇEĞİ	Boyutlar	Medeni Durum	n	$\bar{X}$	s	t	sd	p
	Dışa Yönelim	Evli		263	.49	.705	1.292	328
Bekar			67	.37	.454			
İçe Yönelim	Evli		263	.52	.650	1.192	328	.234
	Bekar		67	.42	.526			
Anti Sosyal	Evli		263	.27	.503	3.276	328	.001*
	Bekar		67	.06	.195			
Ben Merkezci	Evli		263	.67	.752	.368	328	.713
	Bekar		67	.71	.676			
GENEL	Evli		263	.49	.600	1.390	328	.166
	Bekar		67	.38	.377			

\* P < 0.05

Tablo 52 incelendiğinde; çocukların Problem Davranış Ölçeği’nin genelinden ( $t_{(328)} = 1.390$ ,  $p > 0.05$ ) aldıkları puanların öğretmenlerinin medeni durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Evli öğretmene sahip çocukların puan ortalaması .49; bekar öğretmene sahip olan çocukların puan ortalaması ise .38’dir. Fark anlamlı olmamakla birlikte bekar öğretmen sahip olan çocukların problem davranış puanlarının evli öğretmene sahip olan çocuklara göre daha düşük olduğu görülmektedir. Bu durum bekar öğretmene sahip çocukların daha az problem davranışlara sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir.

*Dışa Yönelim* alt boyutuna ( $t_{(328)} = 1.292$ ,  $p > 0.05$ ) ilişkin çocukların puan ortalamaları öğretmenlerinin medeni durumlarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Evli öğretmene sahip çocukların puan ortalaması .49; bekar öğretmene sahip olan çocukların puan ortalaması ise .37’dir.



*İçe Yönelim* alt boyutunda ( $t_{(328)}= 1.192$ ,  $p>0.05$ ) çocukların puan ortalamalarının öğretmenlerinin medeni durumlarına göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Evli öğretmene sahip çocukların puan ortalaması .52; bekar öğretmene sahip olan çocukların puan ortalaması ise .42'dir.

*Anti Sosyal* alt boyutunda ( $t_{(328)}= 3.276$ ,  $p<0.05$ ), çocukların aldıkları puanlar arasında öğretmenlerinin medeni durumlarına göre anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Farkın hangi grubun lehine olduğunu anlamak amacıyla ortalamalar incelendiğinde, farkın bekar öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. Evli öğretmene sahip çocukların puan ortalaması .27; bekar öğretmene sahip olan çocukların puan ortalaması ise .06'dir.

*Ben Merkezci* alt boyutunda ( $t_{(328)}= .328$ ,  $p>0.05$ ) çocukların puan ortalamaları arasında öğretmenlerinin medeni durumlarına göre anlamlı farklılık olmadığı saptanmıştır. Evli öğretmene sahip çocukların puan ortalaması .67; bekar öğretmene sahip olan çocukların puan ortalaması ise .71'dir.

Problem Davranış Ölçeği'nin genelinde ve *Dışa Yönelim*, *İçe Yönelim*, *Anti Sosyal* alt boyutlarında bekar öğretmene sahip çocukların evli öğretmene sahip çocuklara göre problem davranış puanlarının daha düşük olduğu/daha az problem davranışlara sahip olduğu görülmektedir.

Kanlıkılıçer (2005), okul öncesi dönemdeki 3-6 yaş grubu çocuklarının davranış problemlerini öğretmenin yaş, medeni durum, mezuniyet ve kıdem durumuna göre inceleyen bir araştırma yapmıştır. Araştırmada çocukların davranış problemlerinin öğretmenin mezun olduğu okul, cinsiyet, medeni durumu ve gelir düzeyi gibi değişkenler açısından farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgu araştırma sonuçlarını desteklememektedir.

Eğitim ortamında öğretmenin empati becerisi önem taşımaktadır. Öğretmenin empati becerisi çocukların kendilerini rahat, güvende ve değerli hissetmelerine yardımcı olmakta; sınıf içi saldırgan davranışlar ise azalmaktadır (nder, 2003:430).Tuğrul (1991), yaptığı araştırmasında anaokulu ğretmenlerinin tutumları ile çocukların ruhsal uyum davranışları arasında önemli fark olduğu sonucuna ulaşmıştır. Söz konusu görüşlere paralel olarak, Ayrıca evli öğretmenlerin bekar öğretmenlere göre daha fazla sorumluluk sahibi olmaları, aile yaşamı, hamilelik, kk ocuk sahibi olma ve aile içi diğer faktörlerin ğretmen tutumları üzerinde olumsuz etkisinin olabileceği düşünülmektedir.

### 5.Alt Probleme İlişkin Bulgular

**5.Alt Problem:** Anasınıfına devam eden 60–72 aylık çocukların sosyal beceri düzeyleri ile davranış problemleri arasında ilişki var mıdır?

Çocukların sosyal beceri düzeyleri ve problem davranış düzeyleri arasındaki ilişki Tablo 53’de verilmiştir.

**Tablo 53**  
**Sosyal Beceri Düzeyi ve Problem Davranış Düzeyi Arasındaki Korelasyon**

Ölçek		Sosyal Beceri	Problem Davranış
<b>Sosyal Beceri</b>	r	1.000	-.606**
	p		.000
	n	330	330
<b>Problem Davranış</b>	r	-.606**	1.000
	p	.000	
	n	330	330

Tablo 53 incelendiğinde, ölçeği yanıtlayanların sosyal beceri düzeyi ile problem davranış düzeyi arasında orta düzeyde negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r = -0.606$ ,  $p < 0.05$ ). Buna göre sosyal beceri düzeyi arttıkça problem davranış düzeyi azalmakta, bir diğer ifade ile de problem davranış düzeyi arttıkça sosyal beceri düzeyi azalmaktadır.

### 5.3. Destekleyici Eğitim Programına İlişkin Bulgular

#### 6. Alt Probleme İlişkin Bulgular

**6. Alt Problem:** Destekleyici Eğitim Programı öncesinde deney ve kontrol gruplarının

- Sosyal Beceri Ölçeği ve alt boyutlarından
- Problem Davranış Ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?

Deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarını karşılaştırma amacıyla **Mann Whitney U-Testi** yapılmıştır. **Mann Whitney U-Testi** İki ilişkisiz örneklemeden elde edilen puanların birbirlerinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test etmek için kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2007:155).

Tablo 54'de deney ve kontrol gruplarının Sosyal Beceri Ölçeği ve alt boyutlarından elde edilen ön test puanlarına ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 54**  
**Deney ve Kontrol Gruplarının Sosyal Beceri Ölçeği ve Alt Boyutlarından Elde Edilen Ön test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları**

SOSYAL BECERİ ÖLÇEĞİ	Boyutlar	Grup	n	Sıra Ort.	Sıra Topl.	U	P
	Sosyal İşbirliği	Deney		15	14.20	213.00	93.000
Kontrol			15	16.80	252.00		
Toplam			30				
Sosyal Bağımsızlık ve Kabul	Deney		15	14.23	213.50	93.500	.426
	Kontrol		15	16.77	251.50		
	Toplam		30				
Sosyal Etkileşim	Deney		15	14.80	222.00	102.000	.604
	Kontrol		15	16.20	243.00		
	Toplam		30				
GENEL	Deney		15	13.53	203.00	83.000	.217
	Kontrol		15	17.47	262.00		
	Toplam		30				

$p > 0.05$

Tablo 54 incelendiğinde; deney ve kontrol grubunun ön testlerinde hem Sosyal Beceri Ölçeği'nin genelinden ( $U=83.000$ ,  $p>0.05$ ) hem de *Sosyal İşbirliği*( $U=93.000$ ,  $p>0.05$ ) *Sosyal Bağımsızlık ve Kabul*, ( $U=93.500$ ,  $p>0.05$ ) *Sosyal Etkileşim* ( $U=102.000$ ,  $p>0.05$ ) alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Deney ve kontrol grubunun Sosyal Beceri genelinden aldıkları ön test puanları incelendiğinde iki grubun program öncesinde puanlarının eşit olduğunu söyleyebilmek mümkündür.

Tablo 55'de çocukların Problem Davranış Ölçeği ve alt boyutlarından elde edilen puanlara ve buldukları gruplara göre ön test puanlarına ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 55**  
**Deney ve Kontrol Gruplarının Problem Davranış Ölçeği ve Alt Boyutlarından Elde Edilen Puanlara ve Buldukları Gruplara Göre Ön Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Sonuçları**

PROBLEM DAVRANIŞ ÖLÇEĞİ	Boyutlar	Grup	n	Sıra Ort.	Sıra Topl.	U	P
	Dışa Yönelim	Deney		15	16.10	241.50	103.500
Kontrol			15	14.90	223.50		
Toplam			30				
İçe Yönelim	Deney		15	19.27	289.00	56.000	.016*
	Kontrol		15	11.73	176.00		
	Toplam		30				
Anti Sosyal	Deney		15	16.43	246.50	98.500	.500
	Kontrol		15	14.57	218.50		
	Toplam		30				
Ben Merkezci	Deney		15	13.00	195.00	75.000	.099
	Kontrol		15	18.00	270.00		
	Toplam		30				
GENEL	Deney		15	17.13	257.00	88.000	.308
	Kontrol		15	13.87	208.00		
	Toplam		30				

\*  $P<0.05$

Tablo 55 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının ön testlerinde, Problem Davranış Ölçeği'nin genelinde (U=88.000,  $p>0.05$ ) ve *Dışa Yönelim* (U=103.500,  $p>0.05$ ), *Anti Sosyal* (U=98.500,  $p>0.05$ ), *Ben Merkezci* (U=75.000,  $p>0.05$ ), alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

*İçe Yönelim* alt boyutunda ise deney ve kontrol grupları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur (U=56.000,  $P<0.05$ ). Deney grubunun sıra ortalaması 19.27, kontrol grubunun sıra ortalaması 11.73'dür. Puanlar incelendiğinde farklılığın kontrol grubunun lehine olduğu görülmektedir.

Deney ve kontrol grubunun Problem Davranış Ölçeği genelinden aldıkları ön test puanları incelendiğinde iki grubun program öncesinde puanlarının eşit olduğunu söyleyebilmek mümkündür.

### 7.Alt Probleme İlişkin Bulgular

**7.Alt Problem:** Deney grubundaki çocukların eğitim programı sonrasında

- Sosyal Beceri Ölçeği ve alt boyutlarından,
- Problem Davranış Ölçeği ve alt boyutlarında elde edilen son test puanları arasında kontrol grubundaki çocuklara göre anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?

Deney ve kontrol gruplarının son test puanlarını karşılaştırma amacıyla **Mann Whitney U-Testi** yapılmıştır. **Mann Whitney U-Testi** İki ilişkisiz örneklemeden elde edilen puanların birbirlerinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test etmek için kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2007:155).

Tablo 56'da deney ve kontrol gruplarının Sosyal Beceri Ölçeği ve alt boyutlarından elde edilen son testlere ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 56**  
**Deney ve Kontrol Gruplarının Sosyal Beceri Ölçeği ve Alt Boyutlarından Elde Edilen Son Testlere İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları**

PROBLEM DAVRANIŞ ÖLÇEĞİ	Boyutlar	Grup	n	Sıra Ort.	Sıra Topl.	U	P
	Sosyal İşbirliği	Deney	15	23.00	345.00	.00001	.000*
		Kontrol	15	8.00	120.00		
		Toplam	30				
	Sosyal Bağımsızlık ve Kabul	Deney	15	22.87	343.00	2.000	.000*
		Kontrol	15	8.13	122.00		
		Toplam	30				
	Sosyal Etkileşim	Deney	15	23.00	345.00	.00001	.000*
		Kontrol	15	8.00	120.00		
		Toplam	30				
GENEL	Deney	15	23.00	345.00	.00001	.000*	
	Kontrol	15	8.00	120.00			
	Toplam	30					

\* P<0.05

Tablo 56 incelendiğinde, deney grubu ile kontrol grubunun son test puanlarına göre; Sosyal Beceri Ölçeği genelinden ( $U=.00001$ ,  $p<0.05$ ) aldıkları puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır.

*Sosyal İşbirliği* ( $U=2.000$ ,  $p<0.05$ ), alt boyutunda deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır.

*Sosyal Bağımsızlık ve Kabul* ( $U=.00001$ ,  $p<0.05$ ), alt boyutunda deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır.

*Sosyal Etkileşim* ( $U=.00001$ ,  $p<0.05$ ) alt boyutunda deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır.

Ekinci Vural (2006), okul öncesi eğitimi kurumuna devam eden 6 yaş çocuklarında sosyal becerileri geliştirmek için 43 etkinlikten oluşan aile katımlı sosyal beceri eğitimi programı uygulamıştır. Araştırma kapsamına 20 deney 20 kontrol grubunda olma üzere 40 çocuk alınmıştır. Veri toplama aracı olarak Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği; Kişilerarası ilişkiler, Sözel Açıklama Becerileri, Dinleme Becerileri ve Kendini Kontrol Etme Becerileri olma üzere dört alt boyuta sahiptir. Eğitim programı sonrasında program lehine anlamlı fark bulunmuştur. Diğer boyutlarda fark bulunmamıştır.

Ergin (2003), okul öncesi eğitim kurumuna devam eden (5 yaş: 6 ay–6 yaş:5 ay) çocukların iletişim becerilerini geliştirmek için bir eğitim programı geliştirerek uygulamıştır. Araştırma kapsamına 16 deney 16 kontrol grubundan olmak üzere 32 çocuk alınmıştır. İletişim becerileri kapsamında *Duyguları Tanıma*, *Dinleme Testi*, *Göz Kontakı Kurma Testi*, *Duyguları ifade Etme Testi* kullanılmıştır. Eğitim



programını sonrasında İletişim Becerileri Programı'nın deney grubundaki çocukların iletişim becerileri üzerinde önemli etkisinin olduğu saptanmıştır.

Kurt (2007), okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden beş-altı yaş çocuklarının sosyal uyum ve becerilerine proje yaklaşımı eğitim programının etkisini inceleyen bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda uygulanan eğitim programının çocukların sosyal uyum ve becerileri üzerinde etkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Yukarıdaki araştırmaların araştırma bulgularını desteklemektedir. Sıra ortalamaları incelendiğinde gerek Sosyal Beceri Ölçeği'nin tamamında, gerekse ölçeğin alt boyutlarında farkın deney grubu lehine olduğu görülmektedir. Buradan da Destekleyici Eğitim Programının deney grubundaki çocukların sosyal beceri düzeylerini arttırdığı sonucuna ulaşılabilmektedir.

Tablo 57'de deney ve kontrol gruplarının Problem Davranış Ölçeği ve alt boyutlarından elde edilen son testlere ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 57**  
**Deney ve Kontrol Gruplarının Problem Davranış Ölçeği ve Alt**  
**Boyutlarından Elde Edilen Son Testlere İlişkin Mann Whitney U Testi**  
**Sonuçları**

PROBLEM DAVRANIŞ ÖLÇEĞİ	Boyutlar	Grup	n	Sıra Ort.	Sıra Topl.	U	p
	Dışa Yönelim	Deney	15	13.97	209.50	89.500	.324
		Kontrol	15	17.03	255.50		
		Toplam	30				
	İçe Yönelim	Deney	15	17.10	256.50	88.500	.293
		Kontrol	15	13.90	208.50		
		Toplam	30				
	Anti Sosyal	Deney	15	13.87	208.00	88.000	.170
		Kontrol	15	17.13	257.00		
		Toplam	30				
Ben Merkezci	Deney	15	10.80	162.00	42.000	.003*	
	Kontrol	15	20.20	303.00			
	Toplam	30					
GENEL	Deney	15	13.67	205.00	85.000	.253	
	Kontrol	15	17.33	260.00			
	Toplam	30					

\* P<0.05

Tablo 57 incelendiğinde, deney grubu ile kontrol grubunun son test puanlarına göre; Problem Davranış Ölçeği'nin genelinde (U=85.000, p>0.05) son test puanları arasındaki anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir.

*Dışa Yönelim* (U=89.500, p>0.05), alt boyutunda deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

*İçe Yönelim* (U=88.500, p>0.05), alt boyutunda deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

*Anti Sosyal* (U=88.000, p>0.05) alt boyutunda deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

*Ben Merkezci* (U=42.000, p<0.05) alt boyutunda deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. *Ben Merkezci*

alt boyutuna ilişkin sıra ortalamaları incelendiğinde farkın deney grubu lehine olduğu görülmektedir.

Sınıf içinde istenmeyen davranışların ortadan kaldırılmasında kullanılacak olumlu yöntemler uzun süreçte değerlendirildiği zaman bağımsızlık gelişimi ve iç disiplinin gerçekleştirilmesinde en önemli etken haline gelmektedir. Bu süreçte kendi kendini denetleme, özgüven ve saygının sağlanması gerekmektedir. Problem davranışların ortadan kaldırılmasında içselleştirilmiş bir sorumluluk duygusunun kazanılması önemlidir. (Çağlar ve Kurtuluş, 2003: 417-418).

Sorumluluk duygusu çocukların kısa sürede değil; küçük yaşlardan ibaren kazanmaya başladıkları bir yeterliliklerdir. 0-3 yaşta sorumluluk eğitiminin merkezinde aile olurken; 3-6 yaşta çocuğun ailesi dışında etkileşimde bulunduğu ortamlar daha etkili olabilmektedir. Okul öncesi eğitim kurumları çocukların sosyal iletişim ve etkileşimini güçlendirmede önemli yere sahiptir. Bununla birlikte aile ile işbirliği içerisinde yürütülen sorumluluk eğitiminin daha güçlü etkisinin olabileceğini söyleyebilmek mümkündür (Unutkan, 2007:189).

Problem Davranış Ölçeği'nin *İçe Yönelim* boyutunda deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır. Problem Davranış Ölçeği'nin genelinde ise ortalamalar incelendiğinde anlamlı farklılık olmamakla birlikte deney grubunun kontrol grubuna göre daha az problem davranışlara sahip olduğu görülmektedir. Bu sonuç eğitim programının etkili olduğunun göstergesi olarak yorumlanabilir. Bununla birlikte farklılığın istenilen düzeyde gerçekleşmemesinin farklı nedenlerinin olabileceği düşünülmektedir. Çocukların bilmediği ya da eksik olarak uyguladığı bir davranışı kazandırmak daha kolay olabilirken; yanlış bir davranışın ortadan kaldırılması için bazen zamana gereksinim duyulabilmektedir. Zira olumsuz davranışların terk edilerek yerini olumlu davranışlara bırakması için bir süreç gerekebilir. Bu düşünceye paralel Destekleyici Eğitimi Programı uygulaması sırasında yapılan bazı gözlemler bulunmaktadır. Örneğin; sosyal beceriler kapsamında farklı arkadaşlarla oyun oynama, arkadaşlık ilişkilerini başlatma ve sürdürme, paylaşma vb. davranışlara yönelik etkinlikler sonrasında çocukların bu

davranışları gün boyunca ve sonraki günlerde de gerçekleştirmeye gayret gösterdikleri görülmüştür. Buna karşılık problem davranışların daha uzun bir zaman sonrasında olumlu yönde değişmeye başladığı gözlenmiştir. Destekleyici Eğitimi Programındaki bu gözlemlere ilişkin bazı anekdotlar aşağıda sunulmuştur:

**Gözlem 1:** 9.günlük planda çocuklarla paylaşma oyunu oynandı. Etkinlikte çocuklar, birisi kendileri için diğeri ise bir arkadaşlarıyla paylaşmak için yumurta resmi boyadılar. Çocukların arkadaşlarıyla neleri paylaştıkları konuşuldu. Herkes paylaştığı şeyleri anlattı. Buğra arkadaşlarıyla oyuncaklarını, oyununu paylaştığını söyledi. Ancak İrem buna “ Buğra hiçbir şeyini paylaşmaz” diyerek karşı çıktı. Aral da arkadaşlarıyla neleri paylaştığını anlattı. Ancak İrem buna da karşı çıktı. Bunun üzerine İrem’e bu düşüncesinin nedeni soruldu. İrem şöyle cevap verdi; “ onlar sadece sürekli oynadıkları kendi arkadaşlarıyla paylaşıyorlar. Ben Buğra’dan boyasını istediğimde o bana kesinlikle vermez. Aral da öyle... Benimle hiçbir zaman boyalarını paylaşmadılar”.

İrem’in bu sözleri üzerine farklı arkadaşlarla paylaşmanın önemine değinildi. Boyama yumurtaları dağıtıldı ve bu yumurtaları şimdiye kadar hiçbir şeyi paylaşmadıkları arkadaşları ile paylaşmaları istendi.

Yumurta boyaması sırasında Buğra’nın kendi çalışmasını bitirip İrem’in yanına giderek İrem’in boyamasına yardımcı olduğu ve bu arada oldukça şefkatli bir şekilde İrem’le sohbet ettiği görüldü. Buğra ve İrem boyamayı birlikte tamamladılar. Buğra yumurtanın üzerine İrem Buğra İle Paylaştı yazmamı istedi. Çocuklar boyadıkları yumurta resimlerini arkadaşlarıyla paylaştılar. Bir sonraki gün etkinlikler sırasında Buğra’nın İrem’in yanına oturarak onunla sohbet ettiği dikkat çekti. Daha sonraki günlerde de Buğra’nın etkinlikler sırasında İrem’in yanına daha sıklıkla oturduğu ve konuştuğu gözlemlendi.

**Gözlem 2:** 18. günlük planın uygulandığı gün Nihal serbest zamanda boyama kitabındaki resimleri boyuyor. Zeynep yanına geldi ve Nihal’i seyretmeye başladı. Nihal Asya’ya boya kalemlerini verdi ve birlikte Nihal’in kitabındaki

*resimleri boyamaya başladılar. Nihal bu arada “öğretmenim bakın paylaşıyoruz” diyerek dikkat çekti.*

**Gözlem 3.** *Farklı arkadaşlarla oynama, iletişimi başlatma ve sürdürmeye yönelik yapılan etkinlik sonrasında bir karton hazırlandı. Kartonun üzerine çocukların resimleri yapıştırıldı. Oynadıkları her farklı arkadaş için kendi resimlerinin yanına bir yıldız çizmeleri istendi. Çocukların oynadıkları her farklı arkadaş için yıldız çizmeye özen göstermeleri dikkat çekti.( iki hafta oldu) Çizilen yıldızların hangi arkadaşlarını temsil ettiğini çocukların takip ettikleri görüldü. Zira “öğretmenim ben dün Arda ile oynadım ismini yazar mısınız? yıldızımı çizmek istiyorum” diyerek farklı arkadaşlarını söylediler.*

**Gözlem 4.** *Çocuklar arasında sürekli tekrarlanan sandalye tartışması nedeniyle sözel ya da fiziksel rahatsız edici davranışlar dikkati çekti. Günlük plan içerisinde bu problemi ele alan etkinlikler mevcut idi. Bu problem daha spesifik şekilde çözüm önerileri getirecek; hem bilişsel hem de davranışsal boyutta problem çözme etkinlikleriyle zenginleştirildi. Ancak 5.haftanın sonunda çocukların bu çözüm önerilerini davranışlarına yansıtılabildikleri görüldü. Sandalyesinden kalkan çocuğun yerine bir başkası oturdu. Çocuk geldiğinde yerinde diğer arkadaşını gördü. Etrafına bakındı. O sırada diğer arkadaşları hem ayakta kalan arkadaşlarını hem de arkadaşının yerine oturan çocuğu yanlarında yer açarak davet ettiler. Problem için çözüm grupla birlikte gerçekleştirildi.*

*6. hafta da benzer bir olay yaşandı. Yerine arkadaşlarından birisini oturduğunu gören çocuk telaşla “öğrenmenim yerime oturmuşlar? diyerek ön tepkisini gösterdi. Böyle bir durumda daha önce ağlama, itme vb. tepkiler verilmekteydi. Ancak bu kez öyle olmadı. Çocuk şaşkın bir vaziyette etrafına bakındı. Sonra arkadaşının yanına gitti. Problemin olumsuz sözel ve fiziksel davranışlar olmadan çözümlendiği görüldü.*

Yukarıda verilen gözlem örnekleri de çocuklarda alışkanlık haline gelmiş olumsuz davranışların terk edilmesinin zaman aldığını göstermektedir. Diğer taraftan çocuklar kazandıkları sosyal becerileri hem kendileri hem de arkadaşları tarafından kullanabildiklerinde problem davranışların zaman içinde ortadan kalkabileceği düşünülmektedir.

## 8.Alt Probleme İlişkin Bulgular

**8.Alt Problem:** Deney grubundaki çocukların

- a) Sosyal Beceri Ölçeği ve alt boyutlarından,
- b) Problem Davranış Ölçeği ve alt boyutlarında aldıkları ön ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Deney ve kontrol gruplarının kendi içlerinde ön ve son testlerini karşılaştırma amacıyla **Wilcoxon İşaretli-Sıralar (eşleştirilmiş çiftler) Testi** kullanılmıştır. **Wilcoxon işaretli-sıralar (eşleştirilmiş çiftler) testi** ilişkili iki ölçüm setine ait puanlar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2002: 156). Bu teknik sosyal bilimlerde az denekli yürütülen gruplar içi araştırmalarda sıklıkla kullanılmakta ve fark puanlarının normal dağılım göstermediği durumlarda ilişkili t testinin yerine tercih edilmektedir (Büyüköztürk, 2002: 157).

Tablo 58'de deney grubunun Sosyal Beceri Ölçeği öntest-sontest puanlarının karşılaştırmasını gösteren Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 58**  
**Deney Grubunun Sosyal Beceri Ölçeği Öntest-Sontest Puanlarının**  
**Karşılaştırmasını Gösteren Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları**

SOSYAL BECERİ ÖLÇEĞİ	Boyutlar	Sontest- Öntest	n	Sıra Ort.	Sıra Topl.	z	p
	Sosyal İşbirliği	Negatif Sıra	1	2.00	2.00	2.61*	.009***
		Pozitif Sıra	9	5.89	53.00		
		Eşit	5				
	Sosyal Bağımsızlık ve Kabul	Negatif Sıra	1	2.50	2.50	2.89*	.004***
		Pozitif Sıra	11	6.86	75.50		
		Eşit	3				
	Sosyal Etkileşim	Negatif Sıra	0	.00	.00	2.21*	.027***
		Pozitif Sıra	6	3.50	21.00		
		Eşit	9				
GENEL	Negatif Sıra	0	.00	.00	3.06*	.002***	
	Pozitif Sıra	12	6.50	78.00			
	Eşit	3					

\*\*\* $p < 0.05$

\* Negatif sıralar temeline dayalı

\*\* Pozitif sıralar temeline dayalı

\*\*\*Anlamlı farklılık

Tablo 58 incelendiğinde, deney grubundaki çocukların Sosyal Beceri Ölçeği'nden aldıkları puanlara ilişkin deney öncesi ve sonrası durumlarına göre; Sosyal Beceri Ölçeği'nden ( $z=3.06$ ,  $p < 0.05$ ) ve *Sosyal İşbirliği* ( $z=2.61$ ,  $p < 0.05$ ), *Sosyal Bağımsızlık ve Kabul* ( $z=2.89$ ,  $p < 0.05$ ) ve *Sosyal Etkileşim* ( $z=2.21$ ,  $p < 0.05$ ) alt boyutlarından aldıkları puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında farkın pozitif sıralar yani son testler lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 59'da deney grubunun Problem Davranış Ölçeği'nden aldıkları puanlara göre öntest-sontest karşılaştırmasını gösteren Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları verilmiştir.



Tablo 59

**Deney Grubunun Problem Davranış Ölçeği'nden Aldıkları Puanlara Göre  
Öntest-Sontest Karşılaştırmasını Gösteren Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi  
Sonuçları**

PROBLEM DAVRANIŞ ÖLÇEĞİ	Boyutlar	Sontest-Öntest	n	Sıra Ort.	Sıra Topl.	z	p	
	Dışa Yönelim	Negatif Sıra		5	7.30	36.50	.312**	.755
		Pozitif Sıra		6	4.92	29.50		
		Eşit		4				
	İçe Yönelim	Negatif Sıra		8	8.63	69.00	1.66**	.098
		Pozitif Sıra		5	4.40	22.00		
		Eşit		2				
	Anti Sosyal	Negatif Sıra		6	3.50	21.00	2.23**	.026***
		Pozitif Sıra		0	.00	.00		
		Eşit		9				
Ben Merkezci	Negatif Sıra		3	8.00	24.00	.816*	.414	
	Pozitif Sıra		8	5.25	42.00			
	Eşit		4					
GENEL	Negatif Sıra		7	9.93	69.50	.542**	.588	
	Pozitif Sıra		8	6.31	50.50			
	Eşit		0					

\*\*\* $p < 0.05$

\* Negatif sıralar temeline dayalı

\*\* Pozitif sıralar temeline dayalı

\*\*\*Anlamlı farklılık

Tablo 59 incelendiğinde; deney grubundaki çocukların Destekleyici Eğitim Programı öncesi ve sonrası durumlarına göre Problem Davranış Ölçeği'nden ( $z=.542$ ,  $p>0.05$ ) ve *Dışa Yönelim* ( $z=.312$ ,  $p>0.05$ ), *İçe Yönelim* ( $z=1.66$ ,  $p>0.05$ ) ve *Ben Merkezci* ( $z=.816$ ,  $p>0.05$ ) alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir. Anlamlı fark olmamakla birlikte; deney grubunun Problem Davranış Ölçeği genelinde ve *Dışa Yönelim*, *İçe Yönelim* ve *Ben Merkezci* alt boyutlarındaki sıra ortalamaları dikkate alındığında çocukların problem davranışlarında azalma olduğunu söyleyebilmek mümkündür.

*Anti Sosyal* ( $z=2.23$ ,  $p<0.05$ ) alt boyutunda ise öntest-sontest puan farkı istatistiksel olarak anlamlıdır. İlgili alt boyutun fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında farkın pozitif sıralar yani son test lehine olduğu görülmektedir.

Reio vd.(2002:6), çocuk merkezli program ile temel beceri programı uygulayan anasınıflarında çocuklardaki anksiyete, prososyal ve zarar verici davranış gösterme durumlarını karşılaştırmışlardır. Çocuk merkezli programlarda prososyal davranışları gösterme oranın daha fazla olduğu ve problem davranışların daha az olduğu yönünde bulguya ulaşmışlardır.

Mosley ve Thomsan (1992) temel beceri eğitimi uygulayan programlarda akademik becerilere odaklanılmasının çocuklarda anksiyeteye yönelik (kaygı, gereksiz yere şikâyet, sızlanma, vb) problem davranışları arttırdığını ve bu davranışların özellikle büyük grupla oyun ve çalışma kitapları-sayfaları sırasında ortaya çıktığını belirtmektedir. Bu durum başarı kaygısını meydana getirmekte, çocukların bağımsızlıklarını ve akademik risk almada isteksiz olmaları sonucunu doğurmaktadır. Çocuk merkezli programların ise akademik becerilerin yanı sıra diğer gelişim alanlarında da gelişime ağırlık verdiği ifade edilmektedir. Öğrenme ortamlarında çocukların sosyal gelişimleri desteklendiğinde problem davranışların azaltılabilmesi mümkündür (akt:Reio vd., 2002:6).

Denham ve Weisberg, (2005), yapılan araştırmalarda sosyal ve duygusal gelişimin desteklendiği eğitim ortamlarında çocuklarda saldırganlık, anksiyete ve anti sosyal davranışlarda azalma olduğunu belirtmektedirler.

Howes (2000) dört yıl süren boylamsal çalışmasında okul öncesindeki sosyal duygusal ortamın, öğretmen çocuk ilişkilerinin ilkökul ikinci sınıftaki akran ilişkilerindeki sosyal yeterlilikle ilişkisini incelemiştir. Problem davranışlar “Sınıf Davranışı Değerlendirme Ölçeği”; öğretmen çocuk ilişkileri de “Öğretmen- Çocuk İlişkileri Değerlendirme Ölçeği” ile ölçülmüştür. İkinci sınıfa geldiklerinde çocukların akranlarıyla akran ilişkileri ve sosyal yeterliliklerinin okul öncesi dönemdeki akran ilişkileri, problem davranışları ve öğretmen-çocuk ilişkilerinin niteliğiyle bağlantılı olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Domitrovich (2007), okul öncesi çocuklarında sosyal ve duygusal yeterlilikleri geliştirme; problem davranışları azaltma amacıyla 9 ay süren bir

eğitim programı uygulamıştır. Program sonunda çocukların davranışları aileler ve öğretmenler tarafından değerlendirilmiştir. Uygulanan eğitim programı sonrasında çocukların sosyal ve duygusal yeterlilikleri açısından akranlarına göre daha yüksek düzeyde oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Kurt (2007), okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5–6 yaş çocuklarının sosyal uyum ve becerilerine proje yaklaşımlı eğitim programının etkisini inceleyen bir araştırma yapmıştır. Araştırma kapsamına 23 deney, 23 kontrol I, 23 kontrol II olmak üzere 69 çocuk katılmıştır. Deney grubuna haftada iki saat olmak üzere 23 hafta proje yaklaşımlı eğitimi programı uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak ‘‘Sosyal Uyum ve Beceri leği’’ kullanılmıştır. Program sonrasında deney grubundaki çocukların ‘‘Sosyal Uyum ve Beceri leği’nin’’ genelinde ve tüm faktörlerinde kontrol gruplarına göre anlamlı farklılık olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte Sosyal Uyumsuzluk boyutunda deney grubunun kendi içinde n ve son testleri sonucunda istenmeyen davranışların diğer iki kontrol grubuna göre daha fazla azalmış olması beklenirken bunun gerçekleşmediği görülmüştür. Olumsuz fiziksel koşulların bu sonucu meydana getirmiş olacağı yorumu yapılmıştır.

Yukarıdaki araştırmaların araştırma sonucunu desteklediği söylenebilir. Problem Davranış leği genelinden ve *Dışa Yönelim*, *İe Yönelim*, *Ben Merkezci* alt boyutlarından alınan puanlara bakıldığında; n ve son testler arasında anlamlı fark olmamakla birlikte; sıra ortalamaları dikkate alındığında çocukların problem davranışlarında program sonrasında azalma olduğunu söyleyebilmek mümkündür.

## 9. Alt Probleme İlişkin Bulgular

**9.Alt Problem:** Kontrol grubundaki çocukların

- Sosyal Beceri Ölçeği ve alt boyutlarından,
- Problem Davranış Ölçeği ve alt boyutlarında aldıkları ön ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 60'da kontrol grubunun Sosyal Beceri Ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanlara göre öntest-sontest karşılaştırmasını gösteren Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 60**  
**Kontrol Grubunun Sosyal Beceri Ölçeklerinden Aldıkları Puanlara Göre Öntest-Sontest Karşılaştırmasını Gösteren Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları**

SOSYAL BECERİ ÖLÇEĞİ	Boyut	Sontest- Öntest	n	Sıra Ort.	Sıra Topl.	z	p
	Sosyal İşbirliği	Negatif Sıra		15	8.00	120.00	3.41*
Pozitif Sıra			0	.00	.00		
Eşit			0				
Sosyal Bağımsızlık ve Kabul	Negatif Sıra		15	8.00	120.00	3.42*	.001**
	Pozitif Sıra		0	.00	.00		
	Eşit		0				
Sosyal Etkileşim	Negatif Sıra		15	8.00	120.00	3.41*	.001**
	Pozitif Sıra		0	.00	.00		
	Eşit		0				
GENEL	Negatif Sıra		15	8.00	120.00	3.41*	.001**
	Pozitif Sıra		0	.00	.00		
	Eşit		0				

\*\*p<0.05

\* Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 60 incelendiğinde, kontrol grubundaki çocukların Sosyal Beceri Ölçeği ön ve son testlerinden aldıkları puanlara göre; Sosyal Beceri Ölçeği'nden ( $z=3.41$ ,  $p<0.05$ ) ve *Sosyal İşbirliği* ( $z=3.41$ ,  $p<0.05$ ), *Sosyal Bağımsızlık ve Kabul* ( $z=3.42$ ,  $p<0.05$ ) ve *Sosyal Etkileşim* ( $z=3.41$ ,  $p<0.05$ ) alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Fark puanlarının sıra toplamları

dikkate alındığında farkın negatif sıralar yani ön testler lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 61’de kontrol grubunun Problem Davranış Ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanlara göre öntest-sontest karşılaştırmasını gösteren Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 61**  
**Kontrol Grubunun Problem Davranış Ölçeği’nden Aldıkları Puanlara Göre Öntest-Sontest Karşılaştırmasını Gösteren Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları**

PROBLEM DAVRANIŞ ÖLÇEĞİ	Boyutlar	Sontest-Öntest	n	Sıra Ort.	Sıra Topl.	z	p
	Dışa Yönelim	Negatif Sıra	0	.00	.00	2.81**	.005***
		Pozitif Sıra	10	5.50	55.00		
		Eşit	5				
	İçe Yönelim	Negatif Sıra	4	3.75	15.00	.431**	.666
		Pozitif Sıra	4	5.25	21.00		
		Eşit	7				
	Anti Sosyal	Negatif Sıra	3	2.50	7.50	.647**	.518
		Pozitif Sıra	3	4.50	13.50		
		Eşit	9				
Ben Merkezci	Negatif Sıra	5	4.20	21.00	2.23**	.026***	
	Pozitif Sıra	10	9.90	99.00			
	Eşit	0					
GENEL	Negatif Sıra	1	2.50	2.50	3.27**	.001***	
	Pozitif Sıra	14	8.39	117.50			
	Eşit	0					

\*\*\*  $p < 0.05$

\* Negatif sıralar temeline dayalı

\*\* Pozitif sıralar temeline dayalı

\*\*\*Anlamlı farklılık

Tablo 61 incelendiğinde kontrol grubunun Problem Davranış Ölçeği ön ve son testlerinden aldıkları puanlara göre; Problem Davranış Ölçeği genelinden ( $z=3.27$ ,  $p < 0.05$ ) ve ölçeğin *Dışa Yönelim* ( $z=2.81$ ,  $p < 0.05$ ), ve *Ben Merkezci* ( $z=2.23$ ,  $p < 0.05$ ) alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. İlgili alt boyutların fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında farkın negatif sıralar yani ön test lehine olduğu görülmektedir. *İçe*

*Yönelim* ( $z=.431$ ,  $p>0.05$ ) ve *Anti sosyal* ( $z=.647$ ,  $p<0.05$ ) alt boyutlarında ise öntest-sontest puan farkı istatistiksel olarak anlamlı bulunmamaktadır.

Gürşimşek vd. (2004), tarafından yapılan okul öncesi çocuklarının problem davranışlarının bazı değişkenlere göre incelendiği araştırmada okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların ailelerinin eğitime katılımı azaldıkça çocuklarda saldırganlık, dikkat eksikliği, hiperaktivite, korku ve kaygı puanlarında anlamlı ölçüde yükselme olduğu bulgusu mevcuttur. Ailesi otoriter ve baskıcı olan çocukların ise düşmanlık ve saldırganlık puanları daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır.

Kontrol grubunun son testte problem davranış puanlarındaki artışın farklı nedenlerinin olduğu düşünülmektedir. Ailelerin gerek çocuklara gerekse aile katılım çalışmalarına ilgisiz kalması bu sonucu meydana getirmiş olabilir. Bununla birlikte çocuklar arasında yayılan suçiçeği hastalığı ve 23 Nisan gösterilerine hazırlık çalışmalarının verdiği yorgunluk kontrol grubunu olumsuz etkilemiş olabilir. Deney grubunda eğitim programının uygulanması söz konusu faktörlerin olumsuz etkilerini azaltıcı rol oynamış olabilir. İşbilen (2006)'in yapmış olduğu araştırma bu sonucu destekler niteliktedir.

İşbilen (2006), sene sonu gösterilerinin okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların kaygı düzeyine etkisini inceleyen bir araştırma yapmıştır. Araştırmada bu gösterilere ilişkin anne baba görüşleri de alınmıştır. Araştırmaya anasınıfına devam eden 202 çocuk katılmıştır. Araştırmada sene sonu yapılan etkinlikler sonrasında grupların takıntı iç tepisini arttığı saptanmıştır. Aileler ise yıl sonu gösterilerinin çocuğu yormadan ve strese girilmeden yapılırsa olumsuz etkilerin olmayacağını bildirmişlerdir. Bununla birlikte bu gösterilere hazırlık sırasında çocuğunun çok yorulduğunu belirten anne babalar da bulunmaktadır. Anne ve babaların %86 'sı yıl sonu gösterilerinin çocukların kaygı düzeyini arttırmadığı görüşündedirler. Buna karşılık öğretmenlerin çoğunluğu %60.5 sahne arkasında yapılan hazırlıkların çocukların kaygı düzeyini arttırdığını; % 79'u ise sahne arkasındaki provalar sırasında çocukların şikayetlerinin arttığını; provaların

fazla tekrarlanması nedeniyle çocukların çok yorulduklarını ve sıkıldıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler, gösterilere hazırlık sırasında farklı sıkıntılar yaşandığını, çocukların kendilerine ilişkin kaygı düzeylerini arttığını, çocukların bunaldığını ifade etmişlerdir. Öğretmelerin belirttikleri benzer seçeneklerin yüzdeleri toplandığında öğretmenlerin %51.2'sinin sene sonu gösterilerinin çocuğa olumsuz etkileri olduğu görüşüne sahip oldukları belirlenmiştir.

### 10. Alt Probleme İlişkin Bulgular

**10. Alt Problem:** Destekleyici Eğitim Programı'nın program sonrasındaki zaman diliminde kalıcılığı ne düzeydedir?

Deney ve kontrol gruplarının kalıcılık testi puanlarını karşılaştırma amacıyla **Mann Whitney U-Testi** yapılmıştır. **Mann Whitney U-Testi** İki ilişkisiz örneklemeden elde edilen puanların birbirlerinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test etmek için kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2007:155).

Deney ve kontrol gruplarının Sosyal Beceri Ölçeği ve alt boyutlarından elde edilen kalıcılık testi puanlarına ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 62'de verilmiştir.

**Tablo 62**  
**Deney ve Kontrol Gruplarının Sosyal Beceri Ölçeği ve Alt Boyutlarından Elde Edilen Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları**

SOSYAL BECERİ ÖLÇEĞİ	Boyutlar	Grup	n	Sıra Ort.	Sıra Topl.	U	p
	Sosyal İşbirliği	Deney		15	20.90	313.50	1.500
Kontrol			13	7.12	92.50		
Toplam			28				
Sosyal Bağımsızlık ve Kabul	Deney		15	20.50	307.50	7.500	.000*
	Kontrol		13	7.58	98.50		
	Toplam		28				
Sosyal Etkileşim	Deney		15	21.00	315.00	.000	.000*
	Kontrol		13	7.00	91.00		
	Toplam		28				
GENEL	Deney		15	21.00	315.00	.000	.000*
	Kontrol		13	7.00	91.00		
	Toplam		28				

\* P<0.05

Tablo 62 incelendiğinde deney ve kontrol grubunun kalıcılık testlerinden Sosyal Beceri Ölçeği'nin genelinden (U=.000, P<0.05) aldıkların puanlar arasındaki farkın anlamlı olduğu saptanmıştır. Deney grubunun sıra ortalaması



21.00, kontrol grubunun sıra ortalaması 7.00'dır. Deney ve kontrol grubunun ortalamaları incelendiğinde farkın deney grubu lehine olduğu görülmektedir.

*Sosyal İşbirliği* (U=1.500, P<0.05) alt boyutunda deney ve kontrol grubunun aldıkları puanlar arasındaki farkın anlamlı olduğu saptanmıştır. Deney grubunun (sıra ortalaması =20.90), kontrol grubunun (sıra ortalaması =7.12)'dir. Deney ve kontrol grubunun ortalamaları incelendiğinde farkın deney grubu lehine olduğu görülmektedir.

*Sosyal Bağımsızlık ve Kabul*, (U=7.500, P<0.05) alt boyutunda deney ve kontrol grubunun aldıkları puanlar arasındaki farkın anlamlı olduğu saptanmıştır. Deney grubunun (sıra ortalaması =20.50), kontrol grubunun (sıra ortalaması =7.58)'dir. Deney ve kontrol grubunun ortalamaları incelendiğinde farkın deney grubu lehine olduğu görülmektedir.

*Sosyal Etkileşim* (U=.000, P<0.05) alt boyutunda deney ve kontrol grubunun aldıkları puanlar arasındaki farkın anlamlı olduğu saptanmıştır. Deney grubunun (sıra ortalaması =21.00), kontrol grubunun (sıra ortalaması =7.00)'dir.

Deney ve kontrol grubunun ortalamaları incelendiğinde farkın deney grubu lehine olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarının Sosyal Beceri Ölçeği kalıcılık testinden aldıkları puanlar incelendiğinde deney grubunda destekleyici eğitimi programının etkisinin sürdüğünü söyleyebilmek mümkündür.

Deney ve kontrol gruplarının Problem Davranış Ölçeği ve alt boyutlarından elde edilen puanlara ve buldukları gruplara göre kalıcılık testine ilişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları Tablo 63'de verilmiştir.

**Tablo 63**  
**Deney ve Kontrol Gruplarının Problem Davranış Ölçeği ve Alt**  
**Boyutlarından Elde Edilen Puanlara ve Buldukları Gruplara Göre Kalıcılık**  
**Testine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları**

PROBLEM DAVRANIŞ ÖLÇEĞİ	Boyutlar	Grup	n	Sıra Ort.	Sıra Topl.	U	p
	Dışa Yönelim	Deney		15	12.67	190.00	70.000
Kontrol			13	16.62	216.00		
Toplam			28				
İçe Yönelim	Deney		15	11.70	175.50	55.500	.043*
	Kontrol		13	17.73	230.50		
	Toplam		28				
Anti Sosyal	Deney		15	13.83	207.50	87.500	.490
	Kontrol		13	15.27	198.50		
	Toplam		28				
Ben Merkezci	Deney		15	9.30	139.50	19.500	.000*
	Kontrol		13	20.50	266.50		
	Toplam		28				
GENEL	Deney		15	11.17	167.50	47.500	.021*
	Kontrol		13	18.35	238.50		
	Toplam		28				

\* P<0.05

Tablo 63 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının kalıcılık testlerinde Problem Davranış Ölçeği'nin genelinden ( U=47.500, P<0.05) aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık bulunduğu görülmektedir. Deney grubunun (sıra ortalaması =11.17), kontrol grubunun (sıra ortalaması =18.35)'dir. Deney ve kontrol grubunun ortalamaları incelendiğinde farkın deney grubu lehine olduğu görülmektedir.

*Dışa Yönelim* alt boyutunda (U=70.000, p>0.05) deney ve kontrol grubunun aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Deney Grubunun sıra ortalaması 190.00, kontrol grubunun sıra ortalaması ise 270.00'dir. Fark anlamlı olmamakla birlikte kalıcılık testindeki ortalamalar incelendiğinde, deney grubunun kontrol grubuna göre daha az problem davranışa sahip olduğu söylenebilir.

*İçe Yönelim* alt boyutunda (  $U=55.500$ ,  $P<0.05$ ) deney ve kontrol grubunun aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Deney grubunun (sıra ortalaması =11.70), kontrol grubunun (sıra ortalaması =17.73)'dir. Deney ve kontrol grubunun ortalamaları incelendiğinde farkın deney grubu lehine olduğu görülmektedir.

*Anti Sosyal* alt boyutunda (  $U=87.500$ ,  $P>0.05$ ) deney ve kontrol grubunun aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Deney grubunun (sıra ortalaması =13.83), kontrol grubunun (sıra ortalaması =15.27)'dir. Fark anlamlı olmamakla birlikte deney ve kontrol grubunun ortalamaları incelendiğinde kalıcılık testine göre deney grubunun kontrol grubuna göre daha az problem davranışa sahip oldukları söylenebilir.

*Ben Merkezci* alt boyutunda (  $U=19.500$ ,  $P<0.05$ ) deney ve kontrol grubunun aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Deney grubunun (sıra ortalaması =9.30), kontrol grubunun (sıra ortalaması =20.50)'dir. Deney ve kontrol grubunun ortalamaları incelendiğinde farkın deney grubu lehine olduğu görülmektedir.

Okul öncesi eğitim ortamlarında sadece bilişsel ve dil gelişimi değil; çocukların akranları ve diğer yetişkinlerle güvenli ilişkiler kurması ve olumlu etkileşim ortamları sağlamasına yardımcı olduğunda çocuğun akranlarıyla ilişkileri de olumlu yönde etkilenmektedir. Çocuğun akranlarıyla olumlu ilişkileri ise kendisini sevmeye değer olarak algılamasına zemin hazırlamaktadır. Çocuğun kendisini sevmeye değer hissedebilmesi akranlarına karşı olumlu beklentiler içerisinde yaklaşmasına ve özellikle daha sonraki arkadaşlık ilişkilerinde sosyal uyumlarında önemli rol oynamaktadır (Anlıak ve Dinçer, 2004:163).

Kahan ve Regina McKninght (1998; akt:Hopp vd., 2000:23) çocukta kişiler arası beceriler ve sorumluluk duygusu geliştirildiğinde kendi davranışlarını kontrol etme becerisini kazanmasına zemin hazırladığını belirtmektedirler.

Sosyal becerilerin kazanılması çocuğun gelecekteki yaşam kalitesini belirlemektedir (Worden, 2002:3). Çocuklar problemlere alternatif çözüm yollarının üretildiği, olumlu davranışlar açısından model olduğu, öfke, kaygı, korku gibi durumların aşıldığı eğitim ortamlarında prososyal davranışlar gösterebilmektedirler. Çocuklarda prososyal davranışların kazandırılması problem davranışların ortaya çıkma olasılığını azaltmaktadır (Beland vd. ,1991:10).

Yukarıdaki literatür bulgularının araştırma sonucunu desteklediği söylenebilir. Deney ve kontrol gruplarının Problem Davranış Ölçeği genelinde ve *İçe Yönelim ve Ben Merkezci* alt boyutlarında kalıcılık testinden aldıkları ortalamalar incelendiğinde deney grubunda destekleyici eğitimi programın sonrasında kazandıkları sosyal becerilerin problem davranışları azaltmadaki etkisi olarak değerlendirilebilir.

## 11. Alt Probleme İlişkin Bulgular

**11. Alt Problem:** Deney grubundaki çocukların

- a) Sosyal Beceri Ölçeği ve alt boyutlarından
- b) Problem Davranış Ölçeği ve alt boyutlarından elde edilen öntest-sontest-kalıcılık testleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Deney grubunun kendi içinde ön-son ve kalıcılık testlerinden aldıkları puanlar arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla **Friedman Testi** yapılmıştır. Ölçüm sayısının ikiden fazla olduğu durumlarda **İlişkili Örneklem Tek Yönlü Varyans Analizi** yönteminden yararlanılmaktadır. Ancak verilerin parametrik olma şartlarını taşımadığı durumlarda ise bu test yönteminin yerine **Friedman Testi** kullanılabilmektedir (Eymen, 2007: 163-164).

Tablo 64'de deney grubundaki çocukların Sosyal Beceri Ölçeği ve alt boyutlarından elde edilen puanlara göre öntest-sontest- kalıcılık testine ilişkin **Friedman Testi** sonuçları verilmiştir.

**Tablo 64**  
**Deney Grubunun Sosyal Beceri Ölçeği ve Alt Boyutlarından Elde**  
**Edilen Puanlara Göre Öntest-Sontest- Kalıcılık Testine İlişkin Friedman Testi**  
**Sonuçları**

SOSYAL BECERİ ÖLÇEĞİ	Boyutlar	Test	n	sd	Sıra Ort.	$X^2$	p
	Sosyal İşbirliği	Ön Test	15	2	1.43	12.167	.002*
		Son Test			2.23		
		Kalıcılık			2.33		
	Sosyal Bağımsızlık ve Kabul	Ön Test	15	2	1.40	11.488	.003*
		Son Test			2.37		
		Kalıcılık			2.23		
	Sosyal Etkileşim	Ön Test	15	2	1.60	11.474	.003*
		Son Test			2.23		
		Kalıcılık			2.17		
GENEL	Ön Test	15	2	1.20	19.244	.000*	
	Son Test			2.43			
	Kalıcılık			2.37			

\* P<0.05

Tablo 64 incelendiğinde Sosyal Beceri Ölçeği'nin genelinden ( $X^2_{(2)}=$  19.244,  $p<0.05$ ) deney grubunun ön-son ve kalıcılık testi puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir. Buna göre, ön test puan ortalaması 1.20, son test puan ortalaması 2.43, kalıcılık testi puan ortalaması ise 2.37'dir.

*Sosyal İşbirliği* alt boyutundan ( $X^2_{(2)}=$  12.167,  $p<0.05$ ) kontrol grubunun ön-son ve kalıcılık testi puanları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Buna göre ön test puan ortalaması 1.43, son test puan ortalaması 2.23, kalıcılık testi puan ortalaması ise 2.33'dir.

*Sosyal Bağımsızlık ve Kabul* alt boyutundan ( $X^2_{(2)}=$  11.488,  $p<0.05$ ) kontrol grubunun ön-son ve kalıcılık testi puanları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Buna göre ön test puan ortalaması 1.40, son test puan ortalaması 2.37, kalıcılık testi puan ortalaması ise 2.23'dür.

*Sosyal Etkileşim* alt boyutundan ( $X^2_{(2)}= 11.474, p<0.05$ ) deney grubunun ön-son ve kalıcılık testi puanları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Buna göre ön test puan ortalaması 1.60, son test puan ortalaması 2.23, kalıcılık testi puan ortalaması ise 2.17'dir.

Tablo 64 incelendiğinde deney grubunun Sosyal Beceri Ölçeği kalıcılık testindeki puan ortalamasının son test puan ortalamasına oranla biraz düşük olmasına karşılık son test ve kalıcılık testlerinin birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Buna göre, çocukların Sosyal Beceri Ölçeği'nin genelinden ve alt boyutlarından son testte aldıkları puanı korudukları görülmektedir.

Deney grubunun Sosyal Beceri Ölçeği'nden aldığı, öntest-sontest ve kalıcılık testi puanları incelendiğinde; son test ve kalıcılık testlerinden elde edilen puanların ön testten elde edilen puanlara göre daha yüksek olduğu ve programın etkisinin program bittikten sonra da devam ettiğini söyleyebilmek mümkündür.

Tablo 65'de deney grubundaki çocukların Problem Davranış Ölçeği ve alt boyutlarından elde edilen puanlara göre ön test-son test- kalıcılık testine ilişkin **Friedman Testi** sonuçları verilmiştir.

**Tablo 65**  
**Deney Grubunun Problem Davranış Ölçeği ve Alt Boyutlarından Elde Edilen Puanlara Göre Ön Test-Son Test- Kalıcılık Testine İlişkin Friedman Testi Sonuçları**

PROBLEM DAVRANIŞ ÖLÇEĞİ	Boyutlar	Test	n	sd	Sıra Ort.	$X^2$	p
	Dışa Yönelim	Ön Test	15	2	2.10	3.231	.199
		Son Test			2.20		
		Kalıcılık			1.70		
	İçe Yönelim	Ön Test	15	2	2.40	9.455	.009*
		Son Test			2.13		
		Kalıcılık			1.47		
	Anti Sosyal	Ön Test	15	2	2.33	7.600	.022*
		Son Test			1.80		
		Kalıcılık			1.87		
Ben Merkezci	Ön Test	15	2	2.00	8.000	.018*	
	Son Test			2.40			
	Kalıcılık			1.60			
GENEL	Ön Test	15	2	2.40	13.930	.001*	
	Son Test			2.37			
	Kalıcılık			1.23			

\* P<0.05

Tablo 65 incelendiğinde Problem Davranış Ölçeği genelinden ( $X^2_{(2)}=$  13.930, P<0.05) deney grubunun ön-son ve kalıcılık testi puanları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Buna göre ön test puan ortalaması 1.35, son test puan ortalaması 2.46, kalıcılık testi puan ortalaması ise 2.19'dur.

*Dışa Yönelim* alt boyutundan ( $X^2_{(2)}=$  3.231, P<0.05) kontrol grubunun ön-son ve kalıcılık testi puanları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. Buna göre ön test puan ortalaması 2.10, son test puan ortalaması 2.20, kalıcılık testi puan ortalaması ise 1.70'dir.

*İçe Yönelim* alt boyutundan ( $X^2_{(2)}=$  9.455, P<0.05) deney grubunun ön-son ve kalıcılık testi puanları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Buna göre ön test puan ortalaması 2.40, son test puan ortalaması 2.13, kalıcılık testi puan ortalaması ise 1.47'dir.



*Anti Sosyal* alt boyutundan ( $X^2_{(2)} = 7.600, P < 0.05$ ) deney grubunun ön-son ve kalıcılık testi puanları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Buna göre ön test puan ortalaması 2.33, son test puan ortalaması 1.80, kalıcılık testi puan ortalaması ise 1.87'dir.

*Ben Merkezci* alt boyutundan ( $X^2_{(2)} = 8.000, P < 0.05$ ) deney grubunun ön-son ve kalıcılık testi puanları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Buna göre ön test puan ortalaması 2.00, son test puan ortalaması 2.40, kalıcılık testi puan ortalaması ise 1.60'dır.

Deney grubunun *Problem Davranış Ölçeği*'ne ilişkin öntest-sontest ve kalıcılık testi puanları incelendiğinde; çocukların problem davranışlarının kalıcılık testinde anlamlı ölçüde azaldığı saptanmıştır. Son testte anlamlı olmamakla birlikte program öncesine göre azaldığı gözlenen problem davranışların program bitiminden bir süre sonra da azalmaya devam ettiği görülmektedir. Bu durumun çocukların eğitim programı sonrasında anlamlı bir şekilde yükselen sosyal becerilerin kullanılmasının problem davranışlar üzerindeki etkisi olarak değerlendirilebilir.

Deney grubunun *Sosyal Beceriler Ölçeği*'nin genelinden aldığı puan eğitim programı sonrasında anlamlı derecede artış göstermiştir. Deney grubunun son test ve kalıcılık testi puanları incelendiğinde bu farkı kalıcılık testinde de koruyabildiği görülmektedir. Deney grubunun sosyal becerilerindeki yeterliliklerini korumasının, ilerleyen zaman içinde problem davranışlarda azaltıcı etkisinin olduğu şeklinde yorum yapılabilir. Literatürdeki bilgiler ve yapılan araştırmalar bu bulguyu destekler niteliktedir.

Okul öncesi dönemde sosyal beceri eğitiminin verilmesi daha sonraki dönemlerde ortaya çıkabilecek problem davranışların azaltılmasında önem taşımaktadır (Roche-Decker, 2004:3; Beland, vd., 1991:9; Calderella ve Merrill, 1997:265; Merrill, 1995:231; Squires, 2003: 3; Herrera ve Little, 2005:78). Yapılan araştırmalarda sosyal ve duygusal gelişimin desteklendiği eğitimi

programları sonrasında problem davranışların azaldığı; sosyal ve duygusal gelişimle ilgili becerilerde artış olduğu bulguları mevcuttur (Denham ve Weisberg, 2005:28).

Kanlıkılıçer (2005), okul öncesi çocuklarının davranış problemlerini belirlemek için yaptığı araştırmaya 3-6 yaş arası 654 çocuk katılmıştır. Araştırmada Davranış Sorunları Tarama Ölçeği kullanılmıştır. Çocukların ölçeğin *Kavgacı ve Saldırgan Olma boyutundan en* yüksek puan aldıkları görülmüştür. Başka bir ifadeyle çocuklar en fazla *Kavgacı ve Saldırgan Olma* boyutunda problemlerini bulmuşlardır. Bu bulgular araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Araştırmada, Problem Davranış Ölçeği alt boyutlarından olan *Dışa Yönelim* boyunda ise ön-son ve kalıcılık testleri arasında anlamlı bir farklılık olmamakla birlikte kalıcılık testi puanlarının ön ve son teste göre daha düşük olduğu dikkati çekmektedir. Buna göre çocukların dışa yönelim problem davranışlarında da azalma olduğunu söyleyebilmek mümkündür.

Bununla birlikte problem davranışların azaltılmasında hazırlanan eğitim programlarında aile ve uzman desteğinin de sağlanmasıyla daha kısa sürede olumlu sonuç alabilmek mümkündür. Zira özellikle *Dışa Yönelim* problem davranışlarda öfke kontrolünün güçleştiği ve ani ortaya çıkan saldırgan davranışların olduğu görülmektedir. Bu durumda biyolojik etkenlerin daha güçlü etkisi olabilmektedir. Biyolojik kökenli problemlerin saptanarak uzman desteği alındığında eğitim programının daha verimli olacağı düşünülmektedir.

Yurtiçinde yapılan araştırmalarda problem davranışlarda belirgin bir artışın olduğu yönünde bulgular mevcuttur ( Özer, 1991; Yazman, 1995; Ögel, 1996: akt:Siyez, 2006:21). Kapçı (1999: akt: Sezer, 2004: 292), Ankara'da yapılan bir araştırmada çocuklarda duygusal ve davranışsal bozuklukların görülme sıklığının % 16.8 olduğunu belirtmektedir. Özkan vd.(2006), Ankara merkezde yaptıkları araştırmada 5-6 yaş çocuklarında hiperaktivitenin oranını % 57.8 olarak saptamışlardır.

Okul öncesi dönemde saldırganlık farklı tür ve boyutta ortaya çıkabilmektedir. Doğrudan kişiye yönelik kızdırmak ve zarar vermek amacıyla yapılan davranışları psikanalitik kuramlarla açıklanmaktadır. Saldırganlığı biyolojik kökenle açıklayan Freud' a göre saldırganlık tekrarlanan engellenme duygusuna karşı verilen tepkidir (Sevinç, 2003:322; Efilti, 215).Saldırgan davranışlar bazen nesnelere yönelebilir. Bazen de geçmişte yaşana bir olaydan duyulan kinin sonucu olarak kişilere yönelebilmektedir. Kendisiyle oynamak istemeyen çocuğun arkadaşını iterek elinden oyuncasını alması buna örnek olarak verilebilir. Nedeni olmaksızın arkadaşının eşyasına zarar verme ve oyun bozma gibi saldırgan davranışlarda amaç zarar vermektir. Bu saldırgan davranışlarla çocuk karşısındaki baskı altına alarak; ona gücünü kanıtlayarak ve bir tür doyum kazanmaktadır. Saldırgan olarak tanımlanan çocukların patolojik ve şiddet içeren davranışlarında süreklilik söz konusudur. Saldırganlığın ne zaman ve hangi koşullarda ortaya çıkacağı da bu yaşlarda şekillenmektedir (Sevinç, 2003:322-323).

Çocuklarda davranış problemlerinde birçok faktör etkili olabildiği gibi, uzun süreli dışa yönelik davranış problemlerinde anne-baba tutumlarının etkisi büyüktür. Ailenin sert ya da etkisiz disiplin uygulamaları, zayıf denetim, aile içi stres, depresyon gibi durumların bulunması, duygusal ve sosyal açıdan çocuğun yeterince desteklenememesi ve ailenin işlevini yerine getirememesi; bebeklik döneminde çocukta meydana gelen güvensizlik, inatçılık ve dışa vurulan ilk problem davranışa verilen tepki, düşük doğum ağırlığı, babanın ilgi ve sevgi eksikliği, çevresel faktörler bu davranışların nedeni olarak gösterilebilmektedir (Gimpel ve Holland 2003;14; Trunzo, 2006:17).

Araştırmanın örneklemini 60-72 aylık çocukların oluşturması da *Dışa Yönelim* problem davranışların devam etmesinde etken olabilir. Altı yaş çocuklarında paylaşma, işbirliği, arkadaşlık ilişkilerinde gelişme görüldüğü gibi rekabet ve saldırganlık davranışlarının da ortaya çıkması gelişimsel bir özelliktir. (Mussen vd.,1990: akt.Işık, 2007:105).

Problem davranışların önlenmesinde gelişimsel özelliklerinin ve ihtiyaçlarının belirlenmesi ve problem davranışlara zamanında müdahale etmek için risk taşıyan grubun özelliklerinin bilinmesinin önemlidir (Siyez, 2006:21). Bu düşünceye paralel olarak okul öncesi dönemdeki saldırgan davranışların gelişimsel boyutunu ve hangi durumlarda eğitimsel, psikolojik ve aile desteği ile müdahale edilmesi gerektiğinin bilinmesi gerekmektedir.

Araştırmanın durum tespitine ilişkin bölümünde; çocukların okul öncesi eğitime devam süresi artıkça problem davranışlarında da artış olduğu bulgusu mevcuttur. Bu bulgu eğitimi programının yanı sıra aile ve uzman desteğinin gerekliliğini düşündürmektedir. Bu bağlamda problem davranışların ortadan kaldırılmasında sosyal duygusal destekli eğitim etkinliklerinin zenginleştirilmesi, aile içi olumsuz faktörlerin iyileştirilmesi ve eğitim programı sırasında ailenin ve gerektiğinde uzman desteğinin alınmasının eğitimin etkisini artıracak önemli faktör olabileceği düşünülmektedir.

## 12. Alt Probleme İlişkin Bulgular

**12.Alt Problem:** Kontrol grubundaki çocukların

- c) Sosyal Beceri Ölçeği ve alt boyutlarından
- d) Problem Davranış Ölçeği ve alt boyutlarından elde edilen öntest-son-test-kalıcılık testleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Kontrol grubunun kendi içlerinde ön-son ve kalıcılık testlerinden aldıkları puanlar arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla **Friedman Testi** yapılmıştır. Ölçüm sayısının ikiden fazla olduğu durumlarda İlişkili Örneklemde **Tek Yönlü Varyans Analizi** yönteminden yararlanılmaktadır. Ancak verilerin parametrik olma şartlarını taşımadığı durumlarda ise bu test yönteminin yerine **Friedman Testini** kullanabilmektedir (Eymen, 2007: 163-164).

Tablo 66'da kontrol grubundaki çocukların sosyal beceri ölçeği ve alt boyutlarından elde edilen puanlara göre ön test-son test- kalıcılık testine ilişkin **Friedman Testi** sonuçları verilmiştir.

**Tablo 66**  
**Kontrol Grubunun Sosyal Beceri Ölçeği ve Alt Boyutlarından Elde Edilen Puanlara Göre Ön Test-Son Test- Kalıcılık Testine İlişkin Friedman Testi Sonuçları**

SOSYAL BECERİ ÖLÇEĞİ	Boyutları	Test	n	sd	Sıra Ort.	$X^2$	p
	Sosyal İşbirliği	Ön Test		13	2	3.00	22.392
Son Test			1.19				
Kalıcılık			1.81				
Sosyal Bağımsızlık ve Kabul	Ön Test		13	2	3.00	22.167	.000*
	Son Test				1.31		
	Kalıcılık				1.69		
Sosyal Etkileşim	Ön Test		13	2	3.00	21.294	.000*
	Son Test				1.73		
	Kalıcılık				1.27		
GENEL	Ön Test		13	2	3.00	19.538	.000*
	Son Test				1.46		
	Kalıcılık				1.54		

\*P<0.05

Tablo 66 incelendiğinde Sosyal Beceri Ölçeği'nin genelinden ( $X^2_{(2)}=$  19.538,  $p<0.05$ ) kontrol grubunun ön-son ve kalıcılık testi puanları arasındaki farkın anlamlı bulunduğu görülmektedir. Kontrol grubu ön test puan ortalaması 3.00, son test puan ortalaması 1.46, kalıcılık testi puan ortalaması ise 1.54'dür.

*Sosyal İşbirliği* alt boyutunda ( $X^2_{(2)}=$  22.392,  $p<0.05$ ) kontrol grubunun ön-son ve kalıcılık testi puanları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Kontrol grubu ön test puan ortalaması 3.00, son test puan ortalaması 1.19, kalıcılık testi puan ortalaması ise 1.81'dir.

*Sosyal Bağımsızlık ve Kabul* alt boyutundan ( $X^2_{(2)}=$  22.167,  $p<0.05$ ) kontrol grubunun ön-son ve kalıcılık testi puanları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Kontrol grubu ön test puan ortalaması 3.00, son test puan ortalaması 1.31, kalıcılık testi puan ortalaması ise 1.69'dur.

*Sosyal Etkileşim* alt boyutundan ( $X^2_{(2)}=$  21.294,  $p<0.05$ ) kontrol grubunun ön-son ve kalıcılık testi puanları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Kontrol grubu ön test puan ortalaması 3.00, son test puan ortalaması 1.73, kalıcılık testi puan ortalaması ise 1.27'dir.

Tablo 67'de kontrol grubunun Problem Davranış Ölçeği ve alt boyutlarından elde edilen puanlara göre ön test-son test- kalıcılık testine ilişkin **Friedman Testi** sonuçları verilmiştir.

**Tablo 67**  
**Kontrol Grubunun Problem Davranış Ölçeği ve Alt Boyutlarından Elde Edilen Puanlara Göre Ön Test-Son Test- Kalıcılık Testine İlişkin Friedman Testi Sonuçları**

PROBLEM DAVRANIŞ ÖLÇEĞİ	Boyutlar	Test	n	sd	Sıra Ort.	$X^2$	p
	Dışa Yönelim	Ön Test		13	2	1.54	6.889
Son Test			2.38				
Kalıcılık			2.08				
İçe Yönelim	Ön Test		13	2	1.69	7.167	.028*
	Son Test				1.81		
	Kalıcılık				2.50		
Anti Sosyal	Ön Test		13	2	2.04	1.182	.554
	Son Test				2.12		
	Kalıcılık				1.85		
Ben Merkezci	Ön Test		13	2	1.65	5.282	.071
	Son Test				2.42		
	Kalıcılık				1.92		
GENEL	Ön Test		13	2	1.35	9.347	.009*
	Son Test				2.46		
	Kalıcılık				2.19		

\* P<0.05

Tablo 67 incelendiğinde, Problem Davranış Ölçeği genelinden ( $X^2_{(2)}=. 9.347, P<0.05$ ) kontrol grubunun ön-son ve kalıcılık testi puanları arasındaki farkın anlamlı bulunduğu görülmektedir. Buna göre ön test puan ortalaması 1.35, son test puan ortalaması 2.46, kalıcılık testi puan ortalaması ise 2.19'dur.

*Dışa Yönelim* alt boyutundan ( $X^2_{(2)}=. 6.889, P<0.05$ ) kontrol grubunun ön-son ve kalıcılık testi puanları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Buna göre ön test puan ortalaması 1.54, son test puan ortalaması 2.38, kalıcılık testi puan ortalaması ise 2.08'dir.

*İçe Yönelim* alt boyutundan ( $X^2_{(2)}=. 7.167, P>0.05$ ) kontrol grubunun ön-son ve kalıcılık testi puanları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Buna göre ön test puan ortalaması 1.69, son test puan ortalaması 1.81', kalıcılık testi puan ortalaması ise 2.50'dir.

*Anti Sosyal* alt boyutundan ( $X^2_{(2)}= 1.182, P>0.05$ ) kontrol grubunun ön-son ve kalıcılık testi puanları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. Buna göre ön test puan ortalaması 2.04, son test puan ortalaması 2.12, kalıcılık testi puan ortalaması ise 1.85'dir.

*Ben Merkezci* alt boyutundan ( $X^2_{(2)}= 5.282, P>0.05$ ) kontrol grubunun ön-son ve kalıcılık testi puanları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. Buna göre ön test puan ortalaması 1.65, son test puan ortalaması 2.42, kalıcılık testi puan ortalaması ise 1.92'dir.

Okul öncesi dönemde çocukların davranışları farklı nedenlere bağlı olarak çok sık ve hızlı bir şekilde değişkenlik gösterebilmektedir. Öğretmenler ise sınıftaki çocuk sayısı kadar farklı davranışlarla karşılaşmaktadır. Çocuklarda görülen uyum ve problem davranışlar bazen öğretmeni de aşabilmekte ve eğitim sürecini olumsuz etkilemektedir (Sezer,2004:281).

Kontrol grubunun Sosyal Beceri ve Problem Davranış Ölçeklerinden elde edilen ön test-son test-kalıcılık testi puanlarına bakıldığında; Sosyal Beceri Ölçeği puanlarında artış olduğu; problem davranışlarda ise azalma olduğu görülmektedir. Bu durum okul öncesi eğitim programının çocuklarda sosyal ve duygusal gelişimi desteklediğinin göstergesi olarak düşünülebilir. Diğer taraftan son testlerin alındığı dönemde çocuklar arasında yayılan suçiçeği hastalığının ve yoğun tempo ile çalışılan iki ay boyunca süren 23 Nisan gösterilerine hazırlık çalışmaları ve havaların ani ve yüksek oranda ısınması her iki grubu da olumsuz etkilemiş olabilir. Destekleyici Eğitim Programının katkısıyla, deney grubu kontrol grubuna göre söz konusu olumsuz faktörlerden daha az etkilenmiş olabilir. Kalıcılık testlerinin alındığı dönemde olumsuz faktörlerin azalmasının kalıcılık testlerine olumlu yansıdığı düşünülebilir. Sezer (2004)'in görüşleri bu bulguyu destekler niteliktedir.



## BÖLÜM VI

### SONUÇ VE ÖNERİLER

#### 6.1. Sonuç

Araştırmada;

- 2007–2008 eğitim öğretim yılında Ankara merkez ilçelerde okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların sosyal becerileri ve problem davranışları bazı değişkenlere göre incelenmiştir.
- Çocukların sosyal becerilerini destekleme ve problem davranışları azaltmaya yönelik bir eğitim programı hazırlanarak uygulanmıştır.
- Araştırmada veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu” ve “Anaokulu ve Anasınıfı ve Anaokulu Davranış Ölçeği (PKBS-2)’nin” geçerlik güvenirlik çalışması yapılarak kullanılmıştır.

#### 6.1.2. Anasınıfı ve Anaokulu Davranış Ölçeği’ne (Preschool and Kindergarten Behaviour Scales -PKBS-2) İlişkin Sonuçlar

Anasınıfı ve Anaokulu Davranış Ölçeği (PKBS-2); Sosyal Beceri ve Problem Davranış olmak üzere iki bağımsız ölçekten oluşmaktadır. Sosyal Beceri Ölçeği *Sosyal İşbirliği, Sosyal Bağımsızlık ve Sosyal Kabul Becerileri ve Sosyal Etkileşim* alt boyutlarından oluşmaktadır. Sosyal Beceri Ölçeği’nin toplam Cronbach Alfa değeri .94, olarak bulunmuştur.

Problem Davranış Ölçeği ise; *Dışa Yönelim, İçe Yönelim, Anti Sosyal ve Ben Merkezci* olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır. Problem Davranış Ölçeği’nin toplam Cronbach Alfa değeri ise .96 olarak bulunmuştur.

### 6.1.3. Çocukların Sosyal Becerileri ve Problem Davranışlarına Yönelik Durum Tespitine İlişkin Sonuçlar

#### a) Çocukların Sosyal Becerilerine Yönelik Durum Tespitine İlişkin Sonuçlar

Sosyal Beceri Ölçeği'nin genelinde ve bu ölçeği oluşturan *Sosyal Bağımsızlık ve Kabul Becerisi* alt boyutuna ilişkin puan ortalamaları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir. ( $p>0.05$ ). Bununla birlikte Sosyal Beceri Ölçeği'nin alt boyutlarından olan *Sosyal İşbirliği* ve *Sosyal Etkileşim* boyutlarında kız çocuklarının lehine anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır ( $p<0.05$ ).

Çocukların kardeş sayılarına göre Sosyal Beceri Ölçeği genelinde ve *Sosyal İşbirliği- Sosyal Bağımsızlık ve Sosyal Kabul - Sosyal Etkileşim* boyutlarında çocukların kardeş sayılarına ilişkin aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $p>0.05$ ).

Çocukların doğum sıralarına göre Sosyal Beceri Ölçeği'nden ve Ölçeğin *Sosyal İşbirliği* ile *Sosyal Bağımsızlık ve Kabul* alt boyutlarından aldıkları puanlar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamaktadır ( $p>0.05$ ). Sosyal Beceri Ölçeği'nin *Sosyal Etkileşim* alt boyutunda ise çocukların doğum sıralarına ilişkin anlamlı farklılık saptanmıştır. Farkın ilk çocuk olanlar ile son çocuk olanlar arasında; ilk çocuk ile ikiz çocuk olanlar arasında olduğu ve her iki grupta da ilk çocuk olanların lehine olduğu belirlenmiştir ( $p<0.05$ ).

Çocukların okul öncesi eğitime devam etme sürelerine göre Sosyal beceri ölçeği'nin genelinden ve tüm alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $p>0.05$ ).

Çocukların tam aileye sahip olup olmama durumlarına göre Sosyal Beceri Ölçeği'nin genelinden ve tüm alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $p>0.05$ ).

Çocukların anne öğrenim durumlarına göre *Sosyal Beceri Ölçeği'nin genelinden ve tüm alt boyutlarından* aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $p>0.05$ ).

Çocukların baba öğrenim durumlarına göre Sosyal Beceri Ölçeği'nin genelinden ve *Sosyal İşbirliği, Sosyal Bağımsızlık ve Kabul* alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $p>0.05$ ).

*Sosyal Etkileşim* boyutunda ise çocukların baba öğrenim durumlarına ilişkin anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $p<0.05$ ). Farkın ilkokul mezunu olanlar ile lise mezunu olanlar arasında lise mezunlarının lehine; ilkokul mezunu olanlar ile yüksek okul-üniversite mezunu olanlar arasında yüksek okul-üniversite mezunu olanların lehine olduğu saptanmıştır.

Çocukların anne mesleğine göre Sosyal Beceri Ölçeği genelinden ve tüm alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $p>0.05$ ).

Çocukların baba mesleğine göre, Sosyal Beceri Ölçeği genelinden ve tüm alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $p>0.05$ ).

Çocukların öğretmenlerinin yaşlarına göre Sosyal Beceri Ölçeği'nin genelinden ve tüm alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamaktadır ( $p>0.05$ ).

Öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre çocukların Sosyal Beceri Ölçeği'nin genelinden ve tüm alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamaktadır ( $p>0.05$ ).

Öğretmenlerinin mezun olduğu okula göre çocukların Sosyal Beceri Ölçeği'nin genelinden ve tüm alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamaktadır ( $p>0.05$ ).

Öğretmenlerinin medeni durumuna göre çocukların Sosyal Beceri Ölçeği'nin genelinden ve tüm alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamaktadır ( $p>0.05$ ).

### **b) Çocukların Problem Davranışlarına Yönelik Durum Tespitine İlişkin Sonuçlar**

Problem Davranış Ölçeği'nin alt boyutlarından olan *İçe Yönelim* ve *Ben Merkezci* boyutlarında puan ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır ( $p>0.05$ ). Problem Davranış Ölçeği'nin genelinde, *Dışa Yönelim* ve *Anti Sosyal* alt boyutlarına ilişkin puan ortalamalarının ise cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Kız çocuklarının puan ortalamaları erkek çocuklara oranla daha daha düşüktür; kız çocukları erkek çocuklarına göre daha az problem davranışlara sahiptirler ( $p<0.05$ ).

Çocukların kardeş sayılarına göre Problem Davranış Ölçeği' genelinden ve tüm alt boyutlarından aldıkları puanlar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamaktadır ( $p>0.05$ ).

Çocukların doğum sıralarına göre Problem Davranış Ölçeği'nin *İçe Yönelim*, *Anti Sosyal*, *Ben Merkezci* alt boyutlarında aldıkları puanlar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamaktadır ( $p>0.05$ ). *Problem Davranış Ölçeği* genelinde ve *Dışa Yönelim* alt boyutunda ise çocukların doğum sıralarına göre aldıkları puanlar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. *Dışa Yönelim* alt boyutunda ilk çocuk olanların ikiz olanlara oranla; son çocuk olanların

ikiz olanlara oranla daha az problem davranışa sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. *Problem Davranış Ölçeği'nin* genelinde ise ilk çocuk olanların ikiz olanlara oranla, ortanca veya ortancalardan bir tanesi olanların ikiz olanlara oranla ve son çocuk olanların ikiz olanlara oranla daha az problem davranışa sahip oldukları saptanmıştır ( $p<0.05$ ).

Çocukların okul öncesi eğitime devam etme sürelerine göre Problem Davranış Ölçeği'nin *İçe Yönelim* ve *Ben Merkezci* alt boyutlarından aldıkları puanlar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $p>0.05$ ). *Problem Davranış Ölçeği'nin* genelinden ve *Dışa Yönelim*, *Anti Sosyal* alt boyutlarından ise aldıkları puanlar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Farkın bulunduğu boyutlarda ve ölçeğin genelinde okul öncesi eğitimde ilk yılda olan çocukların daha az problem davranışlara sahip olduğu saptanmıştır ( $p<0.05$ ).

Çocukların tam aileye sahip olup olmadıklarına göre Problem Davranış Ölçeği genelinden ve tüm alt boyutlarından aldıkları puanlar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamaktadır ( $p>0.05$ ).

Çocukların anne öğrenim durumlarına göre Problem Davranış Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamaktadır ( $p>0.05$ ).

Çocukların baba öğrenim durumlarına göre Problem Davranış Ölçeğinden ve *Dışa Yönelim*, *Anti Sosyal*, *Ben Merkezci* alt boyutlarından aldıkları puanlar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamaktadır ( $p>0.05$ ). *İçe Yönelim* boyutunda ise baba öğrenim durumlarına göre çocukların puanları arasında anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır ( $p<0.05$ ). Ortaokul mezunu olanların ilkökul mezunu olanlara oranla; lise mezunu olanların ilkökul mezunu olanlara oranla; yüksek okul-üniversite mezunu olanların ilkökul mezunu olanlara oranla ve lise mezunu olanların lisansüstü mezunu olanlara oranla *İçe Yönelim* boyutunda daha az problem davranışa sahip oldukları belirlenmiştir.

Çocukların anne mesleğine göre Problem Davranış Ölçeği genelinden ve tüm alt boyutlardan aldıkları puanlar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamaktadır ( $p>0.05$ ).

Baba mesleğine göre Problem Davranış Ölçeği genelinden aldıkları puanlar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamaktadır ( $p>0.05$ ). *Anti Sosyal* alt boyutunda ise baba mesleğine göre anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır ( $p<0.05$ ).

Problem Davranış Ölçeği'nin genelinde ve tüm alt boyutlarında öğretmenlerinin yaşlarına göre çocukların aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır ( $p<0.05$ ). Problem Davranış Ölçeği'nin genelinde ve alt boyutlarındaki puan ortalamalarına göre; öğretmeni 21-29 yaş arasında olan çocuklar öğretmeni 40-49 yaşında olan çocuklara göre daha az problem davranışa sahiptir. Öğretmeni 30-39 yaş arasında olan çocuklar ise öğretmeni 40-49 yaş arasında olan çocuklara göre daha az problem davranışa sahip olduğu belirlenmiştir.

Çocukların öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre Problem Davranış Ölçeği genelinde ve tüm alt boyutlarında aldıkları puanlar arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ( $p<0.05$ ). Ölçeğin genelinde, *Dışa Yönelim* ve *Anti Sosyal* alt boyutlarında farkın; 1-5 yıl kıdemi olanlar ile 21-30 yıl kıdemi olanlar arasında farkın 1-5 yıl kıdemi olanlar lehine olduğu; 6-10 yıl kıdemi olanlar ile 21-30 yıl kıdemi olanlar arasında 6-10 yıl kıdemi olanların lehine olduğu, 11-20 yıl kıdemi olanlar ile 21-30 yıl kıdemi olanlar arasında 11-20 yıl kıdemi olanlar lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. *İçer Yönelim* alt boyutunda farkın; 1-5 yıl kıdemi olanlar ile 21-30 yıl kıdemi olanlar arasında 1-5 yıl kıdemi olanlar lehine, 6-10 yıl kıdemi olanlar ile 21-30 yıl kıdemi olanlar arasında 6-10 yıl kıdemi olanlar lehine olduğu; *Ben Merkezci* alt boyutunda farkın; 1-5 yıl kıdemi olanlar ile 6-10 yıl kıdemi olanlar arasında 1-5 yıl kıdemi olanlar lehine olduğu, 6-10 yıl kıdemi olanlar ile 11-20 yıl kıdemi olanlar arasında ise 11-20 yıl kıdemi olanlar lehine olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Çocukların Problem Davranış Ölçeği ve *Dışa Yönelim*, *İçe Yönelim* ve *Anti Sosyal* alt boyutlarından aldıkları puanların Okul Öncesi Öğretmenliği/Anaokulu Öğretmenliği mezunu öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır ( $p<0.05$ ).

Çocukların Problem Davranış Ölçeği'nin genelinden ve *Dışa Yönelim*, *İçe Yönelim*, *Ben Merkezci* alt boyutlarından aldıkları puanlar öğretmenlerinin medeni durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>0.05$ ). *Anti Sosyal* alt boyutunda ise bekar öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır ( $p<0.05$ ).

#### **6.1.4. Destekleyici Eğitim Programına İlişkin Sonuçlar**

Destekleyici Eğitim Programı sonrasında deney ve kontrol gruplarının Sosyal Beceri Ölçeği genelinden ve tüm alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında deney grubunun lehine anlamlı farklılık saptanmıştır ( $p<0.05$ ).

Sosyal Beceri Ölçeği genelinden ve tüm alt boyutlarından deney grubunun ön ve son testleri arasında son test lehine anlamlı farklılık saptanmıştır ( $p<0.05$ ).

Deney ve kontrol gruplarının Sosyal Beceri Ölçeği genelinden ve tüm alt boyutlarından kalıcılık testlerinden aldıkları puanlar arasında deney grubunun lehine anlamlı farklılık saptanmıştır ( $p<0.05$ ).

Sosyal Beceri Ölçeği genelinden ve tüm alt boyutlarından deney grubunun ön test-son test-kalıcılık testleri arasında anlamlı farklılık saptanmıştır ( $p<0.05$ ).

Deney ve kontrol gruplarının son testleri arasında Problem Davranış Ölçeği'nin *Ben Merkezci* alt boyutunda anlamlı farklılık saptanmıştır ( $p<0.05$ ). Program sonrasında ölçeğin genelinden alınan puanlara bakıldığında deney grubundaki çocukların kontrol grubundaki çocuklara göre problem davranışlarında azalma olduğu görülmüştür.

Problem Davranış Ölçeği'nin *Anti Sosyal* alt boyutunda deney grubunun ön ve son testleri arasında anlamlı farklılık saptanmıştır ( $p<0.05$ ). Program sonrasında ölçeğin genelinden alınan puanlara bakıldığında deney grubundaki çocukların problem davranışlarında program öncesine göre azalma olduğu saptanmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının Problem Davranış Ölçeği genelinden ve *Ben Merkezci*, *İçe Yönelim* alt boyutlarından kalıcılık testlerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır ( $p<0.05$ ). *Dışa Yönelim* ve *Anti Sosyal* alt boyutları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ( $p>0.05$ ).

Araştırma sonucunda; sosyal becerileri desteklemeye ve problem davranışları azaltmaya yönelik hazırlanmış eğitim programı sonrasında; çocukların sosyal becerilerinde gelişme ve problem davranışlarında azalma olduğu görülmüştür. Literatür bulgularının da desteklediği bu sonuç, öncelikle eğitim ortamında yapılacak düzenlemelerin önemini ortaya koymaktadır.

Günümüzde eğitimin her kademesinde bilişsel gelişime ağırlık verildiği görülmektedir. Gelişimin bir bütün olarak ele alınması gerektiği düşüncesi özellikle okul öncesi dönemde dikkate alınması gerekmektedir. Çocuğun akademik açıdan başarılı olması istenen bir sonuçtur. Bununla birlikte sosyal ve duygusal açıdan gerek okulda gerekse aile çevresinde yeterince desteklenmeyen çocuklar, ileriki yaşlarda gelişimlerdeki bu boşluğu farklı ilgi alanlarına yönelerek doldurmaya çalışabileceklerdir. Özdenetimi ve karar verme becerisi gelişmemiş, sorunlarını çözmede farklı yollar deneme konusunda yetersiz, kişiler arası iletişim becerisi zayıf bireylerin bu özellikleri, problem davranışların temelinin oluşturma açısından risk taşımaktadır.



## 6.2. Öneriler

Araştırmada okul öncesi dönemdeki 60–72 aylık çocukların sosyal beceri ve problem davranışlarına ilişkin durum saptaması yapılmıştır.

Araştırmada 60-72 aylık çocukların okul ortamında sosyal becerileri ve problem davranışlarına yönelik hazırlanmış eğitim programının etkiliği de değerlendirilmiştir.

Araştırmanın bu iki boyutun ilişkin değerlendirme sonucunda eğitim, aile ve araştırmacılara yönelik öneriler verilmiştir.

### 6.2.1.Eğitime Yönelik Öneriler

- Ülkemizde okul öncesi eğitimi yaygınlaştırma çalışmaları hız kazanmıştır. Okul öncesi eğitim alan çocuk sayısının artması umut vericidir. Her eğitim kademesinde olduğu gibi okul öncesi dönemde de akademik becerilerin ön plana çıktığı düşünülmektedir. Okul öncesi eğitimde bilişsel gelişime verilen önemle birlikte sosyal ve duygusal gelişime de ağırlık verilmesi gerekmektedir. Gerek bu araştırmada gerekse yapılan diğer araştırmalarda okul öncesi dönemdeki çocuklarda problem davranışların arttığı yönünde bulgular mevcuttur. Bu bulguları, eğitimcilerin çocukların sosyal becerilerini daha çok destekleyecek eğitim programlarına ağırlık verilmesi gerektiğinin göstergesi olarak değerlendirebilmek mümkündür.
- Öğretmenlerin planladıkları sosyal beceri eğitimi programlarının çocukların içinde bulunduğu toplumun özelliklerini, beklentilerini ve kültürel geçmişini kavramasına yardımcı olacak eğitim etkinlikleriyle zenginleştirilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir. Ailenin ve akrabalık ilişkilerinin önemini kavrama, yaşlılara ilişkin görevler, komşuluk ilişkileri, yardımlaşma, paylaşma, misafirperverlik, empati becerileri, ben yerine biz bilincinin oluşturulması ve yaşamın her alanı ile ilgili görgü kuralları bu kültürel

özelliklerden bazılarıdır. Okul öncesi dönemden itibaren kültürel değerler uygun bir şekilde verilmediğinde en küçük bir görgü kuralında bile çocuğun davranışlarının çevrenin kendisine sunduğu karma değerlere göre şekillenmesi kaçınılmazdır.

- Öğretmenler problem davranışlarla başa çıkmada yetersiz kalabilmektedirler. Bu kapsamda öğretmenlere sosyal becerilerin kazandırılması ve problem davranışların engellenmesine yönelik eğitim programları verilebilir.
- Problem davranışların ortadan kaldırılması disiplinlerarası bir çalışmayı gerektirmektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarında görevlendirilecek psikolog, sosyal hizmet uzmanı gibi eğitim elemanlarının katkısının önem taşıdığı düşünülmektedir. Öğretmenin söz konusu ekip çalışması ile elde edeceği katkının, öğretmenin sınıf içinde disiplin problemleri yerine eğitim etkinliklerine daha fazla zaman ayırmasına yardımcı olacağına inanılmaktadır. Zira uzman desteği gerektiren problem davranışlar sınıf içi eğitim etkinliklerini sürekli olarak kesintiye uğratabilmekte; eğitimin niteliğini düşürebilmektedir.
- Problem davranışların ortaya çıkması fiziksel koşullarla da yakından ilgilidir. Okul öncesi eğitim çocukların daha çok yaşayarak öğrendikleri bir eğitim kademesidir. Dar mekânlar ya da geniş mekânda çocuk sayısının fazla olması çocuğun etkinlikler içerisinde aktif katılımını zorlaştırabilmekte; öğretmenin her bir çocuğa ayıracağı zamanı kısıtlayabilmektedir. Bu kapsamda anaokullarının sayısının artırılması mümkündür. Bununla birlikte bu sorumluluk üniversiteler, yerel yönetimler, kamu kurum ve kuruluşları tarafından paylaşıldığında fiziksel sorunların daha hızlı ve sağlıklı çözümlenebileceği düşünülmektedir.

- Öğretmenin sınıf içinde yardımcı öğretmenin olmadığı durumlarda çalışma koşulları ağırlaşabilmektedir. Birebir ilginin ön planda olduğu okul öncesi eğitimde yardımcı öğretmen eksikliğinin meydana getirdiği problemler öğretmenler tarafından da dile getirilmektedir. Bu kapsamda yardımcı öğretmen gereksiniminin giderilmesinin planlı bir şekilde gerçekleştirilmesi önem taşımaktadır.
- Sosyal becerilerin kazandırılmasının yanı sıra problem davranışların azaltılmasında da karma yaş grupları ile eğitim verilmesi önerilebilir. Zira çocuklar kendi yaşlıtlarına daha kolay saldırgan davranışlar gösterebilirken küçük yaş gruplarına daha şefkatli davranma ve olumlu model olma eğiliminde olabilmektedirler.
- Sosyal becerilerin kazanılması ve problem davranışlar her eğitim kademesinde önem taşımaktadır. Okul öncesi öğretmen adayları için ise gerekliliği daha kuvvetli hissedilmektedir. Zira çocuğun yaşam kalitesinin filizlendiği bu dönemde öğretmenin kişilik özellikleri daha fazla ön plana çıkmaktadır. Eğitim nitelikli kişilik özelliklerine sahip bir öğretmen tarafından verildiğinde etkili olabilmektedir. Yanlış ve doğru kavramlarının büyük ölçüde gözlenerek öğrenildiği okul öncesi dönemde öğretmenlerin olumlu davranış örneklerini içselleştirmiş olmaları önemlidir. Bu kapsamda lisans dönemi başta olma üzere, öğretmenlerin mesleki süreçlerinde belli aralıklarla kişisel gelişim programlarına katılmaları yararlı olabilir. Okul öncesi öğretmenliğinin daha çok özveri gerektiren bir öğretmenlik dalı olduğu düşünüldüğünde öğretmenlere bu desteğin olumlu etkisinin olacağına inanılmaktadır.

### 6.2.2.Ailelere Yönelik Öneriler

- Sosyal becerilerin kazanılması ve problem davranışlarla başa çıkmada çocuğun en yakın ve en etkili sosyal çevresi olan ailenin desteğini sağlamak önem taşımaktadır. Ailenin desteğinin sağlanamadığı durumlarda eğitimden yüksek verim alabilmek de zorlaşmaktadır. Diğer yaş gruplarına göre okul öncesi dönemde problem davranışların ortaya çıkmasında aile etkeni daha fazla öne çıkmaktadır. Aileden kaynaklanan sorunlar giderilemediğinde ya da uzmanlık gerektiren problem davranışlarda ailenin desteği alınmadığında okulda verilen eğitimin okul dışında da sürdürülmesi mümkün olamayacaktır. Hem verilen eğitimin etkili olması hem de ailenin üzerine düşen sorumluluklarını yerine getirebilmesi için ailenin eğitim etkinliklerine katılması ve destek alması gereken noktalarda aile eğitimi programlarına yönlendirilmesi yararlı olacaktır.
- Aileler için, çocuklarının akademik başarısına önem vermenin yanı sıra sosyal ve duygusal gelişimlerini de desteklemenin önemini kavrayabilecekleri eğitim programları hazırlanabilir. Okulda verilecek söz konusu eğitim programları ailelerin öğretmenlerden beklentilerini de şekillendirebilmek açısından önem taşıyacaktır. Zira akademik başarıya odaklanan aileler, öğretmeni de bu yönde yönlendirebilmektedir. Sosyal ve duygusal gelişimin eksik kaldığı bir çocuğun, *zaman içerisinde akademik başarısını gösterebilmede zorlanacağı konusunda*, aileleri bilinçlendirme çalışmalarının yararlı olacağı düşünülmektedir.
- Çocukların sosyal becerilerini destekleme ve problem davranışları azaltmada ailelerin evde gerçekleştirebilecekleri etkinlikler planlanabilir. Bu etkinlikler okuldaki eğitime paralel olarak devam ettirilebilir.
- Çocukların problem davranışlarına kaynaklık eden aile içi olumsuzluklar konusunda aileler gerekli destek kaynaklarına yönlendirilebilir.

- Problem davranışların toplumun her kesiminde görülme olasılığı vardır. Ancak risk altındaki çocuklar hem buldukları yaşta hem de yaşamın ileriki yıllarında suç mekanizmaları için potansiyel oluşturmaktadır. Okul öncesi eğitim fırsatını yakalamış orta ve üst sosyoekonomik düzeydeki ailelerin çocukları eğitim programları için hazır alt yapıya sahiptirler. Ancak alt sosyo ekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarının böyle bir eğitim fırsatı bulunmamaktadır. Bu ailelerin çocukları için ilkokul öncesindeki yaz tatili boyunca boşalan okullarda sosyal beceri ve problem davranışlara yönelik eğitim programı verilebilir. Çocukların okula ulaşım imkânının kısıtlı olduğu durumlarda ise gezici anaokulu projelerinden yararlanılabilir.
- Suç unsuru taşıyan davranışları yaşamının bir parçası haline getirmiş, toplumsal bilinç ve değerlerden yoksun ve çocuklarını da bu düşüncede yetiştiren aileler de bu kapsamda ele alınmalıdır. Suç içeren davranışlarla çevrelenmiş bir anne-baba modeli, çocuğun daha nitelikli suçlu olarak yetişmesine fırsat verecektir. Bu ailelerde yetişen çocukların ahlaki değerleri çalma, yalan söyleme, madde kullanımı, şiddet vb. olumsuz davranışların normal sayıldığı bir sistem olarak oluşacaktır. Okul öncesi eğitimin en çok hizmet vermesi gereken söz konusu toplumsal kesimin ihmal edildiği düşünülmektedir. Bu kesimdeki çocuklar ve aileleri sosyal hizmet uzmanları, psikologlar, yerel yönetimler gibi farklı alanların ortak çalışması ile çözümlenebilir. Zira bu ailelerin çocuklarına verilecek kısa süreli eğitim etkili olamayacaktır.
- Aileler için verilecek konferans, seminer, kurs gibi eğitim etkinlikleri ailelerin kolaylıkla ulaşabileceği noktalarda olduğunda katılımın daha fazla olabileceği düşünülmektedir. Bu kapsamda anne ve babaların iş yerlerinde, halk eğitim merkezlerinde, toplum merkezlerinde uygun zaman dilimlerinde verilecek eğitime katılım oranları da artacaktır. Her kurum bünyesindeki yönetimin düzenleyeceği eğitim programları, seminerler, konferanslar çalışanların da verimini arttıracaktır. Eğitim programlarına annelerin yanı

sıra babaların katılmasına fırsat verecek düzenlemelerin yapılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

- Günümüzde bilgiye ulaşımın hız kazanmış olmasıyla çocuklar genel olarak uyarıcı zengin bir çevrede yetişmektedirler. Bununla birlikte küreselleşmenin getirdiği karma kültürün olumsuz etkilerini de göz ardı etmemek gerekmektedir. Doğru ve yanlış kavramlarının karma bir kültürün sunulduğu çevrede sağlıklı olarak yerleşmesi mümkün değildir. Temelde kendi kültürümüzdeki kültürel değerlerimiz günümüzle bağdaştırılarak çocuklara kazandırılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir. Gerek ailede gerekse okulda kültürel değerlerden beslenen bir eğitimin etkisi de olumlu olacaktır. Zira aile kavramına sahip olamayan bir çocuğun psiko-sosyal gelişimi olumsuz etkilendiği gibi; kültürel bağları kopmuş bir çocukta da ait olma duygusu yara alacaktır. Bu kapsamda; kitle iletişim araçları, aile ve çocuğun en kolay ulaşabileceği eğitim kaynağı olarak kullanılabilir. Düzenli olarak ve uzman kişilerce verilecek eğitim programlarının ve hazırlanacak kitapların, dergilerin aileler ve çocuklar üzerinde olumlu etkisinin olacağı düşünülmektedir.

### **6.2.3.Araştırmacılara Yönelik Öneriler**

- Bu araştırma Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bağımsız anaokullarına devam eden 60–72 aylık çocuklarla gerçekleştirilmiştir. Aynı araştırma farklı yaş grupları ile ve farklı kurumlardaki çocuklarla yapılabilir.
- Sosyal beceri ve problem davranışlara ilişkin öğretmenlere hizmet içi eğitim programları düzenlenebilir.

- Sosyal beceri ve problem davranışlara ilişkin aile katılım çalışmaları kapsamında aileler için eğitim programı hazırlanarak uygulanabilir; çocuklar için hazırlanan programlara ailelerin düzenli olarak katılımlarını sağlayacak etkinliklere yer verilebilir.
- Çocukların sosyal beceri ve problem davranışlarını ailelerin ve öğretmenlerin değerlendirmesinin karşılaştırması yapılabilir; çıkan farklılıkların nedenleri tartışılabilir.

## KAYNAKÇA

- AHN, S.(1997). **Maternal Beliefs and Managament of Peer Interactions as Correlates of Social Competence in Korean Children**. Ph. D.Theses. United States. Utah: Utah State Universty.
- AİLEDE ÇOCUK EĞİTİMİ. <http://www.aile.gov.tr/tr/?Sayfa=Arastirma#07> (31.10.2007).
- AKBABA, S. (2004). Psikolojik Bozulukların Önlenmesi İçin Okul Öncesi Dönemdeki Rehberlik Etkinliklerinin Önemi. **I. Uluslar arası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi. Kongre Kitabı (2006)**. Cilt:3. 294–301.
- AKKÖK, F.(1996). **İlköğretimde Sosyal Becerilerin Geliştirilmesi**. Epsilon Yayıncılık. Ankara.
- AKMAN, B. ve GÜLAY, H. (2004). *Korunmaya Muhtaç 5–6 Yaş Çocuklarının Sosyal Becerilerinin İncelenmesi* **I. Uluslar arası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi. Kongre Kitabı (2006)**. Cilt:2. 79–93.
- AKMAN, Y. (1987). **Anaokulu Çocuklarında Görülen Ayrılık Kaygısının Giderilmesine Farklı Oyun Tekniklerinin Etkisi**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı: Ankara .
- AKTAN KEREM, E. ve CÖMERT, D.(2007). **Okul Öncesi Eğitimin Sorunlarının Tespitine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi: Eskişehir İli Örneği**. *Mesleki Eğitim Dergisi*. Cilt:9. Sayı:17. 102-112.
- ALİSİNANOĞLU, F. ve ULUTAŞ İ. (2000). **Çocuklarda Kaygı ve Bunu Etkileyen Etmenler**. *Milli Eğitim Dergisi*. Sayı:145. 15-19.
- ALLEN, S. and DALY, K. (2002). **The Effects of Father Involvement:A Summary of the Reseach Evidence**. *Newsletter of the Father Involvement Initative-Ontario Network* Vol:1.Fall.



- ALTUNBAŞ, G. ( 2002). **Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Destek Düzeylerinin Bazı Kişisel Özellikleri ve Sosyal Beceri Düzeyleri İle İlişkisi**. Anadolu Üniversitesi Eğitimi Bilimleri Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Ana Bilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi: Eskişehir.
- ANLIAK Ş. ve DİNÇER, Ç.(2005). **Farklı Eğitim Yaklaşımları Uygulayan Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Kişilerarası Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi**. *Ankara Üniversitesi Eğitimi Bilimleri Fakültesi Dergisi*. Cilt.38. Sayı 1.149–166.
- ANLIAK, Ş. ve DİNÇER, Ç.(2004). *5 Yaş Grubu Çocukları Kişilerarası Problemlerini Nasıl Çözüyorlar? Marmara Üniversitesi I. Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi, Kongre Kitabı* Cilt:2.(2006).163-171.
- ARGUN, Y. (2005). **Anne Baba ve Öğretmenlerin Öğrenilmiş Güçlüğü İle Okul Öncesi Çocukların Davranışsal-Duygusal Güçlüğü ve Kendilik Algısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitimi Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı: İzmir.
- ARI, M. (2003). *Türkiye’de Erken Çocukluk Eğitimi ve Kalitenin Önemi*. **Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar**. Yayıma Hazırlayan:Müzeyyen Sevinç. Morpa Kültür Yayınları 31-35.
- ARLOW, J.A. (1972). **The Only Child**. *Psychoanal Quarterly*, 41:507-536. Psychoanalytic Electronic Publishing.
- ARSLAN, Ü. ve DURMAZ KANDAZ, U. (2004).*Babaların 3-6 yaş Grubundaki Çocukların Eğitimine ve Bakımına Katılım Durumlarının Psikososyal Davranışlarına Etkisi*. **I. Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi, Kongre Kitabı** (2006). Cilt:3. 371–379.
- ASHER, S. R. and PARKER, J. G. (1989). *Significance of Peer Relationship Pm in Childhood*. **Social Competence in Developmental Perspective**. ( Edt: Barry H.

Schneider; Grazia Attili; Jacqueline Nadel and Roger P. Weisberg.). Boston: Kluwer Academic Publishers.

ATAMAN. A.(2005).*Gelişim, Kuram ve Kavramlar. Gelişim ve Öğrenme.* (Ed. Ayşegül Ataman). Gündüz Eğitimi ve Yayıncılık.3. Baskı.

ATAY, M. ve ŞAHİN, S.(2005). *Erken Çocukluk Dönemi. Gelişim ve Öğrenme.*(Ed. Ayşegül Ataman). Gündüz Eğitimi ve Yayıncılık.3. Baskı.

ATILGAN, G. (2001). **Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden ve Etmeyen İlköğretim 1. Kademe 1. Devre Öğrencilerinin Sosyal Beceri Özelliklerinin Karşılaştırılması.** Selçuk Üniveristesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi: Konya.

AVCI, N. (1995). **Anasınıfı Öğretmenlerinin Kişiliği İle Çocukta Sosyal Gelişimi Destekleyen Davranışları Sergilemesi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.** Yayımlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.Çocuk Sağlığı ve Eğitimi Programı:Ankara.

AYVACI, H. Ş.; DEVECİOĞLU, Y. ve YİĞİT, N.. (2002). *Okulöncesi Öğretmenlerinin Fen ve Doğa Etkinliklerindeki Yeterliliklerinin Belirlenmesi. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi.*(Bildiriler),Eylül, Ankara,1-5.

BACANLI, H. ve ERDOĞAN, F.(2003). **Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nin (MESSY) Türkçe'ye Uyarlanması.** *Kuram ve Uygulamada Eğitimi Bilimleri Dergisi (KUYEB)* Cilt / Sayı: 3/2

BACANLI, H.(1999).**Sosyal Beceri Eğitimi.** Nobel Yayınları. Ankara.

BALCI, S. ve YILMAZ, M. (2004). *Babaların Kişilik Özelliklerine Göre Çocuklarına Karşı Olan Davranışlarının İncelenmesi. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitimi Fakültesi I. Uluslar arası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi. Kongre Kitabı.* (2006) Cilt:2.205.

BALL, H.A.; ARSENEAULT,L.; TAYLOR, A.; MAUGHAN, B.; M CASPİ,A. and MOFFİTT,T.E. (2008) **Genetic and environmental influences on victims, bullies and bully-victims in childhood** *Journal of Child Psychology and Psychiatry* .49 (1) . 104–112.

BARLİNG,J. (1986). **Fathers' Work Experiences, the Father-Child Relationship and Children's Behaviour.** *Journal of Occupational Behaviour*. Vol.7, No. 1 . 61-66.

BAYDAR,N.; GÖKŞEN,F.; KAĞITÇIBAŞI,Ç. ve KÜNTAY, A.(2003). *Benimle Oynar Mısın? Programı. Etkinlik Araştırması.*  
<http://www.acev.org/arastirma/arastirmalar.asp> (05.12.2007).

BEIJSTERVELDT, VAN C. E. M.; VERHULST, F. C.;MOLENAAR, P. C. M.; BOOMSMA, D. I. (2004). **The Genetic Basis of Problem Behavior in 5-Year-Old Dutch Twin Pairs** *Behavior Genetics*, Vol. 34, No. 3, May. 229–242.

BEKMAN, S.(1998). *Anne Çocuk Eğitim Programının Değerlendirilmesi.*  
<http://www.acev.org/arastirma/yayinlar.html> (05.12.2007).

BELAND, K.B.,ANDERSON; M.,FRANK,J. and MAYHEW,D.(1991). *Second Step: A Violence-Prevention Curriculum Preschool-Kindergarten (Ages 4–6).Teacher's Guide.*ED365739.

BİÇER, M. (1994). **Ankara İl Merkezindeki Anasınıfları ve Uygulama Anaokullarının Fiziki Özellikler Açısından Kıyaslanarak Değerlendirilmesi.** Yayımlanmamış Yüksek Lisan Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.

BİERHOFF, H.W. (2002). **Prosocial Behaviour.** Psychology Press.

BİERMAN, K.L. and FURMAN, W.(1984). **The Effects of Social Skills Training and Peer Involvement on the Social Adjustment of Preadolescents.** *Child Development*, Vol. 55, No. 1 (February), 151–162.

- BİLGİ BÜLTENİ (2008). *Ailede Değerler Eğitimi*. Özel Şişli Terakki Anaokulu Bilgi Bülteni Sayı:2.
- BİNGHAM, B.Y.(2001). **Social Development of the Young Children: Why Can't Johnny Share**. ED 459 908.
- BOVEY, T. and STRAIN, P.(2003).**Using Classroom Activities&Routines as Opportunities to Support Peer Interaction**. Center on The Social and Emotional Foundations for Early Learning. ED 481 993.
- BOZBEY AKALIN, A.O.(2005). **Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Çocukların Abla ve Ağabeylerinin Sosyal Beceri Düzeyi ve Kardeş İlişkileri**. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi: Adana.
- BRODESKİ, J. and HEMBROUGH, M.(2007).**Improving Social Skill In Young Children**. An Action Research Project. Degree of Master of Art in Teaching and Leadership. Saint Xavier University, Chicago, Illinois.
- BROPHY, J.(1996a).**Enhancing Students' Socialization: Key Elements**. Eric Identifier:ED395713.
- BROPHY, J.(1996b).**Working With Shy or Withdrawn Students**.ED402070.
- BULUT, Ş. (2000). **Altı Yaş Çocuklarında Davranış Problemleri İle Anne ve Öğretmenlerin Uyum Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- BURGESS, K.B. and YOUNGER M.J.(2006).**Self-Schemas, Anxiety, Somatic and Depressive Symptoms in Social Withdrawn Children and Adolescents**. *Journal of Research in Childhood Education*.175–187.

- BURTON, CHRISTINE B. (1986). **Children's Peer Relationships** ED265936.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2002). **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı**. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2007). **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı**. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- CALDARELLA, P. and MERRILL, K.W.(1997). **Common Dimensions of Social Skills of Children and Adolescents: A Taxonomy of Positive Behaviors**. *School Psychology Review*. Vol.26.No.2.264–268.
- CELESTE, M. (2006). **Play Behaviors and Social Interactions of a Child Who Is Blind: In Theory and Practice**. *JVIB Journal of Visual Impairment & Blindness*. Volume 100.Number 2.
- CERRAHOĞLU, S. (2002). **Sosyal Beceri Eğitiminin İlköğretim Öğrencilerinin Öz Kavramı Düzeylerine Etkisi**. On Dokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitimi Bilimleri Ana Bilim Dalı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi: Samsun.
- CHOI, D.H. and KIM, J. (2003). **Practicing Social Skills Training for Young Children with Low Peer Acceptance: A Cognitive-Social Learning Model**. *Early Childhood Education Journal*. Vol.31.No.1.Fall
- CHUNG, K.(2003). **Classroom Discipline and Socialization**. *American Educational Research Association Annual Conference*. Chicago, IL, April 21–25. ED475593.
- CICCONE, M. J. (1980). **Peer Interaction Competencies of Preschoolers Rated or Low in Sociometric Status**. Ph. D.Theses. United States. Illinois: University of Illinois at Urbana Champaign.
- CLEMENTS, D.H. (1987). **Computers and Young Children: A Review of Research**. *Young Children*. November.34–37.

- CLEWETT, A.S.(1988). **Guidance and Discipline: Teaching Young Children Appropriate Behavior.** *Young Children.* May.26–31.
- COLWELL, M.J. and HART, S.(2005). **Emotion Framing: Does It Relate to Children's Emotion Knowledge and Social Behavior?** *Early Child Development and Care.* Vol.176.No.6.Ağust.591–603.
- COOK, M. N (2003). **Social Skills Training in Schools.** *Counseling and Human Development.* Vol.36.No. 2 Oct. 1–12.
- CORSO, R.M.(2007). **Practices Fo Enhancing Children's Social-Emotional Development And Preventing Challenging Behavior.** *Gifted Child Today.* Summer. Vol.30.No:3.
- ÇAĞDAŞ, A.(2000). *Okul Öncesi Eğitimde Sosyal Gelişimi Ölçmede Gözlem Formları. Selçuk Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı.* Ya-Pa Yayınları, İstanbul.
- ÇAĞLAR, A. (2003).*Okul Öncesi Dönemde Değerler Eğitimi. Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar.*(Yay.Haz.Müzeyyen Sevinç). Morpa Kültür Yayınları.
- ÇAĞLAR, A. ve KURTULUŞ, E. (2003). *Okul Öncesi Eğitiminde Etkili Sınıf Yönetimi. Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar.* 414–422. Yayıma Hazırlayan: Müzeyyen Sevinç. Morpa Kültür Yayınları İstanbul
- ÇAKMAKLI, K. (2004). **Sorunlu Çocuklar.** *Ailede Çocuk Eğitimi Dergisi.* 261–291
- ÇALTIK, İ. (2004). **Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Anaokulu ve Anasınıflarında Görev Yapan Öğretmenlerin Uygulanan Okul Öncesi Eğitim Programına ve Programın Kullanımına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi.** Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bilim Dalı: Ankara.

- ÇETİN, F., BİLBAY, A. ve KAYMAK, D.A. (2002). **Çocuklarda Sosyal Beceri Eğitimi**. 2. Baskı. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- ÇİFTÇİ, O. (1991). **Çocuğun Sosyalleşmesinde Ailenin Rolü**. *Aile ve Toplum* Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Başkanlığı Dergisi Cilt:1 Sayı:2. 23–26.
- ÇİMEN, S. (2000). **Ankara'da Üniversite Anaokullarına Devam Eden 5-6 Yaş Çocuklarında Psiko-Sosyal Gelişimlerinin İncelenmesi**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü: Ankara
- DANIELSON, .C.K and PHELPS, C.R. (2003). **The Assesment of Children's Social Skills Through Self-Report: A Potantial Sxcreening Instrument for Classroom Use**. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*. January. Vol.35.
- DAVİS, M.T. (1992). **An İntestigation into the effects behavior training program on the social interactions of mainstreamed preschool children**. Ph. D. Theses. United States. Georgia: Universty of Georgia.
- DEMİR, S. ve KAYA, A. (2008). **Grup Rehberliği Programının Ergenlerin Sosyal Kabul Düzeyleri ve Sosyometrik Statülerine Etkisi**. *İlköğretimonline*. 7(1), 127–140.
- DENHAM, S. and WEİSBERG, R. P. (2005). *A Blueprint for the Promotion of Pro-Social Behavior in Early Childhood*. **Social-Emotional Learning in Early Childhood**. 13–51. (Edit: Elda Chesebrough, Patricia King, Martin Bloom, Thomas P. Gullotta). Publisher: Springer-Verlag, New York.
- DENİZEL GÜVEN, E. ve CEVHER, N. (2005). **Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi**. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (2) Sayı:18.
- DİNÇER, Ç. (2007). **Çocukların Yaşam Değişikliklerine Uyumu. Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular**. Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.

- DİZMAN, H.(2003). Anne-Babası ile Yaşayan ve Anne Yoksunu Olan Çocukların Saldırganlık Eğilimlerinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Ev Ekonomisi Yüksek Okulu Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bilim Dalı: Ankara.
- DOCTOROFF, S. (1991).**Effects of Sociodramatic Script Training and Peer Role Prompting On The Sociodramatic Role Play and Social Interaction of Socially İsolated Preschool Children.** Ph. D. Dissertation. United States. Tennessee: Vanderbilt Universty.
- DOMİTROVİCH, C.; CORTES, R. C. and GREENBERG, M. (2007). *Improving Young Children's Social and Emotional Competence: A Randomized Trial of the Preschool "PATHS" Curriculum.***Journal of Primary Prevention.** New York. Vol.28. Iss.2.67–91.
- DÖKMEN, Ü. (1994). **İletişim Çatışmaları ve Empati.** Sistem Yayıncılık.18.Basım. İstanbul.
- DÖNMEZER, İ. (1999). **Ailede İletişim ve Etkileşim.** Sistem Yayıncılık. İstanbul.
- DRİSCOLL, A. ve NAGEL, N.G. (2005). **Early Childhood Education Birth–8 The World of children Families and educators.** Pearson Education.(Third Edition).150–151.
- DRİVE, O. (2006). **Links Between Empathy, Social Behavior and Social Understanding in Early Childhood.** *Eraly Childhood Research Quarterly.* Vol.21. Issue.3.347–359.
- DUCHARME, D.E. and HOLBORN, S.W.(1997). **Programming Generalization of Social Skill In Preschool Children Whith Hearing Impairments.** *Journal of Applied Behavior Analıysis.* Number.4. 639–651.
- EFE, K. (2005). **Okul Öncesi Eğitim Çağında Çocuğu Olan Ailelerin Denetim Odağı Türü ve Çocuklarının Sosyal Davranışlarını Denetlemeleri Arasındaki İlişki.**



**Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.** Marmara Üniversitesi Eğitimi Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı: İstanbul.

EFİLTİ, E. (2008).**Orta Öğretim Kurumlarında Okuyan Öğrencilerin Saldırganlık ve Denetim Odağının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi.** *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.* Sayı.19.215-230.

EKİNCİ VURAL, D.(2006).**Okul Öncesi Eğitim Programındaki Duyuşsal ve Sosyal Becerilere Yönelik Hedeflere Uygun Olarak Hazırlanan Aile Katılımlı Sosyal Beceri Eğitiminin Çocuklarda Sosyal Becerilerinin Gelişimine Etkisi.** Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitimi Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği Programı Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir.

ELÍAS, M.J.; ZINS, J.E.; WEİSBERG, R.G.; FREY,K.S.; GREENBERG, M.T.; HAYNES,N.M.;KESSLER,R.;SCHWAB-STONE,M.E. and SHRIVER,T.P. (1997). **Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators.** Printed United States.

EMİNOĞLU, B.(2007). **4-5 Yaş Çocuklarının Sosyal Davranışları ile Ebeveyn Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.** Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Ana Bilim Dalı: Ankara.

ENGELS,N.; FİORENTİNO,L.; KARPMAN,S. AND TURNLEY,M. (2004).**Family Front and Centre: A Support Resource Promoting Healthy Child Development. Book 3: Anxiety.** Public Health Agency of Canada.

ER GAZELOĞLU, C.(2000). **İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Psikososyal Gelişimine Ana-Baba Tutumunun Etkisinin İncelenmesi.** Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı: Ankara.

ERGİN, H. (2003). **İletişim Becerileri Eğitim Programı'nın Okul Öncesi Dönem Çocuklarının İletişim Becerileri Düzeyleri Etkisi.** Yayımlanmamış Doktora

Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı: İstanbul.

ERKAN, S. ve KARGI, E. (2004). *Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Davranışlarının Psikolojik Belirtiler Yönünden İncelenmesi. (Ankara İli Örneği). I. Uluslar arası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi. Kongre Kitabı. (2006) Cilt:2. 191–199.*

EROL, D. (2008). **Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Çocuklardaki Fiziksel İstismar Belirtilerine İlişkin Farkındalıkları** .(Eskişehir İl Örneği). Çocuk İstismarını ve İhmalini Önleme Sempozyumu.8-10 Mayıs 2008. [www.cocukistismarinionleme.sempozyumu.web.tr/2008/sunular/09/Dilek\\_EROL](http://www.cocukistismarinionleme.sempozyumu.web.tr/2008/sunular/09/Dilek_EROL).

EVANS, K.D. (1996). **Teacher Influences on The Development of Social Competence in Young Children: Three Case Studies**. Ph. D.Theses. United States. Tennessee: Vanderbilt Universty.

EYMEN, ERMAN U. (2007). **SPSS 15.0 Veri Analiz Yöntemleri**. İstatistik Merkezi Yayınları No: 1.

FANTUZZO, J.; MANTZ, P.; ATKİNS, M.; MEYERS, R. (2005a). **Peer-Mediated Treatment of Socially Withdrawn Maltreated Preschool Children: Cultivating Natural Community Resources**. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*. Vol.34.Iss.2. 320–325.

FANTUZZO,J.; BULOTSKY-SHEARERB,R; FUSCOA,R.A. and MCWAYNEC,C. (2005b). **An Investigation of Preschool Classroom Behavioral Adjustment Problems and Social-emotional Scjhool Readiness Competencies**. *Early Childhood Research Quarterly*. Vol.20.Issue.3.259–275.

FERNANDEZ-BERROCAL, P. and SANTAMARÍA, C.(2006). **Mental Model in Social Interaction**. *The Journal of Eksperimental Education*. 74 (3).229–248.

FINDIKÇI, İ. (2000). **Bilgi Toplumunda Eriyen Değerler Eğitimi**. *Yaşadıkça Eğitim*. (68). 3-4.

- FORNELL, C. ve LARCKER, D. F. (1981). **Evaluating Structural Equation Models With Unobservable Variables And Measurement Error.** *JMR, Journal of Marketing Research (pre-1986)*; Feb 1981; 39-50.
- FOX, C. L. and BOULTORN. M. J. (2005).**The Social Skills Problems of Victims of Bullying: Self, Peer and Teacher Perceptions.** *British Journal of Educational Psychology.* (75).313–328.
- FOX,L.; DUNLAP,G.; HEMMETER,M.L.; JOSEPH,G.E. and STRAIN, P.S. (2003).**The Teaching Pyramid. A Model for Supporting Social Competence and Preventing Challenging Behavior in Young Children.** *Young Children.* July.48–52.
- FREEMAN, G.D., SULLIVAN,K. and FULTON, C.R. (2003). **Effects of Creative Drama on Self-Concept, Social Skill and Problem Behavior.** *Journal of Educational Research.* Vol.96 No 3.131–138. Feb-Jan.
- GABLE, S. (2002). **Teacher-Child Relationships Thought the Day.** *Young Children.* Vol: 57, No: 4, p: 42-47.
- GALLOWAY, B. and PORATH, M.(1997). **Parent and Teacher Views of Gifted Children Social Abilites.** *Roepers Review.* Vol.20.Issue 2. EJ559583.
- GANDER, M.J. and GARDİNER, H.W. (1998). **Çocuk ve Ergen Gelişimi.** Yay. Haz. Bekir Onur. İmge Kitabevi. 3. Baskı.
- GARRİSS, C. E. (1994). **The Generalization and Maintenance of Social Skills or at-risk Preschool Children: A Comparison.** Ph. D.Theses. United States. North Carolina: The Universty of North Carolina at Greensboro.
- GELB, STEVEN A. and BİSHOP, KATHRYN D.(1992).*Early Childhood Education in united States.* **International Handbook of Early Childhood Education.** Sf:504–525.

- GENÇ, S.Z. (2005). **İlköğretimde Sosyal Becerilerin Gerçekleşme Düzeyinin Belirlenmesi Üzerine Bir Araştırma.** *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi.* Mart. Cilt:13 No:1.
- GİMPEL, G. A. and HOLLAND M.L.(2003).**Emotional and Behavioral Problems of Young Children: Effective Interventions.** New York: Guilford Pres.
- GİZİR, Z.(2002). **Anaokuluna Devam Eden Dört-Beş Yaş Çocuklarında Sosyal Davranışların Gelişimi ile Benlik Saygısı Arasında İlişkinin İncelenmesi.** Yayımlanmamış Yüksek Lisan Tezi. Ankara Üniversitesi Fen bilimleri Enstitüsü. Ev Ekonomisi (Çocuk Gelişimi) Bilim Dalı: Ankara.
- GREEN, S.(2001). **Creating a Father Friendly Child Care Environment.** *Child Care Centers Conections.* Volume,10.Issue:1.
- GREEN,S. (2003). **Reaching Out to Fathers :An Examination of Staff Efforts That Lead to Greater Father Involvement in Early Childhood Programs.** *Early Childhood Research&Practice.* Fall.Vol:5. No:2.
- GREENE, J.O. and BURLESON, B.R.(2003). **Handbook of Communication and Social Interaction Skills.** Lawrence Erlbaum Associates.
- GUGLIELMO H. M.and TRYON, G.S. (2001). **Social Skill Training in a Integrated Preschool Program.** *School Psychology Quarterly.* Vol.16.No.2. 158–175.
- GÜLAY, H. (2004). **Korunmaya Muhtaç Çocukların Ailesi İle Yaşayan 6 Yaş Çocuklarının Sosyal Becerilerinin Karşılaştırılması.** Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- GÜLEŞ, F. (2004).**Okul Öncesi Eğitimin Çocuklarda Kendi Kendini Yönetme Davranışına Etkisi.** Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Eğitimi Ana Bilim Dalı Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bilim Dalı:Konya.

- GÜNGÖR, A.(2002). *Ahlaki Gelişim. Gelişim ve Öğrenme.*(Ed: Aytan Ulusoy.) Anı Yayıncılık.
- GÜNGÖRMÜŞ, O. (1993). *Baba Çocuk İlişkisi. Ana Baba Okulu.* Remzi Kitabevi.8.Basım.246–254.
- GÜRŞİMŞEK, I., GİRGIN,,G., HARMANLI, Z. ve EKİNCİ, D. (2004).**Annenin Ruhsal Belirtileri İle 5-6 Yaş Dönemi Çocuklarının Davranış Problemleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.** Uluslar arası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi. Kongre Kitabı (2006). Cilt:3. 359-369.
- GÜVEN, Y., ÖNDER,A., SEVİNÇ,M., AYDIN, O., UYANIK BALAT, G., PALUT, B.,BİLGİN, H.ÇAĞLAK, S.,ve DİBEK, E. (2004). **Okul Öncesi Eğitimi Alan ve Almayan Birinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Duygusal Uyum Düzeylerinin Karşılaştırılması.** I. Uluslar arası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi.Kongre Kitabı(2006) Cilt:2.323-337.
- HAIR, Joseph F., Rolph E. ANDERSON, Ronald L. TATHAM, William C. BLACK. (1998). **Multivariate Data Alaysis** (Fifth Edition). New Jersey: Prentice-Hall International Inc.
- HALLE, T. and LE MENESTREL, S.(1999). *How Do Social,Economic and Cultural Factors Influence Father’Involvement Whith Their Children?* ED 442 550.
- HASDEMİR, A. (2005).**Sosyal Beceri Eğitiminin Lise Öğrencilerinin Utangaçlık Düzeylerine Etkisi.** Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programı: Ankara.
- HAY, D.F., CASTLE,J. and DAVİES, L.(2003). **A Toodler’s Use of Force.***Bulletin of The Centre of Excellence for Early Childhoiod Development.* Volume 2.NO.1.April.

- HERRERA, M. and LITTLE, E.(2005).**Behaviour Problems Across Home and Kindergarten in an Australian Sample.** *Australian Journal of Educational & Development Psychology.* Vol.5.77–90.
- HERRINGTON, V. J. (1984).**Early Daycare Experience and The Development of Self-Control (Caregiver, Socializasyon).** Ph. D. Theses. United States. Arizona: Arizona State Universty.
- HOHMAN, M. and WEIKART D.P.(1995). **Educating Young Children: Active Learning Practices for Preschool and Child Care Programs.** Publication of the High Scope Press.
- HOHMAN, M. and WEIKART D.P.(2000). **Küçük Çocukların Eğitimi.** (Çev: Sibel Saltiel Kohen).Hisar Eğitim Vakfı Yayınları. No.1. Kuruçeşme/İstanbul.
- HOLLAND, M.L. and MERRELL, K.W. (1998).**Social-Emotional Characteristics of Preschol-Aged Children Referred for Child Find Screening and Assesment: A Comparative Study.** *Research in Developmental Disabilities.* Vol.19.No.2. 167–179.
- HONG, Y.(2004).**Culturel Meaning of Group Discussions on Problematic Moral Situations in Korean Kindergarten Classrooms.** *Journal of Research in Childhood Education.* Vol.18.No.3.
- HONIG, A. S.; MILLER, S.A. ; CHURCH, E.B.(2007).**What Makes Children Anxious.** *Scholastic Early Childhood Today.* New York. Vol.21, Iss 5.23–26.
- HONIG, A.S. and WITTMER, D.S.(1996).**Helping Childeren Become More Prosocial; Ideas for Classrooms, Families, Schools, and Communities.** *Young Children.* January 62–69.
- HOPP,M.A., HORN, C.L.;MCCRAW,K. and MEYER, J. (2000). **Improvig Students AbilityTo Problem Solve Through Social Skills Instruction.** Degree of Master of Arts in Teaching and Leadsip. Saint Xavier Universty&Skylight

Professional Development Field Based Master Program. Chicago, Illionis. ED 447 907.

HOWES, C. (2000). **Social-emotional Classroom Climate in Child Care, Child-Teacher Relationships and Children's Second Grade Peer Relations.** *Social Development* .9 (2) , 191–204.

HYSON, M.C. and KAREN, V. T.(1987). **The Shy Child.** ED295741

IRMAK, A.S. (1995). **Beş ve Altı Yaş Çocuklarda Doğum Sırasının Uyum Problemleri İle olan İlişkinin İncelenmesi.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Sağlığı ve Eğitimi Programı: Ankara.

IŞIK, M. (2007). **Anasınıfına Devam Eden Beş-Altı Yaş Çocuklarına Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği'nin Uyarlanması ve Uygulanması.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı: Ankara.

İBŞİR, D. (2002). **Sınıf Yönetiminde; Öğrencilerle Sağlıklı İletişim Kurabilmenin ve Olumlu Sınıf Ortamı Yaratmanın Rollerini.** *Milli Eğitim Dergisi.* Kış-Bahar, 153–154.

İNAN, N.U.(2007).*Hayat Başarısına Götüren Becerilerin Erken Dönemde Kazandırılması. Okul Öncesi Dönemde Güncel Konular.*(Yay. Haz: Ayla Oktay ve Özgül PolatUnutkan).Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.

İŞBİLEN, B. (2006). **Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Yapılan Sene Sonu Gösterilerinin Çocuğun Kaygı Düzeyine Etkisinin İncelenmesi.** Yayınlanmamış Yüksek Lisan Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı: Ankara.

JEONG, J. (2004). **Analysis Of The Factors And The Roles Of Hrd In Organizational Learning Styles As Identified By Key Informants At Selected Corporations**

**In The Republic Of Korea.** Ph. D. Theses Amerika: Texas A&M University.  
Major Subject: Educational Human Resource Development.

JEWETT, J.(1992) . **Aggression and Cooperation. Helping Young Children Development Constructive Strategies.** ERIC Identifier:ED351147.

JOHNS, B.H. , CROWLEY, E.P. and GUETZLOE, E.(2005).**The Central Role of Teaching Social Skills.** *Focus on Exceptional Children.* Vol: 37. Nu:8.April.1–8.

KALAFAT, T.(2006). **Üniversite Öğrencilerinin Beden Memnuniyeti Düzeyleri İle Sosyal Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi (Çanakkale İli Örneği).** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dal: Çanakkale.

KANDIR, A. (1991). **Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında 4-6 Yaş Grubu Eğitim Programlarının Hazırlanmasında Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlükler.** Yayınlanmamış Yüksek Lisan Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.

KANDIR, A. ve ÇALTIK, İ. (2006). **Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görevli Öğretmenlerin Okullarının Fiziksel Koşullarına ve Sınıflarındaki İlgili Köşelerinin Özelliklerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi.** *Mesleki Eğitim Dergisi.* Cilt:8.Sayı:15. 40-62.

KANDIR, A.(2003). **Erken Çocukluk Eğitiminde Kaliteyi Belirleyen Ölçütler.****Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar.** 36..(Yayıma Hazırlayan: Müzeyyen Sevinç.). Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.

KANKLIKILIÇER, P. (2005). **Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği Geçerlilik Güvenirlik Çalışması.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitimi Bilimleri Enstitüsü. Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı. İstanbul.



- KAPIKIRAN, N. A, BORA İVRENDİ, A. ve ADAK. A.(2005).**Okul Öncesi Çocuklarında Sosyal Beceri: Durum Saptaması.** Pamukkale Eğitim Fakültesi Dergisi. Sayı.19/3. 1–8.
- KARASAR, N.(2005).**Bilimsel Araştırma Yöntemleri.** Nobel Yayın Dağıtım. Ankara.
- KAREN, S. (1984). **The Only Child.** ERIC Identifier: ED256475
- KASALI, İ. (2002). **Anaokulları ve Anasınıflarındaki 4–6 Yaş Çocukların Eğitimlerinde Kullanılan Araç Gereçlerin Mevcut Durumu ve Niteliklerinin Belirlenmesi (Diyarbakır Örneği).**Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Diyarbakır.
- KEENAN, K. and WAKSCHLAG, L.(2003). **Identifying Behaviour Problems In Young Children.** *Bulletin of The Centre of Excellence for Early Childhood Development.* Volume 2.No.1.April.
- KEMPLE, K. M. (2004). **Let's Be Friends: Peer Competence and Social Inclusion in Early Childhood Programs.** New York: Teachers College Press.
- KEMPLE, K. M. and DAVID, G.M. (1996). **Preschoolers' Creativity, Shyness, and Self-Esteem.** *Creativity Research Journal.* Volume: 9. Issue: 4. 317.[http://www.leaonline.com/doi/abs/10.1207/s15326934crj0904\\_3](http://www.leaonline.com/doi/abs/10.1207/s15326934crj0904_3).
- KEMPLE, K. M.(1992). *Understanding and Facilitating Preschool Children's Peer Acceptance.*ED345866.
- KEMPLE, K. M.; DUNCAN, T. K. and STRANGİS, D. (2002). **Supporting young children's peer competence in an era of inclusion.** *Childhood Education.* Fall 2002.
- KEOWN, L.J.and WOODWARD, L.J. (2002). **Early Parent–Child Relations and Family Functioning of Preschool Boys with Pervasive Hyperactivity.***Journal of Abnormal Child Psychology.*I Vol: 30, No: 6 . 541-553.

KIMMET, E.(2003). *Baba Destek Programı. Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*. Yayına Hazırlayan: Müzeyyen Sevinç. Morpa Kültür Yayınları. İstanbul.

KLİNGER, R. (1999). **Father Involvement Reduces School Violence**.  
[http:// www.fathering.org](http://www.fathering.org) (30.12.2007).

KOCAYÖRÜK, A. (2000). **İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Becerilerinin Geliştirilmesinde Dramanın Etkisi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı: Ankara.

KOÇ, G.(2002). *Sosyal Öğrenme Kuramı. Gelişim ve Öğrenme*. (Ed: Ayten Ulusoy). Anı Yayıncılık.

KOÇAK, N. ve TEPELİ, K. (2004). 4-5 Yaş Çocuklarının Sosyal ilişkiler ve İşbirliği Davranışlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. **Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi I. Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi.Kongre Kitabı**. (2006) Cilt:2. 9-13.

KOVATCH, C. M. (1995). **A Study of İnterpersonal Problem-Solving Training for Preschool Children: The Relationship Between Behavioral Adjustment and Acguisition**. Ph. D.Theses. United States.Pennsylvania:Temple Universty.

KOZANOĞLU, T.(2006). **Utangaçlıkla Baş Edebilme Sosyal Beceri Eğitimi Programının Ergenlerin Utangaçlık Düzeylerine Etkisi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı.: Adana.

KURT. F. (2007). **Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Beş-Altı Yaş Çocukların Sosyal Uyum ve Becerilerine Proje Yaklaşımlı Eğitimi Programının Etkisinin İncelenmesi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitimi Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitim Bilim Dalı: Ankara.

- LADD, G.W.,HERALD, S.R. and ANDREWS, R. K. (2006). *Young Children's Peer Relations and Social Competence. Handbook of Research on the Education of Young Children.* 23–55. Second Edition. (Edit: Bernard Spodek; Olivia N. Saracho) Publisher: Lawrence Erlbaum Associates.
- LAFFEY-ARDLEY, S. and THORPE, K.(2005).**Being Opposite:Is There Advantage for Social Competence and Friendship in Being an Opposite-Sex Twin?***Twin Researh and Human Genetics.* Volume.9.Number 1. 131–140.
- LAU, C., HİGGİNS,K., GELFER J.,HONG,E. and MİLLER,S.(2005). **The Effects of Teacher Facilitation on the Social Interactions of Young Childeren During Computer Activites.** *TECSE* 25:4.208–217.
- LAVOLİE, R.D.(2002).**The Teacher's Role in Developing Social Skills.** <http://www.kidsource.com7LDA-CA/teacher.html>. (31.10.2007).
- LEBER, N.(2002). **Easy Activities for Building Social Skills.** New York: Scholastic Professional Books.
- LEWİS, G. F.(1988). **The Social Competence of Prescholl Children's Response to Conflict and Peer Acceptance in a Mainstreamed Classroom.** Ph. D.Theses. United States. Illinois. Universtiy of Illinois at Urbana-Champaign.
- LİN, A.S.(1996).**The Effects of Curriculum-Based Peer-Mediated Social Skills Training on The Possitive Peer Interactions of Preschool Children Whith Special Needs.** Ph. D.Theses. The Ohio State Universty. USA.
- MACCOBY, E. E. and JACKLİN, C. N. (1980). **Sex Differences in Aggression: A Rejoinder and Reprise.** *Child Development*, Vol. 51, No: 4. 964-980.
- MANGIR, M. ve ALİSİNANOĞLU, F. (1993). **Boşanmış Aileden Gelen 17 Yaş Grubu Gençlerin Kendini Kabul Düzeylerinin İncelenmesi.** Ankara Üniversitesi Ziraat Fakültesi Yayınları:1310. Bilimsel Araştırma ve İncelemeler:723.

- MCARTHUR, J.R.(2002).**The Why, What, and How of Teaching Children Social Skills.** *The Social Studies*. July/August.183-185 .
- MCCRIDE, B.A. and LUTZ, M.A.(2004). **Intervention: Changing The Nature and Extend of Father Involvement. The Role of the Father in Child Development** (Edit.Michael E. Lamb). Fourth Edition. Published New York, Wiley.
- MCCRIDE, B.A. SCHOPPE,S.J., HO, M., and RANE, T. (2004). **Conceptualizing and Measuring Father Involvement** (Edit: Randal D. Day and Michael E. Lamb).Publisher Lawrence Erlbaum Associates.
- MCCLELLAN, D.E. and KINSEY, S.J.(1999).**Children’s Social Behavior in Relation to Participation in Mixed-Age or Same-Age Classrooms.** *Early Childhood Research&Practice*.Vol.1.No.1.Spring,  
<http://ecrp.uiuc.edu/v1n1/mcclellan.html>. (01.11.2007).
- MCCLELLAN, D.E. and KATZ, L.G.(2001).**Assesing Young Children’s Competence.** Eric Identifier:ED450953.
- MEB (2006). **Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü Okul Öncesi Eğitimi Program Kitabı.**
- MEB(2007).*Temel Eğitime Destek Programı.*  
[http://tedp.meb.gov.tr/doc/pre\\_school\\_education\\_T.pdf](http://tedp.meb.gov.tr/doc/pre_school_education_T.pdf)
- MERRELL, K.W. (1995). **Relatinships Among Ealry Childhood Behavior Rating Scales: Convergent and Discriminant Construct Validity of Preschool nd Kindergarten Behavior Scales.** *Early Education and Development*. Vol.6. No.3.253–264.
- MERRELL, K.W. and HOLLAND, M.L. (1997). **Social-Emotional Behavior of Preschool-age Children With and Without Development Delays.** *Research in Developmental Disabilities*, Vol.18.No.6. 393–405.

- MERRELL, K.W. and WOLFE, T. H.( 1998 ) **The Relationship of Teacher-Related Social Skills Deficit and ADHD Characteristics Among Kindergarten-Age Children.** *Psychology in The Schools.* Vol.35.Issue.2.
- MERRELL, K.W.(2001). **Helping students overcome depression and anxiety: a practical guide.** 4 Editions. New York: Guilford Pres.
- MERRELL, K.W.(2003).**Preschool and Kindergarten Behavior Scales. Second Edition. Examiner's Manual.** Pro-ed.An International Publesher.
- MERRELL. K.W.(1995).An Investigation of The Relationship Between Social Skill and Internaziling Problem In Early Childhood: Construct Validity of The Preschool and Kindergarten Behavior Scales. *Journal of Psychocducational Assesment.*(13) 230–240.
- MERRELL.K.W., STREETER, A.L.,BOELTER,E.W.,CALDARELLA,P. and GENTRY,A.(2001). Validity of The Home Community Social Behavior Scales: Comprasions With Five Behavior-Rating Scales. *Psychology in The School.* Vol.38.(4).
- METİN, E.N. (1989). **Okul Öncesi Dönemindeki Down Sendromlu ve Normal Gelişim Gösteren Çocukların Entegrasyonunda Sosyal İletişim Davranışlarının İncelenmesi.** Yayımlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Çocuk Sağlığı ve Eğitimi Programı: Ankara.
- MIZE, J. N. and ABELL, E.(1996). **Encouraging Social Skill in Young Children: Tips Teacher Can Share With Parents.** *Dimensions Of Early Childhood.* V.24.N3.15–23. EJ529879.
- MİLLER, S. A.(1995). **Parents' Attributions for Their Children's Behavior.** *Child Development,* Vol. 66, No. 6 . 1557-1584.

- MILLER,A.L.; GOULEY, K. K; SHIELDS,A.; SEIFER, RONALD; DICKSTEIN,S. ; FOX, C. and RADTKE, H. (2002). *Head Start National Research Conference*. Washington, DC. June 26–29.ED469414.
- MISTRY K. B., MINKOVITZ, C. S., STROBINO, DONNA M. and BORZEKOWSKI, DINA L.G.(2007). **Children's Television Exposure and Behavioral and Social Outcomes at 5,5 Years: Does Timing of Exposure Matter?** *PEDIATRICS* Vol. 120 No. 4 October 2007, 762–769.
- NIETFELT, C. L.(1984). **Parental and Child Correlates of Preschool Boy' Social Competence (Child Development, Fathers, Social Problem Solving)** Ph. D.Theses. United States. Michigan: University of Michigan.
- NYGAARD, D. D. (1988).**Parent-Child Interactions of Socially Accepted and Rejected Children.** Ph. D.Theses. United States. North Carolina: The University of North Carolina at Chapel Hill.
- ODEN, S. ve ASHER, S. R. (1977). **Coaching Children in Social Skills for Friendship Making.** *Child Development*, Vol. 48, No. 2 (Jun.), pp. 495–506.
- ODEN, S.(1987).*The Development of Social in Children*. ERIC Identifier:ED281610.
- ORÇAN, M. ve DENİZ, E. (2004). **Anaokuluna Devam Eden Altı Yaş Çocuklarının Sosyal Uyumlarının İncelenmesi.** Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi I. Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi.Kongre Kitabı. (2006) Cilt:2. 310-321.
- ÖKSÜZ, Y. (2002). **Ergenin Kişilik Gelişiminde Ebeveynin Rolü.** *Milli Eğitim Dergisi*. Yaz-Güz. 155–156.
- ÖNDER, A. (2003).*Öğrenme Sürecinde Kişiler Arası İletişim ve Öğretmenin İletişim Becerileri.* **Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar. Yayına Hazırlayan: Müzeyyen Sevinç.** Morpa Kültür Yayınları. İstanbul.422-432.

- ÖNDER, A. (2007). *Okul Öncesi Dönemde Akran İlişkileri. Okul Öncesi Dönemde Güncel Konular*.(Yay. Haz: Ayla Oktay ve Özgül PolatUnutkan).Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.
- ÖZBEY, S. (2006) **Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Fen Etkinliklerine İlişkin Yeterliliklerinin Belirlenmesi.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı: Ankara.
- ÖZDAL, F.(2003). **İlköğretim Dört ve Beşinci Sınıfa Devam Eden, Anne-Babası İle Yaşayan ve Baba Yoksunu Olan Çocukların Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Ev Ekonomisi Yüksek Okulu Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bilim Dalı: Ankara.
- ÖZGÜLLÜK, G. (2006). **Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uyuglanan Tam ve Yarımlık Günlük Eğitimi Programlarına Göre 5-6 yaş Grubu Çocukların Sosyal ve Duygusal Gelişiminin İncelenmesi.** Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- ÖZKAN, S., DURUKAN, E.,İŞERİ, E.AYCAN, S. ve AYGÜN,R. (2006). **Adaptive and Problems in Children Aged 5-12.***Gazi Tıp Dergisi.* Cilt:17. Sayı:3 152-156.
- ÖZTÜRK, A. (2006). **Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Yetenekleri İş Doyumları ve Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Ana Bilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı: Konya.
- PALUT, B.(2003).*Sosyal Gelişim ve Arkadaşlık İlişkileri. Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar.*(Yay. Haz.Müzeyyen Sevinç). Morpa Kültür Yayınları.

- PARKE, R.D., DENNIS, J., FLYR, M.L., MORRIS, K.L., KILLIAN, C., MCDOWEL, M.J. and WILD, M. (2004). *Fathering and Children's Peer Relationships. The Role of the Father in Child Development* (Edit. Michael E. Lamb). Fourth Edition. Published New York, Wiley.
- PATTEN, P. (1992). **Developing Social Skills.** *Day Care Center Connections.* 1 (4).1–2.
- PEISNER-FEINBERG, E. S. ; BURCHINAL, M.R.; CLIFFORD, R. M ; CULKIN, M. L; HOWES, C.; KAGAN, S. L. and YAZEJIAN, N. (2001) **The Relation of Preschool Child-Care Quality to Children's Cognitive and Social Developmental Trajectories through Second Grade.** *Child Development* 72 (5) 1534–1553.
- PETERSON, J.L. ve ZOLL, N. (1986). **Marital Disruption, Parent-Child Relationships, and Behavior Problems in Children.** *Journal of Marriage and the Family*, Vol. 48, No. 2. 295–307.
- PIAGET, J. (2004). **Çocukta Zihinsel Gelişim.** (Çev: Hüseyin Portal). 2. Basım. İstanbul: Cem Yayınevi.
- POLDERMAN, T.J. C.; POSTHUMA, D.; SONNEVILLE, L. M. J. D.; VERHULST, F. C. and BOOMSMA, D. I. (2007). **Genetic Analyses of Teacher Ratings of Problem Behavior in 5-Year-Old Twins.** *Twin Research and Human Genetics* Vol: 9 Number: 1 122–130.
- POWELL, D.; DUNLAP, G. and FOX, L. (2006). **Prevention and Intervention for Challenging Behaviors of Toddlers and Preschoolers.** *Infant & Young Children.* Vol. 19. No. 1. 25–35.
- POYRAZ, H. ve ÖZYÜREK A. (2005). **Okul Öncesi 5-6 Yaş Çocuklarının Davranış Problemleri ve Anne Babaların Disiplin Yöntemlerinin İncelenmesi.** *Milli Eğitim Dergisi.* Sayı. 166.



- POYRAZ, M. (2007). **Babaların Babalık Rolünü Algılamalarıyla Kendi Ebeveynlerinin Tutumları Arasındaki İlişkini İncelenmesi.** Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitimi Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Ana Bilim Dalı: Ankara.
- PREUSCHOFF, G. (1998). **Çocukların İçindeki Korkular.** (Çev: Özkan Schulze. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- RAMAZAN, O., URAL, O. ve GÜVEN, G. (2004). *Çocukların Psikososyal Gelişim Becerilerine Okul Öncesi Eğitimin Katkısı: Anne-Baba Görüşleri. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitimi Fakültesi I. Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi. Kongre Kitabı. (2006) Cilt:1. 353-359.*
- REİD, W.J.and CRİSAFULLİ, A.(1990).**Marital discord and child behavior problems: A meta-analysis Journal of Abnormal Child Psychology.** Volume 18, Number 1 / February.
- REİO,T.G.; MACİOLEK,C.LYN; and WEİSS,E.M. (2002). **The Prevalence of Anxiety and Prosocial Behaviors in Child-Centered and Basic Skills Preschool Classrooms.** *American Educational Research Association Annual Confrence.* New Orleans, LA, April 1–5. ED476914.
- RİGBY, K. (1998). **Bullying in Schools and what to Do about it?** Markham, Ont. : Pembroke Pub.
- RİGBY, K.; SİMİTH, P.K. and PEPLER, D.(2004).*Working Prevent School Bulliying Key Issues. Bullying in Schools: How Successful Can Interventions Be?* 1–13 ( Ed. Peter Smith; Ken Rigby; Debra Pepler). Publisher: Cambridge University Press.
- ROBBİNS, R. and MERRİLL, K.W.(1998).**Cross Informant Comparions of the Home and Comminity Social Behavior Scala and the School Social Behavior Scales.** *DIAGNOSTIQUE*, Vol.23.No,4.Summer.

- ROCHA-DERKER, M.S.(2004).**The Development and Validation of The Proactive Assesment of Social Skill for Preschool Children.** Unpublished Doctoral Dissertation. Presented to the College of Education and the School of Universty of Oregon. Proquest Information and Learning Company.
- RUBİN, K.H., WOJSLAWOWÍCZ, J. C.,ROSE-KRASNOR, L. BOOTH-LAFORCE ,C.and BURGESS, K.B. (2006). "**The best friendships of shy/withdrawn children: prevalence, stability, and relationship quality**". *Journal of Abnormal Child Psychology*. 139–153. Volume 34, Number 2 /April 2006.
- RUSBY, J.C.(1998). **İnvestigation of An Activity-Based Assesment of Peer Interactions To Identify Preschool-Age Children In Need Of Social Interventions** Ph. D.Theses. Graduate School of the Universty of Oregon.
- SANDERS, D.E. ,MERRELL, K.M. and COBB, H.C. (1999).**Internalizing Symtomp And Affect of Children With Emotional And Behavioral Dısortes: A Comperative Study With An Urban African American Sample.** *Psychology in The School*. Vol.36(3).
- SARAÇOĞLU, A. S. ve KUMRAL, O. (2007). **Sınıf Öğretmenliği Son Sınıf Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Yeterlik Algıları, Kaygıları ve Akademik Güdülenme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi.** Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu. 27–29 Nisan 2007 Eskişehir. (354–359).
- SARI, E. (2007). **Anasınıfına Devam Eden 5-6 yaş Çocukların Annelerinin Çocuk Yetiştirme Tutumlarının Çocuğun Sosyal Uyum ve Becerilerine Etkisinin İncelenmesi.** Gazi Üniversitesi Eğitimi Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisan Tezi: Ankara.
- SCHAEFFER, E. F. (1998). **Karakter Eğitimi Olmayan, Salt Bilgiye Dayalı Eğitimi Tamamlanmamış Eğitimidir.** (Çeviren: Neşe Eser). *Yaşadıkça Eğitim*. (56)10–12.

- SCHAEFER, B.A.; SHUR, K. F.; MACRİ-SUMMERS, M. and MACDONALD S. L.(2004). **Preschool Children's Learning Behaviors, Concept Attainment, Social Skills, and Problem Behaviors: Validity Evidence for Preschool Learning Behaviors Scale Scores.** *Journal of Psychoeducational Assessment*, Vol. 22, No. 1, 15–32 .
- SCHERMELLEH-ENGEL, K. and MOOSBRUGGER, H. (2003). **Evaluating The Fit of Structural Equation Models: Tests of Significance and Descriptive Goodness-of-Fit Measures.** *Methods of Psychological Research Online*, Vol: 8 No: 2. 23-74.
- SEÇER, S., ÇELİKÖZ, N. ve YAŞA, S. (2007). **Bazı Kişisel Özelliklerine Göre Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Babalarının Babalığa Yönelik Tutumları.** *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Sayı: 18. 425–438.
- SEÇER, S., ÇELİKÖZ, N. ve YAŞA, S. (2008). **Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Çocukların Annelerinin Ebeveynliğe Yönelik Tutumları** *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Sayı: 14. 414–428.
- SEÇER, Z. ve SARI, H. (2006). **Okul Öncesi Eğitimi Kurumuna Devam Eden ve Etmeyen Çocukların Ahlaki ve Sosyal Kural Bilgilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırmalı Olarak Analizi.** *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı, 172, Güz.
- SEEVERS, R. L. and JONES-BLANK, M. (2008). **Exploring the Effects of Social Skills Training on Social Skill Development on Student Behavior** *National Forum Of Special Education*. Vol 19,Number1.1–8
- SERGİN, C.and GİVERTS, M.(2003) *Methods os Sociall Skills Training and Developments.* **Handbook of Communication and Social Interaction Skills** (Ed. John O. Grene and Brant Raney Burleson). Lawrence Erlbaum Associates.

- SEVEN, S. (2006). **6 Yaş Çocuklarının Sosyal Becerileri İle Bağlanma Durumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Ana Bilim Dalı: Ankara.
- SEVİNÇ, M. (2003). *Oyun Ortamında Uyumsuz Davranışlara Eğitsel Yaklaşım*. **Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar**. 319-328. Yayıma Hazırlayan: Müzeyyen Sevinç. Morpa Kültür Yayınları İstanbul.
- SEWARD, R. R. and YEATS, D.E. (1997). **Fathers Caring for Children: Research and Resources**. *Annual Conference of the National Council on Family Relations*.59th, Crystal City, VA, November ED 417 844.
- SEZER, Ö. (2004). *Okul Öncesi Dönemde Bulunan Çocuklarda Sık Rastlanan Uyum ve Davranış Bozuklukları ve Bu Bozukluklara İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri*. **Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi I. Uluslar arası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi. Kongre Kitabı. (2006) Cilt:3. 280-293.**
- SİYEZ, D. M. (2006). **15–17 Yaş Arası Ergenlerde Görülen Problem Davranışların Koruyucu ve Risk Faktörleri Açısından İncelenmesi**. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı: İzmir.
- SMİTH, P.K., COWİE, H. and BLADES M.(2003).**Understanding Children’s Development**. Fourth Edition. Blackwell Publishing.
- SMİTH, PETER K. and SHARP, S. (1994). **School Bullying: Insights and Perspectives**. Publisher: Taylor & Francis, Inc.
- SPİTZBERG, B.(2003). *Methods of Interpersonel Skill Assesment*. **Handbook of Communication and Social Interaction Skills**. (Ed. John O. Grene and Brant Roney Burleson). Lawrence Erlbaum Associates.

SQUIRES, J.(2003). **The Importance of Early Identification of Social and Emotional Difficulties In Preschool Children.** *Early Identification Program.* 1–29. University of Oregon Eugene, Oregon USA

STADELMANN,S., PERREN, S., WYL, A.W.and KLITZING,K.W. (2007) **Associations between family relationships and symptoms/strengths at kindergarten age: what is the role of children's parental representations?** *Journal of Child Psychology and Psychiatry.* Vol:48 (10) . 996–1004.

ŞEHİRLİ, N.(20007).**Çocuk Davranışları Değerlendirme Ölçeği'nin Geliştirilmesi ve Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitimi Bilimleri Enstitüsü. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Ana Bilim Dalı: Ankara.

ŞİMŞEK, Ö. F. (2007). **Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş Temel İlkeler ve LISREL Uygulamaları.** Ankara: Ekinoks Yayıncılık.

TABAK, N.(2007). **İlköğretim Birinci Kademedeki Davranış Sorunları Olan Çocukların Anne Baba Tutumları.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Afyon.

TAYLI, A.(2000). **Kardeş Sahibi Olup Olmama Durumunun Okul Öncesi Dönemde Sosyal Oyuna Etkisi.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Ana Bilim Dalı.: Ankara.

TERZİ, Ş. (2007).**Okullarda Yaşanan Şiddeti Önleyici Bir Yaklaşım: Kendini Toparlama Gücü.** *Aile ve Toplum Dergisi.* (12) 73-81.

TEZBAŞARAN, A. (1997). **Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu** (İkinci Baskı). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

THE NATIONAL TELEVISION VIOLENCE STUDY: **Key Finding and Recommendations**(1996).*Young Children.*51 (3).54–55.

- THOMPSON, A. (2002). **Role of Father's Love in Child Development Deserves More Attention.** <http://advance.uconn.edu/2002.020211.02021114.htm> (30.12.2007).
- TOLBERT, C.L.(1999).**The Effects of Coaching and Peer Teinforcement on Socially Isolated Kindegarten Children.** Ph. D.Theses The Universty of Southern Mississippi. USA.
- TOSUNTAŞ KARAKUŞ, F.(2006). **Ergenlerde Algılanan Duygusal İstismar İle Sosyal Beceri Arasındaki İlişki.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimi Bilimleri Ana Bilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Bilim Dalı.: İstanbul.
- TOY, B.(2006). **Sanat Eğitimi Alan ve Almayan 15–17 Yaş Grubundaki Ergenlerin Sosyal Uyumlarının Ve Benlik Tasarım Düzeylerinin İncelenmesi.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Ev Ekonomisi Yüksek Okulu Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bilim Dalı: Ankara.
- TRUNZO, A. C. (2006). **Engagement Parenting Skills, and Parent-Child Relations As Mediators of The Relationship Between Parental Self-Efficacy and Treatment Outcomes for Children With Conduct Problems** Ph. D.Theses. University of Pittsburgh.
- TUĞRUL, B.(1991). **Anaokulu Eğitimi Alan ve Almayan Çocukların İlkokul Birinci Sınıftaki Akademik Başarı ve Ruhsal Uyum Davranışlarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi.** Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Çocuk Sağlığı ve Eğitimi Programı: Ankara.
- TURLA, A., TEZEL ŞAHİN, F. ve AVCI, N. (2001). **Okul Öncesi Öğretmenlerinin Fiziksel Şartlar, Program, Yöntem, Teknik, Sınıf ve Davranış Yöntemi Sorunlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi.** *Milli Eğitimi Dergisi.* Sayı 151.

- ULUTAŞ, İ. (2005). **Anasınıfına Devam Eden Altı Yaş Çocuklarının Duygusal Zekalarına Duygusal Zekâ Eğitiminin İncelenmesi.** Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- UNUTKAN, Ö.P.(2007). *Okul Öncesi Dönemde Sorumluluk Eğitimi. Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular.* Yay. Haz: Ayla Oktay ve Özgül Polat Unutkan. 189–197.Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.
- UTAY, J. and UTAY, C.(2005). **Improving Social Skills: A Training Presentation To Parents.** *Education* Vol.126 No.2.Winter. 251–258.
- UYANIK BALAT, G. (2004). **Çocuklar ve Değerler Eğitimi.** *Çocuk Çocuk Dergisi.* Sayı:45.(18–20).
- UYANIK BALAT, G. (2007). *Değerler Eğitimi ve Değerler Eğitimi Programları. Okul Öncesi Dönemde Güncel Konular.*(Yay. Haz: Ayla Oktay ve Özgül Polat Unutkan).Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.
- UYANIK BALAT, G. ve BALABAN DAGAL, A. (2007). **Okul Öncesi Dönemde Değerler Eğitimi Etkinlikleri.** Kök Yayıncılık, Ankara.
- UZMEN, F. S.(2001). **Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Altı Yaş Çocuklarının Prososyal Davranışlarının Resimli Çocuk Kitapları İle Desteklenmesi.** Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- UZUNER, N. (2008). **Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Sosyal Uyum ve Beceri Düzeylerinin İncelenmesi.** Ankara Üniversitesi Ev Ekonomisi (Çocuk Gelişimi ve Eğitimi) Anabilim Dalı. Dönem Projesi. Mayıs.
- ÜNAL, F. (2007). **Çocuklarda Empati Gelişimi: Çocuklarda Empati Gelişiminde Anne-Baba Tutumlarının Etkisi.** *Milli Eğitim Dergisi.* Sayı:176. Güz. 134–148.

- VELDERMAN, M.K.;BAKERMANS-KRANENBURG, M.J.;JUFFER, F.;VAN IJZENDOORN, M. H.; MANGELSDORF, S.C. and ZEVALKING, J.(2006). **Preventing Preschol Externalizing Behavior Problems Through Video-Feedback Intervention Infany.** *Infant Mental Health Journal*. Vol. 27. 5).466–493.
- VIBOCH, M.(2005). **Childhood Loss and Behavioral Problems. Loosening The Links.** *Childhood and Behavioral Problems*. December. 1–16
- WEBSTER-STRATTON, C. and REID, M.J. (2004). **Strengthening Social and Emotional Competence in Young Children-The-Foundation for Early School Readiness Years Classroom Social Skill nd Problem-Solving Curriculum.** *Infant and Young Children*. Vol.17. Iss.2.96–113.
- WEBSTER-STRATTON, C.; REID, J. and HAMMOND, M. (2001). **Social Skills and Problem-solving Training for Children with Early-onset Conduct Problems: Who Benefits?** *Journal of Child Psychology and Psychiatry*.Volume .42 Issue .7 943-952.
- WEIKART D.P. and SCHWEINHART L.J (2005) *The High Scope Curriculum for Early Childhood Care and Education. Approaches to Early Childhood Education.* (Roopnarine, J.P. ve Johnson, J.E.) (235–249). ( fourty edition) Pearson Merrill Prentice Hall.
- WENTZEL, K.R. and ERDLEY, C. A. (1993). **Strategies for making friends: Relations to social behavior and peer acceptance in early adolescence.** *Developmental Psychology*, 29 (5). 819–826.
- WHEELER, E.J.(1994). **Peer Conflicts In The Classroom.** ERIC Identifier: ED 372874.
- WILSON,S.R and SABEE,C.R..(2003). *Explicating Communicative Competence as A Therotetical Term.* ( Edt: John, O. Green& Chrstina M. Sabee). **Handbook of Communication and Social Interaction Skills.** 3-51. Lawrence Erlbaum Associates.



- WINSLER, A. and WALLACE, G. L. (2002). **Behavior Problems and Social Skills in Preschool Children: Parent-Teacher Agreement and Relations With Classroom Observations.** *Early Education and Development*. Vol.13. No.1.41–58.
- WORDEN, J.(2002). **Social Interactions and Perspectives of Social Skills of Children in Inclusive Preschools.** Ph. D.Theses USA. Proquest Information and Learning Company.
- WORTHAM, S.(1998). **Early Childhood Curriculum.** Second Edition. Merrill an imprint of Prentice Hall.
- YAVUZER, H.(1999a). **Ana Baba Okulu.** 8.Basım. Remzi Kitabevi. İstanbul
- YAVUZER, H. (1999b). *Yaygın Ana-Baba Tutumları.* **Ana Baba Okulu.** Remzi Kitabevi. 8.Basım. İstanbul.
- YAVUZER, H.(2007). *Ana-Baba Okulu Projesi.* **Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular. Morpa Kültür Yayınları.** İstanbul 365–372.
- YILMAZÇETİN, C. (2003). **The Relation Between Father Involvement and Behavioral Problems of Preadolescents.** Master of Art in Psychology. Boğaziçi University: İstanbul.
- YÖRÜKOĞLU, A. (1998). **Çocuk Ruh Sağlığı.** Özgür Yayınları. İstanbul.8. Basım.
- YUKAY, M. (2006). *Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Kişilerarası İlişkilerini Geliştirmeye Yönelik Hazırlanmış Sosyal Beceri Eğitimi Programının Değerlendirilmesi.* **Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi. I. Uluslar arası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi Kongre Kitabı.** Cilt II.79–88.
- YURDUGÜL, H. (2005). **Ölçek Geliştirme Çalışmalarında Kapsam Geçerlikleri İçin Kapsam Geçerlik İndekslerinin Kullanılması.** XIV Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Pamukkale Üniversitesi.28-30 Eylül. Denizli.

**EKLER**

ANKARA VALİLİĞİ  
Milli Eğitim Müdürlüğü

BÖLÜM : Strateji Geliştirme  
SAYI : B B.08.4.MEM.4.06.00.04-312/1010  
KONU : Araştırma İzni (Saide ÖZBEY)

06/11/2007

GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Bilimleri Enstitüsüne

İLGİ : a) M.E.B. Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.  
b) 16.10.2007 tarih ve 6643 sayılı yazımız.  
c) 31.10.2007 tarih ve 312/999 sayılı Valilik Oluru.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı doktora öğrencisi Saide ÖZBEY'in "5-6 Yaş Grubu Çocuklarda Yurtdışında Kullanılmakta Olan Prschool and Kindergarten Behaviour Scala (PKBS-2)" konulu ilgi (b) yazınız ekinde alınan araştırması kapsamında uygulama yapma isteği ilgi (c) Valilik Oluru ile uygun görülmüş olup, konu hakkında çalışmanın yapılacağı Müdürlüğümüz İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerine bilgi verilmiştir.

Mühürlü anket örneği (3 Sayfa oluşan) ve uygulanacak okulların listesi yazımız ekinde gönderilmiş olup, uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde iki örneğinin (CD/disket) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne gönderilmesi hususunda bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

  
Marat Bey BALTA  
Vali a.  
Milli Eğitim Müdürü

EKLER :  
EK-1 : Anket Formu (3 Sayfa)  
EK-2 : Okul Listesi (1 Sayfa)

T.C.  
ANKARA VALİLİĞİ  
Milli Eğitim Müdürlüğü

BÖLÜM : Strateji Geliştirme  
SAYI : B.B.08.4.MEM.4.06.00.04-312/ 999  
KONU : Araştırma İzni (Saide ÖZBEY)

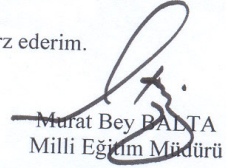
31.10/2007

VALİLİK MAKAMINA  
ANKARA

- İLGİ : a) M.E.B. Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.  
b) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün 16.10.2007 tarih ve 6643 sayılı yazısı.



Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı Doktora öğrencisi Saide ÖZBEY'in "5-6 Yaş Gurubu Çocuklarda Yurtdışında Kullanılmakta Olan Prschool and Kindergarden Behaviour Scala PKBS-2" konulu araştırması ile ilgili anket çalışması ilgi (a) yönerge doğrultusunda Müdürlüğümüz Değerlendirme Komisyonu tarafından incelenmiş olup, (3 sayfadan oluşan) çalışmanın; ekli listede belirtilen okullarda gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

  
Murat Bey BALTA  
Milli Eğitim Müdürü

OLUR  
26.10/2007  
Mehmet KURDOĞLU  
Vali Yardımcısı

EKLER :  
EK-1 : Anket Formu (3 Sayfa)  
EK-2 : Okul Listesi (1 Sayfa)

<b>From:</b>	"Ken Merrell" <kmerrell@uoregon.edu>  <a href="#">View Contact Details</a>  <a href="#">Add Mobile Alert</a>
<b>To:</b>	saide32@yahoo.com
<b>Subject:</b>	Fwd: Fw: Preschool and Kindergarten Behavior Scales (PKBS2).
<b>Date:</b>	Mon, 20 Aug 2007 12:47:05 -0700

Thank you for your interest in the PKBS-2. You have my permission as author of the scales to translate it from English and to use it in your research for non-commercial purposes. The scales may be obtained from the publisher, PRO-ED, of Austin, Texas, USA. Their website is [www.proedinc.com](http://www.proedinc.com).

Kenneth W. Merrell

**RE: Fw: Preschool and Kindergarten Behavior Scales (PKBS2).**

**Kelly Ligon <[kligon@proedinc.com](mailto:kligon@proedinc.com)>**

**Kelly Ligon <[kligon@proedinc.com](mailto:kligon@proedinc.com)>**

AddThursday, August 30, 2007 11:55:51 PM

To:saide özbey <[saide32@yahoo.com](mailto:saide32@yahoo.com)>

Saide Özbey  
Üniveristy Preschool Education Department  
Gazi Üniversitesi  
TURKEY

Hi Saide,

Thank you for your email regarding your interest in translating the PKBS-2 into Turkish. Permissions must come through the copyright holder which, in this case, is PRO-ED. Luckily, PRO-ED allows doctoral students and foreign publishers to do translations when requested.

If you would like a free dissertation test kit please contact Darci Mundfrom in our Testing Department: [Darci@proedinc.com](mailto:Darci@proedinc.com)

PRO-ED, Inc. grants to you nonexclusive permission to translate the PKBS-2 into Turkish for your research solely as described in your request below. The translated version is only for your own use and is not for commercial use or resale. You agree to give PRO-ED a copy of both your translation of the work along with a copy of your research.

This permission is non transferable and shall automatically expire upon the earlier of the completeness of your research or three (3) years from the date of this permission. PRO-ED makes no representation or warranty about the appropriateness, effectiveness, capability, or reliability in regards to your research and you agree to hold PRO-ED harmless from all claims that may occur as a result of your use of our product in your research.

Thank you for your interest in our product.

Sincerely,

Kelly Ligon, Foreign Rights  
PRO-ED, Inc.  
8700 Shoal Creek Boulevard  
Austin, TX 78757  
(512) 451-3246 x682  
(512) 451-6785 Fax

[kligon@proedinc.com](mailto:kligon@proedinc.com)  
[www.PROEDInc.com](http://www.PROEDInc.com)

**Darci Mundfrom <darci@proedinc.com>**  
**Darci Mundfrom <darci@proedinc.com>**

ViewFriday, August 31, 2007 12:05:35 AM  
To:saide32@yahoo.com  
Free Test Kit Request Form.pdf (39KB)

PRO-ED has a free test kit offer that was created to assist graduate and doctoral students in their thesis/dissertation projects. Attached is the form to request a free test kit, applicable to PRO-ED published products only. (1 Kit per Student) The instructions are included on the form.

In return, the student agrees to provide PRO-ED a copy of the completed project. Please open this email attachment. You and your advisor must sign this page, fax or mail the form to me. Fax 800-397-7633. If you have any questions please feel free to contact me.

*Darci Mundfrom*

**Data and Materials Manager**  
**PRO-ED, Inc.**  
8700 Shoal Creek Blvd.  
Austin, TX 78757  
512-451-3246 x668  
800-897-3202 x668  
[darci@proedinc.com](mailto:darci@proedinc.com)  
[www.PROEDInc.com](http://www.PROEDInc.com)



9/12/07

Saide Ozbey  
Ostim Mah Serhat Koop. AK 84 Sit. A1 Sit. A No. 3  
Yenimahalle, Ankara 06370  
TURKEY

Dear Ms. Ozbey:

Thank you for requesting to use the *PKBS-2* as part of your research. PRO-ED is pleased to provide you with a complimentary copy. As agreed upon, we would appreciate you sending us a copy of your completed paper. PRO-ED, Inc. will list you in the acknowledgements, if we should use any information obtained from your dissertation, in future revisions of the *PKBS-2*.

Within one month of your completion date of January 2010, I will contact you in order to make mailing arrangements. Please call if you have any questions, further requests, or schedule changes. You may reach me at 800-897-3202, extension 668 or by e-mail at [darci@proedinc.com](mailto:darci@proedinc.com).

Sincerely,

*Darci Mundfrom*

Darci Mundfrom  
Data & Materials Manager  
Test Development Dept.



