

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Bölümü Anabilim Dalı
Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı

**OKUL ÖNCESİ SOSYAL DAVRANIŞ ÖLÇEĞİ
ÖĞRETMEN FORMU'NUN
GÜVENİRLİK VE GEÇERLİK ÇALIŞMASI**

(Yüksek Lisans Tezi)

Aslıhan KARAKUŞ

İstanbul, 2008

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Bölümü Anabilim Dalı
Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı

**OKUL ÖNCESİ SOSYAL DAVRANIŞ ÖLÇEĞİ
ÖĞRETMEN FORMU'NUN
GÜVENİRLİK VE GEÇERLİK ÇALIŞMASI**

(Yüksek Lisans Tezi)

Aslıhan KARAKUŞ

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Alev ÖNDER

İstanbul, 2008

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Bölümü Anabilim Dalı
Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı

Aslıhan KARAKUŞ tarafından hazırlanan OKUL ÖNCESİ SOSYAL DAVRANIŞ ÖLÇEĞİ ÖĞRETMEN FORMU'NUN GÜVENİRLİK VE GEÇERLİK ÇALIŞMASI başlıklı bu çalışma 23. 09. 2008 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

İMZALAR

Danışman: Prof. Dr. Alev ÖNDER

.....

Jüri Üyesi: Yrd. Doç. Dr. Müge Akbağ

.....

Jüri Üyesi: Prof. Dr. Ozana Ural

.....

İstanbul, 2008

TEŞEKKÜR

Lisansüstü eğitim, benim için uzun ve yorucu bir yoldu. Okul öncesi eğitimi bölümünde Yüksek Lisans yapmama sebep olan, yaşamı, birbirinden önemli yayınları ve bilge duruşu ile bana yaşam rehberi olan, Prof. Dr. Ayla Oktay'a, bu araştırmanın oluşmasında ve gelişmesinde beni yol gösterici fikirleriyle destekleyen, araştırmamın güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları sırasında değerli bilgilerini benimle paylaşan sayın danışmanım, Prof. Dr. Alev Önder'e çok teşekkür ederim.

Tezimin jüri üyeliğini yapmayı kabul ederek, uzun sürede gerçekleştirilen bu araştırmanın, bir yayın olarak literatürde yer almasında çok büyük katkıları bulunan, Yrd. Doç. Dr. Müge Akbağ'a ve Prof. Dr. Ozana Ural'a çok teşekkür ederim.

PSBT-T ölçüm aracını, tezimde kullanmama ve Türkçe'ye uyarlamama izin veren Minnesota Üniversitesi-Twin Cities Çocuk Gelişimi Enstitüsü Bölüm Başkanı, Sayın Dr. Nicki R. Crick'e de teşekkürlerimi sunmayı bir borç bilirim.

Tezimin, istatistiksel analizlerinde bana yardımcı olan Dr. Mustafa Otrar, Dr. Murat Çinko ve Oğuz Akpınar'a çok teşekkür ederim.

Araştırmamı, başlatmam ve sürdürmemde emeği ve desteği geçen, ölçek sorularımı sabır ve ilgiyle cevaplandıran tüm öğretmen arkadaşlarıma ve bu araştırmayı yapmamadaki en önemli nedenim, varlıklarıyla hayatıma anlam, mesleğime var olma gücü katan tüm öğrencilerimize teşekkür ediyorum.

Bu yolda beni hiç yalnız bırakmadan ve çalışmamın her bir adımında beni yüreklendirerek desteğini hiç yanımdan ayırmayan, gücüme güç katan, özellikle de araştırma çevirilerimi yaparken, istatistik analizleri yaparken, yardımını esirgemeyen değerli dostum ve meslektaşım Araş. Gör. Sadiye Keleş'e çok teşekkür ederim.

Lisansüstü eğitim almam için beni yüreklendiren, zorlandığım durumlarda her türlü destek ve yardımlarıyla yanımda olan babam, Faruk Ercan'a, annem, Nurten Ercan'a ve ablam olduğu için onur duyduğum, yaşamdaki en iyi dostum Neslihan Terzi'ye çok teşekkür ediyorum.

Tüm çalışmalarımın en büyük destekçim, ilham kaynağım ve hayat arkadaşım Fatih Abbas Karakuş'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

ÖZET

OKUL ÖNCESİ SOSYAL DAVRANIŞ ÖLÇEĞİ ÖĞRETMEN FORMU'NUN GÜVENİRLİK VE GEÇERLİK ÇALIŞMASI

Bu çalışma, okul öncesi dönem çocuklarının ilişkisel saldırganlık davranışlarını ölçmek için bir başlangıç olarak tasarlanmıştır. Bunun için; Crick, Casas ve Mosher (1997) tarafından geliştirilen Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu (OÖSDÖÖF) Türkçe'ye çevrilmiş, güvenilirlik ve geçerlik çalışması yapılmıştır. Türkçe'ye çevrilen OÖSDÖÖF kullanılarak 3-6 yaş okul öncesi dönem çocuklarının ilişkisel saldırganlıkları, fiziksel saldırganlıkları, depresif duyguları ve olumlu sosyal davranışları belirlenmiştir.

Güvenirlik çalışması sırasında, ölçeğin iç güvenilirlik (iç tutarlılığı) analizi yapılmış ve ölçeğin iç güvenirliliği, Cronbach Alpha .87 bulunmuştur. Ölçeğin "madde analizi" hesaplanmış ve tüm maddelerle toplam puan arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul İlinin, Üsküdar ve Sarıyer ilçelerinden seçilen, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 3-6 yaş aralığındaki 274 kız, 274 erkek toplam 548 çocuk oluşturmuştur.

Araştırmada, çocukların demografik verilerini toplamak için, 'Çocuk Bilgi Formu' ilişkisel saldırganlığı ölçmek için Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu kullanılmıştır.

Verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması için kullanılan istatistiksel teknikler; Cronbach Alpha analizi, bağımsız gruplar t testi, bağımlı gruplar için t testi, Kruskal Wallis H, Pearson momentler çarpım korelasyon analizi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA)'dir.

OÖSDÖÖF ölçeğinin 3-6 yaş arası Türk öğrencilerinden toplanan veriler üzerinden nasıl bir faktör yapısı gösterdiği incelenmiştir. Sonuçlar Türkçe ölçeği oluşturan maddelerin özgün ölçeğin faktör analizi yapısına uygun olduğunu göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Eğitim, İlişkisel Saldırganlık.

ABSTRACT

VALIDITY AND RELIABILITY STUDY OF TEACHER'S FORM OF PRESCHOOL SOCIAL BEHAVIOR SCALE

This study designed to be as an initial step through measuring the relational aggression behaviors of preschool children. In order to do that, first Preschool Social Behavior Scale- Teacher Form (PSBS-T), which was developed by Crick, Casas and Mosher in 1977, has been translated to Turkish language and then its validity and reliability have been investigated. After scale's validity and reliability have been statistically met, 3-6 years age preschool children's behaviors of relational aggression, overt aggression, depressed affects and prosocial behavior studied with the translated PSBS-T.

Determining reliability, an analysis of reliability (internal consistency) of the scale has been conducted using Cronbach Alpha model and Cronbach Alpha found was 0,872. Additionally, an 'item analysis' has been applied to determine and it is found out that all the correlations between the scale's total score and items are significantly related..

The research data obtained from the preschool students of 274 girls and 274 boys between the age 3-6 who were studying in preschools of Ministry of National Education in Üsküdar and Sarıyer counties, in Istanbul.

To obtain children's demographic variables a 'Children Information Form' and for relational aggression measurement, the Preschool Social Behavior Scale-Teacher Form were used.

Statistic techniques used for analysing and explaining the collected data were; Analysis of Cronbach Alpha, independent groups' t test, Kruskal Wallis H, Pearson product moment correlation and one-way analysis of variance (ANOVA).

PSBS-T's factorial structure has been investigated with the data collected from the Turkish preschool students between the age 3 and 6. Results show that the items of Turkish version of the scale were consistent with the structure of factor analysis of the original scale and the measured aspect has the quality of multiple dimensions in the study group.

Keywords: Preschool Education, Relational Aggression.

İÇİNDEKİLER

Sayfa No.

TEŞEKKÜR.....	i
ÖZET.....	ii
ABSTRACT.....	iii
İÇİNDEKİLER.....	iv
TABLolar LİSTESİ.....	viii

I. BÖLÜM: GİRİŞ

1.1. Problem.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	5
1.3. Araştırmanın Önemi.....	6
1.4. Sayıtlar.....	8
1.5. Sınırlılıklar.....	8
1.6. Tanımlar.....	8
1.7. Kısaltmalar.....	10

II. BÖLÜM: İLGİLİ ALAN YAZIN

2.1. Okul Öncesi Dönemde Uyum ve Davranış Sorunları.....	11
2.1.1. Uyum.....	11
2.1.2. Davranış ve Davranış Sorunları.....	12
2.1.3. Uyum ve Davranış Sorunlarına Neden Olan Faktörler.....	15
2.1.3.1. Biyolojik ve Fiziksel Faktörler.....	16
2.1.3.2. Ailesel Faktörler.....	16
2.1.3.3. Psikososyal Faktörler.....	17
2.2. Çocuklarda Sıklıkla Görülen Uyum ve Davranış Soruları.....	18
2.3. Saldırganlık Davranışı ile Karıştırılan Öfke Davranışı.....	18
2.4. Saldırganlık ve Gelişimi.....	20
2.5. Saldırganlığın Tanımı.....	23
2.5.1. Davranışsal Tanımlar.....	24
2.5.2. Duygusal Tanımlar.....	24
2.5.3. GÜdüsel Tanımlar.....	25

2.6. Saldırganlığı Açıklamaya Çalışan Kuramlar.....	27
2.6.1. Saldırganlığın Nedenlerini İçsel Faktörlere Bağlayan Kuramlar.....	27
2.6.1.1. İçgüdü Kuramları.....	27
2.6.1.1.1. Psikanalitik Kuram.....	28
2.6.1.1.2. Etolojik Kuram.....	31
2.6.1.1.3. Biyolojik Kuram.....	32
2.6.2. Saldırganlığın Nedenlerini Dışsal Etkenlere Bağlayan Kuramlar.....	33
2.6.2.1. Engellenme- Saldırganlık Kuramı.....	33
2.6.2.2. Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı.....	34
2.6.3. Saldırganlığı Bireysel Ayrılıklar Açısından Ele Alan Kuramlar.....	37
2.7. Sosyal - Bilgi İşleme Süreci Kuramı	38
2.8. Saldırganlığı Neden Olan Faktörler.....	44
2.8.1. Sosyal-Çevresel Faktörler.....	44
2.9. Saldırganlık Türleri.....	45
2.10. Okul Öncesi Dönemdeki Sosyal Davranışlar ve İlişkisel Saldırganlık.....	47
2.11. İlgili Literatür.....	51
2.11.1.Çocuklarda Davranış Sorunları Üzerine Yapılmış Araştırmalar.....	50
2.11.2. Çocuklarda Saldırganlık Davranışı Üzerine Türkiye’de Yapılmış Çalışmalar.....	56
2.11.2.1. Sosyal Öğrenme Kuramı Çerçevesinde Saldırganlığın Öğrenilmesinde Modelin Etkilerini Ortaya Koymayı Amaçlayan Araştırmalar.....	56
2.11.2.2. Ana- Baba Tutumları, Anne-Baba Yoksunluğu, Aile İçi Şiddet ve Saldırganlık İlişkisini Ortaya Koymaya Yönelik Araştırmalar.....	57
2.11.2.3. Saldırganlığı Farklı Değişkenler Açısından İnceleyen Araştırmalar.....	60
2.11.2.3.1. Saldırganlık Davranışı ve Cinsiyet Değişkeni Arasındaki İlişki.....	63
2.12. Çocuklarda Saldırganlık Davranışı Üzerine Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar.....	67

2.13. Türkiye’de Okul Öncesi Yaş Grubunda Kullanılabilen Sosyal Davranış ve Uyum Ölçekleri.....	71
2.14. PSBS-T Ölçüm Aracının Kullanıldığı Araştırmalar.....	74

III. BÖLÜM: YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli.....	77
3.2. Çalışma Grubu.....	77
3.2.1. Dilsel Eşdeğerlik Çalışma Grubu.....	78
3.2.2. Güvenirlik Geçerlik Sınaması Çalışma Grubu.....	78
3.2.3. Geçerliğe Ek Kanıt Elde Etmek İçin Yapılan İstatistiksel Karşılaştırmalara Dayalı Araştırmanın Çalışma Grubu.....	79
3.3 Verilerin Toplanması.....	84
3.3.1. Veri Toplama Araçları.....	84
3.3.2. Uygulama.....	87
3.4. Verilerin Analizi.....	88

IV. BÖLÜM: BULGULAR

4.1. Okulöncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formunun Dilsel Eşdeğerlilik, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması.....	91
4.1.1. Dil Eşdeğerliğinin Sınanması.....	91
4.1.2. Ölçeğin Güvenirlik Çalışmaları.....	95
4.1.3. Ölçeğin Geçerlik Çalışması.....	110
4.1.3.1. Görünüm (Kapsam) Geçerliği.....	110
4.1.3.2. Yapı Geçerliliği (Construct Validity).....	111
4.1.3.2.2. Okul Öncesi Dönem Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu ile İlgili Korelasyonlar.....	116
4.1.3.3. Kriter Geçerliği.....	120
4.1.3.4. Ayırt edici Geçerlik.....	120

V. BÖLÜM: SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar.....	130
5.1.1. Dilsel Eşdeğerlilik Sonuçları.....	130

5.1.2. Güvenirlik Sonuçları.....	131
5.1.3. Geçerlik Sonuçları.....	132
5.2. Tartışma.....	136
5.2.Öneriler.....	142
KAYNAKÇA.....	144
EKLER.....	160

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1. Yaygın Saldırganlık Türleri Şeması.....	45
Tablo 2. Öğretmenlerin Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu ifadelerine verdikleri ortalama puanlar ve standart sapma değerleri ($N=548$).....	79
Tablo 3. Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Bağlı Frekans ve Yüzde Dağılımları...80	
Tablo 4. Açıklanan Toplam Varyans Analizi Sonuçları	80
Tablo 5. OÖSDÖÖF ölçüm aracının orijinal formunun yaş ve cinsiyet değişkeni	81
Tablo 6. Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumu Değişkenine Bağlı Frekans ve Yüzde Dağılımları	81
Tablo 7. Öğrencilerin Annelerinin Medeni Durumu Değişkenine Bağlı Frekans ve Yüzde Dağılımları	82
Tablo 8. Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumu Değişkenine Bağlı Frekans ve Yüzde Dağılımları	82
Tablo 9. Öğrencilerin Babalarının Medeni Durumu Değişkenine Bağlı Frekans ve Yüzde Dağılımları	83
Tablo 10. Öğrencilerin Ailenin Gelir Düzeyi Değişkenine Bağlı Frekans ve Yüzde Dağılımları	83
Tablo 11. PSBS-T Formunun Faktör Analizi Sonuçları.....	86
Tablo 12. Diller Arası Eşdeğerlik Tablosu.....	92
Tablo 13. Ölçeğin Maddelerinin Diller Arası Eşdeğerliğini Tespit Etmeye İlişkin T-Testi Sonuçları ($N=32$).....	94
Tablo 14. Tüm Ölçek İçin İç Tutarlılık (Cronbach Alpha) Sonuçları.....	97
Tablo 15. PSBS-T Ölçüm Aracının Cronbach Alpha Sonuçları.....	98
Tablo 16. Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu'nun Madde Analizi Sonuçları ($N=548$).....	100
Tablo 17. Faktör 1 Madde-Toplam, Madde-Kalan Analizi	101
Tablo 18. Faktör 2 Madde-Toplam, Madde-Kalan Analizi	102
Tablo 19. Faktör 3 Madde-Toplam, Madde-Kalan Analizi	103
Tablo 20. Faktör 4 Madde-Toplam, Madde-Kalan Analizi	104

Tablo 21. Çalışma Grubunun, Ölçeğin Tüm Maddeleri İçin Ön Test Ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Ve Korelasyon Katsayıları Sonuçları (N=36).....	106
Tablo 22. Çalışma Grubunun, Ölçeğin Alt Boyutları İçin Ön Test Ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları (N=36).....	107
Tablo 23. Çalışma Grubunun, Ölçeğin Alt Boyutları İçin Ön Test ve Son Test puanlarının korelasyonu ve ölçmenin standart hatası Sonuçları (N=36).....	108
Tablo 24. KMO ve Bartlett Testi Sonuçları.....	111
Tablo 25. Açıklanan Toplam Varyans Sonuçları.....	113
Tablo 26. Döndürülmüş Faktör Matrisi Sonuçları.....	114
Tablo 27. PSBS-T Formunun Faktör Analizi Sonuçları.....	115
Tablo 28. Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu'nun Faktör Analizi Sonuçları.....	117
Tablo 29. Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu'nun Alt Boyutları İle Olan İlişisini Araştırmaya Yönelik Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu Sonuçları (N=548).....	118
Tablo 30. Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu'nun Alt Boyutları Arasındaki İlişkilere İlişkin Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları (N=548).....	119
Tablo 31. Öğrencilerin, Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan T Testi Sonuçları.....	121
Tablo 32. Öğrencilerin, Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu'nun Alt Boyutları Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Anova Testi Sonuçları.....	123
Tablo 33. Öğrencilerin, Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu'nun Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkeninin Hangi Grupları Arasında Anlamlı Bir Farklılık Olduğunu Bulmaya İlişkin LSD Testi Sonuçları.....	125
Tablo 34. Öğrencilerin, Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu'nun Alt Boyutları Puanlarının Ailenin Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları.....	126

Tablo 35. Öğrencilerin, Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu'nun Alt Boyutu Puanlarının Ailenin Gelir Düzeyi Değişkeninin Hangi Grupları Arasında Anlamlı Bir Farklılık Olduğunu Bulmaya İlişkin LSD Testi Sonuçları.....128

Tablo 36. Öğretmenlerin, Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu'nun Maddelerinin Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Değerlendirmelerine İlişkin Verdikleri Puanların Ortalamaları Ve Standart Sapmaları.

Tablo 37. Öğretmenlerin, Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu'nun Alt Boyutlarının Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Değerlendirmelerine İlişkin Verdikleri Puanların Ortalamaları Ve Standart Sapmaları.

Tablo 38. Öğretmenlerin, Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu'nun Maddelerinin Öğrencilerin Yaş Değişkenine Göre Değerlendirmelerine İlişkin Verdikleri Puanların Ortalamaları Ve Standart Sapmaları.

Tablo 39. Öğretmenlerin, Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu'nun Alt Boyutlarının Öğrencilerin Yaş Değişkenine Göre Değerlendirmelerine İlişkin Verdikleri Puanların Ortalamaları ve Standart Sapmaları.

Tablo 40. Öğretmenlerin, Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu'nun Maddelerinin Öğrencilerin Ailelerinin Yaklaşık Gelir Durumu Değişkenine Göre Değerlendirmelerine İlişkin Verdikleri Puanların Ortalamaları Ve Standart Sapmaları.

Tablo 41. Öğretmenlerin, Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu'nun Alt Boyutlarının Öğrencilerin Ailelerinin Yaklaşık Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Değerlendirmelerine İlişkin Verdikleri Puanların Ortalamaları ve Standart Sapmaları.

I. BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem

Okul öncesi eğitimin amacı çocuğun duygusal, zihinsel, bedensel ve sosyal gelişimini sağlamak, uyumlu bir yaşam sürebilmesi için gerekli olan temeli oluşturmaktır. Çocuk, okulda diğer çocuklar ve öğretmeni aracılığıyla topluma uyum sağlamayı öğrenir.

Uyum ise bireyin sahip olduğu özelliklerinin kendi benliğiyle, içinde bulunduğu çevre arasında dengeli bir ilişki kurabilmesi ve bu ilişkiyi sürdürebilmesidir (Yazar, 2004).

İnsanlar ve özellikle de çocuklar için doğa şartlarına uyum sağlamak çok önemlidir. Eğer, çocukların davranışları uyumu sağlamaya yönelik ise olumlu, uyumlu davranışlardır. Çocuklar davranışlarıyla uyumu sağlayamıyorsa ya da mevcut uyumu bozuyorsa bunlara uyumsuz davranışlar denir. Bu durumda çocukta davranış sorunları görülmeye başlanır (Aydoğmuş, 1990).

Özellikle erken çocukluk döneminde sağlanan eğitim ortamları, çocukta ortaya çıkan bu davranış sorunlarının değişimi ve gelişimi için, sosyal etkileşim olanakları ve uyumsal davranış geliştirme için yeterli modeller sunmaktadır (Kargı ve Erkan, 2004, s.136).

Günümüzde çocukların çoğunluğu erken çocukluk dönemi eğitimlerine anaokulundan başlamaktadırlar. Çocuk bu dönemde kurallarla ve sınırlamayla karşılaşınca uyum gösterebileceği gibi zaman zaman davranış sorunları da sergileyebilir. Bu davranış sorunlarından biri olan saldırganlık davranışı da okul öncesi eğitim yıllarında öğretmenlerin ve ailelerin karşılaştıkları pek çok zamanda çaresiz kaldıkları uyum sorunlarından birisidir.

Aktaş (2000)'a göre saldırganlık, günlük yaşamda sık karşılaşılan ve sosyal ilişkileri etkileyen bir davranış şekli olarak insan yaşamında oldukça önemli bir yere sahiptir. İnsan yaşamında bu derece önemli bir konu, olgu olan saldırganlık konusu sosyal bilimlerde, özellikle psikoloji literatüründe en çok tartışılan konular arasında yer almaktadır. Psikologlar, uzun yıllar boyunca insanlardaki saldırganlık eğilimlerinin kökenlerini bulmaya çalışmışlar ve özellikle saldırganlığın ne olduğu, saldırganlık davranış şekilleri, saldırganlığın kalıtsal mı, yoksa kazanılan bir davranış

mı olduğu, saldırgan davranışa yol açan kişilik özellikleri olup olmadığı, kitle iletişim araçlarının saldırgan davranışların sergilenmesi üzerindeki etkileri gibi birçok konuyu sorgulamışlardır.

Psikoloji literatürde, pek çok psikolog tarafından araştırılan saldırganlık davranışı, çoğunlukla başkalarıyla iletişim kurma ve bir problem çözme yolu olarak algılanır. Saldırganlık davranışı üzerine yapılan pek çok araştırma göstermiştir ki, bu davranış sorunu erken yaşlarda öğrenilebilmektedir. Saldırganlık davranışını söndürmek için sık sık uygulanan cezalara rağmen, öğrenme çok başarılı olduğu için silinmesi zordur ve bu yüzden davranış, iyi yerleşmiş bilişsel yapılar (şemalar) içinde devam etmektedir. Bu nedenle gençlik ve genç yetişkinlik dönemlerinde yapılan müdahale ve iyileştirme programları geç kalmakta, büyük lde başarısız olmaktadır. Bu nedenle öncelikli olarak, saldırganlık davranışının kontrol altına alınmasında erken yıllarda başlayan okul öncesi eğitimin büyük bir rolü vardır (Grn, 1991).

Bu da bize göstermektedir ki okul öncesi dönem çocuğundaki saldırganlık davranışının bu dönemde ele alınması ve çalışılması akademik alanda ortaya çıkabileceği daha önceden bilinen pek çok problemin anahtarının elimizde olmasını sağlar.

Okul ncesi dönemdeki çocukların göstermiş oldukları sosyal uyum davranışları (ilişkisel saldırganlık, fiziksel saldırganlık, olumlu sosyal davranışlar ve depresif duygular) saldırgan davranışların bir n belirleyicisi olması bakımından büyük önem taşımaktadır. Bu önemden hareketle, Crick ve Dodge (1994) yaptıkları araştırmalar sonucunda, özellikle saldırgan davranışta bulunma eğilimi yüksek olan çocuklarda, kendi geliştirdikleri sosyal bilgi işleme süreci modeli ile sosyal uyum arasındaki ilişkiyi destekleyen çok güçlü bulgular olduğunu belirtmişlerdir. Sosyal ilişkileri açısından saldırgan olarak tanınan çocukların olumsuz tepkileri içeren davranış seçeneklerini daha fazla seçme eğiliminde oldukları, buna karşılık, sosyal ilişkileri açısından saldırgan olarak tanınmayan çocukların olumlu tepkileri içeren davranış seçeneklerine daha fazla yöneldikleri bulunmuştur (akt. Aktaş, 2000).

Bilindiği gibi saldırgan davranışların birey ve toplum açısından pek çok önemli olumsuz sonuçları olabilmektedir. Bu nedenle, saldırgan davranma eğiliminde olan çocukların belirlenmesi, saldırgan davranışlara yönelik nleme

programlarından yararlanabilmeleri açısından önemli görülmektedir. Basit yaramazlık veya belli bir duruma bağlı olarak ortaya çıkan ve geçici olan saldırgan davranma (kardeş kıskançlığı, ortam değiştirme vb.) eğilimlerinin dışında, yerleşmiş ve bir davranış biçimi haline gelmiş olan saldırganlığın küçük yaşlarda belirlenmesinin erken müdahale açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu önemden hareketle, çocuklara yönelik ölçme araçları geliştirmek, çocukların gelişim dönemi özellikleri dikkate alındığında oldukça güçtür. Ancak bu konudaki ihtiyaç da göz ardı edilmemelidir (Şahin, 2004,s.3).

Uzun dönemli çalışmalar göstermiştir ki, çocukluktaki saldırganlık davranışları, ileriki yıllardaki uyumsuzluğun bilinen en iyi göstergesidir. Ve yine bu çalışmalar göstermiştir ki, gelişimsel olarak zorluk yaşama riski olan çocukların belirlenmesi çok önemlidir. Aslında, çocuklardaki saldırgan davranışlar üzerine birçok araştırma yapılmaktadır, fakat bu araştırmaların birçoğu yalnızca erkek çocukların saldırgan davranışlarını incelemektedir. Saldırgan davranışlar sergileyen kızlarla ilgili genellikle daha az olmuştur, çünkü fiziksel saldırganlık çoğunlukla erkekler tarafından gösterilen bir davranıştır. Ne var ki son yıllarda, ilişkisel saldırganlık üzerine birçok araştırma yürütülmekte ve bu araştırmalarda, kız çocuklarının erkek çocuklarına oranla daha çok ilişkisel saldırganlığı tercih ettiklerini göstermektedir (Crick ve diğerleri, 1997,s. 579).

Crick ve Grotpeter (1995), çocukların arasında bir saldırganlık girişimi oluyorsa bunu gerçekleştirenlerin daha çok bu saldırganlığı sosyal hedefler (İlişkisel saldırganlık) üzerinden yaptıklarını söylemişlerdir. Ve yine kızların erkeklerden daha çok ilişkisel saldırganlığa başvurduklarını, bunun sebebinin de kızların mahrem ve özel hedeflerini engellemekte erkeklerden daha başarılı olduklarını söylemişlerdir.

Crick ve diğerleri (1997) aslında ilişkisel saldırganlık davranışlarının da fiziksel saldırganlık kadar önemli olduğunu ve bu davranışlara maruz kalan çocukların duygusal baskı altında olduklarını söylemişlerdir. Yapılan araştırmalar saldırgan çocukların, sosyal ve duygusal olarak daha negatif olduklarını, ilerleyen yıllarda da akranları tarafından reddedildiklerini göstermiştir.

Crick ve diğerleri (1997), ilişkisel saldırganlık ve fiziksel saldırganlığın okul öncesi dönem, çocuklarında çok rahatlıkla ayırt edilebildiğini öne sürmüşlerdir. Geçmiş yıllarda yapılan çalışmaları incelemişler ve daha çok okul çocuklarının

saldırğan davranışlarına yoğunlaşıldığını belirlemişlerdir. Oysa bu tür çocukların erken sosyal güçlüklerini keşfetmek, çocukların ilerleyen yıllardaki uyum problemlerini önlemede ve tedavi etmede çok önemlidir. Bu noktadan yola çıkarak, Crick ve diğerleri (1997), erken çocuklukta akran grupları arasındaki ilişkisel saldırğanlığı ölçmek için bir başlangıç çalışması olarak, Preschool Social Behavior Scale-Teacher Form (PSBS-T) ölçüm aracını geliştirmişlerdir. İlişkisel saldırğanlık ile ilgili yapılan araştırmalar, bu davranışın nasıl geliştiği ile ilgili temel bilgileri de vermekte, yani çocukların sosyal davranışlarında ilişkisel saldırğanlık tavırlarının neden ve nasıl geliştiğini de göstermektedir. Bu nedenle Crick ve diğerleri (1997), ölçeğin adını Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu (Preschool Social Behavior Scale-Teacher Form) olarak belirlemiş ve ölçeği bir öğretmen Preschool Social Behavior Scale-Teacher Form (PSBS-T) birde öğrenci Preschool Social Behavior Scale-Peer Form (PSBS-P) olmak üzere iki form şeklinde hazırlamıştır.

Türkiye'de 'Davranış sorunları' üzerine yapılan çalışmalar, erken tespit ve iyileştirme çalışmaları için kullanılan 'Davranış sorunları ölçekleri' incelendiğinde pek çok okul öncesi dönem davranış sorunları tarama ölçüm aracı Türkçe'ye çevirilmiş ve Ülkemiz için kullanımı güvenilir ve geçerli bulunmuştur. Ancak bu ölçeklerin ortak özelliği, çocukluk yıllarında ortaya çıkabilecek birçok davranış sorununu aynı ölçekle taramak olmaktadır. Ülkemizdeki çeşitli örneklem grupları üzerinde yapılmış, araştırmalar göstermiştir ki 'saldırğanlık', okul öncesi dönemde öğretmenlerin ve ailelerin en sık karşılaştıkları davranış sorunlarından birisidir. Fakat uygulanan davranış sorunları ölçekleri yalnızca 'Saldırğan Davranış'ları ölçmemektedir. Ve kullanılan bu ölçüm araçlarının birçoğu 3-6 yaş aralığının çok üstünde, birçoğu ilköğretim düzeyindedir. Dolayısıyla, ülkemizde saldırğanlık davranışını ve bu davranışı etkileyen sosyal davranışları geniş bir çalışma grubunda, farklı saldırğanlık türlerini kapsayacak biçimde inceleyecek farklı araştırmalara gereksinim duyulmaktadır.

Yukarıda ifade edilen bilgilerin ışığında, Okul öncesi dönem çocuklarının ilişkisel saldırğanlıklarını ölçmek için geliştirilip, öğretmenleri tarafından değerlendirilen 'Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu'nun Türkçe' ye çevrilerek güvenilirlik ve geçerlik çalışmasının yapılması, ölçeğin farkları ayırt

edebilme gücünü (ayırt edici geçerlik) sınamak araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Erken çocukluk dönemi olarak bilinen okul öncesi eğitim yıllarında pek çok uygun ya da uygun olmayan davranış şekillenmekte, farklılıklar iyi bir eğitimci tarafından belirlenerek, amaçlı olarak düzenlenen davranış değiştirme teknikleri ile yeni bir şekil kazandırılmaktadır.

Davranış sorunlarından birisi olan saldırganlık davranışı da okul öncesi eğitim yıllarında öğretmenlerin ve ailelerin karşılaştıkları birçok durumda çaresiz kaldıkları uyum sorunlarından birisidir.

Saldırganlığın pek çok kuram tarafından tanımı yapılmakla birlikte, bu çalışmada saldırganlık, yapılan tüm tanımların eksik ve üstün yönleri göze alındığında yazılı kaynaklarda en çok kabul gören ve niyete önem veren güdüsel yaklaşımlı tanım üzerinden çalışılmıştır. Bu nedenle, bu çalışmada sosyal ortamda bir çocuğun bilişsel ve duygusal süreçlerinin onun saldırgan bir davranışta bulunmasına nasıl yol açtığını ortaya çıkartmak amacıyla geliştirilmiş olan Sosyal Bilgi İşleme Süreci kuramı temel alınmıştır (Aktaş, 2000).

Bu noktadan hareketle araştırmanın amacı, 3-6 yaş okul öncesi dönem çocukları için geliştirilip, öğretmenlerin değerlendirmeleri ile doldurulan 'Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu'nu Türkçe'ye çevirmek, Türkiye'deki çalışma grubu üzerinde güvenilir ve geçerli olup olmadığını sınamak ve 'Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu'nun belirlenen bazı değişkenlerle (yaş, cinsiyet, anne-baba eğitim durumu, aile gelir düzeyi) olan ilişkisini inceleyerek ölçeğin ayırt edici geçerliği hakkında ek kanıtlar elde etmektir. Bu temel amaç doğrultusunda, aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. 'Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu'nun dilsel eşdeğerliği nedir?

2. Türkçeye çevrilmiş ve uygulanmış olan 'Okul Öncesi Dönem Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu'nun güvenilirlik ve geçerlik sonuçları nelerdir?

2.1. Güvenirlik sonuçları nelerdir?

2.1.1. İç güvenilirlik (Internal Consistency) (Cronbach Alpha)

sonuçları nelerdir?

2.1.2. Madde analizi sonuçları nelerdir?

2.1.3. Test tekrar test güvenilirliği sonuçları nelerdir?

2.2. Geçerlik sonuçları nelerdir?

2.2.1. Görünüm (Kapsam) geçerliği sonuçları nelerdir?

2.2.2. Yapı geçerliliği (Construct Validity) sonuçları nelerdir?

2.2.2.1. Faktör analizi sonuçları nelerdir?

2.2.2.2. Okul Öncesi Dönem Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu

ile ilgili korelasyon sonuçları nelerdir?

2.2.3. Kriter geçerliği sonuçları nelerdir?

2.2.4. Ayırt edici geçerlik sonuçları nelerdir?

‘Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu’ Ölçeğinin ayırt edici geçerliğine bir kanıt olarak;

2.2.4.1. Araştırmanın çalışma grubunu temsil eden 3-6 yaş arasındaki çocukların demografik özellikleri (cinsiyet, yaş, annenin-babanın eğitim düzeyi, annenin-babanın medeni durumu ve ailenin tahmini gelir düzeyi) nelerdir? Çalışma grubunun Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu’ndan aldıkları puanlar, çalışma grubunun demografik özelliklerine göre (cinsiyet, yaş, anne-babanın eğitim düzeyi, anne-babanın medeni durumu ve ailenin tahmini gelir düzeyi) anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

2.1. Araştırmanın Önemi

Okulöncesi dönemde kişiliğin büyük bir bölümünün oluşmuş olması bu dönemin önemini göstermektedir. Bu dönemde çocukların kazandığı davranışlar onların ileride gösterecekleri davranışların habercisidir. Okulöncesi dönemde yaş ve gelişim döneminin belirgin özellikleri olarak görülen istenmeyen bazı davranışların kalıcı hale gelmemesi ve kritik dönemde çözümlenmesi, ileride çocuğun ruh sağlığının düzgün olabilmesi için önemlidir (Şehirli, 2007).

Her yaştaki çocuklarda düzeltilmesi için özel çaba gösterilmesi gereken bazı davranışlara rastlanmaktadır. Bu davranışlar gerek çocuğun kendi kendisine gerekse diğer kişilere zarar veren davranışlar olabilmektedir. Bu davranış sorunlarının türü, görülme sıklığı ve yoğunluk oranları çocuğun başta ruh sağlığı olmak üzere diğer

gelişim yönlerini de etkilemektedir. Zamanında fark edilmeyip gerekli önlemler alınmaması durumunda sorun olan bu davranışlar kalıcı olabilmekte ve tedavisi de o oranda zorlaşmaktadır. Çocuklarda görülen bu tür istenmedik davranışlar erken fark edilir, gerekli önlemler alınır ve iyileştirici çabalara girilirse, istenmedik davranışların zayıflaması ve giderek kaybolması olasılığı artacaktır (Sezer, 2004).

Öğretmenlere göre, saldırganlık, diğer sınıf içi davranış sorunlarına oranla çok daha rahatsız edici sonuçlar yaratır (Yazgan ve diğerleri, 2004). Saldırganlık davranışı erken fark edilebilirse, gerekli yöntemler ile çocukların hayatlarına yerleşmesi önlenebilir ya da erken tedavi edilmesi ileri yıllarda yaşanması olası pek çok sorunu çözmeye yarayabilir. Bu sebeple erken çocukluk dönemindeki saldırgan davranışların ölçülmesi planlanmıştır. Fakat Türkiye’de uygulanabilen ölçeklerin birçoğunun İlköğretim-Lise ve Üniversite düzeylerindeki kişilerin 'Saldırganlık Düzeyleri'ni belirlemekte olduğu; zira okul öncesi yaş grubu olarak belirlenen 3-6 yaş düzeyi için geliştirilmiş saldırganlık ölçeklerinin ya da saldırganlığın çeşitli alt boyutlarını inceleyen ölçüm araçlarının yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir.

Türkiye’de 3-6 yaş grubu çocuklarında ilişkisel saldırganlığı ölçmek üzere geliştirilmiş ölçek sayısının yeterli olmaması ve kız çocuklarının saldırganlık davranışlarının incelendiği çalışmaların çok az olması bu araştırma için motivasyon kaynağı olmuştur. Çünkü ilişkisel saldırganlık, literatürde yeni yeni önem kazanan ve özellikle de kız çocuklarının da saldırgan davranışlarının olabileceğini vurgulayan bir saldırganlık türüdür.

OÖSDÖÖF ölçüm aracının Türkiye çalışma grubuna uyarlanarak güvenilirlik ve geçerlik çalışmasının yapılması, Türkiye’de günümüze kadar yapılan çalışmalara bir destek oluşturması, saldırganlığın ilişkisel saldırganlık boyutuna dikkat çekmesi ve bu alandaki boşluğu doldurması bakımından önem taşımaktadır. Bundan sonra yapılacak çalışmalar için bu araştırmanın, saldırgan davranışların kontrol altına alınmasında, kız ve erkek çocuklar arasındaki farkların incelenmesinde ve zaman içinde saldırgan davranışların azaltılması konusunda yeni araştırmalara kolaylık sağlayacağı düşünülmüştür.

1.4. Sayıtlar

- 1) Araştırmaya katılan öğretmenlerin ‘Çocuk Bilgi Formu’ndaki çocuğa ilişkin demografik bilgileri doğru olarak doldurdıkları varsayılmıştır.
- 2) Okul öncesi yaş grubundaki çocukların sosyal davranışlarını belirlemek için öğretmenlerin değerlendirmelerinin temel alınabileceği varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

- 1) Bu araştırma, İstanbul İl’inin Sarıyer ve Üsküdar İlçe’lerinden seçilen okul öncesi eğitim kurumlarındaki 3-6 yaş okul öncesi dönem çocukları ile sınırlıdır.
- 2) Bu araştırma, İstanbul İlinin Sarıyer ve Üsküdar İlçelerinden seçilmiş Okul Öncesi Eğitim kurumundaki 3-6 yaş okul öncesi dönem çocuklarının kendi öğretmenlerinin değerlendirmeleri ile sınırlıdır.
- 3) Araştırmada incelenen ‘Sosyal davranışlar’, ‘Saldırganlık davranışı ve alt boyutları’ Crick ve diğerleri (1997), tarafından geliştirilen 'Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği'nin ölçtüğü maddelerle sınırlıdır.
- 4) Araştırma 2007- 2008 Öğretim yılı ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Saldırganlık: Saldırganlığın pek çok kuram tarafından tanımı yapılmakla birlikte, bu çalışmada saldırganlık, yapılan tüm tanımların eksik ve üstün yönleri göze alındığında yazılı kaynaklarda en çok kabul gören ve niyete önem veren güdüsel yaklaşımlı tanım üzerinden; “Bir davranış bir başkasını incitmek, bir başka deyişle fiziksel ya da psikolojik olarak zarar vermek amacıyla yapılmışsa saldırgan bir davranış olarak nitelendirilir.” şeklinde yapılmıştır (Aktaş, 2000).

Fiziksel Saldırganlık (Overt Aggression): Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu ölçüm aracındaki; akranlarına tekme atar ya da onlara vurur, akranlarını, onlara vurmakla veya onları dövmekle tehdit eder, diğer çocukları iter veya dırter, isteklerini elde etmek için akranlarını, onlara zarar vermekle tehdit eder, diğer çocuklara çimdikleyerek zarar verir ve üzgün olduğunda akranlarının eşyalarına zarar verir, davranışlarının tümüdür (Crick ve diğerleri, 1997).

İlişkisel Saldırganlık (Relational Aggression): Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu ölçüm aracındaki; bir akranı onun söylediğini yapmadığı sürece, onu oyuna almamakla tehdit eder, akranlarına istediklerini yapmadıkça onlarla oynamayacağını ya da arkadaş olmayacağını söyler, akranlarına, istediklerini yapmadıkları takdirde doğum günü partisine davet etmeyeceğini söyler, akranlarına, diğer çocuklarla oynamamasını veya onlarla arkadaş olmamasını söyler, bir akranına kızdığında onu oyun grubundan dışlar ve diğer çocukların bir akranını sevmemesi için uğraşır, davranışlarının tümüdür (Crick ve diğerleri, 1997).

Olumlu Sosyal Davranış (Prosocial Behavior): Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu ölçüm aracındaki; akranlarına yardım eder, diğer çocuklara iyi davranır veya onlara güzel şeyler söyler, paylaşmasını bilir ve sırasını bekler, akranlarına karşı naziktir davranışlarının tümüdür (Crick ve diğerleri, 1997).

Depresif Duygular (Depressed Affect): Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu ölçüm aracındaki; diğer çocuklara pek gülmez, üzgün görünür, okulda iyi vakit geçirmez (okulda eğleniyormuş gibi görünmez) davranışlarının tümüdür (Crick ve diğerleri, 1997).

Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu (Preschool Social Behavior - Teacher Form) : Crick ve diğerleri (1997), tarafından, Okul Öncesi Dönem'deki çocukların (3-6 yaş) sosyal davranışlarından 'İlişkisel Saldırganlık' (Relational Aggression) davranışı ölçmek amacıyla geliştirilen ölçüm aracı, çocuğun sosyal davranışlarından olan 'Fiziksel Saldırganlık' (Overt Aggression), 'Olumlu Sosyal Davranış' (Prosocial Behavior) ve 'Depresif Duygular' (Depressed Affect) davranışlarına ilişkin alt faktörleri de incelemektedir. PSBS-T (Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu) çocuğun kendi öğretmeni tarafından kolaylıkla doldurulabilen, okul öncesi çocukların özellikle ilişkisel saldırgan davranışlarını tanıyabilmede kolayca kullanılabilen bir izleme aracı olarak geliştirilmiştir.

1.6. Kısaltmalar

KISALTMALAR

- PSBS-T: Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu'nun orijinal formu.
PSBS-P: Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Akran Formu'nun orijinal formu.
OÖSDÖÖF: Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu'nun Türkçe formu.
PBQ: Okul Öncesi Davranış Ölçeği.
MASDU: Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği.
ODSTÖ: Okul Öncesi Davranışsal Sorunları Tarama Ölçeği.
PPQ: Aile Uygulamaları Ölçeği.
CSE: Çocukların Sosyal Deneyimleri Ölçeği.
CBCL/2-3: Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği.
CBCL/4-18: Çocuk ve Gençlerde Davranış Değerlendirme Ölçeği.
C-TRF: Öğretmen Bilgi Formu.
YSR: Kendini Değerlendirme Ölçeği.
CÖDÖ: Connors Öğretmen Derecelendirme Ölçeği.
ÇDSKE: Çocuklar İçin Durumluluk-Sürekli Kaygı Envanteri.
ODÖ: Okul Öncesi Davranış Ölçeği.
SPSS: Sosyal Bilimler İstatistik Programı.
SS: Standart Sapma.
N: Sayı.
X: Ortalama.
%: Yüzde.
f: Frekans.
p: Anlamlılık Düzeyi.
r: Korelasyon Katsayısı.

II. BÖLÜM

İLGİLİ ALAN YAZIN

Bu bölümde sırasıyla şu konular üzerinde durulmuştur;

1. Okul öncesi dönemde uyum ve davranış sorunları, uyum ve davranış sorunlarına neden olan faktörler,
2. Çocuklarda sıklıkla görülen uyum ve davranış sorunları,
3. Saldırganlık ile karıştırılan öfke davranışı,
4. Saldırganlığın gelişimi,
5. Saldırganlığın tanımı,
6. Saldırganlığın çeşitli kuramlar tarafından açıklanması,
7. Sosyal bilgi işleme süreci kuramı,
8. Saldırganlığa neden olan faktörler,
9. Saldırganlık türleri,
10. Okul öncesi dönem sosyal davranışları ve ilişkisel saldırganlık,
11. Uyum, davranış sorunları ve saldırganlık davranışı üzerine yurt içinde ve yurt dışında yapılmış araştırmalar.

2.1. OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE UYUM VE DAVRANIŞ SORUNLARI

2.1.1. Uyum

Uyum, bireyin, çevresiyle etkileşimi süresince çevresindeki değişikliklere uygun davranış şekilleri bulabilmesi, bu ilişkiyi (çevredeki değişiklik-uygun davranış) yaşam boyu devam ettirebilmesidir (Başaran, 1974; Yavuzer, 1985; Aslan, 1997; Çakmak ve Saatçioğlu, 2003). Yavuzer (2001, s.228), uyumu bireyin sahip olduğu özelliklerinin kendi benliğiyle, içinde bulunduğu çevre arasında dengeli bir ilişki kurabilmesi ve bu ilişkiyi sürdürebilmesi şeklinde tanımlamıştır. Aydoğmuş (1990), bütün canlıların yaşayabilmeleri ve varlıklarını sürdürebilmeleri için doğa şartlarına alışmaları, doğanın güçlüklerini yenmeleri gerektiğini öne sürmüştür. Bu işlemler dizisine uyum demiştir.

Sonuvar (1999) ise; bireyin uyum yapabilme becerisini risk ve stresli yaşam olayları ile koruyucu etkenler arasında denge kurabileceği sürece kazanabileceğini ve

bireyin bu süreci başarıyla atlatabileceğini belirtmiştir. Tüm bu görüşlerin ardından uyumlu çocuk; iç çatışmalardan arınık olan, gerçekleri kabul edebilen, engellemeler karşısında sakin ve yapıcı tepkiler veren, kendi içindeki yetersizlik ve korkularının farkında olan ve onları kabul eden onlardan doyum sağlayabilen, duygularını istenilen şekilde gösterebilen kişi olarak tanımlanabilir (akt. Şehirli, 2007).

Bireyin çevresindeki değişiklikleri anlayıp bu değişikliklere ve insanların isteklerine uygun davranması ve onlarla olmaktan zevk alması mensup olduğu toplumun sosyal değer yargılarına göre hareket ederek yeterince doyum sağlanması, gerekli kurallara uyabilmesi, kendini özgün bir kişi olarak tanıtabilmesi sosyal uyumun göstergeleridir (Şehirli, 2007).

Çocuğun okul öncesi eğitim kurumunda aldığı eğitim ile ailede aldığı eğitim birbiriyle çakışıyorsa, çocuk sosyal uyum ve davranışlarında zorluklar yaşayabilir. Bir başka ifade ile aile ve okulun çocuk için uygun gördüğü sosyal davranışlar benzer ise, çocuk okula başladığında daha az uyumsuzluk sergileyecektir (Ural ve Efe, 2005).

Sosyal uyum, insanlar ve özellikle çocuklar için doğa şartlarına olduğu kadar toplum şartlarına ve kurallarına da uyum sağlamak şeklinde tanımlanabilir. Uyumun sağlanmasında esas görevli sinir sistemidir. Sinir sistemi içten gelen dürtülere ve dıştan gelen etkilere uygun tepkiler göstererek uyumu sağlar. Sinir sisteminin bu tepki cevaplarına davranış adını veririz. Davranışlar uyumu sağlamaya yönelik ise olumlu, uyumlu davranışlardır. Davranışlar uyumu sağlayamıyorsa ya da mevcut uyumu bozuyorsa bunlara uyumsuz davranışlar denir. Bu durumda uyum bozukluğu veya davranış bozukluğu söz konusudur (Aydoğmuş, 1990).

2.1.2. DAVRANIŞ VE DAVRANIŞ SORUNLARI

Uyarıcılara karşı verilen sözel ya da sözel olmayan tepki şeklinde tanımlanan davranış insan ilişkilerinin temelini oluşturur. Kişilerin gösterdikleri davranışlar onların o anki ve ilerideki ilişkilerini ve kendilerini algılamalarını etkilemektedir. Bazı davranışlar kişiler tarafından kabul edilirken bazı davranışlar kabul edilmemekte ve istenmeyen davranış olarak değer görmektedir. Bu nedenle bir davranışı normal ya da normal dışı şeklinde sınıflamak çok zordur (Morgan, 1998, s.332).

Çocukta görülen ve normal dışı olarak sınıflandırılan davranış sorunlarını, ‘çocuğun uyum sorununu’ açıklamak ve çözüm yolları üretmek için araştırmacılar ‘davranış sorunlarını’ tanımlamakla işe başlamışlardır. Davranış sorunları yaşayan bir çocuğun uyumunun ve okul başarısının etkileneceği göz önüne alındığında, çocuğun davranış sorunlarını tanımlamak ve sonra uygun yollarla çözüm aramak çok önemlidir (Budak 2000 ve Kanlıklıçer 2005).

Çocukların davranışları yönünden dengeli yetişmeleri sağlıklı ve başarılı bir toplumun temelini oluşturmaktadır. Büyümekte ve gelişmekte olan çocuk bir yandan çevresine uyum sağlamak için devamlı çaba harcarken, bir yandan da gelişmenin ve uyum sağlamanın getirdiği yeni sorunlarla karşılaşmaktadır. Çocukların karşılaştıkları bu sorunlar çok ve çeşitlidir. Öfke, saldırganlık, hayal kurma, tik, kekemelik, inatçılık, çalma, fobiler, arkadaşlarıyla geçinememe gibi davranışlara çocukların okul ve ev hayatlarında sık sık rastlanmaktadır (Köknel 1981, Hakbilen 1984).

Bu davranışlar her yaş ve gelişme basamağında yeni gelişme ve değişimlere bağlı olarak kısa süreli, gelip geçici olabilir. Ancak herhangi bir gelişim aşamasında normal olarak nitelendirilen bir davranışın diğer bir basamağa uzayıp gitmesi ve çocukta yerleşmesi normal olarak nitelendirilemez ve önemli davranış sorunlarına neden olur. Yaş ilerledikçe bu tür davranışlar çevreye ve topluma davranış sorunu haline dönüşebilir (Eripek, 1982 ve Yörükoğlu 1992).

Çocukluk döneminde görülen bazı problemler, davranış sorunları gibi görünse de aslında bu davranışlar, normal gelişimin bir parçasını oluşturur. Bu davranışların çoğu kalıcı olmaktan çok geçici türdendir. Sorunlu çocukların tanımlanmasında, öncelikle davranışları bakımından normal olan çocuklarla, sapan davranış örnekleri ve davranış sorunları gösteren çocukları ayırt etmek gerekir. Normal ve normalden sapan davranışların neler olduğu bilinmelidir. Çocuğun davranışlarının normal mi, yoksa davranış sorunu mu olduğunun belirlenmesi için bazı ölçütler gerekir (Yavuzer, 2001, s.228). Bu ölçütler:

Yaşa Uygunluk: Çocuğun yaşı, davranışının normalliğini belirlemede önemli bir rol oynar. Bunun için çocukla ilgili bireylerin (anne, baba, öğretmen, vs.) değişik yaşlardaki tipik davranışları ve gelişim dönemi özellikleri hakkında doğru bilgi sahibi olmaları oldukça önemlidir (Kılıçarslan, 2006, s.66).

Yoğunluk: Örneğin, 5 yaş çocuğunda öfke ve huysuzluk doğarken bu bir başkasına ya da kendine zarar verme şekline dönüşürse sorunlu davranış kategorisine girer (Yavuzer, 2001, s.232).

Süreklilik: Çocuğun belirli bir davranış türünü ısrarlı bir şekilde ve uzun zaman sürecinde tekrar etmesidir (Kılıçarslan, 2006, s.67).

Cinsel Rol Beklentisi: Erkeklerin kızlara oranla daha saldırgan olması beklenirken, davranışlarıyla erkeklere benzer saldırgan örnekler sunan kızların davranışı, sapan davranış kategorisine girer (Yavuzer, 2001, s.232).

Kültürel Faktörler: Normalden sapan davranış biçimlerinin oluşumunda, içinde yaşanılan kültürel faktörlerin önemi büyüktür (Yavuzer, 2001, s.232).

Literatürde yapılan bazı davranış sorunu tanımlarına bakmak gerekirse;

Carr ve Durand (1985), davranış sorunlarını, “bireylerin toplumda etkili işlev görmelerini engelleyen ve kendilerinin, akranlarının güvenliklerini tehlikeye sokan herhangi bir davranış” olarak tanımlamaktadırlar (akt. Erbaş, 2001, s.73-74).

Dunlap ve diğerleri (1990) davranış sorunlarını, “yaralanmaya neden olmaları nedeniyle düzenli toplum yaşamına katılımı zorlaştıran davranışlar” olarak tanımlamaktadırlar. Ancak, sorunlu davranışlar her zaman kişinin kendisini ya da çevresindekileri fiziksel olarak yaralamasını ya da zedelemesini içermemektedir. Bazı davranış sorunları kişinin öğrenme süreçlerini ve sosyal etkileşimlerini de olumsuz olarak etkilemektedir (akt. Erbaş, 2001, s.73-74).

Martin ve Pear (1992) davranış sorunlarını, öğretmenin beklentileri ve öğrencilerin davranışları arasındaki farklılık olarak tanımlamaktadır (akt. Kanlıkılıçer, 2005).

Burden (1995), genel olarak sınıf ortamında eğitsel çabaları engelleyen, sınıf aktivitelerinin akışında aksamalara yol açan, düzeni bozan davranışları istenmeyen (sorun) davranışlar olarak tanımlamıştır (akt. Kanlıkılıçer, 2005).

Budak (2000), davranış sorunları için, çocukların sergilediği karmaşık davranışsal ve duygusal sorunlardır şeklinde genel bir tanım yapmıştır.

Sevinç (2004), davranış sorunlarını, çocuğun çevresine ve çevresindeki kişilere uygun davranışlarda bulunamaması olarak tanımlamıştır.

Kanlıkılıçer (2005), davranış sorunlarını, bireyin yeni bir beceri öğrenmesini engelleyen ve ortamların dışında kalmasına neden olan, kendisine ya da diğerlerine

zarar veren, aynı zamanda bireyin içinde yaşadığı toplumun sosyal normlarına uymayan davranışlar olarak tanımlamıştır.

Yazar (2004, s.2) ve Gültekin (2006, s.72)'e göre, davranış sorunları, çocuğun ruhsal ve bedensel sorunlarını doğru bir şekilde yansıtamaması, kendini ifade edemeyerek, iç çatışmalarını davranışlarına aktarması sonucu oluşurlar.

Davranış sorunu sergileyen çocuklar, çeşitli şekillerde etiketlenir. Çocukların sorunlu davranışları saldırgan, isyankar, içine kapanık ve anti sosyal gibi davranış üzerindeki genel etkilerine göre sınıflandırılabilir. Bu tür sınıflandırma, problemin iletimi konusunda, kolaylık sağlar (Özyürek, 2004, s.13).

Turgay ve diğerleri (2000) tarafından yapılan bir çalışmada en fazla görülen davranış sorunları belirtilerinin, 'zorbalık, tehdit, diğer insanların gözünü korkutma', 'fiziksel kavga başlatma', 'yalan söyleme' olduğu gözlenmiştir. Araştırmalara göre, okulda başarısız olan, yeterince arkadaş ilişkisi geliştirilmeyen, evde ve okulda sürekli reddedilen bu çocuklar saldırgan olabilirler ve davranış sorunları geliştirebilirler (akt. Kanlıklıçer, 2005).

Nixon (2002), ufak yaş çocuklarındaki en çok dışa vurulan davranış sorunlarının saldırganlık, yıkıcılık, karşı gelme, söz dinlememe veya anti-sosyal davranışlar olarak karşımıza çıktığını söyler.

2.1.3. UYUM VE DAVRANIŞ SORUNLARINA NEDEN OLAN FAKTÖRLER

Çocuklarda ortaya çıkan davranış sorunlarının, çözümüne ulaşmak için önemli olan nokta, çocuğun problemlerinin kaynağını bulmaktır.

Adler (2000), uyum ve davranış sorunlarına yol açan nedenlerini; çevre değişikliği, okula başlama, ailede doğum olayları, çocuğun kendinden büyük ya da küçük kız ve erkek kardeşlerinin varlığı, okuldaki başarısızlık, öğretmenin ya da okulun değişmesi, yeni dostluklar, çocuğun geçirdiği hastalıklar, anne ve babanın boşanması, tarafların yeniden evlenmesi, anne ve babanın ölümü olarak özetlemiştir.

Adler'den farklı olarak, Salk (2002), genellikle, davranış sorunlarının iki temel nedeni olduğunu söylemiştir. Bunlardan birincisi çevresel faktörler, ikincisi de fizyolojik faktörlerdir.

Günümüze kadar yapılan tanımlardan farklı olarak, Şehirli (2007) ise uyum ve davranış sorunlarına neden olan faktörleri üç grupta incelemenin mümkün olacağını belirtmiş ve bu faktörleri şu şekilde gruplandırmıştır:

2.1.3.1. Biyolojik ve Fiziksel Faktörler

Doğum öncesi komplikasyonlar, organik bozukluklar, duygusal ve sosyal yetersizlikler, düşük zeka düzeyi, dikkat sorunları, çocukların kendileri hakkındaki olumsuz duyguları, karakter özellikleri ve fiziksel engelleri çocukların davranışlarını etkilemektedir. Ayrıca çocukların engellenmesi, temel gereksinimlerinin düzenli olarak karşılaşmaması ve güven eksikliği yaşam boyu süren davranış sorunlarına neden olabilmektedir (akt. Şehirli, 2007; Gençtan, 1984 ve Kılıçarslan, 2006).

2.1.3.2. Ailesel Faktörler

Çocuktaki davranış sorunlarının nedenleri genellikle anne- baba ve çocuk arasındaki ilişkilere bağlı olarak açıklanmaktadır. Çocuk özellikle 0-6 yaş arasında ebeveynlerinin etkisi altındadır. İlk sosyal deneyimlerini aile bireyleriyle etkileşimi sonucunda kazanır. Çocuğa yöneltilen davranış ve ona karşı takınılan tavır, onun sosyal uyumunda önemli yer tutar. Çocuk sosyal bir birey olmayı öğrenirken, aynı zamanda en küçük ayrıntısına kadar kopya edeceği bir modele gereksinim duyar. Bu modellerdeki farklılıklar ve değişimler de çocuğun çeşitli davranışlara sahip olmasında önemli etkenlerdir. Çünkü çocukluk, hızlı fiziksel, bilişsel, duygusal ve sosyal değişimlerin olduğu bir süreçtir (Kanlıkılıçer, 2005; Enç, 1978 ve Ekşi, 1990).

Genellikle anne - babalar, öğretmenler çocukta ilgi çekmeye yönelik olan sağlıklı ve doğal bazı davranışları görmemezlikten gelirler. Bu ilgisizlik karşısında çocuk, davranışını büyük bir olasılıkla abartacak ve sıklaştıracaktır. Artık çocuğun davranışları sağlıklı değildir ve bir sorun halini alır. Anne - baba tarafından duyulmadığını, anlaşılmadığını hisseden çocuk bunu duyurmak için daha aşırıya gidecek, daha çok ağlayacak ve kendini duyurmaya çalışacaktır. Ya kendilerine zarar verirler, ya içine kapanırlar ya da aşırı saldırgan davranışlar sergilerler. Saldırgan davranışın ortaya çıkma nedenleri arasında, anne babanın hatalı tutumları ilk sırada yer almaktadır (Kalkınç, 2004, s.37; Baran, 1993; Ertuğrul, 2002, s.121 ve Atıcı, 2001).

Çocuğun gelişiminde çok önemli rol oynayan annenin boşanma, ölüm, terk gibi nedenlerle aileden ayrılması çocuğun sosyalleşme sürecine zarar vererek saldırganlık, bağımlılık, inatçılık gibi davranışlar geliştirmesine neden olabilmektedir (Dizman ve Gürsoy, 2004, s.8; Öz, 1997 ve Gazeloğlu, 2000).

Çocuk, anne yoksunluğu olayına yaşına ve gelişim düzeyine göre farklı tepkiler gösterebilir. Okul öncesi dönemde yaşanan ayrılıklar sonucunda çocuk artık sevilmediği ve istenilmediği duygusuna kapılarak bu durumdan kendini sorumlu tutabilmekte ve savunma amacıyla saldırgan davranışlar geliştirebilmektedir (Dizman, 2003,s.35, Dizman ve Gürsoy, 2004,s.8).

2.1.3.3. Psikososyal Faktörler

Kişinin içinde yaşadığı sosyal ortam onun tüm davranışlarını yönlendirir. Ani şoklar, olağanüstü olayların yarattığı özel durumlar, derin üzüntüler davranışlarını etkiler (Kulaksızoğlu, 2003,s.42).

Bu sorunların, ebeveynler ve öğretmenler tarafından fark edilmesi ve zamanında müdahalede bulunulması, ileride daha büyük problemlere yol açmaması açısından büyük önem taşımaktadır. Yaşının gerektirdiği sosyal gelişimi gerçekleştirememiş birey, davranışlarındaki toplumca onaylanmayan davranış sorunları ve toplumun kurallarından dolayı, toplumsal baskı altına alınır. Toplumsal baskı, bireyin kınanmasından başlayarak, toplumdaki dışlanmasına kadar gidebilir. Toplumsal baskının fazlalığı, bireyin mutsuz olmasına ve uyumsuzluğuna neden olabilir. Çocuklarda davranış sorunlarının çoğunun altında yatan neden, sosyal uyumsuzluktur (Gizir, 2002; Profeta, 2002; Hawkins, 1991 ve Halpern, 2004).

Bu araştırmada, çocukların sosyal uyum sorunları arasında büyük önem taşıyan ve çocuğun ileriki yaşamında nasıl bir yetişkin olacağını belirlemede etkin rol oynayan ‘İlişkisel Saldırganlık’ davranışı incelenmiş ve ilişkisel saldırganlığın çeşitli değişkenlerle olan ilişkisi üzerinde durulmuştur.

2.2. ÇOCUKLARDA SIKLIKLA GÖRÜLEN UYUM VE DAVRANIŞ SORUNLARI

Çocuklarda sıklıkla görülen ‘Uyum ve Davranış Sorunları’ şu şekilde sıralanabilir:

- Uyku Bozuklukları
- Saç Yolma (Trikotillomani)
- Aşırı İnatçılık
- İdrar Kaçırma (Enuresis) ve Dışkı Kaçırma (Enkopresis)
- Fobiler ve Korkular
- Bağımlılık
- İçme Kapanıklık
- Yeme bozuklukları ve iştahsızlık
- Yalan Söyleme
- Psikolojik Kökenli Kekemelik
- Evden ve Okuldan Kaçma
- Çalma – Hırsızlık
- Parmak Emme – Tırnak Yeme
- Tik Bozuklukları
- Çocukluk Mastürbasyonu
- Kural Tanımama- Karşı Gelme
- Öfke
- Saldırganlık (Gültekin, 2006; Kılıçaslan, 2006; Yavuzer, 2001; Keskin, 2004; Kaner, 2003; Salk, 2002; Ertuğrul, 2002; Jayson, 2004; Saygılı, 2004; Yazar, 2004 ve Semerci, 2006).

2.3. SALDIRGANLIK DAVRANIŞI İLE KARIŞTIRILAN ÖFKE DAVRANIŞI

Literatür incelendiğinde, öfke ve saldırganlık kavramlarının genellikle bir arada kullanıldığı görülür. Özmen’in (2004, s.28) belirttiğine göre öfke ve saldırganlık kavramlarının sürekli bir arada kullanılması bu iki kavramın uzun bir süre birbiriyle karıştırılmasına ve eş anlamlı kavramlar gibi algılanmasına neden

olmuştur. Fakat psikoloji ve diğer sosyal bilimlerdeki gelişmeler bu iki kavramın artık ayrı ayrı ele alınıp incelenmesini gerekli kılmıştır.

Bu iki kavram incelendiğinde öfke kavramının, engellenme; saldırıya uğrama tehdit edilme, yoksun bırakma, kısıtlama vb. gibi durumlarda hissedilen ve genellikle neden olan şeye ya da kişiye yönelik şu ya da bu biçimde saldırgan davranışlarla sonuçlanabilen oldukça yoğun olumsuz bir duygu olarak tanımlandığı görülmektedir. Saldırganlık kavramı ise, diğer bir canlı ya da nesneye yönelik incitici ve rahatsız edici davranışlar olarak tanımlanmaktadır. (Boxer ve Tisak, 2005) “Saldırganlık başkalarını incitmeyi amaçlayan her türlü davranış ya da eylemdir” şeklinde tanımlanabilir (Özmen, 2004, s.28-29).

Yukarıdaki tanımlar incelendiğinde, öfke kavramının bir duyguyu, saldırganlık kavramının ise daha çok bir davranışı ifade ettiği görülmektedir. Deffenbacher (1999), Dattalio ve Freeman (1994), Eckhardt ve Barbour (1997) da, öfke ve saldırganlık kavramlarının eş anlamlı kavramlar olmadığını belirtmektedirler. Ayrıca bu iki kavramın her zaman birbirlerine eşlik etmelerinin söz konusu olmadığını da vurgulamaktadırlar (akt. Özmen, 2004, s.29).

Öfke duygusu ortaya çıktığı anda, bazı bireyler tepkilerini fiziksel ya da sözlü saldırıda bulunarak ortaya koyarlar. Bazı bireyler ise, öfkelendikleri zamanlarda edilgen ve dolaylı saldırganlığı tercih ederler ya da geri çekilme davranışı gösterebilirler. Bu durum, öfke duygusunun her zaman saldırgan davranışa yol açacağı biçimindeki yargının doğru olmadığını ortaya koyar. Öfke yaşantılarının sonucunda saldırganlığın ortaya çıkması beklenebilir, fakat saldırgan davranış tek seçenek değildir, diğer davranış olasılıkları da bulunmaktadır (Özmen, 2004, s.29). Şahin, (1997, s.85) öfkeli kişilerin saldırgan olmak yerine atılğan olmayı öğrenmelerinin daha doğru olacağını belirtmiştir.

Öfkenin ifade biçimleri de çeşitlilik göstermektedir. Öfkenin ifade biçimlerinden birisi, belki de en önemlisi saldırganlık olarak görülmektedir. Öfke, saldırganlığın iki tür ifade biçimlerinden biri olarak tanımlanmaktadır. Fiziksel saldırganlık motor davranışlarla ilişkilidir ve amaç karşıdaki kişiye veya objeye zarar vermektir. Diğer deyişle hedef yönelimlidir. Ancak her saldırgan davranışın temelinde her zaman öfke olmayabilir (Berkowitz 1990).

Saldırganlığın ikinci şekli olan, sözel saldırganlık boyutu ise daha çok, dışa vurulmuş öfke olarak tanımlanmaktadır. Hostilite, öfke duygularını içermesine rağmen, diğer kişilere doğrudan zarar vermek amacıyla yapılan saldırgan davranışları da harekete geçiren bir anlama sahiptir. Öfke ve hostilite, daha çok duygu ve tutumlarla ilişkiliyken, saldırganlık, başka kişilere ya da objelere yönelik, tahrip edici ve zarar verici davranışları kapsamaktadır (Balkaya ve Şahin, 2003).

Çocukluk döneminde gözlenen saldırganlık genellikle sosyal kaynaklıdır ve çocuklar başkalarını kaygılandırmak, can yakmak için saldırgan davranışlarda bulunurlar (Başal, 2004, s.134-135).

2.4. SALDIRGANLIK VE GELİŞİMİ

Okul öncesi çocukların sergilediği heyecan tepkileri içinde anne babalar için özel önem taşıyan ve en kaygı verici olan heyecansal gelişim alanı saldırganlıktır. Saldırgan davranışlar önce ilk çocukluk yıllarında ortaya çıkmaya başlar (Gander ve Gardiner, 1998, s. 302,384).

İlk çocukluk günlerinden itibaren üzerinde durulan ve çocuğun ulaştığı gelişim düzeylerine göre bir değişme göstermesi beklenen, fakat yaşanan olumsuz yaşantılarla artan ya da yön değiştiren en önemli davranış şeklinin saldırganlık olduğu belirtilmektedir. Doğal ve evrensel olan, doğuştan gelen ya da sonradan kazanılan saldırganlık davranışı toplumsal biçim ve renk kazanmadan, baskı, denetim, engel tanımadan, yakan, yıkan, yok eden yönleriyle topluma egemen olmuş durumdadır. Toplumda oluşan bu saldırganlıktan da en çok etkilenen çocuklardır (Ersoy, 2001, s.2)

Çocuklar, başlangıçta saldırganlığı bütün çıplaklığı ile dışa vururlar. Ancak bebeklikte ağlayıp tepinme, altını ıslatma, soluğunu tutma ile gösterilen saldırganlık, çocuk ayaklanmaya başladığında atarak, vurarak, yere yatıp ağlayarak tepki verme şeklinde görülür. Yaş ilerledikçe saldırganlık, kendine yönelik saldırganlığa veya çevreye zararsız sözel saldırganlığa dönüşür. Saldırganlık nasıl oraya çıkarsa çıksın, mutlaka altında yatan bazı doyumsuzluklar vardır. Saldırgan davranışın çocuk için hangi amaca hizmet ettiği, ne zaman, kime karşı ortaya çıktığı önemlidir (Aral, 1997).

Çocuklar arasında görülen saldırganlık; çocuğun olumsuz duygularını yenemeyip davranışa dönüştürerek çevresine ve kendisine az ya da çok zarar verme halidir. Çocukluk dönemlerinde sıklıkla görülen itişip kakışma, ara sıra geçimsizlik ve kavgalar çocuğu saldırgan olarak nitelemeye yetmez. Saldırganlık davranışının süreklilik gösterdiği ve çocuğun içinde olduğu tüm sosyal ortamlarda şiddete yönelik tavırlar sergilediği durumlarda saldırganlık davranışından bahsedilir. Çocuklarda saldırganlık ya yıkıcılık, kırıp dökücülük ya da öfke nöbetleri biçiminde ortaya çıkmaktadır. Birinci durumda; ele geçen her şeyi kırma, parçalama isteği, ikinci durumda ise aşırı heyecan, yerinde duramama, çabuk parlayıverme gibi davranışlar görülmektedir. Doğal olarak kabul edilen saldırganlık dürtüsü bazı çocuklarda daha güçlüdür. Bir çocuğun zorluğa, yaşamı süresince ölçülü olarak alışması, engel karşısında duyduğu saldırı dürtüsünü frenlemesi istenir. Anne baba aşırı hoşgörülü olursa çocuk her istediğini yerine getirmeye çalışır ve olağan güçlükler karşısında kızgınlık davranışı gösterir. Çocuk gereksinimleri doyuruldukça yatıştır. Daha az tepkiyle de gereksinimlerinin karşılanabildiğini öğrenir. Başkaldırma yerine uysal davranmanın kendi lehine sonuçlandığını görür. Kendisine sevgi ile yaklaşıldıkça bu sevgiyi sürdürmek amacıyla kendi kendini kısıtlamayı öğrenir (Aydın, 2004).

Çocukta güven duygusu geliştikçe, beklemeyi ve tepkisini engellemeyi öğrenir. Gereksinimleri karşılandıkça öfkesi yatıştır. Başkaldırma yerine, uysal davranmanın, kendi yararına sonuçlandığını görür. Kendisine sevgiyle yaklaşıldıkça, bu sevgiyi sürdürmek amacıyla kendi kendini kısıtlamaya başlar. Bir yandan da saldırganlığını oyuna aktarır, bastırmak zorunda kaldığı dürtülerine boşalım alanı sağlar. Daha sonra anne ve babasına benzemek, onlarca beğenilmek için davranışlarını kendi kendine denetlemeye başlar. Önündeki örneklere göre, dürtülerini bastırmaya, davranışlarını onların davranışlarına benzetmeye çalışır. Bunlara anne ve babanın sevgisini yitirmek ve cezalandırılmak korkusu da eklenince saldırganlığını daha da azaltır. Başkalarıyla olumlu ilişki kurabilmek için çocuklar, saldırganlık eğilimlerini engelleyip onları uygun zamanlarda ve toplumun onaylayacağı bir biçimde ifade etmeyi öğrenmek zorundadırlar. Anne- baba gösterdiği davranışları ile çocuklarındaki saldırganlığın artmasına ya da azalmasına neden olmaktadır (Morgan, 2005, s.70 ve Yörükoğlu, 2002, s.15).

Tüm çocuklar vurmaya, tekmelemeyi ve ısırmaı öğrenirler. Ancak öğrendikleri bu davranışları, bazı etkinlikleri gerçekleştirmek ve kendilerini korumanın dışında, başkalarını incitmek için kullanmaları beklenmez. Başkalarını incitmek için vurma, tekmeleme ve ısırma gibi davranışlarda bulunma, saldırganlık olarak isimlendirilir (Özyürek, 2004, s.136).

Sınıfta, evde ve oyun sahasındaki saldırgan davranışlar birçok öğretmen ve ana-baba için sorun haline gelmektedir. Saldırgan davranışlar çocuğun yaşadığı içsel çatışmaların, engellemelerin bir sonucu olarak gözlenebileceği gibi, çocukların bu tür davranışları birbirlerini model almaları yoluyla da ortaya çıkabilmektedir (Şahin, 2003, s.181).

Nazik (2001), saldırganlığın, çocuğun aktif olarak yemek yemeğe başladığı andan itibaren görüldüğünü belirtmektedir. Çocuk büyüyüp istekleri arttıkça her zaman istediği her şeye sahip olamayacağını anlar. Bu engellemelere karşı çocukların tepkileri farklı olabilmektedir. Çocukların içinde yaşadıkları çevreden kaynaklanan farklılıklar, saldırganlığı artırabilir ya da azaltabilir. Aşırı derecede saldırgan olan çocuğun bu hedeflere ulaşmak için, itme, kakma, ısırma, tekmeleme, tükürme, eşyaları fırlatma, bağırıp çağırma ve öfke nöbetleri gibi davranışlar gösterebilir. Genellikle anne babalar çocuğun bu davranışları karşısında, onun istediğini yaparak çözüm bulmaya çalışmaktadırlar. Eğer çocuk bu yolla istediğini elde ederse, sözü edilen olumsuz davranışları tekrarlama eğiliminde olmaktadır. Küçük yaşlardaki saldırganlık, yalnızca daha sonraki yıllardaki saldırganlığın habercisi değil, aynı zamanda çeşitli başka olumsuz sonuçların ortaya çıkma olasılığının da göstergesi olmaktadır. Çocuklukta gözlenen saldırganlık, ileride yaşanacak suç işleme, davranış sorunu, okuldaki uyumsuzluk, madde bağımlılığı ve kişilik bozukluğuna işaret eden durumların habercisi olabilmektedir (akt. Şahin, 2004).

Saldırganlığın ne olduğu konusunda yapılabilecek en yalın tanım “başkalarını inciten ve incitebilecek her türlü davranış” şeklindedir (Yıldırım ve Çelebi, 1999, s.32). Saldırgan çocuklar, ruhsal sorunlarından dolayı çevresinde uyumlu ilişkiler kuramayan, geçimsiz kavgacı öfkeli, kuralları çiğneyen, cezalardan etkilenmeyen, karşı gelen, arkadaşlarına kasıtlı zarar veren çevresi ile çatışma halinde olan ve bu davranışlarında süreklilik gösteren çocuklardır (Kanlıklıçer, 2005).

Yörükoğlu, (2002, s.14) saldırgan çocuğun özelliklerini şöyle özetlemiştir: ruhsal sorunları nedeniyle, yaşlıları ve genel olarak çevresiyle olumlu ilişkiler kuramayan çocuktur. Aşırı geçimsizdir. İlişkileri gergin ve sürtüşmelidir. Parlamaya hazırdır, kavgacıdır. Durmadan kuralları çiğner, sık sık ceza alır. Anne-baba, öğretmen ve genellikle büyüklere karşı gelmeye eğilimlidir. Tepkileri ölçsüz ve durumla orantısızdır.

Saldırgan çocuk duygusal sorunları nedeni ile yaşlıları ve genel olarak çevresi ile uyumlu ilişkiler kuramayan çocuktur. Aşırı geçimsizdir. İlişkileri gergin ve sürtüşmelidir. Parlamaya hazırdır, kavgacıdır. Sürekli kuralları çiğner, sık sık ceza görür. Anne, baba, öğretmene ve genellikle büyüklere karşı gelmeye meyillidir. Olağan anlaşmazlıkları bilek gücü ile çözmeye çalışır. Öfkesini yenemez ve hep kendini haklı çıkarma eğilimindedir. Davranışlarından utansa bile yinelemekten kendini alıkoyamaz. Cezalardan hiç etkilenmez veya bir süre etkilenmiş gibi gözükür. Bu tanıma giren çocuklar, ruhsal sorunlarını davranışlarına aktarırlar (Cüceloğlu, 1996).

Saldırganlık davranış sorunları arasında değişime en dirençli ve tedavisi en güç davranış sorunudur. Çocukluğun okul öncesi dönem yılları davranış sorunlarının erken tedavisi için son derece uygun zamanlar olmasına rağmen pek çok ebeveyn çocuklarının yaşlarının küçük olması sebebiyle “bekle ve izle” politikasını uygulamaktadır (Kanlıklıçer, 2005).

2.5. SALDIRGANLIĞIN TANIMI

Günümüze kadar saldırganlık davranışı pek çok bilim adamı tarafından tanımlanmış ve saldırganlığın bu farklı tanımlarından hareketle saldırgan davranışların analizini yapmak, ortaya çıkan davranışları azaltmak için birçok araştırmacı birbirinden farklı çalışma alanlarında bu sorun davranışa çözüm aramışlardır.

Saldırganlık ile ilgili olarak yapılan tanımlara baktığımızda bunlar üç temel başlık altında toplanabilir; (Aktaş, 2001)

2.5.1. Davranışsal Tanımlar

Saldırganlığın en basit ve oldukça kabul gören tanımlarından birisi öğrenme ya da davranışçı yaklaşım açısından yapılan tanımdır. Buna göre, bir davranış başkasına zarar veriyorsa saldırgan bir davranış olarak nitelendirilir (Worchel, Cooper, Goethals ve Olson, 2000). Bu tanımın en önemli özelliği, davranışın saldırgan olup olmadığının sergilenen davranış tarafından belirlenmesidir. Bu gruptaki tanımlar niyet, duygu gibi soyut kavramları bir yana bırakıp saldırganlığın tanımını gözlenebilir davranışlar üzerine temellendirdikleri için daha nesnel olma eğilimindedirler (Aktaş, 2000).

Örn. Kanlıklıçer, (2005) saldırganlığı, canlı ya da cansız bir objeye zarar verme ile sonuçlanan, biyolojik olduğu kadar toplumsal temelleri de bulunan birbiri ardına tekrarlanan davranışlar olarak tanımlamıştır. Örn. Ankay, (1992), saldırganlığı, doğrudan ya da araçsal nedenlere bağlı olarak, kültürel ortam tarafından saldırganca kabul edilen, kişisel acı ya da zarar doğuran davranışlardır şeklinde tanımlamıştır.

Davranışsal tanımların eksikliği, davranışın altında yatan neden dikkate alınmadığı zaman bazı davranışlar saldırgan olduğu halde saldırgan olarak değil, bazı davranışlar da saldırgan olmadığı halde saldırgan olarak değil, bazı davranışlar da saldırgan olmadığı halde saldırgan olarak nitelendirilebilir (Taylor, Peplau ve Sears, 2000).

2.5.2. Duygusal Tanımlar

Bu gruptaki tanımlara göre saldırganlık, bir öfke duygusu sonucunda ortaya çıkan davranıştır. Bu yaklaşıma göre, bireyin gözlenen davranışı her zaman için onun gerçek duygularını yansıtmayabilir. Bir kişi oldukça öfkeli görülebilir ancak başkasına zarar verecek bir saldırganlık davranışı göstermeyebilir. Bir davranışın saldırganlık olarak nitelenebilmesi için başlıca ölçüt o davranışın bir öfke duygusu sonucunda ortaya çıkıp çıkmadığıdır (Aktaş, 2000).

Örn. Cüceloğlu (1994), çocukken utanca boğulan, ifade olanağı verilmeyen kişinin kızgınlığını biriktirerek, saldırgan ve öfkeli biri haline dönüştüğünü söyler.

Bu gruptaki tanımların en önemli eksikliği, bir davranışın temelinde yatan duygunun ne olduğunu bilmenin her zaman mümkün olmamasıdır (Aktaş, 2000).

2.5.3. Güdüsel Tanımlar

Bu gruptaki tanımlar bireyin niyetine odaklanır. Buna göre, bir davranış bir başkasını incitmek, bir başka deyişle fiziksel ya da psikolojik olarak zarar verme amacıyla yapılmışsa saldırgan bir davranış olarak nitelendirilir. Eğer davranış bir başkasını incitmek amacıyla yapılmamışsa, bir başkasını incitmiş olsa bile saldırgan bir davranış olarak kabul edilmez (Taylor ve ark., 2000; Worchel ve ark., 2000).

Saldırganlık zerine yapılan tüm bu tanımların üstün ve eksik yönleri göz önüne alındığında, yazılı kaynaklarda saldırganlığın yine de en kabul gören tanımının niyete önem veren güdüsel yaklaşımlı tanımlar olduğu belirtilmektedir (Aktaş, 2000). Bu araştırmada saldırganlığın güdüsel tanımı dikkate alınarak tasarlanmıştır. Aşağıda da çeşitli araştırmacıların, güdüsel kaynaklı tanımlarına yer verilmiştir.

Saldırganlık, başka kişileri incitme (fiziksel ya da sözel olarak) ya da malı tahrip etme *kastı* taşıyan bir davranıştır (Atkinson ve diğerleri, 2002, s.409).

Saldırganlık, sözlü, fiziksel ya da dolaylı olarak bir başkasına zarar vermeyi amaçlayan herhangi bir harekettir (Can, 2002).

Saldırganlığın ne olduğu konusunda yapılabilecek en yalın tanım, "başkalarını inciten ve incitebilecek her türlü davranış" şeklinde dir. Fakat buradaki kritik nokta ise incitme davranışına yüklenen anlamdır. Yani, saldırganlık davranışına ilişkin olarak ilk nedensellik yükleme si kişinin niyetidir. Bu nedenle saldırganlık başkalarını incitmeyi amaçlayan her türlü davranış ya da eylemdir biçiminde tanımlanabilir (Freedman, Sears, Carswith; 1989).

Saldırganlık, sözel veya fiziksel olarak bir kişiyi incitmeyi veya yaralanmayı hedeflemiş olan bir davranıştır. Saldırganlık eğilimi insanın doğasında var olan ve kişinin hangi yaşta olursa olsun bir engellenme (frustrasyon) karşısında görülen evrensel bir tepkidir. Engellenme eylemi öfke yaşantısını üretir; öfke de davranış boyutuna genellikle saldırganlık olarak yansır (Aydın, 2004, s.129).

Saldırganlık, egemen olmak, yenmek, yönetmek amacıyla güçlü, şiddetli, etkili bir hareket fiil, işlem: bir işi bozma engelleme, boşa çıkarmaya karşı düşmanca, yaralayıcı, hırpalayıcı veya tahrip edici amaç taşıyan davranış olarak tanımlanır (Ayan, 2007, s.207).

Özyürek (2004, s.136), saldırganlık davranışını genel olarak başkalarını incitmek için vurma, tekmeleme ve ısırma gibi davranışlarda bulunma olarak isimlendirmiştir.

Hollenhorst'a göre (1998), saldırganlık başka bir insana veya nesneye zarar vermek amacı güden motor bir davranıştır. Geçtan (1993), saldırganlığın nedenleri üzerinde yapılan pek çok araştırmaya rağmen, neden-sonuç açısından ele alındığında saldırganlığın kökeninde sevgisizlik olduğunu belirtmektedir (akt. Şahin, 2003, s. 182).

Genellikle başkalarını inciten, zarar veren veya incitme ve zarar verme ihtimali olan davranışlar, saldırgan davranışlar olarak tanımlanır. Ancak bir davranışın saldırganca olduğunu söyleyebilmek için kişinin bu davranışını karşısındakine zarar verme niyetiyle yapması gerekir. Kazayla, istemeden verilen zararlar, saldırganlık tanımı içine sokulmaz. Bu yüzden niyet veya maksat, saldırganlığın tanımında önemli bir husus olmaktadır. O halde saldırganlığı, "başkalarına zarar verme maksadıyla yapılan davranışlar" olarak tanımlayabiliriz. (Tevrüz, Artan ve Bozkurt, 1999)

Maksat ve niyet gözlenemeyen bir ara değişkendir. Bunu davranışlara uygulamak zordur, çünkü belli bir varsayımdan hareket edilir. Bu varsayıma göre eğer bir kimseye zarar verilir veya kızdırılırsa, bu kimse karşılık vermek isteyecek, yani zarar verme niyeti içine girecektir. Fırsat verildiği zamanda zarar verecek, yani saldırgan olacaktır. İşte deneylerde incelenen, bu gibi saldırganlıklar olmaktadır. (Tevrüz, Artan ve Bozkurt, 1999)

Saldırganlık, bir başka insana fiziksel ya da sözel olarak zarar verme niyetiyle ve engellenme duygusuyla yapılan tipik bir davranıştır (Aral ve Baran, 2000).

İnsanlardaki saldırganlık başkalarına fiziksel ya da psikolojik zarar verme niyeti taşıyan tüm davranışları içerir. Niyet saldırganlığın temel ögesidir (Morris,2002).

Saldırganlık genel olarak diğerine zarar vermek amacıyla bir kişi ya da grup tarafından gerçekleştirilen davranış olarak tanımlanmaktadır. Saldırganlık bir davranış olarak tanımlandığında, davranışa dönüştürülmeyen düşmanlık duyguları tanımın dışında bırakılmaktadır. Fiziksel saldırganlık ve sözel saldırganlık olarak

tanımlanan ve aktivite içermemesine rağmen zarar verme niyeti taşıyan hareketsizlik de bu tanım içerisine girmektedir (Bilgin, 1988, s. 243).

2.6. SALDIRGANLIĞI AÇIKLAMAYA ÇALIŞAN KURAMLAR

Saldırganlık, insanoğlunun hemen hemen her döneminde merak konusu olmuş ve bu konu ile ilgili çeşitli araştırmalar yapılmıştır (Şahan, 2007, s.14).

Saldırganlığı açıklamaya çalışan kuramsal yaklaşımlara bakıldığında birbirinden farklı üç yaklaşım tarzı olduğu görülmektedir. Bu bölümde sırasıyla;

Saldırganlığın nedenlerini içsel faktörlere bağlayan kuramlardan,

1. İçgüdü kuramları,

1.1.Psikanalitik kuram,

1.2.Etolojik kuram

1.3.Biyolojik kuram aktarılmış daha sonra,

Saldırganlığın nedenlerini dışsal faktörlere bağlayan kuramlardan,

2. Engellenme-saldırganlık kuramı,

3. Sosyal bilişsel öğrenme kuramı aktarılmış,

Son olarak da saldırganlığı bireysel ayrılıklar açısından ele alan kuramlardan, özellikle de OÖSDÖÖF ölçüm aracının temel aldığı ‘Sosyal-Bilgi İşleme Süreci Kuramı’ ayrıntılı olarak aktarılmıştır.

2.6.1. SALDIRGANLIĞIN NEDENLERİNİ İÇSEL FAKTÖRLERE BAĞLAYAN KURAMLAR

2.6.1.1. İçgüdü Kuramları

Saldırganlığın nedenlerini açıklamaya çalışan kuramlar arasında en bilinen ve en tartışmalı olanlardan birisi saldırganlığı bir içgüdü olarak gören kuramdır (Aktaş, 2001).

İçgüdü kuramcılarının pek çoğuna göre saldırganlık, değiştirilemez ve kaçınılmaz nitelikteki içgüdüsel bir tepkidir (akt. Çelik, 2006, s.32).

Freud, Mc Dougall, Lorenz gibi bilim adamları saldırganlığın içgüdüsel olduğunu doğuştan varolan bir davranış olduğunu ileri süren en popüler bilim adamlarıdır (akt. Ersoy, 2001, s.17). Bu nedenle, bu kuramcılarının görüşleri üzerinde

daha ayrıntılı olarak durulacaktır. Freud başta olmak üzere, içgüdü kuramcıları, saldırganlık içgüdüsünün libido adı verilen, doğuştan gelen, yaşam boyu süren dönemlerde ilk belirtilerinin ortaya çıktığını ileri sürmüşlerdir. Saldırganlığın bir içgüdü olduğunu savunanlar, organizmada bir mekanizmanın saldırganlığı içeren davranışlara yol açtığını ileri sürmüşlerdir. Beyin, merkezi sinir sistemi ve endokrin sinir sisteminin saldırganlığı oluşturduğu görüşünü savunmuşlardır. Saldırganlığı açlık, susuzluk cinsel uyarılma gibi doğuştan gelen bir saldırganlık içgüdüsü ya da dürtüsü ile açıklamaya çalışır. Buna göre insanlar, kendilerini hayvanlar gibi saldırgan davranışlarda bulunmaya meyilli kılan bir saldırganlık içgüdüsü ile doğmaktadırlar. Saldırgan davranışların temelinde de bu içgüdü yatmaktadır (akt. Ersoy, 2001, s. 18 ve akt. Şahan, 2007, s. 14).

Yörükoğlu da içgüdü kuramcıları gibi, saldırganlığı insanda doğuştan var olan bir dürtü olarak tanımlamakta ve bireyin yaşamı için gerekli olduğu fikrini savunmaktadır (akt. Başar, 1996).

Başta Freud ve Lorenz'in kuramları olmak üzere, saldırganlığı açıklamak üzere geliştirilen tüm içgüdü kuramları yoğun eleştirilere hedef olmuştur. Bu eleştirilerden birine göre, "iç güdü" kavramı bireylerin kime karşı, ne zaman ve ne şekilde saldırgan davranışlarda bulunacağını yordama açısından gözlenen bireysel farklılıkları açıklamakta yetersiz kalmaktadır. İçgüdü kuramlarına yöneltilen dikkate değer eleştirilerden bir diğeri de, saldırgan davranışları kaçınılmaz olarak kabul etmeleridir (akt. Bilgi, 2005, s. 36)

2.6.1.1.1. Psikanalitik Kuram

Psikanalitik kuram, saldırganlığı doğuştan getirilen içgüdüsel bir eğilim olarak açıklamaya çalışır. Freud'a göre eylemlerimizin birçoğu içgüdüler, özellikle de cinsel içgüdü tarafından belirlenir ve içgüdü ruhsal enerjidir. İçgüdünün işlevi enerjyi dağılımındaki gerginliği giderek enerji boşalmasını sağlamak ve organizmanın bozulan dengesini tekrar kurmaktır (akt. Şahan, 2007, s.15).

Freud, ilk olarak insan davranışlarının cinsellik ve saldırganlık içgüdüleri tarafından şekillendirildiğini öne sürmüştür. Yaşama yön veren libido enerjisi kavramını, saldırganlık ve cinsellik temelli güdülere indirgeyerek açıklamıştır. İnsanda yıkıcılığın başat bir kişilik özelliği olduğu ve özellikle cinsel doyumsuzluk

ve karmaşaların, saldırgan davranışları güçlendirdiğini kabul etmiştir (akt. Çelik, 2006, s.33). Freud (1920), saldırganlığı önce doğuştan gelen ve bütün canlılardan ortak olan evrensel bir içgüdü olarak düşünmüş ve saldırganlığın cinsel içgüdüye bağlı olduğunu kabul etmiştir. İnsanın bile bile bir başka birinin canını acıtması, öldürmesi, hatta kendisine zarar vermeye çalışması, kendini öldürme girişimlerinde bulunması ve bütün bunları yaparken haz duyması saldırganlıkla cinsel içgüdü arasındaki sıkı ilişkilerin varlığını gösteren belirtiler olarak değerlendirilmiştir (akt. Şahan,2007, s.15 ve akt. Yanbastı, 1990).

Freud, psikanalitik kuramı ile çocuklarda saldırganlığın cinsel içgüdüye bağlı olarak ortaya çıktığını savunmuştur. Psikanalitik teoriye göre, libido denilen doğuştan gelen, haz veren uyum sağlayan kişiliği ve davranışları oluşturan, yaşam boyu ruhsal gücün gelişmesi sırasındaki ilk aşama “oral (ağız) dönemdir”. Bu dönemin başlarında bebek kendini ve diğer nesnelere, gerçeği ağza alma, emme, yutma, ısırma vb. davranışlarıyla tanımaya ve anlamlandırmaya çalışır. İlk dönemdeki edilgen ve bağımlı olan davranışla, dişlerle daha sonraları, kemirme gibi etkin ve saldırgan davranışlar şekline dönüşür. Ağızla ilgili sadistlik kişilik yapılarının ve insanda var olan yıkıcı eğilimlerin ilk belirtileri ortaya çıkmaya başlar. Bu dönemde takılıp kalma ya da bu döneme gerileme saldırganlığın temeli olarak kabul edilmiştir. Çabuk öfkelenen, kızıp bağırıp çağıran, vurup-kıran insanlar gelişmemiş oral dönemi yaşamaktadırlar. Saldırgan davranışlar “anal dönem” diğer bir deyişle; dışkı dönemden de kaynaklanabilir. Doyumu dışkı organlarının sonunda yer alan kaslarla sağlayan, dışkıyı tutma ve yok etme amacına bu dönemle ilgili saldırgan davranışlar çoğunlukla geç dışkı dönemdeki aşırı denetim sonucunda oluşur. Bu dönemde takılıp kalma ya da bu döneme gerileme, anal sadistlik kişilik yapısının ortaya çıkmasına yol açar. Bu yapının temel özelliği kızma, aşırı öfke ve kolayca saldırganlığa dönüşen davranışlardır. Yaşamın 2. yaşında başlayan tuvalet eğitimi dönemindeki annenin tutumu eğer katı ve cezalandırıcı bir yöntem ise; çocuk dışkısını bir silahmışçasına saldırgan duyularla püskürtme eğilimine gider (akt. Ersoy, 2001, s.18 ve akt. Gençtan, 1999).

Freud, daha sonra saldırganlığı, ‘ego’ içgüdüsüne bağlamış ve tepkisel açıdan incelemiştir. Ego, içgüdüleri kendini koruma eğilimindedirler; bu açıdan bireysel doyumu engelleyen ve tehdit eden durumlarda ego tepki gösterdiğinden saldırganlık

da bu şekilde değerlendirilmiştir. Güçlü ve gerçekçi bir ego id'den gelen ve doyum bekleyen daha çok cinsel ve saldırgan kaynaklı güdülerle süperego'nun zaman zaman aşırıya kaçan yasaklamaları arasında sağlıklı bir denge kurabilir. Bu dengenin bozulduğu durumlarda eğer süperego ağır basarsa kişi suçluluk duyguları içinde bunalır, id ağır basarsa denetimsiz taşkın davranışlar gösterebilir (akt. Dizman, 2003, s. 29).

Bu dönemde Freud'un amacı kendi kendini korumak olan ego-içgüdülerinin kaynaklarından çok amaçlarıyla ilgilenmek olmuştur. Önceleri iki çeşit içgüdü ele almıştır. Bunlar cinsel içgüdüler ve ego-içgüdüleridir. Ego-içgüdülerini kendini koruma eğilimini kapsamaktadır. Ego-içgüdülerinin kendini koruma ve devam ettirmesinde saldırganlığın önemli bir rolü bulunmaktadır. Böylece saldırganlık libido'nun değil, ego-içgüdülerinin bir parçası olarak ele alınmıştır (akt. Dizman, 2003, s.30).

Freud tarafından başlangıçta cinsellik (libido), sonrasında ego içgüdülerıyla açıklanan saldırganlık davranışı, yine Freud tarafından en son olarak ayrı bir içgüdü olarak açıklanmıştır. Freud, yıkma, yakma, yok etme içgüdüsünün varlığından söz ederek bu içgüdünün ölüm içgüdüsüne bağlı olduğunu belirtmiştir (akt. Ersoy, 2001, s. 18).

Birinci Dünya Savaşının trajik günlerini takiben Freud, bu yeni içgüdü ortaya atmış, insan saldırganlığının Thanatos adını verdiği libidodan farklı bir içgüdüden kaynaklandığını öne sürmüştür. Freud, her insanın içinde güçlü kendi kendini yıkıcı iç tepilerin bulunduğunu savunmuş ve bazen de dışa dönük olarak etkileşebilen bu iç tepilere "ölüm arzuları" adını vermiştir. Bu iç tepiler içe dönük olarak etkileştiklerinde, insanların enerjilerini kısıtlamalarına, kendilerini cezalandırmalarına, mazohistik olmalarına ve aşırı durumlarda intihar etmelerine neden olurlar. Dışa dönük olarak etkileştiklerinde ise kavgacı, düşmanlık duygusu güden, saldırgan davranışlarda anlatım bulurlar (akt. Çelik, 2006, s.34 ve akt. Bilgi, 2005, s.34).

Freud'a göre saldırganlık, insanın kendine dönük yıkıcı eğilimlerinin dış dünyadaki nesnelere çevrilmesidir. İnsan diğer insanlarla savaşır ya da onlara karşıt davranışlar geliştirir. Çünkü insanda, kendini yok etme isteği vardır ve bu istek bilinçsizce diğer nesnelere yönelir (akt. Gençtan, 1988).

Freud yaşama içgüdüleriyle dünyaya gelen insanın buna karşılık saldırganlık ve ölüm içgüdülerini de birlikte getirdiğini kabul etmiştir. İnsanda biriken bir saldırganlık enerjisinin bulunduğu ve enerjinin yıkıcı bir özellik taşıdığını, bu nedenle denetlenmesinin zor olduğunu ve insanın kesintisiz bir saldırganlık enerjisi ürettiği görüşünü savunmaktadır (akt. Köksal, 1991 ve akt. Ersoy, 2001, s.18).

Freud'un görüşlerini benimsemeyen diğer iki psikanalitik kuramcısı Carl Gustav Jung ve Alfred Adler, saldırganlığı ihtiyaçları gidermek için çaba gösteren bir içgüdü olarak tanımlamaktadır. Ayrıca Adler'e göre saldırganlık kültürün etkisiyle çeşitli görünümde ortaya çıkmaktadır. Adler, saldırganlığı günlük yaşam engellerine karşı verilen doğal bir tepki olarak görmüştür (akt. Hatunoğlu, 1994).

2.6.1.1.2. Etolojik Kuram

Saldırganlık kuramını çeşitli hayvanların doğal ortamlarındaki davranışlarını gözleyerek açıklayan, daha sonra insanları da kapsayacak şekilde genişleten Lorenz de, Freud gibi saldırgan davranışların temelinde bir saldırganlık içgüdüünün yattığını savunur (akt. Dizman,2003, s.30).

Etolojistler de Freud gibi, saldırganlığın genetik oluşumumuzdan kaynaklandığını belirtmektedirler. Ancak, Lorenz ve Freud'un görüşleri arasında önemli bazı farklılıklar vardır. Her şeyden önce Lorenz, Freud'un aksine, saldırgan davranışların dışsal uyarıcılar tarafından başlatıldıklarını savunur. Diğer yandan Freud, saldırgan davranışların amacının sadece tahrip etmek olduğuna inanırken, Lorenz, bu tür davranışların türün devamının ve çevreye adaptasyonunun sağlanması gibi önemli işlevlerinin olduğunu öne sürer (akt. Çetinkaya, 1991, s.8). Saldırganlığın içgüdüsel olarak doğuştan insanda bulunduğunu savunan ünlü etholog Konrad Lorenz'e göre ise saldırganlık, esas olarak dış uyaranlara karşı tepki değil, insanın içinde gömülü, serbest kalmaya çabalayan ve dış dürtülerin yeterli olup olmamasına bakmaksızın anlatımını bulacak bir uyarıdır (Fromm,1993).

Lorenz'e göre saldırgan enerji ifade edilmeyince birikir ve herhangi bir çevresel etkiye bağlı olmaksızın saldırganlığa dönüşür (akt. Demirhan, 2000). Lorenz, saldırganlığın kötü bir olgu olmadığını, yaşamak için gerekli olduğunu savunmaktadır. Hayvanlar, beslenme ve üreme alanlarını elde etmek, yavrularını korumak ve rakiplerini yenmek için saldırgan olmak zorundadırlar. Bu tür bir

saldırıcılık, uyum sağlamak için gereklidir çünkü organizmanın yaşamasına yardım etmektedir (akt. Bilgi, 2005, s.35). Psikanalitik yaklaşımın aksine etiyolojik yaklaşımda saldırganlığın yararlı olduğu görüşü hâkimdir; çünkü türün devamını ve uyumunu sağlayıcı bir işlevi olduğu öne sürülür (akt. Aktaş, 2001).

Lorenz saldırganlığı tamamen ortadan kaldırmanın mümkün olmadığını, ancak saldırgan davranışların bir dereceye kadar kontrol altında tutulabileceğini savunur. Lorenz 'e göre saldırgan davranışların temelinde; saldırganlık içgüdüsünün yarattığı saldırganlık enerjisinin, belli bir düzeye ulaştıktan sonra patlama halinde boşalması yatmaktadır. Bu nedenle, bireyleri saldırgan davranışlarda bulunmaya iten sıkıştırılmış saldırganlık enerjisinin boşalmasını sağlayacak bazı faaliyetler düzenleyerek, bu tür davranışları bir dereceye kadar kontrol altında tutmak mümkündür (akt. Bilgi, 2005, s.36).

Etolojik kuram, insandaki saldırganlığı ele alırken, iki önemli sorunla karşılaşmaktadır. Birincisi, insanlarda saldırganlığı tetikleyen faktörler yalnızca içgüdülerle açıklanamamaktadır. İkincisi, Lorenz'in hayvanlarda gözlemlediği saldırgan davranışlar, tekdüze ve ritüel davranışlardır. İnsanda görülen saldırgan davranışlar ise çeşitlilik göstermektedir (akt. Bilgi, 2005, s.36).

2.6.1.1.3. Biyolojik Kuram

Biyolojik görüşün pek çok temsilcisi bulunmaktadır. Bu görüşün temsilcilerinin çoğu Darwin'in evrim teorisinden etkilenmişlerdir. (akt. Ankey, 1992).

Biyolojik kurama göre genlerdeki farklı kombinasyonlar saldırganlığa neden olabilmektedir. Cinsiyet kromozomlarının baskın olduğu durumlar da saldırganlığı etkileyebilmektedir. Kadında cinsiyeti belirleyen kromozom (xx), erkeklerde cinsiyeti belirleyen kromozom ise "xy" dir. Bazı erkeklerde kromozom dağılımı farklılık göstererek "xxy" şeklinde olabilmektedir. Bazı bilim adamları fazla olan y kromozomunun saldırganlığı artırdığını savunmaktadır. Bu kuram "xxy" kromozomu taşıdığı halde saldırganlık belirtisi göstermeyen erkekler ile kadınların göstermiş olduğu saldırgan davranışlara açıklama getirememiştir. Bu nedenle biyolojik kuramın saldırganlığa ilişkin açıklamaları yeterli ve geniş kapsamlı değildir. Bu kurama göre saldırganlığın oluşumunda, organik beyin sendromları, kafa travmaları, akıl

hastalıkları gibi fizyolojik durumların etkili olduğu savunulmaktadır (akt. Tuzgöl, 1998).

2.6.2.SALDIRGANLIĞIN NEDENLERİNİ DIŞSAL ETKENLERE BAĞLAYAN KURAMLAR

2.6.2.1. Engellenme- Saldırganlık Kuramı

Elde etmek istediğimiz bir nesneye, ulaşmak istediğimiz belirli bir amaca varmamız veya bir gereksinmemizin giderilmesi önlenildiği zaman ortaya çıkan olumsuz duyguya engellenme (frustration) adı verilir. Bazı psikologlar engellenme kavramını bir davranış olayı, başka bir deyişle bireyin istediği bir amaca ulaşmasının engellenmesi anlamında kullanırlar. Bazı psikologlar ise bu kavramla, engellenme sonucu bireyin içinde oluşan duygu ve heyecanı belirtirler (Cüceloğlu, 1993, s.279).

Engellenme ile ilgili literatürde yapılmış farklı tanımlara bakıldığında, Özmen (2004, s.28) engellenmeyi, saldırıya uğrama, tehdit edilme, yoksun bırakma, kısıtlama vb. gibi durumlarda hissedilen ve genellikle neden olan şeye ya da kişiye yönelik şu ya da bu biçimde saldırgan davranışlarla sonuçlanabilen oldukça yoğun olumsuz bir duygu olarak tanımlanmıştır (Özmen, 2004, s. 28).

Özyürek (2004, s.136), ise engellemeyi; alışılmış pekiştirecin yokluğuna gösterilen tepki çeşitlemeleri olarak tanımlamış ve engellenmenin saldırganlığa yol açtığını ifade etmiştir. Engellenmedeki tepkinin şiddetlenme ve çeşitlenmesini saldırganlık davranışı olarak tanımlamıştır.

Ayan (2007, s.207), engellenmeyi, saldırganlığın meydana gelmesinde önemli bir etken olarak kabul eder. Her saldırgan davranışın temelinde mutlaka bir engellenmenin olduğunu, engellenmenin saldırganlık için basit bir uyarıcı olduğunu ve organizmayı saldırgan olmaya hazırladığını öne sürer.

Morgan (2005, s.70)'a göre, bir güdünün engellenmesi, saldırganlık davranışının meydana çıkmasına neden olabilir. Eğer çocuk bir şey ister ve bazı nedenlerden ötürü onu elde edemezse, saldırganlık davranışı görülebilir. Her zaman olmasa bile saldırganlık, çoğunlukla engellenme sonucu ortaya çıkmaktadır.

Engellenmeye bireyler değişik tepkilerde bulunurlar. Bazı kimseler, saldırgan olurken bazıları içlerine kapatabilirler. Saldırgan davranış, engellenme duygusuna yapılan tipik bir davranıştır. Bireyde söz konusu olan dürtünün amacı, boşalma ve

gerginliğin ortadan kalkması doyum ve bununla birlikte geden hazdır. Bu amacın gerçekleşmesi için kişi bir engellenme ile karşılaşması durumunda saldırgan davranışta da bulunabilir (Öztürk, 1992 ve Cüceloğlu, 1993, s.279).

Yapılan bir araştırma, okul öncesi dönem çocuklarının bir gün içinde ortalama 90 kez isteklerinin engellendiğini göstermiştir. Bazı çocuklar engellenme davranışından daha fazla etkilenirken bazıları daha az etkilenebilir. Bazı çocuk hemen yeni bir hedef geliştirebilir. Örneğin, bir vazo ile oynarken vazo elinden alınırsa oynamak için hemen yeni bir nesne bulur. Bazısı ise bu durumda saldırgan davranışı tercih eder (Bayhan ve Artan, 2004, s.227). Bandura ve Walters'in bulgularına göre, yüksek düzeyde engellenme, saldırgan davranışların pekiştirilmesi ve fiziksel ceza, saldırgan davranışların ortaya çıkmasına neden olmaktadır (akt. Özkalp ve diğerleri, 2003, s.183)

2.6.2.2. Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı

A. Bandura ve W. Mischel bu kuramın temel ve güncel öncüleridir. 'Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı' olarak isimlendirilmesi Mischel tarafından önerilmiştir. Sosyal öğrenme kuramı, çocukların belirli sosyal ve duygusal sorunlarını açıklama konusunda oldukça yararlıdır (akt. Aydın, 2005).

Bandura'ya göre her bireyin bir topluluk içerisinde büyüdüğü değişmez bir gerçektir. Birey, sosyal etkileşimi sonucunda düşüncelerini ve deneyimlerini paylaşarak zaman içinde kendine has belleğini oluşturur. Bireyler cinsel kimlik rollerini ve sosyal rollerini anne ve babalarını gözleyip taklit ederek öğrenirler (Selçuk, 1997).

Yeni davranışların öğrenilmesi, sosyal bilişsel öğrenme kuramına göre sosyal ortam içerisinde gerçekleşir. Bu bakış açısını benimsemiş olan psikologlar davranış, çevre ve biliş boyutlarının gelişimin temel faktörleri olduğu kanaatindedirler. İnsanoğlu sadece çevrenin etkisiyle davranış geliştirme sürecini yaşamaz. İnsan düşünen, akıl yürüten, hayal gücünü kullanıp plan yapan, inanan, değerleri olan, yorum ve beklentileri olup, karşılaştırmalar yapan bir kişidir (Aydın, 2005).

Sosyal bilişsel öğrenme kuramına göre bir insanın özyeterliliği veya herhangi bir alanda başarılı olabilme yeteneğine olan güveni ve inancı iki kritik noktayla birbirine bağlıdır; gerekli bilgi ve becerilere sahip olmak ve bunlara uygun

davranışlar geliştirmek. Dolayısıyla, eğer bir öğrenci sosyal problemlerini saldırganlığa başvurmaksızın ve edilgen durumda kalmaksızın çözebilecek bilgi ve beceriler ile bunları uygulamaya koşabilecek gerekli güvene ve inanca sahipse, muhtemelen daha az saldırgan davranış eğiliminde olacaktır. Sosyal bilişsel öğrenme kuramının temel varsayımına göre saldırganlık, çevresel belirleyiciler ve karşılıklı kişisel etkileşimlerin ortaya çıkardığı davranış örüntüleridir. İnsanlar kendi kendileriyle ve başkalarıyla çatışma içine girdiklerinde davranışlarının sorun yarattığını öğrenirler. Bu kurama göre bireyin kişiliğinden çok sorun olan davranışların saptanması gerekmektedir. Sosyal öğrenme kuramı çocuklarına karşı saldırganca davranışlarda bulunan anne ve babaların kendi anne ve babalarını örnek aldıklarını ve çocuklarından gerçekçi olmayan beklentilerinin olduğunu savunmaktadır (Kars, 1996 ve Balkıs, 2005 , s.85).

Sosyal bilişsel öğrenme kuramı perspektifinden bakıldığında, çocuk ve ergenlerin saldırgan eğilimler geliştirmeleri sosyal durumlara ilişkin uyum sağlamaya dönük olmayan bilişsel yüklemeleri, düşünme biçimleri, inançları ve şemalarıyla ilişkilidir. (Dodge, 1993). Konu ile ilgili yapılan çalışmaların ortak bulgusu, medyadaki şiddet görüntüleri ile saldırganlık arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir. (Singer ve Ark., 1999). Saldırgan modelleri seyreden bireyler daha saldırgan davranışlar gösterme eğilimindedirler. (Bandura, Ross ve Ross, 1963; Bandura, 1973). Diğer yandan, şiddet içerikli programlardaki modellerin davranışlarının onaylanmaması, eleştirilmesi ve kınanması saldırgan davranışları azaltmaktadır. Sosyal bilişsel öğrenme kuramına göre, insanlar ne iç güçlerle hareket ederler, ne de diş etkenlerle otomatik olarak şekillendirilebilir veya kontrol edilebilirler. Bundan ziyade, insan davranışı bilişsel ve kişisel öğelerin yanı sıra çevresel olaylardan meydana gelen ve birbirini etkileyen ve birbirleriyle sürekli temas halinde olan bir üçlü gerekircilikle izah edilebilir (Kızıltepe, 2004, s.110 ve akt. Bandura, 1973).

Psikologların hemen hemen tümü, insanlarda saldırganlığın yalnız doğuştan gelen faktörlere indirgenemeyeceğini, öğrenmenin saldırganlık davranışının türü ve miktarı üzerinde önemli bir etkisi olduğunu savunur. Psikologların bu görüşü kabul etmelerinin temelinde deneysel çalışmalar yatar. Örn. Bandura, üç grup çocuk üzerinde yapılan bir denemenin sonuçlarını değerlendirdiğinde, öğrenmenin etkisini

açık seçik görmüştür. I. Grup, içi doldurulmuş oldukça büyük bir oyuncak bebeğe diğer çocukların saldırgan davranışını gösteren bir film setretmişlerdir. II. Grup'taki çocuklar, yetişkinlerin bebeğe yaptıkları saldırgan davranışları seyretmişlerdir. III. Grup 'taki çocuklar, ya saldırgan davranışın bulunmadığı bir film seyretmişler ya da saldırgan davranışta bulunmayan yetişkinleri gözlemişlerdir. Çocuklar daha sonra bebekle baş başa bırakılmış ve davranışları gözlenmiştir. Saldırgan davranışı gözleyen gruptaki çocuklar, bebeğe tekme ve tokat atarak saldırgan davranışta bulunmuşlardır. Çocukların çevrelerinde gördükleri davranışları model olarak aldıkları ve model çerçevesinde hareket ettikleri bu tip deneylerde açık seçik gözlenmiştir. Çocuğun çevresinde gördüğü davranışları taklit etmesi sosyal öğrenmenin temelinde yatar (akt. Cüceloğlu, 1993, s.314).

Sosyal bilişsel öğrenme kuramı, saldırganlığın açıklamasında model alma ve özdeşim kurmanın yanı sıra saldırganlığa ilişkin şemaların da üzerinde durmaktadır. Saldırgan davranmanın normal olduğunu düşünen bir çocuk saldırgan şemaları oluşturma eğilimindedir. Çocuğun kritik gelişim dönemlerinde saldırganlıkla ilgili oluşturduğu şemalar, saldırganlığı olumlu bir davranış olarak tanımlıyorsa çocuk ilerde de saldırganca davranışlar sergilemektedir (Eron, 1994).

Öğrenme ve taklit açısından bakıldığında, çoğu zaman ana-babasından veya kendisi için önemli bireylerden saldırganlık davranışlarını gören bir çocuğun, bunları bir davranış biçimi olarak algılayıp tekrarlaması normaldir. Bu varsayımı deneysel olarak doğrulayan Bandura ve arkadaşları saldırgan davranan ana-babaların çocuklarının birbirlerine ve oyuncaklarına karşı sert, kırıncı ve yıkıcı olduklarını ortaya koymuşlardır. Ayrıca, aba-babasının sözlerinde, tutum ve davranışlarında örseleyici, sert, kırıncı ve suçlayıcı öğelerin ağırlık kazanması ve cezalandırmaya dayalı eğitim yöntemi, çocuğun önce ana-babasına, daha sonra diğer kişilere karşı başlangıçta öfke, kin, nefret duyguları geliştirmesine ve daha sonraları saldırgan davranışlar göstermesine neden olmaktadır (Köknel, 1986).

Saldırganca davranmaya eğilimli olan kişi, deneyimlerinin ve öğrenmelerinin sonucu böyle davranmaya yönelmiştir. Saldırgan davranış, geçmiş bir şekilde öğrenilmiş ve bazı dış faktörler tarafından ortaya çıkarılmadan önce kişinin tepki dağarcığında yerini almıştır. Saldırganlığının pekiştirildiği, saldırganlığı öğrenmeye

yardımcı olan koşullar altında büyüyen çocuklar saldırgan davranışı normal olarak kabul ederek saldırganca davranabileceklerdir (Huesmann, 1994).

Lavigueur, Saucier ve Tremblay (1995) yaptıkları uzun dönemli bir araştırmada, 1161 erkek çocuk seçmiş ve bu çocukların öğretmenleri çocuklar için PBQ (Okul Öncesi Davranış Ölçeği)'yu doldurmuşlardır. Bu çocuklardan 44 tanesinin ailesi ile uzun dönem süren bir araştırma yapılmış, çocuklar 8-9 yaşına kadar izlenmişlerdir; çocukların ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyi ortadan düşüğe doğru, anne ve babaların yaş ortalaması ise 30-32 arasındadır. Çocuklar 8-9 yaşlarına geldiklerinde çocukların davranış sorunlarının aileleri üzerindeki etkisine ve ailelerin bu sorunun ortaya çıkmasındaki katkılarına bakılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, her iki tarafın da (anne-babalar ve çocuklar) birbirlerinin yıkıcı davranış (saldırganlık) özelliklerini örnek aldıkları görülmüştür. Özellikle çocuklar bir ebeveyninden yıkıcı davranış (saldırganlık) özellikleri görüyorlarsa, çocukların ebeveynlerinin davranışlarını taklit ettikleri ve diğerlerine bu davranış özelliklerini gösterdikleri görülmüştür.

Biyolojik kuramlarla karşılaştırıldığında sosyal öğrenme kuramı saldırganlığın önlenmesi ya da kontrol edilmesi konusunda iyimser bir tablo ortaya koymaktadır. Saldırgan davranışların öğreniliyor olması, davranışların kazanılmasının engellenebilir olması, kazanılmış olan saldırgan davranışların da söndürülebilir olması anlamına gelmektedir (Çetinkaya, 1991).

2.6.3. SALDIRGANLIĞI BİREYSEL AYRILIKLAR AÇISINDAN ELE ALAN KURAMLAR

Bazı araştırmacılar, bireysel ayrılıklara odaklaşarak, saldırganlığı bireylerin kişilik özellikleri ile açıklamaya çalışmışlar ya da hangi kişilik özelliklerine sahip bireylerde saldırgan davranışların daha fazla görülebileceğini araştırarak bazı görüşler ortaya atmışlardır (Aktaş, 2001). Çocuklarda saldırgan davranışların ortaya çıkmasında sadece sosyal ortam, model alma ya da özdeşimin rol oynamadığı, saldırgan çocukların genel olarak sahip oldukları özelliklerin de, onların günlük yaşam olaylarına verdikleri tepkilerin saldırganca olmasında katkısı olduğu düşünülmektedir (Dodge, 1986).

Saldırganlığı bireysel ayrılıklar açısından ele alan ve özellikle de son yıllarda saldırganlığın açıklanmasında en çok kabul gören kuramlardan birisi de “Sosyal Bilgi İşleme Süreci” kuramıdır. OÖSDÖÖF ölçüm aracının temel aldığı bu kuram üzerinde ayrıntılı olarak durulmuş ve diğer kuramlardan üstün olan yönleri aşağıda belirtilmiştir.

2.7. SOSYAL - BİLGİ İŞLEME SÜRECİ KURAMI

Saldırgan davranışlarla ilgili sosyal bilgi işleme süreci modelleri, sosyal ortamda bir çocuğun bilişsel ve duygusal süreçlerinin, onun saldırgan bir davranışta bulunmasına nasıl yol açtığını ortaya çıkarmak amacıyla geliştirilmişlerdir (Dodge, 1986, akt. 1986; Huessman, 1988; Mcfall, 1982; Rubin ve Krasnor, 1986, akt. Dodge ve Crick, 1990). Bu modeller bireylerin bilgiyi nasıl sınıfladıkları, depoladıkları, hatırladıkları ve sonuçta sorunu nasıl çözdükleriyle ilgili olarak yapılan çeşitli çalışmalardan elde edilen bulguları temel almışlardır. Bu modellere göre bir birey sosyal bir ortama, biyolojik olarak sahip olduğu çeşitli yetenekleri ve belleğinde sosyal deneyimleriyle ilgili geçmiş bilgilerden oluşan bir ardılanla girer. Sosyal ortamda birey bir dizi yeni sosyal uyarıcıya maruz kalır. Bireyin davranışsal tepkisi onun uyarıcıları nasıl kodladığı, zihinsel sunumlarını nasıl yaptığı ve bu uyarıcıları nasıl işlediğinin bir işlevi olarak ortaya çıkar. Tüm bunlar, biyolojik ve zihinsel etkenler ile maruz kalınan uyarıcılar arasındaki etkileşimlere bağlıdır (Aktaş, 2001).

Çocuğun sosyal bilişleri ile davranışları arasındaki ilişkiyle ilgili olarak McFall ve Dodge (1982) belirli sosyal ortamlarda bireyin sergilediği bir davranışın onun sosyal uyarıcıları değerlendirme becerisinin bir işlevi olarak görülebileceğini öne sürmüşlerdir. Yazarlara göre bu noktada üç süreç çok kritiktir: Bunlar, a) ipuçlarının anlamını çözme ve yorumlama; b) Ne tür bir davranış göstereceğine karar verme; c) Davranışı sergilemedir. McFall ve Dodge’a göre, (1982) bu üç sürecin herhangi birinde meydana gelecek bir bozulma belirli bir durumda saldırgan içerikli davranışın görülme olasılığını artıracaktır. Örneğin, başkalarının niyetlerini yordama da yetersiz olan bir çocuk muhtemelen diğer kişilerle bir çatışma halinde olacaktır.

Biliş üzerinde duran Dodge ve arkadaşlarının (Dodge, 1986: Dodge ve ark., 1986) saldırganlık gösteren çocuklarla yapılan bir dizi çalışmayı temel alarak geliştirdikleri sosyal bilgi işleme süreci modeline göre, bir çocuğun problemlili sosyal uyarıcılara karşı gösterdiği davranışsal tepkisi, ardı ardına gelen bir dizi bilişsel süreçten oluşur. Sürecin her bir adımında gösterilen beceri, sosyal ortamdaki performansın yeterli olup olmamasına yol açar. Bu süreçlerin herhangi bir adımındaki bozulma veya yanlışlık, aykırı ya da muhtemelen saldırgan bir sosyal davranışa yol açar. Bu modelin ilk versiyonuna göre, çocuğun problem yaratıcı nitelikteki sosyal uyarıcılara karşı gösterdiği davranışsal tepki 5 adımlı bir süreçte gerçekleşir (Dodge, 1986). Ancak, daha sonra bu modele, amaçların belirlenmesi adımı eklenerek, 6 adımlı bir sürecin söz konusu olduğu ifade edilmiştir (Crick ve Dodge, 1994)

Şöyle ki:

- a) İpuçlarının algılanışı, çözümlenmesi, kodlanması
- b) Sosyal ipuçlarının yorumlanması
- c) Amaçların belirlenmesi
- d) Uygun tepkinin ne olacağını belirleme
- e) Tepkinin değerlendirilmesi
- f) Tepkinin sergilenmesi

Çocukta bilgi işleme sürecinin ilk adımı çevredeki sosyal uyarıcıların algılanması, kodlanmasıdır. Belirli bir anda sosyal ortamda çok fazla sayıda bilgi mevcut olduğundan dolayı, çocuklar bilgiyi depolamak için uygun ipuçlarına dikkat etme, gelen bilgiyi parçalara bölme, tekrarlama ve akılda tutmak için gereken bir takım stratejileri kullanma gibi becerileri öğrenmek zorundadırlar. Çocuk sosyal çevrede bilgiye maruz kaldığı anda, uyarıcıları kodlayabilmek için tüm bu becerileri yeterli bir şekilde yapmalıdır. Ancak bu şekilde bilgiyi kodlamada yanlışlık ve eksikliklerinden uzaklaşabilir. Örneğin, çocuk bir akranı tarafından yaratılan kışkırtmaya tepki verme durumunda kaldığında sadece kışkırtmaya neden olan kişiyle ilgili uyarıcılara odaklanarak, kışkırtıcı davranışın nedeninin kişisel olduğunu ve karşısındaki kişiden kaynaklandığını düşünebilir. Bu adıma uygun ipuçlarının anlamını çözmede herhangi bir yetersizlik çocuğun sapkın, uygunsuz, ya da aykırı davranma olasılığını arttırabilir (Dodge, 1986).

Kodlamanın ilk aşamasında, saldırgan çocuklar uygun sosyal uyarılara dikkat etmede bozukluklar ve aşırı ihtiyatlı yaklaşma yanlılıkları göstermektedirler (Coie ve Dodge, 1998). Dodge, Pettit, Bates ve Valente, (1995) videoteyp kullanarak yaptıkları bir araştırmada, saldırgan çocukların uygun sosyal uyarıcıları saldırgan olmayan çocuklardan daha az hatırlayabildiklerini bulmuşlardır. Buna karşılık, saldırgan çocukların sosyal uyarıcılar arasında saldırganlıkla ilişkili olabilecek olanlara seçici bir şekilde dikkat ettikleri ve ilgilerini bu uyarıcılardan başka bir yöne çekmede zorlandıkları görülmüştür (Gouze, 1987). Uyarıcıların kodlanması diğerlerinin davranışlarını yorumlamada kullanıldığı zaman, saldırgan çocuklar dış uyarıcılardan normal çocuklara kıyasla daha az yararlanırlar (Dodge ve Newman, 1981); dış uyarıcılar yerine, kendi tespitlerine daha fazla güvenirlir ya da sadece en son ortaya çıkan uyarıcıyı kullanırlar (Dodge ve Tomlin, 1987). Tüm bu örnekler, saldırgan çocukların, uyarıcıları kodlamada zayıf kaldıkları için doğru ve yeterli bilgiye dayanarak sosyal yargılarda bulunma konusunda gerekli yeteneklere sahip olmadıklarını göstermektedir.

Uyarıcılar bir kez kodlandıktan sonra sürecin ikinci adımı olan bilginin zihinde temsil edilmesi aşamasına geçilir ve süreç yorumlanır. Çocuk bu aşamada zihinde yer alan geçmiş deneyimleriyle uyarıcıları bütünlemede ve onları anlamlı bir şekilde yorumlamaktadır. Sosyal ortamlar için bu genellikle diğer kişinin niyetiyle ilgili yorumları ve uyarıcıların nedenleriyle ilgili yüklemeleri kapsar. Uyarıcı durumundaki kişinin davranışı açık olduğu zaman sosyal uyarıcıların yorumlanma becerisi doğru bir şekilde gerçekleşir. Buna genellikle “sosyal ipucunu okuma” (Lipton, McDonel ve McFall, 19869 ya da “niyet ipucunu saptama” (Dodge, Murphy ve Buchsbaum, 1984) adı verilir. Sürecin bu adımı, genellikle, süreci ilk adımından ayırt edilmez. Çünkü uyarıcıların zihinsel sunumları olmadan çocuğun uyarıcıları kodlaması zordur. Bilginin zihinde temsil edilmesi aşaması işe bilginin kodlanması aşaması arasında halka şeklinde bir geribildirim zinciri vardır. Eğer çocuk uyarıcıyı bir bütün olarak yorumlayabilmek için yeterli bilginin kodlanmadığına karar verirse bu durumda bilginin zihinde temsil edilmesi aşaması bilginin kodlanması aşaması için bir geribildirim işlevi görür. Bir bireyin uyarıcıları yorumlaması (sürecin 2. adımı) onun belirli uyarıcılara karşı gösterdiği seçici dikkatinin (sürecin 1. adımı) bir işlevidir. Özellikle tehdit ve diğerlerinin niyetlerine dikkat edilerek, uyarıcıların

anlamalarının zihinsel sunumları yapılır. Eğer birey uyarıcıları tehdit edici olarak yorumlarsa saldırgan bir şekilde karşılık verme olasılığı daha fazladır (Dodge, 1980). Yani, zihinsel sunumlardaki bozukluklar (örneğin, iyi niyetle yapılmış can sıkıcı bir davranışı kötü niyetli olarak yapılmış olarak yorumlamak) ve yanlılıklar (örneğin, düşmanca yüklemde bulunma yanlılığı) saldırgan bir şekilde davranma olasılığını artırabilir (Coie ve Dodge, 1998). Bilginin kodlanması ve zihinde temsil edilmesi aşamalarındaki becerilerde meydana gelebilecek herhangi bir bozulma ve sürecin işleyişiyle ilgili bilişsel yanlılıklar (örneğin, sadece olumsuz uyarıcılara odaklaşmak ya da sadece düşmanca niyetler olduğunu düşünmek gibi) diğerleri tarafından sapkın olarak görülen davranışlara yol açabilir.

Sürecin, üçüncü aşaması ise amaçların belirlenmesidir. Sosyal ipuçları yorumladıktan sonra, bu aşamada birey ya bir amaç seçer ya da ortama uygun olarak olmasını arzuladığı sonucu belirleyip ona ulaşmaya çalışır (örneğin, sıkıntı yaratan ortamdaki uzaklaşma, kışkırtıcı konumdaki kişiyle arkadaş olmaya yönelme vb. gibi) ya da önceden var olan bir amacını sürdürür. Seçilecek amacın ne olacağı ulaşılmak istenen sonucun ne olduğuna bağlıdır.

Sürecin dördüncü aşaması, zihinde bir ya da daha fazla olası davranışsal tepkileri oluşturmaktadır. Bu aşamada birey uzun süreli bellekten, ortama uygun bir veya daha fazla olası davranışsal tepkilere geçer ya da ortam alışılmışın dışındaysa ona uygun olabilecek yeni davranışsal tepkiler geliştirir. Geçmiş deneyimler ve değerlendirmeler doğrultusunda bir kişinin uyarıcıları yorumlaması ile duygusal ve davranışsal tepkileri arasında ilişki kurulur (örneğin, tehdit-intikam, saygısızlık-öfke, arzulanan bir objeyi görmek- onu zorla almak gibi). Uyarıların bireyin zihinde canlandırdığı düşüncelerle güçlü bir bağa sahip olan tepkiler büyük bir olasılıkla birey tarafından davranışsal bir tepki olarak seçilir. Bu tepkiler önceden var olan veya yeni davranışları kapsayabilir ve üçüncü adımda belirlenen amaç tarafından etkilenebilir de etkilenmeyebilir de. Yapılan düşmanca yüklemeler (2. adım) ile misilleme amaçlı saldırganlık tepkisinin seçilmesi (3. adım) arasında bir ilişki olduğu görülmüştür (Dodge ve ark. , 1984).

Davranışsal bir tepkiye geçiliyor olması her zaman o tepkinin seçilmesine ve sergilenmesine yol açmamaktadır. Sürecin beşinci aşaması tepkiye karar vermektir. Bu aşamada birey bir önceki adımda belirlediği tepki çeşitlerini arzuladığı sonuçlar

ve kendisine sağladığı yararlar açısından, ahlaki kabul edilebilirliği açısından değerlendirir ve süregelen bir davranış haline getirebileceği tepkinin hangisi olduğunu kararlaştırır. Tepkiye karar verme ölçütleri şüphesiz kişiden kişiye değişir. Bu süreç stratejik değerlendirme, araçsal ve kişilerarası sonuçlarının değerlendirilmesi, davranışın yasalaşması için kişisel etkililiğinin değerlendirilmesini içerir. Bireyin bu değerlendirmelerini etkileyen birçok faktör vardır. Örneğin, ulaşılmak istenen sonuçlar açısından değerlendirilmesi, verilmesi düşünülen her bir tepkinin uygunluğu ile ilgili değerlendirmesi ve verilmesi düşünülen tepkiyi gerçekleştirmek için gereken yeteneklere sahip olup olmama gibi (Crick ve Dodge, 1994). Ancak bireylerin seçecekleri tepkiye karar verirken, olası tepkileri bu açılardan değerlendirip değerlendirmedikleri ve en uygun olanını seçip seçmedikleri konusu yeterince açık değildir. Bireyin daha olumlu olarak değerlendirdiği tepkinin seçilme olasılığı daha fazladır. Yine bir birey, tepkinin kabul edilebilirliğiyle ilgili bilincini değiştirme yoluyla, olası birçok tepkiyi birlikte kabul edilebilir olarak düşünebilir (Gomez ve Gomez, 2000).

Sürecin son adımı ise davranışın sergilenmesidir. Bu aşamada birey seçtiği tepkiyi sözel ya da motor davranışlara dönüştürür. Davranışı sergileme becerisindeki sınırlılıklar performans yetersizliğine yol açtığı için saldırgan davranışların ortaya çıkma olasılığını azaltabilir. Buna karşılık seçilen yeterli ve saldırgan olmayan alternatifleri sergilemede beceri eksiklikleri yoksunluğa karşı saldırganlık tepkisine yönelebilir (Coie ve Dodge, 1998). Davranışı sergilemenin yollarından birisi tepkinin kurgulanmasıdır. Burada tepkinin sergilenmesi ve onun etkileri birey tarafından kurgulanır ve belirli bir sonuç veya amaca ulaşmak için tepki değiştirilir.

Sürecin her bir adımı ile saldırgan davranış arasındaki ilişki orta derecededir. Bu ilişki ortamsal bağlam (içinde bulunan ortamın saldırgan davranışın sergilenmesine uygun olması ya da olamaması), saldırgan davranışın şekli ve bilgi işleme şekli göz önünde tutulursa daha da yüksek çıkabilir. Dodge ve arkadaşlarına (1986) göre, bilgi işleme süreci ile saldırgan davranış arasındaki ilişki, önceden yer alınan ortamlarda önceden yer alınmayan ortamlardan daha güçlüdür (örneğin, alay edilmeye tepki durumunda, alay edilme durumu hakkındaki bilişsel süreç ile saldırgan davranış arasındaki ilişkiden daha güçlüdür). Yine, sürecin ilk aşamaları (örneğin, uyarıcıların kodlanması ve düşmanca yüklemeler) tepkisel saldırganlıkla

daha fazla ilgilidir. Buna karşılık, sürecin sonraki aşamaları (örneğin, tepkilerin değerlendirilmesi) daha çok aktif yönelimli saldırganlıkla ilgilidir (Crick ve Dodge, 1996).

Katsurada ve Sugawara, (1998) Oregon Üniversitesi'nin yuvasına devam eden, hiçbir fiziksel engeli olmayan 38'i kız, 30'u erkek 3-6 yaş arası çocukların kasıtlı olan davranış ile kasıtlı olmayan davranışı ayırt edip edemediklerine bakılmıştır. Bu çocuklara öğretmenleri tarafından PBQ uygulanmıştır. Piaget'in 1926 tarihli kuramının tersine, okul öncesi dönem çocuklarının, tıpkı yetişkinler gibi, akranlarının kasıtlı olan/kasıtlı olmayan davranışlarını rahatlıkla ayırt ettikleri görülmüştür. PBQ'ya göre daha saldırgan olan gruptaki okul öncesi dönem çocuklarının akranlarının olumsuz kasıtlı davranışlarını, daha az saldırgan davranışlar gösteren gruba göre daha iyi yorumladıkları görülmüştür. Bu gruptaki erkek çocuklar kızlara göre daha saldırgan bulunmuşlardır. Sosyoekonomik düzeyi düşük çocukların daha fazla saldırganlık puanı aldıkları tespit edilmiştir.

Saldırgan çocuklar, sosyal uyarıcılardan daha çok düşmanca olanlara dikkat ederler. Gene bu çocuklar ani bir şekilde karşısına çıkan problemleri bir durumu yorumlarken, başkalarının aktif bir şekilde düşmanca amaçlar güttüğünü düşünme eğilimindedirler. Saldırgan çocuklar iletişimlerinde karşısındakinin saldırganlığını olduğundan fazla görürken, kendi saldırganlıklarının farkında bile olamamaktadırlar. Saldırgan çocuklar, bir sorunun farkına vardıldıktan sonra daha az olumlu olan strateji ve çözümleri düşünmekte ve bunlar daha çok eyleme dönük olmaktadır. Bu çocuklar sözlü olarak haklılıklarını ispat etmeye çalışmazlar ve diğerlerinin aksine saldırgan çözümlerin daha çok olumlu, daha az olumsuz sonuçlar doğuracağını düşünmektedirler. Bu düşünme biçimi ise, saldırgan çocukların sorunu gidermek için saldırgan bir strateji seçme olasılığını artırmaktadır. Bununla birlikte saldırgan çocuklar belirledikleri stratejileri yerine getirmek için sosyal olarak yetersiz olabilmektedir (Dodge, 1986).

Bilişsel kuram, saldırganlığın açıklanmasında model alma ve özdeşim kurmanın yanı sıra saldırganlığa ilişkin şemaların üzerinde durmaktadır. Bilgiyi işleme kuramına göre, sosyal davranış bir yere kadar bireyin önceki yaşamı boyunca öğrenilen davranış programları tarafından kontrol edilmektedir. Bu programlar, hafızada depolanan bilişsel yapılar olarak tanımlanır ve davranış sosyal problemleri

çözmek için yol gösterici olarak kullanılmaktadır. Bu şemalar, gözlem, pekiştirme ve saldırganlığın göze çarptığı bir durumun yaşandığı kişisel deneyimler yoluyla öğrenilmektedir. Bu şemalar, diğer bilişsel davranış stratejilerinde olduğu gibi kodlanmakta, tekrar edilmekte, depolanıp, geri getirilmektedir. Bir kere bir yazı kodlandığında o şemanın kodlandığı orijinal duruma olan benzerliğe göre geriye getirilmesi kolaylaşmakta veya zorlaşmaktadır. Buna rağmen geriye getirilen bütün şemalar, açık davranışa çevrilmemektedir. Bir şema geriye getirildiğinde çocuk bunun uygunluğunu ve olası sonuçlarını var olan normlara göre değerlendirmektedir. Bir şemanın değerlendirilmesinde önemli olan, çocuğun kendini davranışının sonucunun nasıl olacağına ilişkin düşüncesi olmaktadır. Saldırgan davranmanın normal olduğunu düşünen bir çocuk saldırgan şemaları oluşturma eğilimindedirler. Çocuğun kritik gelişim dönemlerinde saldırganlıkla ilgili oluşturduğu şemalar, saldırganlığı olumlu bir davranış olarak tanımlıyorsa çocuk ileride de saldırganca davranışlar sergilemektedir (Eron, 1994).

Bir tahrik durumunda bireyin nasıl tepkide bulunacağı geçmiş yaşantısına, engellenmeye ilişkin önceki tepkilerine, kişilik yapısına, biyolojik özelliklerine ve fiziksel koşullara bağlıdır. Araştırmalar engellenme ve tahrik unsuru arttıkça saldırganlığın da arttığını ortaya koymaktadır (Özben, 2001).

2.8. SALDIRGANLIĞA NEDEN OLAN FAKTÖRLER

Saldırganlığa neden olan faktörler, bireye özgü psikolojik faktörler, kalıtsal ve nörobiyolojik faktörler, ailesel faktörler ve sosyal-çevresel faktörler olmak üzere, dört genel başlık altında toplanabilir. Bu araştırmada saldırgan davranışların ortaya çıkmasında sosyal-çevresel faktörlerin etkisi üzerinde durulmuştur.

2.8.1. Sosyal-Çevresel Faktörler

Yapılan birçok araştırma sonucunda, düşük sosyo-ekonomik durumda olan çocukların uyum bozukluklarına sahip oldukları ve daha fazla saldırganlık eğilimleri gösterdikleri saptanmıştır (Uluğtekin, 1997; Hatunoğlu, 1994 ve Kızıltan, 1984).

Ekonomik ve eğitsel yönden yoksun bir çevreden gelen çocukların zengin bir aile çevresinden gelen çocuklara oranla daha saldırgan olmaları, bu çocukların

mallarına düşkünlük derecelerini diğerlerinden ileri olması ve bu konularda daha çok çatışmaya girmeleri ile açıklanmaktadır (Jersild, 1979) .

Savaşır'a (1965) göre; saldırgan davranışların oluşup gelişmesinde, ebeveyn tutumları, ceza ve sosyal normlar rol oynar. Bu toplumsal normlar ile saldırganlığın hangi durumlarda tasvip gördüğü, hangi durumlarda cezalandırıldığı, kime, ne zaman, ne şekilde gösterildiği öğrenilir. (akt. Kocatürk, 1986)

Wyckoff ve C. Unell, (2002) saldırgan davranışın oluşumu konusunda, çocuğun bir yaşında olsa bile başkalarına ve oyuncaklarına karşı davranışlarında nelerin kabul edilebilir olduğunun anlatılıp, gösterilmesi konusunun önemi üzerinde durmuştur. (Vurmak, ısırma, atma, kızdırmak,; kabul edilemez, öpmek, sarılmak, konuşmak; kabul edilebilir.)

Freud'un izleyicileri arasında söz edilmesi gereken Otto Rank ise, normal insanın kendini koruyan, yaşamı kolaylaştıran, bağımsız yaşayan bir olmak istediğini söyler. Bağımsız yaşamak için ise güçlükleri yenmesi ve kendi iradesini ortaya koymayı başaramaz. Çevresini sürekli kendisine yönelttikleri düşmanca duygular içerisinde algılayacak ve korunabilmek için saldırgan davranışlar göstermeye başlayacaktır. (Kiper-İlter, 1984)

2.9. SALDIRGANLIK TÜRLERİ

Lyznickı, Mccaffree ve Robinowitz (2004) tarafından, Olveus ve ark. (1993) ile Crick ve Bigbee (1998)' den alınan bilgiler doğrultusunda oluşturulan yaygın saldırganlık türleri şeması Tablo 1'de verilmiştir (Şehirli, 2007, s.21);

Tablo 1.

Yaygın Saldırganlık Türleri Şeması

Kavga Türü	Direkt Eylem	Dolaylı Eylem
Fiziksel	Vurma, Tepme, Mal çalma ya da Mala zarar verme	Kavgaya sürükleme
Sözel	Küfür, Hakaret, Irkçı Sözler, Alay etme.	Dedikodular
Sözel ve Fiziksel Olmayan	Tehdit etme veya Rahatsız Edici mimikler	Gruptan dışlama, Manipülasyon

İnanç ve diğerleri (2004) çocukların sözel ve davranışsal olmak üzere iki tür saldırganlık sergilediklerini söylemişlerdir. Sözel saldırganlık gösteren çocuklar; tartışan, ad takan, bağırarak, eleştiren, öteki çocukların kendilerini suçlu ve dersiz hissetmelerine neden olacak biçimde konuşan çocuklardır. Fiziksel saldırganlık ise, vurma, dövüşme, boğuşma, itişme, yumruklaşma gibi başkasının canını acıtmaya yönelik davranışları kapsar.

Hartup (1974)'ta saldırganlığı, 'Düşmanca ve Araçsal' olmak üzere ikiye ayırarak tanımlamıştır. Düşmanca saldırganlığın amacı, bir başka kişiye vurma, alay etme gibi eylemlerdir. Araçsal saldırganlığın hedefi ise genellikle bireyin elinden bebek, araba gibi bir şeyi çekip almayı amaçlamaktadır (Garder ve Gardiner, 2004).

Duygusal saldırganlık, kızgınlık ve öfke duyguları ile birlikte ortaya çıkan ve karşısındaki kişiyi incitme amacı taşıyan davranışlardır. Birlikte çalıştığı arkadaşına öfkeli bir şekilde sandalye fırlatmak duygusal saldırganlığa bir örnek olarak verilebilir (Kenrick ve ark. , 1999).

Araçsal saldırganlık ise bu tür duyguları içermeden, bir amaca ulaşmak için diğer bir kişiye zarar verici davranışta bulunmaktır. Örneğin, yerini alabilmek için bir kişiyi itmek, savaşta kendi hayatını kurtarmak için bir asker öldürmek ya da para için adam öldürmek gibi (Kenrick ve ark. , 1999). Araçsal saldırganlık, özel bir amaç için diğerlerine zarar vermeyi amaçlamaktadır (Bilgi, 2005, s.32).

Saldırganlığın doğrudan ifade edilen açık saldırganlık türlerinden ikisi; fiziksel ve sözel saldırganlıktır. Tekmeleme, itme, vurma gibi fiziksel nitelikli davranışlar fiziksel saldırganlığa, tehdit etme, alay etme, olumsuz isimler takma gibi sözel ifadeler de sözel saldırganlığa işaret eder (River ve Smith, 1994).

Fiziksel saldırganlık göstermeye meyilli olan okul öncesi dönem çocukları akranları tarafından dışlanmaktadır. (Coie, 1990). Bu dışlanma çocuklar üzerinde yalnızlık duygusunun derinleşmesine, sosyal ilişkilerden kaçınmalarına ve kendine güvenlerinin düşük olmasına sebep oluyor (Kanlıkılıçer, 2005).

Prososyal saldırganlık, sosyal yönden onaylanabilecek bir saldırganlık türüdür (Ersoy, 2001,s.17). Eğer saldırganlık toplumun tasdik ettiği biçimde ise ve grubun veya toplumun ahlak standartlarının kabul ettiği amaçlar için yapılıyorsa, toplum düzenine uygundur. Sosyal normlar zaten bu gibi saldırganlıkları emreder (Tevrüz ve diğerleri, 1999 ve Sears, 1961).

Bilgi (2005) prososyal saldırganlığı, toplumsal normlara uygun bir biçimde, toplumsal kuralların devam etmesini amaçlayan saldırganlık türüdür şeklinde tanımlamıştır.

DiLalla ve Mullineaux (2003) yaptıkları bir araştırmada, aynı çocukları hem 5 yaşında hem de 10-13 yaşlarında izlemişlerdir. Çocuklardan 5 yaşındayken laboratuvar ortamında hazırlanmış bir oyun odasında aynı yaş ve aynı cinsiyetteki tanımadıkları bir akranları ile 20 dakika geçirmeleri istenmiş ve bu sırada çocukların davranışları videoya kaydedilmiştir. Daha sonra izlenen videolardan çocukların olumlu sosyal davranışları (prosocial) ve saldırgan davranışları belirlenmiştir. Aynı zamanda ebeveynlerden de çocukları ile ilgili sorulara cevap verilmesi istenmiştir. Aynı çocuklar 11 yaş civarındayken öğretmenleri ve aileleriyle yeniden ilişkiye geçilmiş ve çocukların olumlu sosyal davranışları (prosocial) ve saldırganlık davranışlarını sorgulayan testleri ailelerin ve öğretmenlerin doldurmaları istenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, 5 yaş erkek çocukları, 5 yaş kız çocuklarına göre, daha fazla saldırgan davranışlarda bulunmaktadır. 5 yaşında saldırgan davranışlar gösteren çocukların büyük bir yüzdesi 11 yaş civarında dışa dönük davranış sorunu göstermektedirler.

Uluğtekin'in (1976) yaptığı araştırmalarda farklı sosyo-ekonomik ve kültürel düzeylerdeki ana- babaların çocuklarına gösterdikleri değişik tutum ve davranışlara bağlı olarak çocuklarda saldırganlık davranışlarının ortaya çıktığı belirtilmiştir. Ayrıca çocuklar beş yaşında iken annenin davranışları ile çocukların ortaya koydukları saldırganlık tepkileri ölçülmüş ve annenin baskılı tutumu ve cezalandırması sonucunda çocukta kendine dönük ve prosocial saldırganlık ile saldırganlık bunalımının artmakta olduğu, buna karşılık haklardan yoksun bırakma, bir süre sevgi gösterilmemesi gibi ceza türlerinin yansıtılmış saldırganlığı arttırdığı ifade edilmiştir.

2.10. OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ SOSYAL DAVRANIŞLAR VE İLİŞKİSEL SALDIRGANLIK

Diğer insanlarla ilişki kurmak, karmaşık sosyal dünyadaki en önemli uğraşlardan biridir. Sosyal davranışların kaynağı bebekliğin ilk günlerine kadar dayanmakla birlikte insan yavrusunun gelişimine paralel bir seyir izler. İnsan

yavrusu büyüdükçe diğer insanlarla karşılaşır ve onların varlığının farkına varır. Bu durum sosyal gelişimin kaçınılmaz ve devamlı bir koşuldur. (Çelik, 2006, s.17 ve Morgan, 2005)

Çocuğun gelişiminde en önemli süreçlerden biriside sosyal gelişimdir. Sosyal gelişim doğumdan hemen sonra başlayıp, insanın yaşamı boyunca sürmesine karşın, etkilediği davranışların çoğu ilk çocukluk döneminde özellikle belirgin hale gelmektedir. Bu gelişim bireyle çevrenin karşılıklı etkileşimi sonucu oluşmaktadır. Bu nedenle çocuğun yaşamı, biyolojik ve sosyal ihtiyaçlarını temin etmek için, fiziki ve sosyal çevreye uyum sağlama çabası içinde geçer (Orçan ve Deniz, 2004,s.108).

Sosyal ortamlarda bulunma, çocuğun yaşitlarıyla geçinme becerisi edinmesini gerektirir. Bu beceriler, çocuklar sonraki yıllarda sosyal ilişkilerinin temel yapı taşları olarak kullanacağı becerilerdir (Bacanlı, 2000).

Bireyin doğar doğmaz hem fiziksel hem de sosyal bir çevre içine girmesi için çevreye uyum davranışı göstermesi gerekmektedir. Bireyin içinde yaşadığı fiziksel ve sosyal çevreye uyumunu sosyal gelişim sağlar. Çocukluğunun ilk yıllarındaki sosyal gelişimi, onun daha sonraki sosyal davranışlarının temelini oluşturur (Ülgen ve Fidan, 1997; Çağdaş, 2000 ve Kanlıklıçer, 2005).

Gelişim kuramlarının tümünde çocuklukta yaşam deneyimlerinin kişiliğin gelişiminde etkili olduğu belirtilmekte ve psiko-sosyal çevrenin önemi üzerinde durulmaktadır. Çevre ile kurulan olumlu ilişkiler, kişinin kendine karşı olumlu duygular geliştirmesini, bu yolla başkalarına da olumlu duygular geliştirmesini, bu yolla başkalarına da olumlu duygularla yaklaşabilmesini, yaşamını anlamlı ve doyumlu kılacak uğraşlar edinebilmesini ve sürdürebilmesini sağlamaktadır (Dizman 2004,s.7).

İnsan doğası gereği sosyal bir varlıktır ve diğer insanlarla sürekli etkileşim halinde yaşamaktadır. Bu etkileşim sürecinde zaman zaman diğer insanların saldırgan davranışlarına maruz kalabilmekte ya da kendisi diğer insanlara yönelik saldırgan davranışlar sergileyebilmektedir. Bu bağlamda saldırganlık, günlük yaşamda sık karşılaşın ve bireylerin sosyal ilişkilerini etkileyen bir davranış türü olarak insan yaşamında oldukça önemli bir yere sahiptir. İnsan yaşamında nu derece önemli bir olgu olan saldırganlık, özellikle sosyal psikoloji literatüründe en çok tartışılan konular arasında yer almıştır (Aktaş, 2006).

Saldırganlık, davranış sorunları arasında değişime en dirençli ve tedavisi en güç davranış sorunudur. Çocukluğun okul öncesi dönem yılları davranış sorunlarının erken tanısı, tedavisi için son derece uygun zamanlar olmasına rağmen, pek çok ebeveyn çocuklarının yaşlarının küçük olması sebebiyle “bekle ve izle” politikasını uygulamaktadır (Nixon, 2002).

Uzman, kişiler tarafından çocukluk ve ergenlikteki saldırgan davranışları ortadan kaldırmak için yapılan erken müdahale, yalnızca saldırgan çocuğun mevcut zorluklarıyla değil, aynı zamanda çocuğun gelişim sürecini etkileyebileceği için de önemlidir. Bu nedenle, saldırgan çocuklara uygulanan müdahaleler, hem mevcut saldırgan davranışlarla hem de bu davranışların ilerde doğuracağı olumsuz sonuçlarıyla ilgili olarak yararlı görölmektedir (Lochman, 1992).

İki temel sosyal davranış olan saldırganlık ve olumlu sosyal davranışları (prosocial behavior), konusunda yapılan birtakım çalışmalar saldırganlık davranışı ile olumlu sosyal davranışları (prosocial behavior), arasında negatif bir ilişki bulmuşlardır.

Erkek çocuklar, genellikle sözel ve davranışsal olan açık bir saldırganlık sergilerken, kız çocuklar ise daha çok ilişkilere yönelik bir saldırganlık göstermekte, örneğin saldırganlıklarını başka bir çocuğun arkadaşlık ilişkilerinden uzak tutulmasına ya da gruptan dışlanmasına neden olacak biçimde gerçekleştirmektedirler. Erkek çocuklar, başka çocuklara bedensel ve sözel olarak gerçekleştirilen açık bir saldırganlıkla zarar vermeye çalışırken kız çocuklar, amaçlı yönlendirmelerle arkadaşlık ilişkilerini bozarak zarar vermeye alışır. İlişkiel saldırganlık, ciddi uyum sorunlarına yol açmaktadır. İlişkiel saldırganlığa maruz kalan çocuklar yalnızlık, depresyon ve dışlanmışlık duygularına daha fazla sahiptirler (Crick ve Grotpeter, 1995).

Crick ve Grotpeter (1995) ilişkiel saldırganlık, cinsiyet ve sosyo- psikolojik uyum arasındaki ilişkiler konusunda yaptıkları bir araştırmada, ilişkiel saldırganlığın cinsiyet ve psiko-sosyal uyumla ilişkili olduğunu göstermişlerdir. Kişilerarası ilişkileri bozmayı, ilişkilere zarar vermeyi amaçlayan ilişkiel saldırganlık, akranların gruba katılmalarına engel olmaya çalışmayı, diğerlerinin grup içindeki şöhretlerine leke sürmeyi ve başkalarının olumsuz tutumları hakkında dedikodu yapmayı içerir. Bu çeşit saldırganlık davranışı ilkökul yaşlarındaki çocuklarda daha ziyade kızlara

özgü bir davranış çeşidi olarak görülür. Erkekler ise daha ziyade açık saldırganlık davranışı gösterir (Crick, 1995). Diğer bir deyişle, kızlarda saldırgan davranış daha çok ilişkisel saldırganlık şeklinde, erkeklerde ise daha çok sözel saldırganlık ve fiziksel saldırganlık şeklinde görülür (Crick ve ark., 1996).

Crick ve diğerleri (1997), okul öncesi dönemdeki çocukların ilişkilerindeki saldırganlığın ölçülmesi için 3,5-5,5 yaş arasındaki 65 aynı okula devam çocuğa uyguladıkları çalışmayla, güvenilir bir ölçüm aracı (PSBS-T) geliştirmişlerdir. Bu ölçeğin adını, ilişkisel saldırganlığın yakından ilişkili olduğunu düşündükleri sosyal-psikolojik uyum davranışları (Sosyalleşmeye hazırlık davranışı ve defresif duygular) ile olan ilişkisi nedeniyle 'Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği' öğretmenler tarafından doldurulduğu için de 'Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği - Öğretmen Formu' şeklinde koymayı uygun bulmuşlardır. Crick ve diğerleri (1997) 'nin yaptıkları araştırmanın sonuçları göstermiştir ki, ilişkisel saldırgan davranışlar çocukların görece olarak daha küçük yaşlardaki davranış biçimlerinde ortaya çıkmaktadır ve bu davranışlar, okul öncesi çocuklarındaki fiziksel saldırgan davranışlardan güvenilir bir biçimde ayırt edilebilmektedir. Dahası bulgular, okul öncesindeki kız çocuklarının, belirgin bir biçimde, okul öncesindeki erkek çocuklarından ilişkisel olarak daha saldırgan olduklarını göstermektedir. Sonuç olarak elde edilen sonuçlar, hem kız hem de erkek çocukları için ilişkisel saldırganlığın belirgin bir biçimde sosyal-psikolojik uyum ile (örneğin, sosyalleşmeye hazırlık) ilintili olduğunu ortaya koymaktadır.

2.11. İLGİLİ LİTERATÜR

2.11.1. ÇOCUKLARDA DAVRANIŞ SORUNLARI ÜZERİNE YAPILMIŞ ARAŞTIRMALAR

Türkiye’de davranış sorunları üzerine yapılan araştırmalar, incelendiğinde okul öncesi yaş (3-6) grubuna yönelik yapılan araştırmaların sayıca kısıtlı olduğu göz önüne alınmış, literatürde yer alan çalışmaların daha geniş bir gözlemlenmesi için bu bölümde hem okul öncesi dönem hem de ilköğretim dönemi çocukları ile yapılan araştırmalara yapıldıkları yıl sırasıyla yer verilmiştir.

Doyle (1986) tarafından yapılan bir araştırmada, orta şiddette *sözel ve fiziksel saldırganlık*, yavaşlık, dersi bölme, gerekli kitap ve materyalleri getirmeme, başarısızlık, dikkatsizlik, konuşma ve uzaktan seslenme davranışları en yaygın olan sorun davranışlar olarak bulunmuştur.

Avcı (1990)’nın çalışmasında, 6-12 yaş yuva çocuklarının psiko-biyolojik-sosyal değerlendirilmesi yapılmış, uyum ve davranış sorunları saptanmıştır. Bu amaçla 71 çocuk araştırma kapsamına alınmış, her çocukla yarım saat süren bir görüşme yapılmış, araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formu doldurularak veriler değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, uyum sorunları istatistiksel olarak anlamlı bulunmuş ve % 52 oranında hırçınlık, %50 *kavgacılık*, %46 sinirlilik, %38 yalancılık, %36 okuldan kaçma, %32 dağınıklık, %32 savurganlık, %24 gece işemesi, %21 korkulu düşler, %13 oranında gece korkuları olarak ortaya çıkmıştır. Ele alınan sorunlar ile yaş, aile ile görüşme sıklığı, ailede ruhsal bozukluk gibi değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmadığı belirlenmiştir.

Şahin (1990), Samsun Çocuk Yuvası örneğinde korunmaya muhtaç çocukların davranış sorunları ve sosyal hizmetin müdahale yaklaşımları adı altında yaptığı araştırmasında, 3-12 yaşları arasındaki 154 çocuk üzerinde Davranış Sorunları Listesi’ni uygulamıştır. Araştırma sonucunda, çocuklarda sıklıkla gözlenen davranışlar sırasıyla aşırı hassas ve hisli olma, çok yeme, ürkek, çekingen sessiz olma, dikkat dağınıklığı, bazı şeyleri biriktirme, karşı gelme ters ve inatçı olma, aşırı kıskançlık, aşırı düzenlilik, genellikle huysuz olma, aşırı kıskançlık, aşırı düzenlilik, genellikle huysuz olma, aşırı bağımlılık, yalnız olmayı tercih etme, saldırganlık, yalan söyleme ve çabuk kızma, öfke nöbetleri, somurtkanlık, aşırı temizlik ve titiz olma, çok uyuma, tırnak yeme şeklindedir. Çocuklarda en az rastlanan davranışlar

ise, kirpik ve saç koparma, başına vurma, mikrop korkusu, kusma, uyumaktan korkma, kekemelik olarak sıralanmıştır. Kızlarda en çok aşırı kıskançlık, ürkek, çekingen, sessiz olma, aşırı düzenlilik davranışlarının görüldüğü aşırı hassas ve içli olma davranışının ilk sırada yer aldığı, erkeklerin kızlara göre kendilerine ve çevrelerine yönelik saldırganlık davranışlarının daha çok olduğu ortaya çıkmıştır. Kaygı ve güvensizlikten kaynaklanan davranışlar ile fobik davranışların daha çok 3-6 yaşları arasında çocuklarda görüldüğü ortaya çıkmıştır.

Campell ve Ewing (1990)'in yaptıkları bir başka araştırmaya göre, eğer 3 yaş öncesindeki çocuklar aileleri tarafından başa çıkılması güç olarak tanımlanıyorsa ve bu sorunlar anaokulu döneminde de devam ediyor ise, bu çocukların 9 yaş civarında DSM-IV tanı kriterine göre *yıkıcı davranış sorunu (saldırganlık)* tanısı alma olasılıkları çok yüksektir (%90) (akt. Kanlıklıçer, 2005) .

Campbell ve Aving (1990), araştırmalarında okul öncesi dönemlerde (3-6) davranış sorunu görülen çocukları daha sonraki okul yıllarında da izlemiş ve psikiyatride kullanılan tanı kriterlerine göre değerlendirmişlerdir. Bu kriterler arasında “Externalizing” *dışa dönük davranış sorunları (saldırgan davranışlar gibi)* ve “Internalizing” *içe dönük davranış sorunları (endişe, korku gibi)* bulunmaktadır. Bu araştırmada, ebeveynleri tarafından üç yaşında başa çıkılması zor olarak tanımlanan ve okul öncesi dönem boyunca sürekli sorun çıkaran çocukların, dokuz yaşında DSM -III dışlayıcı (Externalizing) bozukluk tanısı aldığını bildirmişlerdir. Klinik tedavi görmüş okul öncesi çocuklar üzerinde hazırlanmış literatür, en yaygın tedaviye başvurma sebebinin *yıkıcı davranışlar olduğunu (saldırganlık)* belirten çok sayıda tanımlayıcı rapor içermektedir (akt. Kanlıklıçer, 2005).

Bilir (1991), Türkiye'nin pek çok ilinde 4-12 yaş çocuklarının fiziksel ceza görmeleri ile davranış sorunları arasındaki ilişkiyi incelemiş ve olumlu bir ilişki bulmuştur. Fiziksel ceza gören çocuklarda en sık gözlenen davranışın, *saldırgan davranışlar* olduğu belirlenmiştir.

Carlson, Jacobvitz ve Sroufe (1995) yaptıkları bir araştırmada doğumlarından 11 yaşına gelene kadar takip edilen 191 çocuğu, zorlayıcı annelik bakımı ve aşırı hareketlilik konularında 6 aylık ve 42 aylık değişen periodlarda incelemeye tabi tutmuşlardır. Davranış sorunları içinde en çok sabitlik gösteren ve akademik başarının düşmesine sebep olanın *yıkıcı davranış (saldırganlık)* özellikleri olduğunu

bulmuşlardır (akt. Kanlıklıçer, 2005)

Campell (1997)'in yaptığı uzun dönemli bir araştırmaya göre anaokulu döneminde davranış sorunları yaşayan çocukların en az yarısı sonraki yaşam süreçlerinde de bu sorun ile yaşamak zorunda kalıyorlar.

Kandır (2000) araştırmasında 5-6 yaş çocuklarının devam ettiği okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin, çocuklarda rastladıkları davranış sorunlarına ilişkin bilgi ve tutumlarını incelemiştir. Örneklemi, 94 öğretmen oluşturmuştur. Davranış sorunlarının görülme sıklığına göre dağılımına bakıldığında ilk sırada %42.4 ile *saldırganlık* yer almaktadır. Saldırganlığı %21.1 ile içe kapanıklık, %10.8 ile tırnak yeme, %8.4. ile parmak emme ve %6.7 ile aşırı hareketlilik izlemektedir.

Erol ve Şimşek (2001) anneler, öğretmenler ve gençlerden elde edilen bilgiler doğrultusunda Türkiye'de 2-18 yaş grubu çocuk ve gençlerde davranış sorunlarının görülme sıklığını, cinsiyet, yerleşim yeri ve bölgelere göre saptamak amacıyla çalışmalarını yapmışlar ve Türkiye Ruh Sağlığı Profilini oluşturmuşlardır. Veri toplama aracı olarak 2 ve 3 grubu çocukların davranış sorunlarını anne, babalardan ya da diğer kişilerden elde edilen bilgiler doğrultusunda değerlendirmek amacıyla 635 çocuğa Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği /2-3 (CBCL/2-3) ve 4488 çocuğa 4-18 Yaş Çocuk ve Gençlerde Davranış Değerlendirme Ölçeği (CBCL/4-18), 2340 çocuğa 5-18 yaş grubu öğrencilerin okul uyumunu ve davranış sorunlarını öğretmenlerden elde edilen bilgiler doğrultusunda değerlendirebilmek amacıyla Öğretmen Bilgi Formu ve 2206 gence 11-18 yaş grubu gençler için Kendini Değerlendirme Ölçeği (YSR) uygulanmıştır. Sonuçta, 4-11 yaş grubu çocuklarında 12-18 yaş grubu çocuklarına oranla daha fazla davranış sorunlarının olduğu ortaya çıkmıştır.

Akan (2001) 7-12 yaş okul çocuklarında var olan uyum ve davranış sorunlarını ve benlik saygısı düzeylerini saptamak, bu iki değişken arasındaki ilişkiyi değerlendirmek amacı ile gerçekleştirdiği çalışmasında, 625 çocuktan alınan bilgiler doğrultusunda elde edilen veriler, ölçeklerin geçerlik ve güvenirlik analizlerinde kullanılmıştır. Çocukların kendilerinde var olduklarını düşündükleri uyum ve davranış sorunlarını ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen "Davranış ve Uyum Sorunları Ölçeği" çocukların benlik saygısının ölçümlerine yönelik olarak ise

“Kültürden Arınmış Benlik Saygısı Envanteri” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, davranış ve uyum sorunlarının toplamı arttıkça toplam benlik saygısının ve ebeveyne yönelik benlik saygısının azaldığı ve *saldırganlığa* ilişkin sorunların arttığı, sosyal benlik saygısının erkeklerde, kızlara oranla daha yüksek olduğu, üvey anneye /üvey babaya sahip olan çocuklarda *saldırganlığa* ilişkin sorunların daha çok ortaya çıktığı belirlenmiştir.

Weiss, Maciolek, Reio (2001)’nin Johns Hopkins Üniversitesi’nde verdikleri “Anaokulu dönemindeki çocukların kaygı düzeyleri ve sosyalleşmeye hazırlık (pro-social) davranışlarının yaygınlığı” isimli seminerde kaygı ile ilişkili davranışları şöyle tanımlanmıştır; tırnak yeme, ağlamaklı olma veya sürekli ağlama, kaşları çatmak, yeni ortamlardan kaçınmak, donuk olmak, olumsuz duygu durum içerisinde bulunmak olarak tanımlanmıştır. *Yıkıcı saldırgan davranışlar* ise şöyle tanımlanmıştır; yüksek sesle bağırarak, karşılık vermek, söz dinlememek, diğerlerine fiziksel zarar vermek olarak tanımlanmıştır. *Sosyalleşmeye hazırlık (pro-social) davranışları* ise, akran ilişkilerinin gözlemlenebildiği serbest oyun saatinde gözlemlenmiştir ve şu şekilde tanımlanmıştır; tartışmayı (kavgayı) durdurabilmek Bir başkasını gruba dâhil edebilmek, başkalarına övgüde bulunabilmek, diğerini rahat ettirmek, paylaşmak, diğerine yardım etmek olarak tanımlanmıştır. Araştırma için, anaokuluna devam eden 4 yaş çocukları arasından 10 erkek, 10 da kız çocuk seçilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, anaokulu eğitimi, çocukların kaygı düzeyini düşürmekte ve toplumsallaşma davranışının öncüsü olan pek çok yeni davranışı çocuğa kazandırmaktadır.

Kargı ve Erkan (2004) okul öncesi dönem çocuklarının davranış sorunlarını inceledikleri araştırmalarında, 3-5 yaş grubundan 338 çocukla örnekleme oluşturmuşlardır. Araştırmada çocukların davranış sorunlarını belirlemek amacıyla Achenbach ve Rescorla (2000) tarafından geliştirilen, Erol ve Avcı (2002) tarafından Türkçe’ye uyarlanan 1.5-5 Yaş Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği (CBCL For Ages 11/2-5, CBCL / 11/ 2-5) Öğretmen Bilgi Formu kullanılmıştır.

Şiddete uğradığı saptanan çocuklarla yapılan araştırmalarda, çocuklarda gözlenen davranış sorunları sinirlilik, umutsuzluk ve psikolojik küntleşme nedeniyle ağır kişilik ve davranış sorunları, huysuzluk, tedirginlik, suça yönelen davranışlar, başkaları ile rahat iletişim kuramama, antisosyal ve *saldırgan davranışlar* olarak

belirtilmiştir (akt. Ayan, 2007, s.208).

Davranış sorunları pek çok farklı şekillerde görülebileceği gibi, son dönemde yapılan araştırmaların sonuçlarına göre, okul öncesi dönem çocukları için de davranış sorunlarının tanımlanmaya başladığı görülmektedir. Bu çalışmalardan biri de, Kanada Üniversitesi ve Pensilvanya'daki Carnegie Mellon Üniversitesinin ortak yürüttükleri, 17 aylıktan 42 aya kadar takip edilen 502 çocuk ve anneleri ile yapılan geniş kapsamlı bir araştırmadır. Çalışmaya katılan çocukların anneleri çocuklarının mizaçları ile ilgili (huysuz, karamsar, sakin, mutlu, kolay sakinleşen gibi) formlar doldurulmuşlardır. Çocukların 17. 30. ve 42. aylarında annelerle görüşülmüş ve çocuklarının diğer çocuklara vurma, ısırma, tekmeleme, kavga, etme veya zorbalık gösterme gibi davranışlarının olup olmadığı sorulmuştur. Aynı zamanda, annelerin ebeveynlik stilleri ve geçmiş öyküleri (geçmişte başlarının okulla ya da kanunla belaya girip girmediği konusunda) alınmıştır. Araştırmanın sonucunda, çocukların *saldırgan davranışları* 3 ayrı kategoride belirlenmiştir. Çocukların;

- 1- % 28 'i saldırgan olmayan ya da düşük düzeyde saldırganlık gösteren grubu,
- 2- % 58'i orta düzeyde saldırgan davranışlar gösteren grubu,
- 3- % 14'ü ise yüksek düzeyde saldırganlık davranışı gösteren grubu

oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucuna göre; yüksek düzeyde saldırganlık özelliği taşıyan çocukların, kendilerinden küçük kardeşe / kardeşlere sahip olduğu ve düşük sosyo-ekonomik statüden geldikleri görülmüştür. Bu çocukların annelerinin bazı özel karakteristik (küçük yaşta çocuk sahibi olmak, hamilelik sırasında sigara kullanıyor olmak, okudukları okulla disiplin sorunları yaşamış olmak ve yüksek düzeyde saldırgan davranışlar gösteriyor olmak) davranışları olduğu görülmüş ve çocukların ailelerinden olumsuz sosyal davranışları öğrendikleri ve uyguladıkları görülmektedir (akt. Kanlıklıçer, 2005).

Yapılan bu çalışmalar bize göstermektedir ki, okul öncesi dönem çocuklarının yaşadığı sosyal uyum sorunlarının bir sonucu olarak karşımıza çıkan saldırgan davranışlar, literatürde yapılan pek çok araştırmada karşımıza önemli bir sorun olarak, sıklıkla çıkmaktadır.

Bu sebeple, okul öncesi dönemin sosyal davranış sorunlarından birisi olan saldırgan davranışların bu dönemde (3-6 yaş) ele alınması ve araştırılarak tespit

edilmesi, akademik alanda ortaya çıkabileceği daha önceden bilinen pek çok problemin anahtarının elimizde olmasını sağlar (Kanlıkılıçer, 2005).

2.11.2. ÇOCUKLARDA SALDIRGANLIK DAVRANIŞI ÜZERİNE TÜRKİYE'DE YAPILMIŞ ÇALIŞMALAR

Okul öncesi yaş grubunda saldırganlık davranışı üzerine yapılan çalışma sayısının sınırlıdır. Bu nedenle, bu bölümde hem okul öncesi dönemdeki hem de ilköğretim düzeyindeki çocuklar üzerine yapılmış araştırmalara, yapıldığı yıllarına göre yer verilmiştir.

Üzerinde önemle durulan kavramlardan biri olan saldırganlık, insanoğlunun var olduğu günden beri varlığını sürdüren bir davranış biçimidir. Çocukların oyunlarındaki kavgalardan, sokak çatışmalarından ve savaşa kadar bir insanın bir diğer varlığa zarar verme çabası beklide üzerinde en çok araştırma yapılmış insan davranışlarından biridir (Çelik, 2006, s.1).

Çocuklarda gözlenen saldırgan davranışların nedenleri ve bunlarla baş etme konusunda yapılan araştırmalar incelendiğinde, bu araştırmaların üç büyük grupta toplanabildiği görülmektedir. Bunlar; sosyal öğrenme kuramı çerçevesinde saldırganlığın öğrenilmesinde modelin etkilerini ortaya koymayı amaçlayan araştırmalar, ana- baba tutumları, anne-baba yoksunluğu, aile içi şiddet ve saldırganlık ilişkisini ortaya koymaya yönelik araştırmalar ve saldırganlığı farklı değişkenler açısından inceleyen araştırmalardır.

2.11.2.1. Sosyal Öğrenme Kuramı Çerçevesinde Saldırganlığın Öğrenilmesinde Modelin Etkilerini Ortaya Koymayı Amaçlayan Araştırmalar

Çetinkaya (1991), video oyunlarının çocuklarda saldırganlığa etkisini 3 grupta (bir deney, iki kontrol) deney desenini kullanarak araştırmıştır. Deney grubu saldırgan içerikli video oyunu, kontrol grupları ise saldırgan içerikli olmayan video veya kağıt kalem oyunları oynamışlardır. Araştırma bulgularına göre deney grubunun saldırganlık puanları, hem video hem de kağıt kalem oyunu oynayan veya izleyen kontrol gruplarından daha yüksek bulunmuştur.

Miller and Marcus (1999), saldırganlık üzerine çeşitli araştırmalar yapmış, denek ile hedef arasındaki etkileşim ne kadar olumsuzsa, deneyin sergilediği saldırganlığında o kadar büyük olduğu sergilenmiştir (akt. Ersoy, 2001).

2.11.2.2. Ana-Baba Tutumları, Anne-Baba Yoksunluğu, Aile İçi Şiddet ve Saldırganlık İlişkisini Ortaya Koymaya Yönelik Araştırmalar

Uluğtekin (1976), anne baba davranışı ile çocuğun saldırganlık ve bağımlılık eğilimi arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmasını 9-11 yaşları arasındaki 203 ilkokul öğrencisi ve bu öğrencilerin anne babaları üzerinde yapmıştır. Araştırma sonucunda saldırganlık ve bağımlılık eğilimine ilişkin olarak anne çocuk ilişkisinin baba çocuk ilişkisinden daha önemli olduğunu, kısıtlayıcı ve reddedici anne baba tutumlarının çocuklarda saldırganlığa yol açtığını ortaya koymuştur.

Özmen (1989) anne veya baba yoksunu olan 5-8 yaş grubundaki çocuklar üzerinde yaptığı bir araştırmanın bulgularına göre anne yoksunu olan çocukların saldırganlık derecelerinin, annesi olan çocukların saldırganlık derecelerinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu ortaya konulmuştur.

Hatunoğlu (1994) bu araştırmada, anne-baba tutumları ile saldırganlık düzeyleri ve saldırganlık alt boyutları (atak, dolaylı, sinirli, olumsuz ve sözel saldırganlık) ile cinsiyet ve sosyo-ekonomik durumla saldırganlık arasında ilişki bulunup bulunmadığını saptamayı amaçlamıştır. Sonuçta, ana-baba tutumlarıyla saldırganlık arasında anlamlı düzeyde ilişki ortaya çıkmış, otoriter tutuma sahip ailelerden gelen öğrencilerin saldırganlık eğilimlerinin ilgisiz ve demokratik tutuma sahip ailelerden gelen öğrencilerin saldırganlık eğilimlerinden daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Demokratik ailelerden gelen öğrencilerin sözel saldırganlık boyutunda en yüksek puanı aldıkları, otoriter ailelerden gelen bireylerin dolaylı ve sinirli saldırganlık eğilimlerinin, ilgisiz ve demokratik ailelerden gelenlerden yüksek olduğu, ilgisiz ailelerden gelen bireylerin atak saldırganlık boyutunda en yüksek ortalamaya ulaştıkları, alt ve orta-sosyo-ekonomik düzeyde yetişen bireylerin, üst sosyo-ekonomik düzeyde yetişen bireylere oranla daha fazla saldırganlık eğilimleri gösterdikleri görülmüştür.

Başar (1996), üvey ebeveyne sahip olan ve olmayan 10-11 yaşlarındaki çocukların saldırganlık eğilimleri ve kendilerini algılama biçimlerini incelemiştir.

Araştırma bulgularına göre, üvey ebeveyne sahip olanların saldırganlık bunalımı, yansıtılmış saldırganlık, kedine dönük saldırganlık, antisosyal saldırganlık ve toplam saldırganlık puanlarının, anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Prososyal saldırganlık puanı açısından her iki grup arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Yapılan araştırmalar, sıkı denetimci, baskıcı ailede yetişen çocukların genellikle iyi davranışlı ama oldukça bağımlı kişiler oldukları, izin verici ana-babaların çocuklarının ise sokulgan ve atılgan ama oldukça saldırgan oldukları görülmüştür (Bozkurt, 1998, s. 18).

Araştırmalar, şiddete ve saldırganlığa yönelik davranışların yaşamın erken dönemlerinde öğrenildiğini göstermektedir. Ancak, yine araştırmalar, çocukların duygularını şiddet kullanmadan ifade edebilmeleri için ailelerinin büyük yardımı olabileceğini de göstermektedir (akt. Şahin, 1998, s.76).

Zembat ve Unutkan (2001) ‘Okul Öncesi Dönemde Çocuğun Sosyalleşmesinde Ailenin Yeri’ adlı çalışmalarında saldırganlık davranışlarını arkadaşını itme, vurma ve ısırma olarak isimlendirip, uyumsuz davranışların oluşumu etkileyen çevresel faktörlerden aileyi okuldaki eğitim programının içine almayı amaçlayan, saldırgan davranış için 5 günü kapsayan bir etkinlik programı oluşturmuşlardır. Bu çalışmanın amacı, aileyi de eğitim ortamına sokarak çocuktaki saldırgan davranışları azaltmak olmuştur.

Masalıcı (2001)’nın aile içi etkileşimlerle çocuktaki saldırganlık düzeyi ve uygun davranışları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, 6.sınıfa devam eden 107 kız ve 110 erkek olmak üzere toplam 217 öğrenci ve bunların anne ve babaları araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmada ölçme aracı olarak “Saldırganlık Ölçeği”, “Öğrenci Uygu Ölçeği”, Kişisel Bilgi Formları kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, kızların öfkelerini konuşmayarak ve yalnız kalmak isteyerek ifade ederken, erkeklerin bağırarak, vurarak, küfrederek ya da hiçbir şey yapmayarak ifade ettikleri, yansıtılmış saldırganlık (saldırganlığı kendisi dışındaki nesnelere yöneltme) puanı yüksek çıkan çocukların kişisel kabullenici (duygu ve düşüncelerin istenmediği halde kabul edilmesi) uygun davranışı gösterdikleri ortaya çıkmıştır.

Ersoy (2001) çocuk yuvasında kalanlarla, ailesiyle yaşayan 9-11 yaş gruplarının saldırganlık eğilimi gösterme eğilimlerinde farklılık olup olmadığını incelemiştir. Araştırma sonucunda, yuvada kalan ve ailesiyle yaşayan çocuklar arasında saldırganlık eğilimi alt boyut puan ortalamaları arasında önemli farklılıklar olduğu saptanmıştır.

Gürsoy (2002), annesi çalışan ve çalışmayan çocukların saldırganlık eğilimlerini incelemiştir. Araştırmada annesi çalışan ve çalışmayan çocukların saldırganlık eğilimleri ve çeşitli değişkenlerinin saldırganlık eğilimlerinde farklılık yaratıp yaratmadığına bakılmıştır. Araştırmaya, aynı okula devam eden annesi çalışan 105, annesi çalışmayan 105 toplam 210 ilköğretim öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonucunda annesi çalışan ve çalışmayan çocukların saldırganlık puan ortalamaları arasında, önemli farklar bulunmuştur. Annesi çalışmayan çocukların saldırganlık puanları, annesi çalışan çocuklara göre daha fazla olduğu bulunmuştur.

Özmen (2004), aile içinde öfke ve saldırganlık yaşantıları üzerine bir araştırma yapmış, bu çerçevede öfke ve saldırganlık kavramlarının ne olduğu, aile içerisinde ortaya çıkmasını kolaylaştıran faktörleri, aile içerisinde öfke ve saldırganlık içeren davranışların özellikle çocukların üzerindeki etkilerini incelemiştir.

Aral ve diğerleri (2004), yaptıkları araştırmalarda ilköğretim okullarının 8. sınıfına devam eden çocukların saldırganlık eğilimlerini incelemiştir. Araştırma, alt-orta ve üst sosyo ekonomik düzeyde bulunan ilköğretim okullarının 8. sınıfına devam eden her sosyo ekonomik düzeyden 100 çocuk olmak üzere toplam 300 çocuk üzerinden yürütülmüştür. Araştırmada çocuk ve ailesine ilişkin genel bilgiler 'Genel bilgi formu' ile toplanmış saldırganlık eğilimlerini belirlemek amacıyla Sears tarafından geliştirilen Uluğtekin tarafından Türkçe'ye çevrilen 'Saldırganlık ölçeği' kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, çeşitli değişkenlerin saldırganlık davranışıyla arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur.

Dizman ve Gürsoy (2005), anne babasıyla yaşayan ve anne yoksunu olan ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıfa devam eden çocukların saldırganlık eğilimleri arasında fark olup olmadığını ve saldırganlık eğilimlerinde bazı değişkenlerin farklılık yaratıp yaratmadığını araştırmışlardır. Araştırma, Ankara İl merkezinde bulunan alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeyi temsil eden semtlerden seçilen

ilköğretim okullarının dördüncü ve beşinci sınıflarına devam eden çocuklar üzerinde yürütülmüştür. Araştırma sonucunda, anne yoksunu olan ve olmayan çocuklar arasında saldırganlık eğilimi alt boyut puan ortalamaları açısından önemli toplam farklılıklar olduğu saptanmıştır.

Ayan (2007), aile içinde şiddete maruz kalan çocukların saldırganlık eğilimlerini ölçmek ve saldırganlık eğilimlerinin çocukların sosyokültürel, ekonomik, psikolojik ve iletişimsel özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Çalışmanın evrenini, Sivas merkez ilçede bulunan 70 ilköğretim okulunun 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem, sosyoekonomik ve kültürel düzeylerine göre düşük, orta ve yüksek olmak üzere üç bölgeye ayrılmış toplam on beş okuldan, 655 öğrenci üzerinden oluşturulmuştur. Çalışmanın sonuçları, şiddete uğrayan çocukların daha fazla saldırgan olduklarını ve çocuğun sosyo- demografik profilini oluşturan bazı özelliklerinin daha fazla saldırgan tutumlar sergilemesinde etkili olduğunu ortaya koymuştur.

2.11.2.3. Saldirganligi Farkli Degiskenler Acısından Inceleyen Arastirmalar

Topukçu (1983), ilkokul çocuklarına verilen atılganlık eğitiminin atılganlık düzeylerine etkisini araştırmıştır. Deneysel olarak yürütülen bu araştırmada, atılganlık eğitimi alan ve almayan çocukların atılganlık düzeyleri arasında fark olup olmadığı ortaya koymaya çalışılmıştır. Araştırma bulguları doğrultusunda, sıkı denetim çekingenlik ve saldırganlığa, sıcak ve hoşgörülü yaklaşımların ise, toplumca onaylanabilir biçimde duyguların ortaya konmasına yardımcı olduğu sonucuna varılmıştır.

Köksal (1991), denetim odağı ile saldırgan davranışlar arasındaki ilişkileri araştırdığı çalışmasında, dıştan denetim inançlıların içten denetim inançlılarından daha fazla saldırganlık eğilimde olduklarını saptamıştır.

İsep (1995), çalışmasında, çeşitli psikoloji okullarının saldırganlık konusuna kuramsal yaklaşımlarının bir özetini verdikten sonra, Türkiye'nin 1948'den beri en çok okunan gazetesi Hürriyet'i yaklaşık onar yıllık ara ile 1974, 1984 ve 1993 sayılarında yer alan, cinayet haberlerini araştırmıştır. Araştırma, iki boyutlu olup, bir

yandan gazetenin bu haberleri işleyişi değerlendirilmiş; bir yandan da cinayetler, saldırganlık davranışı olarak ele alınmışlardır.

Kutlu (1998), tarafından yapılan, saldırgan olan ve olmayan çocukların düşmanca niyet yüklemelerini inceleyen araştırmada, 2. sınıfa devam eden 197 ve anaokuluna giden 120 çocuk taranmış ve Batı’lı yazılı kaynaklarla uyuşan sonuçlar elde edilmiştir. Bulgular, belirsizliğin söz konusu olduğu durumlarda, saldırgan çocukların saldırgan olmayan çocuklara kıyasla sonucu olumsuz olan davranışlara daha fazla düşmanca niyet yüklediklerini ortaya koymuştur. Aynı çalışmada Kutlu, ayrıca saldırgan çocuklara yönelik olarak, başkalarının niyetini anlama konusunda bir eğitim programı düzenlemiş ve uygulanan programın çocuklarda düşmanca niyet yükleme eğilimini azalttığını göstermiştir. Ancak Kutlu’nun çalışması, sadece erkeklerden oluşan okul öncesi ile ilköğretim ikinci sınıf çocuklarını içeren küçük bir örneklem grubu üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Aktaş (2001), İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinde, olumsuz niyet yükleme eğiliminin çocukların sosyal ilişkilerinde saldırgan olup olmamalarına ve cinsiyetlerine göre değişip değişmediğini incelemiştir. Bu amaçla, araştırmada 529 denekten oluşan ilköğretim 5. sınıf öğrencilerine, sosyometrik bir saldırganlık ölçeği ve 11 resimden oluşan bir resim anketi uygulanmıştır. Sonuçlar, sosyal ilişkileri açısından saldırgan olarak tanınan çocukların olumsuz tepkileri içeren davranış seçeneklerin (kişisel nedenlere ve olumsuz niyete yapılan yüklemeler) saldırgan olmayan çocuklara kıyasla daha fazla seçtiklerini göstermiştir. Saldırganlığın alt boyutları açısından bakıldığında, sadece fiziksel saldırganlık gösteren çocuklar, fiziksel saldırganlık göstermeyen çocuklara kıyasla daha fazla olumsuz yüklemelerde bulunmuşlardır.

Atalay (2003), saldırganlık davranışının oluşumunu etkileyen çevresel nedenlerden okul faktörü ile ilişkili olarak ‘Spor ve Saldırganlık’ konulu bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmada oyun içi saldırganlık davranışı ve ortaya çıkma nedenleri incelenmiştir.

Aral ve diğerleri, (2004), İlköğretim okullarının sekizinci sınıfına devam eden çocukların saldırganlık eğilimlerini incelemek ve saldırganlık eğilimlerinde bazı değişkenlerin farklılık yaratıp yaratmadığını belirlemek amacıyla bir araştırma yürütmüşlerdir. Araştırma, alt, orta ve üst sosyoekonomik düzeyde bulunan

ilköğretim okullarının sekizinci sınıfına devam eden her sosyoekonomik düzeyden 100 toplam, 300 çocuk üzerinde yürütülmüştür. Araştırma sonucunda, cinsiyet, sosyoekonomik düzey, anne- baba öğrenim düzeyi, arkadaşına sinirlendiğinde verdiği tepki durumunun çocukların saldırganlığının bazı alt boyutlarında anlamlı farklılıklar yarattığı belirlenmiştir.

Şahin (2004), 10-11 yaşlarında ilköğretim birinci kademeye devam eden öğrencilerin, saldırgan davranışlarını azaltmaya yönelik öfke denetimi programının etkililiğini ortaya koymayı amaçlayan deneysel bir çalışma yapmıştır. Araştırmada bağımsız değişken; saldırganlığı azaltmaya yönelik öfke denetimi eğitimi programı, bağımlı değişken ise deneklerin saldırganlık puanlarıdır. Bağımlı değişken araştırmacı tarafından geliştirilen “Saldırganlık Ölçeği” ile ölçülmüştür. Araştırmanın sonucunda, öfke denetimi eğitimi alan deney grubunun eğitim sonrasında saldırganlık puanlarının kontrol gruplarına göre önemli düzeyde azaldığı ve bu farkın iki aylık süre sonunda da devam ettiği ortaya konmuştur.

Ateş (2005), araştırmasını, hayvan besleyen ve beslemeyen çocukların saldırganlık eğilimlerinin belirlenmesi ve hayvan besleyen ve beslemeyen çocukların bazı değişkenlerle olan ilişkisini incelemek amacıyla yapmıştır. Araştırma, Ankara il merkezinde bulunan alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeyi temsil eden semtlerden seçilen ilköğretim okullarının dördüncü, beşinci, altıncı sınıflarına devam eden çocuklar üzerinde yürütülmüştür. Araştırma sonucunda, hayvan besleyen ve beslemeyen çocuklar arasında saldırganlık eğilimi alt boyut puan ortalamaları açısından önemli farklılıklar olduğu saptanmıştır. Çocukların yaşı, cinsiyeti, sosyo-ekonomik düzeyi, kardeş sayısı, doğum sırasının toplam saldırganlık puanı açısından farklılık yarattığı belirlenmiştir.

Aktaş, Şahin ve Aydın (2005), olumsuz niyet yükleme eğiliminin çocukların sosyal ilişkilerinde saldırgan olup olmamalarına ve cinsiyetlerine göre değişip değişmediğini incelemiştir. Ayrıca bu çalışmada, fiziksel, pasif ve sözel saldırganlık türlerinde düşmanca yüklemde bulunma açısından saldırganlık düzeyi ve cinsiyete göre bir farklılık gözlenip gözlenmeyeceği de araştırılmıştır. Araştırmanın örneklemini, İlköğretim 5. sınıfta okuyan 236 kız ve 293 erkek toplam 529 çocuk oluşturmuştur. Sonuçta, sosyal ilişkileri açısından saldırgan olarak tanınan çocukların olumsuz tepkileri içeren davranış seçeneklerini (kişisel nedenlere ve olumsuz niyete

yapılan yüklemeler) saldırgan olmayan çocuklara kıyasla daha fazla seçtiklerini göstermiştir. Saldırganlığın alt boyutları açısından bakıldığında ise sadece fiziksel saldırganlık gösteren çocuklar, fiziksel saldırganlık göstermeyen çocuklara kıyasla daha fazla olumsuz yüklemelerde bulunmuşlardır. Dolayısıyla bu çalışmada aktif yönelimli saldırganlığın da tepkisel saldırganlık gibi düşmanca yükleme yanlılığıyla ilişkili olabileceği yönünde bir bulgu elde edilmiştir. Araştırmada düşmanca niyet yükleme eğiliminde cinsiyet temel etkisi de gözlenmiştir. Sosyal ilişkileri açısından genel olarak saldırgan tanınan erkekler, saldırgan tanınan kızlardan daha fazla düşmanca niyet yüklemesinde bulunma eğilimi göstermişlerdir.

Bilgi (2005), bilgisayar oyunu oynayan ve oynamayan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin saldırganlık, depresyon ve yalnızlık düzeylerini incelemiştir. Araştırmada toplam 310 kişiye ulaşılmıştır, sonuçta bilgisayar oyunu oynama süresi arttıkça anti sosyal saldırganlığın da arttığı bulunmuştur.

2.11.2.3.1. Saldırganlık Davranışı ve Cinsiyet Değişkeni

Saldırgan davranışlar ya da olumlu sosyal davranışlardaki cinsiyet farklılıklarına bakıldığında, farklı görüşler söz konusu olmakla birlikte, sosyal psikoloji literatüründe genel olarak cinsiyetler arası farklılıkların söz konusu olduğu kabul edilmektedir (Aktaş, 2006).

Saldırgan davranışların gösterilmesinde cinsiyet farkı olup olmadığı pek çok araştırmanın konusu olmuştur. Kadınlarla erkekler arasındaki saldırgan davranış farklarını inceleyen bütün araştırmalarda, erkeklerin kadınlara oranla fiziksel yönden daha saldırgan oldukları sonucuna varılmıştır (Şahin, 2004).

Çocukların akranlarıyla olan ilişkilerinde cinsiyet önemli bir faktör olmasına rağmen, araştırmacılar akranlarla ilişkiler konusunda yaptıkları çalışmalarda cinsiyetin rolü üzerinde genelde ya nadiren durmakta ya da üzerinde dursalar bile genellikle fiziksel saldırganlık üzerinde odaklaşmaktadırlar. Hatta saldırganlık ve akranlar arası ilişkilerde reddedilme gibi konularda elde edilen bulguların büyük bir kısmı erkek çocuklar üzerinden toplanmıştır. Ancak, 1990'lı yılların başlarından itibaren bu eğilim değişmeye başlamıştır. Araştırmacılar cinsiyet konusuna daha fazla önem vermiş, özellikle de kızların akranlarıyla olan ilişkilerini ele alıp incelemişlerdir (Crick, Bigbee ve Howes, 1996; Crick ve Grotpeter, 1995). Kızlar ve

erkeklerin saldırgan davranışları farklı şekillerde ifade edebildikleri yolunda bulgular ortaya çıkınca da, o güne kadar hakim olan erkeklerin kızardan daha saldırgan oldukları şeklindeki varsayıma itiraz edilmiştir. Kızlarda saldırganlık davranışları açık, yüz yüze saldırganlık (örneğin, doğrudan vurmak, hakaret etmek gibi) yerine daha ziyade dolaylı şekilde (örneğin, akranlarının ilişkilerine ya da gruptaki itibarına zarar vermeye çalışmak gibi) ifade edilir (Land, 1999). Her ne kadar erkekler kızlardan daha belirgin bir şekilde saldırganlığı doğrudan ifade etme eğiliminde olsalar da kızlar genellikle erkeklerden daha fazla dolaylı saldırganlık davranışı gösterirler. Bu dolaylı saldırganlık ifadesi karşıdaki kişiyi incitmek amacıyla dedikodu yapmayı, kişi hakkında yalan- yanlış hikâyeler anlatmayı, arkasından konuşmayı, iftira atmayı ve başkalarını etkilemeye çalışmayı kapsar. Crick ve arkadaşlarına göre (Crick ve ark., 1996; Crick ve Grotpeter, 1995) kızlar erkeklerden daha fazla dolaylı saldırganlık ifadeleri kullanırlar ve saldırganlık ifadeleri okul yıllarında, 11 yaş civarında daha da belirgindir. Bu belirginlik ergenli döneminde azalmaya başlar (Crick, Casas ve Mosher, 1997).

Çocuklar üzerine yapılan birçok çalışmada erkek çocukların kız çocuklarından daha fazla saldırgan davranış örnekleri sergiledikleri görülmüştür (Perry, Perry ve Weiss, 1989). Örneğin, Loeber ve Hay (1997) 3-6 yaş arası çocuklar üzerinde yaptıkları bir çalışmadan daha fazla fiziksel saldırganlık gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Ancak bu görüşü destekleyici birçok araştırma olmasına rağmen, yine de erkeklerin kızlardan daha fazla saldırgan olduklarını söylemek biraz abartılı bir genelleme gibi görünmektedir. Çünkü saldırganlık ve cinsiyetle ilgili yapılan araştırmaların çoğunda erkeklere özgü saldırganlık ifadelerine odaklanılmıştır. Oysa saldırganlık bir başkasını incitme amacı taşıyan davranış olarak tanımlandığında, fiziksel saldırganlık dışında da bir başkasını incitmenin birçok yolu vardır. Son zamanlarda yapılan araştırmalarda bu konu göz önüne alınmakta ve elde edilen bulgular erkeklerin kızlardan daha saldırgan oldukları şeklindeki görüşle çelişmektedir.

Kız çocuklarının yaşadıkları yoğun kaygılar ve duygular sonucunda içe kapandıkları, aşırı hassas ve duygulu oldukları, sosyal öğrenme ve denetimlerine daha fazla boyun eğdikleri gözlenmektedir. Bu nedenle kızların saldırganlık puan ortalamalarının erkeklerden daha düşük olduğu söylenebilir (Ersoy ve Aral, 2001).

Daha önce yapılan birçok araştırmada, erkek çocukların saldırganlık eğilimlerinin daha yüksek olduğunu saptamıştır (Olweus, 1979; Şahin, 1990; Bulut, 2000; Hudly ve ark. , 2001) .

Cinsiyet değişkeni açısından sosyal beceriler incelendiğinde, kızlar daha çok olumlu sosyal davranışlara sahipken erkeklerin daha saldırgan oldukları kaydedilmiştir. Olumlu sosyal davranışların kızlarda başkalarına saygı duymayla ilişkili olduğunu saptamışlardır. (Wentzel ve Erdley, 1993).

Muste ve Sharpe'ın kız ve erkek çocukların saldırgan davranışları üzerine yaptıkları çalışma erkeklerin daha saldırgan olduğunu gösterir; erkeklerin tepkileri uysal ve pasif olan kızlardan daha dinamiktir (Zembat ve Unutkan, 2001).

Sosyal beceri eksikliği olarak saldırganlık araştırmalarına baktığımızda erkekler çocukların izledikleri filmlerdeki saldırgan erkek karakterlerle özdeşim kurdukları kızların ise hem erkek hem kadın saldırgan karakterle özdeşim kurdukları görülmüştür. Bu yüzden, kızların saldırgan görüntülerden daha çok etkilendikleri kaydedilmiştir (Kapıkıran ve diğerleri, 2002,).

Crick ve Dodge (1994) cinsiyetin sosyal bilgi işleme süreci ve sosyal uyum arasındaki ilişkiyi iki şekilde azaltabileceği ya da arttırabileceğini ifade etmişlerdir. Sosyal açıdan uyumsuz çocukların çoğunda uyumsuz sosyal davranış göreceli olarak aşırı uçlarda yer alan ve cinsiyet rollerine uygun davranışları içeren sosyal bilgi işleme süreci tarzıyla bağlantılı olacaktır. Özellikle sosyal açıdan, uyumsuzluğun kızlarda kişiler arası bilişlerle, erkeklerde ise araçsal bilişlerle bağlantılı olacağı önerilmektedir. Bu denence, sosyal açıdan uyumsuz çocukların, kendi cinsiyet rollerine uygun bir şekilde davrandıklarını ya da düşündüklerini varsaymaktadır. Bu çocuklar öyle uç bir şekilde davranmaktadırlar ki aykırı olarak kabul edilmektedirler (Örneğin, diğerlerine hükmetmeyi isteyen bir çocuk amacına ulaşmada saldırganlığı kullanır)

Crick ve Ladd (1990), yaptıkları bir çalışmada bu denenceyi destekleyici bulgu elde etmişlerdir. Araştırmacılar, cinsiyet, sosyal bilgi işleme süreci ve sosyal uyum arasındaki ilişkilerle ilgili olarak yaptıkları bir çalışmada, sosyal açıdan uyumlu çocukların ve sosyal açıdan uyumsuz çocukların bilgi işleme süreçleri arasında saldırgan tepkilerin oluşması ve saldırgan davranışın sonuçlarıyla ilgili beklentiler konusunda araçsallıkla ilgili bilişlerde anlamlı farklılıklar olduğunu

bulmuşlardır. Buna karşılık, sosyal açıdan uyumlu ve sosyal açıdan uyumsuz kızlarda öncelikle, ilişkisel bilgileri yansıtan bilişleri içeren sosyal yeterlik algısı göze çarpmaktadır.

Crick ve Dodge (1994), oluşturdukları ikinci denence kedi cinsiyet rollerine ilişkin davranışlar sergilemeyen sosyal açıdan uyumsuz çocuklarda (Örneğin, fiziksel olarak saldırgan kızlar) cinsiyeti sosyal bilişsel bilgi işleme süreci ve sosyal uyum üzerindeki etkisiyle ilgilidir. Sosyal açıdan uyumsuz çocuklar arasında muhtemelen bu tür davranışlar sergileyen az sayıda çocuk vardır. Cinsiyetle tutarlı olmayan davranışın sonuçları muhtemelen cinsiyetle tutarlı olan davranışın sonuçlarından daha fazla olumsuz olacaktır. Buna göre, kızlar ve erkekler için, cinsiyetle tutarsız davranışları içeren sosyal açıdan uyumsuzluk sosyal bilgi işleme süreci ile ilişkili olacaktır.

2.12. ÇOCUKLARDA SALDIRGANLIK DAVRANIŞI ÜZERİNE YURT DIŞINDA YAPILMIŞ ÇALIŞMALAR

Barker et al (1941), tarafından engellenme ya da zorlamanın davranışsal etkileri incelenirken, 9-11 yaş grubundaki 50 çocuk ele alınmıştır. Bu çocuklara bir oda dolusu oyuncak dışarıdan gösterilmiş, 25 çocuğun içeri girmesine izin verilmemiştir. Bir süre sonra çocukların içeri girmelerine izin verilmiştir. Geri kalan 25 çocuk ise oyuncaklara hiç bakmadan içeri alınmıştır. Sonuçta engellenen çocukların oyuncakları yere vurdukları, duvarlara çarptıkları gözlenmiştir. Engellenmeden oyuncaklara ulaşan çocukların ise çok daha sessiz ve zevk alarak oynadıkları görülmüştür (akt. Ersoy, 2001).

Leonard Eron, televizyonda şiddet sahneleri izleyen 8 yaş çocukları ile bu yaşlarda şiddet sahneleri izlemeyen çocuklar üzerinde ilginç bir araştırma yürüttü. Leonard Eron ve meslektaşı L. Rowel Huesman, 1960 yılında Colombia, New York eyaletlerinde çok sayıda denek grupları üzerine yürüttükleri çalışmaların sonucunda, iletişim araçlarındaki şiddet sahnelerinin gençler üzerindeki etkisi konusunda çok açık, kesin bir yargı ortaya koydular: “Saldırganlık öğrenilen bir davranıştır; erken yaşta öğrenilmekte, en etkili öğreticisi de TV’dir” (akt. Mortimer, 1995, s.14).

Patterson (1979), saldırgan olan ve olmayan çocukları evlerinde incelemiş, aileyi bütün üyelerin karşılıklı birbirlerini etkiledikleri toplumsal bir sistem olarak tanımlamış, saldırgan davranışların olumundaki önemini vurgulamıştır (akt. Onur, 2004, s.419).

McCoby ve Jacklin (1980), 6 yaş çocuklarındaki saldırganlık ve cinsiyet farklılığının davranış sorunları üzerindeki ilişkisini incelemişler ve erkek çocukların kızlara oranla daha çok saldırgan davranışlarda bulduklarını belirlemişlerdir.

Bernat ve Bulleit (1985), 34 okul öncesi dönem çocuğunun ev ve okuldaki davranışlarını kardeş ilişkileri açısından incelemiştir. Büyük kardeşi olan küçük çocukların, olmayanlara göre daha saldırgan ve sosyalleşmemiş davranışlar gösterdikleri ve erkek çocukların kızlara göre daha saldırgan oldukları belirlenmiştir.

Perry, Perry ve Rasmussen, 1986; Orpinas, 1999, da yaptıkları çalışmalarda özyeterlik inançlarıyla saldırgan davranışlar arasında doğrudan negatif bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir (akt. Balkıs ve diğerleri, 2005, s.84).

Perry, Perry ve Rasmussen (1986), saldırgan ve saldırgan olmayan çocukların özyeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma olduğunu rapor etmektedirler. Orpinas'ın (1999) Latin Amerika ve İspanya'da yaptıkları çalışmada, özyeterliğin saldırganlık davranışını öngörebildiği görülmüştür (akt. Balkıs ve diğerleri, 2005, s.84).

Yvonne ve Straus (1991), aileleri tarafından sözel saldırganlığa maruz kalan çocuklar üzerinde yapılan araştırmada, sözel saldırganlığa maruz kalan çocukların psikososyal sorunlarının ve bu sorunlarında çeşitliliğinin fazla olduğu belirlenmiştir (akt. Şahan, 2007).

Morrison ve Sandowicz (1994), ergenlerde saldırganlık ile öfke ve öfkenin ifadesi, sosyal beceri yoksunluğu arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Sonuç olarak saldırganlık, öfke ve öfkenin ifadesi, sosyal beceri yoksunluğu ile ilgili bulunmuştur. Bu bulguya göre, saldırgan davranışlar gösteren bazı ergenlerin muhtemelen yanlış sosyalleşme ve kendini kontrol problemleri olduğu, bu nedenle kızgınlıklarını uygun şekilde ifade etmekte güçlük yaşayabilecekleri belirtilmiştir.

Crick (1996), çocukların açık ve gizli saldırganlıkları ile sosyal davranışlarının çocukların gelecekteki sosyal uyumlarını yordamadaki rolünü incelemiştir. Araştırma sonucunda çocuklardaki gizli saldırganlığın gelecekte olabilecek sosyal uyumsuzluğu yordamaya yardımcı olduğunu belirtmiştir.

Campbell ve Muncer (1998), genel olarak saldırganlığın türlerinin ve nedenlerinin cinsiyete göre değişip değişmediğini araştırmışlardır. Araştırma bulgularına göre, kadınları erkeklere göre dolaylı saldırganlığa daha çok başvurdukları görülmüştür. Bir diğer araştırma sonucu, kadınlarla erkeklerin saldırganlığı farklı tanımladığını ortaya koymuştur. Buna göre kadınlar saldırganlığı, sosyal açılarından temsil edilmenin etkileyici bir yolu olarak, erkekler ise başkalarını kontrol etme çabasını amaçlayan yararlı bir davranış olarak tanımlamışlardır.

Kelder, Murray ve Orpinas (1999), çocukların saldırgan davranışlarında ailenin etkilerini incelediği araştırmasında erkeklerin kızlara göre saldırganlık düzeyinin daha yüksek olduğu ve ebeveynleri ile yaşayan çocukların yaşamayanlara göre daha düşük saldırganlık düzeyine sahip oldukları aile ilişkilerine bakıldığında, olumlu ilişkiler arttıkça saldırganlık düzeyinin azaldığı gözlenmiştir (akt. Şahan, 2007).

Kenan ve ark.(1999), Düşük sosyoekonomik düzeyden gelen ailelerin anaokuluna giden çocuklarıyla yaptıkları bir araştırmada, çocukların 5 farklı davranış özelliğini (Saldırganlık, Vazgeçme- Düşük Enerji, Sosyal Suskunluk, Mücadele – Muhalefet olma, dikkatsizlik- Hiperaktivite) ve iki yüksek sıralamalı (Aşırı ve Düşük) davranış özelliğini ölçmüşlerdir. Sonuçlar göstermektedir ki, erkek çocuklar kız çocuklara oranla yüksek seviyede aşırı davranışlar göstermektedirler. Saldırgan ve muhalefetçi davranışlar açısından anlamlı bir yaş farklılığı bulunamazken, saldırganlık ve dikkatsizlik / hiperaktivite davranışları erkek çocuklarda kız çocuklara göre daha yüksek puan almıştır.

Profeta (2002), araştırmasını çocuğun davranış sorunları ile ebeveyn çatışmasını algılayışı arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirmiştir. Kişisel Bilgi Formu, Çocukların Ebeveyn Çatışmasını Algısı Ölçeği , 4-18 Yaş Çocuk ve Gençler İçin Davranış Değerlendirme Ölçeği ve Öğretmen Bilgi Formu araştırmada kullanılan veri toplama araçlarıdır. Araştırmanın örneklemini, yaşları 9-12 arasında olan toplam 144 çocuk, çocukların ebeveynleri ve sınıf öğretmenleri oluşturmuştur.

Okul öncesi çocukların sosyal yeterliliğiyle kaygı ve saldırganlık düzeyi arasında ilişki olup olmadığını araştıran bir başka çalışmada, çocuklar Kaygılı/Vazgeçen ve Kızgın/Saldırgan olmak üzere iki boyutta ele alınmıştır. Sosyal yeterliliği olan çocuklarla karşılaştırıldığında Kaygılı/Vazgeçen çocuklardan daha az yeterli ve daha pasif karşı gelme özelliklerini kullandıkları görülmüştür. Kızgın/Saldırgan çocuklarınsa daha az razı geldikleri, daha fazla karşı geldikleri ve daha fazla muhalif oldukları belirlenmiştir (Kotler ve McMahan, 2002).

Sebanc (2003), okul öncesi çocuklarda arkadaşlık özelliklerini incelediği araştırmasında, sosyelleşmeye hazırlık davranışları ve saldırganlık arasındaki ilişkileri incelemiştir. Bu çalışma, küçük çocukların arkadaşlıklarının özelliklerini değerlendirmek ve ortaya çıkan özelliklerin sosyalleşmeye hazırlık ve saldırganlık davranışları ile ilintili olup olmadığını belirlemek için yapılmıştır. Öğretmenler, görüşme yapılan 98 çocuğa (M yaş = 3.91) sınıf içindeki karşılıklı arkadaşlıklar ile ilgili arkadaşlık özellikleri anketini tamamlamışlardır. 36 maddelik anket 4 alt-ölçeğe (destek, çatışma, samimiyet/sırdaşlık ve asimetri) ayrılmıştır. Arkadaşlık özellikleri ile bu öğretmen raporları, orta düzeyde güvenirlik ortaya koymuşlar ve saldırganlık

ve sosyalleşmeye hazırlık ile ilgili öğretmen raporları ve kabullenme ve reddetme ile ilgili akran raporları ile ilişkilendirilmişlerdir. Arkadaşlık desteği sosyalleşmeye hazırlık davranışları ile pozitif yönde korale, arkadaşlık çatışması açık saldırganlık ve akran reddi ile pozitif yönde korale, arkadaşlık samimiyeti/sırdaşlığı ise ilişkisel saldırganlık ile pozitif yönde, akran kabullenme ile negatif yönde korale çıkmıştır. Bulgular okul çağı çocuklarının arkadaşlık özellikleri ve onların davranışsal bağlantıları ile ilgili yapılan çalışma ile uyum göstermektedir.

Jochem ve diğerleri (2004), anaokulu çocuklarında içselleştirme davranışları üzerine yaptıkları araştırmada kontrol listesi aralığı ile sosyal çekingenliğin boyutlarının ölçülmesi amaçlamışlardır. Üç çalışma, küçük çocuklardaki değişik tiplerdeki çekingenliklerin kısa bir kontrol listesi ile ölçülüp ölçülemeyeceğini araştırmaktadır. 1. Çalışma'da, anaokulu öğretmenleri 487 çocuğu 2-6 Yaş Davranış Anketi'nin değiştirilmiş bir versiyonu ile puanlandırmışlardır. Açıklayıcı faktör analizleri iki çekingenlik faktörü ortaya çıkarmıştır: Sosyal engellenme ve ket vurma davranışı ve bir duygusal düzensizlik faktörü. 2. Çalışma'da, kontrol listesinin düzenlenmiş bir versiyonu okul-öncesi çocukları için tamamlanmıştır. Katılanların yarısında 3 faktör (Sosyal engellenme, ket vurma davranışı ve duygusal düzensizlik) gözlemlenmiş ve diğeri ile teyit edilmiştir. Birbiri ile tutarlı 3 ölçek ile ölçülebilmişlerdir. Ölçeklerde cinsiyet farkı bulunamamıştır. 3. Çalışma'da bunların içerik geçerliliği, öğretmenlerin çocukların davranışları ile ilgili yaptıkları serbest yorumlarla uyum içinde oluşları ile desteklenmiştir. Sonuçlar, ölçeğin değişik tiplerdeki çekingenlikleri ölçmek için yeterli olduğunu ortaya koymuştur.

Wentzel, McNamara-Barry ve Caldwell (2004), arkadaşı olmayan çocukların olumlu sosyal davranışlarının daha düşük olduğunu saptamışlardır.

Hartup, aynı yıl okul ortamında on haftalık bir dönemde iki grup (4-6 yaş ve 6-7 yaş) çocuktaki saldırganlık davranışlarını gözlemlemiştir. Elde ettiği sonuçlarla saldırgan davranışın gelişiminde erkek çocukların kız çocuklarından daha fazla düşmanca saldırganlık davranışı gösterdikleri, araçsal saldırganlığın okul öncesi çocuklarında daha sık görüldüğü ortaya çıkmıştır (Gander ve Gardiner, 2004)

Daly ve Wilson, 5 yaşındaki çocuklarda ve ailelerinde yaptıkları araştırmada çocukları kötü (davranılmış) – hırpalanmış, hırpalanmamış diye iki gruba ayırmışlar ve iki grup karşılaştırıldığında fiziksel hırpalanmaya uğramış çocukların saldırganlık

puanları daha yüksek çıkmıştır. Ailede hırpalanan ve hırpalanmayı bir model olarak öğrenen çocuk, okulda da saldırgan davranmakta, başka çocukları hırpalamaktadır (akt. Kanlıklıçer, 2005).

2.13. TÜRKİYE’DE OKUL ÖNCESİ YAŞ GRUBUNDA KULLANILAN SOSYAL DAVRANIŞ VE UYUM ÖLÇEKLERİ

Türkiye’de 3-6 yaş okul öncesi dönem çocuklarının saldırganlık, sosyal davranış ve uyum ölçeklerinin sayıca sınırlı olması nedeniyle, bu bölümde hem okul öncesi dönem hem de ilköğretim düzeyindeki çocuklar için kullanılan ölçüm araçlarına, geliştirildikleri yıllarla göre sırasıyla yer verilmiştir.

Şener, Dereboy, Dereboy ve Sertcan (1995), çalışmalarında Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği’ni Türkçe’ye uyarlamışlardır. Ölçek, öğretmenlerin sınıf içi gözlemleri temelinde öğrencilerini davranışsal yönden değerlendirmeleri amacıyla hazırlanmış 28 sorudan oluşmuştur. Yaşları, 5-13 arasında değişen 1539 çocuk üzerinde yapılan faktör analizi sonucunda toplam varyansın %59.5’ini açıklayan yük değeri .50 ve .80 arasında değişen toplam 28 maddelik üç faktör belirlemiştir. Aşırı hareketlilik / ataklık, dikkat eksikliği / öğrenme güçlüğü, davranım / toplum dışılık. CÖDÖ’nün alfa iç tutarlık katsayısı 0.94 olarak hesaplanmış ve sonuçta ölçeğin “Dikkat Eksikliği ve Yıkıcı davranış Bozuklukları” başlığı altında toplanan bozuklukları tanımak amacıyla kullanılabilir, geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu belirtilmiştir.

Öy, İlgen, Ekmekçi, Türkmen, Yılmaz ve Başoğlu (1995), çocuklarda durumluk ve sürekli kaygı düzeylerini ölçmek amacı ile Çocuklar İçin Durumluluk-Sürekli Kaygı Envanteri’ni (ÇDSKE) 4-8. sınıflarda okuyan 180 öğrenciye uygulamışlardır. Araştırma sonucunda, ÇDSKE’ne göre öğrencilerin %30’unda orta şiddette durumluk kaygı belirtileri gözlenmiştir.

Kapçı (1998), tarafından yapılan “Okul Öncesi Davranış Ölçeği” (ODÖ) nin Türk çocuklarına uyarlanması ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi” adlı çalışmada duygusal-davranışsal sorunların görülme sıklığı, çocuğun yaşı, cinsiyeti, anaokulu tipi, öğretmenlerin deneyim ve eğitim düzeyi, öğretmenlerin çocukları tanıma süresi ve çocuğun gittiği anaokulu tipi-cinsiyet değişkenleri ile duygusal ve davranışsal sorunlar arasında bir ilişki olup olmadığı 521 çocuk üzerinde

araştırılmıştır. ODÖ'nin yapı geçerliğini değerlendirmek üzere verilere faktör analizi uygulanmış, sonuçta, davranış, sosyal/yalnız, duygusal, konsantrasyon, konuşma ve gelişim olmak üzere 6 alt faktör bulunmuştur.

Arı ve Çağdaş (1999), 4-5 yaş çocuklarının işbirliği ve sosyal ilişkilerine ilişkin davranışlarını ölçmek amacıyla, "Davranış Derecelendirme Ölçeği" oluşturmuşlardır. Araştırma, Selçuk Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Uygulama Anaokuluna devam eden 4 yaş grubundan 5'i kız, 5'i erkek 10, 5 yaş grubundan 5'i kız, 5'i erkek 10, toplam 20 çocuk üzerinde yürütülmüştür. Elde edilen bulgulara dayalı olarak, "DDÖ"ni işbirliği ve sosyal ilişkiler alt ölçekleri ile oluşturmuşlardır.

Achenbach ve Rescorla (2000), tarafından geliştirilen Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği ve Öğretmen Bilgi Formu 3-5 yaş grubu çocukların sorun davranışlarını değerlendirmek üzere 100 maddeden oluşmuştur. Cevaplayıcılar tarafından ölçeklerdeki 99 maddede belirtilen sorun davranışların her biri, son iki ay içindeki görülme sıklık derecesine göre, "0= Çocuk için doğru değil, 1= Biraz yada bazen doğru ve 2= Çok ya da sıklıkla doğrudur" şeklinde 3'lü likert tipiyle değerlendirilir. Ölçeğin 100. maddesi listede yer almayan davranış sorunlarının yazılması içindir. Ölçek maddeleri, 'Duygusal Yönelim, Kaygı- Depresyon, Somatik Sorunlar, İçe-Kapanıklık, Dikkat Sorunları ve Saldırgan Davranış' olarak çeşitli alt ölçekler içinde gruplandırılmıştır. Tüm alt testlerin toplamından "Toplam Problem Puanı" elde edilmektedir. Ülkemizde Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği (CBCL 3-5 yaş)'nin, Türkçe'ye çeviri uyarlanması, Erol (2002), Öğretmen Bilgi Formu (C-TRF 3-5 yaş) ölçeğinin tarafından Türkçe'ye çeviri ve uyarlanması Erol ve Acı (2002) tarafından yapılmıştır (akt. Kargı ve Erkan, 2004).

Şahin (2003), saldırganlığı (Aggressiveness), başkalarına, hayvanlara ve nesnelere kazara ya da niyetli bir şekilde, fiziksel zarar vermeyi içeren davranış biçimi olarak tanımlanmış ve on-onbir yaşlarında, ilköğretim birinci kademedeki çocukların saldırganlık düzeylerini belirlemek amacıyla, temelde Sosyal Öğrenme ve Bilişsel Kurama dayanan bir "Saldırganlık Ölçeği" geliştirmiştir. Hesaplanan geçerlik ve güvenilirlik puanları, ölçeğin 10-11 yaşlarındaki çocukların saldırganlık düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılabileceğini göstermektedir.

Çelik (2003), Türkiye'deki ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öfkelenmelerine neden olan tetikleyicileri ölçecek bir ölçme aracı geliştirmiştir. Öfke

Tetikleyicileri Ölçeği'nin içerdiği dört faktörün (Engellenme, Otorite İlişkileri, Akran İlişkileri ve Saldırganlık) bu araştırma kapsamında güvenilir ve geçerli olduğunu ortaya koymuştur.

Gültekin (2003), Türk örneklem grubu üzerinde akran zorbalığı kurbanlarını belirlemek amacıyla “Akran Zorbalığını Belirleme Ölçeği” geliştirmiş ve bu ölçeği psikometrik açıdan sınamıştır. Araştırmaya, ilköğretim 5,6,7, ve 8. sınıflar ile lise 1 ve 2. sınıflara devam eden 731 kız ve erkek öğrenci katılmıştır. Bulgular ölçeğin güvenilirlik ve geçerliğinin tatminkâr bir düzeyde olduğunu göstermiştir.

Güven ve diğerleri (2004), İlköğretim birinci sınıf 6 yaş çocuklarının sosyal ve duygusal uyum düzeylerini belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirmişlerdir. Araştırmanın çalışma grubunu, 6. 0–6. 11 ay olan 270 kız ve 297 erkek çocuk olmak üzere toplam 567 öğrenci oluşturmuştur. Çalışma grubu İstanbul'un Anadolu ve Avrupa yakasında bulunan MEB'a bağlı 50 ilköğretim okulundan seçilmiştir. Elde edilen verilerin analiz sonuçlarından sonra 36 madde ve 6 faktörden oluşan bir MASDU Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği oluşturulmuştur.

Kanlıkılıçer (2005), çalışmasını, okul öncesini dönem çocuklarının davranış sorunlarını anlamak üzere yapmıştır. Bunun için önce Behar (1976) tarafından geliştirilen PBQ'nun Türkçe'ye çevirmiş, geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yapmıştır. Daha sonra Behar'ın testinden uyarlanan ODSTÖ (Okul Öncesi Davranışsal Sorunları Tarama Ölçeği) kullanılarak, 3-6 yaş okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların davranış sorunları belirlenmiştir. Çalışmanın örneklemini, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 654 çocuktan ve 56 öğretmenden oluşmuştur. Demografik bilgileri edinebilmek amacı ile Çocuk Bilgi Formu ve Öğretmen Bilgi Formu kullanılmıştır. Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların davranış sorunlarını belirlemek için ODSTÖ kullanılmıştır. Sonuçta, öğrencilerde en çok görülen davranış sorunlarının sırası ile kavgacı/saldırgan olmak, endişeli/ağlamaklı olmak ve aşırı hareketli/dikkatsiz olmak şeklinde sıralandığı görülmüştür

Sonuçta, birçok Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği'ne benzer yurt dışında yapılan ölçeklerin Türkçe'ye çevrildiği ve çocukların özellikle aşırı hareketlilik ve dikkat sorunlarını ölçmek için kullanıldığı, davranışsal ve duygusal sorunlarında içsel, dışsal ve toplam davranış sorunları başlıkları altında

değerlendirildikleri görülmüştür. Kullanılan ölçeklerin büyük bir bölümünde yaş aralıkları yüksektir. En sık istenmeyen davranışların başını, saldırganlığın çektiği tespit edilmiştir (Şehirli, 2007, s.70).

Ülkemizdeki araştırmalar ile yurt dışında yapılan araştırmalar, karşılaştırıldığında ülkemizdeki saldırganlık araştırmalarda genellikle tek boyut olarak ölçüldüğü görülmektedir. Yurt dışındaki araştırmalarda, saldırganlık tek boyuttan ziyade alt boyutlarının da (fiziksel-sözel, dolaylı-araçsal, dolaylı-doğrudan) ölçüldüğü görülmektedir. Bu araştırmada da bu eksiklik tespit edilerek saldırganlık davranışı Fiziksel saldırganlık-İlişkisel Saldırganlık boyutlarında ölçülmeye çalışılacaktır.

2.14. PSBS-T ÖLÇÜM ARACININ KULLANILDIĞI ARAŞTIRMALAR

Ostrov, Gentile ve Crick, (in press) medya, saldırganlık ve ilişkisel saldırganlık, konulu boylamsal bir çalışma yürütmüşlerdir. 38 erkek, 38 kız toplam 76 okul öncesi grubu çocuğunda saldırganlık ve sosyalleşmeye hazırlık davranışlarında medyanın etkisine maruz kalmanın rolünü araştırmaya çalışmışlardır. Bu iki yıllık boylamsal çalışma, medyaya maruz kalma sonucu oluşan saldırganlık ve sosyalleşmeye hazırlık davranışlarının çeşitli alt türlerini bulmuştur. Bu uzun soluklu çalışmanın sonucunda medya, kızlarda ilişkisel saldırganlık, erkek çocuklarda da fiziksel saldırganlık boyutlarında anlamlı bir fark yarattığı bulunmuştur.

Araştırmada, veri toplam aracı olarak; medyanın çocuklar üzerindeki etkisini ölçebilmek için, Eğitimsel Medya Etkisi ölçüm aracı ve çocukların ilişkisel ve fiziksel saldırganlık davranışlarını ölçebilmek için (PSBS-T) (Crick, 1997) , Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu kullanılmıştır.

Casas ve diğerleri (2006), 2-5 yaş grubu çocuklarının erken ebeveyn-çocuk ilişkileri ve çocuğun okul öncesi yıllar boyunca ilişkisel ve fiziksel saldırganlık kullanım yönlerindeki değişiklikler araştırılmıştır. Bu çalışmada, belirgin olarak ebeveyn stilleri, ebeveynlerin psikolojik kontrol kullanımı ve çocukların ebeveyn raporlarıyla bir araya gelerek değerlendirilmesi yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda, çocukların kullandığı fiziksel ve ilişkisel saldırganlık davranışları ile çocukların kendi ebeveyn raporları ve ebeveyn stilleri psikolojik kontrol ilişkileri arasında

anlamli bir fark bulunmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak, , belirgin olarak ebeveyn stilleri ölçmek için (PPQ) ‘Aile Uygulamaları Ölçeği’, ebeveynlerin psikolojik kontrol kullanımını ölçmek için (CSE) ‘Çocukların Sosyal Deneyimleri’ ölçeği ve çocukların saldırganlık davranışlarını ölçmek amacıyla da (PSBS-T) (Crick, 1997) ‘Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu’ kullanılmıştır.

Ostrov ve Crick (2007)’e göre çocukların sosyal etkileşimlerini öğrenmek için okuldaki sınıflar ve oyun alanı önemli bir veriler sağlar. Bu noktadan hareketle, erken çocukluk döneminde saldırganlık davranışının formlarını ve biçimlerini belirlemek amacıyla kısa dönem boylamsal bir araştırma yürüten araştırmacılar, 3-6 yaşlar arasındaki çocukların ilişkisel ve fiziksel saldırganlığı PSBS-T (Crick, 1997) ölçüm aracını kullanarak erken çocukluk yıllarındaki saldırganlık davranışlarını incelemişlerdir. Araştırmada 1 akademik yıl içerisinde her bir öğrenci 160 dk. gözlenmiş, uygulamaların sonucunda erkek çocukların fiziksel saldırganlık puanları kız akranlarından, kız çocuklarının da ilişkisel saldırganlık puanları erkek akranlarına göre daha yüksek çıkmıştır. Yani yapılan birçok çalışmadaki bulguları doğrulayıcı bir araştırma yürütülmüştür.

Jamie ve diğerleri (2004), okul öncesi dönem çocuklarının saldırganlık davranışlarını, serbest oyun ve yapılandırılmış etkinlikler esnasındaki cinsiyet farklılıkları yönünden araştırmışlardır. Kız ve erkek çocuklarının saldırganlık taktiklerinin tipleri (ilişkisel, fiziksel, sözel ve söz olmayan), içeriksel bağımsızlıkları ve sosyometreleri ile ilgili hipotezleri sınamak için kırsal bölgedeki anaokullarından 2 farklı sosyal içerikteki 48 çocuk (yaşları M = 64 ay) gözlemlenmiştir. Araştırmada çocukların ilişkisel ve fiziksel saldırganlıklarını ölçmek amacıyla PSBS-T (Crick 1997) kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda öngörülen bulgular şunları göstermiştir:

Kız çocukları erkek çocuklarına nazaran daha fazla ilişkisel saldırganlık gösterirlerken, erkek çocukları kız çocuklarına nazaran daha fazla fiziksel ve sözel saldırganlık gösteriyorlar ve çocuklar fiziksel ve sözel saldırganlığa genellikle daha çok erkek akranları tarafından, ilişkisel saldırganlığa ise dişi akranları tarafından maruz bırakılıyorlar,

Saldırganlık ile ilgili davranışsal gözlemler öğretmenlerin çocukların saldırganlık tarzları ile ilgili raporlarıyla uyum göstermektedir,

Serbest oyun esnasında gözlemlenen saldırganlık, çocukların saldırganlık tarzlarının hem grup hem kişisel düzeyde yapısal bir kurgusunun olduğunu göstermiştir ve saldırganlık taktikleri, yansıtılmış sosyometrik karakteristiklerle (baskınlık ve akran kabulü) ilintilidir.

III. BÖLÜM

YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde, sırası ile araştırmanın modeli, verilerin elde edildiği çalışma grubu, verileri toplamak için kullanılan araçlar, veri toplama işlemi ve verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel tekniklere ilişkin gerekli açıklamalara yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada, okul öncesi dönem çocuklarının sosyal davranışlarından birisi olan saldırganlık davranışının çeşitli alt faktörlerini (İlişkisel Saldırganlık ve Fiziksel Saldırganlık) belirlemek ve saldırganlık ile yakından ilişkili olan Olumlu Sosyal Davranış (Prosocial Behavior) ve Depresif Duygular (Depressed Affect) alt boyutlarını ölçmeye yönelik Nicki R. Crick, Juan F. Casas ve Monique Mosher tarafından 1997 yılında geliştirilen OÖSDÖÖF ölçeğinin Türkçe'ye çevrilerek güvenilir ve geçerli olup olmadığını araştırmak amacıyla Tarama Modeli uygulanmıştır.

Tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve ordadır. Önemli olan onu uygun bir biçimde “gözleyip” belirleyebilmektir (Karasar, 2005, s.77)

3.2.Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grupları, dilsel eşdeğerlik çalışma grubu ve güvenilirlik geçerlik sınaması çalışma grubudur. Ölçeğin geçerliğine ek kanıt elde etmek için yapılan istatistiksel karşılaştırmalara dayalı araştırmanın çalışma grubu, güvenilirlik geçerlik sınaması çalışma grubudur.

3.2.1. Dilsel Eşdeğerlik Çalışma Grubu

Araştırmanın dilsel eşdeğerlik çalışma grubunu, İstanbul İlinin Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Anaokulunda 2007-2008 eğitim ve öğretim yılında öğrenim gören 3-6 yaş arası 32 anasınıfı öğrencisi oluşturmuştur.

3.2.2. Güvenirlik Geçerlik Sınaması Çalışma Grubu

Araştırmanın güvenirlik geçerlik sınaması çalışma grubunu, 2007-2008 yılında İstanbul İlinin, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden okul öncesi dönem (3-6 yaş) çocukları oluşturmuştur.

Bu çalışma grubunu, 2007-2008 eğitim ve öğretim yılında İstanbul İlinin Anadolu ve Avrupa yakalarındaki Üsküdar ve Sarıyer İlçelerindeki okul öncesi eğitim kurumlarından random yöntemiyle seçilmiş, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı 6 özel, 6 devlet toplam 12 okul ve bu okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 274 kız, 274 erkek toplam 548 okul öncesi dönem (3-6 yaş) çocukları ve bu çocukların okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan 46 öğretmeni oluşturmuştur.

Çalışmanın uygulanabilirliği ve nesnellüğünün sağlanabilmesi için, İstanbul İli sınırları içinde yer alan biri Avrupa yakasından, bir diğeri de Anadolu yakasından olmak üzere iki ilçe (Üsküdar ve Sarıyer) rasgele (random) yöntemiyle seçilmiştir. Seçilen bu ilçelerden yine İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı faaliyet gösteren 6 özel, 6 devlet, toplam 12 okul öncesi eğitim kurumu ve bu kurumlarda eğitim alan 548 tane 3-6 yaş okul öncesi öğrencisi ve seçilen bu çocukların 46 öğretmeni araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur.

Tablo 2'de araştırmanın çalışma grubunu oluşturan okullar ve bu okulların buldukları ilçelere göre çocuk sayıları şu şekilde dağılmıştır:

Tablo 2.
Çalışma Grubunu Oluşturan Öğrenci ve Öğretmenlerin Seçilen İlçelerdeki Okullara Göre Dağılımı

İlçeler	Okullar	Çocuk Sayısı	Öğretmen Sayısı
Üsküdar	1.Üsküdar Bilfen Koşuyolu Anaokulu	25	3
	2.Üsküdar Bilfen Çengelköy Anaokulu	24	3
	3. Üsküdar İstek Okulları Anaokulu	40	3
	4. Üsküdar Validebağ Anadolu Sağlık Meslek Lisesi Anaokulu	80	6
	5. Üsküdar Mithatpaşa Kız Meslek Lisesi Anaokulu	58	5
	6. Üsküdar İMKB Kız Meslek Lisesi Anaokulu	51	4
Sarıyer	1. Sarıyer Cent Okulları Anaokulu	13	3
	2. Sarıyer Işık Okulları Anaokulu	39	3
	3. Sarıyer Enka Okulları Anaokulu	41	3
	4. Sarıyer Kız Meslek Lisesi Anaokulu	58	4
	5. Sarıyer Anafartalar Anaokulu	51	4
	6. Sarıyer Tuncay Artun Anaokulu	68	5
Toplam	12	548	46

Tablo 2’de görüldüğü üzere, İstanbul İlinin Üsküdar ilçesinden 6 okul, Sarıyer İlçesinden 6 okul olmak üzere, araştırma için, toplam 12 okul seçilmiştir. Bu 12 okuldaki çocuklara Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu’nu toplam 46 öğretmen uygulamıştır.

3.2.3.Geçerliğe Ek Kanıt Elde Etmek İçin Yapılan İstatistiksel Karşılaştırmalara Dayanan Araştırmanın Çalışma Grubu

Geçerliğe ek kanıt elde etmek için yapılan istatistiksel karşılaştırmalar, araştırmanın güvenilirlik geçerlik sınaması için kullanılan çalışma grubu üzerinden yapılmış, bu bölüm için ayrı bir çalışma grubu alınmamıştır. Amacı, evrene genelleme yapmak değildir. Ölçeğin farkları ayırt edebilme gücünü (ayırt edici geçerlik) sınamayı amaçlamıştır.

Araştırmanın güvenilirlik, geçerlik sınaması ve geçerliğe ek kanıt elde etmek için yapılan istatistiksel karşılaştırmalara dayanan araştırmanın çalışma gruplarını oluşturan 548 öğrenciye ait demografik verilerin frekans ve yüzde dağılımları aşağıda sırasıyla verilmiştir.

Tablo 3’de öğrencilerin cinsiyet değişkenine bağlı frekans ve yüzde dağılımları verilmiştir.

Tablo 3.

Çocukların cinsiyet değişkenine bağlı frekans ve yüzde dağılımları

Cinsiyet	<i>f</i>	%	<i>Geç.%</i>	<i>Yığ. %</i>
Kız	274	50,0	50,0	50,0
Erkek	274	50,0	50,0	100,0
Toplam	548	100,0	100,0	

Tablo 3’de görüldüğü üzere, araştırma konusu öğrencilerin cinsiyet değişkenine bağlı frekans ve yüzde dağılımlarına baktığımızda, çalışma grubundaki kız ve erkeklerin %50-%50 eşit dağıldığı görülmektedir.

Tablo 4’ de öğrencilerin yaş değişkenine bağlı frekans ve yüzde dağılımları verilmiştir.

Tablo 4.

Çocukların yaş değişkenine bağlı frekans ve yüzde dağılımları

Öğrencinin Yaşı	<i>f</i>	%	<i>Geç.%</i>	<i>Yığ. %</i>
43-47 Aylık (4 yaş altı)	75	13,70	13,70	13,70
48-59 Aylık (4-5 yaş)	221	40,30	40,30	54,00
60-72 Aylık (5-6 yaş)	252	46,00	46,00	100,00
Toplam	548	100,0	100,0	

Tablo 4’ de görüldüğü üzere, öğrencilerin yaş değişkenine göre dağılımlarına bakıldığında; 4 yaş altı öğrencilerin çalışma grubunun %13,70’ini, 4-5 yaş

arasındakilerin çalışma grubunun %40,30'unu ve 5-6 yaş grubundakilerin çalışma grubunun %46,00'sini oluşturdukları görülmüştür.

OÖSDÖÖF ölçüm aracının (Crick, 1997) orijinal formunun çalışma grubunun dağılımı aşağıdaki Tablo 5' te gösterilmiştir.

Tablo 5.

OÖSDÖÖF ölçüm aracının orijinal formunun yaş ve cinsiyet değişkeni

Cinsiyet	Yaşlar		<i>f</i>	%
	3,5-4,5 yaş	4,5-5,5 yaş		
Kız	15	16	31	47,69
Erkek	16	18	34	52,31
Toplam	31	34	65	100,00

Tablo 6'da, çocuğun aile bilgilerine göre değişkenlerden; öğrencilerin annelerinin eğitim durumu değişkenine bağlı frekans ve yüzde dağılımları verilmiştir.

Tablo 6.

Annelerin eğitim durumu değişkenine bağlı frekans ve yüzde dağılımları

Annenin eğitimi	<i>f</i>	%	<i>Geç.%</i>	<i>Yığ. %</i>
İlkokul mezunu	11	2,00	2,00	2,00
Ortaokul mezunu	17	3,10	3,10	5,10
Lise mezunu	179	32,70	32,90	38,10
Üniversite mezunu	309	56,40	56,80	94,90
Lisans Üstü M.	28	5,10	5,10	100,00
Boş	4	0,70		
Toplam	548	100,0	100,0	

Tablo 6' da görüldüğü üzere, öğrencilerin annelerinin eğitim durumuna bakıldığında, en büyük grubu annesi %56,40 ile üniversite mezunu olanların, en küçük grubu ise %2,00 ile annesi ilkokul mezunu olanların oluşturduğu görülmüştür.

Tablo 7’ de, Öğrencilerin annelerinin medeni durumu değişkenine bağlı frekans ve yüzde dağılımları verilmiştir.

Tablo 7.

Annelerin medeni durumu değişkenine bağlı frekans ve yüzde dağılımları

Annenin medeni durumu	<i>f</i>	%	<i>Geç.%</i>	<i>Yığ. %</i>
Evli	533	97,30	98,00	98,00
Boşanmış	11	2,00	2,00	100,00
Boş	4	0,70		
Toplam	548	100,0	100,0	

Tablo 7’ de görüldüğü üzere, öğrencilerin annelerinin medeni durumuna bakıldığında, öğrencilerin %97,3’ünün annesinin evli olduğu ve sadece %2,0’sinin boşanmış olduğu anlaşılmıştır.

Tablo 8’ de, Öğrencilerin babalarının eğitim durumu değişkenine bağlı frekans ve yüzde dağılımları verilmiştir.

Tablo 8.

Babaların eğitim durumu değişkenine bağlı frekans ve yüzde dağılımları

Babanın eğitimi	<i>f</i>	%	<i>Geç.%</i>	<i>Yığ. %</i>
İlkokul mezunu	11	2,00	2,00	2,00
Ortaokul mezunu	29	5,30	5,30	7,40
Lise mezunu	114	20,80	21,00	28,30
Üniversite mezunu	364	66,40	66,90	95,20
Lisans Üstü M.	26	4,70	4,80	100,00
Boş	4	0,70		
Toplam	548	100,0	100,0	

Tablo 8’ de görüldüğü üzere, öğrencilerin babalarının eğitim durumuna bakıldığında, en büyük grubu, %66,4 ile babası üniversite mezunu olan öğrenciler, en küçük grubu ise %2,0 ile babası ilkokul mezunu olan öğrenciler oluşturmuştur. Tablo 6 ile birlikte değerlendirildiğinde, öğrencilerin anne-babalarının büyük kısmının üniversite mezunu olduğunu söyleyebiliriz.

Tablo 9’ da, Öğrencilerin babalarının medeni durumu değişkenine bağlı frekans ve yüzde dağılımları verilmiştir.

Tablo 9.

Babaların medeni durumu değişkenine bağlı frekans ve yüzde dağılımları				
Babanın medeni durumu	<i>f</i>	%	<i>Geç.%</i>	<i>Yığ. %</i>
Evli	533	97,30	98,00	98,00
Boşanmış	11	2,00	2,00	100,00
Boş	4	0,70		
Toplam	548	100,0	100,0	

Tablo 9’ da görüldüğü üzere, öğrencilerin babalarının medeni durumuna bakıldığında, %97,3’ünün evli ve sadece %2,0’sinin boşanmış olduğu görülmüştür. Annelerin medeni durumu tekrar ele alındığında (Tablo 7), öğrencilerin boşanan anne ve babalarının tekrar evlenmemiş oldukları sonucuna varmak mümkündür.

Tablo 10’ da, Öğrencilerin ailenin gelir düzeyi değişkenine bağlı frekans ve yüzde dağılımları verilmiştir.

Tablo 10.

Ailenin gelir düzeyi için kriter olarak alınan okul ücreti değişkenine bağlı frekans ve yüzde dağılımları

Ailenin gelir düzeyi		<i>f</i>	%	<i>Geç.%</i>	<i>Yığ. %</i>
Okul Ücretleri					
Alt-Orta YTL	50- 250	184	33,60	33,60	33,60
Orta YTL	251- 500	182	33,20	33,20	66,80
Yüksek YTL	501- Üstü	182	33,20	33,20	100,0
Toplam		548	100,0	100,0	

Tablo 10’ da görüldüğü üzere, öğrencilerin gelir düzeyi değişkeni belirlenirken, 2007-2008 Eğitim ve Öğretim yılı içindeki okul ücretleri temel alınmıştır. 2007-2008 Eğitim ve Öğretim yılı içindeki okul ücretleri; 50-250 Ytl olan okullar, “Alt-Orta”, 251-500 Ytl olan okullar, “Orta” ve 501-üstü Ytl olan okullar “Yüksek” gelir düzeyi olarak belirlenmiştir. Ortalama aile gelir düzeyini

incelediğimizde, %33,6'sının Alt-Orta düzeyde, %33,2'sinin Orta düzeyde ve %33,2'sinin Yüksek düzeyde yer aldıkları görülmüştür.

3.3. Verilerin Toplanması

Bu bölümde, veri toplama araçları (Çocuk Bilgi Formu, OÖSDÖÖF), araştırmanın uygulamasının nasıl yapıldığı ve verilerin analizleri hakkında bilgi verilmiştir.

3.3.1. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak çocuğun çalışma grubunun demografik bilgilerine ulaşmak amacıyla; Çocuk Bilgi Formu, 3-6 yaş çocukların ilişkisel saldırganlık, fiziksel saldırganlık, olumlu sosyal davranış ve depresif duyguları ölçmek amacıyla da Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu kullanılmıştır. Bu bölümde, veri toplama araçları ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

3.3.1.1. Çocuk Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından geliştirilen Çocuk Bilgi Formunda (Ek-3), çocukların demografik özellikleri (Okulun Adı, Çocuğun Adı Soyadı, Çocuğun Cinsiyeti, Çocuğun Doğum Tarihi (Gün / Ay / Yıl olarak) ve Çocuğun Ebeveyn Bilgileri (Anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, annenin medeni durumu, babanın medeni durumu, ailenin tahmini gelir düzeyi) yer almaktadır. Çocuk bilgi formunu, çocukla en az 8 hafta birlikte olan sınıf öğretmeni değerlendirmiştir.

3.3.1.2. Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu

Okul öncesi dönem çocuklarında ilişkisel saldırganlığı ölçmek amacıyla Nicki R. Crick, Juan F. Casas ve Monique Mosher tarafından 1997 yılında geliştirilen Preschool Social Behavior Scale - Teacher Form (Ek-4), çocukların sosyal davranışlarında ilişkisel saldırganlık tavırlarının nasıl oluştuğunu göstermesi ve literatürdeki saldırganlık ölçekleri içinde 3-6 yaş grubunda ilk defa 'ilişkisel saldırganlık' (Relational Aggression) boyutunun araştırılması bakımından önem taşımaktadır. Crick ve diğerleri (1997) bu ölçeği, okul öncesi çocuklarının ilişkilerindeki saldırganlığın ölçülmesi için bir başlangıç çalışması olarak

tasarlamışlardır. Amaçları, küçük çocukların ilişkilerindeki saldırganlığı ölçmek için güvenilir bir ölçek geliştirmek ve birkaç önemli konuya (örneğin, bu türden bir saldırganlık ile sosyal-psikolojik uyum arasındaki ilişki) dikkat çekmek için bu ölçeği kullanmaktı. Crick ve diğerleri (1997), ölçeği geliştirmek için, 31'i 3,5-4,5 yaş (16 kız,15 erkek) ve 34'ü 4,5-5,5 yaş (16 kız,18 erkek) toplam 65 çocukla (Bkz. Tablo 5) yaptıkları araştırma boylamsal bir araştırma olup, öğretmen (PSBS-T) ve akran formu (PSBS-P) olmak üzere iki form oluşturmuşlardır. Ancak, Türkçeye çevrilen ölçek PSBS-T formu olup, her bir çocuk için öğretmeni tarafından değerlendirilerek davranış sıklığının işaretlemesiyle veriler toplanmaktadır. Toplam, 25 maddeden oluşan ölçeğin maddeleri 5'li Likert tipi olup, davranışların sıklıkları şu şekildedir;

1=Hiç ya da neredeyse hiç doğru değil

2=Çok sık değil

3=Bazen

4=Sıklıkla

5=Her zaman ya da neredeyse her zaman doğru

Crick ve diğerleri (1997), OÖSDÖÖF ölçeğini, ilk aşamada toplam 25 maddeden oluşturmuş ve bu maddelerden 13, 17, 19, 20, 24 ve 25. maddeler faktör analizi sonrası değerleri . 40 dan düşük olduğu için ölçekten çıkartılmıştır. Yapılan uyarlama çalışmasının sonuçları da ölçekteki faktör analizi sonuçlarıyla tutarlıdır. Yani iki ölçeğin alt faktörleri (İlişkisel saldırganlık, Fiziksel saldırganlık, Olumlu sosyal davranış ve Depresif duygular) aynı boyutlardan oluşmaktadır.

Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu'nu çocuklarla en az 8 hafta birlikte olan sınıf öğretmeni doldürmüştür.

Tablo 11’ de ölçeğin (OÖSDÖÖF) orjinal formunun faktör analizi ve faktör yükleri verilmiştir.

Tablo 11.
OÖSDÖÖF’nin Orjinal Formunun Faktör Analizi Sonuçları

Maddeler	Relational Aggression	Overt Aggression	Prosocial Behavior	Depressed Effect
1 This child tells a peer that he/she won’t play with that peer or be that peer’s friend unless he/she does what this child asks.	.84			
2 This child tells others not to play with or be a peer’s friend.	.83			
3 When mad at a peer, this child keeps that peer from being in the play group.	.81			
4 This child tells a peer they won’t be invited to their birthday party unless he/she does what the child wants.	.88			
5 This child tries to get others to dislike a peer (e.g. by whispering mean things about the pee behind the peer’s back).	.89			
6 This child verbally threatens to keep a peer out of the play group if the peer doesn’t do what the child says.	.85			
7 This child kicks or hits others.		.81		
8 This child verbally threatens to hit or beat up other children.		.75		
9 This child ruins other peer’s things (e.g. art projects,toys) when he/she is upset.		.82		
10 This child pushes or shoves other children.		.72		
11 This child hurts other children by pinching them.		.83		
12 This child verbally threatens to physically harm another peer in order to get what they want				
13 This child is good at sharing and taking turns			.76	
14 This child is helpful to peers.			.83	
15 This child is kind to peers.			.62	
16 This child says or does nice things for other kids.			.75	
17 This child doesn’t have much fun.				.90
18 This child looks sad.				.87
19 Dosen’t smile much.				.82

Tablo 11’ de görüldüğü üzere, orjinal ölçeğin alt boyutları, sırasıyla Cronbch α katsayıları şu şekildedir; relational aggression (ilişkisel saldırganlık) .96, overt aggression (Fiziksel Saldırganlık) .94, prosocial behavior (Olumlu Sosyal Davranış) .88 ve Depressed Affect (Depresif Duygular) .87 olarak bulunmuştur. Ölçeğin (OÖSDÖÖF) orijinal formuna yapılan faktör analizi sonrasında Tablo 11’ den çıkan sonuçlara göre ölçek maddeleri faktörlerin altında şu sayılarda yer almaktadırlar; 6

madde ilişkisel saldırganlık, 5 madde fiziksel saldırganlık, 4'ü olumlu sosyal davranış ve 3'ü de depresif duygular.

3.3.2. Uygulama

Bu araştırmaya okul öncesi dönem davranış sorunlarından birisi olan saldırganlık davranışını, Türkiye'de 3-6 yaş grubu çocukları için çeşitli alt faktörlerle ölçebilen bir ölçüm aracını araştırmakla başlanmıştır. Yapılan araştırmalar sonucunda Türkçe'ye çevrilerek geçerlik ve güvenirlik çalışması yapmış, bir "Saldırganlık Ölçeği" (3-6 yaş dönemi kapsayan) bulunamamıştır. Belirlenen bu ihtiyaç doğrultusunda bugüne kadar Türkiye'de ve Yurt dışında davranış sorunlarını ve saldırganlık davranışını ölçmeye çalışan ölçekler alan taraması yapılarak incelenmiştir. Bu araştırma sonucunda, saldırganlık davranışını literatürdeki en kabul gören güdüsel tanıma göre tanımlayan ve Sosyal-Bilgi İşleme Süreci Kuramını temel alarak 3-6 yaş dönemi çocuklarındaki "İlişkisel Saldırganlığı" ölçen OÖSDÖÖF ölçüm aracının Türkçe'ye çevirilerek, geçerlik ve güvenirlik çalışmasının yapılmasına karar verilmiştir (ölçek ile ilgili ayrıntılı bilgi 'Veri toplama Araçları' bölümünde verilecektir). Daha sonra ölçeği 1997 yılında geliştiren, Nicki R.Crick'ten ölçeğin Türkçe'ye çevirilerek, geçerlik ve güvenirlik çalışmasının yapılabilmesi için 25 Nisan 2007'de izin alınmıştır (Ek 1).

OÖSDÖÖF ölçüm aracının uyarlama çalışmasına ilk olarak Türkçe'ye çevirmekle başlanılmış ve ölçeğe Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu denilmiştir. Öncelikle, her iki dili de iyi derecede bilen ve Boğaziçi, Marmara, Ege, Yıldız Teknik, İstanbul ve Koç Üniversitelerinin Okul Öncesi Öğretmenliği ve Psikoloji Bölümlerinde Öğretim elemanı olan 8 kişinin 4 'ü ile ölçek İngilizce'den Türkçe'ye (6 Mayıs 2007), diğer 4'ü ile de Türkçe'den tekrar İngilizce'ye çeviri (13 Mayıs 2007) işlemleri yapılmıştır. Yapılan çeviriler karşılaştırıldıktan sonra alanda uzman kişiler tarafından incelenerek PSBS-T ölçüm aracının Türkçe bir formu oluşturulmuştur. Türkçe'ye çevirilen ölçeğin dilsel eşdeğerlik çalışması Boğaziçi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü, 32 son sınıf öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir (20 Mayıs 2007). Uygulama da, Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü son sınıfta okuyan ve her iki dili de iyi derecede bilen 32 öğretmen adayının her birinden en az 8 haftadır

beraber oldukları bir çocuğu düşünerek ölçeğin (OÖSDÖÖF) Türkçe formunu doldurmaları istenmiştir. Aradan 4 hafta geçtikten sonra 32 öğretmen adayının her birinden tekrar aynı öğrencileri düşünerek ölçeğin (OÖSDÖÖF) İngilizce' Formu'nu doldurmaları istenmiştir. Yapılan dilsel eşdeğerlik analizi sonucunda $r=,974$ olarak bulunmuş ve bu sonuç ölçeğin (OÖSDÖÖF) İngilizce ve Türkçe uygulamaları arasındaki tutarlılığın yüksek ve dolayısıyla dilsel eşdeğerliğinin sağlandığını göstermiştir.

Araştırmanın çalışma grubu belirlendikten (25 Eylül 2007) ve Türkiye'deki okullarda uygulanabilmesi için Milli Eğitim Bakanlığından gerekli izinler (Ek 2) alındıktan sonra, belirlenen okullara gidilerek, okul idarecileri ve öğretmenler ile görüşülmüş, araştırmanın konusu ve amacı anlatılmıştır. Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinden veri toplama araçlarını (Çocuk Bilgi Formu-Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu) en az 8 haftadır birlikte oldukları 3-6 yaş aralığındaki (normal gelişim özelliği gösteren) her çocuk için ayrı ayrı değerlendirmeleri istenmiştir (19 Şubat 2008). Yanıtlanan veri toplama araçları araştırmacı tarafından öğretmenlerden toplanmıştır (4 Mart 2008).

Araştırmanın güvenilirliğinin zamana göre değişmezliğini sınamak için, Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu'nu 19 kız, 17 erkekten oluşan toplam 36 çocuk için, 7 ayrı öğretmen, 4 hafta ara ile değerlendirmişlerdir.

Uygulama, okullar açıldıktan 14 hafta sonra başlatılmış ve yaklaşık olarak 3 ay sürmüştür (18 Aralık 2007-1 Nisan 2008).

Sonuçta 6'sı devlet, 6'sı özel 12 okuldaki, 46 öğretmenin en az 8 haftadır birlikte çalıştığı (3-6 yaş aralığındaki) öğrencilerinin davranışlarını düşünerek değerlendirdikleri Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu toplam 548 öğrenci için araştırmanın veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmada bu ölçüm aracının güvenilirliği ve geçerliği sınanmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan, Çocuk Bilgi Formu ve Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu bölümlerinden elde edilen verilerin tümü SPSS 15.0 programı ile çözümlenmeye tabi tutulmuştur.

Öğretmenlere uygulanan OÖSDÖÖF ile elde edilen verilerin çözümüne geçilmeden önce, toplanan verilerin belirlenen sınırlar içinde olup olmadığı, hatalar barındırıp barındırmadığı kontrol edilmiş, gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Bundan sonra sırasıyla:

- Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu'nun dilsel eşdeğerliği incelenmiştir. Dilsel eşdeğerliğin incelenmesinde Pearson momentler çarpım korelasyon analiz tekniğinden faydalanılmıştır.
- Türkçeye çevrilmiş ve uygulanmış Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formunun tutarlı bir bütün oluşturup oluşturmadığı ve varsa kaç alt boyuttan meydana geldiğini araştırmak üzere Principal Component Analysis, Varimax with Kaiser Normalization teknikleri kullanılmıştır.
- Faktör analizi sonrası ölçek ve alt boyutların (İlişkisel saldırganlık, Fiziksel saldırganlık, Olumlu sosyal davranış ve Depresif duygular) güvenilirliğini araştırmak üzere Cronbach's Alpha metodu ve ölçeğin maddelerinin ayırt edicilik gücünü görmek üzere madde-toplam puan korelasyon analiz tekniği kullanılmıştır.
- Yapı geçerliği için Ölçeğin alt boyutları (İlişkisel saldırganlık, Fiziksel saldırganlık, Olumlu sosyal davranış ve Depresif duygular) arasındaki ilişkiyi araştırmak üzere Pearson momentler çarpım korelasyon analiz tekniği kullanılmıştır.
- Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu'nun alt boyutlarının (İlişkisel saldırganlık, Fiziksel saldırganlık, Olumlu sosyal davranış ve Depresif duygular) güvenilirliğinin zaman içinde değişmezliğini, tutarlılığını araştırmak üzere test tekrar test yönteminden (*One Sample t-test* ve *Pearson momentler çarpım korelasyonu* analiz teknikleri kullanılarak) faydalanılmıştır.

- Araştırmaya konu olan okul öncesi dönem çocuklarının demografik özelliklerini özetlemek bakımından; cinsiyet, yaş, anne-babanın eğitim düzeyi, anne-babanın şu anki medeni durumu ve ailenin tahmini gelir düzeyi değişkenlerinin frekans (N) ve yüzdeleri (%) hesaplanmıştır. Öğrencilerin, Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu'nun alt boyutlarından (İlişkisel saldırganlık, Fiziksel saldırganlık, Olumlu sosyal davranış ve Depresif duygular) aldıkları puanlarının, cinsiyet bağımsız değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olup olmadığını araştırmak üzere bağımsız gruplar t test analizi uygulanmıştır.
- Öğrencilerin, Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu'nun alt boyutlarından (İlişkisel saldırganlık, Fiziksel saldırganlık, Olumlu Sosyal Davranış ve Depresif duygular) aldıkları puanların, yaş ve ailenin tahmini gelir düzeyi değişkenleri bakımından, kategoriler (üçlü ve daha çoklu gruplar için) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olup olmadığını görmek üzere *tek yönlü varyans analizi* (ANOVA) ve hangi gruplar arasında farklılık olduğunu araştırmaya yönelik *post-hoc LSD* (en küçük anlamlı farklar) testi tekniklerinden faydalanılmıştır.

Tüm istatistiksel hesaplamalarda anlamlılık düzeyi $.05$ olarak kabul edilmiştir. Anlamlılık değeri, $.05$ 'ten küçük ($p < .05$) bulunduğu bağımsız değişkenlerin grupları (kategorileri) arasındaki farklılıklar “anlamlı” olarak kabul edilmiş ve sonuçlar buna göre değerlendirilmiştir.

Analizler araştırmanın amaçlarına uygun olacak şekilde tablolandırılmış ve gerekli açıklamalar ile sırasına göre verilmiştir.

IV. BÖLÜM

BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde araştırmada ele alınan amaçlar doğrultusunda okullardan toplanan ölçeklerden elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmeleri sonucunda elde edilen bulgular ve yorumları yer almaktadır. Çalışmanın bulgu ve yorumları üç ana bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde dilsel eşdeğerlik çalışmalarının bulguları ve yorumları, ikinci bölümde ölçeğin (Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu) güvenilirlik çalışmalarının bulguları ve yorumları, en son bölümde de ölçeğin (Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu) geçerlik çalışmalarının bulguları ve yorumları yer almaktadır.

4.1. Okulöncesi Sosyal Davranışın Ölçeği Öğretmen Formunun Dilsel Eşdeğerlilik, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Bir ölçeğin, standardize olabilmesi ve sonrasında uygun bilgiler üretme yeteneğine sahip olması için ölçüm değerlerinin kararlılığının bir göstergesi olan “güvenirlik” ve ölçmeyi amaçladığı özelliği doğru ölçebilme derecesinin göstergesi olan “geçerlik” olarak nitelendirilen iki temel özelliğe sahip olması istenir (Akt. Şehirli, 2007, s.129).

4.1.1. Dil Eşdeğerliğinin Sınanması

Nicki R. Crick, Juan F. Casas ve Monique Mosher tarafından 1997 yılında geliştirilen Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu'nun (Preschool Social Behavior Scale - Teacher Form), Dil Eşdeğerlik çalışması, Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören 32 son sınıf anasınıfı öğretmen adayına uygulatılmıştır. 32 anasınıfı öğretmen, adayı, ölçeğin (Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu) önce Türkçe Formunu her biri bir öğrencinin davranışlarını göz önüne alarak doldurmuşlardır. Aradan 4 hafta geçtikten sonra da aynı ölçeğin (Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu) İngilizce Formunu yine aynı çocukların davranışlarını dikkate alarak doldurmuşlardır. Ölçeğin 25 maddeden oluşan İngilizce ve Türkçe Formu, daha

sonra Pearson momentler çarpım korelasyon analizi ve bağımlı gruplar t test analizi uygulanarak diller arası eşdeğerlik sınanmıştır.

Aşağıdaki Tablo 12’ de ölçeğin dilsel eşdeğerlik analizi için yapılan Pearson momentler çarpım korelasyon analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 12.
Tüm Maddeler İçin Türkçe ve İngilizce Dilleri Arası Eşdeğerlik Tablosu
Sonuçları

Madde Dili		
Türkçe	İngilizce	<i>r</i>
Türkçe 1	İngilizce 1	0,895
Türkçe 2	İngilizce 2	0,903
Türkçe 3	İngilizce 3	0,828
Türkçe 4	İngilizce 4	0,906
Türkçe 5	İngilizce 5	0,902
Türkçe 6	İngilizce 6	0,935
Türkçe 7	İngilizce 7	0,953
Türkçe 8	İngilizce 8	0,886
Türkçe 9	İngilizce 9	0,813
Türkçe 10	İngilizce 10	0,894
Türkçe 11	İngilizce 11	0,885
Türkçe 12	İngilizce 12	0,926
Türkçe 13	İngilizce 13	0,767
Türkçe 14	İngilizce 14	0,861
Türkçe 15	İngilizce 15	0,761
Türkçe 16	İngilizce 16	0,898
Türkçe 17	İngilizce 17	0,924
Türkçe 18	İngilizce 18	0,844
Türkçe 19	İngilizce 19	0,924
Türkçe 20	İngilizce 20	0,935
Türkçe 21	İngilizce 21	0,916
Türkçe 22	İngilizce 22	0,830
Türkçe 23	İngilizce 23	0,943
Türkçe 24	İngilizce 24	0,867
Türkçe 25	İngilizce 25	0,912
<i>Türkçe</i>	<i>İngilizce</i>	<i>0,974</i>

Tablo 12'den de görüleceği üzere Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu'nun İngilizce ve Türkçe maddelerinin çevirisi arasındaki ilişkiyi araştırmak üzere yapılan Pearson momentler çarpım korelasyon analizi katsayıları oldukça yüksek çıkmıştır. Korelasyon katsayıları maddeler için; $r_{minimum} = ,761$ ile $r_{maksimum} = ,953$ arasında gerçekteşmiştir. İngilizce ve Türkçe ölçekler bazında ise $r = ,974$ olarak bulunmuştur. Bu sonuç, ölçeğin (Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu) İngilizce ve Türkçe uygulamaları arasındaki tutarlılığın yüksek olduğunu, dolayısıyla dil eşdeğerliğinin sağlandığını göstermektedir.

Tablo 13’ de ölçeğin (ÖÖSDÖÖF) dilsel eşdeğerlik analizi için yapılan bağımlı gruplar t test analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 13.

Ölçeğin Maddelerinin Türkçe ve İngilizce Dilleri Arası Eşdeğerliğini Tespit Etmeye İlişkin T-Testi Sonuçları

Madde	Madde Dili	\bar{X}	ss	sh	t-test		
					sd	t	p
Md 1	Türkçe	3,25	1,24	0,22	31	-1,79	0,083
	İngilizce	3,44	1,32	0,23			
Md 2	Türkçe	1,75	1,16	0,21	31	-1,78	0,079
	İngilizce	2,00	1,14	0,20			
Md 3	Türkçe	3,31	0,93	0,17	31	-0,90	0,374
	İngilizce	3,41	1,04	0,18			
Md 4	Türkçe	2,28	1,09	0,19	31	-1,44	0,161
	İngilizce	2,41	1,16	0,21			
Md 5	Türkçe	1,56	1,05	0,19	31	-1,25	0,132
	İngilizce	1,75	1,08	0,19			
Md 6	Türkçe	3,25	1,34	0,24	31	-1,44	0,161
	İngilizce	3,38	1,39	0,25			
Md 7	Türkçe	2,19	1,28	0,23	31	1,36	0,184
	İngilizce	2,09	1,25	0,22			
Md 8	Türkçe	1,53	0,76	0,14	31	-2,40	0,023
	İngilizce	1,69	0,78	0,14			
Md 9	Türkçe	1,81	0,97	0,17	31	-0,63	0,536
	İngilizce	1,88	0,83	0,15			
Md 10	Türkçe	3,22	0,98	0,17	31	-1,14	0,263
	İngilizce	3,31	1,03	0,18			
Md 11	Türkçe	2,31	1,09	0,19	31	1,72	0,096
	İngilizce	2,16	1,05	0,19			
Md 12	Türkçe	1,75	1,11	0,20	31	-0,81	0,423
	İngilizce	1,81	1,15	0,20			
Md 13	Türkçe	1,53	0,92	0,16	31	-1,16	0,255
	İngilizce	1,66	0,87	0,15			
Md 14	Türkçe	1,75	1,08	0,19	31	0,63	0,536
	İngilizce	1,69	1,06	0,19			
Md 15	Türkçe	1,67	0,94	0,17	31	0,36	0,614
	İngilizce	1,62	0,83	0,15			
Md 16	Türkçe	2,25	1,08	0,19	31	0,37	0,712
	İngilizce	2,22	0,98	0,17			
Md 17	Türkçe	2,01	1,15	0,20	31	0,27	0,866
	İngilizce	1,97	1,06	0,19			
Md 18	Türkçe	3,69	0,86	0,15	31	-1,72	0,096
	İngilizce	3,84	0,95	0,17			
Md 19	Türkçe	2,50	1,30	0,23	31	-1,72	0,096
	İngilizce	2,66	1,34	0,24			
Md 20	Türkçe	1,88	1,07	0,19	31	-1,36	0,184
	İngilizce	1,97	1,09	0,19			
Md 21	Türkçe	1,51	0,88	0,16	31	0,72	0,418
	İngilizce	1,44	0,88	0,16			
Md 22	Türkçe	1,66	0,94	0,17	31	0,33	0,745
	İngilizce	1,62	0,91	0,16			
Md 23	Türkçe	1,97	1,31	0,23	31	0,81	0,423
	İngilizce	1,91	1,20	0,21			
Md 24	Türkçe	3,12	1,24	0,22	31	-0,57	0,572
	İngilizce	3,19	1,03	0,18			
Md 25	Türkçe	3,12	1,13	0,20	31	-1,14	0,263
	İngilizce	3,22	1,07	0,19			

* $p < .05$

Tablo 13’ de görüldüğü üzere, Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu’nun 25 maddesinin İngilizce ve Türkçe çevirisi arasında dilsel eşdeğerliğin

gerçekleşip gerçekleşmediğini görmek üzere yapılan bağımlı gruplar t-test analizi sonuçları yukarıda Tablo 14’ de özetlenmiştir. Maddelerin İngilizce ve Türkçesi arasında anlamlı bir farklılaşma olmaması, bu maddeler için dilsel eşdeğerliğin sağlandığını göstermektedir. Bağımlı gruplar t teste dâhil edilen 25 madde için de İngilizce ve Türkçe dilleri arasında uygulamalar bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olmadığı ($p>,05$), maddelerin her iki dil için de farklı algılanmadığı anlaşılmıştır.

4.1.2. Ölçeğin (OÖSDÖÖF) Güvenirlik Çalışmaları

Ölçme aracının, duyarlı, tutarlı ve kararlı ölçme sonuçları ile farklı zamanlarda, aynı kişilerde uygulandığında aynı sonuçları verebilme derecesidir. Güvenilir bir ölçek hatasız ölçme yapan ölçektir (Akt. Şehirli, 2007,s.125).

Güvenirlik, bir ölçme aracıyla elde edilen verilerin gerçek varyansının, toplam puanlar varyansına oranı olarak tanımlanır. Diğer bir ifadeyle güvenilirlik, bir test veya ölçme aracının ölçtüğü şeyi ne derece ölçtüğü ile ilgilidir. Güvenirlik analiziyle, test dolduran kişilerin ölçme aracını oluşturan ifadelere vermiş oldukları cevaplardan hareketle, deneklere yöneltilen ifadelerin tümünün aynı konuyu ölçüp ölçmediği test edilir (Akt. Şehirli, 2007,s.125). Güvenirlik, aynı şeyin bağımsız ölçümleri arasındaki kararlılıktır; ölçülmek istenen belli bir şeyin, sürekli olarak aynı sembolleri almasıdır; aynı süreçlerin izlenmesi ve aynı ölçütlerin kullanılması ile aynı sonuçların alınmasıdır (Karasar, 2005,s.148).

Güvenirlik koreleasyon katsayısı (r)ile belirlenir ve sıfır ile bir arasında değişen değerler alır. Değer bir(1.00)’e yaklaştıkça güvenirliliğin yüksek olduğu kabul edilir(Karasar, 2005,s.148).

Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu’ndan elde edilen puanların güvenirliliğini ölçmek için Cronbach Alpha iç güvenirlilik katsayıları, madde analizleri ve güvenirliliğin zamana göre değişmezliği test tekrar test güvenirlilik analizleri yapılmıştır.

4.1.2.1. İ Güvenirlik (=İ Tutarlılık) (İnternal Consistency) (Cronbach Alpha)

Ölçümün etkinliği ve üretkenliği için ölçeğin (OÖSDÖÖF) maddeleri birbiriyle karşılıklı ilişki içinde olup bir bütün oluşturmalıdır (Can, 2002,s.47). Ölçeğin (OÖSDÖÖF) iç güvenirliği (=i tutarlılık)'nin sınanmasında, Cronbach Alpha tekniği kullanılmıştır.

Cronbach Alpha, ölçek içinde bulunan maddelerin iç tutarlılığının, homojenliğinin bir ölçüsüdür. Birbiriyle yüksek ilişki gösteren maddelerden oluşan ölçeklerin katsayıları da yüksek bulunmaktadır. Ölçeğin (OÖSDÖÖF) α katsayısı ne kadar yüksek olursa, bu ölçekte bulunan maddelerin o ölçüde birbirleriyle tutarlı ve aynı özelliğin öğelerini yoklayan maddelerden oluştuğu şeklinde yorumlanır ve yeterli sayılabilecek güvenirlik katsayısı olabildiğince 1'e yakın olmalıdır (Tezbaşaran, 1996).

4.1.2.1.1. Tüm Ölçek İçin İç Güvenirlik (=İç Tutarlılık) (Cronbach Alpha)

Tüm Ölçeğin (Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu), İç güvenirligi, Cronbach Alpha yöntemiyle hesaplanmış ve 19 maddeden oluşan ölçeğin (OÖSDÖÖF) Cronbach α ' sı $\alpha=0,872$ olarak bulunmuştur.

Tablo 14' de Tüm ölçek için hesaplanan iç güvenirlik (Cronbach Alpha) sonuçları yer almaktadır

Tablo 14.
Tüm Ölçek İçin İç Tutarlılık (Cronbach Alpha) Sonuçları

Maddeler	Madde Silindiginde Ölçek Ortalaması	Madde Silindiginde Ölçek Varyansı	Madde-Toplam Korelasyonu	Madde Silindiginde Cronbach Alpha
1- Paylaşmasını bilir ve sırasını bekler	34,84	40,67	0,671	0,711
2- Akranlarına tekme atar ya da onlara vurur	37,33	31,71	0,676	0,796
3- Akranlarına yardım eder	34,88	38,72	0,549	0,790
4- Akranlarına istediklerini yapmadıkça onlarla oynamayacağını ya da arkadaş olmayacağını söyler	36,71	28,47	0,579	0,763
5- Akranlarını, onlara vurmakla veya onları dövmekle tehdit eder	37,48	31,18	0,677	0,784
6- Akranlarına karşı naziktir	34,75	40,50	0,703	0,700
7- Diğer çocukları iter veya dörter	37,17	30,95	0,702	0,790
8- Akranlarına, diğer çocuklarla oynamamasını veya onlarla arkadaş olmamasını söyler	37,35	31,75	0,626	0,793
9- Okulda iyi vakit geçirmez (okulda eğleniyormuş gibi görünmez)	37,46	33,96	0,795	0,824
10- Diğer çocuklara iyi davranır veya onlara güzel şeyler söyler	34,82	39,93	0,643	0,845
11- Bir akranına kızdığında onu oyun grubundan dışlar	36,72	28,75	0,573	0,767
12- İsteklerini elde etmek için akranlarını, onlara zarar vermekle tehdit eder	37,50	31,18	0,662	0,782
14- Üzgün olduğunda akranlarının eşyalarına zarar verir	37,49	32,31	0,522	0,792
15- Akranlarına, istediklerini yapmadıkları takdirde doğum günü partisine davet etmeyeceğini söyler	37,18	31,50	0,560	0,798
16- Üzgün görünür	37,03	33,61	0,561	0,829
18- Diğer çocuklara pek gülmez	36,84	34,94	0,529	0,842
21- Diğer çocukların bir akranını sevmemesi için uğraşır	37,56	32,73	0,725	0,800
22- Bir akranı onun söylediğini yapmadığı sürece, onu oyuna almamakla tehdit eder	37,15	29,89	0,757	0,816
23- Diğer çocuklara çimdikleyerek zarar verir	37,54	32,68	0,724	0,801
Toplam Cronbach Alpha			Cronbach α	0,872

Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu'nun 13, 17, 19, 20, 24 ve 25. maddeleri faktör analizi sonrası ölçekten çıkarıldıktan sonra kalan 19 maddenin

güvenirligi Alpha Modeli ile araştırılmış ve 19 maddeden oluşan ölçeğin (OÖSDÖÖF) güvenirlik katsayısı (Cronbach's Alpha), $\alpha=0,872$ olarak bulunmuştur. $\alpha=0,872$ değeri bize 19 maddeden oluşan ölçeğin (OÖSDÖÖF) güvenirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir. Tablo14'ün son sütununa bakıldığında, madde silindiğinde ölçeğin (OÖSDÖÖF) alacağı Cronbach's Alpha değerinin 0,700 ile 0,845 arasında olacağını gösterdiğinden, ölçekteki 19 maddenin de birlikte değerlendirilmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Aksi halde ölçeğin (OÖSDÖÖF) güvenirliği düşecektir. Bu nedenle yapılacak analizlerde 19 maddenin tümü de değerlendirmede kalacaktır.

4.1.2.1.2. Ölçeğin (OÖSDÖÖF) Orijinal Formu'nun Alt Boyutlarının İç Güvenirliği (=İç Tutarlılık)

Ölçeğin (OÖSDÖÖF) orijinal formunun ölçeğin alt boyutlarına (Fiziksel saldırganlık, İlişkisel saldırganlık, Olumlu sosyal davranış ve Depresif duygular) göre sırasıyla Cronbach α katsayıları şu şekildedir; relational aggression (ilişkisel saldırganlık) .96, overt aggression (Fiziksel Saldırganlık) .94, prosocial behavior (Olumlu Sosyal Davranış) .88 ve Depressed Affect (Depresif Duygular) .87 olarak bulunmuştur.

Tablo 15' de ölçeğin (OÖSDÖÖF) Orijinal Formu'nun alt boyutlarının Cronbach Alpha sonuçları yer almaktadır.

Tablo 15.

Ölçeğin (OÖSDÖÖF) Orijinal Formu'nun Alt Boyutlarının Cronbach Alpha Sonuçları

Alt Faktörler	Cronbach Alphalar
F.1 Fiziksel saldırganlık	.94
F.2 İlişkisel saldırganlık	.96
F.3 Olumlu sosyal davranış	.88
F.4 Depresif duygular	.87

4.1.2.2. Madde Analizi

İç güvenilirliği sınamak için yapılan madde analizi, önce tüm ölçek (Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu) için daha sonra da her alt boyut (Fiziksel saldırganlık, İlişkisel saldırganlık, Olumlu sosyal davranış ve Depresif duygular) için madde analizi (OÖSDÖÖF'nun alt boyutlarından her birinin iç güvenilirliği) (cronbach alpha'sı) şeklinde iki aşamada yapılmıştır.

Bir testin güvenilirliği, testteki maddelerin hepsinin ölçülmesi istenilen niteliği ölçüp ölçmediği ile ilgilidir. Güvenirlik, test maddeleri arasındaki korelasyonun yüksek olmasını gerektirmektedir. Ölçekteki maddelerin aynı ya da çok yakın nitelikleri ölçüp ölçmediğini ayırt etmek için madde analizi yöntemi kullanılır. Eğer, bir maddenin toplam puanla olan korelasyonu düşük ise bu o maddenin testteki diğer maddelerden farklı bir niteliği ölçtüğünü gösterir. Diğer bir anlamı, bu maddenin çok kolay ya da çok zor olduğu için bireylerin cevapları arasında fark yaratmadığını gösterir. Bu nedenle bu maddenin testten çıkarılması gerekir (Özgüven,1998)

Madde analizleri, ölçme aracındaki her maddenin aldığı değer ile, ölçme aracının tümünden alınan toplam değer arasındaki ilişkiyi ifade eder (Karasar, 2005,s. 150).

4.1.2.2.1. Tüm Ölçek İçin Madde Analizi

Tablo 16' da tüm ölçek (Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu'nun) için yapılan madde analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 16.
Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu'nun Madde Analizi
Sonuçları

Madde	Madde Toplam Korelasyonu	t-testi (t) (Alt-Üst%27)
Faktör 1 (Fiziksel Saldırganlık)		
2- Akranlarına tekme atar ya da onlara vurur	0,772	-6,248**
5- Akranlarını, onlara vurmakla veya onları dövmekle tehdit eder	0,763	-6,533**
7- Diğer çocukları iter veya dörter	0,791	-5,478**
12- İsteklerini elde etmek için akranlarını, onlara zarar vermekle tehdit eder	0,730	-6,931**
23- Diğer çocuklara çimdikleyerek zarar verir	0,645	-5,911**
14- Üzgün olduğunda akranlarının eşyalarına zarar verir	0,655	-4,787**
Faktör 2 (İlişkisel Saldırganlık)		
22- Bir akranı onun söylediğini yapmadığı sürece, onu oyun almamakla tehdit eder	0,695	-10,061**
4- Akranlarına istediklerini yapmadıkça onlarla oynamayacağını ya da arkadaş olmayacağını söyler	0,722	-11,421**
15- Akranlarına, istediklerini yapmadıkları takdirde doğum günü partisine davet etmeyeceğini söyler	0,517	-7,091**
8- Akranlarına, diğer çocuklarla oynamamasını veya onlarla arkadaş olmamasını söyler	0,565	-8,387**
11- Bir akranına kızdığında onu oyun grubundan dışlar	0,689	-11,068**
21- Diğer çocukların bir akranını sevmemesi için uğraşır	0,561	-7,178**
Faktör 3 (Olumlu Sosyal Davranış)		
3- Akranlarına yardım eder	0,709	-7,276**
10- Diğer çocuklara iyi davranır veya onlara güzel şeyler söyler	0,735	-5,945**
1- Paylaşmasını bilir ve sırasını bekler	0,781	-4,197**
6- Akranlarına karşı naziktir	0,793	-3,706**
Faktör 4 (Depresif Duygular)		
18- Diğer çocuklara pek gülmez	0,467	-6,769**
16- Üzgün görünür	0,518	-4,137**
9- Okulda iyi vakit geçirmez (okulda eğleniyormuş gibi görünmez)	0,501	-3,549**

$n_1=n_2=148$ (Alt-Üst %27), ** $p<,001$

Tablo 16 incelendiğinde, ölçekte yer alan tüm maddeler için madde-toplam korelasyonlarının 0,467 ile 0,793 arasında değiştiği ve bağımsız t-test sonucundaki değerlerin anlamlı olduğu ($p < 0,001$) görülmektedir. Buna göre, ölçekteki (Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu) maddelerin güvenilirlikleri yüksek ve aynı davranışı ölçmeye yönelik oldukları söylenebilir. Bu aynı zamanda, maddelerin çalışma grubundaki öğrencileri, sahip oldukları okul öncesi sosyal davranışları bakımından da ayırt ettiğini göstermektedir.

4.1.2.2.2. Her Alt Boyut İçin Madde Analizi (OÖSDÖÖF'nun Alt Boyutlarından Her Birinin İç Güvenirliği)

Ölçeğin (OÖSDÖÖF) alt boyutlarında (Fiziksel saldırganlık, İlişkisel saldırganlık, Olumlu sosyal davranış ve Depresif duygular) yer alan maddelerin güvenilirlik analizleri için Alpha modeli ile maddeler arası korelasyona bağlı uyum değerlerine aşağıda sırasıyla bakılmıştır.

Aşağıda, Tablo 17' de, Faktör 1: Fiziksel Saldırganlık için yapılan iç güvenilirlik (=iç tutarlık) (Cronbach Alpha) ve madde analizi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 17.

Faktör 1 Madde-Toplam, Madde-Kalan Analizi Sonuçları

Madde	Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı	Madde-Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach Alpha
2- Akranlarına tekme atar ya da onlara vurur	6,650	8,813	0,772	0,870
5- Akranlarını, onlara vurmakla veya onları dövmekle tehdit eder	6,800	9,288	0,763	0,872
7- Diğer çocukları iter veya dürter	6,490	8,294	0,791	0,869
12- İsteklerini elde etmek için akranlarını, onlara zarar vermeye tehdit eder	6,820	9,627	0,730	0,877
23- Diğer çocuklara çimdikleyerek zarar verir	6,860	10,312	0,645	0,890
14- Üzgün olduğunda akranlarının eşyalarına zarar verir	6,810	10,091	0,655	0,888

Tablo 17' de görüldüğü gibi, Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu'nun ilk alt boyutunu (Faktör 1: Fiziksel Saldırganlık) 2, 5, 7, 12, 23 ve 14. maddeler oluşturmaktadır. Faktör 1 (Fiziksel Saldırganlık)'in ifadelerinin ortak yönü

göz önüne alınarak, bu faktöre (alt boyuta) bundan sonra ‘Fiziksel Saldırganlık’ denecektir.

‘Fiziksel Saldırganlık’ alt boyutunun (Faktör 1) iç güvenilirlik katsayısı (Cronbach’s Alpha) $\alpha=0,896$ olarak bulunmuştur. Bu değer Faktör 1(Fiziksel Saldırganlık)’in güvenilir olduğunu göstermektedir. Yukarıdaki 6 madde birlikte kullanıldığında Cronbach’s Alpha değer $0,896$ ’dır. Tablo 17’nin son sütunu incelendiğinde, maddelerden hangisi silinecek olsa Cronbach’s Alpha değeri düşeceğinden, tüm maddelerin bu faktörde (Faktör 1. Fiziksel Saldırganlık) birlikte değerlendirilmesi gerekmektedir.

Aşağıda, Tablo 18’ de, Faktör 2: İlişkisel Saldırganlık için yapılan iç güvenilirlik (=iç tutarlılık) (Cronbach Alpha) ve madde analizi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 18.
Faktör 2 Madde-Toplam, Madde-Kalan Analizi Sonuçları

Madde	Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı	Madde-Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach Alpha
22- Bir akranı onun söylediğini yapmadığı sürece, onu oyuna almamakla tehdit eder	8,310	11,205	0,695	0,795
4- Akranlarına istediklerini yapmadıkça onlarla oynamayacağımı ya da arkadaş olmayacağımı söyler	7,870	10,271	0,722	0,789
15- Akranlarına, istediklerini yapmadıkları takdirde doğum günü partisine davet etmeyeceğini söyler	8,340	12,415	0,517	0,831
8- Akranlarına, diğer çocuklarla oynamamasını veya onlarla arkadaş olmamasını söyler	8,510	12,880	0,565	0,822
11- Bir akranına kızdığında onu oyun grubundan dışlar	7,880	10,491	0,689	0,797
21- Diğer çocukların bir akranını sevmemesi için uğraşır	8,720	13,697	0,561	0,828

Tablo 18’ de görüldüğü üzere, Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu’nun ikinci alt boyutunu (Faktör 2: İlişkisel Saldırganlık) 22, 4, 15, 8, 11 ve 21. maddeler oluşturmaktadır. Faktör 2 (İlişkisel Saldırganlık)’inin ifadelerinin ortak yönü göz önüne alınarak, bu faktöre (alt boyuta) bundan sonra ‘İlişkisel Saldırganlık’ denecektir.

‘İlişkisel Saldırganlık’ alt boyutunun (Faktör 2) iç güvenilirlik katsayısı (Cronbach’s Alpha) $\alpha=0,838$ olarak bulunmuştur. Bu değer Faktör 2 (İlişkisel Saldırganlık)’nin güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir. Yukarıdaki 6 madde birlikte kullanıldığında Cronbach’s Alpha değer 0,838’dir. Tablo 18’in son sütunu incelendiğinde, 6 maddenin de Cronbach’s Alpha değerinin (madde silindiğinde), faktör 2’nin(ilişkisel Saldırganlık) Cronbach’s Alpha değerinden daha düşük olduğu görülmektedir. Bu nedenle hangi madde silinecek olsa, Cronbach’s Alpha değeri düşeceğinden, tüm maddelerin bu faktörde (Faktör 2: İlişkisel Saldırganlık) birlikte değerlendirilmesi gerekmektedir.

Aşağıda, Tablo 19’ da, Faktör 3: Olumlu Sosyal Davranış için yapılan iç güvenilirlik (Cronbach Alpha) ve madde analizi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 19.

Faktör 3 Madde-Toplam, Madde-Kalan Analizi Sonuçları

Madde	Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı	Madde-Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach Alpha
3- Akranlarına yardım eder	11,890	6,950	0,709	0,871
10- Diğer çocuklara iyi davranır veya onlara güzel şeyler söyler	11,830	7,061	0,735	0,860
1- Paylaşmasını bilir ve sırasını bekler	11,840	6,421	0,781	0,843
6- Akranlarına karşı naziktir	11,750	7,157	0,793	0,842

Tablo 19’ da görüldüğü üzere, Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu’nun üçüncü alt boyutunu (Olumlu Sosyal Davranış) 3, 10, 1, ve 6. maddeler oluşturmaktadır. Faktör 3 (Olumlu Sosyal Davranış’ün ifadelerinin ortak yönü göz önüne alınarak, bu faktöre (alt boyuta) bundan sonra ‘Olumlu Sosyal Davranış’ denecektir.

‘Olumlu Sosyal Davranış’ alt boyutunun (Faktör 3) iç güvenilirlik katsayısı (Cronbach’s Alpha) $\alpha=0,886$ olarak bulunmuştur. Bu değer Faktör 3 (Olumlu Sosyal Davranış)’ün güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir. Tablodaki 4 madde birlikte kullanıldığında Cronbach’s Alpha değer 0,886’dır. Tablo 20’nin son sütunu

incelendiğinde, 4 maddenin de Cronbach's Alpha değerinin (madde silindiğinde), faktör 2 (Olumlu Sosyal Davranış)'nin Cronbach's Alpha değerinden daha düşük olduğu görülmektedir. Bu nedenle hangi madde silinecek olsa, Cronbach's Alpha değeri düşeceğinden, tüm maddelerin bu faktörde (Faktör 3: Olumlu Sosyal Davranış) birlikte değerlendirilmesi gerekmektedir.

Aşağıda, Tablo 20' de, Faktör 4: Depresif Duygular için yapılan iç güvenirlik ve madde analizi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 20.

Faktör 4 Madde-Toplam, Madde-Kalan Analizi Sonuçları

Madde	Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı	Madde-Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach Alpha
18- Diğer çocuklara pek gülmez	3,040	2,099	0,467	0,617
16- Üzgün görünür	3,230	1,857	0,518	0,551
9- Okulda iyi vakit geçirmez (okulda eğleniyormuş gibi görünmez)	3,660	2,310	0,501	0,582

Tablo 20' de görüldüğü üzere, Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu'nun dördüncü ve son alt boyutunu (Faktör 4: Depresif Duygular)18, 16, ve 9. maddeler meydana getirmektedir. Faktör 4 (Depresif Duygular)'ün ifadelerinin ortak yönü göz önüne alınarak, bu faktöre (alt boyuta) bundan sonra 'Depresif Duygular' denecektir.

'Depresif Duygular' alt boyutunun (Faktör 4) iç güvenirlik katsayısı (Cronbach's Alpha) $\alpha=0,678$ olarak bulunmuştur. Bu değer Faktör 4 (Depresif Duygular)'ün güvenirliğinin yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir. "Cronbach's Alpha değerinin 0,70 ve üstü olduğu durumlarda ölçeğin (OÖSDÖÖF) güvenilir olduğu kabul edilir. Ancak soru sayısı az olduğunda bu sınır 0,60 değeri ve üstü olarak kabul edilebilir" (Sipahi, Yurtkoru ve Çinko, 2006, s.89). Ölçeğin (OÖSDÖÖF) bu faktöründeki (Depresif Duygular faktörü soru sayısı 3 olduğunda 0,60 üstü bulduğumuz Cronbach's Alpha değerinin, faktörün güvenirliğini göstermesi açısından yeterli olduğu kabul edilmiştir. Tablodaki 3 madde birlikte kullanıldığında Cronbach's

Alpha değeri 0,678'dir. Tablo 20'nin son sütunu incelendiğinde, 3 maddenin de Cronbach's Alpha değerinin (madde silindiğinde), faktörün Cronbach's Alpha değerinden daha düşük olduğu görülmektedir. Bu nedenle hangi madde silinecek olsa, Cronbach's Alpha değeri düşeceğinden, tüm maddelerin bu faktörde (Faktör 4: Depresif Duygular) birlikte değerlendirilmesi gerekmektedir.

4.1.2.3. Test -Tekrar Test Güvenirliği

Zamana göre değişmezlik ölçütü, herhangi bir şeyin aynı (benzer) koşullar altında ve belli bir zaman aralığı ile ölçümleri sonucu elde edilen veri grupları arasındaki ilişki (korelasyon katsayısı)'dır. Yani, önceki ve sonraki ölçümler arasındaki korelasyon katsayısıdır (Karasar, 2005, s.149).

İngilizceden Türkçeye çevirisi yapılan ve iç güvenirliliği (=iç tutarlılığı) (Cronbach Alpha) hesaplanan, madde analizi yapılan Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu'nun tamamı ve alt boyutlarının güvenirliliğinin zamana göre değişmezliğini araştırmak üzere test tekrar test tekniği kullanılmıştır. Zamana göre değişmezlik ölçütü, herhangi bir şeyin benzer (aynı) koşullar altında ve belli bir zaman aralığı ile yapılan ölçümler sonucu elde edilen veri grupları arasındaki ilişkidir (Karasar, 2000).

36 çocuktan oluşan bir çalışma grubuna 4 hafta aralıkla ölçek 2 kez (tekrar) uygulanmıştır. Bağımlı grupların karşılaştırılmasında kullanılan t-testi ile çalışma grubunu oluşturan çocukların farklı zamanlarda uyguladıkları ölçeğe verdikleri puanlar arasındaki korelasyon katsayısı ve ölçmenin standart hatası hesaplanmıştır.

4.1.2.3.1. Tüm Ölçek İçin Test Tekrar Test Güvenirliği

Tablo 21’ de çalışma grubunun ölçeğin (Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu) tüm maddeleri için bağımlı gruplar t-testi ve korelasyon sonuçları verilmiştir.

Tablo 21.

Çalışma Grubunun, Ölçeğin Tüm Maddeleri İçin Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi ve Korelasyon Katsayıları Sonuçları

Madde	Test	\bar{X}	SS	sh	t-test			r
					sd	t	p	
Md 1	Ön Test	3,56	1,11	0,18	35	-0,33	0,744	0,889
	Son Test	3,58	1,00	0,17				
Md 2	Ön Test	1,67	0,93	0,15	35	-1,78	0,083	0,964
	Son Test	1,75	1,03	0,17				
Md 3	Ön Test	3,31	1,01	0,17	35	-1,00	0,324	0,879
	Son Test	3,39	1,02	0,17				
Md 4	Ön Test	2,47	1,21	0,20	35	0,21	0,628	0,963
	Son Test	2,43	1,25	0,21				
Md 5	Ön Test	1,53	1,11	0,19	35	1,00	0,324	0,957
	Son Test	1,47	0,97	0,16				
Md 6	Ön Test	3,36	1,02	0,17	35	-0,90	0,373	0,846
	Son Test	3,44	0,97	0,16				
Md 7	Ön Test	2,03	1,11	0,19	35	1,00	0,324	0,990
	Son Test	2,00	1,04	0,17				
Md 8	Ön Test	1,92	1,03	0,17	35	0,12	0,654	0,988
	Son Test	1,90	1,03	0,16				
Md 9	Ön Test	1,53	0,91	0,15	35	0,70	0,487	0,854
	Son Test	1,47	0,81	0,14				
Md 10	Ön Test	3,44	1,03	0,17	35	-0,57	0,571	0,839
	Son Test	3,50	1,03	0,17				
Md 11	Ön Test	2,33	1,10	0,18	35	-1,00	0,324	0,954
	Son Test	2,39	1,10	0,18				
Md 12	Ön Test	1,47	1,00	0,17	35	0,12	0,617	0,985
	Son Test	1,45	1,00	0,16				
Md 14	Ön Test	1,47	0,88	0,15	35	-2,09	0,044	0,950
	Son Test	1,58	1,00	0,17				
Md 15	Ön Test	2,11	1,19	0,20	35	-0,57	0,571	0,972
	Son Test	2,14	1,25	0,21				
Md 16	Ön Test	1,81	0,95	0,16	35	-0,44	0,661	0,921
	Son Test	1,83	0,94	0,16				
Md 18	Ön Test	2,50	0,94	0,16	35	0,32	0,662	0,933
	Son Test	2,46	0,88	0,15				
Md 21	Ön Test	1,75	1,05	0,18	35	-1,00	0,324	0,987
	Son Test	1,78	1,05	0,17				
Md 22	Ön Test	2,31	1,26	0,21	35	-1,00	0,324	0,992
	Son Test	2,33	1,31	0,22				
Md 23	Ön Test	1,33	0,68	0,11	35	-1,00	0,324	0,974
	Son Test	1,36	0,72	0,12				

* $p < .05$

Tablo 21’de görüldüğü üzere, Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu’nun maddeleri için zamana göre değişmezlik sınaması, maddelerin ön-test ve son-test uygulamaları sonrası bağımlı gruplar için t-testi ve korelasyon katsayılarına

bakılarak incelenmiştir. Bağımlı gruplar için t-testi sonucu analize sokulan maddelerin hiç biri için de istatistiksel olarak anlamlı bir fark, $p < ,05$ düzeyinde bulunamamıştır. Bağımlı gruplar için t test analizi sonrası uygulanan Pearson momentler çarpım korelasyon analizi, maddeler için uygulanan ön-test ile son-testler arasında korelasyon değerinin $r = ,846$ ile $r = ,992$ arasında değiştiğini göstermektedir. Bu da bize ölçeğin (Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu'nun) güvenilirliğinin zamana göre değişmezliğinin sağlandığını göstermektedir.

4.1.2.3.2. Ölçeğin (OÖSDÖÖF) Alt Boyutlarından Her Birinin Tekrar Test Güvenirliği

Tablo 22' de, çalışma grubunun ölçeğin (Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu) alt boyutları (Fiziksel saldırganlık, İlişkisel saldırganlık, Olumlu sosyal davranış ve depresif duygular) için ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bağımlı gruplar t- testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 22.

Çalışma Grubunun, Ölçeğin Alt Boyutları İçin Ön Test Ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

Boyutlar	Test	N	\bar{X}	ss	sh	t-test		
						sd	t	p
Fiziksel Saldırganlık	Ön Test	36	1,58	0,78	0,13	35	-1,71	0,096
	Son Test		1,61	0,77	0,13			
İlişkisel Saldırganlık	Ön Test	36	2,15	0,93	0,15	35	-1,41	0,169
	Son Test		2,17	0,94	0,16			
Olumlu Sosyal Davranış	Ön Test	36	3,42	0,89	0,15	35	-0,84	0,405
	Son Test		3,48	0,84	0,14			
Depresif Duygular	Ön Test	36	1,94	0,78	0,13	35	0,24	0,812
	Son Test		1,94	0,72	0,12			

* $p < ,05$

Tablo 22' de görüldüğü üzere, çalışma grubunun ölçeğin (Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu) alt boyutları (Fiziksel saldırganlık, İlişkisel

saldırganlık, Olumlu sosyal davranış ve Depresif duygular) için ön test ve son test puanlarının korelasyonu ve ölçmenin standart hatası sonuçları yer almaktadır.

Tablo 23’ de görüldüğü üzere, çalışma grubunun ölçeğin (Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu) alt boyutları (Fiziksel Saldırganlık, İlişkisel Saldırganlık, Olumlu Sosyal Davranış ve Depresif Duygular için ön test ve son test puanlarının korelasyonu ve ölçmenin standart hatası sonuçları yer almaktadır.

Tablo 23.

Çalışma Grubunun, Ölçeğin Alt Boyutları İçin Ön Test Ve Son Test Puanlarının Korelasyonu ve Ölçmenin Standart Hatası Sonuçları

Boyutlar	Test	<i>r</i>	<i>SH</i>_ö
Fiziksel Saldırganlık	Ön Test	0,995	0,054
	Son Test		
İlişkisel Saldırganlık	Ön Test	0,995	0,065
	Son Test		
Olumlu Sosyal Davranış	Ön Test	0,870	0,302
	Son Test		
Depresif Duygular	Ön Test	0,955	0,152
	Son Test		

Tablo 23’ de görüldüğü üzere, ön test ve son test puanlarının korelasyon analizi sonuçları her alt boyut (Fiziksel Saldırganlık, İlişkisel Saldırganlık, Olumlu Sosyal Davranış ve Depresif Duygular) şu şekilde sıralanabilir;

‘Fiziksel Saldırganlık’ alt boyutu (Faktör 1) için ön test - son test sonuçları arasında anlamlı bir fark yoktur; $p=0,096>0,05$ ve $r=0,995$ (Tablo 22 ve 23). Bağımlı gruplar için t testi analizi sonrası çalışma grubunun ön test – son test aritmetik ortalamaları arasında çok küçük bir fark olup, istatistiksel olarak anlamlı değildir ($\bar{X}_{\text{ön test}}=1,58$ ve $\bar{X}_{\text{son test}}=1,61$). Fiziksel Saldırganlık alt boyutu (Faktör 1) için iki test arasındaki korelasyon ise son derece yüksektir ($r=0,995$). Bu nedenle, çalışma

grubunun ön test ve son test uygulamalarında tutarlılık olup, güvenilirliğin zaman içinde değişmezliği ölçütünü sağlamaktadır.

‘İlişkisel Saldırganlık’ alt boyutu (Faktör 2) için ön test - son test arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır; $p=0,169>0,05$ ve $r=0,995$ (Tablo 22 ve 23). Bağımlı gruplar için t testi analizi sonrası çalışma grubunun ön test – son test aritmetik ortalamaları arasında çok küçük bir fark olup, istatistiksel olarak anlamlı değildir ($\bar{X}_{ön\ test}=2,15$ ve $\bar{X}_{son\ test}=2,17$). İlişkisel Saldırganlık alt boyutu (Faktör 2) için iki test arasındaki korelasyon ise son derece yüksektir ($r=0,995$). Bu nedenle, çalışma grubunun ön test ve son test uygulamalarında tutarlılık olup, güvenilirliğin zaman içinde değişmezliği ölçütünü sağlamaktadır.

‘Olumlu Sosyal Davranış’ alt boyutu (Faktör 3) için ön test - son test arasında anlamlı bir fark yoktur; $p=0,405>0,05$ ve $r=0,870$ (Tablo 22 ve 23). Bağımlı gruplar için t testi analizi sonrası çalışma grubunun ön test – son test aritmetik ortalamaları arasında küçük bir fark olup, istatistiksel olarak anlamlı değildir ($\bar{X}_{ön\ test}=3,42$ ve $\bar{X}_{son\ test}=3,48$). Olumlu Sosyal Davranış alt boyutu (Faktör 3) için iki test arasındaki korelasyon ise oldukça yüksektir ($r=0,870$). Bu nedenle, çalışma grubunun ön test ve son test uygulamalarında tutarlılık olup, güvenilirliğin zaman içinde değişmezliği ölçütünü sağlamaktadır.

‘Depresif Duygular’ alt boyutu (Faktör 4) için ön test - son test arasında anlamlı bir fark yoktur; $p=0,812>0,05$ ve $r=0,955$ (Tablo 22 ve 23). Bağımlı gruplar için t testi analizi sonrası çalışma grubunun ön test – son test aritmetik ortalamaları arasında hiç fark olmadığından, istatistiksel olarak anlamlı bir fark da yoktur ($\bar{X}_{ön\ test}=1,94$ ve $\bar{X}_{son\ test}=1,94$). Depresif Duygular alt boyutu (Faktör 4) için iki test arasındaki korelasyon ise son derece yüksek çıkmıştır ($r=0,955$). Bu nedenle, çalışma grubunun ön test ve son test uygulamalarında tutarlılık olup, güvenilirliğin zaman içinde değişmezliği ölçütünü sağlamakta.

4.1.3. Ölçeğin (OÖSDÖÖF) Geçerlik Çalışmaları

Geçerlik, bir ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı özelliği, başka herhangi bir özellikle karıştırmadan, tam ve aynı zamanda doğru olarak ölçmesidir. Geçerlik bir gerecin ölçmesi için düzenlediği olguyu ölçme derecesiyle ilişkilidir. Geçerlik sayesinde ölçülmek istenen değişkenin ölçülebilir derecesi ortaya konulmuş olur (Akt. Kanlıklıçer, 2005,s.54) Bir başka deyişle, geçerlik, bir ölçme aracının ölçmek üzere hazırlandığı amacını ölçme derecesidir (Özgüven, 1998).

Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu'nun geçerlik çalışması için, sırasıyla görünüm (kapsam) geçerliği ve faktör analizi yapılmıştır.

4.1.3.1. Görünüm (Kapsam) Geçerliği

Ölçme aracında bulunan soruların (maddelerin), ölçme amacına uygun olup olmadığı, ölçülmek istenen alanı temsil edip etmediği sorunu ile ilgili olup, “uzman görüşü”ne göre saptanır. Bunun için önce bir grup “uzman” tarafından ölçme amaçları ve bu amaçların gerektirdiği içerik çözümlenmeleri yapılarak hazırlanmış soruların bu amaçların ve içeriği temsil edip edemeyeceği tartışılır (Karasar, 2005,s.151).

Ölçeği (Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu) oluşturan maddelerin, ölçülmek istenen davranışı ölçmede nicelik ve nitelik olarak yeterli olup olmadığının göstergesi, görünüm (kapsam) geçerliğidir. Ölçeğin (Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu) kapsayıcılığını sınamak için genellikle ölçeğin (Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu) konusu ile ilgili uzmanların görüşleri ile bu konuda yapılmış çalışmalardan yararlanılmaktadır (Akt., Şehirli, 2007,s.122).

Ölçeğin (Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu) görünüm (kapsam) geçerliği için 2 si İstanbul ve Koç Üniversitelerinin Psikoloji Bölümlerinden mezun Psikolog, 1'i Araştırma Görevlisi, 1'i Dr., 1'i de Yardımcı Doçent olmak üzere, Marmara ve Boğaziçi Üniversitelerinin Okul Öncesi Eğitimi Bölümlerinde çalışan, 3 öğretim görevlisi toplam 5 uzmanın görüşlerinden yararlanılmıştır.

4.1.3.2. Yapı Geçerliliği (Construct Validity)

Yapı geçerliği, bir testin içerdiği boyutların ve maddelerin belli bir teorik yapıyı (kavramı) ölçmeye yönelik olduklarının ortaya konulması ile ilgilidir. Yapı geçerliği, gerecin değerlendirilmesi için düzenlendiği olguyu değerlendirme derecesini ölçer (Akt. Kanlıklıçer, 2005,s.55)

4.1.3.2.1. Faktör Analizi

Pek çok değişkenin birkaç küme ya da boyuta indirgenmesi mümkün olmaktadır. Bu boyut ya da kümelerden her birine ‘faktör’adı verilir (Balcı, 2004,s.243). Faktör analizinde amaç, çok sayıdaki maddelerin daha az sayıda ‘faktör’lerle ifade edilmesidir. Aynı faktörü ölçen maddeler bir araya gelerek, çeşitli gruplar oluşur. Her faktör grubuna, içinde bulunan maddelerin özelliğine göre, bir faktör adı verilir. Bu faktörlerden her biri ölçmedeki kuramsal yapıyı ifade etmelidir(Karasar, 2005, 152).

Tablo 24’ de Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu’nun Kaiser-Meyer-Olkin çalışma grubunun uygunluğu ölçümü ve Bartlett Küresellik Testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 24.

KMO ve Bartlett Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Çalışma Grubunun Uygunluğu Ölçümü		0,909
Bartlett Küresellik Testi	Yaklaşık <i>Ki-Kare</i> (X^2)	5837,868
	Serbestlik Derecesi (sd)	171
	<i>p</i>	0,000

Tablo 24’de görüldüğü üzere, ölçeğin (Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu) 25 ifadesi için faktör analizi yapılmadan önce, verilerin bu analiz için uygunluğu konusunda temel göstergelerden *Kaiser Meyer Olkin (KMO)* değerleri

hesaplanmıştır Yapılan analizlerde KMO değeri, $KMO=.909$ ve $p<0,001$ olarak bulunduğundan, ölçeğin (Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu) faktör analizi için uygun olduğu anlaşılmıştır (Leech, 2005, s.83). Bu sonuçlar testi oluşturan maddelerin faktör analizine uygun olduğunu ve ölçülen özelliğin, çalışma grubunda çok boyutluluk özelliği taşıdığını ortaya koymaktadır. Barlett's küresellik testi ise bize değişkenler (cinsiyet,yaş, anne-baba eğitim durumu, anne-baba medeni durum ve ailenin tahmini gelir düzeyi) arasında yeterli oranda ilişki olup olmadığını ve $p<,05$ 'ten düşük olması halinde değişkenler cinsiyet,yaş, anne-baba eğitim durumu, anne-baba medeni durum ve ailenin tahmini gelir düzeyi) arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir (Sipahi, Yurtkoru ve Çinko, 2006, s.79-80). Çalışma grubunda $p<,001$ olduğundan, değişkenler cinsiyet,yaş, anne-baba eğitim durumu, anne-baba medeni durum ve ailenin tahmini gelir düzeyi) arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Ölçeğin (Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu), Faktör analizlerinde, Principal Component Analysis, Varimax with Kaiser Normalization teknikleri kullanılmıştır. Bu analizlerde Eigen değeri (öz değer) 1 olarak tercih edilmiştir.

Eigen değeri 1 olarak kabul edildiğinde, maddelerin 4 alt boyut (Fiziksel Saldırganlık, İlişkisel Saldırganlık, Olumlu Sosyal Davranış ve Depresif Duygular) içerisinde gruplandığı belirlenmiştir. Bu alt boyutlardan (Fiziksel Saldırganlık, İlişkisel Saldırganlık, Olumlu Sosyal Davranış ve Depresif Duygular) ilki toplam varyansın %21,09'unu, ikincisi %18,48'ini, üçüncüsü %17,95'ini ve dördüncüsünün ise toplam varyansın %9,21'ini açıkladığı görülmüştür Açıklanan toplam varyans miktarı ise %66,73 olarak bulunmuştur.

Tablo 25’ de açıklanan toplam varyans sonuçları yer almaktadır.

Tablo 25.

Açıklanan Toplam Varyans Sonuçları

Mad.	Öz değer (Initial Eigenvalues)			Karesi Alınmış Yük Toplamlarının Döndürülmesi		
	Toplam	Varyansın Yüzdesi	Yığılmalı Yüzde	Toplam	Varyansın Yüzdesi	Yığılmalı Yüzde
1	7,590	39,949	39,949	4,007	21,09	21,09
2	2,161	11,371	51,320	3,512	18,48	39,57
3	1,663	8,755	60,075	3,410	17,95	57,52
4	1,264	6,655	66,731	1,750	9,21	66,73
5	0,842	4,430	71,161			
6	0,720	3,789	74,949			
7	0,605	3,186	78,135			
8	0,556	2,925	81,060			
9	0,507	2,668	83,728			
10	0,441	2,319	86,046			
11	0,430	2,265	88,312			
12	0,377	1,983	90,295			
13	0,353	1,857	92,152			
14	0,310	1,632	93,784			
15	0,298	1,566	95,350			
16	0,251	1,323	96,672			
17	0,230	1,213	97,885			
18	0,211	1,111	98,996			
19	0,191	1,004	100,000			

Metot: Principal Component Analizi

Tablo 26' da döndürülmüş faktör matrisi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 26.

Madde	Döndürülmüş Faktör Matrisi Sonuçları			
	Faktör			
	1	2	3	4
S2	0,832			
S5	0,793			
S7	0,785			
S12	0,730			
S23	0,716			
S14	0,623			
S22		0,746		
S4		0,732		
S15		0,698		
S8		0,686		
S11		0,682		
S21		0,677		
S3			0,805	
S10			0,792	
S1			0,785	
S6			0,778	
S18				0,492
S16				0,846
S9				0,757

Döndürme Metodu: Varimax with Kaiser Normalization.

Tablo 26' da görüldüğü üzere, belirlenen bu alt boyutlar (Fiziksel saldırganlık, İlişkisel saldırganlık, olumlu sosyal davranış ve depresif duygular) içinde hangi maddelerin yer aldığını belirlemek üzere yapılan, öğretmenlerin ölçeğin (OÖSDÖÖF) maddelerine verdikleri ortalama puanların faktör analizine sokulması sonucu, ölçekteki 13, 17, 19, 20, 24 ve 25. ifadelerin faktör yük değeri 0,40'tan düşük çıktığından, bu maddeler analizin sonraki aşamalarında değerlendirmeden çıkarılmıştır. Maddelerin hangi faktörlerin içinde yer aldığını belirlerken minimum yük değeri olarak 0,40 kabul edilmiştir (Leech, 2005, s.83-86).

4.1.3.2.1.1. Ölçeğin (OÖSDÖÖF) Orijinal Formu'nun Faktör Analizi

Tablo 27' de Ölçeğin (OÖSDÖÖF) orijinal formu'nun faktör analizi ve faktör yükleri verilmiştir.

Tablo 27.

Ölçeğin (OÖSDÖÖF) Orijinal Formu'nun Faktör Analizi Sonuçları

Maddeler	Relational Aggression	Overt Aggression	Prosocial Behavior	Depressed Effect
1 This child tells a peer that he/she won't play with that peer or be that peer's friend unless he/she does what this child asks.	.84			
2 This child tells others not to play with or be a peer's friend.	.83			
3 When mad at a peer, this child keeps that peer from being in the play group.	.81			
4 This child tells a peer they won't be invited to their birthday party unless he/she does what the child wants.	.88			
5 This child tries to get others to dislike a peer (e.g. by whispering mean things about the peer behind the peer's back).	.89			
6 This child verbally threatens to keep a peer out of the play group if the peer doesn't do what the child says.	.85			
7 This child kicks or hits others.		.81		
8 This child verbally threatens to hit or beat up other children.		.75		
9 This child ruins other peer's things (e.g. art projects, toys) when he/she is upset.		.82		
10 This child pushes or shoves other children.		.72		
11 This child hurts other children by pinching them.		.83		
12 This child verbally threatens to physically harm another peer in order to get what they want				
13 This child is good at sharing and taking turns			.76	
14 This child is helpful to peers.			.83	
15 This child is kind to peers.			.62	
16 This child says or does nice things for other kids.			.75	
17 This child doesn't have much fun.				.90
18 This child looks sad.				.87
19 Doesn't smile much.				.82

Tablo 27'de görüldüğü üzere, ölçeğin (OÖSDÖÖF) orijinal formu'nun, 4 alt boyutu; 'Relational Aggression' (İlişkisel Saldırganlık), 'Overt Aggression' (Fiziksel Saldırganlık), 'Prosocial Behavior' (Olumlu Sosyal Davranış) ve 'Depressed Affect' (Depresif Duygular) olarak ortaya çıkmıştır. PSBS-T ölçüm aracının toplam 19

sorusunun bu alt boyutlara göre soru sayılarının dağılımı da sırasıyla, 'Relational Aggression' (İlişkisel Saldırganlık) 6 madde, 'Overt Aggression' (Fiziksel Saldırganlık) 5 madde, 'Prosocial Behavior' (Olumlu Sosyal Davranış) 4 madde ve 'Depressed Affect' (Depresif Duygular) 3 madde olarak dağılmaktadır.

4.1.3.2.2. Okul Öncesi Dönem Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu' ile İlgili Korelasyonlar

Bu bölümde, Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu'nun önce alt boyutlar (Fiziksel saldırganlık, İlişkisel saldırganlık, Olumlu sosyal davranış ve depresif duygular) ile daha sonra da alt boyutların (Fiziksel saldırganlık, İlişkisel saldırganlık, Olumlu sosyal davranış ve Depresif duygular) kendi aralarındaki korelasyon sonuçları yer almaktadır.

4.1.3.2.2.1. Alt Boyutların (Fiziksel Saldırganlık, İlişkisel Saldırganlık, Olumlu Sosyal Davranış ve Depresif Duygular) Ölçeğin Tamamı ile İlgili Korelasyonları

Faktör analiz sonrası elde edilen alt Boyutlarda (Fiziksel Saldırganlık, İlişkisel Saldırganlık, Olumlu Sosyal Davranış ve Depresif Duygular) yer alan maddelerin güvenilirlik analizleri için Alpha modeli ile maddeler arası korelasyona bağlı uyum değerlerine aşağıda sırasıyla bakılmıştır.

Tablo 28’ da alt boyutların (Fiziksel Saldırganlık, İlişkisel Saldırganlık, Olumlu Sosyal Davranış ve Depresif Duygular) ölçeğin (OÖSDÖÖF) tamamı ile ilgili korelasyonları (Faktör ağırlıkları, Faktörlerin yüzdeleri, Cronbach Alpha’ları) yer almaktadır.

Tablo 28.

Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu’nun Türkçe Formu’nun Faktör Analizi Sonuçları

Madde İfadesi	Faktör Ağırlıkları	Faktörün Açıklayıcılığı (%)	Güvenirlik (Cronbach’s Alpha)
Faktör 1 (Fiziksel Saldırganlık)			
2- Akranlarına tekme atar ya da onlara vurur	0,832		
5- Akranlarını, onlara vurmakla veya onları dövmekle tehdit eder	0,793		
7- Diğer çocukları iter veya dörter	0,785		
12- İsteklerini elde etmek için akranlarını, onlara zarar vermekle tehdit eder	0,730	21,09	0,896
23- Diğer çocuklara çimdikleyerek zarar verir	0,716		
14- Üzgün olduğunda akranlarının eşyalarına zarar verir	0,623		
Faktör 2 (İlişkisel Saldırganlık)			
22- Bir akranı onun söylediğini yapmadığı sürece, onu oyuna almamakla tehdit eder	0,746		
4- Akranlarına istediklerini yapmadıkça onlarla oynamayacağını ya da arkadaş olmayacağını söyler	0,732		
15- Akranlarına, istediklerini yapmadıkları takdirde doğum günü partisine davet etmeyeceğini söyler	0,698	18,48	0,838
8- Akranlarına, diğer çocuklarla oynamamasını veya onlarla arkadaş olmamasını söyler	0,686		
11- Bir akranına kızdığında onu oyun grubundan dışlar	0,682		
21- Diğer çocukların bir akranını sevmemesi için uğraşır	0,677		
Faktör 3 (Olumlu Sosyal Davranış)			
3- Akranlarına yardım eder	0,805		
10- Diğer çocuklara iyi davranır veya onlara güzel şeyler söyler	0,792	17,95	0,886
1- Paylaşmasını bilir ve sırasını bekler	0,785		
6- Akranlarına karşı naziktir	0,778		
Faktör 4 (Depresif Duygular)			
18- Diğer çocuklara pek gülmez	0,492		
16- Üzgün görünür	0,846	9,21	0,678
9- Okulda iyi vakit geçirmez (okulda eğleniyormuş gibi görünmez)	0,757		
Açıklanan Toplam Varyans (%)		66,73	
Kaiser Meyer Olkin (KMO) Ölçek Geçerliliği:		0,909	
sd:		171	
<i>p</i>			
değeri:		0,000	

4.1.3.2.2.2. Alt Boyutların (Fiziksel Saldırganlık, İlişkisel Saldırganlık, Olumlu Sosyal Davranış ve Depresif Duygular) Kendi Aralarındaki Korelasyonları

25 maddeden meydana gelen Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu için yapılan faktör analizi sonrası 6 madde çıkarılmış ve kalan 19 maddenin 4 alt boyutta (Fiziksel saldırganlık, İlişkisel saldırganlık, Olumlu sosyal davranış ve Depresif duygular) toplandığı bulunmuştur. Faktör analizi sonuç tablosu yukarıda, Tablo 29’da özetlenmiştir.

Tablo 29’ da, Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu’nun alt boyutları (Fiziksel saldırganlık, İlişkisel saldırganlık, Olumlu sosyal davranış ve Depresif duygular) ile olan ilişkisini araştırmaya yönelik Pearson Momentler Çarpım korelasyonu sonuçları yer almaktadır.

Tablo 29.

Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu’nun Alt Boyutları İle Olan İlişkisini Sınamaya Yönelik Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu Sonuçları

Boyutlar	<i>r</i>
Fiziksel Saldırganlık	,836**
İlişkisel Saldırganlık	,737**
Olumlu Sosyal Davranış	-,234**
Depresif Duygular	,381**

****Korelasyon 0,01 düzeyinde anlamlı**

Tablo 29’ da görüldüğü üzere, Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu’nun, ölçeğin alt boyutları (Fiziksel Saldırganlık, İlişkisel Saldırganlık, Olumlu Sosyal Davranış ve Depresif Duygular) ile olan ilişkisini araştırmaya ilişkin Pearson momentler çarpım korelasyonuna ait tablo yukarıda verilmiştir. Tablodan da görüleceği üzere ölçek ile dört alt boyutu arasında da 0,01 düzeyinde istatistiksel

olarak anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Ölçek ile Fiziksel Saldırganlık alt boyutu arasında pozitif yönde ve güçlü bir ilişki vardır $r=,836$. İkinci en güçlü ilişki İlişkisel Saldırganlık alt boyutu için bulunmuştur (pozitif yönde ve $r=,736$). Ölçekle alt boyutlar arasında bulunan en zayıf ilişki Olumlu Sosyal Davranış için olmuştur (negatif yönde ve $r= -,234$). Son olarak ölçek ile Depresif Duygular alt boyutu arasında zayıf ancak pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur ($r=,381$).

Tablo 30' daki, Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu'nun alt boyutları (Fiziksel Saldırganlık, İlişkisel Saldırganlık, Olumlu Sosyal Davranış ve Depresif Duygular) arasındaki ilişkilere ilişkin Pearson Çarpım Moment korelasyon analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 30.

Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu'nun Alt Boyutları Arasındaki İlişkilere İlişkin Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

BOYUTLAR		İlişkisel Saldırganlık	Fiziksel Saldırganlık	Olumlu Sosyal Davranış	Depresif Duygu
İlişkisel Saldırganlık	r	1	,569**	-,582**	0,038
	p		0,000	0,000	0,369
Fiziksel Saldırganlık	r		1	-,449**	0,058
	p			0,000	0,175
Olumlu Sosyal Davranış	r			1	,107*
	p				0,012
Depresif Duygular	r				1
	p				

**Korelasyon 0,01 düzeyinde anlamlı

*Korelasyon 0,05 düzeyinde anlamlı

Tablo 30' da görüldüğü üzere, Faktör analizi ve güvenilirlik analizleri sonrası elde edilen dört alt boyut arasındaki ilişkilerle, alt boyutlar (Fiziksel Saldırganlık, İlişkisel Saldırganlık, Olumlu Sosyal Davranış ve Depresif Duygular) arasındaki ilişkiyi araştırmaya yönelik yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonuçları şu şekilde sıralanabilir;

‘İlişkisel Saldırganlık’ ile ‘Fiziksel Saldırganlık’ boyutları arasında 0,01 düzeyinde, pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır ($r=,569$). Buna göre bir boyuttaki artış, diğerinde de artışa neden olmakta, birindeki düşüş diğerinde de düşüşe neden olmaktadır.

‘İlişkisel Saldırganlık’ ile ‘Olumlu Sosyal Davranış’ arasında 0,01 düzeyinde ve negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur ($r=-,582$). Buna göre bir boyuttaki artış diğerinde bir düşüşe, bir boyuttaki düşüş diğerinde artışa neden olmaktadır.

‘Fiziksel Saldırganlık’ boyutu ile ‘Olumlu Sosyal Davranış’ boyutu arasında 0,01 düzeyinde ve negatif yönde anlamlı bir ilişki vardır ($r=-,449$). Buna göre bir boyuttaki artış diğerinde bir düşüşe, bir boyuttaki düşüş diğerinde artışa neden olmaktadır.

‘Olumlu Sosyal Davranış’ ile ‘Depresif Duygular’ boyutları arasında 0,05 düzeyinde, pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır ($r=,107$). Buna göre bir boyuttaki artış, diğerinde de artışa neden olmakta, birindeki düşüş diğerinde de düşüşe neden olmaktadır. Ancak bu iki boyut arasındaki ilişki çok zayıftır.

4.1.3.3. Kriter Geçerliği

Araştırmanın kriter geçerliği, Türkiye’de PSBS-T ölçüm aracının alt faktörlerini kapsayan ya da benzerlik taşıyan hiçbir çalışma bulunmadığı için yapılamamıştır. Çünkü Crick (1997), PSBS-T ile bugüne kadar yapılan tüm çalışmalardan farklı olarak, ilk defa “Relational Aggression” yani İlişkisel Saldırganlığı ölçmek için bir ölçek geliştirmiştir. Bu nedenle henüz Türkiye’de bu alt boyutun karşılaştırılabileceği bir ölçüm aracı bulunmamaktadır. Yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışması da 3-6 yaş okul öncesi dönem çocuklarının “İlişkisel Saldırganlık” larını ölçmek amacıyla bir başlangıç olarak tasarlanmıştır.

4.1.3.4. Ayırt edici Geçerlik

Bir ölçeğin (OÖSDÖÖF) beklenen ilgili değişkenlerin kendi arasındaki farklılıkları saptayabilmesi, ayırt edici geçerliği için bir kanıt olarak kabul edilebilir. Bu farklar ölçeğin (OÖSDÖÖF) ayırt edici geçerliği için bir kanıt olarak gösterilecektir. Bu sebeple araştırmada güvenirlik, geçerlik için çalışma grubundan

toplanan verilere gerekli analizler uygulanarak, çeşitli değişkenler açısından (Yaş, Cinsiyet, Ailenin Tahmini Gelir Düzeyi) aralarındaki farklara bakılmış ve bazı farklar bulunmuştur.

4.1.3.4.1. Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu Alt Boyut Puanlarının Öğrencilerin Demografik Özelliklere Göre Analizleri

Araştırmanın bu bölümünde çalışma grubunu oluşturan 548 Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu'nun, Fiziksel Saldırganlık, İlişkisel Saldırganlık, Olumlu Sosyal Davranış ve Depresif Duygular alt boyutları maddelerine verdikleri puan ortalamalarının, demografik değişkenlere (Yaş, Cinsiyet, Ailenin Tahmini Gelir Düzeyi) göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Böylece, ölçeğin ayırt edici geçerliği için bir kanıt elde edilmek istenmiştir. Eğer farkları saptayabiliyorsa, bu ayırt edebildiğini gösterir.

Demografik değişkenlere (Yaş, Cinsiyet, Ailenin Tahmini Gelir Düzeyi) ilişkin yapılan gruplamalar ölçek (Okul Öncesi Sosyal Davranış) çerçevesinde analizlere uygun bir şekilde yeniden oluşturulmuştur.

Tablo 31'de çalışma grubundaki öğrencilerin, okul öncesi sosyal davranış alt boyutu (Fiziksel Saldırganlık, İlişkisel Saldırganlık, Olumlu Sosyal Davranış ve Depresif Duygular) puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan t testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 31.
Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu'nun Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan T Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	sh	t-test		
						sd	t	p
Fiziksel Saldırganlık	Kız	273	1,27	0,59	0,04	545	-3,05	0,002*
	Erkek	274	1,43	0,62	0,04			
İlişkisel Saldırganlık	Kız	274	1,71	0,73	0,04	545	2,34	0,043*
	Erkek	273	1,60	0,61	0,04			
Olumlu Sosyal Davranış	Kız	274	4,08	0,81	0,05	546	3,71	0,000*
	Erkek	274	3,81	0,89	0,05			
Depresif Duygular	Kız	274	2,40	0,43	0,03	546	1,22	0,223
	Erkek	274	2,35	0,43	0,03			

* $p < .05$

Tablo 31' de görüldüğü üzere, çalışma grubundaki öğrencilerin, Okul Öncesi Sosyal Davranış alt boyutu (Fiziksel Saldırganlık, İlişkisel Saldırganlık, Olumlu Sosyal Davranış ve Depresif Duygular) puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan t testi sonuçları yukarıda, verilmiştir.

Tablo 31' de görüldüğü üzere, çalışma grubundaki öğrencilerin cinsiyetlerinin, onların Fiziksel Saldırganlık boyutuna ilişkin davranışlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu görülmektedir ($t = -3,05$ ve $p = 0,002$). Erkek ve kızların Fiziksel Saldırganlık boyutuna ilişkin davranışlarında anlamlı olarak farklılaştıkları ve kızların erkeklere göre Fiziksel Saldırganlık davranışlarını daha az sergiledikleri anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{Kız} = 1,27$ ve $\bar{X}_{Erkek} = 1,43$).

Tablo 31' de görüldüğü üzere, çalışma grubundaki öğrencilerin cinsiyetlerinin, onların İlişkisel Saldırganlık boyutuna ilişkin davranışlarında istatistiksel olarak yine anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($t = 2,34$ ve $p = 0,043$). Erkek ve kızların İlişkisel Saldırganlık boyutuna ilişkin davranışlarında anlamlı olarak farklılaştıkları ve kızların erkeklere göre İlişkisel Saldırganlık davranışlarını az bir farkla da olsa daha çok sergiledikleri anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{Kız} = 1,71$ ve $\bar{X}_{Erkek} = 1,60$). Bir önceki değerlendirme de göz önüne alındığında, kızların erkeklere göre fiziksel saldırganlık yerine örtülü saldırganlığı tercih ettikleri söylenebilir.

Tablo 31' de görüldüğü üzere, çalışma grubundaki öğrencilerin cinsiyetlerinin, onların Olumlu Sosyal Davranış boyutuna ilişkin davranışlarında istatistiksel olarak yine anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($t = 3,71$ ve $p < 0,001$). Kız ve erkeklerin Olumlu Sosyal Davranış boyutuna ilişkin davranışlarında anlamlı olarak farklılaştıkları ve kızların erkeklere göre Olumlu Sosyal Davranış daha fazla benimsedikleri anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{Kız} = 4,08$ ve $\bar{X}_{Erkek} = 3,81$).

Tablo 31' de görüldüğü üzere, çalışma grubundaki öğrencilerin cinsiyetlerinin, onların Depresif Duygular boyutuna ilişkin davranışlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı görülmektedir ($t = 1,22$ ve $p > 0,05$). Kız ve erkekler Depresif Duygular boyutuna ilişkin davranışlarında benzer bir tutum sergilemektedir. Kızların küçük bir farkla da olsa erkeklere göre Depresif Duygular daha çok gösterdikleri ancak bunun istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{Kız} = 2,40$ ve $\bar{X}_{Erkek} = 2,35$).

Tablo 32’ de çalışma grubundaki öğrencilerin, Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu’nun alt boyutları (Fiziksel Saldırganlık, İlişkisel Saldırganlık, Olumlu Sosyal Davranış ve Depresif Duygular) puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan Anova testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 32.

Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu’nun Alt Boyutları Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Anova Testi Sonuçları

Boyutlar	Gruplar			ANOVA		
	Yaş	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Fiziksel Saldırganlık	43-47 Aylık/4 yaş altı (1)	75	1,34	0,55	0,29	0,749
	48-59 Aylık/4-5 yaş (2)	220	1,37	0,62		
	60-72 Aylık/5-6 yaş (3)	252	1,33	0,61		
İlişkisel Saldırganlık	43-47 Aylık/4 yaş altı (1)	74	1,58	0,54	3,84	0,022*
	48-59 Aylık/4-5 yaş (2)	221	1,75	0,69		
	60-72 Aylık/5-6 yaş (3)	252	1,59	0,69		
Olumlu Sosyal Davranış	43-47 Aylık/4 yaş altı (1)	75	3,78	0,76	7,97	0,000*
	48-59 Aylık/4-5 yaş (2)	221	3,82	0,87		
	60-72 Aylık/5-6 yaş (3)	252	4,10	0,85		
Depresif Duygular	43-47 Aylık/4 yaş altı (1)	75	2,30	0,40	1,98	0,140
	48-59 Aylık/4-5 yaş (2)	221	2,36	0,42		
	60-72 Aylık/5-6 yaş (3)	252	2,41	0,45		

* $p < .05$

Tablo 32’ de görüldüğü üzere, çalışma grubunda yer alan öğrencilerin, Okul Öncesi Sosyal Davranış alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA testi sonucu yukarıda, Tablo 33’ de özetlenmiştir. ANOVA testi sonrası yaş değişkeninin hangi grupları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğunu görmek üzere yapılan Post-Hoc LSD testi sonraki tablo 34’ de incelenmiştir.

Tablo 32’ de görüldüğü üzere, çalışma grubuna yapılan ANOVA testi sonrası, öğrencilerin yaşlarının, onların Fiziksel Saldırganlık boyutuna ilişkin davranışları göstermede anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur ($F=0,29$ ve $p > ,05$). Yaş değişkenine bağlı olarak öğrencilerin bu boyut için verilmiş puanların ortalama

değerleri arasında çok küçük farklar olduğu ancak bunun istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma için yeterli olmadığı anlaşılmaktadır. Yaş değişkeninin öğrencilerin Fiziksel Saldırganlık boyutu davranışlarını göstermede ayırt edici olmadığı söylenebilir ($\bar{X}_{4\text{ yaş altı}}=1,34$; $\bar{X}_{4-5\text{ yaş}}=1,37$ ve $\bar{X}_{5-6\text{ yaş}}=1,33$).

Tablo 32' de görüldüğü üzere, çalışma grubuna yapılan ANOVA testi sonrası yaş değişkeninin, öğrencilerin İlişkisel Saldırganlık boyutuna ilişkin davranışları için istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=3,84$ ve $p=,022$). Yaş değişkeni, öğrencilerin İlişkisel Saldırganlık boyutu davranışlarını göstermede bir farklılaşma kaynağıdır ($\bar{X}_{4\text{ yaş altı}}=1,58$; $\bar{X}_{4-5\text{ yaş}}=1,75$ ve $\bar{X}_{5-6\text{ yaş}}=1,59$).

Tablo 32' de görüldüğü üzere, çalışma grubuna yapılan ANOVA testi sonrası yaş değişkeninin, öğrencilerin Olumlu Sosyal Davranış boyutuna ilişkin davranışlarını göstermeleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=7,97$ ve $p<,001$). Yaş değişkeni, öğrencilerin Olumlu Sosyal Davranış boyutuna ilişkin davranışlarını göstermeleri açısından bir farklılaşma kaynağıdır ($\bar{X}_{4\text{ yaş altı}}=3,78$; $\bar{X}_{4-5\text{ yaş}}=3,82$ ve $\bar{X}_{5-6\text{ yaş}}=4,01$).

Tablo 32' de görüldüğü üzere, çalışma grubuna yapılan ANOVA testi sonrası öğrencilerin yaşlarının, onların Depresif Duygular boyutuna ilişkin davranışları göstermede anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur ($F=1,98$ ve $p>,05$). Yaş değişkeninin çalışma grubundaki öğrencilerin Depresif Duygular boyutu davranışlarını göstermede ayırt edici olmadığı anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{4\text{ yaş altı}}=2,30$; $\bar{X}_{4-5\text{ yaş}}=2,36$ ve $\bar{X}_{5-6\text{ yaş}}=2,41$). Yaş büyüdükçe öğrencilerin bu boyuta ilişkin davranışları gösterme puanları yükselmekle birlikte, bu fark istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmamaktadır.

Tablo 33' de çalışma grubundaki öğrencilerin, Okul Öncesi Sosyal Davranış alt boyutu (Fiziksel Saldırganlık, İlişkisel Saldırganlık, Olumlu Sosyal Davranış ve Depresif Duygular) puanlarının yaş değişkeninin hangi grupları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu bulmaya ilişkin LSD Testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 33.

Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu'nun Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkeninin Hangi Grupları Arasında Anlamlı Bir Farklılık Olduğunu Bulmaya İlişkin LSD Testi Sonuçları

Boyutlar	(I) Yaş	(J) Yaş	Ortalama Farkı (I-J)
Fiziksel Saldırganlık	43-47 Aylık (4 yaş altı)	48-59 Aylık (4-5 yaş)	-0,036
		60-72 Aylık (5-6 yaş)	0,005
	48-59 Aylık (4-5 yaş)	43-47 Aylık (4 yaş altı)	0,036
		60-72 Aylık (5-6 yaş)	0,041
	60-72 Aylık (5-6 yaş)	43-47 Aylık (4 yaş altı)	-0,005
		48-59 Aylık (4-5 yaş)	-0,041
İlişkisel Saldırganlık	43-47 Aylık (4 yaş altı)	48-59 Aylık (4-5 yaş)	-0,175
		60-72 Aylık (5-6 yaş)	-0,016
	48-59 Aylık (4-5 yaş)	43-47 Aylık (4 yaş altı)	0,175
		60-72 Aylık (5-6 yaş)	0,159*
	60-72 Aylık (5-6 yaş)	43-47 Aylık (4 yaş altı)	0,016
		48-59 Aylık (4-5 yaş)	-0,159*
Olumlu Sosyal Davranış	43-47 Aylık (4 yaş altı)	48-59 Aylık (4-5 yaş)	-0,040
		60-72 Aylık (5-6 yaş)	-0,319*
	48-59 Aylık (4-5 yaş)	43-47 Aylık (4 yaş altı)	0,040
		60-72 Aylık (5-6 yaş)	-0,279*
	60-72 Aylık (5-6 yaş)	43-47 Aylık (4 yaş altı)	0,319*
		48-59 Aylık (4-5 yaş)	0,279*
Depresif Duygular	43-47 Aylık (4 yaş altı)	48-59 Aylık (4-5 yaş)	-0,063
		60-72 Aylık (5-6 yaş)	-0,108
	48-59 Aylık (4-5 yaş)	43-47 Aylık (4 yaş altı)	0,063
		60-72 Aylık (5-6 yaş)	-0,046
	60-72 Aylık (5-6 yaş)	43-47 Aylık (4 yaş altı)	0,108
		48-59 Aylık (4-5 yaş)	0,046

* $p < .05$

Tablo 33' de görüldüğü üzere, çalışma grubuna yapılan ANOVA sonrası yaş değişkeninin hangi gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğunu araştırmak üzere yapılan post-hoc LSD testi sonuçları verilmiştir. Çalışma gruplarına yapılan post-hoc LSD testi sonuçlarına göre, İlişkisel Saldırganlık boyutu için, 4-5 yaş grubundaki öğrencilerin davranışları ile 5-6 yaş grubundaki öğrencilerin davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir (*Anlamlı Fark* = ,159). 4-5 yaş grubundaki öğrencilerin, 5-6 yaş grubundaki

öğrencilere göre İlişkisel Saldırganlık davranışlarını daha çok gösterdikleri görülmektedir.

Çalışma gruplarına yapılan post-hoc LSD testi sonuçlarına göre, Yaş değişkenine bağlı olarak gruplar arasında anlamlı bir farklılaşmanın bulunduğu ikinci alt boyut Olumlu Sosyal Davranış. Post-hoc LSD testi sonucuna göre, 5-6 yaş grubundaki öğrencilerin davranışları ile 4 yaş altı grubundaki öğrencilerin davranışları arasında anlamlı bir farklılaşma (*Anlamlı Fark=,319*) ve yine 5-6 yaş grubundaki öğrencilerle, 4-5 yaş grubundaki öğrencilerin davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma (*Anlamlı Fark=,279*) olduğu bulunmuştur. Her iki durumda da 5-6 yaş grubundaki öğrencilerin diğer iki yaş grubundaki öğrencilere göre Olumlu Sosyal Davranış daha fazla sergiledikleri anlaşılmaktadır.

Tablo 34’ de çalışma grubundaki, öğrencilerin, Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu’nun alt boyutları puanlarının ailenin gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA Testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 34.
Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu’nun Alt Boyutları Puanlarının Ailenin Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

Boyutlar	Gruplar			ANOVA		
	Ailenin Gelir Düzeyi	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Fiziksel Saldırganlık	Düşük/Alt (1)	184	1,34	0,57	1,41	0,246
	Orta (2)	182	1,30	0,55		
	Yüksek/Üst(3)	181	1,40	0,70		
İlişkisel Saldırganlık	Düşük/Alt (1)	184	1,78	0,71	5,33	0,005*
	Orta (2)	182	1,55	0,62		
	Yüksek/Üst(3)	181	1,63	0,68		
Olumlu Sosyal Davranış	Düşük/Alt (1)	184	3,97	0,82	1,39	0,249
	Orta (2)	182	4,00	0,87		
	Yüksek/Üst(3)	182	3,86	0,89		
Depresif Duygular	Düşük/Alt (1)	184	2,37	0,42	0,66	0,518
	Orta (2)	182	2,35	0,40		
	Yüksek/Üst(3)	182	2,40	0,47		

**p*<.05

Tablo 34' de görüldüğü üzere, çalışma grubunda yer alan öğrencilerin, Okul Öncesi Sosyal Davranış alt boyutu puanlarının ailenin yaklaşık gelir düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA testi sonucu verilmiştir. ANOVA testi sonrası ailenin yaklaşık gelir düzeyi değişkeninin hangi grupları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğunu görmek üzere yapılan post-hoc LSD testi sonraki tabloda (Tablo 33) özetlenmiştir.

Sonuçlar şu şekilde sıralanabilir;

Çalışma grubuna yapılan ANOVA testi sonrası, ailenin yaklaşık gelir düzeyinin, öğrencilerin Fiziksel Saldırganlık boyutuna ilişkin davranışları göstermede anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı görülmüştür ($F=1,41$ ve $p>,05$). Ailenin yaklaşık gelir düzeyi değişkeninin, öğrencilerin Fiziksel Saldırganlık boyutu davranışlarını göstermede ayırt edici bir etken olmadığı anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{\text{düşük/alt}}=1,34$; $\bar{X}_{\text{orta}}=1,30$ ve $\bar{X}_{\text{yüksek/üst}}=1,40$).

Çalışma grubuna yapılan ANOVA testi sonrası, ailenin yaklaşık gelir düzeyi değişkeninin, öğrencilerin İlişkisel Saldırganlık boyutuna ilişkin davranışları için istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma kaynağı olduğu bulunmuştur ($F=5,33$ ve $p=,005$). Ailenin yaklaşık gelir düzeyi değişkeni, öğrencilerin İlişkisel Saldırganlık boyutu davranışlarını göstermede anlamlı bir farklılaşma kaynağıdır ($\bar{X}_{\text{düşük/alt}}=1,78$; $\bar{X}_{\text{orta}}=1,55$ ve $\bar{X}_{\text{yüksek/üst}}=1,63$). Hangi gelir düzeyleri arasında anlamlı farklılaşmalar olduğu aşağıda, post-hoc LSD testinde incelenmiştir.

Çalışma grubuna yapılan ANOVA testi sonrası, ailenin yaklaşık gelir düzeyi değişkeninin, öğrencilerin Olumlu Sosyal Davranış boyutuna ilişkin davranışları göstermeleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı görülmüştür ($F=1,39$ ve $p>,05$). Yaş değişkeni, öğrencilerin Olumlu Sosyal Davranış boyutuna ilişkin davranışlarını göstermeleri açısından bir farklılaşmaya neden olmamaktadır ($\bar{X}_{\text{düşük/alt}}=3,97$; $\bar{X}_{\text{orta}}=4,00$ ve $\bar{X}_{\text{yüksek/üst}}=3,86$).

Çalışma grubuna yapılan ANOVA testi sonrası, öğrenci ailelerinin yaklaşık gelir düzeyinin, onların Depresif Duygular boyutuna ilişkin davranışları göstermeleri bakımından anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur ($F=0,66$ ve $p>,05$). Ailenin yaklaşık gelir düzeyi değişkeninin, öğrencilerin Depresif Duygular boyutu davranışlarını göstermede ayırt edici bir etken olmadığı görülmektedir ($\bar{X}_{\text{düşük/alt}}=2,37$;

$\bar{X}_{orta}=2,35$ ve $\bar{X}_{yüksek/üst}=2,40$). Verilen ortalama puanlar arasında küçük farklar olmakla birlikte, bunlar istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma için yeterli değildir.

Tablo 35’ de, çalışma grubundaki öğrencilerin, Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu’nun alt boyutu puanlarının ailenin gelir düzeyi değişkeninin hangi grupları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu bulmaya ilişkin LSD Testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 35.

Öğrencilerin, Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu’nun Alt Boyutu Puanlarının Ailenin Gelir Düzeyi Değişkeninin Hangi Grupları Arasında Anlamlı Bir Farklılık Olduğunu Bulmaya İlişkin LSD Testi Sonuçları

Boyutlar	(I) Gelir Düzeyi	(J) Gelir Düzeyi	Ortalama Farkı (I-J)
Fiziksel Saldırganlık	Düşük/Alt	Orta	0,047
		Yüksek/Üst	-0,059
	Orta	Düşük/Alt	-0,047
		Yüksek/Üst	-0,107
	Yüksek/Üst	Düşük/Alt	0,059
	Orta	0,107	
İlişkisel Saldırganlık	Düşük/Alt	Orta	0,226*
		Yüksek/Üst	0,146*
	Orta	Düşük/Alt	-0,226*
		Yüksek/Üst	-0,079
	Yüksek/Üst	Düşük/Alt	-0,146*
	Orta	0,079	
Olumlu Sosyal Davranış	Düşük/Alt	Orta	-0,023
		Yüksek/Üst	0,117
	Orta	Düşük/Alt	0,023
		Yüksek/Üst	0,140
	Yüksek/Üst	Düşük/Alt	-0,117
	Orta	-0,140	
Depresif Duygular	Düşük/Alt	Orta	0,018
		Yüksek/Üst	-0,033
	Orta	Düşük/Alt	-0,018
		Yüksek/Üst	-0,051
	Yüksek/Üst	Düşük/Alt	0,033
	Orta	0,051	

* $p < .05$

Tablo 35’ de görüldüğü üzere, çalışma grubuna yapılan ANOVA testi sonrası, ailenin yaklaşık gelir düzeyi değişkeninin hangi grupları arasında istatistiksel olarak

anlamli bir farklılaşma olduğunu araştırmak üzere yapılan post-hoc LSD testi sonuçları verilmiştir. Buna göre; sadece İlişkisel Saldırganlık boyutu bakımından ailenin yaklaşık gelir düzeyi grupları arasında istatistiksel olarak anlamli bir farklılaşma vardır. Post-hoc LSD testi sonucuna göre, düşük/alt gelir düzeyi grubundaki öğrencilerin davranışları orta gelir düzeyi grubundaki öğrencilerin davranışları arasında anlamli bir farklılaşma (*Anlamli Fark=,226*) ve yine düşük/alt gelir düzeyi grubundaki öğrencilerle, yüksek/üst gelir düzeyi grubundaki öğrencilerin davranışları arasında istatistiksel olarak anlamli bir farklılaşma (*Anlamli Fark=,146*) olduğu bulunmuştur. Her iki durumda da düşük/alt gelir düzeyi grubundaki öğrencilerin diğeri iki gelir düzeyi grubundaki öğrencilere göre İlişkisel Saldırganlık davranışlarını daha fazla sergiledikleri söylenebilir.

V. BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

Bu çalışma, okul öncesi dönem çocuklarının sosyal davranışlarından şimdiye kadar ölçülmemiş olan ilişkisel saldırganlığı ölçmek için bir başlangıç olarak yapılmıştır. Bunun için önce Crick ve diğerleri (1997)'nin geliştirdiği OÖSDÖÖF Türkçe'ye çevrilmiş ve daha sonrada geçerlik ve güvenilirliği sınanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2007–2008 yılında İstanbul İlinin Anadolu ve Avrupa yakalarındaki Üsküdar ve Sarıyer İlçelerindeki okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı 6 özel, 6 devlet toplam 12 okul ve bu okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 274 kız, 274 erkek toplam 548 çocuk (3-6 yaş) ve bu kurumlarda görev yapan 46 öğretmen oluşturmaktadır. Çocuğun demografik bilgilerini edinebilmek için, Çocuk Bilgi Formu kullanılmış, sosyal davranışlardan özellikle ilişkisel saldırganlığı ölçmek amacıyla OÖSDÖÖF kullanılmıştır.

Verilerin analizinde, SPSS 15.0 programı kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması için kullanılan istatistiksel teknikler, bağımsız grup t testi, Kruskal Wallis-H, Pearson momentler çarpım korelasyon ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA)'dir. Araştırmanın sonuçları üç grupta ele alınmıştır.

1. Araştırmanın dilsel eşdeğerlilik sonuçları
2. Araştırmanın güvenilirlik sonuçları
3. Araştırmanın geçerlik sonuçları

5.1.1. Dilsel Eşdeğerlilik Sonuçları

Dilsel eşdeğerlilik çalışması, İngilizce ve Türkçe bilen öğretmen adayları tarafından dört hafta arayla aynı çocuklar için uygulanmıştır. Yapılan eşleştirilmiş grup t-test sunucunda, Türkçe ve İngilizce formlardaki maddelerin arasında anlamlı bir farklılaşma olmaması, bu maddeler için dilsel eşdeğerliğin sağlandığını göstermiştir. T-teste dâhil edilen 25 madde için de İngilizce ve Türkçe dilleri

arasında uygulamalar bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olmadığı ($p>,05$), maddelerin her iki dil için de farklı algılanmadığı anlaşılmıştır.

5.1.2. Güvenirlik Sonuçları

Güvenirlik çalışması sırasında, iç güvenirligi(=İç Tutarlılık)'nin sınanmasında, tüm ölçek için ve her alt boyut (Fiziksel Saldırganlık, İlişkisel Saldırganlık, Olumlu Sosyal Davranış ve Depresif Duygular) için iç güvenirligi(=İç Tutarlılık) Cronbach Alpha yöntemiyle elde edilmiştir. Tüm Ölçeğin, İç güvenirligi, Cronbach Alpha yöntemiyle hesaplanmış ve 19 maddeden oluşan ölçeğin Cronbach α ' sı $\alpha= 0,872$ olarak bulunmuştur. Diğer bir iç güvenirlilik (=İç Tutarlılık) belirleme yöntemi olan "Madde Analizi" iki alt başlık altında değerlendirilmiştir. İlk olarak, tüm ölçek için madde analizi yapılmış ve sonucunda, ölçekte yer alan tüm maddeler için madde-toplam korelasyonlarının $0,467$ ile $0,793$ arasında değiştiği, bağımsız t-test analizi sonucunun da anlamlı olduğu ($p<0,001$) görülmüştür. Buna göre, ölçekteki maddelerin güvenirliklerinin yüksek ve aynı davranışı ölçmeye yönelik oldukları söylenebilir. Bu aynı zamanda, maddelerin öğrencileri sahip oldukları okul öncesi sosyal davranışları bakımından da ayırt ettiğini göstermektedir. İkinci olarak ta her alt boyut (Fiziksel Saldırganlık, İlişkisel Saldırganlık, Olumlu Sosyal Davranış ve Depresif Duygular) için madde analizi yapılmış ve sonuçları şöyle sıralanmıştır;

Okul Öncesi Sosyal Davranış ölçeğinin ilk alt boyutunu 2, 5, 7, 12, 23 ve 14. maddeler oluşturmaktadır. Ölçeğin güvenirlilik katsayısı (Cronbach's Alpha) $\alpha=0,896$ olarak bulunmuştur. Bu değer Faktör 1(Fiziksel Saldırganlık)'in güvenilir olduğunu göstermektedir.

Okul Öncesi Sosyal Davranış ölçeğinin ikinci alt boyutunu 22, 4, 15, 8, 11 ve 21. maddeler oluşturmaktadır. Ölçeğin güvenirlilik katsayısı (Cronbach's Alpha) $\alpha=0,838$ olarak bulunmuştur. Bu değer Faktör 2(İlişkisel Saldırganlık)'nin güvenirliliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Okul Öncesi Sosyal Davranış ölçeğinin üçüncü alt boyutunu 3, 10, 1, ve 6. maddeler oluşturmaktadır. Ölçeğin güvenirlilik katsayısı (Cronbach's Alpha) $\alpha=0,886$ olarak bulunmuştur. Bu değer Faktör 3 (Olumlu Sosyal Davranış)'ün güvenirliliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Okul Öncesi Sosyal Davranış ölçeğinin son alt boyutunu 18, 16, ve 9. maddeler meydana getirmektedir. Ölçeğin güvenirlik katsayısı (Cronbach's Alpha) $\alpha=0,678$ olarak bulunmuştur. Bu değer Faktör 4 (Depresif Duygular)'ün güvenirliğinin yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir.

Güvenirliğin zamana göre değişmezliğini ölçmek için test tekrar test yöntemi kullanılmıştır. 36 kişiden oluşan bir çalışma grubuna 4 hafta aralıkla ölçek tekrar uygulanmıştır. Bağımlı grupların karşılaştırılmasında kullanılan t-test analizi ile çalışma grubunu oluşturan çocukların öğretmenlerinin farklı zamanlarda uyguladıkları ölçeğe verdikleri puanlar karşılaştırılmış, daha sonra ise aynı boyutlar arasındaki korelasyon katsayısı ve ölçmenin standart hatası incelenmiştir. Sonuçlar her bir alt boyut (Fiziksel Saldırganlık, İlişkisel Saldırganlık, Olumlu Sosyal Davranış ve Depresif Duygular) için, şu şekilde sıralanmaktadır;

Fiziksel Saldırganlık alt boyutu için ön test - son test arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p=0,096>0,05$ ve $r=0,995$). İlişkisel Saldırganlık alt boyutu için ön test - son test arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p=0,169>0,05$ ve $r=0,995$). Olumlu Sosyal Davranış alt boyutu için ön test - son test arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p=0,405>0,05$ ve $r=0,870$). Depresif Duygular alt boyutu için ön test - son test arasında anlamlı bir fark yoktur ($p=0,812>0,05$ ve $r=0,955$).

5.1.3. Geçerlik Sonuçları

Ölçeğin, Ölçeğin görünüm (kapsam) geçerliği için, 2 si İstanbul ve Koç Üniversitelerinin Psikoloji Bölümlerinden mezun aktif olarak çalışan Psikolog'tan , Marmara ve Boğaziçi Üniversitelerinin Okul Öncesi Eğitimi Bölümlerinde çalışan, 1'i Araştırma Görevlisi, 1'i Dr., 1'i de Yardımcı Doçent olmak üzere, 3 öğretim görevlisi'nden uzman görüşü alınmıştır.

Yapı geçerliği için, iki farklı analiz yapılmıştır. İlk olarak, Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu'nun 3-6 yaş arası Türk öğrencilerinden toplanan verilerinin nasıl bir faktör yapısı gösterdiğine bakılmış, ikinci olarak ta Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu'nun alt boyutlarının (Fiziksel Saldırganlık, İlişkisel Saldırganlık, Olumlu Sosyal Davranış ve Depresif Duygular) kendi arasındaki ve alt boyutların (Fiziksel Saldırganlık, İlişkisel Saldırganlık, Olumlu

Sosyal Davranış ve Depresif Duyguları) tüm ölçek ile ilgili korelasyonlarına bakılmıştır. Sonuçlar, şu şekilde sıralanmaktadır;

Yapılan faktör analizinde, KMO değeri $KMO = .909$; Barlet's değeri de $B = 5837,868$ istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu sonuçlar ölçeği oluşturan maddelerin faktör analizine uygun olduğunu, ölçülen özelliğin çalışma grubunda çok boyutluluk özelliği taşıdığını ortaya koymaktadır. Yapılan faktör analizi sonucunda, Eigen değeri 1 olarak kabul edildiğinde, maddelerin 4 alt boyut (Fiziksel Saldırganlık, İlişkisel Saldırganlık, Olumlu Sosyal Davranış ve Depresif Duygular) içerisinde gruplandığı belirlenmiştir. Ölçekteki 13, 17, 19, 20, 24 ve 25.soru ifadelerinin faktör yük değeri 0,40'tan düşük çıktığından, bu maddeler analizden çıkarılmıştır. 25 maddeden meydana gelen Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu'na yapılan faktör analizi sonrasında 6 madde çıkarılmış ve kalan 19 maddenin 4 alt boyutta toplandığı bulunmuştur. Faktörlerin ayrı ayrı maddeler arası korelasyona bağlı uyum değerlerine bakıldığında; Faktör 1 (Fiziksel Saldırganlık)'in cronbach α 'sı 0,896 ,Faktör 2 (İlişkisel Saldırganlık)'nin cronbach α 'sı 0,838, Faktör 3 Olumlu Sosyal Davranış)'ün cronbach α 'sı 0,886, Faktör 4 (Depresif Duygular)'ün cronbach α 'sı 0,678 olarak bulunmuştur.

Ölçeğin orjinal formuna (PSBS-T) bakıldığında da aynı özellikleri taşıyan 4 alt faktörden (Fiziksel Saldırganlık, İlişkisel Saldırganlık, Olumlu Sosyal Davranış ve Depresif Duygular) oluştuğu görülmektedir. Bu da iki ölçek arasında faktör yapısının tam anlamıyla örtüştüğünün bir göstergesidir.

Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu'nun beklenen ilgili değişkenlerin kendi arasındaki farklılıkları saptayabilmesi, ayırt edici geçerliği için bir kanıt olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle, son araştırmanın örneklemini oluşturan 548 öğrencinin Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu'nun, Fiziksel Saldırganlık, İlişkisel Saldırganlık, Olumlu Sosyal Davranış ve Depresif Duygular alt boyutları maddelerine verdikleri puan ortalamalarının, demografik değişkenlere göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin analiz yapılmış ve sonuçlar şu şekilde sıralanmıştır;

Öğrencilerin, Okul Öncesi Sosyal Davranış alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre, kızların erkeklere göre Fiziksel Saldırganlık davranışlarını daha az sergiledikleri, kızların erkeklere göre İlişkisel Saldırganlık davranışlarını az bir farkla

da olsa daha çok sergiledikleri, bir önceki değerlendirme de göz önüne alındığında, kızların erkeklere göre /Fiziksel saldırganlık yerine İlişkisel saldırganlığı tercih ettikleri, kızların erkeklere göre Olumlu Sosyal Davranış'ı daha fazla benimsedikleri, kızların küçük bir farkla da olsa erkeklere göre Depresif Duygular daha çok gösterdikleri ancak bunun istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı görülmektedir.

Öğrencilerin, Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu alt boyutları puanlarının yaş değişkenine göre, yaşlarının, Fiziksel Saldırganlık boyutuna ilişkin davranışları göstermede anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı, İlişkisel Saldırganlık boyutuna ilişkin davranışları için istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu, Olumlu Sosyal Davranış boyutuna ilişkin davranışlarını göstermeleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu ve Depresif Duygular boyutuna ilişkin davranışları göstermede anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur.

Öğrencilerin, Okul Öncesi Sosyal Davranış alt boyutu puanlarının yaş değişkeninin hangi grupları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu bulmaya ilişkin yapılan LSD test analizi sonucunda; 4-5 yaş grubundaki öğrencilerin, 5-6 yaş grubundaki öğrencilere göre İlişkisel Saldırganlık davranışlarını daha çok gösterdikleri, Post-hoc LSD test analizi sonucuna göre, 5-6 yaş grubundaki öğrencilerin diğer iki yaş grubundaki öğrencilere göre Olumlu Sosyal Davranışları daha fazla sergiledikleri anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin, Okul Öncesi Sosyal Davranış alt boyutları puanlarının ailenin gelir düzeyi değişkenine göre, Fiziksel Saldırganlık, Olumlu Sosyal Davranış ve Depresif Duygular boyutlarına ilişkin davranışları için, anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur.

Sadece İlişkisel Saldırganlık boyutu bakımından ailenin yaklaşık gelir düzeyi grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma vardır. Düşük/alt gelir düzeyi grubundaki öğrencilerin diğer iki gelir düzeyi grubundaki öğrencilere göre İlişkisel Saldırganlık davranışlarını daha fazla sergiledikleri söylenebilir.

Çocuğun anne ve baba eğitim düzeyi demografik verilerinden, anne ve babalarının büyük kısmının üniversite mezunu olduğu ve medeni durum demografik

verilerinden de anne ve babaların büyük bir kısmının evli olduğu tespit edildiği için alt faktörlerle olan ilişkilerine bakılmamıştır.

Sosyal bilgi işleme süreci modeli, çocukların olayları değerlendirmeleri ile sonuç olarak olayları izleyen davranışsal tepkileri arasındaki ilişkileri açıklamasına rağmen kızların sosyal bilgi işleme süreçleriyle ilgili olarak çok az çalışma yapılmıştır. İlerde yapılması düşünülen çalışmalarda bu konunun da göz önünde bulundurulması, bu alandaki eksikliklerin giderilmesine katkı sağlayabilir.

5.2. Tartışma

Bu çalışma, Türkiye’de, okul öncesi dönem çocuklarının ilişkilerindeki saldırganlığın ölçülmesi için bir başlangıç olarak tasarlanmıştır. Crick ve diğerleri (1997) tarafından erken çocukluk yıllarındaki ilişkisel saldırganlığı ölçmek için geliştirilen ve güvenilir bir ölçüm aracı olarak literatürde kabul gören, OÖSDÖÖF ölçüm aracı, Türkçe’ye çevirilmiş ve geçerlik, güvenilirliği sınanmıştır. Crick ve diğerleri (1997) ilişkisel saldırganlığı ölçmek için iki ölçüm aracı geliştirmişlerdir. Bunlardan, bir tanesi öğretmenlerin çocukların davranışlarını değerlendirerek doldurduğu (PSBS-T) Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu, bir diğeri de davranışları incelenen çocuğun akranları tarafından bilgi alınarak doldurulan (PSBS-P) Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Akran Formu’dur. Bu araştırma da çalışma süresinin kısıtlılığı ve verilere daha hızlı ve kolay ulaşabilme gereksinimleri sebebiyle yalnızca, öğretmenlerin çocukların davranışları üzerindeki gözlemlerini ölçen (PSBS-T) Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu kullanılmıştır. Çocuk davranışlarını çeşitli kişilerin (Öğretmen-Akran-Ebeveyn) değerlendirmesi konusuna yönelik literatürde yapılan çalışmalar ve görüşler farklılaşmaktadır. Örneğin, Arı Tuğrul ve Uzmen (1996)’in 4-6 yaş çocuklarında ruhsal uyum davranışlarını, ebeveyn ve öğretmen görüşleri açısından inceledikleri çalışmalarının sonucunda, zarar verici davranışlar (saldırganlık) boyutunda, istatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte, ebeveyn ve eğitimcilerin görüşlerinin ortak oldukları saptanmıştır. Fakat genel olarak tüm alt boyutlarda ebeveyn ve öğretmen görüşlerinde farklılık olduğu saptanmıştır. 4-6 yaş çocuklarının ebeveynlerinin öğretmenlere göre, çocukların davranışlarını daha olumsuz yönde değerlendirdikleri bulunmuştur. Örneğin, inatçılık boyutunda ebeveynler, öğretmenlere oranla daha olumsuz, çekingenlik boyutunda ise öğretmenler, ebeveynlere göre daha olumsuz görüş bildirmişlerdir. (Akt. Kargı ve Erkan, 2004).

Yine yapılan bir başka çalışmada, Culo, Howelli Culp, ve Blankemeyer (2001), kötü muamele görmüş küçük yaş çocuklarının davranış problemlerinin aileler/bakıcılar ve öğretmenler/terapistlerin bakış açılarının farklılaşp farklılaşmadığına bakmışlardır. Araştırmaya 33 tane kötü muamele görmüş anaokulu çocuğu katılmıştır. Çocuklar hakkındaki bilgi ailelerden/bakıcılardan ve öğretmenlerde / terapistlerden 3 farklı test (Colorado Çocuk Mizaç Envanteri, CBCL

ve PBQ) ile toplanmıştır. Sonuçlara göre, aynı çocukların aileleri ve uzmanlar tarafından birbirinden farklı değerlendirildikleri ortaya çıkmıştır (Kanlıklıçer,2005,s.34)

Yapılan diğer bir araştırmada, Kargı ve Ertan (2004), 3-5 yaş çocuklarının sorun davranışlarını araştırdıkları çalışmalarında araştırma grubunu oluşturan 3-5 yaş grubu çocukların anne ve öğretmen değerlendirmeleri istatistiksel olarak karşılaştırıldığında; anneler, çocuklarını öğretmenlere göre daha fazla sorun davranışlı olarak belirtmişlerdir. İlgili literatürde, anne-öğretmen değerlendirmelerini ülkelerin gelişmişlik düzeyleri ile ilişkilendiren çalışmalar da yer almaktadır. Gelişmekte olan ülkelerde, gelişmiş olan ülkelere oranla ‘ev ortamı’ ve ‘okul ortamı’ değerlendirmeleri arasında daha fazla fark olduğunu düşündürmektedir.

Ülkemizde gelişmekte olan ülkeler arasındadır ve okul öncesi eğitime verilen önemin giderek arttığı gözlenmektedir. Ancak, eğitim sistemimizdeki sorunlar nedeniyle öğretmenler, diğer ülkelerden daha kalabalık sınıf ortamında çalışmaktadırlar. Böyle yoğun çalışma koşullarında okul öncesi öğretmenlerinin bireysel olarak çocukları objektif değerlendiremedikleri düşünülebilir. Bu nedenle, ülkemizde ilişkisel saldırganlığı ölçen daha farklı ölçüm araçları geliştirilerek, çocukların davranışları öğretmen-akran-ebeveyn gibi farklı kişiler tarafından gözlemlenerek değerlendirilebilir. Böylece literatürdeki, bu soruya yanıt arayan yeni araştırmalar tasarlanabilir.

Saldırganlık üzerine yapılan tanımların üstün ve eksik yönleri göz önüne alındığında, yazılı kaynaklarda saldırganlığın yine de en kabul gören tanımının niyete önem veren güdüsel yaklaşımlı tanımlar olduğu belirtilmektedir (Aktaş, 2000).Bu araştırma da bu tanım üzerinden saldırgan davranışı tanımlayarak tasarlanmıştır. Saldırganlığın ne olduğu konusunda yapılabilecek en yalın tanım, “başkalarını inciten ve incitebilecek her türlü davranış” şeklindedir. Fakat buradaki kritik nokta ise incitme davranışına yüklenen anlamdır. Yani, saldırganlık davranışına ilişkin olarak ilk nedensellik yüklemesi kişinin niyetidir. Bu nedenle saldırganlık başkalarını incitmeyi amaçlayan her türlü davranış ya da eylemdir biçiminde tanımlanabilir (Freedman, Sears, Carswith; 1989). Bu tanımdan yola çıkarak, saldırgan davranışla ilgili sosyal bilgi işleme süreci modelleri, sosyal ortamda bir çocuğun bilişsel ve duygusal süreçlerinin, onun saldırgan bir davranışta bulunmasına nasıl yol açtığını

ortaya çıkarmak amacıyla geliştirilmişlerdir (Dodge, 1986, akt., 1986; Huessman, 1988; Mcfall, 1982; Rubin ve Krasnor, 1986, akt., Dodge ve Crick, 1990).

Crick ve Dodge (1994), özellikle saldırgan davranışta bulunma eğilimi yüksek olan çocuklarda, kendi geliştirdikleri sosyal bilgi işleme süreci modeli ile sosyal uyum arasındaki ilişkiyi destekleyen çok güçlü bulgular olduğunu belirtmişlerdir. Sosyal ilişkileri açısından saldırgan olarak tanınan çocukların olumsuz tepkileri içeren davranış seçeneklerine daha fazla seçme eğiliminde oldukları, buna karşılık, sosyal ilişkileri açısından saldırgan olarak tanınmayan çocukların olumlu tepkileri içeren davranış seçeneklerine daha fazla yöneldikleri görülmüştür (Akt., Aktaş, 2000).

Saldırganlık öğrenilen bir davranıştır ve zamanında müdahale edilmediği ya da gerekli önlemler alınmadığında, uzun vadede toplumsal yapıda geri dönüşümü olmayan yaralar açabilir (Ayan, 2007).

Bilindiği gibi saldırgan davranışların birey ve toplum açısından pek çok önemli olumsuz sonuçları olabilmektedir. Bu nedenle, saldırgan davranma eğiliminde olan çocukların belirlenmesi, onlara yönelik önleme programlarından yararlanabilmeleri açısından önemli görülmektedir. Basit yaramazlık veya belli bir duruma bağlı olarak ortaya çıkan ve geçici olan saldırgan davranma (kardeş kıskançlığı, ortam değiştirme vb.) eğilimlerinin dışında, yerleşmiş ve bir davranış biçimi haline gelmiş olan saldırganlığın küçük yaşlarda belirlenmesinin erken müdahale açısından önemli olduğu düşünülmektedir (Şahin, 2003).

Bu araştırmada da, saldırganlık davranışı, güdüsel tanımı ve sosyal bilgi işleme süreci kuramını temel alarak tanımlanmıştır. Erken çocukluk yıllarında, ortaya çıkan ilişkisel saldırganlığın yaşamın ilerleyen yıllarındaki, sosyal –psikolojik davranışların belirleyici olduğunun önemi üzerinde durmuştur. Saldırgan davranışlara sahip çocukların, çeşitli ölçüm araçları ile tespit edilmesi ve uygulanacak davranış eğitimi programları ile davranışın azaltılabileceği düşünülmektedir. Yapılan çeşitli araştırmalar da bu görüşü destekler niteliktedir.

Örneğin, Berkley ve ark. (2000)'nın, yıkıcı davranım bozukluğu (saldırganlık) gösteren okul öncesi dönem çocuklar için psiko-eğitimsel müdahale programlarının etkililiğini, test ettikleri çalışmalarında, anaokuluna devam eden yıkıcı davranım sorunu (saldırganlık) gösteren çocuklara farklı durumlarda destek

verilmiştir. Bu farklı durum koşulları, bir hiçbir müdahalenin olmadığı durum, iki aile eğitimi ve üç sınıf ortamında tam gün iyileştirici müdahale durumlarıdır. Farklı gruplarda yer alan çocuklar, 9 aylık süreç boyunca, izlenmişler ve müdahale öncesinde ve müdahale sonrasında, CBCL (Çocukların davranışlarını değerlendirme ölçeği) , TRF (Öğretmen bilgi formu) ve doğrudan gözlem formu ile değerlendirilmişlerdir. Araştırma bulguları, sınıf ortamında tam gün iyileştirici yaklaşım durumunda, yer alan çocuklarda dikkat ve saldırganlık sorunlarında anlamlı bir şekilde azalma olduğu görülmüştür (Akt. Kargı ve Erkan, 2004, s.136) bu sonuçta, sosyal bilgi işleme süreci kuramına dayanarak hazırlanmış, ‘iyileştirici yaklaşım programının’ işe yararlığını ortaya koymuştur.

Çocuklarda saldırganlık davranışı üzerine yurt içinde ve yurt dışında yapılan pek çok araştırma göstermiştir ki, literatürde en çok araştırılan konu saldırganlık ve cinsiyet kavramıdır. Ve bu konuda yapılan çalışmaların hemen hemen tümü, erkeklerin, kızlara göre daha saldırgan olduğu görüşünde uzlaşmaktadır.

Aslında, çocuklardaki saldırgan davranışlar üzerine birçok araştırma yapılmaktadır, fakat bu araştırmaların birçoğu yalnızca erkek çocukların saldırgan davranışlarını incelemektedir. Saldırgan davranışlar sergileyen kızlarla ilgili genellikle daha az olmuştur, çünkü fiziksel saldırganlık çoğunlukla erkekler tarafından gösterilen bir davranıştır. Ne var ki son yıllarda, ilişkisel saldırganlık üzerine birçok araştırma yürütülmekte ve bu araştırmalarda, kız çocuklarının erkek çocuklarına oranla daha çok ilişkisel saldırganlığı tercih ettiklerini göstermektedir (Crick ve diğerleri, 1997,s. 579).

Bu araştırmada, OÖSDÖÖF Türkçe’ye çevirilmiş, geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmak için, 3-6 yaş arasındaki toplam 548 Türk çocuğuna ölçek öğretmenleri tarafından uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçları, 1997’ den sonra cinsiyet ve saldırganlık davranışı üzerine yapılan çalışmalarla örtüşmektedir. Bu sonuçlara göre çalışma grubu öğrencilerinden, kızların erkeklere göre Fiziksel Saldırganlık davranışlarını daha az sergiledikleri, kızların erkeklere göre İlişkisel Saldırganlık davranışlarını az bir farkla da olsa daha çok sergiledikleri, bu noktadan yola çıkarak, kızların erkeklere göre Fiziksel saldırganlık yerine İlişkisel saldırganlığı tercih ettikleri bulunmuştur. Bu sonuç literatürü destekler nitelik taşımaktadır.

Sumrall, Ray ve Tidwell (2000), yürüttükleri bir çalışmada, ilişkisel saldırganlık durumlarında kızların değerlendirilmeleri üzerinde rol oynayan faktörleri araştırmışlar ve kızların en iyi arkadaşlarının niyetlerini daha olumlu, hasım olarak gördükleri kişilerin niyetlerini daha olumsuz derlendirme ve hasım olarak gördükleri kişilerle çatışma ortamına daha fazla girme eğiliminde olduklarını bulmuşlardır. Doğrudan çatışma durumlarında(saldırgan kendisine doğrudan olumsuz bir şey söylediğinde) saldırgan olarak gördükleri kişilerin niyetini, dolaylı çatışma durumlarında (saldırganın kendisi hakkında bir başkasına olumsuz bir şey söylediğinde) olduğundan daha fazla olumsuz olarak algılamaktadırlar. Buna göre, kızların ilişkisel saldırganlık değerlendirmeleri sosyal-ilişkisel ve sosyal-ortamsal bağlamın bir fonksiyonudur. Yapılan değerlendirmelerde niyet yüklemesi, davranışsal tepki, duyuş ve ortamın ne derece uygun olduğu konuları belirleyici olmaktadır. Cinsiyet rolleri gereği erkeklerin doğrudan çatışma durumlarına daha fazla girdikleri göz önüne alındığında erkeklerin kızlara oranla düşmanca niyet yüklemesinde bulunmaları daha anlaşılır bulunmuştur (Akt., Aktaş, 2001).

Örneğin, genelde erkek çocuklar fiziksel açıdan daha savunucu ve daha dövüşken olmaları yönünde anne ve babaları tarafından özendirildikleri için daha fazla düşmanca niyet yükleme eğilimi gösterebilirler. Kızlar ise genelde erkek çocuklarına kıyasla daha uzlaşmacı ya da itaatkar olmaları yönünde özendirildiklerinden dolayı erkeklere kıyasla daha düşük bir oranda düşmanca yüklemelerde bulunmaları beklenir. Sonuç olarak, sosyal ilişkileri açısında saldırgan olarak görülen çocukların kendi cinsiyet rollerine uygun bir şekilde davrandıkları ya da bilgi işleme süreçleri arasında cinseyete dayalı farklılıklar olduğu söylenebilir (Aktaş, 2001)

Yine, sosyalleşme sürecine ağırlık veren kuramcılara göre, erkekler ana-babaları tarafından fiziksel saldırganlık ve kavgacılık yönünde teşvik görürken, kızlar uzlaşmacı ve itaatkar olma, kişiler arası yakın ilişkiler kurma ve bakım işi verme yönünde desteklenmektedir. Bu durum erkeklerin daha özerk kızların ise daha fazla ilişki yönelimli olmalarına yol açabilmektedir.

OÖSDÖÖF'nin geçerliğini ve güvenirliliğini ölçmek için Türk çocukları üzerinde yürüttüğüm, bu araştırmanın başka bir sonucu da, kızların erkeklere göre

‘Olumlu Sosyal Davranış’ı daha fazla benimsedikleridir. Bu alanda yapılan çalışmalara bakıldığında da farklı sonuçlar görülmektedir;

Olumlu Sosyal Davranış (Prosocial Behavior) açısından cinsiyet farklılıklarına bakıldığında, saldırganlık konusunda olduğu gibi birbirleriyle çelişkili bulguların söz konusu olduğu görülmektedir. Cinsiyet rollerine ilişkin kalıp yargılar doğrultusunda, genel olarak kızların erkeklere oranla daha fazla olumlu sosyal davranış (Prosocial Behavior) sergiledikleri kabul edilmektedir. Eisenberg ve Fabes (1998) daha önceki araştırma sonuçları arasında tutarsızlıklar olduğunu, söz konusu tutarsızlıkların araştırmaların niteliğine ve ele alınan olumlu sosyal davranış (Prosocial Behavior) türüne bağlı olduğunu vurgulamışlardır. Carlo ve Randall (2002) ise olumlu sosyal davranış (Prosocial Behavior) türlerini dikkate alarak, erkeklerin kızlara oranla kamusal olumlu sosyal davranışı, buna karşın kızların ise duygusal ve özgeci olumlu sosyal davranış’ı daha fazla sergilediklerini ifade etmişlerdir (Akt., Aktaş,2006).

Son olarak, saldırganlık, büyük oranda yüklem yanlılıkları tarafından açıklanabilmesine rağmen, yine de Dodge ve ark., (1986) saldırganlığın birçok belirleyicileri olduğunu ifade etmişlerdir. Kalıtım yoluyla aktarılan özellikler, duygu, biyolojik yapı ve sınırlıklar işin içine karışmaktadır. Yapılması düşünülen araştırmalarda bu konunun da göz önünde bulundurulması yararlı olacaktır.

5.3. Öneriler

Çalışmanın önerileri iki grupta toplanabilir. Birince öneri grubu ölçekle, diğer öneri grubu ise ölçek sonuçları alındıktan sonra verilebilecek eğitim programlarıyla ilgilidir.

Ölçekle ilgili öneriler

1. OÖSDÖÖF ölçüm aracının daha farklı bir çalışma grubu ile denenmesi.
2. OÖSDÖÖF ölçüm aracının alt ekonomik gelir düzeyindeki okul öncesi eğitim kurumlarına gidemeyen çocuklara da uygulanması.
3. PSBS-T (OÖSDÖÖF) ölçüm aracı (öğretmen formu) ile birlikte geliştirilen PSBS-P (akran formu) ölçüm aracı da Türkçe'ye çevrilerek, geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılabilir.
4. Çocuklarda, karşılaşılan saldırganlık davranışı ebeveynler, öğretmenler ve akranları tarafından farklı değerlendirilebilmektedirler. Daha sonra yapılacak çalışmaların ölçeğin ebeveyn ve akran formlarının hazırlanarak, üçünün birlikte uygulanıp değerlendirilmesi daha uygun olabilir.
5. Okul öncesi dönem çocuklarının saldırganlık davranışlarını saldırganlığın çeşitli alt faktörleriyle inceleyen ve yalnızca saldırganlık davranışını ölçen ölçüm araçları geliştirilebilir.

Uygulanabilecek Eğitim Programlarıyla ilgili Öneriler

1. Okul öncesi dönem çocuklarında saldırganlık davranışı ve bunlarla başa çıkma yöntemleri hakkında ebeveyn ve öğretmenlere yönelik eğitim programları düzenlenebilir.
2. Çocuklar duygularını ifade edebilecekleri ve enerjilerini boşaltabilecekleri etkinliklere doğru yönlendirilebilir.
3. Saldırganlık içeren davranışların ve sonuçlarının ortadan kaldırılması için aile ve çocukla işbirliği yapılarak, öğretmen ve ebeveyn iletişimi düzenlenebilir.
4. Anne babalar gerek birbirleriyle gerekse çocuklarıyla olan iletişimlerinde en azından temel iletişim becerilerini kullanmayı ve saldırgan davranışlarla baş edebilmeyi öğrenebilir.

5. Çocuklarla doğru iletişim kurma ve saldırgan davranışlarla baş edebilmeyi öğretmek için örgün ve yaygın eğitim kurumlarında öfke duygusunu sağlıklı yollarla ifade etme becerilerinin kazandırılmasına yönelik eğitimlere yer verilebilir.

KAYNAKÇA

- Adler, A. (2000). *Çocuk eğitimi*. (K. Şipal, Çev.). (2. Basım). İstanbul: Cem Yayınevi.
- Akan, G.A. (2001). *Child behavior checklist for age 6-18*. ASEBA University of Vermont.
- Akın, B. (2006). *Çözümlü örneklerle uygulamalı istatistik*. İstanbul: İstanbul Ofset Yayıncılık.
- Aktaş,V., Şahin,D., ve Aydın,O., (2005). Saldırgan olan ve olmayan çocuklarda düşmanca niyet yükleme yanlılığının cinsiyete bağlı olarak incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*. Ankara: 20(55): 57-59.
- Aktaş, V. (2001). *Çocuklarda saldırganlık ile olumsuz niyet yükleme eğilimleri arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ankay, A. (1992). *Ruh sağlığı ve davranış bozuklukları*. Ankara: Turhan Kitabevi Yayınları.
- Aral, N. (1997). *Fiziksel istismar ve çocuk*. Ankara: Tekışık Yayıncılık.
- Aral, N., Baran, G. ,Bulut, Ş. ve Çimen, S. (2000). *Çocuk gelişimi*. İstanbul: Ya-Pa Yayın Pazarlama San. Ve Tic. A.Ş.
- Aral , N., Ayhan, A.B., Türkmenler, B. ve Akbıyık, A. (2004). İlköğretim okullarının sekizinci sınıfına devam eden çocukların saldırganlık eğilimlerinin incelenmesi. Ankara: *Çağdaş Eğitim Dergisi*. 29(315), 17-25.
- Arı, R. ve Çağdaş, A. (1999). 4-5 Yaş çocuklarında davranış derecelendirme ölçeği (DDÖ). *4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Arıcı, H. (2004). *İstatistik yöntemler ve uygulamalar*. (14. Basım). Ankara: Meteksan A.Ş.
- Arıkan, R. (2004). *Araştırma teknikleri ve rapor hazırlama*. (5. Basım). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Aslan, B. (1997). *Kurum bakımında bulunan krunmaya muhtaç çocukların davranış sorunları*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara:Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyal Hizmetler Anabilim Dalı.
- Atalay, A. (2003). Spor ve saldırganlık. *Marmara Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 67-70

- Ataman, A. (Der.). (2003). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*. (1. Basım). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık
- Atıcı, M. (2001). İlköğretimdeki öğrencilerde görülen istenmeyen davranışlar ve nedenleri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (20).
- Atkinson, R.L., ve diğerleri (2002). *Psikolojiye Giriş*. (Y. Alogan, Çev.). (2. Basım). Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Avcı, A. (1990). *6-12 Yaş yuva çocuklarında psiko-biyo-sosyal bulgular*. Uzmanlık Tezi. Çukurova Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Psikiyatri Anabilim Dalı.
- Avcı, N. ve Mağden, D.(1997). Anasınıfı öğretmenlerinin kişiliği ile çocukta sosyal gelişimi destekleyen davranışlarının sergilenmesi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *I. Ulusal Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi 28-30 Mayıs* (s. 275-296). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Ayan, S .(2007). Aile içinde şiddete uğrayan çocukların saldırganlık eğilimleri. Sivas. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*. 8, 206-214.
- Aydın, B. (2004). *Çocuk ve ergen psikolojisi*. (2. Basım). Ankara: Atlas Yayın Dağıtım.
- Aydın, H. B. (2004). *Çocuk ruh sağlığı*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Aydoğmuş, K. (1990). *Ana baba okulu*. (2. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Balcı, A.(2004). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. (4. Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Balkaya, F.ve Şahin,N.H. (2003). Çok Boyutlu Öfke Ölçeği. *Türk Psikiyatri Dergisi*. 14(3), 192-202.
- Balkıs, M., Duru, E. ve Buluş, M. (2005). Şiddete yönelik tutumların özyeterlik, medya, şiddete yönelik inanç, arkadaş grubu ve okula bağlılık duygusu ile ilişkisi. *Ege Eğitim Dergisi*. 2(6), 81-97.
- Baloğlu, B. (1997). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemi*. İstanbul: Der Yayınları.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: a social learning analysis*. USA: Prentice Hall.
- Bandura, A., Ross,D. ve Ross, S. A. (1963). Transmission of aggression through imitation of aggressive models, *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 575-582.
- Baran, G. (1993). “ 0-6 Yaş çocuğunda davranış problemleri”9. ya-pa okul öncesi eğitimi ve yaygınlaştırılması semineri. İstanbul: Ya-Pa Yayıncılık.

Başal, H.A.(2004). *Gelişim ve psikoloji nasıl mutlu bir çocuk yetiştirebiliriz*. (4. Basım). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Başar, F. (1996). *Üvey ebeveyne sahip olan ve olmayan 10-11 yaş grubundaki çocukların saldırganlık eğilimleri ve kendilerini algılama biçimlerinin incelenmesi*. Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.

Başaran, İ.E. (2000), *Eğitim psikolojisi*. (5. Basım). Ankara: Umut Yayınları.

Başaran, İ.E.(1974). *Eğitim psikolojisi*. (4. Basım). Ankara: Yargıçoğlu Matbaası.

Bayhan, P.S. ve Artan, İ. (2004). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Bayram, N. (2004). *Sosyal bilimlerde SPSS ile veri analizi*. Bursa: Ezgi Yayınları.

Berkowitz L. (1990). On the formation and regulation of anger and aggression: A cognitive-neoassociationistic analysis. *Am Psychol*, 4, 494-503.

Bernat, T.J. ve Bulleit, T.N. (1985). Effect of sibling relationships on preschool's behavior at home at school. *Developmental psychology*, 21,5, 761-767.

Bernstein, D. A. , Clarke – Stewart, A., Roy, E.J., Srull, T.K.ve Wickens, C.D. (1994). *Psychology, 3rd edition*. US: Houghton Mifflin Company.

Bilgi, A.(2005). *Bilgisayar oyunu oynayan ve oynamayan ilköğretim öğrencilerinin saldırganlık, depresyon ve yalnızlık düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Bilgin, N. (1998). Düşmanlık ve saldırganlık. *Sosyal Psikoloji*. S: 243. İzmir: E.Ü. Edebiyat Fakültesi.

Binbaşıoğlu, C. (1975). *Gelişim psikolojisi*. (3. Basım). Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi.

Binbaşıoğlu, C. (1992) . *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.

Boxer, P. Ve Tisak, M.S. (2005). Children's beliefs about the continuity of aggression. *Aggressive behavior*. Vol. 00, 1-17.

Bozkurt, N. (1998). Ailede ve okulda: çocuk eğitiminde ödül ve cezanın yeri. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*. 57, 17-19.

Budak, S. (2000). *Psikoloji sözlüğü*, Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

Bulut, Ş. (2000). *6 Yaş çocuklarında davranış problemleri ile anne ve öğretmenlerin uyum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara

Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ev Ekonomisi Anabilim Dalı (Çocuk Gelişimi).

Bulut, Ş. (2000). *Altı yaş çocuklarında davranış problemleriyle anne ve öğretmenlerin uyum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.

Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (7. baskı). Ankara: Pegem.

Campell, S.B., (1997). Behavior problems in preschool children: developmental and family issues. *Advances in Clinical Child Psychology* 19, pp. 1-26.

Can, S. (2002). *'Aggression questionnaire' adlı ölçeğin türk popülasyonunda geçerlik ve güvenirlik çalışması*. Uzmanlık Tezi. İstanbul: Haydarpaşa Eğitim Hastanesi Psikiyatri Anabilim Dalı.

Casas, J.F. ve Diğerleri. (2006).” Early parenting and children’s relational and physical aggression in the preschool and home contexts. *Applied Developmental Psychology*. (27): 209-227.

Cengiz, A., Sarıçoban, A., Alakuş, A. O., Akgül, M., Ayaydın, A., Bender, M.T. ve Demir, H. (2004). *Eğitim araştırmaları: Eurasian journal of educational research* (14)2

Cole, J.D. ve Dodge, K.A. (1998). (W. Damon, Ad.). “Aggression and antisocial behavior.” *handbook of child psychology: social, emotional, and personality development* (5 th ed.), 779-862. New york: Wiley.

Crick, N.(1996). “The role of overt aggression, relational aggression and children’s future social adjustment” *Child Development* . Vol. 67, p. 2317-2327.

Crick, N.R. (1995). “Relational aggression: the role of intent attributions, feeling of distress, and provocation type.” *Development and Psychopathology*, VII, 313-322.

Crick, N.R., Bigbee, M.A. ve Howes,C. (1996). “Gender differences in children’s normative beliefs about aggression: how do i hurt thee? let me count the ways.” *Child Development*, LXVII, 1003-1014.

Crick, N.R., Casas, J.F., ve Mosher, M. (1997). “Relational and overt aggression in preschool.” *developmental psychology*, XXXIII, 579-588

Crick, N.R. ve Dodge, K.A.(1994). “A review and reformulation of social information- processing mechanisms in children’s social adjustment.”*Psychological Bulletin*, CXV, 74-101.

Crick, N.R. ve Dodge, K.A. (1996). “Social information- processing mechanisms in reactive and proactive aggression.” *Child Development* LXVII, 993-1002.

Crick, N.R. ve Grotpeter, J.K. (1995). "Relational aggression. gender and social-psychological adjustment." *Child Development*. LXVI, 710-722.

Crick, N.R. ve Grotpeter, J.K. (1995). Relational aggression, gender and social-psychological adjustment . *Child Development*, 66 , 710- 722.

Cüceloğlu, D.(1996). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Cüceloğlu, D. (1993). *İnsan ve davranışı psikolojinin temel kavramları*. (4. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Cüceloğlu, D. (1994). *İçimizdeki çocuk*. (7. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Çağdaş, A. (2000). *Selçuk üniversitesi anaokulu / anasınıflı öğretmenliği el kitabı*. İstanbul : Ya-Pa Yayınları .

Çağlar, D. (1981). *Uyumsuz çocuklar ve eğitimi*. (2.Basım). Ankara: A.Ü.Eğitim Fakültesi Yayınları Basımevi .

Çakmak, D. ve Saatçioğlu, Ö. (2003). *Yüksek lisans için ruh sağlığı ve hastalıkları* (No: 5). İstanbul : İstanbul Ticaret Üniversitesi Yayınları.

Çelik, İ. (2003), *Öfke tetikleyicileri ölçeği bir geçerlik ve güvenirliği çalışması*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.

Çelik, H.(2006). *Üniversite birinci sınıf öğrencilerinin saldırganlık tepkileri, bağlanma tarzları ve kişiler arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Psikolojik ve Rehberlik Bilim Dalı.

Çetinkaya, H. (1991). *Video oyunlarının çocuklarda saldırganlığa etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Dizman, H. (2003). *Anne ve babasıyla yaşayan ve anne yoksunu olan çocukların saldırganlık eğilimlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.

Dizman, H ve Gürsoy, F. (2004). Anne yoksunu olan çocukların saldırganlık eğilimlerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2(17), 7-17.

Dizman, H. ve Gürsoy, F. (2005). İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıfa devam eden anne yoksunu olan ve olmayan çocukların saldırganlık eğilimleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 13(2), 437-446.

Doyle, W. (1986). Classroom management techniques. *Handbook of Research on Teaching*. (38), 392-431.

Dodge, K. A. (1993). Social-cognitive mechanisms in the development of conduct disorder and depression. *Annual Review of Psychology*, 44, 559-584.

Dodge, K.A. (1980). "Social cognition and children's aggressive behavior." *Child Development*. LI, 162- 170.

Dodge, K.A. (1986). (M. Perlmutter.Ed.). "A social information processing model of social competence in children." *The Minnesota Symposium On Child Psychology*, XVIII. Hillsdale, NJ.: Earlbaum, 77-125.

Dodge, K.A.ve Coie, J.D. (1987). "Social-information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups." *Journal of Personality and Social Psychology*. LIII, 1146-1158

Dodge, K.A. ve Crick,N.R. (1990). "Social information –processing bases of aggressive behavior in children." *Personality and Social Psychology Bulletin*, XVI, 8-22.

Dodge, N.R. ve Newman, J.P. (1981). "Biased decision-making process in aggressive boys." *Journal Of Abnormal Psychology*. XC, 375-379.

Dodge, K.A., Murphy, R.R. ve Buchsbaum,K. (1984). "The assesment of intention-cue detection skills in children: implications for developmental psychopathology." *Child Development*. LV, 163-173.

Dodge, K.A., Pettit. G.S., Bates,J.E. ve Valente, E. (1995). "Social informaton processing patterns partially mediate the effect of early physical abuse on later conduct problems." *Journal Of Abnormal Psychology*, CIV, 632-643.

Dodge, K.A., Pettit, G.S., McClaskey,C.L., ve Brown, M.M. (1986). "Social competence in children." *monographs of the society for research in child development*, LI, (2 Serial No,213).

Dodge, K.A. ve Tomlin,A.M. (1987). "Utilization of self- schemas as a mecanism of interpretational bias in aggressive children." *Social Cognition*. V:309-330

Ekberzade, H. ve Çörüş, G. (1998). Çocuk psikiyatrisinde epidomoloji. IX. *Ulusal Psikoloji kongresi Bilimsel Çalışmalar 18-20 Eylül 1996*(503-508). Ankara: Boğaziçi Üniversitesi, Türk Psikologlar Derneği Yayını.

Ekşi, A. (1990). *Çocuk, genç, ana babalar*. Ankara: Bilgi Yayınevi.

Eminoğlu, B. (2007). *Dört- beş yaş çocuklarının sosyal davranışları ile ebeveyn davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Enç, M. (1978), *Ruh sağlığı bilgisi. bilim ve kùltür eserleri dizisi*. İstanbul: İnkılap ve Aka Basımevi.

Erbaş, D. (2001). Problem davranışların işlevsel analizi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakùltesi Dergisi*, (11), 1-2, 73-87

Eripek, S. (1982), Kurumsal açıdan çocuklardaki problem davranışların nedenleri ve bir sınıflandırma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakùltesi Dergisi*, 15 (2), 35-46.

Eron, Leonard D. (1994), *Aggressive behavior: current perspectives*, L. Rowell HUESMANN (Ed.), New York: Plenum Press,

Ersoy, Ş. (2001). *Çocuk yuvasında kalanlarla ailesiyle yaşayan dokuz-onbir yaş grubundaki çocukların saldırganlık eğilimlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi Ankara: Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Ersoy, Ş. ve Aral, N. (2001). Korunmaya muhtaç yuva çocuklarıyla ailesiyle yaşayan 9-11 yaş grubundaki çocukların saldırganlık eğilimlerinin incelenmesi. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*. 1, 4-5,1-12.

Ertuğrul, H. (2002). *Aile ve okulda çocuk eğitimi*. (11. Basım). İstanbul: Nesil Yayıncılık.

Freedman, L. J., Carlsmith, J.M., Sears, D.O. (1989). *Sosyal psikoloji* (Dönmez, A. Çev.). İstanbul: Ara Yayıncılık.

Garder, J.M., ve Gardiner, H.W. (2004). *Çocuk ve ergen gelişimi* (A.Dönmez, N.Çelen ve B.Onur, Çev.). (5. Basım). Ankara: İmge Kitapevi.

Garder, J.M., ve Gardiner, H.W. (1998). *Çocuk ve ergen gelişimi* (Onur, B. Çev.). (3. Baskı). Ankara: İmge Kitapevi Yayınları. Zirve Ofset.

Gazeloğlu, E.C. (2000). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin psiko-sosyal gelişimine ana-baba tutumunun etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Gençtan, E. (1988). *Çağdaş yaşam ve normal dışı davranışlar*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Gençtan, E. (1993). *Çağdaş yaşam ve normal dışı davranışlar*. İstanbul : Remzi Kitabevi.

Gençtan, E. (1995). *Psikodinamik psikiyatri ve normal dışı davranışlar*. (12. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi

Gizir, Z. (2002). *Anaokuluna devam eden dört- beş yaş çocuklarında sosyal davranışların gelişimi ile benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Gomez, R. Ve Gomez, A. (2000). "Perceived maternal control and support as predictors of hostile-biased attribution of intent and response selection in aggressive boys." *Aggressive Behavior*. XXVI, 155-168.

Gouze, K.R. (1987). "Attention and social problem solving as correlates of aggression in preschool males." *Journal Of Abnormal Child Psychology*, XV, 181-197.

Gültekin, M. (2006). *Okul öncesinde duygu ve davranış sorunları*. İstanbul: Nesil Yayıncılık.

Gültekin, Z. (2003). *Akran zorbalığını belirleme ölçeği geliştirme çalışması*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Gürsoy, F. (2002), Annesi çalışan ve çalışmayan çocukların saldırganlık eğilimlerinin incelenmesi. *Çocuk gelişimi ve Eğitimi Dergisi*. 6 (7): s.9-14.

Gürün, O.A. (1991). *Psikoloji sözlüğü*. İstanbul: İnkilap Kitapevi.

Güven, Y., Önder, A., Sevinç, M., Aydın. O. ve diğerleri (2004). MASDU Sosyal duygusal uyum ölçeği geçerlilik ve güvenirlik çalışması. (Özet kitabı). *I. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi*. (s. 146). İstanbul: Ya-Pa Yayıncılık.

Hakbilen, N. (1984). *İlkokul çağı çocuklarının okul başarılarını etkileyen faktörlerin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara:Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Halpern, L.F.(2004). The relations of coping and family environment to preschoolers problem behavior . *Journal of Applied developmental psychology volume 25 issue 4*, 399-421.

Hatunoğlu, A. (1994). *Ana-baba tutumları ile saldırganlık arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.

Hawkins, J.D., Voncleve, E., & Catalano, R.F. (1991). Reducing early childhood aggression: results of a primary prevention program. *Journal American Academy Child Adolescent Psychiatry*, 30, 208-217.

Hollenhorst Pamela S. (1998). "What do we know about anger management programs in corrections", *Federal Probation, Dec. , 62,2*, 52-65. USA.

Hudley, C. ,Wakefield, V.D., Britsch, B. et al. (2001). Perceptions of children's aggression. *Psychology in the Schools*, 38, 1, 43-55.

Huessmann, L.R. (1988). "An information –processing model for the development of aggression ." *Aggressive Behavior. XIV*, 13-24.

İnanç, B.Y., Bilgin, M., ve Atıcı, M.K. (2004). *Gelişim psikolojisi çocuk ve ergen gelişimi*. Adana: Nobel yayınevi.

İsep, B.G. (1995). *Saldırganlık kuramları ve basında cinayet haberleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Bilimleri Fakültesi Kamu yönetimi Bölümü.

Jamie ve diğerleri (2004). Gender difference in preschool aggression during free play and structured interactions: an observational study. *Social Development. 13*(2): 255-277.

Jayson, D. (2005). *Çocuk davranışları*. (A.Noyan, Çev.). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Jersild, A. (1979). *Çocuk psikolojisi*. (G. Günce, Çev.). Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları.

Jochem T. T. ve diğerleri (2004). Internalizing behaviors among kindergarten children: measuring dimensions of social withdrawal with a checklist. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology. 33*(4): 802-812.

Kader, M. (1977). *İnatçılık, parmak emme, tırnak yeme (Çocuk gelişimi ve eğitimi el kitabı)*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Çocuk Eğitimi Bölümü Yayınları , 110- 117.

Kalkınç, F. (2004). *Okul evde başlar*. (7. Basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kaner, S. (2003). *Duygusal ve davranışsal bozuklukları olan çocuklar*. (A, Ataman Der.). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*. (229- 259). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Kandır, A. (2000). Öğretmenlerin beş- altı yaş çocuklarında görülen davranış problemlerine ilişkin bilgi ve tutumları. *Mesleki Eğitim Dergisi. 2*(1), 42-50.

Kanlıkılıçer, P. (2005). *Okul öncesi davranış sorunları tarama ölçeği: geçerlilik / güvenilirlik çalışması*. Yüksek lisans tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı.

Kargı, E. ve Erkan, S. (2004). Okul öncesi dönem çocuklarının sorun davranışlarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.(27), 135-144.

Kapçı, E.G. (1998). Okul öncesi davranış ölçeğinin Türk çocuklarına uyarlanması ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi. 5* (1), 9-15.

Kapıkıran, N.A., İvrendi, A.B. ve Adak, A. (2002). Okul öncesi çocuklarında sosyal beceri saptama : durum saptaması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı: 19.

Karasar, N. (1995). *Araştırmalarda rapor hazırlama*. (8. Basım). Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.

Karasar, N. (2000). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (14. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kars, Ö. (1996). *Çocuk istismarı: nedenleri ve sonuçları*. Ankara: Bizim Büro Basım Evi.

Katsurada, E. ve Sugawara, A.I. (1998). The relationship between hostile attributional bias and aggressive behavior in preschoolers. *Early Childhood Research Quarterly*, 13, No. 4, 623-636.

Kenrick, D.T., Neuberg, S.L. ve Cialdini, R.B. (1999). *Social psychology*. Boston: Allyn and Bacon.

Keskin, S.P.(2004). Uyum ve davranış bozuklukları. *Çocuk ve Aile Dergisi*, 77, 56-58.

Kılıçarslan, F. (2006). *Çocuk ve aile sorunlarının terapi ile tedavisi*. Ankara: Nobel Basımevi.

Kıper İlter, I. (1984). *Saldırganlık türlerinin çeşitli ekonomik, sosyal ve akademik değişkenlerle ilişkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Kızıltan, G. (1984). *Üniversite öğrencilerinin kişisel sosyal uyum düzeylerini etkileyen etmenler*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Kızıltepe, Z.A.(2004). *Öğretişim eğitim psikolojisine çağdaş bir yaklaşım*.(2. Basım). İstanbul: Merteks Yayıncılık.

Kocatürk, R. (1986). *Saldırganlık güdüsünün spor ve eğitim alanında meslek seçimine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Kotler, J.C. ve McMahon, R.J. (2002). Differentiating anxious, aggressive, and social competent preschool children: Validation of the Social Competence and Behavior Evaluation-30 (parent version) *Behavior Research and Therapy Volume 40, Issue 8*.

Köknel, Ö. (1981). *Ailede ve toplumda ruh sağlığı*. İstanbul: Hürriyet Yayınları.

- Köknel, Ö. (1986) *Kaygıdan mutluluğa kişilik*, İstanbul: Altın Yayınevi.
- Köksal, F. (1991). *Denetim odağı ile saldırgan davranışlar arası ilişkiler*. Yayınlanmamış Doktora tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
- Kulaksızoğlu, A. (2003). *Farklı gelişen çocuklar*. (2.Baskı). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Kulaksızoğlu, A. (2003). *Kişisel gelişim uygulamaları*. Ankara: Nobel Basımevi.
- Kutlu, F. (1998). *Saldırgan çocuklara başkalarının niyetini anlama öğretilbilir mi?* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi Psikoloji Bölümü.
- Land, G.W. (1999). Peer relationship and social competence during early and middle childhood. *Annual Review of Psychology*, 333(1).
- Lavigueur, S., Saucier, J. F. Ve Tremblay, R. E. (1995). Interactional processes in families with disruptive boys: patterns of direct and influence. *Journal of Abnormal Child Psychology*. Volume: 23. Issue: 3, 359
- Leech, N.L. (2005). *SPSS for Intermediate Statistics: Use and Interpretation*. London: Lawrance Erlbaum Associates Publishers.
- Lemery, K.S., Essex, M. J., Smider, N.S. (2002). Revealing the relation between temperament and behavior problem symptomsby eliminating measurement confounding: expert ratings and factor analyses. *Child Development*, v73 i3, 867.
- Lipton, D.N., Mcdonel, E.C. ve McFall, R.M. (1986). Heterosocial perception in rapists. *Journal Of Consulting and Clinical Psychology*, LV, 17-25.
- Loeber, R. Ve Hay, D. (1997). Kay issues in the development of aggression and violence from childhood to early adulthood. *Annual Review Of Psychology* . XLVIII, 371-410.
- Masalıcı, A.D.(2001). *Aile içi etkileşimlerle çocuğun saldırganlık düzeyi ve uygu davranışlarının karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı.
- McFall,R.M.(1982). A review and reformulation of the concept of scial skills. *Behavioral Assesment*, IV, 1-33.
- Mc Coby, E.E. ve Jacklin, C.N. (1980). Sex differences in aggression: a rejoinder and reprise. *Child Development*. 51, 965-980.
- Morgan, T.C. (2005). *Psikolojiye giriş*. (S.Karakaş, Der.). (16. Basım). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları.

- Morgan, T.C. (1998). *Psikolojiye giriş*. (S. Karakaş, Der.). (12. Basım). Ankara: Metekson A.Ş.
- Morris, G.C. (2002). *Psikolojiyi anlamak*. (B. Ayvaşık ve M. Sayıl Çev.). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Mortimer, J. (1995). Televizyondaki şiddet ve çocuklar tv'deki şiddet çocukları nasıl etkiler?. (A.Çevik, Çev.). *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*. 40, 14-17.
- Navaro, L. (1990) *Beni duyuyor musun?* İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Nixon, R.D.V. (2002). Treatment of behavior problems in preschoolers. *Clinical Psychology Review*, volume 22 (4), 525-546.
- Oktay, A. (1983). *Okul olgunluğu*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, 256.
- Olweus, D. (1979). Stability of aggressive reactions patterns in males: A review. *Psychological Bulletin*, 86, 852-875.
- Ostrov, J.M. ve Crick R.N. (2007). Form and functions of aggression during early childhood: a short-term longitudinal. *School Psychology Review*. 36 (1): 22-43.
- Ostrov, J. M., Gentile, D. A., & Crick, N. R. (in press). Media habits, aggression, and prosocial behavior during early childhood. *Social Development*.
- Orçan M. ve Deniz M. E. (2004) . Anaokuluna devam eden 6 yaş grubu çocuklarının sosyal uyumlarının incelenmesi. (Özet kitabı). *I. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi*. (s. 108). İstanbul: Ya-Pa Yayıncılık.
- Öner, N. ve Özge S. (1981). Türkiye'de kullanılan psikolojik testler; el kitabı- ön çalışması. *I. Ulusal Psikoloji Kongresi: 1981 Eylül 23-25* (s. 122-129). İzmir: Ege. Üni. Edebiyat Fak. Yayınları.
- Öner, N. (1994). *Türkiye'de kullanılan Psikolojik Testler*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Öz, İ. (1997). *Çocuk olmak, çocukta uyum ve davranış bozuklukları*. İstanbul: Kök Yayıncılık.
- Özben, Ş. (2001). *Suçlu çocuklarda benlik imajı. anne- baba tutumları ile denetim odağı arasındaki ilişki*. Basılmamış Araştırma Projesi.
- Özdamar, K. (2002). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi* (4. baskı). Eskişehir: Kaan Yayınları.

Özgüven, İ.E., (1998). *Psikolojik testler*. Ankara: Psikolojik Danışma, Rehberlik ve Eğitim Merkezi (PDREM) Yayınları.

Özkalp E. ve Diğerleri (2003). *Davranış bilimlerine giriş*. (2. Basım). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Özmen, A. (2004). *Seçim kuramı ve gerçeklik terapisine dayalı öfkeyle başa çıkma eğitim programının üniversite öğrencilerinin öfkeyle başa çıkma becerileri üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Özmen, B. (1989). *Annesiz veya babasız büyüyen beş- sekiz yaş çocuklarının kişilik özelliklerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Özmen, S.K., (2004). Aile içinde öfke ve saldırganlığın yansımaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37 (2), 27-39 .

Öztürk, M.O. (1992). *Ruh sağlığı ve bozuklukları* (4. Basım). Ankara: Hekimler Yayın Birliği .

Öy, B., İlgen, R., Ekmekçi, A., Türkmen, M., Yılmaz, N.ve Başoğlu, N.(1995). Çocuklar için durumluk-sürekli kaygı envanterinin ilkökul ve ortaokul öğrencilerine uygulaması. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*. 2(2), 76-81.

Özyürek, M. (2004). *Sınıfta davranış değiştirme (Uygulamalı Davranış Analizi)*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Perry, D.G., Perry, L.C. ve Weiss, R.J. (1989). Sex differences in the consequences that children anticipate for aggression. *Developmental Psychology*, XXV, 312-319.

Profeta, Y. (2002). *Çocuğun davranış problemleri ile ebeveyn çatışmasını algılayışı arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.

Ramazan, O., Zembat, R., Güven, G., Şimşek, Ö., Efe, K., ve Dibek, E. (Der.). (2004). (Özet kitabı). *I. Uluslar arası okul öncesi eğitim kongresi*. İstanbul: Ya-Pa Yayıncılık.

Rivers, I. Ve Smith, P.K. (1994). Types of bullying behaviour and their correlates. *Aggressive Behavior*. XX, 359-368.

Rubin, K.H. ve Krasnor, L.R. (1986). (M.Perlmutter.Ed.). Social cognitive and social behavioral perspectives on problem solving. *The Minnesota Symposium On Child Psychology*. XVIII, Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1-68.

- Salk, L. (2002). *Çocuğun duygusal sorunları* (E.Onur, Çev.).(8.Basım). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Saygılı, S. (2004). *Çocuklarda davranış bozuklukları*. İstanbul: Elit Yayınları.
- Sebanc, M.A. (2003). The friendship features of preschool children: links with prosocial behavior and aggression. *Social Development*, 12(2): 232-242.
- Selçuk, Z. (1997). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Semerci, Z.B. (2006). *Birlikte büyütelim çocuk ruh sağlığı*. (2. Basım). İstanbul: Alfa Basım Yayıncılık.
- Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Spot Matbaacılık.
- Sevinç, M. (2004). *Erken çocukluk eğitimi ve gelişiminde oyun*. (1. Basım). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Sevinç, M. (Ed.). (2005). *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar 2*. (1. Basım). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Seyidoğlu, H. (2003). *Bilimsel araştırma ve yazma el kitabı* . (9.Basım). İstanbul: Güzem Can Yayınları.
- Sezer, Ö. (2004). Okul öncesi dönemde bulunan çocuklarda sık rastlanan davranış bozuklukları ve bu bozukluklara ilişkin öğretmenlerin görüşleri. (Özet kitabı). *I. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi*. (s. 252). İstanbul: Ya-Pa Yayıncılık.
- Sipahi, B., Yurtkoru, E. S. ve Çinko, M. (2006). *Sosyal bilimlerde SPSS'le veri analizi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Sümer, N. ve diğerleri. (2005). *Araştırma teknikleri*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Şahan, M. (2007). *Lise Öğrencilerinde saldırganlığı yordayan bazı değişkenlerin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı.
- Şahin, N.H.(1997). Öfke: o sizi kontrol edeceğine siz onu kontrol edin. *Türk Psikoloji Bülteni*. 10 (7), 79-85.
- Şahin, H. (2003). Saldırganlık ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. (Özet kitabı). *VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi*. Malatya: Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği Yayınları.
- Şahin, H. (2004). Saldırganlık ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*. 5(7), 180-190.

Şahin, H. (2004). *Öfke denetimi eğitiminin çocuklarda gözlenen saldırgan davranışlar üzerindeki etkisi*. Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Şahin, N. (1998). T.V.de şiddet ve çocuklarımız: etkilenmemeleri için neler yapabiliriz. *Türk Psikoloji Bülteni*. 8(3), 76-82.

Şahin, S.H.(1990). *Samsun çocuk yuvası örneğinde korunmaya muhtaç çocukların davranış sorunları ve sosyal hizmetin müdahale yaklaşımları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyal Hizmetler Anabilim Dalı.

Şener, Ş., Dereboy,Ç., Dereboy, İ.F.ve Sertcan, Y.(1995). Connors öğretmen derecelendirme ölçeği Türkçe uyarlaması-1. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*.6(6), 19-29.

Taylor, S.E., Peplau, L.A. ve Sears, O.D. (2000). *Social psychology* (10th. Ed.). New Jersey: Prentice – Hall, Inc.

Tevrüz, S, Artan, İ. ve Bozkurt, T. (1999). *Davranışlarımızdan seçmeler*. İstanbul: Beta Yayım Dağıtım A.Ş.

Tuzgöl, M. (1998). *Ana-baba tutumları farklı lise öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe üniversitesi.

Türkdoğan, O. (2003). *Bilimsel araştırma metodolojisi*. (4. Basım). İstanbul: Timaş Yayınları.

Uluğtekin, S. (1976). *Çocuk yetiştirme yöntemleri açısından ana-baba-çocuk ilişkileri ana-baba davranışları ile çocuğun saldırganlık ve bağımsızlık eğilimi arasındaki ilişkilerin araştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.

Ural, O. ve Efe, K., (2005). *Aile sosyal davranış denetim ölçeğinin psikometrik özellikleri*.XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Denizli.

Ülgen, G. ve Fidan, E. (1997). *Çocuk gelişimi*. (7. Basım). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi Yayınları.

Weiss, E.M., Maciolek, L.C., Reio,T.G. (2001). *The prevalence of anxiety and prosocial behaviors in child- centered and basic skills classrooms*. Overhead project, Johns Hopkins University.

Wentzel, K.R. ve Erdley, C.A. (1993). Strategies for making friends relations to social behavior and peer acceptance in early adolescence. *Developmental Psychology*, 29(5), 819-826.

Wentzel, K.R., McNamara-Barry, C. ve Caldwell, K.A. (2004). Friendships in middle school: *Influence on Motivation and School Adjustment*. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 195-203.

Worchel, S., Cooper, J., Goethals, G.R. ve Olson, J.M. (2000). *Social psychology*. Australia: Wadsworth.

Wyckoff, J., ve Unell B.C. (2002). *1-6 Yaşları arasındaki çocuğunuzu bağırıp çağırmadan ya da dövmeden nasıl terbiye edebilirsiniz*. (Ü.Topuz Sargüney, Çev.). (2. Basım). Ankara: HYB Yayıncılık.

Yavuzer, H. (1985). *Çocuk psikolojisi*. (2. Baskı). İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

Yavuzer, H. (2001). *Çocuk psikolojisi*. (21. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yazar, N.A. (2004). *Çocuklarda görülen davranış bozuklukları*. Artvin: T.C Artvin Valiliği Rehberlik ve Araştırma Merkezi Yayınları. Ankara: Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004). *SPSS Uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay.

Yıldırım, S. ve Çelebi, F. (1999). Ortopedik engelliler meslek lisesi öğretmenleri ile sağlık meslek lisesi öğretmenlerinin şiddete ilişkin tutum ve davranışları üstüne karşılaştırılmalı bir çalışma. *Kriz Dergisi*, 7 (2), 31-35. Ankara.

Yörükoğlu, A. (1992). *Çocuk ruh sağlığı*. (17. Basım). İstanbul: Özgür Yayıncılık.

Yörükoğlu, A. (2002). Çocuklarda saldırganlık. *Çocuk Çocuk Dergisi* 2 (11), 14-15. Ankara.

Zembat, R. ve Unutkan, Ö. P. (2001). *Okul öncesi dönemde çocuğun sosyalleşmesinde ailenin yeri. aile katılımı programı uygulama örnekleriyle*. (1. Basım). İstanbul: Yapa Yayın Pazarlama San.Tic. Aş.

EKLER

Ek 1. OÖSDÖÖF'nun Kullanma İzni.

Ek 2. Milli Eğitim İzinleri ve Çalışma Takvimi

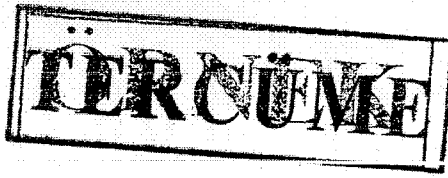
Ek 3. Çocuk Bilgi Formu

Ek 4. PSBS-T Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu

Ek 5. Çalışma Grubunun Demografik Bilgilerinin Ortalama ve Standart Sapmaları

SARIYER 2. NOTERİ

Aiife HACIOGLU
Merkez Mah. Dursun Fakih Sk.
No 4. Kat 1. Blok Sarıyer - İSTANBUL
Tel.: (0 212) 271 83 74



07 Ocak 2008

KONU: ÖLÇEK İZİNİNİN ÇEVİRİSİ

ÖLÇEK İZİNİNİN ÇEVİRTİLDİĞİ TARİH: 04.01.2008

No 00228

ÖLÇEK İZİNİNİN ALINDIĞI TARİH: 25. Nisan, 2007

CEVİRİ

MYNET

Kimden: "Peter Ralston" < >
Kime : "aslihanercan" < >
Konu : Ölçek

Merhaba,

Aradığınız ölçeği ekte gönderdim. Sorularınız için bana doğrudan e-mail ile ulaşabilirsiniz.
Pete

Peter Ralston
Koordinatör – Crick Sosyal Davranış Laboratuvarı
Çocuk Gelişimi Enstitüsü
Minnesota Üniversitesi

-----Orijinal Mesaj-----

Kimden: "Nicki Crick" < >
Kime : "aslihanercan" < >
Cc : "Peter Ralston" < >
Konu : Ölçek

Ölçeği Türkçe'ye çevirerek kullanmanızda hiçbir mahsur yok. Ölçeğin bir kopyasını gönderebilirim.

Nicki R. Crick, Ph.D.

Çocuk Gelişimi Enstitüsü
Bölüm Başkanı
Minnesota Üniversitesi – Twin Cities

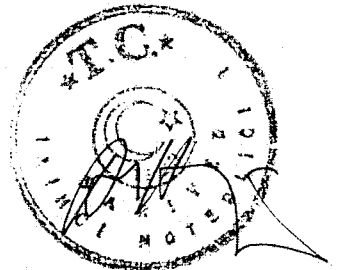
Ashhan Ercan'ın Nicki R. Crick'e gönderdiği mail:

Sayın Yetkili,

Marmara Üniversitesi Okulöncesi Eğitim Bölümü'nde yüksek lisans öğrencisiyim. Prof. Alev Önder'in danışmanlığında okulöncesi çocukların saldırganlık davranışları üzerine çalışıyorum. Yaptığım araştırmalarda gördüm ki Türkçe'de okulöncesi çocukların saldırganlık davranışlarını ölçmek için bir ölçek mevcut değil, bu nedenle Okulöncesi Sosyal Davranış Ölçeği – Öğretmen Formu (TSBS-T) ve Okulöncesi Sosyal Davranış Ölçeği – Akran Formu (PSBS-P) adlı ölçekleri kullanmak için izninizi talep ediyorum. Ölçekleri Türkçe'ye çevirerek yüksek lisans tezimde kullanmak istiyorum. Söz konusu çevirinin uzmanları tarafından yapılacağını ve Marmara Üniversitesi'nde en az beş profesör tarafından da kontrol edileceğini belirtmek isterim. Bunun yanında ölçeğin Türkçe sürümünün geçerliliğini ve güvenilirliğini de ölçeceğim.

Saygılarımla,

Ashhan Ercan
Anaokulu Öğretmeni



mynet

aslihanercan@mynet.com

Yazdır Kapat

07 Ocak 2008

Kimden: "Peter Ralston" <ralst003@umn.edu>
Kime : "aslihanercan" <aslihanercan@mynet.com>
Tarih : 25/04/2007 6:38 pm
Konu : Re: Instrument Request

№ 00228

Hello,

I have enclosed the items you are looking for. If you have any further questions, feel free to email me directly.

Pete

Peter Ralston
 Coordinator -- Crick Social Development Lab
 Institute of Child Development
 University of Minnesota
 ----- Original Message -----
From: "Nicki Crick" < >
To: "aslihanercan" < >
Cc: "Peter Ralston" < >
Sent: Wednesday, April 25, 2007 10:00 AM
Subject: Re: Instrument Request

> You are welcome to use the instrument and translate it into Turkish. Do
 > you need a copy of the instrument?
 >

> aslihanercan wrote:

>> Dear Sir,
 >> I am a graduate student in Marmara University Preschool Education
 >> Department. I am studying on aggression behaviour of preschool children
 >> with the assistance of Professor Alev Onder. As far as I searched, there
 >> isn't any instruments measuring the aggression behaviour of preschool
 >> children in Turkish, so I would like to get a permission to use preschool
 >> Social Behavior Scale - Teacher form (TSBS - T) and Preschool Social
 >> Behavior Scale - Peer Form (PSBS - P) instruments. I would like to
 >> transfer the items in the instruments into Turkish and use one of them in
 >> my dissertation. I should mention that these items will be transferred by
 >> experts and also will be checked by at least five professors in Marmara
 >> University. I will also measure the validity and the reliability of the
 >> Turkish version of the instrument.
 >> With my regards,
 >> Aslihan Ercan
 >> Primary School Teacher
 >>

>> *Sınırsız kapasite Mynet email'de! Hemen tıklayın!*

>> <

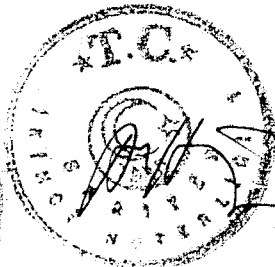
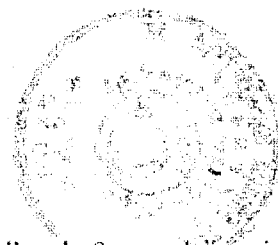
>>

>

> --

> Nicki R. Crick, Ph.D.
 > Professor and Director
 > Institute of Child Development
 > University of Minnesota--Twin Cities
 >

MÜSTEHİDATTIR
 TEKBASINA KULLANILAMAZ



T.C

MARMARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜNE,

18.12.2007

Okulunuz Okul Öncesi Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı, 241100420050031 numaralı öğrencisi Aslihan Ercan'ım.

Tez Danışmanım, Prof. Dr. Alev Önder'le birlikte yürüttüğüm "Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği - Öğretmen Formu' nun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması" başlıklı tez çalışmam için Milli Eğitim'e bağlı;

Sarıyer Kız Meslek Lisesi(Anasınıfı), Sarıyer Anafartalar İlköğretim Okulu (Anasınıfı), Sarıyer Tuncay Artun İMKB Doğanevler İlköğretim Okulu (Anasınıfı), Sarıyer Özel Ayazağa Işık Ana Okulu, Sarıyer Özel Cent Ana Okulu, Sarıyer Özel Enka Ana Okulu, Üsküdar Validebağ Anadolu Sağlık Meslek Lisesi(Anasınıfı), Üsküdar Mithatpaşa Anadolu Kız Meslek Lisesi(Anasınıfı), Üsküdar İstek Özel Belde Ana Okulu, Üsküdar Özel Bilfen Koşuyolu İlköğretim Okulu (Anasınıfı), Üsküdar Özel Bilfen Çengelköy Anaokullarında uygulama yapmak istiyorum.

Bu uygulamaları yapabilmem için Milli Eğitim Bakanlığı ile gerekli yazışmaların yapılmasını

Bilgilerinize arz ederim.

EK 1 Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği - Öğretmen

EK 2 Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği - Öğretmen Formu 'nun Geçerlik Güvenirlik Çalışması Konulu Tezin Çalışma Takvimi

ADRES: Türbeçeşme Sok.No: 13 Sarıyer / İstanbul

İMZA

TEL:

Ev: 0212-242-1838

Cep: 0505-384-5564

ASLIHAN ERCAN



241100420050031

Okul Öncesi
Öğretmenliği
ASLIHAN ERCAN

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
MÜDÜRLÜĞÜ

SAYI :B.30.02.Mar.F8.00.00/ 5215
KONU:İzin Yazısı hk.

Istanbul 24.11.2007

T.C.
İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne
Cağaloğlu / İstanbul

Enstitümüz **Okul Öncesi Öğretmenliği Yüksek Lisans** Programı öğrencilerinden **ASLIHAN ERCAN** şu an tez aşamasında olup, tezi ile ilgili uygulama çalışmalarını yapabilmesi için kendisine gerekli olan izinin verilmesi hususunda müsaadelerinizi arz ederim.

Prof.dr. Betül Aydın
Müdür

EK : 1- ÖĞRENCİ DİLEKÇESİ
2-ANKET
3-TEZ ÖNERİ FORMU

Tez Konusu : OKUL ÖNCESİ SOSYAL DAVRANIŞ ÖLÇEĞİ-ÖĞRETMEN FORMUNUN
GEÇERLİLİK -GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI



Marmara Üniversitesi, Okul Öncesi Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı, 241100420050031 numaralı öğrencisi Aslıhan Ercan'ın Danışmanı Prof. Dr. Alev ÖNDER'im.

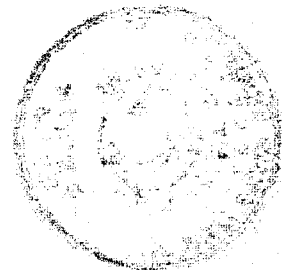
Aslıhan Ercan'ın yürüttüğü “ Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği- Öğretmen Formu'nun Geçerlik Güvenirlik Çalışması” başlıklı tez çalışması için Milli Eğitim'e bağlı Sarıyer Kız Meslek Lisesi(Anasınıfı), Sarıyer Anafartalar İlköğretim Okulu (Anasınıfı), Sarıyer Tuncay Artun İMKB Doğanevler İlköğretim Okulu (Anasınıfı), Sarıyer Özel Ayazağa Işık Ana Okulu, Sarıyer Özel Cent Ana Okulu, Sarıyer Özel Enka Ana Okulu, Üsküdar Validebağ Anadolu Sağlık Meslek Lisesi(Anasınıfı), Üsküdar Mithatpaşa Anadolu Kız Meslek Lisesi(Anasınıfı), Üsküdar İstek Özel Belde Ana Okulu, Üsküdar Özel Bilfen Koşuyolu İlköğretim Okulu (Anasınıfı), Üsküdar Özel Bilfen Çengelköy Anaokullarında uygulama yapması gerekmektedir.

Öğrencimin tezde kullanacağı ölçek uygulamasını Milli Eğitime bağlı okullarda yapmasını uygun buluyorum, tez çalışmasını onaylıyorum.

TARİH: 06.01.2008

İMZA

Prof. Dr. ALEV ÖNDER



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/161/3019
Konu: Anket(Ashhan ERCAN)

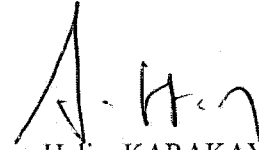
Ocak 2008

MARMARA ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

- İlgi : a) Valilik Makamının 17/01/2008 tarih ve 18.580 /157/2979 sayılı Oluru.
b)Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
c) 24/12/2007 tarih 5215 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Öğretmenliği Yüksek Lisans öğrencisi Ashhan ERCAN'ın İlimizde ekte adları verilen okullarda uygulanmak üzere "Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Öğretmen Formunun Geçerlilik Güvenirlik Çalışması" konulu anket çalışmalarını yapma istekleri İlgi (a) Valilik Oluru ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi, gereğinin İlgi(a) Valilik Oluru doğrultusunda, gerekli duyurunun anketçi tarafından yapılmasını, işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Kültür Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.


Halim KARAKAYA
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EKLER :

- Ek-1. İlgi(a)Valilik Oluru
2. Ek: Anket Soruları.

NOT : Verilecek cevapta tarih, kayıt numarası, dosya numarası yazılması rica olunur.

Adres : İstanbul Millî Eğitim Müdürlüğü A.Blok Ankara cad. No:2 Cağaloğlu

Tel. ve Fax : 212 526 13 82 İnternet : www.istanbul-meb.gov.tr E-mail : apk@istanbul-meb.gov.tr

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/ 157/2979
Konu : Ashihan ERCAN

17/01/2008

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a)Marmara Üniversitesi'nin 24/12/2007 tarih 5215 sayılı yazısı.
b)Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
c)Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığı'nın 11/04/2007 tarih ve 1950 sayılı emri.
d)Millî Eğitim Müdürlüğü Anket Komisyonu'nun 10/01/2008 tarihli tutanağı.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Öğretmenliği Yüksek Lisans öğrencisi Ashihan ERCAN'ın ilimizde ekte adları verilen okullarda uygulanmak üzere "Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Öğretmen Formunun Geçerlilik Güvenirlilik Çalışması" konulu anket çalışmalarını yapma istekleri hakkındaki İlgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Öğretmenliği Yüksek Lisans öğrencisi Ashihan ERCAN'ın ilimizde ekte adları verilen okullarda uygulanmak üzere "Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Öğretmen Formunun Geçerlilik Güvenirlilik Çalışması" konulu anket çalışmalarını yapmaları, bilimsel amaç dışında kullanılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, İlgi (c) Bakanlık Emri esasları dahilinde uygulanması, sonuçları Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

M.ATA ÖZER
Millî Eğitim Müdürü

EKLER :

Ek-1. İlgi (a) yazı ve ekleri

OLUR

16/01/2008

Hikmet DİNÇ
Vali Yardımcısı



NOT : Verilecek cevapta tarih, kayıt numarası, dosya numarası yazılması rica olunur.
Adres : İstanbul Millî Eğitim Müdürlüğü A.Blok Ankara cad. No:2 Cağaloğlu 526 13 82
E-Mail : kultur34@meh.gov.tr Web : <http://istanbul.meb.gov.tr/bolumler/kultur>

4440632

Ek- 2

**OKUL ÖNCESİ SOSYAL DAVRANIŞ ÖLÇEĞİ – ÖĞRETMEN FORMU’NUN
GEÇERLİK GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI KONUSU TEZİN ÇALIŞMA TAKVİMİ**

TEZİN HAZIRLANDIĞI KURUM: MARMARA ÜNİVERSİTESİ

**TEZ KONUSU: OKUL ÖNCESİ SOSYAL DAVRANIŞ ÖLÇEĞİ – ÖĞRETMEN
FORMU’NUN GEÇERLİK GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI**

TEZ DANIŞMANI: Prof. Dr. Alev ÖNDER

TEZİ HAZIRLAYAN: ASLIHAN ERCAN

**TEZDE KULLANILACAK ÖLÇEĞİN SAHİBİ TARAFINDAN KULLANIM İZİNİNİN
ALINMA TARİHİ: 25 Nisan, 2007**

ÖLÇEĞİN TÜRKÇE’YE ÇEVİRİLME TARİHİ: 06 Mayıs, 2007

**ÖLÇEĞİN TÜRKÇE’DEN TEKRAR İNGİLİZCE’YE ÇEVİRİLME TARİHİ: 13
Mayıs, 2007**

ÖLÇEĞİN SON ŞEKLİNİN OLUŞTURULMA TARİHİ: 20. Mayıs, 2007

**TEZ ÖNERİSİNİN MARMARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TARAFINDAN KABUL TARİHİ: Haziran, 2007**

**TEZ DANIŞMANI İLE EVREN VE ÖRNEKLEM SAYILARININ BELİRLENME
TARİHİ: 25 Eylül, 2007**

**TEZ DANIŞMANI İLE ÖLÇEĞİN UYGULANACAĞI OKUL İSİMLERİNİN
BELİRLENMESİ: 9 Ekim, 2007**

**ÖLÇEĞİN UYGULANACAĞI MİLLİ EĞİTİME BAĞLI OKUL
MÜDÜRLÜKLERİYLE GÖRÜŞMELERİN YAPILMA TARİHİ:
16 Ekim, 2007- 11 Aralık 2007**

**MARMARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜNE MİLLİ
EĞİTİME BAĞLI OKULLARLA ÇALIŞMA İZİNİ DİLEKÇESİNİN YAZILMA
TARİHİ: 18, Aralık 2007**

**İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE , OKULLARDA ÖLÇEK
UYGULAYABİLMEK İÇİN BAŞVURMA TARİHİ: 28, Aralık 2007**

**İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNDEN İZİN ALINDIKTAN SONRA
ÖLÇEKLERİN OKULLARA DAĞITILMA TARİHİ: 19 Şubat, 2008**

ÖLÇEKLERİN OKULLARDAN TOPLANMA TARİHİ: 4 Mart, 2008

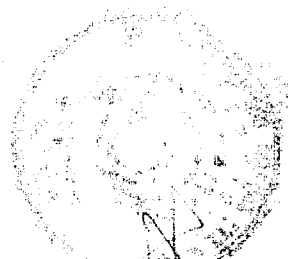


ÖLÇEK SONUÇLARININ İSTATİKSEL ANALİZLERİNİN YAPILMA TARİHİ: 5
Mart 2008- 1 Nisan 2008

TEZİN YAZILARAK BİTİRİLMESİ TARİHİ: 2 Nisan 2008- 3 Haziran 2008

**TEZ SONUÇLARININ İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE VE OKUL
MÜDÜRLÜKLERİNE BİLDİRİLME TARİHİ:** 10 Haziran, 2008

TEZİN MARMARA ÜNİVERSİTESİNE TESLİM TARİHİ: 2008 EĞİTİM VE
ÖĞRETİM YILI BAHAR DÖNEMİ SONU.



EK 3

Sevgili Arkadaşlar,

Bu çalışma, okul öncesi dönem çocuklarına yönelik bir 'Sosyal Davranış Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirliğini oluşturmak amacıyla gerçekleştirilmektedir. Lütfen her bir maddeyi dikkatlice okuyunuz. Öğrencinizin belirtilen davranışı hangi sıklıkla yaptığını seçiniz ve uygun olan sıklık sayısına (X) işaretini koyunuz. Ölçek ve bilgi formuna vereceğiniz içten ve doğru cevaplar, araştırmaya önemli bir katkı sağlayacaktır. Cevaplarınız gizli tutulacak, yalnızca bu araştırma için kullanılacaktır.

Lütfen hiçbir soruyu boş bırakmayınız.

Birinci bölümde çocuğun demografik bilgilerine yer verilmiştir.

Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Prof. Dr. Alev ÖNDER
Aslıhan KARAKUŞ

ÇOCUK BİLGİ FORMU

Okulun Adı:

Çocuğun Adı Soyadı:

Çocuğun Doğum Tarihi (Gün / Ay / Yıl olarak):

Çocuğun Ebeveyn Bilgileri

ANNE

Eğitim Düzeyi:

() İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite () Lisansüstü

Medeni Durumu:

Evli ()

Boşanmış ()

BABA

Eğitim Düzeyi:

() İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite () Lisansüstü

Medeni Durumu:

Evli ()

Boşanmış ()

Ailenin Tahmini Gelir Durumu

() Alt - Orta

() Orta

() Yüksek

TEŞEKKÜR EDERİM...

EK 4Preschool Social Behavior Scale – Teacher

Child's Name _____ Female?	Child's sex: Male or
Teacher's Name _____	Age _____

	Never or almost never true	not often	some times	often	always or almost always true
1. This child is good at sharing and taking turns	1	2	3	4	5
2. This child kicks or hits others.	1	2	3	4	5
3. This child is helpful to peers.	1	2	3	4	5
4. This child tells a peer that he/she won't play with that peer or be that peer's friend unless he/she does what this child asks.	1	2	3	4	5
5. This child verbally threatens to hit or beat up other children.	1	2	3	4	5
6. This child is kind to peers.	1	2	3	4	5
7. This child pushes or shoves other children.	1	2	3	4	5
8. This child tells others not to play with or be a peer's friend.	1	2	3	4	5
9. This child doesn't have much fun.	1	2	3	4	5
10. This child says or does nice things for other kids.	1	2	3	4	5
11. When mad at a peer, this child keeps that peer from being in the play group.	1	2	3	4	5
12. This child verbally threatens to physically harm another peer in order to get what they want.	1	2	3	4	5
13. This child tries to embarrass peers by making fun of them in front of other children.	1	2	3	4	5

	Never or almost never true	not often	some times	often	always or almost always true
14. This child ruins other peer's things (e.g. art projects, toys) when he/she is upset.	1	2	3	4	5
15. This child tells a peer they won't be invited to their birthday party unless he/she does what the child wants.	1	2	3	4	5
16. This child looks sad.	1	2	3	4	5
17. This child throws things at others when he/she doesn't get his/her own way.	1	2	3	4	5
18. This child smiles at other kids.	1	2	3	4	5
19. This child walks away or turns his/her back when he/she is mad at another peer.	1	2	3	4	5
20. This child verbally threatens to push a peer off a toy (e.g. tricycle, play horse) or ruin what the peer is working on (e.g. building blocks) unless that peer shares.	1	2	3	4	5
21. This child tries to get others to dislike a peer (e.g. by whispering mean things about the peer behind the peer's back).	1	2	3	4	5
22. This child verbally threatens to keep a peer out of the play group if the peer doesn't do what the child says.	1	2	3	4	5
23. This child hurts other children by pinching them.	1	2	3	4	5
24. This child is well liked by peers of the <u>same</u> sex.	1	2	3	4	5
25. This child is well liked by peers of the <u>opposite</u> sex.	1	2	3	4	5

EK 5

Tablo 36. Öğretmenlerin, Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu Maddelerini Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Değerlendirmelerine İlişkin Verdikleri Puanların Ortalamaları Ve Standart Sapmaları

Md.	Kız (N=274)		Erkek (N=274)		Toplam (N=548)	
	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss
s1	4,08	0,99	3,77	1,12	3,93	1,07
s2	1,26	0,68	1,61	0,90	1,43	0,82
s3	4,04	0,96	3,73	1,06	3,88	1,02
s4	2,06	1,13	2,05	1,04	2,06	1,08
s5	1,23	0,70	1,34	0,77	1,29	0,73
s6	4,14	0,85	3,91	0,93	4,02	0,90
s7	1,45	0,84	1,74	0,95	1,59	0,90
s8	1,52	0,81	1,31	0,66	1,41	0,75
s9	1,31	0,77	1,31	0,75	1,31	0,76
s10	4,05	0,94	3,82	0,99	3,94	0,97
s11	2,03	1,04	2,06	1,12	2,05	1,08
s12	1,21	0,64	1,32	0,74	1,27	0,69
s14	1,25	0,64	1,30	0,67	1,28	0,65
s15	1,73	0,99	1,44	0,76	1,59	0,89
s16	1,79	0,93	1,68	0,93	1,73	0,93
s18	4,09	0,88	4,07	0,87	4,08	0,87
s21	1,30	0,71	1,12	0,41	1,21	0,59
s22	1,62	0,93	1,60	0,95	1,61	0,94
s23	1,22	0,61	1,24	0,62	1,23	0,62

Tablo 37. Öğretmenlerin, Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu Alt Boyutlarının Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Değerlendirmelerine İlişkin Verdikleri Puanların Ortalamaları Ve Standart Sapmaları

Boyutlar	Kız			Erkek			Toplam		
	N	\bar{X}	ss	N	\bar{X}	ss	N	\bar{X}	ss
Açık/Fiziksel Saldırganlık	273	1,27	0,59	274	1,43	0,62	547	1,35	0,61
İlişkisel Saldırganlık	274	1,71	0,73	273	1,60	0,61	547	1,65	0,68
Olumlu Sosyal Davranış	274	4,08	0,81	274	3,81	0,89	548	3,94	0,86
Depresif Duygular	274	2,40	0,43	274	2,35	0,43	548	2,37	0,43

Tablo 38. . Öğretmenlerin, Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu Maddelerinin Öğrencilerin Yaş Değişkenine Göre Değerlendirmelerine İlişkin Verdikleri Puanların Ortalamaları Ve Standart Sapmaları

Md.	43-47 Aylık (4 yaş altı)			48-59 Aylık (4-5 yaş)			60-72 Aylık (5-6 yaş)			Toplam		
	N	\bar{X}	ss	N	\bar{X}	ss	N	\bar{X}	ss	N	\bar{X}	ss
s1	75	3,77	0,91	221	3,79	1,07	252	4,10	1,09	548	3,93	1,07
s2	75	1,44	0,81	221	1,43	0,81	252	1,44	0,84	548	1,43	0,82
s3	75	3,48	1,01	221	3,72	1,04	252	4,14	0,95	548	3,88	1,02
s4	74	1,99	1,09	221	2,25	1,11	252	1,91	1,05	547	2,06	1,09
s5	75	1,25	0,57	221	1,31	0,76	252	1,27	0,76	548	1,29	0,74
s6	75	3,96	0,91	221	3,94	0,91	252	4,11	0,90	548	4,02	0,91
s7	75	1,64	0,94	221	1,63	0,98	252	1,54	0,84	548	1,59	0,91
s8	75	1,36	0,67	221	1,46	0,76	252	1,38	0,77	548	1,41	0,75
s9	75	1,15	0,43	221	1,34	0,79	252	1,33	0,81	548	1,31	0,76
s10	75	3,91	0,84	221	3,83	1,02	252	4,05	0,96	548	3,94	0,97
s11	75	2,07	1,04	221	2,16	1,07	252	1,94	1,10	548	2,05	1,08
s12	75	1,21	0,55	221	1,29	0,71	252	1,26	0,72	548	1,27	0,70
s14	75	1,23	0,56	220	1,31	0,69	252	1,26	0,66	547	1,28	0,66
s15	75	1,44	0,70	221	1,66	0,88	252	1,57	0,96	548	1,59	0,90
s16	75	1,71	0,90	221	1,80	0,94	252	1,69	0,94	548	1,73	0,93
s18	75	1,96	0,80	221	2,06	0,93	252	1,79	0,83	548	1,92	0,88
s21	75	1,09	0,34	221	1,22	0,63	252	1,23	0,61	548	1,21	0,59
s22	75	1,48	0,72	221	1,76	1,02	252	1,52	0,92	548	1,61	0,95
s23	75	1,24	0,61	221	1,25	0,60	252	1,21	0,64	548	1,23	0,62

Tablo 39. . Öğretmenlerin, Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu Alt Boyutlarının Öğrencilerin Yaş Değişkenine Göre Değerlendirmelerine İlişkin Verdikleri Puanların Ortalamaları Ve Standart Sapmaları

Boyutlar	43-47 Aylık (4 yaş altı)			48-59 Aylık (4-5 yaş)			60-72 Aylık (5-6 yaş)		
	N	\bar{X}	ss	N	\bar{X}	ss	N	\bar{X}	ss
Açık/Fiziksel Saldırganlık	74	1,58	0,54	221	1,75	0,69	252	1,59	0,69
İlişkisel Saldırganlık	75	1,34	0,55	220	1,37	0,62	252	1,33	0,61
Olumlu Sosyal Davranış	75	3,78	0,76	221	3,82	0,87	252	4,10	0,85
Depresif Duygular	75	1,60	0,50	221	1,73	0,71	252	1,60	0,68

Tablo 40. . Öğretmenlerin, Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu Maddelerinin Öğrencilerin Ailelerinin Yaklaşık Gelir Durumu Değişkenine Göre Değerlendirmelerine İlişkin Verdikleri Puanların Ortalamaları Ve Standart Sapmaları

Md.	Düşük/Alt			Orta			Yüksek/Üst			Toplam		
	N	\bar{X}	ss	N	\bar{X}	ss	N	\bar{X}	ss	N	\bar{X}	ss
s1	184	3,97	1,00	182	4,07	1,04	182	3,75	1,15	548	3,93	1,07
s2	184	1,46	0,78	182	1,35	0,74	182	1,50	0,93	548	1,43	0,82
s3	184	3,88	1,01	182	3,90	1,06	182	3,86	1,01	548	3,88	1,02
s4	184	2,16	1,06	182	1,89	1,04	181	2,12	1,15	547	2,06	1,09
s5	184	1,27	0,68	182	1,28	0,76	182	1,31	0,78	548	1,29	0,74
s6	184	4,02	0,89	182	4,02	0,92	182	4,02	0,91	548	4,02	0,91
s7	184	1,61	0,89	182	1,55	0,84	182	1,61	0,99	548	1,59	0,91
s8	184	1,52	0,78	182	1,31	0,72	182	1,41	0,75	548	1,41	0,75
s9	184	1,29	0,75	182	1,30	0,75	182	1,34	0,78	548	1,31	0,76
s10	184	4,03	0,91	182	4,00	0,98	182	3,79	1,02	548	3,94	0,97
s11	184	2,12	1,09	182	1,96	1,08	182	2,06	1,09	548	2,05	1,08
s12	184	1,26	0,66	182	1,22	0,61	182	1,32	0,81	548	1,27	0,70
s14	184	1,29	0,65	182	1,20	0,56	181	1,34	0,75	547	1,28	0,66
s15	184	1,84	1,05	182	1,46	0,76	182	1,46	0,81	548	1,59	0,90
s16	184	1,66	0,84	182	1,71	0,93	182	1,84	1,02	548	1,73	0,93
s18	184	4,16	0,83	182	4,04	0,86	182	4,03	0,93	548	4,08	0,88
s21	184	1,29	0,66	182	1,16	0,52	182	1,17	0,57	548	1,21	0,59
s22	184	1,74	1,01	182	1,54	0,85	182	1,55	0,96	548	1,61	0,95
s23	184	1,18	0,49	182	1,18	0,52	182	1,32	0,80	548	1,23	0,62

Tablo 41. . Öğretmenlerin, Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu alt boyutlarının öğrencilerin ailelerinin yaklaşık gelir düzeyi değişkenine göre değerlendirmelerine ilişkin verdikleri puanların ortalamaları ve standart sapmaları

Boyutlar	Düşük/Alt			Orta			Yüksek/Üst			Toplam		
	N	\bar{X}	ss	N	\bar{X}	ss	N	\bar{X}	ss	N	\bar{X}	ss
Açık/Fiziksel Saldırganlık	184	1,34	0,57	182	1,30	0,55	181	1,40	0,70	547	1,35	0,61
İlişkisel Saldırganlık	184	1,78	0,71	182	1,55	0,62	181	1,63	0,68	547	1,65	0,68
Olumlu Sosyal Davranış	184	3,97	0,82	182	4,00	0,87	182	3,86	0,89	548	3,94	0,86
Depresif Duygular	184	2,37	0,42	182	2,35	0,40	182	2,40	0,47	548	2,37	0,43