

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

SOSYAL-DUYGUSAL GELİŞİM DEğERLENDİRME ÖLÇEğİ:
48-66 AYLIK ÇOCUKLAR İÇİN UYARLAMA ÇALIŞMASI

Hande ARSLAN ÇİFTÇİ
(Yüksek Lisans Tezi)

İstanbul – 2015

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

SOSYAL-DUYGUSAL GELİŞİM DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ:
48-66 AYLIK ÇOCUKLAR İÇİN UYARLAMA ÇALIŞMASI

Hande ARSLAN ÇİFTÇİ
(Yüksek Lisans Tezi)

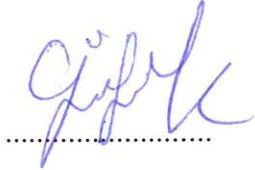


Danışman
Doç. Dr. Gülden UYANIK BALAT

İstanbul – 2015

**Tüm kullanım hakları
M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.
© 2015**

ONAY

Hande ARSLAN ÇİFTÇİ tarafından hazırlanan “SOSYAL-DUYGUSAL GELİŞİM DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ: 48-66 AYLIK ÇOCUKLAR İÇİN UYARLAMA ÇALIŞMASI” konulu bu çalışma, 10.07.2015 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

	Adı Soyadı	İmza
TEZ DANIŞMANI	Doç. Dr. Gülden UYANIK BALAT	
JÜRİ ÜYESİ	Prof. Dr. Ozana URAL	
JÜRİ ÜYESİ	Yrd. Doç. Dr. Zeynep Berna ERDİLLER	

ÖZGEÇMİŞ

- 2005 Tekirdağ Anadolu Lisesi'nden mezun olma
- 2011 Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı'ndan mezun olma
- 2013 Öğretim Üyesi Yetiştirme Programı (ÖYP) İstanbul Medeniyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı
- 2013 Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans Programına Giriş
- 2013 Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı Araştırma Görevlisi (ÖYP)

İLETİŞİM BİLGİLERİ

- Görev Yaptığı Kurum : Marmara Üniversitesi
- Ünvanı : Araştırma Görevlisi
- E-Posta : hande.arslan@marmara.edu.tr

ÖNSÖZ

Öncelikle fikirleriyle bana yol gösteren, çalışmamın tüm aşamalarında engin görüşlerini ve zamanını benden esirgemeyen, bütün bunların yanı sıra manevi desteği ve güveni ile her zaman yanımda olan örnek aldığım Değerli Hocam ve Danışmanım Sayın Doç. Dr. Gülden Uyanık Balat'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmam boyunca bilimsel desteğini ve anlayışını esirgemeyen, akademik gelişimim konusunda beni her zaman destekleyen Değerli Hocam Sayın Prof. Dr. Ozana Ural'a çok teşekkür ederim.

Tez jürimde yer almayı kabul eden ve görüşleriyle önemli katkılarda bulunan Değerli Hocam Yrd. Doç. Dr. Zeynep Berna Erdiller'e çok teşekkür ederim. Kıymetli önerileri ile araştırmamı zenginleştiren Değerli Hocalarım Sayın Prof. Dr. Rengin Zembat, Prof. Dr. Yıldız Güven, Yrd. Doç. Dr. Oya Ramazan'a; araştırmam boyunca beni yüreklendiren Değerli Hocalarım Sayın Dr. Gülçin Güven, Öğr. Gör. Kadriye Efe Azkeskin ve Öğr. Gör. Hülya Bilgin'e; araştırmamın istatistik analizlerinde desteklerini esirgemeyen ve araştırmaya görüşleri ile ışık tutan Sevgili Hocam Dr. Türker Sezer'e en içten teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans süreci boyunca manevi destek veren sevgili araştırma görevlisi arkadaşlarım Dilan Bayındır, Ezgi Akşin, Elif Yılmaz, Hilal Tunçeli, Büşra Şahan ve Zeynep Kılıç'a; ayrıca Merve Tezel ve Feride Öksüz'e ve verileri bilgisayara aktarma konusunda destekte bulunan dostlarım Demet Arpacık, Tülin Gümüştekin, Gülsüm Çelebi ve Fahrettin Adagideli'ye çok teşekkür ederim.

Sonsuz sevgisini her zaman hissettiğim ve her daim özlediğim Canım Annem'e, hayatımın her anında olduğu gibi bu süreçte de sonsuz destek veren Sevgili Babam ve Ablam'a teşekkür etmeyi borç bilirim. Son olarak, tüm çalışmalarım da en büyük destekçim, hayatı benimle paylaşan ve mutluluk katan Sevgili Eşim Oktay Çiftçi'ye çok teşekkür ederim.

Hande ARSLAN ÇİFTÇİ

ÖZET

SOSYAL-DUYGUSAL GELİŞİM DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ: 48-66 AYLIK ÇOCUKLAR İÇİN UYARLAMA ÇALIŞMASI

Bu araştırmanın amacı, A.B.D.'de 2014 yılında Squires ve meslektaşları tarafından 36-66 aylık okul öncesi dönem çocuklarının sosyal-duygusal gelişimlerini değerlendirmek ve risk altında olan çocukları belirlemek için geliştirilen ve ebeveynlerinin değerlendirmeleri ile doldurulan “Social-Emotional Assessment/Evaluation Measure-Preschool (SEAM)” (Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği) adlı ölçeğin dilsel eş değerlik, güvenirlik ve geçerlik çalışmalarını gerçekleştirmektir.

Tarama modelinde planlanan araştırma, 2014-2015 eğitim ve öğretim yılında, İstanbul ili Avrupa yakasından Kağıthane, Gaziosmanpaşa ve Beşiktaş ilçeleriyle, Asya yakasından Kartal, Üsküdar, Ataşehir, Kadıköy ve Ümraniye ilçelerinde yer alan okul öncesi eğitim kurumlarında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı 4 özel, 8 resmi olmak üzere toplam 12 okuldan, 48-66 aylık 394 çocuk oluşturmuştur.

Dilsel eşdeğerlik için gerçekleştirilen Pearson korelasyon analizi ve Wilcoxon testi sonucunda ölçekteki tüm maddelerin dilsel eşdeğerliğe sahip olduğu bulunmuştur. Ölçekte yer alan maddeler 16 uzmanın görüşüne sunulmuş ve ölçeğin kapsam geçerliğini sağladığı bulunmuştur. Ölçeğin kriter geçerliği belirlemek amacıyla “Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBED)” kullanılmıştır. İki ölçek arasında Pearson Korelasyon katsayısına göre pozitif yönlü, yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur ($r=,770$, $p< .01$). Madde analiz işlemleri yapılmış ve tüm maddelerle toplam puan arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Ölçeğin güvenirliğini belirlemek için tutarlık katsayısı hesaplanmış, ölçeğin tümü için Cronbach Alpha katsayısı 0,92 olarak bulunmuştur. Ayrıca ölçeğin test-tekrar test sonuçları arasında anlamlı ilişki olduğu bulunmuş ve Pearson korelasyon katsayısının 0,908 olduğu saptanmıştır.

Bununla birlikte, ANOVA ve T-testi analizleri uygulanarak, çocukların OSGÖ puan ortalamalarının çeşitli değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlenmiştir. Buna göre, OSGÖ'den alınan puan ortalamaları arasından çocukların cinsiyet ve annelerinin öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Diğer bir yandan, OSGÖ'den alınan puan ortalamaları arasından çocukların yaşları, okul öncesi eğitim alma süreleri, devam ettikleri okul öncesi eğitim kurumunun türü, kardeş sayıları, anne ve babalarının yaşı, babalarının öğrenim durumu, annelerinin çalışma durumları ve aile gelir düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur.

Yapılan analizler doğrultusunda, Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği (OSGÖ)'nin Türkçe dilsel eşdeğerliğe sahip olduğu ve alanda ilgili kişiler tarafından kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Eğitim, Sosyal-Duygusal Gelişim, Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği.

ABSTRACT

SOCIAL-EMOTIONAL ASSESSMENT/EVALUATION MEASURE (SEAM): TURKISH ADAPTATION STUDY FOR CHILDREN 48-66 MONTHS

The aim of this research is to carry out language equivalence, reliability and validity studies of “Social-Emotional Assessment/Evaluation Measure-Preschool (SEAM)” which is completed by parents and developed to evaluate social-emotional development of 36-66 month-old preschool children and detect at-risk children by Squires and colleagues in 2014 in the U.S.A.

This research was carried out with survey method. Study group included 48-66 month-old 394 preschool children who continue their education in 12 schools (4 private and 8 public) of Ministry of National Education in Kağıthane, Gaziosmanpaşa and Beşiktaş districts on the Europe side and Kartal, Üsküdar, Ataşehir, Kadıköy and Ümraniye districts on the Asia side of Istanbul in 2014-2015 school year.

As a result of Pearson correlation analysis and Wilcoxon Test, it was found that all items in the scale have language equivalence. As results of 16 field experts’ opinions on the scale’s items, the scale was found to have content validity. To determine the scale’s criterion validity, “Preschool Social Skill Assessment Scale” was used. According to Pearson correlation coefficient between two scales, it was found a positive significant relation ($r=.770$, $p<.01$). Item analysis was applied and it was found out that all the correlations between the items and the scale’s total score are significantly related. To determine reliability, an analysis of internal consistency was conducted using Cronbach Alpha model and Cronbach Alpha found was 0,92. Additionally, it was found there is a significant relation between test and retest scores and determined that Pearson correlation coefficient between them is 0,908.

In addition, by conducting ANOVA and T-test analyses, it was determined that whether children’s mean scores differ according to some variables. It was found that children’s mean scores significantly differ according to their gender and educational level of their mothers. It was also found that children’s mean scores do not significantly differ according to children’s age, duration of preschool education, type of preschool

education institution, number of siblings, age of mother and father, mother's working condition and family economic level.

In line with these analyses, it was concluded that Preschool Social-Emotional Assessment/Evaluation Measure has Turkish language equivalence and is a reliable and valid scale which can be used by related people in the field.

Key Words: Preschool Education, Social-Emotional Development, Social-Emotional Assessment Evaluation Measure.

İÇİNDEKİLER

ONAY	i
ÖZGEÇMİŞ	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xv
KISALTMALAR	xvi
BÖLÜM I: GİRİŞ	1
1.1. Problem	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Sınırlılıklar.....	5
1.5. Sayıtlılar	5
BÖLÜM II: İLGİLİ ALANYAZIN	7
2.1. Sosyal-Duygusal Gelişimin Tanımı	7
2.2. Okul Öncesinde Sosyal-Duygusal Gelişimin Önemi	10
2.3. Okul Öncesinde Sosyal-Duygusal Gelişim Alanları	13
2.3.1. Başkalarıyla Sağlıklı Etkileşimler Sergileme	14
2.3.2. Çeşitli Duyguları İfade Etme	15
2.3.3. Sosyal-Duygusal Tepkileri Düzenleme	17
2.3.4. Başkalarına Empati Gösterme.....	19
2.3.5. Başkalarıyla Paylaşma ve Yakın İlişkiler Kurma	20
2.3.6. Bağımsızlık Gösterme.....	21
2.3.7. Olumlu Bir Benlik İmajı Sergileme	23
2.3.8. Hareketlilik Düzeyini ve Dikkatini Düzenleme.....	25

2.3.9. Kendisinden İstenilenler ve Günlük Rutinde Diğerleriyle İşbirliği Yapma	27
2.3.10.Çeşitli Uyum Becerileri Gösterme	27
2.4. Okul Öncesinde Sosyal-Duygusal Gelişimi Etkileyen Risk Faktörleri ve Koruyucu Faktörler	28
2.4.1. Bireysel Risk Faktörleri ve Koruyucu Faktörler	29
2.4.2. Ailesel Risk Faktörleri ve Koruyucu Faktörler	30
2.4.3. Çevresel Risk Faktörleri ve Koruyucu Faktörler	31
2.5. Okul Öncesinde Sosyal-Duygusal Gelişimin Değerlendirilmesi	33
2.6. İlgili Araştırmalar	35
2.6.1. Türkiye’de Yapılmış İlgili Araştırmalar	35
2.6.2. Yurtdışında Yapılmış İlgili Araştırmalar	45
BÖLÜM III: YÖNTEM	51
3.1. Araştırma Modeli	51
3.2. Çalışma Grubu.....	51
3.3. Veri Toplama Araçları.....	56
3.3.1. Aile Bilgi Formu	57
3.3.2. Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği (SEAM: Social-Emotional Assesment/Evaluation Measure- Preschool).....	57
3.3.3. Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBED Anne- Baba Formu)	61
3.4. Verilerin Toplanması.....	62
3.5. Verilerin Analizi.....	63
BÖLÜM IV: BULGULAR.....	65
4.1. Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği’nin Dilsel Eşdeğerlik Çalışmasına İlişkin Bulgular	65
4.2. Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği’nin Geçerlik Çalışmalarına İlişkin Bulgular.....	71
4.2.1. Kapsam Geçerliği.....	71
4.2.2. Yapı Geçerliği	73

4.2.3. Kriter Geçerliği	76
4.2.4. Ayırt Edici Geçerlik	77
4.3. Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği'nin Güvenirlik Çalışmalarına İlişkin Bulgular.....	79
4.3.1. İç Güvenirlik (İç Tutarlık).....	79
4.3.2. Madde Analizleri.....	81
4.3.3. Test-Tekrar Test Güvenirliği	83
4.4. Sosyal-Duygusal Gelişimin Çeşitli Değerşkenler Açısından İncelenmesi Çalışmasına İlişkin Bulgular	83
4.4.1. Çocukların Yaşlarına Göre Sosyal-Duygusal Gelişimlerine İlişkin Bulgular.....	84
4.4.2. Çocukların Cinsiyetlerine Göre Sosyal-Duygusal Gelişimlerine İlişkin Bulgular	84
4.4.3. Çocukların Kardeş Sayısına Göre Sosyal-Duygusal Gelişimlerine İlişkin Bulgular	85
4.4.4. Çocukların Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Sürelerine Göre Sosyal-Duygusal Gelişimlerine İlişkin Bulgular	85
4.4.5. Çocukların Devam Ettikleri Okul Öncesi Kurumun Türüne Göre Sosyal-Duygusal Gelişimlerine İlişkin Bulgular	86
4.4.6. Çocukların Annelerinin Yaşlarına Göre Sosyal-Duygusal Gelişimlerine İlişkin Bulgular.....	86
4.4.7. Çocukların Babalarının Yaşlarına Göre Sosyal-Duygusal Gelişimlerine İlişkin Bulgular.....	87
4.4.8. Çocukların Annelerinin Öğrenim Durumlarına Göre Sosyal-Duygusal Gelişimlerine İlişkin Bulgular	88
4.4.9. Çocukların Babalarının Öğrenim Durumlarına Göre Sosyal-Duygusal Gelişimlerine İlişkin Bulgular.....	90
4.4.10. Çocukların Aile Gelir Düzeyine Göre Sosyal-Duygusal Gelişimlerine İlişkin Bulgular	91
4.4.11. Çocukların Annelerinin Çalışma Durumuna Göre Sosyal-Duygusal Gelişimlerine İlişkin Bulgular.....	91

BÖLÜM V: SONUÇ	93
5.1. Yargı.....	93
5.1.1. Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği'nin Dilsel Eşdeğerlik Çalışması	93
5.1.2. Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği'nin Geçerlik Çalışması	93
5.1.3. Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği'nin Güvenirlilik Çalışması.....	94
5.1.4. Sosyal-Duygusal Gelişimin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Sonuçlar	95
5.2. Tartışma.....	96
5.3. Öneriler.....	102
5.3.1. Araştırmacılar için Öneriler	102
5.3.2. Uygulayıcılar için Öneriler	103
KAYNAKÇA	104
EKLER	122

TABLolar LİSTESİ

Tablo 3.1.	Araştırmaya Katılan Çocukların Yaşlarına Göre Frekans ve Yüzde Değerleri	52
Tablo 3.2.	Araştırmaya Katılan Çocukların Cinsiyetlerine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri.....	52
Tablo 3.3.	Araştırmaya Katılan Çocukların Devam Ettikleri Okulların Türüne Göre Frekans ve Yüzde Değerleri	52
Tablo 3.4.	Araştırmaya Katılan Çocukların Okul Öncesi Eğitim Alma Sürelerine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri.....	53
Tablo 3.5.	Araştırmaya Katılan Çocukların Kardeş Sayılarına Göre Frekans ve Yüzde Değerleri.....	53
Tablo 3.6.	Araştırmaya Katılan Çocukların Doğum Sıralarına Göre Frekans ve Yüzde Değerleri.....	53
Tablo 3.7.	Araştırmaya Katılan Çocukların Anne-Babalarının Medeni Durumlarına Göre Frekans ve Yüzde Değerleri.....	54
Tablo 3.8.	Araştırmaya Katılan Çocukların Anne-Babalarının Yaşlarına Göre Frekans ve Yüzde Değerleri	54
Tablo 3.9.	Araştırmaya Katılan Çocukların Anne-Babalarının Öğrenim Durumu Değişkenlerine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri	55
Tablo 3.10.	Araştırmaya Katılan Çocukların Ailelerinin Gelir Düzeyi Değişkenlerine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri	55
Tablo 3.11.	Araştırmaya Katılan Çocukların Anne-Babalarının Çalışma Durumları Değişkenlerine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri	56
Tablo 3.12.	Araştırmaya Katılan Çocukları Büyüten Kişiler ve Evde Akraba Yaşama Durumu Değişkenlerine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri.....	56
Tablo 4.1.	Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği'nin Türkçe ve İngilizce Formu Uygulamalarından Alınan Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	65
Tablo 4.2.	Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği Türkçe ve İngilizce Formu Uygulamaları Korelasyon Katsayıları.....	66
Tablo 4.3.	Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği'nin Türkçe Ve İngilizce Formu Uygulamaları İçin Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları.....	67
Tablo 4.4.	Lawshe Minimum İçerik Geçerliği Ölçütleri.....	71
Tablo 4.5.	Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği'nin Kapsam Geçerlik Sonuçları	72

Tablo 4.6.	Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği'nin Alanlarından Alınan Puanların Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri	73
Tablo 4.7.	Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Değerlendirme Ölçeği' nin Tümü ile Alanlarının Puanları Arasındaki İlişkileri Sınamak için Hesaplanan Korelasyon Katsayıları	74
Tablo 4.8.	Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Değerlendirme Ölçeği'nin Alanlarının Birbirleri Arasındaki İlişkileri Sınamak için Hesaplanan Korelasyon Katsayıları.....	75
Tablo 4.9.	Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği ile Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği Arasındaki İlişkiler.....	76
Tablo 4.10.	Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği Madde Ayırt Edicilikleri.....	77
Tablo 4.11.	Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği'nin Maddelerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	79
Tablo 4.12.	Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği'nin Maddelerinin Aritmetik Ortalama, Minimum, Maksimum, Ranj, Varyans Değerleri.....	81
Tablo 4.13.	Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği'nin Madde Toplam Analizleri.....	81
Tablo 4.14.	Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği'nin Test-Tekrar Test Katsayıları	83
Tablo 4.15.	Çocukların Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği Puan Ortalamalarının Yaş Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	84
Tablo 4.16.	Çocukların Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği Puan Ortalamalarının Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları.....	84
Tablo 4.17.	Çocukların Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği Puan Ortalamalarının Kardeş Sayısı Değişkenine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	85
Tablo 4.18.	Çocukların Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği Puan Ortalamalarının Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Süresi Değişkenine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	85
Tablo 4.19.	Çocukların Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği Puan Ortalamalarının Okul Türü Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları.....	86
Tablo 4.20.	Çocukların Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği Puan Ortalamalarının Anne Yaşı Değişkenine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	86

Tablo 4.21.	Çocukların Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği Puan Ortalamalarının Baba Yaşı Değişkenine Değişkenine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	87
Tablo 4.22.	Çocukların Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği Puan Ortalamalarının Anne Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	88
Tablo 4.23.	Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği Puan Ortalamalarının Anne Öğrenim Durumu Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	89
Tablo 4.24.	Çocukların Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği Puan Ortalamalarının Anne Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Tamhane's 2 Testi Sonuçları	89
Tablo 4.25.	Çocukların Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği Puan Ortalamalarının Baba Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	90
Tablo 4.26.	Çocukların Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği Puan Ortalamalarının Ailenin Gelir Düzeyi Değişkenine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	91
Tablo 4.27.	Çocukların Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği Puan Ortalamalarının Anne Çalışma Durumu Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları	91

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 3.1. Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği Madde Örnekleri	59
---	----

KISALTMALAR

- ANOVA** : Analysis of Variance (Varyans Analizi)
- OSBED** : Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği
- OSGÖ** : Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği
- SEAM** : Social Emotional Assessment/Evaluation Measure

BÖLÜM I: GİRİŞ

1.1. Problem

Okul öncesi dönem, çocuğun diğer gelişim alanlarında olduğu gibi sosyal-duygusal gelişim alanında da oldukça önemli ve kritik bir süreci kapsamaktadır. Çocuğun içinde yaşadığı topluma uyum sağlayabilmesi ve sosyalleşebilmesi için, başkalarıyla sağlıklı etkileşimler sergileme, çeşitli duyguları ifade etme, sosyal-duygusal tepkilerini düzenleme, empati gösterme, başkalarıyla yakın ilişkiler kurma, bağımsızlık gösterme, olumlu benlik imajı sergileme, paylaşma ve işbirliği yapma gibi sosyal-duygusal becerilere sahip olmaları gerekmektedir.

Çocuğun sosyal-duygusal yeterlik bakımından güçlü bir temel oluşturabilmesi için okul öncesi dönem büyük önem taşımaktadır. Bu temel sağlam olduğunda, çocuklar başkalarıyla olumlu ilişkiler kurmaya ve okulda başarılı olmaya devam ederlerken, ruh sağlığı bakımından da sağlıklı olurlar (Guralnick, 2011; Razza, Martin ve Brooks-Gunn, 2010). Güçlü temelin eksikliği, okulda başarısızlık ve ruh sağlığı problemleri gibi istenmeyen sonuçlar ortaya çıkarabilir (Rapheal, 2011; Shonkoff, 2010).

Okul öncesi eğitim kurumlarının ilgili sosyal becerilerin kazandırılması süreçlerini, bir yandan planlı öğretim etkinlikleriyle gerçekleştirmeleri, bir yandan da planlı ölçme ve değerlendirme uygulamalarıyla izlemeleri önem taşımaktadır (Ömeroğlu, vd., 2014c). Standart ölçme ve değerlendirme araçları olmadan, okul öncesi eğitimcileri ve öğretmenleri sosyal-duygusal gelişimsel gecikmeye neden olan ufak farklılıkları göz ardı edebilirler. Bu yüzden, geçerlik ve güvenirlikleri belirlenmiş sistematik ve uygun maliyetli değerlendirme araçlarına ihtiyaç duyulmaktadır (Tsai, McClelland, Pratt ve Squires, 2006).

Sosyal-duygusal ihtiyaçların ölçme-değerlendirme aracılığıyla erken belirlenmesi, uzun süreli sosyal-duygusal problemleri önlemede kilit noktadır. Desteğe ihtiyaç duyan çocuklar belirlendikten sonra, eğitimciler sosyal-duygusal değerlendirmeden alınan sonuçları uygun ve etkili müdahale programları yaratmak için kullanabilirler. Okul öncesi çocukları için birçok sosyal-duygusal değerlendirme aracı olmasına rağmen, değerlendirme sonuçları ile müdahale uygulamaları arasında bağlantı eksikliği vardır.

Değerlendirme sonuçlarını müdahale stratejilerinde kullanma, uzmanlara uygun davranış planları yaratmada, etkili uygulamalarda bulunmada ve gelişimi izlemede yardım edebilir (Merrell, 2001; Pribble, 2013). Rakamlardan daha fazlasını sunabilen değerlendirme araçlarına sahip olmak çok önemlidir. Bu değerlendirme araçları, öğretmenlerin çocukların sosyal duygusal gelişim bakımından eksikliklerini tanımlayabilmelerini, doğru hedefler oluşturmalarını ve doğru müdahale içeriği yaratabilmelerini mümkün kılmalıdır (Squires ve Bricker, 2007). Türkiye’de sosyal ve duygusal problemlere sahip olan ya da risk altında olan okul öncesi çocuklarını tespit etme, izleme ve müdahale hizmetlerinin gelişmesine acil bir şekilde ihtiyaç duyulmaktadır.

Ülkemizde okul öncesi dönem çocuklarının sosyal gelişim ve duygusal gelişim alanlarına yönelik ayrı ayrı çalışmalar olmasına rağmen, bütünsel bir yaklaşımla hazırlanmış ölçme araçları sınırlıdır. Ayrıca 36-66 ay aralığındaki küçük çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerini ölçen ve ebeveynler tarafından doldurulan ölçme araçlarının da sınırlı olduğu söylenebilir. Ülkemizde erken çocukluk alanında sınırlı sayıda profesyonel olduğu düşünülünce, diğer kaynaklardan bilgi toplamaya olan gereksinim artmaktadır ve çocukların ebeveynlerine uygulanan ölçme araçlarının geliştirilmesi ya da uyarlanması özellikle önem kazanmaktadır. Okul öncesi çocuklarının ve ebeveynlerinin performans ve yeterliklerine odaklanan ve ebeveynlerle olumlu bir işbirliğine olanak verip onları değerlendirmede daha aktif kılan ölçme araçlarına özellikle ihtiyaç duyulmaktadır.

Ebeveynler tarafından yapılan değerlendirmelerin avantajları arasında, uygun maliyetli bir yöntem olması ve profesyonellerin ebeveynlerin kendi çocuklarına yönelik bilgisinden ve deneyimlerinden yararlanmalarını sağlaması gösterilebilir. Ebeveynler tarafından yapılan değerlendirme çocukların gelişimlerinin düzenli olarak takibini sağlamaktadır. Ayrıca, sosyoekonomik seviyeye ve ruh sağlığına bakılmaksızın, ebeveynler kendi çocuklarının gelişimini doğru değerlendirmektedirler (Glascoe, 2003). Bütün bunlar göz önüne alındığında, ülkemizde 36-66 aylık çocuklara yönelik kapsamlı, kolay uygulanan, ebeveynlerin kullanabileceği güvenilir ölçme araçlarının geliştirilmesine ya da uyarlanmasına ihtiyaç vardır.

Bu çalışmanın temel amacı, 36-66 aylık okul öncesi dönem çocuklarının sosyal-duygusal gelişimlerini değerlendirme ve risk altında olan çocukları belirlemeye yönelik “Social Emotional Assessment/Evaluation Measure-Preschool (SEAM)” (Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği) adlı ölçeğin Türkçe’ye uyarlanmasıdır. Bu amaç doğrultusunda çalışmanın problemi, “Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği geçerli ve güvenilir bir ölçek midir?” olarak belirlenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, 36-66 aylık okul öncesi dönem çocukları için geliştirilip, ebeveynlerinin değerlendirmeleri ile doldurulan “Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği”ni Türkçe’ye çevirmek, Türk çocukları üzerinde geçerli ve güvenilir olup olmadığını sınamak ve “Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği”nin çeşitli değişkenlerle olan ilişkisini incelemektir. Bu temel amaç doğrultusunda, aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği’nin dilsel eşdeğerlik düzeyi nedir?
2. Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği’nin geçerlik düzeyi nedir?
3. Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği’nin güvenilirlik düzeyi nedir?
4. Çocukların Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği’nden aldıkları puanlar demografik özelliklerine (yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, okul öncesi eğitime devam etme süresi, okul öncesi eğitim kurumunun türü, anne yaşı, baba yaşı, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu, aile gelir düzeyi, anne çalışma durumu) göre farklılaşmakta mıdır?
 - 4.1. Çocukların Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği’nden aldıkları puanlar yaş değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
 - 4.2. Çocukların Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği’nden aldıkları puanlar cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

- 4.3. Çocukların Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği'nden aldıkları puanlar kardeş sayısı değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- 4.4. Çocukların Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği'nden aldıkları puanlar okul öncesi eğitime devam etme süresi değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- 4.5. Çocukların Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği'nden aldıkları puanlar okul öncesi eğitim kurumunun türü değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- 4.6. Çocukların Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği'nden aldıkları puanlar anne yaşı değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- 4.7. Çocukların Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği'nden aldıkları puanlar baba yaşı değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- 4.8. Çocukların Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği'nden aldıkları puanlar anne öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- 4.9. Çocukların Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği'nden aldıkları puanlar baba öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- 4.10. Çocukların Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği'nden aldıkları puanlar aile gelir düzeyi değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- 4.11. Çocukların Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği'nden aldıkları puanlar anne çalışma durumu değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma,

- Sosyal-duygusal gelişim bakımından risk altında olan okul öncesi dönem çocuklarının belirlenmesine yönelik bir ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması açısından,
- Türkiye'de okul öncesi dönem çocuklarının sosyal-duygusal davranışlarını kapsamlı olarak ölçen, kolay uygulanabilir, ebeveynlerin kullanabileceği ölçeklerin sınırlı sayıda olması bakımından,
- Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal-duygusal gelişimlerinin farklı değişkenlerle ilişkilerinin ortaya konulması açısından,
- Okul öncesi uzman ve eğitimcilerinin, çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini daha sistematik ve çok boyutlu değerlendirebilmelerine olanak sağlanması bakımından önem taşımaktadır.

1.4. Sınırlılıklar

- Bu araştırma, İstanbul ili Avrupa yakasından Kağıthane, Gaziosmanpaşa ve Beşiktaş ilçeleriyle, Asya yakasından ise Kartal, Üsküdar, Ataşehir, Kadıköy ve Ümraniye ilçelerindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ve özel ilköğretim okulları ve anaokullarındaki 48-66 aylık okul öncesi dönem çocukları ile sınırlandırılmıştır.
- Bu araştırma, normal gelişim gösteren 48-66 aylık okul öncesi dönem çocuklarının annelerinin çocuklarını değerlendirmeleri ile sınırlıdır.
- Araştırma 2014- 2015 öğretim yılı Bahar dönemi ile sınırlıdır.

1.5. Sayıtlar

- Araştırmaya katılan annelerin Aile Bilgi Formu'ndaki demografik bilgileri doğru olarak doldurdıkları varsayılmıştır.
- Ölçeğin dilsel eşdeğerlik çalışmasında yer alan annelerin yabancı dil düzeylerinin yeterli olduğu varsayılmıştır.
- Okul öncesi yaş grubundaki çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini belirlemek için annelerin çocuklarını değerlendirmelerinin temel alınabileceği varsayılmıştır.

- Araştırmada kullanılan ölçme araçlarını, annelerin çocukları için tarafsız olarak doldurdıkları varsayılmıştır.
- Okulların sosyo-ekonomik düzeylerinin, okulun bulunduğu yer ve devlet okulu ya da özel okul olup olmamalarına göre belirlenebileceği varsayılmıştır.

BÖLÜM II: İLGİLİ ALANYAZIN

2.1. Sosyal-Duygusal Gelişimin Tanımı

Sosyal-duygusal gelişimle ilgili alanyazın; gelişim, olgunlaşma ve öğrenim süreçlerinde kazanılmış sosyal-duygusal yeterliğin birçok düşünce, model ve içeriğini tanımlayan yapı ve tanımlamalardan oluşmaktadır. Bazı araştırmacılar tanımlamalarında ağırlıklı olarak gelişimin sosyal yönlerine odaklanırken (Jennings ve DiPrete, 2010), bazıları gelişimin duygusal yönlerine ağırlık vermiştir (Denham, vd., 2003). Tarihsel olarak bu konudaki alanyazın, gelişimin sosyal yönlerini kişilerarası süreçler, duygusal yönlerini ise içe dönük süreçler olarak kavramsallaştırmıştır (Rich ve Bush, 1978). Fakat pek çok araştırmacı sosyal gelişim ile duygusal gelişimin ile iç içe olduğu ve bu yüzden ayrılmalarının zor olduğu konusunda hemfikirdirler (Rodker, 2013). Çünkü duygusal gelişim, sosyal gelişimin temelini oluşturmaktadır. Duygusal gelişim biyolojik temelli olmakla birlikte, olgunlaşma ve öğrenme sonucu oluşmaktadır. Öğrenme için ise sosyal etkileşim şarttır. Bu bağlamda duygusal ve sosyal gelişim birbiriyle etkileşim içinde olan iki gelişim alanıdır (Kandır ve Alpan, 2008). Rodker (2013)'e göre araştırmacılar keskin bir ayırım yapmamakta ve birbiriyle bağlantılı olan bu süreçleri sosyal-duygusal gelişim başlığı altında incelemektedirler.

Genel olarak sosyal-duygusal gelişim, duygularını tanıma ve yönetme, sağlıklı ilişkiler kurma, pozitif hedefler belirleme, etik olarak ve sorumlu bir biçimde hareket etme ve olumsuz davranışlarda bulunmaktan kaçınma yoluyla gerçekleşen bir süreçtir (Payton vd., 2000). Denham (2006) tarafından yapılan sosyal-duygusal yetkinlik tanımı ise, duyguları ifade etme, duygu düzenleme, duyguları bilme ve sosyal problem çözme üzerinde durmaktadır. Bu iki tanım literatürdeki paralel ve farklı yaklaşımları ortaya koymaktadır. Literatürde yer alan tanımların ortak noktası ise sağlıklı sosyal-duygusal gelişimi pozitif davranışların sıklıkla, negatif davranışların ise görece daha az sıklıkla meydana gelmesi olarak ortaya koymalarıdır (Rodker, 2013).

Sosyal-duygusal gelişim bir takım becerilerin kazanımını içermektedir. A.B.D.'de Çocuk Gelişimi alanındaki Ulusal Bilim Kurulu'na göre anahtar beceriler (National Scientific Council on the Developing Child, 2005);

- Kendinin duygularını tanımlama ve anlama becerisi
- Başkalarının duygusal durumlarını doğru bir şekilde okuma ve anlama becerisi
- Güçlü duyguları yönetme ve yapıcı bir şekilde ifade etme becerisi
- Kendi davranışını düzenleme becerisi
- Başkalarına empati geliştirme becerisi
- İlişkileri kurma ve sürdürme becerisi, olarak tanımlanmaktadır.

Uyanık Balat (2010)'a göre ise bu anahtar beceriler; çeşitli duyguların uygun şekilde ifade edilmesi, empati kurabilme ve başkalarının hislerine karşı duyarlı olma, işbirliği yapma, başkalarının haklarını anlama, diğerlerine adil davranma, isteğe bağlı ve kasıtlı olaylar arasındaki ayrımı görebilme, verme ve alma davranışına istekli olma ve diğerleri arasında kendi ihtiyaç ve gereksinimlerinin dengesini kurabilme olarak sıralanmaktadır.

Sosyal yetkinlik, duygusal yetkinlik ile çok iç içe geçmiş olduğundan, öncelikle sosyal yetkinliğin duygusal önkoşulları iyice anlaşılmalıdır. Araştırmacılar, duygusal yetkinlik unsurlarının okul öncesi dönem çocuklarının kişisel ve çevresel kaynaklardan yararlanmalarını sağlamak için birlikte nasıl etkili olduklarını dikkatle incelemelidirler. Bu duygusal yetkinlik unsurları; duyguları ifade etme, duyguları bilme ve duyguları düzenlemedir (Denham vd., 2003). İlk olarak, çocukların duygularını ifade etmesi duygusal yetkinliğin esas unsurudur. Örneğin; olumlu duygulanım sosyal ilişkilerin başlamasında ve düzenlenmesinde önemlidir ve olumlu duyguları paylaşma, arkadaşlık kurmayı kolaylaştırmakta ve kişiyi daha sevilir biri yapmaktadır. Tam tersi, olumsuz duygulanım, özellikle kızgınlık, sosyal etkileşimde sorun yaratabilir (Denham vd., 1990). Olumsuz duygulardan daha çok olumlu duyguları ifade eden ve deneyimleyen çocuklara, öğretmenleri tarafından arkadaşlık ve kendine güven gibi boyutlarda daha yüksek puanlar verilirken, saldırganlık ve üzüntü gibi boyutlarda ise daha düşük puanlar verilmektedir (Denham, Renwick ve Holt, 1991).

Duyguları bilme, çocukların duygusal yetkinliğinde ikinci anahtar unsurdur. Duyguları anlayan çocuklar, akranlarına daha fazla olumlu davranışlar gösterirler, öğretmenleri tarafından sosyal olarak daha yetkin görülürler ve akranları tarafından daha fazla sevilirler. Duygu düzenleme ise duygusal yetkinliğin üçüncü önemli unsurudur. Duygunun yoğunluğu, süresi ve duyguyu deneyimleme ve ifade etmedeki diğer değişkenler çocuğun hedeflerini karşılamak için “çok fazla” ya da “çok az” ise, duygu

düzenleme gerekmektedir. Okul öncesi dönemde çocukların duygularının karmaşıklığı ve sosyal dünyanın taleplerinin artması bakımından duygu düzenleme gereklidir. Aynı zamanda çocukların duygularını daha iyi anlayabilmesi ve daha sık kontrol etmesi de duyguları düzenlemeyi mümkün kılmaktadır (Denham, 1998; Garner, 2006).

Sosyal yetkinlik, sosyal ortamdaki amaçlara ulaşmak için bilişsel, duyuşsal ve davranışsal durumları birleştirme becerisidir (McCabe ve Altamura, 2011:515). Diğer bir ifadeyle sosyal yetkinlik, çocukların akranları ile etkileşimlerinde sosyal becerilerini uygun ve etkili bir şekilde kullanabilmeleri, sosyal durumlarda uygun davranışta bulunmak için daha kapsamlı kategorideki bireysel yeteneklerini gösterebilmeleridir (Alisinanoğlu ve Özbey, 2011:16). Bu yüzden, sosyal yetkinliğin aslında çocukların akranları ve yetişkinlerle nasıl geçindikleri ve nasıl başarılı ilişkiler kurduklarıyla ilgili olduğu söylenebilir. Akran ilişkileri genellikle çocuğun sosyal becerileri tarafından belirlenir ve ilişkilerin kalitesi de çocuğun akranlarıyla nasıl etkileşimde bulunduğu bir sonucudur. Bu yüzden de, sosyal yetkinlik aslında etkili sosyal becerilerin sonucudur (Ashabi, 2007; McCabe ve Altamura, 2011).

Sosyal beceriler; sosyal ilişkileri başlatan, devamını sağlayan, sosyal ilişkilerde yaşanan sorunların çözümünde kolaylık sağlayan sözel olan ya da sözel olmayan davranışlardır (Gülay ve Akman, 2009:14). Diğer bir tanıma göre ise sosyal beceriler; iletişim, problem çözme, karar verme, kendini yönetme ve akran ilişkileri gibi diğerleriyle olumlu sosyal ilişkileri başlatmaya ve sürdürmeye izin veren becerileri kapsamaktadır (Acun Kapıkıran, Bora İvrendi ve Adak, 2006:21). Sosyal beceriler, bireyin toplum tarafından kendisine biçilen sorumlulukları, beklentileri ortaya koyabilmek için gerekli olan davranışları içermektedir (Avcıoğlu, 2009:8). Ancak sosyal gelişim, kişinin sadece yaşadığı çevrenin davranış ve değer sistemlerini öğrendiği süreçlerle değil, özerk bir birey olarak farklılaştığı süreçlerle de ilgilidir (Yağmurlu ve Kodalak, 2009).

Caldarella ve Merrell (1997) 20 yıl süren araştırmalarında, 3-6 yaş arası çocukların sosyal becerilerinde beş davranışsal boyut saptamışlardır. İlk boyut olan akran ilişkileri ile ilgili beceriler, arkadaşlarını takdir etme, yardım etme, akranlarını oyuna davet etme gibi olumlu akran ilişkilerini içermektedir. İkinci boyut olan öz-yönetim becerileri, öfkeyi kontrol etme, kurallara uyma ve uzlaşma gibi davranışlardan oluşmaktadır. Üçüncü boyut olan akademik beceriler ise, bağımsız sınıf ortamında üretken olma ile

ilişkili olan bağımsız olarak görevlerini başarma ve öğretmenin yönergelerini dinleme gibi davranışlardır. Dördüncü boyut olan uyma becerileri ise sosyal kurallara uyma ile ilişkili olan serbest zamanı uygun bir biçimde kullanma ve paylaşma gibi davranışları kapsamaktadır. Son boyut atılganlık becerileri ise başkalarıyla sohbeti başlatma, övgüleri kabul etme ve arkadaşlık kurma gibi davranışlardan oluşmaktadır.

Özetle, sosyal yetkinlik ve duygusal yetkinlik birbiriyle yakından ilişkilidir. Çünkü sosyal etkileşimler genellikle duyguları içermektedir ve çocukların duygusal olarak yetkin olma becerisi sosyal etkileşimlerinde ve ilişkilerinde ne kadar başarılı olduklarını belirlemektedir. Bu yüzden sosyal-duygusal yetkinlik, duyguları tanıma ve düzenleme, başkalarına empati kurma, problem-çözme ve olumlu sosyal etkileşimlerde bulunma gibi becerileri gerektirmektedir (Ashiabi, 2007; Denham, 2006).

2.2. Okul Öncesinde Sosyal-Duygusal Gelişimin Önemi

Erken çocukluk programlarının asıl amacı, çocukların yaşlarına uygun sosyal-duygusal becerileri destekleyerek çocukların duygusal iyi oluşunu ve davranışsal işleyişini geliştirmektir (Epstein ve Synhorst, 2008). Okul öncesi çocukların sosyal-duygusal becerilerinin ilkokula başlamadan önce ciddi bir gelişim geçirmeleri gereklidir. Yine de birçok öğretmen anasınıfındaki çocukların gerekli sosyal-duygusal becerilerden yoksun olmalarından dolayı başarılı bir geçiş yapmadıklarını belirtmişlerdir (Lin, Lawrence ve Gorrell, 2003). Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişimin öneminin anlaşılması çocuklara iyi bir sosyal, akademik ve psikolojik bir gelecek sağlamak bakımından önemlidir.

Sosyal-duygusal yetkinlik, hayatta başarılı olmak için en kritik ve gerekli gelişimsel beceridir (Jones ve Bouffard, 2012). Raver ve Knitzer (2002), okul öncesi yıllarındaki sosyal-duygusal yetkinliğin kanıta dayalı önemli sonuçlarını bir araya getirmişlerdir. Bu sonuçlar aşağıdaki gibi özetlenebilir:

- Gelişimsel olarak uygun sosyal ve duygusal yetkinliğe sahip olmayan küçük çocuklar, sınıfta daha az katılım gösterirler, öğretmenleri ve akranları tarafından daha az kabul görürler. Öğretmenler sosyal-duygusal yetkinliğe sahip olmayan çocuklara daha az olumlu geribildirim sağlarlar ve öğrenmelerine daha az yardımcı olurlar. Bu yüzden bu çocuklar okuldan keyif almazlar.

- Küçük çocukların bilişsel becerileri ve aile özellikleri kontrol edilse bile, sosyal-duygusal yetkinlik düzeyleri, ilkokulun ilk yılındaki akademik performanslarını yordamaktadır.
- Bu durum ilkokul boyunca devam etmektedir. Saldırgan ya da antisosyal davranışlar gösteren çocukların akademik görevlerde başarısız olma ihtimali yüksektir. Devamında okulu bırakmaları ve antisosyal davranışlara devam etme ihtimalleri yüksektir.

Okul öncesinde sosyal ve duygusal olarak yetkin olan çocuklar gelecekte akademik ve sosyal alanlarda daha başarılı olmaktadır (Landry ve Smith, 2010). Diğer bir yandan, çocuklukta davranışsal problemler genellikle erken yaşlarda ortaya çıkmaktadır ve sosyal beceriler, duygu düzenleme ve sosyal problem çözmedeki eksiklikler ile ilgilidir. Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal yetkinliğe sahip olmayan çocukların anaokulunda geçiş problemleri yaşamaları, akademik olarak hazır olmamaları, ilkokulda birçok sosyal ve davranışsal problem yaşamaları ve akademik ve sosyal açıdan uzun süreli problem sergileme ihtimalleri daha yüksektir (Bornstein, Hahn ve Haynes, 2010; Fantuzzo, Bulotsky, McDermott, Mosca ve Lutz, 2003).

Okul öncesi çocukların ilkokula uyumlarında en çok ihtiyaç duydukları becerilerle ilgili birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmaların bulgularına göre sosyal etkileşim becerileri, çocukların öğrenmeye yardımcı olan olumlu sosyal ilişkiler kurabilmelerinde gereklidir (Miller vd., 2003). Çalışma ile ilgili sosyal-duygusal beceriler (bağımsızlık, duygu düzenleme, işbirliği, sorumluluk vb.) gelecekte sosyal davranış ve akademik performansı etkileyen pozitif sınıf davranışlarının temelini oluşturmaktadır. Çünkü sosyal-duygusal yetkinlik, daha olumlu bir öğrenme ortamı yaratarak öğrenmeyi dolaylı olarak etkilemektedir (Denham, 2006; McClelland, Morrison ve Holmes, 2000).

Çocukların sosyal duygusal yetkinlikleri, okul başarıları kadar ilerideki mesleki başarılarını da etkiler. Küçük çocuklar okul hayatına başlamalarıyla birlikte birçok yeni taleple yüzleşirler (akran ilişkisi, sınıf kuralları, grup aktivitelerine katılım vb.). Sosyal-duygusal beceriler, çocukların bu durumlara adapte olmalarına yardımcı olur. Sosyal-duygusal becerilerin okul performansı üzerindeki etkileri erken yaşta ortaya çıkmaktadır. Öfke, gerginlik, endişe, üzüntü gibi olumsuz duygulara sahip (olumsuz

duygusallık) 15 aylık çocukların, 3 yaşında düşük sosyal yeterliğe sahip olmaları yüksek ihtimaldir (Miller vd., 2003; Raver, 2002).

Daha büyük çocukların sosyal-duygusal gelişimleri ve okul performansları arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar da benzer sonuçlar ortaya koymuşlardır. Dört yaşında olumsuz duygusallığa sahip olan çocuklar genellikle sekiz yaşında da okulla ilgili zayıf sosyal yetkinlik becerileri göstermişlerdir (Eisenberg, 1995). Beş yaşında olumsuz duygusallığa sahip çocukların, dokuz yaşına geldiklerinde okul performansı (öğrenme, dikkat, çalışma becerileri) ve olumlu sosyal davranış (uyum sağlama, liderlik, sosyal beceriler vb.) gibi alanlarda daha çok problem yaşamaları yüksek ihtimaldir. (Nelson, Martin, Hodge, Havill ve Kamphaus, 1999). Yapılan bu çalışmalar olumsuz duygusallığın, okul performansı üzerindeki etkilerinin (davranış problemleri, sosyal ilişkiler, akademik performans vb.) artan yaşa rağmen sürekliliğini koruduğunu ortaya koymuştur.

Erken sosyal-duygusal beceriler ile akademik başarı, akran ve öğretmenlerle sosyal ilişkileri kapsayan okula uyum arasında olumlu yönde bir ilişki vardır. Bugüne kadar gerçekleştirilen birçok araştırma prososyal becerilerin, çocukların okul sonuçları üzerindeki olumlu etkilerini ortaya koymuştur (Fantuzzo vd., 2007; Ladd, Birch ve Buhs, 1999; McClelland vd., 2000; Shields vd., 2001). Sosyal-duygusal beceriler ile okula uyum arasındaki doğrudan ilişkinin yanı sıra, çocukların sosyal-duygusal becerileri öğretmen ve akranlarla ilişkiler üzerinde de oldukça etkilidir ve bu ilişkiler sonuç olarak okul performansını etkilemektedir. Prososyal davranışlar ise depresyona olan yatkınlığı azaltırken, problem davranışta bulunmayı engellemektedir (Bandura, Pastorelli, Barbaranelli ve Caprara, 1999).

Şunu eklemek de önemlidir ki; sosyal-duygusal beceriler her yaşta farklı bir şekilde nitelendirilmektedir ve bu yüzden yaşa uygun gelişimsel beklentilere dayalı olarak kavramsallaşmalıdır. Sosyal-duygusal yetkinlik, bilişsel, dil ve motor gelişimiyle çok yakından ilişkilidir ve çocuğun gelişmekte olan birçok sosyal ve duygusal becerisi birbirine bağlıdır (Bronson, 2000). Örneğin, bilişsel gelişim çocuğun duygularını ifade etme, sosyal etkileşimleri anlama becerisini etkiler ve bir çocuğun sosyal etkinliklere katılımı da bilişsel gelişimini etkiler ve yönlendirir. Her bir alan diğer alanlardaki ilerlemeyi kolaylaştırmaktadır.

Erken sosyal-duygusal problemlerin başarılı bir okul hayatına ve sosyal hayata sorun teşkil etmesini engellemek için, çocukların sosyal duygusal sorunlarını tanımlamak ve erken yaşlarda müdahalede bulunmak çok önemlidir. Sosyal-duygusal problemlerin erken teşhisi ve önlenmesi için artan ilginin en büyük nedeni, son dönemlerde yaygınlaşan çocuklardaki ruh sağlığı sorunları ile duygusal ve davranışsal bozukluklardır (Briggs vd., 2012; McLeod ve Kaiser, 2004). Okul öncesi dönemdeki çocukların sayıca önemli bir kısmı, müdahale gerektirecek düzeyde sosyal duygusal problemler yaşamakta ya da risk altında bulunmaktadır (Perry, Holland, Darling- Kuria ve Nativ, 2011). Eğer müdahale çocuk okula başlamadan önce gerçekleşmezse, olumsuz uzun süreli sonuçların olması daha yüksek ihtimaldir. Çünkü, araştırmalar değişimin üçüncü sınıftan önce yapılması gerektiğini göstermektedir (Bornstein vd., 2010; McClelland vd.,2007).

Bütün bu araştırmalar göz önüne alındığında, okul öncesinde sosyal-duygusal gelişimi izlemek için geliştirilen ölçme araçlarının önemi anlaşılmaktadır. Sosyal-duygusal problemlere erken müdahalede bulunmak, gelecekte oluşabilecek daha ciddi psikopatolojinin önlenmesine yardım etmektedir ve ilerideki stres etkenlerine ve zorluklara karşı aşı görevi görmektedir (Bornstein vd., 2010).

2.3. Okul Öncesinde Sosyal-Duygusal Gelişim Alanları

Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği, sosyal-duygusal ve davranışsal yeterlik becerilerini temsil eden 10 alandan oluşmaktadır. Bu alanlar, başkalarıyla sağlıklı etkileşimler sergileme, çeşitli duyguları ifade etme, sosyal-duygusal tepkileri düzenleme, başkalarına empati gösterme, başkalarıyla paylaşma ve yakın ilişkiler kurma, bağımsızlık gösterme, olumlu bir benlik imajı sergileme, hareketlilik düzeyini ve dikkatini düzenleme, kendisinden istenilenler ve günlük rutinde diğerleriyle işbirliği yapma ve çeşitli uyum becerileri gösterme olarak sıralanmaktadır. Bu bölümde sosyal-duygusal gelişim alanları açıklanırken, ölçekte yer verilen sosyal-duygusal gelişim alanları temel alınmış ve ilgili alanyazın doğrultusunda aşağıda açıklanmıştır.

2.3.1. Başkalarıyla Sağlıklı Etkileşimler Sergileme

Çocuk, yakın ilişkide olduğu anne-babası ve diğer aile üyeleri ve kan bağı olmayan yetişkinler ve arkadaşları içine alan bir sosyal ağ içinde yetişir. Sosyal etkileşimler evden başlayıp, komşulara, okul öncesi eğitim kurumlarından başlayıp resmi okula kadar uzanır. Çocuğun anne-babasıyla olan ilişkisi, sosyal-duygusal gelişim ve gelişmekte olan kişilik üzerinde kuşkusuz en önemli etkiye sahiptir. Erken çocuklukta zamanın büyük bir kısmı ebeveyn ve kardeşlerle birlikte geçirilir (Boyd ve Bee, 2006; Slavin, 2012).

Okul öncesi dönemde akranlarla olan ilişkiler de gittikçe artan bir şekilde önem kazanır. Çocuklar 1,5 yaşından itibaren oyun arkadaşı tercihleri ya da kişisel arkadaşlık işaretleri göstermeye başlar. Bununla birlikte 3 yaşından itibaren çocukların %20'sinin sabit bir oyun arkadaşı vardır. Dört yaşından itibaren çocukların yarısı zamanının %30'unu başka bir çocukla geçirir. Bu nedenle, erken çocuklukta sosyal davranıştaki önemli bir değişim de sabit arkadaşlıkların oluşmasıdır (Hay, Payne ve Chadwick, 2004). Çocuk akranları ile birlikte oynamayı, oyuncak paylaşmayı, sırasını beklemeyi, akranları ile ilişki başlatmayı ve sürdürmeyi öğrenirken, aslında topluma uyum için gerekli olan sosyalleşme davranışlarını kazanmaktadır. Ayrıca, akranlarından daha yüksek oranda destek gören çocuklar okulun getirdiği yeni ve zorlayıcı taleplere daha kolay bir biçimde adapte olabilmektedirler. Akranlar tarafından verilen destek, çocuklarda sınıf aktivitelerine katılımı arttırdığından adaptasyonu da desteklemektedir (Ladd ve Burgess, 2001; Önder, 2005).

Erken çocuklukta bir arkadaşına sahip olmak sosyal yetkinlikle ilişkilidir. Okul öncesinde akranlarla kurulan başarılı ilişkiler, çocuğun gelecek yıllardaki ruh sağlığını belirler. Çocuklar bu dönemde akran ilişkilerinde başarısız olduklarında gelecekte davranışsal ve sosyal uyumsuzluk geliştirme bakımından risk altında olurlar (Sebanc, 2003; Walker, 2004). Anti-sosyal davranışlar gösteren çocukların akranları tarafından kabul görmeleri, sınıf arkadaşlarından bir şeyler öğrenmeleri ve destek almaları daha zordur (Ladd, Birch ve Buhs, 1999). Buhs ve Ladd (2001) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, anaokulunda arkadaşları tarafından dışlanan çocukların sınıf aktivitelerine katılımının ve başarı test puanlarının daha düşük olduğu, yalnızlık hissi ve okuldan ayrılma isteklerinin ise daha yüksek olduğu bulunmuştur. Gülay (2011) tarafından yapılan

araştırmada ise, 6 yaş çocuklarının 5 yaşa göre, kız çocuklarının da erkek çocuklara göre akran ilişkilerinde daha olumlu davranışlar gösterdikleri bulunmuştur. Bu sonuç, okul öncesi dönemde gelişimsel açıdan bir yıllık yaş farkının ve cinsiyetin akran ilişkilerinde önem taşıyabildiğini göstermesi açısından önemlidir.

Hartup (1996), çocukların farklı ilişki türlerini deneyimlemeleri gerektiğini savunmaktadır. İlk olarak her çocuk anne-baba ya da öğretmen gibi fazla bilgiye ve sosyal güce sahip birine bağlanmaya ihtiyaç duyar. Bu tür ilişkiler karşılıklı olmak yerine birbirini tamamlayıcıdır. Hissedilen bağ, her iki taraf için çok güçlü olabilir, ancak iki tarafın birbirine gösterdiği davranışlar aynı değildir. Örneğin, anne-baba çocuğu için sandviç hazırlarken, tam tersi bir durum geçerli değildir. İkinci olarak her çocuk akran, yakın yaştaki kardeş gibi bilgi ve sosyal güçlerinin kendisinininkine eşit olduğu kişilerle karşılıklı ilişkilere ihtiyaç duyar. Karşılıklı ilişkilerde, her iki taraf birbirine aynı davranışı gösterir ve çoğunlukla bir işi başarmak için birlikte çalışır. Bu yüzden aynı örnekte, iki çocuk sandviçi birlikte hazırlar.

Hartup (1996)'ın üzerinde durduğu nokta, her iki türdeki ilişkinin çocuk için farklı işlevleri yerine getirmesi ve etkili sosyal beceriler geliştirmek için çocuğun her ikisine de ihtiyaç duymasıdır. Bağlanma ilişkileri çocuğa koruma ve güven sağlamak için gereklidir. Bu ilişkilerde çocuklar “içsel çalışan model” yaratırlar ve temel sosyal becerileri öğrenirler. İçsel çalışan model (internal working model), çocuğun bağlanma figürüyle ilişki deneyimlerini temel alarak oluşur ve çocukla bu figür arasındaki ilişkinin kalitesini yansıtır. Arkadaşlıklar ve akran gruplarındaki karşılıklı ilişkilerde ise çocuklar sosyal davranışları pratik ederler. Bu tür ilişkiler sayesinde, işbirliği, rekabet, yakınlık gibi sadece eşit taraflar arasındaki bir ilişkide öğrenilebilecek sosyal becerileri kazanırlar.

2.3.2. Çeşitli Duyguları İfade Etme

Duygularını ifade etme, çocukların etrafındakilere duygularını iletmeleridir ve duygusal yeterliğin ilk temel boyutudur. Küçük çocukların kişilerarası iletişimde başarılı olmaları ve olumlu okul deneyimleri için gerekli ilişkileri kurmaları için hem başkalarına hem kendilerine yararlı olacak şekilde duygusal mesajları göndermeleri ve almaları gerekmektedir (Denham, 2006; Halberstadt, Denham ve Dunsmore, 2001).

Çocukların duyguları deneyimlemeleri ve ifade etmeleri yaşamın ilk yılları boyunca muazzam bir şekilde gelişir. Her çocuk duygularının yoğunluğu, sıklığı ve süresi bakımından farklıdır. Çocuklar üç yaşına geldiklerinde çok çeşitli duygular deneyimlemeye ve göstermeye başlarlar. Hoşnutluk, üzüntü, öfke, korku gibi bütün temel duyguları deneyimlerler. Ayrıca küçük çocuklar duygularını ifade etmede kendilerine özgü yolları hızla geliştirirler ve bu yolları ortama uygun hale getirmek için kasıtlı olarak kullanırlar (Denham, 1998). Bazı durumlarda çocuklar duygularıyla yetişkinlerin anlayamadığı bir şekilde başa çıkarlar. Örneğin, çocuklar çok sevdiği bir akrabasının ölümünü tecrübe ederken, yaslarını öfke ya da inkâr yoluyla gösterebilirler. Duyguları ifade etmedeki önemli farklılıklara rağmen, küçük çocuklar duyguları keskin bir şekilde hissederler. Çocuklar için etraflarındaki çoğu şey ilk kez yaşanıyor olduğundan, onlara sunulan deneyimleri yaşamak isterler. Duyguları yaşamaya bu kadar açık olmaları bazı çocukların duyguları tarafından yönetilmelerine neden olur. Bu durum özellikle duygularını sözlü olarak ifade etmekte zorlanan küçük çocuklar için geçerlidir. Sözlü dil, çocukların duygularla baş edebilmeleri için çok önemlidir. Okula başlama gibi önemli deneyimlerin üstesinde gelebilmeleri için, çocukların duygularını konuşarak ifade etmelerine ihtiyaçları vardır (Dowling, 2005).

Duyguyu anlayabilme ve ifade edebilmenin akademik yetkinlikle de ilişkili olduğu bulunmuştur. Başkalarının duygularını doğru biçimde anlayabilen ve duygularını uygun bir biçimde ifade edebilen okul öncesi çocukları, sınıfın taleplerine daha rahat uyum sağlarlar (Lzard vd., 2001; Shields vd., 2001). Öte yandan, kendisinin ve başkalarının duygularını tanımlamakta ve sosyal sorunlara çözüm üretmekte zorluk yaşayan çocuklar, sosyal durumları yanlış yorumlar ve uygun olmayan biçimde tepki verirler. Ayrıca, duygusal bilgi eksikliğinin, saldırganlık ve davranışsal problemlerle ilişkili olduğu bulunmuştur (Denham, 1998; Hughes, White, Sharpen ve Dunn, 2000). Denham vd. (2003)'nin yaptığı araştırmada, okul öncesi çocuklarının duyguları bilmelerinin sosyal yetkinliklerini yordadığı saptanmıştır. Araştırmacılara göre bunun nedeni, başkalarının duygularını doğru bir şekilde tanımlayan çocukların, akranlarına daha uygun bir şekilde tepki vermeleridir. Bu yüzden, uygun duygusal farkındalık ve ifade etme becerisine sahip olmayan çocukların akranları tarafından reddedilmeleri yüksek ihtimaldir. Arkadaşları tarafından kabul görmeyen çocuklar da okula daha az ilgi

duyarlar ve daha fazla devamsızlıkta bulunurlar (Eisenberg, 1995; Birch ve Ladd, 1997).

Küçük çocuklar olumlu ve olumsuz duygularını en iyi şekilde eylemleriyle yansıtırlar. En başta konuşamadıkları mutluluklarını ve içsel çalkantılarını tarif etmek için dans ederler, renkleri karıştırırlar, malzemeleri yapıştırırlar, örüntüler oluştururlar ve senaryolar kurgularlar (Dowling, 2005). Bu yüzden çocukların nasıl hissettiklerini yansıtacakları uygun yollar bulmak için kapsamlı ve geniş bir okul öncesi programına ihtiyaç vardır. Sınırlı sayıda malzemenin kullanılması ya da yazılı semboller yoluyla deneyimler sunmanın üzerinde fazla durma bu bakımdan kapsayıcı değildir.

2.3.3. Sosyal-Duygusal Tepkileri Düzenleme

Duygu düzenleme, içsel duygu durumlarını ve duyguyla ilgili davranışları kontrol etme becerisidir (Hoeksma, Oosterlaan ve Schipper, 2004). Duygu düzenleme bilinçli ya da bilinçsiz, otomatik ya da kontrollü olabilir ve duygusal tepkileri denetlemek, değerlendirmek ve değiştirmek için gereken beceri ve stratejileri kapsar (Cole, Michel ve Teti, 1994). Araştırmalarda olumsuz duyguların düzenlenmesine daha çok odaklanılsa da, duygu düzenleme hem olumlu hem de olumsuz duyguların düzenlenmesini kapsamaktadır (Bridges, Denham ve Ganiban, 2004).

Duyguların düzenlenmesindeki amaç, duygusallığı azaltmak ya da bastırmak değil, duyguların uyumlu kullanımını kolaylaştırmaktır. Duygu düzenleme sırasında çocuklar olumlu veya olumsuz duygularını devam ettirebilir, azaltabilir veya arttırabilirler. Bu yüzden duygu düzenleme, genellikle duygusal tepkilerdeki değişimleri kapsar (Gross, 1999). Çocukların üzgün hissettiklerinde kendilerini neşelendirmenin bir yolunu bulmaları ve bir aktivitede hayal kırıklığına uğradıklarında dikkatlerini başka bir aktiviteye çevirmeleri duygu düzenlemelerine örnek olarak verilebilir.

Çocuklar duyguları düzenlemeye 2 yaş civarında başlarlar. Yapılan araştırmalar göstermiştir ki, okul öncesi yılları duygu düzenlemenin gelişimi için çok önem taşımaktadır. Çünkü bu dönemde çocuklar duygu düzenleme stratejilerini anlamaya başlarlar ve duygularını yönetmek için bu stratejileri kullanmayı öğrenirler (Cole, Dennis, Smith-Simon ve Cohen, 2009). Anaokulu, duygu düzenleme becerilerinin akranlarla sosyalleşmeyle ilişkili olduğu ilk ortamdır. Çocukların okul öncesi

sınıftaki sosyal deneyimleri, çocukların kuralları içselleştirmelerine ve böylece kendi duygusal deneyimlerini anlamalarına olanak sağlar. Okul öncesi dönemden sonra çocuklar duygularını düzenlemede ve zihin teorisi gibi yeni beceriler kazanmada ve duygusal bir tepkiyi bastırmada daha özerk olurlar (Carlson, 1993; Wellman, Cross ve Watson, 2001).

Duygu düzenleme, sosyal uyumu desteklemek ve olumsuz duyguları ve davranış sorunlarını azaltmak için bilişsel, sosyal ve davranışsal yetkinlikle uyum içinde çalışır. Örneğin, çatışma sırasında öfke duygusunu düzenlemek çocukların yapıcı bir şekilde karşılık vermelerine ve sağlıklı kişilerarası beceriler geliştirmesine yardımcı olur. Okul öncesi yıllarındaki bilişsel becerilerin gelişimi, duygu düzenleme becerilerinin gelişimini etkilemektedir. İlk başlarda bu beceri çok basit formdadır. Örneğin, çocuk duyguya neden olan uyarıcıdan fiziksel olarak uzaklaşır. Okul öncesi dönem boyunca bu beceriler daha karmaşık zihinsel süreçleri içerir (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor ve Schellinger, 2011; Thompson, 1994).

Bilişsel ve dil gelişimindeki ilerlemeler çocukların duygularını açıklamalarına, çevresindekilerinin duygu ve isteklerini anlamalarına, kendilerini onların yerine koymalarına ve duygu alışverişine olanak sağlar (Aytar Güngör, 2011). Duyguları kontrol edebilme, çocuğun dili kullanabilmesiyle ilişkilidir. Dil, çocukların duygularını düzenlemede önemli bir faktördür. Day ve Smith (2013)'in yaptıkları araştırmada, okul öncesi çocukların kendine yönelik konuşmalarının (private speech) öfke ve üzüntü tepkilerini azaltmaya yardımcı olduğu bulunmuştur.

Duygu düzenleme birçok işlev bakımından çok önemlidir. Duygu düzenleme, çocukların arkadaşlık kurmalarını ve sürdürmelerini ve sınıf kurallarına uymalarını sağlar. Duygularını düzenleyebilen çocuklar, akranları arasında daha popülerdir (McDowell ve Parke, 2000; Denham, vd., 2003). Yapılan araştırmalarda duygu düzenleme becerilerinin çocukların sosyal becerileri, akran ilişkilerinde sosyal statüleri, akademik başarıları ve üretkenlikleri ile ilişkili olduğu bulunmuştur (Calkins, Gill, Johnson ve Smith, 1999; Keane ve Calkins, 2004; Graziano, Reavis, Keane ve Calkins, 2007). Ayrıca, duygu düzenleme hem kısa hem de uzun süreli ruh sağlığını yordamaktadır. Uyumsuz duygu düzenleme, birçok çocukluk ve yetişkinlik psikopatolojileriyle ilişkilidir (Gross ve Munoz, 1995; Maedgen ve Carlson, 2000).

2.3.4. Başkalarına Empati Gösterme

Empati, bir insanın kendisini karşısındakinin yerine koyarak onun duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, hissetmesi ve bu durumu ona iletmesi süreci olarak tanımlanmaktadır (Dökmen, 2009). Empati, yaşamın her alanında önemli ve gerekli bir beceridir ve kişilerarası iletişimde başarıyı belirleyen en önemli faktördür.

Bebeklik döneminde empatinin ilk belirtileri gözlemlense de, empatinin tam olarak gelişmesi süreç içerisinde olur. Yeni doğan bebekler başka bir bebeğin ağlamasına tepki olarak ağlarlar. Bu tepki empatik cevabın ilk başlangıcı sayılabilir (Goleman, 1998). 0-1 yaş arasındaki bebekler diğer kişilerin üzüntülerine tepki verirler ama o kişinin üzüldüğünün tam olarak farkında değildirler. 1-2 yaşındaki çocuklar başka kişinin üzgün olduğunu anlamakla birlikte, diğer kişinin kendisinden farklı ihtiyaçlarının olabileceğinin farkında olmazlar. 2-10 yaş arasındaki çocuklar ise diğer insanların duygularının kendi duygularından farklı olduğunu farkına varmaya başlarlar. Altı yaşından itibaren çocuklar kendisini karşısındaki kişinin yerine koyabilirler (Köksal, 2005). Goleman (1998), 1 yaşındaki bir çocuğun diğerinin sıkıntısını belki de onun ne hissettiğini daha iyi anlamak için taklit ettiğini ifade etmiştir. Örneğin, annesinin ağladığını gören 1 yaşındaki bir çocuk hiç gözyaşı akıtmadığı halde gözyaşını siler. Bu örnekteki gibi taklitler çocuk 2,5 yaşına geldiğinde ortadan kalkar. Çünkü artık başkasının acısını kendininkinden farklı olduğunu anlamaya başlar

Kişinin davranışları başkalarının canını acıttığında suçluluk ve utanç duygularına neden olan empatinin gelişimi, duygusal gelişimin kritik bir boyutudur. İlk yıllardaki ebeveyn-çocuk etkileşimlerin çocukların empati gelişimi üzerinde önemli bir etkisi vardır. Çocuklar duyguları ifade etmeyi ve yorumlamayı ilk olarak ebeveynleriyle olan etkileşimleri aracılığıyla öğrenirler (Nagin ve Tremblay, 2001). Aile, hem çocuğa karşı hem de çocuğun yanında başkalarına karşı empati ile ve değer vererek davrandığında çocuğun empati becerilerinin ve prososyal davranışlarının gelişmesini güçlü bir şekilde destekler (Ünal, 2007).

Küçük çocukların empatik tepki verme becerileri ile akademik becerileri (Denham vd., 2012a), sosyal yetkinlikleri (Denham vd., 2003), ve davranış düzenlemeleri (Denham vd., 2002) arasında ilişki vardır. Strayer ve Roberts (2004)'ün 5 yaş çocuklarıyla yaptığı araştırmada, çocukların göstermiş olduğu empatinin kızgınlık ve saldırganlıkla negatif

bir ilişkisi olduğu bulunurken, işbirliği ve yardım etme davranışları ile pozitif bir ilişkiye sahip olduğu bulunmuştur. Başka bir araştırmada ise, 6-7 yaşındaki düşük empatik beceriye sahip çocukların, yüksek empatik beceriye sahip yaşlılarından daha saldırgan olduğu bulunmuştur (Findlay, Girardi, ve Coplan, 2006).

2.3.5. Başkalarıyla Paylaşma ve Yakın İlişkiler Kurma

Çocukların akran ilişkilerinin kalitesi, sosyal becerilerinin gelişimini etkilemektedir. Akranlarla ortaklaşa birlikte yapılan aktiviteler çocuklara sosyal ve iletişim becerilerini öğrenmeleri ve bu becerileri geliştirmeleri için eşsiz fırsatlar sağlar. Öğretmenleri ve akranları ile pozitif ilişki kuran çocuklar bu sosyal-duygusal ilişkiler sayesinde okula duygusal olarak uyum sağlarken, başarılı bir akademik performansla da sahip olurlar (Ramani, 2012; Shield vd., 2001).

Kişilerarası beceriler en iyi çocukların arkadaşlık kurduğu oyun ortamlarında gelişmektedir. Çocuklar oyun sırasında çatışmalarla baş ederler ve problem-çözme becerilerini öğrenirler. Bununla birlikte, oyun sayesinde kişisel yeteneklerini anlamaya başlarlar, sosyal kuralları ve limitleri öğrenirler ve öz-düzenleme becerileri geliştirirler (Lindsey ve Colwell, 2003; McCabe ve Altamura, 2011; Mendez, Fantuzzo ve Cicchetti, 2002). Akran etkileşimleri ve oyunun çocukların gelişimi için çok önemli olduğunu belirten en etkili teorik yaklaşımlardan biri Piaget'e aittir. Piaget (1932), akran etkileşimlerinin çocuklara bilişsel kavramları ve becerileri öğrenmeleri, pratik etmeleri ve geliştirmeleri için fırsatlar sağladığını ortaya koymuştur. Çocuklar birlikte problem çözerlerken, ortak bir hedefe ulaşmak için birbirlerinin bakış açılarını anlamak zorundadır. Tartışma yoluyla, çocuklar farklı bakış açılarını çözümler ve böylece problem çözme anlayışlarını geliştirirler. Çağdaş kuramcılardan Pellegrini (2009) de sosyal oyun sırasında çocukların işbirlikçi bir etkileşim başlatmak için sözlü ve sözsüz olarak birbirleriyle iletişim kurduklarını, etkileşim kurallarını ve hedeflerini oluşturduklarını ve anlaşmazlıkları çözmeye çalıştıklarını belirtmiştir.

Prososyal davranışlar (olumlu sosyal davranışlar) diğer insanların yararına yönelik yapılan bir takım gönüllü davranışları içermektedir. Prososyal davranışlar arasında oyuncak ve diğer nesnelere paylaşma, sıraya girme ve yardım etme ve yardım isteme yer almaktadır (Warnes, Sheridan, Geske ve Warnes, 2005). Prososyal davranışlar tam olarak 2 yaşında gelişmeye başlar. (Svetlova, Nichols ve Brownell, 2010). Bu yaşlarda

paylaşma gibi prososyal davranışlarda önemli bir gelişim vardır. Eşitliği tercih etme de bu dönemde gelişmeye başlasa da, ilginç bir şekilde karşıdaki kişinin kim olduğuna bağlıdır. Fehr, Bernhard ve Rockenbach (2008), eşitliği tercih etmenin 7-8 yaşlarında geliştiğini bulsa da, Moore (2009), karşıdaki kişi bir arkadaş olduğunda 4-5 yaş kadar erken bir yaşta da görüldüğünü bulmuştur. Bununla birlikte, okul öncesi çocukları, okul öncesi dönemi boyunca kendileriyle yakın ilişkiler içinde olan insanlarla paylaşmaya öncelik gösterme eğilimindedirler. Bu durum, prososyal davranışın ilk önce çocuğa en yakın olanlarda başladığını ve daha sonra kademeli olarak diğer insanlara ulaştığını göstermektedir (Moore, 2009).

Küçük çocuklar için oyuncaklarını paylaşma çok zor olabilir ve çoğu prososyal davranış gibi yetişkinleri model alma ve telkin yoluyla öğrenilir (Laible, Carlo, Torquati ve Ontai, 2004). Çocuklar 5 yaşına kadar oyuncaklarını paylaşmaları, yardım etmeleri ve oyunda sıralarını beklemeleri gerektiğinin hatırlatılmasına ihtiyaç duyarlar. Bu kurallar içselleştirildiğinde, çoğu çocuk bu davranışları yetişkin telkini olmadan sergileme eğilimi göstermektedirler (Strayer ve Roberts, 2004).

Çocukların sosyal-duygusal davranışları ve öğretmenleri ile olan ilişkilerinin iki taraflı olarak çalıştığı belirlenmiştir. Çocukların problem davranışları, öğretmenlerin öğretimsel ve sosyal tepkilerini olumsuz yönde etkilemektedir. Olumsuz ilişkiler de çocuğun problem davranışlarını arttırmaktadır (Ladd ve Burgess, 2001). Ayrıca, öğretmenlerinden iyi geribildirim alan çocuklar öğrenmede daha başarılı olmaktadır. Öğretmenler yıkıcı davranışlarda bulunan çocuklara daha az olumlu geri bildirim vermektedirler (McClelland vd., 2000; McEvoy ve Welker, 2000). Sonuç olarak, yıkıcı davranışlarda bulunan çocuklar herhangi bir etkinlik üzerinde daha az vakit harcarlar. Erken ilkökul başarısı, çocukların okul öncesi öğretmenleri ile ilişkilerinin kalitesine bağlıdır (Hamre ve Pianta, 2001). Anaokulunun ilk dönemlerinde öğretmenleri ile yakın ilişki kuran çocukların yılsonunda duygusal düzenlemede daha önemli aşama kaydettiği görülmüştür. Bu çocuklar zorlayıcı koşullarda kendilerine yardımcı olan öğretmenlerden daha çok destek görebilmektedirler (Pianta ve Stuhlman, 2004).

2.3.6. Bağımsızlık Gösterme

Sosyal bağımsızlık; hem kendi başına oyun oynama ve sorun çözme hem de farklı oyun gruplarına katılma ve kabul görme ve her türlü sosyal ortamlarda özgüven sahibi

olabilme, iletişimi başlatma ve sürdürme, okula giderken yakın çevresinden zorluk çıkarmadan ayrılabilme gibi becerileri kapsamaktadır (Merrell, 2003; Akt: Ekinci Vural, 2014).

Bağımsızlık, erken yaşlardan itibaren desteklenmeye ihtiyaç duyan bir yaşam becerisidir. Evden ve ebeveyninden uzaklaşarak bir grup ortamına girmek her çocuk için büyük bir adımdır ve büyük ölçüde çocuğun ebeveyninden bağımsız olmaya ne kadar hazır olduğuna bağlıdır. Ghaye ve Pascal (1988), 4 yaşındaki çocuklarla yaptıkları araştırmada çocukların bağımsızlık seviyelerini geliştirmek için gereken üç farklı durum belirlemiştir. Bunlar, ayrılmalar, geçişler ve birleşmelerdir. *Ayrılma*, çocuk yeni bir ortam için evini ve anne-babasını bıraktığında gerçekleşir. İlk günlerdeki ayrılmalar anne-babalar, çocuklar ve öğretmenler için zorlayıcıdır. Ebeveynin ilk başta çocukla birlikte yeni ortamda vakit geçirmesi gerekebilir. Çocuğun ilk başta anne-babasından ayrılmayla ilgili rahat hissetmesi için yeni ortamında huzurlu olmalıdır. *Geçiş* ise çocukların bir etkinlikten başka bir etkinliğe ya da binanın bir bölümünden başka bir bölümüne geçmeleridir. Günlük rutindeki değişiklikler, çocuklarda strese neden olabilir. Öğretmenler, yeni ortamında güvensiz hisseden ve bir yetişkine duygusal bağımlı olan çocuklarla daha fazla zaman geçirmeye dikkat etmelidirler. Çocuklar sınıftaki ilk günlerinde yakından gözlemlenmelidirler. Her zaman yanlarında onlar için bir yetişkinin olacağını bilmeleri çocukları rahatlatır. *Birleşme*, çocuk bir grubun parçası olarak hissetmeyi öğrendiğinde gerçekleşir. Çocuklar günlük programı tanımaya başladıkça, kendilerini daha çok grubun bir üyesi gibi hissetmeye başlarlar. Çünkü böylece pasif alıcılar olmak yerine, sırada neyin olduğunu tahmin ederek neyle karşılaşacaklarının kontrollerinde olduğunu hissederler (Dowling, 2005).

Bağımsızlık, öz-saygı ve kimlik gelişimine katkıda bulunmaktadır. Çocuklar seçim yapma, görevleri kendi başına yapma ve sorumluluk alma fırsatlarına sahip olduklarında, kendilerini toplumun yetkin üyeleri olarak algılamaktadırlar. Çocuklara kendileri için seçim yapmalarına izin vermek, bağımsızlığı desteklemenin ilk önemli adımudur. Seçenekleri ilk başta az sayıda tutmak yararlı olabilir. Çocuklar kendi seçimlerini yapmaya alıştıkça, seçeneklerin sayısı artırılabilir. Bağımsızlığı geliştirmenin diğer bir yolu da çocukların zorlayıcı görevleri denemeleri için onlara zor görevler sağlamaktır. Basit olmayan ve sebat gerektiren deneyimler çocukların

psikolojik sağlamlık kazanmasına yardım eder ve muazzam bir başarı duygusu sağlar (National Quality Standard, 2013).

2.3.7. Olumlu Bir Benlik İmajı Sergileme

Kendine güvenen insanlar, kendilerinden memnundurlar ve kendi güçlü ve zayıf yönlerine dair içgörülerini vardır. Kendilerinden çok şey talep eden bir dünyada çocukların erken yaştan itibaren kendilerine güvenmelerine ihtiyaçları vardır. Kendine güven, hem erken yaştaki başarı hem de gelecek için gereklidir. Yüksek zekâyaya sahip binin üzerinde kadın ve erkeğin katıldığı 60 yıllık bir çalışmada, katılımcılar çocukluktan emekliliklerine kadar izlenmişlerdir (Holahan ve Sears, 1999). Araştırmanın sonucunda erken yaşlarda kendine en çok güvenenlerin kariyerlerinde en başarılı kişiler oldukları bulunmuştur.

Kendine güven, kalıtsal bir özellik midir? Bir dereceye kadar bu doğru olabilir. Bebekler açık bir şekilde sosyal ve çekingen davranışlar gibi kişilik özellik belirtileri gösterirler. Bununla birlikte, dışa dönük olmayla kendine güvenme arasında bir bağ olması gerekmez. İddiasız, alçakgönüllü insanlar da kendilerinden oldukça emin olabilirler (Dowling, 2005). Önemli olan neyle doğduğumuz değildir, ne yapmaya izin verdiğimiz ve kim olmaya cesaretlendirildiğimizdir (Katz, 1995). Dolayısıyla küçük çocukların kendine güven düzeyleri, erken deneyimler, başarı ve başarısızlıklar, kendileri hakkındaki düşünceler ve başkalarının onlara verdiği tepkilerden etkilenir.

Dowling'e (2005) göre bir kişinin kendine olan güveni üç faktörle yakından ilişkilidir. Bunlar, benlik kavramı (self-concept), benlik saygısı/özsaygı (self-esteem) ve kendini bilmedir (self-knowledge).

Benlik kavramı: Benlik kavramı kişinin güçlü yanları, zayıf yanları, yetenekleri, tutumları ve değerlerine ilişkin algılarıdır (Slavin, 2012). Benlik kavramının oluşumunda en önemli dönem çocukluktur. Bu dönemde yaşanan deneyimler kişinin kendi hakkındaki görüşlerini ve değerlerini oluşturur. Çocuklukta benlik kavramının sağlıklı gelişimi için destek yoksa bu durum ergenlikten başlayarak benlik kavramına dair birçok probleme neden olur (DeMoulin, 2000).

Okul öncesi çocukların benlik kavramlarının bir dereceye kadar sabit olduğu bulunmuştur (Marsh, Craven ve Debus, 1998) ve benlik kavramlarındaki bireysel

farklılıklar hem şimdi hem de gelecekteki uyum sağlama becerileriyle ilişkilidir (Zimmerman, Copeland, Shope ve Dielman, 1997). Çocuklar kendilerinin farkında olmaya çok erken yaşta başlarlar. Yaklaşık 18.aydan sonra, çocuk aynada görünen yansımanın kendisi olduğunu bilir. Hatta ondan önce, özellikle kendisine en yakın olan kişilerin ona nasıl davrandıklarına göre kafasında kendisinin bir görünümünü çizer. Bebekler bu görünümü oluşturmaya annelerinden başlar. Annelerinin onları sevgi dolu kabulü, önemli bir kişi olduklarının ilk işaretidir (Smith ve Gowie, 1991). Birçok araştırma göstermiştir ki, bebeklikteki bağlanma türü ve ebeveyn-çocuk ilişkilerinin kalitesi çocuğun benlik kavramı gelişimini büyük oranda etkilemektedir (Verschueren ve Marcoen, 1999; Verschueren, Marcoen ve Schoefs, 1996). Colwell ve Lindsey (2003)'ün araştırmasında okul öncesi çocuklarının öğretmenleriyle olan etkileşimleri ile benlik algıları arasında bir ilişki bulunmuştur.

Benlik saygısı/Özsaygı: Özsaygı, kişinin kendi hakkında olumlu ya da olumsuz bir fikir geliştirmesidir. Olumsuz değerlendirmeler bireyin kendini değersiz, yetersiz görmesine yol açmakta, böylece düşük benlik saygısı yaratmaktadır. Olumlu değerlendirmeler ise bireyin psikolojik yönden sağlıklı olmasına yol açan yüksek benlik saygısına sahip olmasını sağlamaktadır (Çetin, 2008).

Benliğinin farkında olma gerçekleşikten sonra okul öncesi çocuğu “Ben kimim?” sorusu ile kendi özelliklerini ve sosyal rollerini tanımaya başlar (Uyanık Balat, 2005). Çocuk, kimliğini oluşturduğunda başkalarının onu nasıl gördüğünün de farkında olmaya başlar. Çocuklar 6 yaşına kadar özsaygılarına ilişkin kesin bir görüş kazanmazlar, ancak aile içindeki ve yakın çevresindeki deneyimleri kendileri hakkında bir yargıda bulunmak için temel sağlar (Dowling, 2005). Özsaygı düzeyi yüksek olan çocukların empatik becerileri de yüksektir. Benlik saygısı ve sosyal beceri arasında olumlu bir ilişki bulunmaktadır. Kişilerin sosyal becerileri, benlik değerlerini artırmaktadır (Çetin, 2008; Yigit ve Yılmaz, 2011).

Bireyin özsaygı kazanması birçok faktörden etkilenmektedir. Yapılan çalışmalarda, aile, öğretmen, dış görünüm, çevre, sosyoekonomik düzey gibi etmenlerin bireyin özsaygı gelişiminde etkili olduğu görülmüştür (Sarıyüce Körükçü, 2004). Çocuğun özsaygısında en etkili olan kişiler, duygusal bağı olduğu kişilerdir. Anne-babaların ve öğretmenlerin

en önemli görevlerinden biri çocukların kendilerini olumlu görmelerine yardımcı olmaktır.

Kendini tanıma: Kendini tanıma, kişinin güçlü ve zayıf yönlerini bilmesidir. Okul öncesi dönem çocukları geliştikçe, neleri yapabildiklerini ve neleri yardım ve destekle yapabildiklerini öğrenmeye başlarlar. İlk başlarda, çocuklar kendileri hakkında kısıtlı içgörüyeye sahiptirler. Güçlü ve zayıf yönleri hakkında bir görüş kazanmak için çevresindeki yetişkinlere bağımlıdır (Dowling, 2005). Bu yüzden, çocuklar kendi yaşamları üzerinde kontrol hissi geliştirmeleri için desteklenmelidir.

2.3.8. Hareketlilik Düzeyini ve Dikkatini Düzenleme

Öz-düzenlemenin bir boyutu olan dikkatini düzenleme; odaklanma becerisi, konuyla ilişkili bilgiyle meşgul olma ve bir işi sürdürme olarak tanımlanmaktadır (Rothbart ve Posner, 2005). Dikkatini düzenleme, çocuğun gelecekteki başarılarının bir yordayıcısı olduğundan dolayı gittikçe daha fazla önem kazanmaktadır (Duncan vd., 2007).

Öz-düzenleme, kişinin davranış, eğilim ve isteklerini ertelemesi ya da bastırması, duygularını kontrol etmesi ve düzenlemesi ve amaca yönelik uyarıcıya odaklanması ve dikkatini sürdürmesi olarak tanımlanmaktadır (Posner ve Rothbart, 2009). Öz-düzenleme farklı gelişim alanlarını kapsadığı için, bir alandaki düzenleme diğer gelişim alanlarını etkiler. Duygusal ve bilişsel öz-düzenleme birbirinden bağımsız beceriler değildir; tam tersine düşünme duyguları, duygular da düşünmeyi etkiler. Örneğin, kaygıyı etkili bir şekilde düzenleyemeyen çocuklar zorlayıcı öğrenme etkinliklerinden uzaklaşırlar. Tam tersine ise, rahatsız edici duyguları düzenleyen çocuklar rahatlayıp bilişsel becerileri öğrenmeye odaklanabilirler. Benzer bir şekilde, çocuklar “ben bunda iyi değilim” düşüncesiyle “bu zor ama denemeye devam edersem başarabilirim” düşüncesini değiştirdiğinde, daha iyi bir duygusal düzenlemeye sahip olurlar. Bu yüzden, öz-düzenleme becerileriyle dikkatini ve etkinlik düzeyini düzenleyen çocuklar zorlayıcı etkinliklerde sebat gösterirler (Blair ve Diamond, 2008; Florez, 2011).

Öz-düzenleme, belirli bir iş sırasında optimum uyarılmayı korumak için koşulları denetler (Blair ve Diamond, 2008). Herkes dikkat ve motivasyon düzeylerinde yükselişler ve düşüşler yaşar. Çocuklar geliştikçe, bazı aktivitelerin daha fazla dikkat

gerektirdiğini öğrenirler. Diğer bir ifadeyle, bazı aktivitelerde dikkatin daha fazla uyarılması gerekir. Karmaşık eğitici aktivitelerde sebat etmeyi öğrenme, öz-düzenlemenin en önemli sonuçlarından biridir. Çok çeşitli uyarılma düzeylerini düzenlemek için, çocuklar uyarılmanın optimum olmadığı zaman bunu fark etmeli ve değiştirmek için adım atmalıdırlar. Çocuklar zayıflayan dikkati canlandırmak için genellikle kıpırdarlar ya da başka yere bakarlar (örneğin ya camdan dışarı bakarlar ya da başka çocukların etkinliğini izlerler). Yüksek fiziksel ve duygusal uyarılmayı azaltmak için ise başkalarından uzaklaşırlar (Florez, 2011).

Odaklanma, çelişkili bilgiyle baş etme ve zor bir iş karşısında sebat etme becerileri özellikle okulda akademik olarak başarılı olmayla ilişkilidir. Dikkat süresi ve dikkati düzenleme ile anaokulu ve ilkökul birinci sınıf çocuklarının bilişsel test sonuçları ve akademik başarıları arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur (Andersson ve Bergman, 2011; Deater-Deckard, Petrill, Thompson ve DeThorne, 2005). Bununla birlikte, çocukların dikkat düzeyleri ve süreleri, çocuklukta birçok sosyal sonuçla da ilişkilidir. Örneğin, dikkati düzenlemenin sosyal yetkinlik ve uyumsuzluk gibi sosyal sonuçları yordadığı bulunmuştur. Ayrıca, öz-düzenleme sosyal davranışı ve yüksek empati gösterme becerisini de etkilemektedir (Eisenberg, Valiente ve Eggum, 2010; Posner ve Rothbart, 2009).

Mizaç, bebekliğin erken dönemlerinde de gözlemlenebilen, duygu, davranış ve dikkat süreçlerindeki bireysel farklılıklardır. Hareketlilik düzeyi de bir mizaç özelliğidir (Yağmurlu ve Kodalak, 2009). Hareketlilik düzeyi, bebeklik ve erken çocuklukta bireysel farklılığa neden olan bir değişkendir. Bebeklikte ve erken çocuklukta mizaç ile ilgili yapılan ikiz çalışmalarında hareketlilik düzeyinin genetik olduğu bulunmuştur. Ancak boylamsal araştırmalar göstermiştir ki, genetik faktörler hareketlilik düzeyinde istikrarlığa neden olsa da çevresel faktörlerden dolayı da hareketlilik düzeyinde değişimler olmaktadır (Saudino ve Zapfe, 2008). Hareketlilik düzeyi, duruma bağlı faktörlerden etkilenmektedir. Mevcut oyuncaklar, akranların varlığı, durumun stresli, yeni ve kısıtlayıcı olması çocuğun ortalama hareketlilik düzeyini etkilemektedir. Bir durumda aktif olan bir çocuk başka bir durumda da muhakkak aktif değildir. Diğer bir ifadeyle çocuğun hareketlilik düzeyi, evde, oyun alanında ya da serbest oyun zamanında aynı değildir. Yüksek hareketlilik düzeyi, sosyal ve akademik uyumu olumsuz etkilemektedir (Pinto ve Tryon, 1996; Saudino ve Zapfe, 2008; Teglassi vd., 2009).

2.3.9. Kendisinden İstenilenler ve Günlük Rutinde Diğerleriyle İşbirliği Yapma

Günlük program ve rutinler, çocukların sosyal-duygusal ve bilişsel gelişimini etkilemektedir. Örneğin, okul öncesi sınıflarındaki tahmin edilebilir ve tutarlı programlar çocukların rahat ve güvende hissetmelerine yardımcı olur. Ayrıca, çocukların çevrenin beklentilerini anlamalarına ve davranış sorunlarının azalmasına yardımcı olur (Ostrosky, Jung, Hemmeter ve Thomas, 2008). Günlük program ve rutinlerde kurallara uyma, okul öncesinde kazanılması gereken önemli sosyal yetkinlik unsurlarından biridir. Çünkü kurallara uyma, okul öncesi çocuklarının başlıca gelişimsel görevlerindedir. Kabul edilir sosyal etkileşimleri sürdürmek için gerekli davranışların çoğu, kurallara uyma ve yönergeleri izleme becerilerini gerektirmektedir (Kotler ve McMahan, 2002).

Kurallara uymada zorluk yaşayan çocuklar, düşük akademik performansla ilişkili olan görevde kalmaya devam etmede düşük beceriye sahiptirler (Kochanska, 2002). Kurallara itaatsizlik aynı zamanda çocukların yetişkinler karşısında özerkliklerini göstermek için kullandıkları bir strateji olabilir. Ancak 5 yaşından itibaren çocuklar daha itaatkârdır ve kurallara uymayı sorgulamak ya da pazarlık etmek için sözel stratejileri kullanmayı öğrenirler (Lee, Belfiore, Scheeler, Hua ve Smith, 2004). Yüksek düzeyde kurallara itaatsizlik sergileyen çocuklar akranları tarafından reddedilmekte ve dolayısıyla düşük becerilere sahip olmaktadır. Bu durum çocukları davranış problemleri geliştirme açısından riske atmaktadır (Lee, Belfiore ve Gormley, 2008; Kochanska, 2002).

2.3.10. Çeşitli Uyum Becerileri Gösterme

Uyum becerileri (adaptive skills), günlük aktivitelerde bağımsız olmak için gerekli becerilerdir. Giyinmek, yemek, tuvaletini yapmak, farklı ortamlarda uygun davranmak, yeni ortamlara uyum sağlamak gibi beceriler uyum becerileri arasında yer almaktadır. Uyum becerileri, çocuğun evde, okulda ve toplumda, yaşamının bütün yönlerini kapsamaktadır ve çocuğun bağımsızlığını ve kendine olan güvenini geliştirmek için çok büyük önem taşımaktadır (TATS, 2010).

Sandall ve Schwartz (2008), okul öncesi sınıfta gereken uyum becerilerini şu şekilde sıralamaktadır: Okul ve sınıf içinde bağımsız geçişler yapma (sınıftan bahçeye

öğretmenin elini tutmadan yürüme vb.), kişisel eşyalarını ve sınıf materyallerini uygun bir şekilde kullanma (montunu asma ve çantasını dolaba koyma vb.), gelişimsel olarak uygun etkinlikleri yetişkin yardımı olmadan tamamlama, grup etkinliklerine aktif olarak katılma ve öz bakım becerilerini uygun bir şekilde kullanma.

Uyumlayıcı davranış (adaptive behavior), çocuğun bağımsız olarak kendine yetebilmesi için gelişimsel süreçte kazandığı çeşitli davranışlardır. Uyumlayıcı davranışın alt boyutları sosyal sorumluluk, özbakım, toplumsal özyeterlik ve sosyal uyum sağlamadır (Sandall, McLean ve Smith, 2000). *Sosyal sorumluluk*, çocuğun diğer çocuklarla ve yetişkinlerle etkileşim içinde olma becerisidir. Sosyal sorumluluk ayrıca, çocuğun seçimler yapma, günlük programa uyma, isteklerini ve ihtiyaçlarını belirtme, problemleri çözme ve güvenlik ve sağlıkla ilgili mantıklı kararlar alma becerilerinden oluşmaktadır. *Özbakım becerileri* yeme, giyinme, tuvaletini yapma, temizlik ve hijyen ile ilgili becerilerdir. Özbakım becerilerinin kullanımı, okul öncesi çocuğunun günlük rutininin büyük bir parçasını oluşturur. Eğer motor becerilerin gelişiminde bir sorun varsa özbakım becerileri de etkilenir. Erken çocuklukta *toplumsal özyeterlik* ise toplumsal ortamlarda (restoran, market, park vb.) çocukların yetişkin gözetiminde yaşlarına ve kültürlerine uygun davranışları anlamına gelmektedir. Okul öncesi çocuklarından halka açık alanlarda nasıl davranacaklarını bilmeleri beklenmektedir. Örneğin, bir restoranda çocuğun yemek seçmesi, yemeğini sabırla beklemesi, çatal bıçak kullanması vb. beklenir. Ancak, toplum içerisinde uygun davranışları için çok fazla beklentinin olması, çocuğun toplumsal özyeterlik açısından kendisini yetersiz görmesine yol açabilir. *Sosyal uyum* ise çocukların yeni ortamlara uyum sağlaması ve buna göre davranış örüntüleri geliştirmesidir. Çocukların yeni, stresli ve moral bozucu ortamlarla baş etme becerisi sosyal uyumlarına işaret etmektedir. Diğer alt boyutlarda olduğu gibi, sosyal uyum da büyük oranda çocuğun motor ve bilişsel gibi diğer alanlarındaki gelişimleriyle ilişkilidir (Sandall, McLean ve Smith, 2000; Horn, 1993).

2.4. Okul Öncesinde Sosyal-Duygusal Gelişimi Etkileyen Risk Faktörleri ve Koruyucu Faktörler

Ruh sağlığı alanında, olumsuz yaşam koşullarına rağmen başarılı bir uyum gösteren bireylerle ilgili yapılan çalışmalarda son yıllarda artış gözlemlenmektedir. Bu çalışmalarda zor koşullar altında olumlu ve beklenmedik başarılar kazanma ve sıra dışı

koşul ve durumlara uyum sağlama becerisine sahip olan bireyler için “resilient” kelimesi, bir kişilik özelliği olarak da “resilience” kelimesi kullanılmaktadır (Terzi, 2008). Ülkemizde “resilience” kelimesinin karşılığı Gizir (2004) tarafından yapılan araştırmada “psikolojik sağlamlık” olarak kullanılmıştır. Psikolojik sağlamlık bir olumsuzluk durumu ile karşı karşıya kalındığında koruyucu faktörler ile risk faktörlerinin etkileşimi sonucu ortaya çıkan dinamik süreç içerisinde, kişinin hayatındaki değişikliğe uyum göstermesini içermektedir (Kararımak, 2006). Birçok çalışma psikolojik sağlamlık gösteren çocukların koruyucu faktörlerden faydalanma imkânına sahip olduklarını göstermektedir (Place, Reynolds, Cousins ve O'Neill, 2002).

Çocukların sosyal-duygusal gelişiminde, maruz kalınan riskler ve bu risk faktörlerin olumsuz etkilerinin azaltılmasında ya da ortadan kaldırılmasında koruyucu faktörlerin bulunması önemlidir. Risk; bir problemin oluşma, devam etme ya da daha kötüye gitme olasılığını artıran herhangi bir olay, durum ya da deneyim anlamına gelmektedir. Koruyucu faktörler ise risklerin ve kötü koşulların olumsuz etkilerini azaltan ya da ortadan kaldıran faktörlerdir (Jenson ve Fraser, 2011). Risk faktörler, çocuğun sosyal-duygusal gelişim problemleri yaşama riskini artırırken, koruyucu faktörler ise bu problemleri yaşama riskini azaltmaktadır. Sabates ve Dex (2013) tarafından yapılan araştırmada, beş yaşına kadar birden fazla risk faktörüne maruz kalan çocukların sosyal-duygusal ve bilişsel gelişim bakımından olumsuz yönde etkilendikleri bulunmuştur.

Brofenbrenner’e göre, çocuğun kişisel özelliklerini incelemenin yanında, bu davranışları etkileyebilecek çeşitli çevresel faktörleri incelemek de önemlidir. Gelişimi etkileme potansiyeline sahip çevresel faktörler, aile ve toplum özelliklerini içermektedir (Brofenbrenner ve Ceci, 1994). Bu bakımdan sosyal-duygusal gelişimi etkileyen risk faktörleri ve koruyucu faktörler üç başlık altında toplanabilir. Bunlar; bireysel, ailesel ve çevresel faktörlerdir (Place vd., 2002).

2.4.1. Bireysel Risk Faktörleri ve Koruyucu Faktörler

Bebeklik ve erken çocukluk döneminde sosyal-duygusal gelişim için bireysel risk faktörleri; erken doğum, geçimsiz bir mizaca sahip olma, güvensiz bağlanma, akranlarına karşı saldırganlık, motor, dil ve bilişsel kusurlar ve kronik hastalıklar gibi faktörlerdir. Bu risk faktörlerinin etkilerine karşı bireyi koruyan ve kökenini bireyden alan koruyucu faktörler ise öz-düzenleme, kolay mizaç, güvenli bağlanma, iletişim ve

dil becerilerine hâkim olma, arkadaşlık kurma becerisi, yüksek benlik saygısı ve etkili problem çözme becerilerine sahip olma vb. sayılabilir (O'Connell, Boat ve Warner, 2009; Öz ve Bahadır Yılmaz, 2009; Gizir, 2007).

Çocuk doğuştan getirdiği karakterine uygun olmayan bir çevrede sürekli engellemeyle karşılaşır, çevreye uyumla ilgili problemler yaşayabilir (Arkar vd., 2005). Bireysel özelliklerinden kaynaklı uyum sorunları yaşayan çocukların sosyal duygusal gelişimleri de olumsuz etkilenmektedir (Işık, 2006).

2.4.2. Ailesel Risk Faktörleri ve Koruyucu Faktörler

Bebeklik ve erken çocukluk döneminde sosyal-duygusal gelişim için ailesel risk faktörleri; ruhsal/kronik bir hastalığı olan anne-babaya sahip olma, madde kullanan ebeveyne sahip olma, soğuk ve tepkisiz anne davranışı, aile içi geçimsizlik, olumsuz yaşam olayları, dengesiz aile ortamı, anne-baba kaybı, ebeveynlerin boşanması ya da tek ebeveyne sahip olma, ailesel şiddete maruz kalma gibi faktörlerdir. Bu risk faktörlerine karşılık ailesel koruyucu faktörler ise olumlu anne-çocuk ilişkisi, aileyle birlikte yaşama, tehlikeden ve korkudan koruma, çatışmaları çözmek için fırsatlar sağlama, iyi eğitilmiş anne ve babaya sahip olma gibi özelliklerdir (O'Connell vd., 2009; Öz ve Bahadır Yılmaz, 2009; Gizir, 2007).

Brofenbrenner'in ekolojik kuramına göre, aile insan gelişiminin gerçekleştiği başlıca ortamdır ve yaşamın ilk yıllarında etkisi en fazla olandır (Brofenbrenner ve Ceci, 1994). Bu ortamda karşılıklı etkileşimler ya gelişimi kolaylaştırır ya da gelişime ket vururlar (Eamon, 2001). Aile stres kuramına göre ise düşük aile gelir düzeyi, aile işleyişi ve anne-babanın duygusal iyi oluşu üzerinde zarar verici bir etkiye sahiptir ve bu durum anne-babanın çocuklarıyla olan etkileşimini ve dolayısıyla çocuğun gelişimini etkiler (Conger vd., 1992). Diğer bir yandan, eğer anne-baba ekonomik darlığa ve psikolojik zorluklara rağmen pozitif ebeveynlik uygulamalarında bulunabiliyorsa, bu durum çocuğu risk faktörlerin olumsuz etkilerinden koruyabilir (Gershoff, Aber, Raver ve Lennon, 2007).

Çocukların ilk sosyal ve duygusal deneyimleri, ev ortamı içerisinde ebeveynleriyle olan sosyal-duygusal etkileşimleri sırasında gerçekleşmektedir. Bowlby'nin bağlanma kuramının temel sayıltılarından birisi, bireyin güçlü duygusal bağlar kurduğu kişiyle

olan ilişkileri, güven duymasıyla ilgili duygularını, diğerlerine güvenini ve sosyal-duygusal yeterliliklerini belirlemesidir (Laible, 2007). Bağlanma ilişkisinin niteliği konusunda okul öncesi çocuklarla yapılan çalışmaların sonuçları incelendiğinde; güvenli bağlanma geliştiren çocukların yaşlarına göre sosyal becerilerinin yüksek, olumlu duygulanımlarının olumsuz duygulanıma göre daha fazla olduğu, yetişkinlerle işbirliği ve uyum içerisinde bulunabildikleri görülmüştür. Güvensiz bağlanma geliştiren çocukların ise sosyal izolasyona eğilimli, sinirli, rahatsız, huzursuz, akranlarına ve öğretmenlerine karşı saldırgan, uyumsuz, depresif ve sorumluluklarını yerine getiremedikleri gözlenmiştir (Zeanah, Boris ve Larriey, 1997).

Anne-babalar sosyal-duygusal beceriler konusunda çocukları üzerinde doğrudan ve dolaylı etkiye sahiptir. Anne babanın sahip oldukları ebeveyn tutumları, çocuk yetiştirmeye yönelik algıları, disiplin yöntemleri, bağlanma stilleri gibi faktörler sosyal duygusal beceriler üzerinde dolaylı etki yapabilmektedir. Anne babaların çocuklarına model olması ise doğrudan etkiyi oluşturmaktadır (Önder, 2005). Erken ebeveynlik davranışları, çocukların sosyal-duygusal gelişimlerinin gidişatını belirlemede çok önemli bir rol oynamaktadır. Pozitif ve duyarlı ebeveynliğin, çocukların sosyal yetkinlik davranışlarıyla ve sosyal-duygusal işleyişleriyle ilişkili olduğu bulunmuştur (Burchinal, Roberts, Zeisel, Hennon ve Hooper, 2006; Tamis-LeMonda, Briggs, McClowry ve Snow, 2009). Duyarlı bir anne-baba, çocukların gelişimini teşvik eden sıcak ve destekleyici davranışlarda bulunur. Yüksek düzeyde yakınlık, düşük düzeyde stres ve duyarlı ebeveyn-çocuk etkileşimleri olarak nitelendirilen destekleyici bir çevre deneyimleyen çocukların olumlu sosyal-duygusal işleyiş göstermeleri muhtemeldir (yüksek sosyal yetkinlik ve düşük düzeyde davranış problemleri gibi). Tam tersine, okul öncesi yıllarında aile risk faktörlerine maruz kalmak çocukları sosyal-duygusal problemlere karşı savunmasız bırakabilir. Aile içerisindeki risk faktörler erken sosyal duygusal güçlüklerin yordayıcısıdır (Campbell, Shaw ve Gilliom, 2000; Denham, 1998; Jones Harden vd., 2000; Tamis-LeMonda vd., 2009).

2.4.3. Çevresel Risk Faktörleri ve Koruyucu Faktörler

Bebeklik ve erken çocukluk döneminde sosyal-duygusal gelişim için çevresel risk faktörleri; ekonomik zorluklar ve yoksulluk, evsizlik, çocuk ihmali ve istismarı, savaş ve doğal afet gibi toplumsal travmalar, yetersiz beslenme, olumsuz akran desteği ve

toplumsal şiddete maruz kalma gibi faktörlerdir. Çevresel koruyucu faktörler ise, etkili toplumsal kaynaklar (sağlık kuruluşları, önleyici programlar vb.), sosyal çevredeki destekleyici bir yetişkinle olumlu ilişkiler, olumlu okul ilişkileri, olumlu arkadaş desteği ve olumlu bir rol modelinin olması gibi özelliklerdir (O'Connell vd., 2009; Öz ve Bahadır Yılmaz, 2009; Gizir, 2007).

Çocukların duygusal açıdan sağlıklı olmaları ve sosyal olarak uyum sağlamaları için, kişilerarası ilişkiler kurmaları ve sürdürmeleri gerekmektedir. Küçük çocuklar öğretmenleriyle düzenli olumlu etkileşimler yaşadıklarında, öğrenme etkinliklerine katılmaya daha istekli olurlar (Durlak vd., 2011). Anaokulları, pozitif akran ilişkileri, yetişkinlerle pozitif ilişkiler ve sosyal-duygusal öğrenme fırsatları sağlama yollarıyla çocuklara koruyucu faktörler sağlayabilir. Anaokulu ortamına karşı olumlu tutum, çocuklara güven, ait olma ve destek hissi sağlayan pozitif akran ilişkileri kurma ile ilişkilidir (Bollmer, Milich, Harris ve Maras, 2005; Graham, Phelps, Maddison ve Fitzgerald, 2011). Öğretmenler, çocukların sosyal-duygusal gelişimleri desteklemede çok önemli bir role sahiptir. Öğretmenler, duygularını yönetmede kendilerini taklit eden çocuklara duygularının deneyimleri hakkında sık sık konuşarak ve duygularını uygun yollarla düzenleme hakkında tartışarak model olurlar (Lupton, 2005; Kitzmann, 2012).

Erikson'a göre, psikososyal gelişim, iki yönden kültürle ilişkilidir (Miller, 1989; Akt: Aytar Güngör, 2011). Birincisi, her ne kadar çocuklar tüm kültürlerde aynı aşamalardan geçseler de, her kültürün çocuğun davranışlarını yönlendiren kendine özgü bir yöntemi vardır. İkincisi ise, bir kuşağın gereksinimlerini karşılayan kurumlar sonraki kuşak için yetersiz olabilir. Böylece sağlıklı bir kişilik gösterebilmeleri için çocuklara öğretilmesi gereken konuların hepsi değişikliğe uğrar.

Çocukların gelişimini etkileyen biyolojik ve psikososyal risk faktörleri gelişmekte olan ülkelerde daha yaygındır (Ertem, 2004). Türkiye'nin de aralarında olduğu gelişmekte olan ülkelerde sosyal çevreden gelen destek, annelerin birincil bakıcı olarak rolü ve babaların varlığı gibi koruyucu faktörlere rağmen, çocukların sosyal ve duygusal gelişimini etkileyen birçok risk faktörü bulunmaktadır. Yoksulluk, eğitimsizlik, annenin depresyonu, işsizlik, ebeveynliğe hazır olunmama ve uygun çocuk bakımı hizmetlerinin eksikliği, bu ülkelerde yer alan risk faktörleri arasındadır. Buna ek olarak, çocuk gelişimine yönelik ebeveyn bilgisinin yetersiz oluşu bir başka risk faktör olarak

görülebilmektedir. Bunun yanı sıra, gelişmekte olan ülkelerde sistematik tarama programlarının olmayışı, ruh sağlığı hizmeti almada yaşanan güçlükler ve alandaki profesyonellerin sayısının yetersiz olması çocukların sosyal ve duygusal gelişimindeki problemlerin zamanında saptanmasına engel olmaktadır (Patel, Flisher, Hetrick ve McGorry, 2007).

2.5. Okul Öncesinde Sosyal-Duygusal Gelişimin Değerlendirilmesi

Brassard ve Boehm (2007) erken çocuklukta sosyal-duygusal gelişimi değerlendirmeye ilgili birtakım önerilerde bulunmuştur. İlk olarak, duygusal yetkinlik erken çocukluk müfredatında çok önemlidir, çünkü duygusal yetkinlik doğrudan sosyal yetkinlik ile ilişkilidir. Sosyal yetkinlik de birçok olumlu gelişimsel sonucun yordayıcısıdır. İkinci olarak, erken çocuklukta sosyal ve duygusal gelişimin değerlendirilmesi gelişimsel bir bakış açısıyla ele alınmalıdır. Özellikle çocuğun yaşı, mizacı ve engellilik hali göz önünde bulundurulmalıdır. Üçüncü olarak, sosyal-duygusal yetkinlik, gelişimsel yetkinlikler aracılığıyla ortaya çıkmaktadır ve bu yüzden değerlendirme de önemli sosyal-duygusal yapı taşlarının kazanımını garantiye almak için bütün yaşlara odaklanılmalıdır. Son olarak ise, duygusal ya da davranışsal problemlerin çocuktaki bir engel ile nasıl bir ilişkisi olduğunu göz önüne almak önemlidir.

Okul öncesi çocukları için sosyal-duygusal ölçme aracı seçerken, yaşa uygunluğunu, masrafını, kullanım kolaylığını, tamamlamak için gereken zamanı ve ailenin katılımını göz önünde bulundurmak önemlidir. Bütün bu faktörler, ölçeğin faydalı olup olmayacağını ve uzmanlar tarafından uygun bir şekilde kullanıp kullanılmayacağını etkilemektedir. En geniş aralıkta çocuğa ulaşmak için ölçme-değerlendirme araçlarının farklı derecede deneyime sahip uzmanlar tarafından birçok ortamda kullanılması amacıyla gerçekçi olması gerekmektedir (Humphrey vd., 2011; Pribble, 2013).

Küçük çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini anlamak ve uygun amaçlar hedeflemek karmaşıktır. Bu karmaşıklık, çocukların sosyal duygusal tepkilerini en az üç önemli objektiften inceleme ihtiyacından kaynaklanmaktadır. İlk olarak; tepkilerin uygunluğu çocuğun gelişimsel yaşına ya da aşamasına bağlıdır. Uygunluk, genellikle yaş beklentilerine bağlı olmaktadır. Örneğin, 2 yaş çocuğundan beklenenler 5 yaş çocuğundan beklenenlerden çok farklıdır. İkinci olarak; çevre ya da ortam, uygunluğun değişkenlerini belirlemeye yardım eder. Örneğin, oyun alanındaki kabul edilir

davranışlar, bir restorandaki kabul edilir davranışlardan genellikle farklıdır. Üçüncü olarak ise; aile ve toplum değerleri ve beklentileri başkalarının neyi uygun bulduğunu etkilemektedir. Örneğin, bazı aileler ve kültürler gürültülü ve aktif çocukları kabul edilebilir bulurken, bazıları bulmaz. Sonuç olarak, çocuklar için uygun sosyal-duygusal davranışı tanımlamak ve hedeflemek genellikle diğer gelişim alanlarından daha zordur (Squires, Bricker, Waddell, Funk ve Clifford, 2014).

Sosyal becerilerin oldukça karmaşık olması, bu becerilerin değerlendirilebilmesi için pek çok tekniğin uygulanmasını gerektirmektedir. Sosyal becerilerin değerlendirilmesinde, çeşitli kaynaklardan bilgi toplamak önemlidir (Ömeroğlu, vd., 2014c). Okul öncesi dönem çocuğu kendini değerlendiremediğinden ve ev ve okul ortamlarının öneminden dolayı, okul öncesinde değerlendirmede çoklu yöntem, çoklu kaynak ve çoklu bilgi veren kişi yaklaşımı en ideal olanıdır (Caselman ve Self, 2008). Sosyal beceri ölçme araçlarını kişinin kendisi, arkadaşı, ebeveynleri ve öğretmeni doldurduklarında farklı algılamalar olabilmektedir (Fox ve Boulton, 2005). Örneğin, Milford ve Greenfield (2002)'in sosyal becerileri değerlendirdikleri bir araştırmada, öğretmenlerin uzmanlara göre çocukların sosyal becerilerini daha olumlu olarak değerlendirdikleri bulunmuştur.

Pozitif davranışa odaklanan değerlendirme araçlarına doğru son yıllardaki değişime rağmen, güçlü yönleri odaklanan geçerli ve güvenilir değerlendirme araçlarının sayısı azdır. Tarihsel açıdan, eğitim, psikoloji ve diğer sosyal hizmet disiplinlerindeki araştırmacılar ve uzmanlar, çocukların ruh sağlığı değerlendirmesinde eksikliğe yönelik bir yaklaşım benimsemişlerdir. Bu yüzden, sosyal ve duygusal davranışı ölçmek için kullanılan mevcut değerlendirme araçlarının büyük bir çoğunluğu problem davranışları belirlemek için geliştirilmiştir (Rudolph ve Epstein, 2000). Etkili müdahale programları sadece olumsuz davranışları azaltmayı gerektirmez, aynı zamanda bu olumsuz davranışları olumlu davranışlarla değiştirmeyi de gerektirmektedir. Güçlü yönleri belirleyen değerlendirmeler, pozitif davranış geliştirmeyi hedefleyen müdahale planlarının sonuç hedefleriyle doğrudan bağlantı kurulabilir. Güçlü yönleri dayalı değerlendirmeler, gelişimi ölçmek ve müdahalenin hedeflediği beceri ve yeterliklerde artışa sebep olup olmadığını belirlemede kullanılabilir (Ravitch, 2013).

Sosyal duygusal gecikmede erken tanı ve müdahale çocukların gelecekteki sosyal ve akademik başarıları için çok önemlidir. Gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklar diğer çocuklara göre 4 ile 5 kata kadar daha fazla sosyal duygusal problem yaşamaktadır (Kelly, Zuckerman ve Rosenblatt, 2008). Zamanında ve etkili bir tanı ve müdahale için, çocuk ve ebeveynlerin sosyal-duygusal bakımdan güçlü yanları ve ihtiyaçları hakkında geçerli ve önemli bilgiler sağlayan fonksiyonel davranışsal ölçme araçlarına ihtiyaç vardır (Squires ve Bricker, 2007).

2.6. İlgili Araştırmalar

Konu ile ilgili araştırmalar kapsamında, okul öncesi dönem çocuklarında sosyal-duygusal gelişimin çeşitli boyutlarına yönelik çalışmalara ve okul öncesi dönem çocuklarının sosyal-duygusal becerilerini etkileyen çeşitli değişkenlerin incelendiği araştırma sonuçlarına yer verilmiştir. Araştırmalar sunulurken kronolojik sıralama göz önünde bulundurulmuştur. Bu bölümde yer verilen araştırmalar son on yıl (2005 yılı ve sonrası) içerisinde yapılan araştırmaları kapsamaktadır.

2.6.1. Türkiye’de Yapılmış İlgili Araştırmalar

Işık (2006) araştırmasında, ailenin örgütsel ve yapısal niteliğinin 60–72 aylık çocukların sosyal-duygusal uyum düzeyine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. İlişkisel tarama modelinin uygulandığı araştırmada, ailelerin işlevlerinin ne kadar sağlıklı olduğunu ölçmek için “Aile Değerlendirme Ölçeği” ve çocukların sosyal-duygusal uyumlarını ölçmek için “Marmara Sosyal-Duygusal Uyum Ölçeği”nin araştırmacı tarafından 60–72 aylık çocuklar için uyarlanan formu kullanılmıştır. Ölçme araçları, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 524 çocuk ile onların ebeveynlerine uygulanmıştır. Araştırma bulguları, ailelerin örgütsel ve yapısal niteliği ile 60–72 aylık çocuklarının sosyal-duygusal uyum düzeyi arasında istatistiksel açıdan anlamlı ve negatif yönde bir ilişki bulunmuştur. Ailelerin işlevleri sağlıksızlaştıkça, çocuklarının sosyal-duygusal uyum düzeyi de anlamlı bir şekilde azalmaktadır.

Özgülük (2006) tarafından yapılan çalışmada, tam gün ve yarım gün eğitim veren okul öncesi eğitim kurumlarına giden 5–6 yaş çocuklarının, devam ettikleri programların eğitim sürelerinin sosyal ve duygusal gelişimleri üzerindeki etkileri ele alınmış,

çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerinin eğitim programı türüne, cinsiyete ve sosyo-ekonomik düzeye göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini 200 anasınıflı çocuğu oluşturmaktadır. Araştırmada “Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre, tam günlük eğitim programına devam eden çocukların sosyal-duygusal uyum düzeylerinin yarım günlük eğitim programına devam eden çocuklara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Çocukların cinsiyetlerinin sosyal-duygusal uyum düzeylerini etkilemediği bulunmuştur. Bununla birlikte, yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelerin çocuklarının sosyal-duygusal uyum düzeylerinin, düşük ile orta sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelerin çocuklarına göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Şentürk (2007) tarafından yapılan araştırmada, 60–72 aylık çocukların çalışan ve çalışmayan annelerinin çocuk yetiştirme tutumları ile bu çocukların sosyal-duygusal uyum düzeylerini belirlemek amaçlanmıştır. İlişkisel tarama modelinin uygulandığı araştırmada, çalışan ve çalışmayan annenin çocuk yetiştirme tutumunu ölçmek için "Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutumu Ölçeği" ve çocukların sosyal-duygusal uyumlarını ölçmek için "Marmara Sosyal-Duygusal Uyum Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçme araçları, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 480 çocuk ile onların annelerine uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre, okul öncesi dönem çocuklarının sosyal-duygusal uyumları, annelerin eğitim düzeyi arttıkça, buna bağlı olarak artış göstermektedir. Çalışan annelerin çocuklarının sosyal-duygusal uyumları, annesi ev kadını olan çocuklardan anlamlı derecede daha yüksek bulunmuştur. Evlerinde ailesiyle birlikte yakın bir akraba ile yaşayan çocukların sosyal-duygusal uyumları, çekirdek ailede büyüyen çocuklardan anlamlı derecede daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca araştırmada çocukların sosyal duygusal uyumlarının İstanbul'da yaşam süresine, annenin eşiyle ilişki düzeyini algılamasına, çocuğun cinsiyetine, ekonomik düzeyine, okul türüne, çocuğun yaşına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği; kardeş sayısına, annelerin eşlerinden aldıkları destek düzeyine, annenin yaşına, evlilik süresine, çalışma süresine göre ise anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur.

Gülay (2008) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi dönem çocuklarının akran ilişkileri farklı değişkenler açısından incelenmiştir. Bu çalışmanın örneklem grubunu, İstanbul ilinde yaşayan, anaokuluna devam eden, 5-6 yaş grubundan 461 çocuk, 461 anne ve 26 anaokulu öğretmeni oluşturmuştur. Çalışmada, veri toplama araçları olarak,

“Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği”, “Akranlarının Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği”, “Resimli Sosyometri Ölçeği” ve “Aile Tutum Envanteri” kullanılmıştır. Bu çalışmanın sonuçlarına göre; otoriter annelerin çocuklarının, demokratik annelerin çocuklarına göre daha çok dışlandıkları belirlenmiştir. Otoriter annelerin çocuklarının, demokratik annelerin çocuklarına göre daha hareketli oldukları belirlenmiştir. Ayrıca, erkek çocuklarının, kız çocuklarına göre daha saldırgan oldukları ve kız çocuklarının, erkek çocuklarına göre başkalarına yardımı amaçlayan sosyal davranışları daha sık gerçekleştirdikleri belirlenmiştir. Erkek çocuklarının, kız çocuklarına göre daha aşırı hareketli oldukları ve akranların şiddetine daha çok maruz kaldıkları belirlenmiştir. Çocukların cinsiyetlerine bağlı olarak sosyal konumları, asosyal davranışları, korkulu-kaygılı davranışları ve dışlanma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Eğitim düzeyi yüksek annelerin ve babaların çocuklarının, eğitim düzeyi düşük annelerin çocuklarına göre akranları tarafından daha çok tercih edildikleri belirlenmiştir. Eğitim düzeyi düşük annelerin çocuklarının, eğitim düzeyi yüksek annelerin çocuklarına göre asosyal davranışları daha sık gerçekleştirdikleri belirlenmiştir. Ayrıca, eğitim düzeyi düşük babaların çocuklarının, eğitim düzeyi düşük babaların çocuklarına göre akranlarının şiddetine daha çok maruz kaldıkları belirlenmiştir. Anne ve baba eğitim düzeylerine bağlı olarak çocukların saldırganlıkları, başkalarına yardımı amaçlayan sosyal davranışları, korkulu-kaygılı davranışları, dışlanma düzeyleri ve aşırı hareketlilik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Güninde (2008) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal uyum becerileri ile anne-babalarının empatik becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini 180 çocuk ve bu çocukların anne ve babaları oluşturmuştur. Araştırmada, çocukların sosyal uyum becerilerini ölçmek için “Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği” ve anne-babaların empatik beceri düzeylerini belirlemek için “Empatik Beceri Ölçeği-B Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, anne-babalarının empatik becerileri puanları yükseldikçe, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal uyum beceri puanlarının da yükseldiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca anne babaların öğrenim düzeylerinin yüksek olması, çocukların okul öncesi eğitime devam etme süresi gibi değişkenlerin çocukların sosyal uyum becerilerini olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Kibar (2008) tarafından yapılan araştırmada, büyükanneleriyle yetişen ve yetişmeyen 5-6 yaş çocuklarının sosyal-duygusal gelişim düzeyleri, davranış sorunları ile aile işlevlerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Ailelerin örgütsel ve yapısal niteliğini ölçmek amacıyla “Aile Değerlendirme Ölçeği”, çocukların sosyal-duygusal uyumlarını ölçmek amacıyla “Marmara Sosyal-Duygusal Uyum Ölçeği” ve çocukların davranış sorunlarını belirlemek için “Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçme araçları büyükanneleriyle birlikte yetişen 50 çocuk ve onların ebeveynleri ile yalnızca aileleriyle yetişen 50 çocuk ve onların ebeveynlerine uygulanmıştır. Araştırma sonucunda ailelerin işlevleri sağlıksızlaştıkça, çocuklarının sosyal-duygusal uyum düzeyinin anlamlı bir şekilde azaldığı ve çocuklarının davranış sorunlarının da anlamlı bir şekilde arttığı bulunmuştur. Ayrıca, çocukların sosyal-duygusal uyum düzeyleri azaldıkça, davranış sorunları da anlamlı bir şekilde artmaktadır. Büyükanneleri ile yetişen çocukların davranış sorunları ile yalnızca anne ve babaları ile yetişen çocukların davranış sorunları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre, büyükanneleri ile yetişen çocukların davranış sorunları, yalnızca aileleri ile yetişen çocuklara göre anlamlı bir şekilde artmaktadır. Büyükanneleri ile yetişen çocukların sosyal-duygusal uyum düzeyleri ile yalnızca anne babaları ile yetişen çocukların sosyal-duygusal uyum düzeyleri arasında ise istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Özbey ve Alisinanoğlu (2009) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60–72 aylık çocukların problem davranışlarının çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini incelenmiştir. Araştırmaya 330 çocuk katılmıştır. İlişkisel tarama modeli kullanılan araştırmada, veri toplama aracı olarak “Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği” (PKBS-2: Preschool and Kindergarten Behavior Scales) kullanılmıştır. Ölçeğin Türk çocukları için geçerlik ve güvenilirlik çalışması araştırmacılar tarafından yapılarak bu araştırmada Problem Davranış Ölçeği bölümü kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların problem davranışlarının; çocukların cinsiyeti, doğum sırası, okul öncesi eğitime devam süresi, baba öğrenim durumu ve baba mesleğine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Çocukların problem davranışlarının tam aileye sahip olma durumu, anne mesleği ve anne öğrenim durumuna göre ise farklılık göstermediği bulunmuştur.

Olçay (2008)'ın yaptığı çalışmada bazı kişisel ve ailesel değişkenlere göre okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal yetenekleri ve problem davranışları incelenmiştir. Toplam 216 çocuk ve annesi örneklem olarak alınmıştır. Veriler Aile Hayatı ve Tutum Ölçeği (PARI) ve “Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği” (PKBS-2: Preschool and Kindergarten Behavior Scales) kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, annelerin tutumları ile okul öncesi dönemdeki çocuklarının PKBS ölçeği sosyal yetenekler (Sosyal İşbirlik, Sosyal etkileşim, Sosyal bağımsızlık) alt boyut puanları arasında ilişki bulunmazken, Problem Davranışlar (Bencil/istismarcı, Sorunlara karşı dikkatli/aşırı hareketli) alt boyut puanları arttıkça anne tutumlarından ev kadınlığını reddetme boyutunun da pozitif yönde arttığı bulunmuştur. Çocuğun yaşına, cinsiyetine, okulöncesi eğitim kurumuna devam etme süresine, kardeş sayısına ve annenin eğitim düzeyine göre okulöncesi dönemdeki çocukların problem davranışlar ve sosyal yetenekler alt boyutları puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Annenin çalışıp çalışmamasına göre ise çocukların problem davranışlar ve sosyal yetenekler alt boyutları puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Kotil (2010) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi eğitim kurumuna yeni başlayan ve ebeveynin ilk çocuğu olan 5 yaş çocukların sosyal-duygusal uyum düzeylerine, annelerin ebeveyn öz yeterlik algıları ve okul beklentilerine uyum düzeylerinin etkisi ele alınmıştır. Araştırmanın örneklemini 586 anasınıfı öğrencisinden ve onların öğretmenleri ile annelerinden oluşmuştur. Örneklem grubunu oluşturan anneler, araştırmacı tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılmış olan “Ebeveyn Öz Yeterlik Ölçeği”ni, yine araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan “Annenin Okul Beklentilerine Uyumu Ölçeği”ni ve Anne Bilgi Formunu doldurmuştur. Öğretmenler, çocukların sosyal-duygusal uyum düzeylerini değerlendirmek üzere 60-72 Aylık Çocuklar İçin “Marmara Sosyal-Duygusal Uyum Ölçeği”ni doldurmuşlardır. Araştırma sonucuna göre, kız çocukların erkek çocuklara oranla sosyal-duygusal uyum düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Çalışmayan annelerin ve kendileri küçükken anaokuluna gitmiş olan annelerin çocuklarının sosyal-duygusal uyum düzeylerinin de farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca çocuğunu anaokuluna başlatma konusunda tereddüt yaşamayan, okul açıldığında öğretmene çocuğu hakkında bilgi veren, anaokuluna başlamadan önce çocuğu ile okul hakkında konuşan, çocuğunu sınıfta beklemeyi istemeyen annelerin çocuklarının sosyal-duygusal uyum düzeylerinin diğer çocuklara göre daha yüksek

olduğu belirlenmiştir. Annenin çocuk bakımında eşinden destek alması da çocuğun sosyal-duygusal uyumunu olumlu etkilediği, annenin çocuk bakımında kendi annesinden ya da eşinin annesinden destek almış olması ise çocuğun akranlarla etkileşimini ve sosyal çevreye pozitif yaklaşmasını ise olumsuz etkilediği bulunmuştur. Ayrıca araştırmanın bulguları, erkek çocuklara oranla kız çocukların; çalışmayan, çocuk bakımı konusunda televizyon, internet, kitaplardan bilgi edinen ve yüksek ebeveyn öz yeterliğine sahip annelerin çocuklarının daha yüksek sosyal-duygusal uyum düzeylerine sahip olduklarını göstermektedir.

Ünsal (2010) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların sosyal duygusal uyumları ile davranış sorunları arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 432 çocuk ve annelerine “Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği” ve 60–72 aylık çocuklar için “Marmara Sosyal-Duygusal Uyum Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, çocukların davranış sorunları ve sosyal-duygusal uyum düzeylerinin çocukların cinsiyetlerine, annelerin ekonomik durumlarını değerlendirmelerine, annelerin eşleri ile ilişkilerini nasıl gördüklerine, annelerin çalıştıkları işten memnun olma düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini, diğer bir yandan çocukların doğum yılı, kardeş sayısı, okula devam süresi, annenin yaşı, annenin eğitim durumu ve annenin çalışma durumuna göre ise anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Ayrıca, çocukların sosyal uyum düzeylerinin azaldıkça, çocuklarda tespit edilen davranış sorunlarının arttığı tespit edilmiştir.

Günindi (2011) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi dönemdeki çocukların bağımsız anaokullarına ve anasınıflarına devam etmelerine göre sosyal becerilerinin farklılaşıp farklılaşmadığını incelenmiştir. Araştırmaya bağımsız anaokullarına devam eden altı yaş grubundaki 54 çocuk ve ilköğretim okulları bünyesinde bulunan anasınıflarına devam eden aynı yaş grubundaki 52 çocuk olmak üzere toplam 106 altı yaş grubu çocuğu katılmıştır. Verilerin toplanmasında “Anasınıfı ve Anaokulu Davranış Ölçeği”nin Sosyal Beceri Ölçeği bölümü kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, çocukların devam ettiği okul öncesi kurum tipine göre çocuklar arasında hem sosyal beceriler toplam puanları bakımından hem de tüm alt boyutlarında (sosyal işbirliği, sosyal etkileşim ve sosyal bağımsızlık) bağımsız anaokullarına devam eden çocuklar lehine anlamlı düzeyde bir farklılık vardır.

Öztürk (2011) tarafından yapılan çalışmanın amacı, ebeveynlik nitelikleri ile okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal-duygusal yeterliği arasındaki ilişkileri kapsamlı biçimde incelemektir. Araştırmanın örneklemi, 4 ile 5 yaş arasındaki toplam 112 çocuk ile anne ve öğretmenlerinden oluşmuştur. Ebeveynlik nitelikleriyle ilgili bilgi, laboratuvar ortamında gözlenen anne-çocuk etkileşimleri ve annenin kendi bildirimlerinden elde edilmiştir. Sosyal-duygusal yeterlikle ilgili bilgi; çocukların yaşlarına uygun yarı-yapılandırılmış görevler, standart testler ve anne ile öğretmenin bildirimlerinden alınmıştır. Bulgular, okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal-duygusal yeterliğinin değerlendiren farklı aktörlere göre tutarlı biçimde ölçülebildiğini, çocuğun akıcı dil becerisinin sosyal-duygusal yeterliğin önemli belirleyicilerinden biri olduğunu, yeterlikle ilgili temel becerilerin çocuğun akran ilişkilerindeki yeterliğinde rol oynadığını ve aile iklimi görece daha az demokratik olsa da çocukla geçirilen bire bir zamanda annenin destekleyici iletişim ve öğrenmeyi adım adım destekleyici yaklaşımının çocuğun sosyal-duygusal yeterlik gelişimine olumlu yönde katkı sağladığını göstermiştir.

Pekdoğan (2011) tarafından yapılan araştırma, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş çocukların sahip olduğu sosyal becerileri etkileyen bazı değişkenlerle olan ilişkilerini incelemiştir. Araştırmada öğretmenlerin çocukların sosyal becerilerini değerlendirmeleri için “Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Analizler sonucunda, okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaşındaki çocuklar içerisinde, öncesinde kreş veya anaokulu eğitimi alan çocukların sosyal becerilerinin bütün alt boyutlarda, kreş veya anaokulu eğitimi almayan çocuklara göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca baba eğitim seviyesi arttıkça çocukların sosyal becerilerinin bütün alt boyutlarda arttığı belirtilmiştir. Ailelerin sosyoekonomik düzeyi ve çocukların cinsiyetleri de sosyal becerileri etkilediği tespit edilmiştir. Kız çocuklarının kızgınlık davranışlarını kontrol etme, değişikliklere uyum sağlama, sonuçları kabul etme ve dinleme becerilerinde erkek çocuklara göre daha yetkin olduğu ve erkek çocukların kız çocuklardan daha çok fiziksel saldırganlık kullandıkları bulunmuştur. Ayrıca ailenin toplam aylık geliri arttıkça çocukların kendini kontrol etme ve sonuç kabul etme becerilerinin azaldığı bulunmuştur.

Altay ve Güre'nin (2012) yaptıkları çalışmanın amacı, devlet veya özel okulöncesi kuruma devam eden kız ve erkek çocukların sosyal yeterlikleri ve olumlu sosyal

davranışları ile annelerinin ebeveynlik stilleri arasındaki ilişkileri incelemektir. Araştırmanın örneklemini, 35 ile 75 aylar arasında değişen toplam 344 çocuğun anneleri ve öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmada “Ebeveyn Stilleri ve Boyutları Ölçeği” “Sosyal Yeterlik için Eğitimci Değerlendirme Ölçeği” ve “Olumlu Sosyal Davranış Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, kızların akranlarla ve eğitimciyle olan pozitif ilişkilerinin, erkeklerden daha yüksek; erkeklerin de akranlarla olan negatif ilişkilerinin kızlardan daha yüksek olduğu bulunmuştur. Annesi demokratik ebeveyn stiline sahip çocukların akranlarla olan negatif ilişkilerinin, izin verici ebeveyn stiline sahip çocuklardan daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca, özel bir okulöncesi kuruma devam eden çocukların akranlarla olan negatif ilişkiler ve katılımın olmaması alt boyutlarından aldıkları puanların, devlete bağlı okulöncesi kuruma devam eden çocuklara göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Çalışmada kızların olumlu sosyal davranışlarının erkeklerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca, anneleri demokratik ebeveyn stiline sahip çocukların olumlu sosyal davranışlarının da, izin verici ebeveyn stiline sahip çocuklarınkinden daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Durmuşoğlu Saltalı ve Arslan (2012) tarafından yapılan araştırmanın amacı ebeveyn tutumlarının anasınıfına devam eden çocukların sosyal yetkinlik ve içedönüklük davranışını yordama düzeyini incelemektir. Araştırmaya 60-72 aylar arasında olup anasınıfına devam eden 309 çocuğun anne ve öğretmenleri katılmıştır. Araştırmada çocukların sosyal yetkinlik ve içe dönüklük davranışlarının belirlenmesinde “Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği”, ebeveynlerin tutumlarının belirlenmesinde ise “Ebeveyn Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, ebeveyn tutumları çocukların sosyal yetkinlik ve içedönüklük davranışlarının anlamlı yordayıcısıdır. Ebeveynlerin otoriter tutumları ve aşırı koruyucu tutumları ile çocukların içe kapanıklıkları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki, çocukların sosyal yetkinlikleri ile ise negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte, ebeveynlerin demokratik tutumları ile çocukların sosyal yetkinlikleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki, çocukların içe kapanıklıkları ile ise negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Erten (2012) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi eğitime devam eden çocukların sosyal becerilerinin, akran ilişkilerinin ve sosyal konum düzeylerinin birlikte okula uyum düzeyi üzerinde yordayıcı etkisinin olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmanın

örneklemine, 175 çocuk ve 12 anaokulu öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak “Ladd ve Proffitt Çocuk Davranış Ölçeği”, “Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği”, “5-6 Yaş Çocukları İçin Okul Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği”, “Resimli Sosyometri Ölçeği” ve “Sosyal Beceri Gözlem Formu” kullanılmıştır. 5-6 yaş çocuklarının olumlu sosyal davranış değişkeninin okula uyum düzeyini en yüksek düzeyde yordayan değişken olduğu bulunmuştur. Ardından sırayla korkulu-kaygılı olma ve aşırı hareketlilik değişkenleri gelmektedir. Ayrıca olumlu sosyal davranış düzeyi arttıkça okula uyum düzeyinin arttığı ve saldırganlık, korkulu-kaygılı olma, sosyal olmayan davranış ve aşırı hareketlilik düzeyleri arttıkça da okula uyum düzeyinin azaldığı bulunmuştur.

Tunçeli (2012) tarafından yapılan araştırmanın amacı, anaokuluna devam eden 6 yaş çocuklarının sosyal beceri düzeylerinin okul olgunluklarına etkisinin olup olmadığının ortaya çıkarmaktır. Örneklemi 240 çocuğun oluşturduğu araştırmada veri toplama aracı olarak “Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Beceri Formu” ve “Bracken Okul Olgunluğu Ölçeği-3 Formu” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, sosyal beceri düzeyi yüksek olan çocukların sosyal beceri düzeyi düşük olan çocuklara göre okul olgunluklarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, üniversite mezunu anne ve babaların ve memur anne babaların çocuklarının sosyal beceri düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Çocukların cinsiyetlerinin, kardeş sayılarının, kardeş cinsiyetlerinin ve anne-babalarının yaşlarının ise sosyal beceri düzeyleri üzerinde etkili olmadığı bulunmuştur.

Çiftçi Topaloğlu (2013) tarafından yapılan araştırmada 4-5 yaş çocuklarının sosyal yetkinlik, saldırganlık, kaygı puanları ile anne-babalarının ebeveyn özyeterliliği algısı arasındaki ilişkilerin incelenmiştir. Örneklem 4-5 yaş grubundan 227 çocuk ve anne-babalarından oluşturmaktadır. Araştırmada, “Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği” ve “Ebeveynliğe Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, çocukların sosyal yetkinlik puanları cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği, ancak saldırganlık ve kaygı puanlarının anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Çocukların sosyal yetkinlik puanlarının, anne-baba eğitim durumuna göre ve çocukların saldırganlık puanları, sadece anne eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. Çocukların anne-baba mesleğine göre sosyal yetkinlik puanlarının anlamlı bir farklılık gösterdiği, ancak

saldırıcılık ve kaygı puanlarının, anne-babalarının mesleğine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Ayrıca, annelerin yeterlik algıları ve ilgileri çocukların sosyal yetkinlik puanlarını yordamadığı bulunurken, ebeveynlik görevinden sağladıkları doyumun ise yordadığı bulunmuştur. Babaların yeterlik algıları, ilgileri ve ebeveynlik görevinden sağladıkları doyum ise çocukların sosyal yetkinlik, saldırganlık ve kaygı puanlarını yordamadığı bulunmuştur.

Gökçe (2013) tarafından yapılan araştırmada, 5-6 yaş çocuklarının sosyal-duygusal uyumları ile annelerinin çocuk yetiştirme tutumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma toplam 462 öğrencinin anneleri ve anasınıflı öğretmenleri ile yürütülmüştür. Öğrencilerin sosyal duygusal uyumuna ilişkin veriler “Marmara Sosyal-Duygusal Uyum Ölçeği (MASDU)”, anne-baba tutumlarına ilişkin veriler “Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği (PARI)” ile toplanmıştır. Çocuğun cinsiyeti, annenin gelir ve eğitim düzeyi ile çocuğun sosyal-duygusal uyum düzeyi arasında pozitif yönde ve anlamlı düzeyde ilişki olduğu saptanmıştır. Çocuğun cinsiyeti ve annenin ev kadınlığı rolünü reddetmenin çocuğun sosyal-duygusal uyumun en önemli yordayıcıları olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin sosyal-duygusal uyumlarının ise; cinsiyet, gelir düzeyi ve annenin eğitim düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı sonuçları elde edilmiştir. Akranlarla Etkileşim alt testi hariç sosyal-duygusal uyum açısından kızların erkeklere göre uyum düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Andı (2014) tarafından yapılan araştırmanın amacı, okul öncesi dönem çocukların öğretmen tarafından değerlendirilen sosyal davranış denetimi, sosyal uyum ve sosyal yeterlilik düzeylerinin, ebeveyn çocuk yetiştirme tutumları ile aile hayatına göre farklılaşıp farklılaşmadığı anlamaya çalışmaktır. Toplam 103 öğrenci ile veli ve öğretmenlerinin katıldığı araştırmada veri toplama araçları olarak “Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutumu Ölçeği (PARI)” ve “Okul Sosyal Davranış Ölçekleri” kullanılmıştır. Araştırmanın genel sonuçlarına göre kız çocuklarının erkek çocuklara göre kişiler arası ilişkilerinin, öz denetim becerilerinin ve akademik becerilerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Kız ve erkek çocuklarının sosyal yeterlilik ölçeği alt boyutlarında ise benzer davranış düzeyine sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Ayrıca, anne baba tutumları ile çocuğun sosyal yeterliliği ve olumsuz sosyal davranışları arasında ise anlamlı bir fark bulunmamıştır.

2.6.2. Yurtdışında Yapılmış İlgili Araştırmalar

Findlay, Girardi ve Coplan (2006) tarafından yapılan araştırmada yüksek ve düşük empatiye sahip çocukların sosyal davranış, empati ve sosyal anlayışları incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini anasınıfı ve ilköğretim birinci sınıftan toplam 136 çocuk oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak ebeveynler çocukları için Çocuk Empati Ölçeği (Child Empathy Scale), Çocuk Sosyal Tercih Ölçeği (Child Social Preference Scale) ve Çocuk Davranış Ölçeği (Child Behavior Questionnaire) olmak üzere üç ölçek tamamlamışlardır. Ayrıca, çocuklara senaryolar verilerek akranlarını değerlendirmeleri istenmiştir. Araştırma sonucunda empati becerisi daha yüksek olan çocukların, empati becerisi daha düşük çocuklara göre daha fazla prososyal beceriler ve daha az saldırganlık ve utangaçlık davranışları gösterdikleri bulunmuştur. Ayrıca empatik becerisi daha yüksek olan çocukların akranlarının utangaçlık ve saldırganlık davranışlarını daha iyi anladıkları saptanmıştır. Bu sonuçlara göre empatik becerileri yüksek olan çocukların kendi sosyal davranışlarının yanı sıra diğer çocukların sosyal davranışlarını anlamada da daha fazla duyarlı olduğu ortaya çıkmaktadır.

Hill, Degnan, Calkins ve Keane (2006), 2-5 yaş arasındaki çocukların dışa yönelim davranış sorunlarını (gözlenebilir saldırgan, yıkıcı davranışlar) boylamsal olarak incelemişlerdir. Çocukların duygu düzenleme becerileri ve dikkatsizlik düzeyleri 2. yaşlarında, dışa yönelim davranış sorunları ise 2, 4 ve 5. yaşlarında değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, kız çocuklarının %11'inin, erkek çocuklarının ise %9'unun kronik seviyede dışa yönelim davranışları gösterdiği bulunmuştur. Kız çocuklarının problem davranışları, ailenin sosyo-ekonomik seviyesine göre farklılaşmazken; erkek çocuklarının problem davranışlarının sosyo-ekonomik seviyeye göre farklılaştığı saptanmıştır. Buna göre, 2 yaşında düşük sosyo-ekonomik seviyede olmak, erkek çocukları için 2-5 yaş arasında davranış problemleri gösterme bakımından risk faktördür. İki yaşındaki kız çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin erkek çocuklara göre daha iyi olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte, 2 yaşında klinik davranış problemleri olan ve daha iyi duygu düzenleme becerileri gösteren kız çocuklarının, klinik davranış problemleri olan diğer kız çocuklarına göre 4 ve 5 yaşlarında daha az düzeyde davranış problemleri gösterdikleri bulunmuştur. Erkek çocukları için ise duygu düzenleme becerileri yordayıcı olmamıştır. Hem kız hem de erkek çocukları için 2

yaşında yüksek dikkatsizlik düzeyine sahip olmak, okul öncesi yıllarında davranış problemleri gösterme bakımından risk faktör olarak ortaya çıkmıştır.

Miller, Fine, Gouley, Seifer, Dickstein ve Shields (2006) tarafından yapılan araştırmada alt sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarının duyguları bilme, duyguları düzenleme ve duyguları olumsuz ifade etme ile sınıf davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmaya yaşları 3-5 arasında değişen ve Head Start anaokuluna devam eden 60 çocuk katılmıştır. Duyguları ifade etme ile ilgili veriler toplamak için çocuklar sınıfta serbest oyun saatinde iki defa 10 dakika gözlemlenmiştir ve gözlemler kaydedilmiştir. Duyguları bilme becerisi ile ilgili veriler ise çocuklarla yapılan 15 dakikalık görüşmelerde elde edilmiştir. Bu görüşmelerde çocuklardan dört farklı duyguyu ifade eden yüz ifadelerini tanımlamaları istenmiştir. Ayrıca çocuklara sekiz senaryo okunarak senaryodaki çocuğun nasıl hissettiği sorulmuştur. Çocukların duyguları düzenleme becerileriyle ilgili ise öğretmenler her bir çocuk için Duygu Düzenleme Ölçeğini (Emotion Regulation Checklist) doldurmuştur. Çocukların sınıf içi davranışlarıyla ilgili olarak ise Okul Öncesi Davranış Ölçeği (Preschool Behavior Questionnaire) ve Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (Social Skills Rating Scale) her çocuk için öğretmenleri tarafından doldurulmuştur. Araştırma sonucunda, duyguları bilmenin duyguları düzenleme becerisiyle pozitif yönde ilişkili olduğu, duyguları olumsuz ifade etmenin saldırgan davranışlarla pozitif yönde ilişkili olduğu, duyguları düzenleme becerisinin ise sosyal beceriler ile pozitif yönde, saldırgan davranışlar ile de negatif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur.

Trentacosta ve Izard (2007) tarafından yapılan araştırmada, duygusal yetkinlik ve akademik yetkinlik arasındaki ilişki incelenmiştir. Anaokuluna devam eden düşük gelire sahip 193 çocuk araştırmaya dâhil edilmiştir. Daha sonra bu çocukların 142'si ilköğretim birinci sınıfta takip değerlendirmesine katılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmen-öğrenci yakınlığı ile çocuğun duygusal yetkinliği ve akademik yetkinliği arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulunmuştur. Akran kabulü ile çocuğun duygu düzenleme becerisi arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanırken, akran kabulü ile duyguları bilme ve akademik yetkinlik arasında ise anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Çocuğun duygu düzenleme becerilerinin akademik becerilerini, dikkat becerileri aracılığıyla dolaylı olarak yordadığı bulunmuştur. Buna göre, duygularını yönetebilen

çocukların akademik olarak başarılı olduğu, çünkü duygu düzenlemenin sınıftaki görevlere dikkat etmeyi desteklediği söylenebilir.

Asendorpf, Denissen ve van Aken (2008) tarafından Almanya’da yapılan araştırmada çekingen ve saldırgan davranışlar gösteren okul öncesi çocukların 23 yaşlarındaki kişilikleri incelenmiştir. 19 yıllık boylamsal çalışmada, 4-6 yaş arasındaki %15 en çekingen davranışlar gösteren ve %15 en saldırgan davranışlar gösteren 206 çocuk 23 yaşına kadar izlenmiştir ve okul öncesinde çekingelik ve saldırganlıkta ortalamanın altında olan kişilerle karşılaştırılmıştır. Okul öncesinde çekingen olan erkek ve kız çocukları yetişkinlikte de ebeveynleri tarafından çekingen olarak tanımlanmıştır ve ilk istikrarlı ilişki kurmada ve ilk tam zamanlı iş bulmada gecikme göstermişlerdir. Diğer bir yandan, okul öncesinde en çok çekingenlik gösteren çocukların sadece %8’inin yetişkinlikte içe yönelim davranışları göstermeye yatkın olduğu bulunmuştur. Saldırgan davranışların kız çocuklarında çok seyrek görüldüğü ve düşük sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarının çok daha fazla saldırgan davranışlar sergiledikleri bulunmuştur. Okul öncesinde saldırgan davranışlar gösteren çocukların, hem ebeveynlerinin hem de kendilerinin değerlendirmesine göre yetişkinlikte dışa yönelim davranış sorunları gösterdikleri, anneleriyle ve varsa partnerleriyle çatışmalı bir ilişkilerinin olduğu, eğitim hayatlarında ilkokuldan 23 yaşına kadar başarısız oldukları, tam zamanlı iş bakımından meslek hayatlarında başarısız oldukları ve okul öncesinde saldırganlık davranışları göstermeyen çocuklara göre daha fazla suç işleme oranına sahip oldukları bulunmuştur. Bu araştırma, okul öncesinde çekingen olan çocukların yetişkinlikte sosyal geçişlerde gecikmeler yaşadıklarına ve daha da önemlisi okul öncesinde görülen saldırganlığın dışa yönelim davranışları bakımından yetişkinlikte uzun vadedeki risklerine dikkat çekmektedir.

Çocuk davranış ve duygusal problemlerinin sürekliliğini inceleyen boylamsal çalışmaların çoğu gelişmiş ülkelerde gerçekleşmiştir. Bu yüzden gelişmekte olan ülkelerde bu alanda yapılan boylamsal çalışmalar önem taşımaktadır. Bu çalışmalardan biri olan Anselmi ve meslektaşları (2008) tarafından Brezilya’da yapılan araştırmada, 4-12 yaş arasındaki 601 çocuğun davranışsal ve duygusal problemleri anneleri aracılığıyla değerlendirilmiştir. Anneler çocukları için her yıl “Çocuk Davranış Ölçeği”ni (Child Behavior Checklist) tamamlamıştır. Araştırmanın sonucunda problem toplam puanında orta düzeyde bir kararlılık saptanırken, dışa yönelim davranışları içe

yönelim davranışlarına göre daha fazla kararlılık ve daha homotipik bir süreklilik göstermiştir. 4 yaşında yüksek düzeyde sorun davranışları gösteren çocukların %31'inin 12 yaşında da yüksek düzeyde sorun davranışları gösterdikleri bulunmuştur. Çocukların 4 yaşındaki suça yönelik davranışlar ve sosyal problemler puanlarının 12 yaşındaki toplam problem puanlarını yordadığı bulunmuştur. Bununla birlikte, aile geliri daha yüksek olan 4 yaş çocuklarının, 12 yaşına geldiklerinde daha az dışa yönelim ve içe yönelim davranış sorunları gösterdikleri ve erkek çocukların daha fazla suça yönelik davranış ve dikkat sorunları gösterdikleri saptanmıştır. Bu araştırmanın sonuçları, okul öncesindeki davranışsal ve duygusal problemlerin ergenlik öncesine kadar devamlılık gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Slemming, Sorensen, Thomsen, Obel, Henriksen ve Linnet'in (2010) Danimarka'da yaptıkları araştırmada, okul öncesindeki davranışsal ve duygusal problemler ile bu problemlerin 10-12 yaşındaki düzeyi arasındaki ilişki incelenmiştir. 1336 çocuğun katıldığı araştırmada okulöncesi davranış ölçeği (preschool behaviour questionnaire) kullanılmıştır. Okul öncesi davranışsal sorunlar olarak birbirini de kapsayabilen 3 kategori belirlenmiştir: kaygılı-korkulu, hiperaktif-dikkati dağınık ve kavgacı-saldırgan. Bu davranış sorunlarını göstermeyen çocuk sayısı 1000 olarak bulunmuş ve bu çocuklar "uyumlu" olarak tanımlanmıştır. Duygusal zorluk yaşayan çocukların ebeveynleri, çocuklar 10-12 yaşları arasındayken "Güçler ve Güçlükler Anketi"ni (Strength and Difficulties Questionnaire) tamamlamıştır. Araştırmanın sonucunda, okul öncesinde kaygılı-korkulu ve kavgacı-saldırgan davranışlara sahip çocukların, okul çağında duygusal sorunlara sahip olma risklerinin iki katına çıktığı bulunmuştur. Okul öncesinde hiperaktif-dikkati dağınık davranışlar ile okul çağında duygusal sorunlara sahip olma arasında ise bir ilişkiye rastlanmamıştır. Bu araştırma, okul öncesindeki kaygılı-korkulu ve kavgacı-saldırgan davranışların, ileride içe yönelim davranış sorunları açısından risk faktörü oluşturduğunu ortaya çıkarmaktadır.

Hartas (2011) tarafından İngiltere'de yapılan boylamsal araştırmada, sosyo-ekonomik risk faktörlerin 3-5 yaş arasındaki çocukların davranışları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda, ailenin geliri, ebeveynlerin çalışma durumu ve anne eğitim düzeyinin çocuğun davranışı üzerinde hem evde hem de okulda anlamlı ve orta dereceli etkisi olsa da, çocuğun kişisel özellikleri ve aile süreçleriyle ilgili koruyucu faktörler dâhil olduğunda bu etkinin çok önemi olmadığı bulunmuştur. Diğer bir

yandan, ebeveyn tutumları ve ebeveynin duygusal iyi oluşunun çocuğun davranışsal zorluklarını ve prososyal davranışlarını yordadığı saptanmıştır. Bu sonuçlar, küçük çocuklarda sosyal-duygusal yeterliği geliştirmek için aileleri desteklemenin önemine işaret etmektedir.

Weitzman, Edmonds, Davagnino ve Briggs-Gowan (2011) tarafından yapılan araştırmada, ebeveynlerin çocuklarının sosyal-duygusal gelişimi ile ilgili endişe duyması ile çocuklarının sosyal-duygusal problemlere sahip olma durumu arasındaki ilişki incelenmiştir. Enlemesine araştırma yönteminde olan bu çalışmaya, yetersiz hizmet alan 12-48 ay arasında çocuğa sahip 378 anne dâhil edilmiştir. Anneler önce çocukları için sosyal duygusal değerlendirme ölçeğini (Brief Infant-Toddler Social-Emotional Assessment) tamamlamıştır. Bu ölçek, sosyal-duygusal gelişim açısından klinik olarak problemlere sahip çocukları ve sosyal-duygusal gelişim açısından risk altındaki çocukları belirlemeye yöneliktir. Ayrıca anneler çocuklarının sosyal-duygusal gelişimi ile ilgili duydukları endişeleri hakkında 3 soruya cevap vermiştir. Araştırmanın sonucunda çocukların %42.1'inin sosyal-duygusal gelişim açısından klinik problemlere sahip olduğu ya da risk altında olduğu bulunmuştur. Toplamda annelerin %30.4'ü çocuklarının sosyal-duygusal gelişimleri ile ilgili endişe duyduğunu belirtmiştir. Annelerin %19.9'u ise çocuklarını sosyal duygusal değerlendirme ölçeğinde normal aralıkta puanlamasına rağmen çocuklarının sosyal-duygusal gelişiminden endişe duyduğunu belirtmiştir. Annelerin duydukları endişe ile çocuklarının klinik sosyal-duygusal problemlere sahip olup olmama durumları arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Annelerin duyduğu endişe, klinik sosyal-duygusal problemlere sahip olan çocukları normal gelişimleri olan çocuklardan anlamlı olarak ayırt etmiştir. Ancak bu durum risk altındaki çocukları ayırt etmede geçerli olmamıştır.

Denham ve meslektaşları (2012b) tarafından yapılan araştırmada duyguları bilmenin sosyal-duygusal davranışlara etkisi ve sosyal-duygusal davranışların anaokulundaki akademik başarıya etkisi incelenmiştir. Araştırmaya okul öncesi eğitime devam eden 3-4 yaş arasındaki 352 çocuk katılmıştır. Araştırma sonucunda, 3 yaşındaki çocukların, 4 yaşındaki çocuklara göre prososyal davranış becerilerinin daha yüksek olduğu ve erkek çocukların kız çocuklarına göre duygusal olarak daha fazla olumsuz/ agresif davranış gösterdikleri bulunmuştur. Çocukların duyguları bilmelerinin prososyal davranışlarını desteklediği ve duygusal olarak olumsuz/saldırgan davranışlar ile

anaokulundaki akademik başarı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Brajsa-Zganec ve Hansec (2014) tarafından Hırvastistan'da yapılan araştırmada, anneyle ilgili özellikler ile (mutluluk ve yaşam doyumu ve çocuk-yetiştirme tutumları) okul öncesi çocuklarının problem davranışları ve prososyal davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmanın örneklemini, ortalama yaşları 61 ay olan 258 çocuk ve anneleri oluşturmuştur. Anneler, Yaşam Doyumu Ölçeği, Öznel Mutluluk Ölçeği, Ebeveyn Davranış Ölçeği ve çocuklarını değerlendirmek için Çocuk Mizaç Ölçeği ve Güçler ve Güçlükler Anketi'ni tamamlamıştır. Araştırma sonucunda, okul öncesi çocukların davranış problemlerini en iyi yordayan değişkenin mizaç, prososyal davranışlarını en iyi yordayan değişkenin ise annelerin çocuk yetiştirme tutumları olduğu bulunmuştur. Buna göre, yaşı daha küçük olan, mizaç olarak hassas olan, çevresel uyarıcılara yoğun bir biçimde tepki veren, enerji dolu ve canlı, anneleri kuralların neden var olduğunu ve onlara uymanın neden önemli olduğunu açıklamak yerine katı bir disiplin ve cezalandırma uygulayan çocukların davranış problemlerine sahip olma ihtimallerinin diğer çocuklara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Diğer bir yandan, yaşı daha büyük olan, başkalarıyla etkileşimlerinde utangaç olmayan, anneleriyle yakın ve sıcak bir ilişkisi olan ve anneleri uygun ve beklenen davranışlar hakkında kendileriyle konuşan ve davranışlarının sonuçlarını anlamalarına yardım eden tümevarımsal mantık kullanan çocukların prososyal davranış gösterme ihtimallerinin diğer çocuklardan daha yüksek olduğu saptanmıştır.

BÖLÜM III: YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, sırası ile araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama işlemleri ve verilerin analizinde yararlanılan istatistiksel tekniklere ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada, 36-66 aylık okul öncesi dönem çocuklarının sosyal-duygusal gelişimlerini değerlendirme ve risk altında olan çocukları belirlemeye yönelik Jane Squires ve meslektaşları tarafından 2014 yılında geliştirilen “Social Emotional Assessment/Evaluation Measure- Preschool” adlı ölçeğin 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, 2005:77).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 eğitim ve öğretim yılında, İstanbul ili Avrupa yakasından Kağıthane, Gaziosmanpaşa ve Beşiktaş ilçeleriyle, Asya yakasından Kartal, Üsküdar, Ataşehir, Kadıköy ve Ümraniye ilçelerindeki Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı 4 özel, 8 resmi olmak üzere toplam 12 okuldan, 48-66 aylık 394 çocuk oluşturmuştur.

Çalışma grubuna alınan okulların alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeyi yansıtacak şekilde seçilmesine özen gösterilmiştir. Okulların sosyo-ekonomik düzeyleri, okulun bulunduğu yer ve devlet okulu ya da özel okul olup olmamalarına göre belirlenmiştir. Okulların seçimi, araştırmacıyla işbirliği yapma ve araştırmaya katılmaya istekli olma bakımından ulaşılabilirlik ve elverişlilik esasına göre yapılmıştır.

Araştırmanın dilsel eşdeğerlik çalışmasına ise, 2014-2015 eğitim ve öğretim yılında İstanbul İlinin Beşiktaş ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel bir anaokulunda öğrenim gören 48-66 aylık 16 çocuk katılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan 394 öğrenciye ilişkin demografik bilgiler aşağıda Tablo 3.1 ile Tablo 3.12 arasında sunulmuştur:

Tablo 3.1. Araştırmaya Katılan Çocukların Yaşlarına Göre Frekans ve Yüzde Değerleri

Yaş	<i>f</i>	%
48-54 ay	86	21,8
55-60 ay	111	28,2
61-66 ay	197	1,8
Toplam	394	100,0

Tablo 3.1 incelendiğinde araştırmaya katılan 48-66 aylık çocukların çalışma grubundaki oranları görülmektedir. Buna göre, 48-54 ay grubunda olan çocuklar çalışma grubunun % 21,8'ini, 55-60 ay grubunda olan çocuklar % 28,2'sini ve 61-66 ay grubunda olan çocuklar ise çalışma grubunun % 50'sini oluşturmaktadır.

Tablo 3.2. Araştırmaya Katılan Çocukların Cinsiyetlerine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri

Cinsiyet	<i>f</i>	%
Kız	204	51,8
Erkek	190	48,2
Toplam	394	100,0

Tablo 3.2 incelendiğinde araştırmaya katılan çocukların % 51,8'inin kız, % 48,2'sinin erkek olduğu görülmektedir.

Tablo 3.3. Araştırmaya Katılan Çocukların Devam Ettikleri Okulların Türüne Göre Frekans ve Yüzde Değerleri

Okul Türü	<i>f</i>	%
Özel okul	90	22,8
Devlet okulu	304	77,2
Toplam	394	100,0

Tablo 3.3 incelendiğinde araştırmaya katılan çocukların devam ettiği okulların % 77,2'sinin devlet okulu, % 22,8'inin özel okul olduğu görülmektedir.

Tablo 3.4. Araştırmaya Katılan Çocukların Okul Öncesi Eğitim Alma Sürelerine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri

Okul Öncesi Eğitime Devam	<i>f</i>	%
Bir yıl	230	58,4
İki yıl	101	25,6
Üç yıl	63	16,0
Toplam	394	100,0

Tablo 3.4 incelendiğinde araştırmaya katılan çocukların % 58,4'ünün bir yıl, % 25,6'sının iki yıl ve % 16'sının üç yıl okul öncesi eğitime devam ettikleri görülmektedir.

Tablo 3.5. Araştırmaya Katılan Çocukların Kardeş Sayılarına Göre Frekans ve Yüzde Değerleri

Kardeş Sayısı	<i>f</i>	%
Kardeşi yok	162	41,1
Bir kardeşi var	185	47,0
İki ya da daha fazla kardeşi var	47	11,9
Toplam	394	100,0

Tablo 3.5 incelendiğinde araştırmaya katılan çocukların % 41,1'inin kardeşi olmadığı, % 47'sinin bir kardeşi olduğu ve % 11,9'unun ise iki ya da daha fazla kardeşi olduğu görülmektedir.

Tablo 3.6. Araştırmaya Katılan Çocukların Doğum Sıralarına Göre Frekans ve Yüzde Değerleri

Doğum Sırası	<i>f</i>	%
İlk çocuk	251	63,7
Ortanca ya da ortancalardan biri	117	29,7
Son çocuk	26	6,6
Toplam	394	100,0

Tablo 3.6 incelendiğinde araştırmaya katılan çocukların % 63,7'sinin doğum sırasına göre ilk çocuk olduğu, % 29,7'sinin ortanca ya da ortancalardan biri olduğu ve % 6,6'sının ise son çocuk olduğu görülmektedir.

Tablo 3.7. Araştırmaya Katılan Çocukların Anne-Babalarının Medeni Durumlarına Göre Frekans ve Yüzde Değerleri

Anne-Baba Medeni Durum	<i>f</i>	%
Birlikte	379	96,2
Ayrı	15	3,8
Toplam	394	100,0

Tablo 3.7 incelendiğinde araştırmaya katılan çocukların ebeveynlerinin % 96,2'sinin birlikte oldukları, % 3,8'inin ise ayrı oldukları görülmektedir.

Tablo 3.8. Araştırmaya Katılan Çocukların Anne-Babalarının Yaşlarına Göre Frekans ve Yüzde Değerleri

Annenin Yaşı	<i>f</i>	%
30 ve altı	63	16,0
31-35	165	41,9
36-40	119	30,2
41 ve üstü	47	11,9
Toplam	394	100,0

Babannın Yaşı	<i>f</i>	%
30 ve altı	18	4,6
31-35	119	30,2
36-40	141	35,8
41 ve üstü	116	29,4
Toplam	394	100,0

Tablo 3.8 incelendiğinde, araştırmaya katılan çocukların annelerinin % 16,0'sının 30 ve altı yaş, % 41,9'unun 31-35 yaş, % 30,2'sinin 36-40 yaş ve % 11,9'unun 41 ve üstü yaş aralığında oldukları görülmektedir. Çocukların babalarının ise % 4,6'sının 30 ve altı yaş, % 30,2'sinin 31-35 yaş, % 35,8'inin 36-40 yaş ve %29,4'ünün 41 ve üstü yaş aralığında oldukları bulunmuştur.

Tablo 3.9. Araştırmaya Katılan Çocukların Anne-Babalarının Öğrenim Durumu Değişkenlerine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri

Anne Öğrenim Durumu	<i>f</i>	%
İlköğretim	62	15,7
Ortaöğretim	94	23,9
Yükseköğretim	238	60,4
Toplam	394	100,0
Baba Öğrenim Durumu	<i>f</i>	%
İlköğretim	64	16,2
Ortaöğretim	105	26,6
Yükseköğretim	225	57,1
Toplam	394	100,0

Tablo 3.9 incelendiğinde, araştırmaya katılan çocukların annelerinin % 15,7'sinin ilköğretim, % 23,9'unun ortaöğretim, % 60,4'ünün lise yükseköğretim mezunu oldukları görülmektedir. Çocukların babalarının % 16,2'sinin ilköğretim, % 26,6'sının ortaöğretim, % 57,1'inin yükseköğretim mezunu oldukları görülmektedir.

Tablo 3.10. Araştırmaya Katılan Çocukların Ailelerinin Gelir Düzeyi Değişkenlerine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri

Aile Gelir Düzeyi	<i>f</i>	%
Alt	152	22,8
Orta	152	38,6
Üst	90	38,6
Toplam	394	100,0

Tablo 3.10 incelendiğinde, çocukların ailelerinin % 22,8'inin alt gelir düzeyi, % 38,6'sının orta gelir düzeyi ve % 38,6'sının üst gelir düzeyinde oldukları görülmektedir.

Tablo 3.11. Araştırmaya Katılan Çocukların Anne-Babalarının Çalışma Durumları Değişkenlerine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri

Anne Çalışma Durumu	<i>f</i>	%
Çalışıyor	222	56,3
Çalışmıyor	172	43,7
Toplam	394	100,0
Baba Çalışma Durumu	<i>f</i>	%
Çalışıyor	387	98,2
Çalışmıyor	7	1,8
Toplam	394	100,0

Tablo 3.11 incelendiğinde, araştırmaya katılan çocukların annelerinin % 56,3'ünün çalıştıkları ve % 43,7'sinin çalışmadıkları görülmektedir. Çocukların babalarının ise % 98,2'sinin çalıştıkları ve % 1,8'inin çalışmadıkları bulunmuştur.

Tablo 3.12. Araştırmaya Katılan Çocukları Büyüten Kişiler ve Evde Akraba Yaşama Durumu Değişkenlerine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri

Büyüten Kişiler	<i>f</i>	%
Anne-baba	222	56,3
Aile büyükleri	112	28,4
Bakıcı	60	15,2
Toplam	394	100,0
Evde Akraba Yaşama Durumu	<i>f</i>	%
Evet	67	17,0
Hayır	327	83,0
Toplam	394	100,0

Tablo 3.12 incelendiğinde, araştırmaya katılan çocukların % 56,3'ünün anne-babaları, % 28,4'ünün aile büyükleri ve % 15,2'sinin bakıcıları tarafından büyütüldükleri görülmektedir. Çocukların %17'sinin evlerinde anne-baba ve kardeşlerinin dışında onlarla birlikte yaşayan akraba ya da akrabaların olduğu, çocukların % 83'ünün evlerinde ise onlarla birlikte yaşayan akrabalar olmadığı bulunmuştur.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, demografik bilgiler için “Aile Bilgi Formu”, geçerliği ve güvenilirliği sınanan “Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği” ve kriter

geçerliği için kullanılan “Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği” olmak üzere üç veri toplama aracı kullanılmıştır. Aşağıda, veri toplama araçları ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

3.3.1. Aile Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından geliştirilen Aile Bilgi Formunda, çocukların demografik özellikleri (yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, okul öncesi eğitime devam etme süresi, devam ettikleri okul öncesi eğitim kurumunun türü) ve çocuğun ebeveyn bilgileri (anne yaşı, baba yaşı, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu, aile gelir düzeyi, anne çalışma durumu) yer almaktadır. Aile bilgi formu, anneler tarafından doldurulmuştur.

3.3.2. Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği (SEAM: Social-Emotional Assesment/Evaluation Measure- Preschool)

“Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği” (Social-Emotional Assesment/Evaluation Measure- Preschool), 2014 yılında Jane Squires, Diane Bricker, Misti Waddell, Kristin Funk, Jantina Clifford ve Robert Hoselton tarafından geliştirilmiştir. Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği, sosyal-duygusal gelişimsel gecikme ve problemler açısından risk altında olan 36-66 aylık çocukları belirlemek için sosyal-duygusal ve davranışsal gelişimi değerlendirmeye ve izlemeye yarayan ve ebeveynler tarafından doldurulan bir ölçme aracıdır. Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği, sosyal-duygusal zorluklar ve davranış bozukluklarının erken teşhisine yardım etmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek, ruhsal sağlık ya da davranışsal müdahale alanlarında bir geçmişi ya da eğitimi olmayan kişilerin de kullanması için oluşturulmuştur. Ölçek aracılığıyla çocukların sosyal-duygusal becerileri ve eksiklikleri hakkında elde edilen geniş kapsamlı bilgi, çocuk eğitimi uzmanları, öğretmenler, erken müdahale çalışanları tarafından çocuklara yüksek kaliteli ve gelişimsel olarak uygun sosyal-duygusal amaç ve hedefler geliştirmek için kullanılabilir. Diğer bir ifadeyle, ölçek sonuçları müdahale amaç ve hedeflerini geliştirmede ve karar vermede katkıda bulunabilir. Ayrıca müdahale etkinlikleri uygulandıktan sonra, çocukların sosyal-duygusal amaçları kazanma açısından gelişimlerini izlemede de aile, öğretmen ve uzmanlar tarafından kullanılabilir (Squires vd., 2014).

Ölçeğin tamamlanması yaklaşık 15-20 dakika sürmektedir. Ölçek, 4'lü Likert tipinde düzenlenmiştir ve “çok doğru”, “kısmen doğru”, “nadiren doğru” ve “doğru değil” cevap seçeneklerinden oluşmaktadır. Maddeler “çok doğru” seçeneğinden başlayarak sırasıyla, 3, 2, 1, 0 şeklinde puanlanmaktadır. Daha yüksek puanlar, daha yüksek sosyal-duygusal yeterliğe işaret etmektedir. Ayrıca ölçekte bir kutucuk da eğer verilen madde ebeveynin çocuğu ile ilgili kendisini kaygılandıran bir durum ise işaretlemesi için, bir kutucuk da eğer verilen madde ebeveynin çocuğu ile ilgili takip edilmesi/desteklenmesi gereken bir durum olduğunu düşünüyorsa işaretlemesi için yer almaktadır (Squires vd., 2014).

Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Ölçeği, sosyal-duygusal ve davranışsal yeterlik becerilerini temsil eden 10 alandan oluşmaktadır ve bu alanları temsil eden davranışsal maddeler ölçekte yer almaktadır. Ölçeğin toplam madde sayısı 41'dir. Her alandaki madde sayısı farklıdır. Her alandaki maddeler kendi içerisinde zorluk derecesine göre sıralanmaktadır. Ölçeği oluşturan alanlar ve bu alanlara karşılık gelen madde sayıları şu şekilde sıralanmaktadır (Squires, vd., 2014):

Okul öncesi dönem çocuğu;

1. Başkalarıyla sağlıklı etkileşimler sergiler (5 madde)
2. Çeşitli duyguları ifade eder (4 madde)
3. Sosyal-duygusal tepkilerini düzenler (4 madde)
4. Başkalarına empati gösterir (2 madde)
5. Başkalarıyla paylaşır ve yakın ilişkiler kurar (4 madde)
6. Bağımsızlık gösterir (4 madde)
7. Olumlu bir benlik imajı sergiler (3 madde)
8. Hareketlilik düzeyini ve dikkatini düzenler (5 madde)
9. Kendisinden istenilenler ve günlük rutinlerde diğerleriyle işbirliği yapar (3 madde)
10. Çeşitli uyum becerileri gösterir (7 madde)

Ebeveynlere ölçeği tamamlarken yardım etmek ve çocuklarının belli bir davranışı nasıl sergilediği hakkında fikir vermek amacıyla, her madde birçok örnek ile beraber verilmektedir. Ölçek, maddeler ve örnekler için yaş aralıkları içermemektedir. Ebeveynlerin önerilen yaş grubundan etkilenmemesi ve çocuklarının gerçek davranışına ve gelişimsel becerilerine odaklanmasına yardım etmek için yaş aralıkları

verilmemektedir. Bu şekilde, gecikmeli gelişimi olan çocuğa sahip ebeveynler yaşa bağlı gelişimsel beklentilerdence, çocuklarının bireysel güçlü yanlarına ve gelişen becerilerine odaklanırlar (Squires vd., 2014).

Ölçek yer alan “Okul öncesi dönem çocuğu bağımsızlık gösterir” alanından madde örnekleri Şekil 3.1’de verilmiştir.

	Çok doğru	Kısmen doğru	Nadiren doğru	Doğru değil	Kaygılandırıcı bir durum konu	Takip edilmesi gereken bir durum
OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUĞU BAĞIMSIZLIK GÖSTERİR						
4. Çocuk yeni malzemeleri ve ortamları keşfeder. <i>Bazı örnekler:</i> - Daha bağımsız davranır ve parkta sizin gözetiminizde sizden uzakta oynayabilir. - Çocuk parkında bağımsız davranır ve kendi başına oynar. - Yeni bir çocuk parkındaki oyuncakları dener.	□	□	□	□	○	△
5. Çocuk kaygılanmadan sizden ayrılabilir. <i>Bazı örnekler:</i> - Çocuk parkında arkadaşlarıyla oynamak için sizi bankta bırakır. - Anaokuluna bırakılırken size “güle güle” der ve ağlamaz.	□	□	□	□	○	△
6. Çocuk yeni görevleri yardım istemeden önce kendi dener. <i>Bazı örnekler:</i> - Yardım istemeden yapbozu tamamlamaya çalışır. - Destek istemeden kavanozu açmaya çalışır. - Ekmeğin üzerine reçel sürmeyi kendi başına dener.	□	□	□	□	○	△
7. Çocuk zorlandığı etkinliklere devam etmeye çalışır veya bir süre sonra bu etkinlikleri yeniden dener. <i>Bazı örnekler:</i> - Düşükten sonra tekrar bisiklete binmek ister. - Oyuncakların toplanmasına yardım eder. - Devrildikten sonra bloklardan tekrar kule yapar. - Her şey yerine konana kadar oyuncaklarını kendi başına toplar.	□	□	□	□	○	△

Şekil 3.1. Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği Madde Örnekleri

Her ebeveynin ihtiyaçlarının ve değerlerinin farklı olması, değerlendirme sürecine nasıl katılmayı seçeceğini etkilemektedir. Ölçek, hem ebeveyn tarafından bireysel olarak, hem görüşme şeklinde, hem de ebeveyn ve uygulayıcı birlikte olarak doldurulabilir.

Uygulayıcı, ölçeğin doldurulmasında ebeveynin ihtiyaçlarını ve dil ve okur-yazarlık düzeyini göz önünde bulundurmalıdır (Squires vd., 2014).

Ölçeğin içeriği, genellikle Batı kültürlerinde yetiştirilen küçük çocukların sosyal-duygusal gelişimleri hakkındaki alanyazından oluşturulmuştur. Ancak, kültürler arası geniş bir uygulamaya sahip maddelerin dâhil edilmesine ve farklı çocuk ve aile gruplarının ölçekten yararlanması için ölçeğin kültürel denklik oluşturulabilme potansiyeline özellikle dikkat edilmiştir. Oluşturulan alanlar ve maddeler, çocuk akıl sağlığı, erken çocukluk, erken çocuklukta müdahale, özel eğitim, psikoloji ve davranış bozuklukları uzmanlarından gelen geribildirimler temel alınarak gözden geçirilmiş ve gereken maddelerde düzeltmeler yapılmıştır (Squires vd., 2012).

Her bir ölçek maddesi oluşturulurken, bir takım belirli kriterler kullanılmıştır. Bu kriterlere göre, maddeler:

1. İşlevsel olmalıdır.
2. Anlamlı olmalıdır.
3. Gözlenebilir/ölçülebilir olmalıdır.
4. Günlük etkinliklere kolayca iliştilmelidir.
5. Mesleki dil kullanılmadan yazılmalıdır.
6. Bir müdahale amacı olarak kullanılabilmelidir.

Bu kriterler, birçok ölçekte görülen “çocuk diğer çocuklara vurur” gibi problem davranışlara odaklanan birçok maddenin elenmesine yol açmıştır. Çünkü, müdahale amacı olarak olumsuz tepkileri hedeflemek uygun değildir, bu nedenle ölçekte karşılıklı olumlu tepkiler kullanılmıştır (Squires vd., 2012).

Ölçeğin test-tekrar test güvenilirliği .989 düzeyindedir. Ölçeğin alanları arasındaki Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı, .41-.81 aralığındadır. Ölçeğin hepsinden alınan puanlar ve ölçeğin alanları arasındaki korelasyon analizleri tutarlıdır ve .73-.88 aralığındadır. Ölçeğin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı ise .96 olarak bulunmuştur. Ölçeğin iç tutarlılığı güçlü düzeydedir. Ölçeğin kriter geçerliliğine özgün adı “Ages and Stages Questionnaires: Social Emotional (ASQ-SE)” olan ve Türkçe'ye “Erken Gelişim Evreleri: Sosyal Duygusal Gelişim Envanteri (EGE-SD)” olarak çevrilen ölçme aracıyla bakılmıştır ve aralarındaki korelasyon -.810 olarak bulunmuştur. “Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği” puanları yeterlik

artıkça artarken, “Erken Gelişim Evreleri: Sosyal Duygusal Gelişim Envanteri” puanları ise olumsuz davranışlar artıkça artmaktadır. Ebeveynlerden alınan kullanılabilirlik verilerine göre, ebeveynlerin %93’ten fazlası ölçeğin uygun ve yararlı sorular sorduğunu belirtmişlerdir. Ebeveynlerin %91’i ise maddelerin açık bir şekilde yazıldığını belirtmişlerdir (Squires vd., 2014).

3.3.3. Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBED Anne-Baba Formu)

Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBED), 36-72 aylık okul öncesi çocukların sosyal becerilerini izlemek ve değerlendirmek amacıyla Ömeroğlu ve meslektaşları tarafından 2014 yılında geliştirilmiştir.

OSBED, öğretmen ve anne-baba formu olmak üzere iki farklı bildirim dayalı olarak geliştirilmiştir. OSBED, beşli Likert tipi olan 49 madde ve dört faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin oluştuğu dört boyut şunlardır (Ömeroğlu vd., 2014a; 2014b):

- Başlangıç Becerileri: Çocukların kolayca öğrenebildikleri ve diğer sosyal becerilerin kazanılması için temel teşkil eden becerilerdir.
- Arkadaşlık Becerileri: Çocukların olumlu akran etkileşimini geliştiren becerilerdir.
- Akademik Destek Becerileri: Çocukların akademik becerilerini desteklemeye yönelik ve ilköğretim yaşamına geçişte uyumlarını kolaylaştıracak becerilerdir.
- Duygularını Yönetme Becerileri: Duygularını (mutlu, üzgün, kızgın, vb.) tanıma ve kontrol etme becerileridir.

Ölçeğin öğretmen formuna uygulanan Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucunda, uyum indekslerinin yüksek olduğu görülmüştür. OSBED’de yer alan maddelerin, çocukları sosyal becerileri bakımından ne derece ayırt ettiğine, maddelerin faktörlerine ilişkin varyansa katkılarını değerlendirmek amacıyla düzeltilmiş madde-faktör puanları arasındaki korelasyonlarla bakılmıştır. Tüm maddeler için korelasyonlar .40’ın üzerinde bulunmuştur. OSBED’in yapı geçerliği için bir kanıt olarak 3-5 yaş gruplarındaki çocukların ölçek puanları varyans analizi ile karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçları, yaş artıkça dört faktöre ilişkin sosyal becerilerin de arttığını göstermektedir. Tüm faktörlerde 5 yaş çocuklarının sosyal becerileri 3 yaş grubundaki çocuklara göre manidar bir şekilde daha yüksektir. Arkadaşlık ve duyguları yönetme boyutlarında 5 yaş

çocuklarının sosyal becerileri, 4 yaş çocuklara göre daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca, ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Alpha güvenirlik katsayıları .88-.92 aralığında bulunmuştur. Alfa değeri başlangıç becerileri için .89, akademik beceriler için .88, arkadaşlık becerileri için .92, duygularını yönetme becerileri için .92'dir. Ölçeğin yapı geçerliğine ve güvenirliğine ilişkin yapılan diğer analiz sonuçları da ölçeğin güvenirlik ve geçerliğini desteklemektedir (Ömeroğlu vd., 2014a).

Bu çalışmada ölçeğin anne-baba formu kullanılmıştır. Ölçeğin anne-baba formuna ait normların belirlendiği çalışmada, anaokullarında 3 yaş için 446 anne baba formu; 4 yaş için 842 anne baba formu; 5 yaş için 1238 anne baba formu olmak üzere toplam 2526 çocuğa ulaşılmıştır. Beş yaş grubu için ek olarak ilköğretim okulları bünyesindeki ana sınıflarında 780 anne baba formu ile toplam 3306 çocuğa ait veriye ulaşılmıştır. Ölçeğin anne-baba formundan elde edilen alfa katsayıları ise 3 yaş grubu için .85 ile .95; 4 yaş grubu için .85 ile .95; 5 yaş grubu için .82 ile .95; norm örneklemin tümü için ise .84 ile .95 aralığında değişmektedir. Norm örneklemin tümü için ölçeğe ait alfa katsayısı .95 olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlar, ölçeğin iç tutarlılık anlamında güvenirliğe sahip olduğunu göstermektedir (Ömeroğlu vd., 2014b).

3.4. Verilerin Toplanması

Öncelikle ölçeği 2014 yılında geliştiren araştırmacılardan başyazar olan Jane Squires'ten ve ölçeğin telif haklarını elinde bulunduran Brookes Publishing'ten ölçeğin Türkçe'ye çevrilerek, geçerlik ve güvenirlik çalışmasının yapılabilmesi için izin alınmıştır (Bkz. Ek-1). Daha sonra çalışma kapsamında orijinal ölçek formu Türkçe ve İngilizce'yi çok iyi düzeyde bilen alan uzmanı 4 kişi tarafından birbirinden bağımsız olarak çevrilmiştir. Bu çeviriler incelenerek geçici bir Türkçe form oluşturulmuş, oluşturulan Türkçe formunun alan uzmanı 2 kişi tarafından geri çevirisi yapılmıştır. Daha sonra farklı iki kişiden bu çevirileri karşılaştırması istenmiştir. Bir Türkçe dil bilim uzmanı tarafından da ifade biçimi ve dil bilgisi yönünden incelenmiştir. Ölçeğin son şekli tekrar incelenerek uzman görüşüne hazır hale getirilmiştir.

Orijinal formuna uygun olarak hazırlanan ölçek alan uzmanı 16 alan uzmanı akademisyene görüşleri alınmak üzere elden verilmiş ya da gönderilmiştir. Uzmanlardan, "Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği"nde yer

alan maddeleri, araştırmanın amacına uygunluğu, açıklığı ve anlaşılabilirliği açısından eleştirmeleri, gerekli gördükleri durumlarda maddelerin değiştirilmesi, düzeltilmesi ve çıkartılması ile ilgili görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Uzmanların görüşleri doğrultusunda gerekli değişiklikler yapılarak ölçeğe son şekli verilmiştir.

Araştırmanın İstanbul'daki okullarda uygulanabilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı'ndan gerekli izinler (Bkz. Ek-2) alınmıştır. Öncelikle, araştırmanın dilsel eşdeğerlik çalışması için Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel bir anaokulunda öğrenim gören 48-66 aylık 16 çocuğun iyi düzeyde İngilizce ve Türkçe bilen anneleri önce ölçeğin Türkçe formunu, 2 hafta sonra da ölçeğin İngilizce formunu doldurmuşlardır. Yapılan analiz sonuçları, Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği'nin Türkçe Formunun, Orijinal İngilizce Formu ile dilsel eşdeğerliğini kanıtlamıştır.

Daha sonra belirlenen okullara gidilerek, okul idarecileri ve öğretmenler ile görüşülmüş, araştırmanın konusu ve amacı anlatılmıştır. Öğretmenleri aracılığı ile çocukların araştırmaya katılmaya gönüllü olan annelerinden veri toplama araçlarını (Aile Bilgi Formu, Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği ve Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği) değerlendirmeleri istenmiştir. Yanıtlanan veri toplama araçları araştırmacı tarafından öğretmenlerden toplanmıştır.

Araştırmanın güvenilirliğinin zamana göre değişmezliğini sınamak için test-tekrar test uygulanmıştır. Bunun için, Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği'nin uygulaması devam ederken ölçeğin ilk uygulandığı 121 anne üç hafta sonra ölçeği çocukları için tekrar doldurmuşlardır.

Uygulamalar tamamlandıktan sonra tüm formlar incelenmiş ve bu incelemede Aile Bilgi Formunda ve ölçekte eksik bilgilerin yer aldığı formlar analiz dışında bırakılmıştır. Elde edilen veriler uygun istatistik paket programına aktarılmıştır. Daha sonra testin güvenilirlik ve geçerlilik analizleri yapılmış ve çocukların sosyal-duygusal gelişimleri çeşitli değişkenler açısından incelenerek analizler gerçekleştirilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından elde edilen verilerin tümü Sosyal Bilimler için İstatistik Paket Programı (SPSS, Statistical Package for the Social

Sciences) 15.0 kullanılarak çözümlenmiştir. Ölçeğin dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları için aşağıdaki istatistiksel işlemler uygulanmıştır.

Dilsel Eşdeğerlik İşlemleri:

- Ölçeğin İngilizce ve Türkçe formlarının arasındaki ilişkiyi araştırmak üzere Pearson momentler çarpım korelasyon analizi yapılmıştır.
- Ölçeğin Türkçe ve İngilizce formlarının maddelerin bazında farklılaşp farklılaşmadığını test etmek amacıyla Wilcoxon testi uygulanmıştır.

Geçerlik İşlemleri:

- Kapsam Geçerliği için Kapsam Geçerlik Oranları ve Kapsam Geçerlik İndeksleri hesaplanmıştır.
- Yapı geçerliği için ölçeğin tümünün alanlarla ilişkilerini ve alanların da kendi aralarındaki ilişkilerini araştırmak üzere Pearson momentler çarpım korelasyon analiz tekniği kullanılmıştır.
- Ölçüt Geçerliği için Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği ile aralarındaki ilişkiyi araştırmak üzere Pearson momentler çarpımı korelasyon analiz tekniği kullanılmıştır.
- Ayırt Edici Geçerlik için ölçeğin madde ayırt edicilik değerleri elde edilmiştir.

Güvenirlik İşlemleri:

- Ölçeğin iç tutarlık katsayısını araştırmak üzere Cronbach's Alpha metodu kullanılmıştır.
- Ölçeğin maddelerinin ayırt edicilik gücünü görmek üzere madde-toplam puan korelasyon analizleri kullanılmıştır.
- Madde analizinde madde-toplam puan korelasyonu için Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı analiz tekniği kullanılmıştır.
- Ölçeğin güvenirliliğinin zaman içinde değişmezliğini, tutarlılığını araştırmak üzere test-tekrar test yönteminden Pearson momentler çarpım korelasyonu analiz tekniği kullanılarak faydalanılmıştır.
- Ayrıca çocukların sosyal-duygusal gelişimleri çeşitli değişkenlere göre incelenirken tanımlayıcı istatistikler (yüzde, frekans, ortalama ve standart sapma) ve fark testleri (t testi, Varyans analizi, Post Hoc) kullanılmıştır.

BÖLÜM IV: BULGULAR

Aşağıda Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği'nin dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin bulguların yanı sıra araştırmaya katılan çocukların sosyal-duygusal gelişimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesine yönelik bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği'nin Dilsel Eşdeğerlik Çalışmasına İlişkin Bulgular

Aşağıda, Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği'nin dilsel eşdeğerlik çalışmaları ile ilgili bulgular sunulmuştur. Ölçeğin orijinal İngilizce formunu ve çalışmalar sonucu elde edilen nihai Türkçe formunu, Türkçe ve İngilizce'yi iyi düzeyde bilen 48-66 aylık 16 çocuğun anneleri 2 hafta ara ile doldurmuşlardır.

Dilsel eşdeğerlik çalışmasına katılan çocukların Türkçe ve İngilizce formlardan aldıkları puanların ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 4.1'de sunulmuştur.

Tablo 4.1. Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği'nin Türkçe ve İngilizce Formu Uygulamalarından Alınan Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçek	N	\bar{X}	Ss
Türkçe Ölçek	16	108,31	12,56
İngilizce Ölçek	16	108,06	13,49

Tablo 4.1'de görüleceği üzere, dilsel eşdeğerlik çalışmasına katılan çocukların OSGÖ Türkçe formdan aldıkları puan ortalamalarının 108,31 ve İngilizce formdan aldıkları puan ortalamalarının 108,06 olduğu bulunmuştur. Ayrıca çocukların OSGÖ Türkçe formdan aldıkları puanların standart sapma değerinin 12,56 ve İngilizce formdan aldıkları puanların standart sapma değerinin 13,49 olduğu belirlenmiştir.

OSGÖ'nin Türkçe ve İngilizce uygulamaları korelasyon katsayıları incelenmiş ve sonuçlar Tablo 4.2'de sunulmuştur.

Tablo 4.2. Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği Türkçe ve İngilizce Formu Uygulamaları Korelasyon Katsayıları

		Pearson	Kendall's tau_b	Spearman's rho
		İngilizce Ölçek	İngilizce Ölçek	İngilizce Ölçek
	r	,991	,944	,984
Türkçe Ölçek	p	,000*	,000*	,000*
	N	16	16	16

* $p < .001$

Tablo 4.2’de görüleceği üzere, dilsel eşdeğerlik çalışmasına katılan çocukların Türkçe ve İngilizce formu uygulamaları arasında hesaplanan korelasyon katsayıları istatistiksel açıdan .001 düzeyinde anlamlıdır. Ölçeğin İngilizce ve Türkçe maddelerinin çevirisi arasındaki ilişkiyi araştırmak üzere yapılan Pearson korelasyon, Kendall's tau_b ve Spearman's rho analizi katsayıları oldukça yüksek çıkmıştır. İngilizce ve Türkçe ölçekler bazında Pearson korelasyon katsayısının 0,991, Kendall's tau_b katsayısının 0,944 ve Spearman's rho katsayısının 0,984 olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlar, OSGÖ Türkçe ve İngilizce uygulamaları arasındaki tutarlılığın yüksek olduğunu, dolayısıyla dil eşdeğerliğinin sağlandığını göstermektedir.

Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği’nin Türkçe ve İngilizce formlarının maddelerin bazında farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla Wilcoxon testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 4.3’de sunulmuştur.

Tablo 4.3. Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği'nin Türkçe Ve İngilizce Formu Uygulamaları İçin Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları

Maddeler		N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	z	p
M1	Negatif sıralar	0	,00	,00	,000	1,000
	Pozitif sıralar	0	,00	,00		
	Eşit	16				
	Toplam	16				
M2	Negatif sıralar	0	,00	,00	1,000	,317
	Pozitif sıralar	1	1,00	1,00		
	Eşit	15				
	Toplam	16				
M3	Negatif sıralar	0	,00	,00	,000	1,000
	Pozitif sıralar	0	,00	,00		
	Eşit	16				
	Toplam	16				
M4	Negatif sıralar	0	,00	,00	1,000	,317
	Pozitif sıralar	1	1,00	1,00		
	Eşit	15				
	Toplam	16				
M5	Negatif sıralar	0	,00	,00	,000	1,000
	Pozitif sıralar	0	,00	,00		
	Eşit	16				
	Toplam	16				
M6	Negatif sıralar	2	2,00	4,00	,577	,564
	Pozitif sıralar	1	2,00	2,00		
	Eşit	13				
	Toplam	16				
M7	Negatif sıralar	0	,00	,00	,000	1,000
	Pozitif sıralar	0	,00	,00		
	Eşit	16				
	Toplam	16				
M8	Negatif sıralar	0	,00	,00	,000	1,000
	Pozitif sıralar	0	,00	,00		
	Eşit	16				
	Toplam	16				
M9	Negatif sıralar	0	,00	,00	,000	1,000
	Pozitif sıralar	0	,00	,00		
	Eşit	16				
	Toplam	16				
M10	Negatif sıralar	2	1,50	3,00	1,414	,157
	Pozitif sıralar	0	,00	,00		
	Eşit	14				
	Toplam	16				
M11	Negatif sıralar	1	1,50	1,50	,000	1,000
	Pozitif sıralar	1	1,50	1,50		
	Eşit	14				
	Toplam	16				

Tablo 4.3'ün devamı

Maddeler	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	z	p
M12	Negatif sıralar	0	,00	1,000	,317
	Pozitif sıralar	1	1,00		
	Eşit	15			
	Toplam	16			
M13	Negatif sıralar	2	3,00	1,000	,317
	Pozitif sıralar	4	3,75		
	Eşit	10	15,00		
	Toplam	16			
M14	Negatif sıralar	0	,00	,000	1,000
	Pozitif sıralar	0	,00		
	Eşit	16			
	Toplam	16			
M15	Negatif sıralar	0	,00	,000	1,000
	Pozitif sıralar	0	,00		
	Eşit	16			
	Toplam	16			
M16	Negatif sıralar	0	,00	,000	1,000
	Pozitif sıralar	0	,00		
	Eşit	16			
	Toplam	16			
M17	Negatif sıralar	0	,00	,000	1,000
	Pozitif sıralar	0	,00		
	Eşit	16			
	Toplam	16			
M18	Negatif sıralar	0	,00	,000	1,000
	Pozitif sıralar	0	,00		
	Eşit	16			
	Toplam	16			
M19	Negatif sıralar	0	,00	,000	1,000
	Pozitif sıralar	0	,00		
	Eşit	16			
	Toplam	16			
M20	Negatif sıralar	0	,00	,000	1,000
	Pozitif sıralar	0	,00		
	Eşit	16			
	Toplam	16			
M21	Negatif sıralar	0	,00	1,000	,317
	Pozitif sıralar	1	1,00		
	Eşit	15			
	Toplam	16			
M22	Negatif sıralar	0	,00	,000	1,000
	Pozitif sıralar	0	,00		
	Eşit	16			
	Toplam	16			

Tablo 4.3'ün devamı

Maddeler	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	z	p
M23	Negatif sıralar	1	1,00	-1,000	,317
	Pozitif sıralar	0	,00		
	Eşit	15			
	Toplam	16			
M24	Negatif sıralar	1	1,00	-1,000	,317
	Pozitif sıralar	0	,00		
	Eşit	15			
	Toplam	16			
M25	Negatif sıralar	0	,00	,000	1,000
	Pozitif sıralar	0	,00		
	Eşit	16			
	Toplam	16			
M26	Negatif sıralar	0	,00	-1,000	,317
	Pozitif sıralar	1	1,00		
	Eşit	15			
	Toplam	16			
M27	Negatif sıralar	1	1,00	-1,000	,317
	Pozitif sıralar	0	,00		
	Eşit	15			
	Toplam	16			
M28	Negatif sıralar	1	1,00	-1,000	,317
	Pozitif sıralar	0	,00		
	Eşit	15			
	Toplam	16			
M29	Negatif sıralar	3	2,00	-1,732	,083
	Pozitif sıralar	0	,00		
	Eşit	13			
	Toplam	16			
M30	Negatif sıralar	1	1,00	-1,000	,317
	Pozitif sıralar	0	,00		
	Eşit	15			
	Toplam	16			
M31	Negatif sıralar	0	,00	,000	1,000
	Pozitif sıralar	0	,00		
	Eşit	16			
	Toplam	16			
M32	Negatif sıralar	0	,00	1,000	,317
	Pozitif sıralar	1	1,00		
	Eşit	15			
	Toplam	16			
M33	Negatif sıralar	2	1,50	1,414	,157
	Pozitif sıralar	0	,00		
	Eşit	14			
	Toplam	16			

Tablo 4.3'ün devamı

Maddeler	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	z	p
M34	Negatif sıralar	0	,00	1,000	,317
	Pozitif sıralar	1	1,00		
	Eşit	15			
	Toplam	16			
M35	Negatif sıralar	1	1,00	1,000	,317
	Pozitif sıralar	0	,00		
	Eşit	15			
	Toplam	16			
M36	Negatif sıralar	1	1,00	1,000	,317
	Pozitif sıralar	0	,00		
	Eşit	15			
	Toplam	16			
M37	Negatif sıralar	0	,00	,000	1,000
	Pozitif sıralar	0	,00		
	Eşit	16			
	Toplam	16			
M38	Negatif sıralar	3	2,50	1,000	,317
	Pozitif sıralar	1	2,50		
	Eşit	12			
	Toplam	16			
M39	Negatif sıralar	0	,00	1,000	,317
	Pozitif sıralar	1	1,00		
	Eşit	15			
	Toplam	16			
M40	Negatif sıralar	0	,00	1,000	,317
	Pozitif sıralar	1	1,00		
	Eşit	15			
	Toplam	16			
M41	Negatif sıralar	0	,00	1,000	,317
	Pozitif sıralar	1	1,00		
	Eşit	15			
	Toplam	16			
TOPLAM	Negatif sıralar	6	5,42	-,516	,606
	Pozitif sıralar	4	5,63		
	Eşit	6			
	Toplam	16			

Tablo 4.3'de görüleceği üzere, ölçek maddelerinin dilsel eşdeğerliklerini belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxon testi sonucunda, ölçekte bulunan tüm maddelerin İngilizce ve Türkçe formlarına verilen cevapların ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark saptanmamıştır ($p > .05$).

4.2. Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği'nin Geçerlik Çalışmalarına İlişkin Bulgular

Aşağıda, Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği'nin geçerlik çalışmaları ile ilgili bulgular sunulmuştur. Ölçeğin geçerlik çalışmaları kapsamında, kapsam geçerliği, yapı geçerliği, kriter geçerliği ve ayırt edici geçerliğine ilişkin istatistiksel analizler yapılmıştır.

4.2.1. Kapsam Geçerliği

Bu kısımda OSGÖ'nin kapsam geçerliğine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4.4. Lawshe Minimum İçerik Geçerliği Ölçütleri

Hakem Sayısı	Minimum Değer	Hakem Sayısı	Minimum Değer
5	0.99	13	0.54
6	0.99	14	0.51
7	0.99	15	0.49
8	0.78	20	0.37
9	0.75	25	0.37
10	0.62	30	0.33
11	0.59	35	0.31
12	0.56	40	0.29

Tablo 4.4 incelendiğinde Lawshe'ye göre (1975) .05 anlamlılık düzeyinde Kapsam Geçerlik Oranları için minimum değerler görülmektedir. OSGÖ'nin kapsam geçerliğini belirlemek için 16 uzmanın görüşüne başvurulmuştur. 16 uzman görüşü sonucunda testin maddelerinin alabileceği minimum değer 0.49 olduğu ve bu değerden daha düşük değere sahip olan test maddelerinin testten çıkartılmasının uygun olduğu belirlenmiştir (Lawshe, 1975).

OSGÖ'de yer alan maddelere yönelik 16 uzmanın görüşleri sonucunda bulunan Kapsam Geçerlik Oranları Tablo 4.5'de verilmiştir.

Tablo 4.5. Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği'nin Kapsam Geçerlik Sonuçları

Maddeler	Uygun	Uygun Değil	Düzeltilmeli	KGO	Maddeler	Uygun	Uygun Değil	Düzeltilmeli	KGO
Madde 1	14	0	2	0,75	Madde 22	16	0	0	1
Madde 2	15	0	1	0,875	Madde 23	15	0	1	0,875
Madde 3	14	0	2	0,75	Madde 24	16	0	0	1
Madde 4	15	0	1	0,875	Madde 25	14	0	2	0,75
Madde 5	15	0	1	0,875	Madde 26	15	0	1	0,875
Madde 6	15	0	1	0,875	Madde 27	16	0	0	1
Madde 7	14	0	2	0,75	Madde 28	15	1	0	0,875
Madde 8	14	0	2	0,75	Madde 29	16	0	0	1
Madde 9	14	0	2	0,75	Madde 30	15	0	1	0,875
Madde 10	16	0	0	1	Madde 31	15	0	1	0,875
Madde 11	14	0	2	0,75	Madde 32	15	0	1	0,875
Madde 12	16	0	0	1	Madde 33	16	0	0	1
Madde 13	15	0	1	0,875	Madde 34	16	0	0	1
Madde 14	15	0	1	0,875	Madde 35	15	0	1	0,875
Madde 15	15	0	1	0,875	Madde 36	16	0	0	1
Madde 16	14	0	2	0,75	Madde 37	16	0	0	1
Madde 17	15	0	1	0,875	Madde 38	16	0	0	1
Madde 18	14	0	2	0,75	Madde 39	14	0	2	0,75
Madde 19	15	0	1	0,875	Madde 40	16	0	0	1
Madde 20	15	0	1	0,875	Madde 41	16	0	0	1
Madde 21	16	0	0	1					

Uzman Sayısı= 16

Kapsam Geçerlik Ölçütü= 0,49

Kapsam Geçerlik İndeksi= 0,887

Tablo 4.5'e göre, Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği, 16 uzman tarafından değerlendirilmiş ve kapsam geçerlik oranı hesaplanmıştır. Buna göre, kapsam geçerlik oranı 1 ile 0,75 arasında değişen değerler almıştır. Dolayısıyla hiçbir maddenin Kapsam Geçerlik Oranı bu değerlerin altında kalmadığı için ölçekten çıkarılmamıştır. Ayrıca tüm ölçek için Kapsam Geçerlik İndeksi hesaplanmıştır (KGI=0,887). Bu değer minimum Kapsam Geçerlik Ölçütü (KGO=0,49) için belirlenen değerden büyük olduğu belirlenmiştir ve ölçeğin kapsam geçerliğinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur (KGI > KGO). Dolayısıyla Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği'nin kapsam geçerliğini sağladığı söylenebilir.

4.2.2. Yapı Geçerliği

Bir ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin yapılması gereken ilk analiz faktör analizidir. Fakat orijinal ölçekte faktör analizi yapılmamıştır. Orijinal ölçekte yapı geçerliliği için önceden belirlenmiş olan alanların toplam puan ile ilişkisine bakılmıştır. Yapılan bu çalışma da bir uyarılma çalışması olduğu için, ölçeğin orijinal yapı geçerliğine bağlı kalma zorunluluğu bulunmaktadır. Buna bağlı olarak, bu çalışmada ölçeğin tümünün alanlarla ilişkilerine ve alanların da kendi aralarındaki ilişkilerine bakılmıştır.

Tablo 4.6. Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği'nin Alanlarından Alınan Puanların Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri

Alanlar	\bar{X}	Ss	N
1. Başkalarıyla sağlıklı etkileşimler sergiler (5 madde)	13,45	1,80	394
2. Çeşitli duyguları ifade eder (4 madde)	10,98	1,50	394
3. Sosyal-duygusal tepkilerini düzenler (4 madde)	9,12	2,07	394
4. Başkalarına empati gösterir (2 madde)	4,81	1,22	394
5. Başkalarıyla paylaşır ve yakın ilişkiler kurar (4 madde)	10,19	1,76	394
6. Bağımsızlık gösterir (4 madde)	9,84	1,77	394
7. Olumlu bir benlik imajı sergiler (3 madde)	8,28	1,08	394
8. Hareketlilik düzeyini ve dikkatini düzenler (5 madde)	12,69	2,22	394
9. Kendisinden istenilenler ve günlük rutinlerde diğerleriyle işbirliği yapar (3 madde)	7,43	1,54	394
10. Çeşitli uyum becerileri gösterir (7 madde)	18,05	2,53	394
TOPLAM	104,89	12,53	394

Tablo 4.6 incelendiğinde OSGÖ'nin alanlarına ait aritmetik ortalaması en düşük alanın 4,81 değeri ile "Baskalarına empati gösterir", ortalaması en yüksek alanın 18,05 değeri ile "Çeşitli uyum becerileri gösterir" olduğu bulunmuştur. Alanların standart sapmaları incelendiğinde en küçük standart sapma 1,08'dir ve "Olumlu bir benlik imajı sergiler" alanına aittir. "Çeşitli uyum becerileri gösterir" alanının ise 2,53 değeri ile en büyük standart sapma değerine sahip olduğu saptanmıştır. Bu bulguların yanında tüm ölçeğin ortalaması 104,89 ve standart sapması 12,53 olarak bulunmuştur.

Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Değerlendirme Ölçeği' nin tümü ile alanlarından alınan puanları arasındaki ilişkileri sınamak için hesaplanan korelasyon katsayıları Tablo 4.7'de verilmiştir.

Tablo 4.7. Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Değerlendirme Ölçeği' nin Tümü ile Alanlarının Puanları Arasındaki İlişkileri Sınamak için Hesaplanan Korelasyon Katsayıları

Alanlar	N	r	p
1. Başkalarıyla sağlıklı etkileşimler sergiler (5 madde)	394	,719	,000*
2. Çeşitli duyguları ifade eder (4 madde)	394	,669	,000*
3. Sosyal-duygusal tepkilerini düzenler (4 madde)	394	,720	,000*
4. Başkalarına empati gösterir (2 madde)	394	,663	,000*
5. Başkalarıyla paylaşır ve yakın ilişkiler kurar (4 madde)	394	,746	,000*
6. Bağımsızlık gösterir (4 madde)	394	,664	,000*
7. Olumlu bir benlik imajı sergiler (3 madde)	394	,581	,000*
8. Hareketlilik düzeyini ve dikkatini düzenler (5 madde)	394	,782	,000*
9. Kendisinden istenilenler ve günlük rutinlerde diğerleriyle işbirliği yapar (3 madde)	394	,732	,000*
10. Çeşitli uyum becerileri gösterir (7 madde)	394	,762	,000*

* $p < .001$

Tablo 4.7'de görüleceği üzere, Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Değerlendirme Ölçeği' nin tümü ile alanlarının puanları arasındaki ilişkilere yönelik olarak hesaplanan korelasyon katsayıları incelendiğinde, tüm analizlerde istatistiksel açıdan .001 olmak üzere anlamlı sonuçların elde edildiği görülmektedir. Tüm ölçek ile alanlar arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu ve korelasyon katsayılarının ,581 ile ,782 arasında değişiklik gösterdiği görülmektedir. Bu bulgulara göre, alanların, Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Değerlendirme Ölçeği' nin ölçmeyi amaçladığı alanlar olduğu söylenebilir.

Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Değerlendirme Ölçeği' nin alanlarının birbirleri arasındaki ilişkileri sınamak için hesaplanan korelasyon katsayıları Tablo 4.8'de verilmiştir.

Tablo 4.8. Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Değerlendirme Ölçeği'nin Alanlarının Birbirleri Arasındaki İlişkileri Sınamak için Hesaplanan Korelasyon Katsayıları

Alanlar	Alan1	Alan2	Alan3	Alan4	Alan5	Alan6	Alan7	Alan8	Alan9	Alan10
Alan1	1.00	,523*	,451*	,534*	,558*	,399*	,360*	,456*	,451*	,408*
Alan2		1.00	,397*	,460*	,415*	,354*	,472*	,510*	,393*	,369*
Alan3			1.00	,444*	,411*	,457*	,267*	,526*	,512*	,478*
Alan4				1.00	,535*	,382*	,401*	,401*	,359*	,394*
Alan5					1.00	,427*	,438*	,522*	,515*	,495*
Alan6						1.00	,331*	,434*	,348*	,496*
Alan7							1.00	,439*	,339*	,367*
Alan8								1.00	,586*	,524*
Alan9									1.00	,601*
Alan10										1.00

* $p < .001$

Tablo 4.8'de Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Değerlendirme Ölçeği'nin alanlarının birbirleriyle korelasyon katsayıları arasındaki ilişkilerin .001 düzeyinde anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Alan 1 ile Alan 2 arasında ($r = ,523$, $p < .001$), Alan 3 arasında ($r = ,451$, $p < .001$), Alan 4 arasında ($r = ,534$, $p < .001$), Alan 5 arasında ($r = ,558$, $p < .001$), Alan 6 arasında ($r = ,399$, $p < .001$), Alan 7 arasında ($r = ,360$, $p < .001$), Alan 8 arasında ($r = ,456$, $p < .001$), Alan 9 arasında ($r = ,451$, $p < .001$) ve Alan 10 ($r = ,408$, $p < .001$) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunmuştur.

Alan 2 ile Alan 3 arasında ($r = ,397$, $p < .001$), Alan 4 arasında ($r = ,460$, $p < .001$), Alan 5 arasında ($r = ,415$, $p < .001$), Alan 6 arasında ($r = ,354$, $p < .001$), Alan 7 arasında ($r = ,472$, $p < .001$), Alan 8 arasında ($r = ,510$, $p < .001$), Alan 9 arasında ($r = ,393$, $p < .001$) ve Alan 10 ($r = ,369$, $p < .001$) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunmuştur.

Alan 3 ile Alan 4 arasında ($r = ,444$, $p < .001$), Alan 5 arasında ($r = ,411$, $p < .001$), Alan 6 arasında ($r = ,457$, $p < .001$), Alan 7 arasında ($r = ,267$, $p < .001$), Alan 8 arasında ($r = ,526$, $p < .001$), Alan 9 arasında ($r = ,512$, $p < .001$) ve Alan 10 ($r = ,478$, $p < .001$) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunmuştur.

Alan 4 ile Alan 5 arasında ($r = ,535$, $p < .001$), Alan 6 arasında ($r = ,382$, $p < .001$), Alan 7 arasında ($r = ,401$, $p < .001$), Alan 8 arasında ($r = ,401$, $p < .001$), Alan 9 arasında ($r = ,359$, $p < .001$) ve Alan 10 ($r = ,394$, $p < .001$) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunmuştur.

Alan 5 ile Alan 6 arasında ($r=,427$, $p<.001$), Alan 7 arasında ($r=,438$, $p<.001$), Alan 8 arasında ($r=,522$, $p<.001$), Alan 9 arasında ($r=,348$, $p<.001$) ve Alan 10 arasında ($r=,496$, $p<.001$) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunmuştur.

Alan 6 ile Alan 7 arasında ($r=,331$, $p<.001$), Alan 8 arasında ($r=,434$, $p<.001$), Alan 9 arasında ($r=,348$, $p<.001$), Alan 10 arasında ($r=,367$, $p<.001$) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunmuştur.

Alan 7 ile Alan 8 arasında ($r=,439$, $p<.001$), Alan 9 arasında ($r=,339$, $p<.001$) ve Alan 10 arasında ($r=,367$, $p<.001$) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunmuştur.

Alan 8 ile Alan 9 arasında ($r=,586$, $p<.001$), Alan 9 arasında ($r=,339$, $p<.001$) ve Alan 10 arasında ($r=,524$, $p<.001$) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Son olarak Alan 9 ile Alan 10 ($r=,601$, $p<.001$) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunmuştur.

4.2.3. Kriter Geçerliği

Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği'nin kriter geçerliği için OSBED-Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği'nden (Ömeroğlu vd., 2014a) elde edilen puanlar kriter olarak kullanılmıştır. Kriter geçerliği için OSGÖ ve OSBED 121 çocuğa uygulanmıştır.

Elde edilen puanlar arasındaki korelasyon katsayıları Tablo 4.9'da sunulmuştur.

Tablo 4.9. Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği ile Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği Arasındaki İlişkiler

		Pearson
		OSBED
	r	,770
OSGÖ	p	,000*
	n	121

* $p<.001$

Tablo 4.9'a göre OSBED ile OSGÖ arasında Pearson Korelasyon katsayısına göre .001 düzeyinde pozitif yönlü, yüksek düzeyde anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur ($r=,770$, $p<.001$). OSGÖ'den alınan puanlar arttıkça, OSBED'den alınan puanlar da artmakta

ya da tam tersi olarak OSGÖ'den alınan puanlarda azaldıkça, OSBED'ten alınan puanlar da azalmaktadır. İki ölçek arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin bulunması, kriter geçerliği açısından bir kanıt oluşturmaktadır.

4.2.4. Ayırt Edici Geçerlik

OSGÖ'nin madde ayırt edicilik değerleri incelenmiş ve sonuçlar Tablo 4.10'da sunulmuştur.

Tablo 4.10. Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği Madde Ayırt Edicilikleri

	GRUP	N	\bar{X}	Ss	t	Sd	p																																																																																																																																																																																																																				
M1	Alt % 27	106	3,0000	,00000	24,303	210	,008**																																																																																																																																																																																																																				
	Üst % 27	106	1,8679	,47959				M2	Alt % 27	106	3,0000	,00000	19,431	210	,000*	Üst % 27	106	2,0472	,50487	M3	Alt % 27	106	3,0000	,00000	11,624	210	,000*	Üst % 27	106	2,2642	,65177	M4	Alt % 27	106	3,0000	,00000	29,509	210	,000*	Üst % 27	106	1,7453	,43777	M5	Alt % 27	106	3,0000	,00000	29,830	210	,000*	Üst % 27	106	1,7642	,42655	M6	Alt % 27	106	3,0000	,00000	7,847	210	,000*	Üst % 27	106	2,5660	,56936	M7	Alt % 27	106	3,0000	,00000	9,331	210	,000*	Üst % 27	106	2,4151	,64539	M8	Alt % 27	106	3,0000	,00000	29,117	210	,000*	Üst % 27	106	1,6226	,48703	M9	Alt % 27	106	3,0000	,00000	25,175	210	,000*	Üst % 27	106	1,7830	,49770	M10	Alt % 27	106	3,0000	,00000	30,053	210	,000*	Üst % 27	106	1,5377	,50094	M11	Alt % 27	106	3,0000	,00000	29,908	210	,000*	Üst % 27	106	1,5472	,50013	M12	Alt % 27	106	3,0000	,00000	30,376	210	,000*	Üst % 27	106	1,5189	,50202	M13	Alt % 27	106	3,0000	,00000	149,205	210	,000*	Üst % 27	106	1,0189	,13670	M14	Alt % 27	106	3,0000	,00000	29,067	210	,000*	Üst % 27	106	1,6321	,48453	M15	Alt % 27	106	3,0000	,00000	32,662	210	,000*	Üst % 27	106	1,4245	,49662	M16	Alt % 27	106	3,0000	,00000	31,504	210	,000*	Üst % 27	106	1,8208	,38538	M17	Alt % 27	106	3,0000	,00000	40,345	210	,000*	Üst % 27	106	1,2642	,44297	M18	Alt % 27	106	3,0000	,00000	29,059	210	,000*	Üst % 27	106	1,6981	,46126	M19	Alt % 27	106	3,0000	,00000	30,802	210	,000*
M2	Alt % 27	106	3,0000	,00000	19,431	210	,000*																																																																																																																																																																																																																				
	Üst % 27	106	2,0472	,50487				M3	Alt % 27	106	3,0000	,00000	11,624	210	,000*	Üst % 27	106	2,2642	,65177	M4	Alt % 27	106	3,0000	,00000	29,509	210	,000*	Üst % 27	106	1,7453	,43777	M5	Alt % 27	106	3,0000	,00000	29,830	210	,000*	Üst % 27	106	1,7642	,42655	M6	Alt % 27	106	3,0000	,00000	7,847	210	,000*	Üst % 27	106	2,5660	,56936	M7	Alt % 27	106	3,0000	,00000	9,331	210	,000*	Üst % 27	106	2,4151	,64539	M8	Alt % 27	106	3,0000	,00000	29,117	210	,000*	Üst % 27	106	1,6226	,48703	M9	Alt % 27	106	3,0000	,00000	25,175	210	,000*	Üst % 27	106	1,7830	,49770	M10	Alt % 27	106	3,0000	,00000	30,053	210	,000*	Üst % 27	106	1,5377	,50094	M11	Alt % 27	106	3,0000	,00000	29,908	210	,000*	Üst % 27	106	1,5472	,50013	M12	Alt % 27	106	3,0000	,00000	30,376	210	,000*	Üst % 27	106	1,5189	,50202	M13	Alt % 27	106	3,0000	,00000	149,205	210	,000*	Üst % 27	106	1,0189	,13670	M14	Alt % 27	106	3,0000	,00000	29,067	210	,000*	Üst % 27	106	1,6321	,48453	M15	Alt % 27	106	3,0000	,00000	32,662	210	,000*	Üst % 27	106	1,4245	,49662	M16	Alt % 27	106	3,0000	,00000	31,504	210	,000*	Üst % 27	106	1,8208	,38538	M17	Alt % 27	106	3,0000	,00000	40,345	210	,000*	Üst % 27	106	1,2642	,44297	M18	Alt % 27	106	3,0000	,00000	29,059	210	,000*	Üst % 27	106	1,6981	,46126	M19	Alt % 27	106	3,0000	,00000	30,802	210	,000*	Üst % 27	106	1,8019	,40047								
M3	Alt % 27	106	3,0000	,00000	11,624	210	,000*																																																																																																																																																																																																																				
	Üst % 27	106	2,2642	,65177				M4	Alt % 27	106	3,0000	,00000	29,509	210	,000*	Üst % 27	106	1,7453	,43777	M5	Alt % 27	106	3,0000	,00000	29,830	210	,000*	Üst % 27	106	1,7642	,42655	M6	Alt % 27	106	3,0000	,00000	7,847	210	,000*	Üst % 27	106	2,5660	,56936	M7	Alt % 27	106	3,0000	,00000	9,331	210	,000*	Üst % 27	106	2,4151	,64539	M8	Alt % 27	106	3,0000	,00000	29,117	210	,000*	Üst % 27	106	1,6226	,48703	M9	Alt % 27	106	3,0000	,00000	25,175	210	,000*	Üst % 27	106	1,7830	,49770	M10	Alt % 27	106	3,0000	,00000	30,053	210	,000*	Üst % 27	106	1,5377	,50094	M11	Alt % 27	106	3,0000	,00000	29,908	210	,000*	Üst % 27	106	1,5472	,50013	M12	Alt % 27	106	3,0000	,00000	30,376	210	,000*	Üst % 27	106	1,5189	,50202	M13	Alt % 27	106	3,0000	,00000	149,205	210	,000*	Üst % 27	106	1,0189	,13670	M14	Alt % 27	106	3,0000	,00000	29,067	210	,000*	Üst % 27	106	1,6321	,48453	M15	Alt % 27	106	3,0000	,00000	32,662	210	,000*	Üst % 27	106	1,4245	,49662	M16	Alt % 27	106	3,0000	,00000	31,504	210	,000*	Üst % 27	106	1,8208	,38538	M17	Alt % 27	106	3,0000	,00000	40,345	210	,000*	Üst % 27	106	1,2642	,44297	M18	Alt % 27	106	3,0000	,00000	29,059	210	,000*	Üst % 27	106	1,6981	,46126	M19	Alt % 27	106	3,0000	,00000	30,802	210	,000*	Üst % 27	106	1,8019	,40047																				
M4	Alt % 27	106	3,0000	,00000	29,509	210	,000*																																																																																																																																																																																																																				
	Üst % 27	106	1,7453	,43777				M5	Alt % 27	106	3,0000	,00000	29,830	210	,000*	Üst % 27	106	1,7642	,42655	M6	Alt % 27	106	3,0000	,00000	7,847	210	,000*	Üst % 27	106	2,5660	,56936	M7	Alt % 27	106	3,0000	,00000	9,331	210	,000*	Üst % 27	106	2,4151	,64539	M8	Alt % 27	106	3,0000	,00000	29,117	210	,000*	Üst % 27	106	1,6226	,48703	M9	Alt % 27	106	3,0000	,00000	25,175	210	,000*	Üst % 27	106	1,7830	,49770	M10	Alt % 27	106	3,0000	,00000	30,053	210	,000*	Üst % 27	106	1,5377	,50094	M11	Alt % 27	106	3,0000	,00000	29,908	210	,000*	Üst % 27	106	1,5472	,50013	M12	Alt % 27	106	3,0000	,00000	30,376	210	,000*	Üst % 27	106	1,5189	,50202	M13	Alt % 27	106	3,0000	,00000	149,205	210	,000*	Üst % 27	106	1,0189	,13670	M14	Alt % 27	106	3,0000	,00000	29,067	210	,000*	Üst % 27	106	1,6321	,48453	M15	Alt % 27	106	3,0000	,00000	32,662	210	,000*	Üst % 27	106	1,4245	,49662	M16	Alt % 27	106	3,0000	,00000	31,504	210	,000*	Üst % 27	106	1,8208	,38538	M17	Alt % 27	106	3,0000	,00000	40,345	210	,000*	Üst % 27	106	1,2642	,44297	M18	Alt % 27	106	3,0000	,00000	29,059	210	,000*	Üst % 27	106	1,6981	,46126	M19	Alt % 27	106	3,0000	,00000	30,802	210	,000*	Üst % 27	106	1,8019	,40047																																
M5	Alt % 27	106	3,0000	,00000	29,830	210	,000*																																																																																																																																																																																																																				
	Üst % 27	106	1,7642	,42655				M6	Alt % 27	106	3,0000	,00000	7,847	210	,000*	Üst % 27	106	2,5660	,56936	M7	Alt % 27	106	3,0000	,00000	9,331	210	,000*	Üst % 27	106	2,4151	,64539	M8	Alt % 27	106	3,0000	,00000	29,117	210	,000*	Üst % 27	106	1,6226	,48703	M9	Alt % 27	106	3,0000	,00000	25,175	210	,000*	Üst % 27	106	1,7830	,49770	M10	Alt % 27	106	3,0000	,00000	30,053	210	,000*	Üst % 27	106	1,5377	,50094	M11	Alt % 27	106	3,0000	,00000	29,908	210	,000*	Üst % 27	106	1,5472	,50013	M12	Alt % 27	106	3,0000	,00000	30,376	210	,000*	Üst % 27	106	1,5189	,50202	M13	Alt % 27	106	3,0000	,00000	149,205	210	,000*	Üst % 27	106	1,0189	,13670	M14	Alt % 27	106	3,0000	,00000	29,067	210	,000*	Üst % 27	106	1,6321	,48453	M15	Alt % 27	106	3,0000	,00000	32,662	210	,000*	Üst % 27	106	1,4245	,49662	M16	Alt % 27	106	3,0000	,00000	31,504	210	,000*	Üst % 27	106	1,8208	,38538	M17	Alt % 27	106	3,0000	,00000	40,345	210	,000*	Üst % 27	106	1,2642	,44297	M18	Alt % 27	106	3,0000	,00000	29,059	210	,000*	Üst % 27	106	1,6981	,46126	M19	Alt % 27	106	3,0000	,00000	30,802	210	,000*	Üst % 27	106	1,8019	,40047																																												
M6	Alt % 27	106	3,0000	,00000	7,847	210	,000*																																																																																																																																																																																																																				
	Üst % 27	106	2,5660	,56936				M7	Alt % 27	106	3,0000	,00000	9,331	210	,000*	Üst % 27	106	2,4151	,64539	M8	Alt % 27	106	3,0000	,00000	29,117	210	,000*	Üst % 27	106	1,6226	,48703	M9	Alt % 27	106	3,0000	,00000	25,175	210	,000*	Üst % 27	106	1,7830	,49770	M10	Alt % 27	106	3,0000	,00000	30,053	210	,000*	Üst % 27	106	1,5377	,50094	M11	Alt % 27	106	3,0000	,00000	29,908	210	,000*	Üst % 27	106	1,5472	,50013	M12	Alt % 27	106	3,0000	,00000	30,376	210	,000*	Üst % 27	106	1,5189	,50202	M13	Alt % 27	106	3,0000	,00000	149,205	210	,000*	Üst % 27	106	1,0189	,13670	M14	Alt % 27	106	3,0000	,00000	29,067	210	,000*	Üst % 27	106	1,6321	,48453	M15	Alt % 27	106	3,0000	,00000	32,662	210	,000*	Üst % 27	106	1,4245	,49662	M16	Alt % 27	106	3,0000	,00000	31,504	210	,000*	Üst % 27	106	1,8208	,38538	M17	Alt % 27	106	3,0000	,00000	40,345	210	,000*	Üst % 27	106	1,2642	,44297	M18	Alt % 27	106	3,0000	,00000	29,059	210	,000*	Üst % 27	106	1,6981	,46126	M19	Alt % 27	106	3,0000	,00000	30,802	210	,000*	Üst % 27	106	1,8019	,40047																																																								
M7	Alt % 27	106	3,0000	,00000	9,331	210	,000*																																																																																																																																																																																																																				
	Üst % 27	106	2,4151	,64539				M8	Alt % 27	106	3,0000	,00000	29,117	210	,000*	Üst % 27	106	1,6226	,48703	M9	Alt % 27	106	3,0000	,00000	25,175	210	,000*	Üst % 27	106	1,7830	,49770	M10	Alt % 27	106	3,0000	,00000	30,053	210	,000*	Üst % 27	106	1,5377	,50094	M11	Alt % 27	106	3,0000	,00000	29,908	210	,000*	Üst % 27	106	1,5472	,50013	M12	Alt % 27	106	3,0000	,00000	30,376	210	,000*	Üst % 27	106	1,5189	,50202	M13	Alt % 27	106	3,0000	,00000	149,205	210	,000*	Üst % 27	106	1,0189	,13670	M14	Alt % 27	106	3,0000	,00000	29,067	210	,000*	Üst % 27	106	1,6321	,48453	M15	Alt % 27	106	3,0000	,00000	32,662	210	,000*	Üst % 27	106	1,4245	,49662	M16	Alt % 27	106	3,0000	,00000	31,504	210	,000*	Üst % 27	106	1,8208	,38538	M17	Alt % 27	106	3,0000	,00000	40,345	210	,000*	Üst % 27	106	1,2642	,44297	M18	Alt % 27	106	3,0000	,00000	29,059	210	,000*	Üst % 27	106	1,6981	,46126	M19	Alt % 27	106	3,0000	,00000	30,802	210	,000*	Üst % 27	106	1,8019	,40047																																																																				
M8	Alt % 27	106	3,0000	,00000	29,117	210	,000*																																																																																																																																																																																																																				
	Üst % 27	106	1,6226	,48703				M9	Alt % 27	106	3,0000	,00000	25,175	210	,000*	Üst % 27	106	1,7830	,49770	M10	Alt % 27	106	3,0000	,00000	30,053	210	,000*	Üst % 27	106	1,5377	,50094	M11	Alt % 27	106	3,0000	,00000	29,908	210	,000*	Üst % 27	106	1,5472	,50013	M12	Alt % 27	106	3,0000	,00000	30,376	210	,000*	Üst % 27	106	1,5189	,50202	M13	Alt % 27	106	3,0000	,00000	149,205	210	,000*	Üst % 27	106	1,0189	,13670	M14	Alt % 27	106	3,0000	,00000	29,067	210	,000*	Üst % 27	106	1,6321	,48453	M15	Alt % 27	106	3,0000	,00000	32,662	210	,000*	Üst % 27	106	1,4245	,49662	M16	Alt % 27	106	3,0000	,00000	31,504	210	,000*	Üst % 27	106	1,8208	,38538	M17	Alt % 27	106	3,0000	,00000	40,345	210	,000*	Üst % 27	106	1,2642	,44297	M18	Alt % 27	106	3,0000	,00000	29,059	210	,000*	Üst % 27	106	1,6981	,46126	M19	Alt % 27	106	3,0000	,00000	30,802	210	,000*	Üst % 27	106	1,8019	,40047																																																																																
M9	Alt % 27	106	3,0000	,00000	25,175	210	,000*																																																																																																																																																																																																																				
	Üst % 27	106	1,7830	,49770				M10	Alt % 27	106	3,0000	,00000	30,053	210	,000*	Üst % 27	106	1,5377	,50094	M11	Alt % 27	106	3,0000	,00000	29,908	210	,000*	Üst % 27	106	1,5472	,50013	M12	Alt % 27	106	3,0000	,00000	30,376	210	,000*	Üst % 27	106	1,5189	,50202	M13	Alt % 27	106	3,0000	,00000	149,205	210	,000*	Üst % 27	106	1,0189	,13670	M14	Alt % 27	106	3,0000	,00000	29,067	210	,000*	Üst % 27	106	1,6321	,48453	M15	Alt % 27	106	3,0000	,00000	32,662	210	,000*	Üst % 27	106	1,4245	,49662	M16	Alt % 27	106	3,0000	,00000	31,504	210	,000*	Üst % 27	106	1,8208	,38538	M17	Alt % 27	106	3,0000	,00000	40,345	210	,000*	Üst % 27	106	1,2642	,44297	M18	Alt % 27	106	3,0000	,00000	29,059	210	,000*	Üst % 27	106	1,6981	,46126	M19	Alt % 27	106	3,0000	,00000	30,802	210	,000*	Üst % 27	106	1,8019	,40047																																																																																												
M10	Alt % 27	106	3,0000	,00000	30,053	210	,000*																																																																																																																																																																																																																				
	Üst % 27	106	1,5377	,50094				M11	Alt % 27	106	3,0000	,00000	29,908	210	,000*	Üst % 27	106	1,5472	,50013	M12	Alt % 27	106	3,0000	,00000	30,376	210	,000*	Üst % 27	106	1,5189	,50202	M13	Alt % 27	106	3,0000	,00000	149,205	210	,000*	Üst % 27	106	1,0189	,13670	M14	Alt % 27	106	3,0000	,00000	29,067	210	,000*	Üst % 27	106	1,6321	,48453	M15	Alt % 27	106	3,0000	,00000	32,662	210	,000*	Üst % 27	106	1,4245	,49662	M16	Alt % 27	106	3,0000	,00000	31,504	210	,000*	Üst % 27	106	1,8208	,38538	M17	Alt % 27	106	3,0000	,00000	40,345	210	,000*	Üst % 27	106	1,2642	,44297	M18	Alt % 27	106	3,0000	,00000	29,059	210	,000*	Üst % 27	106	1,6981	,46126	M19	Alt % 27	106	3,0000	,00000	30,802	210	,000*	Üst % 27	106	1,8019	,40047																																																																																																								
M11	Alt % 27	106	3,0000	,00000	29,908	210	,000*																																																																																																																																																																																																																				
	Üst % 27	106	1,5472	,50013				M12	Alt % 27	106	3,0000	,00000	30,376	210	,000*	Üst % 27	106	1,5189	,50202	M13	Alt % 27	106	3,0000	,00000	149,205	210	,000*	Üst % 27	106	1,0189	,13670	M14	Alt % 27	106	3,0000	,00000	29,067	210	,000*	Üst % 27	106	1,6321	,48453	M15	Alt % 27	106	3,0000	,00000	32,662	210	,000*	Üst % 27	106	1,4245	,49662	M16	Alt % 27	106	3,0000	,00000	31,504	210	,000*	Üst % 27	106	1,8208	,38538	M17	Alt % 27	106	3,0000	,00000	40,345	210	,000*	Üst % 27	106	1,2642	,44297	M18	Alt % 27	106	3,0000	,00000	29,059	210	,000*	Üst % 27	106	1,6981	,46126	M19	Alt % 27	106	3,0000	,00000	30,802	210	,000*	Üst % 27	106	1,8019	,40047																																																																																																																				
M12	Alt % 27	106	3,0000	,00000	30,376	210	,000*																																																																																																																																																																																																																				
	Üst % 27	106	1,5189	,50202				M13	Alt % 27	106	3,0000	,00000	149,205	210	,000*	Üst % 27	106	1,0189	,13670	M14	Alt % 27	106	3,0000	,00000	29,067	210	,000*	Üst % 27	106	1,6321	,48453	M15	Alt % 27	106	3,0000	,00000	32,662	210	,000*	Üst % 27	106	1,4245	,49662	M16	Alt % 27	106	3,0000	,00000	31,504	210	,000*	Üst % 27	106	1,8208	,38538	M17	Alt % 27	106	3,0000	,00000	40,345	210	,000*	Üst % 27	106	1,2642	,44297	M18	Alt % 27	106	3,0000	,00000	29,059	210	,000*	Üst % 27	106	1,6981	,46126	M19	Alt % 27	106	3,0000	,00000	30,802	210	,000*	Üst % 27	106	1,8019	,40047																																																																																																																																
M13	Alt % 27	106	3,0000	,00000	149,205	210	,000*																																																																																																																																																																																																																				
	Üst % 27	106	1,0189	,13670				M14	Alt % 27	106	3,0000	,00000	29,067	210	,000*	Üst % 27	106	1,6321	,48453	M15	Alt % 27	106	3,0000	,00000	32,662	210	,000*	Üst % 27	106	1,4245	,49662	M16	Alt % 27	106	3,0000	,00000	31,504	210	,000*	Üst % 27	106	1,8208	,38538	M17	Alt % 27	106	3,0000	,00000	40,345	210	,000*	Üst % 27	106	1,2642	,44297	M18	Alt % 27	106	3,0000	,00000	29,059	210	,000*	Üst % 27	106	1,6981	,46126	M19	Alt % 27	106	3,0000	,00000	30,802	210	,000*	Üst % 27	106	1,8019	,40047																																																																																																																																												
M14	Alt % 27	106	3,0000	,00000	29,067	210	,000*																																																																																																																																																																																																																				
	Üst % 27	106	1,6321	,48453				M15	Alt % 27	106	3,0000	,00000	32,662	210	,000*	Üst % 27	106	1,4245	,49662	M16	Alt % 27	106	3,0000	,00000	31,504	210	,000*	Üst % 27	106	1,8208	,38538	M17	Alt % 27	106	3,0000	,00000	40,345	210	,000*	Üst % 27	106	1,2642	,44297	M18	Alt % 27	106	3,0000	,00000	29,059	210	,000*	Üst % 27	106	1,6981	,46126	M19	Alt % 27	106	3,0000	,00000	30,802	210	,000*	Üst % 27	106	1,8019	,40047																																																																																																																																																								
M15	Alt % 27	106	3,0000	,00000	32,662	210	,000*																																																																																																																																																																																																																				
	Üst % 27	106	1,4245	,49662				M16	Alt % 27	106	3,0000	,00000	31,504	210	,000*	Üst % 27	106	1,8208	,38538	M17	Alt % 27	106	3,0000	,00000	40,345	210	,000*	Üst % 27	106	1,2642	,44297	M18	Alt % 27	106	3,0000	,00000	29,059	210	,000*	Üst % 27	106	1,6981	,46126	M19	Alt % 27	106	3,0000	,00000	30,802	210	,000*	Üst % 27	106	1,8019	,40047																																																																																																																																																																				
M16	Alt % 27	106	3,0000	,00000	31,504	210	,000*																																																																																																																																																																																																																				
	Üst % 27	106	1,8208	,38538				M17	Alt % 27	106	3,0000	,00000	40,345	210	,000*	Üst % 27	106	1,2642	,44297	M18	Alt % 27	106	3,0000	,00000	29,059	210	,000*	Üst % 27	106	1,6981	,46126	M19	Alt % 27	106	3,0000	,00000	30,802	210	,000*	Üst % 27	106	1,8019	,40047																																																																																																																																																																																
M17	Alt % 27	106	3,0000	,00000	40,345	210	,000*																																																																																																																																																																																																																				
	Üst % 27	106	1,2642	,44297				M18	Alt % 27	106	3,0000	,00000	29,059	210	,000*	Üst % 27	106	1,6981	,46126	M19	Alt % 27	106	3,0000	,00000	30,802	210	,000*	Üst % 27	106	1,8019	,40047																																																																																																																																																																																												
M18	Alt % 27	106	3,0000	,00000	29,059	210	,000*																																																																																																																																																																																																																				
	Üst % 27	106	1,6981	,46126				M19	Alt % 27	106	3,0000	,00000	30,802	210	,000*	Üst % 27	106	1,8019	,40047																																																																																																																																																																																																								
M19	Alt % 27	106	3,0000	,00000	30,802	210	,000*																																																																																																																																																																																																																				
	Üst % 27	106	1,8019	,40047																																																																																																																																																																																																																							

Tablo 4.10'un devamı

	GRUP	N	\bar{X}	Ss	t	Sd	p																																																																																																																																																																																																																																																								
M20	Alt % 27	106	3,0000	,00000	28,986	210	,000*																																																																																																																																																																																																																																																								
	Üst % 27	106	1,6604	,47583				M21	Alt % 27	106	3,0000	,00000	29,381	210	,000*	Üst % 27	106	1,7358	,44297	M22	Alt % 27	106	3,0000	,00000	31,604	210	,000*	Üst % 27	106	1,4623	,50094	M23	Alt % 27	106	3,0000	,00000	39,683	210	,000*	Üst % 27	106	1,2736	,44792	M24	Alt % 27	106	3,0000	,00000	8,568	210	,000*	Üst % 27	106	2,5094	,58952	M25	Alt % 27	106	3,0000	,00000	8,120	210	,000*	Üst % 27	106	2,4245	,72962	M26	Alt % 27	106	3,0000	,00000	30,802	210	,000*	Üst % 27	106	1,8019	,40047	M27	Alt % 27	106	3,0000	,00000	29,000	210	,000*	Üst % 27	106	1,6509	,47894	M28	Alt % 27	106	3,0000	,00000	30,376	210	,000*	Üst % 27	106	1,5189	,50202	M29	Alt % 27	106	3,0000	,00000	26,904	210	,000*	Üst % 27	106	1,6415	,51987	M30	Alt % 27	106	3,0000	,00000	31,150	210	,000*	Üst % 27	106	1,4811	,50202	M31	Alt % 27	106	3,0000	,00000	27,884	210	,000*	Üst % 27	106	1,8113	,43890	M32	Alt % 27	106	3,0000	,00000	28,983	210	,000*	Üst % 27	106	1,6698	,47252	M33	Alt % 27	106	3,0000	,00000	31,504	210	,000*	Üst % 27	106	1,8208	,38538	M34	Alt % 27	106	3,0000	,00000	32,378	210	,000*	Üst % 27	106	1,4340	,49797	M35	Alt % 27	106	3,0000	,00000	15,753	210	,000*	Üst % 27	106	2,1981	,52408	M36	Alt % 27	106	3,0000	,00000	29,509	210	,000*	Üst % 27	106	1,7453	,43777	M37	Alt % 27	106	3,0000	,00000	30,053	210	,000*	Üst % 27	106	1,5377	,50094	M38	Alt % 27	106	3,0000	,00000	34,302	210	,000*	Üst % 27	106	1,3774	,48703	M39	Alt % 27	106	3,0000	,00000	30,511	210	,000*	Üst % 27	106	1,7925	,40748	M40	Alt % 27	106	3,000	,0000	12,823	210	,000*	Üst % 27	106	2,179	,6590	M41	Alt % 27	106	3,0000	,00000	30,940	210	,000*
M21	Alt % 27	106	3,0000	,00000	29,381	210	,000*																																																																																																																																																																																																																																																								
	Üst % 27	106	1,7358	,44297				M22	Alt % 27	106	3,0000	,00000	31,604	210	,000*	Üst % 27	106	1,4623	,50094	M23	Alt % 27	106	3,0000	,00000	39,683	210	,000*	Üst % 27	106	1,2736	,44792	M24	Alt % 27	106	3,0000	,00000	8,568	210	,000*	Üst % 27	106	2,5094	,58952	M25	Alt % 27	106	3,0000	,00000	8,120	210	,000*	Üst % 27	106	2,4245	,72962	M26	Alt % 27	106	3,0000	,00000	30,802	210	,000*	Üst % 27	106	1,8019	,40047	M27	Alt % 27	106	3,0000	,00000	29,000	210	,000*	Üst % 27	106	1,6509	,47894	M28	Alt % 27	106	3,0000	,00000	30,376	210	,000*	Üst % 27	106	1,5189	,50202	M29	Alt % 27	106	3,0000	,00000	26,904	210	,000*	Üst % 27	106	1,6415	,51987	M30	Alt % 27	106	3,0000	,00000	31,150	210	,000*	Üst % 27	106	1,4811	,50202	M31	Alt % 27	106	3,0000	,00000	27,884	210	,000*	Üst % 27	106	1,8113	,43890	M32	Alt % 27	106	3,0000	,00000	28,983	210	,000*	Üst % 27	106	1,6698	,47252	M33	Alt % 27	106	3,0000	,00000	31,504	210	,000*	Üst % 27	106	1,8208	,38538	M34	Alt % 27	106	3,0000	,00000	32,378	210	,000*	Üst % 27	106	1,4340	,49797	M35	Alt % 27	106	3,0000	,00000	15,753	210	,000*	Üst % 27	106	2,1981	,52408	M36	Alt % 27	106	3,0000	,00000	29,509	210	,000*	Üst % 27	106	1,7453	,43777	M37	Alt % 27	106	3,0000	,00000	30,053	210	,000*	Üst % 27	106	1,5377	,50094	M38	Alt % 27	106	3,0000	,00000	34,302	210	,000*	Üst % 27	106	1,3774	,48703	M39	Alt % 27	106	3,0000	,00000	30,511	210	,000*	Üst % 27	106	1,7925	,40748	M40	Alt % 27	106	3,000	,0000	12,823	210	,000*	Üst % 27	106	2,179	,6590	M41	Alt % 27	106	3,0000	,00000	30,940	210	,000*	Üst % 27	106	1,4906	,50229								
M22	Alt % 27	106	3,0000	,00000	31,604	210	,000*																																																																																																																																																																																																																																																								
	Üst % 27	106	1,4623	,50094				M23	Alt % 27	106	3,0000	,00000	39,683	210	,000*	Üst % 27	106	1,2736	,44792	M24	Alt % 27	106	3,0000	,00000	8,568	210	,000*	Üst % 27	106	2,5094	,58952	M25	Alt % 27	106	3,0000	,00000	8,120	210	,000*	Üst % 27	106	2,4245	,72962	M26	Alt % 27	106	3,0000	,00000	30,802	210	,000*	Üst % 27	106	1,8019	,40047	M27	Alt % 27	106	3,0000	,00000	29,000	210	,000*	Üst % 27	106	1,6509	,47894	M28	Alt % 27	106	3,0000	,00000	30,376	210	,000*	Üst % 27	106	1,5189	,50202	M29	Alt % 27	106	3,0000	,00000	26,904	210	,000*	Üst % 27	106	1,6415	,51987	M30	Alt % 27	106	3,0000	,00000	31,150	210	,000*	Üst % 27	106	1,4811	,50202	M31	Alt % 27	106	3,0000	,00000	27,884	210	,000*	Üst % 27	106	1,8113	,43890	M32	Alt % 27	106	3,0000	,00000	28,983	210	,000*	Üst % 27	106	1,6698	,47252	M33	Alt % 27	106	3,0000	,00000	31,504	210	,000*	Üst % 27	106	1,8208	,38538	M34	Alt % 27	106	3,0000	,00000	32,378	210	,000*	Üst % 27	106	1,4340	,49797	M35	Alt % 27	106	3,0000	,00000	15,753	210	,000*	Üst % 27	106	2,1981	,52408	M36	Alt % 27	106	3,0000	,00000	29,509	210	,000*	Üst % 27	106	1,7453	,43777	M37	Alt % 27	106	3,0000	,00000	30,053	210	,000*	Üst % 27	106	1,5377	,50094	M38	Alt % 27	106	3,0000	,00000	34,302	210	,000*	Üst % 27	106	1,3774	,48703	M39	Alt % 27	106	3,0000	,00000	30,511	210	,000*	Üst % 27	106	1,7925	,40748	M40	Alt % 27	106	3,000	,0000	12,823	210	,000*	Üst % 27	106	2,179	,6590	M41	Alt % 27	106	3,0000	,00000	30,940	210	,000*	Üst % 27	106	1,4906	,50229																				
M23	Alt % 27	106	3,0000	,00000	39,683	210	,000*																																																																																																																																																																																																																																																								
	Üst % 27	106	1,2736	,44792				M24	Alt % 27	106	3,0000	,00000	8,568	210	,000*	Üst % 27	106	2,5094	,58952	M25	Alt % 27	106	3,0000	,00000	8,120	210	,000*	Üst % 27	106	2,4245	,72962	M26	Alt % 27	106	3,0000	,00000	30,802	210	,000*	Üst % 27	106	1,8019	,40047	M27	Alt % 27	106	3,0000	,00000	29,000	210	,000*	Üst % 27	106	1,6509	,47894	M28	Alt % 27	106	3,0000	,00000	30,376	210	,000*	Üst % 27	106	1,5189	,50202	M29	Alt % 27	106	3,0000	,00000	26,904	210	,000*	Üst % 27	106	1,6415	,51987	M30	Alt % 27	106	3,0000	,00000	31,150	210	,000*	Üst % 27	106	1,4811	,50202	M31	Alt % 27	106	3,0000	,00000	27,884	210	,000*	Üst % 27	106	1,8113	,43890	M32	Alt % 27	106	3,0000	,00000	28,983	210	,000*	Üst % 27	106	1,6698	,47252	M33	Alt % 27	106	3,0000	,00000	31,504	210	,000*	Üst % 27	106	1,8208	,38538	M34	Alt % 27	106	3,0000	,00000	32,378	210	,000*	Üst % 27	106	1,4340	,49797	M35	Alt % 27	106	3,0000	,00000	15,753	210	,000*	Üst % 27	106	2,1981	,52408	M36	Alt % 27	106	3,0000	,00000	29,509	210	,000*	Üst % 27	106	1,7453	,43777	M37	Alt % 27	106	3,0000	,00000	30,053	210	,000*	Üst % 27	106	1,5377	,50094	M38	Alt % 27	106	3,0000	,00000	34,302	210	,000*	Üst % 27	106	1,3774	,48703	M39	Alt % 27	106	3,0000	,00000	30,511	210	,000*	Üst % 27	106	1,7925	,40748	M40	Alt % 27	106	3,000	,0000	12,823	210	,000*	Üst % 27	106	2,179	,6590	M41	Alt % 27	106	3,0000	,00000	30,940	210	,000*	Üst % 27	106	1,4906	,50229																																
M24	Alt % 27	106	3,0000	,00000	8,568	210	,000*																																																																																																																																																																																																																																																								
	Üst % 27	106	2,5094	,58952				M25	Alt % 27	106	3,0000	,00000	8,120	210	,000*	Üst % 27	106	2,4245	,72962	M26	Alt % 27	106	3,0000	,00000	30,802	210	,000*	Üst % 27	106	1,8019	,40047	M27	Alt % 27	106	3,0000	,00000	29,000	210	,000*	Üst % 27	106	1,6509	,47894	M28	Alt % 27	106	3,0000	,00000	30,376	210	,000*	Üst % 27	106	1,5189	,50202	M29	Alt % 27	106	3,0000	,00000	26,904	210	,000*	Üst % 27	106	1,6415	,51987	M30	Alt % 27	106	3,0000	,00000	31,150	210	,000*	Üst % 27	106	1,4811	,50202	M31	Alt % 27	106	3,0000	,00000	27,884	210	,000*	Üst % 27	106	1,8113	,43890	M32	Alt % 27	106	3,0000	,00000	28,983	210	,000*	Üst % 27	106	1,6698	,47252	M33	Alt % 27	106	3,0000	,00000	31,504	210	,000*	Üst % 27	106	1,8208	,38538	M34	Alt % 27	106	3,0000	,00000	32,378	210	,000*	Üst % 27	106	1,4340	,49797	M35	Alt % 27	106	3,0000	,00000	15,753	210	,000*	Üst % 27	106	2,1981	,52408	M36	Alt % 27	106	3,0000	,00000	29,509	210	,000*	Üst % 27	106	1,7453	,43777	M37	Alt % 27	106	3,0000	,00000	30,053	210	,000*	Üst % 27	106	1,5377	,50094	M38	Alt % 27	106	3,0000	,00000	34,302	210	,000*	Üst % 27	106	1,3774	,48703	M39	Alt % 27	106	3,0000	,00000	30,511	210	,000*	Üst % 27	106	1,7925	,40748	M40	Alt % 27	106	3,000	,0000	12,823	210	,000*	Üst % 27	106	2,179	,6590	M41	Alt % 27	106	3,0000	,00000	30,940	210	,000*	Üst % 27	106	1,4906	,50229																																												
M25	Alt % 27	106	3,0000	,00000	8,120	210	,000*																																																																																																																																																																																																																																																								
	Üst % 27	106	2,4245	,72962				M26	Alt % 27	106	3,0000	,00000	30,802	210	,000*	Üst % 27	106	1,8019	,40047	M27	Alt % 27	106	3,0000	,00000	29,000	210	,000*	Üst % 27	106	1,6509	,47894	M28	Alt % 27	106	3,0000	,00000	30,376	210	,000*	Üst % 27	106	1,5189	,50202	M29	Alt % 27	106	3,0000	,00000	26,904	210	,000*	Üst % 27	106	1,6415	,51987	M30	Alt % 27	106	3,0000	,00000	31,150	210	,000*	Üst % 27	106	1,4811	,50202	M31	Alt % 27	106	3,0000	,00000	27,884	210	,000*	Üst % 27	106	1,8113	,43890	M32	Alt % 27	106	3,0000	,00000	28,983	210	,000*	Üst % 27	106	1,6698	,47252	M33	Alt % 27	106	3,0000	,00000	31,504	210	,000*	Üst % 27	106	1,8208	,38538	M34	Alt % 27	106	3,0000	,00000	32,378	210	,000*	Üst % 27	106	1,4340	,49797	M35	Alt % 27	106	3,0000	,00000	15,753	210	,000*	Üst % 27	106	2,1981	,52408	M36	Alt % 27	106	3,0000	,00000	29,509	210	,000*	Üst % 27	106	1,7453	,43777	M37	Alt % 27	106	3,0000	,00000	30,053	210	,000*	Üst % 27	106	1,5377	,50094	M38	Alt % 27	106	3,0000	,00000	34,302	210	,000*	Üst % 27	106	1,3774	,48703	M39	Alt % 27	106	3,0000	,00000	30,511	210	,000*	Üst % 27	106	1,7925	,40748	M40	Alt % 27	106	3,000	,0000	12,823	210	,000*	Üst % 27	106	2,179	,6590	M41	Alt % 27	106	3,0000	,00000	30,940	210	,000*	Üst % 27	106	1,4906	,50229																																																								
M26	Alt % 27	106	3,0000	,00000	30,802	210	,000*																																																																																																																																																																																																																																																								
	Üst % 27	106	1,8019	,40047				M27	Alt % 27	106	3,0000	,00000	29,000	210	,000*	Üst % 27	106	1,6509	,47894	M28	Alt % 27	106	3,0000	,00000	30,376	210	,000*	Üst % 27	106	1,5189	,50202	M29	Alt % 27	106	3,0000	,00000	26,904	210	,000*	Üst % 27	106	1,6415	,51987	M30	Alt % 27	106	3,0000	,00000	31,150	210	,000*	Üst % 27	106	1,4811	,50202	M31	Alt % 27	106	3,0000	,00000	27,884	210	,000*	Üst % 27	106	1,8113	,43890	M32	Alt % 27	106	3,0000	,00000	28,983	210	,000*	Üst % 27	106	1,6698	,47252	M33	Alt % 27	106	3,0000	,00000	31,504	210	,000*	Üst % 27	106	1,8208	,38538	M34	Alt % 27	106	3,0000	,00000	32,378	210	,000*	Üst % 27	106	1,4340	,49797	M35	Alt % 27	106	3,0000	,00000	15,753	210	,000*	Üst % 27	106	2,1981	,52408	M36	Alt % 27	106	3,0000	,00000	29,509	210	,000*	Üst % 27	106	1,7453	,43777	M37	Alt % 27	106	3,0000	,00000	30,053	210	,000*	Üst % 27	106	1,5377	,50094	M38	Alt % 27	106	3,0000	,00000	34,302	210	,000*	Üst % 27	106	1,3774	,48703	M39	Alt % 27	106	3,0000	,00000	30,511	210	,000*	Üst % 27	106	1,7925	,40748	M40	Alt % 27	106	3,000	,0000	12,823	210	,000*	Üst % 27	106	2,179	,6590	M41	Alt % 27	106	3,0000	,00000	30,940	210	,000*	Üst % 27	106	1,4906	,50229																																																																				
M27	Alt % 27	106	3,0000	,00000	29,000	210	,000*																																																																																																																																																																																																																																																								
	Üst % 27	106	1,6509	,47894				M28	Alt % 27	106	3,0000	,00000	30,376	210	,000*	Üst % 27	106	1,5189	,50202	M29	Alt % 27	106	3,0000	,00000	26,904	210	,000*	Üst % 27	106	1,6415	,51987	M30	Alt % 27	106	3,0000	,00000	31,150	210	,000*	Üst % 27	106	1,4811	,50202	M31	Alt % 27	106	3,0000	,00000	27,884	210	,000*	Üst % 27	106	1,8113	,43890	M32	Alt % 27	106	3,0000	,00000	28,983	210	,000*	Üst % 27	106	1,6698	,47252	M33	Alt % 27	106	3,0000	,00000	31,504	210	,000*	Üst % 27	106	1,8208	,38538	M34	Alt % 27	106	3,0000	,00000	32,378	210	,000*	Üst % 27	106	1,4340	,49797	M35	Alt % 27	106	3,0000	,00000	15,753	210	,000*	Üst % 27	106	2,1981	,52408	M36	Alt % 27	106	3,0000	,00000	29,509	210	,000*	Üst % 27	106	1,7453	,43777	M37	Alt % 27	106	3,0000	,00000	30,053	210	,000*	Üst % 27	106	1,5377	,50094	M38	Alt % 27	106	3,0000	,00000	34,302	210	,000*	Üst % 27	106	1,3774	,48703	M39	Alt % 27	106	3,0000	,00000	30,511	210	,000*	Üst % 27	106	1,7925	,40748	M40	Alt % 27	106	3,000	,0000	12,823	210	,000*	Üst % 27	106	2,179	,6590	M41	Alt % 27	106	3,0000	,00000	30,940	210	,000*	Üst % 27	106	1,4906	,50229																																																																																
M28	Alt % 27	106	3,0000	,00000	30,376	210	,000*																																																																																																																																																																																																																																																								
	Üst % 27	106	1,5189	,50202				M29	Alt % 27	106	3,0000	,00000	26,904	210	,000*	Üst % 27	106	1,6415	,51987	M30	Alt % 27	106	3,0000	,00000	31,150	210	,000*	Üst % 27	106	1,4811	,50202	M31	Alt % 27	106	3,0000	,00000	27,884	210	,000*	Üst % 27	106	1,8113	,43890	M32	Alt % 27	106	3,0000	,00000	28,983	210	,000*	Üst % 27	106	1,6698	,47252	M33	Alt % 27	106	3,0000	,00000	31,504	210	,000*	Üst % 27	106	1,8208	,38538	M34	Alt % 27	106	3,0000	,00000	32,378	210	,000*	Üst % 27	106	1,4340	,49797	M35	Alt % 27	106	3,0000	,00000	15,753	210	,000*	Üst % 27	106	2,1981	,52408	M36	Alt % 27	106	3,0000	,00000	29,509	210	,000*	Üst % 27	106	1,7453	,43777	M37	Alt % 27	106	3,0000	,00000	30,053	210	,000*	Üst % 27	106	1,5377	,50094	M38	Alt % 27	106	3,0000	,00000	34,302	210	,000*	Üst % 27	106	1,3774	,48703	M39	Alt % 27	106	3,0000	,00000	30,511	210	,000*	Üst % 27	106	1,7925	,40748	M40	Alt % 27	106	3,000	,0000	12,823	210	,000*	Üst % 27	106	2,179	,6590	M41	Alt % 27	106	3,0000	,00000	30,940	210	,000*	Üst % 27	106	1,4906	,50229																																																																																												
M29	Alt % 27	106	3,0000	,00000	26,904	210	,000*																																																																																																																																																																																																																																																								
	Üst % 27	106	1,6415	,51987				M30	Alt % 27	106	3,0000	,00000	31,150	210	,000*	Üst % 27	106	1,4811	,50202	M31	Alt % 27	106	3,0000	,00000	27,884	210	,000*	Üst % 27	106	1,8113	,43890	M32	Alt % 27	106	3,0000	,00000	28,983	210	,000*	Üst % 27	106	1,6698	,47252	M33	Alt % 27	106	3,0000	,00000	31,504	210	,000*	Üst % 27	106	1,8208	,38538	M34	Alt % 27	106	3,0000	,00000	32,378	210	,000*	Üst % 27	106	1,4340	,49797	M35	Alt % 27	106	3,0000	,00000	15,753	210	,000*	Üst % 27	106	2,1981	,52408	M36	Alt % 27	106	3,0000	,00000	29,509	210	,000*	Üst % 27	106	1,7453	,43777	M37	Alt % 27	106	3,0000	,00000	30,053	210	,000*	Üst % 27	106	1,5377	,50094	M38	Alt % 27	106	3,0000	,00000	34,302	210	,000*	Üst % 27	106	1,3774	,48703	M39	Alt % 27	106	3,0000	,00000	30,511	210	,000*	Üst % 27	106	1,7925	,40748	M40	Alt % 27	106	3,000	,0000	12,823	210	,000*	Üst % 27	106	2,179	,6590	M41	Alt % 27	106	3,0000	,00000	30,940	210	,000*	Üst % 27	106	1,4906	,50229																																																																																																								
M30	Alt % 27	106	3,0000	,00000	31,150	210	,000*																																																																																																																																																																																																																																																								
	Üst % 27	106	1,4811	,50202				M31	Alt % 27	106	3,0000	,00000	27,884	210	,000*	Üst % 27	106	1,8113	,43890	M32	Alt % 27	106	3,0000	,00000	28,983	210	,000*	Üst % 27	106	1,6698	,47252	M33	Alt % 27	106	3,0000	,00000	31,504	210	,000*	Üst % 27	106	1,8208	,38538	M34	Alt % 27	106	3,0000	,00000	32,378	210	,000*	Üst % 27	106	1,4340	,49797	M35	Alt % 27	106	3,0000	,00000	15,753	210	,000*	Üst % 27	106	2,1981	,52408	M36	Alt % 27	106	3,0000	,00000	29,509	210	,000*	Üst % 27	106	1,7453	,43777	M37	Alt % 27	106	3,0000	,00000	30,053	210	,000*	Üst % 27	106	1,5377	,50094	M38	Alt % 27	106	3,0000	,00000	34,302	210	,000*	Üst % 27	106	1,3774	,48703	M39	Alt % 27	106	3,0000	,00000	30,511	210	,000*	Üst % 27	106	1,7925	,40748	M40	Alt % 27	106	3,000	,0000	12,823	210	,000*	Üst % 27	106	2,179	,6590	M41	Alt % 27	106	3,0000	,00000	30,940	210	,000*	Üst % 27	106	1,4906	,50229																																																																																																																				
M31	Alt % 27	106	3,0000	,00000	27,884	210	,000*																																																																																																																																																																																																																																																								
	Üst % 27	106	1,8113	,43890				M32	Alt % 27	106	3,0000	,00000	28,983	210	,000*	Üst % 27	106	1,6698	,47252	M33	Alt % 27	106	3,0000	,00000	31,504	210	,000*	Üst % 27	106	1,8208	,38538	M34	Alt % 27	106	3,0000	,00000	32,378	210	,000*	Üst % 27	106	1,4340	,49797	M35	Alt % 27	106	3,0000	,00000	15,753	210	,000*	Üst % 27	106	2,1981	,52408	M36	Alt % 27	106	3,0000	,00000	29,509	210	,000*	Üst % 27	106	1,7453	,43777	M37	Alt % 27	106	3,0000	,00000	30,053	210	,000*	Üst % 27	106	1,5377	,50094	M38	Alt % 27	106	3,0000	,00000	34,302	210	,000*	Üst % 27	106	1,3774	,48703	M39	Alt % 27	106	3,0000	,00000	30,511	210	,000*	Üst % 27	106	1,7925	,40748	M40	Alt % 27	106	3,000	,0000	12,823	210	,000*	Üst % 27	106	2,179	,6590	M41	Alt % 27	106	3,0000	,00000	30,940	210	,000*	Üst % 27	106	1,4906	,50229																																																																																																																																
M32	Alt % 27	106	3,0000	,00000	28,983	210	,000*																																																																																																																																																																																																																																																								
	Üst % 27	106	1,6698	,47252				M33	Alt % 27	106	3,0000	,00000	31,504	210	,000*	Üst % 27	106	1,8208	,38538	M34	Alt % 27	106	3,0000	,00000	32,378	210	,000*	Üst % 27	106	1,4340	,49797	M35	Alt % 27	106	3,0000	,00000	15,753	210	,000*	Üst % 27	106	2,1981	,52408	M36	Alt % 27	106	3,0000	,00000	29,509	210	,000*	Üst % 27	106	1,7453	,43777	M37	Alt % 27	106	3,0000	,00000	30,053	210	,000*	Üst % 27	106	1,5377	,50094	M38	Alt % 27	106	3,0000	,00000	34,302	210	,000*	Üst % 27	106	1,3774	,48703	M39	Alt % 27	106	3,0000	,00000	30,511	210	,000*	Üst % 27	106	1,7925	,40748	M40	Alt % 27	106	3,000	,0000	12,823	210	,000*	Üst % 27	106	2,179	,6590	M41	Alt % 27	106	3,0000	,00000	30,940	210	,000*	Üst % 27	106	1,4906	,50229																																																																																																																																												
M33	Alt % 27	106	3,0000	,00000	31,504	210	,000*																																																																																																																																																																																																																																																								
	Üst % 27	106	1,8208	,38538				M34	Alt % 27	106	3,0000	,00000	32,378	210	,000*	Üst % 27	106	1,4340	,49797	M35	Alt % 27	106	3,0000	,00000	15,753	210	,000*	Üst % 27	106	2,1981	,52408	M36	Alt % 27	106	3,0000	,00000	29,509	210	,000*	Üst % 27	106	1,7453	,43777	M37	Alt % 27	106	3,0000	,00000	30,053	210	,000*	Üst % 27	106	1,5377	,50094	M38	Alt % 27	106	3,0000	,00000	34,302	210	,000*	Üst % 27	106	1,3774	,48703	M39	Alt % 27	106	3,0000	,00000	30,511	210	,000*	Üst % 27	106	1,7925	,40748	M40	Alt % 27	106	3,000	,0000	12,823	210	,000*	Üst % 27	106	2,179	,6590	M41	Alt % 27	106	3,0000	,00000	30,940	210	,000*	Üst % 27	106	1,4906	,50229																																																																																																																																																								
M34	Alt % 27	106	3,0000	,00000	32,378	210	,000*																																																																																																																																																																																																																																																								
	Üst % 27	106	1,4340	,49797				M35	Alt % 27	106	3,0000	,00000	15,753	210	,000*	Üst % 27	106	2,1981	,52408	M36	Alt % 27	106	3,0000	,00000	29,509	210	,000*	Üst % 27	106	1,7453	,43777	M37	Alt % 27	106	3,0000	,00000	30,053	210	,000*	Üst % 27	106	1,5377	,50094	M38	Alt % 27	106	3,0000	,00000	34,302	210	,000*	Üst % 27	106	1,3774	,48703	M39	Alt % 27	106	3,0000	,00000	30,511	210	,000*	Üst % 27	106	1,7925	,40748	M40	Alt % 27	106	3,000	,0000	12,823	210	,000*	Üst % 27	106	2,179	,6590	M41	Alt % 27	106	3,0000	,00000	30,940	210	,000*	Üst % 27	106	1,4906	,50229																																																																																																																																																																				
M35	Alt % 27	106	3,0000	,00000	15,753	210	,000*																																																																																																																																																																																																																																																								
	Üst % 27	106	2,1981	,52408				M36	Alt % 27	106	3,0000	,00000	29,509	210	,000*	Üst % 27	106	1,7453	,43777	M37	Alt % 27	106	3,0000	,00000	30,053	210	,000*	Üst % 27	106	1,5377	,50094	M38	Alt % 27	106	3,0000	,00000	34,302	210	,000*	Üst % 27	106	1,3774	,48703	M39	Alt % 27	106	3,0000	,00000	30,511	210	,000*	Üst % 27	106	1,7925	,40748	M40	Alt % 27	106	3,000	,0000	12,823	210	,000*	Üst % 27	106	2,179	,6590	M41	Alt % 27	106	3,0000	,00000	30,940	210	,000*	Üst % 27	106	1,4906	,50229																																																																																																																																																																																
M36	Alt % 27	106	3,0000	,00000	29,509	210	,000*																																																																																																																																																																																																																																																								
	Üst % 27	106	1,7453	,43777				M37	Alt % 27	106	3,0000	,00000	30,053	210	,000*	Üst % 27	106	1,5377	,50094	M38	Alt % 27	106	3,0000	,00000	34,302	210	,000*	Üst % 27	106	1,3774	,48703	M39	Alt % 27	106	3,0000	,00000	30,511	210	,000*	Üst % 27	106	1,7925	,40748	M40	Alt % 27	106	3,000	,0000	12,823	210	,000*	Üst % 27	106	2,179	,6590	M41	Alt % 27	106	3,0000	,00000	30,940	210	,000*	Üst % 27	106	1,4906	,50229																																																																																																																																																																																												
M37	Alt % 27	106	3,0000	,00000	30,053	210	,000*																																																																																																																																																																																																																																																								
	Üst % 27	106	1,5377	,50094				M38	Alt % 27	106	3,0000	,00000	34,302	210	,000*	Üst % 27	106	1,3774	,48703	M39	Alt % 27	106	3,0000	,00000	30,511	210	,000*	Üst % 27	106	1,7925	,40748	M40	Alt % 27	106	3,000	,0000	12,823	210	,000*	Üst % 27	106	2,179	,6590	M41	Alt % 27	106	3,0000	,00000	30,940	210	,000*	Üst % 27	106	1,4906	,50229																																																																																																																																																																																																								
M38	Alt % 27	106	3,0000	,00000	34,302	210	,000*																																																																																																																																																																																																																																																								
	Üst % 27	106	1,3774	,48703				M39	Alt % 27	106	3,0000	,00000	30,511	210	,000*	Üst % 27	106	1,7925	,40748	M40	Alt % 27	106	3,000	,0000	12,823	210	,000*	Üst % 27	106	2,179	,6590	M41	Alt % 27	106	3,0000	,00000	30,940	210	,000*	Üst % 27	106	1,4906	,50229																																																																																																																																																																																																																				
M39	Alt % 27	106	3,0000	,00000	30,511	210	,000*																																																																																																																																																																																																																																																								
	Üst % 27	106	1,7925	,40748				M40	Alt % 27	106	3,000	,0000	12,823	210	,000*	Üst % 27	106	2,179	,6590	M41	Alt % 27	106	3,0000	,00000	30,940	210	,000*	Üst % 27	106	1,4906	,50229																																																																																																																																																																																																																																
M40	Alt % 27	106	3,000	,0000	12,823	210	,000*																																																																																																																																																																																																																																																								
	Üst % 27	106	2,179	,6590				M41	Alt % 27	106	3,0000	,00000	30,940	210	,000*	Üst % 27	106	1,4906	,50229																																																																																																																																																																																																																																												
M41	Alt % 27	106	3,0000	,00000	30,940	210	,000*																																																																																																																																																																																																																																																								
	Üst % 27	106	1,4906	,50229																																																																																																																																																																																																																																																											

* $p < .001$ ** $p < .01$

Tablo 4.10'a göre OSGÖ'de yer alan maddelerin kişileri ne derece ayırt ettiğini incelemek amacıyla testin her bir maddesi için en yüksek puanın %27'lik dilim puanları ile testin her bir maddesi için en düşük puanın %27'lik dilim puanları arasındaki ilişkisiz t testi yapılması sonucunda tüm maddeler için gruplar arasında .01 ve .001 düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Bu durum, OSGÖ'nin ayırt edici güce sahip olduğunu ifade etmektedir.

4.3. Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği'nin Güvenirlik Çalışmalarına İlişkin Bulgular

Aşağıda, Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği'nin güvenirlik çalışmaları ile ilgili bulgular sunulmuştur. Ölçeğin güvenirlik çalışmaları kapsamında, iç güvenirlik, madde analizleri ve test-tekrar test güvenirliliğine ilişkin istatistiksel analizler yapılmıştır.

4.3.1. İç Güvenirlik (İç Tutarlık)

Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği'nin maddelerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.11'de verilmiştir.

Tablo 4.11. Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği'nin Maddelerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Madde No	\bar{X}	Ss	N
M1	2,695	,560	394
M2	2,743	,497	394
M3	2,802	,469	394
M4	2,654	,603	394
M5	2,560	,611	394
M6	2,883	,351	394
M7	2,842	,422	394
M8	2,586	,668	394
M9	2,672	,598	394
M10	2,373	,695	394
M11	2,370	,691	394
M12	2,390	,705	394
M13	1,994	,723	394
M14	2,454	,668	394
M15	2,365	,736	394
M16	2,665	,565	394

Tablo 4.11'in devamı

Madde No	\bar{X}	Ss	N
M17	2,274	,772	394
M18	2,611	,633	394
M19	2,644	,580	394
M20	2,629	,645	394
M21	2,647	,609	394
M22	2,375	,724	394
M23	2,187	,738	394
M24	2,868	,374	394
M25	2,845	,455	394
M26	2,573	,593	394
M27	2,454	,660	394
M28	2,533	,713	394
M29	2,634	,660	394
M30	2,390	,720	394
M31	2,680	,574	394
M32	2,487	,654	394
M33	2,639	,572	394
M34	2,307	,720	394
M35	2,784	,447	394
M36	2,614	,612	394
M37	2,464	,706	394
M38	2,327	,746	394
M39	2,652	,582	394
M40	2,784	,511	394
M41	2,428	,721	394

Tablo 4.11 incelendiğinde OSGÖ'nin maddelerine ait aritmetik ortalaması en yüksek maddenin 2,883 değeri ile Madde6, ortalaması en düşük maddenin 1,994 değeri ile Madde13 olduğu bulunmuştur. Maddelerin standart sapmaları incelendiğinde; en büyük standart sapma 0,772'dir ve Madde17'ye aittir. Madde10'un ise 0,351 değeri ile en küçük standart sapma değerine sahip olduğu saptanmıştır. Bu bulguların yanında tüm testin ortalaması 104,895, varyansı 157,239 ve standart sapması 12,539 olarak bulunmuştur.

OSGÖ'nin maddelerinin aritmetik ortalama, minimum, maksimum, ranj, varyans değerleri incelenmiş ve sonuçlar Tablo 4.12'de sunulmuştur.

Tablo 4.12. Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği'nin Maddelerinin Aritmetik Ortalama, Minimum, Maksimum, Ranj, Varyans Değerleri

	\bar{X}	Min.	Max.	Ranj	Max. / Min.	Varyans	Madde Sayısı
Madde Ortalamaları	2,558	1,995	2,883	,888	1,445	,039	41

Tablo 4.12 incelendiğinde, OSGÖ'nin madde ortalaması 2,558, maddelerin minimum değerinin 1,995, maksimum değerinin 2,883, ranjının 0,888 ve varyansının 0,039 olduğu belirlenmiştir.

Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği'nin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısının ise 0,92 olduğu bulunmuştur. Elde edilen bu sonuç, ölçeğin iç tutarlığa sahip olduğunu ortaya koymuştur.

4.3.2. Madde Analizleri

Aşağıda, OSGÖ'de yer alan maddelerin, madde analiz işlemleri sonuçlarına yer verilmiştir. Madde toplam değerleri testte yer alan her bir madde için ayrı ayrı elde edilmiş ve sonuçların istatistiksel olarak anlamlılığı sınanmıştır.

Madde toplam analizi işlemlerinde test maddelerinden alınan puanlar ile testin toplam puanı arasındaki korelasyon incelenmiş ve sonuçlar Tablo 4.13'te sunulmuştur.

Tablo 4.13. Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği'nin Madde Toplam Analizleri

Madde No	Madde Çıkarsa Test Ortalaması	Madde Çıkarsa Test Varyansı	Düzeltilmiş Madde- Toplam Korelasyonu	Madde Çıkarsa Cronbach Alpha Değeri
M1	102,20	151,04	,427	,919
M2	102,15	151,43	,454	,918
M3	102,09	152,36	,402	,919
M4	102,24	151,21	,382	,919
M5	102,33	149,06	,522	,918
M6	102,01	153,94	,363	,919
M7	102,05	153,25	,364	,919
M8	102,30	148,04	,538	,917
M9	102,22	149,48	,506	,918
M10	102,52	147,37	,556	,917
M11	102,52	147,86	,529	,917
M12	102,50	149,55	,416	,919
M13	102,90	148,68	,455	,918

Tablo 4.13'ün devamı

Madde No	Madde Çıkarsa Test Ortalaması	Madde Çıkarsa Test Varyansı	Düzeltilmiş Madde- Toplam Korelasyonu	Madde Çıkarsa Cronbach Alpha Değeri
M14	102,44	146,80	,617	,916
M15	102,53	148,22	,472	,918
M16	102,23	150,52	,460	,918
M17	102,62	148,49	,433	,919
M18	102,28	149,00	,507	,918
M19	102,25	149,66	,510	,918
M20	102,26	151,77	,317	,920
M21	102,24	151,39	,365	,919
M22	102,52	149,61	,400	,919
M23	102,70	148,42	,460	,918
M24	102,02	153,74	,361	,919
M25	102,05	152,14	,435	,919
M26	102,32	150,71	,423	,919
M27	102,44	148,16	,537	,917
M28	102,36	149,50	,414	,919
M29	102,26	149,96	,423	,919
M30	102,50	147,81	,509	,918
M31	102,21	149,45	,531	,918
M32	102,40	147,88	,560	,917
M33	102,25	149,62	,520	,918
M34	102,58	147,15	,547	,917
M35	102,11	151,21	,529	,918
M36	102,28	149,20	,512	,918
M37	102,43	148,75	,464	,918
M38	102,56	151,10	,304	,920
M39	102,24	151,49	,377	,919
M40	102,11	153,52	,272	,920
M41	102,46	149,65	,400	,919

Tablo 4.13 incelendiğinde OSGÖ'de yer alan her bir madde ile diğer soruların toplamından oluşan bütün arasındaki korelasyon görülmektedir. Madde-toplam korelasyon değerlerine göre en düşük değer 0,272, en yüksek değerin ise 0,617 olduğu ve madde-toplam korelasyon sonuçlarına göre .20'nin altında değere sahip olan madde olmadığı bulunmuştur.

4.3.3. Test-Tekrar Test Güvenirliği

OSGÖ'nin test-tekrar test katsayıları incelenmiş ve sonuçlar Tablo 4.14'te sunulmuştur.

Tablo 4.14. Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği'nin Test-Tekrar Test Katsayıları

	Pearson	
	Tekrar Test	
	r	,908
Test	p	,000*
	n	31

* $p < .001$

Tablo 4.14'e göre OSGÖ'nin test-tekrar test sonuçları arasında .001 düzeyinde anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Pearson korelasyon katsayısının 0,908 olduğu saptanmıştır. Elde edilen sonuç, ölçeğin test- tekrar test güvenirliğinin yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymuştur.

Yapılan bütün geçerlik ve güvenirlilik analizleri sonucunda, Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği (OSGÖ)'nin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğuna karar verilmiştir.

4.4. Sosyal-Duygusal Gelişimin Çeşitli Değerşkenler Açısından İncelenmesi Çalışmasına İlişkin Bulgular

Bu bölümde 48-66 aylık çocukların sosyal-duygusal gelişimleri çeşitli değerşkenler (yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, okul öncesi eğitime devam etme süresi, okul öncesi eğitim kurumunun türü, anne yaşı, baba yaşı, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu, aile gelir düzeyi, anne çalışma durumu) açısından incelenmiştir. Böylece hem söz konusu çalışma grubu için çocukların sosyal-duygusal gelişimleri incelenmiş hem de uyarlanan ölçek için ek geçerlik kanıtları elde edilmiştir. Sosyal-duygusal gelişimin çeşitli değerşkenler açısından incelenmesi çalışmasına ilişkin bulgular, Tablo 4.15 ile Tablo 4.27 arasında sunulmuştur.

4.4.1. Çocukların Yaşlarına Göre Sosyal-Duygusal Gelişimlerine İlişkin Bulgular

Tablo 4.15. Çocukların Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği Puan Ortalamalarının Yaş Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Yaş	N	\bar{X}	X^2	sd	p
48-54	86	173,61			
55-60	111	195,88	5,766	2	,056
61-66	197	208,84			
Toplam	394				

Tablo 4.15'e göre 48-54 ay grubunda olan çocukların OSGÖ puan ortalamalarının 173,61 olduğu, 55-60 ay grubunda olan çocukların puan ortalamalarının 195,88 olduğu ve 61-66 ay grubunda olan çocukların puan ortalamalarının 208,84 olduğu bulunmuştur. Yaşlara göre dağılım normal olmadığı için nonparametrik testler kullanılmıştır. OSGÖ puan ortalamalarının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Kruskal-Wallis H Testi yapılmış ve OSGÖ ortalama puanlarında yaş değişkeninin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı bulunmuştur ($p > .05$).

4.4.2. Çocukların Cinsiyetlerine Göre Sosyal-Duygusal Gelişimlerine İlişkin Bulgular

Tablo 4.16. Çocukların Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği Puan Ortalamalarının Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Kız	204	106,33	12,34			
Erkek	190	103,35	12,59	392	2,371	,018*

* $p < .05$

Tablo 4.16'ya göre kız çocukların OSGÖ Puan ortalamalarının 106,33 ve erkek çocukların ortalamalarının 103,35 olduğu bulunmuştur. Ayrıca kız çocukların OSGÖ'den aldıkları puanların standart sapma değerinin 12,34, erkek çocukların aldıkları puanların standart sapma değerinin ise 12,59 olduğu belirlenmiştir. OSGÖ puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için T-testi yapılmıştır. Bunun sonucunda, OSGÖ ortalama puanlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu ve bu farklılığın kız çocuklar lehine olduğu bulunmuştur. ($t = 2,371$, $p < .05$). Diğer bir ifadeyle, kız çocukların sosyal-

duygusal gelişim puan ortalamaları, erkek çocuklarının puan ortalamalarından anlamlı derecede yüksektir.

4.4.3. Çocukların Kardeş Sayısına Göre Sosyal-Duygusal Gelişimlerine İlişkin Bulgular

Tablo 4.17. Çocukların Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği Puan Ortalamalarının Kardeş Sayısı Değişkenine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Cinsiyet	N	\bar{X}	Sd
Kardeşi yok	162	105,40	11,76
Bir kardeşi var	185	105,00	13,37
İki kardeşi var	47	102,74	11,73
Toplam	394	104,89	12,53

Tablo 4.17'ye göre kardeşi olmayan çocukların OSGÖ puan ortalamalarının 105,40, bir kardeşi olan çocukların puan ortalamalarının 105,00 ve iki kardeşi olan çocukların puan ortalamalarının 102,74 olduğu bulunmuştur. Ayrıca kardeşi olmayan çocukların OSGÖ'den aldıkları puanların standart sapma değerinin 11,76, bir kardeşi olan çocukların aldıkları puanların standart sapma değerinin 105,00 ve iki kardeşi olan çocukların aldıkları puanların standart sapma değerinin 11,73 olduğu belirlenmiştir.

Çocukların OSGÖ puan ortalamalarının kardeş sayısı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için ANOVA testi yapılmış ve OSGÖ'den alınan puan ortalamaları arasından çocukların kardeş sayıları değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur ($F= ,829_{(2,391)}$, $p= ,437$).

4.4.4. Çocukların Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Sürelerine Göre Sosyal-Duygusal Gelişimlerine İlişkin Bulgular

Tablo 4.18. Çocukların Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği Puan Ortalamalarının Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Süresi Değişkenine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Eğitim Süresi	N	\bar{X}	Sd
Bir yıl	230	104,16	12,31
İki yıl	101	104,76	13,58
Üç yıl	63	107,76	11,34
Toplam	394	104,89	12,53

Tablo 4.18'e okul öncesi eğitime devam etme süreleri bir yıl olan çocukların OSGÖ puan ortalamalarının 104,16, iki yıl olan çocukların puan ortalamalarının 104,76 ve üç yıl olan çocukların puan ortalamalarının 107,76 olduğu bulunmuştur. Ayrıca okul öncesi eğitime devam etme süreleri bir yıl olan çocukların OSGÖ'den aldıkları puanların standart sapma değerinin 12,31, iki yıl olan çocukların aldıkları puanların standart sapma değerinin 13,58 ve üç yıl olan çocukların aldıkları puanların standart sapma değerinin 11,34 olduğu belirlenmiştir.

Çocukların OSGÖ puan ortalamalarının okul öncesi eğitime devam etme süresi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için ANOVA testi yapılmış ve OSGÖ'den alınan puan ortalamaları arasından çocukların okul öncesi eğitime devam etme süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur ($F= 2,048_{(2,391)}$, $p= ,130$).

4.4.5. Çocukların Devam Ettikleri Okul Öncesi Kurumun Türüne Göre Sosyal-Duygusal Gelişimlerine İlişkin Bulgular

Tablo 4.19. Çocukların Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği Puan Ortalamalarının Okul Türü Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Okul Türü	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Özel	90	105,97	10,74	392	,932	,352
Devlet	304	104,57	13,02			

Tablo 4.19'a göre OSGÖ ortalama puanlarında okul öncesi kurumun türü değişkeninin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı bulunmuştur ($t= ,932$, $p> .05$).

4.4.6. Çocukların Annelerinin Yaşlarına Göre Sosyal-Duygusal Gelişimlerine İlişkin Bulgular

Tablo 4.20. Çocukların Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği Puan Ortalamalarının Anne Yaşı Değişkenine Değişkenine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Annenin Yaşı	N	\bar{X}	Sd
30 ve altı	63	102,85	13,68
31-35	165	105,73	12,16
36-40	119	103,70	12,62
41 ve üstü	47	107,70	11,62
Toplam	394	104,89	12,53

Tablo 4.20'ye göre, anneleri 30 ve altı yaşında olan çocukların OSGÖ puan ortalamalarının 102,85, anneleri 31-35 yaş aralığında olan çocukların ortalamalarının 105,73, anneleri 36-40 yaş aralığında olan çocukların ortalamalarının 103,70 ve anneleri 41 ve üstü yaşında olan çocukların ortalamalarının 107,70 olduğu bulunmuştur. Ayrıca anneleri 30 ve altı yaşında olan çocukların OSGÖ'den aldıkları puanların standart sapma değerinin 13,68, anneleri 31-35 yaş aralığında olan çocukların aldıkları puanların standart sapma değerinin 12,16, anneleri 36-40 yaş aralığında olan çocukların aldıkları puanların standart sapma değerinin 12,62 ve anneleri 41 ve üstü yaşında olan çocukların aldıkları puanların standart sapma değerinin 11,62 olduğu belirlenmiştir.

Çocukların OSGÖ puan ortalamalarının anne yaşı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için ANOVA testi yapılmış ve OSGÖ'den alınan puan ortalamaları arasından çocukların annelerinin yaşları değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur ($F= 1,956_{(3,390)}$, $p= ,120$).

4.4.7. Çocukların Babalarının Yaşlarına Göre Sosyal-Duygusal Gelişimlerine İlişkin Bulgular

Tablo 4.21. Çocukların Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği Puan Ortalamalarının Baba Yaşı Değişkenine Değişkenine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Babanın Yaşı	N	\bar{X}	Sd
30 ve altı	18	103,72	14,41
31-35	119	105,13	12,11
36-40	141	104,71	12,71
41 ve üstü	116	105,05	12,60
Toplam	394	104,89	12,53

Tablo 4.21'e göre, babaları 30 ve altı yaşında olan çocukların OSGÖ puan ortalamalarının 103,72, babaları 31-35 yaş aralığında olan çocukların ortalamalarının 105,13, babaları 36-40 yaş aralığında olan çocukların ortalamalarının 104,71 ve babaları 41 ve üstü yaşında olan çocukların ortalamalarının 105,05 olduğu bulunmuştur. Ayrıca babaları 30 ve altı yaşında olan çocukların OSGÖ'den aldıkları puanların standart sapma değerinin 14,41, babaları 31-35 yaş aralığında olan çocukların aldıkları puanların standart sapma değerinin 12,11, babaları 36-40 yaş aralığında olan çocukların aldıkları

puanların standart sapma değerinin 12,71 ve babaları 41 ve üstü yaşında olan çocukların aldıkları puanların standart sapma değerinin 12,60 olduğu belirlenmiştir.

Çocukların OSGÖ puan ortalamalarının baba yaşı değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için ANOVA testi yapılmış ve OSGÖ'den alınan puan ortalamaları arasından çocukların babalarının yaşları değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur ($F= ,082_{(3,390)}$, $p= ,970$).

4.4.8. Çocukların Annelerinin Öğrenim Durumlarına Göre Sosyal-Duygusal Gelişimlerine İlişkin Bulgular

Tablo 4.22. Çocukların Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği Puan Ortalamalarının Anne Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Anne Öğrenim Durumu	N	\bar{X}	Sd
İlköğretim	62	101,58	14,27
Ortaöğretim	94	104,18	13,58
Yükseköğretim	238	106,04	11,46
Toplam	394	104,89	12,53

Tablo 4.22'ye göre anneleri ilköğretim mezunu olan çocukların OSGÖ puan ortalamalarının 101,58, anneleri ortaöğretim mezunu olan çocukların ortalamalarının 104,18 ve anneleri yükseköğretim mezunu olan çocukların ortalamalarının 106,04 olduğu bulunmuştur. Ayrıca anneleri ilköğretim mezunu olan çocukların OSGÖ'den aldıkları puanların standart sapma değerinin 14,27, anneleri ortaöğretim mezunu olan çocukların aldıkları puanların standart sapma değerinin 13,58 ve anneleri yükseköğretim mezunu olan çocukların aldıkları puanların standart sapma değerinin 11,46 olduğu belirlenmiştir.

Çocukların OSGÖ puan ortalamalarının anne öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için ANOVA testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.23'de sunulmuştur.

Tablo 4.23. Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği Puan Ortalamalarının Anne Öğrenim Durumu Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	1042,131	2	521,066	3,354	,036
Gruplarıçi	60752,602	391	155,377		
Toplam	61794,734	393			

* $p < .05$

Tablo 4.23'e göre OSGÖ'den alınan puan ortalamaları arasından çocukların annelerinin öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ($F = 3,354_{(2,391)}$, $p < .05$). Belirlenen bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için gruplar birbirleriyle karşılaştırılmıştır. Verilerin homojen dağılmadığı belirlenerek Tamhane's 2 Testi yapılmıştır. Ortaya çıkan sonuç Tablo 4.24'te sunulmuştur.

Tablo 4.24. Çocukların Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği Puan Ortalamalarının Anne Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Tamhane's 2 Testi Sonuçları

(I) Anne Öğrenim	(J) Anne Öğrenim	Ortalama Farkı (I-J)	p
İlköğretim	Ortaöğretim	-2,60021	,410
	Yükseköğretim	-4,46137	,033*
Ortaöğretim	İlköğretim	2,60021	,410
	Yükseköğretim	-1,86117	,439
Yükseköğretim	İlköğretim	4,46137	,033*
	Ortaöğretim	1,86117	,439

* $p < .05$

Tablo 4.24 incelendiğinde, OSGÖ ortalama puanlarında ortaya çıkan anlamlı farklılığın anneleri ilköğretim mezunu olan çocuklar ile anneleri yükseköğretim mezunu olan çocuklar arasında, anneleri yükseköğretim mezunu olan çocuklar lehine olduğu bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle, yükseköğretim mezunu olan annelerin çocuklarının sosyal-duygusal gelişim puan ortalamaları, ilköğretim mezunu olan annelerin çocuklarının puan ortalamalarından anlamlı derecede yüksektir. Anneleri ilköğretim mezunu olan çocuklar ile anneleri ortaöğretim mezunu olan çocuklar arasında ve

anneleri ortaöğretim mezunu olan çocuklar ile anneleri yükseköğretim mezunu olan çocuklar arasında farklılık olmadığı belirlenmiştir.

4.4.9. Çocukların Babalarının Öğrenim Durumlarına Göre Sosyal-Duygusal Gelişimlerine İlişkin Bulgular

Tablo 4.25. Çocukların Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği Puan Ortalamalarının Baba Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Baba Öğrenim Durumu	N	\bar{X}	Sd
İlköğretim	64	104,29	14,47
Ortaöğretim	105	104,80	13,15
Yükseköğretim	225	105,11	11,68
Toplam	394	104,89	12,53

Tablo 4.25'e göre babaları ilköğretim mezunu olan çocukların OSGÖ puan ortalamalarının 104,29, babaları ortaöğretim mezunu olan çocukların ortalamalarının 104,80 ve babaları yükseköğretim mezunu olan çocukların ortalamalarının 105,11 olduğu bulunmuştur. Ayrıca babaları ilköğretim mezunu olan çocukların OSGÖ'den aldıkları puanların standart sapma değerinin 14,47, babaları ortaöğretim mezunu olan çocukların aldıkları puanların standart sapma değerinin 13,15 ve babaları yükseköğretim mezunu olan çocukların aldıkları puanların standart sapma değerinin 11,68 olduğu belirlenmiştir.

Çocukların OSGÖ puan ortalamalarının baba öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için ANOVA testi yapılmış ve OSGÖ'den alınan puan ortalamaları arasından çocukların babaların öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur ($F= ,109_{(2,391)}$, $p= ,897$).

4.4.10. Çocukların Aile Gelir Düzeyine Göre Sosyal-Duygusal Gelişimlerine İlişkin Bulgular

Tablo 4.26. Çocukların Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği Puan Ortalamalarının Ailenin Gelir Düzeyi Değişkenine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Aile Gelir Düzeyi	N	\bar{X}	Sd
Alt	152	104,99	12,81
Orta	152	104,15	13,25
Üst	90	105,97	10,74
Toplam	394	104,89	12,53

Tablo 4.26'ya göre aileleri alt gelir grubunda olan çocukların OSGÖ puan ortalamalarının 104,99, aileleri orta gelir grubunda olan çocukların puan ortalamalarının 104,15 ve aileleri üst gelir grubunda olan çocukların puan ortalamalarının 105,97 olduğu bulunmuştur. Ayrıca ailesi alt gelir grubunda olan çocukların OSGÖ'den aldıkları puanların standart sapma değerinin 12,81, ailesi orta gelir grubunda olan çocukların aldıkları puanların standart sapma değerinin 13,25 ve ailesi üst gelir grubunda olan çocukların aldıkları puanların standart sapma değerinin 10,74 olduğu belirlenmiştir.

Çocukların OSGÖ puan ortalamalarının ailelerinin gelir durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için ANOVA testi yapılmış ve OSGÖ'den alınan puan ortalamaları arasından çocukların ailelerinin gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur ($F= ,601_{(2,391)}$, $p= ,548$).

4.4.11. Çocukların Annelerinin Çalışma Durumuna Göre Sosyal-Duygusal Gelişimlerine İlişkin Bulgular

Tablo 4.27. Çocukların Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği Puan Ortalamalarının Anne Çalışma Durumu Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Anne Çalışma Durumu	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Evet	222	105,44	12,23	392	,981	,327
Hayır	172	104,19	12,91			

Tablo 4.27'e göre OSGÖ ortalama puanlarında anne çalışma durumu değişkeninin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı bulunmuştur ($t= ,981$, $p> .05$).

Bütün bu analizler sonucunda, OSGÖ'den alınan puan ortalamaları arasından çocukların cinsiyet ve annelerinin öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte, OSGÖ'den alınan puan ortalamaları arasından çocukların yaşları, okul öncesi eğitim alma süreleri, devam ettikleri okul öncesi eğitim kurumunun türü, kardeş sayıları, anne ve babalarının yaşı, babalarının öğrenim durumu, annelerinin çalışma durumları ve aile gelir düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur.

BÖLÜM V: SONUÇ

Bu bölümde, “Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği (OSGÖ)”nin dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına ilişkin sonuçlar değerlendirilerek tartışılmış ve bu sonuçlara ilişkin önerilere yer verilmiştir.

5.1. Yargı

5.1.1. Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği'nin Dilsel Eşdeğerlik Çalışması

Araştırmanın dilsel eşdeğerlik çalışması için 48-66 aylık 16 çocuğun iyi düzeyde İngilizce ve Türkçe bilen anneleri önce ölçeğin Türkçe formunu, 2 hafta sonra da ölçeğin İngilizce formunu doldurmuşlardır.

- Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği'nin dilsel eşdeğerlik çalışmasında, önce Türkçe ve sonra İngilizce form uygulaması yapılan çocukların iki uygulama arasında hesaplanan korelasyon katsayısı istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. Ayrıca, Türkçe ve İngilizce formlardaki maddelerin arasında anlamlı bir farklılaşma olmaması, maddelerin her iki dil için de farklı algılanmadığını ve bu maddeler için dilsel eşdeğerliğin sağlandığını göstermektedir.

5.1.2. Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği'nin Geçerlik Çalışması

Ölçeğin geçerliğine ilişkin, Kapsam Geçerliği, Yapı Geçerliği, Kriter Geçerliği ve Ölçeğin Ayırt Edici Gücü'nün istatistiği hesaplanmıştır.

- Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği'nin kapsam geçerliği çalışmasında uzman görüşünden yararlanılmıştır. OSGÖ'de yer alan maddelere yönelik 16 alan uzmanı akademisyenin görüşleri sonucunda bulunan Kapsam Geçerlik Oranlarına göre, ölçeğin kapsam geçerliğinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur.
- Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği'nin yapı geçerliği çalışmasında, ölçeğin tümünün alanlarıyla ilişkilerine ve alanların da kendi

aralarındaki ilişkilerine bakılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği'nin tüm alanlarla arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişkinin bulunduğu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte, OSGÖ'nin alanlarının kendi aralarındaki korelasyon katsayıları da alanlar arasında anlamlı derecede ilişkiler olduğunu ifade etmektedir.

- Ölçeğin kriter geçerliği sonuçlarına bakıldığında, OSGÖ ile Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBED) arasında istatistiksel olarak pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Sonuçlar, Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği'nin ve Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği'nin benzer özellikleri ölçen ölçekler olduğunu ortaya koymuştur.
- Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği için yapılan madde ayırt ediciliğine ilişkin istatistik analizlerine göre, ölçeğin her bir maddesinin anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Ayrıca, çocukların sosyal-duygusal gelişimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelendiği araştırmada, cinsiyet değişkeni ile ilgili bulgular, ayırt edici geçerliğin ortaya konulması açısından önem taşımaktadır. Çalışma grubundaki kız çocuklarının ortalamalarının erkek çocuklara göre istatistiksel açıdan daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Kız ve erkek çocuklar arasındaki muhtemel fark, ölçek tarafından da ortaya konulmuştur. Sonuçlar araştırmanın tartışma bölümünde ayrıntılarıyla değerlendirilmiştir.

5.1.3. Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği'nin Güvenirlik Çalışması

Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin; önce ölçeği oluşturan maddelerin aritmetik ortalama ve standart sapmaları bulunmuştur. Ölçeğin toplamına ait iç tutarlık katsayısı (Cronbach Alpha) belirlenmiştir. Ölçeğin madde analizi işlemleri yapılmıştır. Son aşamada da ölçeğin Türkçe formununun 121 çocuğa üç hafta arayla uygulanan test sonuçlarına bağlı olarak ölçeğin test-tekrar test güvenirliliği hesaplanmıştır.

- Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği'nin 41 maddesi üzerinden yapılan iç tutarlık katsayısı (Cronbach Alpha) ölçümü sonucunda, ölçeğin tamamının iç tutarlık katsayılarının kabul edilebilir ve yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

- Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği'nin tüm ölçek için madde toplam katsayıları incelendiğinde, ölçeğin tüm maddelerinin anlamlı sonuçlar verdiği belirlenmiştir. Bu sonuca göre, ölçekte yer alan her bir maddenin güvenilir olduğu anlaşılmış ve test kapsamında kalmasına karar verilmiştir.
- Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği'nin tüm maddelerinin test-tekrar test güvenilirliği çalışmasında yapılan birinci ve ikinci uygulama sonuçları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Elde edilen sonuç, ölçeğin test- tekrar test güvenilirliğinin kabul edilebilir ve yüksek düzeyde olduğunu belirtmektedir.

5.1.4. Sosyal-Duygusal Gelişimin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Sonuçlar

Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği'nin geçerlik güvenirlik çalışmalarının gerçekleştirildiği çalışma grubu ile 48-66 aylık çocukların sosyal-duygusal gelişimleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir.

- Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği'nin ortalama puanlarında yaş değişkeninin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı bulunmuştur.
- OSGÖ ortalama puanlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu ve bu farklılığın kız çocuklar lehine olduğu bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle, kız çocukların sosyal-duygusal gelişim puan ortalamalarının, erkek çocuklarının puan ortalamalarından anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur.
- OSGÖ'den alınan puan ortalamaları arasından çocukların kardeş sayıları değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur.
- OSGÖ'den alınan puan ortalamaları arasından çocukların okul öncesi eğitime devam etme süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur.
- OSGÖ ortalama puanlarında okul türü değişkeninin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı bulunmuştur.
- OSGÖ'den alınan puan ortalamaları arasından çocukların annelerinin öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Bu farklılığın anneleri ilköğretim mezunu olan çocuklar ile anneleri yükseköğretim mezunu olan çocuklar arasında, anneleri yükseköğretim mezunu olan çocuklar lehine olduğu bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle, yükseköğretim mezunu olan annelerin çocuklarının

sosyal-duygusal gelişim puan ortalamaları, ilköğretim mezunu olan annelerin çocuklarının puan ortalamalarından anlamlı derecede yüksektir. Anneleri ilköğretim mezunu olan çocuklar ile anneleri ortaöğretim mezunu olan çocuklar arasında ve anneleri ortaöğretim mezunu olan çocuklar ile anneleri yükseköğretim mezunu olan çocuklar arasında farklılık olmadığı belirlenmiştir.

- OSGÖ'den alınan puan ortalamaları arasından çocukların babaların öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur.
- OSGÖ'den alınan puan ortalamaları arasından çocukların ailelerinin gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur.
- OSGÖ ortalama puanlarında anne çalışma durumu değişkeninin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı bulunmuştur.

5.2. Tartışma

Araştırmanın dilsel eşdeğerlik çalışması sonuçları, Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği'nin Türkçe Formunun, Orijinal İngilizce Formu ile dilsel eşdeğerliğini kanıtlamıştır. Ölçeğin kapsam geçerliğinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur. Ölçeğin yapı geçerliği çalışmasında, OSGÖ'nin tüm alanlarla arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişkinin bulunduğu görülmektedir. Ölçeğin A.B.D.'de yapılan ölçümlerine (Squires vd., 2014) bakıldığında, Türkiye'deki uygulama sonuçları ile Orijinal formula yapılan çalışmalarda elde edilen alanlarla korelasyon sonuçlarının birbirine yakın oldukları belirlenmiştir.

OSGÖ'nin alanlarının kendi aralarındaki korelasyon katsayıları da alanlar arasında anlamlı derecede ilişkiler olduğunu ifade etmektedir. Ölçeğin A.B.D.'de yapılan ölçümlerinde de, alt alanların kendi aralarındaki korelasyonları hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, OSGÖ'nin Orijinal Formunun (Squires vd., 2014) alanlarının kendi aralarındaki korelasyon katsayıları da Orijinal Form ile alanlar arasında anlamlı ilişkiler olduğunu ifade etmektedir.

Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği'nin kriter geçerliği sonuçlarına bakıldığında, OSGÖ ile Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBED) arasında istatistiksel olarak pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. OSGÖ'nin Orijinal formunun (Squires vd., 2014) kriter geçerliliğine orijinal adı "Ages

and Stages Questionnaires: Social Emotional (ASQ-SE)" olan ve Türkçe'ye "Erken Gelişim Evreleri: Sosyal Duygusal Gelişim Envanteri (EGE-SD)" olarak çevrilen ölçme aracıyla bakılmıştır ve aralarında istatistiksel olarak negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Çünkü "Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği" puanları yeterlik arttıkça artarken, "Erken Gelişim Evreleri: Sosyal Duygusal Gelişim Envanteri" puanları ise olumsuz davranışlar arttıkça artmaktadır.

Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği için yapılan madde ayırt ediciliğine ilişkin istatistik analizlerine göre, ölçeğin her bir maddesinin anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği'nin Orijinal formu (Squires vd., 2014) ile gerçekleştirilen ölçeğin ayırt edici gücüne ilişkin çalışması bulunmadığı için Türkçe form ile karşılaştırma yapılamamıştır.

Ölçeğin ABD'de geliştirilen orijinal formundaki iç tutarlık katsayısı (Squires vd., 2014) ile Türkçe Formdaki iç tutarlık katsayısının birbirine yakın olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, iki ölçeğin kabul edilebilir düzeyde iç tutarlığa sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca, madde analizleri sonucunda, ölçekte yer alan her bir maddenin güvenilir olduğu anlaşılmıştır. Ölçeğin Orijinal Formuyla (Squires vd., 2014) ilgili madde analizleri yapılmadığından Türkçe form ile karşılaştırma yapılamamıştır.

OSGÖ'nin tüm maddelerinin test-tekrar test güvenilirliği çalışmasında elde edilen sonuç, ölçeğin test- tekrar test güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğunu belirtmektedir. Ölçeğin Orijinal formu (Squires vd., 2014) ile gerçekleştirilen test-tekrar test güvenilirliği çalışması bulunmadığı için Türkçe form ile karşılaştırma yapılamamıştır. Yapılan tüm bu analizler doğrultusunda, OSGÖ'nin dilsel eşdeğerliğe sahip olduğu ve alanda ilgili kişiler tarafından kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu sonucuna varılmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar, çocukların sosyal-duygusal gelişimlerinin yaş değişkenine göre farklılaşmadığını göstermiştir. Bu bulguları destekleyen benzer araştırma sonuçları bulunmaktadır. Örneğin Olcay (2008), 5-6 yaş çocukların sosyal işbirlik, sosyal etkileşim ve sosyal bağımsızlık davranışları ile yaşları arasında anlamlı bir farklılık saptamamıştır. Benzer şekilde, Ünsal (2010) 60-72 aylık çocukların sosyal duygusal uyum düzeyleri ile yaşları arasında anlamlı bir farklılık bulmamıştır. Bu bulgunun, bazı araştırma bulgularıyla ters düştüğü de görülmektedir. Örneğin, Acun

Kapıkıran, Bora İvrendi ve Adak (2006), öğretmen görüşlerine dayalı olarak, 4 yaşındaki çocukların 5 yaşındaki çocuklardan daha çok sosyal beceri yetersizliği gösterdiklerini belirlemişlerdir. Araştırma sonucunda sosyal-duygusal gelişimde çocukların yaşının anlamlı bir farklılık oluşturmadığının ortaya çıkması, bu sonucun çocukların sosyal becerilerindeki bireysel farklılıkların 3.5 yaş civarında istikrarlı hale gelmeye başlamasıyla açıklanabilir (Santos, Vaughn, Peceguina, Daniel ve Shin, 2014).

Araştırmada çocukların sosyal-duygusal gelişimleri *cinsiyet* değişkenine göre incelendiğinde, kız çocuklarının erkek çocuklara göre sosyal-duygusal açıdan daha yetkin oldukları bulunmuştur. Bu sonuç, ilgili alanyazındaki bulgularla tutarlıdır (Altay ve Güre, 2012; Andı, 2014; Aunola ve Nurmi, 2005; Benzies, Keown ve Magill-Evans, 2009; Elibol Gültekin, 2008; Gökçe, 2013; Karayılmaz, 2008; Öztürk, 2011; Ünsal, 2010; Yağmurlu ve Altan, 2010). Ancak bazı araştırmalar sonucunda ise çocuğun cinsiyetinin sosyal-duygusal gelişimi, sosyal-duygusal uyumu ve sosyal becerileri etkilemediği bulunmuştur (Günindi, 2008; Olcay, 2008; Özgülük, 2006; Sarı, 2007; Tunçeli, 2012). Araştırma sonucunda kız çocuklarının sosyal-duygusal açıdan daha yetkin olduklarının ortaya çıkması, bu sonucun toplumun ve yetişkinlerin cinsiyete has beklenti ve sosyalleştirme uygulamaları ile ilgili olduğunu düşündürmektedir. Wong, McElwain ve Halberstadt (2009) araştırmalarında ebeveynlerin çocuklar kendilerini ve duygularını ifade etme becerileri kazanırken, çocuğun cinsiyetine göre farklı tutumlar benimsediklerini göstermişlerdir. Ebeveynlerin duygularını ifade etmede kız çocuklarını erkek çocuklardan daha fazla destekledikleri bulunmuştur. Ayrıca bu sonuç, kız ve erkek çocukların biyolojik farklılıklarının yanı sıra sosyal gelişim farklılıklarından da kaynaklanabilir (Diener ve Kim, 2004). Chen ve Jiang (2002), kız ve erkek çocuklar arasındaki bu farklılığın, farklı oyun türlerini benimsemelerinden kaynaklanabileceğini belirtmiştir. Erkekler fiziksel olarak aktif oyunları büyük gruplarla oynamaktan hoşlanırken, kızlar ikili oyunları tercih etmektedir. Ayrıca, oyun sırasında kızlar erkeklere göre daha becerikli etkileşimler kurmakta ve erkeklerin ise oyunu daha çok bozdukları gözlemlenmektedir (Öztürk, 2011). Okul öncesi dönemdeki erkek çocuklar kız çocuklara göre, yıkıcı davranışları daha fazla ve sosyal yönden yeterli davranışları ise daha az gösterme eğilimindedirler (Bigras ve Dessen, 2002). Ayrıca kızların dil gelişiminin erkeklere göre daha erken yaşlarda başladığı dikkate alınacak olursa, kızların kendilerini sosyal olarak ifade etmedeki başarıları da bu durumu

açıklayabilmektedir (Denham vd., 2003). Dolayısıyla, elde edilen bu sonuç, sosyalleşme süreci olarak açıklanabileceği gibi cinsiyete bağlı bir gelişim süreci olarak da açıklanabilir (Altay ve Güre, 2012).

Araştırmada çocukların sosyal-duygusal gelişimlerinde *okul öncesi eğitime devam etme süresi* değişkenine göre bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Bu bulguları destekleyen benzer araştırma sonuçları bulunmaktadır. Örneğin Örneğin Olcay (2008), 5-6 yaş çocukların sosyal işbirlik, sosyal etkileşim ve sosyal bağımsızlık davranışları ile okul öncesi eğitime devam etme süreleri arasında anlamlı bir farklılık saptamamıştır. Benzer şekilde, Koçak ve Tepeli (2006) yaptıkları çalışmada, dört-beş yaş çocuklarında sosyal ilişkiler ve işbirliği davranışlarını çeşitli değişkenler açısından incelemişlerdir. Araştırma sonunda, dört-beş yaş çocuklarının sosyal ilişkiler ve işbirliği davranışlarını, okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresi değişkeninin etkilemediği bulunmuştur. Araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik taşımayan araştırmalar da bulunmaktadır. Örneğin; Acun Kapıkıran, Bora İvrendi ve Adak (2006) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi kurumuna ikinci kez devam eden çocukların ilk kez devam edenlerden daha çok sosyal becerilere sahip oldukları kaydedilmiştir. Araştırmada okul öncesi eğitime devam etme süresinin anlamlı bir fark çıkmamasının nedeni, sosyal-duygusal yetkinliğin okul öncesi eğitime devam etme süresiyle değil daha çok devam edilen okul öncesi eğitim kurumundaki eğitimin kalitesi ile ilgili olmasıyla açıklanabilir. Micozkadıoğlu ve Berument (2003) kurumların bazı yüksek yapısal kalite düzeylerinin (öğretmen-öğrenci oranı, grup büyüklüğü, etkinliklerin çeşitliliği gibi), çocukların sosyal yeterliğini arttırdığını ortaya koymuştur.

Ayrıca araştırmadan elde edilen sonuçlar, çocukların sosyal-duygusal gelişimlerinin *devam ettikleri okul öncesi kurumun türü* değişkenine göre farklılaşmadığını göstermiştir. Altay ve Güre (2012) özel okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların, devlete bağlı olan okul eğitim kurumuna devam edenlere göre akranlarına karşı daha fazla saldırgan davranış gösterdikleri ve katılımcı olmayan davranışlar sergilediklerini saptamışlardır. Çocuk başına düşen alan miktarı arttıkça akranlarla olan negatif ilişkilerin arttığı (Micozkadıoğlu ve Berument, 2003) düşünüldüğü için, araştırmacılar bu bulguyu devlet kurumuna kıyasla, özel okul öncesi kurumlarda çocuk başına düşen alanın daha fazla olduğu ancak iyi düzenlenmediği için özel kuruma devam edenlerin devlete göre daha fazla saldırgan davranışlarda bulunma eğilimleri

içinde oldukları şekilde yorumlamışlardır. Araştırmada çocukların devam ettikleri okul öncesi kurum türünün anlamlı bir fark çıkmamasının nedeni olarak, öğretmenin mesleki yeterliği, öğretmen-çocuk ilişkisi, okulun sağladığı imkânlar gibi değişkenlerin varlığı düşünülebilir.

Araştırmada çocukların sosyal-duygusal gelişimlerinde *kardeş sayısı* değişkenine göre bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Bu sonucu destekler şekilde, bazı araştırmalar çocukların kardeş sayısının, çocukların sosyal-duygusal uyum düzeylerini ve sosyal uyum ve becerilerini etkilemediğini saptamışlardır (Elibol Gültekin, 2008; Karayılmaz, 2008; Kotil, 2010; Sarı, 2007; Şen, 2009; Tunçeli, 2012; Olcay, 2008; Ünsal, 2010). Araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik taşımayan araştırmalar da bulunmaktadır. Örneğin; Şentürk (2007) ailedeki çocuk sayısı iki veya daha fazla olan çocukların sosyal-duygusal uyum düzeylerinin, tek çocuk olan çocuklardan anlamlı derecede daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Tam tersi şekilde, Dervişoğlu Mavi (2007)'nin çalışmasında ise kardeş sayısı ile sosyal beceri arasında olumsuz yönde ilişki olduğu belirlenmiştir. Görüldüğü üzere, kardeş sayısı değişkeninin sosyal-duygusal gelişim üzerindeki etkisini inceleyen araştırmaların sonuçları farklılık göstermektedir. Ayrıca kardeş sayısının çocukların sosyal-duygusal gelişim üzerinde etkisi olduğunu bulan araştırmalarda, kendilerinden büyük abla ya da ağabeyleri olan çocukların sosyal-duygusal uyum düzeylerinin olumlu etkilendiğinden bahsedilmektedir. Ancak bu araştırmanın çalışma grubundaki çocukların çoğunluğu ya ailedeki tek çocuktur ya da doğum sırası olarak ilk çocuktur ve dolayısıyla kendilerinden küçük kardeşe sahiptir.

Araştırmada çocukların sosyal-duygusal gelişimlerinde *annenin yaşı ve babanın yaşı* değişkenlerine göre bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Bu bulguyla tutarlı olarak, Kotil (2010) ve Şentürk (2007), annenin yaşının çocuğun sosyal-duygusal uyum düzeyini etkilemediğini saptamışlardır. Tunçeli (2012) ve Günindi (2008) de, anne babanın yaşları ile çocukların sosyal becerileri arasında bir ilişki bulmamıştır. Bu bulgunun, bazı araştırma bulgularıyla ters düştüğü de görülmektedir. Bu araştırmalarda anne-babaların yaşları büyüdükçe, çocukların sosyal becerilerinin arttığı görülmektedir (Dervişoğlu, 2007; Pekdoğan, 2011). Araştırmada annenin ve babanın yaşının anlamlı bir fark çıkmamasının nedeni, çocukların sosyal-duygusal gelişimleri üzerinde ebeveynin yaşından ziyade ebeveynlik becerileri, ebeveyn-çocuk ilişkisi gibi başka değişkenlerin daha etkili olabilmesiyle açıklanabilir.

Araştırmada çocukların sosyal-duygusal gelişimleri *anne öğrenim durumu* değişkenine göre incelendiğinde, anneleri yükseköğrenim mezunu olan çocukların, anneleri ilköğretim mezunu olan çocuklara göre sosyal-duygusal açıdan daha yetkin oldukları bulunmuştur. Literatürde de genel olarak, okul öncesi dönem çocuklarının sosyal-duygusal uyumları ve sosyal becerileri, annelerin eğitim düzeyi arttıkça, buna bağlı olarak artış göstermektedir (Gökçe, 2013; Günindi, 2008; Sarı, 2007; Şentürk, 2007; Pekdoğan, 2011; Tunçeli, 2012). Buna karşın, Özbey (2009) ve Kotil (2010), anne öğrenim düzeyine göre çocukların sosyal becerileri ve sosyal-duygusal uyum düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulmamıştır. Araştırmada anne öğrenim durumunun anlamlı bir fark çıkmasının nedeni olarak annelerin öğrenim düzeyi yükseldikçe çocuk yetiştirme konusunda daha bilgili olmaları ve çocuklarının sosyal-duygusal gelişimine yönelik daha destekleyici tutum sergilemeleri gösterilebilir. Ayrıca bu sonuç, annelerin öğrenim düzeyi arttıkça anneliğe yönelik genel ilgi ve tutumlarının daha olumlu olmasını düşündürmektedir. Çünkü anneliğe karşı daha olumlu tutuma sahip annelerin çocuklarıyla iyi ilişkiler kurabilecekleri ve onlara daha nitelikli zaman ayırabilecekleri sonucuna varılabilir. Öztürk (2011)'e göre eğitim düzeyi yükseldikçe anneler, olay, durum ve nedenleri çocuğa açıklayarak anlatma ve üzerinde düşünmesini sağlama gibi düşünce ve dil temelli ebeveynliği daha fazla kullanmaktadırlar. Ayrıca anne öğrenim düzeyi, ebeveynlik stilleri ve uygulamaları üzerinde etkilidir. Düşük öğrenim düzeyindeki anneler, otoriter stili, sert, sınırlandırıcı ve müdahalece ebeveynlik uygulamalarını daha fazla kullanmaktadır (Berlin ve Cassidy, 2003). Bu ebeveynlik uygulamaları, çocukların sosyal-duygusal yetkinliklerini olumsuz yönde etkilemektedir.

Araştırmada çocukların sosyal-duygusal gelişimlerinde *baba öğrenim durumu* değişkenine göre bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Bu bulguyla tutarlı olarak, Ece Bülbül (2008), baba öğrenim düzeyinin 4 yaşındaki çocukların sosyal becerileri üzerinde bir etkisi olmadığını bulmuştur. Benzer şekilde, Özbey ve Alisinanoğlu (2009) yaptıkları çalışmalarında, baba öğretim düzeyinin çocukların sosyal uyumları üzerinde etkili olmadığını sonucuna ulaşımlardır.

Araştırmada çocukların sosyal-duygusal gelişimlerinde *aile gelir düzeyi* değişkenine göre bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Bu bulguyla benzerlik taşıyan araştırmalar da bulunmaktadır. Örneğin, Edwards ve Broomfield (2009), sosyoekonomik durumun 4-5 yaş çocukların olumlu sosyal davranışları üzerinde bir etkisi olmadığını bulmuştur.

Benzer şekilde Romano, Tremblay, Boulerice ve Swisher (2005), ailenin yaşadığı yerin sosyoekonomik konumu ile 2-11 yaş arası Kanadalı çocukların olumlu sosyal davranışları arasında bir ilişki bulmamıştır. Şen (2009) de çocukların olumlu sosyal davranışlarının ailenin gelir düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlemiştir. Bu bulgular, çocuğun içinde bulunduğu sosyal çevrenin ve aile içi ilişkilerin çocuğun sosyal-duygusal gelişiminde aile gelir düzeyinden daha belirleyici olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmada çocukların sosyal-duygusal gelişimlerinde *annenin çalışma durumu* değişkenine göre bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle, çalışan annelerin çocuklarının sosyal-duygusal yeterlik düzeyleri ile çalışmayan annelerin çocuklarının sosyal-duygusal yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu sonuç, ilgili alanyazındaki bulgularla tutarlıdır (Andı, 2014; Olcay, 2008; Şen, 2009; Ünsal, 2010). Buna karşın, Şentürk (2007), çalışan annelerin çocuklarının sosyal-duygusal uyumlarının annesi çalışmayan çocuklara göre daha yüksek olduğunu saptanmıştır. Çalışan annenin çocuklarına daha az zaman ayırabilmesi, daha az zamanın daha kaliteli bir etkileşimle değerlendirilmesine yol açıyor olabilir. Dolayısıyla bu noktada önemli olan annenin çalışma zamanı dışında çocuğuna nitelikli zaman ayırmasıdır.

5.3. Öneriler

5.3.1. Araştırmacılar için Öneriler

- OSGÖ, daha farklı ve çeşitli çalışma gruplarının yer aldığı araştırmalarda kullanılabilir.
- OSGÖ, sosyal-duygusal gelişim açısından risk altındaki çocukların sosyal-duygusal gelişim boyutlarında yaşadıkları problemlerin ortaya çıkarılması için risk altındaki çocuklara uygulanabilir.
- Çocukların okul öncesi dönemden başlayarak sosyal-duygusal gelişimlerinin uzun süreli takip edildiği boylamsal araştırmalar yapılabilir.
- OSGÖ, sosyal-duygusal gelişimle ilgili yapılacak çeşitli araştırmalarda veri toplama aracı olarak kullanılabilir.

- Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal-duygusal yeterliklerinin değerlendirilmesinde sadece annelerden bilgi almak yerine çoklu veri toplama tercih edilebilir. Daha kapsamlı bir değerlendirme için gelecekte yapılacak olan çalışmalarda aynı anda öğretmen, akran, baba gibi farklı kaynaklardan bilgi toplanması tercih edilebilir ve etkileri karşılaştırmalı olarak incelenebilir.
- Türkiye’de okul öncesi dönem çocukları için geliştirilmiş sosyal ve duygusal gelişime yönelik farklı boyutlara sahip daha fazla sayıda ölçek geliştirilebilir.
- Araştırmacılar tarafından okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişim bakımından geride kalan ya da risk altında olan çocuklar için erken müdahale ve önleme programları geliştirilebilir.

5.3.2. Uygulayıcılar için Öneriler

- Sosyal-duygusal gelişimde yaşanan problemlerin ilerlemeden fark edilmesini sağlamak amacıyla, okul öncesi eğitimcilerinin, eğitim-öğretim yılının başından itibaren güvenilirliği geçerliği saptanmış ölçme-değerlendirme araçları yardımıyla çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini düzenli olarak takip etmeleri önemlidir.
- Eğitimciler ve uzmanlar tarafından çocukların sosyal-duygusal gelişim alanlarındaki risk faktörleri çeşitli ölçme-değerlendirme araçlarıyla belirlenmelidir.
- Okul öncesi eğitimcileri tarafından çeşitli değerlendirmeler sonucunda, okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişim bakımından geride kaldıkları ya da risk altında oldukları tespit edilen çocuklar için erken müdahale ve önleme programları uygulanabilir.
- Araştırmada anne eğitim düzeyinin çocukların sosyal-duygusal gelişimleri üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Bu bakımdan, anne-babalara bu konuda eğitimler verilmesi ve uygulamalarda aile katılımı çalışmalarına yer verilmesi önemlidir.

KAYNAKÇA

- Acun Kapıkıran, N., Bora İvrendi, A. ve Adak, A. (2006). Okul öncesi çocuklarında sosyal beceri: Durum saptaması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 19-27.
- Alisinanoğlu, F. ve Özbey, S. (2011). *Okul öncesi dönemde sosyal beceri ve problem davranış eğitimi program örnekleri*. İstanbul: Morpa Yayıncılık.
- Altay, B. F. ve Güre, A. (2012). Okul öncesi kuruma (devlet-özel) devam eden çocukların sosyal yeterlik ve olumlu sosyal davranışları ile annelerinin ebeveynlik stilleri arasındaki ilişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2699-2718.
- Andersson, H., ve Bergman, L.R. (2011). The role of task persistence in young adolescence for successful educational and occupational attainment in middle adulthood. *Developmental Psychology*, 47(4), 950–960.
- Andı, F.T. (2014). *Okul öncesi çocuklarda öğretmen tarafından ölçülen sosyal davranış denetimi, sosyal uyum ve sosyal yeterlilik düzeylerinin, ebeveyn çocuk yetiştirme tutumları ile ilişkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Anselmi, L., Barros, F. C., Teodoro, M. L., Piccinini, C. A., Menezes, A. M. B., Araujo, C. L., ve Rohde, L. A. (2008). Continuity of behavioral and emotional problems from pre-school years to pre-adolescence in a developing country. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(5), 99-507.
- Arkar, H. Sorias, O., Tunca, Z., Şafak, C., Alkın, T., Akdede B. B., Şahin, S., Akvardar, Y., Sarı Ö., Özerdem, A. ve Cimilli, C. (2005). Mizaç ve karakter envanterinin Türkçe formunun faktör yapısı, geçerlik ve güvenilirliği. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 16(3), 190-204.
- Asendorpf, J.B., Denissen, J.J.A. ve van Aken, M.A.G. (2008). Inhibited and aggressive preschool children at 23 years of age: Personality and social transitions into adulthood. *Developmental Psychology*, 44(4), 997-1011.
- Ashiabi, G. (2007). Play in the preschool classroom: Its socioemotional significance and the teacher's role in play. *Early Childhood Education Journal*, 35, 199–207.
- Aunola, K., ve Nurmi, J. E. (2005). The role of parenting styles in children's problem behavior. *Child Development*, 76 (6), 1144-1159.
- Avcıoğlu, H. (2007). Sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması (4-6 yaş). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 87-101.
- Avcıoğlu, H. (2009). *Etkinliklerle sosyal beceri eğitimi (3.baskı)*. Ankara: Kök Yayıncılık.

- Aytar Güngör, A. (2011). Toplumsal ve duygusal gelişim. İçinde A.Ulusoy (Ed.), *Eğitim psikolojisi* (ss.139-178). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bandura, A., Pastorelli, C., Barbaranelli, C., ve Capara, G. V. (1999). Self-efficacy pathways to childhood depression. *Journal of Personality and Social Psychology, 76*, 258-269.
- Benzies, K., Keown, L. A., ve Magill-Evans, J. (2009). Immediate and sustained effects of parenting on physical aggression in Canadian children aged 6 years and younger. *The Canadian Journal of Psychiatry, 54*, 55-64.
- Berlin, L. J., ve Cassidy, J. (2003). Mothers' self-reported control of their preschool children's emotional expressiveness: Associations with infant-mother attachment and children's emotion regulation. *Social Development, 12*, 477-495.
- Bigras, M., ve Dessen, M. A. (2002). Social competence and behavior evaluation in Brazilian preschoolers. *Early Education & Development, 13*, 140-151.
- Birch, S. H., ve Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology, 25*, 61-79.
- Blair, C., ve A. Diamond. (2008). Biological processes in prevention and intervention: The promotion of self-regulation as a means of preventing school failure. *Development and Psychopathology, 20*, 899-911.
- Bollmer, J. M., Milich, R., Harris, M. J., ve Maras, M. (2005). A friend in need: The role of friendship quality as a protective factor in peer victimization and bullying. *Journal of Interpersonal Violence, 20*, 701-712.
- Bornstein, M.H., Hahn, C., ve Haynes, O.M. (2010). Social competence, externalizing and internalizing behavioral adjustment from early childhood through early adolescence: Developmental cascades. *Development and Psychopathology, 22*, 717- 735.
- Boyd, D. ve Bee, H. (2006). *Lifespan development* (4.baskı). Boston, MA: Pearson Education.
- Brajsa-Zganec, A. ve Hansec, I. (2014). Social development of preschool children in Croatia: Contributions of child temperament, maternal life satisfaction and rearing practices. *Journal of Child and Family Studies, 23*, 105-117.
- Brassard, M. R., ve Boehm, A. E. (2007). *Preschool assessment: Principles and practices*. New York: The Guilford Press.
- Bridges, L.J., Denham, S.A., ve Ganiban, J.M. (2004). Definitional issues in emotion regulation research. *Child Development, 75*, 340-345.
- Briggs, R. D., Stettler, E. M., Silver, E. J., Schrag, R. D., Nayak, M., Chinitz, S., ve Racine, A. D. (2012). Social-emotional screening for infants and toddlers in primary care. *Pediatrics, 129*, e377-e384.

- Bronfenbrenner, U., ve Ceci, S. J. (1994). Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological Review*, *101*, 568–586.
- Bronson, M. B. (2000). Recognizing and supporting the development of self-regulation in young children. *Young Children*, 32-37.
- Buhs, E. S. ve Ladd, G. W. (2001). Peer rejection as an antecedent of young children's school adjustment: An examining of mediating processes. *Developmental Psychology*, *37*, 550-560.
- Burchinal, M., Roberts, J. E., Zeisel, S. A., Hennon, E. A., ve Hooper, S. (2006). Social risk and protective child, parenting, and child care factors in early elementary school years. *Parenting Science and Practice*, *6*, 79–113.
- Caldarella, P., ve Merrell, K. W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review*, *26*, 265–279.
- Calkins, S. D., Gill, K. L., Johnson, M. C., ve Smith, C. L. (1999). Emotional reactivity and emotional regulation strategies as predictors of social behavior with peers during toddlerhood. *Social Development*, *8*, 310–334.
- Campbell, S., Shaw, D., ve Gilliom, M. (2000). Early externalizing behavior problems: Toddlers and preschoolers at risk for later maladjustment. *Development and Psychopathology*, *12*(3), 467–488.
- Carlson, C. (1993). The family-school link: Methodological issues in studies of family processes related to children's school competence. *School Psychology Quarterly*, *8*, 264–276.
- Caselman, T., ve Self, P. (2008). Assessment instruments for measuring young children's social-emotional behavioral development. *Children & Schools*, *30*(2), 103–115.
- Chen, Q., ve Jiang, Y. (2002). Social competence and behavior problems in Chinese preschoolers. *Early Education & Development*, *13*, 171-186.
- Cole, P. M., Michel, M. K., ve Teti, L. O. D. (1994). The development of emotion regulation and dysregulation: A clinical perspective. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, *59*, 73–100, 250–283.
- Cole, P. M., Dennis, T. A., Smith-Simon, K. E., ve Cohen, L. H. (2009). Preschoolers' emotion regulation strategy understanding: Relations with emotion socialization and child self-regulation. *Social Development*, *18*, 324–352.
- Colwell, M.J. ve Lindsey, E.W. (2003). Teacher-child interactions and preschool children's perceptions of self and peers. *Early Child Development and Care*, *173*(2-3), 249-258.

- Conger, R. D., Conger, K. J., Elder, G. H., Lorenz, F. O., Simons, R. L., ve Whitbeck, L. B. (1992). A family process model of economic hardship and adjustment of early adolescent boys. *Child Development*, 63, 526–541.
- Çetin, C. N. (2008). *İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin empatik beceri düzeylerinin ana baba tutumları ve özsaygı ile ilişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çiftçi Topaloğlu, Z. (2013). *4-5 yaş çocuklarının sosyal yetkinlik, saldırganlık, kaygı düzeyleri ile anne-babalarının ebeveyn özyeterliği algısı arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Day, K.L. ve Smith, C.L. (2013). Understanding the role of private speech in children's emotion regulation. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 405-414.
- Deater-Deckard, K., Petrill, S.A., Thompson, L.A. ve DeThorne, L.S. (2005). A cross-sectional behavioral genetic analysis of task persistence in the transition to middle childhood. *Developmental Science*, 8(3), F21–F26.
- Demoulin, D.F. (2000). I like me! Enhancing self-concept in kindergarten-age children through active school/business partnerships. *NASP Communiqué*, 27(8), 141-146.
- Denham, S. (1998). *Emotional development in young children*. New York: Guilford Press.
- Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education and Development*, 17, 57-89.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., Thayer, S. K., Mincic, M. S., Sirotkin, Y. S., ve Zinsser, K. (2012a). Observing preschoolers' social-emotional behavior: Structure, foundations, and prediction of early school success. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development*, 173, 246–278.
- Denham, S. A., Bassett, H.H., Mincic, M., Kalb, S., Way, E., Wyatt, T., ve Segal, Y. (2012b). Social–emotional learning profiles of preschoolers' early school success: A person-centered approach. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 178- 189.
- Denham, S., Blair, K., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S. ve Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence. *Child Development*, 74, 238-256.
- Denham, S. A., McKinley, M., Couchoud, E. A., ve Holt, R. (1990). Emotional and behavioral predictors of peer status in young preschoolers. *Child Development*, 61, 1145–1152.

- Denham, S. A., Caverly, S., Schmidt, M., Blair, K., DeMulder, E., Caal, S., ... Mason, T. (2002). Preschool understanding of emotions: Contributions to classroom anger and aggression. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43, 901–916.
- Denham, S. A., Renwick, S., ve Holt, R. (1991). Working and playing together: Prediction of preschool social–emotional competence from mother–child interaction. *Child Development*, 62, 242–249.
- Dervişoğlu Mavi, C. (2007). *Okul öncesi kurumlarına devam eden 6 yaşçocuklarının, sosyal becerilerini ve problem davranışlarını etkileyen faktörlerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Diener, M L., ve Kim, D-Y. (2004). Maternal and child predictors of preschool children’s social competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 25, 3–24.
- Dowling, M. (2005). *Young children’s personal, social and emotional development (2.baskı)*. London: Paul Chapman Publishing.
- Dökmen, Ü. (2009). *Sanatta ve günlük yaşamda iletişim çatışmaları ve empati (41.baskı)*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Duncan, G.J., Dowsett, C.J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A.C., Klebanov, P., ve Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428–1446.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., ve Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students’ social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405–432.
- Durmuşoğlu Saltalı, N. ve Arslan, E. (2012). Ebeveyn tutumlarının anasınıfına devam eden çocukların sosyal yetkinlik ve içe dönüklük davranışını yordaması. *İlköğretim Online*, 11(3), 729-737.
- Eamon, M. K. (2001). The effects of poverty on children’s socioemotional development: An ecological perspective. *Social Work*, 43, 256–266.
- Ece Bülbül, N. (2008). *4 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Edwards, B. ve Broomfield, L. (2009) Neighborhood influences on young children’s conduct problems and pro-social behaviour: Evidence from an Australian national sample. *Children and Youth Services Review*, 31(3), 317–324.
- Eisenberg, N. (1995). The role of emotionality and regulation in children’s social functioning: A longitudinal study. *Child Development*, 66, 1360-1384.

- Eisenberg, N., Valiente, C., ve Eggum, N.D. (2010). Self-regulation and school readiness. *Early Education & Development*, 21(5), 681–698.
- Ekinci Vural, F. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki aile katılım çalışmaları ve bu çalışmalara ilişkin yönetici öğretmen ve veli görüşleri. *İZU Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4), 75-106.
- Elibol Gültekin, S. (2008). *5 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. .
- Epstein, M. H., ve Synhorst, L. (2008). Preschool Behavioral and Emotional Rating Scale (PreBERS): Test–retest reliability and inter-rater reliability. *Journal of Child and Family Studies*, 17(6), 853-862.
- Ertem, I. O. (2004). Early Childhood Development in Developing Countries. S. Parker, B. Zuckerman, ve M. Augustyn (Ed.), *Developmental and behavioral pediatrics: A handbook for primary care* (ss.75- 78) (2.baskı). Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.
- Erten, H. (2012). *Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri, akran ilişkileri ve okula uyum düzeyleri arasındaki ilişkilerin izlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli
- Fantuzzo, J., Bulotsky-Shearer, R., McDermott, P. A., McWayne, C., Frye, D., ve Perlman, S. (2007). Investigation of dimensions of social-emotional classroom behavior and school readiness for low-income urban preschool children. *School Psychology Review*, 36, 44-62.
- Fantuzzo, J., Bulotsky, R., McDermott, P., Mosca, S., ve Lutz, M. (2003). A multivariate analysis of emotional and behavioral adjustment and preschool educational outcomes. *School Psychology Review*, 32, 185–203.
- Fehr, E., Bernhard, H. ve Rockenbach, B. (2008). Egalitarianism in young children. *Nature*, 454, 1079–1083.
- Findland, L.C., Girardi, A. ve Coplan, R.J. (2006). Links between empathy, social behavior and social understanding in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(3), 347-359.
- Findlay, L.C., Girardi, A. ve Coplan, R.J. (2006). Links between empathy, social behavior and social understanding in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 21 (3), 347-359.
- Florez, I.R. (2011). Developing young children’s self-regulation through everyday experiences. *Young Children*, July, 46-51.
- Fox, C.L. ve Boulton, M.J. (2005). The social skills problems of victims of bullying: Self, peer and teacher perceptions. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 313-328.

- Garner, P. (2006). Prediction of prosocial and emotional competence from maternal behavior in African American preschoolers. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology, 12*, 179–198.
- Gershoff, E., Aber, J., Raver, C., ve Lennon, M. (2007). Income is not enough: Incorporating material hardship into models of income associations with parenting and child development. *Child Development, 78*(1), 70–95.
- Ghaye, A. ve Pascal, C. (1988). Four-year old children in reception classrooms: Participant perceptions and practice. *Educational Studies, 14*(2), 187-208.
- Gizir, C. A. (2004). Academic resilience: An investigation of protective factors contributing to the academic achievement of eighth grade students in poverty. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gizir, C.A. (2007). Psikolojik sağlamlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler üzerine bir derleme çalışması. *Türk PDR Dergisi, 28*, 113-128.
- Glascoe, F. P. (2003). Parents' evaluation of developmental status: How well do parents concerns identify children with behavioral and emotional problems? *Clinical Pediatrics, 42*, 133-138.
- Goleman, D. (1998). *Duygusal zeka neden IQ'dan daha önemlidir* (B.Seçkin, Çev.). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Gökçe, F. (2013). *5-6 yaş çocukların sosyal-duygusal uyumları ile annelerinin çocuk yetiştirme tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Graham, A., Phelps, R., Maddison, C., ve Fitzgerald, R. (2011). Supporting children's mental health in schools: Teacher views. *Teachers and Teaching, 17*, 479–496.
- Graziano, P. A., Reavis, R. D., Keane, S. P., ve Calkins, S. D. (2007). The role of emotion regulation in children's early academic success. *Journal of School Psychology, 45*, 3–19.
- Gross, J. J. (1999). Emotion regulation: Past, present, future. *Cognition and Emotion, 13*(5), 551-573.
- Gross, J. J., ve Munoz, R. F. (1995). Emotion regulation and mental health. *Clinical Psychology: Science and Practice, 2*, 151–164.
- Guralnick, M. (2011). Why early intervention works: A systems perspective. *Infants & Young Children, 24* (1), 6-28.
- Gülay, H. (2008). *5-6 yaş çocuklarına yönelik akran ilişkileri ölçeklerinin geçerlik güvenirlik çalışmaları ve akran ilişkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Gülay, H. (2011). The peer relations of 5-6 year old children in relation to age and gender. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 43, 107-124.
- Gülay, H. ve Akman, B. (2009). *Okul öncesi dönemde sosyal beceriler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Günindi, N. (2008). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal uyum becerileri ile anne-babalarının empatik becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Günindi, Y. (2011). Bağımsız anaokullarına ve anasınıflarına devam eden çocukların sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 133-144.
- Halberstadt, A. G., Denham, S. A., ve Dunsmore, J. C. (2001). Affective social competence. *Social Development*, 10, 79-119.
- Hamre, B. K. ve Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72, 625- 638.
- Hartas, D. (2011). The ecology of young children's behaviour and social competence: child characteristics, socio-economic factors and parenting. *Oxford Review of Education*, 37 (6), 763-783.
- Hartup, W.W. (1996). The company they keep: Friendships and their developmental significance. *Child development*, 67, 1-13.
- Hay, D., Payne, A. ve Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 45, 84-108.
- Hill, A. L., Degnan, K. A., Calkins, S. A., ve Keane, S. P. (2006). Profiles of externalizing behavior problems for boys and girls across preschool: The roles of emotion regulation and inattention. *Developmental Psychology*, 42, 913-928.
- Hoeksma, J., Ooesterlaan, J. ve Schipper, E. (2004). Emotion regulation and the dynamics of feelings: A conceptual and methodological framework. *Child development*, 75, 354-360.
- Holahan, C.K. ve Sears, R.R. (1999). The gifted group in later maturity, İçinde D.Goleman (ed.), *Working with emotional intelligence* (s.71). London: Bloomsbury.
- Hughes, C., White, A., Sharpen, J. ve Dunn, J. (2000). Antisocial, angry, and unsympathetic: "Hard-to-manage" preschoolers' peer problems and possible cognitive influences. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 42, 169-179.

- Humphrey, N., Kalambouka, A. , Wigelsworth, M. , Lendrum, A. , Deighton, J. , ve Wolpert, A. (2011). Measures of social and emotional skills for children and young people: A systematic review. *Educational and Psychological Measurement*, 71, 617-637.
- Işık, B. (2006). *Ailenin örgütsel ve yapısal niteliğinin 60 – 72 aylık çocukların sosyal-duygusal uyum düzeyine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Jennings, J. L. ve DiPrete, T. A. (2010). Teachers effects on social and behavioral skills in early elementary school. *Sociology of Education*, 82, 135-159.
- Jenson, J.M. ve Fraser, M.W. (2011). A Risk and resilience framework for child, youth, and family policy. İçinde J.M. Jenson ve M.W. Fraser (ed.), *Social policy for children and families*. <http://www.sagepub.com/upm-data/37820_Chapter1.pdf> adresinden 01.02.2015 tarihinde alınmıştır.
- Jones, S.M., ve Bouffard, S.M. (2012). Social and emotional learning in schools: From programs to strategies. *Society for Research in Child Development Social Policy Report*, 26(4).
- Jones Harden, B., Winslow, M., Kendziora, A. S., Rubin, K. H., Fox, N. A., Crowley, M. J., ve diğerleri. (2000). Externalizing problems in Head Start children: An ecological exploration. *Early Education and Development*, 11, 357–385.
- Horn, E.M. (1993). *Interventions to promote adaptive behavior skills: DEC recommended practices*. <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED370263.pdf>> adresinden 22.01.2015 tarihinde alınmıştır.
- Kandır, A. ve Alpan, Y. (2008). Sosyal duygusal değerlendirme aracının (ITSEA) farklı ekonomik düzeylerde uygulanması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 41-61.
- Kararımak, Ö. (2006). Psikolojik sağlamlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi* 26, 129-142.
- Karasar, N. (2005). Bilimsel araştırma yöntemi. (14. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karayılmaz, D. (2008). *Ana sınıfına devam eden çocukların duygusal zeka ve sosyal uyum becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Katz, L.G. (1995). *Talk with teachers of young children*. Norwood, NJ: Ablex.
- Keane, S., ve Calkins, S. (2004). Predicting kindergarten peer social status from toddler and preschool problem behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32, 409–423.
- Kelly, J., Zuckerman, T., ve Rosenblatt, S. (2008). Promoting first relationships: A relationship-focused early intervention approach. *Infants & Young Children*, 21, 285–295.

- Kıbar, B. (2008). *Büyükkanneleriyle yetişen ve yetişmeyen 5-6 yaş çocuklarının sosyoduygusal gelişim düzeyleri, davranış sorunları ile aile işlevlerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kitzmann, K. M. (2012). Learning about Emotion: Cultural and family contexts of emotion socialization. *Global Studies of Childhood*, 2, 82–84.
- Kochanska, G. (2002). Committed compliance, moral self, and internalization: A mediational model. *Developmental Psychology*, 38, 339-351.
- Koçak, N. ve Tepeli, K. (2006). *Dört-beş yaş çocuklarında sosyal ilişkiler ve işbirliği davranışlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. 1. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi. Bildiri Kitabı. II. Cilt. İstanbul.
- Kotil, Ç. (2010). *Okul öncesi eğitim kurumuna yeni başlayan 5 yaş çocukların sosyal duygusal uyum düzeylerine annenin ebeveyn öz yeterlik algısı ile okul beklentilerine uyum düzeyinin etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kotler, J. C., ve McMahon, R. J. (2002). Differentiating between anxious, aggressive, and socially competent children: validation of the Social Competence and Behavior Evaluation-30 (Parent version). *Behavior Research and Therapy*, 40, 947-959.
- Köksal, A. (2005). Erken çocukluk döneminde empati gelişimi. *Çocuk Çocuk Dergisi*, 51, 12-13.
- Ladd, G. W. ve Burgess, K. B. (2001). Do relational risks and protective factors moderate the linkages between childhood aggression and early psychological and school adjustment? *Child Development*, 72, 1579-1601.
- Ladd, G. W., Birch, S. H., ve Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child development*, 70, 1373-1400.
- Laible, D. (2007). Attachment with parents and peers in late adolescence: Links with emotional competence and social behavior. *Personality and Individual Differences*, 43(5), 1185-1197.
- Laible, D., Carlo, G., Torquati, J., ve Ontai, L. (2004). Children's perception of family relationships as assessed in doll story completion task: Links to parenting, social competence, and externalizing behavior. *Social Development*, 13 (4), 551-569.
- Landry, S. H., ve Smith, K. E. (2010). Early social and cognitive precursors and parental support for self-regulation and executive function: Relations from early childhood into adolescence. İçinde B.W. Sokol, U.Muller, J.I.M. Carpendale, A.R. Young, ve G. Iarocci (Ed.), *Self and social regulation: Social interaction and the development of social understanding and executive functions* (ss. 385– 418). New York: Oxford University Press.

- Lee, D. L., Belfiore, P. J., Scheeler, M. C., Hua, Y., ve Smith, R. (2004). Behavioral momentum in academics: Using embedded high-p sequence to increase academic productivity. *Psychology in the Schools, 41*, 789-801.
- Lee, D. L., Belfiore, P. J., ve Gormley, S. (2008). Riding the wave: Creating a momentum of school success. *Teaching Exceptional Children, 40*, 65-70.
- Lin, H.-L., Lawrence, F. P., ve Gorrell, J. (2003). Kindergarten teachers' views of children's readiness for school. *Early Childhood Research Quarterly, 18*, 225-237.
- Lindsey, E., ve Colwell, M. (2003). Preschoolers' emotional competence: Links to pretend and physical play. *Child Study Journal, 33*, 39-52.
- Lupton, R. (2005). Social justice and school improvement: Improving the quality of schooling in the poorest neighbourhoods. *British Educational Research Journal, 31*, 589-604.
- Lzard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B. ve Youngstrom, E. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science, 12*, 18-23.
- Maedgen, J. W., ve Carlson, C. L. (2000). Social functioning and emotional regulation in the attention deficit hyperactivity disorder subtypes. *Journal of Clinical Child Psychology, 29*, 30-42
- Marsh, H. W., Craven, R. G. ve Debus, R. L. (1998) Structure, stability, and development of young children's self-concepts: A multichohort-multioccasion study. *Child Development, 69*, 1030-1053.
- McCabe, P. C., ve Altamura, M. (2011). Empirically valid strategies to improve social and emotional competence of preschool children. *Psychology in the Schools, 48*(5), 513-540.
- McClelland, M., Conner, C., Jewkes, A., Cameron, C., Farris, C., ve Morrison, F. (2007). Links between behavioral regulation and preschoolers' literacy, vocabulary, and math skills. *Developmental Psychology, 43*, 947-959.
- McClelland, M. M., Morrison, F. J., ve Holmes, D. L. (2000). Children at risk for early academic problems: The role of learning related social skills. *Early Childhood Research Quarterly, 15*, 307-329.
- McDowell, D. J., & Parke, R. D. (2000). Differential knowledge of display rules for positive and negative emotions: Influences from parents, influences on peers. *Social Development, 9*, 415-432.
- McEvoy, A., ve Welker, R. (2000). Antisocial behavior, academic failure and school climate: A critical review. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 8*, 130-140.
- McLeod, J. D., ve Kaiser, K. (2004). Childhood emotional and behavioral problems and educational attainment. *American Sociological Review, 69*, 636-658.

- Mendez, J.L., Fantuzzo, J., ve Cicchetti, D. (2002). Profiles of social competence among low-income African American preschool children. *Child Development*, 73, 1085-1100.
- Merrell, K.W. (2001). Assessment of children's social skills: Recent developments, best practices, and new directions. *Exceptionality*, 9, 1-18.
- Micozkadioğlu, İ. İ. ve Berument, K. S. (2003). Okulöncesi kurumların kalitesi ve çocukların sosyal yeterliği. *Türk Psikoloji Dergisi*, 18 (51), 79-93.
- Milford, R., ve Greenfield, D.B. (2002). Teacher and observer ratings of head start children's social skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 581-595.
- Miller, A. L., Gouley, K. K., Shields, A., Dickstein, S., Seifer, R., Magee, K. D., ve Fox, C. (2003). Brief functioning screening for transition difficulties prior to enrollment predict socio-emotional competence and school adjustment in Head Start preschooler. *Early Child Development and Care*, 173, 681-698.
- Miller, A.L. Fine, S.E. Gouley, K.K. Seifer, R. Dickstein, S. ve Shields, A. (2006). Showing and telling about emotions: Interrelations between facets of emotional competence and associations with classroom adjustment in Head Start preschoolers. *Cognition and Emotion*, 20(8), 1170-1192.
- Moore, C. (2009). Fairness in children's resource allocation depends on the recipient. *Psychological Science*, 20, 944-948.
- Nagin, D. S., ve Tremblay, R. E. (2001). Parental and early childhood predictors of persistent physical aggression in boys from kindergarten to high school. *Archives of General Psychology*, 58, 389-394.
- National Scientific Council on the Developing Child (2005). *Children's emotional development is built in to the architecture of their brains (Working Paper II)*. <<http://www.developingchild.net/papers/workingpaperII.pdf>> adresinden 05.01.2015 tarihinde alınmıştır.
- National Quality Standard Professional Learning Program (2013). *Promoting independence and agency*. <http://www.earlychildhoodaustralia.org.au/nqsplp/wp-content/uploads/2013/10/NQS_PLP_E-Newsletter_No64.pdf> adresinden 22.03.2015 tarihinde alınmıştır.
- Nelson, B., Martin, R., Hodge, S., Havill, V., ve Kamphaus, R. (1999). Modeling the prediction of elementary school adjustment from preschool temperament. *Personality and Individual Differences*, 26, 687-700.
- O'Connell, M. E., Boat, T., ve Warner, K. E.. (2009). Risk and protective factors for mental, emotional, and behavioral disorders across the life cycle. İçinde *Preventing mental, emotional, and behavioral disorders among young people: Progress and possibilities*. Washington, DC: The National Academies Press; and U.S. Department of Health and Human Services. <http://dhss.alaska.gov/dbh/Documents/Prevention/programs/spfsig/pdfs/IOM_Matrix_8%205x11_FINAL.pdf> adresinden 02.02.2015 tarihinde alınmıştır.

- Olçay, O. (2008). Bazı kişisel ve ailesel değişkenlere göre okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal yetenekleri ve problem davranışlarının analizi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Ostrosky, M. M., Jung, E. Y., Hemmeter, M. L., ve Thomas, D. (2008). *Helping children understand routines and classroom schedules*. Champaign, IL: University of Illinois at Urbana-Champaign, Center on the Social and Emotional Foundations for Early Learning.
- Ömeroğlu E., Büyüköztürk Ş., Çakan M., Aydoğan Y., Kılıç Çakmak E., Gültekin Akduman G., Özyürek A., Günindi Y., Kutlu Ö., Çoban A., Yurt Ö., Kogar H. ve Karayol S. (2014a). Okul öncesi sosyal beceri değerlendirme ölçeği anne-baba formuna ait norm değerlerinin belirlenmesi ve yorumlanması. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 102-115.
- Ömeroğlu E., Büyüköztürk Ş., Aydoğan Y., Çakan M., Kılıç Çakmak E., Özyürek A., Gültekin Akduman G., Günindi Y., Kutlu Ö., Çoban A., Yurt Ö., Kogar H. ve Karayol S. (2014b). Okul öncesi sosyal beceri değerlendirme ölçeği öğretmen formunun geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik analizleri. *Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(8), 37-46.
- Ömeroğlu, E., Büyüköztürk, Ş., Aydoğan, Y., Çakan, M., Özyürek, A., vd. (2014c). Okul öncesi çocuklar için sosyal beceri destek eğitimi öğretmen rehber kitabı (OSBEP).<http://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_06/02034638_okul_nc_esiocuklarinsosyalbeceridestekeitimiretmenrehberkitab.pdf> adresinden 17.04.2015 tarihinde alınmıştır.
- Önder, A. (2005). Okul öncesinde akran ilişkileri. İçinde A. Oktay, ve Ö. Polat Unutkan (Ed.), *Okul öncesi eğitimde güncel konular* (s. 131-146). İstanbul: Morpa Kültür.
- Öz, F. ve Bahadır Yılmaz, E. (2009). Ruh sağlığının korunmasında önemli bir kavram: Psikolojik sağlamlılık. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 16(3), 82-89.
- Özbey, S. (2009). *Anaokulu ve anasınıfı davranış ölçeği'nin (PKBS-2) geçerlik güvenirlik çalışması ve destekleyici eğitim programının etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi üniversitesi eğitim bilimleri enstitüsü, Ankara.
- Özbey, S. ve Alisinanoğlu, F. (2009). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların problem davranışlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 493-517.
- Özgülük, G. (2006). *Okul öncesi eğitim kurumlarında tam ve yarım günlük eğitim programlarına göre 5-6 yaş grubu çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Öztürk, A. (2011). *Okul öncesi dönemde sosyal yeterlik ve ebeveyn-çocuk sistemi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Patel, V., Flisher, A. J., Hetrick, S., ve McGorry, P. (2007). Mental health of young people: A global public-health challenge. *The Lancet*, 369, 1302-1313.
- Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. R., Tompsett, C. J. ve Weissberg, R. P. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth. *Journal of School Health*, 70, 179-185.
- Pekdoğan, S. (2011). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş-altı yaş çocuklardaki sosyal becerilerin bazı özellikler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Pellegrini, A. (2009). *The role of play in human development*. New York: Oxford University Press.
- Perry, D., Holland, C., Darling-Kuria, N., ve Nadiv, S. (2011). Challenging behavior and expulsion from child care. The role of mental health consultation. *Zero to Three*, 32(2), 4-11.
- Piaget, J. (1932). *The moral judgment of the child*. London: Routledge & Keegan Paul.
- Pianta, R. C., ve Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33, 444-458.
- Pinto, L. P., ve Tryon, W. W. (1996). Activity measurements support dimensional assessment. *Behavior Modification*, 20, 243 – 258.
- Place, M., Reynolds, J., Cousins A & O'Neill S. (2002). Developing a resilience package for vulnerable children. *Child and Adolescent Mental Health*, 7, 162-167.
- Posner, M. I., ve Rothbart, M. K. (2009). Toward a physical basis of attention and self-regulation. *Physics of Life Reviews*, 6, 103-120.
- Pribble, L.M. (2013). *Early childhood preservice teachers' knowledge and application of social emotional assessment and intervention practices*. Yayınlanmamış doktora tezi. University of Oregon, A.B.D.
- Ramani, G.B. (2012). Influence of a playful, child-directed context on preschool children's peer cooperation. *Merril-Palmer Quarterly*, 58(2), 159-190.
- Raphael, D. (2011). Poverty in childhood and adverse health outcomes in adulthood. *Maturitas*, 69, 22-26.
- Raver, C. C. (2002). Emotions matter: Making the case for the role of young children's emotional development for early school readiness. *Social Policy Report*, 16(3), 3- 19.

- Raver, C.C. ve Knitzer, J.(2002). *Ready to enter: What research tells policy makers about strategies to promote social and emotional school readiness among three- and four-year-olds*. New York: National Center for Children in Poverty.
- Ravitch, N.K. (2013). *Development and preliminary validation of the social emotional assets and resiliency scale for preschool*. Yayınlanmamış doktora tezi. University of Oregon, A.B.D.
- Razza, R., Martin, A. ve Brooks-Gunn, J. (2010). Associations among family environment, sustained attention, and school readiness for low-income children. *Developmental Psychology*, 46 (6), 1528-1542.
- Rich, H. L. ve Bush, A. J. (1978). The effect of congruent teacher-student characteristics on instructional outcomes. *American Educational Research Journal*, 15, 451-457.
- Rodker, J.D. (2013). *Promoting social-emotional development of children during kindergarten: A Zippy's Friends program evaluation*. Yayınlanmamış doktora tezi. Pace University Psikoloji Bölümü, New York, ABD.
- Romano, E., Tremblay, R. E., Boulerice, B. ve Swisher, R. (2005) Multilevel correlates of childhood physical aggression and prosocial behaviour. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33 (5), 565–578.
- Rothbart, M.K. ve Posner, M.I. (2005). Genes and experience in the development of executive attention and effortful control. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 109, 101–108.
- Rudolph, S. M., ve Epstein, M. H. (2000). Empowering children and families through strength-based assessment. *Reclaiming Children and Youth*, 8, 207-209.
- Sabates, R. ve Dex, S. (2013). The impact of multiple risk factors on young children's cognitive and behavioural development. *Children and Society*, 29(2), 95-108.
- Sandall, S. R., ve Schwartz, I. S. (2008). *Building blocks for teaching preschoolers with special needs (2.baskı)*. Baltimore, MD: Brookes Publishing Company.
- Sandall, S., McLean, M.E. ve Smith, B.J. (2000). *DEC recommended practices in early intervention/early childhood special education*. Longmont, CO: Sopris West.
- Santos, A. J., Vaughn, B. E., Peceguina, I., Daniel, J. R., ve Shin, N. (2014). Growth of social competence during the preschool years: a 3-year longitudinal study. *Child development*, 85(5), 2062-2073.
- Sarı, E. (2007). *Anasınıfına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların, annelerinin çocuk yetiştirme tutumlarının, çocuğun sosyal uyum ve becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Sarıyüce Körükçü, Ö. (2004). *Altı yaş grubundaki çocukların özsaygı düzeyleri ile anne empatik becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Saudino, K. J., ve Zapfe, J. A. (2008). Genetic influences on activity level in early childhood: Do situations matter?. *Child development*, 79(4), 930-943.
- Sebanc, A. (2003). The friendship features of preschool children: Links with prosocial behavior and aggression. *Social Development*, 12, 249-268.
- Shields, A., Dickstein, S., Seifer, R., Ginsti, L., Magee, K. D.ve Spritz, B. (2001). Emotional competence and early school adjustment: A study of preschooler at risk. *Early Education and Development*, 12, 73-96.
- Shonkoff, J. P. (2010). Building a new bio-developmental framework to guide the future of early childhood policy. *Child Development*, 81, 357-367.
- Slavin, R.E. (2012). Sosyal, ahlaki ve duygusal gelişim (N.Özabacı, Çev), İçinde G.Yüksel (ed.), *Eğitim psikolojisi: Kuram ve uygulama* (ss.52-67),. Ankara: Nobel.
- Slemming, K., Sorensen, M.J., Thomsen, P.H., Obel C., Henriksen, T.B., ve Linnet K.M. (2010). The association between preschool behavioural problems and internalizing difficulties at age 10-12 years. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 19(10), 787- 795.
- Smith, P.K. ve Gowie, H. (1991). *Understanding children's development*. Oxford: Blackwell.
- Strayer J. ve Roberts, W. (2004). Empathy and observed anger and aggression in five-year-olds. *Social Development*, 13(1), 1-13.
- Squires, J. ve Bricker, D. (2007). *An activity-based approach to developing young children's social emotional competence*. Baltimore, MD: Brookes Publishing.
- Squires, J., Bricker, D., Waddell, M., Funk, K., ve Clifford, J. (2014). *Social Emotional Assessment/Evaluation Measure (SEAM): Research edition*. Baltimore, MD: Brookes Publishing.
- Squires, J., Waddell, M., Clifford, J., Funk, M., Hoselton, R., ve Chen, C. (2012). Psychometric study of the infant and toddler intervals of the social emotional assessment measure. *Topics in Early Childhood Special Education*, 33(2), 78-90.
- Svetlova, M., Nichols, S.R. ve Brownell, C.A. (2010). Toddlers' prosocial behavior: From instrumental to empathic to altruistic helping. *Child Development*, 81(6), 1814-1827.
- Şen, M. (2009). *3-6 yaş grubu çocukların sosyal davranışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Şentürk, S. (2007). *5-6 yaş çocukların çalışan ve çalışmayan annelerinin yetiştirme tutumları ile bu çocukların sosyal-duygusal uyum düzeylerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tamis-LeMonda, C., Briggs, R., McClowry, S., ve Snow, D. (2009). Maternal control and sensitivity, child gender, and maternal education in relation to children's behavioral outcomes in African American families. *Journal of Applied Developmental Psychology, 30*(3), 321-331
- TATS (Technical Assistance and Training System). (2010). *Developmentally appropriate practice adaptive/self-help skills*. <<http://www.tats.ucf.edu/docs/eUpdates/Curriculum-14.pdf>> adresinden 28.01.2015 tarihinde alınmıştır.
- Teglasi, H., French, M., Lohr, L., Miller, K. J., Erwin, H. D., Rothman, L., ve Denny, M. (2009). Dimensions of temperamental activity level and adjustment. *Journal of Applied Developmental Psychology, 30*(4), 505-514.
- Terzi, Ş. (2008). Üniversite öğrencilerinde kendini toparlama gücünün içsel koruyucu faktörlerle ilişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35*, 297-306.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 59* (2-3), 25-52.
- Trentacosta, C.J. ve Izard, C.E. (2007). Kindergarten children's emotion competence as a predictor of their academic competence in first grade. *Emotion, 7*(1), 77-88.
- Tsai, H. L. A., McClelland, M. M., Pratt, C., ve Squires, J. (2006). Adaptation of the 36-month Ages and Stages Questionnaire in Taiwan: Results from a preliminary study. *Journal of Early Intervention, 28*(3), 213-225.
- Tunçeli, H. (2012). *Anaokullarına devam eden 6 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin okul olgunluklarına etkilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Uyanık Balat, G. (2005). Erken çocuklukta benlik saygısının gelişimi ve önemi. İçinde M.Sevinç (Ed.), *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar* (ss.330-337). İstanbul: Morpa Yayınları.
- Uyanık Balat, G. (2010). İlköğretime hazırbulunuşluğun değerlendirilmesi. İçinde A. Oktay (Ed.), *İlköğretime hazırlık ve ilköğretim programları* (ss.159-184). Ankara: Pegem Akademi.
- Ünal, F. (2007). Çocuklarda empati gelişimi: Çocuklarda empati gelişiminde anne-baba tutumlarının etkisi. *Milli Eğitim Dergisi, 176*, 134-148.

- Ünsal, F.Ö. (2010). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların sosyal duygusal uyumları ile davranış sorunları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Verschueren, K. ve Marcoen, A. (1999). Representation of self and socioemotional competence in kindergartners: Differential and combined effects of attachment to mother and father. *Child Development*, 70, 183–210.
- Verschueren, K., Marcoen, A. ve Schoefs, V. (1996) The internal working model of the self, attachment, and competence in five-year-olds. *Child Development*, 67, 2493–2511.
- Walker, S. (2004). Teacher reports of social behavior and peer acceptance in early childhood: Sex and social status differences. *Child Study Journal*, 34(1), 13-28.
- Warnes, E. D., Sheridan, S. M., Geske, J., ve Warnes, W. A. (2005). A contextual approach to the assessment of social skills: Identifying meaningful behaviors for social competence. *Psychology in the Schools*, 42, 173-187.
- Weitzman C.C., Edmonds, D., Davagnino, J., ve Briggs-Gowan, M. (2011). The association between parent worry and young children's social-emotional functioning. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 32(9), 660-667.
- Wellman, H. M., Cross, D., ve Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory-of-mind development: The truth about false belief. *Child Development*, 72, 655–684.
- Wong, M.S., McElwain, N.L., ve Halberstadt, A.G. (2009). Parent, family, and child characteristics: Associations with mother and father-reported emotion socialization practices. *Journal of Family Psychology*, 23(4), 452–463.
- Yağmurlu, B. ve Kodalak, A.C. (2009). *Ebeveynlik ve okul öncesi dönemde çocuğun sosyal gelişimi*. <https://ais.ku.edu.tr/AR/BSELCK200934__sosyalgelisim.pdf> adresinden 10.03.2015 tarihinde alınmıştır.
- Yağmurlu, B., ve Altan, Ö. (2010). Maternal socialization and child temperament as predictors of emotion regulation in Turkish preschoolers. *Infant and Child Development*, 19(3), 275-296.
- Yiğit, R. ve Yılmaz, H. (2011). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri ile benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 335-347.
- Zeanah C.H., Boris, N.W. ve Larriey, J.A. (1997) Infant development and developmental risk: A review of the past 10 years. *Journal of American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 36(2), 165-178.
- Zimmerman, M. A., Copeland, L. A., Shope, J. T. ve Dielman, T. E. (1997). A longitudinal study of self-esteem: Implications for adolescent development. *Journal of Youth and Adolescence*, 26, 117-141.

EKLER



Paul H. Brookes Publishing Co., Inc.
Post Office Box 10624, Baltimore, Maryland 21285-0624

TO: Hande Arslan, Research Assistant
Atatürk Faculty of Education, Preschool Education Department, Marmara University
Istanbul, Turkey

FROM: Heather Lengyel, Senior Subsidiary Rights & Contracts Manager
Brookes Publishing Co.

RE: **Permission to translate and adapt, into Turkish, the SEAM™ Preschool Interval**

INVOICE #: **PB14075** (Please reference this number in all correspondence and with payment.)

LETTER OF AGREEMENT

This Letter of Agreement ("Agreement") is made this 7th day of August, 2014, by and between Paul H. Brookes Publishing Co., Inc., of P.O. Box 10624, Baltimore, Maryland, 21285, U.S.A., a body corporate, incorporated under the laws of the State of Maryland, U.S.A. ("Brookes"), of the one part, and Hande Arslan,

Thank you for Arslan's request to translate and adapt, into Turkish, **only the Preschool Interval of SEAM™ ("Form")** from **Social-Emotional Assessment/Evaluation Measure (SEAM™), Research Edition**, by Jane Squires, Diane Bricker, Misti Waddell, Kristin Funk, Jantina Clifford, and Robert Hoselton ("SEAM Authors").

The permission granted below and by this Agreement is for translation, adaptation, and use of only the Form described above, and does not apply or extend to any other items from or portions of SEAM. Arslan must request and receive permission from Brookes to translate, adapt, and/or use any other portion or product of SEAM.

Brookes grants Arslan non-exclusive, non-transferable permission to translate and adapt into the Turkish language the Form ("Translation") for one-time research use.

By signing this Agreement, you, Hande Arslan, agree on behalf of yourself and your co-investigator, Gulden Uyanik Balat, to the terms listed below.

1. **OWNERSHIP OF TOOL** Arslan must own at least 1 copy of the **Social-Emotional Assessment/Evaluation Measure (SEAM™), Research Edition** (ISBN 978-1-59857-280-3). In other words, Arslan must have an original copy of the **Social-Emotional Assessment/Evaluation Measure (SEAM™), Research Edition**, at the main research study site (see Paragraph 6 below regarding the research study and the participating sites). SEAM may not be photocopied or shared amongst sites. The **Social-Emotional Assessment/Evaluation Measure (SEAM™), Research Edition**, may be purchased through Brookes's European distributor, Eurospan, at www.eurospanbookstore.com/brookes.
2. **TRANSLATION & ADAPTATION** Arslan will make a faithful and accurate Translation of the Form, with no abbreviations or changes without written approval from Brookes. This means:
 - a. Arslan may adapt content from the Form to make the Translation more useful to the Turkish population participating in the research study described below in Paragraph 6.
 - b. Arslan will have the Translation proofread by another Turkish speaker.

Arslan H.A. 08.08.2014
Initial Date

Brookes R.P. 8/8/14
Initial Date



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411/44/2146228

26/02/2015

Konu: Araştırma İzni

Sayın: Hande ARSLAN ÇİFTÇİ

İlgi: a) 16.02.2015 tarihli dilekçeniz.

b) Valilik Makamının 24/02/2015 tarih ve 2070273 sayılı oluru.

"Okul Öncesi Sosyal Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması" konulu tezinize dair araştırma çalışmanız hakkındaki ilgi (a) dilekçeniz ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, **uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması**, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılmasını, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim -öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini rica ederim.

Murat ADALI

Şube Müdürü

EK:1- Valilik Onayı

2- Ölçekler

Elektronik İmzalı Aslı Bilginizimizde Mevcuttur	
Adı Soyadı:	MURAT A. ÇELEBİ
Ünvanı:	Bölüm Şefi
Tarih:	24.02.2015
İmza:	

İl Millî Eğitim Müdürlüğü D/Blok Bab-1 Ali Cad. No:13 Çağaloğlu
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212)455 06 52



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411/20/2070273
Konu: Araştırma İzni

24/02/2015

VALİLİK MAKAMINA

İlgi:a) 16.02.2015 tarihli dilekçe

- b) MEB. Yen. ve Eğ. Tek. Gn Md. 07.03.2012 tarih ve 3616 sayılı 2012/13 nolu gen.
c) Millî Eğitim Araştırma ve Anket Komisyonunun 18.02.2015 tarihli tutanağı.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Hande ARSLAN ÇİFTÇİ'nin "*Okul Öncesi Sosyal Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması*" konulu tezi kapsamında ilimiz genelindeki okul öncesi kurumlarında öğrenim gören öğrencilere; okul öncesi sosyal-duygusal gelişim ölçeği ve sosyal yeterlik ve davranış ölçeğini uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) dilekçe ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim -öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Dr.Muammer YILDIZ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
24/02/2015

Yusuf Ziya KARACAEV
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:1- Genelge
2- Komisyon Tutanağı

İl Millî Eğitim Müdürlüğü D/Blok Bab-ı Ali Cad. No:13 Cağaloğlu
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212)455 06 52