

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

**5-6 YAŞ ÇOCUKLARINA YÖNELİK AKRAN
İLİŞKİLERİ ÖLÇEKLERİNİN GEÇERLİK
GÜVENİRLİK ÇALIŞMALARI VE AKRAN
İLİŞKİLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN
İNCELENMESİ**

Doktora Tezi

Hülya GÜLAY

İstanbul, 2008

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

**5-6 YAŞ ÇOCUKLARINA YÖNELİK AKRAN
İLİŞKİLERİ ÖLÇEKLERİNİN GEÇERLİK
GÜVENİRLİK ÇALIŞMALARI VE AKRAN
İLİŞKİLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN
İNCELENMESİ**

Doktora Tezi

Hülya GÜLAY

Danışman: Prof. Dr. Alev ÖNDER

İstanbul, 2008

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

Hülya GÜLAY tarafından hazırlanan 5-6 YAŞ ÇOCUKLARINA YÖNELİK AKRAN İLİŞKİLERİ ÖLÇEKLERİNİN GEÇERLİK GÜVENİRLİK ÇALIŞMALARI VE AKRAN İLİŞKİLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ başlıklı bu çalışma 04. Haziran. 2008 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

İmzalar

Danışman : Prof. Dr. Alev ÖNDER
Üye : Prof. Dr. Ümit DAVASLIGİL
Üye : Prof. Dr. A. Esra ASLAN
Üye : Prof. Dr. Ozana URAL
Üye : Doç. Dr. Yıldız GÜVEN



F. Nietzsche, G. G. Marquez ve tüm dostlarıma...

TEŞEKKÜR

Akademik çalışmalar gerçekleştirenlerin temel ihtiyaçlarından biri, destektir. Bu konuda çok şanslı olduğumu düşünüyorum. Çalışmalarım boyunca her zaman beni destekleyen, rehberliğini, dostluğunu, bilgilerini esirmeyen kişilerle bir aradaydım.

Almanlar, öğretmenlerin insan hayatındaki önemiyle ilgili “Annelerin çocukları dünyaya getirerek onlara hayat verdiklerini, öğretmenlerin ise bilgiyi öğretmek çocuklara kanat taktıklarını” ifade ederler. Ben de tez danışmanım Sayın Prof. Dr. Alev ÖNDER başta olmak üzere, kanat takarak beni hayata hazırlayan tüm öğretmenlerime ayrı ayrı teşekkür ediyorum.

Tanıştığım andan itibaren her an dostluğunu, sevgisini cömertçe paylaşan Can Dostum Fatma YENİBAYRAK’a binlerce kez teşekkür ediyorum.

Dünyaya merhaba dediğinden beri, bir kardeşten çok farklı anlamlar taşıyan Hilal GÜLAY’ a desteğinden, dostluğundan dolayı minnettarım.

Uygulamalar sırasında bana yardımcı olan tüm öğretmenlere, velilere, birlikte vakit geçirmekten keyif aldığım çocuklara ve idari personele katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Akran ilişkilerine yönelik ölçekleri geliştiren ve Türkçe’ ye uyarlamam için bana izin veren Sayın Gary W. LADD ve Sayın Susan M. PROFILET’ ye, ölçekleri bana ulaştıran Sayın Eric BUHS’a,

Yüksek lisans tez çalışmam sırasında öğrettiği bilgilerden doktora tezimde de faydalandığım Değerli Hocam Prof. Dr. Berrin AKMAN’ a ve

“Bildiğimin aslında hiçbir şey bilmediğim” olduğunu bana gösteren Socrates’e teşekkürlerimi sunuyorum.

Dostlarım, Nagihan GÜNER, Serpil ŞENER OKUR, Ebru TOPSAKAL, Esra İMAMOĞLU, Nurşen CURA, Gülay EKİCİ.. ve Emel TOK.. İyiki varsınız.. Desteğiniz, anlayışınız, dostluğunuz benim için hep değerli oldu.

Desteklerinden, ilgilerinden ötürü tüm arkadaşlarıma, meslektaşlarıma sonsuz, içten teşekkürlerimi sunuyorum..

Hülya GÜLAY

ÖZET

5-6 YAŞ ÇOCUKLARINA YÖNELİK AKRAN İLİŞKİLERİ ÖLÇEKLERİNİN GEÇERLİK GÜVENİRLİK ÇALIŞMALARI VE AKRAN İLİŞKİLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Bu çalışmanın iki temel amacı bulunmaktadır:

- Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik akran ilişkileri ölçeklerinin (Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği, Akranlarının Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği ve Resimli Sosyometri Ölçeği) dilsel eş değerlik, güvenilirlik ve geçerlik çalışmalarını gerçekleştirmek.
- Okul öncesi dönem çocuklarının akran ilişkilerini, çeşitli değişkenler (cinsiyet, anne tutumları, anne ve baba eğitim düzeyleri) açısından incelemektir.

Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği ve Akranlarının Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği' nin dilsel eş değerlik çalışma grubunda, İstanbul ilinde yaşayan, anaokuluna devam eden, 5-6 yaş grubundan 120 çocuk yer almıştır. Dilsel eş değerlik çalışmasında, orijinal formların Türkçe' ye çeviri işlemleri gerçekleştirilmiştir. Çeviri işlemlerinin ardından istatistik işlemleri yapılmıştır. Çeviri ve istatistik işlemlerinin sonuçları, ölçeklerin dilsel eş değeriğe sahip olduğunu göstermektedir.

Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği ve Akranlarının Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği güvenilirlik, geçerlik çalışma grubunda, İstanbul ilinde yaşayan, anaokuluna devam eden, 5-6 yaş grubundan 746 çocuk ve 35 anaokulu öğretmeni yer almıştır.

Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği' nin tümü ve alt ölçeklerinin güvenilirlik çalışmaları için aritmetik ortalama, standart sapma değerleri, iç tutarlık katsayıları hesaplanmış, madde toplam, madde kalan işlemleri ve test- tekrar test güvenirligi yapılmıştır. Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği' nin tümü ve alt ölçeklerinin geçerlik çalışmaları için kapsam geçerliğı, yapı geçerliğı, kriter geçerliğı, ölçeğin ayırtedici gücü hesaplanmışdır. Analizler, ölçeğin tamamının ve alt ölçeklerinin güvenilir ve geçerli olduğunu ortaya koymuştur.

Akranlarının Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği' nin güvenilirlik çalışmaları için aritmetik ortalama, standart sapma değerleri, iç tutarlık katsayısı hesaplanmış, madde toplam, madde kalan işlemleri ve test- tekrar test güvenirligi yapılmıştır.

Akranlarının Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği' nin geçerlik çalışmaları için kapsam geçerliği, kriter geçerliği, ölçeğin ayırtedici gücü hesaplanmıştır. Analizler, ölçeğin güvenilir ve geçerli olduğunu ortaya koymuştur.

Resimli Sosyometri Ölçeği güvenilirlik, geçerlik çalışma grubunda, İstanbul ilinde yaşayan, anaokuluna devam eden, 5-6 yaş grubundan 100 çocuk yer almıştır. Resimli Sosyometri Ölçeği Ölçeği' nin güvenilirlik çalışmaları için aritmetik ortalama, standart sapma değerleri, iç tutarlık katsayısı hesaplanmış, madde toplam, madde kalan işlemleri ve test- tekrar test güvenilirliği yapılmıştır. Resimli Sosyometri Ölçeği' nin geçerlik çalışmaları için kapsam geçerliği, kriter geçerliği, ölçeğin ayırtedici gücü hesaplanmıştır. Analizler, ölçeğin güvenilir ve geçerli olduğunu ortaya koymuştur.

Ölçeklerin güvenilirlik, geçerlik çalışmalarının ardından, 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, Kişisel Bilgi Formu, Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği, Akranlarının Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği, Resimli Sosyometri Ölçeği ve Aile Tutum Envanteri kullanılmıştır. Kişisel Bilgi Formu, Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği ve Akranlarının Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği öğretmenler tarafından doldurulmuştur. Resimli Sosyometri Ölçeği, araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Aile Tutum Envanteri ise anneler tarafından doldurulmuştur.

Bu çalışmanın sonuçlarına göre;

Anne tutumlarına bağlı olarak çocukların dışlanma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Otoriter annelerin çocuklarının, demokratik annelerin çocuklarına göre daha çok dışlandıkları belirlenmiştir.

Anne tutumlarına bağlı olarak çocukların aşırı hareketlilik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Otoriter annelerin çocuklarının, demokratik annelerin çocuklarına göre daha hareketli oldukları belirlenmiştir.

Anne tutumlarına bağlı olarak çocukların sosyal konumları, saldırganlık düzeyleri, başkalarına yardımı amaçlayan sosyal davranışları, asosyal davranışları, korkulu-kaygılı davranışları ve akranların şiddetine maruz kalma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Çocukların cinsiyetlerine bağlı olarak saldırganlık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Erkek çocuklarının, kız çocuklarına göre daha saldırgan oldukları belirlenmiştir.

Çocukların cinsiyetlerine bağlı olarak başkalarına yardımı amaçlayan sosyal davranışları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Kız çocuklarının, erkek çocuklarına göre başkalarına yardımı amaçlayan sosyal davranışları daha sık gerçekleştirdikleri belirlenmiştir.

Çocukların cinsiyetlerine bağlı olarak aşırı hareketlilik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Erkek çocuklarının, kız çocuklarına göre daha aşırı hareketli oldukları belirlenmiştir.

Çocukların cinsiyetlerine bağlı olarak akranların şiddetine maruz kalma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Erkek çocuklarının, kız çocuklarına göre 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.

Anne eğitim düzeylerine bağlı olarak çocukların sosyal konumları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Eğitim düzeyi yüksek annelerin çocuklarının, eğitim düzeyi düşük annelerin çocuklarına göre akranları tarafından daha çok tercih edildikleri belirlenmiştir.

Anne eğitim düzeylerine bağlı olarak çocukların asosyal davranışları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Eğitim düzeyi düşük annelerin çocuklarının, eğitim düzeyi yüksek annelerin çocuklarına göre asosyal davranışları daha sık gerçekleştirdikleri belirlenmiştir.

Anne eğitim düzeylerine bağlı olarak çocukların saldırganlıkları, başkalarına yardımı amaçlayan sosyal davranışları, korkulu-kaygılı davranışları, dışlanma düzeyleri, aşırı hareketlilik düzeyleri ve akranların şiddetine maruz kalma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Baba eğitim düzeylerine bağlı olarak çocukların sosyal konumları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Eğitim düzeyi yüksek babaların çocuklarının akranları tarafından, eğitim düzeyi düşük babaların çocuklarına göre daha çok tercih edildikleri belirlenmiştir.

Baba eğitim düzeylerine bağlı olarak çocukların akranların şiddetine maruz kalma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Eğitim düzeyi düşük babaların çocuklarının, eğitim düzeyi düşük babaların çocuklarına göre akranlarının şiddetine daha çok maruz kaldıkları belirlenmiştir.

Baba eğitim düzeylerine bağlı olarak çocukların saldırganlıkları, başkalarına yardımı amaçlayan sosyal davranışları, asosyal davranışları, korkulu-kaygılı davranışları, dışlanma düzeyleri ve aşırı hareketlilik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Akran ilişkileri, akran şiddetine maruz kalma, sosyal konum, saldırganlık, başkalarına yardımı amaçlayan sosyal davranış, asosyal davranış.

ABSTRACT

STANDARDIZATION OF A SCALE FOR MEASURING PEER RELATIONS AMONG 5-6 YEARS OLD CHILDREN AND STUDYING THE RELATIONS BETWEEN SOME FAMILIAL VARIABLES AND PEER RELATIONS OF CHILDREN AT THIS AGE

The main purposes of this research are as follows:

- To do the linguistic equivalence, reliability, validity of the Turkish version of “Ladd and Profilet Child Behavior Scale, Victimization Scale and Picture Sociometry Scale”.
- To study the peer relations of preschool children in relation to some variables (gender, mother attitudes, mothers educational level and fathers educational level).

The working group for the linguistic equivalence study of Ladd and Profilet Child Behavior Scale and Victimization Scale consisted of 120 pre-school children of 5-6 years old who were living in Istanbul. The linguistic equivalence study included of two processes: Translations and statistical processes. Significant results were found in terms of language equivalence of the Turkish and English versions as a result of translations and statistical analysis.

The working group for the reliability and validity studies of Ladd and Profilet Child Behavior Scale and Victimization Scale consisted of 746 pre-school children of 5-6 years old who were living in Istanbul and 35 preschool teachers who were living in Istanbul. Statistics of arithmetic average, standart deviation, internal consistency coefficients (Cronbach Alpha), item-total and item-remainder analysis, test- retest reliability were calculated for reliability of Ladd and Profilet Child Behavior Scale as whole scale and its subscales. For the validity of Ladd and Profilet Child Behavior Scale, whole scale and its subscales, statistics of content validity, construct validity, criterion-related validity, discriminative strength of scales were tested. These analysis indicated that Ladd and Profilet Child Behavior Scale, whole scale and its subscales, were accepted as reliable and valid.

Statistics of arithmetic average, standart deviation, internal consistency coefficients (Cronbach Alpha), item-total and item-remainder analysis, test-retest reliability were

calculated for reliability of Victimization Scale. For the validity of Victimization Scale, statistics of content validity, construct validity, criterion-related validity, discriminative strength of scale were tested. These analysis indicated that Victimization Scale was accepted as reliable and valid.

The working group for the reliability and validity studies of Picture Sociometry Scale consisted of 100 pre-school children of 5-6 years old who were living in Istanbul. Statistics of arithmetic average, standart deviation, internal consistency coefficients (Cronbach Alpha), item-total and item-remainder analysis, test-retest reliability were calculated for reliability of Picture Sociometry Scale. For the validity of Picture Sociometry Scale, statistics of content validity, criterion-related validity, discriminative strength of scale were tested. These analysis indicated that Picture Sociometry Scale was accepted as reliable and valid.

After reliability and validity analysis of these scales were completed, another study aiming peer relations among preschool children in relation to some variables (gender, mother attitudes, mothers educational level and fathers educational level) was carried out. The sample of the study consisted of 461 preschool children of 5-6 years old, 461 mothers and 26 preschool teachers who were living in Istanbul. The Form of Personal Information, Ladd & Profilet Child Behavior Scale, Victimization Scale, Picture Sociometry Scale and Scale of Parental Attitudes were used for data collecting in the study. The Form of Personal Information, Ladd and Profilet Child Behavior Scale, Victimization Scale were filled by preschool teachers. Picture Sociometry Scale was presented to children by researcher. Scale of Parental Attitudes was filled by mothers.

According to the results of this study;

Mothers attitudes had significant effect on excluded by peers levels of children. Authoritarian mothers children were more excluded by peers than democratic mothers children.

Mothers attitudes had significant effect on hyperactivity of children. Authoritarian mothers children were hyperactive than democratic mothers children.

Mothers attitudes had no significant effect on social status, aggression, prosocial behavior, asocial behavior, anxiety-fearful behavior and victimization of children.

Gender, had significant effect on aggression of children. Boys were more aggressive than girls.

Gender, had significant effect on prosocial behavior of children. Girls were more prosocial than boys.

Gender, had significant effect on hyperactivity of children. Boys were more hyperactive than girls.

Gender, had significant effect on victimization of children. Boys were victimized by peers more than girls.

Gender, had no significant effect on social status, asocial behavior, anxiety-fearful behavior and excluded by peers levels of children.

Mothers educational levels had significant effect on social status of children. Children of mothers with high educational levels were nominated by peers more than children of mothers with low educational levels.

Mother educational levels had significant effect on asocial behavior of children. Children of mothers with low educational levels exhibited asocial behavior more frequently than children of mothers with high educational levels.

Mothers educational levels had no significant effect on aggression, prosocial behavior, anxiety-fearful behavior, excluded by peers levels, hyperactivity and victimization of children.

Fathers educational levels had significant effect on social status of children. Children of fathers with high educational levels were nominated by peers more than the children of fathers with low educational levels.

Fathers educational levels had significant effect on victimization of children. Children of fathers with low educational levels were victimized by peers more than children of fathers with high educational levels.

Fathers educational levels had no significant effect on aggression, prosocial behavior, asocial behavior, anxiety-fearful behavior, excluded by peers levels and hyperactivity of children.

Key Words: Peer relationships, victimization, sociometric status, aggression, prosocial behavior, asocial behavior.

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

TEŞEKKÜR.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ.....	xvi

I. BÖLÜM: GİRİŞ

1. 1. Problem.....	1
1. 2. Amaç	3
1. 3. Önem	6
1. 4. Varsayımlar.....	7
1. 5. Sınırlılıklar.....	8
1. 6. Tanımlar.....	10

II. BÖLÜM: LİTERATÜR

2. 1. Akran İlişkileri	
2. 1. 1. Akran İlişkilerine Ait Kuramlar	12
2. 1. 1. 1. 1930-1950 Yılları Arasındaki Kuramlar.....	12
2. 1. 1. 1. 1. Mead.....	12
2. 1. 1. 2. 1950-1980 Yılları Arasındaki Kuramlar.....	13
2. 1. 1. 2. 1. Bilişsel Gelişim Kuramı / Jean Piaget.....	13
2. 1. 1. 2. 2. Sosyo Kültürel Gelişim Teorisi /Vygotsky..	14
2. 1. 1. 2. 3. Sosyal Öğrenme Teorisi / Albert Bandura ...	15
2. 1. 1. 3. 1980 Yılından Günümüze Kadar Gelen Kuramlar.....	16
2. 1. 1. 3. 1. Youniss	16
2. 1. 1. 3. 2. Zihin Teorisi	17

2. 1. 1. 3. 3. Sosyal Bilgi Süreci Modeli	18
2. 1. 1. 3. 4. Grup Sosyalleşme Teorisi.....	18
2. 1. 1. 3. 5. Çocuk ve Çevre Yordayıcı Modeller	19
2. 1. 1. 3. 6. Aracı Süreçler Modeli	20
2. 1. 2. Akran İlişkilerinin Önemi	21
2. 1. 3. Akran İlişkilerinin Yapısı.....	25
2. 1. 4. Akran İlişkilerinin Okul Öncesi Dönemde Gelişimi	26
2. 1. 4. 1. Okul Öncesi Dönemin Akran İlişkilerinin Gelişimi Açısından Önemi	26
2. 1. 4. 2. Okul Öncesi Dönemde Akran İlişkilerine Genel Bakış	27
2. 1. 4. 3. 0-3 Yaş Arası Akran İlişkilerinin Gelişimi.....	29
2. 1. 4. 4. 4-6 Yaş Arası Akran İlişkilerinin Gelişimi.....	31
2. 1. 5. Akran İlişkilerinin Gelişimini Etkileyen Etmenler	32
2. 1. 5. 1. Bireysel Farklılıklar	32
2. 1. 5. 1. 1. Sosyal Çekingenlik	32
2. 1. 5. 1. 2. Aşırı Hareketlilik	36
2. 1. 5. 1. 3. Sosyal Kaygı	37
2. 1. 5. 1. 4. Mizaç	39
2. 1. 5. 1. 5. Kendilik Kavramı	40
2. 1. 5. 1. 6. Zihinsel Yeterlilik.....	41
2. 1. 5. 1. 7. Dil	42
2. 1. 5. 1. 8. Fiziksel Çekicilik	43
2. 1. 5. 1. 9. Cinsiyet	44
2. 1. 5. 2. Aile	45
2. 1. 5. 3. Kültür.....	52
2. 1. 6. Akran İlişkileri İle İlgili Terimler	54
2. 1. 6. 1. Sosyal Gelişim.....	54
2. 1. 6. 2. Sosyal Yeterlik	55
2. 1. 6. 3. Duygusal Yeterlik.....	58
2. 1. 6. 4. Başkalarına Yardımı Amaçlayan Sosyal Davranış	59
2. 1. 6. 5. Saldırganlık	61

2. 1. 6. 6. Arkadaşlık	66
2. 1. 7. Farklı Akran İlişki Tipleri	67
2. 1. 7. 1. Akranlar Tarafından Kabul Edilme	67
2. 1. 7. 2. Akranlar Tarafından Reddedilme	68
2. 1. 7. 3. Akran Şiddeti (Zorbalık).....	69
2. 1. 7. 4. Akran Şiddetine Maruz Kalma.....	71
2. 2. Sosyal Konum.....	75
2. 2. 1. Sosyal Konum Nedir ?.....	75
2. 2. 2. Sosyal Konumu Etkileyen Faktörler	76
2. 2. 3. Sosyal Konum Tipleri	77
2. 2. 3. 1. Popüler Çocuklar	77
2. 2. 3. 2. Dışlanan Çocuklar	78
2. 2. 3. 3. Reddedilen Çocuklar	79
2. 2. 3. 4. Tartışmalı Çocuklar	81
2. 2. 3. 5. Ortalama Çocuklar.....	81
2. 2. 4. Sosyal Konumun Belirlenmesi	82
2. 2. 4. 1. Sosyometri	82
2. 3. Konu İle İlgili Araştırmalar	87
2. 3. 1. Akran İlişkilerinin Önemi İle İlgili Araştırmalar	88
2. 3. 2. Akran İlişkilerinin Okul Öncesi Dönemde Gelişimi İle İlgili Araştırmalar	90
2. 3. 3. Akran İlişkilerinin Gelişimini Etkileyen Etmenler İle İlgili Araştırmalar	92
2. 3. 4. Farklı Akran İlişki Tipleri İle İlgili Araştırmalar	98
2. 3. 5. Sosyal Statü İle İlgili Araştırmalar	103

III. BÖLÜM: YÖNTEM

3. 1. Araştırma Modeli	105
3. 2. Evren, Çalışma Grupları ve Örneklem	105
3. 2. 1. Dilsel- Eşdeğerlik, Güvenirlik, Geçerlik Çalışmalarının Evren ve Çalışma Grupları.....	105
3. 2. 1. 1. Evren.....	105

3. 2. 1. 2. Çalışma Grupları	106
3. 2. 1. 2. 1. Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği ve Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği'nin Dilsel Eşdeğerlik, Güvenirlik, Geçerlik Çalışmalarının Çalışma Grupları	106
3. 2. 1. 2. 2. Resimli Sosyometri Ölçeği'nin Güvenirlik, Geçerlik Çalışmalarının Çalışma Grubu	116
3. 2. 2. 5-6 Yaş Çocuklarının Akran İlişkilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi Çalışmasının Evren ve Örneklemi	122
3. 2. 2. 1. Evren.....	122
3. 2. 2. 2. Örneklem	122
3. 3. Verilerin Toplanması.....	129
3. 3. 1. Veri Toplama Araçları	129
3. 3. 1. 1. Kişisel Bilgi Formu	129
3. 3. 1. 2. Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği.....	129
3. 3. 1. 3. Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği	131
3. 3. 1. 4. Resimli Sosyometri Ölçeği	132
3. 3. 1. 5. Aile Tutum Envanteri	133
3. 3. 2. Uygulama	135
3. 3. 2. 1. Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği ve Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği'nin Dilsel Eşdeğerlik Çalışmasının Uygulaması	135
3. 3. 2. 2. Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği, Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği'nin, Resimli Sosyometri Ölçeği'nin Güvenirlik, Geçerlik Çalışmalarının Uygulamaları	137
3. 3. 2. 3. 5-6 Yaş Çocuklarının Akran İlişkilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi Çalışmasının Uygulaması	138
3. 4. Verilerin Analizi.....	140

3. 4. 1. Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği ve Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği'nin Dilsel Eşdeğerlik Verilerinin Analizi	140
3. 4. 2. Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği ve Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği'nin, Resimli Sosyometri Ölçeği'nin Güvenirlik, Geçerlik Verilerinin Analizi	141
3. 4. 3. 5-6 Yaş Çocuklarının Akran İlişkilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi Çalışmasının Verilerinin Analizi	142

IV. BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM

4. 1. Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği' nin Dilsel Eşdeğerlik Çalışması İle İlgili Bulgular	143
4. 2. Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği'nin Dilsel Eşdeğerlik Çalışması İle İlgili Bulgular	147
4. 3. Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği Güvenirlik Çalışmaları (Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri, İç Tutarlık Katsayısı (Cronbach Alpha), Madde Analizi İşlemleri, Devamlılık Katsayıları) İle İlgili Bulgular	149
4. 4. Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği' nin Geçerlik Çalışmaları (Kapsam Geçerliği, Yapı Geçerliği, Kriter Geçerliği, Ölçeğin Ayırtedici Gücü) İle İlgili Bulgular	168
4. 5. Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği Güvenirlik Çalışmaları (Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri, İç Tutarlık Katsayısı (Cronbach Alpha), Madde Analizi İşlemleri, Devamlılık Katsayıları) İle İlgili Bulgular	181
4. 6. Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği Geçerlik Çalışmaları (Kapsam Geçerliği, Kriter Geçerliği) İle İlgili Bulgular	184
4. 7. Resimli Sosyometri Ölçeği'nin Güvenirlik Çalışmaları (Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri, İç Tutarlık Katsayısı (Cronbach Alpha), Madde Analizi İşlemleri, Devamlılık Katsayıları) İle İlgili Bulgular	186
4. 8. Resimli Sosyometri Ölçeği'nin Geçerlik Çalışmaları (Kapsam Geçerliği, Kriter Geçerliği) İle İlgili Bulgular	188

4. 9. Akran İlişkilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi Çalışmasına İlişkin Bulgular	188
--	-----

V. BÖLÜM: TARTIŞMA ve ÖNERİLER

5. 1. Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği' nin Dilsel Eşdeğerlik Çalışmaları.....	223
5. 2. Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği' nin Dilsel Eşdeğerlik Çalışmaları.....	223
5. 3. Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği' nin Güvenirlik Çalışmaları	224
5. 4. Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği' nin Geçerlik Çalışmaları.....	225
5. 5. Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği' nin Güvenirlik Çalışmaları...	228
5. 6. Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği' nin Geçerlik Çalışmaları	229
5. 7. Resimli Sosyometri Ölçeği' nin Güvenirlik Çalışmaları.....	230
5. 8. Resimli Sosyometri Ölçeği' nin Geçerlik Çalışmaları	231
5. 9. Akran İlişkilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelendiği Araştırmaya İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	231
5. 10. Öneriler	247
5. 10. 1. Sonraki Araştırmalar İçin Öneriler	247
5. 10. 2. Uygulamalar İçin Öneriler.....	248

KAYNAKÇA.....249

EKLER.....275

EK 1: Çocuklar İçin Kişisel Bilgi Formu.....	276
EK 2: Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği' ne ait örnek maddeler	277
EK 3: Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği' ne ait örnek maddeler	278
EK 4: Resimli Sosyometri Ölçeği' nin uygulamasında kullanılan kutulardan bir tanesine ait resim	279
EK 5: Aile Tutum Envanteri'ne ait örnek maddeler.....	280
EK 6: T. C. İstanbul Valiliği, İl Milli Eğitim Müdürlüğü izin yazısı (Akran ilişkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelendiği araştırma ile ilgili) ...	281

ÖZGEÇMİŞ.....283

TABLolar LİSTESİ

Sayfa No

Tablo 1. Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği ve Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği'nin Dilsel Eşdeğerlik Çalışma Grubunun Cinsiyete Göre Dağılımı.....	107
Tablo 2. Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği ve Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği'nin Dilsel Eşdeğerlik Çalışma Grubunun Yaşlara Göre Dağılımı.....	107
Tablo 3. Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği ve Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği'nin Dilsel Eşdeğerlik Çalışma Grubunun Okullara Göre Dağılımı.....	108
Tablo 4. Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği ve Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği'nin Güvenirlik Geçerlik Çalışma Grubunun Cinsiyete Göre Dağılımı.....	109
Tablo 5. Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği ve Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği'nin Güvenirlik Geçerlik Çalışma Grubunun Yaşlara Göre Dağılımı.....	109
Tablo 6. Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği ve Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği'nin Güvenirlik Geçerlik Çalışma Grubunun Okullara Göre Dağılımı.....	110
Tablo 7. Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği ve Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği'nin Güvenirlik Geçerlik Çalışma Grubunun Devam Ettikleri Okulların Aylık Ücretine Göre Sosyo Ekonomik Düzey Dağılımı.....	111
Tablo 8. Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği ve Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği'nin Güvenirlik Geçerlik Çalışma Grubunun Anne Eğitim Durumuna Göre Dağılımı.....	112
Tablo 9. Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği ve Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği'nin Güvenirlik Geçerlik Çalışma Grubunun Baba Eğitim Durumuna Göre Dağılımı.....	112

Tablo 10. Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği ve Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği'nin Güvenirlik Geçerlik Çalışma Grubunun Anne Mesleğine Göre Dağılımı	113
Tablo 11. Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği ve Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği'nin Güvenirlik Geçerlik Çalışma Grubunun Baba Mesleğine Göre Dağılımı.....	113
Tablo 12. Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği ve Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği'nin Güvenirlik Geçerlik Çalışma Grubunun Anne Yaşına Göre Dağılımı.....	114
Tablo 13. Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği ve Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği'nin Güvenirlik Geçerlik Çalışma Grubunun Baba Yaşına Göre Dağılımı	114
Tablo 14. Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği ve Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği'nin Güvenirlik Geçerlik Çalışma Grubunun Kardeş Sayısına Göre Dağılımı.....	115
Tablo 15. Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği ve Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği'nin Güvenirlik Geçerlik Çalışma Grubunun Kardeş Cinsiyetine Göre Dağılımı	115
Tablo 16. Resimli Sosyometri Ölçeği'nin Güvenirlik Geçerlik Çalışma Grubunun Cinsiyete Göre Dağılımı	116
Tablo 17. Resimli Sosyometri Ölçeği'nin Güvenirlik Geçerlik Çalışma Grubunun Yaşlara Göre Dağılımı	116
Tablo 18. Resimli Sosyometri Ölçeği'nin Güvenirlik Geçerlik Çalışma Grubunun Okullara Göre Dağılımı	117
Tablo 19. Resimli Sosyometri Ölçeği'nin Güvenirlik Geçerlik Çalışma Grubunun Devam Ettikleri Okulların Aylık Ücretine Göre Sosyo Ekonomik Düzey Dağılımı	117
Tablo 20. Resimli Sosyometri Ölçeği'nin Güvenirlik Geçerlik Çalışma Grubunun Anne Eğitim Durumuna Göre Dağılımı.....	118
Tablo 21. Resimli Sosyometri Ölçeği'nin Güvenirlik Geçerlik Çalışma Grubunun Baba Eğitim Durumuna Göre Dağılımı	118

Tablo 22. Resimli Sosyometri Ölçeği'nin Güvenirlik Geçerlik Çalışma Grubunun Anne Mesleğine Göre Dağılımı.....	119
Tablo 23. Resimli Sosyometri Ölçeği'nin Güvenirlik Geçerlik Çalışma Grubunun Baba Mesleğine Göre Dağılımı	119
Tablo 24. Resimli Sosyometri Ölçeği'nin Güvenirlik Geçerlik Çalışma Grubunun Anne Yaşına Göre Dağılımı	120
Tablo 25. Resimli Sosyometri Ölçeği'nin Güvenirlik Geçerlik Çalışma Grubunun Baba Yaşına Göre Dağılımı	120
Tablo 26. Resimli Sosyometri Ölçeği'nin Güvenirlik Geçerlik Çalışma Grubunun Kardeş Sayısına Göre Dağılımı	121
Tablo 27. Resimli Sosyometri Ölçeği'nin Güvenirlik Geçerlik Çalışma Grubunun Kardeş Cinsiyetine Göre Dağılımı.....	121
Tablo 28. Akran İlişkilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelendiği Araştırmanın Örneklem Grubunun Cinsiyete Göre Dağılımı.....	123
Tablo 29. Akran İlişkilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelendiği Araştırmanın Örneklem Grubunun Okullara Göre Dağılımı.....	124
Tablo 30. Akran İlişkilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelendiği Araştırmanın Örneklem Grubunun Anne Eğitim Durumuna Göre Dağılımı.....	125
Tablo 31. Akran İlişkilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelendiği Araştırmanın Örneklem Grubunun Baba Eğitim Durumuna Göre Dağılımı.....	125
Tablo 32. Akran İlişkilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelendiği Araştırmanın Örneklem Grubunun Anne Mesleğine Göre Dağılımı	126
Tablo 33. Akran İlişkilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelendiği Araştırmanın Örneklem Grubunun Baba Mesleğine Göre Dağılımı	126
Tablo 34. Akran İlişkilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelendiği Araştırmanın Örneklem Grubunun Anne Yaşına Göre Dağılımı	127
Tablo 35. Akran İlişkilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelendiği Araştırmanın Örneklem Grubunun Baba Yaşına Göre Dağılımı.....	127
Tablo 36. Akran İlişkilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelendiği Araştırmanın Örneklem Grubunun Kardeş Sayısına Göre Dağılımı	128

Tablo 37. Akran İlişkilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelendiği Araştırmanın Örneklem Grubunun Kardeş Cinsiyetine Göre Dağılımı.....	128
Tablo 38. Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği ve Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği'nin İstatistiksel Dilsel Eşdeğerlik Çalışmasına İlişkin Çalışma Grubu.....	136
Tablo 39. Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği' nin Türkçe ve İngilizce Uygulamaları İçin Yapılan “t” Testi Sonuçları.....	144
Tablo 40. Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği' nin İngilizce ve Türkçe Uygulamaları İçin Yapılan “t” Testi Sonuçları.....	144
Tablo 41. Dört Farklı Çalışma Grubuna Uygulanan Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği' nin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	145
Tablo 42. Dört Farklı Çalışma Grubuna Uygulanan Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği' nin Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	146
Tablo 43. Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği' nin Türkçe ve İngilizce Uygulamaları İçin Yapılan “t” Testi Sonuçları	147
Tablo 44. Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği' nin İngilizce ve Türkçe Uygulamaları İçin Yapılan “t” Testi Sonuçları.....	147
Tablo 45. Dört Farklı Çalışma Grubuna Uygulanan Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği' nin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	148
Tablo 46. Dört Farklı Çalışma Grubuna Uygulanan Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği' nin Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	149
Tablo 47. Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği Maddelerinin Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri	150
Tablo 48. Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği İç Tutarlık (Cronbach Alpha) Katsayısı.....	152
Tablo 49. Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği İçin Madde Analiz İşlemleri Sonuçları	152

Tablo 50. Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği' nin Test- Tekrar Test Güvenirliği Analiz Sonucu	154
Tablo 51. Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği Saldırganlık Alt Ölçeği' nin Maddelerinin Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri	154
Tablo 52. Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği Saldırganlık Alt Ölçeği' nin İç Tutarlık (Cronbach Alpha) Katsayısı	155
Tablo 53. Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği Saldırganlık Alt Ölçeği İçin Madde Analiz İşlemleri Sonuçları.....	155
Tablo 54. Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği Saldırganlık Alt Ölçeği' nin Test- Tekrar Test Güvenirliği Analiz Sonucu.....	156
Tablo 55. Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği Başkalarına Yardımı Amaçlayan Sosyal Davranışlar Alt Ölçeği' nin Maddelerinin Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri	156
Tablo 56. Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği Başkalarına Yardımı Amaçlayan Sosyal Davranışlar Alt Ölçeği' nin İç Tutarlık (Cronbach Alpha) Katsayısı.....	157
Tablo 57. Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği Başkalarına Yardımı Amaçlayan Sosyal Davranışlar Alt Ölçeği İçin Madde Analiz İşlemleri Sonuçları	157
Tablo 58. Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği Başkalarına Yardımı Amaçlayan Sosyal Davranışlar Alt Ölçeği' nin Test- Tekrar Test Güvenirliği Analiz Sonucu	157
Tablo 59. Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği Asosyal Davranışlar Alt Ölçeği' nin Maddelerinin Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri.....	159
Tablo 60. Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği Asosyal Davranışlar Alt Ölçeği' nin İç Tutarlık (Cronbach Alpha) Katsayısı.....	159
Tablo 61. Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği Asosyal Davranışlar Alt Ölçeği İçin Madde Analiz İşlemleri Sonuçları	160
Tablo 62. Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği Asosyal Davranışlar Alt Ölçeği' nin Test- Tekrar Test Güvenirliği Analiz Sonucu	160

Tablo 63. Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği Korkulu-Kaygılı Olma Alt Ölçeği' nin Maddelerinin Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri.....	161
Tablo 64. Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği Korkulu-Kaygılı Olma Alt Ölçeği' nin İç Tutarlık (Cronbach Alpha) Katsayısı	161
Tablo 65. Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği Korkulu-Kaygılı Olma Alt Ölçeği İçin Madde Analiz İşlemleri Sonuçları.....	162
Tablo 66. Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği Korkulu-Kaygılı Olma Alt Ölçeği' nin Test- Tekrar Test Güvenirliği Analiz Sonucu	163
Tablo 67. Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği Dışlanma Alt Ölçeği' nin Maddelerinin Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri.....	163
Tablo 68. Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği Dışlanma Alt Ölçeği' nin İç Tutarlık (Cronbach Alpha) Katsayısı	164
Tablo 69. Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği Dışlanma Alt Ölçeği İçin Madde Analiz İşlemleri Sonuçları.....	164
Tablo 70. Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği Dışlanma Alt Ölçeği' nin Test- Tekrar Test Güvenirliği Analiz Sonucu.....	165
Tablo 71. Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği Aşırı Hareketlilik Alt Ölçeği' nin Maddelerinin Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri.....	165
Tablo 72. Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği Aşırı Hareketlilik Alt Ölçeği' nin İç Tutarlık (Cronbach Alpha) Katsayısı.....	166
Tablo 73. Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği Aşırı Hareketlilik Alt Ölçeği İçin Madde Analiz İşlemleri Sonuçları	166
Tablo 74. Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği Aşırı Hareketlilik Alt Ölçeği' nin Test- Tekrar Test Güvenirliği Analiz Sonucu	167
Tablo 75. Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği' nin Orijinal ve Türkçe Formlarının Alt Ölçeklerinin İç Tutarlık (Cronbach Alpha) Katsayılarının Karşılaştırılması.....	167
Tablo 76. Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği' nin Tümü ile Alt Ölçeklerinin Puanları Arasındaki İlişkilerini Sınamak İçin Hesaplanan Korelasyon Katsayıları	169

Tablo 77. Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği'nin Alt Ölçeklerinin Birbirleri Arasındaki İlişkileri Sınamak İçin Hesaplanan Korelasyon Katsayıları	170
Tablo 78. Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği ile Sosyal Beceri Tarama Listesi Arasındaki Korelasyon	172
Tablo 79. Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği'nin Alt Ölçekleri ile Sosyal Beceri Tarama Listesi Arasındaki Korelasyonlar	173
Tablo 80. Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği ile Bakış Açısı Alma Testi Arasındaki Korelasyonlar.....	174
Tablo 81. Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği'nin Alt Ölçekleri ile Bakış Açısı Alma Testi Arasındaki Korelasyonlar	175
Tablo 82. Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği Saldırganlık Alt Ölçeği'nin Madde Ayırdedicilik Gücü İçin Yapılan "t" Testi Analiz Sonuçları	176
Tablo 83. Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği Başkalarına Yardımı Amaçlayan Sosyal Davranışlar Alt Ölçeği'nin Madde Ayırdedicilik Gücü İçin Yapılan "t" Testi Analiz Sonuçları.....	177
Tablo 84. Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği Asosyal Davranışlar Alt Ölçeği'nin Madde Ayırdedicilik Gücü İçin Yapılan "t" Testi Analiz Sonuçları.....	178
Tablo 85. Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği Korkulu-Kaygılı Olma Alt Ölçeği'nin Madde Ayırdedicilik Gücü İçin Yapılan "t" Testi Analiz Sonuçları.....	179
Tablo 86. Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği Dışlanma Alt Ölçeği'nin Madde Ayırdedicilik Gücü İçin Yapılan "t" Testi Analiz Sonuçları	180
Tablo 87. Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği Aşırı Hareketlilik Alt Ölçeği'nin Madde Ayırdedicilik Gücü İçin Yapılan "t" Testi Analiz Sonuçları.....	181
Tablo 88. Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği Maddelerinin Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri	182
Tablo 89. Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği İç Tutarlık (Cronbach Alpha) Katsayısı.....	182

Tablo 90. Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği İçin Madde Analiz İşlemleri Sonuçları	183
Tablo 91. Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği için Test- Tekrar Test Güvenirliği Analiz Sonucu	183
Tablo 92. Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği' nin Orijinal ve Türkçe Formlarının İç Tutarlık (Cronbach Alpha) Katsayılarının Karşılaştırılması	184
Tablo 93. Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği ile Bakış Açısı Alma Testi Kriter Geçerliği.....	185
Tablo 94. Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği' nin Madde Ayırdedicilik Gücü İçin Yapılan “t” Testi Analiz Sonuçları.....	186
Tablo 95. Resimli Sosyometri Ölçeği Maddelerinin Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri	187
Tablo 96. Resimli Sosyometri Ölçeği İç Tutarlık (Cronbach Alpha) Katsayısı	187
Tablo 97. Resimli Sosyometri Ölçeği İçin Madde Analiz İşlemleri Sonuçları.....	188
Tablo 98. Resimli Sosyometri Ölçeği için Test- Tekrar Test Güvenirliği Analiz Sonucu.....	188
Tablo 99. Resimli Sosyometri Ölçeği ile Sınıfta Çok Sevilen Arkadaşlar Arasındaki İlişki.....	189
Tablo 100. Resimli Sosyometri Ölçeği' nin Madde Ayırdedicilik Gücü İçin Yapılan T Testi Analiz Sonuçları.....	190
Tablo 101. Cinsiyet ve Anne Tutumlarına Göre Sosyal Konum İle İlgili Tanımlayıcı İstatistik Sonuçları	191
Tablo 102. Cinsiyet ve Anne Tutumlarına Göre Sosyal Konum İle İlgili İki Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	192
Tablo 103. Cinsiyet ve Anne Tutumlarına Göre Saldırganlık İle İlgili Tanımlayıcı İstatistik Sonuçları	193
Tablo 104. Cinsiyet ve Anne Tutumlarına Göre Saldırganlık İle İlgili İki Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	193

Tablo 105. Cinsiyet ve Anne Tutumlarına Göre Başkalarına Yardımı Amaçlayan Sosyal Davranış İle İlgili Tanımlayıcı İstatistik Sonuçları.....	195
Tablo 106. Cinsiyet ve Anne Tutumlarına Göre Başkalarına Yardımı Amaçlayan Sosyal Davranış İle İlgili İki Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	195
Tablo 107. Cinsiyet ve Anne Tutumlarına Göre Asosyal Davranış İle İlgili Tanımlayıcı İstatistik Sonuçları	197
Tablo 108. Cinsiyet ve Anne Tutumlarına Göre Asosyal Davranış İle İlgili İki Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	197
Tablo 109. Cinsiyet ve Anne Tutumlarına Göre Korkulu-Kaygılı Olma İle İlgili Tanımlayıcı İstatistik Sonuçları.....	198
Tablo 110. Cinsiyet ve Anne Tutumlarına Göre Korkulu-Kaygılı Olma İle İlgili İki Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	199
Tablo 111. Cinsiyet ve Anne Tutumlarına Göre Dışlanma İle İlgili Tanımlayıcı İstatistik Sonuçları	200
Tablo 112. Cinsiyet ve Anne Tutumlarına Göre Dışlanma İle İlgili İki Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	200
Tablo 113. Cinsiyet ve Anne Tutumlarına Göre Aşırı Hareketlilik İle İlgili Tanımlayıcı İstatistik Sonuçları	201
Tablo 114. Cinsiyet ve Anne Tutumlarına Göre Aşırı Hareketlilik İle İlgili İki Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	202
Tablo 115. Cinsiyet ve Anne Tutumlarına Göre Akranların Şiddetine Maruz Kalma İle İlgili Tanımlayıcı İstatistik Sonuçları.....	203
Tablo 116. Cinsiyet ve Anne Tutumlarına Göre Akranların Şiddetine Maruz Kalma İle İlgili İki Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	204
Tablo 117. Anne Eğitim Düzeyine Göre Sosyal Konum İle İlgili Tanımlayıcı İstatistik Sonuçları	205
Tablo 118. Anne Eğitim Düzeyine Göre Sosyal Konum İle İlgili Tek Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	205
Tablo 119. Anne Eğitim Düzeyine Göre Saldırganlık İle İlgili Tanımlayıcı İstatistik Sonuçları.....	206

Tablo 120. Anne Eğitim Düzeyine Göre Saldırganlık İle İlgili Tek Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	206
Tablo 121. Anne Eğitim Düzeyine Göre Başkalarına Yardımı Amaçlayan Sosyal Davranış İle İlgili Tanımlayıcı İstatistik Sonuçları.....	207
Tablo 122. Anne Eğitim Düzeyine Göre Başkalarına Yardımı Amaçlayan Sosyal Davranış İle İlgili Tek Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	207
Tablo 123. Anne Eğitim Düzeyine Göre Asosyal Davranış İle İlgili Tanımlayıcı İstatistik Sonuçları	208
Tablo 124. Anne Eğitim Düzeyine Göre Asosyal Davranış İle İlgili Tek Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	208
Tablo 125. Anne Eğitim Düzeyine Göre Korkulu-Kaygılı Olma İle İlgili Tanımlayıcı İstatistik Sonuçları	209
Tablo 126. Anne Eğitim Düzeyine Göre Korkulu-Kaygılı Olma İle İlgili Tek Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	210
Tablo 127. Anne Eğitim Düzeyine Göre Dışlanma İle İlgili Tanımlayıcı İstatistik Sonuçları	210
Tablo 128. Anne Eğitim Düzeyine Göre Dışlanma İle İlgili Tek Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	211
Tablo 129. Anne Eğitim Düzeyine Göre Aşırı Hareketlilik İle İlgili Tanımlayıcı İstatistik Sonuçları	211
Tablo 130. Anne Eğitim Düzeyine Göre Aşırı Hareketlilik İle İlgili Tek Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	208
Tablo 131. Anne Eğitim Düzeyine Göre Akranların Şiddetine Maruz Kalma İle İlgili Tanımlayıcı İstatistik Sonuçları.....	212
Tablo 132. Anne Eğitim Düzeyine Göre Akranların Şiddetine Maruz Kalma İle İlgili Tek Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	213
Tablo 133. Baba Eğitim Düzeyine Göre Sosyal Konum İle İlgili Tanımlayıcı İstatistik Sonuçları	213
Tablo 134. Baba Eğitim Düzeyine Göre Sosyal Konum İle İlgili Tek Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	214

Tablo 135. Baba Eğitim Düzeyine Göre Saldırganlık İle İlgili Tanımlayıcı İstatistik Sonuçları.....	214
Tablo 136. Baba Eğitim Düzeyine Göre Saldırganlık İle İlgili Tek Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	215
Tablo 137. Baba Eğitim Düzeyine Göre Başkalarına Yardımı Amaçlayan Sosyal Davranış İle İlgili Tanımlayıcı İstatistik Sonuçları.....	215
Tablo 138. Baba Eğitim Düzeyine Göre Başkalarına Yardımı Amaçlayan Sosyal Davranış İle İlgili Tek Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	216
Tablo 139. Baba Eğitim Düzeyine Göre Asosyal Davranış İle İlgili Tanımlayıcı İstatistik Sonuçları.....	217
Tablo 140. Baba Eğitim Düzeyine Göre Asosyal Davranış İle İlgili Tek Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	217
Tablo 141. Baba Eğitim Düzeyine Göre Korkulu-Kaygılı Olma İle İlgili Tanımlayıcı İstatistik Sonuçları.....	218
Tablo 142. Baba Eğitim Düzeyine Göre Korkulu-Kaygılı Olma İle İlgili Tek Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	218
Tablo 143. Baba Eğitim Düzeyine Göre Dışlanma İle İlgili Tanımlayıcı İstatistik Sonuçları.....	219
Tablo 144. Baba Eğitim Düzeyine Göre Dışlanma İle İlgili Tek Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	219
Tablo 145. Baba Eğitim Düzeyine Göre Aşırı Hareketlilik İle İlgili Tanımlayıcı İstatistik Sonuçları.....	220
Tablo 146. Baba Eğitim Düzeyine Göre Aşırı Hareketlilik İle İlgili Tek Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	220
Tablo 147. Baba Eğitim Düzeyine Göre Akranların Şiddetine Maruz Kalma İle İlgili Tanımlayıcı İstatistik Sonuçları.....	221
Tablo 148. Baba Eğitim Düzeyine Göre Akranların Şiddetine Maruz Kalma İle İlgili Tek Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	221

BÖLÜM 1

GİRİŞ

1. 1. PROBLEM

Değişen yaşam koşulları, pek çok alanda olduğu gibi sosyal hayatta da bazı değişikliklere yol açmıştır. Bu değişiklikler içinde aile yapısında gerçekleştirenler, etkileri bakımından önem taşımaktadır. Şöyle ki anne, baba, çocuklardan oluşan çekirdek ailelerin yaygınlaşması, kadınların iş yaşamında daha etkin rol almaya başlamaları, boşanma oranlarına bağlı olarak tek ebeveynli ailelerin sayısının artmasının etkileri çeşitli olabilmektedir. Bu etkilerden bazıları, çocukların okul öncesi eğitim alma oranlarının artması ve okul öncesi eğitime başlama yaşının düşmesidir.

Okul öncesi dönem, gelişimin hızlı ve etkilerinin kalıcı olduğu bir dönem olması nedeniyle, okul öncesi eğitimin önemini de arttırmaktadır (Wood, Cowan ve Baker, 2002). Bununla birlikte okul öncesi eğitim kurumları, çocukların ilk akran deneyimlerini yaşadıkları yer olmaları nedeniyle de önem taşımaktadır (Wood, Cowan ve Baker, 2002).

Çocukların okul öncesi eğitim kurumlarında etkileşim halinde oldukları akranları, zihinsel (Doll, Murphy ve Song, 2003; Ladd, Kochenderfer ve Coleman, 1997), sosyal (Beyazkürk, Anlık ve Dinçer, 2007; Szweczyk- Sokolowski, Bost ve Wainwright, 2005), duygusal (Çetin, Bilbay ve Kaymak, 2002; Mendez, Fantuzzo, ve Cicchetti, 2002), psikolojik (Prinstein, Cheah ve Guyer, 2005; Ladd ve Burgess, 1999) ve fiziksel (Çetin, Bilbay ve Kaymak, 2002) gelişimlerine önemli katkılar sağlamaktadır. Akranlar gelişim alanlarına katkılarını, etkileşimler sırasında; bilgi kaynağı (Polenski, 2001; Santrock, 2004), model ve/veya rehber (Batey, 2002) olarak ve ilişkilerde sağlanan yakınlık (Denham, 2007; Schrepferman, Eby, Snyder ve Stropes, 2006) ve akran gruplarında, çocuklar arasındaki eşitlik (Çetin, Bilbay ve Kaymak, 2002) ve benzer olma (Farmer ve Cadwallader, 2000) unsurları ile gerçekleştirmektedir.

Okul öncesi dönem, çocukların akran ilişkilerinin temellerinin atıldığı yıllar olmasının yanı sıra akran ilişkilerinin kısa ve uzun süreli etkileri açısından da önem taşımaktadır. Akran ilişkilerinin kısa süreli etkilerine bakıldığında, akranlarla kurulan

başarılı ilişkilerin, okula uyumu etkilediği belirtilmiştir (Ladd ve Price, 1987). Bununla birlikte başarısız akran ilişkileri depresyon, yalnızlık, kaygı vb. dışa yönelik problemlerle (Prinstein, Cheah ve Guyer, 2005), duygusal ve sosyal uyumsuzlukla, akademik başarısızlıkla ilişkili bulunmuştur (Birch ve Ladd, 1997). Okul öncesi dönemdeki akran ilişkileri, orta çocukluk ve ergenlik dönemindeki suç işleme, iletişim problemleri ve akranlarla yaşanan problemler, içe ve dışa yönelik davranış problemleri ve sosyal uyumla ilişkili bulunmuştur (Evans, 2002; Hay, Payne ve Chadwick, 2004; Ladd, 2006). Okul öncesi dönemde saldırgan ve akranları tarafından reddedilen çocuklar, orta çocukluk çağı boyunca da reddedilmektedirler (Evans, 2002; Hay, Payne ve Chadwick, 2004; Ladd, 2006). Çocukların akran merkezli sosyal yeterliliği kazanmaları okul öncesi dönem boyunca gerçekleşmektedir. Çocuklar bu dönemde akran ilişkilerinde problemler, başarısızlıklar yaşadıklarında sonraki yıllarda davranış ve sosyal uyumsuzluklar açısından risk altına girmektedirler. Zihinsel gerilikler, davranış problemleri ile karşılaşma riskleri artmaktadır (Brown, Odom ve Conray, 2001). Belirtilenler doğrultusunda olumlu akran ilişkilerinin çocuğun gelişimini desteklediği, akran etkileşim problemlerinin de ileriki yıllardaki sosyal yeterlilik problemlerinin belirleyicisi olduğu tespit edilmiştir (Brown, Odom ve Conray, 2001).

Yapılan çalışmalar, akran ilişkilerinin okul öncesi dönemdeki önemini ve etkilerini ortaya koymaktadır. Okul öncesi dönemdeki akran ilişkilerinin yapısının ortaya konulması, akran ilişkilerinde yaşanan problemlerin belirlenmesi ve bu problemlere yönelik çözümlerin geliştirilmesi açısından önem taşımaktadır.

Ülkemizde de ilköğretim, ortaöğretim ve yüksek öğretim dönemindeki akran ilişkilerine yönelik araştırmalar ve ölçekler (Akgün, 2005; Bilgiç ve Yurtal, 2008; Can ve Akdoğan, 2007; Çakır ve Yazıcıoğlu, 2007; Dölek, 2002; Ertokuş Delikara 2000; Gültekin, 2003; Önder ve Gülay, 2005; Önder ve Gülay Duman, 2006 b; Önder ve Gülay, 2008; Pekel, 2004; Topçu ve Erdur-Baker, 2007) bulunmakla birlikte okul öncesi dönem çocuklarının akran ilişkilerinin belirlenmesine yönelik ölçeklerin sınırlı olması bu konuda yapılan çalışmaları sınırlandırmaktadır. Örnek olarak, okul öncesi ve ilköğretim dönemi çocukları için Resimli Sosyometri Tekniği bulunmamaktadır. Diğer yandan, ilköğretim dönemi çocukları için kullanılan sosyometri tekniğinin sadece güvenilirlik çalışmasının yapılmış, geçerlik çalışması

gerçekleştirilmemiştir (Öner, 1997). Ayrıca okul öncesi dönemi çocuklarının zihinsel yeteneklerinin olduğu kadar sosyal ilişkilerinin incelenmesi de gerekli olduğundan, bu alandaki ölçek sayısının artmasına ihtiyaç vardır.

Buradan yola çıkarak, okul öncesi dönem çocuklarına yönelik üç ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması ve bu dönem çocuklarının akran ilişkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

1. 2. AMAÇ

Araştırmanın genel amacı, okul öncesi dönem çocuklarının akran ilişkilerine yönelik "Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği", "Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği" ve "Resimli Sosyometri Ölçeği" nin Türkçe'ye uyarlanması ve okul öncesi dönem çocuklarının akran ilişkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir.

Araştırmada ele alınan problemlere dayalı olarak, iki temel amaç bulunmaktadır:

1. 2. 1. "Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği", "Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği" ve "Resimli Sosyometri Ölçeği" nin Türkçe'ye uyarlanması amacıyla yönelik olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. 2. 1. 1. Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği' nin Türkçe versiyonu ile İngilizce versiyonu dilsel eşdeğerliğe sahip midir ?

1. 2. 1. 2. Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği, güvenilir bir ölçme aracı mıdır ?

1. 2. 1. 2. 1. Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği, iç tutarlığa sahip bir ölçme aracı mıdır ?

1. 2. 1. 2. 2. Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği'nin alt ölçekleri, iç tutarlığa sahip midir ?

1. 2. 1. 2. 3. Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği, test- tekrar test güvenilirliğine sahip bir ölçme aracı mıdır ?

1. 2. 1. 2. 4. Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği alt ölçekleri, test- tekrar test güvenilirliğine sahip midir ?

1. 2. 1. 3. Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği, geçerli bir ölçme aracı mıdır ?

1. 2. 1. 3. 1. Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği, kapsam geçerliğine sahip bir ölçme aracı mıdır ?

1. 2. 1. 3. 2. Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği, yapı geçerliğine sahip bir ölçme aracı mıdır ?

1. 2. 1. 3. 3. Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği'nin alt ölçekleri kriter geçerliğine sahip midir ?

1. 2. 1. 3. 4. Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği' nin madde analizi sonuçları, istatistiksel açıdan manidar mıdır ?

1. 2. 1. 4. Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği, Türkçe versiyonu ile İngilizce versiyonu dilsel eşdeğerliğe sahip midir ?

1. 2. 1. 5. Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği, güvenilir bir ölçme aracı mıdır ?

1. 2. 1. 5. 1. Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği, iç tutarlılığa sahip bir ölçme aracı mıdır ?

1. 2. 1. 5. 2. Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği, test- tekrar test güvenilirliğine sahip bir ölçme aracı mıdır ?

1. 2. 1. 6. Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği, geçerli bir ölçme aracı mıdır ?

1. 2. 1. 6. 1. Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği, kapsam geçerliğine sahip bir ölçme aracı mıdır ?

1. 2. 1. 6. 2. Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği kriter geçerliğine sahip bir ölçme aracı mıdır ?

1. 2. 1. 6. 3. Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği'nin madde analizi sonuçları, istatistiksel açıdan manidar mıdır ?

1. 2. 1. 7. Resimli Sosyometri Ölçeği, güvenilir bir ölçme aracı mıdır ?

1. 2. 1. 7. 1. Resimli Sosyometri Ölçeği, iç tutarlılığa sahip bir ölçme aracı mıdır ?

1. 2. 1. 7. 2. Resimli Sosyometri Ölçeği, test- tekrar test güvenilirliğine sahip bir ölçme aracı mıdır ?

1. 2. 1. 8. Resimli Sosyometri Ölçeği, geçerli bir ölçme aracı mıdır ?

1. 2. 1. 8. 1. Resimli Sosyometri Ölçeği, kapsam geçerliğine sahip bir ölçme aracı mıdır ?

1. 2. 1. 8. 2. Resimli Sosyometri Ölçeği, kriter geçerliğine sahip bir ölçme aracı mıdır ?

1. 2. 1. 8. 3. Resimli Sosyometri Ölçeği, madde analizi sonuçları, istatistiksel açıdan manidar mıdır ?

1. 2. 2. “5-6 yaş çocuklarının akran ilişkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi” amacıyla da aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. 2. 2. 1. 5-6 yaş çocuklarının sosyal konumlarında, cinsiyet ve anne tutumlarına göre fark var mıdır ?

1. 2. 2. 2. 5-6 yaş çocuklarının saldırgan davranışlarında, cinsiyet ve anne tutumlarına göre fark var mıdır ?

1. 2. 2. 3. 5-6 yaş çocuklarının başkalarına yardımı amaçlayan sosyal davranışlarında, cinsiyet ve anne tutumlarına göre fark var mıdır ?

1. 2. 2. 4. 5-6 yaş çocuklarının asosyal davranışlarında, cinsiyet ve anne tutumlarına göre fark var mıdır ?

1. 2. 2. 5. 5-6 yaş çocuklarının korkulu-kaygılı olmalarında, cinsiyet ve anne tutumlarına göre fark var mıdır ?

1. 2. 2. 6. 5-6 yaş çocuklarının dışlanmalarında, cinsiyet ve anne tutumlarına göre fark var mıdır ?

1. 2. 2. 7. 5-6 yaş çocuklarının aşırı hareketliliklerinde, cinsiyet ve anne tutumlarına göre fark var mıdır ?

1. 2. 2. 8. 5-6 yaş çocuklarının akranların şiddetine maruz kalmalarında, cinsiyet ve anne tutumlarına göre fark var mıdır ?

1. 2. 2. 9. 5-6 yaş çocuklarının sosyal konumlarında, anne eğitim düzeyine göre fark var mıdır ?

1. 2. 2. 10. 5-6 yaş çocuklarının saldırgan davranışlarında, anne eğitim düzeyine göre fark var mıdır ?

1. 2. 2. 11. 5-6 yaş çocuklarının başkalarına yardımı amaçlayan sosyal davranışlarında, anne eğitim düzeyine göre fark var mıdır ?

1. 2. 2. 12. 5-6 yaş çocuklarının asosyal davranışlarında, anne eğitim düzeyine göre fark var mıdır ?

1. 2. 2. 13. 5-6 yaş çocuklarının korkulu-kaygılı olmalarında, anne eğitim düzeyine göre fark var mıdır ?

1. 2. 2. 14. 5-6 yaş çocuklarının dışlanmalarında, anne eğitim düzeyine göre fark var mıdır ?

1. 2. 2. 15. 5-6 yaş çocuklarının aşırı hareketliliklerinde, anne eğitim düzeyine göre fark var mıdır ?

1. 2. 2. 16. 5-6 yaş çocuklarının akranların şiddetine maruz kalmalarında, anne eğitim düzeyine göre fark var mıdır ?

1. 2. 2. 17. 5-6 yaş çocuklarının sosyal konumlarında, baba eğitim düzeyine göre fark var mıdır ?

1. 2. 2. 18. 5-6 yaş çocuklarının saldırgan davranışlarında, baba eğitim düzeyine göre fark var mıdır ?

1. 2. 2. 19. 5-6 yaş çocuklarının başkalarına yardımı amaçlayan sosyal davranışlarında, baba eğitim düzeyine göre fark var mıdır ?

1. 2. 2. 20. 5-6 yaş çocuklarının asosyal davranışlarında, baba eğitim düzeyine göre fark var mıdır ?

1. 2. 2. 21. 5-6 yaş çocuklarının korkulu-kaygılı olmalarında, baba eğitim düzeyine göre fark var mıdır ?

1. 2. 2. 22. 5-6 yaş çocuklarının dışlanmalarında, baba eğitim düzeyine göre fark var mıdır ?

1. 2. 2. 23. 5-6 yaş çocuklarının aşırı hareketliliklerinde, baba eğitim düzeyine göre fark var mıdır ?

1. 2. 2. 24. 5-6 yaş çocuklarının akranların şiddetine maruz kalmalarında, baba eğitim düzeyine göre fark var mıdır ?

1. 3. ÖNEM

Bu araştırma,

Okul öncesi dönem çocuklarının akran ilişkilerine yönelik üç ölçeğin 'Türkçe' ye uyarlanması açısından,

Türkiye’ de küçük çocukların akran ilişkilerine odaklanan ölçeklerin sınırlı olması açısından,

Türkiye’ de okul öncesinde akran ilişkilerine yönelik yayınların, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde yapılmasına karşılık, okul öncesi dönemle ilgili oldukça az sayıda olması açısından,

Akran ilişkilerinin farklı değişkenlerle ilişkilerinin ortaya konulması,

Çocukların erken davranış örneklerini özellikle akran çevresi içinde çalışan bir çok araştırmacıya göre (Cassidy ve Asher, 1992; Chen, Chang, He ve Liu, 2005; Johnson, Ironsmith, Snow ve Poteat, 2000) akran ilişkilerinin, çocukların sosyal-psikolojik sağlıklarının en önemli belirleyicilerinden biri olması nedeniyle,

Okul öncesi uzman ve eğitimcilerinin, çocukların akran ilişkilerini daha sistematik ve çok boyutlu değerlendirebilmelerine olanak sağlanması bakımından,

Araştırmanın iki temel amacından biri olan, 5-6 yaş çocuklarının akran ilişkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi sonucunda, Türkçe’ ye uyarlanan ölçekler için geçerlik kanıtının sağlanması

Yurt dışında yapılan çalışmalarda, aile ile ilgili olarak, bağlanma, boşanma, aile içi şiddet, aile büyüklüğü, doğum sırası, kardeş sayısı, anne babalara ilişkin sorunlar (madde bağımlılığı, anne depresyonu, suç işleme vb. (Connor, 2005; Larson ve Lochman, 2002) gibi değişkenlerin, çocukların akran ilişkilerine etkisinin daha sıklıkla incelendiği görülmektedir. Bu bağlamda, bu çalışmada yer alan anne baba eğitim düzeyi gibi, konu ile ilgili literatürde sıklıkla karşılaşılmayan değişkenlerin bu araştırmada yer alması açısından araştırma önem taşımaktadır.

1. 4. VARSAYIMLAR

Bu araştırmada;

Başka bir ülkede geliştirilmiş ölçeklerin, uygun değişikliklerle farklı bir kültüre uyarlanabileceği varsayılmıştır.

Araştırmaya katılan çocuklara ait demografik bilgilerin edinildiği kişisel dosyalarındaki bilgilerin doğru olduğu varsayılmıştır.

Ölçeklerin dilsel eşdeğerlik çalışmasında yer alan öğretmenlerin yabancı dil düzeylerinin birbirine eşit olduğu varsayılmıştır.

Çalışma gruplarındaki çocukların, evrenle aynı özelliklere sahip bireylerden oluştuğu varsayılmıştır.

Örneklem gruplarındaki çocukların, evrenle aynı özelliklere sahip oldukları varsayılmıştır.

Gerek güvenirlik geçerlik, gerek akran ilişkilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi boyutlarında ölçekleri dolduran öğretmenlerin, çocukların davranışlarıyla ilgili objektif değerlendirme yaptıkları varsayılmıştır.

Akran ilişkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesinde tutum ölçeğini dolduran annelerin, kendi tutumlarıyla ilgili objektif değerlendirmeler yaptıkları varsayılmıştır.

1. 5. SINIRLILIKLAR

1. 5. 1. Araştırmanın dilsel eşdeğerlik, güvenirlik, geçerlik çalışmalarını kapsayan ilk bölümündeki sınırlılıklar şunlardır:

1. 5. 1. 1. Ölçeklerin dilsel eşdeğerliği, güvenirlik ve geçerlik çalışmaları 2006-2007 eğitim- öğretim yılının bahar dönemi ile sınırlandırılmıştır.

1. 5. 1. 2. Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği'nin ve Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği 'nin dilsel eşdeğerliği çalışmaları, İstanbul ili Avrupa yakasından Nişantaşı, Asya yakasından, Kadıköy, ve Üsküdar ilçelerindeki Milli Eğitim Bakanlığı' na bağlı resmi ve özel ilköğretim okulları ve anaokullarıyla sınırlandırılmıştır.

1. 5. 1. 3. Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği' nin ve Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği' nin güvenirlik geçerlik çalışmaları, İstanbul ili Avrupa yakasından, Bağcılar, Bakırköy, Küçükçekmece, Beylikdüzü, Gaziosmanpaşa, Şişli, Fatih, Sultanbeyli, Büyükçekmece, Avcılar ilçeleriyle, Asya yakasından Kadıköy, Kartal, Üsküdar ilçelerindeki Milli Eğitim Bakanlığı' na bağlı resmi ve özel ilköğretim okulları ve anaokullarıyla sınırlandırılmıştır.

1. 5. 1. 4. Resimli Sosyometri Ölçeği' nin güvenirlik geçerlik çalışmaları, İstanbul ili Avrupa yakasından, Gaziosmanpaşa, ilçesi ile Asya yakasından Kadıköy, ilçesindeki Milli Eğitim Bakanlığı' na bağlı resmi ilköğretim okullarının anasınıflarıyla sınırlandırılmıştır.

1. 5. 1. 5. Ölçeklerin dilsel eşdeğerlik, geçerlik güvenirlik çalışmaları, normal gelişim özellikleri gösteren 5-6 yaş grubu çocuklarının öğretmenlerinin değerlendirmeleri ile sınırlandırılmıştır.

1. 5. 2. Araştırmanın akran ilişkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesini kapsayan ikinci bölümündeki sınırlılıklar şunlardır:

1. 5. 2. 1. Akran ilişkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi çalışmasının verileri, 2007-2008 eğitim- öğretim yılının güz döneminde toplanmıştır.

1. 5. 2. 2. Akran ilişkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi çalışmasının evreni, İstanbul ilinin, Avrupa yakasından Fatih, Bayrampaşa, Gaziosmanpaşa, Büyükçekmece ve Beşiktaş ilçeleriyle, Asya yakasından Kadıköy, Üsküdar, Ümraniye, Kartal ve Maltepe ilçelerindeki Milli Eğitim Bakanlığı' na bağlı resmi ilköğretim okullarının anasınıflarıyla sınırlandırılmıştır.

1. 5. 2. 3. Akran ilişkilerinin çeşitli değişkenlerle ilişkilerinin incelenmesi çalışması, normal gelişim özellikleri gösteren, 5-6 yaş çocukları ile sınırlıdır.

1. 5. 2. 4. Araştırmanın ikinci bölümü, akran ilişkilerinin; anne tutumları, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, cinsiyet ve akran ilişki boyutlarının (saldırganlık, aşırı hareketlilik, kaygılı- korkulu olma, başkasına yardımı amaçlayan sosyal davranış, sosyal olmama, dışlanma, akran şiddetine maruz kalma, akranlar tarafından kabul edilme ve akranlar tarafından reddedilme açısından) incelenmesi ile sınırlandırılmıştır.

1. 5. 2. 5. Akran ilişkilerinin çeşitli değişkenlerle ilişkilerinin incelenmesi çalışması, Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği ve Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği, Resimli Sosyometri Ölçeği ve Aile Tutum Envanteri- Anne Formu ile sınırlandırılmıştır.

1. 5. 2. 6. Akran ilişkilerinin çeşitli değişkenlerle ilişkilerinin incelenmesi çalışması, İstanbul ili Avrupa yakasından Fatih, Bayrampaşa, Gaziosmanpaşa, Büyükçekmece ve Beşiktaş ilçeleriyle, Asya yakasından Kadıköy, Üsküdar, Ümraniye, Kartal ve Maltepe ilçelerindeki Milli Eğitim Bakanlığı' na bağlı resmi ilköğretim okullarının anasınıflarıyla sınırlandırılmıştır.

1. 5. 2. 7. Akran ilişkilerinin çeşitli değişkenlerle ilişkilerinin incelenmesi çalışması, 5-6 yaş grubu çocuklarının öğretmenlerinin ve annelerinin görüşleriyle sınırlandırılmıştır.

1. 6. TANIMLAR

1. 6. 1. Akran İlişkilerine Ait Tanımlar

Akranlar: Bir çocukla aynı yaşta ya da olgunluk düzeyindeki diğer çocuklar (Berndt, 1997; Santrock, 2004).

İlişki: İki kişi arasında zaman içerisinde duygular, beklentiler gibi farklı değişkenlerle şekillenen etkileşimlerin bütünüdür (Berndt, 1997).

Sosyal Gelişim: Diğer insanlarla ilişkilerde, duyguların, davranışların ve kavramların düzenlenmesidir (Senson, Hemphills ve Smart, 2004).

Sosyal Yeterlik: Sosyal durumlardaki isteklerini, fırsatlarını algılayabilmek ve bu istek, fırsatlara esnek tepkiler verebilmeyi ve kendi ile diğerlerinin istekleri arasındaki dengeyi sağlayabilmeyi içerir (Hawley, 2002).

Başkalarına Yardımı Amaçlayan Sosyal Davranış: Başkalarının yararına yapılan, duygusal tutarlılık ve sosyal yeterlikle şekillenen gönüllü davranışları ifade eder (Cunningham, 1993; Feldman, 2005; Hawley, 2002; Hay ve Pawlby, 2003; Persson, 2005a).

Saldırganlık: Diğer kişilere ya da nesnelere yönelik kasıtlı ve zarar verici davranışlardır (Brook, Zheng, Whiteman ve Brook, 2001; Cole, Cole ve Lightfoot, 2001; Feldman, 2005).

Sosyal Çekingenlik: Tanınmayan ya da az tanınan akran ve yetişkinlerin yanında gösterilen çekingen davranışlardır (Hart ve diğerleri, 2000).

Aşırı Hareketlilik: Gelişimsel olarak uygun olmayan düzeydeki baskıcı, dikkatsiz, hiç durmayan davranışları ifade eder (Keown, 2000).

Sosyal Kaygı: Kişilerin yapmayı arzuladıkları bir şeye karşılık, diğer kişilerin tepkilerini bir baskı unsuru olarak algılayarak, istediklerini gerçekleştirememeyi ifade etmektedir (Roth Ledley ve Heimberg, 2006).

Akran Şiddeti (Zorbalık): Kışkırtma unsuru olmadan, birisine karşı tekrarlanan, sistemli ve yoğun olarak gerçekleşen psikolojik, fiziksel ve duygusal zarar verme ya da birisini rahat bırakmama, gücün dengesiz biçimde kullanılması ile şekillenen, hedef alınan kişide korku, endişe yaratmayı amaçlayan akran saldırganlığıdır (Akgün, 2005; Camodeca ve Goossens, 2005; Crothers ve Levinson, 2004; Gillies-Rezo ve Bosacki, 2003; Rigby, 2004; Pekel, 2004, Santrock, 2004).

Akran Şiddetine Maruz Kalma: Güçlü olan çocuğun, daha güçsüz olana herhangi bir tahrik unsuru olmadan, tekrarlanan bir şekilde zorbalıkta bulunması olarak tanımlanmaktadır (Olweus, 1993).

Sosyometrik Teknikler: Bir kişinin, bir gruptaki sosyal yapı içerisindeki kişisel pozisyonunu ortaya çıkarmak için kullanılan değerlendirme teknikleridir. Çocuklarda sosyal konumu ortaya çıkarmak için sosyometri teknikleri, her bir çocuğun diğer çocuklar tarafından ne kadar sevildiğinin, oyun arkadaşı olma gibi çeşitli ölçütlerde ne kadar tercih edildiğinin ortaya konulmasıyla belirlenmektedir (Bukowski, Sippola, Hoza ve Newcomb, 2000).

Sosyal Konum: Bir çocuğun akran grubu içerisinde ne kadar sevildiği ya da sevilmediği ile oluşan pozisyonudur (Berndt, 1997).

Akranlar Tarafından Kabul Edilme: Akranlar tarafından kabul edilme, bir çocuğun akran grubu tarafından sevilme ve sevilme derecesi ile ortaya çıkan profilidir (Choi ve Kim, 2003; Ladd, Birch ve Buhs, 1999; Ladd, Kochenderfer ve Coleman, 1997; Slaughter, Dennis ve Pritchard, 2002).

Akranlar Tarafından Reddedilme: Akranlar tarafından reddedilme, akranlar tarafından sevilme ya da sevilme düzeyinin az olmasıdır (Farmer, 2000).

2. 6. 2. Literatüre Ait Diğer Tanımlar

Oransız Eleman Örnekleme (Yansız Örnekleme): Evrendeki tüm elemanların birbirine eşit seçilme şansına sahip oldukları örnekleme türüdür. Oransız eleman örneklemede, evrendeki eleman türlerinden her birinden örnekleme girenlerin sayısı tümü ile şansa bırakılmıştır (Karasar, 1995, s. 113).

Dilsel Eşdeğerlilik: Bir testin yabancı dilde ifade ettiği anlam ile başka bir dilde ifade ettiği anlamın aynı olması (Avcu, 2006, s. 10).

Güvenirlilik: Bireylerin aynı test kullanılarak aynı ve/veya değişik zamanlarda o test maddelerine verdiği yanıtların tutarlılığı ya da değişmezliği testin güvenirliliğidir. Test güvenirliliği, yanıtlar arası tutarlılıktır (Öner, 1997, s. 15).

Geçerlik: Bir testin “neyi”, ne denli “isabetli/doğru” olarak ölçütlüğüyle ilgili kavram, geçerliktir. Test ile ölçülmek istenilen davranışın/niteliğin ne denli isabetli ölçüldüğünün göstergesi, geçerlik katsayısıdır (Öner, 1997, s. 17).

BÖLÜM II

LİTERATÜR

Bu bölümde araştırma kapsamında yapılmış olan literatür taraması yer almaktadır. Bölüm, “Akran İlişkileri”, “Sosyal Konum” ve “Konu İle İlgili Araştırmalar” başlıkları altında üç bölümden oluşmaktadır.

2. 1. Akran İlişkileri

2. 1. 1. Akran İlişkilerine Ait Kuramlar

2. 1. 1. 1. 1930-1950 Yılları Arasındaki Kuramlar

2. 1. 1. 1. 1. Mead: Çevrenin, insan gelişimi üzerindeki etkisini vurgulayan, yapısalcı bir yaklaşımın savunucusu olan Mead’e göre, çocukluk döneminde sosyal gruplara katılma, bir gruptaki oyunlar sırasında rol oynama, taklit etme becerileri ile kendilik kavramının temeli atılmaktadır (Akt. Betts, 2005). Bu anlamda Mead, akranların, çocuğun kişilik gelişimine sağladığı katkıya vurgu yapmaktadır.

Betts’e göre (2005) akranlarla oynanan oyunlarda, çocuk hem çeşitli rollerin ne olduğu hakkında, hem de rollerin özellikleri ve roller arasındaki etkileşim hakkında bilgi sahibi olmaktadır. Betts, (2005) Mead’ in savunduğu yaklaşımın, akranlarla etkileşimi, sosyal dünyaya ait bir model oluşturduğunu, bu etkileşimlerle çocukların gerçek hayata, yetişkin dünyasına ilişkin provalar yapma imkanı bulduklarını belirttiğini vurgulamıştır. Corsaro (1985), Mead’in, çocukların kendilik kavramını, bireysel amaçlarla, grup amaçları arasında ortak bir amaca ulaşabildikleri zaman kazandıklarını vurguladığını ifade etmektedir. Ayrıca Mead, çocuk-çocuk etkileşiminin, hem dil kazanımında hem de öğrenme, sosyal dünyaya ait bilgileri yapılandırma, yorumlama becerilerinin kazanılmasında da önemli rol oynadığını ifade etmiştir (Akt. Betts, 2005).

2. 1. 1. 2. 1950-1980 Yılları Arasındaki Kuramlar

2. 1. 1. 2. 1. Bilişsel Gelişim Kuramı / Jean Piaget: Piaget, Zihinsel Gelişim Kuramı'nda, çocuğun dünyayı nasıl anladığı ve bu dünyayı anlamlandırma sürecinin zaman içerisinde ne tür değişiklikler gösterdiğini açıklamıştır. Bilişsel yapılar, Piaget' nin kuramının temelini oluşturmakla birlikte, gelişimin duygusal, sosyal ve ahlaki boyutlarına da değinmiştir (Akt. Atay Turhan, 2004).

Piaget (1959), bir çocuğun bilişsel gelişiminin, çevre ile etkili etkileşimine bağlı olduğunu belirtmiştir (Akt. Lash, 2004; Fawcett ve Garton, 2005). Bu öğrenme süreci içinde çocuğun var olan bilgileri ile edindiği yeni bilgiler arasında sürekli denge sağlanmaktadır.

Piaget, bilişsel gelişimi etkileyen dört faktör olduğunu belirtmiştir. Bu faktörler, olgunlaşma (merkezi sinir gelişimini ifade eder), fiziksel deneyim (nesnelere olan etkileşim), dengeleme (çocuğun hem çevresini hem de çevresel değişiklikler karşısında kendi öz yapılarını değiştirip düzenleyebildiği süreçtir) ve sosyal deneyimdir. Sosyal deneyim kapsamında, çocukların yaşlıları ve yetişkinlerle olan etkileşimi ifade edilmektedir (Oktay, 1999; Salkind, 2004).

Piaget (1932) akran etkileşimlerinin çocuğun sosyal- bilişsel gelişiminde eşsiz bir kaynak olduğunu belirtmiştir. Ayrıca akran ilişkilerinin niteliğinin, kalitesinin, işbirliğinin, yakınlığın gelişim açısından önem taşıdığını da vurgulamıştır (Akt. Ladd ve Burgess, 1999). Piaget, akran etkileşiminin, çocukların kendilerinin ve akranlarının bilgileri arasındaki farklılıkları ortaya çıkarma ve dengeyi sağlamalarında yardımcı olduğunu belirtmiştir. Piaget yaklaşımı, bilişsel açıdan tek başına çalışmaktan ziyade akran gruplarıyla birlikte çalışmanın daha çok yarar sağladığını belirtmektedir (Fawcett ve Garton, 2005). Akran etkileşimleri sonucunda çocuk, diğerlerinin duygularını, düşüncelerini daha iyi anlayabilecek, kişiler arası problemleri çözme becerileri gelişecek, sosyal ilişkilerdeki sebepleri-sonuç ilişkisini daha iyi anlayabilecektir. Piaget, çocukların akran ilişkilerindeki karşılıklı etkileşimler sırasında öğrendiklerini belirtmektedir. Buna göre akranlar etkileşimlerle birbirlerinin rollerini öğrenirler, kendi rollerini pekiştirirler (Akt. Staub, 2005). Piaget' ye göre, akranlar ebeveynlere göre adalet duygusunun öğrenilmesinde daha etkilidirler (Akt. Rhodes, 2003). Çünkü ebeveyn- çocuk ilişkisinde güç dağılımında taraflar arasında dengesizlik varken, çocuk-akran ilişkilerinde iki taraf eşit güçlere

sahiptir. Ayrıca zihinsel açıdan da sosyal ortam içerisinde çocuk akranlarıyla etkileşimleri sırasında diğer kişilerin ve kendi düşünme mekanizmasının farkına varır. Kendi düşünme mekanizması ile akranlarının düşünme mekanizmalarındaki farklılık onu çatışmaya ve dengesizliğe götürebilir. Bu kişiler arası ve kişisel çatışma, düşünme ve öğrenilenler doğrultusunda, var olan şemalarla çatışmanın çözülmesini sağlar. Dengesizlik dengeye dönüşür ve bu dönüşümler de çocuğun zihinsel gelişimini gerçekleştirir (Horn Keasal, 2001).

2. 1. 1. 2. 2. Sosyo Kültürel Gelişim Teorisi / Vygotsky: Vygotsky (1978), teorisinde, sosyal gelişimin ve kültürün gelişim üzerindeki etkisine odaklanmıştır. Genetik, çevresel faktörler gelişimi etkileyebilmektedir. Çevresel faktörler içerisinde sosyal çevre ve kültür yer almaktadır. Sosyal etkileşim, karmaşık ve üst düzeydeki bilişsel süreçlerin gelişimini etkilemektedir (Akt. Lash, 2004, Oktay, 1999, Salkind, 2004). Vygotsky' e (1978) göre çocukların hayatında, yetişkinlerle olduğu gibi sosyal deneyimler büyük öneme sahiptir. Sosyal deneyimler, taklit ile çocukların yeni davranışlar, beceriler öğrenmelerini sağlamaktadır. Sosyal konuşmanın içselleştirilmesi, sosyalleşmede, çocuğun zekasının gelişmesinde önemli bir yer tutmaktadır.

Bu teoriye göre çocuğun gelişiminde iki düzey vardır:

1. Kişilerarası düzey.
2. İçsel düzey

Gelişim kişilerarası süreçlerin, içsel süreçlere dönüştürülmesi ile sağlanır (Fawcett ve Garton, 2005). Sosyal etkileşimler öncelikle kişinin düşüncesinde daha sonra da davranışlarında değişikliğe yol açmaktadır. Bu doğrultuda sosyal etkileşimler hem bilişsel hem sosyal gelişimi desteklemektedir (Salkind, 2004).

Vygotsky' nin teorisine göre, çocuk akranlarıyla yapacağı çalışmalar sonucunda, planlama, problem çözme, işbirliği gibi bilişsel alanda fayda sağlayacaktır (Akt. Feldman, 2005). Ayrıca bir işi daha iyi yapabilen bir akranının (ya da belli durumlarda yetişkinin) rehberliği becerilerin öğrenilmesini ya da daha iyi gerçekleştirilmesini destekleyebilmektedir (Feldman, 2005). Çocuğun katıldığı kültürel ortam, hem bilişsel hem de sosyal gelişimi etkiler. Vygotsky' nin kuramında, akran işbirliği önem taşımaktadır. Şöyle ki Vygotsky, akran etkileşiminin sadece

sosyal düzeyde değil bilişsel düzeyde de çocuğa katkı sağladığını belirtmiştir. Vygotsky, akran işbirliğini, çocukların bir konu ya da beceride daha yeterli olan akranlarıyla işbirliği yapması olarak tanımlar (Akt. Salkind, 2004). Vygotsky' nin teorisine göre akran işbirliği, bir akran ile sözel iletişim kurmak, aktif katılım, çocuğun farklı bakış açılarını görmesini sağlayarak, bilişsel gelişimini desteklemektedir. Sosyal bilişsel gelişim, farklı bir bakış açısının farkına varıldığında oluşmaktadır (Fawcett ve Garton, 2005). Vygotsky' nin bakış açısına göre özellikle akranlarla gerçekleştirilen yapılandırılmış oyunlar becerileri arttırmaktadır (Howes ve Tonyan, 1999).

2. 1. 1. 2. 3. Sosyal Öğrenme Teorisi / Albert Bandura: Bandura' ya (1960) göre, bireylerin ilişkisel ve çevresel bileşenlerle kurduğu etkileşim sonucunda gelişim sağlanır. Bandura' ya göre kişiler diğer insanları gözlemleyerek ve taklit ederek öğrenmektedir. Gözlem yoluyla öğrenmede dört süreç vardır (Akt. Betts, 2005, Cairns, 1979; Crain, 2005; Evans, 2002):

1. Dikkate dayalı süreçler: Modelin çeşitli özellikleri (saygınlık, güç, farklılık gibi) ve gözlemcinin bireysel özellikleri (ihtiyaçları, ilgileri vb.) tarafından şekillenen bir süreçtir (Betts, 2005, Cairns, 1979; Crain, 2005; Evans, 2002).

2. Hatırlamaya dayalı süreçler: Öğrenilen önemli davranışların hatırlanmasıdır (Betts, 2005; Cairns, 1979; Crain, 2005; Evans, 2002).

3. Davranışı tekrarlamaya dayalı süreçler: Model alınan davranışların, tekrarlanmasıdır (Betts, 2005; Cairns, 1979; Crain, 2005; Evans, 2002).

4. Güçlendiren ve motivasyonu destekleyen süreçler: Hangi davranışların gerçekleştirileceğinin kişi tarafından belirlenmesidir. Bu belirlemede bireyden ve çevreden kaynaklanan motivasyon kaynaklarının rolü büyüktür. Bu süreç, 4 basamakta gerçekleşir: 1) Davranışın gelecekteki sonuçlarını tahmin etme, 2) Hedef belirleme ve değerlendirme, 3) Zihinsel beceriler ve problem çözme, 4) Kendini düzenleme (Betts, 2005; Cairns, 1979; Crain, 2005; Evans, 2002).

Teori, çocukların sosyal gelişimlerine odaklanmıştır. Bandura' ya (1960) göre çocuklar taklit ile sosyal becerileri öğrenmektedirler. Sosyal Öğrenme Teorisi' nde, sosyal çevrenin çocuğun gelişimine iki yönden etki sağladığı belirtilmektedirler (Quie, 2002; Wainwright, 2002):

1. Çocukların bu davranışları öğrenmeleri, yeni beceriler elde etmeleri onların motivasyonlarını arttırmaktadır ve daha sonraki öğrenmeleri de olumlu yönde pekiştirmektedir.

2. Yaş ilerledikçe toplumdaki beklentiler doğrultusunda, sosyal çevredeki değişiklikler de öğrenmeyi etkilemektedir.

Ertokuş ve Delikara' ya göre (2000), sosyal öğrenme kuramına göre uygun olmayan davranışların gelişiminde cezalar ve taklit etmenin katkısı büyüktür. Ödüllendirilecek davranışlar pekişecek ve tekrarlanacaktır. Akran ilişkilerinde de akranların pekiştirdikleri davranışlar tekrarlanıp, kalıcı hale gelecektir. Uygun olmayan davranışlar ödüllendirildiği takdirde davranış kalıcı hale gelecektir. Ayrıca akranlar davranışlarıyla birbirlerine model olmak suretiyle de davranışların öğrenilmesini sağlamaktadır (Yaşamın ilk yıllarında özellikle anne ve babalar çocukların model aldıkları temel kaynaklardır. Ebeveynlerin çocuklarıyla etkileşimleri sonucunda çocukların bu davranışları model alması, taklit etmesi öğrenmeyi beraberinde getirmektedir. Teoriye göre ebeveynler çocuklarına akranlar başta olmak üzere kişilerarası ilişkilerinde önem taşıyan becerileri, davranışları model olarak kazandırmaktadırlar. Çocuklar, ebeveynlerini örnek alarak kişilerarası ilişkilerini düzenleyebilmektedirler (Quie, 2002; Wainwright, 2002). Çocuklar, ebeveynlerinden öğrendikleri davranış kalıplarını katıldıkları sosyal ortamlarda da kullanabilmektedirler. Çocuklar akran etkileşimleri sırasında bir çok davranış örneğini (işbirliği, saldırganlık, empati vb.) öğrenmektedirler (Evans, 2002).

2. 1. 1. 3. 1980 Yılından Günümüze Kadar Gelen Kuramlar

2. 1. 1. 3. 1. Youniss

Youniss (1980), Piaget' nin kuramından yola çıkarak akran ilişkilerinin çocuğun dış dünyadan elde ettiği bilgilerle, var olanlar arasında denge sağlamasındaki etkisini belirtmiştir. Youniss, sosyal gelişimin yetişkin- çocuk ve çocuk- çocuk arasında gerçekleştiğini belirtmiştir. Yetişkin- çocuk etkileşiminde, yetişkin hem sosyal ortamı düzenleyen kişidir hem de çocuk- yetişkinle etkileşiminden bir çok yeni bilgi öğrenecektir. Çocuk- çocuk etkileşiminde ise işbirliği, karşılıklılık ve katılma yönelik bir ilişki şekli ortaya çıkar. Youniss, çocukların etkileşimlerle kendi akran kültürlerini oluşturduklarını belirtmiştir (Akt. Betts, 2005).

2. 1. 1. 3. 2. Zihin Teorisi

Zihin Teorisi' nin temelleri Piaget' ye kadar dayanmaktadır. Çocukların düşünce yapılarının gelişimleri ile ilgili yapılan çalışmalar çeşitlilik göstermektedir. Flavell tarafından 1980' lerden itibaren çocukların düşünce yapıları ile ilgili yapılan çalışmalar, Zihin Teorisi' ni ortaya koymuştur (Flavell, 1999).

Zihin Teorisi, algı, istek, inanış gibi zihinsel durumlara bağlı olarak, diğerlerinin duygu ve düşüncelerini anlayabilme ve buna göre davranışlarını düzenleyebilmeyi ifade eder (Slaughter, Dennis ve Pritchard, 2002, Walker, 2005).

Zihin Kuramı becerilerinin gelişimini etkileyen faktörler, yaş, bilişsel gelişim, dil becerileri, sembolik oyun becerileri, sosyal etkileşim ve aile (ebeveyn- çocuk ilişkileri, kardeş sayısı vb.) dir. Okul öncesi dönemde temelleri atılan bu beceriler yaş ilerledikçe zihinsel ve sosyal gelişimin sağladığı olgunlaşma ile davranışlarda kalıcı hale gelir. Sosyal etkileşimle sağlanan sembolik oyun becerileri, diğer kişilerin duygu ve düşüncelerini anlayabilme açısından önemli fırsatlar sunmaktadır (Cassidy, Werner, Rourke ve Zubenis, 2003; Feldman, 2005; Slaughter, Dennis ve Pritchard, 2002). Ayrıca çocukların ebeveynleriyle, kardeşleriyle ve akranlarıyla gerçekleştirdikleri çift yönlü etkileşimler, konuşmalar yoluyla bakış açısı alma becerisini, doğru ve yanlış davranışlar hakkındaki anlayışları şekillendirmektedir (Cassidy ve diğerleri, 2003).

Bazı araştırmalar, duygusal anlayış ile akran ilişkileri arasında ilişki olduğunu bulmuşlardır. Zihin kuramının vurguladığı beceriler, çocukların akranlarıyla sosyal etkileşimini geliştirir. Akranları tarafından reddedilen çocukların da ileride bu becerileri öğrenecek ya da geliştirecek fırsatları kaybetmeleri söz konusudur. Zihin kuramı becerilerine sahip olan çocukların sözel becerilere, yakın arkadaşlara sahip oldukları ve akranları tarafından popüler olarak algılandıkları belirlenmiştir (Hay, Payne ve Chadwick, 2004). Bu çalışmalar, duyguların ifadesini anlama ile olumlu akran ilişkileri arasında ilişki olduğunu göstermiştir. Bununla beraber, duyguları anlama becerisine sahip olan anaokulu öğrencilerinin sosyometrik ölçümler sonucu, akranları tarafından sevildikleri de ortaya konulmuştur (Cassidy ve diğerleri, 2003). Zihin kuramındaki bir diğer özellik olan diğer kişilerin niyetini anlayabilme becerisinin eksikliği de akranlarla yaşanan problemleri arttırabilmektedir (Hay, Payne ve Chadwick, 2004).

2. 1. 1. 3. 3. Sosyal Bilgi Süreci Modeli

Sosyal bilgi süreci modeli, 1986' da Dodge tarafından ortaya atılmış, 1994' te Crick ve Dodge tarafından yeniden gözden geçirilmiştir (Akt. Camodeca ve Goossens, 2005). Modele göre yeterli davranış, çevreden gelen mesajların bireysel bilgi sürecine göre yorumlanmasına bağlıdır (Erwin, 1993). Sosyal bilgi süreci, çocuğun sosyal olaylara verdiği davranışsal tepkilerin altındaki bilişsel süreçlere odaklanmaktadır (Criss ve diğerleri, 2002).

Dodge' a göre, sosyal bilgi süreci, çocuğun benlik tanımı, değeri, beklentileri, geçmiş deneyimleri ve duygusal durumundan etkilenmektedir (Akt. Hortaçsu, 2003). Sosyal bilgi süreci, akran kabulü ya da sosyal davranış örnekleri ile ilişkili bulunmuştur. Bu sürecin başarılı işlemesi sosyal yeterliği, süreçte karşılaşılan sorunlar ise saldırganlığı ve dışlanmayı beraberinde getirir (Camodeca ve Goossens, 2005; Choi ve Kim, 2003). Örnek olarak, sosyal açıdan yeterli çocuklar, sosyal mesajları daha doğru kodlarlar, saldırgan olmayan tepkiler geliştirirler, daha yeterli davranışlar gösterirler (Choi ve Kim, 2003). Saldırgan çocuklar ise hafızalarındaki problemler ya da seçici olma, dikkat etmedeki yetersizlikler nedeniyle sosyal mesajları yanlış, eksik anlayabilmektedirler.

2. 1. 1. 3. 4. Grup Sosyalleşme Teorisi

Judith Harris, (1994) Grup Sosyalleşme Teorisi' nde, biyolojik faktörlerin yanı sıra grup içi ve gruplar arası sosyolojik süreçlerin öğrenme üzerindeki etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır (Harris, 1995). Teoriye göre sosyalleşme, bir çocuğun toplum içinde kabul edilebilir bir birey haline gelme sürecidir (Harris, 1995). Harris (1995), çocuk- çocuk etkileşiminin, yetişkin- çocuk etkileşimine göre sosyalleşmede daha etkili olduğunu belirtmektedir. Grup sosyalleşme teorisi iki varsayıma dayanır:

1. Çocuklar farklı ortamlarda farklı davranışları öğrenirler. Ailede öğrenilenlerle, akran gruplarında öğrenilenler farklı olabilmektedir (Harris, 1995, 1998).
2. Sosyalleşme, çocuklukta, akran gruplarındaki çocukların aralarındaki etkileşimler sırasında gerçekleşir. Akran grupları her yaşta sosyalleşme sürecinde önemli bir rol oynamaktadırlar (Harris, 1995, 1998).

Harris teorisinde çocukların ev dışındaki sosyal gruplar içerisinde davranışları öğrendiklerini savunmaktadır. Harris' e göre gruplarda iki süreç vardır: Aynılaştırma

ve farklılaştırma. Aynılaştırma, kültürel değerlerin gruptan kişilere aktarılmasını ifade eder. Farklılaştırma da sosyal yapı içinde bireylerin statülerinin şekillenmesidir (Betts, 2005).

2. 1. 1. 3. 5. Çocuk ve Çevre Yordayıcı Modeller

Parker ve Asher (1987) tarafından geliştirilen bu modele göre, çoklu risk faktörleri, bir takım bozuklukların belirleyicilerindedir.

Bu model, belirli çocuk davranışları (saldırganlık, çekingenlik);

1. Akran ilişkilerinde bazı olumsuz (akranlar tarafından reddedilme gibi) yönleri ortaya koymakla beraber,
2. Çocuğun gelecekteki psikolojik uyumunun belirleyici olabilmektedir (Akt. Ladd ve Burgess, 2001; Ladd, 2006).

Bu modelden yola çıkarak Parker ve Asher, “Nedensellik”, “Raslantısallık” ilkeleri ile çocukların davranışsal özelliklerinin, ileriki yıllardaki uyumsuzluğu temel sebepleri olabileceğini belirtmişlerdir. Modelde yer alan nedensellik ilkesine göre çocuğun davranışsal özelliklerine bağlı olarak akran ilişkilerine katılımı, ileriki yıllardaki uyumunu etkiler. Raslantısallık ilkesine göre ise aynı çocuğun geliştirdiği başarısız akran ilişkilerinin, uzun süreli olarak raslantısal sonuçlarla (akran grubunda etiketlenme vb.) karşılaşmasını ifade eder (Akt. Ladd, 2006). Örnek olarak, model saldırganlığa uyarlandığında, sıklıkla akranları arasında saldırganlık gösteren çocukta, bu durum dışa yönelik problemler gibi bir dizi uyum sorunları meydana getirebilir (Nedensellik ilkesi). Saldırgan davranışların, uyumsuzluk dışında oluşturabileceği diğer bir sonuç akranlar tarafından reddedilmedir. Akranlar tarafından reddedilme de zamanla uyumu olumsuz yönde etkileyecektir. Saldırganlık ve akranlar tarafından reddedilme, uyumsuzluğun nedenleri olmaktadır (Ladd, 2006). Saldırganlık dışında modeldeki diğer bir varsayım, çekingen davranışların da akranlar tarafından reddedilme ve uzun sürede uyumsuzluğun belirleyicisi olmasıdır. Şöyle ki çekingen çocuklar, akranlarıyla etkileşime girmekten kaçınma, akranlarıyla ilgilenmeme gibi davranışlarıyla akranları tarafından sevilmemekte ve reddedilmektedirler. Akranlar tarafından reddedilme de zamanla çekingen çocuklarda içe yönelik davranış problemlerini (kaygı, stres gibi) arttırmaktadır (Ladd, 2006). Modeldeki risk faktörleri, çocukların davranışlarında ya da

ilişkilerindeki uyum problemlerini arttırabilirken, koruyucu faktörler ise problemleri azaltabilecek unsurlardır. Modelin katkı prensibine göre ilişkisel risk faktörü olarak saldırganlık, uyumsuzluk riskine katkı sağlamaktadır. İlişkisel koruyucu faktörler olarak sosyal davranışlar ise uyumu arttırmaktadır (Ladd ve Burgess, 2001).

Özetle, modele göre saldırganlık ve çekingen davranışlar, akranlar tarafından reddedilme ile ilişkilidir. Ayrıca ileriki yıllardaki psikolojik sorunlar açısından da risk faktörleridir. Saldırganlık, dışa yönelik, çekingenlik ise içe yönelik sorunlar için risk faktörü oluşturmaktadırlar (Ladd, 2006).

Ladd (2006), Çocuk –Çevre Yordayıcı Modeli temel alarak, iki model oluşturmuştur:

1. Bozukluk Temelli Model: Bu model, saldırgan ve çekingen davranışların ve ortaya çıkardıkları bozukluklara ve bu durumun akran ortamındaki etkisine odaklanmıştır. Örnek olarak, dışa yönelik problemler (duygusal- davranışsal kontrol yetersizliği gibi) sonucunda saldırgan davranışlar içinde bulunan çocuk akran problemleri ile karşılaşabilir. Benzer olarak, çekingen çocuğun sergileyeceği içe yönelik problemler de akranlar tarafından sevilmemeye, reddedilmeye neden olabilir

2. Yer Değiştirme Modeli: Ladd (2006), bu modelde risk faktörleri ile uyumsuzluğun zaman içinde yer değiştirebildiğini ifade etmektedir. Risk faktörü olan saldırganlık ve saldırganlığın sonucunda oluşan akranlar tarafından reddedilme zamanla ileriki yıllardaki saldırganlığın temel sebebi haline gelmektedir. Akranlar tarafından reddedilmeyi beraberinde getirir. Modele göre erken okul yıllarında akranlar tarafından reddedilme ve davranış problemleri yaşayan çocuk için, ilköğretim ve sonraki yıllardaki bu uyumsuz davranışlar bu kez saldırganlığın ve reddedilmenin nedenleri olabilmektedir. Çekingen davranış için de erken okul yıllarında içe yönelik davranış sorunları, akranlar tarafından reddedilmenin belirleyicisi iken ilköğretim döneminde sonucudur (Ladd, 2006).

2. 1. 1. 3. 6. Aracı Süreçler Modeli

Coie tarafından 1990' da, (Akt. Buhs ve Ladd, 2001) akran gruplarındaki durumlarla (akranlar tarafından reddedilme gibi), uyumsuzluk arasında bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bu modele göre akran gruplarında olumsuz etkileşimler içinde bulunan çocuklar, akranları tarafından sevilmemektedirler. Zamanla da akranları tarafından

reddedilmektedirler. Akranlar tarafından reddedilme bazı uyum sorunlarına neden olabilmektedir. Coie, (1990. Akt. Buhs ve Ladd, 2001) olumsuz akran deneyimleri sonucunda büyük akran gruplarında reddedilmenin belirgin hale gelebildiğini ifade etmektedir. Modeldeki diğer bir nokta da olumsuz akran deneyimlerinin, çocukları akran etkinliklerinden de uzaklaştırdığıdır. Uyumsuzluk, reddedilmenin de bir sonucu olarak çocukların akran etkinliklerinden dışlanmalarını beraberinde getirmektedir (Akt. Buhs ve Ladd, 2001).

Ladd bu modeli, akranlar tarafından reddedilme, çocukların okula katılımları ve başarı ilişkilerine odaklanan yapısal bir modele dönüştürmüştür. Bu yapısal modele göre,

1. Düşük düzeyde kabul edilen ya da reddedilen çocuklar, kabul edilenlere göre akranlarına daha çok olumsuz davranışlar gösterirler (rahatsız etme, dışlama vb.).
2. Akranları tarafından olumsuz algılandıkları için sınıfa katılımları azalır.
3. Sınıf katılımındaki azalma da çocukta duygusal ve akademik uyumsuzluğu artırır. Bu modele göre sınıf katılımı, olumsuz akran deneyimlerinde önemli bir belirleyicidir (Akt. Buhs ve Ladd, 2001).

Modele göre süreç şu şekil de gerçekleşmektedir:

1. Akranları tarafından seilmeyen ve reddedilen çocuklar zamanla bu olumsuz davranışlarını, reddedilmenin de etkisiyle artırırlar. Bu da onların kalabalık akran grupları içerisinde etiketlenmelerine ve reddedilmelerine neden olur.
2. Uyumsuz olarak etiketlenen çocuklar akran etkinliklerinden uzaklaşmaya başlarlar.
3. Sınıf etkinliklerinden uzaklaşmak, çocuğun öğrenmesini olumsuz yönde etkiler ve akademik başarısının düşmesine yol açar (Buhs, Ladd ve Herald, 2006).

2. 1. 2. Akran İlişkilerinin Önemi

Son yıllarda kadınların iş yaşamında daha aktif rol almaya başlaması, kalabalık ailelerin yerini çekirdek ailelere bırakması ve giderek artan boşanma oranlarına bağlı olarak tek ebeveynli ailelerin sayısının artması, daha çok sayıda çocuğun okul öncesi eğitime katılmalarını beraberinde getirmiştir. Çocuklar, okul öncesi eğitimi sırasında, daha erken yaşta akranlarıyla da etkileşimde bulunmaktadır. Bu nedenle yaşanan tüm bu gelişmeler çocukların akran ilişkilerinin önemini de gündeme getirmektedir.

Aynı yaşta ya da olgunluk düzeyindeki bireyleri tanımlayan akranların çocuğun hayatındaki önemi, farklı açılardan olmaktadır. Bunlardan biri, akran ilişkilerinin çocuğun bilişsel, sosyal, duygusal, psikolojik ve fiziksel gelişimine sağladığı katkılardır. Akran ilişkileri, **bilişsel açıdan**, okula uyumun, akademik hazır oluşun (Ladd, Kochenderfer ve Coleman, 1997), akademik motivasyonun ve akademik başarının (Chen, Chang, He ve Liu, 2005; Doll, Murphy ve Song, 2003; Mendez, Fantuzzo ve Cicchetti, 2002) önemli belirleyicilerindendir.

Akran ilişkileri çocukların **sosyal gelişimlerinin** vazgeçilmez ve önemli bir parçasıdır. Sağlıklı akran ilişkileri kurmak, psikolojik uyumun ve hayat boyu sosyal iletişimin önemli öğelerinden biridir (Szewczyk- Sokolowski, Bost ve Wainwright, 2005). Çocuklar akran ilişkileri ile sosyal davranışları öğrenme fırsatı bulurlar. Öz-düzenleme becerileri, sosyal kontrolleri, sosyal kurallar ve değerlerle ilgili farkındalıkları gelişir. Ayrıca akran ilişkileri, bireysel isteklerin sosyal ortamda nasıl ifade edileceği ile ilgili çocuklara deneyim kazandırır (Bradley, 2001). Akran ilişkileri, çocukların sosyal açıdan başarılı etkileşimler kurmalarını, sosyal gelişimle ilgili birçok ihtiyaçlarını karşılamalarını sağlamaktadır. Gelişim sürecinde akranlarıyla yaşadığı yoğun ilişkiler çocuğa, yeterli sosyal uyumu gösterebilmesi ve gerekli sosyal becerileri kazanması için bir çok fırsat sunmaktadır. Akranlar ihtiyaç duyulduğunda destek, rekabet, eleştiri, düzen kaynağı da olabilmektedirler (Çetin, Bilbay ve Kaymak, 2002; Evans, 2002; Lindsey, 2002).

Duygusal açıdan, akranlar stresli durumlarda birbirlerine destek sağlayarak, birbirlerini rahatlatırlar (Batey, 2002). Akranlar tarafından sağlanan destek, çocukların stresli durumlarla baş etmesini, zorbalıktan, şiddete maruz kalmadan korunmasını, akademik performanslarının artmasını sağlar (Doll, Murphy ve Song, 2003). Akran ilişkisi yapısı gereği, simetriktir ve çocukların birbirlerine karşı yakınlıklarıyla şekillenmektedir. Akranlar ortalama olarak aynı sosyo-bilişsel ve ahlak düzeylerinde, aynı ortamlarda (eğitim ortamında) benzer olayları yaşamaktadırlar. Bu benzerlik ve/veya ortak noktalar birbirini anlamayı kolaylaştırır. Bunun yanı sıra akran grupları çocukların duygusal gelişimlerini, özel duygularını düzenlemeyi sağlayacak etki mekanizmaları oluşturmaktadır (Denham, 2007).

Psikolojik olarak, çocukların okula, sosyal ortamlara başarılı bir uyum gerçekleştirmelerinde akranlar önemli rol oynamaktadırlar (Mendez, Fantuzzo ve

Cicchetti, 2002; Szewczyk- Sokolowski, Bost ve Wainwright, 2005). Akranlarla ilişkiler, çocukların yakın ilişkiler geliştirmelerini sağlamaktadır. Bu yakın ilişkiler, zaman içerisinde çocuğun arkadaş sayısının artmasını sağlayarak, uyumunu kolaylaştırmaktadır (Schrepferman ve diğerleri, 2006). Yapılan çalışmalar, depresif çocukların, depresif olmayanlara göre akranları ile daha az vakit geçirdiklerini göstermektedir. Aynı zamanda depresif çocukların, sosyal yeterliliklerinin daha düşük düzeyde olduğu, sosyal olarak izole oldukları belirlenmiştir (Schrepferman ve diğerleri, 2006). Olumlu akran ilişkileri kuramayan çocuklarda, depresyon, yalnızlık, kaygı gibi içe yönelik davranış sorunları görülebilmektedir (Prinstein, Cheah ve Guyer, 2005). Akran ilişkileri, sosyal ve uyum açısından önemli bir işleve sahiptir ve çocukları olumsuz aile ortamlarından koruyucu etkisi de vardır (Braza ve diğerleri, 2007).

Akranların, gelişim alanlarına sağladığı katkıların yanı sıra **bilgi kaynağı, model olma, paylaşım, eşitlik, rehber olma** gibi işlevleri de söz konusudur. Akranlar birbirlerine model olarak, bilişsel ve sosyal gelişimlerini desteklerler (Batey, 2002). Çocuklar akranlarıyla ilişkilerinde zamanla davranışsal açıdan birbirlerine benzemeye başlarlar. Örnek olarak, saldırgan akranlarıyla zaman geçiren çocukların aylar sonra saldırganlık düzeylerinde artışlar görülebildiği belirtilmektedir (Farmer, ve Cadwallader, 2000). Akranlar birbirlerine farklı konularda model, rehber olabilmekte, akran etkileşimi sırasında çocuklar birbirlerine bilişsel, fiziksel, sosyal ve davranışsal olarak çok sayıda yeterli sağlayabilmektedir (Chen ve diğerleri, 2005; Reijntjes, Stagg ve Terwayt, 2006). Bunlarla birlikte akranlar, çocuklara aile dışında dış dünyayla ilgili bilgi kaynağı olmaktadır. Birbirlerine becerileri, davranışları ile ilgili geri bildirim verebilmektedirler. Paylaşma, sırasını bekleme, işbirliği, yardımlaşma gibi sosyal beceriler akran ilişkileri sırasında öğrenilir ve pekiştirilir. Bu ilişkiler ağı içerisinde çocuklar hem kendilerinin hem başkalarının duygularının farkına varırlar, duygularını uygun biçimde göstermeyi öğrenirler. Empati becerileri gelişir (Beyazkürk, Anlıak ve Dinçer, 2007; Polenski, 2001). Akran ilişkileri, sağlıklı bir sosyal gelişim için gereklidir. Çocuklar akran ilişkileri içinde kendileri hakkında geribildirim alarak benlik algılarını geliştirirler. Eşitliğe dayanan bu ilişkilerde, çocukların sosyal rollerine, konumlarına ve cinsel kimliklerine uygun davranışlar belirlenir. Anne babaların bulunmadığı ortamlarda

akranlar güvenlik ve duygusal destek sağlarlar. Çocukların yeni ortamlarda, yeni insanlarla tanışmalarına yardımcı olurlar ve yeni sorunlarla baş etmelerini kolaylaştırırlar (Çetin, Bilbay ve Kaymak, 2002).

Akran ilişkilerinin çocuğun hayatında **kısa ve uzun süreli etkileri** de akranların önemini arttırmaktadır. Okul öncesi dönemde, olumlu akran ilişkileri, çocukların kısa sürede okula uyumunu kolaylaştırmakta, bilişsel becerileri, sosyal yeterliği, duygusal düzeni desteklemekte ve yeni bilgi, beceri ve davranışların öğrenilmesini kolaylaştırmaktadır (Çetin, Bilbay ve Kaymak, 2002; Önder, 2005). Okul öncesi dönemde olumlu akran ilişkilerinin kurulamaması ileriki yıllardaki psikolojik sorunların ve uyum sorunlarının en önemli belirleyicilerindendir (Ladd, 1990; Ladd ve Price, 1987, Szewczyk- Sokolowski, Bost, ve Wainwrigjht, 2005). Akranları tarafından reddedilen çocuklar, ileriki yıllarda suç işlemeye, psikolojik problemler yaşamaya, okuldan kaçmaya eğilimli olabilmektedirler (Birch ve Ladd, 1997; Chen, ve diğerleri, 2005; Hall-Lande, Eisenberg, Christenson ve Noumark- Sztainer, 2007; Johnson, Ironsmith, Snow ve Poteat, 2000). Okul öncesi dönemdeki akran ilişkileri, orta çocukluk ve ergenlik dönemindeki suç işleme, iletişim problemleri ve akran problemleri ile ilişkili bulunmuştur. Okul öncesi dönemde saldırgan ve akranları tarafından reddedilen çocuklar, orta çocukluk çağı boyunca da reddedilmektedirler (Hay, Payne ve Chadwick, 2004). Akran ilişkileri zayıf ve yetersiz olan çocuklar, psikolojik, davranışsal ve sosyal alanlarda yaşamlarının sonraki döneminde rahatsızlıklar yaşama eğilimindedirler. Bunlar arasında okul başarısızlığı, şiddet, psikopatoloji ve suça eğilim, içe ve dışa yönelik davranış problemleri, duygusal uyum problemleri sayılabilir (Çetin, Bilbay ve Kaymak, 2002; Ladd, 2006; Mendez, Fantuzzo ve Cicchetti, 2002).

Görüldüğü gibi, akran ilişkileri özellikle yaşamın ilk yıllarında çocuğun tüm gelişim alanları üzerinde kısa ve uzun süreli etkilere sahiptir. Akran ilişkileri içerisinde, akranların birbirlerine model, rehber, bilgi kaynağı olmaları, paylaşımları, eşit statüde bulunmaları, gerek akran ilişkilerinin niteliğini belirlemede gerekse akran ilişkilerinin etkisini ortaya koyma açısından önem taşıyan unsurlardır. Akran ilişkileri günümüzde yaşamın ilk yıllarında okul öncesi eğitim ortamlarında başlamakla beraber çocukluk yılları boyunca karmaşıklaşan bir yapıya sahiptir. Akran ilişkilerinin işlevleri yaşa göre değişse de akran ilişkilerinin kişinin

yaşamındaki önemi değişmemektedir. Şöyle ki, akran ilişkileri her yaşta bireyin çok yönlü gelişiminde önemli, kalıcı etkilere neden olabilmektedir.

2. 1. 3. Akran İlişkilerinin Yapısı

İnsan gelişimini açıklamaya çalışan dayalı ekolojik modelin iki varsayımı vardır: 1. Her çocuk, ekolojik sistemin bir parçasıdır. 2. Bu sistem ile çocuk arasında sürekli bir etkileşim mevcuttur (Bronfenbrenner, 1979; Pianta ve Walsh, 1996). İçinde yer aldığı sosyal çevrede (akran ilişkileri, sınıf kuralları vb.), kişilerin bireysel özellikleri (sosyal becerileri, saldırgan, sosyal davranışları vb.) ve birbirleriyle etkileşimleri yapıyı şekillendirmektedir (Song, 2006).

Akran desteği, güç dengesi ya da dengesizliği akran yapısını şekillendiren diğer unsurlardandır. Örnek olarak, zorba davranışlar gösteren çocukla bu davranışlara maruz kalan çocuk arasında güç dengesizliği bulunmaktadır. Akran grubunun zorba davranışa müdahale etmemesi ve /veya destek olması da şiddetin seyrini etkileyebilmektedir (Song, 2006). Olumlu akran ilişkileri, bazı problemleri (saldırganlık, zorbalık vb.) azaltabildiği gibi olumsuz akran ilişkileri de problem durumları arttırabilmektedir (Hodges, Malona ve Perry, 1997; Schuster, 1999, Schwartz, Dodge, Petit ve Bates, 2000).

Akran yapısı diğer sistemlerle de etkileşim halindedir. Örnek olarak akran yapısının içinde yetişkinler yer almazken, yetişkinlerden etkilenmekle birlikte onları da etkileyebilme özelliğine sahiptir (Rodkin ve Hodges, 2003).

Akran ilişkileri dikey ve yatay yapılardan oluşmaktadır.

Yatay yapıyı oluşturan unsurlar (Rodkin ve Hodges, 2003):

1. Çoklu sosyal ilişkiler (arkadaşlık, akran grupları vb.).
2. Çoklu sosyal ilişkilerin oluşturduğu çoklu ortamlardır.

Akran ilişkilerindeki problemler yatay yapı içerisinde yer almaktadır. Yatay yapıda, heterojen gruplarda hem probleme sahip olan ve olmayan çocuklar bulunmaktadır. Örnek olarak, saldırganlığın, zorbalığın hakim olduğu gruplarda, saldırgan çocuklar, saldırgan olmayanlara göre daha popüler olarak algılanabilmektedirler. Saldırgan olmayan çocukların gruplarında da saldırgan olmayan çocuklar daha popüler olarak değerlendirilmektedirler. Diğer bir örnek ise saldırganlığın kızların akran gruplarında, erkeklere göre daha az onaylandığıdır (Rodkin ve Hodges, 2003).

Dikey yapıyı oluşturan unsurlar ise şunlardır (Rodkin ve Hodges, 2003).

1. Sosyal güç.
2. Sosyal etki.

Dikey yapıda da, sosyal statü arasındaki farklılıklar, bazı çocukların diğerlerine karşı daha üstün, baskıcı olmasını da beraberinde getirebilmektedir. Örnek olarak, akranların şiddetine maruz kalan çocukların genelde fiziksel olarak güçsüz, çekingen olmaları, şiddeti gerçekleştirenlerin de fiziksel olarak güçlü, girişken olabilmeleridir. Sosyometri tekniği ile sosyal statü ve sosyal tercihler ortaya çıkmaktadır. Sosyal statüler içerisinde popüler çocukların, sevilen, reddedilenlerin de saldırgan oldukları bilinmektedir (Rodkin ve Hodges, 2003).

Çocukların akran yapısındaki yerlerini belirleyen üç yön vardır: 1. Akran grupları, 2. Sevilmek, 3. Sevilmemek (Gest, Graham-Bermann ve Hartup, 2001).

Bütün bunlar doğrultusunda, akran ilişkilerini oluşturan dikey ve yatay yapının birbirinden farklı olmasının yanı sıra birbirini tamamlayıcı özellikte oldukları da görülmektedir. Yatay yapıyı oluşturan çoklu ilişkiler, dikey yapıdaki sosyal statü ve sosyal etki ile şekillenmektedir. Her iki yapıda da çocukların bireysel özellikleri (yardımsever olma, saldırganlık, liderlik, baskıcı olma vb.), ilişkileri etkilemekte ve genel yapıyı oluşturmaktadır. Olumlu sosyal ilişkiler sevmeyi, kabul edilmeyi ve olumlu ilişkileri beraberinde getirirken, olumsuz ilişkiler de dışlanmaya, reddedilmeye, sevilmemeye neden olabilmektedir. Sosyometri tekniği ile gruptaki çocukların statülerinin ortaya çıkartılması, akran yapısı ile ilgili ayrıntılı, doğru bilgiler sağlayabilmektedir.

2. 1. 4. Akran İlişkilerinin Okul Öncesi Dönemde Gelişimi

2. 1. 4. 1. Okul Öncesi Dönemin Akran İlişkilerinin Gelişimi Açısından Önemi

Okul öncesi dönem, çocukların yaşamında büyük öneme sahiptir. Tüm gelişim alanlarında, çocuğu yaşam boyunca etkileyebilecek önemli ve kalıcı ilerlemeler bu dönemde gerçekleşmektedir.

Okul öncesi dönemdeki sosyal gelişimin akran ilişkilerindeki rolü büyüktür (Walker, 2004). Okul öncesi dönem çocuğu için önemli gelişim görevlerinden bazıları da akranlarla olumlu ilişkiler geliştirmek, etkileşimler sırasında duygularını

yönetebilmek, ebeveynler dışında başka bireylerden de sosyal açıdan bazı beklentiler içine girebilmektir (Denham, 2007). Akranlarla sağlanan başarılı, bağımsız ilişkiler, ileriki yıllardaki akıl sağlığının da belirleyicisidir (Denham, 2007). Çocukların akran merkezli sosyal yeterliği kazanmaları, akran gruplarıyla ilgili sosyal yapı oluşturmaları, okul öncesi dönem boyunca gerçekleşmektedir (Brown, Odom ve Conroy, 2001; Farmer, 2000). Okul öncesi dönemdeki davranış problemleri, sosyal yeterlik, ilköğretim döneminde de devam edebilmektedir (McDowell ve Parke, 2005; Stacks, 2005). Bununla birlikte okul öncesi dönemde uzun süreli akran reddi, ileriki yıllarda davranışlardaki başarıyı ortadan kaldıracak olumsuz sonuçlara yol açabilmektedir (Walker, 2004).

Annelerin iş hayatında aktif olarak rol almaları, çekirdek ailelerin ortaya çıkmasıyla yaşanan sosyal değişimler, okul öncesi eğitimin önemi arttırmış, okul öncesi eğitimin yaygınlaşmasını sağlamıştır. Çocuklar, okul öncesi eğitimle, akranlarıyla uzun süreler bir arada, etkileşim halinde olma fırsatı bulmaktadırlar (Çetin, Bilbay ve Kaymak, 2002; Fabes, Hanish ve Martin, 2003; Howes ve Tonyan, 1999; Yavuzer, 2002). Çocukların küçük yaşta okul öncesi eğitime başlamaları, onların akran gruplarıyla erkenden tanışmalarını da sağlamaktadır (Hay, Payne ve Chadwick, 2004). Ayrıca okul öncesi eğitim ortamının kalitesi de akran ilişkilerini etkiler. Düşük kaliteli ortamlarda çocuklar, akranlarıyla yeteri kadar vakit geçirmemektedirler (Kowalski, Wyver, Masselos ve Lacey, 2005). Bu durum okul öncesi eğitimin akran ilişkileri açısından önemini de ortaya koymaktadır.

Okul öncesi dönemde, çocuklar aile dışında ilk defa akranlardan ve öğretmenlerden oluşan yeni ilişkiler ortamına girmektedirler. Bu durum, onların yeni ilişkiler ağında ailelerinden öğrendikleri bilgi, beceri ve yeterliklerden yararlanırken, yenilerini de öğrenmelerine fırsat sağlaması açısından önem taşımaktadır. Bilindiği gibi küçük çocukların içine doğdukları toplumda kültürü öğrenmelerinde kendilerinden daha bilgili akranlarının ve öğretmenlerinin de etkisi vardır (Vygotsky, 1978).

2. 1. 4. 2. Okul Öncesi Dönemde Akran İlişkilerine Genel Bakış

Okul öncesi dönemde akran ilişkilerinin genel yapısı içerisinde çocukların bu dönemdeki etkileşimlerinde önemli olan faktörlerin belirlenmesi, akran ilişkilerinin net ifade edilmesi ve anlaşılması açısından önem taşımaktadır.

Konuşma, çocukların bilgi almak, bir şeyler anlatmak, tartışmak gibi farklı amaçları gerçekleştirmelerinde önemli becerilerinden biridir. **Konuşma**, çocukların akranlarıyla ilişkilerini geliştirir, akranları tarafından kabul edilmelerini artırır. İşbirliği, nezaket, yardımseverlik gibi **olumlu sosyal davranışlar**, bu dönemde başlar ve yıllar ilerledikçe gelişir (Hay ve diğerleri 2004). **Anlaşmazlık ve saldırganlık** da okul öncesi dönem akran ilişkilerinin seyrini etkileyebilecek değişkenler arasındadır (Hay ve diğerleri 2004). Okul öncesi dönemde dil gelişimi ile birlikte fiziksel saldırganlıktan sözel saldırganlığa geçiş görülebildiği gibi, yine dil gelişimi anlaşmazlıklar karşısında uzlaşmacı çözümlerin bulunmasını da beraberinde getirebilmektedir (Ladd, Kochenderfer-Ladd ve Coleman, 1996).

Okul öncesi dönemde, akran ilişkilerinin temel niteliklerine bakıldığında, bu dönem çocuğu için **onaylanmanın** önemli bir sosyal destek olduğu görülmektedir. Akranlardan gelen **yardımı kabullenme** ve gerekli durumlarda akranlara **yardım etme** de ilişkileri geliştirecek diğer faktörlerdir. **Olumsuz duyguların uygun biçimde ifade edilmesi** de ilişkileri olumlu yönde etkileyebilmektedir. **Nezaket**, ilişkileri olumlu yönde pekiştirirken, **çatışmalardan kaçınma** da akran ilişkileri açısından önem taşımaktadır (Ladd, Kochenderfer-Ladd ve Coleman, 1996).

Okul öncesi dönemde yaş ilerledikçe, akranlarla geçirilen sürelerde artış görülmektedir (Eckerman ve Peterman, 2004; Erwin, 1993; Santrock, 2004). Okul öncesi dönem, çocukların akranlarıyla sosyal kabul adına çeşitli etkileşimler içinde buldukları yıllardır. Bu etkileşimler içinde kazanılan yeni iletişim becerileri, ilişkilerin devamını sağlayacak, uyumu, yakınlığı da beraberinde getirecektir. İletişim becerileri gelişirken, akranlarla yaşanan sorunları çözmek için davranışsal çözümler de üretilir (Hay, 2006). Okul öncesi dönemdeki olumlu akran ilişkileri, yıllar boyunca sosyal kabulü ve sosyal, yeterliği etkileyebilmektedir (Walker, 2004). Okul öncesi dönemdeki bedensel, zihinsel, sosyal ve duygusal olgunlaşma da çocuğun sosyal davranışlarında değişime neden olmaktadır. Bu değişim akran ilişkilerinin niteliğini geliştirmektedir (Çetin ve diğerleri, 2002). Bebeklik döneminden okul çağına kadar geçen dönemde, çocukların akran ilişkileri oyunla başlamaktadır. Çocuklar akran gruplarında ilk önce yalnız ya da yetişkin rehberliğinde oynarlar. Bu oyun davranışı yerini işbirlikli sosyal sembolik oyuna bırakmaktadır. Zamanla oyunlar karmaşık sosyal sembolik oyunlara dönüşmektedir

(Howes ve Tonyan, 1999). Okul öncesi dönemde yaş ilerledikçe grup faaliyetlerine de geçilmektedir. Gruplar önce 2-3 kişilik olmakla birlikte zamanla çocuk sayısında artış görülmektedir (Smith, Cowie ve Blades, 2005). Bununla birlikte okul öncesi dönemde çocuklar aynı cinsiyetten akranlarından oluşan oyun grupları da oluşturmaya başlarlar (Fabes ve diğerleri, 2003). Okul öncesi dönemde akran ilişkilerinde ilk deneyimlerin yaşanması da ilk akran problemleriyle bu dönemde karşılaşmak anlamına da gelmektedir (Wood, Cowan ve Baker, 2002). Çocuklar bu dönemde, akran ilişkilerinde problemler, başarısızlıklar yaşadıklarında sonraki yıllardaki davranış ve sosyal uyumsuzluk açısından risk altındadırlar. Olumlu akran ilişkileri, çocuğun gelişimini desteklemekle birlikte akran ilişkilerindeki problemler de ileriki yıllardaki sosyal yeterlik problemlerinin belirleyicisi olabilmektedir (Brown, Odom ve Conray, 2001).

Bu dönemde aile ilişkileri çocuğun yaşamında etkili olmaya devam etmekle birlikte, akranlar da çocuk için sosyal sistem içinde ikincil düzeyde önemli olmaya başlamaktadır (Beyazkürk, Anlık ve Dinçer, 2007). Bu dönemde akranlarla kurulan ilişkiden zevk duyulmaya başlanır (Yavuzer, 1999).

2. 1. 4. 3. 0-3 Yaş Arası Akran İlişkilerinin Gelişimi

Bebeğin, doğumdan sonra diğer yeni doğan bebeklerin sesini duyup ağlaması, ilk akran etkileşimi olarak değerlendirilebilmektedir (Eckerman ve Peterman, 2004; Hay, Payne ve Chadwick, 2004). Altıncı aydan itibaren bebek, etrafındaki diğer bebekler ona dokunduğunda ya da baktığında gülümser. Bebekler birbirlerinin ağlamasına ağlayarak karşılık vermekte, bir bebek başka bir bebeğin dokunuşuna, ona dokunarak karşılık verebilmektedir (Eckerman ve Peterman, 2004; Hay, Payne ve Chadwick, 2004). Yaşamın ilk yılında, akran ilişkilerinde sosyal farkındalık, dikkat ortaya çıkmaya başlamaktadır. Bu yaşta, çocuklar birbirlerine dokunurlar, gülümserler, birbirlerinin hareketlerine dikkat ederler. Bu dönemdeki sosyal etkileşimler, gelecekteki akran ilişkilerinin belirleyicilerindedir (Erwin, 1993). Çocuklar 9.-13. aylar arasında, öncelikli olarak oyuncaklara tepki verirler, ancak buldukları ortamda tek bir oyuncuğun olması, oyuncuğa ulaşmada birbirlerini engel olarak algılamalarına neden olabilir. Diğer bir çocuğun varlığı, oyuncak için kavga etme, gergin bir şekilde izleme, vurma ve ısırma gibi saldırgan davranışlara yol

açabilir (Çetin, Bilbay ve Kaymak, 2002). On iki aylık bebekler yan yana getirildiklerinde, karşılıklı bir ilişki kurma isteği görülür. Birbirlerine bakar, yaklaşır, keşfeder ve daha sonra oyuncaklarını paylaşırlar. Fakat temaslar kısa sürelidir ve genelde birkaç saniyeden birkaç dakikaya kadar değişir (Yavuzer, 2002).

Bebeklerin sıklıkla akranlarıyla aynı ortamlarda bulunmalarını sağlamak, onların yaştlarına olan ilgisini arttırabilmekte ve bebeklerin birbirlerini etkileme çabası içerisinde bulunmalarını sağlamaktadır (Beyazkürk, Anlık ve Dinçer, 2007).

Bir yaş civarında, çocuklar arasında işbirlikli oyunun temel davranışları, iki yaş civarında da başkalarına yardımı amaçlayan davranışların başlangıç halleri görülmeye başlanmaktadır. Fakat bu becerilerin akran ilişkilerine tam olarak yansımaları söz konusu değildir. İki yaşta, 1 yaşa göre akranlarla nesnelere paylaşmada daha nazik tavırlar görülebilmektedir. Ayrıca 2 yaş civarında çocuklarla akranları arasında etkileşim başlamaktadır (Hay ve diğerleri, 2004).

Çocukların etkileşimlerinde 2 yaştan sonra artış görülmeye başlanır (Hay, ve diğerleri, 2004). Akranlar arasında ilk tercihler 2 yaştan itibaren başlayabilmektedir. Küçük çocuklarda akran ilişkilerinde cinsiyet tercihleri de zamanla aynı cinsiyetten karşı cinsiyete doğru gelişmektedir. İki- üç yaş civarında kız çocuklar, erkeklerden ziyade kızlarla oyuncaklarını paylaşırlar ve kız akranlarının isteklerine cevap verirler (Hay, ve diğerleri, 2004). Ortamda rekabet yoksa çocuklar 14.-18. aylar arasında birbirlerine arkadaşça bir tutumla yaklaşabilmektedirler. Eşyalar ya da oyuncaklar için yapılan kavganın yerini genellikle farklı oyuncaklarla yan yana oynama ve bazen de işbirliği alabilmektedir (Çetin ve diğerleri, 2002). İlk üç yıl içinde akranlar nesnelere sahiplenme konusu ile ilgili anlaşmazlıklar yaşayabilmekteyken zamanla anlaşmazlıkların azaldığı görülmektedir. Dil gelişimi ileri düzeyde olmadığı için akranlarla yaşanan anlaşmazlıklarda fiziksel saldırganlığa başvurulmaktadır (Hay, 2006). İki buçuk-üç yaş civarında genellikle olumlu akran etkileşimleri ve sosyal etkileşimlerde gerçek yeterliklerin görülmeye başlandığı belirtilmektedir (Branco, 2003; Hay, 2006; Smith, Cowie ve Blades, 2005).

Yaşamın ilk iki yılında, çocukların bir araya geldiklerinde daha çok ikili gruplar oluşturdukları gözlemlenmiştir. Üç yaştan itibaren de hem akran gruplarındaki çocuk sayısında hem de bu grupların oluşmasında farklılıklar görülebilmektedir. İkili gruplar halinde oynamayı tercih etseler de, daha kalabalık gruplarla da ilgilenmeye

başlarlar. Kendi cinsiyetlerinden olan akranlarıyla ilişki kurma eğilimleri de giderek artmaktadır (Önder, 2005). Üç yaşta çocuklar, akranlarıyla ilişki kurmada kendilerine özgü ve kalıcı yöntemler geliştirmeye başlayabilirler. Bazılarında olumsuz sosyal tavırlar görülebilmektedir. Bu çocukların kurdukları ilişkiler tartışma, saldırı ve karşı çıkışlardan oluşur. Bazı çocuklar ise daha olumlu ve sosyal olabilmektedirler. Bu çocuklarda da akranlarıyla paylaşma, faaliyette bulunma ve akranlarına karşı sevgi gösterileri görülür (Yavuzer, 2002).

Üç yaşla birlikte aynı cinsiyetten akranların tercih edilmesinde sıklık görülmeye başlanmaktadır. Aynı cinsiyette akran tercihi, ilköğretim dönemine kadar artarak devam etmektedir (Schrepferman, Eby, Snyder ve Stropes, 2006). Üç yaşta, akran kabulü ile ilgili tek belirleyici faktör saldırganlıktır. Bu dönemde, saldırganlığa bağlı olarak bir akranın sevilmemesi şeklinde yargılar ortaya çıkabilmektedir (Johnson, Ironsmith, Snow ve Poteat, 2000).

2. 1. 4. 4. 4-6 Yaş Arası Akran İlişkilerinin Gelişimi

Dört yaş çocuklarının, akranlarıyla ilgili algıları 3 yaştan daha karmaşıktır (Johnson, Ironsmith, Snow ve Poteat, 2000). Saldırgan davranış, çocuklar arasında daha büyük ve olumsuz tepkilere yol açabilmektedir. Sosyal tercihte 3 yaşa göre saldırganlık tek belirleyici değildir. Eğer bir çocuk, saldırgan fakat sosyal açıdan aktif ise sosyal beceriler geliştirebilmişse reddedilmemektedir (Johnson, Ironsmith, Snow ve Poteat, 2000). Akran tercihlerinin ve popülerliğin temel karakteristiği 4-5 yaştan itibaren şekillenmeye başlamaktadır. Olumlu davranışlar, popülerlikle, olumsuz davranışlar ise akran reddi ile ilişkilidir. Popüler çocukların popüler olmayanlara göre daha çok arkadaşı vardır. Akranları tarafından reddedilen çocuklar, kendilerini yalnız hissetmektedirler ve akranlarıyla olumlu ilişkiler geliştirme fırsatlarından uzaklaşmaktadırlar (Erwin, 1993). Dört yaştan itibaren daha uzun süreli oyun oynamaya başlamaktadırlar. Ayrıca sosyal beceriler de gelişmeye başlar. İşbirliği becerisi ya da davranışların, diğer kişilere ve hedefe uygun şekilde sergilemenin de yine 4 yaş civarında başladığı öne sürülmektedir (Çetin ve diğerleri, 2002). Akranlarla etkileşimlerde ve arkadaş sayılarında artış 4 yaş civarında görülmeye başlamaktadır (Smith, Cowie, ve Blades, 2005; Yavuzer, 2002). Beş-altı yaştan itibaren yakın akran ilişkilerinin ve gerçek arkadaşlıkların örnekleri görülmeye

başlanmaktadır (Erwin, 1993). Beş yaştan sonra çocukların anlaşmazlıklarını çözmek için sosyal davranışlar ve sözel tartışma gibi farklı stratejiler de geliştirmeye başladıkları belirtilmektedir (Hay, 2006). Beş yaşında diğer çocuklarla birlikte olma, iyi ilişkiler kurma isteğinin hakim olduğu dönemin ardından, 6-7 yaş aralığında, çocukların paylaşma, dostluk ve sempati gibi davranışlar sergilemelerinin yanı sıra, rekabet, kavgı ve çatışmalar içine girdikleri gözlemlenebilmektedir (Beyazkürk, Anlık ve Dinçer, 2007).

Okul öncesi dönemde yaşlara göre akran ilişkilerinin gelişimi incelendiğinde, yaş ilerledikçe çocuklarda akran ilişkilerinin yapısının geliştiği görülmektedir. Bu durumu oluşturan etmenler, akranlarla geçirilen zamanın artması, yaşın ilerlemesi ve oyundur. Yaş ilerledikçe gelişim alanlarında sağlanan olgunlaşma, çocukların akran ilişkilerine sosyal davranışlardaki artış olarak yansımaktadır. Akran ilişkilerinin başlaması ve gelişmesi için önemli bir zemin görevi olan oyun da çocukların yaşına bağlı olarak gelişmektedir. Oyun gruplarının sayısı, yaşla birlikte artmakta, tek başına oyundan grup ve işbirlikli oyunlara geçilmektedir. Akranlarla geçirilen zamandaki artış, olgunlaşma sonucunda ortaya çıkan sosyal davranışlar ve oyunlar bir bütün olarak okul öncesi dönemdeki akran ilişkilerinin zamanla gelişmesine ve karmaşık bir yapı haline gelmesine yol açmaktadır. Okul öncesi dönem akran ilişkilerinin temellerinin atıldığı ve akran ilişkilerini etkileyecek temel yeterliklerin kazanıldığı bir dönem olarak önem taşımaktadır.

2. 1. 5. Akran İlişkilerinin Gelişimini Etkileyen Etmenler

2. 1. 5. 1. Bireysel Farklılıklar

Çocukların akran ilişkilerini etkileyen bazı bireysel farklılıklar vardır. Bu farklılıklar çocuktan çocuca farklılaştıkları gibi akran ilişkilerine yön verebilecek işleve de sahiptirler.

2. 1. 5. 1. 1. Sosyal Çekingenlik

Akran ilişkilerine sıkça katılmama durumunun genel tanımı sosyal çekingenliktir (Armer, 2003). Sosyal çekingenlik, tanınmayan ya da az tanınan akran ve yetişkinlerin yanında gösterilen çekingen davranışlardır (Hart ve diğerleri, 2000).

Sosyal açıdan çekingenlik, genellikle **üç durumun sonucu** olarak görülmektedir (Asendorpf, 1991):

1. Bazı çocuklar, **utangaç** oluşlarından dolayı, diğer çocuklarla etkileşim halinde bulunmaktan korkarlar ya da etkileşimden kaygılanırlar. Bu nedenle de yalnız oynarlar.
2. Bazı çocukların yalnız oynamasının sebebi de diğer çocuklara ve onlarla oyun oynamaya ilgi duymamalarıdır.
3. Bazıları da akranları tarafından reddedildikleri için yalnız oynarlar.

Sosyal çekingenlikte, birbirinden bağımsız iki davranış görülmektedir: Sosyal yaklaşım ve sosyal kaçınma. Çocukların sosyal yeterliklerini bu iki davranışın şekillendirdiği görülmektedir. **Sosyal olmayan (ya da sosyal olarak ilgisiz) çocuklar**, akranlarıyla oyun oynamak gibi sosyal faaliyetlere katılmazlar. Bu çocuklar, akranlarına hem yaklaşmazlar hem de onlardan kaçınmazlar. **Utangaç** çocuklar, akranlarına karşı yüksek düzeyde kaçınma, düşük düzeyde yaklaşma gösterirler. **Kaçınmacı çocuklar**, akranlarına karşı yüksek düzeyde kaçınma, düşük düzeyde yaklaşma içindedirler. Sosyal çocuklarda yüksek düzeyde yaklaşma, düşük düzeyde kaçınma görülmektedir (Asendorpf, 1990 a; Miller ve Coll, 2007).

Sosyal çekingenliğin alt tiplerine bakıldığında 3 farklı tip olduğu görülür (Hart ve diğerleri, 2000; Rubin, Burgess ve Coplan, 2004):

1. Yalnız- Pasif Sosyal Çekingenler: Bu çocuklar, kişi odaklı değil nesne odaklıdır ve yalnız başlarına oynarlar. Yalnız- pasif çekingenlikte gözlenebilen en temel durum, yalnızlıktır. Yalnız- pasif davranış, yeterli bilişsel süreçler, duygusal düzen ve düşük miktarda uyumsuzluk ve akran reddi ile ilişkilidir. Bu çocuklar yalnız oynarlar, etkinlikleri tek başlarına yapılandırır (Hart ve diğerleri, 2000; Rubin, Burgess ve Coplan, 2004).

2. Yalnız- Aktif Sosyal Çekingenler: Bu çocuklar, sosyal bir grup içinde yalnız başlarına, nesne kullanarak ya da kullanmaksızın belli hareketleri tekrarlayarak oynarlar. Bu çocukların, yalnız başlarına hareketleri, akranları tarafından anormal ve yıkıcı olarak algılanmaktadır (Hart ve diğerleri, 2000).

3. Suskun Sosyal Çekingenler: Tanıdık olan ya da olmayan sosyal ortamlarda kaygı ve korkunun yansıması olarak amaçsızca yapılan davranışlar söz konusudur. Burada hem yalnız olmak hem de kaçınma söz konusudur. Bu kaygılı ve korkulu davranışlar,

akran reddi, olumsuz duygusal düzen, tanınmayan akranlara karşı kaygı duyulması ile sonuçlanır. Bu çocuklar, hiçbir şey yapmadan otururlar, etrafa boş boş bakarlar, diğer çocukları izlerler ama onlara katılmazlar (Hart ve diğerleri, 2000; Rubin, Burgess ve Coplan, 2004).

Çekingenliğin kökeninde, biyolojik etkenler ve ebeveyn- çocuk arasındaki güvensiz bağlanma yer almaktadır (Hart ve diğerleri, 2000). Bu çocuklar, davranışsal olarak çekingen, kolayca korkan, bağımlı, kaygılı, aşırı hassas olabilmektedirler. Ebeveyn- çocuk bağlanma ilişkisinin yanı sıra ebeveyn tutumları da çekingenliğin gelişmesinde etkili olabilmektedir. Şöyle ki aşırı korumacı, çocuğun davranışları üzerindeki yoğun otorite, kontrol sağlayan tutumlar, sosyal açıdan korkulu, güvensiz çocuklar ortaya çıkabilmektedir. Çalışmalar bebeklik döneminde, bağımsız olması için ebeveynleri tarafından desteklenmeyen bebeklerin, 2-4 yaş civarında bu durum devam ettiği takdirde, 4 yaş civarında utangaç davranışlarının belirgin bir hale geldiğini göstermektedir (Rubin ve diğerleri, 2004).

Cinsiyetler açısından da her iki cinsiyet arasında da utangaçlık açısından farkın olduğunu ve olmadığını belirten araştırma bulgularına rastlamak mümkündür. Fakat çekingenliğin ve utangaçlığın cinsiyetler için farklı sonuçları bulunmaktadır. Şöyle ki okul öncesi dönemde, utangaç ve çekingen erkeklerin kızlara göre daha çok davranış problemleri yaşadıkları belirtilmektedir (Christensen, Young ve Marchant, 2007; Rubin ve diğerleri, 2004).

Okul öncesi dönemde, sosyal olarak çekingen olan çocukların empati becerileri, sosyal problem çözme becerileri, benlik algıları düşük düzeydedir. Akran gruplarında etkin değildirler. Akranları arasında da bu çocuklar genellikle reddedilmektedirler (Chang ve diğerleri, 2005; Christensen ve diğerleri, 2007; Ladd, 2006; Rubin ve diğerleri, 2004; Rydell, Bohlin ve Tharell, 2005).

Erken çocukluk döneminde ortaya çıkan çekingenliğin ilköğretim ve ergenlik döneminde devam edebildiği belirlenmiştir. Okul öncesi dönem boyunca, sosyal açıdan çekingen çocuklar akran şiddetine maruz kalmazken, sonraki yıllarda maruz kalma olasılıklarının arttığı saptanmıştır. Sosyal açıdan çekingenliğin çocuk üzerinde uzun süreli etkilerine bakıldığında; yalnızlık, olumsuz sosyal yeterlik algısı, düşük özgüven, kaygı, okulu bırakma, akademik başarısızlık, içe yönelik davranış

problemleri görülebilmektedir (Christensen ve diğeri, 2007; Rubin ve diğeri, 2004; Ladd, 2006).

2. 1. 5. 1. 1. Utangaçlık

Araştırmacılar tarafından utangaçlığın tanımları çeşitli şekillerde yapılmıştır (Erwin, 1993). Utangaçlık, yabancılarla sosyal etkileşimler boyunca üzgün, korkulu, kaygılı olma halidir. Aynı zamanda sosyal çekingenlikte de çekingenliği oluşturan faktörlerden biri olarak değerlendirilmektedir (Asendorpf, 1991). Rubin ve diğeri (2004) utangaçlığı, özel sosyal durumlara (okulun ilk günü, odaya yabancı bir yetişkin ya da çocuğun girmesi gibi) kaygılı ve ihtiyatlı tepkiler vermek olarak tanımlamışlardır. Croizer (1999) ise utangaçlığı, diğeriinin gözünde çocuğun kendisini olumsuz algıladığı sosyal- duygusal bir durum olarak nitelendirmektedir.

Utangaçlıkla ilgili iki tip ifade edilmektedir (Asendorpf, 1990 a; Erwin, 1993):

1. Korkulu- Utangaçlık: Yabancılarla bir araya gelmek gibi alışılmadık durumlarda ortaya çıkmaktadır. Korkulu utangaçlık genetik özelliklere sahiptir. Korkulu utangaçlık, yaşamın ilk yıllarında bağlanma sürecinde yabancı kaygısı şeklinde de kendini gösterebilir. Korkulu utangaçlık, bebeklik döneminde alışık olunmayan durumlara verilen korku ve ihtiyatlı tepkinin ileriki yıllardaki uzantısı olarak görülmektedir (Asendorpf, 1990 a; Erwin, 1993).

2. Sıkılğan Utangaçlık: Kişinin kendi sosyal varlığıyla şekillenen, yaşamın ileriki yıllarında ortaya çıkan bir durumdur. Kişinin diğeri kişiler tarafından nasıl algılandığına yönelik algılamalarından oluşur. Sıkılğan kişiler, diğeri insanlar tarafından olumsuz algılandıklarını düşünürler. Bu durum bireyin kendini sosyal ilişkilerden soyutlamasına, utangaç, çekingen tavırlar sergilemesine neden olmaktadır (Asendorpf, 1990 a).

Utangaçlığın gelişmesinde biyolojik ve çevresel faktörlerin etkisi vardır. Biyolojik olarak, utangaç çocuklarda, sosyal durumlarda utangaç tepkilerin verilmesi sırasında beynin sağ lobundaki ve amigdaladaki beyin dalgalarının, utangaç olmayan çocuklara göre daha etkin hale geldiği belirlenmiştir. Çevresel faktörler olarak da otoriter ve aşırı korumacı ebeveyn tutumlarının, anneye güvensiz bağlanmanın, okul öncesi dönemde çocuklarda utangaçlığın temellerini atabildiği, bununla birlikte utangaçlıkta genetik yatkınlıktan da söz edilebileceği belirtilmektedir (Armer, 2003,

Miller ve Coll, 2007). Sosyal açıdan bakıldığında, kızlarda utangaçlık, erkek çocuklarına göre daha uygun ve kabul edilebilir olarak görülmektedir. Erkeklerde utangaçlık kızlara göre daha çok kişisel probleme yol açmaktadır. Erkeklerle yüklenen liderlik, güven, ilişkilerde baskın olma gibi özellikler nedeniyle erkeklerde utangaçlık daha çok tepki almaktadır (Erwin, 1993).

Bebeklik döneminde (0-1 yaş) ortaya çıkan utangaçlığın ileriki yıllarda da devam ettiği belirtilmiştir (Asendorpf, 1990 b; Fordham ve Stevenson-Hinde, 1999).

Utangaç çocukların okul öncesi dönemde akran ilişkilerine bakıldığında, akranları tarafından kabul düzeylerinin düşük olduğu, akran grubu içinde yalnız oldukları, ileriki yıllarda da depresyon, sosyal kaygı, yalnızlık gibi problemleri yaşama olasılıklarının diğer çocuklara göre daha fazla olduğu belirtilmektedir (Miller ve Coll, 2007).

2. 1. 5. 1. 2. Aşırı Hareketlilik

Aşırı hareketlilik, gelişimsel olarak uygun olmayan düzeydeki baskıcı, dikkatsiz, hiç durmayan davranışları ifade eder (Keown, 2000).

Aşırı hareketli çocuklarda, devamlılık gösteren, büyük kas etkinlikleri (oturduğu yerde kıpırdanıp durma, oturması gereken durumlarda yerinden kalkma) organize olamama (ihtiyaç duyduğu eşyaları sıklıkla kaybetme, zayıf dinleme becerileri), denetim problemleri (oyunlarda sırasını bekleyememe, hızlı ve telaşlı konuşma vb.), dikkatsizlik (özensizlik, başladığı işi tamamlayamama, sorumluluk alamama vb.), dürtüsellik (acelecilik, istekleri erteleyememe, başkalarının sözlerini kesme, sorulara çok çabuk yanıt verme vb. görülmektedir (Bierman, 2005; Ercan ve Aydın, 2000; Ersoy ve Avcı, 2000).

Aşırı hareketliliğin nedenleri incelendiğinde, ortaya çıkma nedeni tam olarak bilinmemekle birlikte, çevresel, biyolojik, katılımsal etkenlerin etkili olduğu düşünülmektedir (Ercan ve Aydın, 2000; Ersoy ve Avcı, 2000; Öztürk, 2003). Biyolojik olarak, bu çocuklarda, diğer çocuklara göre dopamin ve noradrenalin gibi kimyasalların daha düşük düzeyde olduğu saptanmıştır. Çevresel faktörler olarak annenin depresyon düzeyinin, ailedeki stresli yaşantıların, aşırı hoşgörülü ebeveyn tutumlarının çocuklardaki aşırı hareketliliğin şiddetini arttırabildiği belirlenmiştir. Aşırı hareketli çocukların annelerinin, kontrol grubundaki diğer çocukların

annelerine göre daha olumsuz tutumlar içinde oldukları belirlenmiştir. Aşırı hareketli çocukların da anneleriyle daha az etkileşime girdikleri belirtilmiştir. Aşırı hareketli çocukların anneleri de çocuklarına karşı diğer annelere göre daha kontrolcü, olumsuz oldukları belirlenmiştir. Ebeveynlerin çocuklarıyla oyun oynamaları, olumlu, sıcak tavırlar içinde olmaları çocukların davranış problemlerini azaltmaktadır (Ercan ve Aydın, 2000; Keown, 2000; Öztürk, 2003).

Aşırı hareketli çocuklarda, öğrenme güçlüğü, düşük benlik saygısı, iletişim problemleri, akran ilişkilerinde sorunlar, akademik başarısızlık, saldırganlık, yalan söyleme gibi davranış sorunları, depresyon, kaygı, sosyal- bilişsel ve sosyal becerilerde eksiklikler görülebilmektedir. Aşırı hareketliliğin kökenleri okul öncesi döneme dayanmaktadır. Okul öncesi ve ilköğretim döneminde aşırı hareketlilikten doğan bu davranış sorunları sonraki yıllarda sosyal uyumu azaltabilmekte, asosyal davranışlara, madde bağımlılığına, psikiyatrik sorunlara yol açabilmektedir. Erken çocukluk dönemindeki aşırı hareketli çocuklar, baskıcı, aktif, hareketli, sabırsız olabilmekte, akranlarıyla işbirliği içine giremeyebilmektedirler. Saldırgan, zarar verici tavırlar içerisinde olabilmektedirler (Bierman, 2005; Ercan ve Aydın, 2000; Keown, 2000). Ayrıca bu çocukların empati düzeylerinin düşük olduğu, sosyal davranışlarının yetersiz olduğu belirlenmiştir. Aşırı hareketli çocukların akran grubu içinde akran reddine, akran şiddetine maruz kaldıkları, dışlandıkları sıklıkla görülebilmektedir (Bierman, 2005; Ercan ve Aydın, 2000; Keown, 2000).

2. 1. 5. 1. 3. Sosyal Kaygı

Kaygı, stres oluşturan durumların yarattığı üzüntü, algılama, gerginlik gibi hoş olmayan, duygusal, gözlemlenebilir bir tepkidir (Öğüt, 2000). Sosyal kaygı, kişilerin yapmayı arzuladıkları bir şeye karşılık, bunu gerçekleştirememelerini ifade eder. Bu gerçekleştirememede diğer kişilerin tepkilerini bir baskı unsuru olarak algılamının payı büyüktür. Sosyal kaygı, sosyal reddedilmeden kaçınmayı da içerir. Sosyal başarıdaki aksaklıklar, problemler ileriki yıllardaki fiziksel ve zihinsel sağlıkla ilişkili problemlerle ilişkili bulunmuştur. Bazı insanlarda sosyal kaygı, ilişkilerin kalitesini etkileyebilmektedir. Kişiler diğer insanlardan yoğun bir baskı algılayıp, yapacakları işlerde sorun yaşayacaklarını, başarısız olacaklarını düşünürler. Sosyal kaygının çeşitli düzeyleri bulunmaktadır (Roth Ledley ve Heimberg, 2006).

Sosyal kaygıyı etkileyen faktörler arasında kalıtım, ebeveyn tutum ve davranışları, anneye bağlanmanın tipi yer almaktadır.

İlk yıllardaki kişilerarası ilişkilerin kalitesi, kişilik gelişimini önemli ölçüde etkilemektedir. Güvenli bağlanan çocukların ebeveynleri, dikkatli, sorumluluk sahibi, güvenli bağlanmayan çocukların ebeveynleri ise reddeden, bağımlı kişilik özelliklerine sahiptirler. Güvensiz bağlanmak, çocukluk yıllarındaki utangaçlık ve sosyal kaygı ile ilişkilidir (Roth Ledley ve Heimberg, 2006). İlk yıllardaki bağlanma örnekleri, sosyal ilişkileri şu şekilde etkilemektedir: Ebeveynine güvenli bağlanan çocuk, diğer kişilere karşı da kabullenici ve diğer kişilerle ilişkilerinde bağımsız olabilmektedir. Güvensiz bağlanan çocuk ise diğer kişileri güvenilmez olarak algılamakta, diğer kişileri eleştirel bir bakış açısı ile değerlendirmektedir. Ebeveynine güvensiz bağlanan çocuk, ihtiyaç duyduğu ilişkileri yaşama şansını kaybedecektir (Roth Ledley ve Heimberg, 2006). Ailenin sosyal hayatı, ebeveynlerin kişilik özellikleri de sosyal kaygıyı etkiler. Kaygılı kişilik özelliğine sahip çocukların, bu özelliğe sahip olamayan ailelerden gelen çocuklara göre kaygılı olma olasılıkları daha fazladır (Frazier, 2000; Roth Ledley ve Heimberg, 2006). Bununla birlikte sert disiplin yöntemleri, aşırı kontrolcü, otoriter yaklaşımlar, çocuğa uygulanan fiziksel ve duygusal şiddet, erken yaşta ebeveyn kaybı, boşanma, ebeveynle yakın ilişkiler kuramama gibi faktörler de sosyal kaygıyı etkilemektedir (Frazier, 2000; Roth Ledley ve Heimberg, 2006).

Sosyal açıdan kaygılı olan çocukların özellikleri arasında, göz teması kurmaktan, yüze bakmaktan kaçınma, yalnız oynama, sessiz ve pasif olma sıklıkla karşılaşılan özelliklerdir (Bierman, 2005; Roth Ledley ve Heimberg, 2006; Thijs, Kaomen, Jong, Arjan ve Laeuwen, 2004).

Araştırmalar, sosyal açıdan kaygılı çocukların, kaygısız çocuklara göre (akranla tarafından reddedilme, akran şiddetine maruz kalma gibi) olumsuz akran ilişkilerini daha sıkça yaşadıklarını, kendilerini diğer çocuklara göre daha yalnız hissettikleri belirtmektedirler (Bierman, 2005; Frazier, 2000; Roth Ledley ve Heimberg, 2006).

Okul öncesi dönemde çocukların akran ilişkilerini etkileyen bireysel farklılıklar incelendiğinde, sosyal çekingenlik, aşırı hareketlilik, sosyal kaygının akran ilişkilerine yön verebildiği görülmektedir. Sosyal çekingenliğin farklı alt boyutlara ayrıldığı durumda bu alt boyutları yaklaşma ve kaçınma davranışlarının

şekillendirdiği ortaya konulmuştur. Aşırı hareketlilik ve sosyal kaygı da sosyal çekingenlik gibi okul öncesi dönemde temellerinin atılan ve ileriki yıllarda da süregelen durumlardır. Belirtilen tüm bireysel farklılıklar biyolojik, kalımsal ve çevresel faktörlerden etkilenebilmektedir. Aynı zamanda bu farklılıklar, çocukların akran ilişkilerine, çocukların akranları tarafından reddedilmeleri, dışlanmaları, sevilmemeleri ve akran şiddetine maruz kalmaları şeklinde zarar vermektedir. Sosyal çekingenlik, aşırı hareketlilik ve sosyal kaygı zamanla çocukları akran grubundan uzaklaştırarak, yalnız kalmalarına neden olmaktadır.

2. 1. 5. 1. 4. Mizaç

Mizaç, büyük ölçüde biyolojik özelliklerle şekillenen, davranış stillerindeki bireysel farklılıklar olmakla birlikte, kişinin; duygularını, düşüncelerini davranışlarını kontrol etme, sorumluluk alma ve buna benzer sosyal gelişim süreçlerinin farkına varmasıdır (Senson, Hemphils ve Smart, 2004; Kostelnik, Whiren, Soderman ve Gregory, 2005; Mc Adams, 1994; Wilson, 2006).

Chess ve Thomas 1950' lerin sonlarına doğru bebeklerle yaptıkları çalışmalar sonucunda mizacı tanımlayan dokuz özellik belirlemiştir: Etkinlik düzeyi, biyolojik fonksiyonlardaki düzenlilik, yaklaşma- çekinme (alışılmamış durumlara verilen tepki), uyum, sorumluluk, duylara karşı duyarlılık, ruh halinin kalitesi (olumlu- olumsuz), rahatsız olma ve dikkat süresidir. Bu özellikler doğrultusunda araştırmalarındaki bebekleri üç gruba ayırmışlardır:

1. **Kolay bebekler:** Uyumlu, biyolojik fonksiyonları düzenli olan bebekler.
2. **Zor bebekler:** Biyolojik fonksiyonları düzensiz, yeni durumlara karşı olumsuz tutumlar sergileyen bebekler.
3. **Yavaş tepki veren bebekler:** Etkinlik düzeyleri düşük, tepkileri yumuşak, yeni durumlara karşı çekingen fakat yumuşak tepkiler gösteren bebekler (Cole, Cole ve Lightfoot, 2001).

Bir çok uzman, deneyimlerden ziyade biyolojik temelli bireysel farklılıkların kişi üzerinde daha etkili olduğu görüşündedirler (Szewczyk- Sokolowski, Bost ve Wainwrigjt, 2005).

Mizaç çocuğu ev ortamı ile sosyal dünyası arasında bir köprü olmakla birlikte sosyal ilişkileri etkileyebilecek bir özelliktir (Szewczyk- Sokolowski, Bost ve Wainwrigjt,

2005). Mizaç okul öncesi dönemde akran ilişkilerinde de etkili olabilmektedir (Walker, Berthelsen ve Irwing, 2001). Şöyle ki sosyal, düşük düzeyde baskıcı, uyumlu, güler yüzlü, duyarlı bir ruh hali içinde olan yumuşak mizaçlı çocukların, akranları arasında popüler oldukları, akranlarıyla daha olumlu ilişkiler geliştirdikleri, akranlarıyla vakit geçirmekten hoşlandıkları, akranları tarafından kabul düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir (David, 2004; Kostelnik ve diğerleri, 2005; Mendez, Fantuzzo ve Cicchetti, 2002; Polanski, 2001; Walker, Berthelsen ve Irwing, 2001). Zor mizaca sahip olan çocukların da karamsar bir bakış açısına sahip oldukları, uyum sorunları yaşadıkları, kızgınlık, öfke gibi olumsuz duygularını kontrol etmekte zorlandıkları, empati becerilerinin yetersiz olduğu ve bunların sonucunda da akranlarıyla problemlili ilişkiler yaşadıkları, akranları tarafından reddedildikleri ortaya konulmuştur (David, 2004; Kostelnik ve diğerleri, 2005; McCartney ve diğerleri; 2004; Senson ve diğerleri, 2004; Walker ve diğerleri, 2001).

2. 1. 5. 1. 5. Kendilik Kavramı

Kendilik kavramı, kişinin kendisiyle ilgili, görelili olarak durağan olan tutumlarıyla ilgilidir (Piers-Harris, 1976. Akt. Önder, 1997). Kendilik kavramı kişinin kendini diğer kişilerden ayıran davranış, beceri, yeterlik, değer vb. tüm algılarını kapsamaktadır. 18. aydan itibaren bebek kendisi ile diğerleri arasındaki farkı net olarak anlamaya başlamaktadır. Kendilik kavramı, bebeklik döneminde ortaya çıkar ve yetişkinliğe kadar gelişimini devam ettirir (Kostelnik ve diğerleri, 2005).

Kendilik kavramının kazanılmasında anne, baba, kardeşler başta olmak üzere etkileşimde bulunulan tüm kişiler (arkadaşlar, öğretmenler gibi) etkili olabilmektedir (Önder, 1997). Sosyal etkileşimler, çocukların kendileri hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlar.

Sullivan (1953) özellikle erken yıllardaki akran etkileşimlerinin çocuğun sağlıklı bir kendilik kavramı geliştirmesi için önem taşıdığını belirtmiştir (Akt. Bukowski ve Hoza, 1989). Akranlarla kurulan olumlu, karşılıklı ilişkiler, diğer kişiler tarafından sevilme, kabul edilme kendilik kavramını olumlu yönde etkilemektedir (Shantz ve Hobarts, 1989). Akran ilişkileri kendilik kavramının gelişimini etkilediği gibi kendilik kavramının niteliği de akran ilişkileri üzerinde etkili olabilmektedir. Çocuğun yeterlilikleriyle ilgili algıları tutumlarını etkileyecektir. Kendini problem

çözme açısından yeterli hisseden çocuk uzlaşmacı, yardımsever olacaktır. Kendini yeterli gören çocuklar akran ilişkilerinde olumlu, doğrudan tavırlar içerisine girmektedirler (Bierman, 2005). Olumlu kendilik kavramına sahip daha uzlaşmacı, rekabete dayanmayan, çatışmalardan kaçınan, işbirlikçi ve diğer kişilerin isteklerine duyarlı tutumlar içinde olmaktadır (Cuningham, 1993; Hartup, 1989; Stanz ve Hobarts, 1989). Olumlu kendilik kavramına sahip çocuklar sağlıklı, olumlu ilişkiler geliştirirler. Bu çocukların sosyal açıdan yeterli, akademik başarılarının da yüksek olduğu, akranları, öğretmenleri, anne- babalarıyla daha çok etkileşime girdikleri belirlenmiştir (Mpofu ve Thomas, 2006). Olumsuz kendilik kavramına sahip çocuklar ise kendilerine ve diğer kişilere karşı geliştirdikleri memnuniyetsiz yaklaşım nedeniyle akran ilişkilerine zarar verebilmektedirler (Kostelnik ve diğerleri, 2005).

Çocukların kendilik kavramları, sosyal problemler üzerinde etkili bulunmuştur. Kendilik değeri kişinin hem kendine hem sosyal olan dünyaya karşı bakış açısını etkilediği için, dolaylı olarak akran ilişkilerindeki tutumları da etkileyebilmektedir. Örnek olarak çekingen- reddedilen çocukların, reddedilen-saldırgan çocuklara göre sosyal dünyaya karşı daha olumsuz bir bakış açısına sahip oldukları ve bunun reddedilen çocuklara göre kendilerini daha yalnız hissetmelerine yol açtığı belirlenmiştir (Boivin ve Hymel, 1997). Çocukların kendileri ve diğer kişilerle ilgili algıları, akran yeterliklerini etkileyebilmektedir (Du Rocher Schudlich ve diğerleri, 2004).

2. 1. 5. 1. 6. Zihinsel Yeterlilik

Zihinsel yeterliliğin akran ilişkileri açısından önemini ortaya koymak adına zihinsel açıdan yetersiz çocukların sosyal ilişkilerini vurgulamak önem taşımaktadır (Honeyman, 2007). Zihinsel anlamda yetersiz çocuklarda duygusal problemler, aşırı hareketlilik, saldırganlık, kişilik bozukluğu başta olmak üzere bir çok fiziksel, psikolojik, duygusal, sosyal ve davranışsal sorunla karşılaşılabilir. Çocukluk dönemindeki zihinsel yetersizlikler, öfke nöbetleri, karamsar bakış açısı, kaygı, sosyal çekingenlik, düşük kendilik değeri, kendine ve çevresine zarar verme şeklinde kendini gösterebilmektedir (Honeyman, 2007). Bu davranış sorunları akran ilişkilerini başlatmaya ve/veya geliştirmeye engel olabilmektedir. Bu çocukların

akranları tarafından dışlanmalarına, sevilmemelerine, reddedilmelerine neden olabilmektedir. Zihinsel yetersizlikler akranlarla başta olmak üzere kişiler arası ilişkilere zarar verebilmekle birlikte, zeka, diğer yönden kişiyi olumsuz akran ilişkilerinden koruyucu bir faktördür (Honeyman, 2007). Diğer yandan akranlar, sohbet etmek, paylaşmak, dinlemek, konuşmak gibi becerileri gerektiren faaliyetleri yapmaktan hoşlanırlar. Zihinsel yeterlik hatta akademik başarı akran ilişkilerini etkileyebilecek bir faktördür (Stewart, 2007). Zihinsel yetersizlikler, çocukların akranlarıyla en önemli etkileşim araçlarından olan oyun davranışlarını, problem çözme becerilerini olumsuz yönde etkilemektedir (Guralnick, Hammond, Connor ve Neville, 2006).

2. 1. 5. 1. 7. Dil

Dil, çocukların dış dünya ile aralarındaki önemli bir köprüdür. Dil vasıtasıyla duygularını, düşüncelerini, tepkilerini, isteklerini ifade ederler, yardım. Çocukların dil becerilerini kazanmalarıyla birlikte sosyal etkileşimleri de düzene girebilir. Vygotsky ve Bruner de sosyal ve kültürel yapının temelinde dil kazanımının olduğunu belirtmişlerdir (Akt. Cole, Cole ve Lightfoot, 2001).

Olumlu akran etkileşimlerinin tanımlarında konuşmayı başlatma, konuşmayı devam ettirme, dinleme gibi iletişim becerileri yer almaktadır. Dil becerilerindeki yetersizlikler, sosyal etkileşimleri başlatma, devam eden bir diyaloga katılma gibi durumlarda çocuğu engelleyecek ya da yetersiz kalmasına neden olabilmektedir. Ayrıca okul öncesi dönemde dil becerilerindeki yetersizlikler sosyal yetersizlik, davranışsal uyumsuzluk, depresyon, kaygı ile ilişkili bulunmuştur. Dil alanındaki yetersizlikler zamanla çocukların akran gruplarından uzaklaşmalarına, dışlanmalarına sebep olabilmektedir (McCabe ve Marshall, 2006; Stanton-Chapman ve diğerleri, 2007).

Dil çocukların başarısını ve akranları tarafından kabul edilmesini arttırmaktadır. Çocukların dili kullanmaları akranlarıyla yakınlaşma, duygularını, düşüncelerini ifade etme, sorun çözme açısından hayati öneme sahiptir (Kostelnik ve diğerleri, 2005).

Dil gelişimi akran ilişkilerini hem destekleyici hem de zarar verici fonksiyona sahip olabilmektedir. Şöyle ki dil gelişimi ile çocuklar kendilerini daha iyi ifade ederler.

Bu da hem ilişkilerini daha iyi yönetebilmelerini sağlayabilir hem de sözel saldırganlığı arttırabilir (Hay, Payne ve Chadwick, 2004).

2. 1. 5. 1. 8. Fiziksel Çekicilik

Çocukların fiziksel özellikleri akran ilişkilerini etkileyebilen diğer bir bireysel farklılıktır.

Fiziksel çekicilik, çocukların kişiler arası ilişkilerinde iki nedenden ötürü önemlidir: İlki, fiziksel çekicilik görülebilir, sınırları tanımlanabilir özelliklerdir. Fiziksel çekicilik, ırk, cinsiyet gibi görünebilen özelliklere göre (daha bilgi ile) daha çok tanımlanabilecek bir özelliktir. İkinci olarak da bir çocuk, kişinin görünüşü ve çekiciliğinin (daha sözel iletişime geçmeden) farkına varır (Erwin, 1993).

Bedensel engelli, kilolu, fiziksel olarak çekici olmayan çocukların akranları tarafından “hoş, güzel” olarak değerlendirilmediği belirtilmektedir. Uzun saç, hoş görünüm, büyük gözler, çocukların akran ilişkilerinde sempatiyle baktıkları fiziksel özellikler olarak belirtilmektedir (Kostelnik ve diğerleri, 2005). Araştırmalar (Page, Frey, Talbert ve Falk, 1992; Page, 1991) fiziksel olarak formda olmayan çocukların akran gruplarında daha yalnız ve kaygılı olduklarını belirtmektedir (Akt. Dunn, Dunn ve Bayduza, 2007). Fiziksel becerileri olan, çekici çocukların akran grupları içinde daha popüler oldukları, akranları tarafından becerikli olarak nitelendirildikleri, fiziksel açıdan güçsüz ve çekici olamayan çocukların akran grubunda eleştiri, dışlanma, rahatsız edilme ile karşılaştıkları belirlenmiştir (Fitzpatrick ve Watkinson, 2003; Mandich, Polatajko ve Roger, 2003; Rose, Larkin ve Berger, 1997. Akt. Erwin, 1993). Ayrıca okul öncesi ve ilköğretim dönemi çocuklarında yapılan çalışmalar, fiziksel çekiciliğe sahip çocukların daha sosyal, daha olumlu, daha az saldırgan ve etkileyici oldukları belirlenmiştir (Erwin, 1993).

Çocukların belirtilen bireysel farklılıkları, akran ilişkilerini olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu farklılıklar birbirleriyle etkileşim halindedirler. Şöyle ki zihinsel yeterlilik, dil becerilerini de beraberinde getirmektedir. Zihinsel, bedensel, dilsel yeterlilikler mizacı da etkileyebilecek biyolojik faktörler arasında yer almaktadırlar. Bu doğrultuda, sosyal, dilsel, zihinsel, duygusal becerilerin bir bütün olarak kazanılması, başarılı akran ilişkileri için önem taşımaktadır.

2. 1. 5. 1. 9. Cinsiyet

Akran ilişkilerinde cinsiyet faktörü, akran seçiminde cinsiyet tercihleri, cinsiyetlere göre akran gruplarının yapısı ve farklı cinsiyetten çocukların akran ilişkilerindeki davranışları açısından incelenebilmektedir.

Cinsiyet tercihlerine bakıldığında, çocuklarda yaşamın ilk iki yılında aynı vakit geçirirken aynı cinsiyet tercihi görülmemektedir. Üç-dört yaş civarında ise aynı cinsiyette oyun arkadaşlarını tercih etmeye başlarlar. Dört-on iki yaş arasında bu tercih daha belirgin hale gelmektedir (Erwin, 1993; Kostelnik ve diğerleri, 2005; Santrock, 2004).

Grup yapısı açısından bakıldığında da, okul öncesi dönemde erkeklerin kızlara göre daha kalabalık gruplarda oynadıkları ve kızlara göre organize grup oyunlarıyla daha çok ilgilendikleri, grup oyunlarında kızlara göre daha baskın oldukları belirlenmiştir (Erwin, 1993; Kostelnik ve diğerleri, 2005; Santrock, 2004).

Akran ilişkilerindeki davranış tarzları yönünden bakıldığında da kız çocuklarının akran ilişkilerinde; destek alma, onay görme, yakın ilişkiler kurma, yardımlaşma, işbirliği gibi özelliklerin ön planda olduğu, erkeklerde de akran ilişkilerinin daha geniş gruplarda gerçekleştiği ve etkinlik odaklı olduğu ileri sürülmüştür (Bierman, 2005; Criss ve diğerleri, 2002; Fabes ve diğerleri, 1997). Erkekler kendi gruplarında popüler olmayı önemserler. Bu da beraberinde baskın davranışları getirmektedir. Kızlar ise kişisel amaçlardan yerine kişiler arası amaçları kullanırlar ve akranları ile işbirliği içerisindedirler (Sebanç, Pierce, Cheatham ve Gunner, 2003). Erkeklerin liderlik özellikleri, kızlara göre daha saldırgan, baskıcı, rekabete dayalı davranışlar sergilemelerine neden olabilmektedir (Erwin, 1993). Bununla birlikte akran ilişkilerinde kızların, erkeklere göre daha sosyal davranışlar sergiledikleri, tepkilerini daha çok içe kapanık, kaygılı davranış biçimleriyle sergiledikleri erkeklerin ise daha saldırgan oldukları ve kızlara göre akranları tarafından daha çok reddedildikleri çeşitli kültürlerde ve farklı yaş gruplarında yapılan araştırmalar sonucunda ortaya konulmuştur (Bradley, 2001; Crick ve Grotpeter, 1995; David, 2004; Staub, 2005).

Akran ilişkilerinde cinsiyetler arasında farklılığın en belirgin olduğu konu saldırganlıktır (Bierman, 2005). Erkekler saldırganlığa daha sık başvurmakla birlikte akranlara gösterilen saldırganlık türlerinde de cinsiyetler arasında farklılığa rastlanmaktadır. Erkekler genellikle sözel ve fiziksel saldırganlığa başvurmaktadır

(Bierman, 2005; Crick ve Grotpeter, 1995; Kerestes ve Milanoviç, 2006; Kostelnik ve diğeri, 2005). Fakat kızlarda fiziksel saldırganlığın, ilişkisel saldırganlığa göre akran reddinde daha geçerli bir neden olarak görüldüğü de belirlenmiştir (Kostelnik ve diğeri, 2005). Kızlardaki ilişkisel saldırganlık, fiziksel saldırganlığa göre daha kabul gören bir durumdur.

Saldırganlıkla birlikte, utangaçlıkta da biyolojik ve kültürel farklılıklardan dolayı kızların erkeklere göre daha utangaç olabildikleri ve bu utangaçlığın erkeklere göre daha kabul gördüğü de ifade edilmektedir (Bierman, 2005).

Akran ilişkilerinde karşılaşılan sorunların çözümünde de erkelerin dışa yönelik savunma mekanizmaları (saldırganlık vb.), kızların ise içe yönelik savunma mekanizmaları (ağlama, kaygı vb.) kullanmaları da cinsiyetler arasında diğeri farklılığı oluşturmaktadır (Fabes, Shepard, Guthrie ve Martin, 1997).

2. 1. 5. 2. Aile

2. 1. 5. 2. 1. Anne- Baba- Çocuk İlişkilerinin Yapısı

Anne- baba- çocuk ilişkisinde, 3 dinamik bulunmaktadır: Bağlılık, hiyerarşi ve karşılıklı olma. **Bağlılık**, anne- babaların, çocuklarını tehlikeli ve stresli durumlardan korumasıyla ve ihtiyaçlarını gidermesiyle ilgilidir. **Hiyerarşi**, anne- babaların çocuklara karşı daha baskın ve kontrol içeren rollerini ifade eder. **Karşılıklılık**, ilkesinde ise anne- baba ile çocukların eşit güce sahip olmadıklarını, anne- babaların çocuklara karşı daha güçlü oldukları belirtilmektedir (Harach ve Kuczynski, 2004).

Ebeveyn çocuk ilişkisi karmaşık ve çok yönlüdür. Farklı zamanlara ve ebeveynin, çocuğun bakış açısına göre farklılaşabilmektedir. Ebeveyn- çocuk ilişkisinin temel yönlerine bakıldığında, kontrol, güç, çatışma, etki, yakınlık, iletişim, bağımsızlık görülmektedir. Ebeveyn- çocukların bireysel özellikleri, ortama göre farklı şekillenen roller ve temel yönlerin fazlalığı tek boyutlu ebeveyn-çocuk ilişkisinden ziyade, çok boyutlu ebeveyn- çocuk ilişkisini ortaya koymaktadır. Ebeveyn- çocuk ilişkisi yapısı gereği, dikey yapıdadır. Çünkü ebeveynlerin çocuklarına göre bilgileri ve güçleri daha fazladır. Bu nedenle ebeveyn- çocuk ilişkisi simetrik değildir. Ebeveynlerin çocuk üzerinde doğrudan kontrolleri, bakım ve destekleri söz konusudur. Ebeveyn-

çocuk ilişkisi çocukluk boyunca, gelişip değişerek çocuğun gelişimini şekillendirmektedir (Russell, Mize ve Bissaker, 2004).

Çocukların ebeveynleriyle kurdukları ilişki, ilk etkileşimleri ve ilk ilişkileridir. Bu etkileşim, çocukların ne istedikleri, neye ihtiyaç duydukları ve yeterlilikleriyle ilgili bilişsel modeller oluşturmalarına yardımcı olur (Aukrust ve diğerleri, 2003).

2. 1. 5. 2. 2. Anne- Baba- Çocuk İlişkisinin Önemi

Anne- baba, çocuğun sosyal etkileşime girdiği ilk kişilerdir. Bu sosyal etkileşimler çocuğun çok yönlü bireysel gelişiminde, kısa ve uzun süreli etkiler meydana getirmektedir. Yaşamın ilk yıllarındaki anne- baba- çocuk ilişkisinin niteliği ileriki yıllardaki davranış problemlerini, kişiler arası ilişkileri, bilişsel, sosyal becerileri etkileyebilmektedir (Andersson, 2005; Erwin, 1993; Saltaris ve diğerleri, 2004). Okul öncesi dönem ve ilköğretimin ilk yıllarında, yüksek sosyometrik statünün, ebeveynlerle kurulan duyarlı, yakın ilişkilerle ilgili olduğu, düşük sosyometrik statünün ise baskıcı, otoriter davranışlarla ilişkisi olduğu belirlenmiştir (Erwin, 1993).

Çocuğun ailesi ile yaşadığı günlük etkileşimler (uzlaşma, konuşma, oyun oynama gibi) çocuk için sosyal dünyaya ilişkin bir prova niteliği taşımaktadır (Laible, Carlo, Torquati ve Ontai, 2004). Ebeveynleriyle olumsuz ilişkiler geliştiren çocukların akran gruplarında öfkeli, saldırgan, düşmanca, yıkıcı davranışlara da daha sık başvurdukları belirlenmiştir (Chen ve diğerleri, 2005).

2. 1. 5. 2. 3. Anne- Babanın Çocuğun Akran İlişkileri Üzerindeki Etkisi

Anne babanın, çocuğun akran ilişkileri üzerindeki etkisi dolaylı ve dolaysız etki olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (Feldman, 2005; Hamel, 1999; Önder, 2005).

2. 1. 5. 2. 3. 1. Doğrudan Etkiler

Anne babalar, çocuklarının akran ilişkilerini, karşılıklı etkileşimde bulunarak, model olarak ve akran ilişkilerini geliştirici ortamlar oluşturarak doğrudan etkileyebilmektedirler.

2. 1. 5. 2. 3. 1. 1. Model, Destek ve Rehber Olma

Anne babalar, çocuklarıyla vakit geçirerek, sosyal ilişkilere yönelik hem model hem de eğitimci rolünü oynamaktadırlar (Parke ve O' Neil, 1999). Anne babaların çocuklarına model olmaları, etkileşimler sırasında çocuklarına rehberlik yapmaları, tavsiyeler vermeleri, akran problemlerinde destek olmaları, çocuklarının sosyal ilişkilerini niteliğini etkilemektedir. Ayrıca sosyal kuralların, becerilerin, uygun davranış biçimlerinin, duygusal, sosyal mesajları yorumlama becerilerinin öğrenilmesini de kolaylaştırmaktadır (Erwin, 1993; Evans, 2002; Hamel, 1999; McComas, Johnson ve Symons, 2005; Parkeve diğerleri, 2004; Melson, Ladd, ve Hsu, 1993; Parke ve O'Neil, 1999; Schneider, 1993; Yavuzer, 2002). Bu açıdan ebeveynlerin çocuklarının akranlarıyla oyunlarına katılmaları ya da birlikte oyun oynamaları önem taşımaktadır (Önder, 2005).

Çocuklar ebeveynlerini gözlemleyerek öğrendikleri davranışları, akran ilişkilerinde kullanabilmektedirler. Aile ortamında saldırgan davranışlar gözlemleyen çocukların, anaokulunda akranlarına karşı saldırgan davranışlar gösterebildikleri, aynı şekilde ev ortamında nezaket gibi sosyal davranışların da anaokulunda akran ilişkilerine yansıdığı ifade edilmektedir (Erwin, 1993; Gerrits, Goudena ve van Aken, 2005; Wainwright, 2002).

2. 1. 5. 2. 3. 1. 2. Akran İlişkilerini Geliştirici Ortamlar Oluşturma

Ebeveynler, çocuklarıyla birlikte vakit geçirmenin yanı sıra çocuklarının akranlarıyla ve diğer sosyal ortamlarda bulunmalarına imkan sağlama yönünden de önemli bir işleve sahiptirler. Bu imkanların en önemlisi, akranlarla bir arada olmayı sağlayıcı ortamların oluşturulmasıdır (Parke ve O' Neil, 1999). Ebeveynlerin sağladıkları sosyal .evrenin çocukların kişiler arası ilişkilerinde beceriler, deneyimler kazanmalarına destek olduğu, sosyal uyumlarını arttırdığı araştırmalarla ifade edilmektedir (Feldman, 2005; Parke ve O' Neil, 1999; Wainwright, 2002). Ayrıca akranlarıyla vakit geçirmesi için imkanlar oluşturan ebeveynlerin, çocukların akranları tarafından daha az reddedildiği ortaya konulmuştur (Power, 2004).

2. 1. 5. 2. 3. 2. Dolaylı Etkiler

Anne babaların çocuklarının akran ilişkileri üzerindeki dolaylı etkileri, kendi kişilik özellikleri, bağlanma biçimleri, ebeveyn tutumları, ev ortamının genel özellikleri ile sağlanmaktadır (Önder, 2005; Wainwright, 2002).

2. 1. 5. 2. 3. 2. 1. Anne Babaların Kişilik Özellikleri

Anne babaların kişilik özellikleri (kaygılı, saldırgan, yardımsever olma gibi), rahatsızlıkları (psikolojik, fiziksel sorunlar, madde bağımlılığı gibi), bilişsel becerileri, çocuk yetiştirme ile ilgili inançları, bilgileri, çocuklarının akranlarıyla ilişkilerini etkileyebilmektedir (Card ve Hodges, 2003; Cheah, ve Rubin, 2004; Du Rocher Schuzlich, Shamir ve Cummings, 2004; Erwin, 1993; Stacks, 2005). Örnek olarak, annenin depresyon düzeyinin, çocuklardaki depresyon düzeyini de etkileyebildiği ve dolaylı olarak akran ilişkilerine olumsuz etkiler olarak yansıdığı belirtilmiştir (Hipwell ve diğerleri, 2005). Ayrıca anne babaların sosyal olmayan davranışlarının, çocukların akran reddiyle ilişkili olduğu da belirlenmiştir (Parke ve diğerleri, 2004).

2. 1. 5. 2. 3. 2. 2. Bağlanma Biçimleri

Bowlby' in sorunlu çocuklarla yaptığı araştırmalar sonucunda geliştirdiği Bağlılık Kuramı, Ainsworth' ün 1978' de yaptığı gözlemlerin sonuçlarıyla oluşturulan güvenli, gerilimli- kaçınmacı, gerilimli karşı koyucu bağlilık sınıflandırmasıyla bütünleştirilmiştir. **Güvenli** olarak bağlanan bebekler, anneleri odadayken ara sıra onunla göz teması sağlayarak ve paylaşarak oyuncaklarla oynar, anne odadan çıkınca göreceli olarak az ağlayıp, anne odaya döndüğünde de sevinçlerini belli ederler. **Gerilimli kaçınmacı** bebekler ise anneleri odadayken duygularını paylaşmazlar ve daha çok oyuncaklarla, odadaki yabancı kişilerle ilgileirler, anne oaday döndüğünde de anneye ilgilenmezler. **Gerilimli- karşı koyucu** bebekler ise annelerinden uzaklaşmazla oyuncaklarla ilgilenmezler, anne odadan ayrıldığında çok fazla ağlayıp anne odaya döndüğünde de kolay kolay ağlamayı sonlandırmazlar, anne tarafından kucağa alınmak isterler (Hortaçsu, 2003; Rodkin ve Hodges, 2003).

Bağlanma türleri akran ikilerini etkileyebilmektedir. Annesine güvenli bağlanmayan çocukların saldırgan davranışlar gösterebildikleri ya da akranlarının şiddetine maruz

kalabildikleri belirlenmiştir (Rodkin ve Hodges, 2003). Güvenli bağlanan çocukların ise güvensiz bağlananlara göre akranlarına karşı daha ilgili, olumlu tutumlar sergiledikleri, işbirliğine yatkın oldukları, empati becerilerinin gelişmiş olduğu belirtilmektedir (Eisenberg ve diğerleri, 2005; Feldman, 2005; Önder, 2005).

2. 1. 5. 2. 3. 2. 3. Çocuk Yetiştirme Tutumları

Çocuk yetiştirme tutumları, anne babaların çocuklarını sosyalleştirmek için kullandıkları özel davranışlar ve çocuk yetiştirme sırasında oluşan duygusal atmosferi ifade etmektedir (Spera, 2005). Ebeveyn tutumları, çocukların saldırgan ve sosyal davranışlarını, sosyal ve bilişsel becerilerini, akran kabulünü ve hatta ileriki yıllardaki psikolojik sağlığını da etkilemektedir (Card ve Hodges, 2003; Fitzgerald ve White, 2003; Hart, Ladd ve Burleson, 1990).

Sevgi merkezli tutumlar, çocukların davranışlarına sıcak, duygusal etkilerle cevap vermez. Nesne merkezli ise çocuğun davranışlarına oyuncak, oyun zamanı gibi somut ödüllerle karşılık verilmektedir. Sevgi merkezli disiplin ile büyüyen çocukların öz kontrol, öz düzen kazandıkları belirlenmiştir. Ebeveyn tutumlarıyla ilgili ilk çalışmalar şu tutumları içermektedir: Sorumlu/sorumlu olmayan, demokratik /otokratik, duygusal içerikli /duygusal içerikli olmayan, kabul/red, baskın, kısıtlayıcı, hoşgörülü. Bu çalışmalarda, ebeveynlerin çocuklarına bakım, bağımsızlık, kontrol sağladıklarında çocukların yüksek düzeyde yeterliliklere ve sosyal uyuma sahip olduğu belirtilmiştir. Bu çalışmaları takiben Diana Baumrind, araştırmalarından elde ettiği bulgular doğrultusunda, etkili tipolojik bir yaklaşım geliştirmiştir (Baumrind, 1971, 1978, 1989. Akt. Erwin, 1993; Feldman, 2005; Neal, Frick ve Harbury, 2001). Baumrind' e göre (1971, 1978, 1989. Akt. Erwin, 1993; Feldman, 2005; Neal, Frick ve Harbury, 2001) üç temel çocuk yetiştirme tutumu vardır: 1. Yetkeci tutum, 2.Otoriter tutum, 3. Hoşgörülü tutum.

1. Yetkeci tutum: Yetkeci tutuma sahip anne babalar, çocuklarına karşı sıcak, sorumlu, onlara destek sağlayan, onların ilgi, istek ve ihtiyaçlarıyla ilgilenen ebeveynlerdir (Spera, 2005). Çocuklarından gerçekçi isteklerde bulunurlar, onların bağımsızlıklarını desteklerler, onlarla açık iletişime girerler. Çocuğu çizilmiş disiplin sınırları içinde bağımsızlığa teşvik ederler. Sınırlar ve beklentiler anlaşılır biçimdedir, konuşulmaya açıktır (Erwin, 1993; Feldman, 2005; Neal, Frick ve

Harbury, 2001). Bu tutum içerisindeki anne babalar kuralların nedenlerini çocuklarına anlatırlar. Kurallar esnekler. Çocuklarını ailelerinin bir parçası olmaları yönünde cesaretlendirirler (Cunnigham, 1993). Bu ebeveynler için çocuklarının bireyselliği önem taşımaktadır. Çocuklarına gerekli durumlarda rehberlik ederler, çocuklarının kararlarına, ilgilerine, karakterlerine, fikirlerine saygı duyarlar. Bu tutuma sahip ebeveynler çocuklarının akran etkinlikleriyle ilgilenirler, bu etkinliklere katılırlar (Feldman, 2005). Çocuklarına sevgilerini, sıcak tavırları ile gösterirler. Bu tutuma sahip anne babaların öz kontrol ve öz güvenlerinin üst düzeyde olduğu, sosyal becerilere sahip oldukları belirlenmiştir (Papalia Olds, Feldman ve Gross, 2003). Bu tutum sevgi ve denetimi bir araya getirmektedir

Bu tutumla yetişen çocuklar, bağımsız, arkadaş canlısı, işbirliği kurmaya yatkın olabilmektedirler. Başarı için yüksek düzeyde motivasyona sahiptirler, başarılıdır, akranları tarafından sevilirler. (Evans, 2002; Feldman, 2005). Akralarıyla ilişkilerinde kabul düzeylerinin daha yüksek olduğu, akranları tarafından sosyal yeterliliğe sahip olarak değerlendirilmişlerdir (Santrock, 2004). Demokratik bir ortam sağlayan, çocukların ihtiyaçlarını, ilgilerini dikkate alan yetkeci tutumun çocukların karar alma, davranışlarının sonuçlarını, kabullenme, sorumluluk alma becerilerini geliştirdiği, sosyal yeterliklerini, öz güvenlerini, empati becerisini desteklediği belirlenmiştir (Erwin, 1993; Fitzgerald ve White, 2003; Hamel, 1999; Kağıtçıbaşı, 1996).

2. Otoriter tutum: Otoriter ebeveynler, diğer ebeveynlere göre daha katıdır, anne baba denetimi ve kontrolü daha fazladır. Katı kurallar söz konusudur. Kurallar tartışmaya açık değildir, esnek değildir, kurallara uyulmaması beraberinde şiddet, cezayı getirmektedir. Ebeveynlerin kurallarına uyulması, doğru bir davranışın yapılmasından daha büyük bir önem taşımaktadır (Cunnigham, 1993; Erwin, 1993). Çocuklarına karşı sorumluluk içinde davranmamaktadırlar. Çocuklarının davranışlarının, bencil, uygun olmayan, hoşgörüle karşılanmaması gereken davranışlar şeklinde yorumlarlar. Çocukların bireyselliklerini göz önünde bulundurmazlar. Çocuklardan beklentileri kurallar ve kendi istekleri dahilindedir. Kurallarla ilgili çocuklarıyla iletişime girmezler (Spera, 2005; Yavuzer, 2002). Bu tutuma sahip ebeveynlerin kaygılı, öfkeli, saldırgan ve düşük kendilik değerine sahip kişiler oldukları ifade edilmektedir (Neal, Frick ve Harbury, 2001).

Bu tutum sonucunda, anne- baba ile çocuk arasındaki sevgi azlığı, çocukta özgüven kaybına, kaygıya, karamsarlığa çekingenliğe neden olabilmektedir. Bu tutumla yetişen çocukların akran ilişkilerinde dışlanabildikleri, yakın, sağlıklı sosyal etkileşimler gerçekleştirmekte sorunlar yaşadıkları, arkadaş canlısı olmadıkları belirlenmiştir. Sert disiplin yöntemlerinin kullanılması, sevginin yeteri kadar verilmemesi sosyal davranışı azaltmakta, saldırgan ve düşmanca davranışları arttırmaktadır. Çocuklar bu davranışları sonucunda, akran anlaşmazlıklarını zarar veren yöntemlerle çözmektedirler. Bu çocuklarda akranlara karşı zorba davranışlar görülebilmektedir (Erwin, 1993; Feldman, 2005; Papalia ve diğerleri, 2003; Santrock, 2004). Anne ve babadan birisi ya da her ikisinin baskısı altında olan çocuk, sessiz, uslu, nazik, dürüst ve dikkatli olabilmesine karşılık, küskün, silik, çekingen, başkalarının etkisi altında kolay kalabilen, aşırı hassas bir yapıya sahip olmaktadır (Yavuzer, 1996).

Otoriter ve izin verici ebeveynlerin çocukları genellikle ebeveyn tarafından da reddedilebilmekte, akran ilişkilerinde de zorbalık gösterebilmektedir. Kaygılı, aşırı koruyucu ailelerin çocuklarının da kurban olabildikleri belirlenmiştir. Ebeveynlerin akran ilişkilerine katkı sağlamalarıdır. Şöyle ki çocuğunun akran ilişkisiyle ilgilenen, model olan, rehberlik eden ebeveynlerin çocuklarının akranlarıyla davranışlarında da daha yeterli, sosyal oldukları, akranları tarafından daha çok kabul edildikleri belirlenmiştir (Santrock, 2004).

3. İzin verici tutum: Bu tutumla, izin verici anne babalar, çocuk üzerinde kontrol sağlayamamaktadırlar. Disiplin içerisinde kontrol ve sınırlar yeterli düzeyde değildir (Erwin, 1993). Ebeveynler, çocuklarına karşı yüksek düzeyde kabul edicidirler, iletişime açıktırlar. Çocuklarıyla birlikte hayatı paylaşmaktan ziyade daha çok özgürlük verirler. Çocuklarına çok az sınır, sorumluluk vermekle birlikte çok fazla özgürlük verirler. Yanlış davranışlara karşı büyük bir hoşgörüyeye sahiptirler. Çocukları her koşulda istedikleri gibi davranmalarını konusunda cesaretlendirirler (Cuningham, 1993; Evans, 2002; Feldman, 2005; Spera, 2005).

İzin verici tutumla yetişen çocuk, kuralların, davranışların sınırlarını önemsemektedir. Kontrol edilemeyen saldırganlık gösterebilmekte, bunun sonucunda da akranları tarafından sevilmemekte, reddedilmektedir. Bu çocuklarda düşük özgüven, diğer kişilere karşı baskıcı olma, karamsarlık görülebilmektedir (Erwin,

1993; Keown, 2000). Bu ailelerden gelen çocuklar da otoriter ailelerden gelen çocukların özelliklerini gösterebilmekle beraber, bağımlı, düşük sosyal beceri ve öz kontrole sahip olabilmektedirler (Evans, 2002; Feldman, 2005).

2. 1. 5. 2. 3. 2. 4. Kardeşlerle İlişkiler

Kardeşler, kişilerarası ilişkilere yönelik deneyim kazanılmasında önemli bir role sahiptirler. Yakınlık, model alma, paylaşma gibi unsurlar, kardeş ilişkilerini şekillendiren unsurlardandır (Polenski, 2001).

Kardeşlerle yaşanan deneyimler, sosyal anlayış becerilerinin, etkileşim örneklerinin ortaya konulabileceği bir ortam sağlaması açısından önem taşımaktadır. Bu ortamda kazanılan becerilen akran ilişkilerine de yansıtacağı düşünülmektedir. Bu noktada, kardeşlerle yaşanan olumsuz ilişkilerin akran ilişkilerine olumsuz etkisi olabileceği, olumlu ilişkilerinde olumlu etkisinin bulunabileceği belirtilmektedir (Parke, ve diğerleri, 2004).

2. 1. 5. 2. 3. 2. 5. Ev Ortamının Genel Özellikleri

Ev ortamının genel özellikleri de çocukların akran ilişkilerine dolaylı olarak etki edebilmektedir. Örnek olarak, evdeki zarar verici ortamın (ekonomik sıkıntılar, işsizlik, düşük gelir, boşanma, ebeveyn kaybı, stres, şiddet, düşmanlık, sert disiplin yöntemleri vb.) akranların şiddetine maruz kalma, saldırganlık ile ilişkili olabildiği, bu çocukların çok az arkadaşına sahip oldukları belirlenmiştir (Parke ve diğerleri, 2004; Rodkin ve Hodges, 2003).

2. 1. 5. 3. Kültür

Akran ilişkilerindeki kültürel farklılıklar, kültürlere göre akran ilişkilerinin gelişim süreci ve çocukların akran ilişkilerindeki davranışları arasındaki farklılıklar açısından incelenmiştir.

Akran ilişkilerinin başlangıç süreci, bir çok ülkede aynı gelişim aşamalarıyla gerçekleşmektedir. Bu süreç, çocukların önce birbirlerini izlemeleri, fiziksel oyun, nesne temelli oyun, yapılandırılmış oyunun başlangıcı ve sembolik oyundur. Bu aşamalar açısından yapılan araştırmalarda kültürler arası farklılığa rastlanılmamıştır.

Yaş ilerledikçe akranlarla geçirilen zamanın artması da bir çok ülkedeki ortak özelliktir (Edwards, de Guzman, Brown ve Kumru, 2006).

Kültürün akran ilişkileri üzerindeki etkisi, çocuğun sosyalleşmesindeki aktif rolüdür. Şöyle ki akran grubundaki beklentiler ve değerler var olan kültürün değerleriyle şekillenebilmektedir. Örnek olarak, akran yapısı için de saldırganlığın akranlar tarafından reddedilmeye sonuçlanmadığı, kabul gördüğü bir kültürde, başka kültürde reddedilmeye yol açan saldırgan tavırlar “değerli” olarak kabul edileceklerdir (Bierman, 2005).

Ebeveynlerin çocuklarının akran ilişkilerinden beklentilerinin farklılaşması da kültürler arası farklılıkları ortaya çıkarmaktadır (Edwards, de Guzman, Brown ve Kumru, 2006).

Kültürler arası farklılıkları anlayabilmek için yapılmış araştırmaların incelenmesi yararlı olabilir:

Çinli ve Kanadalı 4 yaşındaki 380 çocukla yapılan bir çalışmada, utangaçlıkla akran etkileşimleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Sonuçlara bakıldığında, utangaçlığın Çinli ve Kanadalı çocukların sosyal etkileşimlerinde farklı tepkilere yol açtığını göstermektedir. Kanadalı çocuklarda utangaç davranış, akran reddi ile ilişkili çıkmıştır. Çinli çocuklarda ise Kanadalı çocuklara göre utangaçlık daha kabul edilebilir bir davranış olduğu belirlenmiştir. Sözsüz, pasif başlangıç davranışları, Çinli çocukların sosyal iletişim kurmalarına yardımcı olabilmekteyken, Kanadalı çocuklar da ise olumsuz akran tepkilerine yol açmıştır (Chen, DeSouza, Chen ve Wang, 2006).

Ebeveynlik, mizaç ve çocukların akranlarıyla sosyal ve saldırgan davranışlarının incelendiği bir araştırmaya Avustralyalı 102 kız, 95 erkek olmak üzere 48 - 68 aylık 306 çocuk, anneleri ve babaları katılmıştır. Amerika’ dan 131 erkek, 93 kız olmak üzere 36 - 72 aylık 224 çocuk ve aileleri katılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre Amerikalı çocuklar, öğretmenlerinden fiziksel ve ilişkisel saldırganlıkta daha yüksek puanlar alırken sosyallik, hareketlilik ve duygusallık açısından da ebeveynlerinden Avusturalyalı çocuklara göre daha yüksek puanlar almışlardır. Her iki kültürde de kızlar erkeklerden daha sosyal, daha ilişkisel saldırgan bulunmuşlardır. Erkekler de kızlara göre daha fiziksel saldırgan bulunmuşlardır. Amerikalı ailelerde anneler daha otoriter, babalar daha otoriter bulunmuşlardır. Avusturalyalı anne babalar arasında

tutumlar açısından farklılığa rastlanılmamıştır (Russell, Hart, Robinson ve Olsen, 2003).

Rao ve Stewart (1999), 50-61 aylık, 30 Çinli ve 49-60 aylık 36 Hintli çocukla yaptıkları çalışmada, Çinli ve Hintli çocukların paylaşma davranışında eşit derecede özenli olduklarını, fakat Çinli çocukların daha doğal davrandıklarını belirlemişlerdir.

2. 1 . 6. Akran İlişkileri İle İlgili Terimler

2. 1. 6. 1. Sosyal Gelişim

Sosyal gelişim, diğer insanlarla ilişkilerde, duyguların, davranışların ve kavramların düzenlenmesidir (Senson, Hemphils ve Smart, 2004). Sosyal gelişim iki yönlüdür:

1. Kişinin sosyal çevreye uyumunu sağlaması,
2. Uyum sırasında bireyselliğini de koruması (Cole, Cole ve Lightfoot, 2001).

Sosyal gelişimin yapıtaşları, çocukluk döneminde kişinin kendinin ve diğer kişilerin farkına varmasıyla şekillenmektedir. Bu yapıtaşları şunlardır:

1. Çocuğun kendini diğer kişilerle karşılaştırması.
2. Çocuğun kişisel özelliklerini tanıyabilmesi.
3. Çocuğun kendini diğer kişilerin gözüyle tanımlayabilmesi (Kostelnik ve diğerleri, 2005).

Çocukluk yılları, sosyal gelişim açısından önemli becerilerin, davranışların kazanıldığı bir dönemdir. Bu davranış ve beceriler:

Güven,

Öz-farkındalık, öz güven,

Kişiler arası iletişim becerileri,

Sosyal davranışlar,

Arkadaşlık becerileri,

Problem çözme becerileri,

Öz disiplin, öz- düzenlemedir (Kostelnik ve diğerleri, 2005).

Yaşamın ilk yıllarında sosyal gelişimin temel özelliklerine baktığımızda, bebeklik dönemindeki bağlanma önem taşımaktadır. Çocuğun annesiyle ya da bakıcısıyla kurduğu iletişim, ihtiyaçlarının zamanında, tam olarak karşılanması, güvenli bağlanmayı sağlayabilmektedir. Güvenli bağlanma, çocuğun ileriki yıllarda diğer

kişilerle sağlıklı ilişkiler kurması açısından önem taşımaktadır (Kostelnik ve diğerleri, 2005). Yaş ilerledikçe, zihinsel, fiziksel, duygusal ve dil alanlarındaki olgunlaşma ve bağımsız davranışlarıyla, duyguları ve düşünceleri ifade etmedeki yeterlikleri artmaktadır. Sosyal ilişkileri gelişmeye başlamaktadır. Sosyal kurallar öğrenilmektedir. Akranlarla birlikte geçirilen zamanda artış görülmektedir. Çocuk gittikçe daha uyumlu, sosyal, rahat davranmaya başlamaktadır (Kostelnik ve diğerleri, 2005; Yavuzer, 1999; Yavuzer, 2002).

Sosyal gelişim ile ilgili önemli bir kavram, sosyalleşmedir (Cole ve diğerleri, 2001). Sosyalleşme, bir çocuğun aile, kültür ve başarılı uyumunu sağlayan, eğitim, öğretim, gözlem, deneyim, beceri kazanımı ve davranışları elde etmesini ifade eder (Spera, 2005). Sosyalleşme, yapısında karmaşıklığı içeren, toplumsal anlamda barılı bireyler yetiştirme sürecidir. Sosyalleşme hem istemli bir sosyalleşmeyi hem de istem dışı bir süreç olan kültürleşmeyi içerir. Kültürleşme, kültürün öğrenilmesi ve insanın sosyal bir varlık olma sürecinin tamamıdır (Kağıtçıbaşı, 1996). Gelişimsel değişimlerle gerçekleşen bu süreç, diğer insanlarla etkileşimin bir sonucudur (Önder, 2005). Sosyalleşme süreci, ebeveynlerden çocuklara gelen tek yönlü mesajlar ve çocukların bu mesajları kabulü ve içselleştirmesi ile başlamaktadır. Çocuğun sosyalleşme sürecinde ev ortamı ve okul ortamı önem taşımaktadır. Bu iki ortam çoklu sosyalleşme unsurlarını (ebeveyn, öğretmen, akranlar) barındırır (Spera, 2005).

Yaşamın ilk yıllarında sosyal gelişimin başarılı biçimde gerçekleşmesi, akran ilişkilerine de olumlu biçimde yansımaktadır. Sosyalleşme sürecinde başarılı olan çocuklar, başarılı akran ilişkileri gerçekleştirmektedirler. Akranları tarafından sevilmede ve kabul edilmektedirler (Lewis ve Feiring, 1989).

2. 1. 6. 2. Sosyal Yeterlik

Sosyal yeterlik, sosyal durumlardaki isteklerini, fırsatlarını algılayabilmek ve bu istek, fırsatlara esnek tepkiler verebilmeyi ve kendi ile diğerlerinin istekleri arasındaki dengeyi sağlayabilmeyi içerir (Hawley, 2002). Sosyal başarı, farklı durumlarda amaçlanan sosyal amaçlara ulaşma, uygun yollar kullanarak olumlu sonuçlar elde etme, bireyin karşılaştığı sorunlarla baş etmedeki etkinliği, başarılı sosyal işlevi yansıtan davranışlar, kültürel olarak kabul gören davranışları sergileme becerisi, olumlu etkileşimi zaman içinde ve farklı durumlarda sürdürürken kişisel

amaçları gerçekleştirme becerisidir (Rose-Krasnor, 1997. Akt. Çetin, Bilbay ve Kaymak, 2002). İlişkilerdeki sosyal başarı, sosyal yeterliğin kazanılmasıyla yakından ilişkilidir.

Sosyal yeterlikle ilgili tanımlar oldukça çeşitlidir. Waters ve Sroufe (1983), sosyal yeterliği, kişinin sosyal amaçlarına ulaşmak için var olan sosyal çevre içerisinde, davranışlarını, ilişkilerini yönetme becerisi olarak tanımlamaktadırlar.

Howes (1988) sosyal yeterliliği, akranlarla sosyal fonksiyon becerisi, kişisel amaçlara ulaşma becerisi ve akran iletişimindeki hassasiyet becerisi olarak tanımlanmıştır (Akt. Walker, 2005).

Sosyal yeterlikle ilgili tanımların çeşitli olmasına karşılık, ortak yönleri de şu şekilde belirtilebilir:

1. Kişisel amaçlara ulaşma becerileri.
2. İlişkileri yönetme becerileri.

Bunlarla birlikte sosyal yeterliğin kriterleri:

- Okul başarısından memnun olmak (öğretmen kabulü, akademik başarı vb.)
- Akranlarla olumlu sosyal ilişkiler kurmak.
- Akranlar tarafından kabul edilme ve arkadaşlık kurmak.
- Okul ortamına uyum sağlayabilme olarak ifade edilmektedir (Christensen, Young ve Marchant, 2007).

Sosyal yeterliği oluşturan faktörlerden bir diğeri, sosyal becerilerdir. Sosyal becerilerle ilgili çok çeşitli tanımlar bulunmaktadır. Tanımlar incelendiğinde aşağıdaki özelliklerin vurgulandığı görülmektedir:

- Toplumun sosyal normlarına ve kurallarına bağlı olma,
- Bireylerin sosyal ortamlarda olumlu/nötr tepki vermelerini, olumsuz tepkilerden kaçınmalarını sağlama
- Sosyal yeterliğinin bir parçası olma,
- Amaca yönelik olma,
- Öğrenilmiş davranışları içermesi
- Duruma özgü olma,
- Yetişkinlerle ve akranları ile etkili bir etkileşim için fırsat yaratmada kullanılma,
- Sözlü ve sözsüz davranışları içine alma,

- Gözlenebilen becerilerin yanı sıra gözlenemeyen bilişsel ve duyuşsal öğelerden de oluşma,
- Bireyin çevresi ile etkileşimini kolaylaştırma,
- Sosyal kabulünü arttırma,
- İnsanlar arasındaki ilişkilerde etkileşim sırasında ortaya çıkma
- Karşılıklı olma,
- Sosyal davranışları içermeye,
- Sosyal ortamlarda kullanılma,
- Sosyal olarak kabul edilebilir yanıt ve davranışların repertuarını oluşturmaya yardım etme,
- Kişiler arası ilişkileri başlatmak ve sürdürmek için kullanılan davranışları içermeye (Kamaraj, 2004, s. 23-24).

Akran ilişkileri ile çocuklar sosyal becerileri öğrenmek açısından bir çok fırsata sahip olabilmektedirler. Akran ilişkileriyle çocuklar, özellikle sözel becerilerde (iltifat etme, teşekkür etme, özür dileme) büyük ilerlemeler kaydetmekle birlikte, paylaşma, yardımlaşma, bil siteme, soru sorma, davranışlarının sonuçlarını kabullenme gibi bir çok sosyal beceriyi de öğrenmektedirler (Gülay, 2004).

Yeterli sosyal becerilere sahip olmayan çocukların, akran ilişkilerinde daha sıklıkla dışlandıkları belirtilmektedir. Saldırgan ya da yıkıcı davranışlar sergileyen çocukların, sosyal etkileşimler sırasında akranlarınca daha az kabul gördükleri belirlenmiştir. Sosyal yeterlilik, yaşamın ilk yıllarında sosyal deneyimlerin kalitesi ve niceliğinin yanı sıra bilişsel olgunlaşmanın da eşlik etmesiyle oluşmaktadır (Persson, 2005b).

Tüm gelişim alanlarındaki gelişimle birlikte okula hazırlıkta önemli unsurlardan biri de akran sosyal yeterliliğinin kazanılmasıdır. Bu yeterliliğin kazanılması, çocukların akademik ve sosyal başarısı ile birlikte ileriki yıllardaki okul başarısını da etkileyebilmektedir. Sosyal yeterliliğe sahip çocukların okula karşı daha olumlu algılarının olduğu, okula katılımlarının ve başarılarının arttığı belirlenmiştir (Hampton ve Fantuzzo, 2003). Sosyal yeterliliğe sahip olmayan çocuklar ise saldırgan ve düşmanca tavırlara sahip olabilmektedirler. Popüler çocuklar genellikle gruplar tarafından sosyal yeterliliğe sahip olarak değerlendirilmektedirler (Hawley, 2002).

Çocukluk dönemindeki sosyal yetersizlik ya da reddedilme, ergenlik ve yetişkinlik dönemindeki psikolojik sorunlar, okulu bırakma, düşük akademik başarı, suç işleme ile ilişkili bulunmuştur. Aynı zamanda düşük sosyal yetersizlik, dikkatsizlik, aşırı hareketlilik, düşük işbirliği, yalnızlık, iletişim problemleri ile ilişkili bulunmuştur (Patterson - Mallin, 2003).

2. 1. 6. 3. Duygusal Yeterlik

Duygusal yeterlik, çocukların diğer insanlarla etkileşim kurmasını sağlayacak bir yeterlidir (Denham ve diğerleri, 2003). Duygusal yeterlik, sosyal etkileşimler boyunca duygusal düzen, duyguları tanımlayabilme, duyguları yönetebilmedir (Lindsey ve Colwell, 2003; Patterson- Mallin, 2003).

Duygusal yeterlikle ilgili üç unsur bulunmaktadır:

1. Sosyal Yeterlik: Sosyal etkileşimler ve ilişkiler, duygusal geçişleri içeren bir kavramdır. Duygusal yeterlik, sosyal yeterliği desteklemektedir. Sosyal açıdan yeterli çocuklar, duygularını uygun biçimde göstermektedirler. Duygularını düzenleyebilen, uygun biçimde ifade edebilen çocuklar, duygularının sebeplerinin farkında olan çocuklar aynı zamanda sosyal yeterliğe de sahiptirler (Denham, 2007; Hay, Payne ve Chadwick, 2004; McDowell ve Parke, 2005; Parke ve O' Neil, 1999).

2. Duygusal Biliş: Kişinin kendisinin ve başkalarının duygularını yorumlayabilmesi ve bu yorumlara uygun tepkilerde bulunabilmesi duygusal biliş ifade etmektedir. Örnek olarak, bir çocuğun öfkelenen arkadaşıyla başarılı bir iletişim gerçekleştirebilmesi, oyun alanında zarar gören arkadaşına empatiyle yaklaşabilmesi, kızdığı bir arkadaşına duygularını konuşarak ifade edebilmesidir. Duygusal biliş, okul öncesi dönemde çocuğun akranlarıyla ilişkilerinde önemli bir gelişimsel görevdir. Olumlu duygular, duygusal biliş anaokulunda çocuklarına akranlarıyla kurdukları ilişkilerde etkili bir role sahiptir. Küçük çocukların yüz ifadeleri, davranışlar ve sosyal durumlarda duyguları anlayabilmeleri, doğru tanımlayabilmeleri, akran kabulünü arttırmaktadır. Duygusal biliş problemleri yaşayan çocukların düşük sosyal statüye sahip oldukları, akranlarıyla olumsuz ilişkiler yaşadıkları belirtilmektedir. Saldırganlıkla, duyguları uygun biçimde ifade etme, duyguları anlama arasında olumsuz bir ilişki belirlenmiştir. Duygusal biliş

sorunları ile düşük akran statüsü arasında da ilişki belirlenmiştir. (Denham, 2007; Trentacosta, 2006).

3. Duygusal Düzen: Duygusal düzen, dış çevredeki değişikliklere karşılık en üst düzeyde duygusal değişiklikleri uyum adına gerçekleştirebilmektir (Mendez, Fantuzzo ve Cicchetti, 2002). Duygusal düzen, bir amaca ulaşmak için duygusal tepkilerini gösterme, ifade etmek, azaltmak, geliştirmek ve mizaca bağlı tüm süreçlerin sorumluluğunu alabilmektir (Denham ve diğerleri, 2003).

Duygusal düzen becerileri, kişilerarası durumlardaki çeşitli durumların herkes için uygun biçimde düzenleyebilmektir. Duygusal yeterlilik, akran statüsü ile ilişkilidir. Genel olarak reddedilen çocuklarda olumsuz duygulara sahip olan ve bunu çevrelerine sıkça yansıtan çocuklardır. Duygularını düzenleyebilen çocuklar genel anlamda güler yüzlü, mizah anlayışına sahip, uyumlu çocuklardır ve problem çözme becerileri gelişmiştir. Dolayısıyla akranları tarafından sevilirler ve kabul edilirler (Bierman, 2005; Contreras ve Kerns, 2000).

Duygusal yeterliğe ait pek çok beceri okul öncesi dönemde kazanılmaya başlanır ve duygusal yeterlik yaşam boyu gelişmeye devam eder. Okul öncesi dönem çocukları duygusal yeterliliğin temel becerilerini 2-5 yaş arası, akranları ile kurdukları ilişkilerle kazanırlar. Bu dönem içinde, akran grubu içinde etkileşime girerek ve duygularını yöneterek, olumsuz duygularıyla akran ilişkilerine zarar vermeden baş ederek duygusal yeterliği kazanırlar (Denham ve diğerleri, 2003; Hay ve diğerleri, 2004). Akran ilişkilerinde, duygusal yeterlikle ilgili önemli olan, çocuğun kendi duygusal durumunu düzenleyebilmesi ve karşısındakinin duygusal durumunu doğru tanımlayabilmesidir (Lindsey ve Colwell, 2003). Duygusal düzen, bir çok araştırmacıya göre çocukların başarılı akran ilişkileri için gereklidir (Mendez ve diğerleri, 2002).

2. 1. 6. 4. Başkalarına Yardımı Amaçlayan Sosyal Davranış

Başkalarına yardımı amaçlayan sosyal davranış, başkalarının yararına yapılan, duygusal tutarlılık ve sosyal yeterlikle şekillenen gönüllü davranışları ifade eder (Cunningham, 1993; Feldman, 2005; Hawley, 2002; Hay ve Pawlby, 2003; Persson, 2005b). Bu davranışlara örnek olarak, paylaşma, rehberlik etme, nazik olma,

tehlikeden, şiddetten koruma, empati, işbirliği, nezaket, yardım etme verilebilir (Cunningham, 1993; Hay ve Pawlby, 2003).

Başkalarına yardımı amaçlayan sosyal davranış, yaşamın ilk yıllarında gelişmeye başlamakta, yaşam boyu gelişimini devam ettirmektedir (Ladd ve Profilet, 1996). İki yaş civarında çocuklar başkalarına yardım etmeye, sahip olduklarını başkalarıyla paylaşmaya başlamaktadır. Okulöncesi dönem boyunca karşılıklı olarak başkalarına yardımı amaçlayan sosyal davranışlar sergilenir. Üç-altı yaş civarında bu davranışlar sergilendiğinde, neler olabileceği değerlendirilerek karşılıklı düşünme ve ödüllendirme başlayabilir. Bu davranışlar zamanla, çocuğun insanları nasıl daha iyi hissettireceğini fark etmesini sağlamaktadır. Okul öncesi dönem boyunca başkalarına yardımı amaçlayan sosyal davranışlarda artış görülmektedir (Cunningham, 1993; Monks, Ruiz ve Val, 2002; Papalia, Olds, Feldman ve Gross, 2003).

Başkalarına yardımı amaçlayan sosyal davranışların gelişimini etkileyen faktörler, aile, mizaç, cinsiyet, empati, yaş, kültürel beklentiler ve deneyimler, dil, ve paylaşmadır (Feldman, 2005; Grusec, Davidov ve Lundell, 2004; Kostelnik ve diğerleri, 2005; Papalia ve diğerleri, 2003). **Mizaç** açısından kendi ve diğer kişilerin duygularına duyarlı, duygularını kontrol edebilen, düzenleyebilen kişiler başkalarına yardımı amaçlayan sosyal davranışları daha sık göstermektedirler. Ayrıca **yaş** ilerledikçe başkalarına yardımı amaçlayan sosyal davranışların çeşidi ve sıklığı da artmaktadır. Başkalarına yardımı amaçlayan sosyal davranışların başlangıcı olarak, bebeklerin ağlayan bebeklere aynı şekilde tepki vermeleri kabul edilmektedir. Olgunlaşma ile bu davranışlarda artış söz konusudur (Grusec ve diğerleri, 2004; Kostelnik ve diğerleri, 2005; Papalia ve diğerleri, 2003). **Empati** de başkalarına yardımı amaçlayan sosyal davranışların gelişimini etkileyen diğer bir faktördür. Empati, diğer kişinin duygusal durumuna benzer bir duygusal durumla tepkide bulunmaktır. Martin Hoffman, empatinin gelişiminin dört basamaktan oluştuğunu belirtmektedir. **Anne – babaların** davranışlarıyla çocuğa örnek olmaları, çocuklarına yaptıkları rehberlik, açıklamalar ve tavsiyeler, sosyal davranışların gelişimini etkilemektedir (Cole ve diğerleri, 2001; Feldman, 2005; Parke ve diğerleri, 2004). Ayrıca çocuğa yönelik duyarlı, sıcak, anlayışlı, kabul edici, sorumluluk sahibi, koruyucu davranışların çocuklardaki başkalarına yardımı amaçlayan sosyal davranışları attırabildiği belirlenmiştir (Grusec ve diğerleri, 2004; Hay ve Pawlby,

2003; Staub, 2005). Ev ortamının genel yapısı (boşanma, ebeveyn kaybı, sosyal davranışların onaylanması vb.) da bu davranışların gelişimini etkileyebilmektedir (Hay ve Pawlby, 2003). **Kardeşler** de birbirlerine model olarak, çeşitli etkileşimlerle başkalarına yardımcı amaçlayan sosyal davranışların gelişimine katkıda bulunabilmektedirler (Grusec ve diğerleri, 2004). Bu davranışların gelişimini etkileyen diğer bir faktör **cinsiyettir**. Yapılan çalışmalarda kızlar ve erkeklerin lehine sonuçlar bulunmuştur. Bazı araştırmalarda (Faruer ve Branstetter, 1994; Grusec, 1991. Akt. Persson, 2005 b) kızlarla erkekler arasında bir farklılığa rastlanmamışken, (Denham, McKinsey, Couchaud ve Holt, 1990 Akt. Persson, 2005 b) bazı araştırmalarda da kızların başkalarına yardımcı amaçlayan sosyal davranışlara daha çok sahip oldukları belirlenmiştir (Akt. Persson, 2005 b). Bir çok toplumda “sosyal sorumluluk” önem taşıyan bir değerdir. Bununla birlikte toplumlara göre paylaşma, yardımlaşma, işbirliği gibi başkalarına yardımcı amaçlayan sosyal davranışlara verilen değerler değişebilmektedir. Örnek olarak, bazı toplumlarda bireysel başarı, rekabet değerli görülürken, bazılarında da grup başarısı ve işbirliği daha önemlidir. Şiddete gösterilen tepki toplumdan topluma değişebilmektedir. Kanunlar, ekonomik şartlar, inanç gibi faktörler **kültürel değerleri, beklentileri** dolayısıyla sosyal davranışların gelişimini de etkileyebilmektedir. Çocukların dili kullanmaları, isteklerini anlatmaları ve iletişim kurmalarını kolaylaştırıcı bir işleve sahiptir. Çocukların **dilsel yeterlikleri** başkalarına yardımcı amaçlayan sosyal davranışlarla ilişkili bulunmuştur. **Paylaşma**, biyolojik, sosyal bilişsel anlayış ve dilsel yeterliğin etkileşimini sağlayan ve başkalarına yardımcı amaçlayan sosyal davranışları arttıran bir işleve sahiptir (Kostelnik ve diğerleri, 2005).

Başkalarına yardımcı amaçlayan sosyal davranışların olmayışı, ileriki yıllardaki zarar verici davranışların belirleyicisidir. Zarar verici davranışlar gösteren çocuklarda sosyal davranışların daha az olduğu belirlenmiştir. Başkalarına yardımcı amaçlayan sosyal davranışlara sahip çocukların akranları tarafından kabul edildikleri, sevildikleri belirlenmiştir (Hay ve Pawlby, 2003; Ladd ve Profilet, 1996).

2. 1. 6. 5. Saldırganlık

Saldırganlık genel olarak diğer kişilere ya da nesnelere yönelik kasıtlı ve zarar verici davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Brook ve diğerleri, 2001; Cole ve diğerleri,

2001; Feldman, 2005). Zarar verme psikolojik (dedikodu yapma, ilişkileri bozma vb.) olabileceği gibi fiziksel de (vurma, itme, tekmeleme vb.) olabilir. Saldırgan davranış, sosyal olmayan davranışın öze bir şeklidir (Kempes, Matthy, Vries ve Engeland, 2005).

Saldırganlığı açıklayan yaklaşımlara bakıldığında üç yaklaşımın ön plana çıktığı görülmektedir:

1. Öfke Teorisi: Teoriye göre saldırganlık öfkeden kaynaklanmaktadır. Saldırganlık yöneldiği kişi ya da duruma karşı gösterilen düşmanca, öfke dolu tepkidir. Algılanan bir tehdit, öfke ve saldırgan tepki ile karşılık bulmaktadır (Kempes ve diğerleri, 2005; Parke ve Slaby, 1983; Peterson, 2001).

2. Sosyal Öğrenme Teorisi: Bandura' nın sosyal öğrenme teorisine göre saldırganlık öğrenilmiş bir davranıştır (Akt. Peterson, 2001). Saldırganlığın öğrenilmesinde bir modelin (anne- baba, kardeşler, akran, öğretmen vb.) saldırgan davranışlarının örnek alınması söz konusudur (Akt. Peterson, 2001).

3. Sosyal Bilgi Süreci Modeli: Model Dodge tarafından 1986' da geliştirilmiştir. Modele göre sosyal mesajların yorumlanmasındaki bilişsel süreler, o mesaja verilebilecek tepkiyi etkileyebilmektedir. Modele göre saldırgan olan ve olmayan çocuklar sosyal mesajları farklı şekillerde algılamaktadırlar. Şöyle ki saldırgan çocuklar, akranlarının davranışlarını kendilerine yöneltilmiş bir tehdit olarak algılamakta ve tehdide karşılık saldırgan davranışlarla tepki vermektedirler (Akt. Crick ve Dodge, 1996).

Saldırganlığın tiplerine bakıldığında farklı kriterlere göre sınıflandırmalar sonucunda çeşitlilik söz konusudur.

Saldırganlık, **gerçekleştirilme biçimine** bağlı olarak ikiye ayrılmaktadır:

- **Doğrudan Saldırganlık:** Doğrudan saldırganlık fiziksel olarak zarar vermeyi (vurma, itme, tekmeleme vb.) ve doğrudan sözel şiddeti (tartışma, hakaret etme, tehdit etme vb.) içermektedir. Yüz yüze gerçekleşmektedir (Bonica, Arnold, Fisher, Zeljo ve Yershova, 2003; Brook ve diğerleri, 2001; Cillesen ve Rose, 2005; Ladd ve Burgess, 1999; Monks ve diğerleri, 2002; Ostrov ve Keating, 2004; Peterson, 2001).
- **Dolaylı Saldırganlık:** Hedef alınan kişinin yakın ilişkilerini ve psikolojisini zedelemeye sonuçlanan saldırganlık tipidir (Bonica ve diğerleri, 2003; Cillesen ve Rose, 2005). Yakın ilişkileri zedelemek, hedef alınan kişi hakkında dedikodu yapma,

gruptan dışlama, kişiyi diğer kişilere kötüleme, diğer kişileri hedef alınan kişiye karşı kışkırtma, kişinin sırlarını başkalarına anlatma gibi davranışlarla gerçekleştirilmektedir (Archer ve Coyne, 2005; Ladd ve Burgess, 1999; Ostrov ve Keating, 2004; Peterson, 2001; Staub, 2005; Vaillancourt, Miller, Fagbeni, Cole ve Trembley, 2007). Doğrudan saldırganlıkta olduğu gibi dolaylı saldırganlık da bazı durumlarda ayırt edilememektedir. Bazı durumlarda davranış hedefine zarar vermedikçe ortaya çıkmış olarak kabul edilmemekte, saldırgan davranış adını almamaktadır. Bu durumda saldırganın kimliğinin bulunması zorlaşabilmektedir (Archer ve Coyne, 2005).

Dolaylı saldırganlıkla benzer yönleri olan **ilişkisel ve sosyal saldırganlık** tipleri de bulunmaktadır. Bazı durumlarda üç saldırganlık tipi (dolaylı, ilişkisel, sosyal) bir arada bulunabilmektedir. Bu saldırganlık tiplerinin ortak noktası, hedef alınan kişinin sosyal statüsüne, ilişkilerine zarar verme, psikolojik baskı uygulamadır. Dolaylı saldırganlıkta, saldırganın kimliği genelde belli değildir. Kişisel ilişkilere zarar verecek davranışlar açık biçimde sergilenmez. İlişkisel saldırganlıkta ise dolaylı saldırganlığa göre daha açık biçimde gerçekleştirilir. Tehdit ön plandadır. Sosyal saldırganlık ise hem dolaylı hem doğrudan gerçekleştirilebilmektedir. Kişinin doğrudan özgüvenine, sosyal statüsüne yönelmiş, sözel reddetme, olumsuz yüz ifadeleri ya da bedde hareketlerini içeren hakaretlerdir. İlişkisel ve dolaylı saldırganlığın tüm öğelerini taşımasının yanı sıra zarar verici sözel olamayan davranışları da kapsamaktadır (Archer ve Coyne, 2005).

Saldırgan davranış saldırganlığın **amacına** göre ikiye ayrılmaktadır:

- **Araç olarak saldırganlık:** Bir amaca ulaşmak için ya da kişisel bir çıkar için saldırganlığı aracı olarak kullanmaktır (Staub, 2005). Örnek olarak, bir oyuncu almak için diğer çocuğu tehdit etmek ya da o çocuğa vurmaya verilebilir (Cole ve diğerleri, 2001).
- **Düşmanca saldırganlık:** Bir kişiye yöneltilmiş açık saldırganlıktır. Zorbalığı ifade etmektedir (Cole ve diğerleri, 2001; Staub, 2005).

Saldırgan davranışın altında yatan sebeplere göre saldırganlık ikiye ayrılmaktadır:

- **Tepkisel saldırganlık:** Saldırganlığın en yaygın biçimi olmakla birlikte, bir tehdide, kışkırtmaya karşılık kendini savunma amaçlı gerçekleştirilen saldırganlıktır.

Tepkisel saldırganlık savunmacı, öfke dolu, baskıcı, duygusaldır. Tepkisel saldırganlar sıcakkanlı olarak nitelendirilirler (Camodeca ve Goossens, 2005; Kempes ve diğerleri, 2005; Marcus ve Kramer, 2001; Staub, 2005; Vitaro, Brendgen ve Barker, 2006). Tepkisel saldırganlık, kaygı, dikkatsizlik gibi kişilik özellikleriyle ilişkili bulunmuştur. Tepkisel saldırganlıkta, bilişsel ve sosyal- bilişsel yapılar da problem olduğu belirlenmiştir. Tepkisel saldırgan olan çocuklarda problem çözme stratejilerinde de yetersizlik belirlenmiştir (Peterson, 2001; Vitaro ve diğerleri, 2006).

- **Amaca yönelik saldırganlık:** Kışkırtıcı amaçları olan, bir amaca ulaşmak için yapılan bilinçli, istekli, soğukkanlı, organize olmuş, zorbalık, baskı içerebilen, sert davranışlardır. Amaca yönelik saldırganlık gerçekleştiren çocuklar, soğukkanlı, korkusuz, mizah gücüne, liderlik özelliklerine sahip olarak nitelendirilirler (Camodeca ve Goossens, 2005; Marcus ve Kramer, 2001; Peterson, 2001). Sosyal öğrenme modeline göre amaca yönelik saldırganlık, deneyimler, model olarak benimsenen kişilerin örnek alınmasıyla öğrenilmektedir. Çocuk anlaşmazlığı çözmek, istediğini elde etmek adına saldırganlığı model almaktadır (Vitaro ve diğerleri, 2006).

Saldırgan davranışlarla ilişkili faktörler incelendiğinde, çeşitli değişkenlerin etkili olduğu görülmektedir. Bu faktörlerden iki, **anne- baba- çocuk arasındaki iletişimidir**. Anne- baba- çocuk arasında yakın ilişkiler kurulduğunda, bu çocukların akranlarıyla sosyal ilişkiler kurmada başarılı oldukları, daha az saldırgan oldukları belirlenmiştir (Marcus ve Kramer, 2001). Anne sıcaklığı ve desteğinden yoksunluk, saldırganlık ve şiddet içeren ebeveyn davranışları da saldırganlığı arttırabilmektedir (Papalia ve diğerleri, 2003). Düşük sosyo ekonomik düzeyden gelen ve dil gelişimi yetersiz olan çocukların saldırganlık açısından risk altında oldukları belirlenmiştir (Bonica ve diğerleri, 2003).

Cinsiyet açısından da erkek çocuklar (genellikle) kızlardan daha saldırgan, daha sinirli ve daha az empatik bulunmaktadırlar (Strayer ve Roberts, 2004). Bu saldırgan davranışın altında erkeklerdeki testosteron hormonunun etkisinin olabileceği düşünülmektedir. Fakat kızların da erkekler kadar saldırgan olabildiği, sadece saldırganlığı gösterme biçimlerinin farklı olabildiği de bilinmektedir. Erkekler doğrudan olarak kişiyi hedef alan, fiziksel tehdit içeren doğrudan saldırganlığı daha

sık gerçekleştirirken, kızlar da dolaylı saldırganlığı tercih etmektedirler. Bu saldırganlıkta, hedef olan kişinin ilişkilerine, psikolojik sağlığına zarar verme amaçlanmaktadır. İsim takma, dedikodu yapma, alay etme, grupta dışlama örnek verilebilir (Akgün, 2005; Archer ve Coyne, 2005; Bonica ve diğerleri, 2003; Giles ve Heyman, 2005; McEvoy, Estrem, Rodriguez ve Olson, 2003; Ostrov ve Keating, 2004; Papalia ve diğerleri, 2003). Aynı zamanda erkeklerin kızlara göre fiziksel saldırganlığa daha sık maruz kalabildikleri de belirtilmektedir (Monks ve diğerleri, 2002). Dolaylı saldırganlığın her iki cinsiyetle ilişkisinin bulunduğunu belirten araştırmalar da bulunmaktadır (Gifford-Smith ve Brownell, 2003; Ladd, 2006).

Bunlarla birlikte karakter olarak da zor, katı mizaca sahip olan kişilerin saldırgan davranışlara meyilli olabildikleri ifade dilmektedir (Cole ve diğerleri, 2001). Akran grubu tarafından reddedilme (Chen ve diğerleri, 2002), öğretmen çocuk arasındaki çatışma (Ladd ve Burgess, 2001), ekonomik yetersizlikler (McComas, Johnson ve Symons, 2005), düşük özgüvenin de (Smith, Cowie ve Blades, 2003) saldırganlığı arttırabildiği belirtilmektedir.

Saldırganlığın gelişimi incelendiğinde, okul öncesi dönemde fiziksel saldırganlık yaygın olarak görülebilmektedir. Küçük çocukların dil gelişimine bağlı olarak, öncelikle fiziksel şiddete daha sık başvurumaktadırlar. Bu dönemdeki saldırganlık istenilen amaca ulaşmada karşılaşılan engellemeler (sevilen bir oyuncağın ya da nesnenin başkaları tarafından kullanılması gibi) sonucunda ortaya çıkmaktadır. Sözel becerileri (ve buna bağlı olarak bilişsel becerileri) geliştikçe sözel saldırganlığa da başvurabilmektedirler (Archer ve Coyne, 2005; Feldman, 2005; Papalia ve diğerleri, 2003). Kronik hale gelebilecek saldırgan- yıkıcı davranışlar okul öncesi dönemde başlayabilmekte ve yaşam boyu sürebilecek problemlere sebep olmaktadır (Mc Fadyen ve diğerleri, 1996).

Saldırganlığın etkilerine bakıldığında, okul öncesi dönemdeki **kısa süreli etkileri**, akranlar tarafından reddedilme, sevilmemeye, akademik başarısızlık (Hay ve diğerleri, 2004; Ladd ve Burgess, 2001; Marcus ve Kramer, 2001; McEvoy ve diğerleri, 2003), depresyon, kaygı, çekingenlik, problem çözme becerisindeki yetersizlikler (Hubbard, 2005), dikkat eksikliği, öz kontrol yetersizliği, uyum problemleridir (Peterson, 2001). Saldırganlığın **uzun süreli etkilerine** bakıldığında, depresyon, yalnızlık, akranlar tarafından reddedilme, olumsuz benlik algısı (Bonica ve diğerleri, 2003; Johnson,

2002), suç işleme, ilaç kullanımı, okulu bırakma (Frey, Hirschstein ve Guzzo, 2000; Vitaro ve diğerleri, 2006), akademik başarısızlık, kaygı (Kochenderfer-Ladd, 2004; Ladd ve Profilet, 1996; Smith, Cowie ve Blades, 2003).

2. 1. 6. 6. Arkadaşlık

Arkadaşlık, gönüllüğe dayanan, karşılıklı, olumlu, etkili ve katılımcılar arasında gelişen bir ilişki türüdür (Ladd, Birch ve Buhs, 1999; Ladd, Kochenderfer ve Coleman, 1997).

Arkadaşlık, iki çocuk arasındaki karşılıklı ilişkiyi tanımlar. Bu karşılıklı ilişki, eğlenceli vakit geçirme, keyif veren etkileşimlerde bulunma ile gerçekleşir. Akran ilişkileri ise sevilme, sevilme, kabul, red, dışlanma, popülerlik gibi pek çok kavramı içinde barındırır (Doll, Murphy ve Song, 2003).

Arkadaşlıkta dört yön vardır: Karşılıklılık, yakınlık, yoğun sosyal etkinlik, uzlaşmacı çözümlerde sıklık, sorumluluk alabilmedir (Smith ve diğerleri, 2005). Arkadaşlıktaki 3 önemli unsur da; tercih, sosyal bir partnerin varlığından haberdar olmak, zevk almaktır (Howes ve Tonyan, 1999).

Arkadaşlıklar,

1. Beceri öğrenimini sağlar.
2. Kendi, diğerleri ve dünya ile ilgili bilgi sahibi olunmasını sağlar.
3. Sıkıntılı zamanlarda, gündelik etkileşimlerin devam ettirilmesini sağlayan duygusal ve bilişsel kaynaklardır.
4. İleriki ilişkiler için model oluştururlar (Ladd ve diğerleri, 1996; Sebanc, 2003).

Çocuğun gelişimini ve uyumunu etkileyen akran ve arkadaş ilişkilerini birbirinden ayırmak gerekir. Akran ilişkileri tek yönlüdür ve çocuğun bir akran grubuyla ilişkisini içerir. Arkadaşlık ise iki yönlüdür ve çocuğun bir ya da birkaç yaşıt ile kurduğu duygusal bağı içermektedir. Çocuklar akran ve arkadaş ilişkilerinde farklı deneyimler yaşarlar. Hiçbir arkadaşı olmayan bir çocuk akran grubu tarafından kabul görebilir ya da bir kaç arkadaşına sahip bir çocuk hiçbir akran grubu içinde sağlam bir yer edinmeyebilir (Parker ve Asher, 1989. Akt. Çetin, Bilbay ve Kaymak, 2002). Okul öncesi dönemde, karşılıklı arkadaşlıklar kurmakla birlikte, arkadaşlıkları uzun sürelidir. Bulgular göstermiştir ki erken yaşlardaki arkadaşlıklar, geçirilen zaman, yakınlık ve karşılıklı, tamamlayıcı arkadaşlıklar açısından akran ilişkilerinden

farklıdır (Lindsey, 2002). Çocukların yaşlılarıyla olan tüm etkileşim türlerini içerir. Akran ilişkileri ile arkadaşlık arasında ilişki de bulunmuştur. Örnek olarak, reddedilen çocukların, dışlananlara göre daha çok arkadaş sahibi olabilmesidir. Düşük kabul gören çocukların arkadaşlık ilişkilerinde yüksek kabul gören çocuklara göre daha çok sorun yaşayabilmesi görülmektedir (Doll ve diğerleri, 2003).

2. 1. 7. Farklı Akran İlişki Tipleri

2. 1. 7. 1. Akranlar Tarafından Kabul Edilme

2. 1. 7. 1. 1. Akranlar Tarafından Kabul Edilme Nedir ?

Akranlar tarafından kabul genel olarak bir akran grubuyla çift yönlü özel bir ilişki içinde katılımdan ziyade o grup tarafından sevmeyi ifade etmektedir (Lindsey, 2002). Akran kabulü bir çocuğun akran grubu tarafından sevilme ve sevilme derecesi ile ortaya çıkan profildir (Choi ve Kim, 2003; Ladd, Birch ve Buhs, 1999; Ladd, Kochenderfer ve Coleman, 1997; Slaughter, Dennis ve Pritchard, 2002,).

2. 1. 7. 1. 2. Akranlar Tarafından Kabul Edilmenin Önemi

Akranlar tarafından kabul edilmenin ya da dışlanmanın, erken çocukluk döneminden itibaren başladığı, kısa süreli etkilerinin akademik başarı ve okul uyumunda kendini gösterdiği bilinmektedir. Uzun süreli etkilerine bakıldığında da kişilik gelişimi ve psikolojik sağlık üzerinde etkileri olduğu saptanmıştır (Choi ve Kim, 2003; Beyazkürk, Anlıak ve Dinçer, 2007). Akran kabulü gelişimde koruyucu bir faktördür (Hay, 2006). Kendilik değerini arttırmaktadır (Patterson- Miller, 2003).

Akranları tarafından kabul edilen çocuklar okul faaliyetlerine katılımı daha istekli ve uyumlu olabilmekte yakın arkadaşlıklar kurabilmekte ve okulu sevmektedirler (Ladd ve Burgess, 2001).

2. 1. 7. 1. 3. Akranlar Tarafından Kabulü Etkileyen Etmenler

Akran kabulünü etkileyen etmenler arasında şunlar sayılmaktadır:

- Sosyal, uyumlu, arkadaş canlısı, sorumluluk sahibi olma (Reijntjes, Stegge ve Terwayt, 2006),

- Fiziksel çekicilik (Bradley, 2001),
- Başkalarına yardımı amaçlayan sosyal davranışları sıkça gerçekleştirme (Hay, Payne ve Chadwick, 2004),
- Düşük düzeyde saldırgan davranışlara sahip olma, oyun becerileri, ahlak anlayışı, popülerlik (Diesendruck ve Ben- Eliyahu, 2006),
- İşbirlikli davranma, yardımsever, nazik olma, akademik başarı, mizah anlayışı, olumlu ruh hali, iletişim becerileri (Polenski, 2001),
- Sosyal problem çözme becerileri (Mayeux ve Cillesen, 2003),
- Bilişsel, dilsel yeterliliğine, empatik bakış açısı (Slaughter, Dennis ve Pritchard, 2002) akran kabulünü etkileyebilmektedir.

2. 1. 7. 2. Akranlar Tarafından Reddedilme

2. 1. 7. 2. 1. Akranlar Tarafından Reddedilme Nedir ?

Akranlar tarafından reddedilme, akranlar tarafından sevilmemeye ya da sevilme düzeyinin az olmasıdır (Farmer, 2000).

2. 1. 7. 2. 2. Akranlar Tarafından Reddedilmenin Çocuk Üzerindeki Etkileri

Okul öncesi dönemdeki akranlar tarafından reddedilme, ileriki yıllarda sergilenen sosyal olmayan davranışlarla, okulu bırakma, suç işleme, madde bağımlılığı, depresyon, sosyal kaygı ile ilişkili bulunmuştur (Hay, 2006; Hay ve diğerleri, 2004; Polenski, 2001; Reijntjes, ve diğerleri, 2006; Sandstrom, Cillesen ve Eisenhower, 2003; Santrock, 2004; Smith, Cowie ve Blades, 2005). Akranlar tarafından reddedilmenin kısa süreli olumsuz etkileri de bulunmaktadır. Şöyle ki, olumsuz akran ilişkileri çocukların sınıf katılımlarını da olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Ladd ve diğerleri, 1999). Ayrıca akran ilişkilerinden kaçınma, sosyal memnuniyetsizlik, yalnızlık (Cassidy ve Asher, 1992; Ladd ve diğerleri, 1997), kaygı, çekingenlik, dikkat bozukluğu (Ladd ve Burgess, 2001), akademik başarısızlık, uyum problemleri (Buhs, Ladd ve Herald, 2006) ile karşı karşıya kalabilmektedirler.

2. 1. 7. 2. 3. Akranlar Tarafından Reddedilmeyi Etkileyen Etmenler

Akran reddini etkileyen etmenler olarak, saldırganlık (Cheah ve Rubin, 2004; Gifford-Smith ve Brownell, 2003; Hay ve diğerleri, 2004; Ladd ve Price, 1987), fiziksel olarak çekici olmamak, engelli olmak, aile üyelerinden birinin kaybı, boşanma, yeni doğan bebek (Beyazkürk ve diğerleri, 2007), düşük özgüven, sosyal bilgi sürecindeki eksiklikler (Önder, 2005), başkalarına yardımı amaçlayan sosyal davranışlardan yoksun olma (Bradley, 2001) belirtilmektedir.

2. 1. 7. 3. Akran Şiddeti (Zorbalık)

2. 1. 7. 3. 1. Akran Şiddeti Nedir ?

Akran şiddeti (zorbalık) ile ilgili çeşitli tanımlar bulunmaktadır. Bu tanımların ortak noktaları bir araya getirildiğinde zorbalığın aşağıdaki biçimlerde gerçekleştiği görülür (Akgün, 2005; Bosacki, 2003; Camodeca ve Goossens, 2005; Crothers ve Levinson, 2004; Gillies-Rezo ve Bosacki, 2003; Rigby, 2004; Pekel, 2004; Santrock, 2004):

- Kışkırtma unsuru olmadan,
- Birisine karşı tekrarlanan, sistemli ve yoğun olarak gerçekleşen psikolojik, fiziksel ve duygusal zarar verme ya da birisini rahat bırakmama ve
- Gücün dengesiz biçimde kullanılması ile şekillenen,
- Hedef alınan kişide korku, endişe yaratmayı amaçlayan akran saldırganlığı (Akgün, 2005; Camodeca ve Goossens, 2005; Crothers ve Levinson, 2004; Gillies-Rezo ve Bosacki, 2003; Pekel, 2004; Rigby, 2004; Santrock, 2004).

Zorbalık, saldırganlığın alt türü olarak değerlendirilmekle birlikte, herhangi bir kışkırtma olmadan meydana geldiği için saldırganlıktan farklıdır (Rigby, 2004; Pekel, 2004). Zorbalığı saldırganlıktan ayıran diğer unsur, şiddete maruz kalan çocuk ile şiddeti gerçekleştiren çocuk arasındaki güç eşitsizliğidir (Camodeca ve Goossens, 2005).

2. 1.7. 3. 2. Akran Şiddetinin Tipleri

Akran şiddetinin tiplerine bakıldığında, farklı gruplandırmalar yapılabilmektedir. Marini ve meslektaşları (2001), zorbalıkta 4 kategori belirlemiştir:

1. **Fiziksel akran şiddeti:** Doğrudan ve açık fiziksel ataklardır.
2. **Bilişsel akran şiddeti:** Dalga geçmek, ağlama, tehdit etme, alay etmedir.
3. **Sosyal akran şiddeti:** Baskın olan grubun diğer grup üzerindeki üstünlük mücadelesidir.
4. **Duygusal akran şiddeti:** Dışlama, uzaklaştırmadır (Akt. Asher ve Paquett, 2003).

Bazı araştırmacılar da (Crothers ve Levinson, 2004; Gillies-Rezo ve Bosacki, 2003; Gültekin, 2003; Smith ve diğerleri, 2005) akran şiddetini doğrudan ve dolaylı olarak ikiye ayırmaktadırlar.

1. **Doğrudan akran şiddeti:** Hedef alınan kişiye yönelik açık hamleleri (itme, vurma gibi) içermektedir (Crothers ve Levinson, 2004).
2. **Dolaylı akran şiddeti:** Gruptan dışlama, sosyal baskı, dedikodu, ilişkilere zarar verme, hedef alınan kişiyi sosyal olarak yalnızlaştırmayla şekillenmekle birlikte bu özellikleri nedeniyle ilişkisel zorbalık olarak da adlandırılabilir (Crothers ve Levinson, 2004).

2. 1. 7. 3. 3 Akran Şiddetinin Süreci

Zorbalık süreci incelendiğinde, sosyal baskı ve açık saldırganlıkla ortaya çıkmaktadır. Hedef olunan çocuklar da zorbalıkla baş etme becerilerinden yoksun oldukları için uygun tepkiler verememektedirler. Zamanla zorba davranışlar tekrarlanmakta, hedef alınan çocuklar da artan ve tekrarlanan olumsuz davranışlar karşısında daha dayanıksız hale gelmektedirler (Crothers ve Levinson, 2004).

Zorbalık sürecinde, akran grubu içerisinde zorba(lar), hedef olunan çocuk(lar) dışında, izleyiciler, savunucular, ilgilenmeyenler ve destekleyenler de bulunabilmektedir. **İzleyiciler**, açık olarak akran zorbalığını gerçekleştirdiği halde liderlikten ziyade daha çok izleyici olan çocuklardır. **Savunucular**, hedef alınan kişiye yardım eden çocuklardır. **İlgilenmeyenler**, zorbalığa karşı olumlu ya da olumsuz herhangi bir tepkide bulunmazlar. **Destekleyenler** ise gülme, izleyici sağlama, zorba çocuğu kışkırtma gibi çeşitli şekillerde zorbalığa açık destek verirler (Camodeca ve Goossens, 2005; Monks, Ruiz ve Val, 2002; Pekel, 2004; Smith ve diğerleri, 2005).

2. 1. 7. 3. 4 Akran Şiddetini Uygulayan Çocukların Özellikleri

Zorbalığı gerçekleştiren çocuklar genellikle güçlü olan ya da şiddete maruz kalan tarafından güçlü olarak algılanan çocuklardır (Gillies-Rezo ve Bosacki, 2003; Pekel, 2004). Şiddeti gerçekleştiren çocuklar, akran yapısı içinde etkin ve girişkendirler. Akran zorbalığı yapan çocukların saldırgan, kavgacı, yıkıcı, düşük düzeyde empati ve olumlu davranışlara, sosyal ve duygusal farkındalığa, olumsuz benlik saygısına sahip oldukları belirlenmiştir. Zorbalığa karşı diğer çocuklara göre daha olumlu tutumlar içinde bulunabilmektedirler (Gillies-Rezo ve Bosacki, 2003; Pekel, 2004). Aynı zamanda sosyal statüyü ve etkileşimi sevmektedirler. Bazı zorba çocuklar, az sayıda arkadaşına sahiptirler ve yalnızdırlar. Fakat kabul düzeyleri yüksektir. Bazıları da popüler değildirler ve saldırgandırlar (Rodkin ve Hodges, 2003).

Bazı çocukların da hem zorbalık yapmakta hem de zorbalığa hedef olabilmektedirler. Bu çocuklarda da depresyon, düşük benlik saygısı, aşırı tepkisel davranışlar, düşük akademik başarı görülebilmektedir. Bu çocukların sıklıkla akranları tarafından reddedildikleri de belirlenmiştir (Pekel, 2004).

Yapılan çalışmalar, akran zorbalığının okul öncesi dönemde başlayabildiğini ve erken yıllarda zorba davranışlar gösteren çocukların ileriki yıllarda da bu davranışlarını devam ettirebildiklerini belirlemiştir (Gillies-Rezo ve Bosacki, 2003). Ayrıca zorbalığın cinsiyetler açısından incelendiği araştırmalarda, erkeklerin aleyhine cinsiyet farklılığı belirten araştırma bulguları elde edilmiştir (Gillies-Rezo ve Bosacki, 2003; Rigby, 2004).

2. 1. 7. 3. 5 Akran Şiddetinin Etkileri

Akran şiddetinde şiddeti gerçekleştiren ve şiddete maruz kalan çocuklar kısa ve uzun süreli, sosyal, duygusal, ve akıl sağlığı problemleri açısından büyük risk altındadırlar (Bradshaw, Sawyer ve O'Brennan, 2007).

2. 1. 7. 4. Akran Şiddetine Maruz Kalma

2. 1. 7. 4. 1. Akran Şiddetine Maruz Kalma Nedir ?

Akran şiddetine maruz kalma genel anlamda, saldırgan davranışa maruz kalmayı ifade eder (Hawker ve Boulton, 2000; Monks, Smith ve Sweettenham, 2005).

Olweus (1993) akran şiddetine maruz kalmayı saldırganlığın bir alt boyutu olarak, güçlü olan çocuğun, daha güçsüz olana herhangi bir tahrik unsuru olmadan, tekrarlanan bir şekilde zorbalıkta bulunması olarak tanımlamaktadır.

2. 1. 7. 4. 2. Akran Şiddetine Maruz Kalmayı Etkileyen Etmenler

Akran şiddetine maruz kalmayı etkileyen etmenler, sosyal açıdan reddedilme, psikolojik açıdan zayıf olma (Monks ve diğerleri, 2002), fiziksel açıdan çekici olmama (Rodkin ve Hodges, 2003), akademik, sosyal yetersizlikler, içe kapanık olma, düşük özgüven, depresyon, kaygı, katı, sert ebeveyn tutumları (Hay, Payne ve Chadwick, 2004; Kochenderfer ve Ladd, 1996) gibi kişilik özellikleridir. Akran saldırganlığına karşı etkili olmayan (ağlama, saldırganı isteklerini yerine getirme gibi) tepkiler şiddetin ortaya çıkmasına ve kronik hale gelmesine neden olmaktadır (Kochenderfer ve Ladd, 1996).

Akran şiddetini gerçekleştiren çocuklar, kendilerine genellikle şu tür kişilik özelliklerine sahip çocukları kurban olarak seçmektedirler (Rodkin ve Hodges, 2003): Fiziksel anlamda zayıf, başkalarına yardımı amaçlayan sosyal davranışları açısından yetersiz, düşük kendilik değerine sahip ve sosyal yeterlilik algısı zayıf çocuklar. Bununla birlikte aşırı hareketlilik ve duygusal düzensizlik de akranları kışkırtma ve provake etme anlamında akran şiddetini arttırmaktadır. Akran şiddetine maruz kalan çocuklar edilmeyenlere göre yakın arkadaşlık kurmakta başarısızdırlar. Arkadaş sayısı ile kurban edilme arasında ters yönde ilişkinin olduğunu belirten bir çok araştırma bulunmaktadır. Akran şiddetine maruz kalan çocuklar, arkadaşlık kurduklarında, arkadaşlığı korumak için etkili özelliklerden yoksundurlar (Rodkin ve Hodges, 2003).

Cinsiyetler açısından da genel olarak erkeklerin akran şiddetine, kızlara göre daha çok maruz kaldıkları yönündedir (Hay ve diğerleri, 2004; Kochenderfer ve Ladd, 1997; Kochenderfer–Ladd ve Wardrop, 2001; Monks ve diğerleri, 2002). Erkeklerin fiziksel saldırganlığa, kızlara göre daha sık başvurmaları, akranlar arasında fiziksel şiddete, kızların ise sözel şiddete daha fazla maruz kalmalarına yol açabilmektedir (Kochenderfer ve Ladd, 1997). Ayrıca akran şiddetinde her iki cinsiyet, kendi hemcinslerini hedef almaktadırlar (Hay ve diğerleri, 2004; Kochenderfer ve Ladd, 1997; Kochenderfer–Ladd ve Wardrop, 2001; Monks ve diğerleri, 2002).

2. 1. 7. 4. 3. Akran Şiddetine Maruz Kalma Tipleri

Hawker ve Boulton' a (2000) göre akran şiddetine maruz kalmanın 5 tipi bulunmaktadır:

- 1. Dolaylı akran şiddetine maruz kalma:** Şiddeti gerçekleştiren çocuğun şiddeti çok kalabalık ortamlarda yapması ve saldırganın kolaylıkla tanımlamaz oluşudur.
- 2. İlişkisel akran şiddetine maruz kalma:** Arkadaşlığa ve akran kabulüne zarar verecek davranışlarda bulunmadır (tehdit etme, dışlama vb.) dır.
- 3. Sözel akran şiddetine maruz kalma:** Şiddeti gerçekleştirenin sözel şiddetine maruz kalmadır.
- 4. Fiziksel şiddete maruz kalma:** Vurma, itme, tekmeleme, çimdikleme gibi fiziksel saldırganlığa maruz kalmadır.
- 5. Çoklu akran şiddetine maruz kalma** ise belirlenmiş akran şiddeti tiplerinin birden fazlasının bir arada bulunmasıdır.

2. 1. 7. 4. 4. Akran Şiddetine Maruz Kalmanın Gelişimi

Akran şiddetine maruz kalmanın gelişimi incelendiğinde, okul öncesi dönemde akran şiddetine maruz kalma görülmeye başlanabilmektedir. Bunun sebebi olarak, bu dönemde akran ilişkilerinin başlaması gösterilebilir (Harish, Ryan, Martin ve Fabes, 2005). Okulun ilk yıllarındaki akran şiddetine maruz kalma, okul yılları boyunca olumsuz tutumların, algıların devam etmesine yol açabilmektedir. Perry' ye (1990) göre, akranlarının şiddetine maruz kalma rolü küçük çocuklarda düşük düzeyde sabitlik gösterir. Bunu şu şekilde açıklamaktadır: Saldırgan çocuklar, gruba yeni akranları girdiğinde saldırgan tavırlar sergilerler. Bir süre sonra akranlarının tepkileri doğrultusunda kurbanları azalır ve saldırganlıkları daha az çocuk üzerinde yoğunlaşır. Bu durum çok az çocuk üzerinde şiddete maruz kalan rolünün uzun süreli olabileceğini bunun dışında pek çok çocuğun kurban rolüyle, anaokulundayken, en az bir kez karşılaşabileceğini belirtir (Akt. Monks, Smith ve Swettenham, 2005, s. 573). Ayrıca okul öncesi dönemde kurban edilmenin başlangıcında farklı aşamalar görülebilmektedir. Sene başında görülebildiği gibi özellikle göçmen çocukların yıl boyunca devam edebilmektedir (Kochenderfer ve Ladd, 1996).

Akran şiddetine maruz kalma, bir grup yapısı içinde gerçekleşir. Akran yapısı içinde kurban edilme sırasında çocuk grubunun içinde 5 rol vardır: Zorbalığı başlatan

çocuk, zorbalığa katılan çocuklar, zorbalığı destekleyenler, savunmacılar, dışarıdakiler (zorbalığın dışında kalanlar). Bu rol dağılımı 7-10 ve 12-15 yaşlarında başlar. Küçük çocuklarda ise bu rol dağılımı, saldırgan, şiddete maruz kalan ve savunucu şeklinde olmaktadır (Monks ve diğerleri, 2005).

2. 1. 7. 4. 5. Akran Şiddetine Maruz Kalmanın Çocuk Üzerindeki Etkileri

Akran şiddetinin çocuk üzerindeki etkileri kısa ve uzun süreli olabilmektedir. Depresyon, yalnızlık, kaygı, düşük özgüven (Hawker ve Boulton, 2000; Hodges ve Perry, 1999; Kochenderfer ve Ladd, 1997; Kochenderfer ve Ladd, 2004; Kochenderfer-Ladd ve Wardrop, 2001), yakın arkadaşlıklar kuramama (Smith, Cowie ve Blades, 2005), akran etkinliklerinden kaçınma (Ladd, Kochenderfer ve Coleman, 1997), az sayıda arkadaşına sahip olma (Hodges ve Perry, 1999) gibi olumsuz sonuçlar kısa süreli etkilerdir. Kısa süreli etkiler, akran şiddetine uzun süre maruz kalındığında kalıcı hale gelebilmektedir. Ayrıca akran şiddetine maruz kalmanın uzun süreli etkileri arasında, akranları tarafından reddedilme, okulu bırakma (Cullerton-Sen ve Crick, 2005), saldırganlık, arkadaşlarına karşı kavgacı, baskıcı olma gibi dışa yönelik (Hodges ve Perry, 1999), çekingenlik gibi içe yönelik davranış sorunları, uyku sorunları, alt ıslatma gibi davranış sorunları, mide-baş ağrıları, düşük özgüven, olumsuz benlik algısı, okulu sevmeme, akademik başarısızlık, sosyal fobi, dikkat sorunları (Crothers ve Levinson, 2004; Gillies-Rezo ve Bosacki, 2003; Hodges ve Perry, 1999; Kochenderfer ve Ladd, 1997; Pekel, 2004, Rodkin ve Hodges, 2003) gibi uyum ve davranış sorunları görülebilmektedir.

Akran şiddetine maruz kalan çocukların şiddete verdikleri tepkiler farklılık gösterebilmektedir. Şöyle ki bazı çocuklar, etkili olmayan (ağlama, saldırganın isteklerini yerine getirme, içe kapanma gibi) tepkiler verirken (Kochenderfer ve Ladd, 1997; Kochenderfer-Ladd, 2004), bazıları da tepkisel saldırganlık, öğretmene söyleme gibi etkili tepkilerle karşılık verebilmektedirler (Camodeca ve Goossens, 2005; Kochenderfer ve Ladd, 1997; Troop-Gordon ve Ladd, 2005).

2. 2. Sosyal Konum

2. 2. 1. Sosyal Konum Nedir ?

Sosyal konum bazı durumlarda akran kabulü, akran statüsü, sosyal kabul ifadelerinin yerine de kullanılabilir. Sosyal konum en temel anlamda, çocukların akran grubundaki diğer çocuklar tarafından ne kadar sevildiğini, sevilmediğini ifade eder. Sosyal konumun belirlenmesinde, çocukların akran grubu içindeki kabul düzeyleri esas alınmaktadır (Barth ve Archibald, 2003; Beyazkürk, Anlık ve Dinçer, 2007; Cillesen ve Rose, 2005; Dunn, Dunn ve Bayduza, 2007; Gifford-Smith ve Brownell, 2003). Sosyal konum, sosyometrik ölçümlerden elde edilen sonuçlara göre ortaya çıkmaktadır (Howes ve Tonyan, 1999). Hartup (1983) çocuğun sosyal etkileşimde gördüğü sosyal beğeni derecesini popülerlik olarak tanımlarken statü ya da sosyal konum kavramlarının popülerliği içeren genel bir kavram olduğunu belirtmektedir (Akt. Çetin, Bilbay ve Kaymak, 2002).

Akranları tarafından seilmeyen (reddedilen) ve sevilen (popüler) çocukların, ileriki yıllarda suç işleme, uyum problemleriyle karşılaşma olasılıkları farklılaşmaktadır. Çocukların sosyal konumları, anaokulundan ilköğretime aktarılabilir. Çocukların ev ortamları da, okul ortamlarını etkileyebilir. Çalışmalar, popüler çocukların, reddedilenlere göre diğer insanları daha çok dikkate aldıklarını, sorunlara daha etkili çözüm bulduklarını, diğer kişilerin görüşlerine saygılı ve duyarlı olduklarını ortaya koymuştur (Diesendruck ve Ben- Eliahu, 2006).

2. 2. 2. Sosyal Konumu Etkileyen Faktörler

Sosyal konum, çocuklarla ilgili grup algısını belirttiği için çocukların bazı özelliklerini de ifade etmektedir. Örnek olarak, fiziksel özellikler (çekicilik, atletik görünüm), bireysel davranış şekilleri (saldırganlık, başkalarına yardımcı amaçlayan sosyal davranış, iletişim becerileri, akran grubuna giriş becerileri, sosyal problem çözme becerileri), duygusal davranış farklılıkları belirtilebilir (Gifford-Smith ve Brownell, 2003).

Sözel iletişim becerilerinin eksikliği, akran kabulünde de problemlere yol açabilir. Popüler olmayan çocuklar, popüler çocuklara göre iletişime katılma konusunda daha başarısız bulunmuşlardır. Popüler olmayan çocukların etkili

iletişimcilerden olmamaları sebebiyle de sosyal uyum sorunları yaşadıkları belirlenmiştir. Sosyal iletişim, sosyal becerilerin ve akran ilişkilerinin gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır (Chang ve diğerleri, 2005).

Okul öncesi dönemdeki sosyal gelişimin, olumlu ve olumsuz akran ilişkilerinde önemli bir payı vardır. Akran anlaşmazlığında sosyal olarak reddedilen çocukların, reddedilmeyenlere göre anlaşmazlıkları çözme stratejilerinin yetersiz olduğu belirlenmiştir. Kızların da erkeklere göre anlaşmazlıkları çözme stratejilerinin daha yeterli düzeyde olduğu belirtilmiştir (Walker, 2004).

Sosyal olmayan çocuklar, sosyal çocuklara göre sosyal problem çözme, akranlarına karşı kibar davranma açısından daha yetersiz olmakla birlikte, bu çocuklarda, düşük kendilik değerleri, özgüven de görülebilmektedir. Dışlanma ile akran reddi, sonuçları açısından birbirine paralellik göstermektedir. Akran reddinde de sosyal öğrenme deneyimlerinden yoksun kalma söz konusudur. Bu dezavantajlar çocukların diğer kişilerarası problemlerini arttırabilmektedir. Örnek olarak, korkulu-kaygılı olmak çocukların akran zorbalığı ile karşılaşma olasılıklarını artatabilmektedir (Ladd ve Profilet, 1996).

2. 2. 3. Sosyal Konum Tipleri

Sosyal konum, çocukların duygusal, sosyal ve davranışsal uyumlarını etkilemektedir (Sanstrom, Cillesen ve Eisenhower, 2003). Bu nedenle ileriki yıllarda sosyal uyumun belirlenmesinde genel yöntem, okul öncesi dönem çocuklarının sosyal konumlarını belirlemek olacak gibi görünmektedir.

Düşük sosyal konumdaki çocuklar (dışlanan ve reddedilenler) farklı sosyal davranış örneklerine sahiptirler. Akran tercihlerine göre reddedilen çocuklar, diğer çocukların etkileşimlere girmeyi istemedikleri kişilerdir. Reddedilen çocuklar, zarar verici, sıklıkla saldırgan, girişken çocuklar olarak tanımlanmaktadırlar. Dışlanan çocuklar ise genellikle ortalama konumdaki çocuklarla aynı düzeyde puanlar almakla birlikte reddedilen çocuklardan da yüksek puanlar alırlar. Dışlanan çocuklar, reddedilenlere göre daha çekingendirler. Bu çocukların akran gruplarına girme becerileri daha zayıf olabilmektedir. Saldırgan, yıkıcı davranışlar bu çocuklarda pek görülmemektedir. Bir akran grubuna uyumları popüler ve ortalama konumdaki çocuklara göre daha zordur ve daha çok zaman almaktadır. Reddedilen çocuklar da dışlananlara göre kendilerini

daha yalnız hissettiklerini belirtmekle beraber, daha depresif ruh halinde oldukları belirtilmektedir. Reddedilme, dışlanmaya göre daha değişken olmakla birlikte, dışlanma daha kalıcı, sürekli olabilmektedir (Bradley, 2001).

Reddedilenler yeni bir ortama girdiklerinde akranları tarafından daha fazla kabul edilmeme riski taşırlar. İhmal edilenlerin ise yeni bir grupta, yeni bir başlangıç yapma şansları daha fazladır. İhmal edilenlerin ve reddedilenlerin yaşadıkları sosyal doyumsuzluk boyutlarında fark vardır. Reddedilenler ihmal edilenlerle karşılaştırıldığında, kendilerini daha yalnız hissettiklerini belirtmişlerdir. Reddedilenler gelecekte daha ciddi uyum güçlükleriyle karşılaşma eğilimindedirler (Çetin, Bilbay ve Kaymak, 2002, s. 25).

Beş sosyal konum tipi vardır: Popüler çocuklar, dışlanan çocuklar, reddedilen çocuklar, tartışmalı çocuklar, ortalama çocuklar.

2. 2. 3. 1. Popüler Çocuklar

Popüler çocuklar akranlarının büyük bir kısmı tarafından sevilen, az bir bölümü tarafından seilmeyen çocuklardır (Gifford- Smith ve Brownell, 2003).

Popüler çocuklar, kişilerarası becerilere sahip, düşük düzeyde saldırganlık gösteren başkalarına yardımı amaçlayan sosyal davranışlara ve liderlik becerilerine sahip, uyumlu çocuklardır (Braza ve diğerleri, 2007; Cillesen ve Rose, 2005; Patterson-Miller, 2003; Slaughter ve diğerleri, 2002). İletişime açıktırlar, mutludurlar, dikkatli dinleyicidirler, diğer kişilerle ilgili özgüvenleri yüksek düzeydedir (Santrock, 2004). Popüler çocuklar, arkadaş bulmakta, onlarla sağlıklı, olumlu ilişkiler geliştirmekte diğer çocuklardan daha başarılıdırlar (Zettergren, 2005). Espirili ve kibardırlar (Erwin, 1993; Howes ve Tonyan, 1999).

Yapılan çalışmalar, anaokulundan ergenliğe kadar tüm yaşlarda akranları tarafından algılanan popüler öğrencilerin; saygın, sosyal açıdan merkezde buldukları ve tanındıkları belirlenmiştir (Lease, Musgrove ve Axelrod, 2002). Popülerlik ve reddedilme, erken yaşlarda, ileriki yıllardaki sosyal uyumun önemli belirleyicilerindedir. Popülerlik, gelecekteki sosyal uyum ve ergenlik yıllarında yakın ilişkiler kurma becerisi ile ilişkili bulunmuştur (Braza ve diğerleri, 2007).

Popülerliği etkileyen etkenler, fiziksel çekicilik, etnik köken, ilgiler, zeka, erken fiziksel olgunlaşmadır (Smith ve diğerleri, 2005).

Popülerlikte, sosyometrik popülerlik ve algılanan popülerlik kavramları yer almaktadır:

Sosyometrik popülerlik ile algılanan popülerlik arasında fark olduğu belirtilmektedir. Sosyometrik popülerlikte, bir gruptaki çocuklara en çok sevdikleri ve en az sevindikleri arkadaşlarının isimleri sorulur. Değerlendirme sonucunda herkes sosyal tercihi ifade eden bir ölçek üzerinden çeşitli puanlar alır. Algılanan popülerlikte ise grup içindeki en çok popüler ve en az popüler kişiler belirlenir. Dolayısıyla sosyometrik popülerlik, bir çocuğun akranları arasında ne kadar sevildiğini gösterir. Bir çocuk sosyometrik olarak popüler ise popüler bir grubun üyesi olması beklenirken, algılanan çocuklarda ise bu gereklidir (Cillesen ve Mayeux, 2004). Sosyometrik olarak popüler olan çocuklar, popüler olarak algılanmayacakları gibi tersi de söz konusu olabilir. Algılanan ve sosyal popüler çocuklar hem başkalarına yardımı amaçlayan sosyal davranışlara hem de işbirlikli davranışa sahiptirler. Bununla birlikte sosyometrik olarak popüler çocuklar, algılanan popüler çocuklara göre daha kibar, güvenilir, işbirlikli ve sosyal olarak değerlendirilmektedirler. Algılanan popüler çocukların ise atletik, kibar fakat baskın, fiziksel ve ilişkisel saldırgan ve kibirli olarak algılandıkları belirlenmiştir. Bu durum saldırgan çocukların da tanınmışlık anlamında popüler olabildiklerini göstermektedir. Sosyometrik popüler öğrenciler genel olarak, başkalarına yardımı amaçlayan sosyal davranışları sıkça gerçekleştirirken, algılanan popüler çocuklar ise başkalarına yardımı amaçlayan sosyal davranışları sıkça gerçekleştirmelerine ek olarak asosyal özelliklere de sahip olabilmektedirler (Cillesen ve Mayeux, 2004; Cillesen ve Rose, 2005; Farmer, 2000; Lease ve diğerleri, 2002).

2. 2. 3. 2. Dışlanan Çocuklar

Dışlanan çocuklar akranları tarafından sevildikleri halde, en çok sevilen akran olarak pek seçilememektedirler. Dışlanan çocuklar, akranları tarafından az sevilen, yalnız ve az arkadaşı olan çocuklardır (Gifford-Smith ve Brownell, 2003; Kochenderfer ve Ladd, 1997; Santrock, 2004).

Bu çocukların genel anlamda sosyal yeterlilikleri düşük düzeydedir. Başkalarına yardım amaçlı sosyal davranışları azdır ve çekingendirler. Akranları tarafından sevildikleri halde yakın etkileşimler göstermezler, oyun davetlerine cevap vermezler

(Doll ve diğeri, 2003; Gifford-Smith, Brownell, 2003; Smith, ve diğeri, 2005; Patterson - Miller, 2003; Walker, 2004). Dışlanan çocuklar, akranları tarafından daha az sosyal, daha az konuşkan, daha az yardımsever olarak algılanmaktadır. Okulu sevmemektedirler ve mutsuzdurlar (Erwin, 1993; Staub, 2005).

Aşırı korumacı anne- baba tutumu, çocukta sosyal çekingenliğe neden olabilmektedir. Bu çocuklar kişilerarası becerileri geliştirme fırsatı bulamamaktadır ve dolayısıyla akranları tarafından reddedilmektedir (Smith ve diğeri, 2005).

Dışlanan çocuklar, reddedilenlere göre sosyal gelişim açısından daha az risk altındadırlar. Hatta zamanla sosyal statülerini geliştirebilecekleri belirlenmiştir (Margolin, 2001). Fakat dışlanma devam ettiği sürece, çocuklar akranlarıyla etkileşim şansını kaybettiklerinde ve sosyal becerileri edinme fırsatları kalmayınca, zamanla saldırgan olabilmektedirler (Braza ve diğeri, 2007).

Akranları tarafından dışlanan çocukların, bu durumu zihinsel ve duygusal olarak içselleştirdikleri yani bunu kişisel yetersizlikleri olarak değerlendirdikleri ve bu nedenle de çeşitli problemler yaşadıkları bilinmektedir. Bu problemler içerisinde, sosyal ilişki kurmada kendini yeterli görmeme, güvensizlik ve yalnızlık hissi, depresyon ve çekinik davranış özellikleri yer almaktadır (Ladd, 1999). Sağlıklı akran ilişkilerinden yoksun olan çocukların, aynı zamanda özgüven duygusunu geliştirme fırsatını da kaçırabilecekleri belirtilmektedir. Bu çocukların kendi yeteneklerine daha az güveniyor olmalarından dolayı, sosyal etkileşimlerde yaşanan iniş ve çıkışlardan olumsuz yönde etkilenebilecekleri ifade edilmektedir (Bradley, 2001).

2. 2. 3. 3. Reddedilen Çocuklar

Reddedilen çocuklar, çok az çocuk tarafından sevilen, genellikle sevilmeyen çocuklardır (Gifford- Smith ve Brownell, 2003; Santrock, 2004).

Olumsuz sosyal konum ile olumsuz davranışlar arasında ilişki vardır. Reddedilen ya da sevilmeyen çocuklar, zarar verici, saldırgan, özensiz tavırlar sergileyebilmektedirler (Erwin, 1993; Slaughter ve diğeri, 2002). İletişim problemlerine sahiptirler (Diesendruck ve Ben- Eliyahu, 2006).

Reddedilen çocuklar, ihmal edilenlerin aksine akranlarına yönelik daha saldırgan davranışlar sergilerler. Reddedilen çocukların büyük bir bölümünün saldırgan olabildiği belirlenmiştir (Margolin, 2001). Saldırgan olmayıp da reddedilen

çocukların özelliklerine bakıldığında, düşük düzeyde sosyal etkileşim, çekingenlik, düşük akademik performans, düşük özgüven, fiziksel zayıflık, sosyal kaygı, güvensizlik, düşük sosyal yeterlik başta gelen özelliklerdendir (Margolin, 2001). Sosyal saldırgan reddedilen çocuklar, saldırgan olmayıp reddedilen çocukların tam tersi özelliklere sahiptirler. Diğerlerine zorbalık yapabilmektedirler. İşbirlikli çalışma becerilerinden yoksundurlar. Akran etkinliklerinden dışlanırlar ve genelde tek arkadaşına sahiptirler (Kochenderfer ve Ladd, 1997; Margolin, 2001).

Bazı reddedilen çocuklar, reddedilen saldırgan ve reddedilen içekapanık çocuklar olmak üzere 2 gruba ayrılmaktadırlar. Akranlar tarafından reddedilme, yaşamsal bir olaydır ve kişilerarası ilişkiler sonucunda gerçekleşerek, çocuğun gelişimini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Akranlar tarafından reddedilme, çocuk ve akran grubu arasındaki ilişkiyi tanımlar. Sosyal öğrenme kuramı içinde bu ilişkiler, problemlili olup sosyal becerilerin eksikliğinden kaynaklanabilmektedir. Ayrıca bu olumsuz ilişkiler sonucunda çocuk gelecekteki ilişkilerine yönelik olumsuz tutumlar geliştirebilmektedir. Sosyal reddedilme durumunda ise saldırgan davranışla ilişkili 2 olasılık bulunmaktadır: 1. Erken sosyal olmayan davranış, sosyal reddedilmeye ve ileriki yıllarda sosyal olmayan davranışa yol açmaktadır. 2. Sosyal yetersizlik gibi diğer davranışlar reddedilmeyi ve sosyal olmayan davranışı arttırmaktadır (Dodge ve diğerleri, 2003).

Reddedilen çocuklar akran gruplarından dışlandıkları için kendilerini yalnız hissetmektedirler (Dunn ve diğerleri, 2007).

Reddedilen çocuklar, diğer statüdeki çocuklara göre işbirlikli oyun ve sosyal etkileşim yerine, tartışmak ve kavga etmekle zamanlarını geçirirler. Daha küçük yaş gruplarından ve popüler olmayan çocuklardan oluşan gruplarda zaman geçirirler. Reddedilen çocuklar da kendi içlerinde alt gruplara ayrılırlar: Reddedilen- saldırgan çocuklar, reddedilen-itaatkar çocuklar. Reddedilen saldırgan çocuklar genel olarak, sosyal becerilerden yoksun olarak tanımlanırlar (Smith ve diğerleri, 2005). Reddedilen çocuklar, davranışlarının sonuçlarını değerlendirmede, başkalarına yardımı amaçlayan sosyal davranışları sıkça gösteren çocuklara göre daha yetersizdirler (Hart, Ladd ve Burlison, 1990).

Reddedilen çocuklar, dışlananlara göre daha ciddi problemlerine sahiptirler. Reddedilen çocukların, ileriki yıllarda suç işleme, okulu bırakma ve saldırganlık

davranışlar gösterebilme olasılıkları fazladır. Reddedilen tüm çocuklar, saldırgan değildirler. Bazıları utangaç olabilmektedir (Santrock, 2004).

2. 2. 3. 4. Tartışmalı Çocuklar

Tartışmalı çocuklar, hem sevilmeyen hem de bazı çocukların en iyi arkadaşı olabilen, onlar tarafından çok sevilen çocuklardır (Gifford-Smith ve Brownell, 2003; Santrock, 2004). Tartışmalı çocuklar, birçok yazar tarafından hem saldırganlığa hem de sosyalliğe yüksek düzeyde sahip olan çocuklar olarak tanımlanmaktadır (Braza ve diğerleri, 2007). Hem işbirlikçi, liderlik davranışları hem de saldırgan, zarar verici davranışlar gösterirler. Gruba giriş davranışları, akran kabulünde önemli rol oynar. Örnek olarak, popüler çocuklar, grup etkinliklerine uygun davranırlar, popüler olamayanlar ise grup yapısını bozmaya çalışırlar, bencildirler. Cinsiyet farklılıkları da gruba giriş davranışlarını etkiler. Kızlar, erkeklere göre gruba girerken daha az zarar verici yaklaşım göstermekle birlikte kızlar bu davranışları sonucunda erkeklere göre daha çok reddedilmeyle karşılaşmaktadırlar (Patterson-Mallin, 2003; Walker, 2004).

Hem reddedilen hem de popüler çocukların karakteristik özelliklerini taşırlar. Popüler çocuklar gibi olumlu etkileşimleri yüksek düzeydedir, lider olarak algılanırlar, sosyaldirler. Reddedilen çocuklar gibi saldırgan (özellikle erkekler), ve ukala (özellikle kızlar) olarak algılanmaktadırlar. Bilişsel kapasitelerinin, reddedilen akranlarına göre daha iyi durumda olduğu belirtilmektedir. Reddedilenlere göre gelişimsel açıdan olumsuz sonuçlarla karşılaşma riskleri de azdır (Gifford-Smith ve Brownell, 2003).

Tartışmalı ve dışlanan çocukların ise zamanla statülerinde farklılıklar meydana gelebilmektedir. Ayrıca bazı yazarlar tarafından ileriki yıllarda, bu çocuklar reddedilen akranlarına göre daha az risk altında bulunmaktadırlar. Tartışmalı çocuklar arasında daha etkin ve yıkıcı olanların ileriki yıllarda reddedilenler arasına girme olasılıkları daha fazladır (Braza ve diğerleri, 2007).

2. 2. 3. 5. Ortalama Çocuklar

Ortalama statü, akran seçimlerinden sevilme ve sevilme açısından ortalama puanlar almış çocuklardır (Bendt, 1997). Popüler çocuklar kadar sosyal becerilere

sahip olmamakla birlikte işbirlikli olarak algılanırlar. Popüler çocuklara göre daha az liderlik becerileri ve sosyal etkileri vardır (Patterson-Mallin, 2003).

Araştırmalar genellikle popüler, reddedilen, dışlanan çocuklar üzerinde odaklanmaktadır. Tartışmalı çocuklar genel akran gruplarında % 5' lik bir yüzdeye sahiptirler. Ortalama statü ise 3 grubun (popüler, reddedilen, dışlanan) belli özelliklerini taşımaktadır (Bendt, 1997).

2. 2. 4. Sosyal Konumun Belirlenmesi

2. 2. 4. 1. Sosyometri

2. 2. 4. 1. 1. Sosyometri Nedir ?

Sosyometri, grup içindeki kişiler arasındaki ilişkilerin derecesinin ortaya çıkararak, güvenilir ve sistematik bir ölçme yöntemidir. Sosyometrik teknik, grup üyelerinin birbirlerini özel kriterler doğrultusunda değerlendirmeleri ile gerçekleştirilir (Braza ve diğerleri, 2007; Daugherty ve Turner, 2003; Kosir ve Pecjak, 2005).

2. 2. 4. 1. 2. Sosyometrinin İşlevleri

Sosyometri, tüm eğitim kademelerinde, akranlar arasındaki,

- Sosyal kabulü (Braza ve diğerleri, 2007; Sebanc, ve diğerleri, 2003),
- Akranlar arasında yaşanan problemleri (Doll, ve diğerleri, 2003),
- Kişinin sosyal çevre içinde nasıl algılandığını (Hymel, Vaillancourt, McDougall ve Renshaw, 2004),
- Sosyal statüler arasındaki ilişkileri belirlemek,
- Grup süreçlerinin statülere ilişkilerini (Kosir ve Pecjak, 2005) ortaya koymak için kullanılmaktadır.

2. 2. 4. 1. 3. Sosyometri Ölçümlerinin Önemi

Sosyometri ölçümlerinin önemi, ölçümlerin sonucunda ortaya konulan akran kabulü/reddi ile ortaya çıkmaktadır. Erken yıllarda reddedilme ve olumsuz statü, ileriki yıllardaki uyumsuzluğun belirleyicilerindendir (Erwin, 1993).

Sosyometrik ölçümler sonucunda ortaya çıkan akranlar tarafından reddedilme, ileriki yıllarda sosyal olmayan davranış, suç işleme, okulu bırakma, düşük akademik başarı, akıl sağlığı problemleri ile ilişkili bulunmuştur (Dodge ve diğerleri, 2003; Zettergren, 2005).

2. 2. 4. 1. 4. Sosyometri Çalışmalarının Tarihçesi

İlk sosyometri tekniklerinde öğrenciler, akranları arasında olumlu ve olumsuz tercihlerini yapmışlardır. Bu iki yönlü sosyometrik sınıflama sistemi ile sosyal tercih ve sosyal etki ortaya çıkmaktadır. **Sosyal tercih**, olumlu ve olumsuz değerlendirmeler arasındaki bir tercihi ve göreceli sevgiyi ölçer. Yüksek düzeyde puan alan çocuklar tercih edilmeyen öğrencilere göre daha çok sevilmetedirler. **Sosyal etki** ise olumlu ve olumsuz değerlendirmeler arasında aldığı puanlarla sosyal grup içinde en üst düzeyde bulunan çocukları ifade eder (Kosir ve Pecjak, 2005, s. 127-128).

2. 2. 4. 1. 4. 1. 1930-1940 Yılları Arasındaki Çalışmalar

Tarihsel açıdan sosyometrik ölçümler Moreno' ya (1934) dayanmaktadır. Bu modelde 4 tema vardır:

1. Yargının iki temel unsuruna (çekicilik ve iticilik) odaklanmak,
2. Algılayanın düşüncesi ve algılayanın da nasıl algılandığı,
3. Çoklu sosyometrik yapının tespiti ve
4. Sosyometrik verinin dinamik yapısıdır (Akt. Cillesen ve Bukowski, 2000, s. 4-5).

Moreno (1934), kişilerarası deneyimlerin iki yönünü vurgulamıştır: Cazibe ve iticilik. Moreno (1934) insan ilişkilerinde iki temel faktörün anlaşılmasının gerektiğini belirtir. Bunlardan çekicilik, diğer insanlar tarafından beğenilmeyi, istenilmeyi, iticilik de diğer insanlar tarafından tercih edilmemeyi ifade eder. Moreno' ya (1934) göre cazibe ve iticilik aslında birbirlerine zıt kavramlar değildir. Şöyle ki sosyal olarak çekici olan çocuklar, akranları tarafından sevilmebilirler, itici olmayanlar da sevilmebilirler. Aynı çocuklar hem sevilmebilirler hem sevilmebilirler. Sosyometrik sınıflama sistemleri tüm yönleri içerir. Sosyal çekicilik ya da kabul pek çok zaman sosyometrik değerlendirmelerde akranlar tarafından en sevilen olarak değerlendirilebilir. İticilik ya da reddedilme aynı şekilde

sevilmeme olarak değerlendirilebilir (Akt. Lease, Musgrove ve Axelrod, 2002, s. 509-510). Sosyometrik ölçümler temel olarak çocukların sevilme derecelerini değerlendirmek adına faydalıdır. En sevilen ve en sevilmeyen değerlendirmeleri iki boyutlu sosyometrik sınıflamanın arka planını oluştururlar. Bu iki boyuttan ilki, sosyal tercih (en sevilen- en sevilmeyen), göreceli sevilmeyi ölçmektedir. İkincisi sosyal etkidir (en sevilen + en sevilmeyen) bir çocuğun akranları tarafından ne kadar sevildiğini gösterir. Sosyal tercih boyutları, popüler olma ve reddedilmeyi içerir. Sosyal etki alt boyutları ise dışlanma ve tartışmalı statüyü içerir (Lease ve diğerleri, 2002, s. 510).

2. 2. 4. 1. 4. 2. 1940-1950 Yılları Arasındaki Çalışmalar

1940'lar- 1950'ler arasında ilk sosyometri çalışmalarında üçlü değerlendirme kullanılmıştır. Ölçümler sonrasında üç sosyometrik statü ortaya çıkartılıyordu: Yüksek kabul ve düşük reddedilme ile şekillenen **yüksek statü**; ikinci olarak, düşük kabul ve yüksek red ile ortaya çıkan **düşük statü** ve son olarak da **ortalama statüsüdür** (Cillesen ve Bukowski, 2000).

1940' lar boyunca, sosyometri, çocukların sosyal deneyimlerini anlamak için bir araç olarak kullanılmıştır. Bronfenbrenner (1943, 1944), kişinin grup üyeleri tarafından kabulünü yüksek ve alçak olarak değerlendiren bir sınıflama oluşturmuştur. Bronfenbrenner' in modelinde, bir kişi grup üyelerinin büyük bir bölümü tarafından çekici bulunuyorsa, sevilenlerin grubunda, çok az kişi tarafından çekici bulunuyorsa, sevilmeyenlerin grubundadır. Fakat iki grubun (sevilen-sevilmeyenler) kalabalık gruplarda karşılaştırılması istatistiksel açıdan sağlıklı değerlendirmeler sağlayamamıştır (Akt. Cillesen ve Bukowski, 2000, s. 5-6).

2. 2. 4. 1. 4. 3. 1950-1960 Yılları Arasındaki Çalışmalar

Lemann ve Solomon (1952) yaptıkları çalışmalar sonucunda, düşük düzeyde kabul edilen çocukları, iki alt gruba ayırmışlardır: 1. Kabul edilmeyen - reddedilmeyen çocuklar, 2. Kabul edilmeyenler - reddedilenler. Lemann ve Solomon (1952) zamanla bu grupları geliştirmişler ve 1. Yüksek statüde kabul edilen, düşük düzeyde reddedilen çocuklar, 2. Yüksek düzeyde reddedilen ve düşük düzeyde kabul edilen

çocuklar, 3. Ortalama statü olmak üzere üç gruba ayırmışlardır (Akt. Cillesen ve Bukowski, 2000).

Thompson, Powell (1951) ve Dunnington (1957) de göreceli sevilme endeksini geliştirmişlerdir. Bu indekse göre 3 temel statü vardır: 1. **Düşük:** Reddedilen çocuklar, 2. **Orta:** Hem reddedilen hem kabul edilen ortalama çocuklar, 3. **Yüksek :** Kabul edici çocuklar (Akt. Cillesen ve Bukowski, 2000).

Gronlund (1959. Akt. Cillesen ve Bukowski, 2000) tarafından oluşturulan sosyometrik statü sınıflandırılmasında da 4 statü vardır: 1. Starlar (çok az ya da hiç olumsuz değerlendirme almamış, genellikle olumlu değerlendirmeler almış çocuklar). 2. Reddedilenler (Çok az ya da hiç olumlu değerlendirme almamış, genellikle olumsuz değerlendirme almış çocuklar), 3 Dışlananlar (Az ya da hiç olumlu ya da olumsuz değerlendirme almamış çocuklar), 4. Tartışmalı çocuklar (Çok sayıda olumlu ve olumsuz değerlendirme almış çocuklar).

2. 2. 4. 1. 4. 4. 1970-1980 Yılları Arasındaki Çalışmalar

Perry (1979), Dunnington' nın (1957) de statü ve bilgi olarak belirlediği boyutları yeniden adlandırarak, kabul ve reddedilmede yeni bir sınıflandırma geliştirmiştir: Kabul ve reddedilme puanlarını kullanarak iki yön (sosyal etki – kabul + red) ve sosyal tercih (kabul - reddedilme) ortaya koymuştur. Bu iki yön arasında 4 grup yer almaktadır: 1. Popüler olanlar (Etki ve tercih puanları, ortalamanın üzerinde olanlar), 2. Dışlananlar (Etki ve tercih puanları, ortalamanın altında olanlar), 3. Reddedilenler (Etki puanları, ortalamanın üzerinde olanlar, tercih puanları, ortalamanın altında olanlar) 4. Hoş bulunanlar (tercihte ortalamanın üzerinde, etkide ortalamanın altında olanlar). Sosyal tercih, çocukların akranlarından aldığı olumlu ve olumsuz cevapları, sosyal etki ise kaç çocuk tarafından seçildiğini belirtmektedir.

2. 2. 4. 1. 4. 5. 1980'den Günümüze Kadar Olan Çalışmalar

Perry' den (1979) sonra Coie, Dodge ve Cappotelli (1982), Newcomb ve Bukowski (1983), Crick ve Lada (1989) ve Terry, ve Coie (1991) tarafından farklı teknikler geliştirilmiştir. Bu tekniklerde Perry' nin geliştirdiği model temel alınmıştır (Akt. Cillesen ve Bukowski, 2000). En çok kullanılan sınıflama tekniği ise Newcomb ve Bukowski (1983) tarafından geliştirilmiştir. Bu sisteme göre öğrenciler 5 gruba

ayrılmaktadırlar. 1. Popüler çocuklar, yüksek düzeyde sosyal tercihe sahip, pek çok kişi tarafından sevilen çocuklardır. 2. Reddedilen çocuklar, pek çok çocuk tarafından sevilmeyen ve düşük sosyal tercihe sahip çocuklar, 3. Tartışmalı çocuklar, hem sevilen hem sevilmeyen, yüksek düzeyde sosyal etkiye sahip çocuklardır. 4. Dışlanan çocuklar, çok az sevilen ya da sevilmeyen çocuklar olup düşük sosyal etkiye sahiptirler. 5. Ortalama çocuklar, sevilme ve sevilme değeri arasında ortalama puanlar almış çocuklardır (Akt. Kosir ve Pecjak, 2005, s.128). Popüler çocuklarda da algılanan ve sosyometrik popülerlik vardır. Algılanan popülerlik, sosyal etki ile olumlu yönde ilişkilidir. Sosyometrik olarak popüler çocuklar, akranları tarafından kibar, güvenilir olarak algılanmaktadır. Sosyometrik olarak popüler çocuklar yüksek düzeyde sosyallik göstermekle birlikte, diğer çocuklardan bilişsel beceriler açısından yüksek düzeyde bulunabilmektedirler. İletişim becerilerine sahiptirler, olumlu kendilik algısı, iyimserlik gibi olumlu özelliklere sahiptirler. Algılanan popülerlikte ise fiziksel çekicilik, atletik yapı gibi dış görünümle ilgili özellikler dikkat çekmektedir.

2. 2. 4. 1. 5. Sosyometri Ölçeklerinin Çeşitleri

2. 2. 4. 1. 5. 1. Tercih Etme Ölçekleri

Sosyometri ölçüm yöntemleri farklılık göstermektedir: Tercih etme yönteminde katılımcılar, grup üyelerini belli bir sosyometrik kritere (Kiminle oyun oynamayı seversin ? gibi) göre seçerler (Hymel ve diğerleri, 2004).

Tercih etme yöntemi, akranlar tarafından kabul edilme ve reddedilmede en sık kullanılan yöntemdir. Gruptaki çocuklar, akranlarını olumlu ya da olumsuz özelliğe göre değerlendirirler. Olumlu seçimler, çekicilik ya da kabulü ortaya koyarken, olumsuz seçimler ise reddedilmeyi ve iticiliği ortaya koyar. Bu konuda farklı soru türleri kullanılabilir: 1. Doğrudan tercih soruları (“En sevdiğin üç arkadaşının adını söyle” gibi). 2. Dolaylı tercih soruları (“En sevdiğin/sevmediğin/oyun oynamak istediğin /yan yana oturmak istediğin üç arkadaşının adını söyle” gibi). Tercih etme ölçümlerinde, çocuklara yazılı olarak sorular sorulabileceği gibi fotoğraf kullanılarak da sorular sorulabilir (Hymel ve diğerleri, 2004).

2. 2. 4. 1. 5. 2. Sınıflama Ölçekleri

Sınıflama ölçümünde, çocuklara her grup üyesini likert tipi bir ölçek üzerinde değerlendirmeleri istenir. McCandless, ve Marshall (1957 Akt. Hymel ve diğerleri, 2004) ve Asher, Singleton, Tinsley ve Hymel (1979) geliştirdikleri yöntemde, anaokulu öğrencilerinden her bir akranının fotoğrafını sorulan soruya cevap olarak hazırlanmış üç kutudan birisine atmalarını istemişlerdir. Kutulardan bir tanesinin üzerinde gülen yüz, birisinde üzgün, birisinde ifadesiz bir yüz ifadesi bulunmaktadır. Puanların ortalamasına göre düşük puanlar reddedilmeyi, sevilmemeyi ya da popüler olmamayı ifade etmektedir. Tüm grup üyelerinin aynı şekilde değerlendirmelerine olanak sağladığı için bu yöntem güvenilir bir yöntem olarak değerlendirilmektedir. Bu tekniğin dezavantajlı yanı olarak popüler, ortalama ve reddedilen çocuklar olmak üzere toplam üç statünün ortaya çıkmasına olanak verdiği belirtilmektedir. Fakat Maassen, van der Linden, Goossens ve Bokhorst (2000) ilköğretim öğrencileri için geliştirdikleri yöntemde sınıflama ölçümüne, dışlanma ve tartışmalı olma statülerini de dahil etmişlerdir. 7 puanlık bu sosyometri ölçümünde, +3 (çok sevilen), -3 (hiç sevilmeyen) arasında puanlar yer almaktadır. +1 ile +3 arası puanlar kabulü, -1 ile -3 arası puanlar sevilmemeyi, 0 ise seçilmemeyi ifade etmektedir (bu çalışma ilköğretim öğrencileri için yapılmıştır) (Akt. Hymel ve diğerleri, 2004).

2. 3. Konu İle İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, konu ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar, literatür bölümündeki başlıklara göre sınıflandırılarak sunulmuştur. Türkiye’ de ilköğretim, ortaöğretim ve yüksek öğretim dönemi çocuklarının akran ilişkilerine yönelik araştırmalar ve ölçekler (Akgün, 2005; Bilgiç ve Yurtal, 2008; Can ve Akdoğan, 2007; Çakır ve Yazıcıoğlu, 2007; Dölek, 2002; Ertokuş Delikara, 2000; Gültekin, 2003; Önder ve Gülay, 2005; Önder ve Gülay Duman, 2006 b; Önder ve Gülay, 2008; Pekel, 2004, Topçu ve Erdur- Baker, 2007) bulunmakla birlikte, okul öncesi dönem çocuklarına yönelik ölçek ve çalışmalar oldukça sınırlıdır (Beyazkürk, Anlıak ve Dinçer, ve 2007; Önder, 2005; Önder ve Gülay Duman, 2006 a). Dolayısıyla bu bölümde, okul öncesi dönem çocuklarının akran ilişkileriyle ilgili yurt dışında yapılmış araştırma örneklerine yer verilmiştir.

2. 3. 1. Akran İlişkilerinin Önemi İle İlgili Araştırmalar

5,5 yaşındaki 133 kız ve 134 erkek çocuğun anaokulundan, ilköğretim 4. sınıfa dek izlendiği araştırmada (Schrepferman, Eby, Snyder ve Stropes, 2006), akran ilişkileri ile depresyon arasındaki ilişki incelenmiştir. Sonuçlarda, anaokulunda akranlarla etkileşimin, yakınlığın, çocukları ileriki yıllarda depresyondan koruyucu bir faktör olduğu belirlenmiştir. Akranlarla yakın ilişkilerin, destek, sosyal beceri gelişimi ve güven duygusunu sağladığı ortaya konulmuştur. Akranlarla olumsuz etkileşimlerin de özellikle kızlarda depresyon riskini arttırabildiği görülmüştür.

Akranları tarafından sevilme, arkadaş edinme, arkadaşlığını devam ettirebilmenin erken okul uyumuna etkisinin incelendiği bir araştırmaya (Ladd, 1990), 125 anasınıfı öğrencisi katılmıştır. Öğrenciler, okul yılının başında, okul başladıktan iki ay sonra ve okul yılının sonunda izlenmişlerdir. Araştırmanın sonuçları, akran ilişkilerinin okulun başlarında ve okul yılı boyunca okula uyumunu etkileyebildiğini göstermiştir. Okul öncesi dönemde akranları tarafından reddedilen çocukların ilköğretimin 1. yılında da okula uyumlarının olumsuz etkilendiği belirlenmiştir. Ayrıca arkadaş edinmenin okul performansını arttırabildiği, akran reddinin okul performansını olumsuz etkilediği, okuldan kaçınmaya yönelik tutumları arttırabildiği belirlenmiştir. Kochenderfer- Ladd (2004), tarafından yapılan bir araştırmaya, anaokulundan ilköğretim 5. sınıfa kadar 145 (anaokulu, 12, 1. sınıf 20, 2. sınıf 26, 3. sınıf 28, 4. sınıf 41, 5. sınıf 18) çocuk katılmıştır. Araştırmada, çocukların akran saldırganlıklarına karşı gösterdikleri duygusal tepkiler incelenmiştir. Örneklem grubunda orta ve düşük sosyo ekonomik düzeyden gelen 66 kız ve 79 erkek çocuk bulunmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre, akran şiddetine maruz kalan çocuklar, akran saldırganlığına karşılık sadece olumsuz duygusal tepkiler vermekle kalmamakta, aynı zamanda uyumlu ya da uyumsuz baş etme stratejileri de geliştirmektedirler. Örnek olarak, akran saldırganlığı karşısında korkan çocuklar yardım istemekten ziyade öfke duymayı tercih etmektedirler. Akran saldırganlığına karşı gösterilen en yaygın duygusal tepkinin de öfke olduğu belirlenmiştir. Cinsiyetler ve yaşlar arasında en yaygın duygusal tepki açısından farklılık bulunmamıştır. Yaş ilerledikçe, saldırganlığa karşı barışçıl çözümler bulma, yardım isteme gibi çözüm yollarında azalma görülmüştür. Yaşla birlikte öfke ve üzüntünün

yoğunluğunun arttığı belirlenmiştir. Kız çocukların erkeklere göre akran şiddetinden duygusal olarak daha çok etkilendikleri de diğer bulgular arasındadır.

Ladd, Kochenderfer ve Coleman tarafından 1996' da yapılan bir araştırmada, çocukların arkadaşlık ilişkilerini algılayışları ile okul uyumları incelenmiştir. Araştırmanın örneklem grubunu, 5-6 grubundan 82 anaokulu öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre arkadaşlığın özellikle erkeklerde okul uyumu ile ilişkili olduğu, arkadaşlarıyla iyi ilişkiler kurmayan çocukların okulu daha az sevdikleri sevmeye, okul etkinliklerine katılma düzeylerinin düşük, yalnızlık düzeylerinin ise yüksek olduğu bulunmuştur. Arkadaşıklardan duyulan memnuniyet ile akademik başarı arasında da her iki cinsiyet açısından ilişki bulunmuştur.

Dodge ve meslektaşları (2003) tarafından sosyal reddedilme ile asosyal davranış arasındaki ilişkinin incelendiği 4 çalışmadan oluşan bir araştırmada da, **ilk araştırmaya**, 6-8 yaş arası 259 çocuk, **2. araştırmaya**, 5-8 yaş arası 585 çocuk katılmıştır. **Üçüncü araştırmaya**, 1. çalışmanın örneklem grubu, 4. çalışmaya da 2. çalışmanın örneklem grubu katılmıştır. **İlk çalışmada**, ilköğretime başlayan çocuklar 3 yıl boyunca izlenmişlerdir. Çalışmanın sonucunda, ilk yıllardaki sosyal tercihin çocukların sonraki yıllardaki saldırganlıklarını etkileyebildiğini belirtmektedir. Ayrıca erkekler, kızlardan daha saldırgan bulunmuşlardır. **İkinci çalışmada**, 5-8 yaş arası çocuklar 4 yıl boyunca izlenmişlerdir. Çalışmanın sonucunda, reddedilen çocukların ileriki yıllarda saldırgan davranışlar sergilemeye eğilimli oldukları ifade edilmiştir. **Üçüncü çalışmada**, ilk çalışmada yer alan 259 kişi yer almıştır. Bu çalışmada akranları tarafından reddedilen bir çocuğun gösterebileceği farklı tepkileri içeren 12 hikaye (her hikaye 3 dakika sürmektedir) gösterilmiş ve sorular sorulmuştur. Çocuklarla yapılan görüşmeler sonucunda, ilk yıllardaki sosyal tercihler, 4. ve 5. yıllarla ilişkili bulunmuştur. **Dördüncü çalışmada** ise ikinci çalışmaya katılan 585 kişi yer almıştır. Bu çocuklara da akran grubuna giriş ile ilgili 12 hikaye izlettirilmiştir. Genel sonuçlara bakıldığında, ilköğretimin ilk yıllarında akranları tarafından reddedilme, ileriki yıllardaki asosyal davranışlarla ilişkilidir. İkincisi, akranlar tarafından reddedilme her iki cinsiyet için de saldırgan davranışları ortalamanın üzerinde olan çocukları etkilemektedir. Bunlara ek olarak sosyal reddedilmenin, ileriki yıllarda saldırganlığın belirleyicisi olduğu da ifade edilmiştir. Bu etkinin tepkisel saldırganlıkta daha güçlü olduğu belirlenmiştir. Akranlar

atarfından reddedilme, her iki cinsiyet için de bir stres kaynağı olabilmektedir. Sosyal reddedilme, ileriki yıllardaki uyumu, çocukların sosyal biliş süreçlerini etkileyebilmektedir. Çocuklar reddedildikçe, zamanla akranlarından gelen her davranışın altında bir düşmanlık, kasıt aramaya başlarlar ve bunun sonucu olarak saldırgan davranış örnekleri gerçekleştirirler.

Ladd ve Burgess (2001) tarafından 198 kız, 198 erkek olmak üzere 396, 5 yaş çocuğu ile yapılan iki yıl süren araştırmada, saldırganlık üzerinde etkili olan çoklu ilişkisel risk ve koruyucu faktörlerin (akran ve öğretmenlerle ilişkilerinin stresli ve destekleyici yönleri) etkisi incelenmiştir. Örneklem grubu anasınıfı ve ilköğretim 1. sınıfa bahar ve güz döneminde öğretmenleri tarafından değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, doğrudan saldırganlık, psikolojik ve okul uyumu açısından risk faktörüdür. Anasınıfı döneminde yüksek düzeyde doğrudan saldırgan olan çocuklar, ilköğretim 1. sınıfta psikolojik ve okul uyumlarının düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Akranlar tarafından reddedilme ve öğretmen- çocuk çatışmaları, akran şiddetine maruz kalmaya göre psikolojik ve sosyal uyumun daha güçlü bir belirleyicisidir. Öğretmen- çocuk arasındaki kronik hale gelmiş çatışmalar, çocukların doğrudan saldırganlıklarını arttırabilmektedir. Akran şiddetine maruz kalma da saldırganlığı arttıran diğer bir unsurdur. Yakın arkadaş sayısı, öğretmen- çocuk arasındaki yakın ilişki, akranlar tarafından kabul edilme, uyumunu kolaylaştırıcı ve koruyucu faktörler arasında bulunmuştur.

Anasınıfından ilköğretime geçişte, çocuğun okul ve sosyal uyumu ile ilgili yapılan bir araştırmaya Ladd ve Price (1987), 58 çocuk ve aileleri katılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre akranlar ve öğretmenlerle oluşturulan ilişki, öğrenme ve gelişim açısından önem taşımaktadır. Akranlarla, öğretmenlerle kurulan iletişim ileriki zamanlardaki okul uyumunu da etkilemektedir. İşbirliği, yardımlaşma gibi davranışlar, olumlu ilişkiler gibi beceriler anaokulunda öğrenciler tarafından daha çok sevilmetedirler. Çocukların saldırgan davranışları, olumsuz akran ilişkileri, öğretmenlerin algılarını da olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

2. 3. 2. Akran İlişkilerinin Okul Öncesi Dönemde Gelişimi İle İlgili Araştırmalar

Persson, (2005 b) tarafından yapılan okul öncesi dönem çocuklarının prososyal ve saldırgan davranışlarının 2 aylık periyodlarla toplam 3 yıl boyunca izlendiği

araştırmaya, 22-40 ay aralığındaki 44 çocuk katılmıştır. Yaş ilerledikçe prososyal davranışın arttığı, yaşın artmasıyla saldırgan davranış arasında ise ilişkinin bulunmadığı belirlenmiştir. Ayrıca prososyal davranış ile saldırgan davranış arasında ilişkiye rastlanmamıştır. Saldırganlık açısından cinsiyetler arasında fark bulunamamıştır.

Howes ve Philipsen (1998 Akt. Hay, Payne ve Chadwick, 2004) tarafından yapılan bir çalışmada, 55 kişilik bir çocuk grubu 1 yaşından 9 yaşına kadar izlenmiştir. Araştırmanın sonuçları, bebeklik döneminde akranlarla oyun becerilerinde yeterli oluşun, anaokulu dönemindeki ve ilköğretim dönemindeki akran yeterliliğini etkileyebildiği belirtilmiştir. Akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranışlar gösteren çocukların göstermeyenlere göre daha az çekingen, dışlanmış ve saldırgan oldukları belirtilmiştir.

Anaokulu çocuklarının duygularını ifade etme, duygusal düzen, duygusal biliş özelliklerinin değerlendirildiği bir araştırmaya, 3-4 yaşındaki 143 çocuk katılmıştır. Sonuçlara bakıldığında, duygusal yeterlik, akranlarla başarılı iletişim kurabilmek için önemli bir gelişimsel özellik olarak kabul edilmiştir. Duygusal yeterliğin 3-4 yaş civarında kazanılmaya başlandığı sonucu da araştırmanın diğer bulguları arasında yer almaktadır (Denham ve diğerleri, 2003).

Lindsey ve Colwell (2003) tarafından 43-82 ay arası, 44 anaokulu öğrencisi ile 2 yıl boyunca yapılan araştırmada, çocukların duygusal yeterlilikleriyle akran ilişkileri incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre çocukların duygusal yeterliğe ait becerileri (duygusal düzen, duyguları anlama) akranlarıyla kurdukları ilişkilerin duygusal boyutunu etkileyebilmektedir. Duygusal yeterliğe sahip çocukların başkalarına yardım amaçlı sosyal davranışlar sergiledikleri ve akranlarıyla işbirliğine dayalı oyunlar oynadıkları belirlenmiştir.

Ladd, Birch ve Buhs (1999) tarafından yapılan, 5,5 yaş ortalamasına sahip 200 çocuktan oluşan örneklem gruplu bir araştırmanın ilk basamağında, çocukların okula uyumları çeşitli açılardan (akran ilişkileri, öğretmen ilişkileri, zihinsel gelişim, ailenin sosyo ekonomik düzeyi vb.) incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, başkalarına yardım amaçlı sosyal davranış, yakın arkadaşlıklarla, akranlar tarafından kabul edilme ile asosyal davranışlar ise yakın arkadaş sayısında azalma ve akran reddi ile olumsuz öğretmen –çocuk ilişkisiyle ilişkili bulunmuştur. Olumlu ve

destekleyici ilişkilerin sınıf katılımını arttırdığı belirlenmiştir. Başkalarına yardım amaçlı sosyal davranışların da sınıf katılımının önemli belirleyicisi olduğu ifade edilmiştir. Akranlar tarafından kabul edilme, çocukları aidiyet duygularını pekiştirmektedir. Akranları tarafından reddedilme, kabul edilmeye göre okul uyumunu daha çok etkilemektedir. Çocukların bilişsel olgunlukları, ailelerin sosyoekonomik düzeyleri doğrudan ve dolaylı olarak okula uyumlarını etkilemektedir.

2. 3. 3. Akran İlişkilerini Etkileyen Etmenler İle İlgili Araştırmalar

Hay ve Pawlby (2003) tarafından yapılan, 149 İngiliz ailesi ve çocuklarının katıldığı ve çocukların 4 ve 11 yaşlarındayken izlendiği bir araştırmada, annelerin psikolojik problemleri ile başkalarına yardım amaçlı sosyal davranışlar arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre annesinin psikolojik problemlerinin olmadığı çocuklar, başkalarına yardım amaçlı sosyal davranışlar çocuklar daha sık gerçekleştirirken, daha düşük düzeyde dışa yönelik problemler göstermektedir. Bu durum okul öncesi yıllarda ortaya çıkarak, diğer yıllarda da devam edebilmektedir. Erken yıllarda kazanılan işbirliği becerisinin ise çocuklar üzerinde onları zarar verici davranışlardan koruyan bir faktör olabildiği belirlenmiştir. Etkili işbirliği, psikolojik uyum, başarılı iletişim ile ilişkili bulunmuştur.

Annelerin çocukların sosyal yeterliğine ilişkin algıları ve annelerin çocuklarının akran ilişkilerini yönetme stillerinin çocukların sosyal ilişkilerine etkisinin incelendiği bir araştırmaya (Wainwright, 2002), 3-4 yaşlarındaki 61 anaokulu öğrencisi ve anneleri katılmıştır. Araştırmanın sonuçları, annelerin akran ilişkilerini yönetme stilleri ile çocuklarının akran kabulü ve kişilerarası ilişkilere ait becerileri arasında ilişki bulunmuştur. Annelerin oluşturduğu sosyal çevre ile çocukların sosyal uyumu arasında da ilişki bulunmuştur. Sosyal çevrenin çocukların sosyal becerilerine, kişiler arası ilişkilerine yönelik katkıların olduğu belirlenmiştir. Annelerin çocukların sosyal hayatlarıyla ilgilenmelerinin, çocuklarıyla etkileşimlerinin ve kendi oluşturdukları sosyal çevrenin çocukların sosyal yeterliklerini, akranları tarafından kabul edilmelerini etkileyebildiği belirlenmiştir.

Cinsiyetler açısından da erkeklerin kişilerarası becerilerinin kızlara göre genel anlamda daha düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Çocukların mizaçları ile aile içindeki ilişkilerin akran ilişkilerine etkisinin incelendiği bir araştırmada (Polenski, 2001), 5 yaşında 233 çocuk ve anneleri yer almıştır. Araştırmaya göçmen ve düşük gelir düzeyine sahip aileler katılmıştır. Araştırma 3 yıl boyunca devam etmiş, çocuklar 5-8 yaşları arasında belli aralıklarla ev ziyaretleri, telefon görüşmeleri ve okuldaki gözlemlerle izlenmişlerdir. Araştırmanın sonuçları, çocukların annelerine bağlanma stilleri ile dışa yönelik davranış problemleri, sosyal yeterlikleri akran ilişkileri arasında ilişki bulunmuştur. Kardeş ilişkilerinin akran ilişkileri üzerinde etkisine rastlanılmamıştır. Fakat sosyal yeterlik-bir yakın kardeşe sahip olmanın ve sosyal yeterlik-sosyal konum değişkenlerinin bir arada akran ilişkilerini etkileyebildiği belirlenmiştir. Dışa yönelik davranışlarla, sosyal yeterlik arasında ilişki bulunmuştur. Aile içindeki statüde anneler tarafından sevilmeyen olarak gösterilen çocukların (özellikle erkek çocukların) akran ilişkilerinde problemler yaşadıkları belirlenmiştir.

4 yaşındaki 16 çocuk ve anneleriyle gerçekleştirilen bir araştırmada (Rhodes, 2003), ebeveyn- çocuk ve çocuk- akran ilişkileri hikayelerle incelenmiştir. Sonuçlar, annelerine güvenli bağlanan ve anneleriyle olumlu ilişkiler geliştiren çocukların akranlarıyla ilişkilerinin de olumlu olduğunu, işbirlikli ve yakın oyunlarda daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Annelerine güvenli bağlanmayan ve anneleriyle olumsuz ilişkiler geliştiren çocukların akran ilişkilerinde daha saldırgan ya da kaçınmacı oldukları belirlenmiştir.

Chen, Wang, Chen ve Liu (2002) tarafından, 2 yaşında, 172 Çinli çocuk ve ailesiyle yapılan ve 2 yıl süren araştırmada, çocukların kişiliklerinin ve sosyalleşmelerinin saldırgan davranışa etkisi incelenmiştir. Sonuçlara göre, erkekler, kızlara göre sözel ve fiziksel saldırganlıkla ilgili daha yüksek puanlar almışlardır. Ebeveyn tutumlarından da destekleyici, sıcak, sevgi dolu tavırların saldırganlıkla ters yönde ilişkili, kontrole dayalı tutumların ise olumlu yönde ilişkisi bulunmuştur. Ebeveynlerin cinsiyetleri ile çocukların cinsiyetleri arasındaki ilişkiye bakıldığında, annelerin olumsuz tutumlarının kızların saldırganlığını arttırdığı, babaların tutumlarının ise erkeklerin saldırganlığını arttırdığı belirlenmiştir.

Aile ilişkilerinin çocukların mizaçlarının, çocukların gelişimine etkisinin incelendiği bir araştırmaya 108 çocuk ve ailesi katılmıştır (Ramos ve diğerleri, 2005). Çocuklar 3-10 yaşları arasında gözlemlenmiş ve belli aralıklarla ebeveynlerden de araştırma ile ilgili veri toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre zor mizaç, aile ile yaşanan çatışmalı ilişkilerde risk faktörü, kolay mizaç ise koruyucu faktör olarak bulunmuştur. Çocukların mizacı, aileleriyle çatışmalarında ve uyumlarında etkili bir faktördür. Okul öncesi dönemde zor mizaca sahip olmanın çocukların ileriki yıllarda (ilköğretim dönemindeki) dışa yönelik davranış problemleriyle ilişkili olduğu bulunmuştur. Ebeveynlerle yaşanan aile çatışmaları da çocukların ilköğretim dönemindeki davranış problemleriyle ilişkili bulunmuştur.

Decovic ve Janessens (1992) ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumları ile 6-11 yaş arasındaki çocuklarının sosyal konumları arasındaki ilişkiye baktıkları çalışmalarında, popüler çocukların anne babalarının yetkeci tutuma sahip olduklarını, reddedilen çocukların anne babalarında ise otoriter tutumun görüldüğü belirtilmiştir.

Annelerin depresyon düzeyleri ile ebeveynlerle yaşanan anlaşmazlıkların çocukların oyunları üzerindeki etkisinin incelendiği çalışmada (Hipwell, Murray, Ducournaou ve Stein, 2005), 5 yaşında, 94 çocuk ve annesi katılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre annenin depresyon düzeyi ile erkek çocuklarının oyunlarda gösterdikleri saldırgan davranışlar arasında ilişki belirlenmiştir. Annelerle yaşanan anlaşmazlıkların da oyun esnasındaki (her iki cinsiyette de) saldırganlıkla ilişkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca kızların daha çok sözel saldırganlık, erkeklerin ise fiziksel saldırganlık gösterdikleri belirlenmiştir.

5 yaşında, 112 çocuk ile yapılan araştırmada (Rydell, Bohlin ve Tharell, 2005), ebeveynlere bağlılık ve çekingenliğin çocukların anaokulu öğretmenleri ve akran yeterlilikleriyle ilişkisi incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre çekingen çocukların, çekingen olmayanlara göre öğretmenleriyle daha az güvenli ilişkiler kurdukları, daha az yeterli akran ilişkileri geliştirdikleri belirlenmiştir. Çekingen çocuklar, çekingen olmayanlara göre akranlarıyla daha az etkileşime girmektedirler.

Crick ve meslektaşlarının yaptığı araştırmada, 3,5-5,5 yaş arası anaokuluna devam eden 65 çocuk katılmıştır. Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği' nin (Preschool Social Behavior Scale) öğretmen ve akran formlarının güvenirlik geçerlik çalışmalarının yapıldığı çalışmada, ölçekler geçerli ve güvenilir bulunurken,

erkeklerin fiziksel saldırganlığa kızlara göre daha eğilimli oldukları belirlenmiştir. Öğretmen değerlendirmeleri ile akran değerlendirmelerinde de tutarlılık görülmüştür (Crick, Casas ve Mosher, 1997).

Bebeklik döneminde dil gelişimiyle akran ilişkilerinin incelendiği bir araştırmada (Hay, 2006), 3 grup çocuk yer almıştır. İlk grup 18 aylık 20 çocuktan oluşmaktadır. 2. grup, 24 aylık 22 çocuktan oluşmaktadır, 3. grup 30 aylık 24 çocuktan oluşmaktadır. Araştırmada 3 gruptaki çocukların akranlarıyla ilişkileri incelenmiştir. Çocuklar 6 aylık aralıklarla iki defa izlenmişlerdir. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, çocuklar iki yılın sonunda akranlarıyla nesnelere sahiplenmeleriyle ilgili (benim, senin gibi) konuşmaya başlamışlardır. 18 aylık çocukların, akranlarıyla sahiplenme ile ilgili kurdukları ilk cümlelere, fiziksel saldırganlık da eşlik edebilmiştir. İleriki dönemlerde sahiplenme cümlelerinde paylaşma ifadeleri artış göstermiştir.

4-6 yaş arası Çinli, Rus, Amerikalı 642 çocuk ile yapılan bir araştırmada (Hart ve diğerleri, 2000) sosyal davranış çekingen davranış ve kültürler arası ilişki incelenmiştir. Üç kültürde de reticent davranış, yalnız- pasif ve yalnız- aktif türlerine göre sosyometrik ölçümlerin belirleyicisi olarak bulunmuştur. Reticent davranışın üç kültürde de tanımlanması aynı şekilde gerçekleşmiştir. Ve bu davranış, akran reddi ile ilişkili bulunmuştur. Yine iç kültürde sosyallik, yüksek sosyoekonomik düzey ile ilişkili bulunmuştur. Yalnız aktif ve reticent davranışlarda tüm kültürlerde benzer sonuçlar alınırken, yalnız- pasif grubunda ise Çinli öğretmenlerden en yüksek puanlar gelmiştir.

Melson, Ladd ve Hsu (1993), tarafından yapılan 69 anne ve onların yaş ortalaması 4 yıl, 9 ay olan çocuklarının katıldığı araştırmada, annelerin sosyal çevreleri, ebeveynlik algıları ile çocukların sosyal gelişimleri (akranlar tarafından kabul edilme) ve bilişsel gelişimleri incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, annenin sosyal çevresinin niteliği, çocukların bilişsel performansını doğrudan etkilemekte fakat akranlar tarafından kabulü etkilememektedir. Sosyal çevrenin, annelerin sorunlarını daha kolay algılamasına yardımcı olduğu ve çocuğun sosyal becerilerini geliştirmeye destek olmayı sağladığı ve dolayısıyla akran ilişkilerini de etkileyebildiği belirlenmiştir. Annelerin sosyal çevrelerinin, çocukların akran

ilişkilerini doğrudan etkilememesi bu ağ içinde hep yetişkinlerin bulunmasıyla açıklanmıştır.

Ebeveyn tutumları, çocukların aile ilişkilerini algılayışları ve çocukların sosyal davranışları ile ilgili yapılan bir araştırmaya (Laible, Carlo, Torquati ve Ontai, 2004), 74 çocuk ve aileleri katılmıştır. Çocukların 39' u anasınıfı, 16' sı ilköğretim 1. sınıf, 17' si ilköğretim 2. sınıf öğrencisidir. Sonuçlara göre ebeveyn davranışları ile çocukların prososyal, saldırgan davranışları arasında ilişki bulunmuştur. Sert, katı disiplin yöntemlerine başvuran ailelerin çocuklarının saldırgan davranışlarının, sıcak ebeveyn tutumu gösterenlere göre daha fazla olduğu belirlenmiştir. Sıcak, empatik, yakın ebeveyn tutumlarıyla yetişen çocukların sosyal yeterliliğinin daha üst düzeyde olduğu belirtilmiştir.

Marcus ve Kramer (2001) tarafından yapılan, 3-8 yaş arası 107 erkek ve kız çocuğun, anneleriyle katıldıkları bir araştırmada, tepkisel saldırganlık, güvenli, güvensiz bağlanma, başkalarına yardım amaçlı sosyal davranışlar, sosyal yeterlilik incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre annelere güvenli bağlanma ve başkalarına yardım amaçlı sosyal davranışlar, saldırganlığın belirleyicisidir. Tepkisel saldırgan çocukların annelerine güvenli bağlanmadıkları ve düşük düzeyde başkalarına yardım amaçlı sosyal davranışlara sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca saldırgan çocukların, akranları tarafından reddedildikleri de belirlenmiştir.

Brook, Zheng, Whiteman ve Brook (2001) tarafından 2 yaşındaki 254 çocukla yapılan bir araştırmada, bebeklerdeki saldırganlığın çeşitli aile değişkenleri ile ilişkisi incelenmiştir. Araştırmanın sonuçları, ebeveyn saldırganlığının, çocukluktaki saldırganlığı etkilediği, hem annenin hem babanın davranışlarının çocuk saldırganlığı üzerinde etkisi olabileceği ortaya konmuştur.

Head Start programına katılan 141 Afrika kökenli Amerikalı (3,5- 5,5 yaş) anaokulu öğrencisiyle yapılan bir araştırmada (Mendez, Fantuzzo ve Cicchetti, 2002), çocukların kişilik özellikleri ile akran oyun yeterliliği arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın sonuçları, çocukların sosyal yeterliliğinin iki değişken (etkileşimli yeterlik ve doğrudan saldırganlık) içinde incelenmesini sağlamıştır. Etkileşimli yeterliliğe sahip çocuklar, olumlu mizaç özelliklerine sahip bulunmuş ve başarılı akran oyun etkileşimleri gerçekleştirmişlerdir. Doğrudan saldırganlık gösteren

çocuklar ise akran oyunlarını bozmuşlar, oyuncaklarını paylaşmamışlar, arkadaşlarının oyuncaklarına zarar verme davranışlarını sıklıkla göstermişlerdir.

Bonica, Arnold, Fisher, Zeljo ve Yershova (2003), 3-5 yaş arasında farklı sosyo ekonomik çevrelerden gelen 145 anaokulu öğrencisi ile yaptıkları araştırmada, dil gelişimi, ilişkisel saldırganlık, ilişkisel akranları tarafından kurban edilme arasındaki ilişki incelemişlerdir. Araştırmanın sonuçlarına göre ilişkisel saldırganlık ile dil gelişimi arasında ilişki olduğu belirlenmiştir. Kızlar erkeklere göre ilişkisel saldırganlığa daha yatkın bulunmuşlardır. Üst ve alt sosyo ekonomik düzeyden gelen çocukların, orta sosyo ekonomik düzeyden gelen çocuklara göre akranlarının şiddetine daha sık maruz kaldıkları ve ilişkisel saldırganlığı daha sık gerçekleştirdikleri tespit edilmiştir.

Guralnick, Hammond, Connor ve Neville (2006) tarafından gerçekleştirilen, 4-6 yaş arasında zihinsel gelişim geriliği bulunan çocukların akran ilişkilerine yönelik yapılan araştırmada, örneklem grubundaki çocuklar iki yıl boyunca izlenmişlerdir. Araştırmanın sonucuna göre zihinsel gelişim geriliği bulunan çocukların akran ilişkileriyle ilgili sosyal yeterlikte problem yaşamaktadırlar. Zihinsel yetersizliğin gelecekteki akran etkileşimlerindeki problemler açısından risk faktörü olabildiği belirtilmiştir. Zihinsel gelişim geriliği bulunan çocuklarda sosyal bilgi süreci ve duygusal düzen becerilerinde yetersizliklerin bulunduğu belirtilmiştir. Araştırmanın devam ettiği iki yıl boyunca da bu becerilerde herhangi bir ilerleme kaydedilmemiştir.

Orlick, Zhou ve Partington (1990), tarafından yapılan Çinli ve Kanadalı 5 yaş çocuklarıyla yapılan gözleme dayalı bir araştırmada, Çinli çocukların, Kanadalı akranlarına göre işbirliği, yardımlaşma gibi daha çok sosyal davranışlar gösterdikleri belirlenmiştir. Kanadalı çocukların davranışlarının önemli bir bölümünün (% 78) çatışma içerdiği belirlenmiştir (Akt. Schneider, 2000).

McCabe ve Marshall (2006) tarafından yapılan, okul öncesi çocuklarda özel dil yetersizliğinin incelendiği bir araştırmaya yaş ortalaması 4 olan ve dil yetersizliği bulunan 30, aynı yaş ortalamasında dil yetersizliği bulunmayan 18 çocuk, ebeveynleri ve öğretmenleri katılmıştır. Araştırmada, çocuklar gözlemlenmiş, öğretmenler ve aileler sosyal yeterlik, öğretmen- çocuk ilişkisi, aileler, ebeveyn- çocuk ilişkisi ölçeklerini doldurmuşlardır. Araştırmanın sonuçlarına göre, dil

yetersizliğine sahip olan ve olmayan çocuklara ait gözlemler sonucunda, farklı iletişim şekillerinin tercih ettikleri, oyun stillerinin, sosyal ilişkileri başlatma şekillerinin farklı olduğu belirlenmiştir. Dil yetersizliği bulunan çocukların, diğer gruba göre sosyal beceri, davranışsal kontrol ve sorumluluk almada daha yetersiz kalabildikleri görülmüştür. Öğretmen ve ebeveyn değerlendirmeleri arasında düşük düzeyde ilişki bulunmuştur. Ebeveyn ve öğretmen değerlendirmeleri özellikle dil yetersizliği olan grupta, sorumluluk alma, yönergeleri izleme ve öz düzenleme becerilerinde paralellik belirlenmiştir.

Stanton-Chapman, Justice, Skibbe ve Grant (2007) tarafından yapılan okul öncesi 48-61 ay arası dönemdeki özel dil yetersizliğine sahip ile normal dil gelişim özellikleri gösteren 53 çocuğun (27 erkek, 28 kız, 3-8 yaş ortalaması) sosyal ve davranışsal özelliklerinin incelendiği bir araştırmada, ebeveyn görüşleri alınmıştır. Sonuçlara göre, özel dil yetersizliğine sahip çocuklar, normal dil gelişim özellikleri gösteren çocuklara göre işbirliği, sorumluluk, öz-kontrol becerilerinde daha yeterli bulunmuşlardır. Çocukların dil becerileri ile sosyal gelişimleri arasında olumlu yönde, anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Davranışsal problemler açısından iki grup arasında farklılığa rastlanılmamıştır.

800 çocuğun 12 yıl boyunca izlendiği bir araştırmada (Caspi, Hanry, McGee, Moffitt ve Silva, 1995), çocukların yaşamın ilk yılından itibaren mizaçları ile problem davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir. Örneklem grubundaki çocuklar için öğretmenleri 3, 5, 7, 9, 13, 15 yaşlarında ilgili ölçekleri doldurmuşlardır. Araştırmanın sonuçlarına göre yaşamın ilk yıllardaki mizaç özellikleri ileriki yıllardaki problemleri etkilemektedir. Şöyle ki 3-5 yaşlarında yapılan ölçümlerde belirlenen davranış problemlerinin 9 ve 11 yaşlarında ve 13-15 yaşlarındakilerle ilişkili bulunduğu belirlenmiştir. Öz-kontrol eksikliği, ileriki yıllardaki dışa yönelik problemlerle ilişkili bulunmuştur. Erkek çocuklarında dışa yönelik, kız çocuklarında ise içe yönelik davranış sorunlarına daha sık rastlanılmıştır.

2. 3. 4. Farklı Akran İlişki Tipleri İle İlgili Araştırmalar

Ladd ve Burgess (1999) tarafından yapılan bir araştırmada, 399 anaokulu öğrencisinin (yaş ortalaması 5 yıl 7 ay), anaokulundan, ilköğretim 2. sınıfa kadar izlenmiş, davranışsal özelliklerin çocukların okul ortamındaki uyumlarına etkisi

incelenmiştir. Saldırgan, çekingen, saldırgan/çekingen olmak üzere üç gruptaki çocuklar, kontrol grubu ile karşılaştırılmışlardır. Üç yıl süren araştırmada, çocuklar, her dönem olmak üzere yılda 2 defa, araştırma boyunca da 6 defa, sınıf arkadaşlığı, akranlar tarafından kabul edilme, akran şiddetine maruz kalma, yalnızlık, algılanan akran ilişkileri memnuniyeti, öğretmen- öğrenci yakınlığı ve öğrenci- öğretmen çatışması açısından incelenmişlerdir. Araştırmanın sonuçlarına göre, anasınıfında saldırgan olan çocukların, ilköğretim 1. ve 2. sınıfta da saldırgan davranış özellikleri devam etmektedir. Pasif-asosyal davranış, saldırganlıktan daha az devamlılık göstermiştir. Saldırgan, çekingenlik ve saldırgan/çekingenlik davranış örnekleri, okul ortamındaki ilişkilerdeki problemlerle ilişkili bulunmuştur. Çekingen çocuklar, akranlarıyla ortalamanın altında ilişki kurmuşlardır. Çekingen çocuklar, öğretmenleriyle daha az yakın ve daha çok bağımlı ilişkiler geliştirmişlerdir. Anaokulu çocuklarının saldırganlık, çekingenlik ile ilişkili problemleri ilköğretim boyunca devam edebilmektedir. Saldırganlık, akranlar tarafından reddedilmede, öğretmen-çocuk arasındaki anlaşmazlığa dayalı ilişkilerin oluşmasında etkili bulunmuştur. Anaokuluna başlarken ve ilköğretim boyunca saldırgan/çekingen çocukların, saldırgan çocuklara göre akranlar tarafından kabul edilmelerinin düşük düzeyde olduğu ve daha az yakın arkadaşına sahip oldukları belirlenmiştir.

Persson'ın (2005 a) belirlenen deneyimlerin (başkalarına yardım amaçlı sosyal davranışlar ve akran şiddetine maruz kalma) çocukların başkalarına yardım amaçlı sosyal davranışlar ve saldırgan davranışlarına uzun süreli etkisini incelediği araştırmasında, 22-40 ay arası, 44 çocuk yer almıştır. Çocuklar, üç yıl boyunca, her yıl iki aylık zaman aralıklarında üç kez gözlemlenmişlerdir. Sonuçlar incelendiğinde, başkalarına yardım amaçlı davranışlar kısa ve uzun süreli olarak sosyal yeterlikle ilişkili bulunmuştur. Saldırgan davranışlar ise başkalarına yardım amaçlı davranışları azaltmakla birlikte uzun vadede saldırganlığı arttırmaktadır. Araştırmanın diğer bir sonucuna göre, akranların şiddetine maruz kalma, okul öncesi dönemde belirginleşmeye başlamaktadır.

Munoz, Braza ve Carreras (2004), tarafından 4-5 yaşlarındaki 90 anaokulu öğrencisiyle yapılan araştırmada, saldırgan davranışlar ile saldırgan olmayan davranışlar incelenmiştir. Sonuçlara bakıldığında, saldırgan olmayan grup etkinlikleri içinde iki bağımsız unsur tespit edilmiştir. İlki kazanımdır. Bu unsur, kurallara uyma,

rica etme, izleme, yeniden düzenlemedir. İkincisi ise yetkeci olmaktır. Bu da rica etmek, liderlik etme ve uyumu içermektedir. Yetkeci ve saldırgan davranışlar arasında 4 yaş grubunda ilişki bulunmamıştır. 5 yaş çocuklarında ise yetkeci davranış saldırganlık arasında ilişki belirlenmiştir.

McComas, Johnson ve Symons' ın (2005) 12 anaokulu öğrencisinin (25-33 aylık) saldırgan ve başkalarına yardım amaçlı sosyal davranışların akran ve öğretmen tepkileriyle ilişkisini değerlendirdikleri çalışmalarında, saldırgan davranışın olumlu sosyal değişiklikleri olumsuz biçimde etkilediğini belirlemişlerdir. Ayrıca, öğretmenlerin ve çocukların genellikle saldırgan davranışlardan ziyade başkalarına yardım amaçlı sosyal davranışlarına tepki verdikleri ifade edilmiştir. Düşük düzeydeki saldırganlıklara yüksek düzeydeki saldırganlıklardan daha başkalarına yardım amaçlı sosyal davranışlarla şekillenen tepkiler verildiği de araştırmanın diğer bulguları arasındadır.

Peterson (2001) araştırmasında, 3-5 yaş arasındaki 43 çocuğun akranlarıyla tartışmalarını, çözüm becerilerini ve öz güvenleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmada, çocuklarla görüşmeler yapılmış ve öğretmen-akran-ebeveyn görüşleri alınmıştır. Saldırganlık ile öz güven arasında ilişki bulunmamıştır. Akran tarafından kabulü ile öğretmen değerlendirmelerindeki akranları tarafından kabulü arasında olumlu yönde ilişki bulunmuştur. Öğretmen ve ebeveyn görüşleri arasında, sosyal durumlarda sorun çözme ve akranları tarafından kabulü arasında olumlu yönde ilişki bulunmuştur. Öğretmen tarafından saldırgan olarak nitelenen çocuklar, ebeveyn değerlendirmelerinde de yüksek düzeyde saldırgan olarak değerlendirilmişlerdir.

Monks, Ruiz ve Val (2002) tarafından 4-6 yaşlarındaki 49 erkek, 43 kız, İspanyol anaokulu öğrencisi ile yapılan çalışmada, akran, öğretmen ve kişisel değerlendirmelerle saldırganlıkla ilgili roller (saldırgan, şiddete maruz kalan, şiddeti destekleyen, maruz kalanı savunan ve izleyici) incelenmiştir. Sonuçlara göre saldırgan çocuklar, sosyal açıdan reddedilmiş olarak bulunmuşlardır. Savunmacılar, sınıftaki en popüler çocuklar olarak belirlenmişlerdir. İspanyol çocuklar arkadaşlarının % 12' sini saldırgan, % 13.5' i kurban edilen, % 29' u savunucu, % 30' u da izleyici olarak tanımlanmışlardır. Saldırgan çocukların direkt saldırganlığa daha çok yöneldikleri görülmüştür. Akran şiddetine maruz kalma deneyimleri açısından kızlar ve erkekler arasında farklılık bulunmamıştır. Erkekler hem akran,

hem kişisel hem de öğretmen değerlendirmelerinde daha saldırgan bulunmuşlardır. Kızlar, erkelerle göre daha savunucu ve izleyici bulunmuşlardır. Akran şiddeti ile baş etme stratejileri arasında en sık yetişkine söyleme, arkadaştan yardım isteme, kaçma, ağlama davranışları görülmüştür ve cinsiyetler arasında fark bulunmamıştır. Küçük yaştaki çocuklarda, akran şiddetine maruz kalanlar sosyal olarak reddedilmektedir, büyük yaşta ise reddedilmektedirler. Akran ve öğretmen değerlendirmeleri sonucunda sosyal konum olarak ortalama çocuklar arasında yer almışlardır. Akran değerlendirmelerine göre saldırgan çocuklar diğerlerinden fiziksel açıdan daha güçlüdürler. Öğretmen ve kişisel değerlendirmelerine göre de fark bulunmamıştır. Saldırganlıkla, sosyal olarak reddedilme arasında olumlu yönde ilişki bulunmuştur. Savunmacılar tüm değerlendirmelerde ortalama fiziksel güce sahip bulunmuşlardır. Okul uyumu üzerinde sebep- sonuç etkeni olarak akran şiddetine maruz kalmanın incelendiği bir araştırmaya Kochenderfer ve Ladd (1996), 5-6 yaşlarında 200 (95 kız, 100 erkek) öğrenci katılmıştır. Çocuklar, sonbahar ve ilkbahar dönemlerinde izlenmişlerdir. Örneklem grubu, sadece sonbaharda akran şiddetine maruz kalanlar, sadece ilkbaharda akran şiddetine maruz kalanlar, her iki dönemde de akran şiddetine maruz kalanlar ve akran şiddetine hiç maruz kalmayanlar olarak dört gruba ayrılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, genellikle akran şiddetine maruz kalanlar, akran gruplarına yeni girdikleri zaman çok rahatsız edilmektedirler. Her iki dönemde de akran şiddetine maruz kalanların oluşturduğu grup, en kalabalık grup olarak belirlenmiştir. Akranlarının akran şiddetine maruz kalanların, kalmayanlara göre daha çok uyum sorununa sahip oldukları belirlenmiştir. Bu çocuklar ayrıca kendilerini daha yalnız hissettiklerini, okuldan kaçındıklarını, okulu az sevdiklerini belirtmişlerdir. Sadece sonbahar döneminde ve her iki dönemde de akran şiddetine maruz kalanların kendilerini diğer gruplara göre daha yalnız hissettikleri belirlenmiştir. Sürekli akran şiddetine maruz kalanlarda iki ölçüm arasında farklılık görülmüştür. Bahar döneminde uyum problemlerinin arttığı görülmüştür. En fazla okuldan kaçınan grubun sonbaharda akran şiddetine maruz kalanlar oldukları belirlenmiştir. Bahar ve sonbahar döneminde akran şiddetine maruz kalanlar arasında uyum sorunları açısından farklılık bulunmamıştır. Fakat bahar döneminde akran şiddetine maruz kalanlarda şiddetin, sonbahardakilerin karşılaştıklarından daha üst düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Ladd ve Kochenderfer-Ladd (2002), tarafından yapılan ve iki aşamadan oluşan bir araştırmanın ilk bölümünde, 197 (95 erkek, 102 kız) çocuğu yer almıştır. Çocuklarla anasınıfından, ilköğretim 4. sınıfa kadar (5-10 yaş) çalışılmıştır. Çalışmanın amacı, akran kurban edilmesinde kişisel ve akran raporlarının karşılaştırılmasıdır. Araştırmanın sonuçlarına göre anaokulu dönemindeki çocukların, akranlarının şiddete maruz kalmalarıyla ilgili bilgi verme konusunda şiddeti tanımlama, anlama, hatırlama açısından yetersiz kalabildikleri belirlenmiştir. Okul öncesi dönem çocuklarının kişisel raporlarının, akran raporlarından daha güvenilir olduğu belirlenmiştir. İlköğretim birinci sınıf ve sonrasındaki kişisel akran raporları ve kişisel raporlar güvenilir, geçerli bulunmuştur. Araştırmada yapılan ikinci çalışmada da yaş ortalaması 9 olan 390 çocuk (195 erkek, 195 kız) katılmıştır. Bu araştırmanın amacı, akran kurban edilmesiyle ilgili kişisel, akran, öğretmen, ebeveyn değerlendirmelerinin karşılaştırılmasıdır ve çoklu değerlendirmelerle, çocukların saldırganlık ve çekingenlik davranışlarının karşılaştırılmasıdır. Araştırmanın örneklem grubu, 3 yıl boyunca (ilköğretim 2-3-4) izlemiştir. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, akran şiddetine maruz kalma ilgili çoklu değerlendirmelerin geçerli ve güvenilir olduğu belirtilmektedir. Her değerlendirme şekli, kendi içinde geçerli ve güvenilir bulunmuştur. Akran değerlendirmeleri, öğretmen- ebeveyn ve kişisel değerlendirmelere göre daha güvenilir bulunmuştur. Çocukluk dönemi boyunca, ebeveynler, öğretmenlere, akranlara göre daha az bilgili bulunmuşlardır. İlköğretim 2. sınıfta akran ve öğretmenler, kişisel ve ebeveynlere göre daha bilgili bulunmuşlardır. 3. 4. sınıfta ise tüm bilgi vericiler (akran, ebeveyn, kişisel, öğretmen) bilgili bulunmuşlardır. İlköğretim 2. ve 4. sınıf arası akran ve öğretmen değerlendirmeleri, çocukların saldırgan ve çekingen davranışlarıyla ilişkili bulunurken, kişisel ve ebeveyn raporları ilişkili bulunmamıştır.

Kochenderfer ve Ladd, (1997), tarafından yapılan bir araştırmada, 199 (96 erkek, 103 kız) anaokuluna devam eden çocuğun 5 yıl boyunca izlenmiştir. Çalışmada, akranların şiddetine maruz kalan çocukların verdikleri tepkiler incelenmiştir. Araştırma süresinde bahar ve güz dönemlerinde çocukların sosyal konumları, yalnızlık düzeyleri, saldırganlıkları, başkalarına yardımı amaçlayan sosyal davranışları, akran şiddetine maruz kalıp kalmamaları, öğretmen değerlendirmeleri, gözlemler ve çocuklarla yapılan görüşmelerle ölçülmüştür. Araştırmanın sonuçlarına

göre gözlem yapanların akran şiddetine maruz kalma ile ilgili gözlemleri ile çocuklarla yapılan, akran şiddetine maruz kalma ile ilgili görüşmeler arasında ilişki bulunmuştur. Gözlemler ve bireysel görüşmeler sonucunda, akranların şiddetine maruz kalma ile yalnızlık arasında olumlu yönde anlamlı ilişki bulunurken, akranlar tarafından reddedilme ile akranların şiddetine maruz kalma arasında ilişki bulunamamıştır. Erkek çocukların, kızlara göre akran şiddetine daha çok şiddetle karşılık verdikleri, cinsiyetler arasında akran şiddetine maruz kalma açısından farklılık görülmediği belirlenmiştir. Bununla birlikte erkek çocukların akran şiddetine maruz kalmalarının, kız çocuklara göre daha uzun süreli olabildiği araştırmanın diğer bulgularındandır.

2. 3. 5. Sosyal Statü İle İlgili Araştırmalar

Önder ve Gülay Duman (2006 b) tarafından yapılan bir çalışmada, anaokuluna devam eden 6 yaş çocuklarının depresif eğilim düzeyi ile sosyometri puanları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmaya, 100 çocuk katılmıştır. Araştırmanın sonuçları, depresif eğilim düzeyi ile sosyometri puanları arasında ilişki olmadığı göstermektedir.

Çocukların akranlarıyla yaşadıkları problemlerin, psikolojik uyum problemlerinin gelişimine etkisinin incelendiği bir çalışmada (Ladd ve Troop-Gordon, 2003), 193 kız, 206 erkek çocuk 5 yaşından 10 yaşına dek izlenmişlerdir. Araştırmada, çocukların dışa yönelik, içe yönelik davranış problemleri, yalnızlıkları, sosyal konumları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre okul öncesi dönemdeki saldırgan ve kaygılı davranışlar, ileriki yıllardaki uyumsuzluklarla doğrudan ilişkili bulunmuştur. Çocukların mizaçlarının yanı sıra yaşadıkları olumsuz akran deneyimlerinin ileriki yıllardaki uyumsuzlukla birebir ilişkisi bulunduğu belirlenmiştir. Olumsuz akran ilişkileri, çocukların öğrenme deneyimlerini olumsuz yönde etkileyebilmekte ve sosyalleşme açısından da risk oluşturabilmektedirler. Olumsuz akran alguları ile yalnızlık arasında ilişki bulunmuştur. Akranlar tarafından reddedilme ve akranların şiddetine maruz kalma ileriki yıllardaki dışa yönelik davranış problemleri için risk oluşturmaktadır. Akranlar tarafından reddedilme ile yalnızlık arasında ilişki bulunmuştur. Akranların şiddetine maruz kalmanın da zaman

içinde çocuğun kendine yönelik öz kabulünü azalttığı belirlenmiştir (Ladd ve Troop-Gordon, 2003).

Konu ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, özellikle yurt dışında yapılan çalışmalarda, okul öncesi dönem çocuklarının akran ilişkilerinin farklı değişkenler açısından, farklı yöntemler kullanılarak araştırıldığı ortaya çıkmaktadır. Türkiye’ de ise konu ile ilgili, ilköğretim ve ortaöğretim öğrencileri ile ilgili yapılan çalışmalarda artış görülmektedir. Okul öncesi dönem çocuklarının incelendiği araştırmaların yeterli olmadığı tespit edilmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın evreni, çalışma grupları, örnekleme, veri toplama araçları, veri toplama işlemi ve verilerin analizinde kullanılan istatistik teknikleri ile ilgili bilgiler sunulmuştur.

3. 1. Araştırma Modeli

Araştırmanın birinci bölümünde, Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği' nin, alt ölçeklerinin, Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği' nin ve Resimli Sosyometri Ölçeği' nin dilsel eşdeğerlik, güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın ikinci bölümünde ise 5-6 yaş çocuklarının akran ilişkilerinin çeşitli değişkenler (anne tutumu, cinsiyet, anne/baba eğitim düzeyi) açısından incelenmesi çalışması da tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir.

Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma modelidir. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve var olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 1995).

3. 2. Evren, Çalışma Grupları Ve Örneklem

3. 2. 1. Dilsel- Eşdeğerlik, Güvenirlik, Geçerlik Çalışmalarının Evren ve Çalışma Grupları

3. 2. 1. 1. Evren

Araştırmanın birinci bölümünde, **Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği ve Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği' nin dilsel eşdeğerlik çalışmalarının evrenini**, 2006-2007 eğitim- öğretim yılında, İstanbul ili, Avrupa yakasından Nişantaşı, Asya yakasından, Kadıköy, ve Üsküdar ilçelerindeki Milli Eğitim Bakanlığı' na bağlı resmi ve özel ilköğretim okullarının anasınıfları ve anaokullarına

devam eden, normal gelişim özellikleri gösteren 5-6 yaş grubu çocuklar oluşturmuştur.

Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği ve Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği' nin güvenilirlik geçerlik çalışmalarının evrenini, 2006-2007 eğitim-öğretim yılında, İstanbul ili, Avrupa yakasından Bağcılar, Bakırköy, Küçükçekmece, Beylikdüzü, Gaziosmanpaşa, Şişli, Fatih, Sultanbeyli, Büyükçekmece, Avcılar ilçeleriyle, Asya yakasından Kadıköy, Kartal, Üsküdar ilçelerindeki Milli Eğitim Bakanlığı' na bağlı resmi ve özel ilköğretim okullarının anasınıfı ve anaokullarına devam eden, normal gelişim özellikleri gösteren 5-6 yaş grubu çocuklar oluşturmuştur.

Resimli Sosyometri Ölçeği' nin, güvenilirlik geçerlik çalışmasının evreni, İstanbul ili Avrupa yakasından, Gaziosmanpaşa, ilçesi ile Asya yakasından Kadıköy ilçesindeki Milli Eğitim Bakanlığı' na bağlı resmi ilköğretim okullarının anasınıflarına devam eden, normal gelişim özellikleri gösteren 5-6 yaş grubu çocuklar oluşturmuştur.

3. 2. 1. 2. Çalışma Grupları

3. 2. 1. 2. 1. Ladd Ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği Ve Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği'nin Dilsel Eşdeğerlik, Güvenirlik, Geçerlik Çalışmalarının Çalışma Grupları

Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği ve Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği'nin dilsel eşdeğerlik çalışma grubu, İstanbul ili, Avrupa yakasından Nişantaşı, Asya yakasından, Kadıköy, ve Üsküdar ilçelerindeki Milli Eğitim Bakanlığı' na bağlı 2 özel, 4 resmi olmak üzere toplam 6 okuldan, 5-6 yaş grubu 120 çocuk ve 10 anaokulu öğretmeninden oluşmuştur.

Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği ve Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği'nin dilsel eşdeğerlik çalışma grubu, çalışmanın gereği İngilizceyi iyi derecede bilen anaokulu öğretmenlerinin bulunduğu okullardaki çocuklardan oluşturulmuştur. Ölçekleri dolduran anaokulu öğretmenlerinin tamamı bayan öğretmenlerden

oluşmakla birlikte, öğretmenlerin Türkçe' yi ve İngilizce' yi iyi derecede bildikleri, okulları yöneticileri ve öğretmenlerin kendileri tarafından belirtilmiştir.

Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği ve Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği'nin dilsel eşdeğerlik çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler aşağıda Tablo 1. ile Tablo 3. arasında sunulmuştur:

Tablo 1.

Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği ve Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği'nin Dilsel Eşdeğerlik Çalışma Grubunun Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	f	%
Kız	60	50.0
Erkek	60	50.0
Toplam	120	100.0

Tablo 1' de görüldüğü gibi, dilsel eşdeğerlik çalışma grubunun % 50' sini kız çocukları, % 50' sini erkek çocukları oluşturmaktadır.

Tablo 2.

Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği ve Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği'nin Dilsel Eşdeğerlik Çalışma Grubunun Yaşlara Göre Dağılımı

Yaş	f	%
5 Yaş	66	55.0
6 Yaş	54	45.0
Toplam	120	100.0

Tablo 2' de belirtildiği gibi dilsel eş değerlik çalışma grubunun % 66' sını 5 yaş grubu çocukları, % 54' ünü 6 yaş çocukları oluşturmaktadır.

Tablo 3.

Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği ve Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği'nin Dilsel Eşdeğerlik Çalışma Grubunun Okullara Göre Dağılımı

Okullar	f	%
F.M.V. Işık Nişantaşı Anaokulu	31	25.8
İstek Vakfı Belde Anaokulu	25	20.9
Nezahat Ahmet Keleşoğlu İlköğretim Okulu	20	16.7
Marmara Üniversitesi Uygulama Birimi (Göztepe kampüsü)	19	15.8
Marmara Üniversitesi Uygulama Birimi (Haydarpaşa kampüsü)	15	12.5
Üsküdar Ticaret Meslek Lisesi Anaokulu	10	8.3
Toplam	120	100.0

Tablo 3' de, dilsel eşdeğerlik çalışma grubunun okullara göre dağılımında, grubun % 25.8' inin F.M.V. Işık Nişantaşı Anaokulu' na, % 20.9' unun İstek Vakfı Belde Anaokulu' na, % 16.7' sinin Nezahat Ahmet Keleşoğlu İlköğretim Okulu' nun anasınıfına, % 15.8' inin Marmara Üniversitesi Göztepe Kampüsü Uygulama Birimi' ne, % 12.5' inin Marmara Üniversitesi Haydarpaşa Kampüsü Uygulama Birimi' ne, % 8.3' ünün de Üsküdar Ticaret Meslek Lisesi Anaokulu' na devam ettikleri görülmektedir.

Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği ve Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği'nin güvenilirlik geçerlik çalışma grubu, İstanbul ili, Avrupa yakasından Bağcılar, Bakırköy, Küçükçekmece, Beylikdüzü, Gaziosmanpaşa, Şişli, Fatih, Sultanbeyli, Büyükçekmece, Avcılar ilçeleriyle, Asya yakasından Kadıköy, Kartal, Üsküdar ilçelerindeki Milli Eğitim Bakanlığı' na bağlı 4 özel, 16 resmi olmak üzere toplam 20 okuldan, 5-6 yaş grubu 746 çocuk ve 35 anaokulu öğretmeninden oluşmuştur.

Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği, Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği'nin, güvenilirlik geçerlik çalışma grubu belirlenirken, Milli Eğitim Bakanlığı' nın "İstanbul İli Okullar Rehberi" temel alınmıştır.

Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği, Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği'nin güvenilirlik geçerlik çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler aşağıda Tablo 4. ile Tablo 15. arasında sunulmuştur:

Tablo 4.

Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği ve Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği'nin Güvenirlik Geçerlik Çalışma Grubunun Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	f	%
Kız	369	49.5
Erkek	377	50.5
Toplam	746	100.0

Tablo 4' de görüldüğü gibi, çalışma grubunun yaklaşık % 50' sini kız çocukları, % 50' sini erkek çocukları oluşturmaktadır.

Tablo 5.

Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği ve Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği'nin Güvenirlik Geçerlik Çalışma Grubunun Yaşlara Göre Dağılımı

Yaş	f	%
5 Yaş	255	34.2
6 Yaş	491	65.8
Toplam	746	100.0

Tablo 5' de belirtildiği gibi güvenilirlik geçerlik çalışma grubunun % 34.2' sini 5 yaş grubu çocukları, % 65.8' ini 6 yaş çocukları oluşturmaktadır.

Tablo 6.**Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği ve Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği'nin Güvenirlik Geçerlik Çalışma Grubunun Okullara Göre Dağılımı**

Okullar	f	%
S. M. Kaçaker Anaokulu	108	14.5
F.M.V. Işık Erenköy Anaokulu	99	13.3
Küçükçekmece Belediye Anaokulu	90	12.1
Papatya Anaokulu	57	7.6
Atatürk Kız Meslek Lisesi Uygulama Anaokulu	48	6.4
İstek Vakfı Kaşgarlı Mahmut Anaokulu	41	5.5
Marmara Üniversitesi Uygulama Birimi	33	4.4
Milenyum Anaokulları	26	3.5
Kuvay-i Milliye İlköğretim Okulu	25	3.4
Küçükköy Kız Meslek Lisesi Uygulama Anaokulu	25	3.4
Kaptan Hasan Paşa İlköğretim Okulu	22	2.9
Hobyarlı Ahmet Paşa İlköğretim Okulu	21	2.8
100. Yıl Ali Rıza Efendi İlköğretim Okulu	20	2.7
Kültür Koleji	19	2.5
Cemal Gürsel İlköğretim Okulu	18	2.4
Nene Hatun İlköğretim Okulu	18	2.4
Kartal İMKB Kız Meslek Lisesi Uygulama Anaokulu	18	2.4
Turgut Reis İlköğretim Okulu	17	2.3
Çengelköy İlköğretim Okulu	17	2.3
Nezahat Ahmet Keleşoğlu İlköğretim Okulu	10	1.3
Toplam	746	100.0

Tablo 6 incelendiğinde, güvenilirlik geçerlik çalışma grubunun okullara göre dağılımında, grubun % 14.5' inin S. M. Kaçaker Anaokulu' na, % 13.3' ünün F.M.V. Işık Erenköy Anaokulu' na, % 12.1' inin Küçükçekmece Belediye Anaokulu'

na, % 7.6' sının Papatya Anaokulu' na, % 6.4' ünün Atatürk Kız Meslek Lisesi Uygulama Anaokulu' na, % 5.5' inin İstek Vakfı Kaşgarlı Mahmut Anaokulu' na, % 4.4' ünün Marmara Üniversitesi Göztepe Kampüsü Uygulama Birimi' ne, % 3.5' inin Milenyum Anaokulları' na, % 3.4' ünün Kuvay-i Milliye İlköğretim Okulu' nun anasınıfına, % 3.4' ünün Küçükköy Kız Meslek Lisesi Uygulama Anaokulu'na, % 2.9' unun Kaptan Hasan Paşa İlköğretim Okulu' nun anasınıfına, % 2.8' inin Hobyarlı Ahmet Paşa İlköğretim Okulu' nun anasınıfına, % 2.7' sinin 100. Yıl Ali Rıza Efendi İlköğretim Okulu' nun anasınıfına, % 2.5' inin Kültür Koleji Anaokulu'na, % 2.4' ünün Cemal Gürsel İlköğretim Okulu' nun anasınıfına, % 2.4' ünün Kartal İMKB Kız Meslek Lisesi Uygulama Anaokulu'na, % 2.3' ünün Turgut Reis İlköğretim Okulu' nun anasınıfına, % 2.3' ünün Çengelköy İlköğretim Okulu' nun anasınıfına ve % 1.3' ünün Nezahat Ahmet Keleşoğlu İlköğretim Okulu' nun anasınıfına devam ettikleri görülmektedir.

Tablo 7.

Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği ve Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği'nin Güvenirlik Geçerlik Çalışma Grubunun Devam Ettikleri Okulların Aylık Ücretine Göre Sosyo Ekonomik Düzey Dağılımı

Sosyo Ekonomik Düzey	f	%
Alt- 55 ytl (İlköğretime Bağlı Anasınıfları)	182	24.3
Orta- 250 ytl-550 ytl arası (Uygulama Anaokulları- Bağımsız Anaokulları)	379	50.7
Yüksek -1.000 ytl ve üzeri (Özel Anaokulları)	185	24.7
Toplam	746	100.0

Tablo 7' de sunulduğu üzere güvenirlik geçerlik çalışma grubunun devam ettikleri okulların aylık ücretlerine göre sosyo ekonomik düzey dağılımında, grubun % 24.3'ü alt sosyo ekonomik düzeyde, % 50.7' si orta sosyo ekonomik düzeyde, % 24.7' si yüksek sosyo ekonomik düzeyde yer almaktadır.

Tablo 8.

Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği ve Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği'nin Güvenirlik Geçerlik Çalışma Grubunun Anne Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

Anne Eğitim Durumu	f	%
Okul yazar değil	2	0.3
Okur yazar	5	0.7
İlkokul mezunu	157	21.0
Ortaokul mezunu	68	9.1
Lise mezunu	266	35.7
Üniversite mezunu	248	33.2
Toplam	746	100.0

Tablo 8' de güvenirlik geçerlik çalışma grubunun annelerinin % 0.3' ünün okur yazar olmadığı, % 0.7' sinin okur yazar, % 21.0' inin ilkokul mezunu, % 9.1' inin ortaokul mezunu, % 35.7' sinin lise mezunu, % 33.2' sinin üniversite mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo 9.

Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği ve Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği'nin Güvenirlik Geçerlik Çalışma Grubunun Baba Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

Baba Eğitim Durumu	f	%
Okul yazar değil	0	0.0
Okur yazar	4	0.5
İlkokul mezunu	104	13.9
Ortaokul mezunu	78	10.5
Lise mezunu	255	34.2
Üniversite mezunu	305	40.9
Toplam	746	100.0

Tablo 9’ da güvenilirlik geçerlik çalışma grubunun babalarının % 0.5’ inin okur yazar, % 13.9’ unun ilkokul mezunu, % 10.5’ inin ortaokul mezunu, % 34.2’ sinin lise mezunu, % 40.9’ unun üniversite mezunu olup, okur yazar olmayan babanın bulunmadığı görülmektedir.

Tablo 10.

Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği ve Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği’nin Güvenirlik Geçerlik Çalışma Grubunun Anne Mesleğine Göre Dağılımı

Anne Mesleği	f	%
Ev Hanımı	406	54.4
Memur	126	16.9
İşçi	56	7.5
Serbest meslek	158	21.2
Toplam	746	100.0

Tablo 10. incelendiğinde, güvenilirlik geçerlik çalışma grubunun annelerinin % 54.4’ ünün ev hanımı, % 16.9’ unun memur, % 7.5’ inin işçi, % 21.2’ sinin serbest meslek sahibi olduğu görülmektedir.

Tablo 11.

Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği ve Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği’nin Güvenirlik Geçerlik Çalışma Grubunun Baba Mesleğine Göre Dağılımı

Baba Mesleği	f	%
Çalışmıyor	3	0.4
Memur	142	19.0
İşçi	131	17.6
Serbest meslek	459	61.5
Emekli	11	1.5
Toplam	746	100.0

Tablo 11. incelendiğinde, güvenilirlik geçerlik çalışma grubunun babalarının % 0.4' ünün herhangi bir işte çalışmadığı, % 19.0' unun memur, % 17.6' sının işçi olduğu, % 61.5' inin serbest meslek sahibi ve % 1.5' inin emekli olduğu görülmektedir.

Tablo 12.

Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği ve Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği'nin Güvenirlik Geçerlik Çalışma Grubunun Anne Yaşına Göre Dağılımı

Anne Yaşı	f	%
20-30 arası	233	31.2
31-40 arası	449	60.2
41 ve üstü	64	8.6
Toplam	746	100.0

Tablo 12' de belirtildiği gibi, güvenilirlik geçerlik çalışma grubunun annelerinin % 31.2' si 20-30 yaş arası, % 60.2' si 31-40 yaş arası, % 8.6' sı 41 yaş ve üstündedir.

Tablo 13.

Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği ve Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği'nin Güvenirlik Geçerlik Çalışma Grubunun Baba Yaşına Göre Dağılımı

Baba Yaşı	f	%
20-30 arası	71	9.5
31-40 arası	551	73.9
41 ve üstü	124	16.6
Toplam	746	100.0

Tablo 13' de görüldüğü gibi, güvenilirlik geçerlik çalışma grubunun babalarının % 9.5' i 20-30 yaş arası, % 73.9' u 31-40 yaş arası, % 16.6' sı 41 yaş ve üstündedir.

Tablo 14.

Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği ve Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği'nin Güvenirlik Geçerlik Çalışma Grubunun Kardeş Sayısına Göre Dağılımı

Kardeş Sayısı	f	%
Kardeşi yok	341	45.7
1 kardeş	333	44.6
2 kardeş	56	7.5
3 kardeş	14	1.9
4 ve üstü	2	0.3
Toplam	746	100.0

Tablo 14' de görüldüğü gibi, güvenilirlik geçerlik çalışma grubunun % 45.7' sinin kardeşi bulunmazken, % 44.6' sının 1 kardeşi, % 7.5' inin 2 kardeşi, % 1.9' unun 3 kardeşi, % 0.3' ünün 4 ve 4' ten fazla kardeşi bulunmaktadır.

Tablo 15.

Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği ve Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği'nin Güvenirlik Geçerlik Çalışma Grubunun Kardeş Cinsiyetine Göre Dağılımı

Kardeş cinsiyeti	f	%
Kız	193	47.5
Erkek	175	43.1
Hem kız hem erkek	38	9.4
Toplam	406	100.0

Tablo 15' de görüldüğü gibi, güvenilirlik geçerlik çalışma grubunda kardeşi olanlardan % 47.5' inin kız kardeşi, % 43.1' inin erkek kardeşi, % 9.4' ünün hem kız hem erkek kardeşi bulunmaktadır.

3. 2. 1. 2. 2. Resimli Sosyometri Ölçeği'nin Güvenirlik, Geçerlik Çalışmalarının Çalışma Grubu

Resimli Sosyometri Ölçeği' nin, güvenilirlik geçerlik çalışma grubu, İstanbul ili Avrupa yakasından, Gaziosmanpaşa, ilçesi ile Asya yakasından Kadıköy, ilçesindeki Milli Eğitim Bakanlığı' na bağlı bir özel, iki resmi olmak üzere toplam 3 okuldan, 5-6 yaş grubu 100 çocuktan oluşmaktadır.

Resimli Sosyometri Ölçeği' nin, güvenilirlik geçerlik çalışma grubu belirlenirken, Milli Eğitim Bakanlığı' nın “İstanbul İli Okullar Rehberi” temel alınmıştır.

Resimli Sosyometri Ölçeği'nin güvenilirlik geçerlik çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler aşağıda Tablo 16. ile Tablo 27. arasında sunulmuştur:

Tablo 16.

Resimli Sosyometri Ölçeği'nin Güvenirlik Geçerlik Çalışma Grubunun Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	f	%
Kız	50	50.0
Erkek	50	50.0
Toplam	100	100.0

Tablo 16' da görüldüğü gibi, güvenilirlik geçerlik çalışma grubunun % 50' sini kız çocukları, % 50' sini erkek çocukları oluşturmaktadır.

Tablo 17.

Resimli Sosyometri Ölçeği'nin Güvenirlik Geçerlik Çalışma Grubunun Yaşlara Göre Dağılımı

Yaş	f	%
5 Yaş	43	43.0
6 Yaş	57	57.0
Toplam	100	100.0

Tablo 17’ de görüldüğü gibi, güvenilirlik geçerlik çalışma grubunun % 43’ ü, 5 yaş, % 57’ si 6 yaş grubu çocuklardan oluşmaktadır.

Tablo 18.

Resimli Sosyometri Ölçeği’nin Güvenirlik Geçerlik Çalışma Grubunun Okullara Göre Dağılımı

Okullar	f	%
Adnan Menderes İlköğretim Okulu	40	40.0
F. M. V. Erenköy Işık Anaokulu	36	36.0
Küçükköy Kız Meslek Lisesi Uygulama Anaokulu	24	24.0
Toplam	100	100.0

Tablo 18’ de güvenilirlik geçerlik çalışma grubunun okullara göre dağılımında, grubun % 40’ ının Adnan Menderes İlköğretim Okulu’ nun anasınıfına, % 36’ sının F. M. V. Erenköy Işık Anaokulu’ na, % 24’ ünün Küçükköy Kız Meslek Lisesi Uygulama Anaokulu’na devam eden çocuklardan oluştuğu görülmektedir.

Tablo 19.

Resimli Sosyometri Ölçeği’nin Güvenirlik Geçerlik Çalışma Grubunun Devam Ettikleri Okulların Aylık Ücretine Göre Sosyo Ekonomik Düzey Dağılımı

Sosyo Ekonomik Düzey	f	%
Alt (İlköğretime Bağlı Anasınıfı)	40	40.0
Orta (Uygulama Anaokulu)	24	24.0
Yüksek (Özel Anaokulu)	36	36.0
Toplam	100	100.0

Tablo 19’ da sunulduğu üzere güvenilirlik geçerlik çalışma grubunun devam ettikleri okulların aylık ücretlerine göre sosyo ekonomik düzey dağılımında, grubun % 40’ ı alt sosyo ekonomik düzeyde, % 24’ ü orta sosyo ekonomik düzeyde, % 36’ sı yüksek sosyo ekonomik düzeyde yer almaktadır.

Tablo 20.

Resimli Sosyometri Ölçeği'nin Güvenirlik Geçerlik Çalışma Grubunun Anne Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

Anne Eğitim Durumu	f	%
Okul yazar değil	0	0.0
Okur yazar	1	1.0
İlkokul mezunu	33	33.0
Ortaokul mezunu	7	7.0
Lise mezunu	22	22.0
Üniversite mezunu	37	37.0
Toplam	100	100.0

Tablo 20' de, güvenirlik geçerlik çalışma grubunun annelerinin % 1.0' inin okur yazar, % 33' ünün ilkokul mezunu, % 7' sinin ortaokul mezunu, % 22' sinin lise mezunu, % 37' sinin üniversite mezunu olup, okur yazar olmayanın bulunmadığı görülmektedir.

Tablo 21.

Resimli Sosyometri Ölçeği'nin Güvenirlik Geçerlik Çalışma Grubunun Baba Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

Baba Eğitim Durumu	f	%
Okul yazar değil	0	0.0
Okur yazar	0	0.0
İlkokul mezunu	20	20.0
Ortaokul mezunu	10	10.0
Lise mezunu	25	25.0
Üniversite mezunu	45	45.0
Toplam	100	100.0

Tablo 21' de güvenirlik geçerlik çalışma grubunun babalarının % 20' sinin ilkokul mezunu, % 10' unun ortaokul mezunu, % 25' inin lise mezunu, % 45' inin üniversite

mezunu olup, yalnızca okur yazar olmayan ve okur yazar olanların bulunmadığı görülmektedir.

Tablo 22.

Resimli Sosyometri Ölçeği'nin Güvenirlik Geçerlik Çalışma Grubunun Anne Mesleğine Göre Dağılımı

Anne Mesleği	f	%
Ev hanımı	61	61.0
Memur	17	17.0
İşçi	2	2.0
Serbest meslek	20	20.0
Toplam	100	100.0

Tablo 22. incelendiğinde, güvenilirlik geçerlik çalışma grubunun annelerinin % 61' inin ev hanımı, % 17' sinin memur, % 2' sinin işçi olduğu, % 20' sinin serbest meslek sahibi olduğu görülmektedir.

Tablo 23.

Resimli Sosyometri Ölçeği'nin Güvenirlik Geçerlik Çalışma Grubunun Baba Mesleğine Göre Dağılımı

Baba Mesleği	f	%
Çalışmıyor	1	1.0
Memur	19	19.0
İşçi	11	11.0
Serbest meslek	68	68.0
Emekli	1	1.0
Toplam	100	100.0

Tablo 23. incelendiğinde, güvenilirlik geçerlik çalışma grubunun babalarının % 1' inin çalışmadığı, % 19' unun memur, % 11' inin işçi olduğu, % 68' inin serbest meslek sahibi ve % 1' inin emekli olduğu görülmektedir.

Tablo 24.

Resimli Sosyometri Ölçeği'nin Güvenirlik Geçerlik Çalışma Grubunun Anne Yaşına Göre Dağılımı

Anne Yaşı	f	%
20-30 arası	20	20.0
31-40 arası	66	66.0
41 ve üstü	14	14.0
Toplam	100	100.0

Tablo 24' de belirtildiği gibi, güvenilirlik geçerlik çalışma grubunun annelerinin % 20' si 20-30 yaş arası, % 66' sı 31-40 yaş arası, % 14' ü 41 yaş ve üstündedir.

Tablo 25.

Resimli Sosyometri Ölçeği'nin Güvenirlik Geçerlik Çalışma Grubunun Baba Yaşına Göre Dağılımı

Baba Yaşı	f	%
20-30 arası	5	5.0
31-40 arası	69	69.0
41 ve üstü	26	26.0
Toplam	100	100.0

Tablo 25' de belirtildiği gibi, güvenilirlik geçerlik çalışma grubunun annelerinin % 5.0' i 20-30 yaş arası, % 69' u 31-40 yaş arası, % 26' sı 41 yaş ve üstündedir.

Tablo 26.

Resimli Sosyometri Ölçeği'nin Güvenirlik Geçerlik Çalışma Grubunun Kardeş Sayısına Göre Dağılımı

Kardeş Sayısı	f	%
Kardeşi yok	45	45.0
1 kardeş	45	45.0
2 kardeş	6	6.0
3 kardeş	2	2.0
4 ve üstü	2	2.0
Toplam	100	100.0

Tablo 26' da görüldüğü gibi, güvenirlik geçerlik çalışma grubunun % 45' inin kardeşi bulunmazken, % 45' inin 1 kardeşi, % 6' sının 2 kardeşi, % 2' sinin 3 kardeşi, % 2' sinin 4 ve 4' ten fazla kardeşi bulunmaktadır.

Tablo 27. Resimli Sosyometri Ölçeği'nin Güvenirlik Geçerlik Çalışma Grubunun Kardeş Cinsiyetine Göre Dağılımı

Kardeş Cinsiyeti	f	%
Kız	25	33.0
Erkek	25	33.0
Hem kız hem erkek	26	34.0
Toplam	76	100.0

Tablo 27' de görüldüğü gibi, güvenirlik geçerlik çalışma grubunda kardeşi olanlardan % 33' ünün kız kardeşi, % 33' ünün erkek kardeşi, % 34' ünün hem kız hem erkek kardeşi bulunmaktadır.

3. 2. 2. 5-6 Yaş Çocuklarının Akran İlişkilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi Çalışmasının Evren Ve Örnekleme

3. 2. 2. 1. Evren

Araştırmanın, akran ilişkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelendiği ikinci bölümünün evreni, 2007-2008 eğitim-öğretim yılında, İstanbul ilinin, Avrupa yakasından Fatih, Bayrampaşa, Gaziosmanpaşa, Büyükçekmece ve Beşiktaş ilçeleriyle, Asya yakasından Kadıköy, Üsküdar, Ümraniye, Kartal ve Maltepe ilçelerindeki Milli Eğitim Bakanlığı' na bağlı resmi ilköğretim okullarının anasınıflarına devam eden 5-6 yaş çocuklarından oluşmuştur.

3. 2. 2. 1. Örneklem

Araştırmanın, akran ilişkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelendiği ikinci bölümünün örneklem grubunu, 2007-2008 eğitim-öğretim yılında, İstanbul ilinin, Avrupa yakasından Fatih, Bayrampaşa, Gaziosmanpaşa, Büyükçekmece ve Beşiktaş ilçeleriyle, Asya yakasından Kadıköy, Üsküdar, Ümraniye, Kartal ve Maltepe ilçelerindeki Milli Eğitim Bakanlığı' na bağlı toplam 10 resmi ilköğretim okulunun anasınıflarına devam eden, 5-6 yaş grubu 461 çocuk, 26 öğretmen, 461 anne oluşturmuştur.

Araştırmanın, akran ilişkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelendiği ikinci bölümünün örneklem grubunun belirlenmesi aşağıda belirtilen aşamalarla gerçekleştirilmiştir:

- Örneklem belirlenmesinde, oransız eleman örnekleme (yansız örnekleme) yönteminden yararlanılmıştır.
- İstanbul ilindeki çeşitli ilçelerde yer alan okullar, aldıkları ücretlere göre alt (resmi ilköğretim okullarının anasınıfları), orta (kız meslek liselerinin uygulama anaokulları, bağımsız anaokulları), üst (özel okullar) olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. Üç grup içinde araştırma için alt sosyo ekonomik düzeyi temsil ettiği düşünülen ilköğretim okullarının anasınıfları araştırmanın ikinci bölümüne dahil edilmiştir. İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü' nden, resmi ilköğretim okullarının ilçelere göre isim listeleri yapılan başvuru ile alınmıştır.

- İstanbul iline bağlı tüm ilçelerin isimleri ayrı kağıtlara yazılarak, tombala yöntemi ile 10 ilçenin adı belirlenmiştir. Belirlenen ilçelerdeki okulların isimleri, İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan listeden yararlanılarak ayrı kağıtlara yazılarak, her ilçeden bir okul okul isimlerinin yazıldığı kağıtların bir poşetin içinden karıştırılarak çekilmesi ile belirlenmiştir.
- Belirlenen ilköğretim okullarının anasınıflarında araştırmanın ikinci bölümünün yapılabilmesi için İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne başvuru yapılmıştır.
- İzin yazısının çıkmasının ardından 2007-2007 eğitim öğretim yılının güz döneminde, Kasım-Ocak ayları arasında veri toplama işlemi gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın, akran ilişkilerin çeşitli değişkenler açısından incelendiği ikinci bölümünün örneklem grubunun demografik bilgileri aşağıda Tablo 28. ile Tablo 37. arasında sunulmuştur:

Tablo 28.

Akran İlişkilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelendiği Araştırmanın Örneklem Grubunun Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	f	%
Kız	222	48.2
Erkek	239	51.8
Toplam	461	100.0

Tablo 28' de görüldüğü gibi, örneklem grubunun % 48.2' sini kız çocukları, % 51.8' ini erkek çocukları oluşturmaktadır.

Tablo 29.

Akran İlişkilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelendiği Araştırmanın Örneklem Grubunun Okullara Göre Dağılımı

Okullar - İlçeler	f	%
Ahmet Haşim İlköğretim Okulu (Bayrampaşa)	100	21.7
İ. M. K. B. İlköğretim Okulu (Beylikdüzü)	87	18.9
Güzide Yılmaz İlköğretim Okulu (Maltepe)	64	13.9
Eşref Bitlis İlköğretim Okulu (Gaziosmanpaşa)	51	11.1
İhsan Bayrakçı İlköğretim Okulu (Kartal)	49	10.6
Hekimoğlu Ali Paşa İlköğretim Okulu (Fatih)	35	7.6
Yenidoğan Fatih İlköğretim Okulu (Ümraniye)	33	7.2
Sabri Artam Vakfı İlköğretim Okulu (Üsküdar)	20	4.3
Anafartalar İlköğretim Okulu (Beşiktaş)	14	3.0
Halil Türkkan İlköğretim Okulu (Kadıköy)	8	1.7
Toplam	461	100.0

Tablo 29’ da örneklem grubunun okullara göre dağılımında, grubun % 21.7’ sinin Ahmet Haşim İlköğretim Okulu’ nun, % 18.9’ unun İ. M. K. B. İlköğretim Okulu Anaokulu’ nun, % 13.9’ unun Güzide Yılmaz İlköğretim Okulu’ nun, % 11.1’ inin Eşref Bitlis İlköğretim Okulu’ nun, % 10.6’ sının İhsan Bayrakçı İlköğretim Okulu’ nun, % 7.6’ sının Hekimoğlu Ali Paşa İlköğretim Okulu’ nun, % 7.2’ sinin Yenidoğan Fatih İlköğretim Okulu’ nun, % 4.3’ ünün Sabri Artam Vakfı İlköğretim Okulu’ nun, % 3’ ünün Anafartalar İlköğretim Okulu’ nun, % 1.7’ sinin Halil Türkkan İlköğretim Okulu’ nun anasınıflarına devam eden çocuklardan oluştuğu görülmektedir.

Tablo 30.

Akran İlişkilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelendiği Araştırmanın Örneklem Grubunun Anne Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

Anne Eğitim Durumu	f	%
Okul yazar değil	4	0.9
Okur yazar	3	0.7
İlkokul mezunu	143	31.0
Ortaokul mezunu	69	15.0
Lise mezunu	174	37.7
Üniversite mezunu	68	14.8
Toplam	461	100.0

Tablo 30' da örneklem grubunun annelerinin % 0.9' unun okur yazar olmadığı, % 0.7' sinin okur yazar olduğu, % 31' inin ilkokul mezunu, % 15' inin ortaokul mezunu, % 37.7' sinin lise mezunu, % 14.8' inin üniversite mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo 31.

Akran İlişkilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelendiği Araştırmanın Örneklem Grubunun Baba Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

Baba Eğitim Durumu	f	%
Okul yazar değil	0	0.0
Okur yazar	2	0.4
İlkokul mezunu	99	21.5
Ortaokul mezunu	81	17.6
Lise mezunu	176	38.2
Üniversite mezunu	103	22.3
Toplam	461	100.0

Tablo 31 de örneklem grubunun babalarının % 0.4' ünün okur yazar olduğu, % 21.5' inin ilkokul mezunu, % 17.6' sının ortaokul mezunu, % 38.2' sinin lise mezunu, %

22.3' ünün üniversite mezunu olduğu, okur yazar olmayan bulunmadığı görülmektedir.

Tablo 32.

Akran İlişkilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelendiği Araştırmanın Örneklem Grubunun Anne Mesleğine Göre Dağılımı

Anne Mesleği	f	%
Ev hanımı	339	73.5
Memur	40	8.7
İşçi	37	8.0
Serbest meslek	45	9.8
Toplam	461	100.0

Tablo 32. incelendiğinde, örneklem grubunun annelerinin % 73.5' inin ev hanımı, % 8.7' sinin memur, % 8.0' inin işçi olduğu, % 9.8' inin serbest meslek sahibi olduğu görülmektedir.

Tablo 33.

Akran İlişkilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelendiği Araştırmanın Örneklem Grubunun Baba Mesleğine Göre Dağılımı

Baba Mesleği	f	%
Çalışmıyor	7	1.5
Memur	48	10.4
İşçi	125	27.1
Serbest Meslek	272	59.0
Emekli	9	2.0
Toplam	461	100.0

Tablo 33. incelendiğinde, örneklem grubunun babalarının % 1.5' inin çalışmadığı, % 10.4' ünün memur, % 27.1' inin işçi olduğu, % 59' unun serbest meslek sahibi, % 2.0' sinin ise emekli olduğu görülmektedir.

Tablo 34.

Akran İlişkilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelendiği Araştırmanın Örneklem Grubunun Anne Yaşına Göre Dağılımı

Anne Yaşı	f	%
20-30 arası	200	43.4
31-40 arası	228	49.5
41 ve üstü	33	7.2
Toplam	461	100.0

Tablo 34' de belirtildiği gibi, örneklem grubunun annelerinin % 43.4' ü 20-30 yaş arası, % 49.5' i 31-40 yaş arası, % 7.2' si 41 yaş ve üstündedir.

Tablo 35.

Akran İlişkilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelendiği Araştırmanın Örneklem Grubunun Baba Yaşına Göre Dağılımı

Baba Yaşı	f	%
20-30 arası	70	15.2
31-40 arası	314	68.1
41 ve üstü	77	16.7
Toplam	461	100.0

Tablo 35' de belirtildiği gibi, örneklem grubunun babalarının % 15.2' si 20-30 yaş arası, % 68.1' i 31-40 yaş arası, % 16.7' si 41 yaş ve üstündedir.

Tablo 36.

Akran İlişkilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelendiği Araştırmanın Örneklem Grubunun Kardeş Sayısına Göre Dağılımı

Kardeş Sayısı	f	%
Kardeşi yok	148	32.1
1 kardeş	210	45.6
2 kardeş	56	12.1
3 kardeş	20	4.3
4 ve üstü	27	5.9
Toplam	461	100.0

Tablo 36' da görüldüğü gibi, örneklem grubunun % 32.1' inin kardeşi bulunmazken, % 45.6' sının 1 kardeşi, % 12.1' inin 2 kardeşi, % 4.3' ünün 3 kardeşi, % 5.9' unun 4 ve 4' ten fazla kardeşi bulunmaktadır.

Tablo 37.

Akran İlişkilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelendiği Araştırmanın Örneklem Grubunun Kardeş Cinsiyetine Göre Dağılımı

Kardeş Cinsiyeti	f	%
Kız	121	38.4
Erkek	125	39.7
Hem kız hem erkek	69	21.9
Toplam	315	100.0

Tablo 37' de görüldüğü gibi, örneklem grubunda, olan çocukların kardeşi bulunanlardan % 38.4' ünün kız kardeşi, % 39.7' sinin erkek kardeşi, % 21.9' unun hem kız hem erkek kardeşi bulunmaktadır.

3. 3. Verilerin Toplanması

3. 3. 1. Veri Toplama Araçları

Araştırmada beş veri toplama aracından yararlanılmıştır:

- Kişisel Bilgi Formu
- Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği
- Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği
- Resimli Sosyometri Ölçeği
- Aile Tutum Envanteri

3. 3 1. 1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmanın dilsel eşdeğerlik, güvenirlik, geçerlik ve akran ilişkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi bölümlerinde kullanılan kişisel bilgi formu, araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Çocuklara ait bilgilerin yer aldığı formda, çocuklarla ilgili cinsiyet, doğum tarihi, okul adı, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, anne yaşı, baba yaşı, anne mesleği, baba mesleği, kardeş sayısı, kardeş cinsiyeti soruları yer almaktadır.

3. 3. 1. 2. Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği (The Child Behavior Scale)

Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği, 1996' da öğretmenlerin bilgileri doğrultusunda, okul öncesi dönem çocuklarının okulda akranlarıyla olan ilişkilerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiş bir ölçme aracıdır. Gary W. Ladd ve Suzan M. Profilet tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, saldırgan davranış, başkalarına yardımı amaçlayan sosyal davranış ve üç tip çekingen davranış (asosyal davranış, dışlanma, korkulu-kaygılı olma) ve aşırı hareketlilik olmak üzere 6 tip davranış yapısını içermektedir.

1. Çekingen Davranış: Çekingen davranışın üç türünden ilki, **asosyal davranış**, akran grubundaki etkinliklerden uzakta kalmayla meydana gelen yalnız kalmayı ifade eder. **Dışlanma** ise akranlar tarafından dışlanmayı, akran ortamından izole olmayı ifade eder. **Korkulu-kaygılı** davranış ise sosyal ortamda çocukların farklı durumlar karşısında ağlama, üzülme, korkma gibi tepkilerini belirtir.

2. Saldırgan Davranış: Ölçekteki davranış yapılarından saldırganlıkta akranlara yönelik fiziksel ve sözel saldırganlık yer almaktadır.

3. Başkalarına Yardımı Amaçlayan Sosyal Davranış: Başkalarına yardımı amaçlayan sosyal davranış, akranlara yönelik empatik, işbirlikli, kibar, yardım etmeye yönelik davranışları içerir.

4. Aşırı Hareketli Davranış: Dışa yönelik olan bu davranış problemi sadece okul öncesi asosyal davranış örnekleriyle ilgili değil, okul uyumu problemleriyle de ilişkilidir.

Ölçeğe ait iç güvenirlik çalışmalarının sonucunda elde edilen alt ölçeklerin iç tutarlık katsayıları aşağıda sunulmuştur (Ladd ve Profilet, 1996):

- Akranlarına karşı saldırganlık: .89 (p < .01)
- Akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranışlar göstermek: .92 (p < .01)
- Akranlarına karşı asosyal davranışlar göstermek: .87 (p < .01)
- Akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma: .77 (p < .01)
- Akranları tarafından dışlanma: .94 (p < .01)
- Aşırı hareketlilik: .88 (p < .01)

Her bir alt ölçeğe ait test- tekrar test ölçümlerinin sonuçları, iki ölçüm arasında tüm alt ölçeklerin zamana karşı değişmezliği (p < .05) ortaya konulmuştur. Yapı geçerliğinde alt ölçeklerin birbirleriyle ilişkileri korelasyon yöntemiyle incelenmiş ve ölçeğin yapısal geçerliğe sahip olduğu (p < .05, p < .01, p < .001) belirlenmiştir (Ladd ve Profilet, 1996).

Geçerlik çalışmalarında yapısal geçerlikte, öğretmen, akran değerlendirmelerine başvurulmuş ve gözlemler yapılmıştır. Akranlar, öğretmen değerlendirmeleri ve gözlem sonuçları ile ölçek sonuçları arasında anlamlı ilişkilerin olduğu (p < .05, p < .01, p < .001) bulunmuştur. Kriter geçerliğinde de cinsiyet değişkeni ve sosyometri tekniğinden yararlanılmıştır. Cinsiyet değişkeniyle ilgili elde edilen sonuçlar, önceki araştırmaları destekleyecek şekilde erkek çocuklarının kız çocuklarına göre saldırgan davranışlara daha sık başvurdukları yönünde olmuştur. Sosyometri sonuçları da ölçekten elde edilen sonuçlarla tutarlılık göstermiştir. Şöyle ki saldırganlık, dışlanma ve asosyalite ölçeklerinden yüksek puanlar alan çocukların akranları tarafından reddedildikleri belirlenmiştir.

Güvenirlik geçerlik çalışmalarının sonucunda, Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği' nin okul öncesi dönem çocuklarının akran ilişkilerini altı davranış biçimi doğrultusunda değerlendirme açısından güvenilir ve geçerli bir ölçek olduğu tespit edilmiştir.

Ölçek, 6 alt ölçekten ve toplam 44 maddeden oluşmaktadır. Alt ölçekler ve madde sayıları aşağıdaki gibidir (Ladd ve Profilet, 1996):

1. Akranlarına karşı saldırganlık (7 madde)
2. Akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranışlar göstermek (10 madde)
3. Akranlarına karşı asosyal davranışlar göstermek (7 madde)
4. Akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma (9 madde)
5. Akranları tarafından dışlanma (7 madde)
6. Aşırı hareketlilik (4 madde)

Ölçeğin materyali, yanıtların üzerinde işaretlendiği, soru formundan oluşmaktadır. Ölçeğin başında, ölçeğin nasıl doldurulacağı ile ilgili açıklama yer almaktadır. Tüm maddeler “Uygun Değil”, “Bazen Uygun”, “Tamamen Uygun” ifadeleriyle değerlendirilmektedir. “Uygun Değil” yanıtına 0 puan, “Bazen Uygun” yanıtına 1 puan, “Tamamen Uygun” yanıtına 2 puan verilmektedir. Ölçekte, alt ölçeklerin yapısı gereği genel bir toplam puandan söz edilememektedir. Her bir alt ölçek, kendi içinde değerlendirilmektedir. Alt ölçeklerden alınan toplam puanlar, o ölçeğin temsil ettiği davranışın hangi sıklıkta gerçekleştirildiğini ifade etmektedir.

Ölçeğin uygulanması için özel bir eğitim gerekmemekle birlikte, öğretmenin çocukları çok iyi tanımış olması, ölçeğe verilecek yanıtların güvenilirliği açısından önem taşımaktadır.

3. 3. 1. 3. Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği

1997’ de Kochenderfer ve Ladd tarafından, 5-6 yaş çocukları için geliştirilen “Akranların Şiddetine Maruz Kalma- Kişisel Değerlendirme (Self Reports of Victimization) Ölçeği’ nden yola çıkılarak, 2002’ de geliştirilen bir ölçme aracıdır.öğretmenler tarafından doldurulmaktadır (Ladd ve Kochenderfer-Ladd, 2002).

1997’ de geliştirilen Akranların Şiddetine Maruz Kalma- Kişisel Değerlendirme Ölçeği’ okul öncesi dönem çocuklarının maruz kaldıkları akran şiddetini ortaya

çıkarmak için geliştirilmiş güvenilirlik, geçerlik analizleri yapılmış bir ölçme aracıdır. Ölçeğin, iç tutarlık katsayısı .71 ($p < .01$) olarak bulunmuştur. Kriter geçerliğinde de kişisel değerlendirmeler sonucu ortaya çıkan akranların şiddetine maruz kalma ile yalnızlık, depresif belirtiler ve kaygı ile olumlu yönde anlamlı ilişki bulunurken, akran kabulü ile de olumsuz yönde ilişkili bulunmuştur (Ladd ve Kochenderfer-Ladd, 2002).

1997’ de geliştirilen “Akranların Şiddetine Maruz Kalma- Kişisel Değerlendirme (Self Reports of Victimization) Ölçeği ile aynı maddelere sahip Öğretmen Formu’ nda, akran saldırganlığının dört tipi (fiziksel, dolaylı, doğrudan ve genel) ile ilgili birer tane olmak üzere toplam dört madde bulunmaktadır. Her madde, “Hiçbir zaman”, “Bazen”, ve “Her zaman” ifadeleriyle değerlendirilmektedir. Öğretmen Formu da, öğretmen akranların şiddetine maruz kalmanın belirlenmesi amacıyla oluşturulmuştur. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı .79 ($p < .01$) bulunurken, kriter geçerliği olarak ise ölçekten elde edilen sonuçlarla, sosyal davranışlara ilişkin öğretmen değerlendirmeleri, akran reddine ilişkin akran görüşleri, yalnızlık ile ilgili kişisel görüşler arasında anlamlı düzeyde, olumlu yönde ilişki bulunmuştur (Ladd ve Kochenderfer-Ladd, 2002).

3. 3. 1. 4. Resimli Sosyometri Ölçeği

Asher, Singleton, Tinsley ve Hymel tarafından 1979’ da geliştirilen ölçekte, her bir çocuğa sınıftaki arkadaşlarının fotoğrafları tek tek gösterilir ve fotoğraftaki arkadaşını ne kadar sevdiği sorulur. Çocuk soruya vereceği cevaba göre arkadaşının fotoğrafını, üzerinde Gülen Yüz (Çok severim cevabını temsil etmektedir), İfadesiz Yüz (Az Severim cevabını temsil etmektedir), Üzgün Yüz (Hiç sevmem cevabını temsil etmektedir) resimlerinin bulunduğu kutulardan birinin içine atar.

Resimli sosyometri tekniğinin güvenilirliği, Asher, Singleton, Tinsley ve Hymel tarafından 1979’ da yapılmıştır. 4 yaşındaki 19 çocuk (10 erkek, 9 kız) ile gerçekleştirilen çalışmada, çocukların her birine akranlarının fotoğrafları gösterilerek oyun oynamayı en çok sevdikleri ve sevmedikleri 3 arkadaşlarının kim olduğunu belirlemek amaçlanmıştır. Test- tekrar test güvenilirliği yapılan çalışmada, 2 ölçüm, 4 hafta arayla yapılmıştır. Çocuklara sırayla her bir arkadaşının fotoğrafı gösterilmiş ve arkadaşlarıyla oyun oynamayı ne kadar sevdiklerini üç duygusal durumu (mutlu,

üzgün, ifadesiz) belirten yüzlerle değerlendirmeleri istenmiştir. Bu duygusal durumları belirten resimler üç farklı kutuya yerleştirilmiştir. Çocuktan her bir arkadaşının resmini, onunla oyun oynamayı ne kadar sevdiğine göre bu üç kutudan birine bırakarak göstermeleri istenmiştir. Değerlendirme sonucunda üç sosyometrik sonuç ortaya çıkarılmıştır:

1. Tüm çocuklara ait olumlu seçimler.
2. Tüm çocuklara ait olumsuz seçimler.
3. Tüm çocuklara ait ortalama seçimler.

Test tekrar test sonucunda, olumlu seçimler için $r(17) = .56$ ($p < 0.5$), olumsuz seçimler için $r(17) = .81$, ($p < .01$) bulunmuştur. Sonuçlar ölçeğin geçerli olduğunu göstermektedir (Asher, Singleton, Tinsley ve Hymel, 1979).

Bu araştırma kapsamında, Resimli Sosyometri Ölçeği' ne üç soru daha eklenerek, dört sorulu bir ölçek oluşturulmuştur.

3. 3. 1. 5. Aile Tutum Envanteri

Anadolu Liseleri ve Özel Türk ve Yabancı Okullara Giriş Sınavları' nın ortaya çıkarttığı yarışma ortamıyla ilişkili olduğu sanılan ebeveyn tutumlarının ölçülmesini sağlamak amacıyla, bu ölçek; 1989' da A.Torun ve N. Öner tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin belirlenen alt ölçeklerine uygun olarak farklı ölçeklerden uyan maddelerin doğrudan ya da uyarlanarak alınması ve araştırmacılar tarafından oluşturulan maddelerin de eklenmesiyle ilk aşamada 88 maddelik bir ölçek oluşturulmuştur. Geçerlik güvenirlik çalışmalarının ardından 30 maddelik kısaltılmış bir form elde edilmiştir (Torun, 1989).

N. Öner tarafından 1992' de geçerliği, güvenirliği düşük olan maddeler tekrar gözden geçirilmiş 90 maddelik yeni bir form elde edilmiştir. 342 anneden oluşan bir gruba uygulanan bu maddelerden en güvenilir ve geçerli olan 45 tanesi ile ölçeğe son şekli verilmiştir (Akt. Öner, 1997, s. 548).

Ölçeğin güvenirlik çalışmaları kapsamında, 45 maddelik forma uygulanan 3 ve 4 boyutlu faktör analizinde varimax rotasyonu ile elde edilen bulgulardan 3 boyutlu çözümlemenin anlamlı olduğu, buna göre toplam puan varyansının % 17' sini açıklayan birinci faktörün, "çocukla özdeşleşme, toplam puan varyansının % 9 ve % 5' ini açıklayan diğer iki faktörün ise "sosyal hareketlilik" ve "demokratik /otoriter"

çocuk yetiştirme alt testlerine ait maddeleri içerdiği bulunmuştur. Bu bulgulardan envanter toplam puanının annenin çocuğuna ve eğitimine olan tutumu hakkında bilgi vereceği sonucuna varılmıştır (Akt. Öner, 1997, s. 549).

İç güvenirlik çalışmaları kapsamında da tüm ölçek için cronbach alfa katsayısı .87, özdeşim alt testi için .78 ($p < .01$), uyma alt testi için .67 ($p < .01$), sosyal hareketlilik alt testi için .77 ($p < .01$), demokrasi alt testi için .66 ($p < .01$) olarak bulunmuştur. Madde-toplam puan korelasyon katsayısı olarak da tüm ölçek için .36 ($p < .01$), özdeşim alt testi için .40 ($p < .01$), uyma alt testi için .40 ($p < .01$), sosyal hareketlilik alt testi için .36 ($p < .01$) ve demokrasi alt testi için .36 ($p < .01$) bulunmuştur (Akt. Öner, 1997, s. 548).

Ölçek anne ve babaların çocuk yetiştirme tutumlarını ölçmektedir. Ölçeğin uygulaması sırasında zaman sınırlaması olmamakla birlikte grup olarak uygulanabilmektedir.

45 maddeli ölçeğin 4 alt ölçeği vardır:

1. Demokratik/ otoriter çocuk yetiştirme yöntemleri (DEMO) 8 madde.
2. Çocukla özdeşleşme (ÖZDEŞ): 15 madde.
3. Uyma davranışı (UYMA): 7 madde.
4. Sosyal hareketlilik (SOSHAR): 15 madde.

Bu araştırmada, annelerin çocuk yetiştirme yöntemlerini ortaya koymak amacıyla “Demokratik/ otoriter çocuk yetiştirme yöntemleri (DEMO)” alt ölçeği kullanılmıştır.

Ölçekte yanıtlar soru formu üzerinde işaretlenmektedir. Soru formunun başında bir sayfalık açıklama bulunmaktadır.

Her madde için “Tamamen Katılıyorum” (4 puan), “Oldukça Katılıyorum” (3 puan), “Biraz Katılıyorum” (2 puan) ve “Katılmıyorum” (1 puan) ifadeleriyle değerlendirilmektedir. Yüksek puan, bireyin alt ölçeklerin belirlediği tutumları benimsediğini göstermektedir. Ölçeğin kullanımı için özel bir eğitim gerekmemektedir (Öner, 1997, s. 548-549).

3. 3. 2. Uygulama

3. 3. 2. 1. Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği ve Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği'nin Dilsel Eşdeğerlik Çalışmasının Uygulaması

Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği ve Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği'nin Türkçe' ye uyarlanmasında dilsel eşdeğerlik çalışması çeviri ve istatistik işlemlerinden oluşmaktadır.

Dilsel eşdeğerlik çeviri işlemleri aşağıda belirtilen aşamalarla gerçekleştirilmiştir:

- Çeviri işleminde, ölçeklerin orijinal (İngilizce) formları okul öncesi eğitimi konusunda uzman, iyi derecede İngilizce bilen 5 akademisyen ve psikoloji alanında bilim uzmanlığı almış 1 psikolog tarafından Türkçe' ye çevrilmiştir.
- Bir araya getirilen çeviriler araştırmacı ve tez danışmanı tarafından değerlendirilmiştir.
- Değerlendirme sonucunda oluşturulan çeviri Türkçe formların son hali, yurt dışında doğup büyümüş ve yabancı diller alanında akademisyen olarak görev yapan bir kişi tarafından tekrar İngilizceye çevrilmek suretiyle geri çeviri işlemi tamamlanmıştır.
- Ölçeklerin orijinal ve geri çeviri formları araştırmacı ve tez danışmanı tarafından bir araya getirilmiş ve karşılaştırılmıştır.
- Yapılan değerlendirmeler sonucunda ölçeklerin Türkçe olan son biçimleri, Türk Dili ve Edebiyatı bölümünde görevli bir akademisyen tarafından kullanılan dil açısından incelenmiştir.
- İncelemelerin ardından ölçeklere son hali verilerek, dilsel eşdeğerlik çalışmasının istatistiksel işlemlerine geçilmiştir.

Dilsel eşdeğerlik çalışmasının istatistiksel uygulamaları aşağıda sunulan basamaklarda gerçekleştirilmiştir:

- Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği, Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği'nin istatistiksel dilsel eşdeğerlik çalışması için anaokuluna devam eden 5-6 yaş çocuklarından 4 grup belirlenmiştir. Çalışma gruplarının dağılımı ve çalışma süreci ile ilgili bilgi aşağıda yer alan Tablo 38' de sunulmuştur:

Tablo 38.

Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği ve Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği'nin İstatistiksel Dilsel Eşdeğerlik Çalışmasına İlişkin Çalışma Grubu

	1. Uygulama		Süre	2. Uygulama	
	Form Türü	N		Form Türü	N
1. Grup	İngilizce	30			
2. Grup	Türkçe	30			
3. Grup	İngilizce	30	1 Hafta	Türkçe	30
4. Grup	Türkçe	30	1 Hafta	İngilizce	30

- Tablo 38 incelendiğinde görülmektedir ki, her çalışma grubunda 30' ar olmak üzere toplam 120 çocuk ve Türkçe' yi ve İngilizce' yi iyi derecede bilen anaokulu öğretmenleri çalışmaya katılmıştır. 1. çalışma grubu için ölçeklerin orijinal (İngilizce) form, 2. çalışma grubu için dilsel eşdeğerlik çeviri süreci sonucunda oluşturulan Türkçe form, 3. çalışma grubu için ölçeklerin orijinal formları, 1 hafta sonra da Türkçe formlar, 4. çalışma grubu için de ölçeklerin Türkçe formları, 1 hafta sonra da orijinal (İngilizce) formları öğretmenler tarafından doldurulmuştur.
- Dilsel eşdeğerlik çalışmasına ilişkin veri toplama süreci 2006-2007 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde şubat-mart ayları arasında gerçekleştirilmiştir.
- Ölçekleri dolduran öğretmenler, araştırmanın amacı, içeriği, ölçekler hakkında araştırmacı tarafından bilgilendirilmişlerdir. Öğretmenlerin ölçekler ve uygulama ile ilgili soruları yapılan düzenli ziyaretler ve çeşitli iletişim araçları (telefon, e-mail) ile cevaplandırılmıştır.
- Öğretmenler ölçekleri, çocuklarla ilgili eğitim öğretim yılının başından itibaren edindikleri genel izlenimler doğrultusunda yanıtlamaları konusunda özellikle bilgilendirilmişlerdir.

3. 3. 2. 2. Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği ve Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği'nin ve Resimli Sosyometri Ölçeği'nin Güvenirlik, Geçerlik Çalışmalarının Uygulamaları

- Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği ve Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği belirlenen çalışma gruplarındaki çocuklara, öğretmenleri tarafından uygulanmıştır.
- Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği ve Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği'nin geçerlik güvenirlik çalışmaları için, 2006-2007 eğitim – öğretim yılının bahar döneminde Nisan- Haziran ayları arasında veri toplama işlemi gerçekleştirilmiştir.
- Veri toplama aşamasından önce öğretmenler, veri toplama aracı, araştırmanın içeriği, uygulama konularında, araştırmacı tarafından bilgilendirilmişlerdir. Öğretmenlerin soruları, araştırmacı tarafından yapılan düzenli ziyaretler sırasında ve çeşitli iletişim araçları (telefon, e-mail) ile cevaplandırılmıştır.
- Öğretmenler ölçekleri (Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği ve Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği), çocuklarla ilgili eğitim öğretim yılının başından itibaren (7 ay) edindikleri genel izlenimler sonucunda doğrultusunda yanıtlamaları özellikle bilgilendirilmişlerdir.
- Resimli Sosyometri Ölçeği'nin güvenirlik, geçerlik çalışmalarının uygulamaları, araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.
- Resimli Sosyometri Ölçeği'nin güvenirlik, geçerlik çalışmaları için veriler, 2006-2007 eğitim öğretim yılının bahar döneminde, Mart- Haziran ayları arasında toplanmıştır.
- Araştırmacı, Resimli Sosyometri Ölçeği'nin güvenirlik, geçerlik çalışmasında, uygulama yapacağı okullarda öncelikle okul yöneticilerine (müdür, müdür yardımcısı), ardından anaokulu öğretmenlerine çalışmanın içeriği, amacı ve uygulama konusunda detaylı bilgi vererek, örnek bir uygulama gerçekleştirmiştir. Uygulamanın gereği olarak her bir çocuğa ait yakın zamanda çekilmiş birer fotoğraf öğretmenlerden istenmiştir. Araştırmacı tarafından her bir fotoğrafın arkasına çocukların adı ve soyadları açık biçimde yazılmıştır. Belirtilen isimlere göre puanlama kağıtları araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

- Bilgilendirme işleminin ardından araştırmacı çocuklarla tanışmış, çocukların uygulama sırasında daha rahat ve uyumlu olmasını sağlamak adına bir günü onların etkinliklerine katılarak geçirmiştir.
- Çalışma gruplarına yapılan ikinci ziyaretlerde araştırmacı çocuklara kendini hatırlatmış, öğretmenin desteği ile yapılacak çalışmadan bahsedilmiştir.
- Çocuklarla çalışma ile ilgili konuşulduktan sonra, okullarda çalışma için ayrılan özel yerlerde (sınıf, laboratuvar vb.) gerekli hazırlıklar yapılmıştır. Ölçeğin uygulamasında kullanılan, her birinin üzerinde bir yüz ifadesi (gülen, üzgün, ifadesiz) bulunan kutular (bakınız: Ek. 4) ve çocukların vesikalık fotoğrafları masaya yerleştirilmiştir.
- Çocuklar araştırmacı tarafından sınıflarından tek tek alınarak bireysel olarak uygulama yapılmıştır.
- Çalışmada tüm çocuklara ait sosyometri puanlarının elde edilmesi amacıyla, tüm çocukların uygulamaya katılması önem taşımıştır. Bundan dolayı, uygulama sırasında okula gelmeyen çocuklar için sınıf öğretmenleri ile iletişim halinde bulunularak katılmayan çocukların okula geldikleri günlerde araştırmacı tarafından yapılan ziyaretlerde uygulamalar tamamlanmıştır.

3. 3. 2. 3. 5-6 Yaş Çocuklarının Akran İlişkilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi Çalışmasının Uygulaması

5-6 yaş çocuklarının akran ilişkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi çalışmasının uygulamasında belirtilen tüm ölçekler (Kişisel Bilgi Formu, Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği, Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği, Resimli Sosyometri Ölçeği ve Aile Tutum Envanteri- Anne Formu) kullanılmıştır.

Uygulama, 2008-2009 eğitim öğretim yılının güz döneminde Ekim- Ocak ayları arasında gerçekleştirilmiştir.

İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü' nden alınan izin yazıları her ilçenin İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri' ne araştırmacı tarafından götürülerek, okullara yönelik üst yazılar alınmıştır.

Uygulamaya başlamadan önce Ekim- Kasım ayları arasında araştırmacı tarafından her okula iki ziyarette bulunulmuştur:

1. Ziyaret: Üst yazılarla okullar ziyaret edilmiş, okul yöneticileri (müdür, müdür yardımcıları), anasınıfı öğretmenleri ve çocuklarla tanışılmıştır. Tanışma ziyareti sırasında çalışmanın içeriği, amacı, uygulama konularında ayrıntılı bilgi verilmiş, okullardaki anasınıfına devam eden çocuk sayıları alınmıştır. Anasınıfı öğretmenlerinden Resimli Sosyometri Ölçeği için çocukların vesikalık fotoğrafları istenmiştir.

2. Ziyaret: Tanışma ziyaretinden sonra gerçekleştirilen ziyarette, çocuk sayısına göre hazırlanmış ölçekler öğretmenlere bırakılmış, çocukların vesikalık fotoğrafları alınarak, arkalarına çocukların isim ve soyadları yazılmıştır. Çocukların uygulama sırasında daha rahat ve uyumlu olmasını sağlamak amacıyla araştırmacı ziyaret gününü etkinliklere katılarak geçirmiştir.

Yapılan tüm ziyaretlerde ve uygulama sırasında da öğretmenlerin ölçekler ve uygulamalarla ilgili soruları araştırmacı tarafından cevaplandırılmıştır.

Uygulama:

Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği ve Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği, örneklem grubundaki çocukların öğretmenleri tarafından doldurulmuştur. Öğretmenlere, özellikle eğitim-öğretim yılının başından itibaren çocuklarla ilgili genel izlenimlerine göre ölçekleri doldurmaları belirtilmiştir. Ziyaretlerden ve bilgilendirme çalışmalarının ardından ölçekler öğretmenlere dağıtılmış ve iki hafta sonra geri alınmıştır.

Kişisel bilgi formundaki bilgiler bazı okullarda araştırmacı bazı okullarda da anasınıfı öğretmenleri tarafından çocukların Öğrenci Bilgi Formlarındaki bilgilerden yararlanılarak doldurulmuştur.

Resimli Sosyometri Ölçeği, güvenilirlik- geçerlik çalışmasında olduğu gibi araştırmacı tarafından çocuklara uygulanmıştır.

Aile Tutum Envanteri- Anne Formu, örneklem grubundaki çocukların anneleri tarafından doldurulmuştur. Yapılan ziyaretler sırasında anneler, araştırmacı ve öğretmen tarafından araştırmacının kapsamı, amacı, içeriği ve ölçekle ilgili bilgilendirilmişlerdir. Annelerin yönelttiği sorular araştırmacı ve anasınıfı öğretmeni tarafından cevaplandırılmıştır. Uygulama süresi içinde anneler ölçek ve araştırma

konusunda bilgilendirildikten sonra ölçekler dağıtılmış ve 1 hafta sonra annelerden geri alınmıştır.

3. 4. Verilerin Analizi

Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği ve Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği'nin dilsel eşdeğerlik, Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği ve Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği ve Resimli Sosyometri Ölçeği'nin güvenilirlik geçerlik çalışmalarında elde edilen verilerin analizinde kullanılan istatistiksel işlemler aşağıda belirtilmiştir.

3. 4. 1. Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği ve Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği'nin Dilsel Eşdeğerlik Verilerinin Analizi

Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği ve Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği'nin dilsel eşdeğerlik çalışmasında, her çalışma grubunda 30' ar olmak üzere 120 çocuk çalışmaya katılmıştır. 1. çalışma grubu için ölçeklerin orijinal (İngilizce) form, 2. çalışma grubu için dilsel eşdeğerlik çeviri süreci sonucunda oluşturulan Türkçe form, 3. çalışma grubu için ölçeklerin orijinal formları, 1 hafta sonra da Türkçe formlar, 4. çalışma grubu için de ölçeklerin Türkçe formları, 1 hafta sonra da orijinal (İngilizce) formları öğretmenler tarafından doldurulmuştur (Bakınız Tablo 38).

Uygulamadan elde edilen veriler üzerinde şu istatistiksel işlemler gerçekleştirilmiştir:

- 1. ve 2. çalışma gruplarından ve 3. ve 4. grubun ikinci uygulamalarından elde edilen puanların ortalamaları arasındaki farkın sınanması için Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır.
- 3. ve 4. grupların iki uygulamalarından elde edilen puanlar arasındaki farkın sınanması için İlişkili Örneklemeler için T testi yapılmıştır.

3. 4. 2. Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği ve Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği ve Resimli Sosyometri Ölçeği' nin Güvenirlik, Geçerlik Verilerinin Analizi

Her bir çocuğun, Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği ve Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeklerinin, her bir maddesinden aldıkları puan değerleri, araştırmacı tarafından, SPSS 10.0 paket programında bilgisayara girilmiştir.

Resimli Sosyometri Ölçeği' nde de her çocuğun aldığı toplam puan veri olarak girilmiştir.

Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği, Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği' nin, Resimli Sosyometri Ölçeği' nin güvenilirlik çalışmaları kapsamında, iç tutarlık katsayısının sınanması için **Cronbach Alpha katsayısı** hesaplanmıştır. Madde analizi sürecinde güvenilirlik için, Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği' nin tümü ve alt ölçekler için, Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği' nin, Resimli Sosyometri Ölçeği' nin tümü için **madde toplam, madde kalan işlemleri** yapılmıştır. Ölçeklerin zamana karşı değişmezliğini sınamak için Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği' nin tümü ve alt ölçekler için, Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği' nin, Resimli Sosyometri Ölçeği' nin tümü için **test- tekrar test analizleri** Pierson Momentler Çarpımı Korelasyon Tekniği ile hesaplanmıştır.

Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği, Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği' nin, Resimli Sosyometri Ölçeği' nin geçerlik çalışmaları kapsamında, Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği' nin tümü ve alt ölçekler için, Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği' nin, Resimli Sosyometri Ölçeği' nin tümü için **kriter geçerliğinde** Pierson Momentler Çarpımı Korelasyon Tekniği' nden yararlanılmıştır. Ölçeklerin **kapsam geçerliğinde uzman görüşüne** başvurulmuştur. Ölçeklerin kriter geçerliği için Sosyal Beceriler Tarama Listesi ve Bakış Açısı Alma Testi'nden yararlanılmıştır. İstatistiklerin anlamlılıkları, .05 ve .01 düzeyinde ve çift yönlü olarak sınanmıştır. İstatistiksel analizler, SPSS 10.0 istatistik paket programında gerçekleştirilmiştir.

3. 4. 3. 5-6 Yaş Çocuklarının Akran İlişkilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi Çalışmasının Verilerinin Analizi

İstatistiklerin anlamlılıkları, .05 ve .01 düzeyinde ve çift yönlü olarak sınanmıştır. İstatistiksel analizler, SPSS 10.0 istatistik paket programında gerçekleştirilmiştir.

IV. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmanın birinci aşamasında yer alan, Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği, Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği'nin dilsel eşdeğerlik çalışmaları ile Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği, Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği ile Resimli Sosyometri Ölçeği' nin güvenirlik geçerlik çalışmalarında elde edilen bulgular, tablolar yardımıyla sunulmuştur.

4. 1. Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği' nin Dilsel Eşdeğerlik Çalışması İle İlgili Bulgular

Bu bölümde, Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği ve Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği'nin dilsel eşdeğerlik çalışmaları ile ilgili bulgular sunulmuştur.

Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği ile Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği' nin dilsel eşdeğerlik çalışmasında, her biri 30' ar çocuktan oluşan 4 grup yer almıştır. 1. ve 2. çalışma gruplarından ve 3. ve 4. grubun ikinci uygulamalarından elde edilen puanların ortalamaları arasındaki farkın sınılanması için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır (Bakınız Tablo 42). 3. ve 4. gruplarında gerçekleştirilen iki uygulamadan (Türkçe ve İngilizce) elde edilen puanlar arasındaki farkın sınılanması için “t” testi yapılmıştır (Bakınız Tablo 39-40). Yapılan istatistik analizler ile ilgili bulgular aşağıda yer alan Tablo 39. ile Tablo 42. arasında verilmiştir.

Tablo 39.

Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği' nin Türkçe ve İngilizce Uygulamaları İçin Yapılan "t" Testi Sonuçları

Ölçek	n	$\bar{\chi}$	ss	sh	t testi				
					r	p	sd	t	p
Türkçe Ölçek	30	18,3667	7,8936	1,4412	,998	,000	29	,329	,745
İngilizce Ölçek	30	18,3333	7,6983	1,4055					

Önce Türkçe ve sonra İngilizce form uygulaması yapılan çocukların iki uygulama arasında hesaplanan korelasyon katsayısı istatistiksel açıdan .001 düzeyinde anlamlıdır. İki form arasında dilsel eşdeğerlik katsayısı ,998' dir. İki formdan elde edilen ortalama puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmamıştır (t (29) = ,329; p > .05).

Tablo 40.

Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği' nin İngilizce ve Türkçe Uygulamaları İçin Yapılan "t" Testi Sonuçları

Ölçek	n	$\bar{\chi}$	ss	sh	t testi				
					r	p	sd	t	p
İngilizce Ölçek	30	19,2667	5,1256	,9358	,996	,000	29	1,140	,264
Türkçe Ölçek	30	19,1667	4,9276	,8997					

Önce İngilizce ve sonra Türkçe form uygulaması yapılan çocukların iki uygulama arasında hesaplanan korelasyon katsayısı istatistiksel açıdan .001 düzeyinde

anlamlıdır. İki form arasında dilsel eşdeğerlik katsayısı ,996' dır. İki formdan elde edilen ortalama puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmamıştır ($t(29) = 1,140; p > .05$).

Tablo 41.

Dört Farklı Çalışma Grubuna Uygulanan Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği' nin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	n	\bar{x}	ss	sh
Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği				
Türkçe-İngilizce	30	18,3667	7,8969	1,4412
İngilizce-Türkçe	30	19,2667	5,1256	,9358
Türkçe	30	18,7000	7,8527	1,4337
İngilizce	30	19,4667	5,0291	,9182
Toplam	120	18,9500	6,5553	,5984

Dilsel eşdeğerlik çalışmasında, birinci ve ikinci grupların ilk uygulamaları yapılırken üçüncü ve dördüncü gruba da sırasıyla Türkçe ve İngilizce form uygulanmıştır. Dört grubun Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği' nin test sonuçları arasındaki farklılık Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) tekniği ile sınanmıştır. Dört grubun tüm ölçek kapsamında aldıkları puanların ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 41' de sunulmuştur. Tablo 42' de ise ANOVA sonuçları verilmiştir.

Tablo 42.

Dört Farklı Çalışma Grubuna Uygulanan Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği' nin Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Ölçek	Varyansın	Kareler	sd	Kareler	f	p
	Kaynağı	Toplamı		Ortalaması		
Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği	Gruplararası	23,100	3	7,700	,175	,913
	Gruplarıçi	5090,600	116	43,884		
	Toplam	5113,700	119			

Dört farklı çalışma grubuna uygulanan Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği' nin puanları için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçlarına göre hiçbir çalışma grubunda anlamlı farklılık belirlenmemiştir [$F(3,116) = ,175; p > .05$]. Bu bulgu, Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği' nin dilsel eşdeğerliğini ortaya koymuştur.

4. 2. Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği'nin Dilsel Eşdeğerlik Çalışması İle İlgili Bulgular

Tablo 43.

Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği' nin Türkçe ve İngilizce Uygulamaları İçin Yapılan “t” Testi Sonuçları

Ölçek	n	$\bar{\chi}$	ss	sh	t testi				
					r	p	sd	t	p
Türkçe Ölçek	30	,2667	,8277	,1511	,898	,000	29	1,000	,326
İngilizce Ölçek	30	,2000	,7611	,1390					

Önce Türkçe ve sonra İngilizce form uygulaması yapılan çocukların iki uygulama arasında hesaplanan korelasyon katsayısı istatistiksel açıdan .001 düzeyinde anlamlıdır. İki form arasında dilsel eşdeğerlik katsayısı ,898' dir. İki form arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmamıştır (t (29) = 1, 000; p > .05).

Tablo 44.

Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği' nin İngilizce ve Türkçe Uygulamaları İçin Yapılan “t” Testi Sonuçları

Ölçek	n	$\bar{\chi}$	ss	sh	t testi				
					r	p	sd	t	p
İngilizce Ölçek	30	,3000	,5350	9,767E-02	,181	,338	29	,226	,828
Türkçe Ölçek	30	,3333	,7112	,1298					

Önce İngilizce ve sonra Türkçe form uygulaması yapılan çocukların iki uygulama arasında hesaplanan korelasyon katsayısı istatistiksel açıdan .05 düzeyinde anlamlıdır. İki form arasında dilsel eşdeğerlik katsayısı ,338' dir. İki form arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmamıştır ($t(29) = ,226; p > .05$).

Tablo 45.

Dört Farklı Çalışma Grubuna Uygulanan Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği' nin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	n	$\bar{\chi}$	ss	sh
Türkçe- Akranların İngilizce Şiddetine	30	,2667	,5208	9,509E-02
Maruz Türkçe Kalma Türkçe	30	,3000	,5350	9,767E-02
Ölçeği İngilizce	30	,3333	,5467	9,981E-02
Toplam	120	,2667	,4976	4,543E-02

Dilsel eşdeğerlik çalışmasında birinci ve ikinci grupların ilk uygulamaları yapılırken üçüncü ve dördüncü gruba da sırasıyla Türkçe ve İngilizce form uygulanmıştır. Dört grubun Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği' nin test sonuçları arasındaki farklılık Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile sınanmıştır. Dört grubun tüm alt ölçekler kapsamında aldıkları puanların ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 45' de sunulmuştur. Tablo 46' da ise ANOVA sonuçları verilmiştir.

Tablo 46.

Dört Farklı Çalışma Grubuna Uygulanan Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği' nin Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Ölçek	Varyansın	Kareler	sd	Kareler	f	p
	Kaynağı	Toplamı		Ortalaması		
Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği	Gruplararası	,467	3	,156	,622	,602
	Gruplariçi	29,000	116	,250		
	Toplam	29,467	119			

Dört farklı çalışma grubuna uygulanan Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği' nin puanları için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçlarına göre hiçbir çalışma grubunda anlamlı farklılık belirlenmemiştir [$F(3,116) = ,622$; $p > .05$]. Bu bulgu, Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği' nin dilsel eşdeğerliğini ortaya koymuştur.

4. 3. Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği'nin Güvenirlik Çalışmaları (Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri, İç Tutarlık Katsayısı (Cronbach Alpha), Madde Analizi İşlemleri, Devamlılık Katsayıları) İle İlgili Bulgular

Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği' nin dilsel eş değerliğinin ortaya konulmasından sonra ölçeğin güvenirlik ve geçerlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Bu bölümde Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği' nin, güvenirlik ve geçerlik çalışmalarının bulguları sunulmuştur.

Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği güvenirliğine ilişkin bulgular bölümünde önce ölçeği oluşturan maddelerin ve alt ölçek maddelerinin **aritmetik ortalama ve standart sapmaları** belirlenmiştir. Daha sonra ölçeğin tüm maddelerinin ve alt

ölçeklere ait maddelerin **iç tutarlık katsayısı (Cronbach Alpha)** hesaplanmış ve tablolaştırılarak yorumlanmıştır. Bu bölümün üçüncü aşamasında da **madde toplam, madde kalan ve madde ayırt edicilik değerlerine bağlı olarak madde analizi işlemleri** yapılmıştır. Son aşamada da ölçeğin ve alt ölçeklerinin Türkçe formunun 30 çocuğa iki hafta arayla iki kez uygulanan test sonuçlarına bağlı olarak hesaplanan **test-tekrar test güvenirliği** tespit edilmiştir. Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği güvenirlik çalışmalarına ilişkin bulgular Tablo 47. ile Tablo 75. arasında sunulmuştur.

Tablo 47.

Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği Maddelerinin Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

Madde No	n	Art. Ort.	ss
1	746	,7346	,7450
2	746	,4786	,7046
3	746	,2373	,5168
4	746	,1783	,4386
5	746	,4142	,6293
6	746	,2788	,5409
7	746	9,517E-02	,3480
8	746	,4799	,6617
9	746	,4142	,6185
10	746	,2466	,5189
11	746	,1796	,4776
12	746	,1863	,4792
13	746	,3995	,6119
14	746	,5000	,6937
15	746	,4477	,6287
16	746	,4946	,6456
17	746	,2051	,4965
18	746	,3217	,5566
19	746	1,4437	,6797

Madde No	n	Art. Ort.	ss
20	746	,2185	,5225
21	746	1,3794	,7647
22	746	,2011	,4632
23	746	,2989	,5339
24	746	,2641	,5010
25	746	,1676	,4397
26	746	1.2976	,7160
27	746	,2239	,6363
28	746	,2038	,4678
29	746	,2815	,5639
30	746	,1126	,3600
31	746	1,5375	,6403
32	746	1,6381	,5750
33	746	1,5590	,6089
34	746	,1984	,4786
35	746	1,3499	,6792
36	746	,1890	,4639
37	746	1,5174	,6177
38	746	,6649	,6474
39	746	,2721	,5255
40	746	1,4879	,6537
41	746	,1166	,3679
42	746	,1568	,4314
43	746	1,3458	,6959
44	746	,2064	,4608
Toplam Ölçek	746	34.0465	24.807

Tablo 47’ de görüldüğü gibi, Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği maddelerinin aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri sunulmuştur. Maddelere ait aritmetik ortalamalar ,1126 ile 9,517 arasında değişmektedir. Maddelere ait standart sapmalar ise ,3600 ile ,7647 arasında değişmektedir.

Tablo 48.**Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği İç Tutarlık (Cronbach Alpha) Katsayısı**

İç Tutarlık Katsayısı	n	r	p
Cronbach Alpha	746	,8078	p < .001

Tablo 48' de, Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısının ,8078 olduğu görülmektedir. Elde edilen sonuç, ölçeğin iç tutarlığa sahip olduğunu ortaya koymuştur. Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği, yapı gereği toplam puana göre değil, alt ölçeklerin ayrı ayrı değerlendirmeleri nedeniyle orijinal formun tüm maddelerine yönelik iç tutarlık katsayısı hesaplanmamıştır. Bu nedenle Türkçe formdan elde edilen iç tutarlık katsayısının karşılaştırılması yapılamamıştır.

Tablo 49.**Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği İçin Madde Analiz İşlemleri Sonuçları**

Madde No	n	Madde		Madde		Ayırteçicilik t	sd	p
		Toplam r	p	Kalan r	p			
1	746	,3150	p<.001	,8026	p<.001	-9,651	372	p<.001
2	746	,4051	p<.001	,7991	p<.001	-10,659	372	p<.001
3	746	,4444	p<.001	,7992	p<.001	-8,176	372	p<.001
4	746	,5659	p<.001	,7973	p<.001	-10,269	372	p<.001
5	746	,4231	p<.001	,7988	p<.001	-13,597	372	p<.001
6	746	,4973	p<.001	,7974	p<.001	-11,017	372	p<.001
7	746	,3321	p<.001	,8036	p<.001	-4,830	372	p<.001
8	746	,5120	p<.001	,7954	p<.001	-14,016	372	p<.001
9	746	,3941	p<.001	,7999	p<.001	-11,493	372	p<.001
10	746	,4688	p<.001	,7985	p<.001	-9,223	372	p<.001
11	746	,3038	p<.001	,8033	p<.001	-6,591	372	p<.001
12	746	,4783	p<.001	,7988	p<.001	-8,269	372	p<.001
13	746	,5156	p<.001	,7959	p<.001	-13,007	372	p<.001
14	746	,4113	p<.001	,7989	p<.001	-11,988	372	p<.001
15	746	,4048	p<.001	,7995	p<.001	-10,124	372	p<.001

Madde No	n	Madde		Madde		Ayırteçicilik t	sd	p
		Toplam r	p	Kalan r	p			
16	746	,5017	p<.001	,7960	p<.001	-15,250	372	p<.001
17	746	,4755	p<.001	,7986	p<.001	-7,744	372	p<.001
18	746	,3578	p<.001	,8014	p<.001	-10,012	372	p<.001
19	746	,0991	p<.001	,8171	p<.001	-2,218	372	p<.001
20	746	,5017	p<.001	,7975	p<.001	-9,532	372	p<.001
21	746	,0945	p<.001	,8188	p<.001	-1,949	372	p<.001
22	746	,5918	p<.001	,7961	p<.001	-11,788	372	p<.001
23	746	,3848	p<.001	,8008	p<.001	-9,756	372	p<.001
24	746	,3799	p<.001	,8011	p<.001	-7,536	372	p<.001
25	746	,5562	p<.001	,7975	p<.001	-9,543	372	p<.001
26	746	,1183	p<.001	,8185	p<.001	-1,433	372	p<.001
27	746	,4218	p<.001	,7988	p<.001	-6,782	372	p<.001
28	746	,3673	p<.001	,8017	p<.001	-6,393	372	p<.001
29	746	,4700	p<.001	,7979	p<.001	-10,992	372	p<.001
30	746	,4250	p<.001	,8017	p<.001	-6,238	372	p<.001
31	746	,3012	p<.001	,8227	p<.001	2,647	372	p<.001
32	746	,1910	p<.001	,8176	p<.001	,716	372	p<.001
33	746	,2546	p<.001	,8203	p<.001	1,373	372	p<.001
34	746	,4646	p<.001	,7991	p<.001	-8,414	372	p<.001
35	746	,1432	p<.001	,8185	p<.001	-1,216	372	p<.001
36	746	,5183	p<.001	,7980	p<.001	-9,987	372	p<.001
37	746	,2564	p<.001	,8206	p<.001	1,811	372	p<.001
38	746	,3257	p<.001	,8021	p<.001	-8,577	372	p<.001
39	746	,4597	p<.001	,7987	p<.001	-9,771	372	p<.001
40	746	,2103	p<.001	,8201	p<.001	,446	372	p<.001
41	746	,4584	p<.001	,8009	p<.001	-7,401	372	p<.001
42	746	,4893	p<.001	,7992	p<.001	-7,780	372	p<.001
43	746	,1419	p<.001	,8189	p<.001	-1,496	372	p<.001
44	746	,4150	p<.001	,8006	p<.001	-8,959	372	p<.001

Ölçeği oluşturan her maddenin varyansına ve testin iki ayrı yarıya ayrılarak hesaplanan Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği' nin iç tutarlık katsayıları Tablo

49’ da verilmiştir. Bir maddenin ölçek kapsamında kalabilmesi için madde analiz işlemlerinde kullanılan üç ayrı teknikten en az birinde, en az .05 düzeyinde anlamlı bir sonucun elde edilmesi gerekmektedir. Tablo 49 incelendiğinde, tüm maddeler, tüm tekniklerde en az .05 düzeyinde anlamlı sonuçlar vermişlerdir.

Tablo 50.

Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği’ nin Test- Tekrar Test Güvenirliği Analiz Sonucu

Ölçek	n	A. Ort.	Std.		r	p
			Sapma	Std. Hata		
Ön Test	30	25,1000	9,0071	1,6445	,990	p < .001
Son Test	30	24,9667	8,8842	1,6220		

İki hafta arayla ölçeğin Türkçe formunun iki defa uygulanması sonucuna bağlı olarak ilişkili katsayı, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Tekniği ile hesaplanmış ve sonuç Tablo 50’ de sunulmuştur. İki ölçüm arasında istatistiksel açıdan .001 düzeyinde çok yüksek (r = ,990) anlamlı ilişki bulunmuştur. Elde edilen sonuç, ölçeğin test- tekrar test güvenirliliğinin kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir.

Tablo 51.

Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği Saldırganlık Alt Ölçeği’ nin Maddelerinin Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

Madde No	n	Art. Ort.	ss
3	746	,2373	,5168
12	746	,1863	,4792
17	746	,2051	,4965
27	746	,2239	,6363
28	746	,2038	,4678
30	746	,1126	,3600
38	746	1,5174	,6177
Toplam	746	2.4826	3.5743

Tablo 51’ de Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği saldırganlık alt ölçeği’ nin her bir maddesine ait aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar sunulmuştur. Aritmetik ortalamalar ,1126 ile 1,5174 arasında değişmektedir. Alt ölçeğe ait standart sapmalar ise ,3600 ile ,6363 arasında değişmektedir.

Tablo 52.

Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği Saldırganlık Alt Ölçeği’ nin İç Tutarlılık (Cronbach Alpha) Katsayısı

İç Tutarlılık Katsayısı	n	r	p
Cronbach Alpha	746	,8721	p < .001

Tablo 52’ de, Ladd ve Profilet Çocuk Davranış ölçeği saldırganlık alt ölçeğinin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısının r = ,8721 olduğu görülmektedir. Elde edilen sonuç, saldırganlık alt ölçeğinin iç tutarlığa sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 53.

Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği Saldırganlık Alt Ölçeği İçin Madde Analiz İşlemleri Sonuçları

Madde No	n	Madde		Madde		Ayrırtedicilik t	sd	p
		Toplam r	p	Kalan r	p			
3	746	,7364	p<.001	,8416	p<.001	-16,430	372	p<.001
12	746	,7769	p<.001	,8390	p<.001	-13,775	372	p<.001
17	746	,7807	p<.001	,8376	p<.001	-14,871	372	p<.001
27	746	,6264	p<.001	,8598	p<.001	-11,141	372	p<.001
28	746	,6649	p<.001	,8530	p<.001	-14,643	372	p<.001
30	746	,6153	p<.001	,8624	p<.001	-9,914	372	p<.001
38	746	,4870	p<.001	,8820	p<.001	-31,475	372	p<.001

Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği saldırganlık alt ölçeği için madde analiz işlemleri sonuçları Tablo 53’ de verilmiştir. Saldırganlık alt ölçeğinin tüm maddeleri hem madde toplamda, hem madde kalanda istatistiksel anlamda .001 düzeyinde

anamlı bulunmuştur. Sonuçlara göre saldırganlık alt ölçeğinin tüm maddelerinin güvenilir olduğu anlaşılmış ve ölçekte kalmalarına karar verilmiştir.

Tablo 54.

Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği Saldırganlık Alt Ölçeği' nin Test-Tekrar Test Güvenirliği Analiz Sonucu

Saldırganlık Alt						
Ölçeği	n	A. Ort.	Std. Sapma	Std. Hata	r	p
Ön Test	30	3,1333	3,6173	,6604	,999	p < .001
Son Test	30	3,1000	3,6137	,6598		

Tablo 54' de görüldüğü gibi, iki hafta arayla saldırganlık alt ölçeğinin Türkçe formunun iki defa uygulanması sonucuna bağlı olarak ilişkili katsayı $r = ,999$ ' dur. İki ölçüm arasında istatistiksel açıdan .001 düzeyinde anlamlı ilişki bulunmuştur. Elde edilen sonuç, alt ölçeğin test- tekrar test güvenirlüğünün yüksek düzeyde olduğunu göstermiştir.

Tablo 55.

Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği Başkalarına Yardımı Amaçlayan Sosyal Davranışlar Alt Ölçeği' nin Maddelerinin Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

Madde No	n	Art. Ort.	ss
19	746	1,4437	,6797
21	746	1,3794	,7647
26	746	1,2976	,7160
31	746	1,5375	,6403
32	746	1,6381	,5750
33	746	1,5590	,6086
35	746	1,3499	,6792
37	746	1,5174	,6177
40	746	1,4879	,6537
43	746	1,3458	,6959
Toplam Ölçek	746	14,5563	6,6335

Tablo 55’ de, Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği başkalarına yardımı amaçlayan sosyal davranışlar alt ölçeği’ nin her bir maddesine ait aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar sunulmuştur. Aritmetik ortalamalar 1,2976 ile 1,6381 arasında değişmektedir. Alt ölçeğe ait standart sapmalar ise ,5750 ile ,7647 arasında değişmektedir.

Tablo 56.

Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği Başkalarına Yardımı Amaçlayan Sosyal Davranışlar Alt Ölçeği’ nin İç Tutarlık (Cronbach Alpha) Katsayısı

İç Tutarlık Katsayısı	n	r	p
Cronbach Alpha	746	,9109	p <.001

Tablo 56’ da, Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği başkalarına yardımı amaçlayan sosyal davranışlar alt ölçeğinin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısının r = ,9109 olduğu görülmektedir (p < .001). Elde edilen sonuç, başkalarına yardımı amaçlayan sosyal davranışlar alt ölçeğinin iç tutarlığa sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 57.

Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği Başkalarına Yardımı Amaçlayan Sosyal Davranışlar Alt Ölçeği İçin Madde Analiz İşlemleri Sonuçları

Madde No	n	Madde		Madde		Ayırtedicilik t	sd	p
		Toplam r	p	Kalan r	p			
19	746	,6403	p<.001	,9041	p<.001	-2,218	372	p<.001
21	746	,5951	p<.001	,9080	p<.001	-1,949	372	p<.001
26	746	,6449	p<.001	,9041	p<.001	-1,433	372	p<.001
31	746	,7224	p<.001	,8993	p<.001	-2,647	372	p<.001
32	746	,6915	p<.001	,9016	p<.001	-,716	372	p<.001
33	746	,7121	p<.001	9001	p<.001	1,372	372	p<.001
35	746	,6866	p<.001	,9013	p<.001	-1,216	372	p<.001
37	746	,7512	p<.001	,8978	p<.001	-1,811	372	p<.001
40	746	,6509	p<.001	,9034	p<.001	-,446	372	p<.001
43	746	,7073	p<.001	,9000	p<.001	-1,496	372	p<.001

Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği başkalarına yardımı amaçlayan sosyal davranışlar alt ölçeği için madde analiz işlemleri sonuçları Tablo 57’ de sunulmuştur. Başkalarına yardımı amaçlayan sosyal davranışlar alt ölçeğinin tüm maddeleri hem madde toplamda, hem madde kalanda istatistiksel anlamda .001 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Sonuçlara göre başkalarına yardımı amaçlayan sosyal davranışlar alt ölçeğinin tüm maddelerinin güvenilir olduğu anlaşılmış ve ölçekte kalmalarına karar verilmiştir.

Tablo 58.

Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği Başkalarına Yardımı Amaçlayan Sosyal Davranışlar Alt Ölçeği’ nin Test- Tekrar Test Güvenirliği Analiz Sonucu

Baskalarına Yardımı						
Amaçlayan Sosyal Davranışlar						
Alt Ölçeği	n	A. Ort.	Std. Sapma	Std. Hata	r	p
Ön Test	30	14,3667	3,3680	,6149	,997	p <.001
Son Test	30	14,3000	3,3026	,6030		

Tablo 58’e bakıldığında, iki hafta arayla başkalarına yardımı amaçlayan sosyal davranışlar alt ölçeğinin Türkçe formunun iki defa uygulanması sonucuna bağlı olarak ilişkili katsayı $r = ,997$ ’ dir. İki ölçüm arasında istatistiksel açıdan .001 düzeyinde anlamlı ilişki bulunmuştur. Elde edilen sonuç, alt ölçeğin test- tekrar test güvenirlüğünün yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymuştur.

Tablo 59.

Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği Asosyal Davranışlar Alt Ölçeği' nin Maddelerinin Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

Madde No	n	Art. Ort.	ss
18	746	,3217	,5566
23	746	,2989	,5339
24	746	,2641	,5010
29	746	,2815	,5639
39	746	,6649	,6474
42	746	,1166	,3679
44	746	1,3458	,6959
Toplam Ölçek	746	3.2935	3.8666

Tablo 59' da Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği asosyal davranışlar alt ölçeğinin her bir maddesine ait aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar sunulmuştur. Aritmetik ortalamalar ,1166 ile 1,3458 arasında değişmektedir. Alt ölçeğe ait standart sapmalar ise ,3679 ile ,6959 arasında değişmektedir.

Tablo 60.

Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği Asosyal Davranışlar Alt Ölçeği' nin İç Tutarlık (Cronbach Alpha) Katsayısı

İç Tutarlık Katsayısı	n	r	p
Cronbach Alpha	746	,8414	p <.001

Tablo 60' da, Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği asosyal davranışlar alt ölçeğinin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısının ,8414 olduğu görülmektedir (p < .001). Elde edilen sonuç, asosyal davranışlar alt ölçeğinin iç tutarlığının kabul edilebilir bir düzeyde olduğunu göstermektedir.

Tablo 61.

Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği Asosyal Davranışlar Alt Ölçeği İçin Madde Analiz İşlemleri Sonuçları

Madde No	n	Madde Toplam		Madde Kalan		Ayırtedicilik t	sd	p
		r	p	r	p			
18	746	,5921	p<.001	,8206	p<.001	-22,811	372	p<.001
23	746	,6715	p<.001	,8073	p<.001	-21,286	372	p<.001
24	746	,5951	p<.001	,8197	p<.001	-16,976	372	p<.001
29	746	,4839	p<.001	,8387	p<.001	-13,875	372	p<.001
39	746	,6525	p<.001	,8105	p<.001	-17,410	372	p<.001
42	746	,6149	p<.001	,8186	p<.001	-11,705	372	p<.001
44	746	,5853	p<.001	,8216	p<.001	-13,865	372	p<.001

Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği asosyal davranışlar alt ölçeği için madde analiz işlemleri sonuçları Tablo 61’ de verilmiştir. Asosyal davranışlar alt ölçeğinin tüm maddeleri hem madde toplamda, hem madde kalanda istatistiksel anlamda .001 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Sonuçlara göre asosyal davranışlar alt ölçeğinin tüm maddelerinin güvenilir olduğu anlaşılmış ve ölçekte kalmalarına karar verilmiştir.

Tablo 62.

Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği Asosyal Davranışlar Alt Ölçeği’ nin Test- Tekrar Test Güvenirliği Analiz Sonucu

Asosyal Davranışlar						
Alt Ölçeği	n	A. Ort.	Std. Sapma	Std. Hata	r	p
Ön Test	30	1,2333	1,1943	,2181	1,000	p < .001
Son Test	30	1,2333	1,1943	,2181		

Tablo 62’ de görüldüğü gibi, iki hafta arayla asosyal davranışlar alt ölçeğinin Türkçe formunun iki defa uygulanması sonucuna bağlı olarak ilişkili katsayı $r = 1,000$ ’ dir. İki ölçüm arasında istatistiksel açıdan .001 düzeyinde anlamlı ilişki bulunmuştur.

Elde edilen sonuç, alt ölçeğin test-tekrar test güvenilirliğine sahip olduğunu ifade etmektedir.

Tablo 63.

Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği Korkulu Kaygılı Olma Alt Ölçeği' nin Maddelerinin Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

Madde No	n	Art. Ort.	ss
5	746	,4142	,6293
6	746	,2788	,5409
7	746	9,517E-02	,3480
9	746	,4142	,6185
10	746	,2466	,5189
11	746	,1796	,4776
14	746	,5000	,6937
15	746	,4477	,6287
16	746	,4946	,6456
Toplam Ölçek	746	12,4927	5,1012

Tablo 63' de Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği korkulu kaygılı olma alt ölçeğinin her bir maddesine ait aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar sunulmuştur. Aritmetik ortalamalar ,1796 ile 9,517E-02 arasında değişmektedir. Alt ölçeğe ait standart sapmalar ise ,3480 ile ,6937 arasında değişmektedir.

Tablo 64.

Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği Korkulu-Kaygılı Olma Alt Ölçeği' nin İç Tutarlılık (Cronbach Alpha) Katsayısı

İç Tutarlılık Katsayısı	n	r	p
Cronbach Alpha	746	,7815	p < .001

Tablo 64' de, Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği korkulu kaygılı olma alt ölçeğinin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısının ,7815 olduğu görülmektedir

($p < .001$). Elde edilen sonuç, korkulu kaygılı olma alt ölçeğinin iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 65.

Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği Korkulu-Kaygılı Olma Alt Ölçeği İçin Madde Analiz İşlemleri Sonuçları

Madde No	n	Madde		Madde		Ayrırtedicilik t	sd	p
		Toplam r	p	Kalan r	p			
5	746	,5782	$p < .001$,7430	$p < .001$	-22,818	372	$p < .001$
6	746	,5783	$p < .001$,7454	$p < .001$	-15,272	372	$p < .001$
7	746	,2842	$p < .001$,7815	$p < .001$	-6,543	372	$p < .001$
9	746	,5121	$p < .001$,7536	$p < .001$	-18,060	372	$p < .001$
10	746	,4404	$p < .001$,7642	$p < .001$	-11,832	372	$p < .001$
11	746	,3038	$p < .001$,7803	$p < .001$	-8,659	372	$p < .001$
14	746	,5291	$p < .001$,7514	$p < .001$	-21,529	372	$p < .001$
15	746	,3954	$p < .001$,7718	$p < .001$	-16,780	372	$p < .001$
16	746	,5568	$p < .001$,7463	$p < .001$	-24,068	372	$p < .001$

Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği korkulu-kaygılı olma alt ölçeği için madde analiz işlemleri sonuçları Tablo 65' de verilmiştir. Korkulu-kaygılı olma alt ölçeğinin tüm maddeleri hem madde toplamda, hem madde kalanda istatistiksel anlamda .001 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Sonuçlara göre korkulu-kaygılı olma alt ölçeğinin tüm maddelerinin güvenilir olduğu anlaşılmış ve ölçekte kalmalarına karar verilmiştir.

Tablo 66.

Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği Korkulu Kaygılı Olma Alt Ölçeği' nin Test- Tekrar Test Güvenirliği Analiz Sonucu

Korkulu Kaygılı Olma						
Alt Ölçeği	n	A. Ort.	Std. Sapma	Std. Hata	r	p
Ön Test	30	3,1667	2,9837	,5447	1,000	p < .001
Son Test	30	3,1667	2,9837	,5447		

Tablo 66' da görüldüğü gibi, iki hafta arayla korkulu kaygılı olma alt ölçeğinin Türkçe formunun aynı gruba iki defa uygulanması sonucuna bağlı olarak ilişki katsayı $r = 1,000$ ' dir. İki ölçüm arasında istatistiksel açıdan .001 düzeyinde anlamlı ilişki bulunmuştur. Elde edilen sonuç, alt ölçeğin test- tekrar test güvenirliliğinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

Tablo 67.

Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği Dışlanma Alt Ölçeği' nin Maddelerinin Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

Madde No	n	Art. Ort.	ss
4	746	,1783	,4386
20	746	,2185	,5225
22	746	,2011	,4632
25	746	,1676	,4397
34	746	1,5590	,6089
36	746	1,3499	,6792
41	746	1,4879	,6537
Toplam Ölçek	746	5,1623	3,8058

Tablo 67' de Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği dışlanma alt ölçeğinin her bir maddesine ait aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar sunulmuştur. Aritmetik ortalamalar ,1783 ile 1,5590 arasında değişmektedir. Alt ölçeğe ait standart sapmalar ise ,4386 ile ,6792 arasında değişmektedir.

Tablo 68.

Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği Dışlanma Alt Ölçeği' nin İç Tutarlık (Cronbach Alpha) Katsayısı

İç Tutarlık Katsayısı	n	r	p
Cronbach Alpha	746	,8935	p < .001

Tablo 68' de, Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği dışlanma alt ölçeğinin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısının ,8935 olduğu görülmektedir (p < .001). Elde edilen sonuç, dışlanma alt ölçeğinin iç tutarlılığına sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 69.

Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği Dışlanma Alt Ölçeği İçin Madde Analiz İşlemleri Sonuçları

Madde No	n	Madde		Madde		Ayırteçicilik t	sd	p
		Toplam r	p	Kalan r	p			
4	746	,6645	p<,001	,8811	p<,001	-13,501	372	p<,001
20	746	,7076	p<,001	,8770	p<,001	-15,873	372	p<,001
22	746	,7657	p<,001	,8689	p<,001	-15,935	372	p<,001
25	746	,7393	p<,001	,8725	p<,001	-12,876	372	p<,001
34	746	,6898	p<,001	,8783	p<,001	-15,104	372	p<,001
36	746	,6983	p<,001	,8771	p<,001	-14,152	372	p<,001
41	746	,5950	p<,001	,8889	p<,001	-9,883	372	p<,001

Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği dışlanma alt ölçeği için madde analiz işlemleri sonuçları Tablo 69' da verilmiştir. Dışlanma alt ölçeğinin tüm maddeleri hem madde toplamda, hem madde kalanda istatistiksel olarak .001 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Sonuçlara göre dışlanma alt ölçeğinin tüm maddelerinin güvenilir olduğu anlaşılmış ve ölçekte kalmalarına karar verilmiştir.

Tablo 70.

Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği Dışlanma Alt Ölçeği' nin Test- Tekrar Test Güvenirliği Analiz Sonucu

Dışlanma						
Alt Ölçeği	n	A. Ort.	Std. Sapma	Std. Hata	r	p
Ön Test	30	1,1333	2,7384	,5000	,998	p < .001
Son Test	30	1,1000	2,6438	,4827		

Tablo 70' de görüldüğü gibi, iki hafta arayla dışlanma alt ölçeğinin Türkçe formunun iki defa uygulanması sonucuna bağlı olarak ilişkili katsayı $r = ,998$ ' dir. İki ölçüm arasında istatistiksel açıdan $,001$ düzeyinde anlamlı ilişki bulunmuştur. Elde edilen sonuç, alt ölçeğin test- tekrar test güvenirliliğinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

Tablo 71.

Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği Aşırı Hareketlilik Alt Ölçeği' nin Maddelerinin Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

Madde No	n	Art. Ort.	ss
1	746	,7346	,7450
2	746	,4786	,7046
8	746	,4799	,6617
13	746	,3995	,6119
Toplam Ölçek	746	2,0926	2,7232

Tablo 71' de Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği aşırı hareketlilik alt ölçeğinin her bir maddesine ait aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar sunulmuştur. Aritmetik ortalamalar, 3995 ile ,7346 arasında değişmektedir. Alt ölçeğe ait standart sapmalar ise ,6119 ile ,7450 arasında değişmektedir.

Tablo 72.

Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği Aşırı Hareketlilik Alt Ölçeği' nin İç Tutarlık (Cronbach Alpha) Katsayısı

İç Tutarlık Katsayısı	n	r	p
Cronbach Alpha	746	,8267	p <.001

Tablo 72' de, Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği aşırı hareketlilik alt ölçeğinin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısının ,8267 olduğu görülmektedir (p < .001). Elde edilen sonuç, aşırı hareketlilik alt ölçeğinin iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 73.

Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği Aşırı Hareketlilik Alt Ölçeği İçin Madde Analiz İşlemleri Sonuçları

Madde No	n	Madde Toplam		Madde Kalan		Ayırteçlilik t	sd	p
		r	p	r	p			
1	746	,6251	p<.001	,7971	p<.001	-38,282	372	p<.001
2	746	,7260	p<.001	,7462	p<.001	-31,878	372	p<.001
8	746	,6579	p<.001	,7791	p<.001	-26,197	372	p<.001
13	746	,6119	p<.001	,8002	p<.001	-21,751	372	p<.001

Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği aşırı hareketlilik alt ölçeği için madde analiz işlemleri sonuçları Tablo 73' de verilmiştir. Aşırı Hareketlilik alt ölçeğinin tüm maddeleri hem madde toplamda, hem madde kalanda istatistiksel anlamda .001 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Sonuçlara göre aşırı hareketlilik alt ölçeğinin tüm maddelerinin güvenilir olduğu anlaşılmış ve ölçekte kalmalarına karar verilmiştir.

Tablo 74.

Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği Aşırı Hareketlilik Alt Ölçeği' nin Test-Tekrar Test Güvenirliği Analiz Sonucu

Aşırı Hareketlilik						
Alt Ölçeği	n	A. Ort.	Std. Sapma	Std. Hata	r	p
Ön Test	30	2,0667	2,2733	,4150	1,000	p < .001
Son Test	30	2,0667	2,2733	,4150		

Tablo 74' de görüldüğü gibi, iki hafta arayla aşırı hareketlilik alt ölçeğinin Türkçe formunun iki defa uygulanması sonucuna bağlı olarak ilişkili katsayı $r = 1,000$ ' dir. İki ölçüm arasında istatistiksel açıdan .001 düzeyinde anlamlı ilişki bulunmuştur. Elde edilen sonuç, alt ölçeğin test- tekrar test güvenirliliğinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

Tablo 75.

Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği' nin Orijinal ve Türkçe Formlarının Alt Ölçeklerinin İç Tutarlık (Cronbach Alpha) Katsayılarının Karşılaştırılması

Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği' nin Orijinal Formu		Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği' nin Türkçe Formu	
Alt Ölçekler	Cronbach Alpha	Alt Ölçekler	Cronbach Alpha
Saldırganlık	.92	Saldırganlık	.87
Korkulu-Kaygılı		Korkulu-Kaygılı	
Olma	.79	Olma	.78
Asosyal	.88	Asosyal	.84
Davranışlar		Davranışlar	
Dışlanma	.96	Dışlanma	.89
Aşırı Hareketlilik	.93	Aşırı Hareketlilik	.83
Başkalarına		Başkalarına	
Yardımları	.88	Yardımları	.91
Amaçlayan Sosyal Davranış		Amaçlayan Sosyal Davranış	

Tablo 75 incelendiğinde, Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği' nin Orijinal ve Türkçe Formlarının Alt Ölçeklerinin İç Tutarlık Katsayılarının birbirine yakın değerlerde oldukları görülmektedir. Orijinal formda dışlanma alt ölçeği en yüksek Cronbach Alpha değerine (.96) sahipken, Türkçe formda ise başkalarına yardımı amaçlayan sosyal davranış alt ölçeği en yüksek iç tutarlık katsayısı değerine sahiptir (.91). Korkulu-kaygılı olma alt ölçeği' nin her iki formda da (orijinal formda, .79, Türkçe formda, .78) en düşük Cronbach Alpha değerine sahip olduğu görülmektedir.

4. 4. Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği' nin Geçerlik (Kapsam Geçerliği, Yapı Geçerliği, Kriter Geçerliği, Ölçeğin Ayırtedici Gücü) Çalışmaları İle İlgili Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği' nin geçerlik çalışmaları ile ilgili bulgular sunulacaktır.

Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği' nin geçerlik çalışmaları kapsamında, kapsam geçerliği, yapı geçerliği, kriter geçerliği ve ölçeklerin ayırtedici gücüne ilişkin istatistiksel analizler yapılmıştır.

Kapsam geçerliği, bir testi oluşturan maddelerin, ölçülmek istenen davranışı (özelliği) ölçmede nicelik ve nitelik olarak yeterli olup olmadığının göstergesidir (Büyüköztürk, 2004, s. 161).

Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği' nin **kapsam geçerliği** çalışmasında uzman görüşünden yararlanılmıştır. Okul öncesi eğitim konusunda uzman 6 akademisyen, psikoloji alanında bilim uzmanlığı almış 1 psikolog ve tecrübeli 2 anaokulu öğretmeninin görüşlerine başvurulmuştur.

Bir ölçekte bulunan her maddenin ölçmek istenen niteliği ya da yapıyı ölçme derecesi, o maddenin ölçek sonucuyla ilişkisi ile belirlenir (Wright, & Fowler, 1986. Akt. Önder, 1997, s. 88). Bulguları güvenirlik bölümünde yer alan iç tutarlılık çalışmaları, ölçeğin tüm maddelerinin, ölçülmek istenen niteliği, yapıyı ölçtüğünü ortaya koymuştur. Bu sonuçlarla ölçeğin kapsam geçerliği ile ilgili bir kanıt da elde edilmiştir.

Bir testin **yapı geçerliğine** ilişkin yapılması gereken ilk analiz faktör analizidir. Fakat yapılan çalışma bir adaptasyon çalışması olduğu için, testin orijinal yapı geçerliğine bağlı kalma zorunluluğu bulunmaktadır. Buna bağlı olarak ölçeklerin

yapı geçerliği faktör analizi ile sınınamamıştır. Türkiye’deki uygulamaların yapı geçerliğine sahip olabilmesi için alt ölçeklerin toplam puan ile ilişkisinin anlamlı olması gerekmektedir. Bu amaçla, ölçeğin tümünün alt ölçeklerle ilişkilerine ve alt ölçeklerin de kendi aralarındaki ilişkilerine bakılmıştır. Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği yapı geçerliğine ilişkin bulgular Tablo 76 ve Tablo 81’de sunulmuştur.

Tablo 76.

Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği’ nin Tümü ile Alt Ölçeklerinin Puanları Arasındaki İlişkilerini Sınamak İçin Hesaplanan Korelasyon Katsayıları

Ölçekler	n	r	p
Saldırganlık Alt Ölçeği	746	,648	p<.001
Başkalarına Yardımını Amaçlayan Sosyal Davranışlar Alt Ölçeği	746	-,166	p<.05
Asosyal Davranışlar	746	,664	p<.001
Korkulu-Kaygılı Olma Alt Ölçeği	746	,790	p<.001
Dışlanma Alt Ölçeği	746	,738	p<.001
Aşırı Hareketlilik Alt Ölçeği	746	,638	p<.001

Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği’ nin tümü ile alt ölçekleri puanları arasındaki ilişkilere yönelik olarak hesaplanan korelasyon katsayıları incelendiğinde, tüm analizlerde istatistiksel açıdan .05 ve .001 olmak üzere anlamlı sonuçların elde edildiği görülmektedir. Tüm ölçek ile saldırganlık ($r = ,648$), asosyal davranışlar ($r = ,664$), korkulu-kaygılı olma ($r = ,790$), dışlanma ($r = ,738$), ve aşırı hareketlilik ($r = ,638$) alt ölçekleri arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Başkalarına yardımını amaçlayan sosyal davranışlar ölçeği ile tüm ölçek arasında da olumsuz yönde anlamlı bir ilişki ($r = -,166$) görülmektedir.

Bu bulgulara göre, alt ölçeklerin, Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği’nin ölçmeyi amaçladığı boyutlar olduğu söylenebilir.

Tablo 77.

Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği'nin Alt Ölçeklerinin Birbirleri Arasındaki İlişkileri Sınamak İçin Hesaplanan Korelasyon Katsayıları

	Baş. Yar.	Asos.	Kor. Kay.	Aşırı		
Sal.	Amaç.	Dav.	Olma	Dış.	Har.	
Ölçekler	Sos. D.					
Sal.	1.00	-,528***	,278*	,463***	,589***	,664***
Baş. Yar.	1.00	-,389***	-,357***	-,496***	-,487***	
Amaç. Sos.						
D.						
Asos.		1.00	,578***	,621***	,302**	
Dav.						
Kor.			1.00	,530***	,488***	
Kay. Olma						
Dış.				1.00	,498***	
Aşırı Har.						1.00

* p < .05 ** p < .01 *** p < .001

Tablo 77' de Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği alt ölçeklerinin birbirleriyle korelasyon katsayıları arasındaki ilişkilerin .05 ve .001 düzeylerinde anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Korelasyon katsayıları ,278 ile ,664 arasında değişiklik göstermektedir.

Ölçeğin kriter geçerliği için Sosyal Beceri Tarama Listesi (Kapıkıran, İvrendi ve Adak, 2006) ve Bakış Açısı Alma Testi (Şener, 1996) ölçeklerinden elde edilen puanlar kriter olarak kullanılmıştır.

Aşağıda kriter geçerliği için kullanılan ölçekler tanıtılmıştır:

Sosyal Beceri Tarama Listesi

Kapıkıran, İvrendi ve Adak tarafından 2006' da oluşturulan tarama listesi, farklı sosyal beceri ölçeklerinden yararlanılarak hazırlanmıştır. Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerilerini, öğretmen algılarına bağlı olarak tespit etmeyi amaçlayan bir ölçme aracıdır. Ölçek, beşli likert türünde yanıtlamayı

gerektirmektedir. Sosyal beceri, iletişim ve uyumsuzluk alt boyutlarından oluşan ölçekte, 57 madde bulunmaktadır. Ölçek, çocuğu iyi tanıyan öğretmenler tarafından, önceden özel bir eğitim gerektirmeden doldurulabilmektedir. Ölçeğin iç tutarlık (Cronbach Alpha) katsayısı ,93.6 olarak belirlenmiştir (Kapıkıran, İvrendi ve Atak, 2006).

Bakış Açısı Alma Testi

Kurdek ve Radgon (1975) tarafından geliştirilen Bakış Açısı Alma testi 1996' da Şener ve Onur tarafından Türkçe' ye uyarlanmıştır. Test, 3 alt testten oluşmaktadır: 1. Algısal Bakış Açısı Alma Testi, 2. Bilişsel Bakış Açısı Alma Testi, 3. Duygusal Bakış Açısı Alma Testi. Her testin özel materyalleri bulunmakla birlikte, testleri uygulayabilmek için özel bir eğitim almak gerekmektedir. Testler sırayla ve çocuklara bireysel olarak masa başında uygulanmaktadır. Algısal Bakış Açısı Alma Testi' nde üzerinde Miki fare resmi buluna iki yastık doğrultusunda çocuğa uygulayan tarafından verilen yönergelerle uygulanmaktadır. Bilişsel Bakış Açısı Alma Testi ise 7 resim kartından oluşan bir hikaye doğrultusunda uygulayan tarafından çocuğa sorulan sorularla uygulanmaktadır. Duygusal Bakış Açısı Alma Testi ise çeşitli yüz ifadelerinin bulunduğu kartlarla uygulanmaktadır. Testlerin uygulanma süresi ortalama 10-15 dakikadır. Her bir testten önce çocuğa yönelik açıklamalar bulunmaktadır. Her testin puanlaması uygulama sırasında, özel hazırlanmış puanlama kağıtlarına yapılmaktadır. Algısal Bakış Açısı Alma Testinden alınabilecek en yüksek puan 4, en düşük puan 1' dir. Bilişsel Bakış Açısı Alma Testinden alınabilecek en yüksek puan 4, en düşük 0' dır. Duygusal Bakış Açısı Alma Testinde ise alınabilecek en yüksek puan 4, en düşük puan 1' dir. Yüksek puanlar empatik bakış açısını ifade etmektedir. Ölçekteki toplam puan, üç testin puanlarının toplanmasıyla elde edilmektedir. Yapılan uyarlama çalışması sonucunda Algısal Bakış Açısı Alma testinin iç tutarlık katsayısı ,7749, Bilişsel Bakış Açısı Alma testinin iç tutarlık katsayısı ,8457, Duygusal Bakış Açısı Alma testinin iç tutarlık katsayısı ise ,7673 olarak bulunmuştur (Şener, 1996).

Tablo 78.

Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği ile Sosyal Beceri Tarama Listesi Arasındaki Korelasyon

Ölçekler	n	r	p
Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği-	30	-,378	p < .05
Sosyal Beceri Tarama Listesi			

Tablo 78' de görüldüğü gibi, Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği ile Sosyal Beceri Tarama Listesi arasında .05 düzeyinde istatistiksel olarak olumsuz yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği'nden alınan puanlar arttıkça, Sosyal Beceri Tarama Listesi'nden alınan puanlarda azalmakta ya da tam tersi olarak Sosyal Beceri Tarama Listesi'nden alınan puanlarda arttıkça, Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği'nden alınan puanlar azalmaktadır. Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği, toplam puan hesaplanması ile kullanılmayan bir ölçektir. Ölçekteki altı alt ölçekten beş tanesi, olumsuz davranışları, bir tanesi de olumlu davranışları belirlemektedir. Sosyal Beceri Tarama Listesi ise toplam puan ile değerlendirilen, olumlu davranışları ortaya koyan bir ölçektir. Olumsuz yönde anlamlı bir ilişkinin bulunması kriter geçerliği açısından beklenen bir sonuçtur.

Tablo 79.

Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği' nin Alt Ölçekleri ile Sosyal Beceri Tarama Listesi Arasındaki Korelasyonlar

Ölçekler	n	r	p
Saldırganlık Alt Ölçeği- Sosyal			
Beceri Tarama Listesi	30	-,638	p < .001
Başkalarına Yardımı			
Amaçlayan Sosyal Davranışlar			
Sosyal Beceri Tarama Listesi	30	,684	p < .001
Asosyal Davranışlar - Sosyal			
Beceri Tarama Listesi	30	-,331	p > .05
Korkulu-Kaygılı Olma -			
Sosyal Beceri Tarama Listesi	30	-,269	p > .05
Dışlanma –			
Sosyal Beceri Tarama Listesi	30	-,711	p < .001
Aşırı Hareketlilik - Sosyal			
Beceri Tarama Listesi	30	-,422	p < .05

Tablo 79 incelendiğinde, Saldırganlık Alt Ölçeği ile Sosyal Beceri Tarama Listesi arasında .001 düzeyinde yüksek düzeyde, olumsuz yönde anlamlı bir ilişki, Başkalarına Yardımı Amaçlayan Sosyal Davranışlar Alt Ölçeği ile Sosyal Beceri Tarama Listesi arasında .001 düzeyinde olumlu yönde anlamlı bir ilişki, Dışlanma Alt Ölçeği ile Sosyal Beceri Tarama Listesi arasında .001 düzeyinde yüksek düzeyde, olumsuz yönde anlamlı bir ilişki, Aşırı Hareketlilik Alt Ölçeği ile Sosyal Beceri Tarama Listesi arasında .05 düzeyde, olumsuz yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Asosyal Davranışlar Alt Ölçeği ile Sosyal Beceri Tarama Listesi arasında ve Korkulu Kaygılı Olma-Sosyal Beceri Tarama Listesi arasında da istatistiksel olarak anlamlı ilişkiye rastlanılmamıştır.

Tablo 80.

Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği ile Bakış Açısı Alma Testi Arasındaki Korelasyonlar

Ölçekler	n	r	p
Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği-	30	-,649	p < .001
Bakış Açısı Alma Testi			

Tablo 80’ de görüldüğü gibi, Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği ile Bakış Açısı Alma Testi arasında .001 düzeyinde istatistiksel olarak olumsuz yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği’nden alınan puanlar arttıkça, Bakış Açısı Alma Testi’nden alınan puanlarda azalmakta ya da tam tersi olarak Bakış Açısı Alma Testi’nden alınan puanlarda arttıkça, Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği’nden alınan puanlar azalmaktadır. Bakış açısı alma becerisi artarken, olumsuz davranışların azalması, kriter geçerliği açısından bir kanıt oluşturmaktadır.

Tablo 81.

Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği' nin Alt Ölçekleri ile Bakış Açısı Alma Testi Arasındaki Korelasyonlar

Ölçekler	n	r	p
Saldırganlık Alt Ölçeği- Bakış Açısı Alma Testi	30	-,390	p < .05
Başkalarına Yardımı Amaçlayan Sosyal Davranışlar			
Bakış Açısı Alma Testi	30	,519	p < .001
Asosyal Davranışlar - Bakış Açısı Alma Testi	30	-,575	p < .001
Korkulu-Kaygılı Olma - Bakış Açısı Alma Testi	30	-,694	p < .001
Dışlanma – Bakış Açısı Alma Testi	30	-,543	p < .001
Aşırı Hareketlilik - Bakış Açısı Alma Testi	30	-,447	p < .05

Tablo 81 incelendiğinde, Saldırganlık ve Aşırı Hareketlilik Alt Ölçekleri ile Bakış Açısı Alma Testi arasında .05 düzeyinde orta düzeyde, olumsuz yönde anlamlı bir ilişki, Başkalarına Yardımı Amaçlayan Sosyal Davranışlar Alt Ölçeği ile Bakış Açısı Alma Testi arasında .001 düzeyinde olumlu yönde anlamlı bir ilişki, Asosyal Davranışlar, Korkulu-Kaygılı Olma ve Dışlanma Alt Ölçekleri ile Sosyal Beceri Tarama Listesi arasında .001 düzeyinde yüksek düzeyde, olumsuz yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Elde edilen bulgular kriter geçerliği için beklenen sonuçlardır.

Herhangi bir ölçeğin geçerliği, ölçeğin ayırdediciliğine ilişkin olarak değerlendirilirken, ölçeğin ayırdedici gücü, hem tüm ölçeğin hem de ölçekteki her bir maddenin, ölçülen değişken yönünden farklılığını ortaya koyabilmesiyle belirlenir (Önder, 1997, s. 93).

Ölçeğin tamamının ya da ölçekteki her maddenin ayırdedici gücünün belirlenmesi için, testin toplam puanlarına göre oluşturulan alt ve üst % 25' lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farkların ilişkisiz grup t testi kullanılarak sınanmasıdır.

T testi sonucu anlamlı olan ölçek ve ölçeğin her maddesinin ayırddedici olduğu kabul edilir.

Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği' nin ayırddedici gücünü belirlemek için çalışma grubunun tamamının puanları ele alınmıştır. Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği, çocukların akranlarına yönelik davranışlarını toplam puan üzerinden değil, alt ölçeklerle ortaya koymaktadır. Ölçeğin alt ölçeklerin ayırddedici gücünü ortaya koyan ilişkisiz grup t testi sonuçları Tablo 82. ile Tablo 87. arasında sunulmuştur.

Tablo 82.

Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği Saldırganlık Alt Ölçeği' nin Madde Ayırddedicilik Gücü İçin Yapılan “t” Testi Analiz Sonuçları

Madde No	Grup	n	A. Ort.	Std. Sapma	Std. Hata	t	sd	p
3	alt grup	187	,0000	,0000	,0000	-16,430	372	p <.001
	üst grup	187	,8289	,6899	5,045E-02			
12	alt grup	187	,0000	,0000	,0000	-13,775	372	p <.001
	üst grup	187	,7219	,7167	5,241E-02			
17	alt grup	187	,0000	,0000	,0000	-14,871	372	p <.001
	üst grup	187	,7754	,7130	5,214E-02			
27	alt grup	187	,0000	,0000	,0000	-11,141	372	p <.001
	üst grup	187	,8289	1,0174	7,440E-02			
28	alt grup	187	,0000	,0000	,0000	-14,643	372	p <.001
	üst grup	187	,7059	,6592	4,820E-02			
30	alt grup	187	,0000	,0000	,0000	-9,914	372	p <.001
	üst grup	187	,4385	,6048	4,423E-02			
37	alt grup	187	,0000	,0000	,0000	-31,475	372	p <.001
	üst grup	187	1,2299	,5344	3,908E-02			

Tablo 82' de görüldüğü gibi Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği saldırganlık alt ölçeğinin her bir maddesinin ayırddedici gücüne ilişkin “t” test analizi sonuçlarına göre .001 düzeyinde anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu durum, Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği saldırganlık alt ölçeğinin ayırddedici güce sahip olduğunu, dolayısıyla geçerli olduğunu ifade etmektedir.

Tablo 83.**Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği Başkalarına Yardımı Amaçlayan Sosyal Davranışlar Alt Ölçeği' nin Madde Ayırdedicilik Gücü İçin Yapılan "t" Testi Analiz Sonuçları**

Madde			Std.					
No	Ayırd	n	A. Ort.	Sapma	Std. Hata	t	sd	p
19	alt grup	187	1,1818	,7471	5,463E-02	-2,218	372	p <.001
	üst grup	187	1,3422	,6480	4,738E-02			
21	alt grup	187	1,1283	,6596	4,823E-02	-1,949	372	p <.001
	üst grup	187	1,2995	1,0023	7,337E-02			
26	alt grup	187	1,0375	,7359	5,382E-02	-1,433	372	p <.001
	üst grup	187	1,1444	,7075	5,174E-02			
31	alt grup	187	1,4171	,6935	5,072E-02	-2,647	372	p <.001
	üst grup	187	1,2246	,7130	5,214E-02			
32	alt grup	187	1,4973	,6589	4,818E-02	,716	372	p <.001
	üst grup	187	1,4492	,6403	4,683E-02			
33	alt grup	187	1,4278	,6791	4,966E-02	-1,372	372	p <.001
	üst grup	187	1,3316	,6778	4,956E-02			
35	alt grup	187	1,1123	,6903	5,048E-02	-1,216	372	p <.001
	üst grup	187	1,7919	,6707	4,905E-02			
37	alt grup	187	1,3850	,6570	4,804E-02	-1,811	372	p <.001
	üst grup	187	1,2620	,6565	4,801E-02			
40	alt grup	187	1,3262	,7075	5,174E-02	-,446	372	p <.001
	üst grup	187	1,2941	,6832	4,996E-02			
43	alt grup	187	1,0856	,7057	5,161E-02	-1,496	372	p <.001
	üst grup	187	1,1925	,6763	4,945E-02			

Tablo 83 incelendiğinde, Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği başkalarına yardımı amaçlayan sosyal davranışlar alt ölçeğinin her bir maddesinin ayırdedici gücüne ilişkin "t" test analizi sonuçlarına göre .001 düzeyinde anlamlı bir farklılık gösterdiğini belirtmektedir. Bu durum, Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği başkalarına yardımı amaçlayan sosyal davranışlar alt ölçeğinin ayırdedici güce sahip olduğunu, dolayısıyla geçerli olduğunu belirtmektedir.

Tablo 84.**Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği Asosyal Davranışlar Alt Ölçeği' nin Madde Ayırdedicilik Gücü İçin Yapılan "t" Testi Analiz Sonuçları**

Madde			Std.					
No	Ayırd	n	A. Ort.	Sapma	Std. Hata	t	sd	p
18	alt grup	187	,0000	,0000	,0000	-22,811	372	p <.001
	üst grup	187	,9519	,5706	4,173E-02			
23	alt grup	187	,0000	,0000	,0000	-21,286	372	p <.001
	üst grup	187	,9358	,6012	4,396E-02			
24	alt grup	187	,0000	,0000	,0000	-16,976	372	p <.001
	üst grup	187	,7754	,6246	4,568E-02			
29	alt grup	187	,0000	,0000	,0000	-13,875	372	p <.001
	üst grup	187	,7647	,7537	,7537			
38	alt grup	187	,0000	,0000	,0000	-17,410	372	p <.001
	üst grup	187	,8342	,6553	4,792E-02			
41	alt grup	187	,0000	,0000	,0000	-11,705	372	p <.001
	üst grup	187	,5615	,6560	4,797E-02			
43	alt grup	187	,0000	,0000	,0000	-13,865	372	p <.001
	üst grup	187	,6364	,6276	4,590E-02			

Tablo 84' de, Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği asosyal davranışlar alt ölçeğinin her bir maddesinin ayırdedici gücüne ilişkin "t" test analizi sonuçlarına göre .001 düzeyinde anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu durum, Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği asosyal davranışlar alt ölçeğinin ayırdedici güce sahip olduğunu, dolayısıyla geçerli olduğunu belirtmektedir.

Tablo 85.**Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği Korkulu-Kaygılı Olma Alt Ölçeği' nin Madde Ayırdedicilik Gücü İçin Yapılan “t” Testi Analiz Sonuçları**

Madde No	Ayırd	n	Std.		Std. Hata	t	sd	p
			A. Ort.	Sapma				
5	alt grup	187	,0000	,0000	,0000	-22,818	372	p <.001
	üst grup	187	1,1016	,6602	4,828E-02			
6	alt grup	187	5,348E-03	7,313E-02	5,348E-03	-15,272	372	p <.001
	üst grup	187	,8021	,7097	5,190E-02			
7	alt grup	187	5,348E-03	7,131E-02	5,348E-03	-6,543	372	p <.001
	üst grup	187	,2727	,5540	4,051E-02			
9	alt grup	187	5,348E-03	7,313E-02	5,348E-03	-18,060	372	p <.001
	üst grup	187	,9679	,7252	5,303E-02			
10	alt grup	187	1,070E-02	,1031	7,542E-02	-11,832	372	p <.001
	üst grup	187	,6364	,7157	5,234E-02			
11	alt grup	187	5,348E-03	7,313E-02	5,348E-03	-8,659	372	p <.001
	üst grup	187	,4332	,6717	4,912E-02			
14	alt grup	187	,0000	,0000	,0000	-21,529	372	p <.001
	üst grup	187	1,1979	,7609	5,564E-02			
15	alt grup	187	2,674E-02	,1617	1,183E-02	-16,780	372	p <.001
	üst grup	187	,9358	,7230	5,287E-02			
16	alt grup	187	5,348E-03	7,313E-02	5,348E-03		372	p <.001
	üst grup	187	1,1653	,6553	4,792E-02	-24,068		

Tablo 85' e bakıldığında, Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği korkulu-kaygılı olma alt ölçeğinin her bir maddesinin ayırdedici gücüne ilişkin “t” test analizi sonuçlarına göre .001 düzeyinde anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu durum, Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği korkulu-kaygılı olma alt ölçeğinin ayırdedici güce sahip olduğunu, dolayısıyla geçerli olduğunu belirtmektedir.

Tablo 86.

Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği Dışlanma Alt Ölçeği' nin Madde Ayırdedicilik Gücü İçin Yapılan "t" Testi Analiz Sonuçları

Madde			Std.					
No	Ayırđ	n	A. Ort.	Sapma	Std. Hata	t	sd	p
4	alt grup	187	,0000	,0000	,0000	-13,501	372	p <.001
	üst grup	187	,6364	,6446	4,713E-02			
20	alt grup	187	,0000	,0000	,0000	-15,873	372	p <.001
	üst grup	187	,8503	,7325	5,357E-02			
22	alt grup	187	,0000	,0000	,0000	-15,935	372	p <.001
	üst grup	187	,7433	,6379	4,665E-02			
25	alt grup	187	,0000	,0000	,0000	-12,876	372	p <.001
	üst grup	187	,6310	,6702	4,901E-02			
33	alt grup	187	,0000	,0000	,0000	-15,104	372	p <.001
	üst grup	187	,7540	,6827	4,992E-02			
35	alt grup	187	,0000	,0000	,0000	-14,152	372	p <.001
	üst grup	187	,7005	,6769	4,950E-02			
40	alt grup	187	,0000	,0000	,0000	-9,883	372	p <.001
	üst grup	187	,4439	,6142	4,491E-02			

Tablo 86 incelendiğinde, Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği dışlanma alt ölçeğinin her bir maddesinin ayırdedici gücüne ilişkin "t" test analizi sonuçlarına göre .001 düzeyinde anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu durum, Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği dışlanma alt ölçeğinin ayırdedici güce sahip olduğunu, dolayısıyla geçerli olduğunu ifade etmektedir.

Tablo 87.

Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği Aşırı Hareketlilik Alt Ölçeği' nin Madde Ayırdedicilik Gücü İçin Yapılan “t” Testi Analiz Sonuçları

Madde			Std.					
No	Ayırd	n	A. Ort.	Sapma	Std. Hata	t	sd	p
1	alt grup	187	,0000	,0000	,0000	-38,282	372	p <.001
	üst grup	187	1,5829	,5654	4,135E-02			
2	alt grup	187	,0000	,0000	,0000	-31,878	372	p <.001
	üst grup	187	1,4278	,6125	4,479E-02			
8	alt grup	187	,0000	,0000	,0000	-26,197	372	p <.001
	üst grup	187	1,2460	,6504	4,756E-02			
13	alt grup	187	,0000	,0000	,0000	-21,751	372	p <.001
	üst grup	187	1,0695	,6724	4,917E-02			

Tablo 87' ye bakıldığında, Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği aşırı hareketlilik alt ölçeğinin her bir maddesinin ayırdedici gücüne ilişkin “t” test analizi sonuçlarına göre .001 düzeyinde anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu durum, Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği aşırı hareketlilik alt ölçeğinin ayırdedici güce sahip olduğunu ifade etmektedir.

4. 5. Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği Güvenirlik Çalışmaları (Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri, İç Tutarlık Katsayısı (Cronbach Alpha), Madde Analizi İşlemleri, Devamlılık Katsayıları) İle İlgili Bulgular

Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği güvenilirliğine ilişkin bulgular bölümünde önce ölçeği oluşturan maddelerin **aritmetik ortalama ve standart sapmaları** belirlenmiştir. Daha sonra ölçeğin maddelerinin **iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alpha)** hesaplanmış ve tablolaştırılarak yorumlanmıştır. Bu bölümün üçüncü aşamasında da **madde toplam, madde kalan ve madde ayırt edicilik değerlerine bağlı olarak madde analizi işlemleri** yapılmıştır. Son aşamada da ölçeğin Türkçe formunun 30 çocuğa iki hafta arayla iki kez uygulanan test sonuçlarına bağlı olarak hesaplanan **test-tekrar test güvenirligi** tespit edilmiştir. Akranların Şiddetine Maruz

Kalma Ölçeği güvenilirlik çalışmalarına ilişkin bulgular Tablo 88. ile Tablo 92. arasında sunulmuştur.

Tablo 88.

Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği Maddelerinin Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

Madde No	n	Art. Ort.	ss
1	746	,1193	,3779
2	746	7,373E-02	,3086
3	746	,1408	,4181
4	746	,1769	,4251
Toplam Ölçek	746	7,81	1,5297

Tablo 88' de Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği' nin her bir maddesine ait aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar sunulmuştur. Aritmetik ortalamalar ,1193 ile 7,373 arasında değişmektedir. Alt ölçeğe ait standart sapmalar ise ,3086 ile ,4251 arasında değişmektedir.

Tablo 89.

Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği İç Tutarlık (Cronbach Alpha) Katsayısı

İç Tutarlık Katsayısı	n	r	p
Cronbach Alpha	746	,7194	p <.001

Tablo 89' da, Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği' nin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısının ,7194 olduğu görülmektedir (p < .001). Elde edilen sonuç, ölçeğin iç tutarlılığının kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir.

Tablo 90.

Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği İçin Madde Analiz İşlemleri Sonuçları

Madde No	n	Madde		Madde		Ayırtedicilik t	sd	p
		Toplam r	p	Kalan r	p			
1	746	,5375	p<.001	,6400	p<.001	-10,274	372	p<.001
2	746	,4624	p<.001	,6877	p<.001	-7,152	372	p<.001
3	746	,5619	p<.001	,6235	p<.001	-11,289	372	p<.001
4	746	,4887	p<.001	,6731	p<.001	-16,351	372	p<.001

Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği için madde analiz işlemleri sonuçları Tablo 90' da verilmiştir. Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği' nin tüm maddeleri hem madde toplamda, hem madde kalanda istatistiksel anlamda ,001 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Sonuçlara göre akranların şiddetine maruz kalma ölçeğinin tüm maddelerinin güvenilir olduğu anlaşılmış ve ölçekte kalmalarına karar verilmiştir.

Tablo 91.

Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği için Test- Tekrar Test Güvenirliği Analiz Sonucu

Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği							
	n	A. Ort.	Std. Sapma	Std. Hata	r	p	
Ön Test	30	,1667	,4611	8,419E-02	,398	p < .05	
Son Test	30	,6000	,5632	,1082			

Tablo 91' de görüldüğü gibi, iki hafta arayla Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği' nin Türkçe formunun iki defa uygulanması sonucuna bağlı olarak ilişkili katsayı $r = ,398$ ' dir. İki ölçüm arasında istatistiksel açıdan .05 düzeyinde anlamlı ilişki bulunmuştur. Elde edilen sonuç, ölçeğin test- tekrar test güvenirliliğinin kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir

Tablo 92.

Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği' nin Orijinal ve Türkçe Formlarının İç Tutarlık (Cronbach Alpha) Katsayılarının Karşılaştırılması

Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği' nin Orijinal Formu	Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği' nin Türkçe Formu
Cronbach Alpha	Cronbach Alpha
,73	,72

Tablo 92 incelendiğinde, Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği' nin Orijinal ve Türkçe Formlarının Alt Ölçeklerinin İç Tutarlık Katsayılarının birbirine yakın değerlerde oldukları görülmektedir. Orijinal formda Cronbach Alpha değeri ,73 iken, Türkçe formda ise Cronbach Alpha değeri ,72' dir.

4. 6. Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği Geçerlik Çalışmaları (Kapsam Geçerliği, Kriter Geçerliği) İle İlgili Bulgular

Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği' nin **kapsam geçerliği** çalışmasında uzman görüşünden yararlanılmıştır. Okul öncesi eğitim konusunda uzman 6 akademisyen, psikoloji alanında bilim uzmanlığı almış 1 psikolog ve tecrübeli 2 anaokulu öğretmeninin görüşlerine başvurulmuştur.

Bir ölçekte bulunan her maddenin ölçmek istenen niteliği ya da yapıyı ölçme derecesi, o maddenin ölçek sonucuyla ilişkisi ile belirlenir (Wright & Fowler, 1986. Akt. Önder, 1997, s. 88). Bulguları güvenilirlik bölümünde yer alan iç tutarlılık çalışmaları, ölçeğin tüm maddelerinin, ölçülmek istenen niteliği, yapıyı ölçtüğünü ortaya koymuştur. Bu sonuçlarla ölçeğin kapsam geçerliği ile ilgili bir kanıt da elde edilmiştir.

Bir testin **yapı geçerliğine** ilişkin yapılması gereken ilk analiz faktör analizidir. Fakat yapılan çalışma bir adaptasyon çalışması olduğu için, testin orijinal yapı geçerliğine bağlı kalma zorunluluğu bulunmaktadır. Buna bağlı olarak ölçeklerin yapı geçerliği faktör analizi ile sınanmamıştır. Türkiye' deki uygulamaların yapı geçerliğine sahip olabilmesi için alt ölçeklerin toplam puan ile ilişkisinin anlamlı olması gerekmektedir. Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği' nin alt ölçekleri

bulunmadı için alt ölçeklerle ilişkilerine ve alt ölçeklerin de kendi aralarındaki ilişkileri sınanmıştır.

Ölçeğin **kriter geçerliği**, Bakış Açısı Alma Testi (Şener, 1996) ölçeğinden alınan puanlar kriter olarak kullanılarak sınanmıştır. Bakış Açısı Alma Testi (Şener, 1996) ile ilgili ilgiler Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği' nin Kriter Geçerliği bölümünde (bakınız s.171-174) verilmiştir.

Tablo 93.

Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği ile Bakış Açısı Alma Testi Kriter Geçerliği

Ölçekler	n	r	p
Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği-	30	-,405	p < .05
Bakış Açıcı Alma Testi			

Tablo 93' de görüldüğü gibi, Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği ile Bakış Açıcı Alma Testi arasında .05 düzeyinde istatistiksel olarak olumsuz yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği'nden alınan puanlar arttıkça, Bakış Açıcı Alma Testi' nden alınan puanlar azalmakta ya da tam tersi olarak Bakış Açıcı Alma Testi' nden alınan puanlar arttıkça, Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği'nden alınan puanlar azalmaktadır. Olumsuz yönde anlamlı bir ilişkinin bulunması kriter geçerliği açısından beklenen bir sonuçtur.

Tablo 94.

Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği' nin Madde Ayırdedicilik Gücü İçin Yapılan "t" Testi Analiz Sonuçları

Madde			Std.					
No	Ayırd	n	A. Ort.	Sapma	Std. Hata	t	sd	p
1	alt grup	187	,0000	,0000	,0000	-10,274	372	p <.001
	üst grup	187	,4759	,6335	4,632E-02			
2	alt grup	187	,0000	,0000	,0000	-7,152	372	p <.001
	üst grup	187	,2941	,5624	4,112E-02			
3	alt grup	187	,0000	,0000	,0000	-11,289	372	p <.001
	üst grup	187	,5615	,6801	4,974E-02			
4	alt grup	187	,0000	,0000	,0000	-16,351	372	p <.001
	üst grup	187	,7059	,5904	4,317E-02			

Tablo 94' de görüldüğü gibi, Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği' nin her bir maddesinin ayırdedici gücüne ilişkin t test analizi sonuçlarına göre .001 düzeyinde anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu durum, Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği' nin ayırdedici güce sahip olduğunu ifade etmektedir.

4. 7. Resimli Sosyometri Ölçeği'nin Güvenirlik Çalışmaları (Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri, İç Tutarlık Katsayısı (Cronbach Alpha), Madde Analizi İşlemleri, Devamlılık Katsayıları) İle İlgili Bulgular

Resimli Sosyometri Ölçeği güvenirliliğine ilişkin bulgular bölümünde önce ölçeği oluşturan maddelerin **aritmetik ortalama ve standart sapmaları** belirlenmiştir. Daha sonra ölçeğin maddelerinin **iç tutarlık katsayısı (Cronbach Alpha)** hesaplanmış ve tablolaştırılarak yorumlanmıştır. Bu bölümün üçüncü aşamasında da **madde toplam, madde kalan ve madde ayırt edicilik değerlerine bağlı olarak madde analizi işlemleri** yapılmıştır. Son aşamada da ölçeğin Türkçe formununun 30 çocuğa iki hafta arayla iki kez uygulanan test sonuçlarına bağlı olarak hesaplanan **test-tekrar test güvenirliliği** tespit edilmiştir. Resimli Sosyometri Ölçeği güvenirlik çalışmalarına ilişkin bulgular Tablo 95. ile Tablo 98. arasında sunulmuştur.

Tablo 95.

Resimli Sosyometri Ölçeği Maddelerinin Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

Madde No	n	Art. Ort.	ss
1	100	2,3700	,7740
2	100	2,3900	,7900
3	100	2,4300	,7946
4	100	2,4300	,7646
Toplam Ölçek	100	9,6200	3,1232

Tablo 95’ de Resimli Sosyometri Ölçeği’ nin her bir maddesine ait aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar sunulmuştur. Aritmetik ortalamalar 2,3700 ile 2,4300 arasında değişmektedir. Alt ölçeğe ait standart sapmalar ise ,7646 ile ,7946 arasında değişmektedir.

Tablo 96.

Resimli Sosyometri Ölçeği İç Tutarlık (Cronbach Alpha) Katsayısı

İç Tutarlık Katsayısı	n	r	p
Cronbach Alpha	100	,9113	p <.001

Tablo 96’ da, Resimli Sosyometri Ölçeği’ nin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısının ,9113 olduğu görülmektedir (p < .001). Elde edilen sonuç, ölçeğin iç tutarlılık güvenilirliğine sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 97.

Resimli Sosyometri Ölçeği İçin Madde Analiz İşlemleri Sonuçları

Madde No	n	Madde		Madde		Ayrıtedicilik t	sd	p
		Toplam r	p	Kalan r	p			
1	100	,7181	p<.001	,9122	p<.001	-12,231	49	p<.001
2	100	,7148	p<.001	,9138	p<.001	-11,870	49	p<.001
3	100	,8882	p<.001	,8526	p<.001	-20,597	49	p<.001
4	100	,8800	p<.001	,8556	p<.001	-20,597	49	p<.001

Resimli Sosyometri Ölçeği için madde analiz işlemleri sonuçları Tablo 97’ de verilmiştir. Resimli Sosyometri Ölçeği’ nin tüm maddeleri hem madde toplamda, hem madde kalanda istatistiksel anlamda .001 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Sonuçlara göre resimli sosyometri ölçeğinin tüm maddelerinin güvenilir olduğu anlaşılmış ve ölçekte kalmalarına karar verilmiştir.

Tablo 98.

Resimli Sosyometri Ölçeği için Test- Tekrar Test Güvenirliği Analiz Sonucu

Resimli Sosyometri Ölçeği	n	A. Ort.	Std. Sapma	Std. Hata	r	p
Ön Test	30	10,4333	2,7753	,5067	,981	p < .001
Son Test	30	10,2333	2,4450	,4464		

Tablo 98’ de görüldüğü gibi, iki hafta arayla Resimli Sosyometri Ölçeği’ nin Türkçe formunun iki defa uygulanması sonucuna bağlı olarak ilişkili katsayı ,981’ dir. İki ölçüm arasında istatistiksel açıdan .001 düzeyinde anlamlı ilişki bulunmuştur. Elde edilen sonuç, ölçeğin devamlılığa bağlı güvenilirliğe sahip olduğunu ifade etmektedir.

4. 8. Resimli Sosyometri Ölçeği’nin Geçerlik Çalışmaları (Kapsam Geçerliği, Kriter Geçerliği) İle İlgili Bulgular

Resimli Sosyometri Ölçeği’ nin **kapsam geçerliği** çalışmasında uzman görüşünden yararlanılmıştır. Okul öncesi eğitim konusunda uzman 6 akademisyen, psikoloji

alanında bilim uzmanlığı almış 1 psikolog ve tecrübeli 2 anaokulu öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur.

Bir ölçekte bulunan her maddenin ölçmek istenen niteliği ya da yapıyı ölçme derecesi, o maddenin ölçek sonucuyla ilişkisi ile belirlenir (Wright & Fowler, 1986. Akt. Önder, 1997, s. 88). Bulguları güvenilirlik bölümünde yer alan iç tutarlılık çalışmaları, ölçeğin tüm maddelerinin, ölçülmek istenen niteliği, yapıyı ölçtüğünü ortaya koymuştur. Bu sonuçlarla ölçeğin kapsam geçerliği ile ilgili bir kanıt da elde edilmiştir.

Faktör analizinin, bir testin **yapı geçerliğine** ilişkin yapılması gereken analizlerden biri olduğu önceki bölümlerde belirtilmiştir. Adaptasyon çalışmalarında faktör analizi yerine alt ölçeklerin toplam puan ile ilişkisinin anlamlı olması gerektiği yine önceki bölümlerde ifade edilmiştir. Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği gibi Resimli Sosyometri Ölçeği' nin de alt ölçekleri bulunmadığından ölçeğin yapı geçerliği bu yönden sınanmamıştır.

Resimli Sosyometri Ölçeği' nin **kriter geçerliği** için, ölçeğin uygulamasına başlamadan evvel araştırmacı tarafından çocuklara sorulan “Sınıfta en sevdiğin üç arkadaşının adını söyler misin ?” sorusu kullanılmıştır. Sorulara verilen cevaplar araştırmacı tarafından kaydedilmiş ve ilk adı söylenen çocuğa 3, ikinci olarak adı söylenen çocuğa 2, adı söylenen çocuğa da 1 puan verilmek suretiyle uygulamanın sonunda her çocuğun bu sorudan aldığı toplam puanlar hesaplanmıştır. Kriter geçerliğinin belirlenmesinde Resimli Sosyometri Ölçeği' nden alınan puanlar ile uygulama öncesinde sorulan “Sınıfta en sevdiğin üç arkadaşının adını söyler misin ?” sorusuna verilen yanıtlardan elde edilen puanlar arasındaki ilişki Pierson Momentler Çarpımı Korelasyon Yöntemi ile belirlenmiştir.

Tablo 99.

Resimli Sosyometri Ölçeği ile Sınıfta Çok Sevilen Arkadaşlar Arasındaki İlişki

Ölçekler	n	r	p
Resimli Sosyometri Ölçeği-	41	,312	p < .05
“Sınıfta en sevdiğin üç arkadaşının adını söyler misin ?”			

Tablo 99’ da görüldüğü gibi, Resimli Sosyometri Ölçeği ile “Sınıfta en sevdiğin üç arkadaşının adını söyler misin ?” sorusuna verilen yanıtlardan elde edilen puanlar arasında .05 düzeyinde istatistiksel olarak olumlu yönde, orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Resimli Sosyometri Ölçeği’nden alınan puanlar arttıkça, “Sınıfta en sevdiğin üç arkadaşının adını söyler misin ?” sorusundan alınan puanlar da artmakta ya da tam tersi olarak “Sınıfta en sevdiğin üç arkadaşının adını söyler misin ?” sorusundan alınan puanlarda azaldıkça, Resimli Sosyometri Ölçeği’nden alınan puanlar azalmaktadır. Olumlu yönde anlamlı bir ilişkinin bulunması kriter geçerliği açısından beklenen bir sonuçtur.

Tablo 100.

Resimli Sosyometri Ölçeği’ nin Madde Ayırdedicilik Gücü İçin Yapılan “t” Testi Analiz Sonuçları

Madde		Std.						
No	Ayird	n	A. Ort.	Sapma	Std. Hata	t	sd	p
1	alt grup	25	1,4400	,6506	,1311	-11,988	48	p <.001
	üst grup	25	3,0000	,0000	,0000			
2	alt grup	25	1,4800	,6532	,1306	-11,635	48	p <.001
	üst grup	25	3,0000	,0000	,0000			
3	alt grup	25	1,2400	,4359	8,718E-02	-20,189	48	p <.001
	üst grup	25	3,0000	,0000	,0000			
4	alt grup	25	1,2400	,4359	8,718E-02	-20,189	48	p <.001
	üst grup	25	3,0000	,0000	,0000			

Tablo 100’ de, Resimli Sosyometri Ölçeği’ nin her bir maddesinin ayırdedici gücüne ilişkin “t” test analizi sonuçlarına göre .001 düzeyinde anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu durum, Resimli Sosyometri Ölçeği’ nin ayırdedici güce sahip olduğunu göstermektedir.

4. 9. Akran İlişkilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi Çalışmasına İlişkin Bulgular

Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği ve Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği'nin dilsel eşdeğerlik çalışması ile Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği, Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği ve Resimli Sosyometri Ölçeği'nin güvenilirlik geçerlik çalışmalarının ardından, belirlenen örneklem grubu üzerinden ölçeklerle yeni veriler toplanmış ve 5-6 yaş çocuklarının akran ilişkileri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Böylece hem söz konusu örneklem için çocukların akran ilişkileri incelenmiş hem de uyarlanan ölçekler için ek geçerlik kanıtları elde edilmiştir. Akran ilişkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi çalışmasına ilişkin bulgular, Tablo 101. ile Tablo 148. arasında sunulmuştur.

Tablo 101.

Cinsiyet ve Anne Tutumlarına Göre Sosyal Konum İle İlgili Tanımlayıcı İstatistik Sonuçları

Cinsiyet	Anne Tutumu	N	$\bar{\chi}$	S
Kız	Otoriter	81	194,6790	63,8269
	Demokratik	141	207,7021	56,1048
	Toplam	222	202,9505	59,2304
Erkek	Otoriter	99	207,4343	66,4682
	Demokratik	140	200,7429	53,9075
	Toplam	239	203,5146	59,3912
Toplam	Otoriter	180	201,6944	65,4219
	Demokratik	281	204,2349	55,0333
	Toplam	461	203,2430	59,2500

Tablo 101. incelendiğinde, kız çocuklarında en yüksek ortalama değerinin demokratik tutuma sahip annelerin grubunda ($\bar{\chi} = 207,7021$, $S = 56,1048$), erkek çocuklarda ise otoriter tutuma sahip annelerin grubunda ($\bar{\chi} = 207,4343$, $S = 66,4682$) yer aldığı görülmektedir.

Cinsiyet ve anne tutumlarına göre sosyal konum ile ilgili İki Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 102.' de verilmiştir.

Tablo 102.

Cinsiyet ve Anne Tutumlarına Göre Sosyal Konum İle İlgili İki Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler		Kareler Ortalaması	F	p
	Toplamı	sd			
Cinsiyet	915,832	1	915,832	,261	,610
Anne Tutumu	1092,901	1	1092,901	,311	,577
C*A	10595,611	1	10595,611	3,020	,083
Hata	1603498,210	457	3508,749		
Toplam	20657705,000	461			

Tablo 102.' de görüldüğü gibi, cinsiyet ve anne tutumlarına göre sosyal konum ile ilgili yapılan iki boyutlu varyans analizinin (ANOVA) sonucunda, çocukların sosyal konumları arasında cinsiyete [$F(1,457) = ,261; p > .05$] ve anne tutumuna [$F(1,457) = ,311; p > .05$] göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır. Cinsiyetin ve anne tutumunun sosyal konum üzerinde ortak etkisinin de anlamlı olmadığı görülmektedir [$F(1,457) = 3,020; p > .05$].

Cinsiyet ve anne tutumlarına göre saldırganlık ile ilgili tanımlayıcı istatistik sonuçları Tablo 103.' de verilmiştir.

Tablo 103.

Cinsiyet ve Anne Tutumlarına Göre Saldırganlık İle İlgili Tanımlayıcı İstatistik Sonuçları

Cinsiyet	Anne Tutumu	N	$\bar{\chi}$	S
Kız	Otoriter	81	1,2840	2,0690
	Demokratik	141	1,1064	1,7391
	Toplam	222	1,712	1,8636
Erkek	Otoriter	99	2,5152	2,9533
	Demokratik	140	2,1786	2,8240
	Toplam	239	2,3180	2,8769
Toplam	Otoriter	180	1,9611	2,6581
	Demokratik	281	1,6406	2,3999
	Toplam	461	1,7657	2,5059

Tablo 103. incelendiğinde, kız çocuklarında en yüksek ortalama değerinin otoriter tutuma sahip annelerin grubunda ($\bar{\chi} = 1,2840$, $S = 2,0640$), erkek çocuklarda da otoriter tutuma sahip annelerin grubunda ($\bar{\chi} = 2,5152$, $S = 2,9533$) bulunduğu görülmektedir.

Cinsiyet ve anne tutumlarına göre saldırganlık ile ilgili İki Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 104.' de verilmiştir.

Tablo 104.

Cinsiyet ve Anne Tutumlarına Göre Saldırganlık İle İlgili İki Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler			F	p
	Toplamı	sd	Kareler Ortalaması		
Cinsiyet	144,639	1	144,639	24,220	,000
Anne Tutumu	7,207	1	7,207	1,207	,273
C*A	,689	1	,689	,115	,734
Hata	2729,136	457	5,972		
Toplam	4326,000	461			

Tablo 103. ve 104. incelendiğinde, erkeklerin saldırganlık ortalama puanı $\bar{\chi} = 2,3180$, kız çocuklarının saldırganlık ortalama puanı ise $\bar{\chi} = 1,712$ ' dir. İki grubun saldırganlık ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur [F (1,457) = 24,220; p < .001]. Bu bulgu, saldırganlık üzerinde cinsiyetin önemli bir etken olduğunu ifade edebilmektedir. Beş- altı yaşındaki erkeklerin kızlardan daha saldırgan olduklarını ortaya koyan çalışmalar göz önüne bulundurulduğunda, bulgunun ilgili ölçeğin geçerliği için bir kanıt niteliğinde olduğu söylenebilir. Ölçek, kız ve erkek çocuklarını, bilinen saldırganlık eğilimleri temelinde ayıredebilmiştir denilebilir. Anne tutumları açısından, demokratik tutuma sahip annelerin çocuklarının saldırganlık ortalama puanı $\bar{\chi} = 1,6406$, otoriter tutuma sahip annelerin çocuklarının saldırganlık ortalama puanı ise $\bar{\chi} = 1,9611$ ' dir. Otoriter annelerin çocuklarının saldırganlık puan ortalamalarının, demokratik tutuma göre daha yüksek olmakla birlikte iki grup arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir [F (1,457) = 1,207; p > .05]. Bu bulgu, saldırganlık üzerinde anne tutumunun önemli bir etken olmadığı ifade etmektedir. Cinsiyetin ve anne tutumunun saldırganlık üzerinde ortak etkisinin de anlamlı olmadığı görülmektedir [F (1,457) = ,115; p > .05].

Cinsiyet ve anne tutumlarına göre başkalarına yardımı amaçlayan sosyal davranış ile ilgili tanımlayıcı istatistik sonuçları Tablo 105.' de verilmiştir.

Tablo 105.

Cinsiyet ve Anne Tutumlarına Göre Başkalarına Yardımı Amaçlayan Sosyal Davranış İle İlgili Tanımlayıcı İstatistik Sonuçları

Cinsiyet	Anne Tutumu	N	$\bar{\chi}$	S
Kız	Otoriter	81	14,1358	4,2005
	Demokratik	141	14,2482	4,3427
	Toplam	222	14,2072	4,2822
Erkek	Otoriter	99	12,6364	4,8180
	Demokratik	140	13,7500	4,0751
	Toplam	239	13,2887	4,4226
Toplam	Otoriter	180	13,3111	4,5994
	Demokratik	281	14,0000	4,2114
	Toplam	461	13,7310	4,3750

Tablo 105. incelendiğinde, kız çocuklarında en yüksek ortalama değerinin demokratik tutuma sahip annelerin grubunda ($\bar{\chi} = 14,2482$, $S = 4,3427$), erkek çocuklarda da demokratik tutuma sahip annelerin grubunda ($\bar{\chi} = 13,7500$, $S = 4,0751$) bulunduğu görülmektedir.

Cinsiyet ve anne tutumlarına göre başkalarına yardımı amaçlayan sosyal davranış ile ilgili İki Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 106.' da verilmiştir.

Tablo 106.

Cinsiyet ve Anne Tutumlarına Göre Başkalarına Yardımı Amaçlayan Sosyal Davranış İle İlgili İki Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler		Kareler Ortalaması	F	p
	Toplamı	sd			
Cinsiyet	108,792	1	108,792	5,758	,017
Anne Tutumu	40,980	1	40,980	2,169	,142
C*A	27,328	1	27,328	1,446	,230
Hata	8634,977	457	18,895		
Toplam	95722,000	461			

Tablo 105. ve 106. incelendiğinde, kızların başkalarına yardımı amaçlayan sosyal davranış ortalama puanı $\bar{\chi} = 14,2072$, erkek çocuklarının başkalarına yardımı amaçlayan sosyal davranış ortalama puanı ise $\bar{\chi} = 13,2887$ ' dir. İki grubun başkalarına yardımı amaçlayan sosyal davranış ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur [F (1,457) = 5,758; p < .001]. Bu bulgu, başkalarına yardımı amaçlayan sosyal davranış üzerinde cinsiyetin önemli bir etken olduğunu ortaya koymuştur. Anne tutumları açısından, demokratik tutuma sahip annelerin çocuklarının başkalarına yardımı amaçlayan sosyal davranış ortalama puanı $\bar{\chi} = 14,0000$, otoriter tutuma sahip annelerin çocuklarının başkalarına yardımı amaçlayan sosyal davranış ortalama puanı ise $\bar{\chi} = 13,3111$ ' dir. Demokratik annelerin çocuklarının başkalarına yardımı amaçlayan sosyal davranış puan ortalamalarının, otoriter tutuma göre daha yüksek olmakla birlikte iki grup arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir [F (1,457) = 2,169; p > .05]. Bu bulgu, başkalarına yardımı amaçlayan sosyal davranış üzerinde anne tutumunun önemli bir etken olmadığını ortaya koymuştur. Cinsiyetin ve anne tutumunun başkalarına yardımı amaçlayan sosyal davranış üzerinde ortak etkisinin de anlamlı olmadığı görülmektedir [F (1,457) = 1,446; p > .05].

Cinsiyet ve anne tutumlarına göre asosyal davranış ile ilgili tanımlayıcı istatistik sonuçları Tablo 107.' de verilmiştir.

Tablo 107.

Cinsiyet ve Anne Tutumlarına Göre Asosyal Davranış İle İlgili Tanımlayıcı İstatistik Sonuçları

Cinsiyet	Anne Tutumu	N	$\bar{\chi}$	S
Kız	Otoriter	81	2,1728	2,8053
	Demokratik	141	1,7660	2,7791
	Toplam	222	1,9144	2,7893
Erkek	Otoriter	99	2,0303	3,0854
	Demokratik	140	1,8000	2,9969
	Toplam	239	1,8954	3,0295
Toplam	Otoriter	180	2,0944	2,9553
	Demokratik	281	1,7829	2,8845
	Toplam	461	1,9046	2,9132

Tablo 107. incelendiğinde, kız çocuklarında en yüksek ortalama değeri, otoriter tutuma sahip anneler grubunda ($\bar{\chi} = 2,1728$, $S = 2,8053$), erkek çocuklarda da otoriter tutuma sahip annelerin grubunda ($\bar{\chi} = 2,0303$, $S = 3,0854$) bulunduğu görülmektedir.

Cinsiyet ve anne tutumlarına göre asosyal davranış ile ilgili İki Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 108.' de verilmiştir.

Tablo 108.

Cinsiyet ve Anne Tutumlarına Göre Asosyal Davranış İle İlgili İki Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler		Kareler Ortalaması	F	p
	Toplamı	sd			
Cinsiyet	,321	1	,321	,038	,846
Anne Tutumu	11,068	1	11,068	1,300	,255
C*A	,850	1	,850	,100	,752
Hata	3892,166	457	8,517		
Toplam	5576,000	461			

Tablo 108.' de görüldüğü gibi, cinsiyet ve anne tutumlarına göre asosyal davranış ile ilgili yapılan iki boyutlu varyans analizinin (ANOVA) sonucunda, çocukların asosyal davranışları arasında cinsiyete [$F(1,457) = ,038; p > .05$] ve anne tutumuna [$F(1,457) = 1,300; p > .05$] göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır. Cinsiyetin ve anne tutumunun asosyal davranış üzerinde ortak etkisinin de anlamlı olmadığı görülmektedir [$F(1,457) = ,100; p > .05$].

Cinsiyet ve anne tutumlarına göre korkulu-kaygılı olma ile ilgili tanımlayıcı istatistik sonuçları Tablo 109.' da verilmiştir.

Tablo 109.

Cinsiyet ve Anne Tutumlarına Göre Korkulu-Kaygılı Olma İle İlgili Tanımlayıcı İstatistik Sonuçları

Cinsiyet	Anne Tutumu	N	$\bar{\chi}$	S
Kız	Otoriter	81	2,6296	3,1203
	Demokratik	141	2,6667	3,4489
	Toplam	222	2,6532	3,3257
Erkek	Otoriter	99	3,4747	3,3054
	Demokratik	140	2,7286	3,0649
	Toplam	239	3,0377	3,1813
Toplam	Otoriter	180	3,0944	3,2420
	Demokratik	281	2,6975	3,2576
	Toplam	461	2,8525	3,2538

Tablo 109. incelendiğinde, kız çocuklarında en yüksek ortalama değeri demokratik tutuma sahip anneler grubunda ($\bar{\chi} = 2,6667$, $S = 3,4489$), erkek çocuklarda da otoriter tutuma sahip annelerin grubunda ($\bar{\chi} = 3,4747$, $S = 3,3054$) bulunduğu görülmektedir.

Cinsiyet ve anne tutumlarına göre korkulu-kaygılı olma ile ilgili İki Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 110.' da verilmiştir.

Tablo 110.

Cinsiyet ve Anne Tutumlarına Göre Korkulu-Kaygılı Olma İle İlgili İki Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler			F	p
	Toplamı	sd	Kareler Ortalaması		
Cinsiyet	22,428	1	22,428	2,126	,145
Anne Tutumu	13,709	1	13,709	1,300	,255
C*A	16,723	1	16,723	1,585	,209
Hata	4820,595	457	10,548		
Toplam	8621,000	461			

Tablo 110.' da görüldüğü gibi, cinsiyet ve anne tutumlarına göre korkulu-kaygılı olma ile ilgili yapılan iki boyutlu varyans analizinin (ANOVA) sonucunda, çocukların akranlarına karşı korkulu-kaygılı olmaları arasında cinsiyete [F (1,457) = 2,126; p > .05] ve anne tutumuna [F (1,457) = 1,300; p > .05] göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır. Cinsiyetin ve anne tutumunun akranlarına karşı korkulu kaygılı olma üzerinde ortak etkisinin de anlamlı olmadığı görülmektedir [F (1,457) = 1,585; p > .05].

Cinsiyet ve anne tutumlarına göre dışlanma ile ilgili tanımlayıcı istatistik sonuçları Tablo 111.' de verilmiştir.

Tablo 111.

Cinsiyet ve Anne Tutumlarına Göre Dışlanma İle İlgili Tanımlayıcı İstatistik Sonuçları

Cinsiyet	Anne Tutumu	N	$\bar{\chi}$	S
Kız	Otoriter	81	1,3827	2,4473
	Demokratik	141	,9716	2,1874
	Toplam	222	1,1216	2,2888
Erkek	Otoriter	99	1,9697	3,0721
	Demokratik	140	1,2143	2,5411
	Toplam	239	1,5272	2,7922
Toplam	Otoriter	180	1,7056	2,8160
	Demokratik	281	1,0925	2,3691
	Toplam	461	1,3319	2,5674

Tablo 111. incelendiğinde, kız çocuklarında en yüksek ortalama değeri otoriter tutuma sahip anneler grubunda ($\bar{\chi} = 1,3827$, $S = 2,4473$), erkek çocuklarda da otoriter tutuma sahip anneler grubunda ($\bar{\chi} = 1,9697$, $S = 3,0721$) bulunduğu görülmektedir.

Cinsiyet ve anne tutumlarına göre dışlanma ile ilgili İki Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 112.' de verilmiştir.

Tablo 112.

Cinsiyet ve Anne Tutumlarına Göre Dışlanma İle İlgili İki Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler			F	p
	Toplamı	sd	Kareler Ortalaması		
Cinsiyet	18,764	1	18,764	2,886	,090
Anne Tutumu	37,095	1	37,095	5,706	,017
C*A	3,232	1	3,232	,497	,481
Hata	2971,503	457	6,502		
Toplam	3850,000	461			

Tablo 111. ve 112. incelendiğinde, kız çocuklarının dışlanma ortalama puanı $\bar{\chi} = 1,1216$, erkek çocuklarının dışlanma ortalama puanı ise $\bar{\chi} = 1,5272$ ' dir. Erkek çocuklarının dışlanma puan ortalamaları, kız çocuklarına göre daha yüksek olmakla birlikte iki grup arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir [F (1,457) = 2,886; p > .05]. Bu bulgu, dışlanma üzerinde cinsiyetin önemli bir etken olmadığını ortaya koymuştur. Otoriter tutuma sahip annelerin çocuklarının dışlanma ortalama puanı $\bar{\chi} = 1,7056$, demokratik tutuma sahip annelerin çocuklarının dışlanma ortalama puanı ise $\bar{\chi} = 1,0925$ ' dir. İki grubun dışlanma puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur [F (1,457) = 5,706; p < .001]. Bu bulgu, dışlanma üzerinde anne tutumunun önemli bir etken olduğuna işaret etmektedir. Cinsiyetin ve anne tutumunun dışlanma üzerinde ortak etkisinin de anlamlı olmadığı görülmektedir [F (1,457) = ,497; p > .05].

Cinsiyet ve anne tutumlarına göre aşırı hareketlilik ile ilgili tanımlayıcı istatistik sonuçları Tablo 113.' de verilmiştir.

Tablo 113.

Cinsiyet ve Anne Tutumlarına Göre Aşırı Hareketlilik İle İlgili Tanımlayıcı İstatistik Sonuçları

Cinsiyet	Anne Tutumu	N	$\bar{\chi}$	S
Kız	Otoriter	81	1,7037	2,1003
	Demokratik	141	1,3191	1,9098
	Toplam	222	1,4595	1,9854
Erkek	Otoriter	99	2,9697	2,5453
	Demokratik	140	2,3214	2,1129
	Toplam	239	2,5900	2,3189
Toplam	Otoriter	180	2,4000	2,4326
	Demokratik	281	1,8185	2,0717
	Toplam	461	2,0456	2,2351

Tablo 113. incelendiğinde, kız çocuklarında en yüksek ortalama değeri otoriter tutuma sahip anneler grubunda ($\bar{\chi} = 1,7037$, $S = 2,1003$), erkek çocuklarda da otoriter tutuma sahip annelerin grubunda ($\bar{\chi} = 2,9697$, $S = 2,5453$) bulunduğu görülmektedir.

Cinsiyet ve anne tutumlarına göre aşırı hareketlilik ile ilgili İki Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 114.' de verilmiştir.

Tablo 114.

Cinsiyet ve Anne Tutumlarına Göre Aşırı Hareketlilik İle İlgili İki Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler			F	p
	Toplamı	sd	Kareler Ortalaması		
Cinsiyet	140,262	1	140,262	30,250	,000
Anne Tutumu	29,081	1	29,081	6,272	,013
C*A	1,896	1	1,896	,409	,523
Hata	2118,972	457	4,637		
Toplam	4227,000	461			

Tablo 113. ve 114. incelendiğinde, kız çocuklarının aşırı hareketlilik ortalama puanı $\bar{\chi} = 1,4595$, erkek çocuklarının aşırı hareketlilik ortalama puanı ise $\bar{\chi} = 2,5900$ ' dir. İki grubun aşırı hareketlilik ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$F(1,457) = 30,250$; $p < .001$]. Bu bulgu, aşırı hareketlilik üzerinde cinsiyetin önemli bir etken olduğunu ortaya koymuştur. Anne tutumları açısından, otoriter tutuma sahip annelerin çocuklarının aşırı hareketlilik ortalama puanı $\bar{\chi} = 2,4000$, demokratik tutuma sahip annelerin çocuklarının aşırı hareketlilik ortalama puanı ise $\bar{\chi} = 1,8185$ ' dir. İki grubun aşırı hareketlilik ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$F(1,457) = 6,272$; $p < .001$]. Bu bulgu, aşırı hareketlilik üzerinde anne tutumunun önemli bir etken olduğunu ifade etmektedir. Cinsiyetin ve anne tutumunun aşırı hareketlilik üzerinde ortak etkisinin de anlamlı olmadığı görülmektedir [$F(1,457) = ,409$; $p > .05$].

Cinsiyet ve anne tutumlarına göre akranların şiddetine maruz kalma ile ilgili tanımlayıcı istatistik sonuçları Tablo 115.' de verilmiştir.

Tablo 115.

Cinsiyet ve Anne Tutumlarına Göre Akranların Şiddetine Maruz Kalma İle İlgili Tanımlayıcı İstatistik Sonuçları

Cinsiyet	Anne Tutumu	N	$\bar{\chi}$	S
Kız	Otoriter	81	,2840	,8694
	Demokratik	141	,1489	,4919
	Toplam	222	,1982	,6566
Erkek	Otoriter	99	,5051	1,1282
	Demokratik	140	,3500	1,0102
	Toplam	239	,4142	1,0611
Toplam	Otoriter	180	,4056	1,0232
	Demokratik	281	,2491	,7986
	Toplam	461	,3102	,8952

Tablo 115. incelendiğinde, kız çocuklarında en yüksek ortalama değeri otoriter tutuma sahip anneler grubunda ($\bar{\chi} = ,2840$, $S = ,8694$), erkek çocuklarda da otoriter tutuma sahip annelerin grubunda ($\bar{\chi} = ,5051$, $S = 1,1282$) bulunduğu görülmektedir.

Cinsiyet ve anne tutumlarına göre akranların şiddetine maruz kalma ile ilgili İki Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 116.' da verilmiştir.

Tablo 116.

Cinsiyet ve Anne Tutumlarına Göre Akranların Şiddetine Maruz Kalma İle İlgili İki Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler			F	p
	Toplamı	sd	Kareler Ortalaması		
Cinsiyet	4,859	1	4,859	6,152	,013
Anne Tutumu	2,294	1	2,294	2,904	,089
C*A	1,094E-02	1	1,094E-02	,014	,906
Hata	360,939	457	,790		
Toplam	413,000	461			

Tablo 115. ve 116. incelendiğinde, kız çocukların akranların şiddetine maruz kalma ortalama puanı $\bar{\chi} = ,1982$, erkek çocuklarının akranların şiddetine maruz kalma ortalama puanı ise $\bar{\chi} = ,4142$ ' dir. İki grubun akranların şiddetine maruz kalma ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur

[F (1,457) = 6,152; p < .001]. Bu bulgu, akranların şiddetine maruz kalma üzerinde cinsiyetin önemli bir etken olduğunu göstermektedir. Anne tutumları açısından, otoriter tutuma sahip annelerin çocuklarının akranların şiddetine maruz kalma ortalama puanı $\bar{\chi} = ,4056$, demokratik tutuma sahip annelerin çocuklarının akranların şiddetine maruz kalma ortalama puanı ise $\bar{\chi} = ,2491$ ' dir. Otoriter annelerin çocuklarının akranların şiddetine maruz kalma puan ortalamalarının, demokratik tutuma sahip annelerin çocuklarına göre daha yüksek olmakla birlikte iki grup arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir

[F (1,457) = 2,904; p > .05]. Bu bulgu, akranların şiddetine maruz kalma üzerinde anne tutumunun önemli bir etken olmayabildiğini ifade etmektedir. Cinsiyetin ve anne tutumunun başkalarına yardımı amaçlayan sosyal davranış üzerinde ortak etkisinin de anlamlı olmadığı görülmektedir [F (1,457) = ,014; p > .05].

Anne eğitim düzeyine göre sosyal konum ile ilgili tanımlayıcı istatistik sonuçları Tablo 117.' de verilmiştir.

Tablo 117.

Anne Eğitim Düzeyine Göre Sosyal Konum İle İlgili Tanımlayıcı İstatistik Sonuçları

		Anne Eğitim			
	Düzeyi	n	Art. Ort.	ss	SH
Sosyal	Düşük	219	195,1370	56,6332	3,8269
Konum	Yüksek	242	210,5783	3,9026	3,9026
	Toplam	461	203,2430	2,7595	2,7595

Tablo 117’ de, en yüksek ortalama değerinin ($\bar{\chi} = 210,5783$, $S = 3,9026$) eğitim düzeyi yüksek annelere ait olduğu görülmektedir.

Anne eğitim durumuna göre sosyal konum ile ilgili Tek Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 118.’ de verilmiştir.

Tablo 118.

Anne Eğitim Düzeyine Göre Sosyal Konum İle İlgili Tek Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

		Kareler		Kareler			
	Varyansın Kaynağı	Toplamı	sd	Ortalaması	F	p	
	Gruplar arası	27411,891	1	27411,891	7,926	,005	
Sosyal	Gruplar içi	1587444,9	459	3458,486			
Konum	Toplam	1614856,8	460				

Tablo 118’ de görüldüğü gibi, anne eğitim düzeyi değişkenine göre sosyal konum için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucuna göre, anne eğitim düzeylerine bağlı olarak çocukların sosyal konumları farklılaşmaktadır

[$F(1,459) = 7,926$; $p < .001$]. Annelerinin eğitim düzeyi yüksek olan çocukların sosyal konum puan ortalamalarının ($\bar{\chi} = 210,5783$), eğitim düzeyi düşük olan

annelerin çocuklarının puan ortalamalarından ($\bar{\chi} = 195,1370$) daha yüksek olduğu ortaya konulmuştur.

Anne eğitim düzeyine göre saldırganlık ile ilgili tanımlayıcı istatistik sonuçları Tablo 119.' da verilmiştir.

Tablo 119.
Anne Eğitim Düzeyine Göre Saldırganlık İle İlgili Tanımlayıcı İstatistik Sonuçları

Anne Eğitim					
Düzeyi		n	Art. Ort.	ss	SH
	Düşük	219	1,6027	2,4311	,1643
Saldırganlık	Yüksek	242	1,9132	2,5679	,1651
	Toplam	461	1,7657	2,5059	,1167

Tablo 119' da, en yüksek ortalama değerinin ($\bar{\chi} = 1,9132$, $S = 2,5679$) eğitim düzeyi yüksek annelere ait olduğu görülmektedir.

Anne eğitim durumuna göre saldırganlık ile ilgili Tek Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 120.' de verilmiştir.

Tablo 120.
Anne Eğitim Düzeyine Göre Saldırganlık İle İlgili Tek Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın		Kareler	Kareler			
Kaynağı		Toplamı	sd	Ortalaması	F	p
	Gruplar arası	11,082	1	11,082	1,768	,184
Saldırganlık	Gruplar içi	2877,616	459	6,269		
	Toplam	2888,698	460			

Tablo 120' de görüldüğü gibi, anne eğitim düzeyi değişkenine göre saldırganlık için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucuna göre, anne eğitim düzeylerine

bağlı olarak çocukların saldırganlık düzeyleri istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır [F (1,459) = 1,768; p > .05].

Anne eğitim düzeyine göre başkalarına yardımı amaçlayan sosyal davranış ile ilgili tanımlayıcı istatistik sonuçları Tablo 121.' de verilmiştir.

Tablo 121.

Anne Eğitim Düzeyine Göre Başkalarına Yardımı Amaçlayan Sosyal Davranış İle İlgili Tanımlayıcı İstatistik Sonuçları

	Anne Eğitim				
	Düze yi	n	Art. Ort.	ss	SH
Başkalarına Yardımı Amaçlayan Sosyal Davranış	Düşük	219	13,6804	4,4699	,3020
	Yüksek	242	13,7769	4,2961	,2762
	Toplam	461	13,7310	4,3750	,2038

Tablo 121.' de, en yüksek ortalama değerinin ($\bar{\chi} = 13,7769$, $S = 4,2961$) eğitim düzeyi yüksek anneler grubuna ait olduğu görülmektedir.

Anne eğitim durumuna göre başkalarına yardımı amaçlayan sosyal davranış ile ilgili Tek Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 122.' de verilmiştir.

Tablo 122.

Anne Eğitim Düzeyine Göre Başkalarına Yardımı Amaçlayan Sosyal Davranış İle İlgili Tek Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
	Başkalarına Yardımı Amaçlayan Sosyal Davranış	Gruplar arası	1,070	1	1,070	,056
	Gruplar içi	8803,576	459	19,180		
	Toplam	8804,646	460			

Tablo 122’ de görüldüğü gibi, anne eğitim düzeyi değişkenine göre başkalarına yardımı amaçlayan sosyal davranış için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucuna göre, anne eğitim düzeyi değişkenine göre anne eğitim düzeylerine bağlı olarak çocukların başkalarına yardımı amaçlayan sosyal davranışları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. [F (1,459) = ,056; p > .05].

Anne eğitim düzeyine göre asosyal davranış ile ilgili tanımlayıcı istatistik sonuçları Tablo 123.’ de verilmiştir.

Tablo 123.

Anne Eğitim Düzeyine Göre Asosyal Davranış İle İlgili Tanımlayıcı İstatistik Sonuçları

		Anne Eğitim				
		Düzeyi	n	Art. Ort.	ss	SH
Asosyal	Düşük	219	2,2420	3,2398	,2189	
Davranış	Yüksek	242	1,5992	2,5508	,1640	
	Toplam	461	1,9046	2,9132	,1357	

Tablo 123.’ de, en yüksek ortalama değerinin ($\bar{\chi} = 2,2420$, S = 2,5508) eğitim düzeyi düşük annelerde olduğu görülmektedir.

Anne eğitim durumuna göre asosyal davranış ile ilgili Tek Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 124.’ de verilmiştir.

Tablo 124.

Anne Eğitim Düzeyine Göre Asosyal Davranış İle İlgili Tek Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Varyansın	Kareler		Kareler		p
	Kaynağı	Toplamı	sd	Ortalaması	F	
Asosyal	Gruplar arası	47,507	1	47,507	5,655	,018
Davranış	Gruplar içi	3856,293	459	8,402		
	Toplam	3903,800	460			

Tablo 124' de görüldüğü gibi, anne eğitim düzeyi değişkenine göre asosyal davranışlar için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucuna göre, anne eğitim düzeyi değişkenine bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$F(1,459) = 5,655; p < .001$]. Anne eğitim düzeylerine göre çocukların asosyal davranışları farklılaşmaktadır. Annelerinin eğitim düzeyi düşük olan çocukların asosyal davranış puan ortalamalarının ($\bar{\chi} = 2,2420$), eğitim düzeyi yüksek olan annelerin çocukların puan ortalamalarından ($\bar{\chi} = 1,5992$) daha yüksek olduğu ortaya konulmuştur.

Anne eğitim düzeyine göre korkulu kaygılı olma ile ilgili tanımlayıcı istatistik sonuçları Tablo 125.' de verilmiştir.

Tablo 125.

Anne Eğitim Düzeyine Göre Korkulu-Kaygılı Olma İle İlgili Tanımlayıcı İstatistik Sonuçları

Anne Eğitim		n	Art. Ort.	ss	SH
	Düzeyi				
Korkulu	Düşük	219	3,0183	3,6283	,2452
Kaygılı Olma	Yüksek	242	2,7025	2,8725	,1847
	Toplam	461	2,8525	3,2538	,1515

Tablo 125.' de, en yüksek ortalama değerinin ($\bar{\chi} = 3,0183, S = 2,8725$) eğitim düzeyi düşük anneler grubuna ait olduğu görülmektedir.

Anne eğitim durumuna göre akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma ile ilgili Tek Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 126.' da verilmiştir.

Tablo 126.

Anne Eğitim Düzeyine Göre Korkulu Kaygılı Olma İle İlgili Tek Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Varyansın	Kareler	sd	Kareler	F	p
	Kaynağı	Toplamı		Ortalaması		
Korkulu	Gruplar arası	11,464	1	11,464	1,083	,299
Kaygılı Olma	Gruplar içi	4858,505	459	10,585		
	Toplam	4869,970	460			

Tablo 126’ da görüldüğü gibi, anne eğitim düzeyi değişkenine göre akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucuna göre, anne eğitim düzeyi değişkenine bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [F (1,459) = 1,083; p > .05]. Anne eğitim düzeylerine göre çocuklarının akranlarına karşı korkulu-kaygılı olmaları farklılaşmamaktadır.

Anne eğitim düzeyine göre dışlanma ile ilgili tanımlayıcı istatistik sonuçları Tablo 127.’ de verilmiştir.

Tablo 127.

Anne Eğitim Düzeyine Göre Dışlanma İle İlgili Tanımlayıcı İstatistik Sonuçları

	Anne Eğitim				
	Düzeıı	n	Art. Ort.	ss	SH
Dışlanma	Düşük	219	1,4932	2,8963	,1957
	Yüksek	242	1,1860	2,2246	,1430
	Toplam	461	1,3319	2,5674	,1196

Tablo 127.’ de, en yüksek ortalama değerinin ($\bar{x} = 1,4932$, $S = 2,2246$) eğitim düzeyi düşük annelerde olduğu görülmektedir.

Anne eğitim durumuna göre dışlanma ile ilgili Tek Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 128.’ de verilmiştir.

Tablo 128.

Anne Eğitim Düzeyine Göre Dışlanma İle İlgili Tek Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Varyansın	Kareler		F	p	
	Kaynağı	Toplamı	sd			
	Gruplar arası	10,849	1	10,849	1,648	,200
Dışlanma	Gruplar içi	3021,372	459	6,583		
	Toplam	3032,221	460			

Tablo 128’ de görüldüğü gibi, anne eğitim düzeyi değişkenine göre dışlanma için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucuna göre, anne eğitim düzeylerine bağlı olarak çocukların dışlanmaları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır [F (1,459) = 1,648; p > .05].

Anne eğitim düzeyine göre aşırı hareketlilik ile ilgili tanımlayıcı istatistik sonuçları Tablo 129.’ da verilmiştir.

Tablo 129.

Anne Eğitim Düzeyine Göre Aşırı Hareketlilik İle İlgili Tanımlayıcı İstatistik Sonuçları

Anne Eğitim					
	Düze yi	n	Art. Ort.	ss	SH
Aşırı	Düşük	219	2,1050	2,3507	,1588
Hareketlilik	Yüksek	242	1,9917	2,1286	,1368
	Toplam	461	2,0456	2,2351	,1041

Tablo 129.’ da, en yüksek ortalama değerinin ($\bar{\chi} = 2,1050$, S = 2,3507) eğitim düzeyi düşük anneler grubuna ait olduğu görülmektedir.

Anne eğitim durumuna göre aşırı hareketlilik ile ilgili Tek Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 130.’ da verilmiştir.

Tablo 130.

Anne Eğitim Düzeyine Göre Aşırı Hareketlilik İle İlgili Tek Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Varyansın	Kareler		Kareler		
	Kaynağı	Toplamı	sd	Ortalaması	F	p
Aşırı	Gruplar arası	1,475	1	1,475	,295	,587
Hareketlilik	Gruplar içi	2296,568	459	5,003		
	Toplam	2298,043	460			

Tablo 130' da görüldüğü gibi, anne eğitim düzeyi değişkenine göre aşırı hareketlilik için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucuna göre, anne eğitim düzeylerine bağlı olarak çocukların aşırı hareketlilikleri istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır [F (1,459) = ,295; p > .05].

Anne eğitim düzeyine göre akranların şiddetine maruz kalma ile ilgili tanımlayıcı istatistik sonuçları Tablo 131.' de verilmiştir.

Tablo 131.

Anne Eğitim Düzeyine Göre Akranların Şiddetine Maruz Kalma İle İlgili Tanımlayıcı İstatistik Sonuçları

	Anne Eğitim				
	Düzeyi	n	Art. Ort.	ss	SH
Akranların	Düşük	219	,3607	,9590	6,481E-02
Şiddetine	Yüksek	242	,2645	,8326	5,352E-02
Maruz Kalma	Toplam	461	,3102	,8952	4,169E-02

Tablo 131.' de, en yüksek ortalama değerinin ($\bar{\chi} = ,3607$, S = ,9590) eğitim düzeyi düşük annelere grubuna ait olduğu görülmektedir.

Anne eğitim durumuna göre akranların şiddetine maruz kalma ile ilgili Tek Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 132.' de verilmiştir.

Tablo 132.

Anne Eğitim Düzeyine Göre Akranların Şiddetine Maruz Kalma İle İlgili Tek Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Varyansın	Kareler	sd	Kareler	F	p
	Kaynağı	Toplamı		Ortalaması		
Akranların	Gruplar arası	1,065	1	1,065	1,330	,249
Şiddetine	Gruplar içi	367,577	459	,801		
Maruz Kalma	Toplam	368,642	460			

Tablo 132’ de görüldüğü gibi, anne eğitim düzeyi değişkenine göre akranların şiddetine maruz kalma için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucuna göre, anne eğitim düzeylerine bağlı olarak çocukların akranların şiddetine maruz kalmaları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır [F (1,459) = 1,330; p > .05].

Baba eğitim düzeyine göre sosyal konum ile ilgili tanımlayıcı istatistik sonuçları Tablo 133.’ de verilmiştir.

Tablo 133.

Baba Eğitim Düzeyine Göre Sosyal Konum İle İlgili Tanımlayıcı İstatistik Sonuçları

	Baba Eğitim				
	Düzeyi	n	Art. Ort.	ss	SH
Sosyal Konum	Düşük	182	194,8352	58,3329	4,3239
	Yüksek	279	208,7276	59,3037	3,5504
	Toplam	461	203,2430	59,2500	2,7595

Tablo 133’ de, en yüksek ortalama değerinin ($\bar{\chi} = 208,7276$, S = 59,3037) eğitim düzeyi yüksek babalar grubuna ait olduğu görülmektedir.

Baba eğitim durumuna göre sosyal konum ile ilgili Tek Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 134.’ de verilmiştir.

Tablo 134.

Baba Eğitim Düzeyine Göre Sosyal Konum İle İlgili Tek Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Varyansın	Kareler		Kareler		F	p
	Kaynağı	Toplamı	sd	Ortalaması			
Sosyal Konum	Gruplar arası	21258,437	1	21258,437	6,123	,014	
	Gruplar içi	1593598,4	459	3471,892			
	Toplam	1614856,8	460				

Tablo 134.' de görüldüğü gibi, baba eğitim düzeyi değişkenine göre sosyal konum için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucuna göre, baba eğitim düzeyi değişkenine bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$F(1,459) = 6,123; p < .001$]. Baba eğitim düzeylerine göre çocukların sosyal konumları farklılaşmaktadır. Babalarının eğitim düzeyi yüksek olan çocukların sosyal konum puan ortalamalarının ($\bar{\chi} = 208,7276$), eğitim düzeyi düşük olan babaların çocuklarının puan ortalamalarından ($\bar{\chi} = 194,8352$) daha yüksek olduğu ortaya konulmuştur.

Baba eğitim düzeyine göre saldırganlık ile ilgili tanımlayıcı istatistik sonuçları Tablo 135.' de verilmiştir.

Tablo 135.

Baba Eğitim Düzeyine Göre Saldırganlık İle İlgili Tanımlayıcı İstatistik Sonuçları

	Baba Eğitim				
	Düzeyi	n	Art. Ort.	ss	SH
Saldırganlık	Düşük	182	1,6484	2,4958	,1850
	Yüksek	279	1,8423	2,5140	,1505
	Toplam	461	1,7657	2,5059	,1167

Tablo 135.' de, en yüksek ortalama değerinin ($\bar{\chi} = 1,8423$, $S = 2,5140$) eğitim düzeyi yüksek babalar grubuna ait olduğu görülmektedir.

Baba eğitim durumuna göre saldırganlık ile ilgili Tek Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 136.' da verilmiştir.

Tablo 136.

Baba Eğitim Düzeyine Göre Saldırganlık İle İlgili Tek Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Varyansın	Kareler		Kareler		
	Kaynağı	Toplamı	sd	Ortalaması	F	p
Saldırganlık	Gruplar arası	4,143	1	4,143	,659	,417
	Gruplar içi	2884,555	459	6,284		
	Toplam	2888,698	460			

Tablo 136' da grldği gibi, baba eğitim düzeyi değişkenine göre saldırganlık için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucuna göre, baba eğitim düzeylerine bağlı olarak çocukların saldırganlık düzeyleri istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır [$F(1,459) = 659$; $p > .05$].

Baba eğitim düzeyine göre başkalarına yardımı amaçlayan sosyal davranış ile ilgili tanımlayıcı istatistik sonuçları Tablo 137.' de verilmiştir.

Tablo 137.

Baba Eğitim Düzeyine Göre Başkalarına Yardımı Amaçlayan Sosyal Davranış İle İlgili Tanımlayıcı İstatistik Sonuçları

	Baba Eğitim				
	Düzeyi	n	Art. Ort.	ss	SH
Başkalarına	Düşük	182	13,3681	4,4982	,3334
Yardımlı	Yüksek	279	13,9677	4,2843	,2565
Amaçlayan	Toplam	461	13,7310	4,3750	,2038
Sosyal Davranış					

Tablo 137.' de, en yüksek ortalama değerinin ($\bar{\chi} = 13,9677$, $S = 4,2843$) eğitim düzeyi yüksek babalar grubuna ait olduğu görülmektedir.

Baba eğitim durumuna göre başkalarına yardımı amaçlayan sosyal davranış ile ilgili Tek Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 138.' de verilmiştir.

Tablo 138.

Baba Eğitim Düzeyine Göre Başkalarına Yardımı Amaçlayan Sosyal Davranış İle İlgili Tek Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Varyansın	Kareler	sd	Kareler	F	p
	Kaynağı	Toplamı		Ortalaması		
Başkalarına	Gruplar arası	39,602	1	39,602	2,074	,151
Yardımlı	Gruplar içi	8765,045	459	19,096		
Amaçlayan						
Sosyal						
Davranış	Toplam	8804,646	460			

Tablo 138' de grldğu gibi, baba eğitim düzeyi değişkenine göre başkalarına yardımı amaçlayan sosyal davranış için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucuna göre, baba eğitim düzeylerine bağlı olarak çocukların başkalarına yardımı amaçlayan sosyal davranışları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır [$F(1,459) = 2,074$; $p > .05$].

Baba eğitim düzeyine göre asosyal davranış ile ilgili tanımlayıcı istatistik sonuçları Tablo 139.' da verilmiştir.

Tablo 139.

Baba Eğitim Düzeyine Göre Asosyal Davranış İle İlgili Tanımlayıcı İstatistik Sonuçları

		Baba Eğitim			
	Düzeyi	n	Art. Ort.	ss	SH
Asosyal	Düşük	182	2,0055	3,0402	,2254
Davranış	Yüksek	279	1,8387	2,8308	,1695
	Toplam	461	1,9046	2,9132	,1357

Tablo 139.' da, en yüksek ortalama değerinin ($X = 2,0055$, $S = 3,0402$) eğitim düzeyi düşük babalar grubuna ait olduğu görülmektedir.

Baba eğitim durumuna göre asosyal davranış ile ilgili Tek Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 140.' da verilmiştir.

Tablo 140.

Baba Eğitim Düzeyine Göre Asosyal Davranış İle İlgili Tek Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Varyansın	Kareler		F	p
	Kaynağı	Toplamı	sd		
Asosyal	Gruplar arası	3,064	1	,361	,549
Davranış	Gruplar içi	3900,736	459	8,498	
	Toplam	3903,800	460		

Tablo 140' da görüldüğü gibi, baba eğitim düzeyi değişkenine göre asosyal davranış için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucuna göre, baba eğitim düzeylerine bağlı olarak çocukların asosyal davranışları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır [$F(1,459) = ,361$; $p > .05$].

Baba eğitim düzeyine göre korkulu-kaygılı olma ile ilgili tanımlayıcı istatistik sonuçları Tablo 141.' de verilmiştir.

Tablo 141.

Baba Eğitim Düzeyine Göre Korkulu-Kaygılı Olma İle İlgili Tanımlayıcı İstatistik Sonuçları

Baba Eğitim		n	Art. Ort.	ss	SH
	Düzeyi				
Korkulu	Düşük	182	2,8462	3,2584	,2415
Kaygılı Olma	Yüksek	279	2,8566	3,2566	,1910
	Toplam	461	2,8525	3,2538	,1515

Tablo 141.' de, en yüksek ortalama değerinin ($\bar{\chi} = 2,8566$, $S = 3,2566$) eğitim düzeyi yüksek babalar grubuna ait olduğu görülmektedir.

Baba eğitim durumuna göre korkulu-kaygılı olma ile ilgili Tek Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 142.' de verilmiştir.

Tablo 142.

Baba Eğitim Düzeyine Göre Korkulu-Kaygılı Olma İle İlgili Tek Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Varyansın	Kareler	Kareler			
	Kaynağı	Toplamı	sd	Ortalaması	F	p
Korkulu	Gruplar arası	1,209E-08	1	1,209E-02	,001	,973
Kaygılı	Gruplar içi	4869,958	459	10,610		
Olma	Toplam	4869,970	460			

Tablo 142' de görüldüğü gibi, baba eğitim düzeyi değişkenine göre korkulu kaygılı olma için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucuna göre, baba eğitim düzeyi değişkenine bağlı olarak çocukların korkulu kaygılı olmaları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır [$F(1,459) = ,001$; $p > .05$].

Baba eğitim düzeyine göre dışlanma ile ilgili tanımlayıcı istatistik sonuçları Tablo 143.' de verilmiştir.

Tablo 143.

Baba Eğitim Düzeyine Göre Dışlanma İle İlgili Tanımlayıcı İstatistik Sonuçları

Baba Eğitim		n	Art. Ort.	ss	SH
Dışlanma	Düze yi				
	Düşük	182	1,4286	2,8387	,2104
	Yüksek	279	1,2688	2,3771	,1423
	Toplam	461	1,3319	2,5674	,1196

Tablo 143.' de, en yüksek ortalama değ erinin ($\bar{\chi} = 1,4286$, $S = 2,8387$) eğitim düzeyi düşük babalarda olduğu görülmektedir.

Baba eğitim durumuna göre dışlanma ile ilgili Tek Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 144.' de verilmiştir.

Tablo 144.

Baba Eğitim Düzeyine Göre Dışlanma İle İlgili Tek Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Varyansın	Kareler	Kareler			
	Kaynağı	Toplamı	sd	Ortalaması	F	p
Dışlanma	Gruplar arası	2,811	1	2,811	,426	,514
	Gruplar iç i	3029,410	459	6,600		
	Toplam	3032,221	460			

Tablo 144.' de görüldüğü gibi, baba eğitim düzeyi de ğ işkenine göre dışlanma için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucuna göre, baba eğitim düzeylerine ba ğ lı olarak çocukların dışlanmaları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır [$F(1,459) = ,426$; $p > .05$].

Baba eğitim düzeyine göre aş ırı hareketlilik ile ilgili tanımlayıcı istatistik sonuçları Tablo 145.' de verilmiştir.

Tablo 145.

Baba Eğitim Düzeyine Göre Aşırı Hareketlilik İle İlgili Tanımlayıcı İstatistik Sonuçları

Baba Eğitim					
	Düzeyi	n	Art. Ort.	ss	SH
Aşırı Hareketlilik	Düşük	182	2,0824	2,2542	,1671
	Yüksek	279	2,0215	2,2263	,1333
	Toplam	461	2,0456	2,2351	,1041

Tablo 145.' de, en yüksek ortalama değerinin ($\bar{\chi} = 2,0824$) eğitim düzeyi düşük babalarda olduğu görülmektedir.

Baba eğitim durumuna göre aşırı hareketlilik ile ilgili Tek Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 146.' da verilmiştir.

Tablo 146.

Baba Eğitim Düzeyine Göre Aşırı Hareketlilik İle İlgili Tek Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Varyansın	Kareler	Kareler			
	Kaynağı	Toplamı	sd	Ortalaması	F	p
Aşırı	Gruplar arası	,409	1	,409	,082	,775
Hareketlilik	Gruplar içi	2297,635	459	5,006		
	Toplam	2298,043	460			

Tablo 146.' da görüldüğü gibi, baba eğitim düzeyi değişkenine göre aşırı hareketlilik için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucuna göre, baba eğitim düzeylerine bağlı olarak çocukların aşırı hareketliliği istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır [F (1,459) = ,082; p > .05].

Baba eğitim düzeyine göre akranların şiddetine maruz kalma ile ilgili tanımlayıcı istatistik sonuçları Tablo 147.' de verilmiştir.

Tablo 147.

Baba Eğitim Düzeyine Göre Akranların Şiddetine Maruz Kalma İle İlgili Tanımlayıcı İstatistik Sonuçları

Baba Eğitim					
	Düzeyi	n	Art. Ort.	ss	SH
Akranların	Düşük	182	,4231	1,1035	8,180E-02
Şiddetine	Yüksek	279	,2366	,7207	4,315E-02
Maruz Kalma	Toplam	461	,3102	,8952	4,169E-02

Tablo 147.' de, en yüksek ortalama değerinin ($\bar{\chi} = ,4231$) eğitim düzeyi düşük babalarda olduğu görülmektedir.

Baba eğitim durumuna göre akranların şiddetine maruz kalma ile ilgili Tek Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 148.' de verilmiştir.

Tablo 148.

Baba Eğitim Düzeyine Göre Akranların Şiddetine Maruz Kalma İle İlgili Tek Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Varyansın	Kareler	Kareler			
	Kaynağı	Toplamı	sd	Ortalaması	F	p
Akranların	Gruplar arası	3,832	1	3,832	4,821	,029
Şiddetine	Gruplar içi	364,810	459	,795		
Maruz Kalma	Toplam	368,642	460			

Tablo 148.' da görüldüğü gibi, baba eğitim düzeyi değişkenine göre akranların şiddetine maruz kalma için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucuna göre, baba eğitim düzeyi değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$F(1,459) = 4,821$; $p < .001$]. Baba eğitim düzeylerine göre çocuklarının akranların şiddetine maruz kalmaları farklılaşmaktadır. Babalarının eğitim düzeyi düşük olan çocukların akranların şiddetine maruz kalma puan

ortalamalarının ($\bar{\chi} = ,4231$), eğitim düzeyi yüksek olan babaların çocuklarının puan ortalamalarından ($\bar{\chi} = ,2366$) daha yüksek olduğu ortaya konulmuştur.

V BÖLÜM

TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölümde, Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği ve Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği'nin dilsel eşdeğerlik çalışmaları ile Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği, Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği ve Resimli Sosyometri Ölçeği'nin güvenilirlik ve geçerlik çalışmalarına ilişkin sonuçlar değerlendirilerek tartışılmış, bu sonuçlara ilişkin önerilere yer verilmiş, ek olarak, akran ilişkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelendiği çalışmanın istatistiksel sonuçları değerlendirilerek tartışılmış ve bu sonuçlara ilişkin önerilerde bulunulmuştur.

5. 1. Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği' nin Dilsel Eşdeğerlik Çalışmaları

Ölçeklerin dilsel eşdeğerliğine ilişkin “t” Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) istatistiksel işlemleri gerçekleştirilmiştir.

Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği' nin dilsel eşdeğerlik çalışmalarında, önce Türkçe ve sonra İngilizce form uygulaması yapılan çocukların iki uygulama arasında hesaplanan korelasyon katsayısı istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. Önce İngilizce ve sonra Türkçe form uygulaması yapılan çocukların iki uygulama arasında hesaplanan korelasyon katsayısının da istatistiksel açıdan anlamlı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca çalışmaya katılan dört grup arasında anlamlı farklılık belirlenmemiştir. Sonuçlar Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği' nin Türkçe Formunun, İngilizce Formu ile dilsel eşdeğerliğini kanıtlamıştır.

5. 2. Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği'nin Dilsel Eşdeğerlik Çalışmaları

Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği' nin dilsel eşdeğerlik çalışmalarında, önce Türkçe ve sonra İngilizce form uygulaması yapılan çocukların iki uygulama arasında hesaplanan korelasyon katsayısı istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. Önce İngilizce ve sonra Türkçe form uygulaması yapılan çocukların iki uygulama arasında hesaplanan korelasyon katsayısının da istatistiksel açıdan anlamlı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca çalışmaya katılan dört grup arasında anlamlı farklılık

belirlenmemiştir. Sonuçlar Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği' nin dilsel eşdeğerliğini kanıtlamıştır.

5. 3. Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği' nin Güvenirlik Çalışmaları

Ölçeğin güvenirliliğine ilişkin; (1) Toplam ve alt ölçeği oluşturan maddelerin aritmetik ortalama ve standart sapmaları bulunmuştur. (2) Ölçeğin toplam ve alt ölçeklerine ait iç tutarlık katsayısı (Cronbach Alpha) belirlenmiştir. (3) Ölçeğin madde toplam, madde kalan ve madde ayırt edicilik değerlerine bağlı olarak madde analizi işlemleri yapılmıştır. (4) Son aşamada da ölçeğin Türkçe formunun 30 kişilik çalışma grubuna iki hafta arayla uygulanan test sonuçlarına bağlı olarak ölçeğin toplam ve alt ölçeklerine ait devamlılık katsayısı hesaplanmıştır.

Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği' nin 44 maddesi üzerinden yapılan iç tutarlık katsayısı (Cronbach Alpha) ölçümü sonucunda, ölçeğin tamamının ve alt ölçeklerinin iç tutarlık (Cronbach Alpha) katsayılarının kabul edilebilir düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Ölçeğin ABD' de geliştirilen orijinal formundaki iç tutarlık katsayısı (Cronbach Alpha) incelendiğinde (Ladd ve Profilet, 1996), devamlılık katsayısı ölçümlerinde olduğu gibi ölçeğin tamamı için Orijinal Formla ilgili iç tutarlık katsayısı ölçümü yapılmaması nedeniyle Türkiye' de yapılan çalışma ile bir karşılaştırma yapılamamıştır. Orijinal formun alt ölçekleriyle ilgili yapılan iç tutarlık katsayısı (Cronbach Alpha) ölçümlerine bakıldığında, Orijinal ve Türkçe Formlarının alt ölçeklerinin iç tutarlık katsayılarının (Cronbach Alpha) birbirine yakın değerlerde oldukları tespit edilmiştir.

Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği' nin tüm ölçek için madde toplam, madde kalan ve madde ayırt edicilik 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. Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği' nin tüm alt ölçeklerine ait madde toplam, madde kalan ve madde ayırt edicilik katsayıları incelendiğinde, alt ölçeklerin kendi içinde tüm maddelerinin anlamlı sonuçlar verdiği belirlenmiştir. Bu sonuca göre, alt ölçeklerde yer alan her bir maddenin güvenilir olduğu anlaşılmış ve test kapsamında kalmasına karar verilmiştir.

Ölçeğin ABD’ de geliştirilen Orijinal Formuyla (Ladd ve Profilet, 1996) ilgili madde toplam, madde bırakma ve madde ayırtecdilik katsayıları hesaplanmadığından Türkçe form ile karşılaştırma yapılamamıştır.

Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği’ nin tüm maddelerinin ve alt ölçeklerinin her biri için yapılan test- tekrar test sonuçlarına bakıldığında, ölçeğin tüm maddelerinin ve alt ölçeklerinin her birinin de test- tekrar test güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin tamamıyla ilgili ABD’ de test- tekrar test güvenilirliği ölçümünün yapılmaması nedeniyle Türkiye’ de yapılan çalışma açısından bir karşılaştırma yapılamamıştır. Alt ölçeklerle ilgili ABD’ de geliştirilen Orijinal Form ile ilgili test- tekrar test güvenilirliğinin ölçümlerine bakıldığında, alt ölçekler için dört ay arayla iki ölçümün yapıldığı görülmektedir (Ladd ve Profilet, 1996). ABD’ de yapılan ölçüm sonuçları ile Türkiye’ deki sonuçlara bakıldığında, Türkiye’ deki uygulamalar sonucunda elde edilen test- tekrar test güvenilirlikleri ile Orijinal formla yapılan çalışmalarda elde edilen sonuçların birbirine yakın sonuçlar oldukları belirlenmiştir.

5. 4. Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği’ nin Geçerlik Çalışmaları

Ölçeğin geçerliğine ilişkin, (1) Kapsam Geçerliği, (2) Yapı Geçerliği, (3) Kriter Geçerliği, (4) Ölçeğin Ayırtecdici Gücü’ nün istatistiği hesaplanmıştır.

Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği’ nin kapsam geçerliği çalışmasında uzman görüşünden yararlanılmıştır. Okul öncesi eğitim konusunda uzman 6 akademisyen, psikoloji alanında bilim uzmanlığı almış 1 psikolog ve tecrübeli 2 anaokulu öğretmenin görüşlerine göre ölçeğin kapsam geçerliğine sahip olduğu söylenebilir.

Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği’ nin yapı geçerliği çalışmasında, ölçeğin tümünün alt ölçeklerle ilişkilerine ve alt ölçeklerin de kendi aralarındaki ilişkilerine bakılmıştır. Elde edilen sonuçlar, Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği’ nin tüm alt ölçeklerle arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişkinin bulunduğu görülmektedir.

Ölçeğin ABD’ de yapılan ölçümlerinde (Ladd ve Profilet, 1996), ölçeğin alt ölçeklerle korelasyonu hesaplanmadığı için, Orijinal form ile Türkçe form arasında karşılaştırma yapılamamıştır.

Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği' nin alt ölçeklerinin kendi aralarındaki korelasyon katsayıları da alt ölçekler arasında anlamlı derecede ilişkiler olduğunu ifade etmektedir.

Ölçeğin ABD' de yapılan ölçümlerinde, alt ölçeklerin kendi aralarındaki korelasyonları hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği' nin Orijinal Formunun (Ladd ve Profilet, 1996) alt ölçeklerinin kendi aralarındaki korelasyon katsayıları da Orijinal Form ile alt ölçekleri arasında anlamlı ilişkiler olduğunu ifade etmektedir.

Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği' nin kriter geçerliği sonuçlarına bakıldığında, Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği ile Sosyal Beceri Tarama Listesi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği' nin alt ölçekleri ile Sosyal Beceri Tarama Listesi arasındaki ilişkilere bakıldığında, saldırganlık alt ölçeği ile Sosyal Beceri Tarama Listesi arasında yüksek düzeyde, olumsuz yönde anlamlı bir ilişki, başkalarına yardımı amaçlayan sosyal davranışlar alt ölçeği ile Sosyal Beceri Tarama Listesi arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki, dışlanma alt ölçeği ile Sosyal Beceri Tarama Listesi arasında yüksek düzeyde, olumsuz yönde anlamlı bir ilişki, aşırı hareketlilik alt ölçeği ile Sosyal Beceri Tarama Listesi arasında olumsuz yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Asosyal davranışlar alt ölçeği ile Sosyal Beceri Tarama Listesi arasında ve korkulu-kaygılı olma - Sosyal Beceri Tarama Listesi arasında da ilişkiye rastlanmamıştır. Anaokulundan 28, 1. sınıftan 14, 2. sınıftan 28, 3. sınıftan 23 (3-13 yaş) öğrenci ile yapılmış bir araştırmada (Fitzgerald ve White, 2003), akran şiddetine maruz kalmanın çocukların bakış açısı alma becerisi, sosyal davranışları ve akranları tarafından kabul edilmeleri ile ilişkileri incelenmiştir. Sonuçlara bakıldığında, bakış açısı alma becerisinin, başkalarına yardımı amaçlayan sosyal davranışla olumlu yönde ilişkisinin olduğu belirlenmiştir. 3-6 yaş arası 166 çocuğun iki yıl boyunca izlendiği bir diğer çalışmada da (Lindsey, 2002), çocukların arkadaşlıkları ve akranları tarafından kabul edilmeleri incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, çocukların % 74' ünün en az bir yakın arkadaşına sahip olduğu, yıllar ilerledikçe arkadaşlığın çocukların sosyal gelişimlerinde önemli katkılar sağladığı, anaokulu çocuklarından arkadaşları olan çocukların olmayanlara göre sosyal yeterliliklerinin daha üst düzeyde oldukları belirlenmiştir. Bu sonuçlar, sosyal

becerilerin anaokulu çocuklarının arkadaşlıklarına katkıda bulunduğunu göstermektedir.

Bu araştırma kapsamındaki kriter geçerliğine ilişkin diğer bir çalışma da Bakış Açısı Alma Testi ile gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde, Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği ile Bakış Açısı Alma Testi arasında istatistiksel açıdan olumsuz yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği' nin alt ölçekleri ile Bakış Açısı Alma Testi arasındaki ilişkilere bakıldığında, saldırganlık ve aşırı hareketlilik alt ölçekleri ile Bakış Açısı Alma Testi arasında orta düzeyde, olumsuz yönde anlamlı bir ilişki, başkalarına yardımı amaçlayan sosyal davranışlar alt ölçeği ile Bakış Açısı Alma Testi arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki, asosyal davranışlar, korkulu-kaygılı olma ve dışlanma alt ölçekleri ile Sosyal Beceri Tarama Listesi arasında yüksek düzeyde, olumsuz yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Sonuçlar, Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği' nin, Sosyal Beceri Tarama Listesi' nin ve Bakış Açısı Alma Testi' nin benzer özellikleri ölçen ölçekler olduğunu ortaya koymuştur.

Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği' nin Orijinal formunun (Ladd ve Profilet, 1996) tümü ile gerçekleştirilen bir kriter geçerliği çalışması bulunmadığı için Türkçe form ile karşılaştırma yapılamamıştır.

Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği' nin Orijinal formunun (Ladd ve Profilet, 1996) alt ölçeklerinin kriter geçerliği sosyometri tekniği ve cinsiyet farklılıkları ile gerçekleştirilmiştir. Sosyometri tekniği ile gerçekleştirilen kriter geçerliği çalışmasının sonuçlarına göre, Orijinal formdaki saldırganlık, dışlanma ve aşırı hareketlilik alt ölçekleri ile sosyometri tekniği arasında yüksek düzeyde ve olumsuz yönde ilişki bulunmuştur. Başkalarına yardımı amaçlayan sosyal davranışlar alt ölçeği ile sosyometri tekniği arasında anlamlı, yüksek düzeyde ve olumlu yönde ilişki belirlenmiştir. Asosyal davranışlar ile korkulu- kaygılı olma alt ölçekleri ile sosyometri tekniği arasında ilişkiye rastlanmamıştır. Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği' nin Orijinal formu (Ladd ve Profilet, 1996) ile Türkçe formunun Sosyal Beceri Tarama Listesi ile gerçekleştirilen kriter geçerliği çalışmalarının sonuçları karşılaştırıldığında, sonuçların birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Her iki formda da saldırganlık, dışlanma ve aşırı hareketlilik alt

ölçekleri ile kriter geçerliğine alınan formlar arasında anlamlı, olumsuz yönde ilişki bulunurken, başkalarına yardımı amaçlayan sosyal davranışlar alt ölçeği arasında da anlamlı, olumlu yönde, yüksek düzeyde ilişki bulunmuştur. Ayrıca her iki formun kriter geçerliğinde, asosyal davranışlar ile korkulu-kaygılı olma alt ölçekleri ile kriter geçerliğine alınan formlar arasında ilişki bulunmamıştır.

Ölçeğin ayırteci geçerliğini sınaa amacı taşımasa da akran ilişkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelendiği araştırmada, cinsiyetlerle ilgili bulgular, ayırteci geçerliğin ortaya konulması açısından önem taşımaktadır. Örneklem grubundaki erkek çocuklarının saldırganlık ve aşırı hareketlilik alt ölçeklerinde kız çocuklara göre ortalamalarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Başkalarına yardımı amaçlayan sosyal davranışlar alt ölçeğinin puan ortalamalarında da kız çocuklarının erkek çocuklarına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Görüldüğü gibi kız ve erkek çocuklar arasındaki muhtemel fark, ölçek tarafından ortaya konulmuştur. Sonuçlar araştırmanın tartışma bölümünde ayrıntılarıyla açıklanmıştır.

Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği' nin ayırteci gücüne ilişkin sonuçlara bakıldığında, çocukların akranlarına yönelik davranışlarını toplam puan üzerinden değil, alt ölçeklerle ortaya koymaktadır. Dolayısıyla ölçeğin alt ölçeklerinin madde ayırteciği incelenmiştir. Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği' nin her bir alt ölçeği için yapılan madde ayırteciğine ilişkin istatistik analizlerine göre, her alt ölçeğin, her bir maddesinin anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği' nin Orijinal formunun (Ladd ve Profilet, 1996) tümü ve alt ölçekleri ile gerçekleştirilen ölçeğin ayırteci gücüne ilişkin çalışması bulunmadığı için Türkçe form ile karşılaştırma yapılamamıştır.

5. 5. Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği' nin Güvenirlik Çalışmaları

Ölçeğin güvenirliğine ilişkin; (1) Ölçeği oluşturan maddelerin aritmetik ortalama ve standart sapmaları bulunmuştur. (2) Ölçeğin iç tutarlık katsayısı (Cronbach Alpha) belirlenmiştir. (3) Ölçeğin madde toplam, madde kalan ve madde ayırtecilik değerlerine bağlı olarak madde analizi işlemleri yapılmıştır. (4) Son aşamada da ölçeğin Türkçe formunun 30 kişilik çalışma grubuna iki hafta arayla uygulanan test sonuçlarına bağlı olarak devamlılık katsayısı hesaplanmıştır.

Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği' nin 4 madde üzerinden yapılan iç tutarlık katsayısı (Cronbach Alpha) ölçümü sonucunda ölçeğin kabul edilebilir düzeyde iç tutarlığa sahip olduğu belirlenmiştir.

Ölçeğin ABD' de geliştirilen Orijinal Formundaki (Ladd ve Kochenderfer-Ladd, 2002) iç tutarlık katsayısı ile Türkçe Formdaki iç tutarlık katsayısının birbirine yakın olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, iki ölçeğin kabul edilebilir düzeyde iç tutarlığa sahip olduğunu göstermektedir.

Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği' nin tüm ölçek için madde toplam, madde kalan ve madde ayırtedicilik katsayıları incelendiğinde, ölçekte yer alan her bir maddenin güvenilir olduğu anlaşılmış ve test kapsamında kalmasına karar verilmiştir.

Ölçeğin ABD' de geliştirilen orijinal formuyla (Ladd ve Kochenderfer-Ladd, 2002) ilgili madde toplam, madde bırakma ve madde ayırtedicilik katsayıları hesaplanmadığından Türkçe form ile karşılaştırma yapılamamıştır.

Akranların Şiddetine Maruz Kalma 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 düzeyde olduğunu belirtmektedir.

5. 6. Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği' nin Geçerlik Çalışmaları

Ölçeğin geçerliğine ilişkin, (1) Kapsam Geçerliği, (2) Kriter Geçerliği, (3) Ölçeğin Ayırtedici Gücü' nün istatistiği hesaplanmıştır.

Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği' nin kapsam geçerliği çalışmasında uzman görüşünden yararlanılmıştır. Okul öncesi eğitim konusunda uzman 6 akademisyen, psikoloji alanında bilim uzmanlığı almış 1 psikolog ve tecrübeli 2 anaokulu öğretmeninin görüşlerine göre ölçeğin kapsam geçerliğine sahip olduğu söylenebilir.

Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği' nin kriter geçerliği sonuçlarına bakıldığında, Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği ile Bakış Açısı Alma Testi arasında istatistiksel olarak olumsuz yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Sonuçlar, Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği' nin ve Bakış Açısı Alma Testi' nin benzer özellikleri ölçen ölçekler olduğunu ortaya koymaktadır.

Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği için yapılan madde ayırdediciliğine ilişkin istatistik analizlerine göre, ölçeğin her bir maddesinin anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği' nin Orijinal formu (Ladd ve Kochenderfer-Ladd, 2002) ile gerçekleştirilen ölçeğin ayırdedici gücüne ilişkin çalışması bulunmadığı için Türkçe form ile karşılaştırma yapılamamıştır.

5. 7. Resimli Sosyometri Ölçeği' nin Güvenirlik Çalışmaları

Ölçeğin güvenirliliğine ilişkin; (1) Ölçeği oluşturan maddelerin aritmetik ortalama ve standart sapmaları bulunmuştur. (2) Ölçeğin iç tutarlık katsayısı (Cronbach Alpha) belirlenmiştir. (3) Ölçeğin madde toplam, madde kalan ve madde ayırt edicilik değerlerine bağlı olarak madde analizi işlemleri yapılmıştır. (4) Son aşamada da ölçeğin Türkçe formununun 30 kişilik çalışma grubuna iki hafta arayla uygulanan test-tekrar test sonuçlarına bağlı olarak devamlılık katsayısı hesaplanmıştır.

Resimli Sosyometri Ölçeği' nin 4 madde üzerinden yapılan iç tutarlık katsayısı (Cronbach Alpha) ölçümü sonucunda, ölçeğin kabul edilebilir düzeyde iç tutarlığa sahip olduğu belirlenmiştir.

Ölçeğin ABD' de geliştirilen Orijinal Formundaki (Asher, Singleton, Tinsley ve Hymel, 1979) iç tutarlık katsayıları (Cronbach Alpha) incelendiğinde, devamlılık katsayısı ölçümlerinde olduğu gibi ölçeğin tamamı için iç tutarlık katsayısı ölçümü yapılmaması nedeniyle Türkçe Form ile karşılaştırma yapılamamıştır.

Resimli Sosyometri Ölçeği' nin tüm ölçek için madde toplam, madde kalan ve madde ayırtedicilik katsayıları incelendiğinde, ölçekte yer alan her bir maddenin güvenilir olduğu anlaşılmış ve test kapsamında kalmasına karar verilmiştir.

Ölçeğin ABD' de geliştirilen Orijinal Formuyla (Asher, Singleton, Tinsley ve Hymel, 1979) ilgili madde toplam, madde bırakma ve madde ayırtedicilik katsayıları hesaplanmadığından Türkçe form ile karşılaştırma yapılamamıştır.

Resimli Sosyometri Ölçeği' nin tüm maddelerinin test-tekrar test güvenirliliği çalışmasında yapılan birinci ve ikinci uygulama sonuçları arasında istatistiksel açıdan yüksek düzeyde, anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Elde edilen sonuç, ölçeğin test-tekrar test güvenirliliğinin yüksek düzeyde olduğunu belirtmektedir.

ABD’ de ölçeğin tek maddesi ile ilgili iki hafta arayla yapılan iki ölçüm arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Asher, Singleton, Tinsley ve Hymel, 1979). İki ülkede yapılan test- tekrar test ölçümleri birbirine yakın sonuçlar vermişlerdir.

5. 8. Resimli Sosyometri Ölçeği’ nin Geçerlik Çalışmaları

Ölçeğin geçerliğine ilişkin, (1) Kapsam Geçerliği, (2) Kriter Geçerliği, (3) Ölçeğin Ayırdedici Gücü’ nün istatistiği hesaplanmıştır.

Resimli Sosyometri Ölçeği’ nin kapsam geçerliği çalışmasında uzman görüşünden yararlanılmıştır. Okul öncesi eğitim konusunda uzman 6 akademisyen, psikoloji alanında bilim uzmanlığı almış 1 psikolog ve tecrübeli 2 anaokulu öğretmenin görüşlerine göre ölçeğin kapsam geçerliğine sahip olduğu söylenebilir.

Resimli Sosyometri Ölçeği’ nin kriter geçerliği çalışmasında ise ölçek ile “Sınıfta en sevdiğin üç arkadaşının adını söyler misin ?” sorusunun cevaplarından alınan puanlar arasında istatistiksel olarak olumlu yönde, orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Ölçeğin ABD’ de geliştirilen orijinal formuyla (Asher, Singleton, Tinsley ve Hymel, 1979) ilgili yapılan kriter geçerliği çalışmasında, Orijinal Form ile çocukların arkadaş sayıları ve yalnızlık düzeyi ile ilişkilerine bakılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, sosyal konum ile çocukların arkadaş sayısı, sosyal konum ile yalnızlık düzeyleri arasında anlamlı düzeyde ilişki belirlenmiştir. Sonuçlar her iki ölçeğin de kriter geçerliğine sahip olduğunu ifade etmektedir.

Resimli Sosyometri Ölçeği için yapılan madde ayırdediciliğine ilişkin istatistik analizlerine göre, ölçeğin her bir maddesinin anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Resimli Sosyometri Ölçeği’ nin Orijinal formu (Asher, Singleton, Tinsley ve Hymel, 1979) ile gerçekleştirilen ölçeğin ayırdedici gücüne ilişkin çalışması bulunmadığı için Türkçe form ile karşılaştırma yapılamamıştır.

5. 9. Akran İlişkilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelendiği Araştırmaya İlişkin Sonuçlar

Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği ve Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği’ nin dilsel eşdeğerlik çalışması ile Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği ve Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği ve Resimli Sosyometri Ölçeği’ nin

güvenirlik geçerlik çalışmalarının ardından, belirlenen örneklem grubundan söz konusu ölçeklerle (Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği, Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği ve Resimli Sosyometri Ölçeği) veriler toplanmış ve 5-6 yaş çocuklarının akran ilişkileri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir.

Cinsiyet ve anne tutumlarına göre sosyal konum ile ilgili yapılan iki boyutlu varyans analizinin (ANOVA) sonucunda, çocukların sosyal konumlarında cinsiyete ve anne tutumuna göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Ayrıca cinsiyetin ve anne tutumunun sosyal konum üzerinde ortak etkisinin de anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Bu bulguları destekleyen benzer araştırma sonuçları bulunmaktadır. Örneğin, mizaç özellikleri ile saldırgan-reddedilen, saldırgan olmayan popüler konumlar arasındaki ilişkilerin incelendiği bir araştırmaya (Wilson, 2006), anaokulu ve ilköğretim 1. sınıf öğrencisi (180 çocuk) katılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, saldırgan-reddedilen çocuklar, saldırgan olmayan popüler çocuklara göre bir akran grubuna katılmada zorluk yaşamaktadırlar. Bu çocuklar, diğer çocuklara daha çok zarar verebilmektedirler. Ayrıca bu çocukların diğer çocuklarla daha az işbirlikçi oldukları belirlenmiştir. Bir akran grubuna giriş davranışları açısından, saldırgan- reddedilen erkek ve saldırgan-reddedilen kızlar arasındaki farklılık bulunmazken, saldırgan reddedilen kızlar, saldırgan reddedilen erkeklere göre daha baskıcı bulunmuşlardır. Sebanc, Pierce, Cheatham ve Gunner (2003) tarafından, 3-6 yaş arası 100 anaokulu öğrencisiyle yapılan bir çalışmada, cinsiyetlere göre akran gruplarında, akranlar tarafından kabul edilme, sosyal beceriler, sosyal baskı incelenmiştir. Sonuçlara bakıldığında, erkek grubunda, sosyal beceriler, baskı ve akranlar tarafından kabul edilme arasında olumlu yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Kızların akran grubunda ise sosyal baskı ve akranlar tarafından kabul edilme arasında olumsuz ilişki belirlenmiştir. Bu araştırmada, cinsiyet farkı başka bazı yönlerden de (sosyal beceriler, sosyal yeterlik) bulunmamıştır.

Bu araştırmada, annelerin demokratik ya da otoriter tutumlarının çocukların sosyal konumları üzerinde etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Araştırmanın bulguları, başka araştırmaların sonuçlarıyla benzerlikler göstermektedir. Örnek olarak, Evans (2002), 4-5 yaşlarında 16 çocuk, 22 baba ve 19 anne ile yaptığı çalışmada anne babaların çocuk yetiştirme tutumları ile çocuklarının sosyal konumlarını incelemiştir.

Araştırmanın sonucunda anne babaların tutumları ile çocukların sosyal konumları arasında ilişki bulunmamıştır.

Araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik taşımayan başka araştırmalar da bulunmaktadır. Decovic ve Janssens (1992) anne babaların çocuk yetiştirme tutumları ile 6-11 yaş arasındaki çocuklarının sosyal konumları arasındaki ilişkiye baktıkları çalışmalarında, popüler çocukların ailelerinin yetkeci tutuma sahip olduklarını, reddedilen çocukların anne babalarında ise otoriter tutumun görüldüğünü belirtmişlerdir. Finlandiya’ da 5-6 yaşındaki 210 çocuk ve çocukların anne ve babalarının katıldığı araştırmada (Aunola ve Nurmi, 2005), anne babaların çocuk yetiştirme tutumları ile çocuklarının dışa ve içe yönelik davranış problemleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Sonuçlara göre annelerin düşük düzeydeki davranışsal ve psikolojik kontrolleri çocukların dışa yönelik davranışlarıyla ilişkili bulunmuştur. Annelerin ebeveyn rollerinin, babalarinkine göre çocukların problem davranışları üzerinde daha önemli etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Bu durum, çocukların anneleriyle kurdukları ilişkilerin, babalarıyla kurdukları ilişkiye göre daha sıcak olması, sorumluluğa, yakınlığa dayanması ve çocukların annelerinden, babalarına göre daha çok etkilenmeleri ile açıklanmıştır. Anne babalarla ilgili faktörlerin çocukların sosyal konumlarına, saldırganlıklarına etkisinin incelendiği bir araştırmaya (Coryell, 2002), 5,5-7,5 yaşları arasında 44 çocuk ve aileleri katılmıştır. Bu çocukların 27’ sinin saldırgan reddedilen, 27’ sinin ise saldırgan olmayan/popüler çocuklar oldukları belirlenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre ebeveyn desteğinin ve çocukların otonomisinin saldırgan/reddedilen çocukların konumları üzerinde etkisinin olduğu belirlenmiştir. Demokratik ebeveyn tutumunun çocuğun sosyal konumunun önemli bir belirleyicisi olduğu belirtilmiştir. Ailedeki iletişim biçimlerinin, çocukların sosyometrik statüleri üzerindeki etkilerinin incelendiği bir çalışmada (Black ve Logan, 1995) 24-60 ay arası 43 çocuk, bu çocukların anne, babaları ve akranları katılmıştır. Popüler ve reddedilen çocukların aile ve akran ortamındaki iletişim biçimlerinin farklı olduğu tespit edilmiştir. Tartışmalı ve reddedilen çocukların iletişim biçimleri arasında da farklılık bulunmuştur. Ebeveyn-çocuk iletişiminin olumlu ya da olumsuz çocuğun akranlarıyla ilişkilerine yansıdığı, ebeveyn-çocuk iletişimi ile akran- çocuk iletişimi arasında benzerliklerin görülebileceği ortaya konulmuştur. Reddedilen çocukları ailelerinin, çocuklarının

isteklerine geç cevap verdikleri, popüler çocukların ise ailelerinin bu konuda daha duyarlı yaklaştıkları belirlenmiştir. Ayrıca reddedilen çocukların ailelerinin, çocuklarının isteklerini yerine getirirken kendi isteklerinin yerine getirilmesi koşulunu öne sürdükleri belirlenmiştir. Reddedilen çocukların, popüler çocuklara göre oyunlar içerisinde kibar davrandıkları ortaya konulmuştur. Tartışmalı çocukların ise popüler çocuklardan daha az fakat diğer konumdaki çocuklardan daha çok nezaket ifadeleri kullanmaları, araştırmanın diğer bir sonucudur. McFadyen ve meslektaşları (1996) tarafından anaokulundan, ilköğretim 3. sınıfa kadar örneklem grubunun izlendiği bir araştırmaya, 165 çocuk ve anneleri katılmıştır. Araştırmada anne- çocuk etkileşimi ile çocukların saldırgan ve yıkıcı davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir. Sonuçlara göre, her iki cinsiyet için de anne-çocuk arasındaki (anaokulu dönemindeki) iletişim ileriki yıllardaki saldırgan ve yıkıcı tavırların belirleyicisidir. Kısa süreli olarak da evde anneleri tarafından olumsuz ve aşırı kontrol edilen çocukların anaokulunda saldırganlık düzeylerinin, aşırı ve olumsuz kontrol altında bulunmayan çocuklara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Her iki cinsiyet açısından da aynı sonuçlar elde edildiği halde, erkeklerin olumsuz anne-çocuk ilişkisi sonucu gösterdikleri saldırganlığın kızlara göre daha üst düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Cinsiyet ve anne tutumlarına göre saldırganlık ile ilgili yapılan iki boyutlu varyans analizinin (ANOVA) sonucunda, çocukların saldırganlık düzeyleri arasında cinsiyete göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Çocukların saldırganlık düzeyleri arasında anne tutumlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Ayrıca cinsiyetin ve anne tutumunun saldırganlık üzerinde ortak etkisinin anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Buna göre erkeklerin kızlara göre daha saldırgan oldukları söylenebilir. Sonuçlar, bazı çalışmaların sonuçlarıyla benzerlikler göstermektedir. Şöyle ki, Walker (2004) tarafından Avusturyalı okul öncesi çocuklarının cinsiyet, sosyal konum ve sosyal davranışları arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmanın sonuçlarına göre, erkekler, kızlara göre akran grubu içerisinde anlaşmazlıkları çözerken saldırgan ve zarar verici stratejileri daha sık kullanmaktadırlar (Walker, 2004). 3-5 yaş arası (48 erkek, 63 kız) 111 çocuğun katıldığı bir çalışmada (Walker, 2005), sosyal yeterlikle cinsiyet değişkeni arasındaki ilişki incelenmiştir. Sonuçlara göre, erkekler, kızlara göre saldırgan ve zarar verici

davranışları daha sık, başkalarına yardımı amaçlayan sosyal davranışları da daha seyrek gerçekleştirmektedirler. Saldırgan davranışta, yaş ve cinsiyet farklılık ile ilgili yapılan bir çalışmada (Tallandini, 2004), 4-8 yaş arası 55 erkek, 47 kız yer almıştır. Araştırmada, çocukların davranışları günün değişik zamanları (yemek, uyku, serbest oyun vb.) kaydedilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, erkekler fiziksel saldırganlıkta, kızlara göre daha yüksek puanlar almışlardır. Genel saldırganlık açısından cinsiyetler arası farklılık görülmemiştir. Anaokulu öğrencisi 92 erkek ve 90 kızın katıldığı bir araştırmada (Walker, Berthelsen ve Irwing, 2001), (yaş ortalaması 62 ay) çocukların mizaçları, cinsiyetleri ve sosyal statüleri karşılaştırılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre cinsiyet farklılıkları ile mizaç arasında ilişki bulunmuştur. Şöyle ki erkekler, kızlara göre daha tepkisel, baskıcı bulunmuşlardır. Crick ve meslektaşlarının yaptığı, Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği (Preschool Sosyal Behavior Scale) öğretmen ve akran formlarının güvenilirlik geçerlik çalışmasına, 3,5-5,5 yaş arası anaokuluna devam eden 65 çocuk katılmıştır. Çalışmanın sonucunda, ölçekler güvenilir ve geçerli bulunurken, erkek çocukların kız çocuklarına göre fiziksel saldırganlığa daha eğilimli oldukları belirlenmiştir (Crick, Casas ve Mosher, 1997). 4-6 yaşlarındaki 104 çocuğun katıldığı araştırmada (Monks, Smith ve Swettenham, 2005), çocukların akran şiddetinde alabilecekleri roller (saldırgan, savunan, şiddete maruz kalan) ile sosyal bilişsel becerileri, bağlanma profilleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Sonuçlara göre çocukların % 30' u hiçbir role girmemektedir. Çocukların % 32' si saldırgan, % 22' si şiddete maruz kalan, % 16' sı ise savunucu rolünde oldukları tespit edilmiştir. Genel anlamda, erkekler, kızlardan daha saldırgan bulunmuşlardır. Saldırgan erkekler, fiziksel saldırıya başvururken, kızlar ilişkisel saldırganlıklar göstermişlerdir. Bunların yanı sıra saldırganlıkta cinsiyetler arasında farklılığın bulunmadığını ya da kız çocukların aleyhine farklılığın bulunduğunu ifade eden araştırma sonuçlarına da rastlanılmaktadır. Şöyle ki, Vaillancourt ve meslektaşları (2007) tarafından yapılan, dolaylı saldırganlığın gelişiminin incelendiği, uzun süreli bir araştırmaya 1401 (665 kız, 736 erkek) Kanadalı çocuk katılmıştır. Çocuklar 2 yaşlarından 10 yaşlarına kadar gözlemlenmişlerdir. Çocuklar 2 yaşında, 4 yaşında, 6 yaşında, 8 yaşında, 10 yaşlarında gözlemlenmişlerdir. Araştırmanın sonuçlarına göre dolaylı saldırganlık, ileriki yaşlardaki psikososyal uyumu etkileyebilmektedir. Yapılan her ölçümde,

kızların erkeklere göre dolaylı saldırganlığa daha sık başvurdukları belirlenmiştir. 2 aşamada gerçekleştirilen diğer bir araştırmada (Giles ve Heyman, 2005), ise cinsiyet ve saldırganlık arasındaki ilişki incelenmiştir. İlk çalışmada, anaokulu öğrencilerinin (41 çocuk, 3,5-5 yaş arası) cinsiyet ve saldırganlık üzerine görüşleri değerlendirilmiştir. Bulgulara göre, çocuklar kız çocuklarının, erkeklere göre fiziksel saldırganlığa daha sık başvurduklarını belirtmişlerdir. Çalışmanın son aşamasında da 3-5, 5 yaş arasında 40 anaokulu öğrencisi ile 7-8 yaşlarında 40 ilköğretim 1. ve 2. sınıf öğrencisi yer almıştır. Bu çalışmada da anaokulu öğrencileri, ilköğretim öğrencilerine göre kızları ilişkisel saldırganlığa, erkekleri de fiziksel saldırganlığa yatkın bulmuşlardır. Ostrov ve Keating (2004) tarafından yapılan, 64 aylık, 48 çocuğun katıldığı bir araştırmada, çocukların cinsiyetlerine göre sosyal konumları ve saldırganlıkları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, kızlar erkeklere göre fiziksel ve sözel saldırganlığa daha sık başvurumaktadırlar. Çocukların sosyal uyumları üzerinde cinsiyet farklılığının etkisinin incelendiği bir diğer araştırmaya (Fabes, Shepard, Guthrie ve Martin, 1997), 54,5 ay ortalamasına sahip 57 (29 erkek, 28 kız) çocuk katılmıştır. Çocukların oyun davranışları, problem davranışları, sosyal konumları ve mizaçları incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, erkek çocuklar daha çok kendi cinsiyetlerindeki akranlarının oyunlarını tercih etmişlerdir. Ayrıca erkek çocuklar, kızlara göre mizaçtan kaynaklanan problem davranışları daha çok gerçekleştirmişlerdir. Erkeklerin oyunları, kızlara göre daha baskıcı, hareketli bulunurken, erkeklerdeki liderlik isteği, oyunlarının düzenin bozabilecek bir faktör olarak belirlenmiştir. Bulgular doğrultusunda, erkeklerde fiziksel saldırganlığın, kızlarda ise ilişkisel saldırganlığın, her iki cinsiyet için akranlar tarafından reddedilmenin nedenini oluşturduğu belirtilmiştir.

Annelerin demokratik ya da otoriter tutumlarının çocukların saldırganlıkları üzerinde etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Connor (2004), anne babaların, reddedici, baskıcı, ilgisiz tavırlarının çocukların saldırganlık düzeylerini etkileyebildiğini belirtmiştir. Araştırma bulguları arasındaki farklılıklar, yöntem, ölçek ve kültürel farklılıklara bağlanabilir.

Cinsiyet ve anne tutumlarına göre başkalarına yardımı amaçlayan sosyal davranışlar ile ilgili yapılan iki boyutlu varyans analizinin (ANOVA) sonucunda, çocukların başkalarına yardımı amaçlayan sosyal davranış düzeyleri arasında

cinsiyete göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Çocukların başkalarına yardımı amaçlayan sosyal davranış düzeyleri arasında anne tutumlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Ayrıca cinsiyetin ve anne tutumunun başkalarına yardımı amaçlayan sosyal davranış üzerinde ortak etkisinin de anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Kız çocukların başkalarına yardımı amaçlayan sosyal davranış puan ortalamaları, erkek çocuklarının puan ortalamalarından anlamlı derecede yüksektir. Bu bulguyu destekleyen araştırmalara rastlamak mümkündür. 4-7 yaş arası 257 çocuk ile yapılan bir çalışmada (Murphy ve Faulkner, 2006), popüler ve popüler olmayan çocuklar arasındaki cinsiyet ve konum farklılığının iletişimlerine etkisi incelenmiştir. Çocukların serbest oyun zamanları kaydedilmiştir. Ayrıca sosyometrik ölçümler yapılmıştır. Sonuçlara bakıldığında, popüler kız çocuklarının, popüler olmayanlara göre anlaşmazlıklara daha özenle yaklaştıkları, zor durumlarda akranlarına daha çok yardımcı oldukları, kurallara daha çok uydıkları belirlenmiştir. Erkeklerde popüler ve popüler olmayanlar arasında iletişim becerileri açısından farklılık bulunmamıştır. Popüler kızlar, popüler erkeklere göre daha çekingen, popüler erkekler de popüler kızlara göre daha saldırgan olarak nitelendirilmişlerdir. Kızların genel anlamda, erkeklere göre iletişimde daha başarılı oldukları görülmüştür. Worden (2002), başkalarına yardımı amaçlayan sosyal davranışların ve saldırganlığın gösterilme sıklığında cinsiyetler arasında farklılığı incelediği çalışmasını, 407 anaokulu öğrencisi ile gerçekleştirmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, kız çocukları erkeklere göre başkalarına yardımı amaçlayan sosyal davranışları daha sık gösterirken, erkek çocukların saldırganlık puanları da kızlara göre daha yüksek bulunmuştur.

Annelerin demokratik ya da otoriter tutumlarının çocukların başkalarına yardımı amaçlayan sosyal davranışları üzerinde etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Connor (2004), davranışı ödüllendirme, rehberlik etme, tavsiyelerde bulunma gibi anne baba davranışlarının, başkalarına yardımı amaçlayan sosyal davranışların kazanılmasında etkili olabildiğini belirtmiştir. Bununla birlikte, yaş ortalaması 3,5 olan, anaokuluna devam eden, 133 çocuk (72 kız, 61 erkek) ve aileleriyle yapılan bir araştırmada (Hasting, Mcshane, Perker ve Ladha, 2007), anne babaların başkalarına yardımı amaçlayan sosyal davranışları ile çocuklarının akranlarına karşı gösterdikleri başkalarına yardımı amaçlayan sosyal davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir.

Araştırmanın bulgularına göre, kız çocukları erkek çocuklarına göre başkalarına yardımı amaçlayan sosyal davranışları daha sık gerçekleştirmektedirler. Ayrıca, annelerin, babalara göre çocukların başkalarına yardımı amaçlayan sosyal davranışları üzerinde daha etkili oldukları, demokratik tutuma sahip annelerin çocuklarının, otoriter tutuma sahip annelerin çocuklarına göre başkalarına yardımı amaçlayan sosyal davranışları daha sık gerçekleştirdikleri belirlenmiştir. Araştırma bulguları arasındaki farklılıklar, yöntem, ölçek ve kültürel farklılıklara bağlanabilir.

Cinsiyet ve anne tutumlarına göre asosyal davranış ile ilgili yapılan iki boyutlu varyans analizinin (ANOVA) sonucunda, çocukların asosyal davranışları arasında cinsiyete ve anne tutumuna göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Ayrıca cinsiyetin ve anne tutumunun asosyal davranış üzerinde ortak etkisinin de anlamlı olmadığı belirlenmiştir.

Cinsiyet ve anne tutumlarına göre korkulu-kaygılı olma ile ilgili yapılan iki boyutlu varyans analizinin (ANOVA) sonucunda, çocukların korkulu kaygılı olma düzeyleri arasında cinsiyete ve anne tutumuna göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Ayrıca cinsiyetin ve anne tutumunun korkulu-kaygılı olma üzerinde ortak etkisinin de anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Bulgular, cinsiyet ve anne tutumu değişkenlerinin tek tek ve bir arada korkulu-kaygılı olma üzerinde etkili değişkenler olmadıklarını göstermektedir.

Cinsiyet ve anne tutumlarına göre dışlanma ile ilgili yapılan iki boyutlu varyans analizinin (ANOVA) sonucunda, çocukların dışlanma düzeyleri arasında cinsiyete göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Anne tutumlarında ise istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Annelerin tutumlarına göre çocuklarının dışlanma düzeyleri farklılaşmaktadır. Demokratik tutuma sahip annelerin çocuklarının, otoriter tutuma sahip annelerin çocuklarına göre akranları tarafından daha az dışlandıkları belirlenmiştir.

Bazı araştırmacılar (Belsky, 1994; Rubin, Mills ve Rose-Krasnor, 1989. Akt. Shin, 1996) ebeveyn- çocuk ilişkisinin çocukların diğer kişilerle olan ilişkilerini, sosyal yeterliklerini etkileyebildiğini ifade etmektedirler. Şöyle ki anne babasıyla yakın ilişkiler içerisinde bulunan çocukların sosyal çevrelerinde diğer insanlara karşı duyarlı, iletişime açık olduklarını, sosyal ilişkilerinde girişken ve olumlu tutumlar

içerisinde bulduklarını belirtmektedirler. Ayrıca cinsiyetin ve anne tutumunun dışlanma üzerinde ortak etkisinin de anlamlı olmadığı belirlenmiştir.

Cinsiyet ve anne tutumlarına göre aşırı hareketlilik ile ilgili yapılan iki boyutlu varyans analizinin (ANOVA) sonucunda, cinsiyet ve anne tutumu değişkenlerinin çocukların aşırı hareketlilik düzeylerini etkileyebildiği ortaya konulmuştur. Cinsiyetler arasında erkek çocukların aşırı hareketlilik puan ortalamaları, kız çocuklarının puan ortalamalarından anlamlı derecede yüksektir. Akranlar tarafından reddedilmenin cinsiyete göre incelendiği bir araştırmaya (Wood, Cowan ve Baker, 2002), 3-5 yaşındaki 76 çocuk katılmıştır. Hem kızlar hem erkeklerde gözlem sonuçlarına göre baskıcı, kaba davranışlar, aşırı hareketlilik ve çekingenlik, akranlar tarafından reddedilme ile ilişkili bulunmuştur. Worden (2002), aşırı hareketlilik ve dikkat gibi sorunların, çocuklarda iletişim problemlerini arttırarak, sosyal gelişimlerini olumsuz yönde etkileyebildiğini belirtmektedir. Annelerin tutumuna göre çocuklarının aşırı hareketlilik düzeyleri farklılaşmaktadır. Demokratik tutuma sahip annelerin çocuklarının, otoriter tutuma sahip annelerin çocuklarından daha az hareketli oldukları belirlenmiştir. Bu sonuç, otoriter tutuma sahip ebeveynlerin çocuklarına karşı daha çok kontrole ve sınırlamaya dayalı bir yaklaşım izledikleri ve ev ortamındaki aşırı kontrol ve baskı ile sınırlanmanın çocuğun ev dışındaki ortamlarda hareketlilik düzeyini arttırabileceği görüşü ile açıklanabilir. Bulguyu destekleyen araştırmalardan bir diğerine (Keown, 2000), 4 yaşında aşırı hareketlilik teşhisi konulmuş 33 ve aşırı hareketlilik teşhisi konulmamış 34 çocuk katılmıştır. Çalışmada, çocukların akran ilişkileri ve ebeveynleriyle olan ilişkileri incelenmiştir. Araştırmanın sonuçları, aşırı hareketlilik teşhisi konmuş çocukların ailelerinin, kontrol grubundaki ebeveynlere göre çocuklarıyla daha az vakit geçirdikleri ve daha az olumlu ilişkilerinin olduğunu göstermektedir. Olumsuz disiplin tutumları ve stres düzeyi ile çocukların aşırı hareketlilikleri arasında ilişki bulunmuştur. Aşırı hareketli çocukların kontrol grubuna göre daha saldırgan, sosyal olmayan davranışlar gösterdikleri, akranları tarafından reddedildikleri, başkalarına yardımı amaçlayan sosyal davranışları daha az gösterdikleri belirlenmiştir. Anne ile yaşanan anlaşmazlıkların çocukların akranlarıyla yaşadıkları zıtlıklara etkisinin incelendiği araştırmaya (Du Rocher, Schudlich, Shemir ve Cummings, 2004), 5-8 yaş arası 47 çocuk ve anneleri katılmışlardır. Araştırmanın sonuçları, çocuklarının anneleriyle

yaşadıkları çatışmaların, akranlarıyla ilişkilerine yansıdığı yönündedir. Olumlu ilişkilerin geliştirilmediği, çatışmaların sağlıklı şekilde çözülmediği ailelerin çocuklarının, akran ilişkilerinde de çatışmalarını saldırgan davranışlarla çözmeye çalıştıkları belirlenmiştir. Ebeveynleriyle olumsuz ilişkiler yaşayan çocukların daha problemlili akran ilişkilerine sahip oldukları tespit edilmiştir. Duygusal kontrolleri düşük düzeyde olan çocukların daha saldırgan ve daha az başkalarına yardımı amaçlayan sosyal davranışlar gösterdikleri belirlenmiştir.

Cinsiyet ve anne tutumlarına göre akranların şiddetine maruz kalma ile ilgili yapılan iki boyutlu varyans analizinin (ANOVA) sonucunda, cinsiyetin akranların şiddetine maruz kalmayı etkileyebildiği, anne tutumlarının ise akranların şiddetine maruz kalma üzerinde etkili olmadığı belirlenmiştir. Erkek çocukların akranların şiddetine maruz kalma puan ortalamaları, kız çocuklarının puan ortalamalarından anlamlı derecede yüksektir. Erkek çocukları, akranlarının şiddetine kız çocuklara göre daha çok maruz kalmaktadırlar. Bu sonuç, araştırmanın bazı sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. Şöyle ki akranların şiddetine maruz kalma değişkeninin saldırganlık üzerinde etkili olabildiği önceki bulgularda belirtilmişti. Aynı şekilde saldırganlık düzeyleri açısından cinsiyetler arasında farklılığın bulunduğu, erkek çocukların kızlara göre daha saldırgan davranışlar sergiledikleri önceki bulgulardan bir diğeridir. Saldırganlık–cinsiyet, akran şiddetine maruz kalma–cinsiyet ilişkilerinden yola çıkarak kızlara göre daha çok saldırgan davranışlar gösteren erkek çocuklarının akran şiddetine kızlara göre daha sık maruz kalmaları, sonuçların kendi içinde tutarlılık gösterebildiğini ifade etmektedir. Elde edilen bu bulguyu desteklemeyen araştırma sonuçları da bulunmaktadır. Şöyle ki Yeh (2006) tarafından 26-31 ay arası 131 anaokulu öğrencisiyle gerçekleştirilen bir çalışmada, çocukların akran şiddetine maruz kalma sıklıkları ve akran şiddetine verdikleri tepkiler incelenmiştir. Çalışmadaki bulgularla, kız ve erkek çocuklar arasında akran şiddetine maruz kalma sıklığı açısından bir farklılık olmadığını fakat erkek çocukların akran şiddetine karşı kız çocuklara göre daha saldırgan davranışlarla tepkide buldukları belirlenmiştir. Bununla birlikte annelerin demokratik ya da otoriter tutumlarının çocukların akran şiddetine maruz kalması üzerinde etkisi olmadığı belirlenmiştir. Bu bulgu, örneklem grubundaki annelerin Aile Tutum Envanteri' ni cevaplandırırken ideal durumları yansıtmaya eğiliminde olabildikleri şeklinde açıklanabilir. Ayrıca

cinsiyetin ve anne tutumunun akranların şiddetine maruz kalma üzerinde ortak etkisinin de anlamlı olmadığı belirlenmiştir.

Anne eğitim düzeyine göre sosyal konum ile ilgili yapılan tek boyutlu varyans analizinin (ANOVA) sonucunda, anne eğitim düzeylerine göre çocukların sosyal konumları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Annesinin eğitim düzeyi yüksek olan çocukların puan ortalamaları, annesinin eğitim düzeyi düşük çocukların puan ortalamalarından anlamlı derecede yüksektir. Annelerin eğitim düzeyleri çocuklarının sosyal konumları üzerinde etkilidir. Annelerin eğitim düzeyi yükseldikçe çocuklarıyla iletişimlerinin daha olumlu hale gelebileceği düşünülebilir. Anne-çocuk arasındaki olumlu iletişimin çocukların akranlarıyla olumlu, yakın ilişkiler geliştirmesine destek olabileceği söylenebilir. Kennedy (1992), anneleriyle etkili iletişim kuran, annelerinin sosyal beceriler öğrettikleri çocukların akran grupları içerisinde kabul edildiklerini ifade etmektedir (Akt. Shin, 1996). Hisley (1989) tarafından yapılan araştırmada, çocukların anneleriyle ilişkileri ve akranları tarafından kabul edilmeleri incelenmiştir. 56-83 ay arası 53 çocuğun ve annelerinin katıldığı araştırmanın bulguları annelerin kabul düzeyleri, çocuklarının sosyal kabul düzeylerini etkilediğini ifade etmektedir. Beş-altı yaş çocuklarının çalışan ve çalışmayan annelerinin çocuk yetiştirme tutumları ile çocukların sosyal duygusal uyum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği bir araştırmada (Şentürk, 2007), annelerin eğitim düzeylerinin çocukların sosyal duygusal uyum düzeylerini etkilediği belirlenmiştir.

Anne eğitim düzeyine göre saldırganlık ile ilgili yapılan tek boyutlu varyans analizinin (ANOVA) sonucunda, anne eğitim düzeylerine göre çocukların saldırganlık düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuçları desteklemeyen bulgulara sahip araştırma örnekleri bulunmaktadır. Şöyle ki, Endonezyalı çocukların saldırganlıklarının çeşitli değişkenler açısından incelendiği bir araştırmaya (Wimbarti, 2002), 33 erkek, 25 kız olmak üzere 63 aylık, 58 çocuk katılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre annenin eğitim düzeyi ile çocukların saldırganlığı arasında ilişki bulunmuştur. Gözlenebilen saldırganlıkta cinsiyetler arasında farklılık bulunmamıştır. Tek ebeveynli çocukların, iki ebeveynli çocuklara göre daha saldırgan oldukları belirtilmiştir. Annenin disiplin yöntemleri ile çocukların saldırganlığı arasında ilişki bulunmazken, annenin

sağladığı bakım ile çocuğun saldırganlığı arasında ilişki bulunmuştur. Akranlarla ilişkilerin de saldırganlığı etkilediği belirlenmiştir. Akranlarla ilişkilerinde sorun yaşamayan çocukların, yaşayanlara göre daha saldırgan oldukları ifade edilmiştir. Ayrıca çocukların mizacıyla ilişkili olarak, baskıcı, uyumsuz, katı mizaca sahip çocukların saldırganlık düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Gerek anne tutumlarının, gerek anne eğitim düzeylerinin çocukların saldırgan davranışlar üzerinde etkili olmaması, saldırganlık üzerinde farklı değişkenlerin (cinsiyet gibi) daha etkili olabileceğini düşündürmektedir. Anne tutumu, anne eğitim düzeyi gibi değişkenlerin çocukların saldırgan davranışları üzerinde etkili olmaması, örneklem grubundaki çocukların annelerin tutumlarından etkilenmeyecek şekilde yaşlarının küçük olması ile açıklanabileceği düşünülmektedir.

Anne eğitim düzeyine göre başkalarına yardımı amaçlayan sosyal davranışlar ile ilgili yapılan tek boyutlu varyans analizinin (ANOVA) sonucunda, anne eğitim düzeylerine göre çocukların başkalarına yardımı amaçlayan sosyal davranış düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Anne eğitim düzeyine göre asosyal davranışlar ile ilgili yapılan tek boyutlu varyans analizinin (ANOVA) sonucunda, çocukların asosyal davranışları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmuştur. Annesinin eğitim düzeyi düşük çocukların puan ortalamaları, annesinin eğitim düzeyi yüksek çocukların puan ortalamalarından anlamlı derecede yüksektir. Annelerin eğitim düzeyleri, çocuklarının asosyal davranışları üzerinde etkilidir. Bu sonucu destekleyen bulgulara sahip bir araştırmaya (Pianta ve diğerleri, 2002), 223 anaokulundan rastgele seçilen birer öğrenci ile aileleri ve öğretmenleri katılmışlardır. Çocuklar etkinlikler ve öğretmenleriyle iletişimleri sırasında gözlemlenmişlerdir. Çocukların sosyal ve akademik performansları ile aile geliri, anne eğitim düzeyi arasında ilişki bulunmuştur. Aile ile ilgili değişkenlerin çocukların sosyal ve akademik yeterliliklerini etkileyebildiği belirlenmiştir.

Anne eğitim düzeyine göre korkulu-kaygılı olma ile ilgili yapılan tek boyutlu varyans analizinin (ANOVA) sonucunda, anne eğitim düzeylerine göre çocukların korkulu-kaygılı olma düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Anne eğitim düzeyine göre dışlanma ile ilgili yapılan tek boyutlu varyans analizinin (ANOVA) sonucunda, anne eğitim düzeylerine göre çocukların dışlanma düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Anne eğitim düzeyine göre aşırı hareketlilik ile ilgili yapılan tek boyutlu varyans analizinin (ANOVA) sonucunda, anne eğitim düzeylerine göre çocukların aşırı hareketlilik düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Anne eğitim düzeyine göre akranların şiddetine maruz kalma ile ilgili yapılan tek boyutlu varyans analizinin (ANOVA) sonucunda, anne eğitim düzeylerine göre çocukların akranların şiddetine maruz kalma düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Baba eğitim düzeyine göre sosyal konum ile ilgili yapılan tek boyutlu varyans analizinin (ANOVA) sonucunda, baba eğitim düzeylerine göre çocukların sosyal konumları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Babasının eğitim düzeyi yüksek olan çocukların puan ortalamaları, babasının eğitim düzeyi düşük çocukların puan ortalamalarından anlamlı derecede yüksektir. Babaların eğitim düzeyleri çocuklarının sosyal konumları üzerinde etkilidir. Araştırmanın bu sonucu, babanın eğitim düzeyinin artmasıyla, çocuğuyla daha nitelikli vakit geçirebileceği, daha etkili iletişim kurabileceği şeklinde açıklanabilir. Eğitim düzeyinin artışının, çocuk yetiştirme yaklaşımına olumlu katkısının, çocukların sosyal ilişkilerine de olumlu etkiler yapabileceği, çocukların olumlu akran ilişkileri geliştirebileceği söylenebilir. 131 Kore kökenli Amerikalı anaokulu öğrencisi ve aileleriyle yapılan bir çalışmada (Shin, 1996), babanın eğitim düzeyinin çocukların sosyal yeterliğini olumlu yönde etkileyen değişkenlerden biri olduğu tespit edilmiştir. Connor da (2004), babaların çocuklarda, asosyal ve saldırgan davranışın ortaya çıkışında önemli bir role sahip olduğunu ifade etmiştir.

Baba eğitim düzeyine göre saldırganlık ile ilgili yapılan tek boyutlu varyans analizinin (ANOVA) sonucunda, baba eğitim düzeylerine göre çocukların saldırganlık düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Baba eğitim düzeyine göre başkalarına yardımı amaçlayan sosyal davranışlar ile ilgili yapılan tek boyutlu varyans analizinin (ANOVA) sonucunda, baba eğitim

düzeylelerine göre çocukların başkalarına yardımı amaçlayan sosyal davranış düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Baba eğitim düzeyine göre asosyal davranışlar ile ilgili yapılan tek boyutlu varyans analizinin (ANOVA) sonucunda, baba eğitim düzeylerine göre çocukların asosyal davranışlar düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Baba eğitim düzeyine göre korkulu-kaygılı olma ile ilgili yapılan tek boyutlu varyans analizinin (ANOVA) sonucunda, baba eğitim düzeylerine göre çocukların korkulu-kaygılı olma düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Baba eğitim düzeyine göre dışlanma ile ilgili yapılan tek boyutlu varyans analizinin (ANOVA) sonucunda, baba eğitim düzeylerine göre çocukların dışlanma düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Baba eğitim düzeyine göre aşırı hareketlilik ile ilgili yapılan tek boyutlu varyans analizinin (ANOVA) sonucunda, baba eğitim düzeylerine göre çocukların aşırı hareketlilik düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Baba eğitim düzeyine göre saldırganlık, başkalarına yardımı amaçlayan sosyal davranışlar, asosyal davranışlar, korkulu kaygılı olma, dışlanma ve aşırı hareketlilik alt ölçekleri ile baba eğitim düzeyi arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa rastlanılmaması, çocukların akran ilişkilerini etkileyen faktörlerde baba eğitim düzeyine göre daha farklı değişkenlerin (cinsiyet, anne eğitim düzeyi, akranların şiddetine maruz kalma) etkili olabileceğini düşündürebilir.

Baba eğitim düzeyine göre akranların şiddetine maruz kalma ile ilgili yapılan tek boyutlu varyans analizinin (ANOVA) sonucunda, baba eğitim düzeylerine göre çocukların akranların şiddetine maruz kalma düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Babasının eğitim düzeyi düşük olan çocukların puan ortalamaları, babasının eğitim düzeyi yüksek çocukların puan ortalamalarından anlamlı derecede yüksektir. Babanın eğitim düzeyi, çocukların akranlarının şiddetine maruz kalma düzeylerini etkileyebilmektedir. Babasının eğitim düzeyi düşük olan çocukların puan ortalamaları, babasının eğitim düzeyi yüksek çocukların puan ortalamalarından anlamlı derecede yüksektir. Babanın eğitim düzeyi, çocukların akranlarının şiddetine maruz kalma düzeylerini etkileyebilmektedir. Macfie ve

meslektaşlarının (2005) yaptıkları bir çalışmada, babanın çocuğun sosyal gelişimindeki önemini vurgulamak amaçlanmıştır. Araştırmaya, 30 kız, 27 erkekten oluşan 70 aylık çocuklar katılmışlardır. Çocuklar, 3, 12, 24, 60, ve 70 aylıkken incelenmişlerdir. Sonuçlara göre, baba ile kurulan olumsuz iletişim, çocuktaki dikkat ve dışa yönelik problemlerin, anne ile kurulan olumsuz iletişim ise sosyal problemlerin belirleyicisidir. Ayrıca Bretherton, Lambert ve Golby (2005) çalışmalarında, çocuklarıyla vakit geçiren, oyun oynayan babaların çocuklarının da özgüven sahibi olduğunu ortaya koymuşlardır.

Araştırmanın ikinci bölümünde elde edilen ve farklılığa işaret eden (cinsiyet, saldırganlık vb.) bazı ilgili bulgular, ölçekler için geçerlik kanıtı olarak da kabul edilebilmektedir (Önder, 1997).

Anne tutumları ve anne baba eğitim düzeyleri değişkenleri, çocukların bazı akran ilişkileri tipleriyle (dışlanma, aşırı hareketlilik, akranların şiddetine maruz kalma vb.) ilişkili bulunurken, bazılarıyla (saldırganlık, asosyal davranış, korkulu-kaygılı olma vb.) ilişkili bulunmamıştır. Konu ile ilgili literatürde, anne tutumlarıyla ilgili yapılan bazı araştırmaların bazı bulguları, bu araştırmayı desteklemekle birlikte, bazıları desteklememektedir. Desteklenmeyen bulguların, yöntem, ölçek ve kültürel açıdan farklılıktan kaynaklandığı düşünülmektedir. Konu ile ilgili literatürde, anne babaların eğitim düzeylerine göre akran ilişkilerini inceleyen araştırma bulgularına rastlanılmadığından, anne babanın eğitim düzeyinin çocuğun akran ilişkisine etkisinin olup olmadığı, bu araştırma ile ortaya çıkarılmak istenilmiştir. Anne babaların eğitim düzeylerine göre akran ilişkilerini inceleyen araştırma bulgularına rastlanılmamasının, konu ile ilgili araştırmaların gerçekleştirildiği gelişmiş ülkelerde okuma yazma oranlarının yüksek oluşu ve genel eğitim düzeyinin, gelişmekte olan anne babaların ülkelere göre daha üst düzeyde olması doğrultusunda, araştırmalarda farklı değişkenlerin (boşanma, anne depresyonu, bağlanma, anne babanın madde bağımlılığı, fiziksel şiddet, cinsel istismar vb.) ön plana çıkması ile açıklanabileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte yurt dışında olumsuz anne baba tutumlarının, davranışlarının, anne babadaki bilişsel yetersizliğin çocukların saldırgan, asosyal davranışlarıyla ilişkili bulunabildiği belirlenmiştir. Dolayısıyla geliştirilen çeşitli eğitim programlarında (High/Scope Perry Okul Öncesi Eğitim programı, Syracuse Üniversitesi Aile Gelişim Araştırma Programı, Yale Üniversitesi Çocuk Bakımı

Araştırma Programı ve Houston Ebeveyn- Çocuk Gelişim Programları), ailelerin özellikle çocuk gelişimi, eğitimi konularında eğitim düzeylerinin arttırılması, programların temel amaçlarından birisini oluşturmaktadır (Connor, 2004). Ayrıca Dodge, Pettit ve Bates tarafından 1994 yılında gerçekleştirilen bir araştırmada, 585 anaokulu öğrencisi, ilköğretim 3. sınıfa kadar izlenmişlerdir. Araştırmada, çocukların sosyalleşmeleriyle Çeşitli aile değişkenleri (anne sıcaklığı, annelerin disiplin yöntemleri, yetişkin rol modellerindeki saldırgan unsurlar, ailede stres oluşturabilecek unsurlar, annenin sosyal çevresinin yetersiz oluşu ve annenin sosyal çevre ile ilişkileri) arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmanın sonuçları, aileye ilişkin olumsuz faktörlerin, çocukların sosyal gelişimleri üzerinde de olumsuz etkisinin olabildiğini belirtmektedir (Akt. Connor, 2005). Larson ve Lochman (2002) da, işsizlik, kalabalık aileler, düşük sosyo ekonomik düzey gibi faktörlerin, çocuklarda saldırganlık, asosyal davranış ve ileriki yıllarda da suç işleme ve diğer asosyal davranışlarla ilişkili olabildiğini ifade etmişlerdir. Ailedeki olumsuz faktörlerin, çocukların sosyal gelişimindeki olumsuz etkilerine dikkati çeken çalışmalar, akran ilişkileri ile ilgili olmasa da anne babanın eğitim düzeyinin düşük oluşunun (olumsuz bir faktör olarak), çocukların gelişiminde olumsuz sonuçlara neden olabilecek bir değişken olarak kabul edilmesi açısından, bu araştırmadaki bazı bulguları dolaylı yünden desteklediği düşünülebilir.

Bunlarla birlikte Patterson (1981. Akt. Bryant ve DeMorris, 1992) disipline yönelik tutumlarda babaların, annelere göre çocuklarla kurdukları ilişkilerde daha etkili olabildiklerini ifade etmiştir. Buradan yola çıkarak, araştırma kapsamın alınmadığı halde babaların çocuk yetiştirme tutumlarının, annelere göre çocukları davranışları üzerinde daha belirleyici olabileceği düşünülebilir. Dunn ve Munn (1985. Akt. Bryant ve DeMorris, 1992) ve Bryant ve Crockenberg, (1980. Akt. Bryant ve DeMorris, 1992) kardeş-çocuk, anne-baba-çocuk ilişki tiplerinin birbirlerini etkileyebildi halde bağımsız olduklarını, kardeş ilişkilerinin, akran ilişkileri üzerinde önemli etkilerinin olabileceğini vurgulamışlardır. Araştırmada yer alan örneklem grubunun % 77.9'unun en az bir kardeşe sahip olduğu (bakınız Tablo 36.) göz önünde bulundurulduğunda, kardeş ilişkilerinin baba-çocuk ilişkisi gibi etkili olabileceği düşünülebilir.

Çalışmanın bulguları, bundan sonraki araştırmalarda okul öncesi dönem çocuklarının akran ilişkilerinin farklı boyutlarda değerlendirilebileceği üç ölçeğin (Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği ve Akranların şiddetine Maruz Kalma Ölçeği ve Resimli Sosyometri Ölçeği) Türkçe' ye uyarlandığını göstermektedir. Ayrıca araştırmanın ikinci bölümünün bulguları, akran ilişkilerinde cinsiyetin, anne tutumlarının, anne ve baba eğitim düzeylerinin okul öncesi dönem çocuklarının akran ilişkilerinin farklı boyutlarında etkili olabileceğini göstermektedir.

5. 10. Öneriler

5. 10. 1. Sonraki Araştırmalar İçin Öneriler

Okul öncesi dönem çocuklarının akran ilişkilerinin yapısının, bu ilişkilerdeki problemlerin ortaya çıkarılması için daha farklı ve çeşitli örneklem gruplarının yer aldığı araştırmalar yapılmalıdır. Okul öncesi dönem çocuklarının akran ilişkileri farklı değişkenler (yaş, sosyo ekonomik düzey, bilişsel, duygusal, fiziksel gelişim, anaokuluna devam süresi, tek ebeveynli aileler, kardeş sayısı vb.) açısından da incelenebilir. Çocukların okul öncesi dönemden başlayarak akran ilişkilerinin uzun süreli takip edildiği araştırmalar yapılmalıdır.

Yine araştırmanın ikinci bölümünden elde edilen bulgulara göre, bazı değişkenler arasında (anne tutumu-saldırganlık, anne eğitim düzeyi- saldırganlık vb.) ilişki bulunmamıştır. Bu durum, farklı değişkenlerin çocukların akran ilişkileri üzerinde etkisinin olabileceğini düşündürmüştür. İlişi bulunmamanın nedenlerinin açıklanabilmesi için farklı sayılarda, farklı gruplardan oluşturulacak örneklem gruplarında, farklı değişkenlerle (babaların çocuk yetiştirme tutumları, kardeş etkisi vb.) araştırmalar yapılmalıdır.

Türkiye' de okul öncesi dönem çocukları için geliştirilmiş akran ilişkileri ölçekleri bulunmadığı için, okul öncesi dönemde akran ilişkilerine yönelik farklı boyutlara sahip ölçekler geliştirilmelidir.

5. 10. 2. Uygulamalar İçin neriler

Okul ncesi eğitimcileri, eğitim ğretim yılının başından itibaren Türkçe' ye uyarlanan ölçekler yardımıyla çocukların akran ilişkilerini düzenli biçimde takip etmelidir.

Okul ncesi dönemde akran ilişkilerinde sorun yaşayan çocuklar için özel programlar hazırlanmalıdır.

Okul ncesi eğitim kurumlarında her ocuk için bulunan kişisel bilgi formlarında, akran ilişkileriyle ilgili maddeler bulunmalıdır. Bu maddelerin doldurulması ile çocukların ilköğretimdeki ğretmenlerinin çocuklara ait önceki akran ilişkileri ile ilgili bilgi sahibi olmaları sağlanmalıdır.

Problemlerin ilerlemeden fark edilmesini sağlamak amacıyla, okul öncesi eğitim kurumlarında, çocukların akran ilişkileri güvenirliği geçerliği saptanmış ölçeklerle ya da yapılacak sosyometri lme araçlarıyla takip edilmelidir.

Akran ilişkilerinin önemi bu araştırmayla ortaya konulduğuna göre, anaokulu ğrencilerinin anne babaları düzenli olarak, çocuklarının akran ilişkileri hakkında bilgilendirilmelidir. Sorun yaşayan çocukların anne babalarıyla düzenli iletişim halinde bulunulmalıdır. Anne babalar, sorun ve sorunun zm hakkında bilgilendirilmelidirler. Anne babaların da yer aldığı zmler oluşturulmalıdır.

Anaokulu ğretmen adaylarının, mesleklerini gerçekleştirirken, çocukların akran ilişkilerine dikkat etmeleri açısından, lisans düzeyindeki dersler sırasında okul öncesi dönemde akran ilişkilerinin önemine, gelişimine ve akran ilişkileri ile ilgili kavramlara dikkat çekilmelidir.

Okul ncesi dönemde akran ilişkilerinin önemi gz önünde bulundurulduğunda, anaokulu öğretmenlerine verilecek hizmet içi eğitimlerle, akran ilişkilerine yönelik bilgileri arttırılmalıdır.

Araştırmanın ikinci bölümünden elde edilen bulgulara göre anne ve baba eğitim düzeylerinin çocukların sosyal konumları üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Buradan yola çıkarak anne baba adayları olarak gençlerin bu konuda (akran ilişkileri) eğitim seviyelerinin arttırılması, ileriki yıllarda ebeveyn- ocuk ilişkilerinin ve dolaylı olarak çocukların akran ilişkilerini olumlu etkileyebilmesi açısından önem taşımaktadır.

KAYNAKÇA

- Akgün, S. (2005). *Akran zorbalığının anne-baba tutumları ve anne- baba ergen ilişkisi açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Andersson, G. (2005). Family relations, adjustment, and well-being in a longitudinal study of children in care. *Child and Family Social Work*, (10), 43-56.
- Archer, J., & Coyne, S. M. (2005). An integrated review of indirect, relational and social aggression. *Personality and Social Psychology Review*, 9, (3), 212-230.
- Armer, M. (2003). *A longitudinal investigation of the stability and outcomes of shyness from preschool to early elementary school*. Unpublished Master Thesis, Carleton University, Canada.
- Asendorpf, J. B. (1990 a). Beyond social withdrawal: Shyness, unsociability, and peer avoidance. *Human Development*, 33, 250 -259.
- Asendorpf, J. B. (1990 b). Development of inhibition during childhood: Evidence of situational specificity and a two factor model. *Developmental Psychology*, 26, 721-730.
- Asendorpf, J. B. (1991). Development of inhibited children's coping with unfamiliarity. *Child Development*, 62, 1460- 1474.
- Asher, S. R., & Paquette, J. A. (2003). Loneliness and peer relations in childhood. *Current Directions in Psychological Science*. 12, (3), 75-78.
- Asher, S. R., Singleton, L. C., Tinsley, B. R., & Hymel, S. (1979). A reliable sociometric measure for preschool children. *Developmental Psychology*, 15, (4), 443-444.
- Atay- Turhan, T. (2004). *The effects social relationships and temperament on kindergarten students' use of literate language*. Unpublished Doctoral Thesis, The Florida State University, Florida.
- Aukust, V. G., Edwards, C. P., Kumru, A., Knoche, L., & Kim, M. (2003). Young children's close relationships outside the family: Parental ethnotheories in four communities in Norway, United States, Turkey, Korea. *International Journal of Behavioral Development*, 27, (161), 481-494.
- Aunola, K., & Nurmi, J. E. (2005). The role of parenting styles in children's problem behavior. *Child Development*, 76, (6), 1144-1159.

- Avcu, G. (2006). Symptom Assessment Questionnaire (SA-45 ®) Sorun tarama Ölçeği' nin Türkiye koşullarına uygun dilsel eşdeğerlilik, geçerlik, güvenirlik ve norm çalışması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Barth, J. M., & Archibald, A. (2003). The relation between emotion production behavior and preschool social behavior and preschool social behavior: In the eye of the beholder. *Social Development*, 12, (1), 67-90.
- Batey, J. J. (2002). Development of peer competence in preschool: preservice early childhood teachers' beliefs about influence and importance. Unpublished Doctoral Thesis, University of Florida, USA.
- Berndt, J. J. (1997). *Child development*, (second edition). USA: Brown & Benchmark Publishers.
- Betts, B. (2005). Latino peer interaction in kindergarten. Unpublished Doctoral Thesis, University of Louisville, Kentucky.
- Beyazkürk, D., Anlık, Ş., ve Dinçer, Ç. (2007). Çocuklukta akran ilişkileri ve arkadaşlık. *Eurasian Journal of Educational Research*, 26, 13-26.
- Bierman, K. L. (2005). *Peer rejection. Developmental processes and intervention strategies*. USA: The Guilford Press.
- Bilgiç, E., ve Yurtal, F. (2008). İlköğretimde zorbalığın sınıf atmosferine göre incelenmesi. VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu. (s. 270-274). Çanakkale: 18 Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35, (1), 61-79.
- Black, B., & Logan, A. (1995). Links between communication patterns in mother-child, father-child, and child-peer interactions and children's social status. *Child Development*, 66, 255-271.
- Boivin, M., & Hymel, S. (1997). Peer experiences and social self-perceptions: A sequential model. *Developmental Psychology*, 33, (1), 135-145.
- Bonica, C., Arnold, D. H., Fisher, P. H., Zeljo, A., & Yershova, K. (2003). Relational aggression, relational victimization and language development in preschoolers. *Social Development*, 12, (4), 551-562.

- Bradley, K. D. (2001). Group entry strategies as socially excluded children as a function of sex, ethnicity, and sociometric status. Unpublished Doctoral Thesis, The University of Texas, USA.
- Bradshaw, C. P., Sawyer, A. L., & O'Brennan, M. (2007). Bullying and peer victimization at school: Perceptual differences between students and school staff. *School Psychology Review*, 36, (3), 361-382.
- Branco, A. (2003). Social development in cultural context. Cooperative and competitive interaction patterns in peer relations. J. Valsier, & K. Connelly (Eds.), *Handbook of Developmental Psychology* (s. 238-256). London: Sage Publications.
- Braza, F., Braza, P., Carreras, M. R., Munoz, J. M., Sanchez-Martin, J. R., Azurmendi, A., Sorozobal, A., Garcia, D., & Cardas, J. (2007). Behavioral profiles of different types of social status in preschool children: An observational approach. *Social Behavior and Personality*, 35, (2), 195-212.
- Bretherton, I., Lambert, D., & Golby, B. (2005). Involved fathers of preschool children as seen by themselves and their wives: Accounts of attachment, socialization, and companionship. *Attachment & Human Development*, 7, (3), 229-251.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The experimental ecology of human development*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Brook, J. S., Zheng, L., Whiteman, M., & Brook, A. W. (2001). Aggression in toddlers: Associations with parenting and marital relations. *The Journal of Generic Psychology*, 162, (2), 228-241.
- Brown, W. H., Odom, S. L., & Conray, M. A. (2001). An intervention hierarchy for promoting young children's peer interactions in natural environments. *Topics in Early Childhood Special Education*. 21, (3), 162- 175.
- Bryant, B. K., & DeMorris, K. A. (1992). Beyond parent-child relationships: Potential links between family environments and peer relations. R. D. Parke, & W. G. Ladd (Eds.), *Family- peer relationships. Modes of linkage*. s. 159-191. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Bukowski, W. M., & Hoza, B. (1989). Popularity and friendship: issues in theory, measurement, and outcome. T. U. Berndth, & G. W. Ladd. (Eds.), *Peer*

relationships in child development, (s.15-46). USA: A Wiley-Interscience Publication.

- Bukowski, W. M., Sippola, L., Hoza, B., & Newcomb, A. F. (2000). Pages from a sociometric notebook: An analysis of nominations and rating scale measures of acceptance, rejection, and social preference. *New Directions for Child and Adolescence Development*, 88, 11-26.
- Bush, E. S., & Ladd, G. W. (2001). Peer rejection as an antecedent of young children's school adjustment: An examination of mediating processes. *Developmental Psychology*, 37, (4), 550-560.
- Bush, E. S., Ladd, G. W. & Herald, S. L. (2006). Peer exclusion and victimization: Processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement? *Journal of Educational Psychology*, 95, (1), 1-13.
- Cairns, R. B. (1979). *Social development. the origins and plasticity of interchanges*. USA: W. H. Freeman and Company.
- Camodeca, M., & Goossens, F. A. (2005). Aggression, social cognitions, anger and sadness in bullies and victims. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46, (2), 186-197.
- Can, G., ve Akdoğan, R. (2007). Öğretmen adaylarının empatik eğilim ve saldırganlık düzeyleri ile uyum düzeyleri arasındaki ilişkiler. XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi (s. 568-575.), Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Card, N. A., & Hodges, E. V. E. (2003). Parent- child relationships and enmity with peers: The role of avoidant and preoccupied attachment. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 102, 23-37.
- Caspi, A., Henry, B., McGee, R. O., Moffitt, T. E., & Silva, P. A. (1995). Temperamental origins of child and adolescent behavior problems: From age three to age fifteen. *Child Development*, 66, 55-68.
- Cassidy, J., & Asher, S. R. (1992). Loneliness and peer relations in young children. *Child Development*, 63, 350-365.

- Cassidy, K. W., Werner, R. S., Rourke, M., & Zubernish, S. B. (2003). The relationship between psychological understanding and positive social behavior. *Social development, 12*, (2), 198- 221.
- Chang, L., Lei, L., Kit Li, K., Liu, H., Guo, B., Wang, Y., & Fung, K. Y. (2005). Peer acceptance and self perceptions of verbal and behavioral aggression and social withdrawal. *International Journal of Vehavioral Development, 29*, (1), 48-57.
- Cheah, C. S. L., & Rubin, K. H. (2004). European American and Mainland Chinese mothers responses to aggression and social withdrawal in preschoolers. *International Journal of Behavioral Development, 28*, (1), 83-94.
- Chen, X., Chang, L. , He, Y., & Liu, H. (2005). The peer group as a context: Moderating effects on relations between maternal parenting and social and school adjustment in Chinese children. *Child Development, 76*, (2), 417-434.
- Chen, X., DeSouza, A. T., Chen, H., & Wang, L. (2006). Reticent behavior and experiences in peer interactions in Chinese and Canadian children. *Developmental Psychology, 42*, (4), 656-665.
- Chen, X., Wang, L., Chen, H., & Liu, M. (2002). Noncompliance and child-rearing attitudes as predictors of aggressive behavior: A longitudinal study in Chinese children. *International Journal of Behavioral Development, 26* (3), 225-233.
- Choi, D. H., & Kim, J. (2003). Practicing social skills training for young children with low peer acceptance: A cognitive-social learning model. *Early Childhood Education Journal, 31*, (1), 41-45.
- Christensen, L., Young, K. R., & Marchant, M. (2007). Behavioral intervention planing: Increasing appropriate behavior of a socially withdrawn student. *Education and Treatment of Children, 30*, (4), 81-103.
- Cillessen, A. H. N., & Bukowski, W. M. (2000). Conceptualizing and measuring peer acceptance and rejection. *New Directions for Child and Adolescence Development, 88*, 3-10.
- Cillessen, A. H. N., & Mayeux, L. (2004). From censure to reinforcement: developmental changes in the association between aggression and social status. *Child Development, 75*, (1), 147-163.

- Cillessen, A. H. N., & Rose, A. J. (2005). Understanding popularity in the peer system. *Current Directions in Psychological Science*, 14, (2), 102-105.
- Cole, M., Cole, S. R., & Lightfoot, C. (2001). *The development of children*. (4 th. edition). New York: Worth Publishers.
- Connor, D. F. (2004). *Aggression & antisocial behavior in children and adolescents*. New York: The Guilford Press.
- Contreras, J. M., & Kerns, K. A. (2000). Emotion regulation processes: Explaining links between parent-child attachment and peer relationships. *Family & Peers: Two Social Worlds*. K. A Kerns (Ed.). Westport, CT, USA: Greenwood Publishing Group.
- Coryell, C. A. (2002). *Specific factors influencing aggressive/rejected status in children*. Unpublishing doctoral thesis. Seattle Pacific University, USA.
- Crain, W. C. (2005). *Theories of development. Concepts and applications*. USA: Pearson Educaton Ltd. Prentice Hall:
- Crick, N. R., Casas, J. F., & Mosher, M. (1997). Relational and overt aggression in preschool. *Developmental Psychology*, 33, (4), 579-588.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1996). Social information processing mechanisms in reactive and proactive aggression. *Child Development*, 67, 993- 1002.
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and, social-psychological adjustment. *Child Development*. 66, 710-722.
- Criss, M. M., Pettit, G. S., Bates, J. E., Dodge, K. A., & Lapp, A. L. (2002). Family adversity, positive peer relationships and children's externalizing behavior: A longitudinal perspective on risk and resilience. *Child Development*. 73, (4), 1220-1237.
- Croizer, W. R. (1999). Individual differences in childhood syhness: Distinguishing fearful and self-conscious syhness. L. A. Schmidt, & J. Schulkin (In Eds.), *Extreme fear, syhness, ans social phobia: origins, biological mechanism, and clinical outcomes* (s. 14-29). New York, NY: Oxford University Press.
- Crothers, L. M., & Levinson, E. M. (2004). Assessment of bullying: A review of methods and instruments. *Journal of Counseling & Development*, 82, 496-503.

- Cullerton-Sen, C., & Crick, N. R. (2005). Understanding the effects of physical and relational victimization: The utility of multiple perspectives in predicting social-emotional adjustment. *School Psychology Review*, 34, (2), 147-160.
- Cunningham, B. (1993). *Child development*. USA: Harper Collins Publishers.
- Çakır, M. A., ve Yazıcıoğlu, A. (2007). Lise son sınıf öğrencilerinin aile içi ve okulda yaşanan şiddet ve saldırganlığa yönelik görüş ve düşünceleri. *XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi* (s. 519-524), Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Çetin, F., Bilbay, A. A., ve Kaymak, D. A. (2002). *Araştırmadan uygulamaya çocuklarda sosyal beceriler*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık Hizmetleri.
- Daugherty, M., & Turner, J. (2003). Sociometry: An approach for assessing group dynamics in web-based courses. *Interactive Learning Environments*, II, (3), 263-275.
- David, K. M. (2004). *Interparental conflict and preschoolers' naturally-occurring peer interaction: The moderating effects of child temperament and gender*. Unpublished Doctoral Thesis, University of Oklahoma, USA.
- Decovic, M., & Janessens, J. M. A. M. (1992). Parents' child-rearing styles and child's sociometric status. *Developmental Psychology*, 28, (5), 925-932.
- Denham, S. A. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Brain, Behavior*, XI, (1), 1-48.
- Denham, S. A., Blair, K. A., De Mulder, E., Levitas, J. Sawyer, K., Major, S. A., & Patrick, Q. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence ? *Child Development*, 74, (1), 238-256.
- Diesendruck, G., & Ben- Elyahu, A. (2006). The relationships among social cognition, peer acceptance and social behavior in Israeli kindergarteners. *The International Society for the Study of Behavioral Development*, 30, (2), 137-147.
- Dishion, T. J., Polin, F., & Skaggs, N. M. (2000). The ecology of premature autonomy in adolescence: Biological and social influences. *Family & Peers: Two Social Worlds*. K. A Kerns (Eds.), Westport, CT, USA: Greenwood Publishing Group.

- Dodge, K. A., Lansford, J. E., Burks, V. S., Bates, J. E., Pettit, G. S., Fontaine, R., & Price, J. M. (2003). Peer rejection and social information-processing factors in the development of aggressive behavior problems in children. *Child Development, 74*, (2), 374-393.
- Doll, B., Murphy, P., & Song, S. Y. (2003). Their relationship between children's self-reported recess problems and peer acceptance and friendships. *Journal of School Psychology, 41*, 113-130.
- Dölek, N. (2002). Öğrencilerde Zorbaca Davranışların Araştırılması ve B Önleyici Program Modeli. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dunn, J. C., Dunn, J. G. H., & Bayduza, A. (2007). Perceived athletic competence, sociometric status, and loneliness elementary school children. *Journal of Sport Behavior, 30*, (3), 249-263.
- Du Rocher Schudlich, T. D., Shamir, A., & Cummings, M. (2004). Marital conflict, children's representations of family relationships, and children's dispositions towards peer conflict strategies. *Social Development, 13*, (2), 171-193.
- Eckerman, C. O., & Peterman, K. (2004). Peers and infant social/communicative development. G. Brenner, & A. Fogel (Eds.), *Blackwell Handbook of Infant Development*. USA: Blackwell Publishing.
- Edwards, C. P., de Guzman, M. R. T., Brown, J., & Kumru, A. (2006). Children's social behaviors and peer interactions in diverse cultures. X. Chen, D. C. French, & B. H. Schneider (In Eds.), *Peer Relationships in Cultural Context* (s. 23-51). London: Cambridge University Press.
- Eisenberg, N., Zhou, Q., Spinrad, T. L., Valiente, C., Fabes, R. A., & Liew, J. (2005). Relations among positive parenting, children's effortful control, and externalizing problems: A Three-wave longitudinal study. *Child Development, 76*, (5), 1055-1071.
- Ercan, E. S., ve Aydın, C. (2000). *Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu*. İstanbul: Gendaş Yayınları.
- Ersoy, Ö., ve Avcı, N. (2000). *Özel gereksinimi olan çocuklar ve eğitimleri: özel eğitim*. İstanbul: Ya-Pa Yayın Pazarlama.

- Ertokuş Delikara, I. (2000). *Ergenlerin akran ilişkileri ile suç kabul edilen davranışlar arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erwin, P. (1993). *Friendship and peer relations in children*. New York: John Wiley & Sons Publishers.
- Evans, I. D. (2002). *The relationship between sociometric status of preschool children and parenting styles*. Unpublished Master Thesis. University of North Texas, USA.
- Fabes, R. A., Hanish, L. D., & Martin, C. L. (2003). Children at play: The role of peers in understanding the effects of child care. *Child Development*, 74, (4), 1039-1043.
- Fabes, R. A., Shepard, S. A., Guthrie, I. R., & Martin, C. L. (1997). Roles of temperamental arousal and gender-segregated play in young children's social adjustment. *Developmental Psychology*, 33, (4), 693-702.
- Farmer, T. W. (2000). Misconceptions of peer rejection and problem behavior. *Remedial and Special Education*, 21, (4), 194-208.
- Farmer, T. W., & Cadwallader, T. W. (2000). Social interactions and peer support for problem behavior. *Preventing School Failure*, 44, (3), 105-110.
- Fawcett, L. M., & Garton, A. F. (2005). The effect of peer collaboration on children's problem-solving ability. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 157- 169.
- Feldman, P. S. (2005). *Development across the life span*. (3 th. edition). USA: Pearson Education Ltd. Prentice Hall.
- Fitzgerald, D. D., & White, K. J. (2003). Linking children's social worlds: Perspective- taking in parent- child and peer contexts. *Social Behavior and Personality*, 31, (5), 509-522.
- Flavell, J. H. (1999). Cognitive development: Children's knowledge about the mind. *Annual Review Psychology*, 50, 21-45.
- Fordham, K., & Stevenson-Hinde, J. (1999). Syhness, friendship quality, and adjustment during middle childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40, 757-768.

- Frazier, S. L. (2000). Child and adolescent anxiety: longitudinal relations with family characteristics, peer social status, and social cognitions, and contrasts with aggressive children. Unpublished Doctoral Thesis. Indiana University, USA.
- Frey, K. S., Hirschstein, M. K., & Guzzo, B. A. (2001). Second Step: Preventing aggression bu promoting social competence. *Journal of Emotional & Behavioral Disorders*, 8, (2), 102-113.
- Gerrits, M. H., Goudena, P. P., & van Aken, M. A. G. (2005). Child-parent and child-peer interaction: Observational differences at age seven. *Infant and Child Development*, 14, 229-241.
- Gest, S. D., Graham- Bermann, S. D., & Hartup, W. W. (2001). Peer experinece: common and unique features of number of friendships, social network centrality, and sociometric status. *Social Development*, 10, (1), 23-40.
- Gifford-Smith, M. E., & Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: Social acceptance, friendships and peer networks. *Journal of School Psychology*, 41, 235-284.
- Giles, J. W., & Heyman, G. D. (2005). Young children's belief about the relationship between gender and aggressive behavior. *Child Development*, 76, (1), 107-121.
- Gillies- Rezo, S., & Bosacki, S. (2003). Invisible Bruises: Kindergartens' perceptions of bullying. *International Journal of Children's Spirituality*, 8, (2), 163-177.
- Grusec, J. E., Davidov, M., & Lundell, L. (2004). Prosocial and helping behavior. P. K. Smith, & C. H. Hart (Eds.), *Blackwell Handbook of Childhood Social Development* (s. 457-474). USA: Blackwell Publishing.
- Guralnick, M. J., Hammond, M. A., Connor, R. T., & Neville, B. (2006). Stability, change, and correlates of the peer relationships of young children with mild developmental delays. *Child Development*, 77, (2), 312-324.
- Gülay, H. (2004). *Korunmaya muhtaç çocuklarla ailesi ile yaşayan 6 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gültekin, Z. (2003). *Akran zorbalığını belirleme ölçeği geliştirme çalışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Hall-Lande, J. D., Eisenberg, M. E., Christenson, S. L., & Noumark-Sztainer, D. (2007). Social isolation, psychological health, and protective factors in adolescence. *Adolescence*, 42, (166), 265-286.
- Hamel, E. D. (1999). *Relating children's social competence to maternal belief and management strategies of peer relationships*. Unpublished Master Thesis. Utah State University, Logan Utah.
- Hampton, V. R., & Fantuzzo, J. W. (2003). The validity of The Penn Interactive Peer Play Scale with urban, low-income kindergarten children. *School Psychology Review*, 32, (1), 77-91.
- Hanish, L. D., Ryan, P. Martin, C. L., & Fabes, R. A. (2005). The social context of young children's peer victimization. *Social Development*, 14, (1), 2-19.
- Harach, L. D., & Kuczynski, L. J. (2004). Construction and maintenance of parent-child relationships: Bidirectional contributions from the perspective of parents. *Infant and Child Development*, 14, 327-343.
- Harris, J. (1995). Where is the child environment ? A group socialization theory of development. *Psychological Review*, 102, 458-489.
- Harris, J. (1998). *The nurture assumption*. New York: Simon & Schuster.
- Hart, C. H., Ladd, G. W., & Burlison, B. R. (1990). Children's expectations of the outcomes of social strategies: Corelations with sociometric status and maternal disciplinary styles. *Child Development*, 61, 127-137.
- Hart, C. H., Yang, C., Nelson, L. J., Robinson, C. C., Olsen, J. D., Nelson, A. A., Porter, C. L., Jin, S., Olsen, S. F., & Wu, P. (2000). Peer acceptance in early childhood and subtypes of socially, withdrawn behavior in China, Russian and the United States. *International Journal of Behavioral Development*, 24, (1), 73-81.
- Hartup, W. W. (1989). Behavioral manifestations of children's friendships. T. J. Berndt, & G. W. Ladd. (Eds.). *Peer Relationships in Child Development*. (s. 46-71) USA: A Wiley Interscience Publication.
- Hastings, P. D., Mcshane, K. E., Parker, R., & Ladha, F. (2007). Ready to make nice: Parental socialization of young sons' and daughters' prosocial behaviors with peers. *The Journal of Genetic Psychology*, 168, (2), 177-200.

- Hawker, D. S. J., & Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal Child Psychology Psychiatry*, 41, (4), 441-455.
- Hawley, P. H. (2002). Social dominance and prosocial and coercive strategies of resource control in preschoolers. *International Journal of Behavioral Development*, 26, (2), 167-176.
- Hay, D. F. (2006). Yours and mine: Toddlers' talk about possessions with familiar peers. *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 39-52.
- Hay, D. F., Payne A., & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, (1), 84-108.
- Hay, D. F., & Pawlby, S. (2003). Prosocial development in relation to children's and mothers' psychological problems. *Child Development*, 74, (5), 1314-1327.
- Hipwell, A. E., Murray, L. Ducournaou, P., & Stein, A. (2005). The effects of maternal depression and parental conflict on children's peer play. *Child: Care, Health & Development*, 31, (1), 11-23.
- Hodges, E. V. E., Malone, M. J., & Perry D. G. (1997). Individual risk and social risk as interacting determinants of victimization in the peer group. *Developmental Psychology*, 33, 1032-1039.
- Hodges, E. V. E., & Perry D. G. (1999). Personal and interpersonal antecedents and consequences of victimization by peers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, (4), 677-685.
- Honeyman, C. (2007). Recognising mental health problems in children and young people. *Pediatric Nursing*, 19, (8), 38-44.
- Horn Keasal, C. L. (2001). "I didn't lie! I chanced my mind.": A case study of interpersonal conflict in a kindergarten classroom. Unpublished Doctoral Thesis. Auburn University, USA.
- Hortaçsu, N. (2003). *Çocuklukta ilişkiler. Ana baba, kardeş ve arkadaşlar*. İstanbul: İmge Kitabevi.
- Howes, C., & Tonyan, H. (1999). Peer relations. L. Balter, & C. S. Tamis-Le Monda. (Eds.). *Child Psychology: A Handbook of Contemporary Issues* (s. 143-157). USA: Psychology Press Taylor & Francis Group.

- Hubbard, J. A. (2005). Eliciting and measuring children's anger in the context of their peer interactions. Ethical considerations and practical guidelines. *Ethics & Behavior*, 15, (3), 247-258.
- Hymel, S., Vaillancourt, T., McDougall, P., & Renshaw, P. D. (2004). Peer acceptance and rejection in childhood. P. K. Smith, & C. H. Hart (Eds.). *Blackwell Handbook of Childhood Social Development*. (s. 265-284). USA: Blackwell Publishing.
- Johnson, C., Ironsmith, M., Snow, C. W., & Poteat, M. (2000). Peer acceptance and social adjustment in preschool and kindergarten. *Early Childhood Education Journal*. 27, (4), 207-212.
- Johnson, D. R. (2002). *The relationship between relational aggression in preschool children and friendship stability, mutuality, and popularity*. Unpublished Doctoral Thesis, Alliant International University, California.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1996). *İnsan aile kültür*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kamaraj, I. (2004). *Sosyal becerileri derecelendirme ölçeği' nin türkçe' ye uyarlanması ve beş yaş çocuklarının atılganlık sosyal becerisini kazanmalarında eğitici drama programının etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kapıkıran, N. A., İvrendi, A. B., ve Adak, A. (2006). Okul öncesi çocuklarında sosyal beceri: Durum saptaması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 1, (19), 19-28.
- Karasar, N. (1995). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Yöntemler*. (7. basım) Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.
- Kempes, M., Matthys, W., Vries, H., & Engeland, H. V. (2005). Reactive and proactive aggression in children. A review of theory, findings and relevance for child and adolescent psychiatry. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 14, 11-19.
- Kerestes, G., & Milanovic, A. (2006). Relations between different types of children's aggressive behavior and sociometric status among peers of the same and opposite gender. *Scandinavian Journal of Psychology*, 47, 477-483.

- Keown, L. J. (2000). *Parent- child relationships, peer functioning, and preschool hyperactivity*. Unpublished Doctoral Thesis. The University of Auckland, USA.
- Kochenderfer- B. J., & Ladd, G. W. (1997). Victimized children's responses to peers' aggression: Behaviors associated with reduced versus continued victimization. *Development and Psychology*, 9, 59-73.
- Kochenderfer- Ladd, B. (2004) Peer victimization: The role of emotions in adaptive and maladaptive coping. *Social Development*, 13, (3), 329-349.
- Kochenderfer, B., & Ladd, G. W. (1996). Peer victimization: Cause or consequence of school maladjustment ? *Child Development*, 67, 1305-1317.
- Kochenderfer- Ladd, B., & Wardrop, S. L. (2001). Chronicity and instability of children's peer victimization experiences as predictors of loneliness and social satisfaction trajectories. *Child Development*, 72, (1), 134-151.
- Kosir, K., & Pecjak, S. (2005). Sociometry as a method for investigating peer relationships: What does it actually measure ?. *Educational Research*, 47, (1), 127-144.
- Kostelnik, M. J., Whiren, A. P., Soderman, A. K., & Gregory, K. (2005). Guiding children's social development. (fifth edition). *Theory to Practice*. USA: Thomson & Demler Learning.
- Kowalski, H. S., Wyner, S. R., Masselos, G., & Lacey, P. (2005). The long-day childcare context: Implications for toddlers' pretend play. *Early Years*, 25, (1), 55-65.
- Ladd, G. W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment ? *Child Development*, 61, 1081-1100.
- Ladd, G. W. (1999). Peer relationships and social competence during early and middle childhood. *Annual Review Psychology*, 50, 333-359.
- Ladd, G. W. (2006). Peer rejection, aggressive or withdrawn behavior, and psychological maladjustment from ages 5 to 12: An Examination of four predictive models. *Child Development*, 77, (4), 822-846.

- Ladd, G. W., Birch, S. H., & Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: related spares of influence ?. *Child Development*, 70, (6), 1373-1400.
- Ladd, G. W., & Burgess, K. B. (1999). Charting the relationship trajectories of aggressive, withdrawn and aggressive /withdrawn children during early grade school. *Child Development*, 70, (4), 910-929.
- Ladd, G. W., & 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, (5), 1579-1601.
- Ladd, G. W., & Kochenderfer- Ladd, B. (2002). Identifying victims of peer aggression from early to middle childhood: Analysis of cross-prevalance of victimization and characteristics of identified victims. *Psychological Assessment*, 14, (1), 74-96.
- Ladd, G. W., Kochenderfer- Ladd, B., & Coleman, C. C. (1996). Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child Development*, 67, 1103-1118.
- Ladd, G. W. , Kochenderfer, B. J., & Coleman, C. C. (1997). Classroom peer acceptance, friendship, and victimization: Distinct relational systems that contribute uniquely to children's school adjustment ?. *Child Development*, 68, (6), 1181-1197.
- Ladd, G. W., & Price, J. M. (1987). Predicting children's social and school adjustment following the transition from preschool to kindergarten. *Child Development*, 58, 1168-1189.
- Ladd, G. W., & Profilet, S. M. (1996). The child behavior scale: A teacher-report measure of young children's aggressive, withdrawn, and prosocial behaviors. *Developmental Psychology*, 32, (6), 1008-1024.
- Ladd, G. W., Troop- Gordon, W. (2003). The role of chronic peer difficulties in the development of children's psychological adjustment problems. *Child Development*, 74, (5), 1344-1367.
- Laible, D., Carlo, G., Torquati, J., & Ontai, L. (2004). Children's perceptions of family relationships as a assessed in a doll story completion task: Link to

- parenting, social competence, and externalizing behavior. *Social Development*, 13, (4), 551-568.
- Lamb, M. E. (2005). Attachments, social networks, and developmental contexts. *Human Development*, 48, 108-112.
- Larson, J., & Lochman, J. E. (2002). *Helping school children cope with anger. A cognitive-behavioral intervention*. New York: The Guilford Press.
- Lash, M. J. (2004). Patterns and connections: Bulding Classroom Community in Kindergarten. Unpublished Doctoral Thesis. Indiana University, Indiana.
- Lease, A. M., Musgrove, K. T., & Axelrod, J. L. (2002). Dinemnsions of social status in preadolescent peer groups: Likeability, perceived, popularity ans social dominance. *Social Development*, 11, (4), 508-533.
- Lewis, M., & Feiring, C. (1989). Early predictors of childhood friendship. T. U. Berndth, & G. W. Ladd (Eds.). *Peer relationships in child development*, (s. 246-274). USA: A Wiley-Interscience Publication.
- Lindsey, E. W. (2002). Preschool children's friendships and peer acceptance: Links to social competence. *Child Study Journal*, 32, (3), 145-156.
- Lindsey, E. W., & Colwell, M. J. (2003). Preschoolers' emotional competence links to pretend and physical play. *Child Study Journal*, 33, (1), 39-53.
- Maassen, G. H., van der Linden, J. L., Goossens, F. D., & Bokhorst, J. (2000). A ratings-based approach to two-dimensional sociometric status determination. A. H. N. Cillesen, & W. M. Bukowski (Eds.). *Recent advances in the study and measurement of acceptance and rejection in the peer system* (s. 55-73). San Francisco: New Directions for Child and Adolescent Development.
- Macfie, J., Hauts, R. M., McElwain, N. L., Cox, M. J., & Hill, C. (2005). The effects of father-toddler and mother-toddler role reversal on the development of behavior problems in kindergarten. *Social Development*, 14, (3), 514-531.
- Marcus, R. F., & Kramer, C.(2001). Reactive and proactive aggresion: Attachment ans social competence predictors. *The Journal of Generic Psychology*, 162 (3), 260-275.
- Margolin, S. (2001). Interventions for nonaggressive peer rejected children and adolescents: A review of literature. *Children & Schools*. 23, (3), 143-159.

- Mayeux, L., & Cillesen, A. H. N. (2003). Development of social problem solving in early childhood. Stability, change and associations with social competence. *The Journal of Genetic Psychology*, 164, (2), 153-173.
- McAdams, D. P. (1994). *The person: An introduction to personality psychology*. (second edition). Hartcourt Brace: Fort Worth, TX.
- McCabe, P. C., & Marshall, D. J. (2006). Measuring the social competence of preschool children with specific language impairment: Correspondence among informant ratings and behavioral observations. *Topics in Early Childhood Special Education*, 26, (4), 234-246.
- McCartney, K., Owen, M. T., Booth, C. L., Clarke-Stewart, A., & Vendell, D. L. (2004). Testing a maternal attachment model of behavior problems in early childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, (4), 765-778.
- McComas, J. J., Johnson, L., & Symons, F. J. (2005). Teacher and peer responsivity to prosocial behaviour of high aggressors in preschool. *Educational Psychology*, 25, (2-3), 223-231.
- McDowell, D. J., & Parke, R. D. (2005). Parental control and effects as predictors of children's display rule use and social competence with peers. *Social Development*, 14, (3), 440-457.
- McEvoy, M. A., Estrem, T. L., Rodriguez, M. C., & Olson, M. L. (2003). Assessing relational and physical aggression among preschool children: Intermethod agreement. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23, (2), 53-63.
- McFadyen, S. D., Bates, J. E., Dodge, K. A., & Pettit, G. S. (1996). Patterns of change in early childhood aggressive-disruptive behavior. Gender differences in predictors from early coercive and affectionate mother-child interactions. *Child Development*, 67, 2417-2433.
- Melson, G. F., Ladd, G. W., & Hsu, H. C. (1993). Maternal support networks, maternal cognitions, and young children's social and cognitive development. *Child Development*, 64, 1401-1017.
- Mendez, J. L., Fantuzzo, J., & Cicchetti, D. (2002). Profiles of social competence among low-income African- American preschool children. *Child Development*, 73, (4), 1085-1100.

- Miller, S. R., & Coll, E. (2007). From social withdrawal to social confidence: Evidence for possible pathways. *Current Psychology*, 26, 86-101.
- Monks, C. P., Ruiz, R. O., & Val, E. T. (2002). Unjustified aggression in preschool. *Aggressive Behavior*, 28, 458-476.
- Monks, C. P., Smith, P. K., & Swettenham, J. (2005). Psychological correlates of peer victimization in preschool: Social cognitive skills, executive function and attachment profiles. *Aggressive Behavior*, 31, 571- 588.
- Mpofu, E., & Thomas, K. R. (2006). Classroom racial proportion: Influence on self-concept and social competence in Zimbabwean adolescents. *The Journal of Genetic Psychology*, 167, (1), 93-111.
- Munoz, J M., Braza, F., & Carreras, R. (2004). Controlling relationships in preschool children. *International Journal of Behavioral Development*, 28, (5), 444-448.
- Murphy, S. M., & Faulkner, D. (2006). Gender differences in verbal communication between popular and unpopular children during an interactive task. *Social Development*, 15, 1, 82-108.
- Neal, J., & Frick-Harbury, D. (2001). The effects of parenting styles and childhood attachment patterns on intimate relationships. *Journal of Instructional Psychology*, 28, (3), 178-183.
- Oktay, A. (1999). *Yaşamın sihirli yılları: okul öncesi dönem*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Olweus, D. (1993). Bullies on the playground: The role of victimization. C. Hart (Ed.). *Children on playgrounds* (s. 85-128). Albany, NY: SUNNY Press.
- Orlick, T., Zhou, Q., & Partington, J. (1990). Cooperation and conflict within Chinese and Canadian kindergarten settings. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 22, 20-25.
- Ostrov, J. M., & Keating, C. F. (2004). Gender differences in preschool aggression during free play and structured interactions: An observational study. *Social Development*, 13, (2), 255-277.
- Öğüt, F. (2000). *Sosyal uyum ile sürekli kaygı arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kocaeli Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Önder, A. (1997). *Küçük çocuklar için kendilik algısı ölçeği' nin türkçe' ye uyarlanması ve okul öncesi çocuklarında kendilik algısının yaş, cinsiyet,*

prematire doğma ve okula devam etme sürecine ilişkin olarak incelenmesi.
Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler
Enstitüsü.

- Önder, A. (2005). Okul öncesi dönemde akran ilişkileri. A. Oktay, ve Ö. P. Unutkan (Der.). *Okul öncesi eğitimde güncel konular.* (s. 249-265). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Önder, A., ve Gülay, H. (2005). İlköğretim 5. sınıfa devam eden çocuklarda sosyal konum ile kendilik değeri arasındaki ilişkinin incelenmesi. 14. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. 28-30 Eylül 2005. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi. Denizli.
- Önder, A., ve Gülay Duman, H. (2006 a). Altı yaş çocuklarının depresif eğilim düzeyleri ile sosyometri puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Avrupa Birliği Sürecinde Okul Öncesi Eğitimin Bugünü ve Geleceği Sempozyumu (Uluslararası Katılımlı).* (s. 198-207). Kıbrıs: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi.
- Önder, A., ve Gülay Duman, H. (2006 b). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin sosyal konumları ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *V. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi* (s. 421-426). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Önder, A., ve Gülay, H. (2008). İlköğretime devam eden öğrencilerin okula uyumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu* (s. 275-279). Çanakkale: 18 Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Öner, N. (1997). *Türkiye' de kullanılan psikolojik testler: bir başvuru kaynağı.* (3. basım). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları. Yayın No: 584. :
- Öztürk, S. (2003). *Effectiveness of a training group for mothers of children with attention deficit hyperactivity disorder.* Unpublished Master Thesis. Bogazici University, İstanbul.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., Feldman, R. D., & Gross, D. (2003). *Human development.* (9 th. edition). USA: McGraw Hill.

- Parke, R. D., & O'Neil, R. (1999). *Relationships as developmental contexts*. W. A. Collins, & B. Laursen (Eds.). (s. 211-239). USA: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Parke, R. D., Simpkins, S. D., McDowell, D. J., Kim, M., Killian, C., Dennis, J., Flyr, M. L., Wild, M., & Rah, Y. (2004). Relative contributions of families and pers to children's social development. P. K. Smith, & C. H. Hart (Eds.) *Blackwell handbook of childhood social development*. (s. 156-177). USA: Blackwell Publishing.
- Parke, R. D., & Slaby, R. G. (1983). The development of aggression. P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology, 4: Socialization, personality, and social development* (s. 548-641). New York, NY: John & Walley.
- Patterson Mallin, M. J. (2003). The impact of maternal expressiveness on child expressiveness and sociometric status. Unpublished Doctoral Thesis. De Paul University, Chicago, Illinois.
- Pekel, N. (2004). Akran zorbalığı grupları arasında sosyometrik statü, yalnızlık ve akademik başarı durumlarının incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Persson, G. E. B. (2005). Young children' s prosocial and aggressive behaviors and their experiences of being targeted for similar behaviors by peers. *Social Development*, 14, (2), 206-228.
- Persson, G. E. B. (2005). Developmental perspectives on prosocial and aggressive motives in preschoolers' peer interactions. *International Journal of Behavioral Development*, 29, (1), 80-91.
- Peterson, M. A. (2001). *An examination aggression and self-esteem in preschoolers*. Unpublished Master Thesis. Southern Connecticut State University, USA.
- Pianta, R. C., La Paro, M. L., Payne, C., Cox, M. J., & Bradley, R. (2002). The relation of kindergarten classroom environmet to teacher, family and school characteristics and child outcomes. *The Elementary School Journal*, 102, (3), 225-238.
- Pianta, R. C., & Walsh D. J. (1996). *High risks children in schools: Constructing sustaining relationships*. New York: Routledge.

- Polenski, T. A. (2001). *Child characteristics and relations in the family as predictors of peer relationships*. Unpublished Doctoral Thesis. University of Pittsburgh: USA.
- Power, T. G. (2004). Stres and coping in childhood: The parent role. *Parenting: Science and Practice*, 4, (4), 271-317.
- Prinstein, M. J., Cheah, C. S. L., & Guyer, A. E. (2005). Peer victimization, cue interpretation, and internalizing symptoms: Preliminary concurrent and longitudinal findings for children and adolescents. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 34, (1), 11-24.
- Quie, K. (2002). *Marriage, parenting, and childhood behavior: The relationship between marital behavior, parenting behavior, and childhood aggression and peer-rejection: A multi method evaluation*. Unpublished Doctoral Thesis. Seattle Pacific University, USA.
- Ramos, M. C., Wright Guerin, D., Gottfried, A. W., Bathurst, K., & Oliver, P. H. (2005). Family conflict and children's behavior problems: The moderating role of child temperament. *Structural Equation Modeling*, 12, (2), 278-298.
- Rao, N., & Stewart, S. M. (1999). Cultural influence on saharer and recipient behavior: Saharing in Chinese and Indian preschool children. *Journal of Cross- Cultural Psychology*, 30, 219-241.
- Reijntjes, A., Stegge, H., & Terwogt, M. M. (2006). Children's coping with peer rejection: The role of depressive symptoms, social competence and gender. *Infant and Child Development*, 15, 89-107.
- Rhodes, J. B. (2003). Young children's representations of parental and peer relationships: a story completion task with four- years olds. Unpublished Master Thesis. Sarah Lawrence College, USA.
- Rigby, K. (2004). Bullying in childhood. P. K. Smith, & C. H. Hart (Eds.). *Blackwell handbook of childhood social development* (s. 349-568) USA: Blackwell Publishing.
- Rodkin, P. C., & Hodges, E. V. E. (2003). Bullies and victims in the peer ecology: Four questions for psychologists ans school professionals. *School Psychology Review*, 32, (3), 384-400.

- Roth Ledley, D., & Heimberg, R. (2006). Cognitive vulnerability to social anxiety. *Journal of Social and Clinical Psychology, 25*, (7), 755-778.
- Rubin, K. H., Burgess, K. B., & Coplan, R. J. (2004). Social withdrawal and shyness. P. K. Smith, & C. H. Hart (Eds.). *Blackwell handbook of childhood social development* (s. 329-352). USA: Blackwell Publishing.
- Russell, A., Hart, C. U., Robinson, C. C., & Olsen, S. F. (2003). Children's sociable and aggressive behavior with peers: A comparison of the US and Australia, and contributions of temperament and parenting styles. *International Journal of Behavioral Development, 27*, (1), 74-86.
- Russell, A., Mize, J., & Bissaker, K. (2004). Parent-child relationships. P. K. Smith, & C. H. Hart (Eds.). *Blackwell handbook of childhood social development* (s. 203-223). USA: Blackwell Publishing.
- Rydell, A. M., Bohlin, G., & Thorell, L. B. (2005). Representations of attachment to parents and shyness as predictors of children's relationships with teacher and peer competence in preschool. *Attachment & Human Development, 7*, (2), 187-204.
- Salkind, N. J. (2004). *An introduction to theories of human development*. USA: Sage Publications.
- Saltaris, C., Serbin, L. A., Stack, A. M., Karp, J. A., Schwartzman, A. E. & Ledingham, J. E. (2004). Nurturing cognitive competence in preschoolers: A longitudinal study of intergenerational continuity and risk. *International Journal of Behavioral Development, 28*, (2), 105-115.
- Sandstrom, M. J., Cillessen, H. N., & Eisenhower, A. (2003). Children's appraisal of peer rejection experiences: Impact on social and emotional adjustment. *Social Development, 12*, (4), 530-550.
- Santrock, J. W. (2004). *Child development*. (tenth edition). New York: McGraw-Hill Publishing.
- Schneider, B. H. (1993). *Children's social competence in context: the contributions of family, school and culture*. England: Pergamon Press.
- Schrepferman, L. M., Eby, J., Snyder, J., & Stropes, J. (2006). Early affiliation and social engagement with peers: Prospective risk and protective factors for

- childhood depressive behaviors. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 14, (1), 50-61.
- Schuster, B. (1999). Outsider at school: The prevalence of bullying and its relation with social status. *Group Processes and Intergroup Relations*, 2, 175-190.
- Schwartz, D., Dodge, D. A., Petit, G. S., & Bates, J. E. (2000). Friendship as a moderating factor in the pathway between early harsh home environment and later victimization in the peer group. *Developmental Psychology*, 36, 646-662.
- Seban, A. M., Pierce, S. L., Cheatman, C. L., & Gunnar, M. R. (2003). Gendered social worlds in preschool: Dominance, peer acceptance and assertive social skills in boys' and girls' peer groups. *Social Development*, 12, (1), 91-105.
- Senson, A., Hemphill, S. A., & Smart, D. (2004). Connections between temperament and social development: A review. *Social Development*, 13, (1), 142-170.
- Shantz, C. U., & Hobart, C. J. (1989). Social conflict and development: Peer and siblings. (s. 71-95). T. J. Berndt, & G. W. Ladd. (Eds.). *Peer relationships in child development*. USA: A Wiley Interscience Publication:
- Shin, H. (1996). *Korean- American mothers' self reported parenting patterns and children's social competence*. Unpublished Doctoral Thesis. Iowa State University, USA.
- Slaughter, V., Dennis, M. J. & Pritchard, M. (2002). Theory of mind and peer acceptance in preschool children. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 545-564.
- Smith, P. K., Cowie, H., & Blades, M. (2005). *Understanding children's development*. (fourth edition). USA: Blackwell Publishing.
- Song, S. Y. (2006). *The role of protective peers and positive peer relationships in school bullying: How can peers help ?* Unpublished Doctoral Thesis. University of Nebraska, Nebraska.
- Spera, C. (2005). A review of the relationship among parenting practices, parenting styles and adolescent school achievement. *Educational Psychology Review*, 17, (2), 125-146.

- Stacks, A. M. (2005). Using an ecological framework for understanding and treating externalizing behavior in early childhood. *Early Childhood Education Journal*, 32, (4), 269-278.
- Stanton-Chapman, T. L., Justice, L. M., Skibbe, L. E., & Grant, S. L. (2007). Social and behavioral characteristics of preschoolers with specific language impairment. *Topics in Early Childhood Special Education*, 27, (2), 98-109.
- Staub, R. (2005). The roots of goodness: The fulfillment of basic human needs and the development of caring, helping, and non-aggression, inclusive caring, moral courage, active bystandership, and altruism born of suffering. *Nebraska Symposium on Motivation*, 51, 33-72.
- Stewart, E. B. (2007). Individual and school structural effects on African American high school students' academic achievement. *The High School Journal*, 16, 31.
- Strayer, J., & Roberts, W. (2004). Empathy and observed anger and aggression in five-year olds. *Social Development*, 13, (1), 1-13.
- Szewczyk- Sokolowski, M., Bost, K. K., & Wainwright, A. B. (2005). Attachment, temperament and preschool children's peer acceptance. *Social Development*, 14, (3), 379-397.
- Şener, T. (1996). *4-5 Yaş anaokulu çocuklarında dramatik oyunun ve inşa oyununun bakış açısı alma becerisine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şentürk, S. (2007). *5-6 Yaş çocuklarının çalışan ve çalışmayan annelerinin çocuk yetiştirme tutumları ile bu çocukların sosyal- duygusal uyum düzeylerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tallandini, M. A. (2004). Aggressive behavior in children's doll's house play. *Aggressive Behavior*, 30, 504-519.
- Thijs, J. T., Kaomen, H. M. Y., Jong, P. F., Arjan, V. D. L., & Laeuwen, N. C. P. (2004). Internalizing behaviors among kindergarten children: Measuring dimensions of social withdrawal with a checklist. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33, (4), 802-812.
- Topçu, Ç., ve Erdur- Baker, Ö. (2007). Geleneksel akran zorbalığının, siber zorbalığın ve bu iki tip zorbalık türü arasındaki ilişkinin toplumsal cinsiyet

- açısından incelenmesi. XVI. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi* (s. 456-461). Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Torun, A. (1989). *A Preliminary form of a scale on mother attitudes toward highly competitive school entrance exams for fifth grade students*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Trentacosta, C. J. (2006). *Kindergarten children's emotion competence as a predictor of their academic competence in first grade*. Unpublished Doctoral Thesis. University of Delaware, USA.
- Troop- Gordon, W., & Ladd, G. W. (2005). Trajectories of peer victimization and perception of the self and schoolmates: Precursors to internalizing and externalizing problems. *Child Development*, 76, (5), 1072-1091.
- Vaillancourt, T., Miller, J. L., Fagbemi, J., Cole, S., & Trembley, R. F. (2007). Trajectories and predictors of indirect aggression. Results from a nationally representative longitudinal study of Canadian children aged 2-10. *Aggressive Behavior*, 33, 314-326.
- Vitaro, F., Brendgen, M., & Barker, E. D. (2006). Subtypes of aggressive behaviors: A developmental perspective. *International Journal of Behavioral Development*, 30, (1), 12-19.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. London: Harvard University Press.
- Wainwright, A. B. (2002). *Maternal peer management behaviors and children's social networks: influences on children's peer relations*. Unpublished Doctoral Thesis. University of Illinois, Urbana-Champaign.
- 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.
- Walker, S. (2005). Gender differences in the relationship between young children's peer-related social competence and individual differences in Theory of Mind. *The Journal of Genetic Psychology*, 166, (3), 297-312.
- Walker, S., Berthelsen, A., & Irving, K. (2001). Temperament and peer acceptance in early childhood: Sex and social status differences. *Child Study Journal*, 31, (3), 177-192.

- Waters, E., & Sroufe, L. A. (1983). Social competence as a developmental construct. *Developmental Review*, 3, 79-97.
- Wilson, B. J. (2006). The entry behavior of aggressive /rejected children: The contributions of status and temperament. *Social Development*, 15, (3), 463-479.
- Wimbarti, S. (2002). *Children's aggression in indonesia: the effects of culture, familial factors, peers, tv violence viewing, and temperament*. Unpublished Doctoral Thesis. University of Southern California, USA.
- Wood, J. J., Cowan, P. D., & Baker, B. L. (2002). Behavior problems and peer rejection in preschool boys and girls. *The Journal of Genetic Psychology*, 136, (1), 72-88.
- Worden, L. J. (2002). Social interactions and perceptions of social skills of children in inclusive preschools. Unpublished Doctoral Thesis. University of Delaware, USA.
- Yavuzer, H. (1996). *Ana- baba- çocuk*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (1999). *Bedensel, zihinsel ve sosyal gelişimiyle çocuğunun ilk 6 yılı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2002). *Doğum öncesinden ergenlik sonuna çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yeh, E. A. J. (2006). *Preschool children's and teachers' behavioral responses to physical and relational peer victimization: a short term longitudinal study*. Unpublished Doctoral Thesis. University of Minnesota, USA.
- Zettergren, P. (2005). Childhood peer status as predictor of midadolescence peer situation and social adjustment. *Psychology in the Schools*, 42, (7), 745-757.

EKLER

EK 1: Kişisel Bilgi Formu

Çocuğun Adının ve Soyadının baş harfleri:.....

Cinsiyet:.....

Yaş (Gün/ Ay/ Yıl):.....

Okul Adı:.....

Formun Doldurulduğu Tarih:.....

Anne Eğitim Durumu:

Okur Yazar Değil

Okur Yazar.....

İlkokul Mezunu.....

Ortaokul Mezunu.....

Lise Mezunu.....

Üniversite Mezunu

Baba Eğitim Durumu:

Okur Yazar Değil

Okur Yazar.....

İlkokul Mezunu.....

Ortaokul Mezunu.....

Lise Mezunu.....

Üniversite Mezunu.....

Annenin Yaşı:

20-30.....

31-40.....

41 ve üstü.....

Babanın Yaşı:

20-30.....

31-40.....

41 ve üstü.....

Annenin Mesleği

Ev hanımı.....

Memur.....

İşçi.....

Serbest Meslek....

Babanın Mesleği

Çalışmıyor.....

Memur.....

İşçi.....

Serbest Meslek....

Emekli.....

Kardeş Sayısı

Kardeşi Yok.....

1 kardeşi var.....

2 kardeşi var.....

3 kardeşi var.....

4 ve 4' ten fazla kardeşi var.....

Kardeş Cinsiyeti

Kız Kardeşi var.....

Erkek kardeşi var.....

Hem kız hem erkek kardeşi var.....

EK 2: Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği'ne Ait Örnek Maddeler

ÇOCUK DAVRANIŞ ÖLÇEĞİ

Çocuğun Adının ve Soyadının baş harfleri:.....

Lütfen aşağıdaki her bir maddenin içerdiği tanımı göz önüne alarak, değerlendirilen çocuğa uygun olma derecesine göre puan veriniz. Örnek olarak, çocuk cümlede tanımlanan davranışı sık sık gösteriyorsa “2- Kesinlikle Uygun” u işaretleyiniz. Çocuk davranışı ara sıra gösteriyorsa “1- Bazen Uygun” u işaretleyiniz. Çocuk nadiren bu davranışı gösteriyorsa “0- Uygun Değil” i işaretleyiniz. Lütfen her madde için sadece bir rakamı işaretleyiniz.

- | | | | |
|---|---|---|--|
| 0 | 1 | 2 | 1- Sürekli kıpırdar, huzursuzdur. |
| 0 | 1 | 2 | 2 Diğer çocuklarla dövüşür. |
| 0 | 1 | 2 | 3- Diğer çocukları tekmeler, ısırır ya da onlara vurur. |
| 0 | 1 | 2 | 4- Yalnız oynamayı tercih eder. |
| 0 | 1 | 2 | 5- Diğer çocuklara yardım eder. |
| 0 | 1 | 2 | 6- Başkalarının duygularını anladığını gösterir. Empatiktir. |

EK 3: Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği' ne Ait Örnek Maddeler

AKRANLARIN ŞİDDETİNE MARUZ KALMA ÖLÇEĞİ

Çocuğun Adının ve Soyadının baş harfleri:.....

Lütfen aşağıdaki her bir maddenin içerdiği tanımı göz önüne alarak, değerlendirilen çocuğa uygun olma derecesine göre puan veriniz. Örnek olarak, çocuk cümlede tanımlanan davranışı sık sık gösteriyorsa “2- Kesinlikle Uygun” u işaretleyiniz. Çocuk davranışı ara sıra gösteriyorsa “1- Bazen Uygun” u işaretleyiniz. Çocuk nadiren bu davranışı gösteriyorsa “0- Uygun Değil” i işaretleyiniz. Lütfen her madde için sadece bir rakamı işaretleyiniz

0 1 2 1- Akranları bu çocuk hakkında diğer çocuklara olumsuz şeyler söylerler.

0 1 2 2- Diğer çocuklar ona vurur.

EK 4: Resimli Sosyometri Ölçeği' nin Uygulamasında Kullanılan Kutulardan Bir Tanesine Ait Resim



EK 5: Aile Tutum Envanteri'ne Ait Örnek Maddeler

Aile Tutum Envanteri

Çocuğun Adının ve Soyadının baş harfleri:.....

Envanterde yer alan 8 madde ile annelerin çeşitli konulardaki düşünce ve tutumları ifade edilmeye çalışılmıştır. Lütfen her maddeyi okuyunuz. Cevaplamadan önce ifadelerin sağ tarafında verilen dört seçenekten “Katılmıyorum”, “Biraz Katılıyorum”, “Oldukça Katılıyorum”, “Tamamen Katılıyorum”, sizce en uygun olanına karar vererek bir tanesini işaretleyiniz.

Bu formu ciddiyet ve içtenlikle cevaplayacağınızı ümit eder, zamanınız ve katkılarınız için teşekkür ederiz.

Prof. Dr. Alev ÖNDER
Araş. Gör. Hülya GÜLAY
Marmara Üniversitesi
Okul Öncesi Eğitimi ABD.

Maddeler	Katılmıyorum	Biraz Katılıyorum	Oldukça Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Aile ile ilgili planlar yapılırken, çocukların da tercihleri göz önünde tutulmalıdır.				
2. Çocukların görüşlerine saygı gösterilmeli ve bu görüşlerin rahatlıkla ifade edilmesine imkan verilmelidir.				
3. Büyükler çocuklarla şakalaşır, arkadaşça davranırlarsa, aralarında güzel bir ilişki kurulur.				
4. Eğer çocuklar ailedeki kuralları uygun bulmazlarsa, bunu anne- babalarına söyleyebilmelidirler.				

**EK 6: T. C. İstanbul Valiliği, İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Yazısı
(Akran ilişkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelendiği
araştırma ile ilgili)**

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/ 2080
Konu: Anket (Hülya Gülay DUMAN)

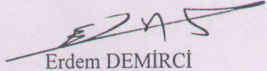
12 Nisan 07

**MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**

- İlgi : a) Valilik Makamının 10 Temmuz 2007 tarih ve 18.580/ 2069 sayılı Oluru.
b) Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma,Planlama ve Koordinasyon Kurulu
Başkanlığının 18.08.2003 gün ve 2430 Sayılı Emri
c) 13.04.2007 tarih ve 1262sayılı yazınız.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Öğretmenliği Doktora programı öğrencisi Hülya Gülay DUMAN, "5-6 Yaş Çocukların Akran İlişkilerinin Ölçülmesine Yönelik Bir Aracın Standartizasyonu ve Bazı Aile Değişkenleri ile Bu Yaştaki Çocukların Akran İlişkileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konusunda anket uygulaması yapma isteği İLGİ (a) Valilik Oluru ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi, gereğinin İLGİ (a) Valilik Oluru doğrultusunda, İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinin bilgisinden sonra Okul Müdürlüklerine gerekli duyurunun anketçi tarafından yapılmasını,işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Kültür Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.


Erdem DEMİRCİ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EKLER :

- Ek-1. (İLGİ(a)Valilik Oluru)
2. (EK: 5-5/1, 6-6/1 den 6/13' deki sorular.)

NOT : Verilecek cevapta tarih, kayıt numarası, dosya numarası yazılması rica olunur.
Adres : İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü A.Blok Ankara cad. No:2 Cağaloğlu
Tel. ve Fax : 212 526 13 82 Internet : www.istanbul-meb.gov.tr E-mail : apk@istanbul-meb.gov.tr

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

SAYI : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/2069
KONU: Anket(Hülya Gülay DUMAN)

10 Temmuz 07

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a-) Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü' nün 13.04.2007 tarih ve 1262 sayılı yazısı.
b-) Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı' nın 18.08.2003 tarih ve B.0.0.APK.0.03.05.02/2430 sayılı emri.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Öğretmenliği Doktora programı öğrencisi Hülya Gülay DUMAN, "5-6 Yaş Çocukların Akran İlişkilerinin Ölçülmesine Yönelik Bir Aracın Standartizasyonu ve Bazı Aile Değişkenleri ile Bu Yaştaki Çocukların Akran İlişkileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konusunda anket çalışması hakkında ilgi(a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Adı geçenin yukarıda belirtilen konuda, eğitim-öğretimi aksatmamak koşulu ile ilimizdeki **Ekli Ek:4** Listede isimleri yazılı ilçelerdeki okullarda, okul Müdürlerinin gözetim ve sorumluluğunda, anket yapılan kişilere ait kimlik bilgilerinin yazılmaması kaydıyla, **(EK:5-5/1,6-6/1 den 6/13' e kadar)** de belirtilen anket çalışmasını ekli listede isimleri yazılı okul öncesi okullarında 2007-2008 Eğitim Öğretim yılında öğrencilere uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

M. Ata ÖZER
Millî Eğitim Müdürü

EKLER :
Ek-1. İLGİ (a) yazı ve ekleri

OLUR
10/07/2007

Hikmet DİNÇ
Vali a.
Vali Yardımcısı

EĞİTİM
%100
DESTEK

4440632

NOT : Verilecek cevapta tarih, kayıt numarası, dosya numarası yazılması rica olunur.
Adres : İstanbul Millî Eğitim Müdürlüğü A.Blok Ankara cad. No:2 Cağaloğlu 526
13 82

ÖZGEÇMİŞ

1980 yılında İstanbul’ da doğdu.

Eğitim:

İlk, orta ve lise eğitimini İstanbul’da tamamladı. 1997’ de Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenliği Bölümü’nde başladığı lisans eğitimini 2001 yılında bölüm ikinciliği derecesi ile tamamladı.

2001’ de Hacettepe Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenliği Ana Bilim Dalı’nın yüksek lisans programında başladığı eğitimini, 2004 yılında tamamladı.

2004 yılında Marmara Üniverstesi Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı’nın doktora programına başladı.

Mesleki deneyim:

2001-2002: Ankara Ya- Pa Çocuk Kulübü- Okul Öncesi Eğitimi Uzmanlığı.

2002-2003 ve 2003-2004 Eğitim öğretim yılları: Kırıkkale ili, Keskin ilçesi, M. E. B. Keskin Mesleki Teknik Eğitim Merkezi- Çocuk gelişimi ve eğitimi öğretmenliği.

2004-2005 ve 2005-2006 Eğitim öğretim yılları: İstanbul ili, Üsküdar Anadolu Ticaret ve Ticaret Meslek Lisesi Anaokulu- Anasınıfı öğretmenliği

2006: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi Öğretmeliği Bölümü- Araştırma görevlisi.

2007: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü- Araştırma görevlisi (35. madde ile doktora eğitimi boyunca görevlendirme).

Yayınlardan bazıları:

Akman, B., Çortu, F., Ozden, F. Gulay, H., & Okyay, O. (2004). 7-9 Years old children’s perception of family environment. 7. *European Conference on Psychological Assessment*. 1-4 Nisan 2004. Malaga -Spain.

Gülay, H., ve Akman, B. (2004). Korunmaya muhtaç 5-6 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin incelenmesi. *I. Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi*. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi ABD. 30 Haziran-3 Temmuz 2004. Kültür Koleji -İstanbul.

Güven, Y., & Duman Gülay, H. (2007). Project based learning for children with mild mental disabilities. *International Journal of Special Education*. 22, (1), 77-82.

Önder, A., ve Duman Gülay, H. (2007). 6 Yaş çocuklarının depresif eğilim düzeyleri ile sosyometri puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Avrupa Birliği Sürecinde Okul Öncesi Eğitimin Bugünü ve Geleceği Sempozyumu (Uluslararası Katılımlı) 27-30 Haziran 2006*. Marmara Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi ABD. Kıbrıs

Önder, A., ve Gülay, H. (2007). Annelerin kabul red düzeyi ile çocuklarının empati becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22. (2).

Önder, A., ve Gülay, H. (2008). İlköğretime devam eden öğrencilerin okula uyumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*. 02-04 Mayıs 2008. 18 Mart Üniversitesi Eğitim fakültesi. Çanakkale.

Polat Unutkan, Ö., ve Gülay, H. (2007). 5-6 Yaş çocukları için eskiyen eşyalardan yararlanma projesinin etkililiği. *II. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi*. 24-27 Ekim 2007. Marmara Üniversitesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi ABD. İstanbul.

Polat Unutkan, Ö., ve Gülay, H. (2008). 4-5 Yaş çocuklarına uygulanan kaza ve tehlikelerden korunma projesinin etkililiği. *II. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu*. 16-18 Nisan 2008. Ege Üniversitesi. Eğitim Fakültesi. Kuşadası.

Zembat, R., Çağlak Sarı, S., Tok, E., ve Gülay, H. (2007). Okul öncesi eğitimi öğretmenliği ana bilim dalı öğrencilerinin uygulamada karşılaştıkları sorunlar. *II. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi*. 24-27 Ekim 2007. Marmara Üniversitesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi ABD. İstanbul.