

**T.C.**  
**İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI**

**EBEVEYNLERİN KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ İLE**  
**ÇOCUKLARININ SOSYAL BECERİ VE PROBLEM**  
**DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Gülsüm GÖGER**

**İstanbul**

**Mayıs, 2018**

**T.C.**  
**İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI**

**EBEVEYNLERİN KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ İLE ÇOCUKLARININ**  
**SOSYAL BECERİ VE PROBLEM DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ**  
**İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Gülsüm GÖGER**

**Tez Danışmanı**  
**Dr. Öğr.Üyesi Fatma YAŞAR EKİCİ**

**İstanbul**  
**Mayıs, 2018**

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan Dr. Öğr. Üyesi Fatma YAŞAR EKİCİ (Danışman)



Üye Dr. Öğr. Üyesi Latife KABAKLI ÇİMEN




Üye Doç. Dr. Remziye CEYLAN



Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.



Prof. Dr. Ömer ÇAHA  
Enstitü Müdür V.

## BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Yüksek lisans tezi olarak hazırladığım "Ebeveynlerin Kişilik Özellikleri ile Çocuklarının Sosyal Beceri ve Problem Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi " adlı çalışmanın öneri safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.

Gülsüm GÖGER



## ÖNSÖZ

Bu tezin hazırlanma sürecinde bilgi birikimini, rehberliğini, titizliğini, güler yüzünü ve desteğini esirgemeyen, çalışmam boyunca beni yüreklendiren, daima motivasyonumu yükselten tez danışmanım değerli hocam Sayın Dr. Öğr. Üyesi Fatma YAŞAR EKİCİ'ye saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmamın verilerini topladığım anaokullarında bana kolaylık sağlayan yöneticilere, okul öncesi öğretmenlerine ve gönüllü katılımlarından dolayı değerli ebeveynlere çok teşekkür ederim.

Ölçeklerin puanlanmasında ve SPSS girişlerinde bana zamanımı ayırıp yardım eden sevgili kuzenim Zeynep GÖGER'e, çeviri kısmındaki desteklerinden dolayı sevgili arkadaşım Rabia ÇIKLAÇEKİÇ'e çok teşekkür ederim.

Bugünlere gelmemi sağlayan, eğitim hayatım boyunca beni her zaman destekleyen aileme teşekkür ederim.

Gülsüm GÖGER

İstanbul, 2018

## ÖZET

### EBEVEYNLERİN KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ İLE ÇOCUKLARININ SOSYAL BECERİ VE PROBLEM DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Gülsüm GÖGER

Yüksek Lisans, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Fatma YAŞAR EKİCİ

Mayıs, 2018; 208 Sayfa

Bu araştırmada, ebeveynlerin kişilik özellikleri ile çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu temel amaç çerçevesinde; ebeveynlerin kişilik özelliklerinin, çocukların sosyal beceri ve problem davranışlarının çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Bunun yanında çocukların sosyal beceri ve problem davranışları arasında anlamlı ilişki olup olmadığı da incelenmiştir.

İlişkisel tarama modeline uygun olarak düzenlenen araştırmanın örneklemi, İstanbul ili Avrupa Yakası'ndaki Büyükçekmece, Beylikdüzü, Avcılar, Küçükçekmece ve Esenler ilçelerinden basit seçkisiz örnekleme modeliyle seçilmiş 4 devlet ve 11 özel olmak üzere toplam 15 okulöncesi eğitim kurumunda eğitim görmekte olan 4-6 yaş grubu 315 çocuk ve ebeveynlerinden oluşmuştur.

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları; Ebeveyn Bilgi Formu, Uluslararası Kişilik Envanteri ve Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği (PKBS-2)'dir.

Araştırmadan elde edilen verilerle ilgili yapılan analizler:Yüzde Frekans Analizi, Bağımsız Grup T Testi, Kruskal Wallis H Testi, Tek Yönlü Varyans (ANOVA), Mann Whitney U Testi ve Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi'dir.

Araştırmadan elde edilen bulgular genel olarak şöyledir: Ebeveynlerin kişilik özellikleri ile çocukların sosyal beceri ve problem davranışları arasında anlamlı ilişki saptanmıştır. Bunun yanında çocukların sosyal beceri ile problem davranışları arasında negatif yönde anlamlı ilişki saptanmıştır. Ebeveynlerin kişilik özellikleri cinsiyete, mesleğe, çalışma durumuna, gelir düzeyine, sahip olunan çocuk sayısına ve içinde yetişilen coğrafi bölgeye göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Çocukların sosyal becerileri ve problem davranışları cinsiyete,

yaşı, anaokul türüne, anne ve babanın mesleğine, annenin çalışma durumuna ve ailenin gelir düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşırken; anaokula devam süresine, ebeveyninin içinde yetiştiği coğrafi bölgeye ve ailedeki çocuk sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

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



## **SUMMARY**

### **AN EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN THE PERSONALITY CHARACTERISTIC OF PARENTS AND SOCIAL SKILLS AND PROBLEM BEHAVIOUR OF CHILDREN**

**Gülsüm GÖGER**

**Master of Psychological Counseling and Guidance**

**Supervisor: Yrd.Doç. Dr. Fatma YAŞAR EKİCİ**

**May, 2018; 208 Pages**

In this study, it is aimed to examine the relationship between the personality characteristics of parents and the social skills and the problem behaviour of children. Within the scope of this basic aim; it is surveyed that if the personal characteristics of parents, the social skills and the problem behaviour of children differentiates or not according to several variables. Besides, it is investigated that if there is a significant relationship between social skills and the problem behaviour of children.

The sample which is regulated in accordance of the relational screening model is consisted of the 315 children in the 4-6 age group and their parents which are getting education in 4 public and 11 private, 15 in total, preschool education institutions that are located in European side of İstanbul province; Büyükçekmece, Beylikdüzü, Avcılar, Küçükçekmece and Esenler districts by simple random sampling method.

The data collection tools are; Parent Information Form, International Personality Inventory (IPI) and Preschool and Kindergarten Behaviour Scales (PKBS-2).

Analyses that established with the information gathered from research are: Percentage and Frequency Analysis, Independent Samples T-Test, Kruskal Wallis H-Test, Analysis of Variance (ANOVA), Mann Whitney U Test and Pearson Product Moment Corelation Analysis.

The findings of the research are: There is a significant relationship between the personal characteristics of parents and the social skills and the problem behaviour of children. Besides



that, there is a significant relationship between social skills and problem behaviour of children. Personality traits of parents differentiate in significant levels according to sex, occupation, employment status, level of income, number of children they have, and the geographical district grew up. Social skills and problem behaviour of children differentiate in significant levels according to the sex, age, type of preschool, occupation of parents, the employment status of mother and the level of income; do not differentiate according to the period of time attending preschool, the geographical district that parents grew up and the number of children in family.

**Key Words:** Preschool Education, Personality Traits of Parents, Social Skills, Problem Behaviour



# İÇİNDEKİLER

TEZ	
ONAYI.....	i
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ.....	ii
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET.....	iv
SUMMARY .....	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xi
TABLolar LİSTESİ.....	xii
BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ.....	1
1.1.Problem .....	1
1.2.Amaç ve Alt Amaçlar.....	3
1.3.Önem .....	3
1.4.Sınırlılıklar.....	5
1.5.Sayıtlar .....	5
1.6. Tanımlar .....	6
İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	7
2.1. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Beceri Ve Sosyal Gelişim .....	7
2.1.1.Sosyal Becerinin Tanımı .....	7
2.1.2. Sosyal Becerilerin Kazandırılması .....	8
2.1.3.Sosyal Becerilerin Gelişiminde Önemli Olan Unsurlar .....	11
2.1.4.Sosyal Becerilerin Kazandırılmasında Yetişkinlerin Rolü ve Çevrenin Etkisi .....	12
2.1.5.Okul Öncesi Dönemde Sosyal Becerilerin Gelişimini Etkileyen Faktörler .....	13
2.1.6.Okul Öncesi Dönemde Sosyal Becerilerin Kazanılmasının Önemi .....	16
2.1.7. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Becerilerin Gelişimi .....	16
2.1.8.Sosyal Becerilerin Kapsamı .....	18
2.1.8.1.Sosyal İşbirliği.....	18
2.1.8.2.Sosyal Etkileşim.....	19
2.1.8.3.Sosyal Bağımsızlık Becerisi.....	19
2.1.9.Sosyal Beceri İle İlgili Kuramlar.....	20
2.1.9.1.Psiko-analitik Kuram.....	20
2.1.9.2.Psikososyal Gelişim Kuramı .....	21
2.1.9.3.Bilişsel Kuram.....	22

2.1.9.4.Sosyal Öğrenme Kuramı .....	23
2.1.9.5. Sosyo- Kültürel Kuram.....	24
2.1.10. Sosyal Beceriler İle İlgili Yapılmış Araştırmalar .....	24
2.1.10.1.Sosyal Beceriler ile İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar .....	24
2.1.10.2.Sosyal Beceriler ile İlgili Yurt dışında Yapılan Araştırmalar .....	39
2.2. Okul Öncesi Dönemde Problem Davranışlar .....	42
2.2.1.Problem Davranışın Tanımı .....	42
2.2.2. Davranış Probleminin Sınıflandırılması .....	43
2.2.2.1. Dışa Yönelim Problem Davranışlar.....	43
2.2.2.2. İçer Yönelim Problem Davranışlar .....	44
2.2.3.Problem Davranışa Neden Olan Faktörler .....	45
2.2.4. Çocuklarda Davranışın Problemlili Sayılmasındaki Ölçütler.....	46
2.2.5. Problem Davranış İle İlgili Araştırmalar.....	47
2.2.5.1.Problem Davranış ile İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar.....	47
2.2.5.2.Problem Davranış ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	55
2.3. Kişilik.....	59
2.3.1. Kişiliğin Tanımı .....	60
2.3.2. Kişilik İle İlgili Kavramlar .....	60
2.3.3.Kişiliği Oluşturan Faktörler.....	61
2.3.4. Kişilik Kuramları.....	62
2.3.4.1. Psikodinamik Kuramlar .....	62
2.3.4.2. Davranışçı ve Bilişsel Kuramlar.....	65
2.3.4.3. Araştırma Odaklı Kuramlar .....	67
2.3.4.4.İnsancıl/Varoluşsal Kuramlar .....	69
2.3.5.Kişilik Özellikleri İle İlgili Araştırmalar .....	71
2.3.5.1.Kişilik Özellikleri ile İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar.....	71
2.3.5.2.Kişilik Özellikleri İle İlgili Yurt dışı Çalışmaları.....	76
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM .....	78
3.1.Araştırmanın Modeli .....	78
3.2.Evren ve Örneklem.....	78
3.3. Veri Toplama Araçları.....	81
3.3.1. Ebeveyn Bilgi Formu .....	81
3.3.2.Uluslararası Kişilik Envanteri Kısa Formu (IPISV).....	81
3.3.3. Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği (Preschool and Kindergarten Behaviour Scales (PKBS-2) .....	82
3.4.Verilerin Toplanması.....	85

3.5.Verilerin Çözümlemesi.....	85
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM:BULGULAR .....	87
4.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular .....	87
4.2.İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular .....	91
4.3.Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular .....	92
4.4. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular .....	108
4.5. Beşinci Alt Amaca İlişkin Bulgular .....	117
BEŞİNCİ BÖLÜM :SONUÇ,TARTIŞMA VE ÖNERİLER .....	130
5.1. Sonuç ve Tartışma .....	130
5.2. Öneriler.....	164
5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler .....	164
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler .....	165
KAYNAKÇA .....	167
EK-1 .....	190
EK-2 .....	191
EK-3 .....	192
EK-4 .....	193

## KISALTMALAR LİSTESİ

UKE: Uluslararası Kişilik Envanteri

SBÖ: Sosyal Beceri Ölçeği

PDÖ: Problem Davranış Ölçeği

G.S.B: Genel Sosyal Beceri

S.İ.B: Sosyal İşbirliği Becerileri

S.B.S.K.B: Sosyal Bağımsızlık ve Sosyal Kabul Becerileri

S.E.B: Sosyal Etkileşim Becerileri

G.P.D: Genel Problem Davranış

D.Y: Dışa Yönelim

İ.Y: İçe Yönelim

A.S: Antisosyal

B.M: Benmerkezci

## TABLolar LİSTESİ

Tablo1.Örneklemin Elde Edildiği İlçelerin Yüzde Frekans Dağılımları.....	78
Tablo 2. Örnekleme Yer Alan Çocukların Cinsiyet, Yaş, Anaokulu Türü ve Anaokuluna Devam Süresine Göre Yüzde Frekans Dağılımları .....	79
Tablo 3.Örnekleme Yer Alan Ebeveynlerin Cinsiyet, Gelir, Çalışma Durumu, Meslek, Yetiştikleri Coğrafi Bölge, Sahip Oldukları Çocuk Sayısına Göre Yüzde Frekans Dağılımları.....	79
Tablo 4.1. UKE ve SBÖ'den Alınan Puanlar Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları .....	87
Tablo 4.2. UKE ve PDÖ'den Alınan Puanlar Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları .....	89
Tablo 5.SBÖ ve PDÖ'den Alınan Puanlar Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları .....	91
Tablo 6.1. UKE'den Alınan Puanların Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları.....	93
Tablo 6.2. UKE'den Alınan Puanların Mesleğe Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Sonuçları.....	94
Tablo 6.3. UKE'den Alınan Puanların Çalışma Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları.....	97
Tablo 6.4. UKE'den Alınan Puanların Gelir Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonuçları.....	98
Tablo 6.5. UKE'den Alınan Puanların Sahip Olunan Çocuk Sayısına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonuçları.....	100
Tablo 6.6. UKE'den Alınan Puanların Ebeveynlerin Yetiştikleri Coğrafi Bölgelere Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Test Sonuçları.....	102
Tablo 7.1. SBÖ'den Alınan Puanların Çocuğun Cinsiyetine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları.....	108
Tablo 7.2. SBÖ'den Alınan Puanların Çocuğun Yaşına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonuçları .....	109
Tablo 7.3. SBÖ'den Alınan Puanların Anaokulu Türüne Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları.....	110

Tablo 7.4. SBÖ'den Alınan Puanların Anaokuluna Devam Süresine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonuçları.....	111
Tablo 7.5. SBÖ'den Alınan Puanların Ailedeki Çocuk Sayısına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonuçları.....	111
Tablo 7.6. SBÖ'den Alınan Puanların Annenin Mesleğine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonuçları .....	112
Tablo 7.7. SBÖ'den Alınan Puanların Babanın Mesleğine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonuçları.....	113
Tablo 7.8. SBÖ'den Alınan Puanların Annenin Çalışma Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları.....	114
Tablo 7.9. SBÖ'den Alınan Puanların Gelir Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonuçları .....	115
Tablo 7.10. SBÖ'den Alınan Puanların Ebeveynlerin Yetiştikleri Coğrafi Bölgelere Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Test Sonuçları.....	116
Tablo 8.1. PDÖ'den Alınan Puanların Çocuğun Cinsiyetine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları.....	118
Tablo 8.2. PDÖ'den Alınan Puanların Çocuğun Yaşına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonuçları .....	119
Tablo 8.3. PDÖ'den Alınan Puanların Anaokul Türüne Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları.....	120
Tablo 8.4. PDÖ'den Alınan Puanların Anaokuluna Devam Süresine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonuçları.....	121
Tablo 8.5. PDÖ'den Alınan Puanların Ailedeki Çocuk Sayısına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonuçları.....	122
Tablo 8.6. PDÖ'den Alınan Puanların Annenin Mesleğine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonuçları.....	122
Tablo 8.7. PDÖ'den Alınan Puanların Babanın Mesleğine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonuçları .....	124
Tablo 8.8. PDÖ'den Alınan Puanların Annenin Çalışma Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları.....	125

Tablo 8.9. PDÖ'den Alınan Puanların Gelir Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonuçları.....	126
Tablo 8.10. PDÖ'den Alınan Puanların Ebeveynlerin Yetiştikleri Coğrafi Bölgelere Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Test Sonuçları.....	128





# BİRİNCİ BÖLÜM

## GİRİŞ

### 1.1.Problem

İnsanoğlu yaratılışı gereği sosyal varlıktır. Bu durumda insanı, yaşamın her noktasında başka insanlarla sosyal ilişkilere dahil olmak mecburiyeti kılmaktadır. Bu ilişki, bebekler doğdukları zaman ihtiyaçlarının karşılanması için anne-baba veya kendine bakan başka bir kişiyle giderilmektedir.

İnsanlar hayatlarını uyum içinde devam ettirebilmesi sosyal becerilerine bağlıdır. Bu beceri, okul öncesi eğitim programlarında da önemsenen bir durumdur. Sosyal becerilere sahip; başkaları ile sosyal ilişkileri başlatan, devamını sağlayan, sosyal ilişkilerde yaşanan sorunların çözümünde kolaylık sağlayan sözel olan ya da sözel olmayan davranışlar olarak tanımlanmaktadır(Gülay ve Akman, 2009, s.14). Sosyal becerilerin, çocuğun gelişiminin en hızlı olduğu okul öncesi yıllarda kazandırılması ve bu becerilerin değerlendirilmesinin yine bu dönemde yapılması çok önemlidir (Gültekin ve Dinçer, 2009, s.193). Çocuktaki sosyal beceri üzerinde ebeveynlerinde etkileri bulunmaktadır. Çocuk yetiştirme, disiplin yöntemleri, model olma, bağlanma biçimleri gibi faktörler, çocukların sosyal becerileri üzerinde doğrudan etki yapabilmektedir. Anne ve babaların çocuklarına öğrendikleri sosyal becerileri uygulama fırsatları oluşturmaları da dolaylı olarak sosyal becerileri etkileyecektir (Gülay ve Akman, 2009, s.64).

Çocuğun okul öncesi dönemde çeşitli gelişim alanları yeteri kadar desteklenmediğinde problem davranış ortaya çıkmaktadır. Davranış sorunları, çocuğun çeşitli ruhsal ve bedensel nedenlere bağlı iç çatışmalarını davranışlara aktarması sonucu ortaya çıkabilir. Birey sahip olduğu özellikleri ile çevresi arasında dengeli bir ilişki kuramıyorsa, burada bir sorundan bahsedilebilir (Öz, 1997, s.18). Hırçınlık, sinirlilik, saldırganlık, inatçılık, yalan, çalma, küfür gibi davranışlar davranış problemlerine girmektedir (Kanlıkılıçer,2005,s.5) Çocukların davranış bozukluklarına yönelik araştırmalar göstermiştir ki, yüzeyden bakıldığında aynı gibi görülen belirtiler gerçekte kesinlikle farklı koşullar zinciri tarafından ortaya çıkarılmıştır. Bunlar bir yandan aşırı sosyal baskılardır, öte yandan ise yetersiz sosyalleşmedir (Wolff, 1997, s.56).Sosyalleşme, çocuğun önemli gelişim basamaklarından biridir. Doğduğu günden itibaren çevresiyle kurduğu iletişim sosyalleşmenin ilk adımı olarak kabul edilmektedir.

Sosyal beceri kazanımına sahip olan bireylerde sosyalleşme de olumlu yönde oluşmaktadır. Sosyalleşen bireylerden sosyal becerileri uygun biçimde, düzenli olarak kullanması beklenmektedir ( Gülay ve Akman, 2009, s.18).

Kandır'ın (2000) araştırmasında, okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin çocuklarda rastladıkları davranış sorunlarına ilişkin bilgi ve tutumları incelemiştir. Davranış sorunlarının görülme sıklığına göre dağılımına bakıldığında ilk sırada saldırganlık %42.4'lük bir oranda yer almaktadır. Ayrıca öğretmenlerin %85.2'sinin davranış sorunlarına ilişkin bilgilerinin yetersiz olduğu ve bu konuda çeşitli güçlüklerle karşılaştıkları belirtilmiştir.

Çocukların davranış problemleri üzerinde en önemli etkenlerden biri anne ve babalardır. Anne babalarında kendi yetiştirecekleri çocukları için yeterli yeteneklere sahip bireyler olması önemlidir. Çocukların davranış problemleri üzerinde; aile içi yaşantılar, yanlış anne-baba tutumları (baskıcı, aşırı disiplinli, aşırı koruyucu ve aşağılayıcı aile tutumları) gibi nedenlerin yanında, kalıtsal nedenlerin de etkisi olabileceği düşünülmektedir. Yapılan çalışmalar, zaman zaman içe kapanıklığa, tırnak yeme, parmak emme gibi davranış problemlerinin eşlik edebildiğini göstermektedir(Erbaş; Kırcaali, İftar; Tekin,İftar 2004:Akt: Alisinanoğlu ve Kesicioğlu,2010,s.95).

Çocuğun yetiştiği ortamda anne ve babanın kişilik özelliklerinin de etkisi olabileceği öngörülmektedir. Kişilik özellikleri Hampson ve Goldberg'e (1991) göre, duruma bağlı olarak ortaya çıkan duygusal tepkilerdir. Dolayısıyla anne ve babadan olumlu veya olumsuz doğabilecek duygusal bir tepkisi çocukta problem bir davranışına veya sosyal beceri kazanımında eksikliğe yol açabileceği düşünülmektedir.

Kişilik özelliklerini incelenmesinde Beş Faktör Kişilik Kuramının son 20 yıldır ön plana çıktığı görülmektedir (Klimstra, 2012). Bahsedilen beş faktör kişilik modeli; dışadönüklük- içedönüklük, yumuşak başlılık-düşmanlık, sorumluluk-dağıncılık, duygusal denge-duygusal dengesizlik, gelişime açıklılık-gelişime kapalılık olarak kişiliği değerlendirmektedir (Güneri-Yöyen,2016,s.1309).

Sonuç olarak; çocuklarda gerek sosyal becerinin kazanımı ve problem davranışın gelişimini engellemede aile çok önemli bir yer tutmaktadır. Ailenin sahip olduğu birçok özellik bu sürece etki edebilmektedir. Bu nedenle ebeveynlerin kişilik özelliklerinin çocukların sosyal beceri ve problem davranışlarında etki edeceği düşünülmektedir. Diğer yandan da böyle bir

araştırmanın yapılması araştırma konusu ile ilgili literatürdeki eksikliği gidermesinin yanında konu ile ilgili araştırma yapacak araştırmacılara ışık tutacağı öngörülmektedir

## **1.2.Amaç ve Alt Amaçlar**

Bu araştırmanın temel amacı, ebeveynlerin kişilik özellikleri ile çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu temel amaca bağlı olarak belirlenen alt amaçlar şunlardır:

1.Ebeveynlerin kişilik özellikleri ile çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2. Çocukların sosyal becerileri ile problem davranışları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

3.Ebeveynlerin kişilik özellikleri; cinsiyete, ebeveyn mesleğine, ebeveyn çalışma durumuna, sahip olunan çocuk sayısına, ailenin gelir düzeyine ve ebeveynin içinde yetiştiği coğrafi bölgeye göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

4. Çocuğun sosyal becerileri; cinsiyete, yaşa, devam ettiği anaokulu türüne, anaokuluna devam süresine, ailedeki çocuk sayısına, annenin mesleğine, babanın mesleğine, annenin çalışma durumuna, ailenin gelir düzeyine ve ebeveynin içinde yetiştiği coğrafi bölgeye göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

5. Çocuğun problem davranışları; cinsiyete, yaşa, devam ettiği anaokulu türüne, anaokuluna devam süresine, ailedeki çocuk sayısına, annenin mesleğine, babanın mesleğine, annenin çalışma durumuna, ailenin gelir düzeyine ve ebeveynin içinde yetiştiği coğrafi bölgeye göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

## **1.3.Önem**

Okul öncesi dönem; çocuğun gelişimi açısından en hızlı olduğu dönemdir. Bu dönemde çocuğa kazandırılacak beceri çocuğun ilerideki hayatının yapıtaşını oluşturacaktır. Çocukların gelişim özellikleri, kişilik temellerinin atıldığı, yaratıcı özelliklerinin, merak duygusunun ortaya çıkarıldığı, özgüven duygusunun sağlandığı ve kalıcı öğrenmelerinin gerçekleştiği bu yıllarda okul öncesi eğitim ciddi önem arz etmektedir.

Okul öncesi dönem çocuğun hayatındaki önemli gelişim dönemlerini içinde barındırdığı için, çocuğun gelişimlerinin bilinmesi, herhangi bir gelişim sıkıntısının fark edilmesi, takip edilmesi ve gereken durumlarda da önlem alınması çok önemlidir (Dursun,2010,s.4).

Çocukların kazanması gereken becerilerden biri de sosyal beceridir. Sosyal becerilerinin çok büyük bir kısmı ilk sosyalleştiği, ilk iletişim kurma becerisi kazandığı kurum olan ailede başlamaktadır. Anne ve babanın çocukla olan iletişiminin olumlu oluşu çocuğun aile içindeki yerini de belirler. Çocuğun sosyal ve duygusal gibi ihtiyaçlarını karşılayabilmek için ebeveynin çocukla sürekli etkileşim halinde olması gerekmektedir. Aksi takdirde ihtiyaçları karşılanamayan çocuk, sosyalleşmediği için de uyum sorunları bu da beraberinde problem davranışları getirecektir. Çocuğun ileride sağlıklı bir birey olarak yetişebilmesi için sosyal beceri yeteneğini kazanması ve bu beceriyi etkileyen hususların incelenmesi elzem bir durumdur. Bu durumdan bir diğeri de ebeveynin kişilik özelliklerinin etkisi olabileceğidir.

Beş faktör modeli çerçevesinde hazırlanan kişilik özellikleri (dışadönüklük-içedönüklük, yumuşak başlılık-düşmanlık, sorumluluk-dağınıklık, duygusal tutarsızlık- duygusal tutarlılık, gelişime açıklık-gelişime kapalılık) insanların, geçmişteki tecrübelerine dayanarak içinde bulunduğu zamanı tahmin etme, açıklama ve sosyal davranışlarını kontrol etmelerine imkan sağlarken, duygu durum kavramları mevcut durumun değişimlenmesiyle kontrol edilebilecek davranışları belirtmektedir (Somer, Korkmaz ve Tatar,2011,s.8). Dışadönük faktörünün özelliği kişilerin; ‘sosyal, aktif, kararlı, konuşkan, girgin’ gibi özelliklerdir (Costa ve McCrea,1992,s.15; Akt: Aktaş, 2006,s.10).Yumuşak başlılık-Uyumluluk boyutunun özelliği; nazik ,ince, saygılı, güvenli, esnek, açık kalpli ve merhametli olmaktır(Somer, Korkmaz ve Tatar,2011,s.11).Sorumluluk boyutunun özelliği; sorumlu, bağımlı,dikkatli, disiplinli, başarı kazanma güdüsü kuvvetli, azimli kişiliği ifade etmektedirler (Aktaş,2006,s.11). Duygusal dengede; ‘kişinin sinirli olup olmaması, kendine güven derecesi, kuruntulu olması, mahcup olması ve endişeli olması gibi özelliklerdir. Ayrıca korku, üzüntü, öfke ve suçluluk gibi negatif duyguara genel bir eğilimi ve psikolojik sıkıntılara karşı duyarlılığı olan kişiler bu boyut içinde yer almaktadır (Aktaş,2006,s.10). Son gelişime açıklık ise; ‘hassas, esnek, yaratıcı, kültürlü, entelektüel olma ve sanatsal düşünme’ gibi özelliklerdir (Aktaş,2006,s.10).

McCrae ve Costa (1988b), ailelerin çocuk yetiştirme tutumları ile, kişilik özelliklerinin ilişkilerini incelediği araştırmalarda, ailelerini sevgi dolu olarak tanımlayan deneklerin, nörotisizm boyutunda düşük, dışadönüklük, yumuşak başlılık, sorumluluk ve deneyime açıklık boyutlarında yüksek puan aldıklarını bulunmuştur. Nasıl ki çocuk yetiştirme tutumlarında kişilik özelliklerinin bir etkisi olduğu bulunmuş ise çocuğun içinde yetiştiği ortamdan da olumlu veya olumsuz bir şekilde etkileneceği düşünülmektedir. Olumsuz manada problem davranışların ortaya çıkması veya sosyal beceri eksikliği; olumlu manada ise bu iki durumun olmaması öngörülmektedir.

Bu bağlamda ebeveynin kişilik özelliklerinin çocuğu sosyal beceri ve problem davranış noktasında etkileyeceği, ebeveynin bu amaçla farkındalık kazanması ve bilinçlenmesi açısından bu araştırma önemlidir.

Ayrıca araştırmanın okul öncesi eğitimi alan 36 ve 72 ay çocukların sosyal beceri ve probleme davranışını etkileyen hususun ebeveyn kişilik özellikleri açısından inceleniyor oluşu bu alanda yapılacak diğer çalışmalara yol gösterici nitelik taşıyacağı düşünülmektedir.

Bu araştırma; ebeveyn kişilik özelliklerinin çocukların sosyal becerileri ve problem davranışlarına etkilerinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu nedenle okulöncesi eğitim kurumuna devam eden 36 ve 72 ay çocukların ebeveyn kişiliklerinin çocuklarının sosyal becerilerine ve problem davranışına olan etkisi üzerinde tartışma olanağı sağlayacağı ve ebeveyn kişilik özelliklerinin çocuğun çok yönlü gelişimini ne yönde etkileyeceğinin karşılaştırılması açısından önemlidir.

#### **1.4.Sınırlılıklar**

1.Araştırma bulguları 2016-2017 yılı bahar döneminde İstanbul İlindeki Avrupa yakasında bulunan özel ve devlet anaokullarına devam eden 4-6 yaş grubu 315 çocukların öğretmenlerinden ve ebeveynlerinden alınan bilgiler ile sınırlıdır.

2. Araştırmada incelenen ebeveyn kişilik özellikleri ile çocuklardaki sosyal beceri ve problem davranışları, ölçeklerin ölçtüğü maddelerle sınırlıdır.

#### **1.5.Sayıtlar**

Araştırmanın varsayımları aşağıda belirtilmiştir:

1.Çocukların sosyal beceri ve problem davranış düzeylerini ölçmek için uygulanan ‘Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği (PKBS-2)’ ve ebeveynin kişilik özelliklerini belirlemek için uygulanan ‘Uluslararası Kişilik Envanteri’ne ebeveynlerin ve öğretmenlerin cevaplarının objektif olarak yansıdığı ve gerçek durumları yansıttıkları varsayılmıştır.

2.Ölçme araçlarının ölçmek istediği tutum ve davranışları doğru olarak aksettirdiği varsayılmıştır.

3.Örneklemin evreni temsil edici nitelikte olduğu varsayılmıştır.

## 1.6. Tanımlar

**Sosyal Beceri:** Başkalarından olumlu tepkiler doğmasına yol açacak, olumsuz tepkileri engelleyecek, başkalarıyla iletişimi mümkün kılan, sosyal açıdan kabul edilebilir, çevresinde etki bırakan, hedefe yönelik, sosyal içeriğe göre değişebilen hem belirli gözlenebilir hem de gözlenemeyen bilişsel ve de duyuşsal öğeleri barındıran öğrenilmiş davranışlardır (Yüksel , 1997,s.39).

**Problem Davranış:**Bireyin gerek kendisine gerek de çevresine zarar verdiği ve toplumda belirlenmiş olan sosyal norma uymadığı gerekçesiyle bireyin sosyal ortamlardan dışlanmasına sebep olan davranışlardır (Kanlıkılıçer, 2005, s.11)

**Kişilik:** Bireyin kendisinden kaynaklanan tutarlı davranış kalıpları ve kişilik içi süreçleridir (Burger, 2006, s.23).

**Kişilik özellikleri:** Belli koşullar altında belirli bir biçimde davranma eğilimleridir (Borgatta,1964).

## İKİNCİ BÖLÜM

### KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

#### 2.1. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Beceri Ve Sosyal Gelişim

Çocuklarda mutlak suretle kazanılması gereken becerilerden biri sosyal beceridir. Yaşama iyi uyum sağlayabilmeleri adına bu beceriyi erken yıllarda kazanabilmeleri gerekmektedir. Okul öncesi dönemde çocuk gelişirken aile, arkadaşlar ve öğretmenler gibi sosyal çevresi sosyal beceri gelişimini etkileyen önemli unsurlar olmuştur.

##### 2.1.1.Sosyal Becerinin Tanımı

Sosyal Beceri ile ilgili tek bir tanımdan bahsetmek mümkün değildir.Son yıllarda sosyal beceriler için çokça tanımlamalar düşünülmüştür. Bu tanımlardan bazıları aşağıda sunulmuştur:

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan 36-60 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programında, sosyal becerilerle ilgili olarak; toplum içinde uygun davranışlar gösterme, başkalarından yardım isteyebilme, sorumluluklarını yerine getirebilme gibi davranışlar eğitim programında sosyal ve duygusal gelişim bağlamında çocuklara kazandırılması gereken özellikler olarak belirtilmiştir (MEB,2002,s.26-27).

Sosyal beceriler, çocukların toplumsal bağlamda diğer bireylerin tepkilerini etkiledikleri sözel ve sözel olmayan davranışlardır. Çocuklar başkalarıyla iyi ilişkiler kurarak istenir sonuçları elde etme ve istenmeyenlerden kaçma ve kaçınmada başarılı oldukları ölçüdür (Rinn ve Markle,1979,s.108).

Başka bir tanım olarak, belli bir sosyal bağlamda sosyal açıdan yararlı veya öncelikli başkalarına yararlı olacak şekilde etkileşim kurma yeteneğidir (Combs ve Slaby,1977,s.161).

Hersen ve Bellack (1976)'a göre sosyal beceriler, 'kişiler arası bağlamda sosyal gücü kaybetme sıkıntısı çekmeden pozitif ve negatif duygularını ifade etme yeteneği' olarak tanımlamıştır.

Stanley'e göre sosyal beceri; bireyin çevresiyle iyi bir etkileşim kurmasını sağlayan davranışlar olarak tanımlamaktadır (Stanley,2010, s.25).

McGuire ve Priestley (1981)'e göre, sosyal becerilerin, kişinin yeteneği ile şekillenen, diğer insanlarla yüz yüze iletişim kurulmasını sağlayan davranışlar olarak tanımlamıştır.

Kelly (1982)'e göre; kişiler arası ilişkilerle şekillenmiş ve bu ilişkilerin yürütülmesini sağlayan öğrenilmiş davranış olarak tanımlamaktadır.

Bu tanımlamalar incelendiğinde, sosyal becerilerin öğrenilmiş, hem bireysel hem de çevre faktörüyle şekillenen yüz yüze iletişimi temel alan davranışlardır.

Michelson, Sugai, Wood ve Kazdin (1983)'e göre, sosyal beceri alanında on altı tanım inceleyip bu tanımlardan yedi ortak nokta olduğunu tespit etmiştir. Bu noktalar:

- 1.Sosyal beceriler, temelde öğrenme yoluyla kazanılırlar.
- 2.Sosyal beceriler, sözel ve sözel olmayan davranışlardan oluşurlar.
- 3.Sosyal beceriler, iletişimde uygun ve etkili tepki vermeyi sağlarlar.
- 4.Sosyal beceriler, sosyal ödüllerle etkililikleri artar.
- 5.Sosyal beceriler, birey ve çevre etkileşimi sonucunda oluşurlar.
- 6.Sosyal beceriler; bireyin yaşı, cinsiyeti, konumu ile çevrenin özelliklerinden etkilenecek şekilde şekillenir.
- 7.Sosyal beceri eksikliği değerlendirmeler sonucunda ortaya çıkartılıp eğitimle geliştirilebilir.

Çeşitli tanımlarla birlikte bazı araştırmacılar sosyal becerileri oluşturan unsurları ortaya koyarak sosyal becerilerin tanımlanmasına farklı şekilde katkı sağlamışlardır. Hargie(1986) sosyal becerilerin altı unsurunu şöyle sıralamıştır:

- 1.Sosyal beceriler amaçlı davranışlardır. Birey istenilen sonuca varmak için kullanılır.
- 2.Sosyal beceriler amaca ulaşmak için yapılan eş zamanlı ve birbirleriyle ilişkili davranışlardır.
- 3.Sosyal beceriler duruma uygunluk gösterebilmektedir. Birey içinde bulunduğu sosyal duruma ait ihtiyacını kendisine uydurabilir
- 4.Sosyal beceri tepkileri hiyerarşik bir düzen içindedir
- 5.Sosyal beceriler öğrenebilen davranışlardır.
- 6.Sosyal beceriler birey tarafından kontrol edilebilen davranışlardır

### **2.1.2. Sosyal Becerilerin Kazandırılması**

Warger ve Rutherford (1996)'a göre, bir sosyal beceri birden fazla davranışta bulunmayı gerektirebilmektedir. Bu davranışlar sosyal davranışlar olarak tanımlanmaktadır. Sosyal davranışlar; bireye has, gözlenmesi mümkün olan ve sosyal becerilerin alt bileşenleridir. Sosyal bir beceri olan selamlaşmanın beceri analizi yapıldığında göz kontağı kurma, el



sıkışma gibi alt beceri basamaklarını oluşturmaktadır. Bu basamakların her biri bir sosyal davranış olarak kabul edilmekte ve basamaklar birleşerek sosyal beceriyi oluşturmaktadır.

Bebeklik döneminde temel güven duygusunu kazanan çocuk, 2-6 yaş döneminde kimseye bağımlı olmadan çevresini özgürce keşfetmektedir. Ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumları bu dönemde çok önemlidir. Tutarlı ve güven verici bir tutumda olmalıdırlar. Bu tutuma sahip olan ebeveynlerin çocukları daha bağımsız, kendine güvenen, dostluk kurabilen, kendine saygısı yüksek ve ebeveynleriyle işbirliği yapabilen bireyler oldukları gözlenmektedir (Baumrind,1980).

Doğumdan itibaren bir süreç olan sosyalleşmede, çocuklar okul öncesi eğitim kurumuna gelinceye kadar birçok sosyal beceriyi ebeveynlerinden ve sosyal çevrelerinden öğrenmektedirler. Çocuk okula başladığında evde kabul gören sosyal beceri ve davranışlarının okulda kabul görmediğini veya okulda farklı biçimde davranılması gerektiğini keşfetmeye başlamaktadır (Yaşar,2000).

Okul öncesi eğitim kurumları yetişkin müdahalelerinin olmadığı çocukların akranlarıyla tamamen bir arada oynayabildiği bir ortam sağlamalıdır. Böylelikle çocuklar, işbirliği yapmayı , karar vermeyi, kendilerini değerlendirmeyi ve grup etkileşimini takdir etmeyi öğrenirler. Akran grupları çocukların sosyal becerilerini beslemekte ve kendilerini daha iyi anlamalarına yardımcı olmaktadır ( Senemoğlu,1994,s.23).

Çocukların sosyal davranışları öğrenebilmesi ve davranışları değiştirmelerinde iki önemli faktör aile ve akranlarıdır. Çocuk gerek akranlarının gerekse ailesinin verdiği tepkiler ve göstermiş olduğu davranışlar yönünde kendi davranışlarını ya da tepkilerinin düzenlemektedir.

Çocuğun sosyal bir beceriyi gösterememesinde bazı etkenler mevcuttur. Bunlar ; davranışı öğrenmek ya da göstermek için uygun ortam sağlanamamış olması, ailenin yeterli destek ve eğitimi alamamış olması ya da çekingen bir karaktere sahip olması gibi etkenler yer alabilmektedir ( Stanley,2009,s.29).

Sosyal becerilerdeki eksiklikler veya mevcut sosyal becerileri kullanmadaki güçlükler bireyin sosyal yeterlik gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu nedenle, bazı bireylerde sosyal yetersizlikler görülmektedir. Sosyal yeterliliğin gelişmesi için bireylerin çeşitli alanlara ilişkin sosyal becerileri kazanması gerekmektedir. Fakat bu becerileri kazanmış olmak da sosyal yeterliliğin gelişmesi için yeterli olmayabilmektedir. Çünkü bazen bireyler öğrenmiş oldukları sosyal becerileri uygun zamanda ve ortamlarda ortaya koymakta güçlük yaşayabilmektedir ki

bu da sosyal yetersizlik anlamına gelmektedir (Zirpoli ve Melloy,1997). Sosyal yetersizlik, sosyal becerilerin öğrenilmesinde ya da sergilenmesinde ortaya çıkan sorunlar olarak ifade edilmektedir (Elliot ve Gresham,1987).

Gresham(1986), sosyal beceri eksikliğini üç boyutta ele almıştır. Bunlar; beceri eksikliği, performans eksikliği ve kendini kontrol eksikliğidir. Bu fikir Bandura'nın sosyal öğrenme Teorisinden alınmıştır.

*Beceri Eksikliği:*Gresham(1988)'e göre, bireyin herhangi bir sosyal ortamda sergilemesi beklenen uygun sosyal beceriyi gerçekleştirebilmesi için gerekli bilgiye sahip olmaması ya da hangi davranışı hangi ortamda ve nasıl sergileyeceğini bilmiyor olmasıdır.

*Performans Eksikliği:* Gresham(1988)'e göre, bireyin sahip olduğu; ancak, çeşitli nedenlerle sergilemediği sosyal beceriyi kullanmaya ilişkin motivasyonunun eksikliğinden ya da beceriyi ortaya koymak için gereken ortamlarla karşılaşma fırsatı bulamamasından kaynaklanabilir (Ergenekon,2012,s.26). Örneğin, özür dileme davranışını aile içinde gerçekleştiriyor olabilir ancak okul ortamında gerçekleştiremiyor olabilir.

*Kendini Kontrol Eksikliği:* Bireyin çeşitli nedenlerle kaygı, kızgınlık, saldırganlık, vb. duygusal tepkilerindeki artış nedeniyle sosyal becerileri öğrenememesidir (Elliot ve Gresham,1987). Bu eksikliğe sahip olan çocukların öncelikli zorluğu akran kabulü ve etkili sosyal etkileşimi engelleyen sosyal durumlara düşüncesizce verdikleri tepkidir (Dereli,2008,s.24).

Sosyal beceri yetersizlikleri, diğer bireylerle iletişim başlatmada ve sürdürmede, beğenilerini paylaşmada, kendini bir başka bireyin yerine koymada, diğer bireylerin ilgilerinden sonuç çıkarmada yaşanan güçlükleri içerir (Bellini, Peters, Benner ve Hopf,2007).

Sosyal beceri yetersizliği, gelişim sorunları, davranış problemleri ve akranlar tarafından reddedilme arasındaki kısır döngü ile ortaya çıkabilmektedir. Şöyle ki, sosyal beceri yetersizliği olan çocuklar akran etkileşimlerinde başarısız olabilmektedir. Akran gruplarına girmekten kaçınmaktadırlar. Bu uzak kalma hali çocuklarda sosyal becerileri öğrenme fırsatlarını da ortadan kaldırmaktadır. Bu becerileri öğrenememesinden kaynaklı yetersizliğin devam etmesi halinde yeni davranış problemleri, dışlanma ve akranları tarafından reddedilme gibi sorunlarla karşılaşmaktadır (Gülay ve Akman,2009,s.95).

Sonuç olarak, sosyal becerilerde yetersiz olan çocuklar, yaşamları boyunca kişilerarası ilişkilerde, akademik çalışmalarında, duygusal-davranışsal alanlarda ve mesleki yaşamlarında çeşitli problemlerle karşılaşmaktadırlar. Bu problemlerin giderilmesi için çocukların sosyal

beceri düzeylerinin artırılması, toplumla bütünleştirilmelerinin sağlanması gerekmektedir (Avcıoğlu,2005,s.17).

### **2.1.3.Sosyal Becerilerin Gelişiminde Önemli Olan Unsurlar**

Sosyal becerilerin gelişiminde kendine güven, kendini değerlendirme, yetenek ve becerilerin farkında olunması, kendilik gelişimi ve arkadaş ilişkileri önemli olan unsurlardır.

*Kendine Güven:*Çocukluk yıllarında gerekli olan temel becerilerin gerek gelişimi gerekse uygulanıyor olmasının en önemli koşulu, çocuğun kendisine güvenini oluşturmaktır. Bu gelişme 1-1.5 yaş civarında başlamaktadır. Daha istek ve şikayetlerini henüz tam olarak ifade edemeyen çocuğun beden diline yeterince dikkat eden ve onu bir birey olarak düşünerek etkileşimde bulunan yetişkinler, çocuklarda benlik algısı gelişimine etki edeceği düşünülmektedir ( Arslan,2012,s.212)

*Kendini Değerlendirme:*Çocuk kendini değerlendirmeyi etrafındaki bireylerin kendisi hakkındaki düşünceleri doğrultusunda geliştirmektedir. Özellikle çocuklarla yakın ilişkide ve duygusal bir bağ da bulunan yetişkinlerin doğru tepkileri ve tutumları çocukların kendilerini olumlu değerlendirmelerine sağlamaktadır. Bu alanda en önemli tutumda çocuk yanında bulunan kişilerin çocuğu koşulsuz sevmesi ve bu sevgiyi de göstermesidir. Çocuk olduğu gibi kabul edilmelidir (Arslan,2012,s.212).

*Yetenek ve Becerilerin Farkında Olunması:*Çocukların kendilerine olan güvenlerini sağlamada yetenek ve becerilerinin farkında olması oldukça önemlidir. Bunu da yetişkinlerden aldıkları geribildirimlerle gerçekleştirebilmektedirler. Eğer çocuk koşulsuz sevildiğini anladığı vakit hangi davranışın sergilenmesi gerektiğini hangilerinin de sergilenmemesi gerektiğini de anlamış olacaktır. Tam da bu noktada sosyalleşme süreci başlamaktadır. Çocuğa söz hakkının, karar vermesinin olanak tanındığı durumlarda çocuklar kendilerini daha iyi tanıma fırsatı bulmuş olacaktırlar (Arslan,2012,s.213).

*Kendilik Gelişimi:*Palut'a göre çocukların duygu ve düşüncelerini açıklama fırsatı verilmesi ve yeterli sürenin tanınması kendilik gelişimi açısından önemli olmaktadır. Çocukları cesaretlendirmek, kendilerini ifade etmelerini sağlayacak sorular sormak ve yapmış oldukları çalışmalarda ilerlemeleri hakkında bilgi vermek çocuklarda öz kavram gelişimini ve kendilerine güvenmelerini sağlamış olacaktır (Palut,2003,s.311).

*Arkadaş İlişkileri:*Sosyal gelişimi etkileyen faktörlerden biri de arkadaşlık ilişkileridir. Üç yaş civarında başlayan arkadaşlık ilişkileri dört yaş civarında zenginleşmektedir. Gerçek arkadaşlık yedi-sekiz yaşlarında ortaya çıkmaktadır. Sosyal gelişim ilerleyen yaşla birlikte

hızlanmakta ve yaşadığı deneyimlerin sayısı artmaktadır. Böylelikle de çocuk kabul edilmeden deneyimlerini yaşamış olup gerekli sosyal becerilerin kazanılmasına olanak sağlamaktadır(Arslan,2012,s.213).

#### **2.1.4.Sosyal Becerilerin Kazandırılmasında Yetişkinlerin Rolü ve Çevrenin Etkisi**

Sosyal becerilerin kazanımında yetişkinlerin ve sosyal çevrenin kurallara uyma, işbirliği yapma, alınan kararlara katılma, paylaşma ve sorumluluk üstlenme gibi etkileri bulunmaktadır.

*Kurallara Uyma:*Kurallar toplum içinde uyum içinde yaşayabilmemizi sağlayan önemli unsurlardandır. Çünkü birey toplum kurallarına uyum sağladığı ölçüde toplum tarafından kabul görülmektedir. Kurallara uyma, çocuğun sonradan öğrendiği bir davranıştır. Bu davranışı ilk kez somut olarak oyun içinde kavramaktadır. Okul öncesi eğitim kurumlarında gerçekleştirilen grup etkinlikleri vesilesiyle çocuk bu beceriyi kazanabilmektedir. Çocuk oyun sırasında hem kurallara uyma davranışını hem de kurallara uyma zorunluluğunu öğrenmiş olmaktadır (Arslan,2012,s.214).

*İşbirliği Yapma:*Bireyin başkalarıyla bilgi, beceri ve emeğini ortak amaçlar doğrultusunda birleştirerek çaba göstermesidir. İşbirliği yapma davranışını kazanan çocuk, topluma daha kolay uyum sağlamaktadır. İleriki yaşlarında da üstleneceği herhangi bir sorumluluğu uyumlu bir şekilde yerine getirebilir. Çocuk, işbirliği yapma davranışını ilk kez okul öncesi dönemde kazanmaya başlamaktadır. Okul öncesi eğitim kurumlarında grup etkinlikleri bu davranışın kazandırılmasında önemli bir yeri bulunmaktadır. Çocuk, bu davranışı arkadaşlarıyla oyunlar oynadığı vakit pekiştirmektedir. Çünkü grubun üyesi olma ya da liderlik etme gibi davranışlar işbirliği davranışı pekiştirmeye katkı sağlamaktadır (Arslan,2012,s.214).

*Alınan Kararlara Katılma:*Toplumdaki en önemli ve en gerekli davranışlardan biri alınan karara katılmadır. Çocuk, bu davranışı ilk kez konuşma yeteneğini kazandıktan sonra aile içinde öğrenmeye başlamaktadır. Bazı durumlarda örneğin yaz tatilinin nerede geçirileceği gibi konularda tüm aile bireylerinin görüşlerinin alınması bu davranışın gelişmesinde etkili olmaktadır. Bunun dışında okul öncesi eğitim kurumlarının da bu konuda etkisi büyüktür. Öğretmenin, etkinlik yapacağı vakit çocukların görüşünü alması bu davranışın pekiştirilmesinde rol oynamaktadır (Arslan,2012,s.214).

*Paylaşma:*Toplum içinde yaşamının önemli unsurlarından biridir. Çocuk paylaşmayı ‘ben ve diğerleri’nin aynı tür istek ve arzularını kabullenmeye başladığı vakit anlamaktadır. Yetişkinlerin bu konuda çocuğa doğru model olması, çocukta paylaşma davranışının

gelişmesinde büyük rol oynamaktadır. Yine bu davranış da okul öncesi eğitim kurumlarında beslenmektedir. Planlanan grup etkinliklerinde oyun yoluyla paylaşma davranışını öğrenip pekiştirebilmektedirler (Arslan,2012,s.214).

*Sorumluluk Üstlenme:*Çocuğun kazanması gereken üst düzey sosyal davranışlardan biridir. Çocuk beş yaş civarında bu davranışı kazanmaya başlamaktadır. Bu dönemde her şeye ilgi duyan çocuğa yetişkinler yaşına uygun sorumluluk vererek sorumluluk üstlenme davranışı kazandırabilmektedirler. Okulda ise grup içi etkinlikler ve oyunlar vasıtasıyla bu davranış kazandırılmaya çalışılmalıdır (Arslan,2012,s.215).

### **2.1.5.Okul Öncesi Dönemde Sosyal Becerilerin Gelişimini Etkileyen Faktörler**

Sosyal becerilerin gelişimini etkileyen çokça faktör bulunmaktadır. Bunlar; aile, arkadaş ilişkileri, sosyal konum, oyun, cinsiyet, yaş, kardeş, okul öncesi eğitim kurumlarıdır.

*Aile:*Sosyalleşmeyi etkileyen çokça faktör içinde ailenin önemli ve de özel bir yeri bulunmaktadır. Ebeveynler ve ailedeki diğer bireylerin çocukla olan etkileşimi, çocuğun aile içindeki yerini belirlemektedir. Aile, çocuğun ilk sosyal deneyimlerini edindiği yerdir (Gülay ve Akman, 2009,s.64).Dolayısıyla, çocuğa karşı yapılan davranışlar, tavırlar, tutumlar hem çocuğun kişiliğini hem de sosyal gelişimini etkilemektedir Bunun dışında, ailenin genişliği, sosyoekonomik durumu ve kültürel düzeyi çocuğun ilk sosyal deneyimlerinin şekillenmesinde rol oynamaktadır. Araştırmalar, çocuğun psiko- sosyal gelişimi ile aile ilişkileri; yaş, zeka, cinsiyet ve sosyal çevre arasında anlamlı bir ilişki oluşturduğu göstermektedir (Başal, 2004,s.145).

*Arkadaş İlişkileri:* Arkadaş gereksinmesi, bebeklik dönemine kadar uzanmaktadır. Ağlayan bebek, yanına bir başkasının yaklaştığını görünce susar. Çocuklar arkadaşlığa, sadece doyum sağlamak değil, aynı zamanda deneyim kazanmak amacıyla da gereksinim duyarlar.12 aylık bebekler yan yana getirildiklerinde, karşılıklı bir ilişki kurma isteği görülür. Ancak bu temaslar çok kısa sürelidir ve genelde birkaç saniyeden birkaç dakikaya kadar değişmektedir( Yavuzer,2012,s.142).

Çocuk, sosyal karşılaştırmalar yapmak ve kendi benlik imgesini başkalarına yansıtmak suretiyle arkadaş ilişkilerinde kendini tanımayı öğrenir. Bunun yanı sıra, arkadaşlar hem duygusal açıdan birbirlerine destek olur hem de duygusal gelişimi pekiştirir, özellikle de empati duygusunun gelişmesini sağlamaktadır (Yavuzer,2005,s.142). Sosyal gelişim sürecinde akranlarla birlikte sosyal ilişkiler ağı zenginleşmektedir. Akran etkileşimlerinde

oyunlarla birlikte yeni sosyal beceriler öğrenilmekte ve uygulanmaktadır (Gülay ve Akman,2009,s.76).

Akran tarafından reddedilme, ileriki yaşlarda olumsuz durumlara yol açmaktadır. Bazı araştırma bulguları, okul yıllarında reddedilen çocukların genellikle, bir araya gelerek suçlu kimlikler oluşturduklarını ve antisosyal davranışlar göstermeye daha eğilimli olduklarını; veya psikiyatrik bozukluklara yol açan düşük bir benlik saygısı geliştirdiklerini ortaya koymuştur (Yavuzer,2005,s.144).

*Sosyal Konum:*Sosyal konum, sosyal becerilerle birlikte şekillenmektedir. Empati kuran, işbirliği yapan, akranlarına yardım eden, teşekkür eden, özür dilemeyi bilen, oyuncaklarını paylaşan çocuklar akranları tarafından sevilecek ve kabul edileceklerdir. Fakat saldırgan, kurallara uymayan gibi davranışlar sergileyen çocuklar olumsuz tepkiyle karşılaşır zamanla reddedileceklerdir (Gülay ve Akman,2009,s.77).

*Oyun:*Oyun, çocuğa hiç kimsenin öğretemeyeceği konuları, kendi deneyimleriyle öğrenmesi sağlayan bir araçtır(Yavuzer,2012,s.176). Çocuğun birçok beceri ile tanışması, becerileri uygulaması ve öğrenmesi için çok sayıda fırsat sunmaktadır (Gülay ve Akman,2009,s.77). Oyun, çocuğun en derin duygu ve gereksinimlerini açığa çıkaracağı bir alandır(Yavuzer,2012,s.177).

Oyun, olumlu sosyal etkileşimlerin desteklendiği faaliyetlerdir. Çocuklar oyun oynarken birbirlerinin duygularının farkına varırlar, yardımlaşmayı, paylaşmayı öğrenirler, liderlik becerilerini geliştirirler. ‘Oyun yoluyla sosyalleşen ‘ben’ ve ‘başkası’ kavramlarının farkına varan çocuk, vermeyi, isteyerek almayı oyun yoluyla öğrenmektedir’(Yavuzer,2012,s.177).

Oyun fırsatlarının fazla olması çocukların sosyal gelişimlerini, akran ilişkilerini destekleyerek, sosyal becerilerin gelişimine katkı sağlayacaktır(Gülay ve Akman,2009,s.78).

*Cinsiyet:*Sosyal gelişimde olduğu gibi sosyal becerilerin gelişiminde de cinsiyetin önemi bulunmaktadır. Yapılan araştırmalara göre erkek çocukların kız çocuklarıyla karşılaştırıldıklarında fiziksel etkinlik düzeylerinin daha yüksek olduğu, kız çocuklarının ise sözel etkinlikleri daha fazla sergiledikleri bulunmuştur. Bunun dışında kendini kontrol etme becerileri kızların erkeklere göre daha üst seviyede iken, saldırgan ve rahatsız edici sosyal davranışlarının daha az olduğu vurgulanmaktadır(Tüy,1999,s.23).

Zahn-Waxler ve Polanichka (2004), yaptığı araştırmada kız çocuklardan erkeklere göre daha çok olumlu sosyal davranışlar sergilemeleri, duyarlı olmaları beklenmektedir. Bunun dışında,

kız çocuklarının diğer kişilere karşı daha empatik, duyarlı bir yaklaşım içinde bulunduğu, bazı durumlarda da erkek çocuklarına göre daha korkulu ve kaygılı olduğu ifade edilmektedir.

*Yaş:*Morgan(2009)'a göre, çocukların yaşları arttıkça bilişsel, ahlak ve dil gelişimleriyle birlikte sosyal davranışları da gelişmektedir. Çocuklar büyüdükçe diğer insanlarla karşılaşır ve onlarla olumlu ilişkiler kurarlar. Bu durum, sosyal beceri gelişiminin kaçınılmaz ve süre gelen bir kuralı olduğu belirtilmektedir.

Merrell(1994)'e göre, çocukların yaşları büyüdükçe sosyal etkileşimlerinin, sosyal bağımsızlıklarının ve sosyal işbirliklerinin arttığını bulurken, problem davranışlarının azaldığını gözlemlemiştir.

Çocukların yaşla birlikte çevreleri genişleyecek ve bunun sonucunda etkileşimleri, deneyimleri, bilgileri artacaktır. Fizyolojik olgunlaşmanın yanı sıra kazanılan yeni beceriler de sosyal becerileri destekleyecektir (Gülay ve Akman,2009,s.80).

*Okul Öncesi Eğitim Kurumları:*0-6 yaş arası çocukların tüm gelişimlerini sağlıklı ve düzenli koşullar içinde, sağlam bir kişiliğin, toplumun kültürel özelliklerinden beslendiren, sosyal duyarlılığın ve yaratıcı işlek bir zekanın temellerini atan; uzman eğitici kadroya sahip bir eğitim kurumudur (Oğuzkan ve Oral, 2005, s.1-3).

*Kardeş:*Kardeşler, birbirleri için hem bir özdeşim modeli oluşturur, hem de sosyal etkileşimlerin gerçekleşmesi, sevgi, güven, sevecenlik duygularının paylaşımı için uygun bir ortam sağlamaktadır (Yavuzer,2005,s.165). Büyük çocuk, kimlik gelişimi ve sosyal gelişim açısından kardeşleri için önemli bir özdeşim modeli oluşturur. O, çocuk oyunları, ilk okuma alıştırmaları ve oyun alanında uygun davranışlar gibi fiziksel ve bilişsel becerilerin kazanılmasında kardeşlerine yol göstermektedir. Kardeşler; paylaşma, görüş alışverişi, empati duygusu geliştirme ve yardımlaşma gibi davranışları birbirlerinden öğrenmektedirler (Yavuzer,2005,s.166).

*Çocuğun Engelli Olup Olmaması:*Erken çocukluk döneminde normal gelişim gösteren çocuğun sosyal gelişimi, anne baba ve yakın çevredeki yetişkinlerle ilişkilerine bağlı olmaktadır. Çocuk, yetişkinlere bakarak sosyal ilişkilerini nasıl belirleyeceğini, başka insanlara nasıl davranacağını keşfetmektedir. Araştırmalar, engelli çocukların normal gelişim gösteren çocuklara göre daha az sosyal ilişki kurduklarını göstermektedir. Bunun dışında engelli çocukların çevrelerini yorumlamada ve diğer çocukların kendilerini nasıl algıladıklarını değerlendirmede sorunlar yaşadıkları ortaya çıkmaktadır (Gülay ve Akman,2009,s.80).

### **2.1.6.Okul Öncesi Dönemde Sosyal Becerilerin Kazanılmasının Önemi**

Okul öncesi dönem tüm gelişim alanlarında olduğu gibi sosyal becerilerin kazanılmasında da büyük bir öneme sahip olmuştur. Sosyal becerilere sahip olan çocuklar, arkadaşları arasında sevilirler, popülerdirler, arkadaş bulmakta sıkıntı çekmezler. İnsanlarla iyi anlaşır, girişkendirler. Kendi kararlarını vermede başarılıdır. Bu dönemde çok sayıda sosyal becerilerin öğrenilmesi, bu becerilerin gerektiğinde, sıklıkla kullanılmasının olumlu sonuçları bulunmaktadır.

Yaşamın ilk yıllarında sosyal becerileri öğrenen ve uygulayabilen çocukların sosyal ilişkileri başta olmak üzere duygusal ve bilişsel becerilerinde ilerlemeler sağlandığı görülmektedir. Bu dönemde sağlıklı, başarılı sosyal ilişkiler kuran çocuklar, ileriki yıllarda da bu ilişkilerini devam ettirecek, topluma uyum sağlayan, kendini ifade etmekte zorluk yaşamayan, mutlu bireyler olacaktır.

Sonuç olarak; okul öncesi dönemde sosyal becerilerin kazanılmasında, anne-çocuk, çocuk-akran, aile-çocuk ilişkileri, oyun becerileri ve okul öncesi kurumları özel bir öneme sahip olmaktadır(Gülay ve Akman, 2009,s.47-48-62).

### **2.1.7. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Becerilerin Gelişimi**

Okul öncesi dönem, uygun sosyal becerilerin öğrenilmesi için en önemli ve en uygun zamandır. Sosyal becerilerin gelişiminde son derece mühim olan akran ilişkilerinin okul öncesi dönemde başarısız biçimde gelişmesiyle ortaya çıkan davranış problemleri ergenlik ve yetişkinlikte de etkisini ortaya çıkarabilmektedir. Bu sebepten yaşamın ilk üç yılı sosyal becerilerin gelişimi açısından kritik öneme sahiptir.

Sosyal becerilerin kazanılmasında sosyal ve bilişsel gelişimin önemli bir yeri bulunmaktadır. 2-6 yaş arasında çocuklar, sosyal ilişkinin nasıl kurulduğunu, ev dışındaki insanlarla, özellikle kendi yaşlılarıyla nasıl vakit geçireceğini öğrenmeye başlamaktadır. Böylelikle uyum ve işbirliği gelişir. Çocuk sosyal olarak; oyuncağını paylaşmayı, yetişkinle karşılıklı konuşmayı öğrenir. Bunun dışında çocuk, yaşlılarıyla tartıştığında sorununu çözümlenmeyi öğrenir. Tüm bunlar çocuğun ileriki yaşantısına yardımcı olmaktadır (Gülay ve Akman,2009,s.57-58).

Aşağıda çocukların yaşlara göre sosyal beceri gelişimi kısaca açıklanmıştır:

•*0-1 Yaşta Sosyal Beceriler:* Bebeğin sosyal becerileri çok sınırlıdır. Bu dönemde daha çok sosyal davranışlar gerçekleşmektedir.



Bu yaşıta çocuk, istenildiğinde el çırpma oyunu oynayabilir, 'güle güle' anlamında el sallayabilir; el sallamayı bazen kendiliğinden yapar. Tanıdıklarına sevecen bir biçimde yaklaşır, sevgi gösterir.

9-13. aylar arasındaki sosyal davranış belirtileri içinde, diğerlerinin ses ve davranışlarını taklit etme ve oyuncaklarla birlikte oynama sayılabilir. Oyuncağının başkası tarafından alınması halinde sinirlenme, kavga, ağlama gibi davranışlar tipik sosyal tepkiler arasındadır ( Yavuzer,2012,s.82-96).

Bu dönemde sosyal becerilerin gelişimi adına önemli sayılabilecek bir gelişme, sırasını bekleme davranışının temellerinin bebeğin annesi tarafından beslendiği anda atılmasıdır (Bee, 2000).

•2 Yaşıta Sosyal Becerilerin Gelişimi: Bir yaşın sonlarına doğru artık kendi başına ayakta durmayı başaran, hatta kendi kendine birkaç adım da atabilen çocuk, ikinci yaşın başlarında koşma, sıçrama, geri geri yürüme, merdiven çıkma gibi becerileri kazanır. Artık hareket edebildiği için, daha önce merakla gözlediği eşyaları kurcalamaya başlar (Oktay,2004,s.114).

Çevresine yoğun bir merak duygusuyla yaklaşır. Evin içinde annesinin peşinde dolaşır ve bazı ev işlerini, eve ilişkin etkinlikleri oyun aracılığıyla taklit eder. Kendiliğinden, rol ağırlıklı basit dramatik oyunlar oynar, ya da taklit etkinliklerinde bulunur. Engellendiğinde, karşı çıkar ve söz dinlemez. Oyuncaklarını paylaşma anlayışı gelişmemiştir. Başka çocuklara ilgi gösterilmesine, özellikle de kendi yakın çevresinin bu tür bir yaklaşımda bulunmasına kızar ( Yavuzer, 2012,s.138).

•3 Yaşıta Sosyal Becerilerin Gelişimi: Oyun çağına giren çocuk, motor becerilerinin gelişmesiyle çevre üzerinde egemenlik kurmakta ve bunu giderek genişletmektedir ( Yavuzer,2012,s.185). Bu yaş çocuğu büyük ölçüde benmerkezcidir. Aile içindeki bazı kuralları, yavaş yavaş paylaşmayı, isteklerinin yerine getirilmesi için sabırlı olmayı öğrenmeye başlar (Oktay,2004,s.117).

Ev işleri, bahçe işi, alış veriş gibi etkinliklerde yetişkine yardımcı olmaktan hoşlanır. Oyun sırasında kendi kendine konuşma giderek azalır ve yerini başkalarıyla konuşmaya bırakır. Oyuncak, şeker gibi nesnelere paylaşma anlayışı gelişmiştir. Küçük kardeşine sevgi gösterir, sevecen bir biçimde yaklaşır (Yavuzer,2012,s.192-193).

•4 Yaşıta Sosyal Becerilerin Gelişimi: Bu yaşıta çocuk artık akranlarıyla vakit geçirmekten büyük zevk almaya başlamaktadır. Akranlarıyla birlikte oyun oynama becerileri gelişmektedir. 'En iyi' arkadaşını seçebilir. Uzun süreli oyunlar oynar. Oyuncaklarını

paylaşır. Sırasını bekler. Oyun kurallarını anlamaya çalışır. Oyundaki çatışmalar yoluyla akranlarının da kendisi gibi isteklerinin olduğunu, onlarla oynamak istiyorsa kendi isteklerinin bazılarında vazgeçmesi ya da erteleme gerektiğini öğrenmiş olur (Gülay ve Akman,2009,s.60).

•5 Yaşta Sosyal Becerilerin Gelişimi:Çocukluğun ilginç dönemlerinden biridir. Çevresini giderek genişlettiği, yetişkin desteğine daha az ihtiyaç duyarak bazı sorumluluklar almaya hazırlandığı bir yaşdır. Genellikle canlı ve neşelidir ( Oktay,2004,s.120).

Kendi başına üzerini değiştirebilir. Ev içinde ve ev dışında her türlü oyun malzemesiyle sürekli bir şeyler tasarlayıp oluşturarak tüm yaratıcılığını sergiler. Arkadaşlarını kendi seçer. Akranlarıyla çoğunlukla işbirliği yapar. Kendisinden daha küçük çocuklara ve hayvanlara karşı sevecen ve koruyucu bir yaklaşım içindedir. Oldukça belirgin bir gülmece anlayışına sahiptir (Yavuzer,2012,s.220).

•6 Yaşta Sosyal Becerilerin Gelişimi:Okul öncesi dönemin sonu, okul döneminin başlangıcı ve gelişimin kritik dönemlerinden biridir. Bu yaşın ortalarına doğru değişmeye, daha hareketli ve uyumsuz bir görünüm almaya başlamıştır. Sosyal yönden hâlâ ailesine bağımlı olmakla birlikte, öğretmeni ve arkadaşlarının önemi de artar. Yalnız başına oyun oynamaktan hoşlanmaz. Oyun grupları genişlemiştir (Oktay,2004,s.122-123). Harfleri yazmaya çalışır. Oyunlarda ve ilgi alanlarında kız ve erkek çocukları arasında farklılık izlenir. Her ikisi de, sürekli, yeni şeyler denemek ister; yeni oyunlar bulur ve uygular (Yavuzer,2012,s.225).

### **2.1.8.Sosyal Becerilerin Kapsamı**

Merrell (2003)' e göre, sosyal beceriler sosyal yeterliliğin boyutlarını dikkate alarak üç bölümde incelemiştir. Bunlar; sosyal işbirliği, sosyal etkileşim ve sosyal bağımsızlık becerisidir. Merrell bu sınıflandırmayla sosyal becerilerin ortak boyutlarını ele almıştır (Akt:Özbey,2009,s.31). Bu boyutlar aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir.

#### **2.1.8.1.Sosyal İşbirliği**

Jewett(1992)'e göre, işbirliği iki ya da daha fazla çocuğun etkinlikleri gönüllük esasına dayalı gerçekleştirmeleridir. İşbirliği dahilinde etkinliklerini gerçekleştiren çocuklar başkalarının ihtiyaçlarına ve haklarına karşı daha duyarlı olabilmekte, sosyal ilişkilerinde daha başarılı olabilmekte, akran ilişkilerinde karşılıklı doyumunu yakalayabilmektedirler.

Merrell(2003)'e göre bu beceriler; sıra bekleme, kurallara uyma, paylaşma, boş zamanlarını uygun bir şekilde değerlendirme gibi becerilerdir. Ayrıca Merrell (2003), çocuklarda sosyal

işbirliğinin gerek akranlarıyla gerek de yetişkinlerle uyum içinde olmayı gerektiren beceriler olduğunu ifade etmektedir.

İşbirliği becerilerinin geliştirilmesinde;

- İlk sosyal etkileşimi kurmada uygun yolları denemek,
- Yardım içerikli davranışları onaylamak,
- Olumlu disiplin yöntemlerinin kullanımını artırmak,
- Olumlu iletişim örneklerini kullanmak ve
- Kişiler arası problem çözmede her bir çocuğun zorlandığı noktalarda destekleyici roller üstlenmek gerekmektedir (Akt: Özbey, 2009: 31-32).

### **2.1.8.2.Sosyal Etkileşim**

Çocukların, diğer insanlarla konuşmasına, oynamasına, özellikle akranlarıyla iş yapmasına işaret eder (Ülgen ve Fidan,2005,s.139). Merrell(2003)'e göre, başka çocukların haklarına saygılı olma, yetişkinlerin sorunlarına duyarlı olma, başka çocuklara şefkat gösterme, başka çocuklar tarafından oyuna davet edilme, aile ve okulda tartışmalara katılma, yanlış davranıştan ötürü özür dileme gibi becerileri sosyal etkileşim becerileri olarak ifade etmektedir.

Piaget(1932)'e göre çocuklar sosyal gelişim içinde başkalarının düşüncelerine ilişkin bakış açıları geliştirmek açıları geliştirmektedir. Okul, ev ve komşuluk ilişkilerindeki gibi farklı çevrelerdeki bireylerle kurulan arkadaşlıklar, çocuklara tanıdık ve yabancı kişilerle nasıl etkileşime gireceklerini ayırt etmeyi öğretmektedir.Çocuklar özellikle akran çatışması gibi farklı etkileşim becerilerini ve sosyal deneyimlerini geliştirirken kendileri ve başkaları hakkında bilgi sahibi olmaktadır (Akt: Alisinanoğlu ve Özbey, 2011,s. 29-30)

### **2.1.8.3.Sosyal Bağımsızlık Becerisi**

Merrell(2003)'e göre sosyal bağımsızlık, hem kendi başına oyun oynama ve sorun çözme hem de farklı oyun gruplarına katılma ve kabul görme ve her türlü sosyal ortamlarda özgüven sahibi olabilme, iletişimi başlatma ve sürdürme, okula giderken yakın çevresinden zorluk çıkarmadan ayrılabilme gibi becerileri kapsamaktadır. Çocuklar bu becerileri; aileden ve akranlarıyla etkileşimleri sonucuyla öğrenmektedirler (Akt:Alisinanoğlu ve Özbey, 2011,s.35)

Okul öncesi dönemde sınıf içi rutin etkinlikler çocukların sosyal bağımsızlık becerilerini geliştirmede önemli yere sahiptir. Okula geliş, selamlaşma, yemek, dinlenme, tuvalet vb. rutin etkinlikler; oyun, müzik, sanat, fen-doğa, dramatik etkinlikler sırasında aşırı derecede utangaç

olan çocuklarda bir süre sonra iletişim ve etkileşimde bulunmada cesaret sahibi olabilmektedirler.Sosyal bağımsızlık becerilerini geliştirmek için;

- Çocukların akran grupları içerisinde akranlarıyla eğlenerek, sorumluluk alarak oyun oynayabileceği fırsatlar sunmak ve oyun sırasında çocuğa mümkün olduğunca (saldırgan davranışlar vb. dışında) müdahale etmemek,
- Çocuklarla sosyal ilişkiler ve bu ilişkilerin önemi hakkında konuşmak,
- Problem çözmede olumlu stratejiler önermek ve gerekli olduğunda destek sağlamak; ancak mümkün olduğunca problem çözmede çocuğun çözüm önerileri üretmesini tercih etmek,
- Akranları tarafından dışlanma, saldırganlığa maruz kalma vb. durumlarda empati becerisini geliştirmek gerekmektedir (Alisinanoğlu ve Özbey, 2011,s.31-32).

### **2.1.9.Sosyal Beceri İle İlgili Kuramlar**

Sosyal Becerileri ele alan kuramlar; psiko-analitik kuram, psikososyal, sosyo-kültürel, sosyal öğrenme, bilişsel kuramdır.

#### **2.1.9.1.Psiko-analitik Kuram**

Freud, kişilik gelişimini psikoanalitik temele dayandırarak açıklamıştır. O, kişilik gelişiminde yaşamın ilk altı yılına özel bir önem vermiştir. Kişiliğin biçimlenmesinde çocukluk yıllarına verdiği önem, özellikle de çocuk yetiştirmedeki anne-baba tutumlarının önemine dikkat çekmiştir (Erden ve Akman,2001,s.86).

Freud'a göre yeni doğmuş bebekler farklı aşamalardan geçerek kişiliklerini geliştirirler. O, bu aşamaları 'psikoseksüel gelişim dönemleri' olarak adlandırır. Kişilik gelişimi beş dönemden oluşmaktadır. Ancak Freud, yaşamın ilk altı yılına denk gelen gelişim dönemlerindeki yaşantıların hiçbir zaman tam anlamıyla yok olmadığını ve yetişkinlik yıllarında da davranışları etkilemeye devam ettiğini ifade etmiştir (Erden ve Akman, 2001,s.86).Ona göre, ilk dönemlerde ihtiyaçlarının karşılanması engellenen birey, daha ileri yaşlarda, bu ihtiyaçlarla ilgili olarak normal olmayan bazı davranışlar göstermektedir (Senemoğlu,2012,s.72).

Freud'un psikoanalitik kuramı, psikoseksüel gelişimi her biri yeni bir sosyalleşme sorunuyla nitelenen beş temel döneme ayırmaktadır. Bu dönemler aşağıda kısaca açıklanmıştır:

- Oral Dönem (0-1 Yaş):**Bu dönemde temel haz kaynağı emmedir. Freud'a göre, anne ya da anne yerine geçen yetişkin tarafından çocuğun memeden erken kesilmesi, ya da aksine uzun emzirilmesi, onun bu döneme bağımlı olmasına neden olmaktadır (Senemoğlu,2012,s.73). Bu

bağlamda beslenme ihtiyacının sevgi ve ilgi dolu bir yaklaşımla zamanında karşılanması bebeğin sağlıklı gelişimi açısından önem taşımaktadır (Gülay ve Akman,2009,s.28).

•*Anal Dönem (1-3 Yaş)*: Bu dönem idrar ve dışkı çıkarma ile ilgili olduğundan haz kaynağı anal bölgedir. Çocuk, bu dönemde kendini ve çevreyi kontrol etmeyi öğrenmektedir. Bu dönemde tuvalet eğitiminin nasıl bir yöntemle uygulanacağı ciddi önem arz etmektedir. Katı bir tutumla tuvalet eğitimi veren anne-baba ya da bakıcılar, çocuğun bu döneme bağımlı kalmasına neden olmaktadır. Bu durum ileriki yaşlarında aşırı dağınıklık ve aşırı düzenlilik gibi davranış bozukluklarını beraberinde getirmektedir. (Senemoğlu,2012,s.73).

•*Fallik Dönem (3-6 Yaş)*:Çocuğun bu dönemde haz kaynağı genital organıdır. Çocuk bu dönemde sosyalleşmeye başlamış ve cinsiyetler arasındaki farklılıkları merak etmektedir. Karşı cins ebeveyne açık olarak daha fazla sevgi gösterisinde bulunmaktadırlar. Gerek ebeveynlerin gerekse çocuğun bakımını üstlenen diğer kişilerin bu dönemde çocuklara sevgi dolu yaklaşmalıdırlar. Çünkü çocuklar yetişkinleri model alarak cinsiyet rollerini kazanmaya başlamaktadırlar (Senemoğlu,2012,s.73).

### **2.1.9.2.Psikososyal Gelişim Kuramı**

Bu kuram Eric Erikson tarafından geliştirilmiştir. Freud'un öğrencisi olan Erikson, büyük ölçüde onun görüşlerinden etkilenmiştir. Öyle ki, kişilik gelişimine ilişkin kimi görüşlerinde Freud'un bazı noktalarda yanıldığını düşünerek bu kuramı geliştirmiştir(Can,2006,s.121). Freud, kuramında daha çok fizyolojik ve deterministik boyutta ele alırken, Erikson insan gelişiminde biyolojik etmenlerin yanı sıra toplumun ve kültürün rolünü ön plana çıkarmıştır. Bunun dışında Freud normaldışılık üzerinde dururken, Erikson da çok normal ve sağlıklı gelişim üzerinde durmaktadır(Özbay,2004,s.56). Erikson, davranışın şekillenmesinde bireyin içinde yaşadığı kültüre büyük önem atfetmiş, bununla birlikte davranışların biyolojik temelli olan epigenetik ilkeye bağlı olduğunu ileri sürmüştür. Epigenetik ilke, belli kişilik özelliklerinin biyolojik temelli kurallara uygun olarak belli zaman dilimlerinde ortaya çıkmasıdır (Can, 2006,s.121).

Erikson, kişiliğin yaşam boyunca devam eden 8 gelişim evresinden geçtiğini ileri sürmüştür. Ona göre, her bir gelişim evresinde bireyin başa çıkması gereken karmaşaları vardır. Her karmaşayı başarılı çözümlenmesi, kişinin toplumun sağlıklı bir üyesi olmasını sağlamaktadır (Can, 2006,s.122).Belli kritik dönemlerdeki krizler çözümlenemezse, kişi gelişimsel olarak bir sonraki evreye eksik olarak geçiş yapmaktadır. Bu nedenle bir evredeki krizin başarıyla çözümlenememesi bir sonraki gelişim evresini olumsuz olarak etkilemektedir (Özbay,2004,s.57).

Özetle, her dönemde yaşanması gerekenler yaşanmalıdır. Oluşabilecek krizler minimum düzeyde başarılı bir şekilde atlatılmalıdır.

Erikson'un psikososyal gelişim evreleri güvene karşı güvensizlik, özerkliğe karşı utanma ve şüphe, girişkenliğe karşı suçluluk, çalışkanlığa karşı aşağılık duygusu, kimlik kazanmaya karşı kimlik karmaşası, yakınlığa karşı çekingenlik, üretkenliğe karşı durgunluk ve benlik bütünlüğüne karşı umutsuzluktur.

Okul öncesi dönemi kapsayan ilk 3 evre aşağıda verilmektedir.

•*Güvene karşı güvensizlik (0-1 yaş) dönemi:* Bu kriz süresince, bebek çevresine ve diğer insanlara güveni veya güvensizliği öğrenir. Güven veya güvensizlik temel ihtiyaçların karşılanıp karşılanmamasına bağlıdır. İhtiyaçları karşılanan bebek dünyayı güvenli bir yer olarak algımlarken, ihtiyaçları karşılanmayan bebekse dünyayı ve insanları güvenilmez olarak algılar (Özbay,2004,s.58).Burada önemli olan çocuğun bakımı ve sevgi gereksinimlerini sürekli ve tutarlı bir biçimde doyumaktır (Can,2006,s.123).

•*Özerkliğe karşı utanma ve şüphe (2-3 yaş) dönemi:* Bağımsızlığı ve güçlü olmayı isteyen bu dönemde çocuklar psikomotor hareketlerindeki kontrol ve öz yeterliliği denemek ve bundan haz almak isterler. Bu dönemi başarıyla atlatan çocuklar yeterlilik duygusunu, kendine güveni, ayrıca öz değerlerini kazanmış olurlar. Başarılı bir şekilde bu dönemi atlatamayan çocuklar ise yetersizliğinden dolayı utanç duyguları gelişir ve bağımsızlık duygularının yanında utanma duyguları gelişmektedir (Özbay,2004,s.58 ; Can,2006,s.123). Burada önemli olan çocuğa başarılabilceği hedefler oluşturmak, girişimlerini desteklemektir.

•*Girişkenliğe karşı suçluluk (3-6 yaş) dönemi:* Bu dönemde çocuklar çevreyi araştırmaya, dili kullanmaya, bilişsel ve sosyal yeteneklerini geliştirmeye başlarlar. Bu çabalar girişimcilik olarak tanımlanır (Özbay,2004,s.59). Burada önemli olan çocuğun kendi başlattığı eylemlerinden dolayı çocuğu eleştirmemek ve cezalandırmamaktır (Can,2006,s.123).

### **2.1.9.3.Bilişsel Kuram**

Bu kuram Piaget tarafından geliştirilmiştir. Bilişsel gelişim, bireyin çevresindeki dünyayı anlama ve öğrenmesini sağlayan, aktif zihinsel faaliyetlerdeki gelişimdir (Senemoğlu, 2012,s.32).Piaget, bilişsel gelişimi dört temel evreye ayırmıştır. Bunlar; duyusal-motor, işlem öncesi, somut işlemler ve soyut işlemler dönemleridir. O, tüm çocukların bu gelişim aşamalarını sırasıyla geçirmesi gerektiğine inanmaktadır. Bir gelişim dönemini atlayarak diğerine geçilemeyeceğini düşünmektedir (Senemoğlu,2012,s.39).

*Duyusal-Motor Dönemi (0-2 Yaş):*Bu dönemde temel işlemler görme, işitme, ve hareket etme ön plandadır. İki yaşına kadar bebekler ve çocuklar anlama ve bilme işlemlerini temelde duyuşsal algılamalar ve motor aktivitelerle gerçekleştirirler. Yürümeyi ve çevreyi manipüle etmeyi öğrendikten sonra, dış dünyaya ait belli oranda şema yapısı oluşturmaya başarılılar. Ayrıca, bu dönemde çocuklar aynı etkileri ortaya çıkaran eylemleri öğrenirler. Haz aldığı şeyi tekrar yapmak için çaba sarf eder. Bir diğer bu döneme ait gelişme ise deneme- yanılma öğrenmesinin oluşumudur (Özby,2004,s.84).

*İşlem Öncesi Evre (2-7 Yaş):*Bu dönemde çocuk çevresindeki olay ve nesnelere çeşitli sembollerle ifade eder. Piaget bu dönem çocuklarını benmerkezci olarak tanımlamaktadır. Bunun dışında animistik özellik taşırlar (Özby,2004,s.85). Piaget'e göre, mantıksal düşünme işlemi bu dönemde gelişmemiştir. Bu dönemde çocuklar, nesnelere görünüşünün etkisi altındadırlar (Yavuzer,2012,s.86).

Bilişsel yaklaşım sosyal becerilerin öncelikli olarak bilişsel bir beceri olduğunu savunmaktadır. Bu görüşe göre sosyal beceri eksikliği çeken kişiler aslında bilişsel yetersizlikleri nedeniyle bu durumadırlar. Başka bir ifadeyle onlar sosyal ortamlarda ne yapacaklarını bilememektedirler.İnsanların zihinlerinde bilişsel senaryolar vardır. Bu senaryolar onların olayları anlamalarına ve uygun davranışları göstermelerine yardımcı olacaktır. Bu anlayışa göre verilecek eğitim daha çok kişinin bilişsel yeterliğini arttırmaya yönelik olmalıdır( Yıldırım,2006,s.25-26).

#### **2.1.9.4.Sosyal Öğrenme Kuramı**

Bu kuram, Albert Bandura tarafından geliştirilmiştir. Sosyal Öğrenme Kuramı, insanların sosyal bir varlık olduğunu ve doğduğu andan itibaren çevresindekilerin davranışlarını gözlemleyerek, model alarak öğrendiğini ileri sürmektedir (Senemoğlu ve Kurç,2005,s.49). Yani davranış ve çevre etkileşim halindedir. Hem davranış çevreyi değiştirmekte hem de çevre davranışı değiştirmektedir. Bandura'ya göre, davranışların oluşmasında çevrenin ve kişisel etkenlerin belirleyici birer unsur olduğunu, davranışın çevre tarafından etkilendiğini, ancak insanların da, aynı zamanda, çevredeki ve günlük yaşantılardaki diğer durumları oluşturmada rol oynadıklarını belirtmektedir (Dönmezler,2007,s.192). Bu kurama göre, birey kendi kendini değerlendirebilen sosyal bir varlıktır. Daha iyi bir öğretmen, öğrenci, vatandaş olmak için bireye yardım etmektedir. Bandura, doğrudan yaşantı yoluyla öğrenilen herşeyin, gözlem yoluyla da öğrenebileceğini savunmaktadır. Bu durumda, gerek anne-baba, gerekse öğretmenler ve çevredeki diğer yetişkinler, çocuk için etkili modellerdir. Çocuklara

kazandırılmak istenen davranışlar, model olarak en başta anne-baba, öğretmenler ve diğer yetişkinler tarafından gösterilmesi gerektiğini savunmaktadır (Senemoğlu ve Kurç,2005,s.53).

#### **2.1.9.5. Sosyo- Kültürel Kuram**

Bu kuram Lev Semonvich Vygotsky tarafından geliştirilmiştir. Ona göre çocuğun bilişsel gelişimi çocuğun içinde yaşadığı sosyal ve kültürel ortamdan etkilenir. En önemlisi akranlar ve yetişkinlerin yaptıkları veya çocuğa öğrettikleri çocuğun zihin gelişimini etkilemektedir. Çocuk problem çözerken, kendi bilgilerini kullanabileceği gibi, akranlarının veya yetişkinlerin yardımından da yararlanabilmektedir (Arı,2003,s.52-53).

Vygotsky, çocuğun zihinsel gelişiminin kendi başına gerçekleşmediğini, başkalarına da bağlı olduğunu iddia etmiştir. Başkaları çocuğun zihinsel gelişiminde yol gösterebilir, bir takım bilgiler vererek bunları öğretebilir. Çocuk kendi başına çözdüğü problemlerde, başkalarının verdiği yardımdan faydalanır. Onun kuramı proximal zone (yakınsal gelişim alanı) ile bağlantılıdır. Ona göre, çocuğun yetişkinlerle ya da akranlarıyla yaşadığı deneyim kendi kendine yaşadığı deneyime göre öğrenmelerde daha etkilidir. Bu durumda kendi başına öğreneceğiyle yetişkinlerden ya da akranlarından öğreneceği arasındaki farktır (Bacanlı,2011,s.103).

#### **2.1.10. Sosyal Beceriler İle İlgili Yapılmış Araştırmalar**

Sosyal beceriler ile ilgili yapılan araştırmalar yurtiçinde ve yurt dışında olmak üzere iki alt başlıkta ele alınıp incelenmiştir.

##### **2.1.10.1.Sosyal Beceriler ile İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar**

Yukay'ın (2004), 'Okul öncesi dönemdeki çocukların kişilerarası ilişkilerini geliştirmeye yönelik hazırlanmış sosyal beceri eğitimi programının değerlendirilmesi' başlıklı çalışmasının sonucunda, araştırmacı tarafından kişiler arası ilişki kurma becerilerini geliştirmeye yönelik tasarlanmış etkinliklerin, okul öncesi altı yaş grubu çocuklarının akran ilişkilerini geliştirmede etkili olduğu gözlenmiştir.

Kamaraj'ın (2004), 'Sosyal Becerileri Derecelendirme Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması ve beş yaş çocuklarının atılganlık sosyal becerisini kazanmalarında eğitici drama programının etkisi' başlıklı çalışmanın sonucunda, deney grubunun kontrol grubuna oranla istatistiksel olarak daha başarılı olduğu ve beş yaş grubu çocuklarının atılganlık sosyal becerisini kazanmalarında hazırlanan eğitici drama programının etkili olduğu bulunmuştur.



Şahin ve Baç-Karaaslan'ın (2006), 'Üç-altı yaş grubu çocukların sosyal beceri düzeylerinin incelenmesi' başlıklı çalışmasının sonucunda, üç-dört yaş grubu çocukların sosyal gelişim açısından en başarılı oldukları becerilerin; müzikle dans edip şarkı söyleme, oyun sırasında diğer çocuklarla konuşma ve kendisine sunulan alanda oyun oynama becerileri olduğu bulunmuştur. Dört-beş yaş grubu çocukların en yüksek oranda başarı gösterdikleri becerilerin; gerektiği durumlarda yardım isteme, yetişkinlerin konuşmalarına katılma, en düşük oranda, gerektiğinde özür dileme ve gerektiğinde izin isteme becerilerinin yer aldığı, beş-altı yaş grubu çocukların ise en yüksek oranda başarılı oldukları sosyal becerilerin; farklı duygu durumlarını anlama ve anlatma, amaç belirleyerek yapı-inşa vb. oyun oynama ve oyunu sürdürme olduğu, en düşük oranda rol alarak ya da kukla oynatarak öykü vb. canlandırma becerisine sahip oldukları tespit edilmiştir.

Ekinci Vural'ın (2006) 'Okul öncesi eğitim programındaki duyuşsal ve sosyal becerilere yönelik hedeflere uygun olarak hazırlanan aile katımlı sosyal beceri eğitimi programının çocuklarda sosyal becerilerin gelişimine etkisi' başlıklı çalışmasında, geliştirilen aile katımlı sosyal beceri eğitimi programı ile ailelerden destek alan bir yaklaşımla okul öncesi eğitim almakta olan 6 yaş grubu çocukların temel sosyal becerilerinin desteklenmesi ve geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucunda, araştırmada aile katımlı sosyal beceri eğitimi programına katılan çocuklar ile böyle bir programa katılmayan çocukların sosyal beceri düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deney grubundaki çocukların "Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği"nin Kişiler Arası ilişkiler, Sözel Açıklama Becerileri, Dinleme Becerileri ve Kendini Kontrol Etme Becerileri alt ölçeklerinden aldıkları son test puanlarının kontrol grubunda yer alan çocukların aldıkları son test puanlarına göre anlamlı derecede arttığı görülmüştür. Sosyal beceri eğitiminin çocukların sosyal becerileri düzeylerini arttırdığına ilişkin araştırma sonuçları sosyal beceri eğitimi uygulamalarıyla göstermektedir.

Acun-Kapıkıran, Bora-İvrendi ve Adak'ın (2006), 'Okul öncesi çocuklarında sosyal beceri: Durum Saptaması' başlıklı çalışmasının sonucunda; öğretmen görüşlerine göre 4 yaşındaki çocukların 5 yaşındaki çocuklardan daha çok beceri yetersizliği gösterdiklerini ortaya çıkmıştır. Cinsiyet değişkenine göre, kız çocuklarının uyum becerilerinin erkek çocuklarının uyum becerilerinden daha düşük olduğu saptanmıştır. Ailesiyle yaşayan çocukların iletişim becerilerinin yalnız anneleri ile yaşayan çocukların iletişim becerilerinden daha iyi olduğu ortaya çıkmıştır. Okul öncesi kurumuna ikinci kez devam eden çocukların ilk kez devam edenlerden daha çok sosyal becerilere sahip oldukları kaydedilmiştir.

Baç-Karaaslan ve Şahin'in (2006), 'Üç altı yaş grubu çocukların sosyal becerilerinin incelenmesi' başlıklı çalışmanın sonuçlarında, çocukların yaş ve gelişim düzeyi dikkate alındığında kendilerinden beklenen sosyal gelişim becerilerinin birçoğunu kazandıklarını göstermiştir. 3-4 yaş grubu çocukların sosyal gelişim açısından en başarılı oldukları becerilerin; müzikte dans edip şarkı söyleme, oyun sırasında diğer çocuklarla konuşma, kendisine sunulan alanda oyun oynama becerileri olduğu bulunmuştur. 4-5 yaş grubu çocukların sosyal beceri alanlarına göre en yüksek oranda başarı gösterdikleri becerilere bakıldığında; gerektiği durumlarda yardım isteme, yetişkinlerin konuşmalarına katılma becerisinin olduğu, en düşük oranda ise "gerektiğinde özür dileme" ve "gerektiğinde izin isteme" becerilerinin yer aldığı belirlenmiştir. 5-6 yaş grubu çocukların da en yüksek oranda başarılı oldukları sosyal becerilerin; farklı duygu durumlarını anlama ve anlatma, amaç belirleyerek yapı-inşa vb. oyun oynama ve oyunu sürdürme olduğu, en düşük oranda ise "rol alarak ya da kukla oynatarak öykü vb. canlandırma" becerisine sahip oldukları bulunmuştur.

Sarı'nın (2007), 'Anasınıfına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların, annelerinin çocuk yetiştirme tutumlarının, çocuğun sosyal uyum ve becerilerine etkisinin incelenmesi' başlıklı çalışmanın sonucunda, Sosyal Uyum" annenin yaşı ve babanın yaşına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. "Sosyal Uyumsuzluk" okul türü ve yaş grubuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. "Sınırlı Sosyal Uyum" okul türü, annenin eğitim durumu ve annenin çalışma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. "Aşırı Koruyucu Annelik" boyutu ile "Sosyal Uyum", "Sosyal Uyumsuzluk" ve "Sınırlı Sosyal Uyum" boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Dervişoğlu-Mavi'nin (2007), 'Okul öncesi kurumlarına devam eden 6 yaş çocuklarının, sosyal becerilerini ve problem davranışlarını etkileyen faktörlerin incelenmesi' başlıklı çalışmanın sonucunda; kız çocukların erkek çocuklarına göre sosyal beceri bölümünden daha yüksek puan aldıkları, erkek çocuklarının ise problem davranışlarından aldıkları puanların kızlara oranla daha yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Ailelerde bulunan çocuk sayısı artıkça, çocukların sosyal becerilerinin daha düşük olduğu problem davranışlarının ise daha çok görüldüğü ortaya çıkmıştır. Daha önce okul öncesi eğitim almayan çocukların, daha önce okul öncesi eğitim alan çocuklara oranla sosyal becerilerinin daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Özel eğitim kurumlarında eğitim gören çocukların sosyal becerilerinin, devlet okullarında eğitim gören çocuklara oranla daha yüksek olduğu saptanmıştır. Devlet okullarına devam eden çocuklarda problem davranışlarının özel okullarda

eğitim görenlere oranla daha çok görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Gelir seviyesi arttıkça sosyal beceri de arttığı, problem davranışların daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır.

Kurt'un (2007), 'Okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden beş-altı yaş çocuklarının sosyal uyum ve becerilerine proje yaklaşımlı eğitim programlarının etkisinin incelenmesi' başlıklı çalışmasının sonucunda, proje yaklaşımlı eğitim programlarının uygulandığı deney grubundaki çocukların sosyal uyum ve becerilerinde, Sosyal Uyum ve Beceri leği ile tüm alt faktörlerinde anlamlı bir farklılığın olduğu ortaya çıkmıştır. Çocukların sosyal uyum ve becerilerinde; cinsiyetin deney grubunda son test puanlarının sıra ortalamalarında, daha önce okul öncesi eğitim kurumuna gitme durumunun ise, ön test puanlarının sıra ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu ortaya çıkmıştır. Son test puanlarında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.

Okur'un (2008), 'çocuklar için felsefe eğitim programının altı yaş grubu çocuklarının, atılganlık, işbirliği ve kendini kontrol sosyal becerileri üzerindeki etkisi' başlıklı çalışmasında, düşünme becerilerini geliştirici eğitim programlarından biri olarak; 70'li yıllarda ortaya çıkan "ocuklar İçin Felsefe (Philosophy for Children- P4C) eğitim programının ve sosyal beceriler kapsamında yer alan atılganlık, işbirliği ve kendini kontrol becerileri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma sonucunda, ocuklar İçin Felsefe Eğitim programına katılan altı yaş grubu çocukların atılganlık, işbirliği ve kendini kontrol sosyal becerileri üzerinde ocuklar İçin Felsefe Eğitim Programı'nın etkili olduğu görülmüştür. Eğitim programının sosyal beceriler üzerinde istatistik olarak anlamlı çıkmıştır. Programın cinsiyete göre herhangi bir farklılık yaratmadığı tespit edilmiştir.

Bülbül'n (2008), '4 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin sosyal becerilerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi' başlıklı çalışmasının sonucuna göre; kız çocukların erkek çocuklara göre işbirliği, kendini ifade etme/atılganlık, özdenetim alt ölçek ve sosyal beceri leği toplam puanları daha yüksek çıkarken, erkek çocukların kızlara göre problem davranışlar leği toplam puanı ve dışsallaştırılmış davranışlar alt leği toplam puanları daha yüksek çıkmış, iselleştirilmış davranışlar alt leği toplam puanında ise iki grup arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Kardeşi olan çocukların tek ocuk olanlara göre işbirliği, özdenetim alt ölçekleri toplam puanları ve sosyal beceri leği toplam puanı daha yüksek çıkarken, kendini ifade etme/atılganlık alt ölçek toplam puanında ise iki grup arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Tek ocuk olanların kardeşi olan çocuklara göre dışsallaştırılmış davranışlar alt leği ve problem davranışlar leği toplam puanları daha yüksek çıkarken, iselleştirilmış davranışlar alt leği toplam puanında ise iki grup arasında anlamlı bir

farklılık görülmemiştir. Okul öncesi eğitim alma süresi ile anne ve baba öğrenim düzeyleri değişkenlerine göre; hem sosyal beceri ölçeği hem de problem davranışlar ölçekleri ile alt ölçek toplam puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

Karayılmaz'ın (2008), 'Anasınıfına devam eden çocukların duygusal zeka ve sosyal uyum becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi' başlıklı çalışmanın sonucunda, duygusal zeka ve sosyal uyum becerileri arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmaya katılan çocukların, Duygusal Zeka Ölçeği Toplam Puan ortalamaları, Duygusal Zeka Ölçeği alt bölümlerine (yüzler, hikayeler, anlama ve yönetme), Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği'ne Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği Toplam Puan ortalamalarına ilişkin bulgularda çocukların cinsiyet ve kardeş sayılarına göre anlamlı bir farklılığın bulunmadığı belirlenmiştir. Çocukların sosyo ekonomik düzeyleri ve doğum sıralarına göre ise anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür.

Koçyiğit ve Kayılı'nın (2008), 'Montessori eğitimi alan ve almayan anaokulu öğrencilerinin sosyal becerilerinin karşılaştırılması' başlıklı çalışmanın sonucunda, Montessori yöntemiyle eğitim alan anaokulu öğrencilerinin normal müfredata göre eğitim alan anasınıfı öğrencilerinden Sosyal İşbirliği, Sosyal Etkileşim ve Sosyal Bağımsızlık alt boyut puanlarında anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmektedir.

Günindi'nin (2008), 'Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal uyum becerileri ile anne-babalarının empatik becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi' başlıklı çalışmanın sonucunda, ebevyenlerin empatik becerileri puanları yükseldikçe, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal uyum beceri puanlarının da yükseldiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca anne babaların öğrenim düzeylerinin yüksek olması, çocukların okul öncesi eğitime devam etme süresi gibi değişkenlerin çocukların sosyal uyum becerilerini olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Elibol- Gültekin'in (2008), '5 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi' başlıklı çalışmasında, Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi okul öncesi versiyonunun öğretmen formunun 5 yaş çocukları için geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarını yapmak amacıyla gerçekleştirmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; cinsiyet, anne öğrenim durumu, okul öncesi eğitim alma süresi ve kardeş sayısı değişkenlerinin sosyal beceriyi etkilediği ortaya çıkmıştır. Baba öğrenim durumunun ise sosyal beceri açısından anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

Özbey ve Alisinanoğlu'nun (2009), 'Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların problem davranışlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi' başlıklı çalışmasının sonucunda, okul öncesi dönemdeki çocuklarda problem davranışların engellenmesi için okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların sosyal becerilerini daha çok destekleyecek eğitim programlarına ağırlık verilmesinin gerekliliği ortaya çıkmıştır.

Çimen'in (2009), 'Okul öncesi eğitim programında altı yaş grubu çocukların sosyal becerilerinin gerçekleşme düzeyi' başlıklı çalışmanın sonucunda, Okul Öncesi Eğitimi Programı sosyal becerilere yönelik amaç ve kazanımlar doğrultusunda hazırlanan etkinliklerin okul öncesi eğitim alan çocukların sosyal becerileri öğrenmelerinde etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Sosyal becerilerin uyum, çekingenlik ve iletişim alt boyutlarında çocukların öntest ve sontest puanları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur.

Kotil'in (2010), 'Okul öncesi eğitim kurumuna yeni başlayan 5 yaş çocukların sosyal duygusal uyum düzeylerine annenin ebeveyn öz yeterlik algısı ile okul beklentilerine uyum düzeyinin etkisi' başlıklı çalışmasında, okul öncesi eğitim kurumuna yeni başlayan ve ebeveynin ilk çocuğu olan 5 yaş çocukların sosyal-duygusal uyum düzeylerine, annelerin ebeveyn öz yeterlik algıları ve okul beklentilerine uyum düzeylerinin etkisi ele alınması amaçlanmıştır. Araştırma sonucuna göre, kız çocukların erkek çocuklara oranla sosyal-duygusal uyum düzeylerinin daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Çalışmayan annelerin ve kendileri küçükken anaokuluna gitmiş olan annelerin çocuklarının sosyal-duygusal uyum düzeyleri farklılaşmaktadır. Ayrıca çocuğunu anaokuluna başlatma konusunda tereddüt yaşamayan, okul açıldığında öğretmene çocuğu hakkında bilgi veren, anaokuluna başlamadan önce çocuğu ile okul hakkında konuşan, çocuğunu sınıfta beklemeyi istemeyen annelerin çocuklarının sosyal-duygusal uyum düzeylerinin diğer çocuklara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Günindi'nin (2011), 'Bağımsız anaokullarına ve anasınıflarına devam eden çocukların sosyal becerilerinin değerlendirilmesi' başlıklı çalışmanın sonucunda, gerek anasınıfları gerekse anaokuluna devam eden çocukların sosyal beceri toplam puanları, sosyal işbirliği, sosyal etkileşim ve sosyal bağımsızlık alt boyut puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır.

Erlin'in (2011), 'Ebeveyn kabul reddi ile 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi' başlıklı çalışmanın sonucunda, ebeveyn red puanları arttıkça, sosyal beceri puanlarının azaldığı; ebeveyn kabul puanı arttıkça sosyal beceri puanlarının arttığı görülmüştür. Bunun dışında, ebeveyn red puanlarındaki arttıkça, problem davranışlar

alt ölçeğinden alınan puanların da artış gösterdiği sonucuna varılmıştır. Bunun dışında çocuğuna karşı sıcak, sevgi dolu, ilgili, kabullenici tutumlar sergileyen annelerin çocuklarının işbirliğine daha yatkın, kendini daha iyi ifade eden, atılgan davranışlar sergileyen, kendini kontrol etme yetisi gelişmiş, sorumluluk alabilen ve daha az problem davranışlar sergileyen dolayısıyla sosyal becerileri daha gelişmiş bireyler oldukları sonucu çıkmıştır.

Ayyıldız'ın (2011), '6 yaş (60-72 ay) çocuklarda sosyal beceri geliştirerek şiddeti önleme programının etkisi' başlıklı çalışmasının sonucunda, eğitim programının çocuklarda sosyal beceri geliştirerek şiddet davranışlarını önlemektedir.

Kuyurtar'ın (2011), 'Bilişsel temelli sosyal beceri grup eğitiminin okul öncesi yaş grubundaki etkililiğinin incelenmesi' başlıklı çalışmasının sonucunda, eğitim uygulanan deney grubunun SBDS/TE-ÖF toplam son test puanlarının ön test puanlarına göre anlamlı derecede artış gösterdiği görülmüş, ölçeğin her boyutu için anlamlı fark elde edilmiştir. Ayrıca kontrol grubunda yer alan çocukların SBDS/TE-ÖF Toplam son test puanları önt est puanlarına göre anlamlı bulunmuştur. Bunun dışında Sosyal Beceri Grup Eğitim Programı" uygulanan deney grubunun CAS Toplam son test puanlarının, ön test puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Kılıç'ın (2012), 'Televizyon izleme süresinin okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların sosyal becerileri ve anti-sosyal davranışları üzerindeki etkisinin incelenmesi: Samsun ili örneği' başlıklı çalışmanın sonucunda, daha uzun süre TV izleyen çocukların sosyal becerileri kısa süre izleyenlere göre daha yüksek düzeyde bulunmuştur. Bunun dışında; çocukların sosyal becerilerinin cinsiyete, baba öğrenim düzeyine, kardeş sayısına ve anne çalışma durumuna göre farklılaşmadığı saptanmıştır.

Özbey'in (2012), 'Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocuklarını sosyal beceri ve problem davranışlarının okul ve ev ortamına göre incelenmesi' başlıklı çalışmanın sonucunda, çocukların sosyal becerilerini okul ortamına kıyasla evde daha fazla gösterdikleri saptanmıştır. Söz konusu saptamanın aksine çocukların ev ortamında okul ortamında olduğundan daha fazla problem davranışlar sergiledikleri belirlenmiştir.

Aktaş Özkafacı'nın (2012), 'Annenin çocuk yetiştirme tutumu ile çocuğun sosyal beceri düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi' başlıklı çalışmanın sonucunda, annenin demokratik tutum alt boyut puanı ile çocuğun sosyal beceri düzeyi puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Diğer taraftan annenin otoriter, aşırı koruyucu ve izin verici tutum alt boyut puanları ile çocuğun toplam sosyal beceri düzeyi puanları arasında

istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Korelasyon analizine göre; otoriter, aşırı koruyucu, izin verici çocuk yetiştirme tutumu çocuğun sosyal beceri düzeyi ile çok düşük seviyede negatif yönde ilişkili olmuştur. Annenin çocuk yetiştirme tutumu ve çocuğun sosyal beceri düzeyinin çocuğun cinsiyetine göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakıldığında, istatistiksel olarak cinsiyete bağlı herhangi bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Özdemir'in (2012), 'Bazı değişkenler açısından okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal becerilerinin ve ailelerinin ebeveynliğe yönelik tutumları' başlıklı çalışmanın sonucunda, çocukların devam ettiği kurum türlerinin (özel ya da resmi) anasınıfları ve anaokulu sosyal beceriler alt boyutlarında sosyal bağımsızlık alt boyutu hariç diğer boyutlarda önemli bir etkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Neslitürk'ün (2013), 'Anne değerler eğitim programının 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri düzeyine etkisi' başlıklı çalışmanın sonucunda, eğitim programının çocukların sosyal becerileri puanlarını (iletişim, işbirliği, sorumluluk, empati, kendini ifade etme, grupla birlikte hareket etme, kendini kontrol etme) anlamlı düzeyde artırdığı ve bu etkinin aradan geçen 4 hafta sonunda da korunduğu bulunmuştur.

Türkoğlu'nun (2013), 'Okul öncesi dönem çocuğu olan babaların babalık rollerini algılamaları ile eşlerinden gördükleri desteğin çocuklarının sosyal beceri düzeylerine etkisinin incelenmesi' başlıklı çalışmanın sonucunda, babaların babalık rolü algısının; babanın yaşı, öğrenim durumu, ilk baba olma yaşı, annenin yaşı, öğrenim durumu ve mesleği değişkenlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiği; bununla birlikte, babaların eşlerinden algıladıkları desteğin; annenin öğrenim durumu, mesleği ve babanın öğrenim durumu değişkenlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Çocukların sosyal becerilerinin ise; çocuğun cinsiyeti, yaşı, okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresi, annenin öğrenim durumu ve mesleği değişkenlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bunun dışında, babaların babalık rolü algıları ile eşlerinden gördükleri destek arasında ve babaların babalık rolü algıları ile çocuklarının sosyal becerileri arasında, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunduğu; böylelikle, babaların eş destek ölçeğinin takdir etme boyutu ile çocuklarının sosyal becerilerinden sosyal işbirliği boyutu arasında pozitif, anlamlı, düşük bir ilişki bulunduğu saptanmıştır.

Özdemir Topaloğlu'nun (2013), 'Etkinlik temelli sosyal beceri eğitiminin çocukların akran ilişkilerine etkisi' başlıklı çalışmanın sonucunda, etkinlik temelli sosyal beceri eğitimi programının çocukların akran ilişkilerini, Çocuk Davranış Ölçeği'nin alt boyutları da dikkate alındığında olumlu yönde desteklediği ortaya koyulmuştur.

Pırtık'ın (2013), 'Boşanmış ve tam aileden gelen okul öncesi çocukların sosyal beceri ve akranlarına gösterdikleri davranışsal tepkilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi' başlıklı çalışmanın sonucunda, boşanmış ve tam aileden gelen çocukların sosyal beceri puanlarının farklılaştığı belirlenmiştir. Buna ilaveten boşanma ve tam aileden gelme durumuna göre çocukların akranlarına karşı gösterdikleri davranışsal tepkilerinde anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır.

Yaşar-Ekici'nin (2013), 'Okul öncesi eğitim kurumlarındaki aile katılım çalışmalarına katılan ve katılmayan ailelerin çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışlar açısından karşılaştırılması' başlıklı çalışmanın sonucunda, okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan aile katılım çalışmalarına katılan ve katılmayan ailelerin çocuklarının sosyal beceri ve problem davranış düzeyleri, çocuğun ve ailenin özelliklerinin bir kısmına göre farklılaşmaktadır. Ayrıca, okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan aile katılım çalışmalarına katılan ve katılmayan ailelerin çocuklarının sosyal becerileri ve problem davranışları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur.

Uysal'ın (2014), 'Anne destekli, anne desteksiz sosyal beceri eğitimi alan ve almayan okul öncesi çocukların sosyal beceri düzeyleri ve benlik kavramlarının karşılaştırılması' başlıklı çalışmasında, sosyoekonomik düzeyi düşük okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 4-6 yaş çocuklarından oluşan, hem anne destekli, hem de anne desteksiz sosyal beceri eğitimi alan ve almayan toplam üç grubun, sosyal becerileri ve benlik kavramlarını eğitimin bitiminde ve kazanımların kalıcılığını test etmek amacı ile eğitimin bitiminden üç ay sonrasında incelemektir. Araştırmanın sonucunda, annelerin değerlendirmelerine göre anne desteksiz sosyal beceri eğitimi alan çocukların toplam sosyal beceri puanları, sosyal becerinin alt boyutlarından kişiler arası becerileri ve sonuçları kabul etme becerileri ile belirlenen benlik kavramı puanlarında eğitimin öncesi ve sonrasında anlamlı farklılığa rastlanmış ve artış gözlenmiştir. Bu gruba yönelik yapılan çalışmaların çocukların belirtilen özelliklerde olumlu ilerlemeye etki ettiği görülmektedir. Eğitim almayan kontrol grubundaki çocukların ise eğitimin öncesi ve sonrasında sosyal becerilerinde ve benlik kavramı puanlarında anlamlı farklılığa rastlanmamıştır.

Yener Öztürk'ün (2014), 'Okul öncesi eğitimi alan 60 ay ve üzeri çocukların sosyal beceri düzeyleri ile annelerinin çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi' başlıklı çalışmasının sonucunda, annelerin çocuk yetiştirme tutumları alt boyutlarından aşırı kontrolcü annelik, demokratik tutum ve eşitlik koruma, ev kadınlığı rolünü reddetme, karı koca geçimsizliği ve sıkı disiplin; ailenin aylık geliri, ailenin tipi, annenin yaşı, medeni hali,



öğrenim durumu ve mesleği değişkenlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermiştir. Bununla birlikte, çocukların sosyal becerilerinin; çocuğun cinsiyeti ve doğum sırası değişkenlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Ancak çocukların sosyal becerilerinin; çocuğun daha önce okul öncesi eğitim alma durumu, daha önce eğitim aldığı kurum türü, daha önce eğitim aldığı kuruma devam süresi, şuan ki okul öncesi kurumdaki yılı, şuan ki okul öncesi kurum türü ve anne- baba birliktelik durumu değişkenlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Tanrıöğen'in (2014), 'Okul öncesi dönemindeki çocukların yaşadıkları sosyo- kültürel ortamların onların sosyal becerileri ile olan ilişkisini değerlendirilmesi' başlıklı çalışmada, çocukların sosyal becerilerini öğretmen özellikleri, okul özellikleri, aile özellikleri ve cinsiyet, yaş gibi bireysel özellikler bakımından karşılaştırmayı amaçlamıştır. Araştırma sonucuna göre; çocukların yaşadıkları yerlerin onların sosyal becerisini etkilediği saptanmıştır. İl ve ilçe merkezinde yaşayan çocukların sosyal becerilerinin köy ve kenar mahallede yaşayan çocuklara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca mezuniyet derecesi, hizmet yılı, ve görev süresi gibi öğretmen özelliklerinin, çocukların devam ettiği okulun bulunduğu sosyo-ekonomik bölge, okulun yakınlarında park ve oyun araçlarının olması gibi okul özelliklerinin, anne- babanın eğitim durumu, mesleği ve aylık gelir durumu gibi aile özelliklerinin ve cinsiyet, yaş ve okulöncesi eğitim kurumlarına devam yılı gibi bireysel özelliklerin çocukların sosyal becerilerini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Tatlı'nın (2014), 'Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların anne-babalarıyla ve öğretmenleriyle olan ilişkilerinin sosyal beceri düzeylerine etkisini' başlıklı çalışmanın sonucunda, kız çocukların sosyal beceri düzeylerinin erkek çocuklardan anlamlı derecede yüksek olduğu, kardeşi olmayan çocukların kardeşi olanlara göre sosyal açıdan daha bağımsız oldukları, okul öncesi eğitime devam süresinin artmasının çocuğun sosyal bağımsızlık ve kabul becerisini olumlu yönde etkilediği saptanmıştır.

Özyürek, Bedge ve Yavuz'un (2014), 'Okul öncesi çocukların sosyal becerileri ile yakın çevresindeki yetişkin etkileşimleri arasındaki ilişki' başlıklı çalışmanın sonucunda, sosyal becerileri yeterli olan okul öncesi çocukların çocuk-ebeveyn, çocuk-okul personeli, ebeveyn-okul personeli sözel ve davranışsal etkileşimlerinin, sosyal becerileri yaşlılarından geri olanlara göre daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır.

Özyürek ve Ceylan'ın (2014), 'Okul öncesi çocuklarda sosyal becerilerin desteklenmesi konusunda öğretmen ve veli görüşlerinin belirlenmesi' başlıklı çalışmanın sonucunda, okul öncesi öğretmenleri ve veliler çocuklarda gözledikleri istedik sosyal beceriler yanında, çeşitli

nedenlerden kaynaklanan sosyal beceri eksikliklerinin de olduğunu, sosyal becerilerin geliştirilmesinde kullandıkları yöntemlerin her zaman etkili olmadığını ve bu konuda eğitim gereksinimleri olduğunu ifade etmişlerdir.

Ömeroğlu, Büyüköztürk ve arkadaşları'nın (2014), 'Okul öncesi sosyal beceri değerlendirme ölçeği anne-baba formuna ait norm değerlerinin belirlenmesi ve yorumlanması' başlıklı çalışmanın sonucunda, ölçeğin geçerliğine ve güvenilirliğine ilişkin elde edilen bulgular, çocukların sosyal beceri düzeylerini belirlemede yardımcı bir araç olarak kullanılabileceğini göstermiştir.

Sapsağlam'ın (2015), 'Anasınıfına devam eden çocuklara uygulanan Sosyal Değerler Eğitimi Programının sosyal beceri kazanımına etkisinin incelenmesi' başlıklı çalışmanın sonucunda, eğitim programının çocukların sosyal beceri kazanımında etkili olduğu ve bu etkisinin kalıcı olduğu saptanmıştır.

Göktaş'ın (2015), 'Aile katılımı ve sosyal beceri eğitimi programlarının tek başına ve birlikte 4-5 yaş çocuklarının sosyal becerileri ve anne-çocuk ilişkileri üzerindeki etkisini' başlıklı çalışmanın sonucunda, Aile Katımlı Sosyal Beceri Eğitim Programı'nın, çocuklarının sosyal becerileri (kişiler arası beceriler, kızgınlık davranışlarını kontrol etme ve değişikliklere uyum sağlama becerileri, akran baskısı ile başa çıkma, kendini kontrol etme, sözel açıklama, sonuçları kabul etme, dinleme, amaç oluşturma, görevleri tamamlama) üzerinde anlamlı düzeyde etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Üç deney grubu içerisinde sosyal beceri puan ortalamasında en yüksek düzeyde artışın olduğu grup, Aile Katımlı Sosyal Beceri Eğitim Programı'nın uygulandığı Deney Grubu3 olarak belirlenmiştir.

Parsak'ın (2015), 'Ebeveyn Tutumları İle Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Davranış Problemleri Arasındaki İlişkide Çocukların Empati Ve Sosyal Beceri Düzeylerinin Rolü' başlıklı çalışmanın sonucunda, ebeveyn tutumları ile okul öncesi dönemi çocuklarındaki davranış problemleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca bu ilişkide çocukların empati ve sosyal beceri düzeylerinin rolü incelendiğinde, baştaki ebeveyn tutumları ile davranış problemleri arasındaki ilişkinin anlamsız hale geldiği belirlenmiştir.

Karakuş-Özdemir'in (2015), '4-6 yaş grubu çocukların sosyal beceri eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri' başlıklı çalışmanın sonucunda, okul öncesi eğitimde iletişim, liderlik, sorumluluk, empati, paylaşma ve hoşgörü gibi sosyal becerilerin kazandırılması gerektiği düşüncesinde oldukları ortaya çıkmıştır. Çocukların sosyal beceri kazanmalarını etkileyen faktörlerin bireysel, çevresel ve akademik boyutlarının olduğu saptanmıştır. Öğretmenler

çocuklara, 'problem çözüme, uyum sağlama, iletişim, kendini ve duygularını ifade edebilme, kurallara uyma, katılım, liderlik, empati, özgüven, diğer kültürleri tanıma, sorumluluk, farklılıklara saygı gösterme, kendini kontrol etme, sıra bekleme, hakka riayet etme, paylaşma, nezaket kuralları' sosyal becerilerini kazandırırken zorlandıkları tespit edilmiştir.

Alkış'ın (2015), ' Ebeveyn tutumları ile okul öncesi dönem çocukların empati ve sosyal beceri düzeylerinin rolü' başlıklı çalışmanın sonucunda, ebeveyn tutumları ile okul öncesi dönemi çocuklarındaki davranış problemleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ayrıca bu ilişkide çocukların empati ve sosyal beceri düzeylerinin rolü incelendiğinde, baştaki ebeveyn tutumları ile davranış problemleri arasındaki ilişkinin anlamsız hale geldiği belirlenmiştir.

Tanrıverdi ve Erarslan'ın (2015), 'Okul öncesi çocukların sosyal uyum ve beceri düzeyleri ile değer kazanımları arasındaki ilişki' başlıklı çalışmanın sonucunda, okul öncesi çocukların sosyal uyum ve beceri düzeyleri ile değer kazanımları arasında pozitif yönlü ilişkiler olduğu sonucuna varılmıştır. Sosyal uyumun değer kazanımını arttırdığı, sosyal uyumsuzluğun ise değer kazanımını etkilemediği tespit edilmiştir.

Gültekin- Akduman, Günindi ve Türkoğlu'nun (2015), 'Okul öncesi dönem çocukların sosyal beceri düzeyleri ile davranış problemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi' başlıklı çalışmanın sonucunda, çalışmaya katılan çocukların yaşlarının problem davranış puanlarına ilişkin ortalamalarda anlamlı bir farklılık görülürken, sosyal beceri puanlarına ilişkin ortalamalarda anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Çocukların kardeş sayıları bakımından araştırma sonuçları incelendiğinde; hem problem davranış puanlarına ilişkin ortalamalarda, hem de sosyal beceri puanlarına ilişkin ortalamalarda anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Cinsiyet değişkenine göre, kız çocuklarının sosyal beceri puan ortalamaları yüksek çıkarken; erkeklerin ise problem davranış puanları yüksek bulunmuştur. Okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresine göre, iki yıl ve üstü süredir okula devam eden çocukların sosyal becerilerinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Çocukların sosyal beceri düzeyleri arttıkça problem davranışlarının azaldığı tespit edilmiştir.

Karoğlu'nun (2016), 'Okul öncesi dönem çocuklarının gelişim özellikleri ve sosyal beceri düzeyleri' başlıklı çalışmanın sonucunda, çocukların sosyal becerilerinde yaşlarının ve cinsiyetlerinin bir farklılaştırma oluşturmadığı ortaya çıkmıştır. Çocukların yaşlarına ve cinsiyetine bağlı olarak gelişim durumlarının farklılaştığı ancak gelişimsel özelliklerin cinsiyete göre farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır.

Kılınç'ın (2016), '5-6 yaş çocukların sosyal beceri ve problem davranışları ile oyun davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi' başlıklı çalışmasında, çocukların sosyal beceri düzeyleri, problem davranışları ve oyun davranışları öğretmen görüşlerine dayalı olarak incelenerek sosyal beceri ve problem davranışların, oyun davranışlarını ne düzeyde yordadığını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın sonuçlarında;5-6 yaş çocuklarının cinsiyetlerinin onların oyun davranışlarına yönelik öğretmenlerinin görüşlerinde anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Yine bu yaş çocukların cinsiyetlerinin onların sosyal beceri ve problem davranış düzeylerine yönelik öğretmenlerinin görüşlerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğunu göstermektedir. Ayrıca, öğretmenlerinin görüşlerine göre çocuklarının oyun davranışları, sosyal becerileri ve problem davranışları arasında anlamlı ilişkilerin olduğunu göstermektedir. Özellikle sosyal oyun boyutunun sosyal becerinin tüm boyutlarıyla pozitif yönde ve anlamlı ilişkiler; problem davranışın dışı yönelim problem davranış hariç tüm boyutlarıyla ise negatif yönlü ve anlamlı ilişkiler verdiği ortaya çıkmıştır.

Sevgen'in (2016), 'Yaratıcı drama yoluyla çocuklara verilen sosyal beceri eğitiminin anaokulu çocuklarının sosyal gelişimlerine ve yaratıcılıklarına etkisi' başlıklı çalışmasının sonucunda, Yaratıcı Drama Eğitim Programı çocukların yaratıcı davranışlarını ve sosyal becerilerini olumlu yönde geliştirmektedir. Deney grubu öğrencilerinin program sonrasında Torrance Yaratıcı Düşünme Testi-Şekilsel formundan aldıkları akıcılık ve orijinallik puanları ile sosyal beceri ölçeğinden aldıkları puanlar program öncesi puanlarına göre anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Kontrol grubu öğrencilerinin puanlarında ise ön-test ve son-test arasında anlamlı farklılıklar bulunmamıştır.

Kılıç'ın (2016), 'Okul öncesi çocuklarına uygulanan sosyal beceri eğitiminin sosyal beceri düzeyleri üzerindeki etkisi ve sosyal beceri düzeyleri ile mizaç özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi' başlıklı çalışmanın sonucunda, Sosyal Beceri Eğitim Programı'na katılan çocukların son test ortalama puanlarının kontrol grubu çocukların son test ortalama puanlarına göre daha yüksek olduğu, verilen eğitimin olumlu etkisi olduğu görülmüştür. Deney ve kontrol grubundaki çocukların sosyal beceri-çekingencilik puanları ile mizacın engelleme denetimi puanları, sosyal beceri-iletişim puanları ile mizacın etkinlik seviyesi puanları, mizacın dürtüsellik puanları ile sosyal beceri-uyumsuzluk ve sosyal beceri-toplam puanları arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler ortaya çıkmıştır.

Dülger'in (2016), 'Okulöncesi eğitime devam eden 60-72 aylık çocukların sosyal beceri düzeylerinin değişkenlere göre incelenmesi (Tekirdağ ili örneği )' başlıklı çalışmanın sonucunda, çocuğun okul öncesi eğitim alma süresine ve günlük tablet kullanma süresine göre

çocukların sosyal beceri düzeyleri farklılaşmaktadır. Ayrıca; babanın yaşı, anne ve babanın öğrenim durumu, ailenin gelir düzeyi, anne tutumuna göre de çocukların sosyal beceri düzeyleri farklılaşmaktadır. Annenin otoriter tutuma sahip olması çocuğun iletişim becerilerini ve sosyal becerilerini olumsuz etkilemekte iken; annenin demokratik tutuma sahip olması çocuğun atılganlık becerilerini ve sosyal becerilerini olumlu etkilemektedir.

Pekdoğan'ın (2016), '5-6 yaş çocukların sosyal becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi' başlıklı çalışmasının sonucunda, okul öncesi eğitime devam eden 5- 6 yaşındaki çocuklar içerisinde, daha önceden okul öncesi eğitimi alan çocukların sosyal becerilerinin, almayan çocuklara göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun dışında baba eğitim seviyesi arttıkça çocukların sosyal becerilerinin arttığı belirlenmiştir. Ailelerin sosyoekonomik düzeyi ve çocukların cinsiyetlerinin de sosyal becerileri etkilediği bulgusuna ulaşılmıştır.

Kiper'in (2016), 'Anaokuluna devam eden 48-71 ay aralığı çocukların, yaratıcılık düzeyleri ile sosyal becerileri arasındaki ilişki' başlıklı çalışmanın sonucunda, Çocukların Sosyal Beceri Ölçeği alt boyutları ile TYDT şekilsel toplam puan arasında alt boyutlar bazında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu çocukların sosyal beceri düzeylerinin yükselmesinin çocukların TYDT şekilsel toplam puanlarını yükselteceği görülmektedir. Çocukların Görev Tamamlama Becerileri, Sözel Açıklama Becerileri ve Akran Baskısı İle Başa Çıkabilme Becerileri boyutlarındaki artışların çocukların şekilsel yaratıcılık boyutları üzerinde yükseltici düzeyde etkili olduğu görülmektedir. Görev Tamamlama Becerileri, Sözel Açıklama Becerileri ve Akran Baskısı ile Başa Çıkabilme Becerileri yüksek olan çocukların yaratıcılık düzeylerinin de yüksek olduğu görülmektedir. Çocukların TYDT Şekilsel toplam puanları ile cinsiyet, anne- baba eğitim düzeyi, anne- baba yaşı, kardeş sayısı ile şekilsel toplam puan arasında anlamlı bir ilişki olmadığı ancak; çocukların yaş, anne baba birliktelik durumu, aile aylık gelir düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Karaman'ın (2016), 'Okul öncesi dönemde sosyal ve duygusal alana yönelik olarak hazırlanan sosyal beceri eğitimi modülünün etkililiğinin incelenmesi' başlıklı çalışmanın güvenilirliğinin artırılması açısından iki ölçek kullanılmıştır. Bu ölçekler; Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (SBDÖ) ve Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBED)'dir. Araştırmanın sonucunda, ebeveyn ve öğretmen kanısına dayalı olarak doldurulan SBDÖ ve OSBED Ölçeği sonuçları birbiriyle tutarlı çıkmıştır. Sosyal Beceri Eğitimi Modülü uygulanan grubun son test puanlarının, kontrol grubunda yer alan çocukların son test puanlarına göre anlamlı derecede artış gösterdiği görülmüştür. Ayrıca her iki grubun

öğretmenine uygulanan Sosyal Beceri Envanteri sonuçlarına göre öğretmenlerin sosyal beceri yönünden benzer özelliklere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deney ve kontrol grupları arasındaki bu farkın deney grubuna uygulanan Sosyal Beceri Eğitimi Modülü'nden kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kaya'nın (2016), 'Yaşam becerileri programının (YBP) 4 yaş çocukların problem davranışlarına ve sosyal becerilerine etkisi' başlıklı çalışmanın sonucunda, yaşam becerileri programı çocukların sosyal becerilerini, sosyal işbirliği, sosyal etkileşim ve sosyal bağımsızlık ve sosyal kabul becerileri puan ortalamalarını anlamlı düzeyde artırmaktadır. Ayrıca yaşam becerileri programı uygulanan çocukların dışa yönelim problem davranış, içe yönelim problem davranış, antisosyal davranış ve benmerkezci davranış puan ortalamalarında anlamlı düzeyde düşüş görülmüştür.

Gülleci'nin(2017), '4-5 yaş çocukların sosyal beceri ve problem davranışlarının annelerin okul öncesi eğitime katılımları açısından incelenmesi' başlıklı çalışmasının sonucunda, annelerin ev temelli katılım düzeylerine göre çocukların sosyal işbirliği ve sosyal etkileşim puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Sosyal bağımsızlık puan ortalamaları arasında ise anlamlı farklılık bulunmamıştır. Annelerin okul temelli katılım düzeylerine göre çocukların sosyal işbirliği, sosyal etkileşim ve sosyal bağımsızlık puan ortalamalarında anlamlı düzeyde farklılık bulunmamıştır. Annelerin okul aile işbirliği temelli katılım düzeylerine göre çocukların sosyal işbirliği, sosyal etkileşim ve sosyal bağımsızlık puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmamıştır. Annelerin ev temelli katılım düzeylerine göre çocukların dikkat problemi, saldırganlık ve içe kapanıklık problemleri puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık varken ben merkezci, kaygı problemleri puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Annelerin okul temelli katılım düzeylerine göre çocukların ben merkezci, dikkat problemi, saldırganlık, içe kapanıklık ve kaygı problemleri puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Annelerin okul aile işbirliği temelli katılım düzeylerine göre çocukların ben merkezci, dikkat problemi, saldırganlık, içe kapanıklık ve kaygı problemleri puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Gürbüz'ün(2017), 'Annelerin tutumlarına göre ana sınıflarına devam eden çocukların sosyal beceri düzeylerinin incelenmesi' başlıklı çalışmanın sonucunda, demokratik ve izin verici anne tutumlarının genel sosyal beceri puanlarına ve sosyal becerinin bütün alt boyutlarındaki puanlara olumlu etkisi vardır. Demokratik ve izin verici anneye sahip çocukların bütün alt boyutlardaki puanları anlamlı derecede daha yüksek çıkmış olup diğer anne tutumlarının

anamlı bir farklılık yaratmadığı görülmüştür. İncelenen diğer demografik değişkenlerin ise sosyal beceriler üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı ortaya çıkmıştır.

Köyceğiz'in (2017), 'Okul öncesi dönem çocuğı olan ebeveynlerin iletişim becerileri ve çatışma eğilimleri ile çocuklarının sosyal becerileri ve problem davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi' başlıklı çalışmanın sonucunda, çocukların "Sosyal Beceri Ölçeğı" toplamından aldıkları puanlar ile "Problem Davranış Ölçeğı" toplamından aldıkları puanlar arasında negatif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Liman'ın (2017), Öz düzenleme beceri eğitimi programının altı yaş grubu çocukların öz düzenleme becerilerine, sosyal duygusal davranışlarına ve sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi' başlıklı çalışmanın sonucunda, Öz Düzenleme Beceri Eğitimi Programı, altı yaş grubu çocukların öz düzenleme becerilerini, sosyal duygusal davranışlarını ve sosyal becerilerin gelişimini desteklemektedir.

Canpolat'ın (2017), 'Okulöncesi dönem çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışları ile ebeveynlerinin duygusal zeka düzeyleri ve yaşam doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi' başlıklı çalışmanın sonucunda, çocukların "Sosyal Beceri Ölçeğı"nin toplamından aldıkları puanlar ile ebeveynlerin "Duygusal Zeka Ölçeğı"nden aldıkları toplam puanlar arasında pozitif yönde anlamlı ilişki saptanmıştır. Çocukların "Sosyal Beceri Ölçeğı"nden" aldıkları puanlar ile ebeveynlerinin "Yaşam Doyumu Ölçeğı"nden" aldıkları puanlar arasından anlamlı ilişki saptanmamıştır. Çocukların "Problem Davranış Ölçeğı"nin toplamından aldıkları puanlar ile ebeveynlerin "Duygusal Zeka Ölçeğı"nden aldıkları puanlar arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki saptanmıştır. Çocukların 'Problem Davranış' ölçeğinden aldıkları puanlar ile ebeveynlerinin "Yaşam Doyumu" ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı ilişki saptanmamıştır.

#### **2.1.10.2.Sosyal Beceriler ile İlgili Yurt dışında Yapılan Araştırmalar**

Kramer ve Radey'in (1997), sosyal beceri eğitiminin kardeşler arasındaki ilişkileri geliştirmedeki etkisini ortaya koymak amacıyla yaptıkları araştırmanın sonucunda, doğrudan öğretim yaklaşımına dayalı sosyal beceri öğretiminin uygulandığı deney grubundaki kardeşlerin hedeflenen becerileri kazanım düzeyinin, kontrol grubunda yer alan kardeşlerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Oprea'nın (1997), Head Start okullarına devam eden okul öncesi çocuklarının sosyal beceri gelişimleri ile ailelerinin otoriter tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma

sonucunda otoriter aile tutumları ile çocukların sosyal beceri gelişimleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Johnson'ın (2000), okul öncesi çocukların sosyal beceri ve sosyal problem çözme stratejilerini güçlendirmek, arkadaşları ve çocuklarla ilişki kurmakta zorlanan çocukların pozitif ilişki kurmalarını sağlamak amacıyla sosyal beceri eğitim programı uygulamıştır. Araştırmada sonucuna göre; deney grubu, kontrol grubu ile karşılaştırıldığında serbest oyunlarda daha az saldırgan davranışlar sergiledikleri, ancak davranış problemleri ve sosyal becerileri deney ve kontrol grubu açısından anlamlı düzeyde farklılığa neden olmadığı bulunmuştur.

Milfort ve Greenfield'in (2002), Head Start programına katılan 5-6 yaşlarındaki Amerika, Afrika ve İspanyol kökenli 205 çocuğun, öğretmen görüşleri ve gözlemler sonucunda elde edilen sosyal beceri düzeyleri karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmalar sonucunda, hem öğretmenler hem de gözlemcilerin bulguları, oyun etkileşimi, çocukların birbirlerine yaptıkları engellemeler ve iletişim kuramama alanlarında yoğunlaşmıştır. Öğretmenler, gözlemcilere göre daha çok oyun davranışı bulmuşlardır. Gözlemciler ise, çocukların birbirlerine karşı saldırgan olan ve olmayan engellemelerine odaklanmışlardır. Bu sonuçlar, öğretmenlerin ve gözlemcilerin farklı noktalardan değerlendirme yaptıklarını ortaya koymaktadır.

Schmidt, Demulder ve Denham'ın (2002) yaptıkları çalışmada, anaokuluna giden üç-beş yaşları arasındaki çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini incelemişlerdir. Sonuçta, kendini daha az güvende hisseden çocukların daha saldırgan, kaygılı ve anaokulunda sosyal yeterliliklerinin daha düşük olduğu bulunmuştur.

McClelland ve Morrison'un (2003) okul öncesi çocukların, öğrenmeye bağlı sosyal becerilerin ortaya çıkarılmasını amaçlamış, öğrenmeye dayalı sosyal becerilerin bağımsızlık, sorumluluk, öz denetim ve işbirliği olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırma sonucunda, okul öncesi çocukların öğrenmeye bağlı sosyal becerilerinin istatistiksel açıdan anlamlı değişiklik göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Denham vd.(2003) yaptıkları çalışmada okul öncesi dönemde bulunan üç-beş yaşları arasındaki duygularını düzenlemesini, duygularını ifade etmesini ve duygularının farkında olmasını ve sosyal yeteneklerini değerlendirmiş ve duygusal yeteneğin sosyal yeteneğe nasıl dönüştüğünü incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda, anaokuluna devam eden çocukların iletişim sırasında mutlu, üzgün veya kızgın ifadelerini kullanarak duygularını ifade ettikleri, bunun da sosyal etkileşimi artırdığı ortaya çıkmıştır. İletişimi güçlendirdiği ve sosyal



yetenekleri etkilediği ortaya konulmuştur. Çocuklara duyguların öğretiminin antisosyal karşılık yerine sosyal karşılık verme yönünde faydalı olabileceği belirtilmiştir.

Mastow'un (2004), okul öncesi dönemde gerçekleştirilen çalışmaya 299 çocuk (%45.5 erkek, %54.5 kız) katılmıştır. Üç yıl süren boylamsal çalışmada cinsiyet değişkeninin kızlar lehine sosyal beceriler üzerinde etkili olduğu gözlenmiştir. Erken yaşta fark edilen sosyal beceri eksikliğinin öğretmenler tarafından uygun önlemlerle zayıf akran ilişkilerine neden olmadan çözülebileceği araştırmada izlenmiştir. Erken kazanılan sosyal becerilerin daha sonraki sosyal becerilerin temeli olduğu belirtilmiştir.

Eisenberg vd (2005), okul öncesi dönemdeki çocukların duygusallık ve düzenleme boyutları ile sosyal beceriler arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, yapıcı başa çıkma becerisinin ve kontrolü elinde tutmanın erkek çocukların sosyal becerileri ile olumlu yönde ilişkili olduğu, kaçma davranışı ve duygusal yoğunluğun ise hem kız hem de erkek çocukların sosyal becerileri ile olumsuz yönde ilişkileri olduğu görülmüştür.

Park ve Cheah (2005) yaptıkları çalışmada, Koreli annelerin okul öncesi dönemdeki çocuklarının cinsiyetinin bir işlevi olarak üç sosyal becerinin (başkaları ile paylaşma, akranlarla olumsuz duyguları kontrol etme ve başkalarına yardım etme) ileriye dönük sosyalizasyonuna ilişkin düşüncelerini incelemiş ve annelerin sosyalleşme hedeflerini, niteliklerini ve paylaşım, duygusal kontrol ve yardımlaşmaya ilişkin sosyal becerilere yönelik sosyalleşme stratejilerini belirlemişlerdir. Araştırma sonucunda; üç sosyal beceriyi geliştirmeye yönelik stratejilerden model alma stratejilerini uygulama eğiliminde olduklarını ve davranışlara yardımcı olma konusunda, uygun davranışları ödüllendirmenin direktif ya da otorite kurma stratejilerinden daha uygun olduğuna inandıklarını ortaya koymuştur. Paylaşma ve yardımlaşmanın, olumsuz duyguları kontrol etmekten daha önemli algılandığını, paylaşma ve yardımlaşma becerileri açısından anneler erkek çocukları için gelişimsel nedenler, kız çocukları için ahlaki nedenler öne sürdükleri ortaya çıkmıştır.

Walker'ın(2005), okul öncesi dönemdeki çocukların akran ilişkili sosyal yeterlik ve bilişsel gelişimleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Elde edilen bulgulara göre, bilişsel gelişim puanlamasında kız çocuklar erkek çocuklardan, dört-beş yaş grubu çocuklar ise üç-dört yaş grubu çocuklardan daha yüksek puan almışlardır. Çocukların sosyal yeterlikleri cinsiyet ve yaşa göre incelendiğinde, büyük erkeklerin küçük erkeklere göre daha uyumsuz, saldırgan ve yıkıcı davranışlar sergilemeye daha çok yatkın olduğu ve daha az utangaç ve çekingen davranışlar gösterdiği, kızlarda ise bu farkın belirgin olmadığı görülmüştür. Erkeklerde de bilişsel yetenek ve uyumsuz, saldırgan ve yıkıcı davranışlar arasında anlamlı pozitif bir ilişki

görülürken, bilişsel yetenek ile utangaç ve çekingen davranışlar arasındanegatif bir ilişki saptanmıştır.Kızlarda bilişsel yetenek ve uyumlu davranışlar arasında anlamlı pozitif bir ilişki olduğu ve kızların daha uyumlu davranışlar sergilemeye yatkın oldukları belirlenmiştir. Erkeklerde de bilişsel yetenek ve uyumsuz, saldırgan ve yıkıcı davranışlar arasında anlamlı pozitif bir ilişki görülürken, bilişsel yetenek ile utangaç ve çekingen davranışlar arasındanegatif bir ilişki saptanmıştır.

Domitrovich, Cortes ve Greenberg'ın (2007), çocukların sosyal duygusal becerilerinin geliştirilmesi: Okul Öncesi PATHS (Alternatif Düşünme Stratejileri Programı) Programı'nın değerlendirilmesi başlıklı araştırmasında, okul öncesi dönem çocuklarının sosyal duygusal becerilerini geliştirmek ve problem davranışlarını azaltmak için tasarlanan evrensel PATHS (Alternatif Düşünme Stratejilerinin Desteklenmesi Programı) sosyal duygusal öğrenme programının etkisini incelemiştir. Araştırma sonuçları, PATHS programının çocukların sosyal becerileri ve duygusal becerilerini geliştirmede etkili bir program olduğunu göstermiştir.

Abdi'nin (2010), İranlı anaokulu çocuklarının sosyal beceri, problem davranışları ve akademik yeterliliği üzerinde cinsiyet farklılıklarını araştırmıştır. Araştırma sonuçları, kızların sosyal beceri ve akademik yeterlilik puanlarının erkeklerden daha yüksek olduğunu göstermiştir. Dışsallaştıran davranışlar ve Hiperaktivite problem davranışlarında ise erkeklerin kızlardan daha yüksek puan aldığı saptanmıştır. İçselleştiren davranışlarda ise cinsiyete göre anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur.

Choi ve Md-Yunus'un (2011) yaptıkları çalışmada "Sosyal-Bilişsel Sosyal Beceri Eğitimi"nin çocukların sosyal beceri düzeyleri üzerine etkisini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, çalışmaya katılan yetersiz sosyal becerilere sahip olan çocuklardan 4'ünde pek çok alanda (olumlu oyun oynama becerileri, paylaşma, yardım isteme, problem çözme, oyun kurma gibi) olumlu yönde anlamlı değişimler olduğu tespit edilmiştir.

## **2.2. Okul Öncesi Dönemde Problem Davranışlar**

Bu bölümde, problem davranışın tanımı, problem davranışların sınıflandırılması ve problem davranışlara neden olan faktörler ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

### **2.2.1.Problem Davranışın Tanımı**

Literatürde problem davranış ile ilgili pek çok tanım bulunmaktadır.

Problem davranışlar, çocuklarda ve yetişkinlerde görülen karmaşık duygusal ve davranışsal sorunlar grubu için kullanılan bir terimdir. Birçok kaynakta, davranış sorunları, davranış bozuklukları başlığı altında rastlanır (Bakırcıoğlu,2012,s.232).

Gelişim evrelerinin getirdiği doğal zorluklara yakın çevrenin olumsuz etkileri katıldığında, çocukta bunlara tepki olarak çoğunlukla duygusal düzeyde bozukluklardır (Yavuzer,2012,s.228).

Bir başka tanım olarak davranış bozukluğu, çocuğun çeşitli ruhsal ve bedensel nedenlere bağlı iç çatışmalarını davranışlarına aktarılması sonucu ortaya çıkmaktadır (Yaşar,2013,s.15).

Davranış bozuklukları, çocuğun çeşitli ruhsal ve bedensel nedenlere bağlı olarak, iç çatışmalarını davranışına aktarılması sonucu ortaya çıkar. Başka bir ifadeyle, bu çocukların çevreleriyle ilişkileri sürekli olarak gergin ve sürtüşmelidir ( Yörükoğlu,2011,s.287-288).

### **2.2.2. Davranış Probleminin Sınıflandırılması**

Çocukların gelişim dönemlerinde karşılaştıkları zorluklar eğer beklenen sürede geçmez veya ilerleyen yaşlarında devam ederse, uyum ve davranış bozuklukları ortaya çıkmaktadır (Öz,2003,s.24).

Davranış problemleri genel olarak dışa yönelim ve içe yönelim davranış problemi olmak üzere ikiye ayrılmıştır.

#### **2.2.2.1. Dışa Yönelim Problem Davranışlar**

Dışa yönelim davranış problemleri; antisosyal davranışlar, saldırganlık ve aşırı hareketlilik gibi düşük özdenetimin bir unsuru olarak kendisini göstermektedir (Merrell, 2001, s.2).

**Saldırganlık:** Saldırgan çocuk, ruhsal sorunları nedeniyle, yaşlıları ve genel olarak çevresiyle uyumlu ilişkiler kuramayan çocuktur. Aşırı geçimsizdir. İlişkileri gergin ve sürtüşmelidir. Parlamaya hazırdır, kavgacıdır. Tepkileri ölçsüz ve durumla orantısızdır. Öfkesini yenemez, hep kendini haklı çıkarma eğilimindedir. Cezalardan hiç etkilenmez veya kısmı bir süre etkilenmiş gözükürler (Yörükoğlu,2011,s,343).

Saldırgan çocuk aslında temelde güvensiz çocuktur. Çevreden iyi bir davranış beklemediği için, ilk tepkisi saldırmak olur. Aşırı saldırgan çocuk, aynı zamanda doyumsuz ve sevilmediğine inanan çocuktur (Yörükoğlu,2011,s,343).

Ebeveyn tarafından; çocuğun davranışları gereksiz yere engellemişse, davranış ve istekleri eleştirilip alay edilmişse ya da sık sık cezalandırılmışsa çocukta bu davranış bozukluğu ortaya

çıkılmaktadır (Öz,2003,s.38).Çocuğun saldırganlığı gerek kendine, gerekse çevresine yönelik olsun, onun hayatında derin izler oluşturan bir davranış bozukluğudur (Öz,2003,s.42).

**Antisosyal davranışlar:** Bir toplumun hem kendi yasalarını ve kurallarını ihlal eden hem de başkalarının haklarını ihlal eden bir davranış biçimi anlamına gelmektedir. Bu kişilerde, dürtüsellik, deneyimlerden ders almama, şiddet eğilimi, duyarsızlık ve zayıf engellenme toleransı gibi belirtiler gözükmektedir. Yine bu kişilerde, kendi türüne yönelik zarar verici davranışlarda bulunma en önemli tanı kriteridir. Toplumda oldukça yaygın olan bu rahatsızlık erkeklerde %3,kadınlarda %1 oranında görülmektedir (Lahey, Loeber, 1997, s.245; Moffitt, Caspi, 2002, s. 360)

Bu davranış bozukluğu çocuğun gelişim dönemlerine göre değerlendirilmelidir. Örneğin; 2,5 yaşında bu davranışlar normal olarak görülmektedir (Gültekin,2006,s.82). Bu tanıya sahip çocuklar, yetişkinlerin koyduğu kurallara uymayı reddederler ve inatçılık sergilerler. İtaatsiz olmanın yanı sıra, çabuk sinirlenirler, kolay ağlarlar ve çoğu zaman öfke hali içerisindeyler. Sık sık tartışma çıkarma olasılıkları yüksektir ve tartışma sırasında öfkelerini kontrol altında tutmakta zorluk yaşarlar (Babaroğlu,2011,s.127-128).

Bunun yanında benmerkezcilik de literatürde belirtilen davranış problemlerinden biridir. Benmerkezci davranış; çocukların kendilerini bir başkasının yerine koyamaması ve olaylara kendi açılarından bakmasıdır ( Atay ve Şahin, 2005, s.108).

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

İçe yönelim problem davranışlar; kaygı, korku, tedirginlik, içe kapanıklık (utangaçlık), bedensel şikâyetler ve bunalma gibi anksiyöz davranışları kapsamaktadır.

Utangaçlık (çekingenlik), çocuğun kendisine güvensizliğinin önemli bir belirtisidir. Bu çocuklar, kendilerini değersiz bulurlar, herşeyden korkarlar ve sorumluluk almazlar. Karamsar olurlar ve herkesten uzak dururlar. Bu yüzden arkadaşlık kurmaları da oldukça zor olur. Sürekli yetersizlik duygusu içindedirler (Saygılı, 2004,s.119).

Henderson ve Zimbardo (1998), utangaçlık belirtilerini; fizyolojik, bilişsel, davranışsal ve duygusal olmak üzere dört alanda ele almaktadır.

Bu alanlarla ilgili belirtiler aşağıda verilmiştir:

*1. Fizyolojik belirtileri:* Utangaçlıkla ilgili fizyolojik belirtiler arasında hızlı kalp atışı, ağız kuruluğu, soğuk soğuk terleme ya da titreme, baş dönmesi ya da baygınlık hissetme, karın

ağrıları, bireyin kendisini ya da durumunu “gerçek dışı” olarak hissetmesi, kontrolü kaybetme korkusu ya da kalp krizi geçirme korkusu sayılabilir.

2. Bilişsel belirtiler: Kendisi, olaylar ve başkalarıyla ilgili olumsuz düşünceler geliştirme, eleştirilmekten korkma ve başkalarına aptal görünme korkusu, endişe etme, mükemmeliyetçilik, özellikle sosyal etkileşimleri sonrasında, kişinin kendi kendini suçlaması, kendisinin zayıf ve başkalarının güçlü olduğuna dair olumsuz inançlar geliştirmesi sayılabilir.

3. Davranışsal (Psikomotor) belirtiler: Geri çekilme ve pasiflik, göz teması kuramama, korku duyulan ortamlardan kaçınma, alçak sesle konuşma, vücut hareketinin ya da ifadesinin çok az olması ya da abartılı şekilde gülme, konuşma akıcılığında bozukluklar, sinirli davranışlar, elle ya da yüzle oynama sayılabilir.

4. Duygusal belirtiler: Utanma ve kendi farkında lığından memnun olmama, düşük özgüven, üzgün olma hali, yalnızlık, depresyon ve kaygıdır.

İçe dönük olmanın temel nedenleri arasında; yanlış ebeveyn tutumu, çocuklara yapılan hatalı telkinler (uslu çocuk sevilir gibi), çocuğa özgüven kazandıracak ortamları engellemek ve çocuğun sosyal yaşantısının sınırlı olması ya da olmamasıdır(Öz,2003,s.86).

Kaygı (anxiyete), tanımı zor olan bir kavramdır. Korku, sıkıntı, üzüntü, acizlik, başarısızlık duygusu, yargılanma ve sonucunu bilememe olarak tanımlanmıştır (Cüceloğlu, 2011, s.276).

Sullivan’a göre kaygının nedenleri arasında en önemli etken çocuğun yetişmesinde etkili olan kişilerdir. Anneden çocuğa bulaşıcı kaygı empati yolu ile geçer. Tutarsızlık, çocuğun ilk toplumsallaşma deneyimleri, hatalı tutumlar ve cezaya eşlik eden itici anne baba tutumları çocukta kaygının oluşmasına neden olur(Yanbastı, 1990, s.127).

### **2.2.3.Problem Davranışa Neden Olan Faktörler**

Çocukta problem davranışları ortaya çıkaran nedenler birkaç grupta toplanmıştır. Bunlar; soyaçekim, fiziksel nedenler, temel ihtiyaçların doyurulamaması, çevresel ve sosyo-ekonomik nedenler ve hatalı ebeveyn tutumlarıdır.(Öz,2003,s.113-127; Bakırcıoğlu, 2013,s.275).

*Soyaçekim*:Son yıllarda yapılan araştırmalar göstermiştir ki, çocuğun davranış ve uyum bozukluğunda soyaçekim arasında güçlü bir ilişki bulunmamıştır. Fakat, bazı ruhsal rahatsızlıkların genlerle, çocuğa geçtiği ortaya çıkmıştır. Davranış bozukluğuna sebep olan bazı iç salgı bezlerindeki bozuklukların, çocuğa anne ya da babasından genetik olarak

geçebileceği söylenmektedir. Bununla birlikte, ebeveyn tutumu sayesinde çocuğun kalıttan gelen davranış bozukluklarına olan meyili engellenmektedir.

*Fiziksel Nedenler:*Çocuktaki bedensel özörlere( şaşılık, topallık, aşırı şişmanlık gibi) karşı çevrenin olumsuz tavrı, çocukta büyük ruhsal bunalıma girmesine ve uyumsuzluk göstermesine neden olmaktadır.

Çocuk bir rahatsızlık geçirmekteyse ise uyumsuz davranışlar gösterebilmektedir.

Bir hayvan tarafından ısırılmak, trafik kazası geçirmek, doğal afetleri yaşamak gibi olaylar, çocukta şoka sebep olmaktadır. Çocukta korku, kaygı, ağlama nöbetleri gibi davranışlara neden olmaktadır.

*Temel İhtiyaçlarının Doyurulmaması:* Temel ihtiyaçları karşılanmayan insan, gerek psikolojik gerekse fizyolojik açıdan sağlıklı yaşayamamaktadır.

Psikolojik temel ihtiyaçlarının( sevmeye ve sevilme, başarılı olma ve takdir görme, güvenme, kabul görme gibi) doyurulması, çocuğun mutlu bir çocukluk sürdürmesine neden olmaktadır. Eğer psikolojik ihtiyacı karşılanmasa da, çocuk hayatı boyunca birçok problemlerle karşılaşmaktadır. En önemlisi de, davranış ve uyum bozukluklarıdır.

*Sosyo- Ekonomik Nedenler:*Çocuğun ilk bilinçlendiği andan itibaren kendi sosyo-ekonomik yaşantısıyla, diğer insanları kıyaslarlar. Burada da çocukların davranış bozukluklarının iki uçta yaşandığı belirlenmiştir. İlki, sosyo-ekonomik düzeyleri normalin üzerinde olanlar, ikincisi de sosyo-ekonomik düzeyleri normalin altında olan çocukların davranışlarıdır. İlki, diğer yaşlılarını ve yetişkinleri aşağılarlar. İkincisi ise, nefret duyarlar.

*Hatalı Ebeveyn Tutumu:*Çocuklarda davranış bozukluğu oluşturan birçok neden arasında en baskın olanı, aile ile ilgili olanlardır. Davranış bozukluğu yaratan aile ve toplumda;

Ebeveynin, aile içi ilişkileri ve etkileşimi bozuktur. Ebeveyn, ya ilgisiz ya da aşırı ilgilidir. Ebeveyn boşanmış ya da aile parçalanmıştır. Ebeveyn, madde bağımlıdır. Çocuğa karşı baskıcı ve tutarsız bir disiplin uygulanır. Çocuğa yersiz, yanlış ve aşırı cezalandırma uygulanır. Çocuğa ilişkilerde kararsız, inisiyatifsiz davranılır. Aile işsizdir; ekonomik sıkıntı içindedir. Çocuğa okul başarısı için yardım edilemez. Çocuğun kötü arkadaşlarla vakit geçirmesi engellenemez. Çocuğa aşırı toplumsal baskı uygulanır, onun özgürlükleri kısıtlanır.

#### **2.2.4. Çocuklarda Davranışın Problemlili Sayılmasındaki Ölçütler**

Bir çocuğun davranışının problemlili sayılabilmesi için bazı ölçütler gerekir. Bu ölçütler (Karakaş,2010,s.99-100; Senemoğlu ve Subaşı Kurç,2005,s.75):

*Yaşa uygunluk:* Her gelişim döneminin normal kabul edilen davranışları vardır. Bu nedenle çocuğun içinde bulunduğu gelişim döneminin özelliklerini iyi bilmek gerekir. Ancak bir dönemin davranışları diğer gelişim döneminde de sürerse normal kabul edilmez. Örneğin; parmak emme bebeklikte normal karşılanırken, okul çağında normal karşılanmaz.

*Yoğunluk:*Normal bir davranışı kişide sıklıkla ve aşırı derecede de görülüyorsa anormal sınıflamasına girer. Örneğin; 5 yaş çocuğunda öfke ve huysuzluk doğarken, bu davranış başkasına fiziki zarar verme şekline dönüşürse, davranış bozukluğu kategorisine girer.

*Süreklilik:*Davranışın sıklığı yanı sıra sürekliliği de göz önüne alınmalıdır. Örneğin; ailede çok sevdiği kişinin bir süre evden ayrılması istenmeyen davranışın(alt ıslatma) bir süre için ortaya çıkmasına neden olabilir. Davranış, sevilen kişi dönmesiyle normale dönecektir. Çocuk davranışı çok sık yapıyor ve bu süreklilik gösteriyorsa üzerinde durulmalıdır.

*Cinsel rol beklentileri:* Erkeklerde kızlara oranla daha saldırgan olmaları beklenirken, davranışları ile erkeklere benzer saldırgan davranan kızların davranışları normalden sapan davranış kategorisine girer.

## **2.2.5. Problem Davranış İle İlgili Araştırmalar**

Problem davranış ile ilgili yapılan araştırmalar yurtiçinde ve yurt dışında olmak üzere iki alt başlıkta ele alınıp incelenmiştir.

### **2.2.5.1.Problem Davranış ile İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar**

Kapçı'nın (1998), 'Okul Öncesi Davranış Ölçeği (ODÖ)'nin Türk çocuklarına uyarlanması ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi' başlıklı çalışmasında;ölçeğin Türkiye'deki anaokullarında uygulanabilirliği, duygusal-davranışsal sorunların görülme sıklığı, çocuğun yaşı, cinsiyeti, anaokulu tipi, öğretmenlerin deneyim ve eğitim düzeyi, öğretmenlerin çocukları tanıma süresi ve çocuğun gittiği anaokulu tipi-cinsiyet değişkenleri ile duygusal ve davranışsal sorunla arasında bir ilişki olup olmadığı araştırmıştır. Çalışmanın sonucunda, devlet anaokulundaki erkek öğrenciler devlet anaokulundaki kız ve özel anaokulundaki kız ve erkek öğrencilerden daha fazla duygusal- davranışsal sorunlar gösterdiği ortaya çıkmıştır. Lise mezunu öğretmenlerin sınıfındaki öğrenciler üniversite mezunu öğretmenlerin sınıfındaki öğrencilerden daha fazla duygusal-davranışsal sorunlar gösterdiği ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin çocuğu tanıma süresi arttığında çocuğun duygusal-davranışsal sorun gösterme olasılığının arttığı ortaya çıkmıştır.

Kandır'ın (2000) 'Öğretmenlerin beş-altı yaş çocuklarında görülen davranış problemlerine ilişkin bilgi ve tutumları' başlıklı çalışmasındaki bulgulara göre, öğretmenlerin % 87.2'sinin bu konudaki bilgilerinin yetersiz olduğu, % 42.4'ünün çocuklarda saldırganlık davranış problemine daha çok rastladıkları, % 74.4'ünün bu çocuklarla kendilerinin ilgilendiği, % 53.1'inin aile ile işbirliği yaptığı, % 85.2'sinin bu konuda bilgilerinin yetersizliği nedeniyle güçlük çektikleri ortaya çıkmıştır.

Bulut'un (2000) tarafından 'Altı yaş çocuklarında davranış problemleri ile anne ve öğretmenlerin uyum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi' başlıklı çalışmasının sonucunda; erkeklerin içe yönelim puanı ile kızların genel davranış sorunları puanlarına ait ortalamaların diğerlerine göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Anne yaş değişkeninin davranış sorunları bağlamında etkili olduğu fakat baba yaş değişkeninin davranış sorunları puanlarında anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır. 6 yaş grubu çalışmayan annelerin çocuklarının davranış sorunu puanlarının çalışan annelerin çocuklarına oranla daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Kargı ve Erkan'ın (2004), 'Okul öncesi dönem çocuklarının sorun davranışlarının incelenmesi' başlıklı çalışmasının sonuçlarına göre; anne ve öğretmenden alınan görüşler kıyaslandığında, anneler öğretmenlere göre çocuklarında daha fazla sorun olduğunu bildirmişlerdir. Anneler; Toplam Problem de, İçe Yönelim ve Dışa Yönelim boyutlarında kızlarda daha fazla sorun davranış bildirmişlerdir. Öğretmenler ise, Dışa Yönelim de kızlarda erkeklere oranla daha fazla sorun davranış bildirmişlerdir. Yaş değişkenine göre, anneler çocuklarını farklı değerlendirmemişken, öğretmenler 5 yaş grubunun 4 yaş grubuna göre daha sorun davranış taşıdığını belirtmişlerdir.

Kanlıkılıçer'in (2005), ' Okul öncesi davranış sorunlarını tarama ölçeği: Geçerlik güvenirlik çalışması' başlıklı çalışmasında, okul öncesi dönem çocuklarının davranış problemlerinin belirlenebilmesi amacıyla, ODST ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanarak, davranış problemlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda ise, ODSTÖ ölçeğinin Kavgacı - Saldırgan Olmak alt boyut puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Endişeli /ağlamaklı olmak alt boyutu puanının cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır. Aşırı hareketli/ dikkatsiz olma puanlarının cinsiyet değişkenine göre erkeklerin lehine farklılaştığı ortaya çıkmıştır.

Poyraz ve Özyürek'in (2005), 'Okul öncesi 5-6 yaş çocukların problem davranışları ve ebeveyn disiplin yöntemlerinin incelenmesi' başlıklı çalışmasında, anne-babalarının uyguladıkları disiplin yöntemleri ve bu yöntemlerin çocukların problem davranışlarının



çözümünde etkili olup olmadığı araştırılmıştır. Sonuç olarak; çocuklarda problem oluşturan çeşitli davranışlar belirtilmekle beraber ebeveynlerin bir davranışın problem olup olmadığına karar vermede, problem davranışların azaltılmasında veya ortadan kaldırılmasında doğru tutum şeklini bilme ve uygulamada kendilerini yetersiz hissettikleri görülmüştür.

Seven'in (2007) 'Ailesel faktörlerin altı yaş çocuklarının sosyal davranış problemlerine etkisi' başlıklı çalışmasının sonucunda, sosyal davranış problemleri cinsiyet, kardeş sayısı, annenin çalışma durumu ve ailenin sosyo-ekonomik durumuna göre anlamlı farklılıklar göstermiştir. Alt faktörler incelendiğinde ise içselleşmiş davranış problemleri annenin çalışma durumu ve kardeş sayısına; dışsallaşmış davranış problemleri de cinsiyet ve kardeş sayısına göre farklılık göstermiştir.

Şehirli'nin (2007), 'Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği'nin geliştirilmesi ve bazı değişkenlere göre incelenmesi' başlıklı çalışmada, çocuk davranışlarını değerlendirme ölçeği'ni geliştirerek, güvenilirlik ve geçerlilik düzeyini ölçmek ve Kastamonu'da yaşayan beş-altı yaş dönemindeki çocukların öğretmenleri aracılığıyla istenmeyen bazı davranışlarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın sonucu, erkek çocukların kız çocuklarına göre daha isyankar, uyumsuz ve daha çok istenilmeyen davranışlar gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Beş yaş grubundaki çocukların 6 yaş grubundaki çocuklara göre, geniş ailede yaşayan çocukların çekirdek ailede yaşayan çocuklara göre daha fazla sosyal kaygı davranışlarının olduğu ortaya çıkmıştır. Çalışan annelerin çocuklarının daha uyumsuz ve kaygılı oldukları, babası işçi olan çocukların uyumsuz davranışlarının babası öğretmen ve doktor olan çocuklara göre daha fazla olduğu, annesi ilkokul mezunu olan çocukların istenmeyen davranışlarının annesi lise ve üniversite mezunu olan çocuklara göre daha fazla olduğu, babası ilkokul mezunu olan çocukların uyumsuzluk davranışları babası lise ve üniversite mezunu olan çocuklara göre daha fazla olduğu, çocukların uyum davranışlarında, sosyal kaygılarında ve ölçek toplam puanları arasında kardeş sayısına göre anlamlı fark olduğu saptanmıştır.

Kibar'ın (2008), 'Büyükanneleriyle yetişen ve yetişmeyen 5-6 yaş çocuklarının sosyo-duygusal gelişim düzeyleri, davranış sorunları ile aile işlevlerinin değerlendirilmesi' başlıklı çalışmasının sonuçlarına göre, ailelerin işlevleri sağlıksızlaştıkça çocuklarının sosyal-duygusal uyum düzeyi azalmakta, davranış sorunları ise anlamlı bir şekilde artmaktadır. Çocukların sosyal-duygusal uyum düzeyleri azaldıkça, davranış sorunları da anlamlı bir şekilde artmaktadır. Büyükanneleri ile yetişen çocukların sosyal-duygusal uyum düzeyleri ile yalnızca anne babaları ile yetişen çocukların sosyal-duygusal uyum düzeyleri arasında ise istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır.

Uyanık-Balat, Şimşek ve Akman'ın (2008), 'Okul öncesi eğitim alan çocukların davranış problemlerinin anne ve öğretmen değerlendirilmeleri açısından karşılaştırılması' başlıklı çalışmasının sonucunda, çocuklarda davranış sorunlarının tek kaynaktan alınan bilgilerle değerlendirilemeyeceği gösterilmiş ve annelerin sorun davranış olarak algıladığı bir alanın eğitimciler tarafından sorun olarak değerlendirilmediği yada tam tersinin mümkün olduğu bu çalışma ile gösterilmiştir.

Özbey ve Alisinanoğlu'nun (2009), 'Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların problem davranışlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi' başlıklı çalışmasında, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylık çocukların problem davranışlarının çocukların cinsiyeti, kardeş sayısı, doğum sırası, okul öncesi eğitime devam etme süresi, çocuğun tam aileye sahip olup olmama durumu, anne babanın öğrenim düzeyi, anne babanın mesleği gibi değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, çocukların problem davranışlarının; çocukların cinsiyeti, doğum sırası, okul öncesi eğitime devam süresi, baba öğrenim durumu ve baba mesleğine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Çocukların problem davranışları tam aileye sahip olma durumu, anne mesleği ve anne öğrenim durumuna göre farklılık göstermediği saptanmıştır.

Ünsal'ın (2010), 'Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların sosyal duygusal uyumları ile davranış sorunları arasındaki ilişkinin incelenmesi' başlıklı çalışmasının sonucunda, çocukların sosyal uyum düzeyleri azaldıkça, çocuklarda tespit edilen davranış sorunları artmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, çocukların sosyal-duygusal uyum düzeyleri ve problem davranışları ile çocuğun yaşı, kardeş sayısı, anaokuluna devam süresi ve annenin çalışma durumu arasında anlamlı bir ilişki olmadığı ortaya çıkmıştır. Sosyal-duygusal uyum düzeyleri ve problem davranışları ile cinsiyet arasında kız çocuklar lehine olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, çocukların sosyal uyum düzeyleri azaldıkça, davranış sorunları arttığı ortaya çıkmıştır.

Dursun'un (2010), 'Okul öncesi dönemdeki çocukların davranış problemleri ile anne- baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi' başlıklı çalışmasında, okul öncesi dönemdeki çocukların davranış problemleri ile anne baba tutumları arasındaki ilişkinin belirlenmesi ve aileye ait değişkenler açısından çocuklardaki davranış problemlerinin ve anne baba tutumlarını incelemesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucunda, okul öncesi dönemdeki çocukların davranış problemlerine bakıldığında erkek çocuklarının kız çocuklara oranla daha saldırgan ve aşırı hareketli/ dikkatsiz olduğu ortaya çıkmıştır. Okul öncesi dönemdeki

çocukların davranış problemleri ile anne baba tutumları arasında düşük düzeyde bir ilişki ortaya çıkmıştır.

Alisinanoğlu ve Kesicioğlu'nun (2010), 'Okul öncesi dönem çocuklarının davranış sorunlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi' başlıklı çalışmasında, okul öncesi dönem çocuklarının davranış problemlerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, çocukların davranış sorunları üzerinde öğretmenin yaşı, öğretmenlerin mezun oldukları okul türü, öğretmenlik statülerinin önemli bir farklılık oluşturduğu ortaya çıkmıştır. Kardeş sayısının, annenin ve babanın öğrenim düzeyinin ise çocukların davranış sorunları üzerinde önemli bir farklılık oluşturmadığı ortaya çıkmıştır.

Eratay'ın (2011), 'Okul öncesi çocuklarında davranış problemleri' başlıklı çalışmasında, okul öncesi kurumlara devam eden çocukların davranış problemlerinin çocuğun yaş, cinsiyet, doğum sırası, kardeş sayısı, ana-baba yaşı, mesleği, eğitim durumu, ailenin gelir durumu ve ailede başka yetişkinlerin olması değişkenleri ile arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucu ise; çocukların yaşları, cinsiyeti, annenin yaşı, annenin mesleği ve ailede başka yetişkinlerin varlığı ile davranış problemleri arasında ilişki bulunamamıştır. Bunun dışında, çocuğun doğum sırası ile problem davranışlardan alışkanlık bozuklukları arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır. Çocuğun kardeş sayısı ile problem davranışlardan uyum bozuklukları ve alışkanlık bozuklukları arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır. Babanın mesleği ile çocuğun davranış problemlerinden uyum bozuklukları ve korkular arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. İşsiz babalarda, ev hanımı annelerin çocuklarında problem davranışları gözükmemektedir. Annenin eğitim durumu ile çocuğun problem davranışlarında konuşma bozuklukları ve tikler arasında ve babanın eğitim durumu ile çocuğun problem davranışlarından korkular, konuşma, davranış, alışkanlık bozuklukları ve tikler arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Özbey'in (2012), 'Ebeveynlerin evlilik uyumu ve algıladıkları sosyal destek ile altı yaş çocuklarının problem davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi' başlıklı çalışmasının sonucunda, çocukların problem davranışlarıyla ebeveynlerin sosyal destek sistemleri arasında negatif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Çocukların dışa yönelim problem davranışlarıyla ebeveynlerin evlilik uyumları arasında da negatif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Çocukların problem davranışları ebeveynlerin evlenme biçimi, aile biçimi ve evlilik süresine göre değişiklik göstermemektedir.

Taner- Derman ve Başal'ın (2013), 'Okulöncesi çocuklarında gözlenen davranış problemleri ile ailelerinin anne-baba tutumları arasındaki ilişki' başlıklı çalışmasının sonucunda; davranış

problemi gösteren çocukların % 53.6'sının erkek, % 46.4'ünün kız olduğu ortaya çıkmıştır. En fazla gözlenen davranış problemlerinin, içe kapanıklık, aşırı hareketlilik ve hiperaktivite bozukluğu ve iştahsızlık olduğu ortaya çıkmıştır. Kız çocuklarında en fazla gözlenen davranış probleminin içe kapanıklık; erkeklerde ise aşırı hareketlilik ve hiperaktivite bozukluğu olduğu ortaya çıkmıştır. Aşırı koruyucu anne baba tutum düzeyi arttıkça aşırı inatçılık davranışının azaldığı, hayvan korkusunun ise arttığı; demokratik anne baba tutum düzeyi arttıkça arttıkça içe kapanıklık, parmak emme ve fobilerin arttığı; ev kadınlığını reddedici anne baba tutum düzeyi arttıkça arttıkça hayvan korkusunun arttığı; sıkı disiplinli anne baba tutum düzeyi arttıkça hayvan korkusu ve yalan söyleme davranışının arttığı ortaya çıkmıştır.

Gültekin-Akduman ve Türkoğlu'nun (2013), 'Okul öncesi dönem çocuğu olan babaların babalık rollerini algılamaları ile çocuklarının problem davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi' başlıklı çalışmasında; babanın yaşı, öğrenim durumu, mesleği, ilk baba olma yaşı ve aile tipi değişkenleri açısından babalık rolleri ile çocuklarının problem davranışları arasında farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, çocukların ihtiyaçlarının karşılanması ile sosyal becerileri kazanmaları problem davranışlarının engellenmesi üzerinde babaların önemli bir etkisi olduğunu ortaya çıkmıştır. Babaların babalık rollerini algılamaları ile çocuklarında görülen problem davranışların azaltılmasında, babanın öğrenim düzeyinin belirleyici bir unsur olduğu ortaya çıkmıştır.

Yaşar-Ekici'nin (2013), 'Okul öncesi eğitim kurumlarındaki aile katılım çalışmalarına katılan ve katılmayan ailelerin çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışlar açısından karşılaştırılması' başlıklı çalışmasında, aile özellikleri ile okul öncesi eğitime devam eden çocukların problem davranışları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırmanın sonucu ise; okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan aile katılım çalışmalarına katılan ve katılmayan ailelerin çocuklarının sosyal becerileri ve problem davranışları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Buna göre, katılan ailelerin çocuklarının sosyal becerileri, katılmayan ailelerin çocuklarına göre daha yüksektir. Katılmayan ailelerin çocuklarının problem davranışları, katılan ailelerin çocuklarına göre daha fazladır. Okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan aile katılım çalışmalarına katılan ve katılmayan ailelerin çocuklarının sosyal becerileri ve problem davranışları arasındaki ilişkiye bakıldığında ise; katılan ailelerin çocuklarının sosyal beceri düzeyleri arttıkça, problem davranışlarının azaldığı görülmüştür. Katılmayan ailelerin çocuklarının genel olarak sosyal beceri düzeyleri arttıkça, problem davranışlarının azaldığı görülmüştür.

Kızılılık-Kartal'ın (2014), 'Okul öncesi eğitim kuruma devam eden çocukların davranış sorunları ile annelerinin evlilik uyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi' başlıklı çalışmasının sonucunda; davranış sorunları açısından, erkek çocukların kız çocuklara göre daha fazla kavgacı/saldırgan ve aşırı hareketli/dikkatsiz olduğu ortaya çıkmıştır. 3 ve 4 yaşındaki çocukların, 5 ve 6 yaşındaki çocuklara göre daha fazla davranış sorunu gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca annesi çalışan çocukların annesi çalışmayan çocuklara göre de daha fazla genel davranış sorunları gösterdikleri ortaya çıkmıştır.

Tarkoçin'in (2014), 'Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-66 aylık çocukları olan ebeveynlerin çocukları ile iletişim kurma düzeyleri ve davranış sorunları arasındaki ilişkinin incelenmesi' başlıklı çalışmada, okul öncesi dönem çocukları olan ebeveynlerin çocuklarıyla iletişim kurma düzeyleri ve davranış sorunları arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek amacıyla yapılmıştır. Araştırma sonucunda; davranış problemlerinin çocuğun cinsiyeti, baba eğitim durumu, baba yaş, ailenin sosyo-ekonomik düzeyine göre; ebeveynlerin çocuklarıyla iletişimlerinin çocuğun kardeş sayısı, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, ailenin sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır. Davranış problemlerinin çocuğun kardeş sayısı, anne eğitim durumu, anne yaşına göre; ebeveynlerin çocuklarıyla iletişimlerinin de çocuğun cinsiyeti, anne yaş, baba yaşına göre anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır.

Yüksek-Usta'nın (2014), 'Okul öncesi dönem çocuklarda davranış problemlerinin anne-çocuk ve öğretmen-çocuk ilişkileri açısından incelenmesi' başlıklı çalışmasının sonucunda, 48-60 aylık çocukların anneleri ile ilişkilerinde yakınlık arttıkça çocuklarda içe yönelim davranış problemleri gösterme durumu azaldığı ortaya çıkmıştır. Çocukların anneleri ile çatışmalı ilişkilerinin artması ile içe yönelim davranış problemleri gösterme durumları da artış gösterdiği ortaya çıkmıştır. Çocuk ile anne arasındaki çatışmalı ilişki özellikle dışa yönelim davranış problemlerinin artması ile paralellik gösterdiği ortaya çıkmıştır. Çocukların öğretmenleri ile olan yakın ilişkileri arttıkça, içe yönelim ve dışa yönelim davranış problemleri gösterme durumları azaldığı ortaya çıkmıştır.

Yaşar-Ekici'nin (2014), 'Aile özellikleri ile okul öncesi eğitime devam eden çocukların problem davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi' başlıklı çalışmasının sonucunda, okul öncesi eğitime devam eden çocukların problem davranışları ile çocukların anaokuluna devam etme süresi, yaşı; annenin yaşı, mesleği, çalışma durumu; babanın eğitim durumu, mesleği, çalışma durumu, ailenin ekonomik durumu ve ailedeki çocuk sayısı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı ortaya çıkmıştır. Bundan farklı olarak okul öncesi eğitime devam eden çocukların

problem davranışları ile çocuğun cinsiyeti ve annenin eğitim durumu arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Gözübüyük'un (2015), 'Okul öncesi dönem çocuklarında davranış sorunlarının anne-baba tutumu ve öz kontrol ile ilişkisinin incelenmesi' başlıklı çalışmasında, okul öncesi eğitime devam eden çocukların anne-babalarının çocuk yetiştirme tutumunun çocuklarda öz-kontrol ve davranış sorunları arasındaki doğrudan etkilerini ve dolaylı anne-baba tutumlarının öz-kontrol aracılığı ile davranış problemleri üzerinde oluşan dolaylı etkisini incelemek amaçlamıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, olumlu anne-baba tutumu ile öz-kontrol arasında pozitif, davranış sorunları ile negatif ve öz-kontrol ile davranış sorunları arasında negatif ilişkilerin olduğu ortaya çıkmıştır.

Çetintaş'ın (2015), '5 yaş çocuklarında görülen davranış problemleri ile annelerin çocuklarına uyguladıkları disiplin yöntemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi' başlıklı çalışmasının sonucunda, anne tutumları ile çocukların davranış problemleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır. Demokratik anne tutumu davranış problemlerinin azalmasına neden olurken, otoriter ve aşırı koruyucu anne tutumu ise çocukları olumsuz yönde etkileyerek davranış problemlerinin artmasına neden olduğu ortaya çıkmıştır. Çocukların davranış problemlerini etkileyen diğer faktörlere bakıldığında davranış problemlerinin cinsiyet farklılıklarına göre değiştiği, erkek çocukların kız çocuklarına göre daha fazla davranış problemi gösterdiği, anne babanın eğitim seviyesinin yükseldikçe çocukların davranış problemlerinin azaldığı, annenin çalışma durumunun çocuklar üzerinde etkili olduğu, çalışan annelerin çocuklarının davranış problemlerinin daha az olduğu ve anne babası eğitim alanında çalışan çocukların dikkat problemleri- toyluk, motor gerilim- aşırılık puanlarının diğer mesleklerde çalışanların çocuklarına göre daha düşük olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Çocukların davranış problemlerinin kardeş sayısı, doğum sırası, anne babasının yaşı, aile ile beraber yaşayan bir yakının varlığından etkilenmediği ortaya çıkmıştır.

Sop'un (2016), 'Ebeveyn tutumları, davranış problemleri ve okula hazır bulunuşluk arasındaki ilişkinin öz düzenlemenin aracılık etkisi ile incelenmesi' başlıklı çalışmasının sonucunda, çocukların endişeli/ağlamaklı olma davranışının dikkat/dürtü kontrol becerilerini negatif yönlü etkilediği, çocukların dikkat/dürtü kontrol becerilerinin de çocukların okula hazır bulunuşluklarını pozitif yönde etkilediğini ortaya çıkmıştır.

Çebi'nin (2017), '60-72 aylık çocukların davranış sorunlarını ve kendilik algılarını etkileyen faktörlerin incelenmesi' başlıklı çalışmasının sonucunda, kavgacı-saldırgan alt boyutunda, aşırı hareketli- dikkatsiz olma alt boyutunda ve ölçeğin tamamında erkek çocukların davranış

sorunları puanları, kız çocuklarının puanlarından yüksek çıkmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre 60-72 aylık çocukların davranış sorunları ile kendilik algıları arasındaki ilişki incelendiğimizde, istatistiksel açıdan anlamlı ilişkiler olduğu ortaya çıkmıştır. Çocukların davranış sorunlarının anne babanın çalışma durumuna göre anlamlı bir ilişki ortaya çıkmamıştır.

### **2.2.5.2.Problem Davranış ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar**

Shaw, Winslow, Owens, Vondra, Cohn ve Bell'in (1998), düşük sosyoekonomik düzeydeki çocukları okul öncesi dönemlerinden ergenlik dönemlerine kadar incelemiştir. Sonuçlar bu çocuklardan % 50'sinin okul öncesi dönemde gösterdiği davranış problemlerini ergenlik çağlarına kadar sürdürdüğü ortaya çıkmıştır.

Amato ve Rivera'nın (1999), baba katılımı ile çocukların davranış problemleri arasındaki ilişkiyi araştırılmıştır. Araştırma sonucunda, pozitif baba katılımının çocuklarının davranış problemleriyle anlamlı derecede negatif ilişkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Weis, Goebel, Page, Wilson ve Wards'ın (1999) "Amerika Birleşik Devletleri'nde yaşayan Latin Kökenli okul öncesi dönem çocuklarının davranış ve duygusal problemlerinde kültürel ve ailesel etkiler" başlıklı çalışmasının sonucunda, cinsiyet değişkeni arasında önemli farklılıklar olmadığı; göçün çocukların davranışlarını olumsuz yönde etkilediği ve çekingenlik, depresyon ve kaygı gibi içsel davranışların kalıtımla ilgili olduğu, çocuklarda dışsal davranış sorunlarından saldırganlık ve yıkıcı davranışların olduğu ortaya çıkmıştır.

Zupanéié, Gril ve Kavéié'nin (2000), yaşları 2 ile 6 arasında değişen 95 çocuğun davranış problemleri ile çeşitli değişkenler açısından ilişkileri araştırılmıştır. Araştırma sonucunda, davranış problemleri ile yaş ve cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı ortaya çıkmıştır.

Sourander'in (2001), 'Finlandiya'da üç yaşındaki çocukların davranışsal ve duygusal sorunlarını incelemek için bir araştırma yapmıştır. Sonuçta; erkeklerin kızlara göre, "kendi eşyalarına zarar verme", "işbirliği yapmama", "kavga", "insanlara saldıрма", "başkalarının eşyalarına zarar verme", "vurma" maddelerinden daha yüksek puanlar aldığı, kızların ise "baş ağrısı", "ağrı", "hislerin kolaylıkla incinmesi" maddelerinden daha yüksek puanlar aldıkları ortaya çıkmıştır.

Marshall, English ve Stewart'nın (2001), baba veya baba figürünün varlığı ve baba çocuk ilişkisinin niteliğinin, çocukların problem davranışları üzerindeki etkisini araştırılmıştır. Araştırma sonucunda, baba veya baba figürünün varlığı veya yokluğu durumunun, dört yaş

çocuğunun davranış problemlerinde daha az etki oluşturduğu, baba veya baba figürüyle kurulacak ilişki sonucu altı yaş çocuklarında düşük düzeyde saldırganlık ve depresyon durumları gözleneceğini belirtilmiştir.

Querido et al., (2002), Afroamerikanlı çocukların davranış problemleri ve ebeveyn stillerini araştırılmıştır. Araştırmanın sonucu; ebeveyn tutumları ile problem davranışlar arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Otoriter ve izin verici ebeveyn tutumuna sahip ailelerin çocuklarının, demokratik ailelerin çocuklarına göre daha fazla saldırgan davranışlara sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Profeta'nın (2002), çocuğun davranış problemleriyle ebeveyn çatışmasını algılayışı arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, çocukların davranış problemleri ile çocuğun ebeveyn çatışmasını algılayışı arasında anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır. Çocukların ebeveyn çatışmasını yüksek düzeyde algılaması, davranış problemlerine sahip olma olasılıklarını arttırdığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Lansford ve arkadaşları'nın (2002), 12 yıllık boylamsal çalışmada ergenlerdeki akademik, davranışsal ve psikolojik problemler üzerindeki kötü muamelenin süreli etkisini araştırmışlardır. Araştırmanın sonuçlarına göre, kötü muameleye uğrayanlarda; saldırganlık, kaygı, depresyon, asosyallik, postravmatik stres düzensizliği sendromu, sosyal ve zihinsel problemlere sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, ergenlikteki psikolojik ve davranışsal problemler çocukluk döneminde yaşanan olumsuz muameleye dayandığı ortaya çıkmıştır.

Huaqing Qi ve Kaiser'in (2003), "düşük gelirli ailelerin okul öncesi kurumuna devam eden çocuklarının davranış problemleri" adlı çalışmada, davranış problemlerini sosyo-ekonomik düzeyle ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Düşük sosyo-ekonomik düzeyde olan çocuklarda daha fazla davranış sorunu olduğunu ortaya çıkmıştır.

Galboda, Prince ve Scott'un (2003), "okul öncesi çocukların problem davranışları ve anne-çocuğun birlikte yaptıkları aktiviteler" başlıklı çalışmanın sonucunda, anne çocuğun birlikte yaptıkları aktivitelerle, çocukların problem davranışlarında azalma olduğu tespit edilmiştir.

Keane ve Calkins'ın (2004), okul öncesi dönemdeki çocukların davranış problemleri olanların cinsiyetlerine göre akran ilişkilerini araştırmışlardır. Araştırmanın sonucunda, erkek çocuklardan düşmanca tavırları olanların ilişkilerinde, kızların da akranlarıyla oyunlarında ilişkilerinin kopuk olduğu ortaya çıkmıştır.

Kerr, Lopez, Olson ve Sameroff (2004), anne babanın disiplin yöntemleri ile 3-5 yaş çocuklarının davranış problemleri arasındaki ilişkiyi ahlaki ve cinsiyet değişkenleri açısından



inceledikleri çalışmanın sonucunda, anne babanın çocuğa karşı aşırı ilgisinin ve fiziksel şiddetin çok az olduğu ailelerde daha az davranışsal problemlerin görüldüğü belirlenmiştir. Ayrıca erkek ve kız çocuklarındaki davranış problemlerinin daha çok gelişimsel süreçle alakalı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşmışlardır.

Hyde, Else-Quest, Goldsmith ve Biesanz'ın (2004), “ Annenin çalışma durumunun çocukların davranışları ve problem davranışları üzerindeki etkisi” başlıklı çalışmanın sonuçlarına göre, 4 aylık ve 8 aylık bebeklerin davranışlarında annelerinin çalışma durumu ile çocukları konusunda endişelendikleri yönünde önemli bir korelasyon olduğu ortaya çıkmıştır. annenin çalışma durumu ile 3,5 yaş çocukların saldırganlık davranışları arasında önemli bir korelasyon olduğu ve 4,5 yaş çocukların saldırganlık davranışları ile annenin çalışma durumu arasında önemli bir korelasyon olmadığı ortaya çıkmıştır.

Prinz et al., (2004), çocuklarda dışsallaştırılmış davranış problemleri ve negatif disiplin ile çocuğun ve ebeveynin kişilik özelliklerini araştırmışlardır. Araştırmanın sonucu, ebeveynlerin ve çocukların kişilik özellikleri ile dışsallaştırılmış davranış problemleri arasında bağlantı olduğu saptanmıştır. Buna göre, ebeveynlerin ve çocukların kişilik özellikleri ile dışsallaştırılmış davranış problemleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu, ebeveynlerin duygusal dengelilik ve sorumluluk düzeyi ile dışsallaştırılmış davranış problemleri arasında ters yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, ebeveynlerin duygusal dengesi arttıkça dışsallaştırılmış davranış problemlerinin azaldığı; uzlaşılabilirlik düzeyi ile dışsallaştırılmış davranışlar arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Anselmi, Piccinini, Barros ve Lopes'in (2004), ‘Brezilya’daki okul öncesi çocukların davranış problemlerinin psikolojik belirleyici faktörleri’ başlıklı çalışmanın sonucuna göre, Çocuklarda görülen davranış sorunlarında, etnik gruplar ve cinsiyet farklılığının önemli bir etkisinin olmadığı ortaya çıkmıştır. Dışsal problemlerin içsel problemlere göre çok daha yaygın olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun dışında sosyal demografik faktörler, ailesel faktörler (annenin psikiyatrik bozukluğu), ev çevresinin niteliği, kardeş sayısı ve baba bakımı ile davranış problemleri arasında yüksek oranda korelasyon olduğu ortaya çıkmıştır.

Aunola ve Nurmi'nin (2005), anne baba tutumlarının, okul öncesi dönemdeki çocukların davranış problemleri üzerindeki etkilerini araştırdığı çalışmasının sonucunda, annelerin çocukların üzerinde yüksek düzeyde baskı ve kontrole sahip olmalarının, çocuklarda içedönük ve saldırgan davranışları arttırdığı ve yine annelerde düşük düzeyde baskı ve kontrole sahip olmalarının çocukların saldırgan davranışlarını azalttığı ortaya çıkmıştır.

Velderman ve arkadaşları'nın (2006), küçük çocuklarda görülen problem davranışlar üzerinde anne ile kurulan zayıf bağın ve çocuğa yönelik zayıf ilginin etkisi olup olmadığını araştırmışlardır. Araştırmanın amacı olarak, çocuklardaki problem davranışlar ile annelerin çocukları ile kurdukları etkileşimin etkisini ve video geribildirimini ile yapılan müdahale sonucunda annenin davranışlarındaki değişimi, bunun da problem davranışlara olan etkisini incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda, yapılan müdahalelerin problem davranışların erken dönemde önlenmesinde etkili olduğu ve müdahaleler sonucunda ailelerin çocuklarıyla daha duyarlı etkileşime girdikleri ortaya çıkmıştır.

Brown'un (2007), küçük çocuklarda görülen problem davranışları anlamak için bu davranışları zaman, mekân ve cinsiyet açısından ele almışlardır. Araştırma sonucunda; çocukların problem davranışları üzerinde sınıf içerisinde yapılan mekânsal düzenlemenin etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Erkeklerin kızlara kıyasla daha hareketli oldukları ve sınıf içerisinde diğer akran gruplarını kışkırtarak gürültü yaratma potansiyellerinin daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Kızların ise grup normlarına uygun davranışlarda buldukları belirtilmiştir.

Kwon'un (2007), annenin stres düzeyi ile okul öncesi dönemdeki çocukların davranış problemleri arasında bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmanın sonucunda, annelerin aşırı kontrollü ve olumsuz davranışlarının kesinlikle çocuğun davranış problemleri ile ilgili olduğunu ortaya çıkmıştır.

Jun-Li Chen'nin (2008), okul öncesi dönem çocuklarında görülen dışsallaştırılmış problem davranışların cinsiyetlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmıştır. Araştırma sonucunda, erkek çocukların kız çocuklarına oranla daha fazla dışsallaştırılmış davranışlar sergilediği ortaya çıkmıştır. Ayrıca, yüksek oranda içselleştirilmiş davranışlara sahip olan çocukların dışsallaştırılmış davranışlar göstermeye daha yüksek oranda meyilli oldukları bulunmuştur.

Davenport, Hegland ve Melby'nin (2008), erken çocukluk döneminde bulunan erkek çocukların gösterdiği problem davranışlar ile serbest oyun etkinliğindeki ve problem çözme becerilerini gerektiren etkinliklerdeki ebeveyn davranışları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırma sonucunda; ebeveynlerin etkinlikler sırasında çocuklarına karşı duyarlı ve yanıtlayıcı olmaları, öğretmenler tarafından çocuklarında belirtirken problem davranışların %9 oranında bir değişiklik ile yükselmesine neden olmuştur. Çocuklarda görülen problem davranışların %28 oranında bir değişiklik ile yükselmesine ebeveynlerin müdahale edici ve izin vermeyen şeklindeki davranışlarının neden olduğu ortaya çıkmıştır.

Raver et al., (2009) okul öncesi eğitim alan çocukların sınıf içerisindeki davranış problemlerini araştırmışlardır. Problemleri azaltmaya yönelik müdahale çalışmasını amaçlamışlardır. Çalışmada özellikle cinsiyet, gelir durumu, etnik köken gibi faktörlerin davranış problemleri üzerindeki etkileri değerlendirilmiştir.

Meagher, Arnold, Doctoroff, Dobbs ve Fisher'in (2009), erken çocukluk döneminde dışsallaştırılmış ve içselleştirilmiş problem davranışları olan çocukların davranışları ile okul çağında depresif belirtilerin gelişmesi arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırma sonunda; öğretmenlerin sınıf ortamında belirttikleri problem davranışların erkeklerden ziyade kızlar için ilerleyen dönemlerde görülebilecek depresif belirtiler açısından daha güçlü bir etmen olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, erken çocukluk döneminde görülen problem davranışların ilerleyen dönemlerde depresif belirtilerin ortaya çıkmasına neden olduğu ortaya çıkmıştır.

Samarakbody, Fernando, McClure, Perera ve Silva'nın (2012), Sri Lankalı okul öncesi çocuklarda dışsallaştırma davranış probleminin doğum, çocukluk ve sosyo demografik risk faktörlerine göre yaygınlığını inceledikleri araştırmalarında, dışsallaştırma davranış sorunlarının erkek çocuklarda daha fazla görüldüğü sonucu ortaya çıkmıştır.

Jung, Raikes ve Chazan-Cohen'in (2013), annesi depresif belirtiler gösteren ve düşük gelirli ailelerden gelen okul öncesi çocuklardaki davranış sorunlarını araştırmışlardır. Araştırma sonucuna göre, anneleri yüksek depresyon belirtileri gösteren çocukların anneleri depresyon belirtisi göstermeyen çocuklara göre daha agresif ve hiperaktif davranışlar sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Hem anneler hem de öğretmenlerden alınan sonuçlara göre anneleri yüksek depresif belirtiler gösteren çocukların daha çok içselleştirme davranış problemleri gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Düşük gelire sahip çocukların annelerinde daha fazla depresif belirtiler görüldüğü ve bundan dolayı çocuklarda da daha çok içselleştirilmiş davranış problemlerinin görüldüğünü ortaya çıkmıştır.

Rizzo (2013), okul öncesi davranış sorunlarını, aile yapısı ve ebeveyn davranışlarına göre incelediği çalışmasının sonucunda, aile değişkenleri, ebeveyn tutumları ve problem davranışlar arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

### **2.3. Kişilik**

Bu bölümde, kişiliğin tanımı, önemi, kişilik ile ilgili kavramlar, kişiliği oluşturan faktörler, kişilik kuramları ve modellerine yer verilmiştir.

### 2.3.1. Kişiliğin Tanımı

Kişilik sözcüğü bilimsel olarak incelenmesine ve açıklanmasına yönelik farklı yaklaşımların bulunmasına rağmen, psikologlar arasında üzerinde anlaşmaya varılmış bir genel tanım bulunmamaktadır (Yazgan İnanç ve Yerlikaya,2012, s.2). Bu sebeple, literatürde pek çok kişilik tanımı bulunmaktadır.

Ruhbilimcilere göre kişilik, bireyin kendine özgü ve ayırıcı davranışlarının tamamıdır. Bir başka tanım olarak kişilik, bir insanı başkalarından ayıran bedensel, zihinsel ve ruhsal özelliklerin bütünüdür (Köknel, 2005, s.19). Bu anlamda, diğer insanlarla ortak özelliklerimiz değil, bizi biz yapan ve diğerlerinden ayıran bize özgü özellikler vurgulanmaktadır (Yazgan İnanç ve Yerlikaya,2012, s.3).

Kişilik, bir insanın bütün ilgilerinin, tutumlarının, yeteneklerinin, konuşma tarzının, dış görünüşünün ve çevresine uyum biçiminin özellerini içermesidir (Baymur,1972,s.273).

Kişilik; bireyin iç ve dış çevresiyle kurduğu, diğer bireylerden ayırt edici, tutarlı ve yapılaşmış bir ilişki biçimidir (Cüceloğlu,2011,s.404).

Kişilik, bir kimseye özgü belirgin özellik; manevi ve ruhi niteliklerinin bütünü, şahsiyet (TDK,1998,s.1331).

### 2.3.2. Kişilik İle İlgili Kavramlar

Kişilik kavramı ile zaman zaman eş anlamda kullanılan çeşitli terimler bulunmaktadır. Karakter ve mizaç sözcükleri sıklıkla, kişilik anlamında kullanılmaktadır.

*Karakter;* kişinin içerisinde bulunduğu çevrenin değerleri ve ahlaki kuralları ile ilişkili olan, kişiliğin sosyal ve ahlaki özelliklerini ifade etmektedir (Öğüt ve Kocabacak, 2013, s.96).

Yaşamın ilk döneminden itibaren sosyal yaşantılar sonunda birtakım değer yargılarının benimsenmesi ile gelişir. Bu değerler, kişiliğin bir tarafını oluşturmakta; fakat kişilik, karakteri de içine alan ve bir insanın kendine özgü fiziksel ve ruhsal bütün niteliklerini içeren kapsamlı bir terimdir.

*Mizaç(Huy);* tıpkı karakter gibi, insan kişiliğinin bütününe değil ancak bir yanını oluşturan bu terim, duygusal denge durumunun özellikleri olarak tanımlanmaktadır (Baymur,1972,s.271-272). Bireyin kalıtım kökenli olan genel etkinlik düzeyi, duygusal donanımı, tepkilerinin hızı ve şiddeti gibi, kişilik gelişiminde etkili davranış yapılarıdır (Bakırcıoğlu,2012,s.426). Kişinin kendisini bir an, bir gün gibi kısa süreli değil de nispeten bir hafta, bir ay gibi uzun süreli

olarak duyguya nasıl hissettiğini anlatabilmek için kullanılan bir terimdir (Göka ve Beyazyüz, 2012, s.16).

### **2.3.3.Kişiliği Oluşturan Faktörler**

İnsan davranışlarına etki eden her faktör, aynı zamanda bir kişilik faktörüdür. Kişiliği oluşturan faktörler, birkaç grupta toplanmıştır (Eroğlu, 2011, s.210).

*Kalıtım ve Bedensel Faktörler:* Genetik, fizyolojik özellikler, canlıların kendi soy özelliklerini daha sonraki kuşaklara aktarmasını sağlayan biyolojik etkenlerdir. Genetik özellikler çevre ile etkileşim sonucunda bireyin kişiliğini şekillendirmektedir. Bireyin genleri, iç salgı bezleri, hormonlar, sinir sistemi ve bunların işleyişi kişiliği etkilemektedir (Aytaç,2004,s.220).Fakat, gensel özellikler kişiliği her bireyde aynı ölçüde şekillendirmemektedir (Erdoğan, 2007,s.340).Genetik etkenler fiziksel özellikleri belirler, fiziksel özellikler de kişilik özelliklerini etkilemektedir (Kulaksızoğlu,2011, s.109).

*Sosyo-Kültürel Değerler:* Birey, bulunduğu kültürel yapı içinde öğrendikleri ile bazı yeni özellikler elde ederek kişiliğini şekillendirir (Zel,2011, s.13). Kişiliğin bazı yönleri kültürel yapının bir fonksiyonu olarak ortaya çıkmaktadır. Bazı davranışsal özellikler ise, kültürel yapıyla birlikte değişmekte ve gelişmektedir (Erdoğan, 2007,s.341).Giyim tarzı, yemek yeme biçimi, temizlik alışkanlığı, dili kullanma ve kalıp yargılarımız daima kültürümüzün etkisinde kalmaktadır (Aytaç,2004,s.221).Kültürel yapı zamanla bireyin güzel-çirkin, doğru-yanlış gibi yargılarını oluşturacak, bu yargılara göre temel davranışlar şekillenmeye başlayacaktır. Bu nedenle, kültürel çevre kişiliğin şekillenmesinde önemli bir etkidir (Erdoğan, 2007,s.341).

*Aile Faktörü:*Kişiliğin oluşmasında en önemli ve etkili çevresel faktör ailedir. Kişiliğin oluşmasında, insanın içinde doğup büyüdüğü aile ve ev ortamının etkileri çok yönlüdür. Ebeveynler; çocuklarını yetiştirirken, çocuklar anne- babalarının birçok kişilik özelliğini, ahlaki ve kültürel standartlarını taklit ederek öğrenirler (Zel, 2011, s.14). Anne- babanın demokratik bir yapıya sahip olmaları halinde çocuğun biraz daha rahat yetiştiği ve bu rahatlığın sonucu objektiflik kazandığı, kolay ilişkiler kurduğu saptanmıştır. Otokrat veya liberal terbiye tarzını benimseyen ailelerin çocuklarının da kişilik olarak birbirinden farklı baskın davranış biçimleri ortaya çıkardıkları tespit edilmiştir (Erdoğan, 2007,s.342).

*Sosyal Sınıf Faktörü:*Bireylerin mensubu olduğu sosyal sınıf ve sosyal yapı, kişiliklerin oluşmasında etkilidir. Bireyin ait olduğu sosyal sınıf, onun eğitim imkanlarını, yaşama biçimini, düşünce ve eğilimlerini, tüketim davranışlarını ve çeşitli kişisel özelliklerini etkiler. (Zel, 2011, s.15). Kişiliğin oluşumunda, sosyal sınıf oluşumunun oluşturduğu başka bir etken

de, kişilerin mensubu oldukları sosyal sınıf durumuna göre, yetişme ve gelişme çağlarında içerisinde yer alacakları alt kültürlerin ve sosyal grupların oluşturacağı etkileşimlerdir. O halde, bir kişinin kişiliğini anlamada, kişinin geçmişte ve şimdiki zamanda içinde yer almış olduğu sosyal grupların yapısını anlamak çok önemli bilgiler vermektedir (Eroğlu, 2011, s.218).

*Coğrafi ve Fiziki Faktörler:*Coğrafi çevre içerisinde iklimin, tabiatın ve yaşanan bölgenin fiziki şartlarının fertlerin kişilik özellikleri üzerinde belirgin etkileri vardır. Mesela, soğuk iklim şartlarında yaşayan insanların daha sert ve donuk mizaçlı, buna karşılık sıcak iklim ve kıyı kesimlerin insanların daha çabuk değişen duygusal tutumları ve daha yumuşak mizaçları oldukları yönünde genel bir kanaat vardır (Eroğlu, 2011, s.219).

*Diğer Faktörler:* Kitle yayın araçları, kişiliği şekillendirmede belirgin bir yapıya sahiptir. Bu sebeple, kitle yayın araçlarından yaygın olarak faydalanan bireylerle faydalanmayan bireyler arasında bir farklılık olacaktır (Erdoğan, 2007,s.343).

Alfred Adler'e göre, bireyin doğum sırasının da kişilik üzerinde etkileri vardır. Doğumdaki sıra, bireyin zeka ve yetenek düzeyini etkilemektedir. Kuramına göre, ilk doğan çocuk daha zeki ve yetenekli olacak, daha kolay sosyal ilişkiler kurabilecektir (Zel,2011,s.17).

Bireylerin buldukları sosyal gruplar içerisinde yetişkinler grubu da, kişiliğin oluşumuna etkide bulunmaktadır. Kişiler bazı ideallerini ve eğilimlerini, gelecekle ilgili tasarılarını ve planlarını yakın çevresinde bulunan bazı yetişkinleri kendilerine örnek alabilirler. Bu örnek kişiler, çeşitli kişilik özellikleri itibarıyla, kendilerini örnek alan kişiler için önemli bir kişilik faktörü teşkil ederler (Eroğlu, 2011, s.220).

#### **2.3.4. Kişilik Kuramları**

Kişiliğin oluşumu ve gelişmesi ile ilgili olarak birçok kuramcının kişilik kuramları vardır. Bu kuramlardan bazıları kişiliğin oluşumunu; diğer bazıları ise, kişiliğin görünümünü esas almaktadırlar (Şimşek, Akgemci ve Çelik, 2011, s.102).

##### **2.3.4.1. Psikodinamik Kuramlar**

*Sigmund Freud (Psikanaliz):*Psikoanalitik kuramın kurucusu olan Freud'a göre davranışları tayin eden şey bilinçaltı güdülerdir. Bu kurama göre davranışlar cinsellik ve saldırganlık olarak ortaya çıkan içgüdüsel dürtülerle sosyal engeller arasındaki çatışmadan kaynaklanmaktadır (Şimşek, Akgemci ve Çelik, 2011, s.102). Freud, kişiliği bir ruhsal aygıt olarak tanımlamaktadır. Kişilik; id, ego ve süperego olarak adlandırdığı üç temel benlik

dizgesinden oluşmuştur (Topses ve Bulut Serin, 2012, s.23). Bu kişilik kuramına göre, bireyin olumlu veya olumsuz yönü ya da kontrollü veya kontrolsüz arzusu arasındaki dengeyi ego sağlamaktadır. İd, ego ve süperego arasındaki arabuluculuğu her bireyde ayrı seviyelerde dengeye getirdiği için her insanın kişiliği de farklı oluşmaktadır. (Şimşek, Akgemci ve Çelik, 2011, s.102-103).

Freud'a göre, ruhsal yapımız bilinç ,bilinçöncesi ve bilinçdışı olmak üzere üç düzeyden oluşmaktadır. Topografik model olarak da adlandırılan bu açıklamaya göre kişilik, sözü edilen bu üç farkındalık düzeyinde işlev göstermektedir. Bilinç, ruhsal yapımızın doğrudan farkında olduğumuz tek düzeydir. Bilinçöncesi, o an farkında olmadığımız ancak kendiliğinden ya da yeterli bir çaba ile bilince gelmesi mümkün olan yaşantıların ve bilgilerin bulunduğu katmandır. Bilinçdışı, farkında olmadığımız ancak sözlerimizin, duygularımızın ve davranışlarımızın çoğunu yönlendiren tüm istek, dürtü ve güdülerden oluşur (Yazgan İnanç ve Yerlikaya,2012, s.19). O, insan kişiliğinin geliştiği dönemleri, oral, anal, fallik, latens ve genital dönem olmak üzere beş ayrı evrede ele almıştır. Ona göre, oral,anal ve fallik dönemleri kişiliğin oluşumunda oldukça mühim aşamaları içermektedir (Şimşek, Akgemci ve Çelik, 2011, s.103).

*Alfred Adler (Bireysel Psikoloji):* Adler, kişiliğin merkez yerinde bilinç olduğunu savunur. Bilinç, bireyin amaçlarının düzenleyicisidir. Bu amaçlardan ilki güçlü olma, başkalarından üstün olma duygusu olarak nitelendirilir (Topses ve Bulut Serin, 2012, s.43). Ona göre üstünlük arzusu, kişiliğin temel amacı ve bireyin davranışını güçlendiren önemli bir faktördür. Çevreden gelen baskılar, bireyin üstünlüğe ve mükemmelliğe ulaşma arzusu ile uyuşmadığı zaman kişilik çatışması oluşur. Bu çatışma ise, aşağılık duygusu ile sonuçlanır ve bireyin hayat tarzı genellikle bu duygunun telafisi yönünde gelişir. Adler, bireydeki üstün olma içgüdüsünü engelleyen en önemli nedenler arasında, organ eksikliği, kısa boyluluk, çirkinlik, zayıflık gibi bireylerdeki bir takım bedensel ayrıcalık ve özürleri saymaktadır (Zel, 2011,s.33)

*Carl Gustav Jung ( Analitik Psikoloji):* Jung, kişiliği 'psişe' kavramıyla adlandırır. Psişe, bilinç ya da bilinçdışı tüm duygu ve düşünceleri içeren bir alandır. Kişiliğin temel işlevi, insanın fiziksel ve toplumsal çevresine uyum sağlayabilmesidir (Topses ve Bulut Serin, 2012, s.47). Ona göre, kişilik birbirleriyle etkileşimde bulunan ve bilinç, kişisel bilinçdışı ve kolektif bilinçdışı olarak adlandırılan üç farklı bilinçlilik düzeyinde işlevini sürdüren bir dizi sistemden oluşur. Bilinç ve bilinçdışı birbirinden farklı, ancak birbirini tamamlayan ve ruhsal yapıyı (psişe) oluşturan yapılarıdır (Yazgan İnanç ve Yerlikaya,2012, s.70).

Jung'a göre kişilik, birbirinden ayrı olarak örgütlenmiş, ancak birbirleriyle ilişkili ve etkileşimli çeşitli dizgelerden oluşmuştur. Bilinç (Ego), kişiliğin uyanıklılık, farkındalık alanıdır. Algular, düşünceler, duygular ve sezgiler bu farkındalık alanı içinde var olurlar. Egonun, bu anlamıyla da bireyin kimlik duygusunu oluşturan bir niteliği vardır (Topses ve Bulut Serin, 2012, s.48). Kişisel bilinçdışı, bastırılmış, unutulmuş çatışma ve anılara ev sahipliği eder. Jung'un en orijinal ve çok tartışılan kavramı olan kolektif bilinçdışı, bilinçdışının kişisel bilinçdışından daha derinlerde olan bölümdür. Bireyin yaşamı boyunca hiçbir zaman bilince çıkmamış içeriklerden oluşur. Kolektif bilinçdışının içeriğini oluşturan öğelere arketip adını vermiştir. Arketiple bahsettiği şey, bir kimsenin atalarına ait imgeleri bilinçli bir şekilde anımsadığı ya da aynı imgelere sahip olduğu değil daha çok atalarında da olan, belli yaşantılara belli yönde tepki verme eğilimine sahip olduğudur. Ben arketipi, kişiliğin nihai hedefi olan bütünleşmeyi temsil eden düzenleyici ilkesidir. Bu arketipin gelişmesi, kişinin kendisini daha iyi tanımasını ve anlamasını sağlar (Yazgan İnanç ve Yerlikaya,2012, s.72-75). Persona, kişinin toplumsal ilişkiler süreci içinde kullandığı maskedir. Toplumsal değerlerin kişiye yüklediği rol davranışı olarak tanımlanır. Gölge, kişinin cinsiyetini ve kendi cinsinden kişilerle olan ilişkilerini düzenler. Anima ve animus arketipi, kişinin cinsiyet özelliklerini simgeler. Ona göre, bir kişide hem dişil hem de erkil özellikler bulunur. (Topses ve Bulut Serin, 2012, s.49).

Jung'a göre, kişilik yaşam boyu devam eden dinamik ve evrimsel bir süreçtir. Ona göre, insan sürekli yeni beceriler öğrenmekte, yeni hedefler oluşturmakta ve kendini gerçekleştirme yolunda gelişmektedir. O nedenle, kişiliği biçimlendiren yalnızca geçmiş olaylar değil aynı zamanda da gelecekteki hedef ve beklentilerdir. Ona göre, kişilik gelişiminin hedefi, bir kimsenin psikolojik bir bütün, bölünemez bir birlik ya da bütünlük haline geldiği süreç olan bütünleşmedir (Yazgan İnanç ve Yerlikaya,2012, s.76).

*Karen Horney (Nevrozlar ve İnsan Gelişimi):* Ona göre kişilik, insanın yaşamı boyunca çevresel etkenlerin neticesinde gelişen; algular, duygular, düşünceler, yargılar, amaçların birbirleriyle etkileşimi sonucunda ortaya çıkan bir süreçtir. Kişilik; aile çevresi, toplumsal ve kültürel etkenlerin etkileşimiyle ortaya çıkar. Onun kişilik görüşünde, güvenlik duygusu ve doyum olmak üzere iki temel etken rol oynar. Bu anlamıyla, güvenlik duygusu insan davranışlarının temel gereksinmesidir. Doyum etkeni ise, insan gereksinmelerinden doyum sağlayabilme ölçüsünü anlatır (Topses ve Bulut Serin, 2012, s.52). Horney'e göre kişiliğin temel ögesi, kaygı ve korkudur (Zel,2011,s.33). Kişiler bu korku ve kaygıları yok edebilmek için bazı davranış kalıplarını kullanırlar. Bu davranış kalıplarından üç tanesi, kişilik türlerinin



tespit edilmesi açısından önem taşımaktadır. Bunlar; insanlara yaklaşmak, onları sevgi ve yakınlık duymak, insanlardan uzak durmak, onlara karışmamak ve bağımsız biçimde hareket etmek ve insanlara karşı gelmek, onlarla mücadeleye girmek, güçlü olduğunu onlara kabul ettirmektir (Öğüt ve Kocabacak, 2013, s.108).

*Erich Fromm (Özgürlükten Kaçış):*Kişiliğin temel olarak çocukluk yıllarında biçimlendiğini düşünmekle birlikte dışsal etkenlerin yetişkinlikte de kişiliği etkileyebileceğini öne sürmüştür. O, iki tane karakter yöneliminden bahsetmektedir. İlki yaşamseverlik, ikincisi ise ölüseverliktir. Ona göre, insanların büyük kısmı bu iki yönelimi de belli ölçülerde kişiliklerinde barındırmaktadırlar. Yaşamseverlik, yaşamı tam anlamıyla seven kişidir. Ölüseverlik ise, canlı olmayan, ölü olan herşeyin, cesetlerin, çürümenin, dışkının, pisliğin çekimine kapılan kişidir. (Yazgan İnanç ve Yerlikaya,2012, s.122-123). Bunun dışında, Fromm doğuştan gelen güçlerin varlığını tamamen red etmemektedir. Bunlara mizaç adını vermiştir. Karakter ise sosyal etkiler sonucu hayat tecrübeleriyle oluşur. Kalıcı olan karakter, bireyin fiziksel yapısı ve mizacını oluşturan kalıtsal yönleri ile sosyal ve kültürel etkilerin tümünün ürünüdür. İki tür karakterden bahseder. İlki, her insanın sadece kendine has yönlerini içeren bireysel karakter; ikincisi diğer insanlarla ortak yönlerini kapsayan sosyal karakterdir. Sosyal karakter, Freud'un süperego kavramına benzer. Toplumun fonksiyonlarını sürdürmek ve bütünlüğü devam ettirmek amacıyla gelişmiştir (Yanbaşı,1990,s.96).

*Erik Erikson (İnsanın 8 Çağı):*Kişilik gelişiminin bireyin yaşamı boyunca devam ettiğini belirtir. Ona göre, herkesin geçtiği 8 evre vardır ve hepsi de kişilik gelişiminde yaşamsal önem taşır (Burger, 2006,s.164).Ona göre,eğer her bir psikososyal aşamadaki potansiyel problemle başarılı bir şekilde başa çıkabilirsek olumlu kişilik özellikleri geliştirip bir sonraki aşamadaki problemi çözme konusunda daha iyi oluruz. Ancak psikososyal problemlerle başarılı bir şekilde başa çıkmazsak tedirgin, endişeli veya üzüntülü olabilir, sosyal veya kişilik problemleri geliştirebiliriz (Plotnik,2009,s.393).

#### **2.3.4.2. Davranışçı ve Bilişsel Kuramlar**

*Dollard ve Miller (Eklektik Davranışçı Yaklaşım):*Kişiliğin dengeli ve sürekli yanlarını alışkanlık kavramı ile açıklamaya çalışmışlardır. Kişi her ne kadar alışkanlıklardan oluşsa da temel yapısı kişiden kişiye farklılık gösteren yaşam olaylarına bağlıdır. Bugünkü alışkanlıklarımız ileriki yaşantılarımızın bir sonucu olarak değişebilir. Kişilik tek yönlü alışkanlıklar dizisi değildir. Bunun yanısıra birincil ve ikincil dürtüler ile tepkilerin hiyerarşisi kişiliğin devamlılığını sağlar. Dollard ve Miller'e göre birincil dürtüler, bireyi harekete

geçirecek kadar güçlü olan herhangi bir uyaran dürtü olarak kabul edilir. Fizyolojik süreçlere bağlı dürtülerdir. İkincil dürtüler, sonradan kazanılmış olanlardır(Yanbastı,1990, s.157).

*Burrhus F.Skinner (Radikal Davranışçılık):*Skinner, kendi davranışçılık anlayışını Radikal Davranışçılık olarak adlandırmıştır.Bu yaklaşımı nedeniyle, soyut yapısal kavramlar kullanmayı reddetmektedir. Skinner'a göre kişilikte görece durağan ve sürekli olan şey pekiştirildiği için sıklaşmış olan davranışlar yani alışkanlıklardır.O, insan davranışlarının doğurduğu sonuçlara bağlı olarak koşullandığını öne sürmekte ve bu durumu edimsel koşullanma olarak açıklamaktadır. (Yazgan İnanç ve Yerlikaya,2012, s.182).

*Albert Bandura (Sosyal Bilişsel Kuram):*Bandura, kişilik gelişiminin başlıca üç güç tarafından şekillendirildiğini ifade etmektedir. Bunlar; çevresel şartlar (öğrenme), bilişsel-kişisel faktörler ve davranıştır. Bilişsel-kişisel faktörler ne düşündüğümüzü, neye inandığımızı ve ne hissettiğimizi etkileyerek kişiliğimizi belirler, bu da nasıl davrandığımızı etkiler. Davranışlar da, yaptığımız ve söylediğimiz şeyler gibi çeşitli kişisel faaliyetleri kapsar. Çevresel faktörler ise, sosyal, politik ve kültürel etkileri ve öğrenme deneyimlerimizi kapsar. Bandura'nın sosyal bilişsel teorisinin özünde, kişilik gelişiminin büyük bir kısmının dünyayı nasıl gördüğümüzü ve yorumladığımızı etkileyen bilişsel süreçler tarafından şekillendirildiği fikri yatmaktadır. Bilişsel süreçler; dil becerisi, gözlemsel öğrenme, amaçlı davranış ve kendi kendini analizdir. Dil becerisi, kişilik gelişimini etkileyen bilgileri işlemek ve anlamak için güçlü bir öğedir. Gözlemsel öğrenme; izlemeyi, taklit etmeyi kapsar. Amaçlı davranış; olayları önceden tahmin etme ve hedef belirleme becerimiz kişilik gelişimimizi ve değişimimizi etkilemektedir. Kendi kendini analiz, hedef veya değerlerimizi değiştirmeye karar vererek kişilik gelişimimizi ciddi bir şekilde etkileyebilmektedir (Plotnik,2009,s.458).

*George A.Kelly (Kişisel Yapılar Kuramı):* Kelly'e göre, hiçbir bireyin kişisel yapısı bir başkasının kişisel yapısıyla aynı değildir. Bu nedenle o, bilişsel yapıları kişisel yapılar olarak ifade etmiştir. Kelly, insanların kendi dünyalarına, gerçeklikle başa çıkmak için geliştirilmiş oldukları saydam kalıplar ve şablonlarla baktıklarını savunmaktadır. Ona göre, her insan kendi kişisel yapılarını geliştirir ve bunları yorumlama, yordama böylece çevresini kontrol etme açısından değerlendirir. İnsanların dış dünyaya sadece tepki vermediğini aynı zamanda onu aktif bir biçimde yapılandırdığını ve bu yapılandırmaya göre de davranışlarına yön verdiğini ifade etmektedir. Kişisel yapılar kuramını destekleyici 11 önermeyle detaylandırmıştır (Yazgan İnanç ve Yerlikaya,2012, s.227-228).

### 2.3.4.3. Araştırma Odaklı Kuramlar

*Gordon W. Allport (Ayrırcı Özellik Kuramı):* Allport, ayrırcı özellik teorisini geliştirmiştir. Bu teoriye göre, kişilik özelliklerinin veya ayrırcı özelliklerin benzerlik ve farklılıklarının ölçülerek, tanımlanarak ve sınıflandırılarak kişilik yapısının analiz edilmesidir. Yani kişilik özelliklerinin ölçülmesi için temel birim ayrırcı özelliktir. Allport, ayrırcı özellikleri kişinin çevresine uyum sağlaması ile ilgili sabit ve sürekli eğilimler olarak tanımlamıştır (Plotnik,2009,s.462). Allport'un bu teorisi, faktör analizi olarak bilinen istatistik teknik sayesinde ortaya çıkmıştır (Yazgan İnanç ve Yerlikaya,2012, s.241). Faktör analizi, birçok farklı madde arasındaki ilişkileri tespit edip beraber gruplandırmalarını sağlayan, karmaşık bir istatistiksel yöntemdir (Plotnik,2009,s.462).

*Raymond B.Cattell (Faktör Analitik Ayrırcı Özellik Kuramı):* Cattell'in ana hedefi ne kadar temel kişilik özelliğinin bulunduğunu keşfetmektir. Faktör analizinden faydalanarak Allport'un ayrırcı özelliklerin kişiliğinin temel yapısını oluşturduğu fikrine katılmıştır. Allport'un listesindeki yüzlerce ayrırcı özellik arasındaki ilişkileri inceleyerek orijinal listeyi kaynak ayrırcı özellikler adını verdiği 16 temel ayrırcı özelliğe indirgemmiştir (Plotnik,2009,s.462).

Ona göre kişilik, bir kimsenin belirli bir durumda nasıl davranacağını yordamamızı sağlayan bir araçtır. O, kişinin sadece kişilik özelliklerine bakılarak davranışını hakkında fikir beyan etmenin zor olduğunu düşünmüştür. Kişinin o sıradaki duygu durumu, sosyal rolleri de düşünülmesi gerektiğini ifade etmiştir (Yazgan İnanç ve Yerlikaya,2012, s.263-264).

*Hans J Eysenk (Biyoloji Temelli Faktör Analitik Ayrırcı Özellik Kuramı):* Eysenk de tıpkı Cattell gibi kişiliğinin incelenmesinde faktör analizinden yararlanılması gerektiğini belirtmiştir. Onun kişilik kuramı güçlü psikometrik ve biyolojik temellere sahip olmuştur Eysenck, genel olarak kişiliğinin dörtte üçünün genetik faktörlerce belirlendiğini öne sürmüştür ve insanların davranışları üzerinde çevresel ve durumsal faktörlerin etkilerine önem vermemiştir (Yazgan İnanç ve Yerlikaya,2012, s.272-281).

Kişiliği 3 boyutta (içedönük, dışadönük, nevrotik ve psikotik) incelemiştir. Dışadönük bireyleri; cana yakın, girişken, uyumluluk, liderlik ve aktiflik gibi özellikleri taşıyanlar olarak belirtirken İçedönük bireyleri; sessiz, içe kapanık, çok fazla arkadaşı olmayan gibi özelli özellikleri taşıyanlar olarak belirtmiştir. Nevrotiklik düzeyi yüksek olan insanları ise kararsız, huzursuz, kaygılı, alıngan, duygusal davranma eğiliminde olan, çabucak üzülen ya da öfkelenen, küçük sorunlar karşısında bile aşırı duygusal tepkiler kimselerdir. Nevrotiklik

düzeyi düşük insanlar ise belirli bir duygusal kararlılığa sahiptirler, beklenmedik tepkiler vermezler ve çok fazla duygusal iniş-çıkış yaşamazlar. Psikotik tipleri ise bencillik, saldırganlık, anlayışsızlık, başkalarının haklarına ve iyiliğine kayıtsız olarak tanımlamıştır.

*Robert R. McCrae ve Paul T. (Beş Faktör Kuramı):* Birçok araştırmacı, kişilik özelliklerinin anlaşılabilir olması açısından beş faktör modeli çerçevesinde fikir birliği içinde olmalarına rağmen, bazı araştırmacılar kişilik modelindeki boyutlar konusunda tam bir uzlaşmaya varamamışlardır.

**Dışadönüklük-İçedönüklük (Extroversion-Introversion):** Bu faktörün özellikleri, Eysenck'in, dışadönüklük boyutu ile büyük ölçüde benzerlik göstermektedir. Hayat dolu, heyecanlı, neşeli, konuşkan, girişken ve sosyal olma gibi özellikleri kapsamaktadır (Cattell, 1947; Norman, 1963; Goldberg, 1981; McCrae ve Costa, 1985; Akt: Somer, Korkmaz ve Tatar, 2011, s.8). Dışadönük kişiler, stresli sorunlar veya durumlarla karşı karşıya kaldıklarında problem odaklı başa çıkma stratejileriyle hareket ederler (Öğüt ve Kocabacak, 2013, s.127). Costa ve McCrae'nin (1985) de geliştirdikleri kişilik envanterinde, dışadönüklük boyutunu; topluluğu sevmeye, aktivite, sıcaklık, heyecan arama ve olumlu duygular alt ölçekleri ile temsil etmişlerdir (Akt: Somer, Korkmaz ve Tatar, 2011, s.8).

**Yumuşakbaşlılık/ Uzlaşabilirlik- Hırçınlık (Agreeableness-Hostility):** Costa, McCrae ve Dye (1991), yumuşakbaşlılığın da tıpkı dışadönüklük gibi bireylerarası ilişkilerde temel olan bir boyut olduğunu belirtmekte, ancak dışadönüklüğün daha çok, sosyal uyaranların miktarı ile ilişkili iken yumuşakbaşlılığın ilişkilerin niteliği ile bağlantılı olduğuna dikkat çekmektedirler. Araştırmacılar bu faktörü; dürüstlük, güven, uyma/itaat, alçakgönüllülük ve merhametlilik alt boyutları ile açıklamaktadırlar. McCrae ve Costa (1988a), yumuşakbaşlılık boyutunda yüksek olan kişilerin başkalarını seven, verici olan, sosyal ilgisi olan insanlar olduğunu, fakat bu boyutun çok ileri olmasının 'başkaları doğrultusunda hareket etme' gibi nevrotik bir eğilimi temsil edeceğine dikkat çekmişlerdir. McCrae ve Costa (1989a), düşmanlık alt boyutunun, hem yumuşakbaşlılık hem de nörotisizm faktörlerinden yük almasını, düşmanlığın nörotik ve antagonistik olmak üzere iki türü olduğu şeklinde ifade etmişlerdir. McCrae ve Costa (1987), antagonistik insanların kendilerini her zaman başka insanların karşısına koyduklarını, bu kişilerin bilişsel olarak güvensiz ve şüpheli, duygusal olarak katı ve sempaticiden uzak olduklarını, davranışsal olarak da, işbirliğine yanaşmayan, inatçı ve kaba kişiler olduklarını belirtmişlerdir.

**Öz Denetim/ Sorumluluk- Yönsüzlük/ Dağınıklılık (Conscientiousness – Undirectedness):** Costa, McCrae ve Dye (1991), kişiliğin bir yönü olarak öz denetim/sorumluluk boyutunun,

1929'da Harston, May ve Maller tarafından ele alındığını ve ego-gücünün bir yönü olarak da, 1953'de Murray ve Kluckhohn tarafından sorumluluk, istek gücü ve inisiyatif gibi terimlerle tanımlandığını belirtmektedirler. Yazarlar bu boyutun, hem hareket hem de odaklaşmayı içerdiğinden ilerletici ve ketleyici yönleri bir arada içerdiğini ve bu nedenle önceleri bu boyutu yön olarak isimlendirmeyi düşündüklerini belirtmektedirler. Sorumluluk boyutunun ilerletici yönü, başarı ihtiyacı ve çalışma kararlılığında görülürken, ketleyici yönü ise ahlaki titizlik ve tedbirlilik özelliklerinde ortaya çıkmaktadır. McCrae ve Costa (2003)'e göre, öz disiplin boyutundan düşük puan alan bireyler dikkatsiz, dağınık, amaçsız, ihmalkar ve işten kaçan kimselerdir.

Duygusal Tutarlılık / Nörotisizm- Duygusal Tutarlılık (Emotional Stability/Neuroticism – Unstability): McCrae ve Costa (1991a) kişilik psikologlarının (özellikle Eysenck'in), nörotisizm terimini, psikolojik huzursuzluğu deneyimlemeye yatkınlıkla karakterize edilen, normal bir kişilik boyutu olarak kullandıklarına işaret etmektedirler. McCrae ve Costa, nevrozik tanısı alan kişilerin bu boyutta yüksek puanlar aldıklarını ve ayrıca yüksek puanlar alanların daha sıklıkla çeşitli psikolojik bozuklukları gösterme eğiliminde olduklarını da belirtmektedirler. Ancak yazarlar nörotisizm boyutunun, normal gruptaki kişiliği anlamak açısından da büyük önem taşıdığına, çünkü bu boyutun somatik şikâyetler, psikolojik olarak iyi hissetme, çeşitli başa çıkma mekanizmaları ve stresin algılanmasıyla yakından ilgili olduğuna dikkat çekmektedirler. McCrae ve Costa (1987), birçok araştırmacının nörotisizmin temelinde anksiyete, depresyon, kızgınlık, sıkıntı gibi olumsuz duyguları kapsadığı yolunda ortak fikir içinde olduklarına dikkat çekmektedirler.

*Gelişime Açıklık – Gelişmemişlik (Intelligence/Openness to Experience – Unintelligence):* Gelişime açıklık boyutu, araştırmacılar tarafından modeldeki en az fikir birliğine varılan faktör olmuştur. Costa ve McCrae'nin (1985), deneyime açıklık olarak isimlendirmişlerdir. McCrae ve Costa'nın (2003), bu boyutu insanları yeni deneyimlere açık olma ve alışkanlıklara bağlı olma sürekliliği üzerinde bir noktaya yerleştirir. Sürekli olarak farklı ve çeşitli deneyimler arayışında olan insanlar bu boyuttan yüksek puan alacaklardır. Düşük puan alan bireyler ise geleneksel değerleri korumaya ve belirli bir yaşam tarzını sürdürmeye eğilimli, yeni şeylerden, insanlardan ya da deneyimlerdenense alışık oldukları şeylere yönelen bireylerdir.

#### **2.3.4.4.İnsancıl/Varoluşsal Kuramlar**

*Carl R. Rogers (Birey Merkezli Yaklaşım):* Rogers çocuklukta yaşanan olayların yetişkin kişiliğini oluşturmada önemli bir rol oynadığını kabul etmekle birlikte, daha çok şu anki

ihtiyaçlarımız ve gerçekleştirme yönündeki amaçlı çabalarımız üzerinde durmuştur (Yazgan İnanç ve Yerlikaya,2012, s.298).

Onun insancıl teorisi kendilik kavramına verdiği önem nedeniyle çoğunlukla kendilik teorisi olarak adlandırılmıştır. Kendilik teorisi ya da kendini gerçekleştirme teorisi, iki büyük varsayıma dayanmaktadır. Kişilik gelişimi, her bireyin benzersiz kendini gerçekleştirme eğilimi ile yönlendirilir ve hepimizin kişisel bir olumlu takdir görme ihtiyacı olduğundan bahsetmektedir. Kendini gerçekleştirme eğilimi, bütün kapasitemizi hayatımızı sürdürecektir ve fayda sağlayacak şekilde geliştirmeye yönelik doğuştan gelen eğilimimizi tanımlamaktadır. Bu eğilim, psikolojik işlevler ve fizyolojik işlevlerle ilgilidir. Yine bu eğilim, insanı olumsuz veya zararlı davranışlardan ziyade olumlu ve sağlıklı davranışlara yönlendirir (Plotnik, 2009,s.444).

*Abraham H.Maslow (Kendini Gerçekleştirme Kuramı):* Ona göre insan, gereksinimleriyle davranışlarına yön vermektedir. İnsanlar kendi yaşamlarını yönetebilme şansına sahip oldukları takdirde daha sağlıklı, üretken ve mutlu olacaktır. Ancak bu temel yapısı reddedildiği ya da baskı altına alındığı zaman insan sağlığı açıkça ya da gizliden gizliye, hemen ya da zamanla bozulacaktır. Maslow, Freud'un insanlara psikolojinin hastalıklı yönünü gösterdiğini ancak bunun yeterli olmadığını, sağlıklı yanının da açığa çıkarılması gerektiğini belirtmiştir. İnsan güdülerinin çok karmaşık ve birbirleriyle ilişkili olduğunu belirten Maslow belirli insan ihtiyaçlarının bir listesini yapmak yerine bu ihtiyaçları beş ana sınıfta toplamayı tercih etmiştir (Yazgan İnanç ve Yerlikaya,2012, s.314-316). Onun ihtiyaçlar hiyerarşisi, biyolojik ihtiyaçların altta, sosyal ihtiyaçların ise üstte yer aldığı yükselen bir düzendir. Maslow'un hiyerarşisine göre, sosyal ihtiyaçlarımızı tatmin etmeden önce biyolojik ihtiyaçlarımızı gideririz. Maslow'un sıraladığı insan ihtiyaçları şöyledir:

**Fizyolojik İhtiyaçlar:** Hiyerarşinin ilk basamağıdır. Yemek, su, cinsellik ve uyku gibi fizyolojik ihtiyaçlardan oluşur. Bir sonraki basamağa geçmeden önce bu ihtiyaçların giderilmesi gerekir.

**Güvenlik İhtiyacı:** Suç oranı yüksek, tehlikeli mahallelerde yaşayan insanlar güvenlik ihtiyaçlarını gidermekle ilgilenir. Güvenli bir şekilde yaşamının yolunu bulduktan sonra bir sonraki basamağa geçeriz.

**Sevgi ve Ait Olma İhtiyacı:** Her insan bir gruba ait olma, sevmek, sevilme, başka insanlarla yakın ilişkiler kurmak ister.

Saygı İhtiyacı: Her birey, sevgi ve ait olma ihtiyacı dışında bir de saygı görmek ister. Ona göre kişinin ihtiyacını duyduğu bu saygının hak edilmiş bir saygı olması gerekir.

Kendini Gerçekleştirme İhtiyacı: Ona göre en büyük ihtiyaç, eşsiz birer insan olarak potansiyelimizi geliştirmeyi ve ona ulaşmayı içeren, kişinin kendisini gerçekleştirmesidir (Plotnik, 2009, s.333 ; Yazgan İnanç ve Yerlikaya,2012, s.314-319).

*Rollo R.May (Varoluşçu Psikoloji):*May'e göre kişilik insanın varoluşu, kaygısı, suçluluk duygusu, sevgisi vb'dir. Varoluşçu psikoloji kişiliğe bütünsel bir bakış açısıyla yaklaşır. Ancak May, bilinçdışı süreçlerin önemini vurgulayarak bastırma, yansıtma, karşıt tepki geliştirme ve entelektüelleştirme gibi savunma mekanizmalarını kabul etmektedir. Ona göre kişi kaygısını, cinselliğini ya da şeytansı yönünü bastırdığında bunu kişiliğinin bir bölümü diğeriyle çalıştığı sebebiyle yapmıyordur (Yazgan İnanç ve Yerlikaya,2012, s.342).

### **2.3.5.Kişilik Özellikleri İle İlgili Araştırmalar**

Kişilik Özellikleri ile ilgili yapılan araştırmalar yurtiçinde ve yurt dışında olmak üzere iki alt başlıkta ele alınıp incelenmiştir.

#### **2.3.5.1.Kişilik Özellikleri ile İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar**

Yazıcı'nın (1997), 'Karadeniz Teknik Üniversitesi öğrencilerinin kişilik özelliklerinin Eysenck'in kişilik kuramına dayalı olarak belirlenmesi' başlıklı çalışmanın sonucunda, cinsiyet ve fakülte değişkenleri ile dışadönüklük özellikleri arasında anlamlı bir düzeyde farklılık ortaya çıkmıştır.

Somer, Korkmaz ve Tatar'ın (2002), 'Beş faktör kişilik envanteri'nin geliştirilmesi-I: Ölçek ve alt ölçeklerin oluşturulması' başlıklı çalışmada, Beş Faktör Modeli'ne dayalı ölçek, 15 alt boyutuyla kişilik özelliklerinin pek çok boyutunu oldukça kapsamlı bir şekilde temsil ettiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca faktör analizleri sonuçlarıyla alt boyutların, bağlı oldukları üst düzey faktörler ile net bir şekilde yüksek korelasyon gösterdikleri ve pek çoğunun beklenildiği gibi diğer faktörlerle yüksek korelasyona sahip oldukları gösterilmiştir. Bu sonuçlar ölçeğin yapı geçerliğini desteklemektedir.

Yıldırım'ın (2003), 'Empati ile beş faktör kişilik modeli arasındaki ilişkinin incelenmesi' başlıklı çalışmanın sonucunda, beş faktör kişilik özellikleri ile empati arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Çalışma, empatinin bir kişilik değişkeni olarak değerlendirilebileceğini ortaya koymuştur. Bunun dışında cinsiyet faktörünün kişilik

özelliklerinde ve empati kurma eğiliminde farklılık oluşturduğu ortaya çıkmıştır. Kızların Empati kurma eğiliminin erkeklerden daha yüksek olduğu bulunmuştur.

İlhan'ın (2009), 'Ev kadınlarında sosyokültürel özelliklere bağlı olarak depresyon düzeyi ve kişilik özellikleri arası ilişkilerin incelenmesi' başlıklı çalışmanın sonucunda, ev kadınlarında görülen kişilik özellikleri ile depresyon düzeyleri arasında anlamlı ilişki ortaya çıkmıştır.

Basım, Çetin ve Tabak'ın (2009), 'Beş faktör kişilik özelliklerinin kişilerarası çatışma çözme yaklaşımlarıyla ilişkisi' başlıklı çalışmanın sonucunda, gelişime açıklık ve uyumluluk kişilik özelliklerinin, tüm çatışma çözme yaklaşımlarını yordadığı tespit edilmiştir. Bunun yanında, dışadönüklük ve özdisiplin kişilik özellikleri çatışma çözme süreçlerinde önemli rol oynamıştır. Buna karşın, nörotiklik özelliğinin çatışma çözme yaklaşımlarını yordamadığı görülmüştür.

Kaya'nın (2010), 'İlköğretim öğrencilerinin anne - babalarının çocuk yetiştirme tutumlarının kişilik özelliklerine göre değişkenliğinin incelenmesi' başlıklı çalışmanın sonucunda, PARİ ölçeğinin Aşırı koruyucu alt boyutu ile kişilik özellikleri arasında yalnızca saldırganlık özelliği arasında negatif bir ilişki ortaya çıkmıştır. Demokratiklik alt boyutuna bakıldığında yakınlık özelliği ve kadınsı özellikler ile pozitif yönde, Ev kadınlığını reddetme boyutunda yaratıcılık ile negatif, başarıma ve otokontrol özelliği arasında pozitif ilişki ortaya çıkmıştır. Karı koca geçimsizliği alt boyutuna bakıldığında başarıma kişilik özelliği ile pozitif ilişki ortaya çıkmıştır. Son alt boyut olan Baskı ve Disiplin alt boyutuna bakıldığında liderlik özellikleri ile pozitif yönde ilişki başarıma özelliği ile negatif yönde bir ilişki ortaya çıkmıştır.

Işık'ın (2010), 'Ebeveyn kabul-red/kontrol, kişilik özellikleri ve baş etme stratejilerinin psikolojik yakınmalar üzerindeki rolünün incelenmesi' başlıklı çalışmanın sonucunda, ebeveyn reddinin, farklı temel kişilik özelliklerinin ve farklı baş etme stratejilerinin, psikolojik yakınma, diğer bir ifadeyle depresyon ve kaygı ile ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Ural'ın (2010), 'Aile işlevselliğinin, başa çıkma stratejilerinin, temel kişilik özelliklerinin, annelerin depresyon ve kaygı yakınmaları üzerindeki rollerinin incelenmesi' başlıklı çalışmanın sonucunda, düşük gelir düzeyinin, yüksek nörotisizm ve düşük olumsuz değerlik düzeyinin, ailedeki genel işlevlerde görülen bozukluğun ve daha az problem odaklı başa çıkma stratejilerinin kullanımının annelerin depresyon düzeyi ile anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Düşük gelir düzeyinin, düşük dışadönüklük, sorumluluk, yeniliklere açıklık ve nörotisizm düzeyinin, ailedeki genel işlevlerdeki bozukluğun ve hem problem odaklı hem



de duygu odaklı başa çıkma stratejilerinin daha az kullanımının annelerin kaygı düzeyi ile anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Telatar'ın (2012), 'İlköğretimde görev yapan öğretmenlerin demokratik tutumları ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: İstanbul ili Anadolu Yakası örneği' başlıklı çalışmanın sonucunda, demokratik tutumlarla kişilik özellikleri arasında bir ilişki bulunmadığı ortaya çıkmıştır.

Kuruçay'ın (2012), 'Babanın durumsal ve kişilik özellikleriyle erkek ergen çocuklarının gerçekleştirdiği kuraldışı davranışların türü arasındaki ilişkinin incelenmesi' başlıklı çalışmanın sonucunda, babaların yumuşakbaşlılık puanları ile ergenlerde görülen "öfkeyi kontrol edememek ve kavga etmek" ve "uyuşturucu ve şiddet suçu" arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır. Babaların gelişime açıklık puanları ile "öfkeyi kontrol edememek ve kavga etmek", "Statü Suçu ve Başkalarını Kandırmak", "Statü Suçu ve Okul Kurallarına Aykırı Davranmak" ve "Hafif Hırsızlık" arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır.

Bilge'nin (2013), 'Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) tanısı olan çocukların anne babalarının kişilik özelliklerinin incelenmesi' başlıklı çalışmanın sonucunda, anne ve babaların nörotisizm kişilik puanları ile çocuklarının DEHB -Normal özelliklere sahip olma arasında istatistiksel olarak fark ortaya çıkmıştır. Bunun dışında, ebeveynlerin dışadönüklük ve psikotisizm alt boyutu puanlarının DEHB tanısı olan çocukların uyum ve davranış problemi değişkeni arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Ercan'ın (2014), 'İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin kişilik özellikleri ile karar verme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi' başlıklı çalışmanın sonucunda, ilkokul ve ortaokul yöneticilerinin kişilik özellikleri ile karar verme becerileri düzeyleri arasında olumlu yönde orta düzeyde bir ilişki ortaya çıkmıştır. Okul yöneticilerinin kişilik özellikleri yaş ve mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermekte ancak cinsiyete, yöneticilikteki kıdeme, görev türüne ve okul kademesine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Altın'ın (2014), 'Kadınlarda benimsenen cinsiyet rollerine göre kişilik özelliklerinin incelenmesi' başlıklı çalışmanın sonucunda, cinsiyet rolleri ile kişilik özellikleri arasında farklılıklar ortaya çıkmıştır. Kadınsı cinsiyet rollerini benimseyen kadınlar hoşgörü, sakinlik, yumuşakbaşlılık/geçimlilik, uzlaşma, duygusal dengesizlik ve kendine güvensizlik puanları daha yüksek çıkarken; erkeksi kadınların dışadönüklük, girişkenlik ve heyecan arama puanları daha yüksek ve yumuşak başlılık, uzlaşma, sakinlik, hoşgörü puanları daha düşük çıkmıştır.

Androjen cinsiyet rolünde olan kadınların ise öz-denetim/sorumluluk, yumuşakbaşlılık, düzenlilik, analitik düşünme, duyarlılık alt boyutlarından aldıkları puan diğer cinsiyet rollerini benimseyen kadınlardan daha yüksek çıkmışken, kendine güvensizlik puanı ise daha düşük çıkmıştır.

Tatlılıoğlu'nun (2014), 'Üniversite öğrencilerinin beş faktör kişilik kuramına göre kişilik özellikleri alt boyutlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi' başlıklı çalışmanın sonucunda, cinsiyet değişkeni açısından üniversite öğrencilerinin kişilik özellikleri alt boyutlarından dışadönüklük, deneyime açıklık, yumuşak başlılık ve sorumluluk puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı, duygusal dengesizlik/nevrotizm alt boyutunda ise cinsiyet değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılaştığı ortaya çıkmıştır.

Padır'ın (2015), 'Ebeveyn İnternet Stili, beş faktör kişilik özellikleri ile sanal zorba ve sanal mağdur olma arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi' başlıklı çalışmanın amacı, ebeveyn internet stili ve beş faktör kişilik özellikleri, cep telefonuna ve evde internet bağlantısına sahip olup olmama ile lise öğrencilerinin sanal zorba ve sanal mağdur olma durumu arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmanın sonucunda, beş faktör kişilik özellikleri açısından sadece yumuşakbaşlılığın sanal zorba olmanın yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Yumuşakbaşlılık ile sanal zorbalık arasında negatif anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Kılıç Nurkan'ın (2016), 'Çocukluk çağı travmalarının, kişilik özellikleri ve psikopatolojik durum ile ilişkisinin incelenmesi' başlıklı çalışmanın sonucunda, çocukluk çağı travmaları toplam puan ve alt grup puanları ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkiye bakıldığında çocukluk çağı travma puanları arttıkça kişilik özelliklerinden Dışadönüklük, Sorumluluk, Uyumluluk-Geçimlilik, Gelişime açıklık/akıl puanları arasında negatif yönlü ilişki ortaya çıkmıştır. Duygusal tutarsızlık ve Olumsuz değerlik puanları arasında ise pozitif yönlü anlamlı ilişki ortaya çıkmıştır.

Ciminli'nin (2016), 'Ergenlerde sanal zorbalık ve mağduriyetin empati ve kişilik özellikleriyle ilişkisinin incelenmesi' başlıklı çalışmanın sonucunda, empati ve kişilik özelliklerinin sanal zorbalık ve sanal mağduriyet üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Empati puan ortalamaları arttıkça sanal zorbalık ve sanal mağduriyet puan ortalamaları düşmektedir. Kişilik özelliklerinden ise dışadönüklük boyutu sanal zorbalığı ve mağduriyeti negatif, nevrotizm boyutu ise pozitif bir etkiyle yordamaktadır. Kişilik özelliklerinden dışadönüklük boyutunun puan ortalamaları düştükçe sanal zorbalık ve mağduriyet puan

ortalamaları artarken, nevrozizm boyutunun puan ortalamaları arttığında sanal zorbalık ve mağduriyet puan ortalamaları da artmaktadır.

Güneri Yöyen'in (2016), 'Uluslararası kişilik envanterinin (IPI) kısa versiyonun Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlilik ve Güvenilirlik Analizi' başlıklı çalışmada, Goldberg'in beş faktör kişilik modeli üzerinden geliştirdiği IPI Kısa Versiyonu'nun geçerlilik ve güvenilirlik analizleri yapılarak Türkçe'ye uyarlanmıştır. Geçerlilik çalışması için faktör analizi yöntemi kullanılmıştır. Uygulanan ilk faktör analizinde varimax yöntemi seçilerek faktörler arasındaki ilişkinin yapısının aynı kalması sağlanmıştır. IPI Kısa Versiyonu'nun orijinalinde beş faktör bulunmaktadır ancak çalışmada orijinal testte her faktör altında yer alan maddelerin Türkçe versiyonunda da aynı faktörler altında yer almayıp altıncı bir faktör oluşturduğu görülmüştür. Ortaya çıkan 6 faktörlü yapı doğrulayıcı faktör analizi ile doğrulanmıştır.

Yavuzarslan Gök'ün, (2017), 'Ergenlerde problemlerli internet kullanımı, kişilik özellikleri ve sosyal beceri arasındaki ilişkinin incelenmesi' başlıklı çalışmanın sonucunda, problemlerli internet kullanımının, temel kişilik özelliklerinden sorumluluk ve geçimlilik alt boyutları arasında negatif bir ilişki ortaya çıkmıştır. Duygusal tutarsızlık ve olumsuz değerlendirme alt boyutları ile pozitif yönlü ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Yapılan yol analizi neticesinde temel kişilik özelliklerinin ve sosyal beceri düzeyinin problemlerli internet kullanımını anlamlı şekilde yordadığı sonucuna varılmıştır.

Topçu'nun (2017), 'Üniversite öğrencilerinin psikolojik dayanıklılık düzeylerinde beş faktör kişilik özelliklerinin yordayıcı etkisinin incelenmesi' başlıklı çalışmanın sonucunda, üniversite öğrencilerinin psikolojik dayanıklılık puanları ile beş faktör kişilik özelliklerinden duygusal dengesizlik puanları arasında negatif yönlü ilişki çıkmışken; dışa dönüklük, deneyime açıklık, yumuşak başlılık ve sorumluluk alt boyutları arasında pozitif yönlü ilişki bulunmuştur. Beş faktör kişilik özelliklerinden duygusal dengesizlik, dışa dönüklük ve sorumluluk boyutlarının psikolojik dayanıklılıktaki toplam varyansın %35,7'sini açıkladığı görülmüş olup; deneyime açıklık ve yumuşak başlılık özelliklerinin psikolojik dayanıklılığı anlamlı şekilde açıklamadığı görülmüştür.

Kurşun'un (2017), 'Çalışan annelerin suçluluk ve pişmanlık duygularında kişilik özelliklerinin rolü: Psikolojik ruh sağlığına etkileri' başlıklı çalışmanın sonucunda, Beş Faktör kişilik özellikleri (uyumluluk, dışadönüklük, deneyime açıklık, sorumluluk ve duygusal dengesizlik) ve suçluluk arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Olumsuz duygular (suçluluk ve pişmanlık) psikolojik ruh sağlığı ile (depresyon, anksiyete, stres) ilişkili

bulunmuştur. Ayrıca; duygusal dengesizlik, depresyon, anksiyete ve stres puanları için en iyi yordayıcı olarak bulunmuştur. Son olarak, suçluluk kişilik özellikleri (duygusal dengesizlik, uyumluluk) ve psikolojik ruh sağlığı (depresyon, anksiyete, stres) arasında aracı bir rolü olduğu ortaya çıkmıştır.

Topçu'nun (2017), 'Üniversite öğrencilerinin psikolojik dayanıklılık düzeylerinde beş faktör kişilik özelliklerinin yordayıcı etkisinin incelenmesi' başlıklı çalışmanın sonucunda, üniversite öğrencilerinin psikolojik dayanıklılık puanları ile beş faktör kişilik özelliklerinden duygusal dengesizlik puanları arasında negatif yönlü bir ilişki çıkmışken; dışa dönüklük, deneyime açıklık, yumuşak başlılık ve sorumluluk alt boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı düzeyde ilişkiler ortaya çıkmıştır. Beş faktör kişilik özelliklerinden duygusal dengesizlik, dışa dönüklük ve sorumluluk boyutlarının psikolojik dayanıklılıktaki toplam varyansın %35,7'sini açıkladığı görülmüş olup; deneyime açıklık ve yumuşak başlılık özelliklerinin psikolojik dayanıklılığı anlamlı şekilde açıklamadığı görülmüştür.

İnanç, Altıntaş ve Barış'ın (2017), 'Ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumları ile kişilik yapıları arasındaki ilişki' başlıklı çalışmanın sonucunda, ebeveynlik tutumları ile kişilik özellikleri arasında anlamlı ilişki çıkmıştır. Çocuk yetiştirmede sağlıklı tutum olarak kabul edilen demokratik tutum, Beş Faktör Kişilik Modelinde pozitif ekseninde yer alan dışadönüklük, yumuşakbaşlılık, sorumluluk, gelişime açıklık ile pozitif olarak ilişkilidir. Sağlıksız ve istenmeyen ebeveyn tutumları olarak otoriter, aşırı kuyucu ve izin verici tutum ise, yine Beş Faktör Kişilik Modelinde negatif ekseninde yer alan içedönüklük, düşmanlık, dağınıklık, duygusal dengesizlik ve yeniliklere kapalı olmak ile pozitif yönde ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır.

### **2.3.5.2.Kişilik Özellikleri İle İlgili Yurt dışı Çalışmaları**

Shaver ve Brennan'ın (1992), 'Bağlanma stilleri ve beş faktör kişilik özellikleri: Birbirleriyle ve romantik ilişki sonuçları ile bağlantıları' adlı çalışmasını üniversite öğrencileri üzerinde yapmıştır. Güvenli bağlanma stiline sahip bireyler, güvensiz bağlanma stiline sahip bireylere göre daha az nevroitik, daha dışa dönük ve daha az kaygılı oldukları saptanmıştır. Ayrıca kaçınan bağlanma stili geliştirenlerin daha depresif, ilişkilerinde daha doyumsuz oldukları ve ilişkilerinin daha kısa sürdüğü; korkulu bağlananların ise sosyal ilişkilerden kaçınan, duygusal ilişki kuramayan yetişkinler oldukları sonuçlarına ulaşmışlardır.

Feingold'un (1994), 'Kişilikte cinsiyet farklılıkları: Bir meta analiz' başlıklı çalışmanın sonucunda, cinsiyet farklılıklarının dışadönüklük ile gelişime açıklıkla ilişkisi konusunda net bir bulguya ulaşılmamıştır .

Costa, Terrecciano ve McCrae'nin (2001), 'Kültürlerarası kişilik özelliklerinde cinsiyet farklılıkları: Sağlam ve Şaşırtıcı Bulgular' başlıklı çalışmanın sonucunda, kişiliğin duygusal denge boyutuyla kadınların aldıkları puanların erkeklerden daha düşük olduğu saptanmıştır.

Rubinstein'in (2005) çalışmasında, üniversitede farklı bölümlerde öğrenim gören öğrenci örnekleminde Beş Faktör Kişilik Özelliklerindeki cinsiyet farklılığı araştırılmıştır. Kadınların katılımcılık ve sorumluluk (özdisiplin) boyutunun erkeklerden daha yüksek çıkmıştır. (Akt;Özer, 2013,s.149).

Branje, Lieshout ve Gerris'in (2007), Ergenlikteki ve yetişkinlikteki beş faktör kişilik modeli' başlıklı çalışmanın sonucunda, kızların erkeklere oranla; deneyime açıklık, sorumluluk, yumuşak başlılık ve dışa dönüklük özellikleri açısından daha fazla kişilik değişikliklerinin olduğu saptanmıştır. Erkeklerin, deneyime açıklık ve dışa dönüklük özelliklerinde azalma olduğu tespit edilmiştir.

Chapman, Duberstein, Sörensen ve Lyness'in (2007), 'Yaşlı bir toplulukta beş faktör modeli kişilik özelliklerinde cinsiyet farklılıkları: Eski nesillere sağlam ve şaşırtıcı bulguların genişletilmesi' başlıklı çalışmanın sonucunda, sorumluluk boyutunda da kadınlar ve erkeklerin birbirlerinden ayrıldıkları noktaların çok fazla olmadığı görülmektedir.

Kakhnovets'in (2011), 'Kişilik özellikleri, danışmanlık becerileri ve psikolojik yardım arama' adlı çalışmasında, erkekler için kişilik özelliklerinden deneyime açıklık, nevrozizm ve uyumluluk kişilik özellikleri psikolojik yardım arama tutumu ile olumlu yöne ilişkiliyken, kadınlarda dışa dönüklük ve deneyime açıklık kişilik özellikleri psikolojik yardım almaya ilişkin tutumla pozitif yönde ilişkili olduğu belirtilmiştir.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### YÖNTEM

#### 3.1.Araştırmanın Modeli

Araştırmada, ebeveyn kişilik özellikleri ile okul öncesi eğitime devam eden çocukların sosyal beceri ve problem davranışları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını test etmek üzere ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu, var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Genel tarama modeli, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan bir tarama düzenlemeleridir. İlişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2010, s.77-81).

#### 3.2.Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini, İstanbul ilinin Avrupa yakasında yer alan okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim görmekte olan 4-6 yaş grubu çocuklar ve ebeveynleri oluşturmuştur.

Araştırmanın örneklemini ise İstanbul ilinin Avrupa Yakası'ndaki 5 ilçede (Avcılar, Beylikdüzü, Küçükçekmece, Esenler, Büyükçekmece) basit seçkisiz örnekleme yoluyla seçilmiş 15 okul öncesi eğitim kurumunda (4 devlet ve 11 özel okul öncesi eğitim kurumu) eğitim görmekte olan 4-6 yaş grubu 315 çocuk ve ebeveynlerinden oluşmuştur.

**Tablo 1. Örneklemin Elde Edildiği İlçelerin Yüzde Frekans Dağılımları**

İlçeler	F	%
Büyükçekmece	22	7.0
Beylikdüzü	155	49.2
Avcılar	70	22.2
Küçükçekmece	26	8.3
Esenler	42	13.3
Toplam	315	100.0

Tablo 1'de görüldüğü gibi, örneklemin 22'si (%7) Büyükçekmece, 155'i (%49.2) Beylikdüzü, 70'i (%22.2) Avcılar, 26'sı (%8.3) Küçükçekmece ve 42'si (%13.3) Esenler ilçelerindeki okul öncesi eğitim kurumlarından seçilmiştir.

**Tablo 2. Örneklemde Yer Alan Çocukların Cinsiyet, Yaş, Anaokulu Türü ve Anaokuluna Devam Süresine Göre Yüzde Frekans Dağılımları**

<b>Çocuğun Cinsiyeti</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Kız	154	48.9
Erkek	161	51.1
Toplam	315	100.0
<b>Çocuğun Yaşı</b>		
4 Yaş	117	37.1
5 Yaş	137	43.5
6 Yaş	61	19.4
Toplam	315	100.0
<b>Çocuğun Anaokul Türü</b>		
Özel	165	52.4
Devlet	150	47.6
Toplam	315	100.0
<b>Çocuğun Anaokula Devam Süresi</b>		
1 Yıl	147	46.7
2 Yıl	128	40.6
3 Yıl	40	12.7
Toplam	315	100.0

Tablo 2’de görüldüğü gibi, örneklemde yer alan 315 anaokulu öğrencisinin 154’ü (%48.9) kız, 161’i (%51.1) erkektir. Bu öğrencilerin 117’si (%37.1) 4 yaş grubu, 137’si (%43.5) 5 yaş grubu ve 61’i (%19.4) 6 yaş grubudur. Öğrencilerin 165’i (%52.4) özel, 150’si (%47.6) devlet olan anaokuluna gitmektedir. Yine bu öğrencilerin 147’si (%46.7) 1 yıl, 128’si (%40.6) 2 yıl ve 40’ı (12.7) 3 yıl anaokuluna devam etmiştir.

**Tablo 3. Örneklemde Yer Alan Ebeveynlerin Cinsiyet, Gelir, Çalışma Durumu, Meslek, Yetiştikleri Coğrafi Bölge, Sahip Oldukları Çocuk Sayısına Göre Yüzde Frekans Dağılımları**

<b>Ebeveynin Cinsiyeti</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Kadın	271	86.0
Erkek	44	14.0
Toplam	315	100.0
<b>Ebeveynin Geliri</b>		
Düşük	20	6.3
Orta	273	86.7
Yüksek	22	7.0
Toplam	315	100.0
<b>Annenin Çalışma Durumu</b>		
Çalışıyor	132	41.9
Çalışmıyor	183	58.1
Toplam	315	100.0
<b>Ebeveyn Çalışma Durumu</b>		
Çalışıyor	158	50.2

Çalışmıyor	157	49.8
<b>Toplam</b>	<b>315</b>	<b>100.0</b>
<b>Annenin Mesleği</b>		
Ev Hanımı	168	53.3
İşçi	46	14.6
Memur	42	13.3
Özel Sektör Çalışanı	59	18.7
<b>Toplam</b>	<b>315</b>	<b>100.0</b>
<b>Babanın Mesleği</b>		
İşçi	109	34.6
Memur	69	21.9
Özel Sektör Çalışanı	137	43.5
<b>Toplam</b>	<b>315</b>	<b>100.0</b>
<b>Ebeveynin Mesleği</b>		
Ev Hanımı	145	46.0
İşçi	55	17.5
Memur	50	15.9
Özel Sektör Çalışanı	65	20.6
<b>Toplam</b>	<b>315</b>	<b>100.0</b>
<b>Ebeveynin Yetiştirdiği Coğrafi Bölge</b>		
Marmara Bölgesi	155	49.2
Karadeniz Bölgesi	52	16.5
Ege Bölgesi	23	7.3
Akdeniz Bölgesi	15	4.8
İç Anadolu Bölgesi	26	8.3
Doğu Anadolu Bölgesi	29	9.2
Güneydoğu Anadolu Bölgesi	11	3.5
Diğer	4	1.3
<b>Toplam</b>	<b>315</b>	<b>100.0</b>
<b>Sahip Oldukları Çocuk Sayısı</b>		
1	111	35.2
2	165	52.4
3 ve daha fazla	39	12.4
<b>Toplam</b>	<b>315</b>	<b>100.0</b>

Tablo 3’de görüldüğü gibi, örnekleme yer alan 315 ebeveynin 217’si (%86.0) kadın, 44’ü (14.0) erkektir. Ebeveynlerin 20’si (6.3) düşük, 273’ü (%86.7) orta ve 22’si (%7.0) yüksek gelirlidir. Annelerin 132’si (%41.9) çalışmakta, 183’ü (%58.1) çalışmamaktadır. Ebeveynlerin 158’i (%50.2) çalışmakta, 157’si (49.8) çalışmamaktadır. Annelerin 168’i (%53.3) ev hanımı, 46’sı (%14.6) işçi, 42’si (13.3) memur ve 59’u (%18.7) özel sektör çalışanıdır. Babaların 109’u (34.6) işçi, 69’u (21.9) memur, 137’si (43.5) özel sektör çalışanıdır. Ebeveynlerin 145’i (46.0) ev hanımı, 55’i (17.5) işçi, 50’si (15.9) memur ve 65’i (20.6) özel sektör çalışanıdır. Ebeveynlerin 155’i (49.2) Marmara Bölgesi, 52’si (16.5) Karadeniz Bölgesi, 23’ü (7.3) Ege Bölgesi, 15’i (4.8) Akdeniz Bölgesi, 26’sı (8.3) İç Anadolu Bölgesi, 29’u (9.2) Doğu Anadolu Bölgesi, 11’i (3.5) Güneydoğu Anadolu Bölgesi ve 4’ü (1.3) içinde yetiştiği



coğrafi bölgeyi ‘Diğer’ olarak belirttiği bölgede yetişmiştir. Ebeveynlerin 111’i (35.2) tek çocuğa, 165’i (52.4) iki çocuğa ve 39’u (12.4) üç ve daha fazla çocuğa sahiptirler.

### **3.3. Veri Toplama Araçları**

Bu araştırmada; ‘‘Ebeveyn Bilgi Formu’’, ‘‘Uluslararası Kişilik Envanteri (IPI)’’ ve ‘‘Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği (Preschool and Kindergarten Behaviour Scale (PKBS-2))’’ kullanılmıştır.

#### **3.3.1. Ebeveyn Bilgi Formu**

Bu araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilip akademik danışman tarafından incelendikten sonra son şekli verilen Ebeveyn Bilgi Formu kullanılmıştır. Formda; anaokuluna devam eden çocuğun cinsiyeti, çocuğun anaokuluna devam süresi, ebeveynin cinsiyeti, annenin mesleği, babanın mesleği, annenin çalışma durumu, babanın çalışma durumu, gelir düzeyi, ailedeki çocuk sayısı, annenin yetiştiği coğrafi bölge ve babanın yetiştiği coğrafi bölge ile ilgili sorular yer almaktadır. Ebeveyn Bilgi Formu Ek-1 de yer almaktadır.

#### **3.3.2. Uluslararası Kişilik Envanteri Kısa Formu (IPISV)**

Bu araştırmada, ebeveynlerin kişilik özelliklerini ölçmek amacıyla ‘Uluslararası Kişilik Envanteri Kısa Formu (IPISV)’ kullanılmıştır. Kullanım izni, ölçeğin Türkçeye uyarlanmasını ve geçerlik-güvenilirlik çalışmasını gerçekleştiren Güneri-Yöyen’den alınmıştır. IPISV Türkçe formunun kullanım izni mail yazışmaları Ek-2’de yer almaktadır.

IPI, beş faktör kişilik modeli üzerinden yapılandırılmış bir envanterdir. Robert McCrae tarafından 1985’te geliştirilen beş faktör kişilik modeli, 1992 yılında Costa ve McCrae tarafından revize edilmiştir. Beş faktör kişilik modeli; duygusal denge, dışa dönüklük, açıklık, uyumluluk ve sorumluluk sahibi olma alt boyutlarından oluşmaktadır (Costa, Bush, Zonderman ve McCrae, 1986; Costa ve McCrae, 1995; McCrae, Costa, Martin, 2004; Akt: Güneri-Yöyen, 2016, s.1311). Goldberg; Robert McCrae tarafından geliştirilen, Costa ve McCrae tarafından revize edilen beş faktör kişilik modeli üzerinden, Uluslararası Kişilik Envanter Havuzu Projesi (International Personality Item Pool-IPIP) kapsamında, Uluslararası Kişilik Envanteri Kısa Versiyonunu (International Personality Inventory Short Form-IPISV) geliştirmiş ve bu kısa versiyonun geçerlik güvenilirlik çalışmalarını yapmıştır. (Goldberg, 1999; Goldberg ve ark., 2006). Ölçeğin kısa versiyonu kişinin kendi kendisini değerlendirdiği beşli likert tipinde 50 sorudan oluşmaktadır. IPISV’in orijinal formunda tüm ölçeğin Cronbach alfa katsayısı .89, olarak tespit edilmiştir (Tabak, Basım, Tatar ve Çetin, 2010,

s.545). Ölçeğin Türkçe uyarlaması ve geçerlilik güvenirlik çalışması Güneri-Yöyen (2016) tarafından yapılmıştır. IPISV, dil geçerliliği için Güneri-Yöyen dışında Türkçe ve İngilizceye hakim üç uzmanın görüşüne başvurulmuş, ölçek çeviri tekrar çeviri yöntemi ile Türkçeye çevrilmiştir. Çevrilme aşamasında ölçeğin orijinaline sadık kalınmış ancak maddelerin Türk toplumu tarafından açık ve anlaşılır olmasına özen gösterilmiştir. Daha sonra iki dilde de yetkin bir uzman tarafından tekrar İngilizceye çevrilen ölçeğin son hali verilmiştir (Güneri-Yöyen,2016,s.1311). Ölçeğin Türkçe uyarlaması, beşli likert tipinde ve 40 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları; dışadönüklük-içedönüklük, yumuşakbaşlılık-düşmanlık, sorumluluk-dağınıklık, duygusal denge ve yeniliğe açıklık-yeniliğe kapalıdır. Ölçeğin genel güvenirliği 0.810 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğini ortaya koymak için açıklayıcı faktör analizi yöntemi uygulanmıştır. Ölçeğin Türkçe formunun geçerlilik çalışması için faktör analizi yöntemi kullanılmıştır. Tüm ölçeğin Cronbach alfa katsayısı .82 olarak tespit edilmiştir Ölçeği oluşturan faktörlerin cronbach alfa değerleri .550 ile .758 arasında, varyans oranları %6.055 ile %7.605 arasında değişmektedir. Bu oranlar ölçeğin güçlü bir faktör yapısına sahip olduğunu göstermiştir. Ayrıca modele ait uyum iyiliği indeksleri Ki-kare/SD= 2,40; RMSEA=,051; RMR=0,099; CFI= 0,77; GFI= 0,85; AGFI= 0,86 olarak bulunmuştur. Güvenirliğine ilişkin bulunan alfa ve açıklanan varyans değerine göre IPI Kısa Versiyonu ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir araç olduğu anlaşılmıştır (Güneri-Yöyen,2016,s.1312-1313).

### **3.3.3. Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği (Preschool and Kindergarten Behaviour Scales (PKBS-2))**

Bu çalışmada, 3-6 yaş çocukların sosyal beceri ve problem davranışlarını ölçmek amacıyla; “Sosyal Beceri” ve “Problem Davranış Ölçeği” olmak üzere birbirinden bağımsız iki ölçekten oluşan “Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği” ( Preschool and Kindergarten Behaviour Scale (PKBS-2)) kullanılmıştır. Kullanım izni, ölçeğin Türkçeye uyarlanmasını ve geçerlilik-güvenirlik çalışmasını doktora tezinin bir parçası olarak yapmış olan Özbey’den bizzat alınmıştır. Ölçek izni ile ilgili mail yazışmaları Ek-3’te yer almaktadır.

Bu ölçek, okul öncesi dönemde 3-6 yaş çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışlarını ölçmek amacıyla 1994 yılında Kenneth W.Merrell tarafından geliştirilmiş; 2003 yılında ölçek tekrar gözden geçirilerek 3-6 yaş arası toplam 3,317 çocuk ile norm çalışması yapılmıştır. Ölçekte toplam 76 madde bulunmakta ve maddeler “ Hiç, Bazen, Sıklıkla, Nadiren” seçeneklerini içeren Likert tipi dördümlü derecelendirme ile ölçülmektedir. Ölçeği uygulama süresi 10-12dk. arasında değişmektedir. Ölçeğin İngilizce formunda iç tutarlılık kat sayısı

Sosyal Beceri ve Problem Davranış ölçekleri için .90 ve .97 ; her iki ölçeğin alt boyutlarında ise .81 ve .95 dir. PKBS-2; öğretmenler, yardımcı öğretmenler, aileler, sosyal hizmet uzmanları tarafından rahatlıkla kullanılabilir.

PKBS-2, “Sosyal Beceri” ve “Problem Davranış Ölçeği” olmak üzere birbirinden bağımsız iki ölçekten oluşmaktadır (Özbey, 2009, s.99)

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

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

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

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

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

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

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

*Ölçeğin Türkçeye uyarlanması ve geçerlik –güvenilirlik çalışması:* Ölçeğin Türk çocukları için geçerlik ve güvenilirlik çalışması Özbey(2009) tarafından doktora tezi olarak yapılmıştır.

Sosyal Beceri Ölçeği; Sosyal Beceri Ölçeği'nin Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları esnasında yapılan faktör döndürme ve faktör analizi sonucunda orijinal formdan 11 madde çıkarılmıştır. Bu haliyle Türkçe form toplamda 23 maddelik üç faktörden oluşan ait bir hal almıştır. Sosyal İşbirliği'nden 11 madde, Sosyal Etkileşimden 11 madde ve Sosyal Bağımsızlıktan 4 maddeden oluşmaktadır. Birinci faktör için yapı güvenirligi .96, açıklanan varyans .67; ikinci faktör için yapı güvenirligi .91, açıklanan varyans .52; üçüncü faktör için yapıgüvenirligi .88, açıklanan varyans .64 olarak bulunmuştur. Sosyal Beceri Ölçeği'nin birinci faktörün Cronbach Alfa değeri .92, ikinci faktörün Cronbach Alfa değeri .88, üçüncü faktörün Cronbach Alfa değeri .88; Sosyal Beceri Ölçeği'nin toplam CronbachAlfa değeri ise .94, olarak bulunmuştur (Özbey,2009,s.112-114-124).

Problem Davranış Ölçeği; Problem Davranış Ölçeği'nin Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları esnasında yapılan faktör döndürme ve faktör analizi sonucunda orijinal formdan 15 madde çıkarılmıştır. Bu haliyle Türkçe form, “16 maddeden oluşan Dışa Yönelim, 5 maddeden oluşan İçe Yönelim, 3 maddeden oluşan Anti-sosyal ve 3 maddeden oluşan Ben Merkezci” olmak üzere toplam 27 maddelik dört faktörden oluşmaktadır. Birinci faktör için yapı güvenirligi .96, açıklanan varyans .62; ikinci faktör için yapı güvenirligi .90, açıklanan varyans .65, üçüncü faktör için yapı güvenirligi .89, açıklanan varyans .73, dördüncü faktör için yapı güvenirligi .75,açıklanan varyans .51 olarak saptanmıştır. Problem Davranış Ölçeği birinci faktörün Cronbach Alfa değeri .95, ikinci faktörün Cronbach Alfa değeri .87, üçüncü faktörün Cronbach Alfa değeri .81, dördüncü faktörün Cronbach Alfa değeri .72; ProblemDavranış Ölçeği toplam Cronbach Alfa değeri ise .96 olarak bulunmuştur (Alisinanoğlu ve Özbey, 2009, s.495).

Bu sonuçlara göre ölçeğin geçerlik ve güvenirliginin yüksek düzeyde olduğu söylenebilmektedir. Sosyal Beceri Ölçeği'nden çocukların yüksek puan almaları sosyal becerilerin yüksek düzeyde olması; düşük puan almaları ise sosyal beceriler yönünden zayıf olması anlamına gelmektedir.Problem Davranış Ölçeği'nden çocukların yüksek puan almaları

problem davranışların yüksek düzeyde olması; düşük puan almaları ise daha az problem davranışa sahip olmaları anlamına gelmektedir (Özbey,2009,s.104-124).

### **3.4.Verilerin Toplanması**

Araştırmanın verileri 13.03.2017-05.06.2017 tarihleri arasında aşağıdaki şekilde toplanmıştır.

- İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğünden ölçeklerin uygulanması ile ilgili resmi izinler alınmıştır. İlgili izin Ek 4’de yer almaktadır. Örnekleme yer alan çocukların eğitim görmekte oldukları okul öncesi eğitim kurumlarının yöneticilerine konuya dair bilgi verilip izin alındıktan sonra ölçekler dağıtılmıştır.

- Çocukların sosyal beceri ve problem davranışlarını ölçmek üzere “Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği” çocukların öğretmenleri tarafından doldurulmuştur.

- ‘Ebeveyn Bilgi Formu’ , okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim görmekte olan çocukların ebeveynleri tarafından doldurulmuştur.

- Form ve ölçeklerin doldurulması işlemi tamamlandıktan sonra, doldurulmuş olan tüm form ve ölçekler, çözümlenmek üzere araştırmacı tarafından toplanmıştır.

### **3.5.Verilerin Çözümlemesi**

Elde edilen araştırma verilerinin istatistiksel çözümlenmeleri, SPSS 20.0 paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada kullanılan istatistiksel teknikler şöyledir:

- Okul öncesi eğitim kurumunda eğitim görmekte olan çocukların ve ebeveynlerinin özelliklerini (çocukların yaş, cinsiyet, anaokulu türü, anaokuluna devam süresi; ebeveynin cinsiyeti, gelir düzeyi, çalışma durumu, mesleği, içinde yetiştiği coğrafi bölge, sahip olunan çocuk sayısı, annenin mesleği, annenin çalışma durumu, babanın mesleği) betimlemek için yüzde-frekans analizleri yapılmıştır.

- Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim görmekte olan çocukların PKBS-2’de yer alan Sosyal Beceri Ölçeği’nden aldıkları puanlara göre sosyal beceri düzeylerinin, çocuğun ve ebeveynin özelliklerine göre (çocukların yaşına, cinsiyetine, anaokuluna devam etme süresine, anaokulu türü, ebeveynin cinsiyeti, annenin mesleği, babanın mesleği, annenin çalışma durumu, gelir düzeyi, ebeveynin içinde yetiştiği coğrafi bölge ve ailedeki çocuk sayısı) farklılaşıp farklılaşmadığını, belirlemek için; dağılımın normal olduğu gruplarda

Bağımsız Grup t Testi kullanılmıştır. Dağılımın normal olmadığı gruplarda ise Kruskal Wallis H Testi kullanılmıştır. Anlamli farklılığın çıktığı durumlarda farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için ise Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Bunun dışında, dağılımın normal olduğu ve grup sayısının ikiden fazla olduğu durumlarda ise Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

•Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim görmekte olan çocukların PKBS-2’de yer alan Problem Davranış Ölçeği’nden aldıkları puanlara göre problem davranışlarının, çocuğun ve ailenin özelliklerine göre (çocukların yaşına, cinsiyetine, anaokuluna devam etme süresine, anaokulu türü, ebeveynin cinsiyeti, annenin mesleği, babanın mesleği, annenin çalışma durumu, gelir düzeyi, ebeveynin içinde yetiştiği coğrafi bölge ve ailedeki çocuk sayısı) farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Bağımsız Grup t Testi, Kruskal Wallis H Testi ve farkın hangi grup lehine olduğunu belirlemek için Mann Whitney U Testi kullanılmıştır.

•Ebeveynlerin kişilik özellikleri ile çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını tespit etmek için Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı Testi kullanılmıştır. Bunun yanında çocukların sosyal becerileri ile problem davranışları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını tespit etmek için Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı Testi kullanılmıştır.

•Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim görmekte olan çocukların PKBS-2’den elde edilen sosyal beceri puanları ile problem davranış puanları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını test etmek için Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı Testi kullanılmıştır. Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı Testi, dağılım normal olduğunda iki sürekli değişken arasındaki lineer ilişkinin belirlenmesinde kullanılan bir yöntemdir.

•Ebeveynlerin Uluslararası Kişilik Envanteri’nden aldıkları puanların ebeveynin cinsiyeti, annenin mesleği, babanın mesleği, annenin çalışma durumu, gelir düzeyi, ebeveynin içinde yetiştiği coğrafi bölge ve ailedeki çocuk sayısına göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Bağımsız Grup t Testi, Kruskal Wallis H Testi ve farkın hangi grup lehine olduğunu belirlemek için Mann Whitney U Testi kullanılmıştır.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın her bir alt amacı ele alınarak elde edilen bulgular, tablolar halinde sunulup açıklanmıştır.

#### 4.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt amacı, ebeveynlerin kişilik özellikleri ile çocukların sosyal beceri ve problem davranışları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemeye yöneliktir. Birinci alt amaca ilişkin bulgular Tablo 4.1 ve Tablo 4.2’de sunulmuştur.

**Tablo 4.1. UKE ve SBÖ’den Alınan Puanlar Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları**

Boyut		Dışa dönüklük	İçe Dönüklük	Yumuşak başlılık	Düşmanlık	Sorumluluk	Dağınıklık	Duygusal Dengesizlik	Gelişime Açıklık	Gelişime Kapalılık
G.S.B	r	.121*	.003	.169*	.030	.159*	-.007	.133*	.096	.050
	p	.032	.960	.003	.590	.005	.907	.018	.089	.374
S.İ.B	r	.062	-.050	.169*	-.037	.151*	-.099	.077	.025	.024
	p	.269	.380	.003	.517	.007	.079	.173	.659	.673
S.B.S.K.B	r	.114*	.013	.101	.074	.122*	.058	.132*	.108	.068
	p	.043	.825	.074	.190	.030	.301	.019	.056	.229
S.E.B	r	.181*	.105	.168*	.085	.128*	.096	.168*	.168*	.043
	p	.001	.064	.003	.131	.023	.089	.003	.003	.447

\*  $p < .05$

Tablo 4.1’de görüldüğü gibi,

*Dışadönüklük* alt boyutundan ( $r=.121;p<.05$ ), *Yumuşakbaşlılık* alt boyutundan ( $r=.169;p<.05$ ), *Sorumluluk* alt boyutundan ( $r=.159;p<.05$ ), ve *Duygusal Dengesizlik* alt boyutundan ( $r=.133;p<.05$ ) alınan puanlarla *Sosyal Beceri Ölçeği* genelinden alınan puanlar arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Yani, ebeveynlerin dışadönüklük, yumuşakbaşlılık, sorumluluk ve duygusal dengesizlik kişilik özellikleri arttıkça; çocuklarının genel sosyal beceri düzeyleri de artmaktadır. *İçedönüklük* alt boyutundan ( $r=.003;p>.05$ ), *Düşmanlık* alt boyutundan ( $r=.030;p>.05$ ), *Dağınıklık* alt boyutundan ( $r= -.007;p>.05$ ), *Gelişime Açıklık* alt boyutundan ( $r=.096;p>.05$ ) ve *Gelişime*

*Kapalılık* alt boyutundan ( $r = -.050; p > .05$ ) alınan puanlarla *Sosyal Beceri Ölçeği* genelinden alınan puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki saptanmamıştır.

*Yumuşakbaşlılık* alt boyutundan ( $r = .169; p < .05$ ) ve *Sorumluluk* alt boyutundan ( $r = .151; p < .05$ ) alınan puanlarla *Sosyal İşbirliği Becerileri* alt boyutundan alınan puanlar arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Yani, ebeveynlerin yumuşakbaşlılık ve sorumluluk kişilik özellikleri arttıkça; çocuklarının sosyal işbirliği beceri düzeyleri de artmaktadır. *Dışadönüklük* alt boyutundan ( $r = .062; p > .05$ ), *İçedönüklük* alt boyutundan ( $r = -.050; p > .05$ ), *Düşmanlık* alt boyutundan ( $r = -.037; p > .05$ ), *Dağınıklık* alt boyutundan ( $r = -.099; p > .05$ ), *Duygusal Dengesizlik* alt boyutundan ( $r = .077; p > .05$ ), *Gelişime Açıklık* alt boyutundan ( $r = .025; p > .05$ ) ve *Gelişime Kapalılık* alt boyutundan ( $r = .024; p > .05$ ) alınan puanlarla *Sosyal İşbirliği Becerileri* alt boyutundan alınan puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki saptanmamıştır.

*Dışadönüklük* alt boyutundan ( $r = .114; p < .05$ ), *Sorumluluk* alt boyutundan ( $r = .122; p < .05$ ) ve *Duygusal Dengesizlik* alt boyutundan ( $r = .132; p < .05$ ) alınan puanlarla *Sosyal Bağımsızlık ve Sosyal Kabul Becerileri* alt boyutundan alınan puanlar arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Yani; ebeveynlerin dışadönüklük, sorumluluk ve duygusal dengesizlik kişilik özellikleri arttıkça; çocuklarının sosyal bağımsızlık ve sosyal kabul beceri düzeyleri de artmaktadır. *İçedönüklük* alt boyutundan ( $r = .013; p > .05$ ), *Yumuşakbaşlılık* alt boyutundan ( $r = .101; p > .05$ ), *Düşmanlık* alt boyutundan ( $r = .074; p > .05$ ), *Dağınıklık* alt boyutundan ( $r = .058; p > .05$ ), *Gelişime Açıklık* alt boyutundan ( $r = .108; p > .05$ ) ve *Gelişime Kapalılık* alt boyutundan ( $r = .068; p > .05$ ) alınan puanlarla *Sosyal Bağımsızlık ve Sosyal Kabul Becerileri* alt boyutundan alınan puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki saptanmamıştır.

*Dışadönüklük* alt boyutundan ( $r = .181; p < .05$ ), *Yumuşakbaşlılık* alt boyutundan ( $r = .168; p < .05$ ), *Sorumluluk* alt boyutundan ( $r = .128; p < .05$ ), *Duygusal Dengesizlik* alt boyutundan ( $r = .168; p < .05$ ) ve *Gelişime Açıklık* alt boyutundan ( $r = .168; p < .05$ ) alınan puanlarla *Sosyal Etkileşim Becerileri* alt boyutundan alınan puanlar arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Yani, ebeveynlerin dışadönüklük, yumuşakbaşlılık, sorumluluk, duygusal dengesizlik ve gelişime açıklık kişilik özellikleri arttıkça; çocuklarının sosyal etkileşim beceri düzeyleri de artmaktadır. *İçe dönüklük* alt boyutundan ( $r = .105; p > .05$ ), *Düşmanlık* alt boyutundan ( $r = .085; p > .05$ ), *Dağınıklık* alt boyutundan ( $r = .096; p > .05$ ) ve *Gelişime Kapalılık* alt boyutundan ( $r = .043; p > .05$ ) alınan



puanlarla *Sosyal Etkileşim Becerileri* alt boyutundan alınan puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki saptanmamıştır.

**Tablo 4.2.UKE ve PDÖ'den Alınan Puanlar Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları**

Boyut		Dışa dönüklük	İçe dönüklük	Yumuşak başlılık	Düşmanlık	Sorumluluk	Dağınıklık	Duygusal Dengesizlik	Gelişime Açıklık	Gelişime Kapalılık
GPD	r	-.115*	.077	-.191*	.108	-.201*	.154*	.018	-.042	.015
	p	.041	.171	.001	.055	.000	.006	.744	.453	.792
D.Y	r	-.064	.069	-.180*	.106	-.170*	.151*	.010	-.024	.014
	p	.254	.220	.001	.060	.002	.007	.862	.666	.805
İ.Y	r	-.223*	.057	-.153*	.047	-.217*	.095	-.018	-.090	.050
	p	.000	.316	.007	.405	.000	.091	.748	.111	.374
A.S	r	-.184*	.050	-.265*	.102	-.271*	.208*	.043	-.097	.047
	p	.001	.374	.000	.071	.000	.000	.447	.086	.405
B.M	r	-.051	.088	-.059	.105	-.082	.062	.077	.015	-.072
	p	.364	.121	.299	.064	.148	.272	.174	.792	.205

\*  $p < .05$

Tablo 4.2'de görüldüğü gibi,

*Dışadönüklük* alt boyutundan ( $r = -.115; p < .05$ ), *Yumuşakbaşlılık* alt boyutundan ( $r = -.191; p < .05$ ), *Sorumluluk* alt boyutundan ( $r = -.201; p < .05$ ) alınan puanlarla *Problem Davranış Ölçeği* genelinden alınan puanlar arasında istatistiksel açıdan negatif, *Dağınıklık* alt boyutundan ( $r = .154; p < .05$ ) alınan puanlar arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Yani, ebeveynlerin dışadönüklük, yumuşakbaşlılık ve sorumluluk kişilik özellikleri arttıkça; çocuklarının genel problem davranış düzeyleri azalmaktadır. Bununla birlikte; dağınıklık kişilik özelliği arttıkça da çocuklarının genel problem davranış düzeyleri artmaktadır. *İçe dönüklük* alt boyutundan ( $r = .077; p > .05$ ), *Düşmanlık* alt boyutundan ( $r = .108; p > .05$ ), *Duygusal Dengesizlik* alt boyutundan ( $r = .018; p > .05$ ), *Gelişime Açıklık* alt boyutundan ( $r = -.042; p > .05$ ) ve *Gelişime Kapalılık* alt boyutundan ( $r = .015; p > .05$ ) alınan puanlarla *Problem Davranış Ölçeği* genelinden alınan puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki saptanmamıştır.

*Yumuşakbaşlılık* alt boyutundan ( $r = -.180; p < .05$ ), *Sorumluluk* alt boyutundan ( $r = -.170; p < .05$ ) alınan puanlarla *Dışa Yönelim* alt boyutundan alınan puanlar arasında istatistiksel açıdan negatif, *Dağınıklık* alt boyutundan ( $r = .151; p < .05$ ) alınan puanlarla *Dışa Yönelim* alt boyutundan alınan puanlar arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Yani, ebeveynlerin yumuşakbaşlılık, sorumluluk kişilik özellikleri arttıkça; çocukların dışa yönelim problem davranışı azalmaktadır. Bununla birlikte, ebeveynlerin

dağınıklık kişilik özellikleri arttıkça; çocukların dışa yönelim problem davranışı artmaktadır. *Dışadönüklük* alt boyutundan ( $r = -.064; p > .05$ ), *İçe dönüklük* alt boyutundan ( $r = .069; p > .05$ ), *Düşmanlık* alt boyutundan ( $r = .106; p > .05$ ), *Duygusal Dengesizlik* alt boyutundan ( $r = .010; p > .05$ ), *Gelişime Açıklık* alt boyutundan ( $r = -.024; p > .05$ ) ve *Gelişime Kapalılık* alt boyutundan ( $r = .014; p > .05$ ) alınan puanlarla *Dışa Yönelim* alt boyutundan alınan puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki saptanmamıştır.

*Dışadönüklük* alt boyutundan ( $r = -.223; p < .05$ ), *Yumuşakbaşlılık* alt boyutundan ( $r = -.153; p < .05$ ) ve *Sorumluluk* alt boyutundan ( $r = -.217; p < .05$ ) alınan puanlarla *İçe Yönelim* alt boyutundan alınan puanlar arasında istatistiksel açıdan negatif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Yani, ebeveynlerin dışadönüklük, yumuşakbaşlılık ve sorumluluk kişilik özellikleri arttıkça; çocukların içe yönelim problem davranışı azalmaktadır. *İçe dönüklük* alt boyutundan ( $r = .057; p > .05$ ), *Düşmanlık* alt boyutundan ( $r = .047; p > .05$ ), *Dağınıklık* alt boyutundan ( $r = .095; p > .05$ ), *Duygusal Dengesizlik* alt boyutundan ( $r = -.018; p > .05$ ) *Gelişime Açıklık* alt boyutundan ( $r = -.090; p > .05$ ) ve *Gelişime Kapalılık* alt boyutundan ( $r = .050; p > .05$ ) alınan puanlarla *İçe Yönelim* alt boyutundan alınan puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki saptanmamıştır.

*Dışadönüklük* alt boyutundan ( $r = -.184; p < .05$ ), *Yumuşakbaşlılık* alt boyutundan ( $r = -.265; p < .05$ ), *Sorumluluk* alt boyutundan ( $r = -.271; p < .05$ ) alınan puanlarla *Antisosyal* alt boyutundan alınan puanlar arasında istatistiksel açıdan negatif, *Dağınıklık* alt boyutundan ( $r = .208; p < .05$ ) alınan puanlarla *Antisosyal* alt boyutundan alınan puanlar arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Yani, ebeveynlerin dışadönüklük, yumuşakbaşlılık ve sorumluluk kişilik özellikleri arttıkça; çocukların antisosyal problem davranışı azalmaktadır. Bununla birlikte; ebeveynlerin dağınıklık kişilik özellikleri arttıkça; çocukların antisosyal problem davranışı artmaktadır. *İçe dönüklük* alt boyutundan ( $r = .050; p > .05$ ), *Düşmanlık* alt boyutundan ( $r = .102; p > .05$ ), *Duygusal Dengesizlik* alt boyutundan ( $r = .043; p > .05$ ), *Gelişime Açıklık* alt boyutundan ( $r = -.097; p > .05$ ) ve *Gelişime Kapalılık* alt boyutundan ( $r = .047; p > .05$ ) alınan puanlarla *Antisosyal* alt boyutundan alınan puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki saptanmamıştır.

*Dışadönüklük* alt boyutundan ( $r = -.051; p > .05$ ), *İçe dönüklük* alt boyutundan ( $r = .088; p > .05$ ), *Yumuşakbaşlılık* alt boyutundan ( $r = -.059; p > .05$ ), *Düşmanlık* alt boyutundan ( $r = .105; p > .05$ ), *Sorumluluk* alt boyutundan ( $r = -.082; p > .05$ ), *Dağınıklık* alt boyutundan ( $r = .062; p > .05$ ), *Duygusal Dengesizlik* alt boyutundan ( $r = .077; p > .05$ ), *Gelişime Kapalılık* alt boyutundan ( $r = .015; p > .05$ ) ve *Gelişime Kapalılık* alt boyutundan ( $r = -.072; p > .05$ ) alınan puanlarla

*Benmerkezci* alt boyutundan alınan puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki saptanmamıştır.

#### 4.2.İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt amacı, çocukların sosyal becerileri ile problem davranışları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemeye yöneliktir. İkinci alt amaca ilişkin bulgular Tablo 5’de sunulmuştur.

**Tablo 5. SBÖ ve PDÖ’den Alınan Puanlar Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları**

Boyut		G.P.D	D.Y	İ.Y	A.S	B.M
G.S.B	r	-.587*	-.571*	-.469*	-.423*	-.386*
	p	.000	.000	.000	.000	.000
S.İ.B	r	-.644*	-.666*	-.398*	-.436*	-.424*
	p	.000	.000	.000	.000	.000
S.B.S.K.B	r	-.437*	-.384*	-.478*	-.329*	-.301*
	p	.000	.000	.000	.000	.000
S.E.B	r	-.290*	-.270*	-.270*	-.249*	-.167*
	p	.000	.000	.000	.000	.003

\*  $p < .05$

Tablo 5’de görüldüğü gibi,

*Genel Sosyal Beceri Ölçeği’nin* genelinden alınan puanlara *Problem Davranış Ölçeği’nin* genelinden ( $r = -.587; p < .05$ ), *Dışa Yönelim* alt boyutundan ( $r = -.571; p < .05$ ), *İçe Yönelim* alt boyutundan ( $r = -.469; p < .05$ ), *Antisosyal* alt boyutundan ( $r = -.423; p < .05$ ) ve *Benmerkezci* alt boyutundan ( $r = -.386; p < .05$ ) alınan puanlarla arasında istatistiksel açıdan negatif bir ilişki saptanmıştır. Yani, çocukların genel sosyal becerisi arttıkça; genel problem davranışları, dışa yönelim, içe yönelim, antisosyal ve benmerkezci problem davranışları azalmaktadır.

*Sosyal İşbirliği Becerileri* alt boyutundan alınan puanlarla *Problem Davranış Ölçeği’nin* genelinden ( $r = -.644; p < .05$ ), *Dışa Yönelim* alt boyutundan ( $r = -.666; p < .05$ ), *İçe Yönelim* alt boyutundan ( $r = -.398; p < .05$ ), *Antisosyal* alt boyutundan ( $r = -.436; p < .05$ ) ve *Benmerkezci* alt boyutundan ( $r = -.424; p < .05$ ) alınan puanlarla arasında istatistiksel açıdan negatif bir ilişki saptanmıştır. Yani, çocukların sosyal işbirliği becerileri arttıkça; genel problem davranışları, dışa yönelim, içe yönelim, antisosyal ve benmerkezci problem davranışları azalmaktadır.

*Sosyal Bağımsızlık ve Sosyal Kabul Becerileri* alt boyutundan alınan puanlarla *Problem Davranış Ölçeği'nin* genelinden ( $r = -.437; p < .05$ ), *Dışa Yönelim* alt boyutundan ( $r = -.384; p < .05$ ), *İçe Yönelim* alt boyutundan ( $r = -.478; p < .05$ ), *Antisosyal* alt boyutundan ( $r = -.329; p < .05$ ) ve *Benmerkezci* alt boyutundan ( $r = -.301; p < .05$ ) alınan puanlarla arasında istatistiksel açıdan negatif bir ilişki saptanmıştır. Yani, çocukların sosyal bağımsızlık ve sosyal kabul becerileri arttıkça; genel problem davranışları, dışa yönelim, içe yönelim, antisosyal ve benmerkezci problem davranışları azalmaktadır.

*Sosyal Etkileşim Becerileri* alt boyutundan alınan puanlarla *Problem Davranış Ölçeği'nin* genelinden ( $r = -.290; p < .05$ ), *Dışa Yönelim* alt boyutundan ( $r = -.270; p < .05$ ), *İçe Yönelim* alt boyutundan ( $r = -.270; p < .05$ ), *Antisosyal* alt boyutundan ( $r = -.249; p < .05$ ) ve *Benmerkezci* alt boyutundan ( $r = -.167; p < .05$ ) alınan puanlarla arasında istatistiksel açıdan negatif bir ilişki saptanmıştır. Yani, çocukların sosyal etkileşim becerileri arttıkça; genel problem davranışları, dışa yönelim, içe yönelim, antisosyal ve benmerkezci problem davranışları azalmaktadır.

#### **4.3.Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular**

Araştırmanın üçüncü alt amacı; ebeveynlerin kişilik özelliklerinin cinsiyete, mesleğe, çalışma durumuna, gelir düzeyine, sahip oldukları çocuk sayısına ve içinde yetişilen coğrafi bölgeye göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye yöneliktir. Üçüncü alt amaca ilişkin bulgular Tablo 6.1, Tablo 6.2, Tablo 6.3, Tablo 6.4, Tablo 6.5 ve Tablo 6.6'da sunulmuştur.

**Tablo 6.1. UKE'den Alınan Puanların Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları**

Ölçeğin Alt Boyutları	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	Sh $\bar{x}$	T testi		
						t	Sd	P
Dışa dönüklük	Kadın	271	15.17	3.18	.19338	1.322	313	.187
	Erkek	44	14.45	4.12	.62069			
İçe dönüklük	Kadın	271	11.11	4.00	.24315	-1.534	313	.130
	Erkek	44	12.07	3.83	.57741			
Yumuşakbaşlılık	Kadın	271	21.30	2.97	.18040	5.531	313	.000*
	Erkek	44	18.43	4.34	.65463			
Düşmanlık	Kadın	271	7.46	3.21	.19517	-2.419	313	.019*
	Erkek	44	8.86	3.50	.52754			
Sorumluluk	Kadın	271	20.87	3.48	.21126	2.717	313	.007*
	Erkek	44	19.20	5.31	.80009			
Dağınıklık	Kadın	271	7.28	3.78	.22951	-2.593	313	.012*
	Erkek	44	8.86	3.76	.56743			
Duygusal Dengesizlik	Kadın	271	23.37	6.65	.40384	1.020	313	.309
	Erkek	44	22.25	7.22	1.08912			
Gelişime Açıklık	Kadın	271	21.68	4.03	.24507	.068	313	.946
	Erkek	44	21.64	5.06	.76256			
Gelişime Kapalılık	Kadın	271	2.42	1.43	.08687	-.805	313	.424
	Erkek	44	2.61	1.45	.21863			

\*  $p < .05$

Tablo 6.1'de görüldüğü üzere cinsiyet değişkenine göre *UKE*'nin,

*Dışadönüklük* alt boyutunda grupların aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmamıştır ( $t=1.322; p>.05$ ).

Cinsiyet değişkenine göre *İçe dönüklük* alt boyutunda grupların aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmamıştır ( $t= -1.534; p>.05$ ).

Cinsiyet değişkenine göre, *Yumuşakbaşlılık* alt boyutunda grupların aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. *Yumuşakbaşlılık* alt boyutunda farkın hangi grup lehine olduğunu tespit etmek amacıyla ortalamalar incelendiğinde, kadınların aritmetik ortalamasının ( $\bar{x} =21.30$ ) erkeklerin aritmetik ortalamasından ( $\bar{x}=18.43$ ) daha yüksek olduğu görülmektedir. Yani, söz konusu farklılığın kadınların lehine gerçekleştiği saptanmıştır.

Cinsiyet değişkenine göre, *Düşmanlık* alt boyutunda grupların aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ( $t= -2.419; p<.05$ ). *Düşmanlık* alt boyutunda farkın hangi grup lehine olduğunu tespit etmek amacıyla ortalamalar incelendiğinde, erkeklerin aritmetik ortalamasının ( $\bar{x}=8.86$ ) kadınların aritmetik ortalamasından ( $\bar{x}=7.46$ ) daha yüksek olduğu görülmektedir. Yani, söz konusu farklılığın erkeklerin lehine gerçekleştiği saptanmıştır.

Cinsiyet değişkenine göre, *Sorumluluk* alt boyutunda grupların aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ( $t= 2.717;p<.05$ ). *Sorumluluk* alt boyutunda farkın hangi grup lehine olduğunu tespit etmek amacıyla ortamlar incelendiğinde, kadınların aritmetik ortalamasının ( $\bar{x}=20.37$ )erkeklerin aritmetik ortalamasından ( $\bar{x}=19.20$ ) daha yüksek olduğu görülmektedir.Yani, söz konusu farklılığın kadınların lehine gerçekleştiği saptanmıştır.

Cinsiyet değişkenine göre, *Dağınıklık* alt boyutunda grupların aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ( $t= -2.593;p<.05$ ). *Dağınıklık* alt boyutunda farkın hangi grup lehine olduğunu tespit etmek amacıyla ortamlar incelendiğinde, erkeklerin aritmetik ortalamasının ( $\bar{x}=8.86$ ) kadınların aritmetik ortalamasından ( $\bar{x}=7.28$ ) daha yüksek olduğu görülmektedir.Yani, söz konusu farklılığın erkeklerin lehine gerçekleştiği saptanmıştır.

Cinsiyet değişkenine göre, *Duygusal Dengesizlik* alt boyutunda ( $t=1.020;p>.05$ ), *Gelişime Açıklık* alt boyutunda ( $t= .068;p>.05$ ) ve *Gelişime Kapalılık* alt boyutunda ( $t= -.805;p>.05$ ) grupların aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmamıştır.

**Tablo 6.2. UKE'den Alınan Puanların Mesleğe Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonuçları**

<i>f . X̄ ve ss Değerleri</i>					ANOVA Sonuçları						
Ölçek	Grup	N	X̄	SS	VAR.K	KT	Sd	KO	F	P	Anlamlı Fark
Dışadönüklük	1.Ev Hanımı	145	14.83	3.17	<b>G.Arası</b>	130.328	3	43.443	4.028	.008*	1-4 2-4
	2. İşçi	55	14.41	3.57	<b>G.İçi</b>	3354.136	311	10.785			
	3.Memur	50	14.88	3.76	<b>Toplam</b>	3484.463	314				
	4.Özel Sektör	65	16.29	2.84							
İçedönüklük	1.Ev Hanımı	145	11.36	3.92	<b>G.Arası</b>	195.44	3	65.198	4.224	.006*	1-4
	2. İşçi	55	12.63	3.61	<b>G.İçi</b>	4796.219	311	15.422			
	3.Memur	50	10.72	4.57	<b>Toplam</b>	4991.663	314				
	4.Özel Sektör	65	10.18	3.63							
Yumuşakbaşlılık	1.Ev Hanımı	145	21.62	2.81	<b>G.Arası</b>	258.258	3	86.086	8.249	.000*	1-2 1-3 4-2
	2. İşçi	55	19.36	3.72	<b>G.İçi</b>	3245.691	311	10.436			
	3.Memur	50	19.98	4.19	<b>Toplam</b>	3503.949	314				
	4.Özel Sektör	65	21.30	2.76							
Düşmanlık	1.Ev Hanımı	145	7.02	2.86	<b>G.Arası</b>	309.369	3	103.123	10.431	.000*	1-2 3-2 4-2
	2. İşçi	55	9.72	3.58	<b>G.İçi</b>	3074.517	311	9.886			
	3.Memur	50	7.78	3.22	<b>Toplam</b>	3383.886	314				

	4. Özel Sektör	65	7.16	3.28							
Sorumluluk	1.Ev Hanımı	145	20.86	3.39	<b>G.Arası</b>	181.703	3	60.568	4.280	.006*	1-2
	2.İşçi	55	19.32	4.46	<b>G.İçi</b>	4400.761	311	14.150			4-2
	3.Memur	50	20.12	4.82	<b>Toplam</b>	4582.463	314				
	4.Özel Sektör	65	21.64	2.86							
Dağınıklık	1.Ev Hanımı	145	6.54	3.45	<b>G.Arası</b>	434.541	3	144.847	10.923	.000*	1-2
	2.İşçi	55	9.70	4.34	<b>G.İçi</b>	4124.209	311	13.261			1-3
	3.Memur	50	8.24	3.99	<b>Toplam</b>	4558.749	314				4-2
	4.Özel Sektör	65	7.18	3.07							
Duygusal Dengesizlik	1.Ev Hanımı	145	22.87	6.41	<b>G.Arası</b>	235.186	3	78.395	1.743	.158	----
	2.İşçi	55	25.00	6.85	<b>G.İçi</b>	13988.99	311	44.981			
	3.Memur	50	23.26	6.87	<b>Toplam</b>	14224.17	314				
	4.Özel Sektör	65	22.40	7.08							
Gelişime Açıklık	1.Ev Hanımı	145	20.69	4.18	<b>G.Arası</b>	290.232	3	96.744	5.781	.001*	1-3
	2.İşçi	55	21.89	4.42	<b>G.İçi</b>	5204.740	311	16.735			1-4
	3.Memur	50	22.70	4.24	<b>Toplam</b>	5494.971	314				
	4.Özel Sektör	65	22.89	3.40							
Gelişime Kapalılık	1.Ev Hanımı	145	2.55	1.40	<b>G.Arası</b>	20.570	3	6.857	3.420	.018*	2-4
	2.İşçi	55	2.81	1.51	<b>G.İçi</b>	623.418	311	2.005			
	3.Memur	50	2.26	1.48	<b>Toplam</b>	643.987	314				
	4.Özel Sektör	65	2.06	1.28							

Tablo 6.2’de görüldüğü üzere mesleğe göre *U.K.E*’nin,

*Dışadönüklük* alt boyutunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F=4.028;p<.05$ ). Farkın hangi grup lehine olduğunu tespit etmek amacıyla Post Hoc Tukey analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda, anlamlı farkın özel sektör çalışanı ile ev hanımı olan ve memur olanlar arasında özel sektör çalışanı lehine gerçekleştiği saptanmıştır.

*İçedönüklük* alt boyutunda mesleğe göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F=4.224;p<.05$ ). Farkın hangi grup lehine olduğunu tespit etmek amacıyla Post Hoc Tukey analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda anlamlı farkın, ev hanımı olan ile özel sektörde çalışan ebeveynler arasında, ev hanımı olan ebeveynler lehine gerçekleştiği saptanmıştır.

*Yumuşakbaşlılık* alt boyutunda mesleğe göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F=8.249;p<.05$ ). Farkın hangi grup lehine olduğunu tespit etmek amacıyla Post Hoc Tukey analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda anlamlı farkın, ev hanımı olanlar ile işçi olan ve memur olarak çalışan ebeveynler arasında,

ev hanımı olan ebeveynler lehine; özel sektör çalışanı ile işçi olarak çalışan ebeveynler arasında özel sektörde çalışan ebeveynler lehine gerçekleştiği saptanmıştır.

*Düşmanlık* alt boyutunda mesleğe göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F=10.431;p<.05$ ). Farkın hangi grup lehine olduğunu tespit etmek amacıyla Post Hoc Tukey analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda anlamlı farkın; işçi olan ile ev hanımı olan, memur olan ve özel sektörde çalışan ebeveynler arasında işçi olan ebeveynler lehine gerçekleştiği saptanmıştır.

*Sorumluluk* alt boyutunda mesleğe göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F=4.280;p<.05$ ). Farkın hangi grup lehine olduğunu tespit etmek amacıyla Post Hoc Tukey analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda anlamlı farkın, ev hanımı olan ile işçi olan ebeveynler arasında, ev hanımı olan ebeveynler lehine; özel sektör çalışanı ile işçi olan ebeveynler arasında ise özel sektörde çalışan ebeveynler lehine gerçekleştiği saptanmıştır.

*Dağınıklık* alt boyutunda mesleğe göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F=10.923;p<.05$ ). Farkın hangi grup lehine olduğunu tespit etmek amacıyla Post Hoc Tukey analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda anlamlı farkın, işçi olanlar ile ev hanımı olan ve özel sektörde çalışanlar arasında, işçi olanlar lehine; ev hanımı olan ile memur olanlar arasında, memur olanlar lehine gerçekleştiği saptanmıştır.

*Duygusal Dengesizlik* alt boyutunda mesleğe göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $F=1.743;p>.05$ ).

*Gelişime Açıklık* alt boyutunda mesleğe göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F=5.781;p<.05$ ). Farkın hangi grup lehine olduğunu tespit etmek amacıyla Post Hoc Tukey analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda anlamlı farkın, ev hanımı olan ile memur olan ebeveynler arasında, memur olanlar lehine; ev hanımı ile özel sektörde çalışan ebeveynler arasında, özel sektör çalışanı lehine gerçekleştiği saptanmıştır.

*Gelişime Kapalılık* alt boyutunda mesleğe göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F=3.420;p<.05$ ). Farkın hangi grup lehine olduğunu tespit etmek amacıyla Post Hoc Tukey analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda anlamlı farkın, işçi olan ile özel sektörde çalışan ebeveynler arasında, işçi olan ebeveynler lehine gerçekleştiği saptanmıştır.



**Tablo 6.3. UKE'den Alınan Puanların Çalışma Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları**

Ölçeğin Alt Boyutları	Çalışma Durumu	N	$\bar{X}$	SS	Sh $\bar{x}$	T testi		
						t	Sd	P
Dışadönüklük	Çalışan	158	15.26	3.46	.27488	1.014	313	.312
	Çalışmayan	157	14.88	3.20	.25549			
İçedönüklük	Çalışan	158	11.18	4.13	.32818	-.257	313	.797
	Çalışmayan	157	11.30	3.86	.30770			
Yumuşakbaşlılık	Çalışan	158	20.16	3.65	.29062	-4.062	313	.000*
	Çalışmayan	157	21.65	2.81	.22444			
Düşmanlık	Çalışan	158	8.20	3.55	.28277	3.049	313	.002*
	Çalışmayan	157	7.09	2.89	.23063			
Sorumluluk	Çalışan	158	20.41	4.24	.33754	-1.072	313	.284
	Çalışmayan	157	20.87	3.34	.26650			
Dağınıklılık	Çalışan	158	8.47	3.99	.31742	4.681	313	.000*
	Çalışmayan	157	6.52	3.36	.26816			
Duygusal Dengesizlik	Çalışan	158	23.66	7.06	.56195	1.188	313	.236
	Çalışmayan	157	22.76	6.37	.50825			
Gelişime Açıklık	Çalışan	158	22.53	4.13	.32828	3.714	313	.000*
	Çalışmayan	157	20.82	4.07	.32517			
Gelişime Kapalılık	Çalışan	158	2.39	1.45	.11563	-.725	313	.469
	Çalışmayan	157	2.51	1.41	.11273			

\*  $p < .05$

Tablo 6.3'de görüldüğü üzere U.K.E'nin,

*Dışadönüklük* alt boyutunda çalışma durumuna göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t=1.014; p>.05$ ).

*İçedönüklük* alt boyutunda çalışma durumuna göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t= -.257; p>.05$ ).

*Yumuşakbaşlılık* alt boyutunda çalışma durumuna göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $t= -4.062; p<.05$ ). Farkın hangi grup lehine olduğunu tespit etmek amacıyla ortalamalar incelendiğinde; çalışmayan ebeveynlerin aritmetik ortalamasının ( $\bar{x}=21.65$ ), çalışan ebeveynlerin aritmetik ortalamasından ( $\bar{x}=20.16$ ) daha yüksek olduğu görülmektedir. Yani, söz konusu farklılığın çalışmayan ebeveynlerin lehine gerçekleştiği saptanmıştır.

*Düşmanlık* alt boyutunda çalışma durumuna göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $t= 3.049; p<.05$ ). Farkın hangi grup lehine olduğunu tespit etmek amacıyla ortalamalar incelendiğinde; çalışan ebeveynlerin aritmetik ortalamasının ( $\bar{x}=8.20$ ) çalışmayan ebeveynlerin aritmetik ortalamasından ( $\bar{x}=7.09$ ) daha

yüksek olduğu görülmektedir. Yani, söz konusu farklılığın çalışan ebeveynlerin lehine gerçekleştiği saptanmıştır.

*Sorumluluk* alt boyutunda çalışma durumuna göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t = -1.072; p > .05$ ).

*Dağınıklık* alt boyutunda çalışma durumuna göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $t = 4.681; p < .05$ ). Farkın hangi grup lehine olduğunu tespit etmek amacıyla ortalamalar incelendiğinde; çalışan ebeveynlerin aritmetik ortalamasının ( $\bar{x} = 8.47$ ) çalışmayan ebeveynlerin aritmetik ortalamasından ( $\bar{x} = 6.52$ ) daha yüksek olduğu görülmektedir. Yani, söz konusu farklılığın çalışan ebeveynlerin lehine gerçekleştiği saptanmıştır.

*Duygusal Dengesizlik* alt boyutunda çalışma durumuna göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t = 1.188; p > .05$ ).

*Gelişime Açıklık* alt boyutunda çalışma durumuna göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $t = 3.714; p < .05$ ). Farkın hangi grup lehine olduğunu tespit etmek amacıyla ortalamalar incelendiğinde; çalışan ebeveynlerin aritmetik ortalamasının ( $\bar{x} = 22.53$ ) çalışmayan ebeveynlerin aritmetik ortalamasından ( $\bar{x} = 20.82$ ) daha yüksek olduğu görülmektedir. Yani, söz konusu farklılığın çalışan ebeveynlerin lehine gerçekleştiği saptanmıştır.

*Gelişime Kapalılık* alt boyutunda çalışma durumuna göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t = -.725; p > .05$ ).

**Tablo 6.4. UKE'den Alınan Puanların Gelir Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonuçları**

<i>f . <math>\bar{X}</math> ve ss Değerleri</i>					<i>ANOVA Sonuçları</i>						
<b>Ölçek</b>	<b>Grup</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>SS</b>	<b>VAR.K</b>	<b>KT</b>	<b>Sd</b>	<b>KO</b>	<b>F</b>	<b>P</b>	<b>Anlamlı Fark</b>
Dışadönüklük	1.Düşük	20	14.30	3.82	<b>G.Arası</b>	73.915	2	36.957	3.381	.035*	3-1 3-2
	2.Orta	273	14.99	3.34	<b>G.İçi</b>	3410.549	312	10.931			
	3.Yüksek	22	16.72	2.14	<b>Toplam</b>	3484.463	314				
İçedönüklük	1.Düşük	20	12.70	2.97	<b>G.Arası</b>	83.589	2	41.794	2.657	.072	-----
	2.Orta	273	11.04	3.85	<b>G.İçi</b>	4908.075	312	15.731			
	3.Yüksek	22	12.40	5.77	<b>Toplam</b>	4991.663	314				
Yumuşakbaşlılık	1.Düşük	20	20.15	4.74	<b>G.Arası</b>	23.180	2	11.590	1.039	.355	-----
	2.Orta	273	20.89	3.30	<b>G.İçi</b>	3480.769	312	11.156			
	3.Yüksek	22	21.63	2.03	<b>Toplam</b>	3503.949	314				
Düşmanlık	1.Düşük	20	8.10	2.95	<b>G.Arası</b>	201.970	2	100.985	9.902	.000*	1-3 2-3

	2.Orta	273	7.38	3.15	<b>G.İçi</b>	3181.915	312	10.198		
	3.Yüksek	22	10.50	3.85	<b>Toplam</b>	3383.886	314			
Sorumluluk	1.Düşük	20	19.20	4.26	<b>G.Arası</b>	65.494	2	32.747	2.262	.106
	2.Orta	273	20.66	3.76	<b>G.İçi</b>	4516.969	312	14.477		----
	3.Yüksek	22	21.68	3.87	<b>Toplam</b>	4582.463	314			
Dağımlılık	1.Düşük	20	8.90	3.30	<b>G.Arası</b>	311.833	2	155.916	11.454	.000*
	2.Orta	273	7.13	3.68	<b>G.İçi</b>	4246.916	312	13.612		2-3
	3.Yüksek	22	10.77	4.07	<b>Toplam</b>	4558.749	314			
Duygusal Dengesizlik	1.Düşük	20	25.00	6.27	<b>G.Arası</b>	512.318	2	256.159	5.829	.003*
	2.Orta	273	22.73	6.58	<b>G.İçi</b>	13711.85	312	43.948		
	3.Yüksek	22	27.40	7.49	<b>Toplam</b>	14224.17	314			
Gelişime Açıklık	1.Düşük	20	20.55	5.47	<b>G.Arası</b>	212.523	2	106.261	6.276	.002*
	2.Orta	273	21.52	4.04	<b>G.İçi</b>	5282.449	312	16.931		1-3
	3.Yüksek	22	24.54	3.50	<b>Toplam</b>	5494.971	314			2-3
Gelişime Kapalılık	1.Düşük	20	2.90	1.48	<b>G.Arası</b>	4.386	3	2.193	1.070	.344
	2.Orta	273	2.42	1.40	<b>G.İçi</b>	639.602	312	2.050		----
	3.Yüksek	22	2.36	1.67	<b>Toplam</b>	643.987	314			

\*  $p < .05$

Tablo 6.4'de görüldüğü üzere U.K.E'nin,

*Dışadönüklük* alt boyutunda gelir düzeyine göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F=3.381; p < .05$ ). Farkın hangi grup lehine olduğunu tespit etmek amacıyla Post Hoc Tukey analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda anlamlı farkın, geliri düşük ve orta olan ebeveynler ile geliri yüksek olan ebeveynler arasında geliri yüksek olan ebeveynler lehine gerçekleştiği saptanmıştır.

*İçedönüklük* alt boyutunda gelir düzeyine göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı farklılık anlamlı bulunmamıştır. ( $F=2.657; p > .05$ ).

*Yumuşakbaşlılık* alt boyutunda gelir düzeyine göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı farklılık anlamlı bulunmamıştır. ( $F=1.039; p > .05$ ).

*Düşmanlık* alt boyutunda gelir düzeyine göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı farklılık anlamlı bulunmuştur ( $F=9.902; p < .05$ ). Farkın hangi grup lehine olduğunu tespit etmek amacıyla Post Hoc Tukey analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda anlamlı farkın, geliri düşük ve orta olan ebeveynler ile geliri yüksek olan ebeveynler arasında geliri yüksek olan ebeveynler lehine gerçekleştiği saptanmıştır. *Sorumluluk* alt boyutunda gelir düzeyine göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı farklılık anlamlı bulunmamıştır ( $F=2.262; p > .05$ ).

*Dağımlılık* alt boyutunda gelir düzeyine göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı farklılık anlamlı bulunmuştur ( $F=11.454; p < .05$ ). Farkın

hangi grup lehine olduğunu tespit etmek amacıyla Post Hoc Tukey analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda anlamlı farkın, geliri yüksek ile orta olan ebeveynler arasında, geliri yüksek olan lehine gerçekleştiği saptanmıştır.

*Duygusal Dengesizlik* alt boyutunda gelir düzeyine göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı farklılık anlamlı bulunmuştur (F=5.829;p<.05). Farkın hangi grup lehine olduğunu tespit etmek amacıyla Post Hoc Tukey analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda anlamlı farkın, geliri yüksek ile orta olan ebeveynler arasında, geliri yüksek olan lehine gerçekleştiği saptanmıştır.

*Gelişime Açıklık* alt boyutunda gelir düzeyine göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı farklılık anlamlı bulunmuştur (F=6.276;p<.05). Farkın hangi grup lehine olduğunu tespit etmek amacıyla Post Hoc Tukey analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda anlamlı farkın, geliri düşük ve orta olan ebeveynler ile geliri yüksek olan ebeveynler arasında geliri yüksek olan ebeveynler lehine gerçekleştiği saptanmıştır.

*Gelişime Kapalılık* alt boyutunda gelir düzeyine göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı farklılık anlamlı bulunmamıştır (F=1.070;p>.05).

**Tablo 6.5. UKE'den Alınan Puanların Sahip Olunan Çocuk Sayısına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonuçları**

<i>f . <math>\bar{X}</math> ve ss Değerleri</i>					<i>ANOVA Sonuçları</i>						
<b>Ölçek</b>	<b>Grup</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>SS</b>	<b>VAR.K</b>	<b>KT</b>	<b>Sd</b>	<b>KO</b>	<b>F</b>	<b>P</b>	<b>Anlamlı Fark</b>
Dışadönüklük	1.1Çocuk	111	15.45	3.08	<b>G.Arası</b>	69.76	2	34.880	3.187	.043*	1-3
	2. 2Çocuk	165	15.09	3.36	<b>G.İçi</b>	3414.70	312	10.945			
	3. 3 ve daha fazla çocuk	39	13.89	3.66	<b>Toplam</b>	3484.463	314				
İçedönüklük	1.1Çocuk	111	11.53	4.58	<b>G.Arası</b>	67.08	2	33.542	2.125	.121	-----
	2. 2Çocuk	165	10.83	3.77	<b>G.İçi</b>	4924.580	312	15.784			
	3. 3 ve daha fazla çocuk	39	12.12	2.71	<b>Toplam</b>	4991.663	314				
Yumuşakbaşlılık	1.1Çocuk	111	21.20	3.16	<b>G.Arası</b>	17.031	2	8.515	.762	.468	-----
	2. 2Çocuk	165	20.76	3.25	<b>G.İçi</b>	3486.919	312	11.176			
	3. 3 ve daha fazla çocuk	39	2058	4.14	<b>Toplam</b>	3503.949	314				
Düşmanlık	1.1Çocuk	111	8.07	3.45	<b>G.Arası</b>	43.245	2	21.622	2.019	.134	-----
	2. 2Çocuk	165	7.29	3.11	<b>G.İçi</b>	3340.641	312	10.707			
	3. 3 ve daha fazla çocuk	39	7.92	3.54	<b>Toplam</b>	3383.886	314				
Sorumluluk	1.1Çocuk	111	20.86	4.48	<b>G.Arası</b>	233.668	2	116.834	8.382	.000*	1-3 2-3

	2. 2Çocuk	165	21.03	3.60	<b>G.İçi</b>	4348.796	312	13.938			
	3. 3 ve daha fazla çocuk	39	18.35	4.83	<b>Toplam</b>	4582.463	314				
Dağımsıklılık	1.1Çocuk	111	8.33	4.21	<b>G.Arası</b>	178.860	2	89.430	6.371	.002*	1-2
	2. 2Çocuk	165	6.78	3.35	<b>G.İçi</b>	4379.889	312	14.038			
	3. 3 ve daha fazla çocuk	39	8.15	3.89	<b>Toplam</b>	4558.749	314				
Duygusal Dengesizlik	1.1Çocuk	111	24.27	6.75	<b>G.Arası</b>	241.911	2	120.956	2.699	.069	
	2. 2Çocuk	165	22.39	6.71	<b>G.İçi</b>	13982.260	312	44.815			----
	3. 3 ve daha fazla çocuk	39	23.64	7.42	<b>Toplam</b>	14224.17	314				
Gelişime Açıklık	1.1Çocuk	111	22.80	3.89	<b>G.Arası</b>	365.848	2	182.924	11.127	.000*	1-2 1-3
	2. 2Çocuk	165	21.47	4.18	<b>G.İçi</b>	5129.123	312	16.439			
	3. 3 ve daha fazla çocuk	39	19.30	3.91	<b>Toplam</b>	5494.971	314				
Gelişime Kapalılık	1.1Çocuk	111	2.40	1.43	<b>G.Arası</b>	10.013	3	5.006	2.464	.087	
	2. 2Çocuk	165	2.36	1.42	<b>G.İçi</b>	633.974	312	2.032			-----
	3. 3 ve daha fazla çocuk	39	2.92	1.38	<b>Toplam</b>	643.987	314				

\*  $p < .05$

Tablo 6.5’de görüldüğü üzere ailedeki çocuk sayısına göre *U.K.E*’nin,

*Dışadönüklük* alt boyutunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F=3.187; p < .05$ ). Farkın hangi grup lehine olduğunu tespit etmek amacıyla Post Hoc Tukey analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda, anlamlı farkın bir çocuk sahibi ile üç ve daha fazla çocuk sahibi olanlar arasında bir çocuk sahibi lehine gerçekleştiği saptanmıştır.

*İçedönüklük* alt boyutunda ailedeki çocuk sayısına göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $F=2.125; p > .05$ ).

*Yumuşakbaşlılık* alt boyutunda ailedeki çocuk sayısına göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $F=.762; p > .05$ ).

*Düşmanlık* alt boyutunda ailedeki çocuk sayısına göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $F=2.019; p > .05$ ).

*Sorumluluk* alt boyutunda ailedeki çocuk sayısına göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F=8.382; p < .05$ ). Farkın hangi grup lehine olduğunu tespit etmek amacıyla Post Hoc Tukey analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda anlamlı farkın, bir çocuk ile üç ve daha fazla çocuk sahibi olan ebeveynler arasında, bir çocuk sahibi olan ebeveynler lehine; iki çocuk sahibi ile üç ve daha fazla çocuk

sahibi olan ebeveynler arasında ise iki çocuk sahibi olan ebeveynler lehine gerçekleştiği saptanmıştır.

*Dağınıklık* alt boyutunda ailedeki çocuk sayısına göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F=6.371;p<.05$ ). Farkın hangi grup lehine olduğunu tespit etmek amacıyla Post Hoc Tukey analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda anlamlı farkın, bir çocuk sahibi ile iki çocuk sahibi olan ebeveynler arasında, bir çocuk sahibi olan ebeveynler lehine gerçekleştiği saptanmıştır.

*Duyusal Dengesizlik* alt boyutunda ailedeki çocuk sayısına göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $F=2.669;p>.05$ ).

*Gelişime Açıklık* alt boyutunda ailedeki çocuk sayısına göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F=11.127;p<.05$ ). Farkın hangi grup lehine olduğunu tespit etmek amacıyla Post Hoc Tukey analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda anlamlı farkın, bir çocuk sahibi ile iki çocuk sahibi olan ebeveynler arasında, bir çocuk sahibi olanlar lehine; bir çocuk sahibi ile üç ve daha fazla çocuk sahibi olan ebeveynler arasında, bir çocuk sahibi olan ebeveynler lehine gerçekleştiği saptanmıştır.

*Gelişime Kapalılık* alt boyutunda ailedeki çocuk sayısına göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $F=2.464;p>.05$ ).

**Tablo 6.6. UKE'den Alınan Puanların Ebeveynlerin Yetiştikleri Coğrafi Bölgelere Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Test Sonuçları**

Kişilik Alt Boyutları	Bölge	N	Sıra Ort.	SD	X <sup>2</sup>	P	Anlamlı Fark
Dışadönüklük	1.Marmara	155	163.21	7	15.944	.026*	1-6
	2.Karadeniz	52	162.86				2-6
	3.Ege	23	173.35				3-6
	4.Akdeniz	15	164.60				4-6
	5.İç Anadolu	26	176.77				5-6
	6.DoğuAnadolu	29	97.45				
	7.G. Anadolu	11	143.77				
	8.Diğer	4	136.25				
İçe Dönüklük	1.Marmara	155	147.85	7	15.423	.031*	1-5
	2.Karadeniz	52	157.75				1-7
	3.Ege	23	183.54				2-7
	4.Akdeniz	15	141.43				4-7
	5.İç Anadolu	26	195.29				6-7
	6.DoğuAnadolu	29	151.64				7-8
	7.G.Anadolu	11	220.14				
	8.Diğer	4	102.50				
Yumuşakbaşlılık	1.Marmara	155	172.55	7	16.972	.018*	1-3
	2.Karadeniz	52	144.56				1-6
	3.Ege	23	111.48				3-5
	4.Akdeniz	15	175.70				

	5.İç Anadolu	26	175.48				
	6.DoğuAnadolu	29	134.14				
	7.G.Anadolu	11	126.27				
	8.Diğer	4	116.50				
Düşmanlık	1.Marmara	155	146.48	14.372	.045*	1-2	
	2.Karadeniz	52	170.83			1-3	
	3.Ege	23	200.33			3-8	
	4.Akdeniz	15	141.00	7			
	5.İç Anadolu	26	182.48				
	6.DoğuAnadolu	29	148.71				
	7.G.Anadolu	11	184.86				
	8.Diğer	4	92.38				
Sorumluluk	1.Marmara	155	158.44	9.448	.222		
	2.Karadeniz	52	162.50				
	3.Ege	23	141.50				
	4.Akdeniz	15	168.20	7		-----	
	5.İç Anadolu	26	193.71				
	6.DoğuAnadolu	29	123.59				
	7.G.Anadolu	11	152.41				
	8.Diğer	4	172.00				
Dağınıklık	1.Marmara	155	144.85	17.864	.013*	1-3	
	2.Karadeniz	52	157.89			1-7	
	3.Ege	23	214.59			2-3	
	4.Akdeniz	15	148.10	7		3-4	
	5.İç Anadolu	26	161.63				
	6.DoğuAnadolu	29	172.97				
	7.G.Anadolu	11	206.14				
	8.Diğer	4	116.00				
Duygusal Dengesizlik	1.Marmara	155	146.97	8.230	.313		
	2.Karadeniz	52	163.19				
	3.Ege	23	182.39	7		-----	
	4.Akdeniz	15	150.70				
	5.İç Anadolu	26	186.54				
	6.DoğuAnadolu	29	158.45				
	7.G.Anadolu	11	187.95				
	8.Diğer	4	133.75				
Gelişime Açıklık	1.Marmara	155	153.75	23.979	.001*	1-5	
	2.Karadeniz	52	175.46			1-6	
	3.Ege	23	185.91			1-8	
	4.Akdeniz	15	165.33	7		2-6	
	5.İç Anadolu	26	197.44			2-8	
	6.DoğuAnadolu	29	105.88			3-6	
	7.G.Anadolu	11	147.50			3-8	
	8.Diğer	4	58.00			4-6	
						4-8	
						5-6	
Gelişime Kapalılık	1.Marmara	155	157.47	6.909	.438		
	2.Karadeniz	52	136.49				
	3.Ege	23	165.02				
	4.Akdeniz	15	155.40	7		-----	
	5.İç Anadolu	26	157.75				
	6.DoğuAnadolu	29	185.98				
	7.G.Anadolu	11	176.68				
	8.Diğer	4	175.00				

\*  $p < .05$

Tablo 6.6 incelendiğinde *U.K.E'nin*,

*Dışadönüklük* alt boyutunda ebeveynlerin içinde yetiştikleri coğrafi bölgeye göre fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $X^2=15.944;p<.05$ ).Kruskal Wallis-H sonrası anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney-U testi yapılarak gruplar arasında tek tek karşılaştırmaya gidilmiştir.Bunun neticesinde farkın Marmara Bölgesi ile Doğu Anadolu Bölgesi, Karadeniz Bölgesi ile Doğu Anadolu Bölgesi, Ege Bölgesi ile Doğu Anadolu Bölgesi, Akdeniz ile Doğu Anadolu Bölgesi ve İç Anadolu Bölgesi ile Doğu Anadolu Bölgesi arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mann Whitney U testi sonucunda elde edilen sıra ortalamalarına göre içinde yetişilen coğrafi bölge;

- Marmara olanların (sıra ort.= 163.21) Doğu Anadolu olanlara (sıra ort.= 97.45) oranla,
  - Karadeniz olanların (sıra ort.= 162.86) Doğu Anadolu olanlara (sıra ort.= 97.45) oranla,
  - Ege olanların (sıra ort.= 173.35) Doğu Anadolu olanlara (sıra ort.= 97.45) oranla,
  - Akdeniz olanların (sıra ort.= 164.60) Doğu Anadolu olanlara (sıra ort.= 97.45) oranla ve
  - İç Anadolu olanların (sıra ort. =176.77) Doğu Anadolu olanlara (sıra ort.= 97.45) oranla
- Dışadönüklük* alt boyutu puanları daha yüksek çıkmıştır.

*İçedönüklük* alt boyutunda ebeveynlerin içinde yetiştikleri coğrafi bölgeye göre, fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $X^2=15.423;p<.05$ ). Kruskal Wallis-H sonrası anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney-U testi yapılarak gruplar arasında tek tek karşılaştırmaya gidilmiştir. Bunun neticesinde İç Anadolu Bölgesi ile Marmara Bölgesi, Güneydoğu Anadolu Bölgesi ile Marmara Bölgesi, Güneydoğu Anadolu Bölgesi ile Karadeniz Bölgesi, Güneydoğu Anadolu Bölgesi ile Akdeniz Bölgesi, Güneydoğu Anadolu Bölgesi ile Doğu Anadolu Bölgesi ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi ile içinde yetiştiği coğrafi bölgeyi ‘Diğer’ olarak belirtenler arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mann Whitney U testi sonucunda elde edilen sıra ortalamalarına göre içinde yetişilen coğrafi bölge;

- İç Anadolu olanların (sıra ort.= 195.29) Marmara olanlara (sıra ort.= 147.85) oranla,
- Güneydoğu Anadolu olanların (sıra ort.= 220.14) Marmara olanlara (sıra ort.= 147.85) oranla,
- Güneydoğu Anadolu olanların (sıra ort.= 220.14) Karadeniz olanlara (sıra ort.= 157.75) oranla,
- Güneydoğu Anadolu olanların (sıra ort.= 220.14) Akdeniz olanlara (sıra ort.= 141.43) oranla,



- Güneydoğu Anadolu olanların (sıra ort.= 220.14) Doğu Anadolu olanlara (sıra ort. = 151.64) oranla ve

- Güneydoğu Anadolu olanların (sıra ort.= 220.14) içinde yetiştiği coğrafi bölgeyi ‘Diğer’ olarak belirtenlere (102.50) oranla *Çedönüklük* alt boyutu puanları daha yüksek çıkmıştır.

*Yumuşakbaşlılık* alt boyutunda ebeveynlerin içinde yetiştikleri coğrafi bölgeye göre, fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $X^2=16.972;p<.05$ ). Kruskal Wallis-H sonrası anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney-U testi yapılarak gruplar arasında tek tek karşılaştırmaya gidilmiştir. Bunun neticesinde Marmara Bölgesi ile Ege Bölgesi, Marmara Bölgesi ile Doğu Anadolu Bölgesi ve İç Anadolu Bölgesi ile Ege Bölgesi arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mann Whitney U testi sonucunda elde edilen sıra ortalamalarına göre yetişilen coğrafi bölge;

- Marmara olanların sıra ort.= 172.55) Ege olanlara (sıra ort.= 111.48) oranla,
- Marmara olanların (sıra ort.= 172.55) Doğu Anadolu olanlara (sıra ort.= 134.14) oranla ve
- İç Anadolu olanların (sıra ort.= 175.48) Ege olanlara (sıra ort.= 111.48) oranla *Yumuşakbaşlılık* alt boyutu puanları daha yüksek çıkmıştır.

*Düşmanlık* alt boyutunda ebeveynlerin içinde yetiştikleri coğrafi bölgeye göre, fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $X^2=14.372;p<.05$ ). Kruskal Wallis-H sonrası anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney-U testi yapılarak gruplar arasında tek tek karşılaştırmaya gidilmiştir. Bunun neticesinde Karadeniz Bölgesi ile Marmara Bölgesi, Ege Bölgesi ile Marmara Bölgesi ve içinde yetiştiği coğrafi bölgeyi ‘Diğer’ olarak belirtenler ile Ege Bölgesi arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mann Whitney U testi sonucunda elde edilen sıra ortalamalarına göre içinde yetişilen coğrafi bölge;

- Karadeniz olanların (sıra ort.= 170.83) Marmara olanlara (sıra ort.= 146.48) oranla,
- Ege olanların (sıra ort.= 200.33) Marmara olanlara (sıra ort.= 146.48) oranla ve
- Ege olanların (sıra ort.= 200.33) İçinde yetiştiği coğrafi bölgeyi ‘Diğer’ (sıra ort.= 92.38) olarak belirtenlere oranla *Düşmanlık* alt boyutu puanları daha yüksek çıkmıştır.

*Sorumluluk* alt boyutunda ebeveynlerin içinde yetiştikleri coğrafi bölgeye göre, fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $X^2=9.448;p>.05$ ). *Sorumluluk* alt boyutunda;

- Marmara olanların sıra puan ortalaması 158.44;
- Karadeniz olanların sıra puan ortalaması 162.50;

- Ege olanların sıra puan ortalaması 141.50;
- Akdeniz olanların sıra puan ortalaması 168.20;
- İç Anadolu olanların sıra puan ortalaması 193.71;
- Doğu Anadolu olanların sıra puan ortalaması 123.59;
- Güneydoğu Anadolu olanların 152.41 ve
- İçinde yetiştiği coğrafi bölgeyi ‘Diğer’ olarak belirten ebeveynlerin sıra puan ortalaması 172.00’dır.

*Dağınlık* alt boyutunda ebeveynlerin içinde yetiştikleri coğrafi bölgeye göre, fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $X^2=17.864;p<.05$ ). Kruskal Wallis-H sonrası anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney-U testi yapılarak gruplar arasında tek tek karşılaştırmaya gidilmiştir. Bunun neticesinde Ege Bölgesi ile Marmara Bölgesi, Güneydoğu Anadolu Bölgesi ile Marmara Bölgesi, Ege Bölgesi ile Karadeniz Bölgesi ve Ege Bölgesi ile Akdeniz Bölgesi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mann Whitney U testi sonucunda elde edilen sıra ortalamalarına göre içinde yetişilen coğrafi bölge;

- Ege olanların (sıra ort.= 214.59) Marmara olanlara (sıra ort.= 144.85) oranla,
- Güneydoğu Anadolu olanların (sıra ort.=206.14) Marmara olanlara (sıra ort.= 144.85) oranla,
- Ege olanların (sıra ort.= 214.59) Karadeniz olanlara (sıra ort.= 157.89) ve
- Ege olanların (sıra ort.=214.59) Akdeniz olanlara (sıra ort.= 148.10) oranla *Dağınlık* alt boyutu puanları daha yüksek çıkmıştır.

*Duygusal Dengesizlik* alt boyutunda ebeveynlerin içinde yetiştikleri coğrafi bölgeye göre, fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $X^2=8.230;p>.05$ ). *Duygusal Dengesizlik* alt boyutunda;

- Marmara olanların sıra puan ortalaması 146.97;
- Karadeniz olanların sıra puan ortalaması 163.19;
- Ege olanların sıra puan ortalaması 182.39;
- Akdeniz olanların sıra puan ortalaması 150.70;
- İç Anadolu olanların sıra puan ortalaması 186.54;
- Doğu Anadolu olanların sıra puan ortalaması 158.45;
- Güneydoğu Anadolu olanların sıra puan ortalaması 187,95;
- İçinde yetiştiği coğrafi bölgeyi ‘Diğer’ olarak belirten ebeveynlerin sıra puan ortalaması 133.75.

*Gelişime Açıklık* alt boyutunda ebeveynlerin içinde yetiştikleri coğrafi bölgeye göre, fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $X^2=23.979;p<.05$ ). Kruskal Wallis-H sonrası anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney-U testi yapılarak gruplar arasında tek tek karşılaştırmaya gidilmiştir. Bunun neticesinde, İç Anadolu Bölgesi ile Marmara Bölgesi, Marmara Bölgesi ile Doğu Anadolu Bölgesi ve içinde yetiştiği coğrafi bölgeyi ‘Diğer’ olarak belirtenler, Karadeniz Bölgesi ile Doğu Anadolu Bölgesi ve içinde yetiştiği coğrafi bölgeyi ‘Diğer’ olarak belirtenler, Ege Bölgesi ile Doğu Anadolu Bölgesi ve içinde yetiştiği coğrafi bölgeyi ‘Diğer’ olarak belirtenler, Akdeniz Bölgesi ile Doğu Anadolu Bölgesi ve içinde yetiştiği coğrafi bölgeyi ‘Diğer’ olarak belirtenler, İç Anadolu Bölgesi ile Doğu Anadolu Bölgesi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mann Whitney U testi sonucunda elde edilen sıra ortalamalarına göre içinde yetişilen coğrafi bölge;

- İç Anadolu olanların(sıra ort.= 197.44) Marmara olanlara (sıra ort.=153.75) oranla,
- Marmara olanların (sıra ort.= 153.75) Doğu Anadolu olanlara (sıra ort.=105.88)
- Marmara olanların (sıra ort.= 153.75) içinde yetiştiği coğrafi bölgeyi ‘Diğer’ olarak belirtenlere (sıra ort.=58.00) oranla,
- Karadeniz olanların (sıra ort.=175.46) Doğu Anadolu olanlara (sıra ort.=105.88)
- Karadeniz olanların (sıra ort.=175.46) içinde yetiştiği coğrafi bölgeyi ‘Diğer’ olarak belirtenlere (sıra ort.=58.00) oranla,
- Ege olanların (sıra ort.=185.91) Doğu Anadolu olanlara (sıra ort.=105.88)
- Ege olanların (sıra ort.=185.91) içinde yetiştiği coğrafi bölgeyi ‘Diğer’ olarak belirtenlere (sıra ort.=58.00) oranla,
- Akdeniz olanların (sıra ort.=165.33) Doğu Anadolu olanlara (sıra ort.=105.88)
- Akdeniz olanların (sıra ort.=165.33) içinde yetiştiği coğrafi bölgeyi ‘Diğer’ olarak belirtenlere (sıra ort.=58.00) oranla ve
- Doğu Anadolu olanların (sıra ort.=105.88) içinde yetiştiği coğrafi bölgeyi ‘Diğer’ olarak belirtenlere (sıra ort.=58.00) oranla *Gelişime Açıklık* alt boyutu puanları daha yüksek çıkmıştır.

*Gelişime Kapalılık* alt boyutunda ebeveynlerin içinde yetiştikleri coğrafi bölgeye göre, fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $X^2=6.909;p>.05$ ). *Gelişime Kapalılık* alt boyutunda;

- Marmara olanların sıra puan ortalaması 157.47;
- Karadeniz olanların sıra puan ortalaması 136.49;

- Ege olanların sıra puan ortalaması 165.02;
- Akdeniz olanların sıra puan ortalaması 155.40;
- İç Anadolu olanların sıra puan ortalaması 157.75;
- Doğu Anadolu olanların sıra puan ortalaması 185.98;
- Güneydoğu Anadolu olanların sıra puan ortalaması 176.68 ve
- İçinde yetiştiği coğrafi bölgeyi ‘Diğer’ olarak belirtenlerin sıra puan ortalaması 175.00’dır.

#### 4.4. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt amacı, çocuğun sosyal becerilerinin; cinsiyete, yaşa, devam ettiği anaokulu türüne, anaokuluna devam süresine, ailedeki çocuk sayısına, annenin mesleğine, babanın mesleğine, annenin çalışma durumuna, ailenin gelir düzeyine, ebeveynin içinde yetiştiği coğrafi bölgeye göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye yöneliktir. Dördüncü alt amaca ilişkin bulgular Tablo 7.1, Tablo 7.2, Tablo 7.3, Tablo 7.4, Tablo 7.5, Tablo 7.6, Tablo 7.7, Tablo 7.8, Tablo 7.9 ve Tablo 7.10’da sunulmuştur.

**Tablo 7.1. SBÖ’den Alınan Puanların Çocuğun Cinsiyetine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları**

Ölçeğin Alt Boyutları	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	Sh $\bar{x}$	T testi		
						t	Sd	P
G.S.B	Kız	154	79.70	10.53	.19338	4.410	313	.000*
	Erkek	161	73.36	14.59	.62069			
S.İ.B	Kız	154	39.31	5.36	.24315	4.697	313	.000*
	Erkek	161	35.74	7.82	.57741			
S.B.S.K.B	Kız	154	26.85	4.72	.18040	3.614	313	.000*
	Erkek	161	24.70	5.75	.65463			
S.E.B	Kız	154	13.53	2.85	.19517	1.867	313	.063
	Erkek	161	12.90	3.13	.52754			

\*  $p < .05$

Tablo 7.1’de görüldüğü üzere çocuğun cinsiyetine göre,

*Sosyal Beceri Ölçeği’nin* genelinde grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $t=4.410; p < .05$ ). Farkın hangi grup lehine olduğunu tespit etmek amacıyla ortalamalar incelendiğinde, kız çocukların aritmetik ortalamasının ( $\bar{x}=79.70$ ) erkek çocukların aritmetik ortalamasından ( $\bar{x}=73.76$ ) daha yüksek olduğu görülmektedir. Yani, söz konusu farklılığın kız çocukların lehine gerçekleştiği saptanmıştır.

Çocuğun cinsiyetine göre, *Sosyal İşbirliği Becerileri* alt boyutunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $t=4.697; p < .05$ ). Farkın

hangi grup lehine olduğunu tespit etmek amacıyla ortalamalar incelendiğinde, kız çocukların aritmetik ortalamasının ( $\bar{x}$ =39.31) erkek çocukların aritmetik ortalamasından ( $\bar{x}$ =35.74) daha yüksek olduğu görülmektedir. Yani, söz konusu farklılığın kız çocukların lehine gerçekleştiği saptanmıştır.

Çocuğun cinsiyetine göre, *Sosyal Bağımsızlık ve Sosyal Kabul Becerileri* alt boyutunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $t=3.614$ ;  $p<.05$ ). Farkın hangi grup lehine olduğunu tespit etmek amacıyla ortalamalar incelendiğinde, kız çocukların aritmetik ortalamasının ( $\bar{x}$ =26.85) erkek çocukların aritmetik ortalamasından ( $\bar{x}$ =24.70) daha yüksek olduğu görülmektedir. Yani, söz konusu farklılığın kız çocukların lehine gerçekleştiği saptanmıştır.

Çocuğun cinsiyetine göre, *Sosyal Etkileşim Becerileri* alt boyutunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t=1.867$ ;  $p>.05$ ).

**Tablo 7.2. SBÖ'den Alınan Puanların Çocuğun Yaşına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonuçları**

f . $\bar{X}$ ve ss Değerleri						ANOVA Sonuçları					
Ölçek	Grup	N	$\bar{X}$	SS	VAR.K	KT	Sd	KO	F	P	Anlamlı Fark
G.S.B	1. 4Yaş	117	74.22	12.63	<b>G.Arası</b>	1017.322	2	508.661	2.984	.052	----
	2. 5Yaş	137	77.35	13.13	<b>G.İçi</b>	53189.01	312	170.478			
	3. 6Yaş	61	78.75	13.66	<b>Toplam</b>	54206.33	314				
S.İ.B	1. 4Yaş	117	36.16	6.90	<b>G.Arası</b>	376.280	2	188.140	3.959	.020*	1-3
	2. 5Yaş	137	37.94	6.81	<b>G.İçi</b>	14828.43	312	47.527			
	3. 6Yaş	61	39.01	7.04	<b>Toplam</b>	15204.71	314				
S.B.S.K.B	1. 4Yaş	117	25.27	5.14	<b>G.Arası</b>	43.839	2	21.919	.757	.470	----
	2. 5Yaş	137	26.05	5.23	<b>G.İçi</b>	9033.825	312	28.955			
	3. 6Yaş	61	26.03	6.10	<b>Toplam</b>	9077.663	314				
S.E.B	1. 4Yaş	117	12.78	2.93	<b>G.Arası</b>	39.22	2	19.611	2.173	.116	----
	2. 5Yaş	137	13.36	2.96	<b>G.İçi</b>	2816.098	312	9.026			
	3. 6Yaş	61	13.70	3.01	<b>Toplam</b>	2855.321	314				

\*  $p<.05$

Tablo 7.2'de görüldüğü üzere çocuğun yaşına göre,

*Sosyal Beceri Ölçeği'nin* genelinde grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $F=2.984$ ;  $p>.05$ ).

Çocuğun yaşına göre, *Sosyal İşbirliği Becerileri* alt boyutunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F=3.959$ ;  $p<.05$ ). Farkın hangi grup lehine olduğunu tespit etmek amacıyla Post Hoc Tukey analizi yapılmıştır.

Bu analiz sonucunda anlamlı farkın; 4 yaş çocukları ile 6 yaş çocukları arasında, 6 yaş çocuğunun lehine gerçekleştiği saptanmıştır.

Çocuğun yaşına göre, *Sosyal Bağımsızlık ve Sosyal Kabul Becerileri* alt boyutunda ( $F=.757;p>.05$ ) ve *Sosyal Etkileşim Becerileri* alt boyutunda ( $F=2.173;p>.05$ ) grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

**Tablo 7.3. SBÖ'den Alınan Puanların Anaokulu Türüne Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları**

Ölçeğin Alt Boyutları	Anaokulu Türü	N	$\bar{X}$	SS	Sh $\bar{x}$	T testi		
						t	Sd	P
G.S.B	Özel	165	74.48	14.05	.19338	-2.859	313	.005*
	Devlet	150	78.64	11.71	.62069			
S.İ.B	Özel	165	36.32	7.56	.24315	-3.203	313	.002*
	Devlet	150	38.77	5.98	.57741			
S.B.S.K.B	Özel	165	24.96	5.65	.18040	-2.800	313	.005*
	Devlet	150	26.63	4.92	.65463			
S.E.B	Özel	165	13.20	3.02	.19517	-0.098	313	.922
	Devlet	150	13.23	3.01	.52754			

Tablo 7.3'de görüldüğü üzere anaokulu türüne göre,

*Sosyal Beceri Ölçeği'nin* genelinde grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $t=-2.859;p<.05$ ). Farkın hangi grup lehine olduğunu tespit etmek amacıyla ortalamalar incelendiğinde, devlet anaokuluna gidenlerin aritmetik ortalamasının ( $\bar{x}=78.64$ ) özel anaokuluna gidenlerin aritmetik ortalamasından ( $\bar{x}=74.48$ ) daha yüksek olduğu görülmektedir. Yani, söz konusu farklılık devlet anaokulu lehine gerçekleştiği saptanmıştır.

Anaokul türüne göre, *Sosyal İşbirliği Becerileri* alt boyutunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $t=-3.203;p<.05$ ). Farkın hangi grup lehine olduğunu tespit etmek amacıyla ortalamalar incelendiğinde, devlet anaokuluna gidenlerin aritmetik ortalamasının ( $\bar{x}=38.77$ ) özel anaokuluna gidenlerin aritmetik ortalamasından ( $\bar{x}=36.32$ ) daha yüksek olduğu görülmektedir. Yani, söz konusu farklılığın devlet anaokulu lehine gerçekleştiği saptanmıştır.

Anaokul türüne göre, *Sosyal Bağımsızlık ve Sosyal Kabul Becerileri* alt boyutunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $t=-2.800;p<.05$ ). Farkın hangi grup lehine olduğunu tespit etmek amacıyla ortalamalar incelendiğinde, devlet anaokuluna gidenlerin aritmetik ortalamasının ( $\bar{x}=26.63$ ) özel anaokuluna gidenlerin aritmetik ortalamasından ( $\bar{x}=24.96$ ) daha yüksek olduğu görülmektedir. Yani, söz konusu farklılığın devlet anaokulu lehine gerçekleştiği saptanmıştır.

Anaokul türüne göre, *Sosyal Etkileşim Becerileri* alt boyutunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t=-0.098$ ;  $p>.05$ ).

**Tablo 7.4. SBÖ'den Alınan Puanların Anaokuluna Devam Süresine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonuçları**

<i>f . X̄ ve ss Değerleri</i>						ANOVA Sonuçları					
Ölçek	Grup	N	X̄	SS	VAR.K	KT	Sd	KO	F	P	Anlamlı Fark
G.S.B	1 Yıl	147	75.61	13.45	<b>G.Arası</b>	500.028	2	250.014	1.452	.236	----
	2 Yıl	128	76.46	13.74	<b>G.İçi</b>	53706.30	312	172.136			
	3 Yıl	40	79.60	9.15	<b>Toplam</b>	54206.33	314				
S.İ.B	1 Yıl	147	37.27	7.28	<b>G.Arası</b>	21.742	2	10.871	0.223	.800	----
	2 Yıl	128	37.53	7.01	<b>G.İçi</b>	15182.97	312	48.663			
	3 Yıl	40	38.10	5.48	<b>Toplam</b>	15204.71	314				
S.B.S.K.B	1 Yıl	147	25.19	5.54	<b>G.Arası</b>	168.916	2	84.458	2.958	.053	----
	2 Yıl	128	25.85	5.63	<b>G.İçi</b>	8908.748	312	28.554			
	3 Yıl	40	27.50	3.11	<b>Toplam</b>	9077.663	314				
S.E.B	1 Yıl	147	13.13	3.07	<b>G.Arası</b>	28.542	2	14.271	1.575	.209	----
	2 Yıl	128	13.06	3.12	<b>G.İçi</b>	2826.779	312	9.060			
	3 Yıl	40	14.21	32.32	<b>Toplam</b>	2855.321	314				

Tablo 7.4'de görüldüğü üzere anaokuluna devam süresine göre,

*Sosyal Beceri Ölçeği'nin* genelinde ( $F=1.452$ ;  $p>.05$ ), *Sosyal İşbirliği Becerileri* alt boyutunda ( $F=0.223$ ;  $p>.05$ ), *Sosyal Bağımsızlık ve Sosyal Kabul Becerileri* alt boyutunda ( $F=2.958$ ;  $p>.05$ ) ve *Sosyal Etkileşim Becerileri* alt boyutunda ( $F=1.575$ ;  $p>.05$ ) grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

**Tablo 7.5. SBÖ'den Alınan Puanların Ailedeki Çocuk Sayısına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonuçları**

<i>f . X̄ ve ss Değerleri</i>						ANOVA Sonuçları					
Ölçek	Grup	N	X̄	SS	VAR.K	KT	Sd	KO	F	P	Anlamlı Fark
G.S.B	1	11	76.87	12.09	<b>G.Arası</b>	119.155	2	59.578	.344	.709	----
	2	165	76.56	13.58	<b>G.İçi</b>	54087.18	312	173.356			
	3 ve daha fazla	39	74.87	14.27	<b>Toplam</b>	54206.33	314				
S.İ.B	1	11	37.40	6.71	<b>G.Arası</b>	51.508	2	25.754	.530	.589	----
	2	165	37.77	6.93	<b>G.İçi</b>	15153.20	312	48.568			
	3 ve daha fazla	39	36.51	7.77	<b>Toplam</b>	15204.71	314				
S.B.S.K.B	1	11	26.09	5.01	<b>G.Arası</b>	19.941	2	9.970	.343	.710	----
	2	165	25.56	5.61	<b>G.İçi</b>	9057.722	312	29.031			
	3 ve daha fazla	39	25.61	3.45	<b>Toplam</b>	9077.663	314				
S.E.B	1	11	13.36	2.94	<b>G.Arası</b>	11.326	2	5.663	.621	.538	----
	2	165	13.22	2.93	<b>G.İçi</b>	2843.995	312	9.115			
	3 ve daha fazla	39	12.74	3.53	<b>Toplam</b>	2855.321	314				

Tablo 7.5’de görüldüğü üzere ailedeki çocuk sayısına göre, *Sosyal Beceri Ölçeği’nin* genelinde ( $F=.344;p>.05$ ), *Sosyal İşbirliği Becerileri* alt boyutunda ( $F=.530;p>.05$ ), *Sosyal Bağımsızlık ve Sosyal Kabul Becerileri* alt boyutunda ( $F=.343;p>.05$ ) ve *Sosyal Etkileşim Becerileri* alt boyutunda ( $F=.621;p>.05$ ) grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

**Tablo 7.6. SBÖ’den Alınan Puanların Annenin Mesleğine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonuçları**

f . $\bar{X}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları						
Ölçek	Grup	N	$\bar{X}$	SS	VAR.K	KT	Sd	KO	F	P	Anlamlı Fark
G.S.B	1.Ev Hanımı	168	77.25	12.56	<b>G.Arası</b>	2360.022	3	786.674	4.719	.003*	1-2 4-2
	2. İşçi	46	70.60	12.11	<b>G.İçi</b>	51846.31	311	166.708			
	3.Memur	42	75.19	15.04	<b>Toplam</b>	54206.33	314				
	4.Özel Sektör	59	79.67	12.84							
S.İ.B	1.Ev Hanımı	168	38.32	6.51	<b>G.Arası</b>	946.925	3	315.642	3.292	.000*	1-2 4-2
	2. İşçi	46	33.67	7.13	<b>G.İçi</b>	14257.79	311	45.845			
	3.Memur	42	36.40	7.71	<b>Toplam</b>	15204.71	314				
	4.Özel Sektör	59	38.86	6.47							
S.B.S.K.B	1.Ev Hanımı	168	25.77	5.25	<b>G.Arası</b>	240.935	3	80.312	5.368	.039*	4-2
	2. İşçi	46	24.00	4.86	<b>G.İçi</b>	8836.728	311	28.414			
	3.Memur	42	25.80	5.78	<b>Toplam</b>	9077.663	314				
	4.Özel Sektör	59	27.05	5.55							
S.E.B	1.Ev Hanımı	168	13.16	2.98	<b>G.Arası</b>	24.201	3	8.067	5.031	.886	
	2. İşçi	46	12.93	3.02	<b>G.İçi</b>	2831.119	311	9.103			-----
	3.Memur	42	12.97	3.39	<b>Toplam</b>	2855.321	314				
	4. Özel Sektör	59	13.76	2.81							

\*  $p<.05$

Tablo 7.6’da görüldüğü üzere annenin mesleğine göre,

*Sosyal Beceri Ölçeği’nin* genelinde grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F=4.719;p<.05$ ). Farkın hangi grup lehine olduğunu tespit etmek amacıyla Post Hoc Tukey analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda anlamlı farkın, ev hanımı olanlar ile işçi olanlar arasında ev hanımı olanlar lehine; özel sektörde çalışanlar ile işçi olanlar arasında özel sektörde çalışanlar lehine gerçekleştiği saptanmıştır.

Annenin mesleğine göre, *Sosyal İşbirliği Becerileri* alt boyutunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F=3.292;p<.05$ ). Farkın hangi grup lehine olduğunu tespit etmek amacıyla Post Hoc Tukey analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda anlamlı farkın, ev hanımı olanlar ile işçi olanlar arasında ev hanımı olanlar



lehine; özel sektörde çalışanlar ile işçi olanlar arasında özel sektörde çalışanlar lehine gerçekleştiği saptanmıştır.

Annenin mesleğine göre, *Sosyal Bağımsızlık ve Sosyal Kabul Becerileri* alt boyutunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F=5.368;p<.05$ ). Farkın hangi grup lehine olduğunu tespit etmek amacıyla Post Hoc Tukey analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda anlamlı farkın, özel sektörde çalışanlar ile işçi olanlar arasında özel sektörde çalışanlar lehine gerçekleştiği saptanmıştır.

Annenin mesleğine göre, *Sosyal Etkileşim Becerileri* alt boyutunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $F=5.031;p>.05$ ).

**Tablo 7.7. SBÖ'den Alınan Puanların Babanın Mesleğine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonuçları**

<i>f . X̄ ve ss Değerleri</i>					<i>ANOVA Sonuçları</i>						
<i>Ölçek</i>	<i>Grup</i>	<i>N</i>	<i>X̄</i>	<i>SS</i>	<i>VAR.K</i>	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>	<i>Anlamlı Fark</i>
G.S.B	1.İşçi	109	73.20	13.93	<b>G.Arasi</b>	2153.221	2	1076.611	6.453	.002*	1-3
	2.Memur	69	76.27	12.25	<b>G.İçi</b>	52053.11	312	166.837			
	3.Özel sektör	137	79.15	12.38	<b>Toplam</b>	54206.33	314				
S.İ.B	1.İşçi	109	35.38	7.63	<b>G.Arasi</b>	946.925	2	384.118	8.302	.000*	1-2 1-3
	2.Memur	69	38.05	6.38	<b>G.İçi</b>	14257.79	312	46.271			
	3.Özel sektör	137	38.87	6.28	<b>Toplam</b>	15204.71	314				
S.B.S.K.B	1.İşçi	109	24.87	5.31	<b>G.Arasi</b>	240.935	2	91.480	3.209	.042*	1-3
	2.Memur	69	25.52	5.36	<b>G.İçi</b>	8836.728	312	28.509			
	3.Özel sektör	137	26.58	5.34	<b>Toplam</b>	9077.663	314				
S.E.B	1.İşçi	109	12.94	3.07	<b>G.Arasi</b>	24.201	2	28.959	3.230	.041*	-----
	2.Memur	69	12.69	3.22	<b>G.İçi</b>	2831.119	312	8.966			
	3.Özel sektör	137	13.69	2.80	<b>Toplam</b>	2855.321	314				

\*  $p<.05$

Tablo 7.7'de görüldüğü üzere babanın mesleğine göre,

*Sosyal Beceri Ölçeği'nin* genelinde grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F=6.453;p<.05$ ). Farkın hangi grup lehine olduğunu tespit etmek amacıyla Post Hoc Tukey analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda anlamlı farkın, işçi olanlar ile özel sektörde çalışanlar arasında özel sektörde çalışanlar lehine gerçekleştiği saptanmıştır.

Babanın mesleğine göre, *Sosyal İşbirliği Becerileri* alt boyutunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F=8.302;p<.05$ ). Farkın hangi grup lehine olduğunu tespit etmek amacıyla Post Hoc Tukey analizi yapılmıştır. Bu

analiz sonucunda anlamlı farkın, işçi olanlar ile memur olanlar arasında memur olanlar lehine; özel sektörde çalışanlar ile işçi olanlar arasında, özel sektörde çalışanlar lehine gerçekleştiği saptanmıştır.

Babanın mesleğine göre, *Sosyal Bağımsızlık ve Sosyal Kabul Becerileri* alt boyutunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F=3.209; p<.05$ ). Farkın hangi grup lehine olduğunu tespit etmek amacıyla Post Hoc Tukey analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda anlamlı farkın, işçi olanlar ile özel sektörde çalışanlar arasında özel sektörde çalışanlar lehine gerçekleştiği saptanmıştır.

Babanın mesleğine göre, *Sosyal Etkileşim Becerileri* alt boyutunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F=3.230; p>.05$ ). Farkın hangi grup lehine olduğunu tespit etmek amacıyla Post Hoc Tukey analizi yapılmıştır. Fakat Post Hoc Testinde anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır.

**Tablo 7.8. SBÖ'den Alınan Puanların Annenin Çalışma Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları**

Ölçeğin Alt Boyutları	Annenin Çalışma Durumu	N	$\bar{X}$	SS	Sh $\bar{x}$	T testi		
						t	Sd	P
G.S.B	Çalışan	132	75.46	13.50	1.17552	-1.132	313	.259
	Çalışmayan	183	77.18	12.85	.95045			
S.İ.B	Çalışan	132	36.52	7.30	.63602	-2.071	313	.039*
	Çalışmayan	183	38.19	6.62	.49003			
S.B.S.K.B	Çalışan	132	25.63	5.43	.47348	-.342	313	.733
	Çalışmayan	183	25.84	5.34	.39504			
S.E.B	Çalışan	132	13.31	3.08	.26846	.473	313	.637
	Çalışmayan	183	13.14	2.97	.21966			

\*  $p<.05$

Tablo 7.8'de görüldüğü üzere annenin çalışma durumuna göre,

*Sosyal Beceri Ölçeği'nin* genelinde grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t= -1.132; p>.05$ ).

Annenin çalışma durumuna göre, *Sosyal İşbirliği Becerileri* alt boyutunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $t= -2.071; p<.05$ ). Farkın hangi grup lehine olduğunu tespit etmek amacıyla ortalamalar incelendiğinde, çalışmayan annelerin aritmetik ortalamasının ( $\bar{x}=38.19$ ) çalışan annelerin aritmetik ortalamasından ( $\bar{x}=36.52$ ) daha yüksek olduğu görülmektedir. Yani, söz konusu farklılığın çalışmayan annelerin lehine gerçekleştiği saptanmıştır.

Annenin çalışma durumuna göre, *Sosyal Bağımsızlık ve Sosyal Kabul Becerileri* alt boyutunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t = -.342; p > .05$ ).

Annenin çalışma durumuna göre, *Sosyal Etkileşim Becerileri* alt boyutunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t = .473; p > .05$ ).

**Tablo 7.9. SBÖ'den Alınan Puanların Gelir Düzeyine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonuçları**

f . $\bar{X}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları						
Ölçek	Grup	N	$\bar{X}$	SS	VAR.K	KT	Sd	KO	F	P	Anlamlı Fark
G.S.B	1. Düşük	20	71.70	16.78	<b>G.Arası</b>	1644.897	2	822.448	4.882	.008*	1-3 2-3
	2. Orta	273	76.22	12.96	<b>G.İçi</b>	52561.43	312	168.466			
	3. Yüksek	22	83.77	8.43	<b>Toplam</b>	54206.33	314				
S.İ.B	1. Düşük	20	35.50	9.02	<b>G.Arası</b>	198.959	2	99.479	2.068	.128	
	2. Orta	273	37.44	6.81	<b>G.İçi</b>	15005.75	312	48.095			----
	3. Yüksek	22	39.48	6.26	<b>Toplam</b>	15204.71	314				
S.B.S.K.B	1. Düşük	20	24.00	6.45	<b>G.Arası</b>	332.738	2	166.369	5.936	.003*	1-3 2-3
	2. Orta	273	25.60	5.30	<b>G.İçi</b>	8744.926	312	28.029			
	3. Yüksek	22	29.75	3.84	<b>Toplam</b>	9077.663	314				
S.E.B	1. Düşük	20	12.20	4.02	<b>G.Arası</b>	71.508	2	35.754	4.007	.019*	1-3 2-3
	2. Orta	273	13.16	2.93	<b>G.İçi</b>	2783.813	312	8.922			
	3. Yüksek	22	14.72	2.47	<b>Toplam</b>	2855.321	314				

\*  $p < .05$

Tablo 7.9'da görüldüğü üzere gelir düzeyine göre,

*Sosyal Beceri Ölçeği'nin* genelinde grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F = 4.882; p < .05$ ). Farkın hangi grup lehine olduğunu tespit etmek amacıyla Post Hoc Tukey analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda anlamlı farkın, yüksek gelirli olanlar ile düşük ve orta gelirli olanlar arasında yüksek gelirli olanlar lehine gerçekleştiği saptanmıştır.

Gelir düzeyine göre, *Sosyal İşbirliği Becerileri* alt boyutunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $F = 2.068; p > .05$ ).

Gelir düzeyine göre, *Sosyal Bağımsızlık ve Sosyal Kabul Becerileri* alt boyutunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F = 5.986; p < .05$ ). Farkın hangi grup lehine olduğunu tespit etmek amacıyla Post Hoc Tukey

analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda anlamlı farkın, yüksek gelirli olanlar ile düşük ve orta gelirli olanlar arasında yüksek gelirli lehine gerçekleştiği saptanmıştır.

Gelir düzeyine göre, *Sosyal Etkileşim Becerileri* alt boyutunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F=4.007; p<.05$ ). Farkın hangi grup lehine olduğunu tespit etmek amacıyla Post Hoc Tukey analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda anlamlı farkın, yüksek gelirli olanlar ile düşük ve orta gelirli olanlar arasında yüksek gelirli lehine gerçekleştiği saptanmıştır.

**Tablo 7.10. SBÖ'den Alınan Puanların Ebeveynlerin Yetiştikleri Coğrafi Bölgelere Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Test Sonuçları**

Sosyal Beceri ve Alt Boyutları	Bölge	N	Sıra Ort.	SD	$\chi^2$	P	Anlamlı Fark
Genel Sosyal Beceri	1.Marmara	155	163.42	7	1.520	.982	-----
	2.Karadeniz	52	153.15				
	3.Ege	23	158.91				
	4.Akdeniz	15	141.27				
	5.İç Anadolu	26	155.56				
	6.Doğu Anadolu	29	149.10				
	7.G. Anadolu	11	154.36				
	8.Diğer	4	159.00				
Sosyal İşbirliği Becerileri	1.Marmara	155	167.45	7	4.208	.755	-----
	2.Karadeniz	52	150.35				
	3.Ege	23	157.76				
	4.Akdeniz	15	134.43				
	5.İç Anadolu	26	150.94				
	6.Doğu Anadolu	29	150.47				
	7.G. Anadolu	11	139.55				
	8.Diğer	4	132.38				
Sosyal Bağımsızlık ve Sosyal Kabul Becerileri	1.Marmara	155	160.91	7	2.103	.954	-----
	2.Karadeniz	52	152.88				
	3.Ege	23	152.26				
	4.Akdeniz	15	143.80				
	5.İç Anadolu	26	157.69				
	6.Doğu Anadolu	29	153.84				
	7.G. Anadolu	11	166.50				
	8.Diğer	4	206.68				
Sosyal Etkileşim Becerileri	1.Marmara	155	156.79	7	6.240	.512	-----
	2.Karadeniz	52	155.00				
	3.Ege	23	180.04				
	4.Akdeniz	15	158.33				
	5.İç Anadolu	26	183.46				
	6.Doğu Anadolu	29	138.09				
	7.G. Anadolu	11	150.86				
	8.Diğer	4	114.38				

\*  $p<.05$

Tablo 7.10'da görüldüğü üzere ebeveynlerin yetiştiği coğrafi bölgeye göre,

*Sosyal Beceri Ölçeği'nin* genelinde grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamaktadır ( $\chi^2=1.520; p>.05$ ). *Sosyal Beceri Ölçeği'nin*

genelinde Marmaralı olanların sıra puan ortalaması 163.42; Karadenizli olanların sıra puan ortalaması 153.15; Egeli olanların sıra puan ortalaması 158.91; Akdenizli olanların sıra puan ortalaması 141.27; İç Anadolu olanların sıra puan ortalaması 155.56; Doğu Anadolu olanların sıra puan ortalaması 149.10; Güneydoğu Anadolu olanların 154.36 ve içinde yetiştiği coğrafi bölgeyi ‘Diğer’ olarak belirtenlerin sıra puan ortalaması 159.00’dur.

Ebeveynlerin yetiştiği coğrafi bölgeye göre, *Sosyal İşbirliği Becerileri* alt boyutunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamaktadır ( $X^2=4.208;p>.05$ ). *Sosyal İşbirliği Becerileri* Marmaralı olanların sıra puan ortalaması 167.45; Karadenizli olanların sıra puan ortalaması 150.35; Egeli olanların sıra puan ortalaması 157.76; Akdenizli olanların sıra puan ortalaması 134.43; İç Anadolu olanların sıra puan ortalaması 150.94; Doğu Anadolu olanların sıra puan ortalaması 150.47; Güneydoğu Anadolu olanların 139.55 ve içinde yetiştiği coğrafi bölgeyi ‘Diğer’ olarak belirtenlerin sıra puan ortalaması 132.38’dur.

Ebeveynlerin yetiştiği coğrafi bölgeye göre, *Sosyal Bağımsızlık ve Sosyal Kabul Becerileri* alt boyutunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamaktadır ( $X^2=2.103;p>.05$ ). *Sosyal Bağımsızlık ve Sosyal Kabul Becerileri* Marmaralı olanların sıra puan ortalaması 160.91; Karadenizli olanların sıra puan ortalaması 152.88; Egeli olanların sıra puan ortalaması 152.26; Akdenizli olanların sıra puan ortalaması 143.80; İç Anadolu olanların sıra puan ortalaması 157.69; Doğu Anadolu olanların sıra puan ortalaması 153.84; Güneydoğu Anadolu olanların 166.50 ve içinde yetiştiği coğrafi bölgeyi ‘Diğer’ olarak belirtenlerin sıra puan ortalaması 206.68’dur.

Ebeveynlerin yetiştiği coğrafi bölgeye göre, *Sosyal Etkileşim Becerileri* alt boyutunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamaktadır ( $X^2=6.240;p>.05$ ). *Sosyal Etkileşim Becerileri* Marmaralı olanların sıra puan ortalaması 156.79; Karadenizli olanların sıra puan ortalaması 155.00; Egeli olanların sıra puan ortalaması 180.04; Akdenizli olanların sıra puan ortalaması 158.33; İç Anadolu olanların sıra puan ortalaması 183.46; Doğu Anadolu olanların sıra puan ortalaması 138.09; Güneydoğu Anadolu olanların 150.86 ve içinde yetiştiği coğrafi bölgeyi ‘Diğer’ olarak belirtenlerin sıra puan ortalaması 114.38’dur.

#### **4.5. Beşinci Alt Amaca İlişkin Bulgular**

Araştırmanın beşinci alt amacı, çocuğun problem davranışlarının cinsiyete, yaşa, devam ettiği anaokulu türüne, anaokuluna devam süresine, ailedeki çocuk sayısına, annenin mesleğine, babanın mesleğine, annenin çalışma durumuna, ailenin gelir düzeyine, ebeveynin içinde

yetiştirdiği coğrafi bölgeye göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye yöneliktir. Beşinci alt amaca ilişkin bulgular Tablo 8.1, Tablo 8.2, Tablo 8.3, Tablo 8.4, Tablo 8.5, Tablo 8.6, Tablo 8.7, Tablo 8.8, Tablo 8.9 ve Tablo 8.10'de sunulmuştur.

**Tablo 8.1. PDÖ'den Alınan Puanların Çocuğun Cinsiyetine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları**

Ölçeğin Alt Boyutları	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	Sh $\bar{x}$	T testi		
						t	Sd	P
G.P.D	Kız	154	41.03	16.22	1.30763	-2.633	313	.009*
	Erkek	161	46.28	19.12	1.50703			
D.Y	Kız	154	23.55	10.64	.85757	-3.454	313	.001*
	Erkek	161	28.27	13.50	1.06454			
İ.Y	Kız	154	8.10	3.69	.29785	-.399	313	.690
	Erkek	161	8.26	3.55	.28041			
A.S	Kız	154	3.85	1.76	.14196	-1.898	313	.059
	Erkek	161	4.24	1.83	.14499			
B.M	Kız	154	5.53	2.46	.19871	.148	313	.882
	Erkek	161	5.49	2.54	.20037			

\*  $p < .05$

Tablo 8.1'de çocuğun cinsiyetine göre,

*Problem Davranış Ölçeği'nin* genelinde grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $t = -2.633$ ;  $p < .05$ ). Farkın hangi grup lehine olduğunu tespit etmek amacıyla ortalamalar incelendiğinde, erkek çocukların aritmetik ortalamasının ( $\bar{x} = 46.28$ ) kız çocukların aritmetik ortalamasından ( $\bar{x} = 41.03$ ) daha yüksek olduğu görülmektedir. Yani, söz konusu farklılığın erkek çocukların lehine gerçekleştiği saptanmıştır. Çocuğun cinsiyetine göre, *Dışa Yönelim* alt boyutunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $t = -3.454$ ;  $p < .05$ ). Farkın hangi grup lehine olduğunu tespit etmek amacıyla ortalamalar incelendiğinde, erkek çocukların aritmetik ortalamasının ( $\bar{x} = 28.27$ ) kız çocukların aritmetik ortalamasından ( $\bar{x} = 23.55$ ) daha yüksek olduğu görülmektedir. Yani, söz konusu farklılığın erkek çocukların lehine gerçekleştiği saptanmıştır.

Çocuğun cinsiyetine göre, *İçe Yönelim* alt boyutunda ( $t = -.399$ ;  $p > .05$ ), *Antisosyal* alt boyutunda ( $t = -1.898$ ;  $p > .05$ ) ve *Benmerkezci* alt boyutunda ( $t = .148$ ;  $p > .05$ ) grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

**Tablo 8.2. PDÖ'den Alınan Puanların Çocuğun Yaşına Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonuçları**

f . $\bar{X}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları						
Ölçek	Grup	N	$\bar{X}$	SS	VAR.K	KT	Sd	KO	F	P	Anlamlı Fark
G.P.D	1. 4Yaş	117	46.72	17.12	<b>G.Arası</b>	1727.733	2	863.866	2.716	.068	
	2. 5Yaş	137	42.24	18.20	<b>G.İçi</b>	99238.12	312	318.071			-----
	3. 6Yaş	61	41.24	18.32	<b>Toplam</b>	100965.9	314				
D.Y	1. 4Yaş	117	27.87	12.45	<b>G.Arası</b>	686.734	2	343.367	2.251	.107	
	2. 5Yaş	137	25.02	11.60	<b>G.İçi</b>	47588.01	312	152.526			-----
	3. 6Yaş	61	24.44	13.70	<b>Toplam</b>	48274.74	314				
İ.Y	1. 4Yaş	117	8.76	3.64	<b>G.Arası</b>	61.732	2	30.866	2.374	.095	
	2. 5Yaş	137	7.88	3.64	<b>G.İçi</b>	4056.217	312	13.001			-----
	3. 6Yaş	61	7.77	3.43	<b>Toplam</b>	4117.949	314				
A.S	1. 4Yaş	117	4.10	1.89	<b>G.Arası</b>	.446	2	.223	.068	.934	
	2. 5Yaş	137	4.02	1.85	<b>G.İçi</b>	1027.636	312	3.294			-----
	3. 6Yaş	61	4.01	1.56	<b>Toplam</b>	1028.083	314				
B.M	1. 4Yaş	117	5.99	2.32	<b>G.Arası</b>	45.252	2	22.626	3.678	.026*	1-3
	2. 5Yaş	137	5.29	2.61	<b>G.İçi</b>	1919.459	312	6.152			
	3. 6Yaş	61	5.06	2.44	<b>Toplam</b>	1964.711	314				

\*  $p < .05$

Tablo 8.2'de çocuğun yaşına göre,

*Problem Davranış Ölçeği'nin* genelinde ( $F=2.716; p > .05$ ), *Dışa Yönelim* alt boyutunda ( $F=2.251; p > .05$ ), *İçe Yönelim* alt boyutunda ( $F=2.374; p > .05$ ) ve *Antisosyal* alt boyutunda ( $F=.068; p > .05$ ) grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Çocuğun yaşına göre, *Benmerkezci* alt boyutunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ( $F=.068; p < .05$ ). Farkın hangi grup lehine olduğunu tespit etmek amacıyla Post Hoc Tukey analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda farkın, 4 yaş çocukları ile 6 yaş çocukları arasında 4 yaş çocuklarının lehine gerçekleştiği saptanmıştır.

**Tablo 8.3. PDÖ'den Alınan Puanların Anaokul Türüne Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları**

Ölçeğin Alt Boyutları	Anaokul Türü	N	$\bar{X}$	SS	Sh $\bar{x}$	T testi		
						t	Sd	P
G.P.D	Özel	165	47.39	19.55	1.5225	3.902	313	.000*
	Devlet	150	39.67	15.00	1.22526			
D.Y	Özel	165	28.09	12.84	.99970	3.229	313	.001*
	Devlet	150	23.64	11.49	.93824			
İ.Y	Özel	165	9.01	3.95	.30794	4.360	313	.000*
	Devlet	150	7.28	2.97	.24268			
A.S	Özel	165	4.53	2.19	.17075	5.196	313	.000*
	Devlet	150	3.52	1.02	.08393			
B.M	Özel	165	5.76	2.52	.19678	1.887	313	.060
	Devlet	150	5.23	2.45	.20009			

\*  $p < .05$

Tablo 8.3'de anaokul türüne göre,

*Problem Davranış Ölçeği'nin* genelinde grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $t=3.902$ ;  $p < .05$ ). Farkın hangi grup lehine olduğunu tespit etmek amacıyla ortalamalar incelendiğinde, özel okulların aritmetik ortalamasının ( $\bar{x}=47.39$ ) devlet okullara göre aritmetik ortalamasından ( $\bar{x}=39.67$ ) daha yüksek olduğu görülmektedir. Yani, söz konusu farklılığın özel okulların lehine gerçekleştiği saptanmıştır.

Anaokul türüne göre, *Dışa Yönelim* alt boyutunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $t=3.229$ ;  $p < .05$ ). Farkın hangi grup lehine olduğunu tespit etmek amacıyla ortalamalar incelendiğinde, özel okulların aritmetik ortalamasının ( $\bar{x}=28.09$ ) devlet okullara göre aritmetik ortalamasından ( $\bar{x}=23.64$ ) daha yüksek olduğu görülmektedir. Yani, söz konusu farklılığın özel okulların lehine gerçekleştiği saptanmıştır.

Anaokul türüne göre, *İçer Yönelim* alt boyutunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $t=4.360$ ;  $p < .05$ ). Farkın hangi grup lehine olduğunu tespit etmek amacıyla ortalamalar incelendiğinde, özel okulların aritmetik ortalamasının ( $\bar{x}=9.01$ ) devlet okullara göre aritmetik ortalamasından ( $\bar{x}=7.28$ ) daha yüksek olduğu görülmektedir. Yani, söz konusu farklılığın özel okulların lehine gerçekleştiği saptanmıştır.

Anaokul türüne göre, *Antisosyal* alt boyutunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $t=5.196$ ;  $p < .05$ ). Farkın hangi grup lehine olduğunu tespit etmek amacıyla ortalamalar incelendiğinde, özel okulların aritmetik



ortalamasının ( $\bar{x}=4.53$ ) devlet okullara göre aritmetik ortalamasından ( $\bar{x}=3.52$ ) daha yüksek olduğu görülmektedir. Yani, söz konusu farklılığın özel okulların lehine gerçekleştiği saptanmıştır.

Anaokul türüne göre, *Benmerkezci* alt boyutunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t=1.887;p>.05$ ).

**Tablo 8.4. PDÖ'den Alınan Puanların Anaokuluna Devam Süresine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonuçları**

<i>f . <math>\bar{X}</math> ve ss Değerleri</i>					ANOVA Sonuçları						
Ölçek	Grup	N	$\bar{X}$	SS	VAR.K	KT	Sd	KO	F	P	Anlamlı Fark
G.P.D	1 Yıl	147	42.95	17.27	<b>G.Arası</b>	479.845	2	239.923	.745	.476	-----
	2 Yıl	128	43.61	18.84	<b>G.İçi</b>	100486.0	312	322.071			
	3 Yıl	40	46.85	17.41	<b>Toplam</b>	100965.9	314				
D.Y	1 Yıl	147	25.55	12.38	<b>G.Arası</b>	335.132	2	167.566	1.091	.337	-----
	2 Yıl	128	25.60	12.47	<b>G.İçi</b>	47939.61	312	153.653			
	3 Yıl	40	28.67	12.17	<b>Toplam</b>	48274.74	314				
İ.Ç	1 Yıl	147	8.00	3.34	<b>G.Arası</b>	21.856	2	10.928	.832	.436	-----
	2 Yıl	128	8.50	3.89	<b>G.İçi</b>	4096.093	312	13.129			
	3 Yıl	40	7.85	3.71	<b>Toplam</b>	4117.949	314				
A.S	1 Yıl	147	3.93	1.66	<b>G.Arası</b>	5.274	2	4.521	1.384	.252	-----
	2 Yıl	128	4.05	1.87	<b>G.İçi</b>	1959.438	312	3.266			
	3 Yıl	40	4.47	2.05	<b>Toplam</b>	1964.711	314				
B.M	1 Yıl	147	5.45	2.51	<b>G.Arası</b>	28.542	2	2.637	.420	.658	-----
	2 Yıl	128	5.46	2.53	<b>G.İçi</b>	2826.779	312	6.280			
	3 Yıl	40	5.85	2.37	<b>Toplam</b>	2855.321	314				

\*  $p<.05$

Tablo 8.4'de anaokul devam süresine göre,

*Problem Davranış Ölçeği'nin* genelinde ( $F=.745;p>.05$ ), *Dışa Yönelim* alt boyutunda ( $F=1.091;p>.05$ ), *İçe Yönelim* alt boyutunda ( $F=.892;p>.05$ ), *Antisosyal* alt boyutunda ( $F=1.384;p>.05$ ) ve *Benmerkezci* alt boyutunda ( $F=.420;p>.05$ ) grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

**Tablo 8.5. PDÖ'den Alınan Puanların Ailedeki Çocuk Sayısına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonuçları**

f . $\bar{X}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları						
Ölçek	Grup	N	$\bar{X}$	SS	VAR.K	KT	Sd	KO	F	P	Anlamlı Fark
G.P.D	1	11	44.28	18.13	<b>G.Arası</b>	274.938	2	137.469	.426	.654	----
	2	165	42.90	17.46	<b>G.İçi</b>	100690.0	312	322.727			
	3 ve daha fazla	39	45.53	19.55	<b>Toplam</b>	100965.9	314				
D.Y	1	11	26.09	12.65	<b>G.Arası</b>	115.145	2	57.572	.373	.689	----
	2	165	25.54	11.93	<b>G.İçi</b>	48159.60	312	154.358			
	3 ve daha fazla	39	27.43	13.73	<b>Toplam</b>	48274.74	314				
İ.Y	1	11	8.44	3.67	<b>G.Arası</b>	10.351	2	8.681	.661	.517	----
	2	165	7.96	3.57	<b>G.İçi</b>	1017.732	312	13.143			
	3 ve daha fazla	39	8.41	3.68	<b>Toplam</b>	1028.083	314				
A.S	1	11	4.14	1.84	<b>G.Arası</b>	3.684	2	5.175	1.587	.206	----
	2	165	3.90	1.63	<b>G.İçi</b>	1961.027	312	3.262			
	3 ve daha fazla	39	4.43	2.33	<b>Toplam</b>	1964.711	314				
B.M	1	11	5.61	2.37	<b>G.Arası</b>	11.326	2	1.842	.293	.746	----
	2	165	5.50	2.62	<b>G.İçi</b>	2843.995	312	6.285			
	3 ve daha fazla	39	5.25	3.35	<b>Toplam</b>	2855.321	314				

\*  $p < .05$

Tablo 8.5'de ailedeki çocuk sayısına göre,

*Problem Davranış Ölçeği'nin* genelinde ( $F=.426;p>.05$ ), *Dışa Yönelim* alt boyutunda ( $F=.373;p>.05$ ), *İçe Yönelim* alt boyutunda ( $F=.661;p>.05$ ), *Antisosyal* alt boyutunda ( $F=1.587;p>.05$ ) ve *Benmerkezci* alt boyutunda ( $F=.293;p>.05$ ) grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

**Tablo 8.6. PDÖ'den Alınan Puanların Annenin Mesleğine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonuçları**

f . $\bar{X}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları						
Ölçek	Grup	N	$\bar{X}$	SS	VAR.K	KT	Sd	KO	F	P	Anlamlı Fark
G.P.D	1.Ev Hanımı	168	41.52	16.68	<b>G.Arası</b>	4429.045	3	1476.348	4.028	.003*	1-3 4-3
	2. İşçi	46	48.91	19.31	<b>G.İçi</b>	96536.81	311	310.408			
	3.Memur	42	50.54	20.57	<b>Toplam</b>	100965.9	314				
	4.Özel Sektör	59	41.05	16.57							
D.Y	1.Ev Hanımı	168	24.56	11.78	<b>G.Arası</b>	1485.684	3	495.228	3.292	.021*	
	2. İşçi	46	29.30	12.84	<b>G.İçi</b>	46789.06	311	150.447			----
	3.Memur	42	29.61	13.74	<b>Toplam</b>	48274.74	314				
	4.Özel Sektör	59	24.77	12.05							

İ.Y	1.Ev Hanımı	168	7.90	3.47	<b>G.Arası</b>	202.745	3	67.582	5.368	.001*	1-3 3-4
	2.İşçi	46	8.97	3.75	<b>G.İçi</b>	3915.204	311	12.589			
	3.Memur	42	9.78	4.28	<b>Toplam</b>	4117.949	314				
	4.Özel Sektör	59	7.23	2.97							
A.S	1.Ev Hanımı	168	3.83	1.65	<b>G.Arası</b>	47.580	3	15.860	5.031	.002*	1-2 4-2
	2.İşçi	46	4.76	2.46	<b>G.İçi</b>	980.502	311	3.153			
	3.Memur	42	4.57	1.79	<b>Toplam</b>	1028.083	314				
	4.Özel Sektör	59	3.74	1.40							
B.M	1.Ev Hanımı	168	5.23	2.43	<b>G.Arası</b>	68.442	3	22.814	3.742	.011*	1-3
	2.İşçi	46	5.84	2.46	<b>G.İçi</b>	1896.269	311	6.097			
	3.Memur	42	6.57	2.80	<b>Toplam</b>	1964.711	314				
	4.Özel Sektör	59	5.28	2.30							

\*  $p < .05$

Tablo 8.6’da annenin mesleğine göre,

*Problem Davranış Ölçeği’nin* genelinde grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F=4.028; p < .05$ ). Farkın hangi grup lehine olduğunu tespit etmek amacıyla Post Hoc Tukey analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda anlamlı farkın, memur olanlar ile ev hanımı olan ve özel sektörde çalışanlar arasında memur olanlar lehine gerçekleştiği saptanmıştır.

Annenin mesleğine göre, *Dışa Yönelim* alt boyutunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F=3.292; p < .05$ ). Farkın hangi grup lehine olduğunu tespit etmek amacıyla Post Hoc Tukey analizi yapılmıştır. Fakat, Post Hoc Testinde anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır.

Annenin mesleğine göre, *İçe Yönelim* alt boyutunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F=5.368; p < .05$ ). Farkın hangi grup lehine olduğunu tespit etmek amacıyla Post Hoc Tukey analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda anlamlı farkın, memur olanlar ile ev hanımı olan ve özel sektörde çalışanlar arasında memur olanlar lehine gerçekleştiği saptanmıştır.

Annenin mesleğine göre, *Antisosyal* alt boyutunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F=5.031; p < .05$ ). Farkın hangi grup lehine olduğunu tespit etmek amacıyla Post Hoc Tukey analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda anlamlı farkın, işçi olanlar ile ev hanımı olan ve özel sektörde çalışanlar arasında işçi olanlar lehine gerçekleştiği saptanmıştır.

Annenin mesleğine göre, *Benmerkezci* alt boyutunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F=3.742;p<.05$ ). Farkın hangi grup lehine olduğunu tespit etmek amacıyla Post Hoc Tukey analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda anlamlı farkın, ev hanımı ile memur olanlar arasında mesleği memur olanlar lehine gerçekleştiği saptanmıştır.

**Tablo 8.7. PDÖ'den Alınan Puanların Babanın Mesleğine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonuçları**

<i>f . X̄ ve ss Değerleri</i>					ANOVA Sonuçları						
Ölçek	Grup	N	X̄	SS	VAR.K	KT	Sd	KO	F	P	Anlamlı Fark
G.P.D	1.İşçi	109	46.56	19.61	<b>G.Arası</b>	1967.207	2	983.604	3.100	.046*	1-3
	2.Memur	69	44.63	19.07	<b>G.İçi</b>	98998.65	312	317.303			
	3.Özel Sektör	137	40.98	15.50	<b>Toplam</b>	100965.9	314				
D.Y	1.İşçi	109	28.07	13.53	<b>G.Arası</b>	804.055	2	402.028	2.642	.073	
	2.Memur	69	25.66	12.47	<b>G.İçi</b>	47470.69	312	152.150			----
	3.Özel Sektör	137	24.45	11.21	<b>Toplam</b>	48274.74	314				
İ.Y	1.İşçi	109	8.53	3.79	<b>G.Arası</b>	119.593	2	15.788	4.666	.010*	2-3
	2.Memur	69	8.98	4.27	<b>G.İçi</b>	3998.357	312	3.194			
	3.Özel Sektör	137	7.51	2.97	<b>Toplam</b>	4117.949	314				
A.S	1.İşçi	109	4.39	2.14	<b>G.Arası</b>	31.577	2	15.788	4.943	.008*	1-3
	2.Memur	69	4.21	1.96	<b>G.İçi</b>	996.506	312	3.194			
	3.Özel Sektör	137	3.70	1.32	<b>Toplam</b>	1028.083	314				
B.M	1.İşçi	109	5.55	2.54	<b>G.Arası</b>	11.429	2	5.175	.913	.402	
	2.Memur	69	5.81	2.86	<b>G.İçi</b>	1953.282	312	6.261			----
	3.Özel Sektör	137	5.32	2.25	<b>Toplam</b>	1964.711	314				

\*  $p<.05$

Tablo 8.7'de babanın mesleğine göre,

*Problem Davranış Ölçeği'nin* genelinde grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F=3.100;p<.05$ ). Farkın hangi grup lehine olduğunu tespit etmek amacıyla Post Hoc Tukey analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda anlamlı farkın, işçi olanlar ile özel sektörde çalışanlar arasında işçi olanlar lehine gerçekleştiği saptanmıştır.

Babanın mesleğine göre, *Dışa Yönelim* alt boyutunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $F=2.642;p>.05$ ).

Babanın mesleğine göre, *İçe Yönelim* alt boyutunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F=4.666;p<.05$ ). Farkın hangi grup lehine olduğunu tespit etmek amacıyla Post Hoc Tukey analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda anlamlı farkın, memur olanlar ile özel sektörde çalışanlar arasında memur olanlar lehine gerçekleştiği saptanmıştır.

Babanın mesleğine göre, *Antisosyal* alt boyutunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F=4.943;p<.05$ ). Farkın hangi grup lehine olduğunu tespit etmek amacıyla Post Hoc Tukey analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda anlamlı farkın, işçi olanlar ile özel sektörde çalışanlar arasında işçi olanlar lehine gerçekleştiği saptanmıştır.

Babanın mesleğine göre, *Benmerkezci* alt boyutunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $F=4.943;p>.05$ ).

**Tablo 8.8. PDÖ'den Alınan Puanların Annenin Çalışma Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları**

Ölçeğin Alt Boyutları	Çalışma Durumu	N	$\bar{X}$	SS	Sh $\bar{x}$	T testi		
						T	Sd	P
G.P.D	Çalışan	131	46.55	19.02	1.65628	2.402	313	.017*
	Çalışmayan	183	41.67	16.85	1.24593			
D.Y	Çalışan	131	27.89	13.09	1.14010	2.354	313	.019
	Çalışmayan	183	24.58	11.71	.86566			
İ.Y	Çalışan	131	8.48	3.71	.32326	1.240	313	.216
	Çalışmayan	183	7.97	3.54	.26226			
A.S	Çalışan	131	4.32	1.94	.16919	2.279	313	.023*
	Çalışmayan	183	3.85	1.68	.12451			
B.M	Çalışan	131	5.84	2.56	.22323	1.997	313	.047
	Çalışmayan	183	5.27	2.43	.17994			

\*  $p<.05$

Tablo 8.8'de görüldüğü üzere annenin çalışma durumuna göre, *Problem Davranış Ölçeği'nin* genelinde grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $t=2.402;p<.05$ ). Farkın hangi grup lehine olduğunu tespit etmek amacıyla ortalamalar incelendiğinde, çalışan annelerin aritmetik ortalamasının ( $\bar{x}=46.55$ ) çalışmayan annelere göre aritmetik ortalamasından ( $\bar{x}=41.67$ ) daha yüksek olduğu görülmektedir. Yani, söz konusu farklılığın çalışan annelerin lehine gerçekleştiği saptanmıştır.

Annenin çalışma durumuna göre, *Dışa Yönelim* alt boyutunda ( $t=2.354;p>.05$ ) ve *İçe Yönelim* alt boyutunda ( $t=1.240;p>.05$ ) grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Annenin çalışma durumuna göre, *Antisosyal* alt boyutunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $t=2.279;p<.05$ ). Farkın hangi grup lehine olduğunu tespit etmek amacıyla ortalamalar incelendiğinde, çalışan annelerin aritmetik ortalamasının ( $\bar{x}=4.32$ ) çalışmayan annelere göre aritmetik ortalamasından ( $\bar{x}=3.85$ ) daha yüksek olduğu görülmektedir. Yani, söz konusu farklılığın çalışan annelerin lehine gerçekleştiği saptanmıştır.

Annenin çalışma durumuna göre, *Benmerkezci* alt boyutunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t=1.997;p>.05$ )

**Tablo 8.9.PDÖ'den Alınan Puanların Gelir Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonuçları**

f . $\bar{X}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları						
Ölçek	Grup	N	$\bar{X}$	SS	VAR.K	KT	Sd	KO	F	P	Anlamlı Fark
G.P.D	1.Düşük	20	54.35	24.77	<b>G.Arası</b>	3295.281	2	1647.640	5.263	.006*	1-2 1-3
	2.Orta	273	43.48	17.40	<b>G.İçi</b>	97670.57	312	313.047			
	3.Yüksek	22	36.71	13.03	<b>Toplam</b>	100965.9	314				
D.Y	1.Düşük	20	31.90	16.19	<b>G.Arası</b>	1171.141	2	585.571	3.879	.022*	1-3
	2.Orta	273	25.90	12.23	<b>G.İçi</b>	47103.60	312	150.973			
	3.Yüksek	22	21.36	8.15	<b>Toplam</b>	48274.74	314				
İ.Y	1.Düşük	20	9.75	4.54	<b>G.Arası</b>	65.998	2	32.999	2.541	.080	-----
	2.Orta	273	8.14	3.59	<b>G.İçi</b>	4051.951	312	12.987			
	3.Yüksek	22	7.31	2.60	<b>Toplam</b>	4117.949	314				
A.S	1.Düşük	20	6.05	3.10	<b>G.Arası</b>	91.258	2	45.629	15.196	.000*	1-2 1-3
	2.Orta	273	3.95	1.64	<b>G.İçi</b>	936.825	312	3.003			
	3.Yüksek	22	3.40	0.90	<b>Toplam</b>	1028.083	314				
B.M	1.Düşük	20	6.65	3.03	<b>G.Arası</b>	36.713	2	18.356	2.971	.053	-----
	2.Orta	273	5.48	2.43	<b>G.İçi</b>	1927.999	312	6.179			
	3.Yüksek	22	4.81	2.63	<b>Toplam</b>	1964.711	314				

\*  $p<.05$

Tablo 8.9'da gelir düzeyine göre,

*Problem Davranış Ölçeği'nin* genelinde grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F=5.263;p<.05$ ). Farkın hangi grup lehine olduğunu tespit etmek amacıyla Post Hoc Tukey analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda anlamlı farkın, düşük gelirli olanlar ile orta ve yüksek gelirli olanlar arasında düşük gelirli olanlar lehine gerçekleştiği saptanmıştır.

Gelir düzeyine göre, *Dışa Yönelim* alt boyutunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F=3.879;p<.05$ ). Farkın hangi grup lehine

olduğunu tespit etmek amacıyla Post Hoc Tukey analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda anlamlı farkın, düşük gelirli olanlar ile yüksek gelirli olanlar arasında, düşük gelirli olanlar lehine gerçekleştiği saptanmıştır.

Gelir düzeyine göre, *İe Yönelim* alt boyutunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $F=2.541;p>.05$ ).

Gelir düzeyine göre, *Antisosyal* alt boyutunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F=15.196;p<.05$ ). Farkın hangi grup lehine olduğunu tespit etmek amacıyla Post Hoc Tukey analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda anlamlı farkın, düşük gelirli olanlar ile orta ve yüksek gelirli olanlar arasında düşük gelirli olanlar lehine gerçekleştiği saptanmıştır.

Gelir düzeyine göre, *Benmerkezci* alt boyutunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $F=2.971;p>.05$ ).

**Tablo 8.10. PDÖ'den Alınan Puanların Ebeveynlerin Yetiştikleri Coğrafi Bölgelere Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Test Sonuçları**

Problem Davranış ve Alt Boyutları	Bölge	N	Sıra Ort.	SD	X <sup>2</sup>	P	Anlamlı Fark
Genel Problem Davranış	1.Marmara	155	150.92	7	2.994	.886	-----
	2.Karadeniz	52	170.24				
	3.Ege	23	168.46				
	4.Akdeniz	15	174.77				
	5.İç Anadolu	26	158.37				
	6.DoğuAnadolu	29	157.14				
	7.G. Anadolu	11	164.55				
	8.Diğer	4	136.25				
Dışa Yönelim	1.Marmara	155	149.57	7	4.309	.744	-----
	2.Karadeniz	52	172.83				
	3.Ege	23	169.43				
	4.Akdeniz	15	177.23				
	5.İç Anadolu	26	152.52				
	6.DoğuAnadolu	29	156.03				
	7.G.Anadolu	11	171.95				
	8.Diğer	4	165.38				
İçe Yönelim	1.Marmara	155	153.34	7	4.770	.688	-----
	2.Karadeniz	52	168.12				
	3.Ege	23	169.85				
	4.Akdeniz	15	168.60				
	5.İç Anadolu	26	163.94				
	6.DoğuAnadolu	29	160.81				
	7.G.Anadolu	11	140.91				
	8.Diğer	4	87.38				
Antisosyal	1.Marmara	155	152.88	7	3.465	.839	-----
	2.Karadeniz	52	164.55				
	3.Ege	23	175.89				
	4.Akdeniz	15	161.90				
	5.İç Anadolu	26	161.17				
	6.DoğuAnadolu	29	152.17				
	7.G.Anadolu	11	175.00				
	8.Diğer	4	128.75				
Benmerkezci	1.Marmara	155	152.77	7	3.293	.857	-----
	2.Karadeniz	52	163.71				
	3.Ege	23	173.98				
	4.Akdeniz	15	155.13				
	5.İç Anadolu	26	171.94				
	6.DoğuAnadolu	29	151.19				
	7.G.Anadolu	11	173.27				
	8.Diğer	4	122.00				

\* p<.05

Tablo 8.10 incelendiğinde ebeveynlerin içinde yetiştiği coğrafi bölgeye göre,

*Problem Davranış Ölçeği'nin* genelinde grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamaktadır ( $X^2=2.994;p>.05$ ). *Problem Davranış Ölçeği'nin* genelinde Marmara olanların sıra puan ortalaması 150.92; Karadeniz olanların sıra puan ortalaması 170.24; Ege olanların sıra puan ortalaması 168.46; Akdeniz olanların sıra puan ortalaması 174.77; İç Anadolu olanların sıra puan ortalaması 158.37; Doğu Anadolu olanların sıra puan



ortalaması 157.14; Güneydoğu Anadolu olanların 164.55 ve içinde yetiştiği coğrafi bölgeyi ‘Diğer’ olarak belirtenlerin sıra puan ortalaması 136.25’dir.

Ebeveynlerin içinde yetiştiği coğrafi bölgeye göre, *Dışa Yönelim* alt boyutunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamaktadır ( $X^2=4.309;p>.05$ ). *Dışa Yönelim* genelinde Marmara olanların sıra puan ortalaması 149.57; Karadeniz olanların sıra puan ortalaması 172.83; Ege olanların sıra puan ortalaması 169.43; Akdeniz olanların sıra puan ortalaması 177.23; İç Anadolu olanların sıra puan ortalaması 152.52; Doğu Anadolu olanların sıra puan ortalaması 156.03; Güneydoğu Anadolu olanların 171.95 ve içinde yetiştiği coğrafi bölgeyi ‘Diğer’ olarak belirtenlerin sıra puan ortalaması 165.38’dir.

Ebeveynlerin içinde yetiştiği coğrafi bölgeye göre, *İçe Yönelim* alt boyutunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamaktadır ( $X^2=4.770;p>.05$ ). *İçe Yönelim* genelinde Marmara olanların sıra puan ortalaması 153.34; Karadeniz olanların sıra puan ortalaması 168.12; Ege olanların sıra puan ortalaması 169.85; Akdeniz olanların sıra puan ortalaması 168.60; İç Anadolu olanların sıra puan ortalaması 163.94; Doğu Anadolu olanların sıra puan ortalaması 160.81; Güneydoğu Anadolu olanların 140.91 ve içinde yetiştiği coğrafi bölgeyi ‘Diğer’ olarak belirtenlerin sıra puan ortalaması 87.38’dir.

Ebeveynlerin içinde yetiştiği coğrafi bölgeye göre, *Antisosyal* alt boyutunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamaktadır ( $X^2=3.465;p>.05$ ). *Antisosyal* genelinde Marmara olanların sıra puan ortalaması 152.88; Karadeniz olanların sıra puan ortalaması 164.55; Ege olanların sıra puan ortalaması 175.89; Akdeniz olanların sıra puan ortalaması 161.90; İç Anadolu olanların sıra puan ortalaması 161.17; Doğu Anadolu olanların sıra puan ortalaması 152.17; Güneydoğu Anadolu olanların 175.00 ve içinde yetiştiği coğrafi bölgeyi ‘Diğer’ olarak belirtenlerin sıra puan ortalaması 128.75’dir.

Ebeveynlerin içinde yetiştiği coğrafi bölgeye göre, *Benmerkezci* alt boyutunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamaktadır ( $X^2=3,293;p>.05$ ). *Benmerkezci* genelinde Marmara olanların sıra puan ortalaması 152.77; Karadeniz olanların sıra puan ortalaması 163.71; Ege olanların sıra puan ortalaması 173.98; Akdeniz olanların sıra puan ortalaması 155.13; İç Anadolu olanların sıra puan ortalaması 171.94; Doğu Anadolu olanların sıra puan ortalaması 151.19; Güneydoğu Anadolu olanların 173.27 ve içinde yetiştiği coğrafi bölgeyi ‘Diğer’ olarak belirtenlerin sıra puan ortalaması 122.00’dir.

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmaya ilişkin sonuçlara, tartışmaya ve önerilere yer verilmiştir.

#### 5.1. Sonuç ve Tartışma

##### **Birinci Alt Amaca İlişkin Sonuç ve Tartışma:**

Ebeveynlerin *dışadönüklük*, *yumuşakbaşlılık*, *sorumluluk* ve *duygusal dengesizlik* kişilik özellikleri ile çocuklarının *genel sosyal becerileri* arasında anlamlı ilişki saptanmıştır. Buna göre, ebeveynlerin *dışadönüklük*, *yumuşakbaşlılık*, *sorumluluk* ve *duygusal dengesizlik* kişilik özellikleri arttıkça, çocuklarının *genel sosyal becerileri* artmaktadır. Bundan farklı olarak ebeveynlerin; *içedönüklük*, *düşmanlık*, *dağınıklık*, *gelişime açıklık* ve *gelişime kapalılık* kişilik özellikleri ile çocuklarının *genel sosyal becerileri* arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır.

Ebeveynlerin *yumuşakbaşlılık* ve *sorumluluk* kişilik özellikleri ile çocuklarının *sosyal işbirliği becerileri* arasında anlamlı ilişki saptanmıştır. Buna göre, ebeveynlerin *yumuşakbaşlılık* ve *sorumluluk* kişilik özellikleri arttıkça, çocuklarının *sosyal işbirliği becerileri* artmaktadır. Bundan farklı olarak ebeveynlerin; *dışadönüklük*, *içedönüklük*, *düşmanlık*, *dağınıklık*, *duygusal dengesizlik*, *gelişime açıklık* ve *gelişime kapalılık* kişilik özellikleri ile çocuklarının *sosyal işbirliği becerileri* arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır.

Ebeveynlerin *dışadönüklük*, *sorumluluk* ve *duygusal dengesizlik* kişilik özellikleri ile çocuklarının *sosyal bağımsızlık* ve *sosyal kabul becerileri* arasında anlamlı ilişki saptanmıştır. Buna göre, ebeveynlerin *dışadönüklük*, *sorumluluk* ve *duygusal dengesizlik* kişilik özellikleri arttıkça, çocuklarının *sosyal bağımsızlık* ve *sosyal kabul becerileri* artmaktadır. Bundan farklı olarak ebeveynlerin; *içedönüklük*, *yumuşakbaşlılık*, *düşmanlık*, *dağınıklık*, *gelişime açıklık* ve *gelişime kapalılık* kişilik özellikleri ile çocuklarının *sosyal bağımsızlık* ve *sosyal kabul becerileri* arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır.

Ebeveynlerin *dışadönüklük*, *yumuşakbaşlılık*, *sorumluluk*, *duygusal dengesizlik* ve *gelişime açıklık* kişilik özellikleri ile çocuklarının *sosyal etkileşim becerileri* arasında anlamlı ilişki saptanmıştır. Buna göre, ebeveynlerin *dışadönüklük*, *yumuşakbaşlılık*, *sorumluluk*, *duygusal dengesizlik* ve *gelişime açıklık* kişilik özellikleri arttıkça, çocuklarının *sosyal etkileşim*

*becerileri* artmaktadır. Bundan farklı olarak ebeveynlerin; *içedönüklük, düşmanlık, dağınıklık* ve *gelişime kapalılık* kişilik özellikleri ile çocuklarının *sosyal etkileşim becerileri* arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır.

Ebeveynlerin *dışadönüklük, yumuşakbaşlılık, sorumluluk* ve *dağınıklık* kişilik özellikleri ile çocuklarının *genel problem davranışları* arasında anlamlı ilişki saptanmıştır. Buna göre, ebeveynlerin *dışadönüklük, yumuşakbaşlılık* ve *sorumluluk* kişilik özellikleri arttıkça, çocuklarının *genel problem davranışları* azalmaktadır. Ebeveynlerin *dağınıklık* kişilik özellikleri arttıkça, çocuklarının *genel problem davranışları* artmaktadır. Bundan farklı olarak; ebeveynlerin *içedönüklük, düşmanlık, duygusal dengesizlik, gelişime açıklık* ve *gelişime kapalılık* kişilik özellikleri ile çocuklarının *genel problem davranışları* arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır.

Ebeveynlerin *yumuşakbaşlılık, sorumluluk* ve *dağınıklık* kişilik özellikleri ile çocuklarının *dışa yönelim* problem davranışları arasında anlamlı ilişki saptanmıştır. Buna göre, ebeveynlerin *yumuşakbaşlılık* ve *sorumluluk* kişilik özellikleri arttıkça, çocuklarının *dışa yönelim* problem davranışları azalmaktadır. Ebeveynlerin *dağınıklık* kişilik özellikleri arttıkça, çocuklarının *dışa yönelim* problem davranışları artmaktadır. Bundan farklı olarak; ebeveynlerin *dışadönüklük, içedönüklük, düşmanlık, duygusal dengesizlik, gelişime açıklık* ve *gelişime kapalılık* kişilik özellikleri ile çocuklarının *dışa yönelim* problem davranışları arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır.

Ebeveynlerin *dışadönüklük, yumuşakbaşlılık* ve *sorumluluk* kişilik özellikleri ile çocuklarının *içe yönelim* problem davranışları arasında anlamlı ilişki saptanmıştır. Buna göre, ebeveynlerin *dışadönüklük, yumuşakbaşlılık* ve *sorumluluk* kişilik özellikleri arttıkça, çocuklarının *içe yönelim* problem davranışları azalmaktadır. Bundan farklı olarak; ebeveynlerin *içedönüklük, düşmanlık, dağınıklık, duygusal dengesizlik, gelişime açıklık* ve *gelişime kapalılık* kişilik özellikleri ile çocuklarının *içe yönelim* problem davranışları arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır.

Ebeveynlerin *dışadönüklük, yumuşakbaşlılık* ve *sorumluluk* kişilik özellikleri ile çocuklarının *antisosyal* problem davranışları arasında anlamlı ilişki saptanmıştır. Buna göre, ebeveynlerin *dışadönüklük, yumuşakbaşlılık* ve *sorumluluk* kişilik özellikleri arttıkça, çocuklarının *antisosyal* problem davranışları azalmaktadır. Ebeveynlerin *dağınıklık* kişilik özellikleri arttıkça, çocuklarının *antisosyal* problem davranışları artmaktadır. Bundan farklı olarak; ebeveynlerin *içedönüklük, düşmanlık, duygusal dengesizlik, gelişime açıklık* ve *gelişime kapalılık* kişilik özellikleri ile çocuklarının *antisosyal* problem davranışları arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır.

Ebeveynlerin *dışadönüklük, içedönüklük, yumuşakbaşlılık, düşmanlık, sorumluluk, dağınıklık, duygusal dengesizlik, gelişime açıklık ve gelişime kapalılık* kişilik özellikleri ile çocuklarının *benmerkezci* problem davranışları arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır.

Araştırmanın bu kısmının sonuçlarının karşılaştırılarak tartışılabileceği benzer bir çalışmaya literatürde rastlanılmamıştır. Ebeveynlerin kişilik özellikleri, ebeveynlerin çocuk yetiştirmede sergileyecekleri ebeveynlik tutumlarını da belirleyecektir. Nitekim; İnanç, Altıntaş ve Barış'ın (2017) yapmış olduğu 'Ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumları ile kişilik yapıları arasındaki ilişki' başlıklı çalışmada çocuk yetiştirmede sağlıklı tutum olarak kabul edilen demokratik tutum ile Beş Faktör Kişilik Modelinde pozitif ekseninde yer alan dışadönüklük, yumuşakbaşlılık, sorumluluk ve gelişime açıklık kişilik özellikleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki saptanmıştır. Bunun yanında, sağlıksız ve istenmeyen ebeveyn tutumları olarak kabul edilen otoriter, aşırı koruyucu ve izin verici tutum ile, yine Beş Faktör Kişilik Modelinde negatif ekseninde yer alan içedönüklük, düşmanlık, dağınıklık, duygusal dengesizlik ve yeniliklere kapalılık kişilik özellikleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki saptanmıştır. Ebeveynlerin sergileyecekleri ebeveynlik tutumları ise, çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışlarını da etkileyecektir. Bu bağlamda, ebeveynlerin çocuklarının tüm yönleriyle olumlu gelişimlerini sağlamada kendi kişilik özelliklerinin farkında olmaları önem arz etmektedir.

### **İkinci Alt Amaca İlişkin Sonuç ve Tartışma:**

Çocukların problem davranışları ile sosyal becerileri arasında anlamlı ilişki saptanmıştır. Çocukların *genel problem davranışları, dışa yönelim, içe yönelim, antisosyal ve benmerkezci* problem davranışları arttıkça; çocukların *genel sosyal becerileri, sosyal işbirliği becerileri, sosyal bağımsızlık ve sosyal kabul becerileri ve sosyal etkileşim becerileri* azalmaktadır.

Teglasi ve Rothman'ın (2001) yaptıkları çalışmada, sosyal beceri yetersizliğine sahip çocukların saldırganlığını azaltmaya yönelik bir program geliştirmişlerdir. Program sonrasında çocuklarda, saldırganlık davranışlarının daha az gözlemlendiği, daha az dışa vurduklarını, bunun sonucunda da daha kontrollü davranmayı öğrendiklerini ortaya çıkmıştır.

Aykır ve Çifçi Tekinarslan'ın (2012) yaptığı çalışmada, çocukların sosyal becerilerinin azaldıkça problem davranışlarının arttığı ortaya çıkmıştır.

Yaşar-Ekici'nin (2013) yaptığı çalışmada, okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan aile katılım çalışmalarına katılan ve katılmayan ailelerin çocuklarının genel sosyal beceri

düzeyleri, sosyal işbirliği becerileri, sosyal bağımsızlık ve sosyal kabul becerileri ve sosyal etkileşim becerileri arttıkça, genel problem davranışları, dışa yönelim, içe yönelim, anti sosyal ve benmerkezci problem davranışları azalmaktadır.

Gültekin Akduman, Günindi ve Türkoğlu'nun (2015) yaptıkları araştırmada, çocukların sosyal becerileri arttıkça; problem davranışları azalmaktadır.

Araştırmanın bu kısmının sonuçları ile yapılmış olan benzer konulu araştırmaların sonuçları birbirine paralellik göstermektedir. Bu durum göstermektedir ki, çocukların sosyal becerileri desteklendiğinde problem davranışları prososyal davranışlara dönüşecektir. Bu bağlamda çocukların sosyal becerilerinin desteklenmesine yönelik çalışmaların yapılması önem arz etmektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarındaki çocukların sosyal becerilerinin desteklenmesine yönelik aile katılım çalışmaları etkili olacaktır. Nitekim, Yaşar-Ekici'nin (2013) yaptığı araştırmada aile katılım çalışmalarına katılan ailelerin çocuklarının sosyal becerilerinin, aile katılım çalışmalarına katılmayan ailelerin çocuklarına göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

### **Üçüncü Alt Amaca İlişkin Sonuç ve Tartışma:**

Ebeveynlerin *dışadönüklük*, *içedönüklük*, *duygusal dengesizlik*, *gelişimeaçıklık* ve *gelişime kapalılık* kişilik özellikleri ile ebeveynlerin cinsiyetleri arasında anlamlı ilişki saptanmamıştır. Bundan farklı olarak, ebeveynlerin *yumuşakbaşlılık*, *düşmanlık*, *sorumluluk* ve *dağınıklık* kişilik özellikleri ile ebeveynlerin cinsiyetleri arasında anlamlı ilişki saptanmıştır. Buna göre, kadınların *yumuşakbaşlılık* ve *sorumluluk* kişilik özellikleri erkeklere göre daha yüksektir. Erkeklerin *düşmanlık* ve *dağınıklık* kişilik özellikleri kadınlara göre daha yüksektir.

Yazıcı'nın (1997) yaptığı araştırmada, dışadönüklük puanları ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark çıkmıştır. Erkeklerin kızlara göre daha dışadönük olduğu ortaya çıkmıştır.

Yıldırım'ın (2013) yaptığı araştırmada, kadınlar erkeklere göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha dışadönük ve gelişime açık oldukları ortaya çıkmıştır.

Bilge'nin (2013) yaptığı araştırmada, ebeveynlerin cinsiyeti ile dışadönüklük puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tatlılıoğlu'nun (2014) yaptığı araştırmada, cinsiyet değişkeni ile üniversite öğrencilerinin kişilik özellikleri alt boyutlarından dışadönüklük, deneyime açıklık, yumuşak başlılık ve sorumluluk puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmazken, duygusal

dengelesizlik/nevrotizm alt boyutunda cinsiyet değişkeni açısından anlamlı düzeyde bir farklılaşma gözlenmiştir. Kız ğrencilerin duygusal dengelesizlik/nevrotizm puan ortalamaları erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Araştırmanın bu kısmının sonuçları ile yapılmış olan benzer konulu araştırmaların sonuçları birbirine paralellik gösterdiği gibi bu araştırmanın bulgularından farklı olan sonuçlara da ulaşıldığı görülmektedir. Bu durumu şu şekilde açıklamak mümkün olabilir: Kadınlar evin sorumluluğu (temizlik, yemek vb), fedakar oluşu ve ocuk bakımı konusunda daha aktif rol oynadıklarından sorumluluk kişilik özellikleri daha fazla ne çıkmış olabilir. Kadınların yumuşakbaşlılık kişilik özelliğinin yüksek oluşu, merhametlilik duygularının daha yoğun olması ve anne olmaları ile açıklanabilir.

Ebeveynlerin *duygusal dengelesizlik* kişilik özellikleri ile ebeveynlerin meslekleri arasında anlamlı ilişki saptanmamıştır. Bundan farklı olarak, ebeveynlerin *dışadönüklük*, *içedönüklük*, *yumuşakbaşlılık*, *düşmanlık*, *sorumluluk*, *dağınıklık*, *geleşime açıklık* ve *geleşime kapalılık* kişilik özellikleri ile ebeveynlerin meslekleri arasında anlamlı ilişki saptanmıştır. Buna göre;

— zel sektörde çalışanların *dışadönüklük* kişilik özellikleri, ev hanımı ve işçi olanlara göre daha yüksektir.

— Ev hanımı olanların *içedönüklük* kişilik özellikleri, özel sektörde çalışanlara göre daha yüksektir.

— Ev hanımı olanların *yumuşakbaşlılık* kişilik özellikleri, işçi ve memur olanlara göre daha yüksektir. Özel sektörde çalışanların *yumuşakbaşlılık* kişilik özellikleri, işçi olanlara göre daha yüksektir.

— Işçi olanların *düşmanlık* kişilik özellikleri; ev hanımı, memur olan ve özel sektörde çalışanlara göre daha yüksektir.

— Ev hanımı olan ve özel sektörde çalışanların *sorumluluk* kişilik özellikleri, işçi olanlara göre daha yüksektir.

— Işçi olanların *dağınıklık* kişilik özellikleri, ev hanımı olan ve özel sektörde çalışanlara göre daha yüksektir. Memur olanların *dağınıklık* kişilik özellikleri, ev hanımı olanlara göre daha yüksektir.

— Memur olan ve özel sektörde çalışanların *geleşime açıklık* kişilik özellikleri, ev hanımı olanlara göre daha yüksektir.

— Işçi olanların *geleşime kapalılık* kişilik özellikleri, özel sektörde çalışanlara göre daha yüksektir.

Araştırmanın bu kısmının sonuçları ile ilgili yapılmış olan benzer bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu durumu şöyle açıklamak mümkün olabilir: Seçilen meslek veya çalışma sektörü kişilik özellikleriyle uyumlu olduğunda bireyin yaşamına olumlu yönde etkileyebilir. Nitekim, Yıldız'ın (2001) yapmış olduğu 'Kişilik ve meslek seçimi arasındaki ilişki ve bir uygulama' başlıklı çalışmada, meslek seçiminde kişiliğin göz önünde bulundurulması gereken bir etmen olduğunu belirtmiş; bireyin kişilik özelliklerinin, sahip olduğu yeteneklerin ve ilgi alanlarının mesleği ile uyum göstermesi durumunda, o kişinin iş hayatında da başarı ve mutluluğu yakalacağı, bu alanda tatmine ulaşabileceği ifade edilmiştir.

Ebeveynlerin *dışadönüklük*, *içedönüklük*, *sorumluluk*, *duygusal dengesizlik* ve *gelişime kapalılık* kişilik özellikleri ile çalışma durumu arasında anlamlı ilişki saptanmamıştır. Bundan farklı olarak, ebeveynlerin *yumuşakbaşlılık*, *düşmanlık*, *dağınıklık* ve *gelişime açıklık* kişilik özellikleri ile çalışma durumu arasında anlamlı ilişki saptanmıştır. Buna göre, çalışmayanların *yumuşakbaşlılık* kişilik özellikleri çalışanlara göre daha yüksektir. Çalışanların *düşmanlık*, *dağınıklık* ve *gelişime açıklık* kişilik özellikleri çalışmayanlara göre daha yüksektir.

Araştırmanın bu kısmının sonuçları ile yapılmış olan benzer konulu bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bunun nedeni olarak, çalışma hayatının zorlu koşulları ve stres etkenleri yumuşakbaşlılık kişilik özelliklerinin düşük çıkmasının nedeni olabilir.

Ebeveynlerin *içedönüklük*, *yumuşakbaşlılık*, *sorumluluk* ve *gelişime kapalılık* kişilik özellikleri ile gelir düzeyi arasında anlamlı ilişki saptanmamıştır. Bundan farklı olarak, ebeveynlerin *dışadönüklük*, *düşmanlık*, *dağınıklık*, *duygusal dengesizlik* ve *gelişime açıklık* kişilik özellikleri ile gelir düzeyi arasında anlamlı ilişki saptanmıştır. Buna göre,

— Yüksek gelirli olanların *dışadönüklük*, *düşmanlık* ve *gelişime açıklık* kişilik özellikleri, düşük ve orta gelirli olanlara göre daha yüksektir.

— Yüksek gelirli olanların *dağınıklık* ve *duygusal dengesizlik* kişilik özellikleri, orta gelirli olanlara göre daha yüksektir.

Yazıcı'nın (1997) yaptığı çalışmada, dışadönüklük puanları ile gelir arasında anlamlı bir fark çıkmıştır. Orta düzey sosyo ekonomik gelire sahip olan öğrencilerin dışadönüklük puanı, düşük düzey sosyo ekonomik gelire sahip olanlardan fazla olduğu ortaya çıkmıştır.

Göktan'ın (2007) yaptığı çalışmada, beş faktör kişilik modeli boyutları ile sosyo ekonomik durum değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Tatlıhoğlu'nun (2014) yaptığı çalışmada, gelir değişkeni ile bireylerin kişilik özellikleri alt boyutlarından duygusal dengesizlik/nevrotizm, dışadönüklük, deneyime açıklık ve yumuşak

başlılık puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmazken, sorumluluk alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılaşma saptanmıştır. Ailesinin geliri 0-500 ve 501-1000 arasında olan bireylerin sorumluluk puan ortalamaları 1501-2000 arasında geliri olan bireylerden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Araştırmanın bu kısmının sonuçları ile yapılmış olan benzer araştırmalardaki bulgular birbirine paralellik gösterdiği gibi bu araştırmanın bulgularından farklı olan sonuçlara da ulaşıldığı görülmektedir. Bu durumu şu şekilde açıklamak mümkün olabilir: Geliri bir güç kaynağı olarak görmeleri onların dışadönük kişilik özelliğinin baskın olmalarına neden olabilir. Dışadönüklük düzeyi yüksek bireyler insanlarla kolay ilişki kurabilen, insanlarla olmayı seven, işbirliğine yatkın, sempatik bireyler olarak değerlendirilmektedir (Doğan, 2013,s.57). Girişken, iletişim becerilerinin iyi, aktif sosyal çevrelerinin oluşları yüksek gelirli olmalarında etkili olabilir.

Ebeveynlerin *içedönüklük*, *yumuşakbaşlılık*, *düşmanlık*, *duygusal dengesizlik* ve *gelişime kapalılık* kişilik özellikleri ile sahip olunan çocuk sayısı arasında anlamlı ilişki saptanmamıştır. Bundan farklı olarak, ebeveynlerin *dışadönüklük*, *sorumluluk*, *dağınıklık* ve *gelişime açıklık* kişilik özellikleri ile ailedeki çocuk sayısı arasında anlamlı ilişki saptanmıştır. Buna göre,

— Bir çocuk sahibi olanların *dışadönüklük* ve *sorumluluk* kişilik özellikleri, üç ve daha fazla çocuk sahibi olanlara göre daha yüksektir.

— İki çocuk sahibi olanların *sorumluluk* kişilik özellikleri, üç ve daha fazla çocuk sahibi olanlara göre daha yüksektir.

— Bir çocuk sahibi olanların *dağınıklık* ve *gelişime açıklık* kişilik özellikleri, iki çocuk sahibi olanlara göre daha yüksektir.

— Bir çocuk sahibi olanların *gelişime açıklık* kişilik özellikleri, üç ve daha fazla çocuk sahibi olanlara göre daha yüksektir.

Araştırmanın bu kısmının sonuçları ile yapılmış olan benzer konulu bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu araştırmadan elde edilen bu sonuç şu şekilde yorumlanabilir: Çocuk sahibi olma bireyleri olduğu kadar aile sistemini de etkilemektedir. Çocuk sayısının artması, ailenin ekonomik durumu kadar çocuk yetiştirme süreçlerini de etkileyebilir. Bu bağlamda, kişilik özelliklerindeki farklılıklar ebeveynlerin çocuklarla kuracakları ilişkide etken rol oynayacaktır.



Ebeveynlerin *sorumluluk*, *duygusal dengesizlik* ve *gelişime kapalılık* kişilik özellikleri ile içinde yetiştikleri coğrafibölge arasında anlamlı ilişki saptanmamıştır. Bundan farklı olarak ebeveynlerin; *dışadönüklük*, *içedönüklük*, *yumuşakbaşlılık*, *düşmanlık*, *dağınıklık* ve *gelişime açıklık* kişilik özellikleri ile içinde yetiştikleri coğrafi bölge arasında anlamlı ilişki saptanmıştır. Buna göre;

— Marmara, Karadeniz, Ege, Akdeniz ve İç Anadolu Bölgesi'nde yetişen ebeveynlerin *dışadönüklük* kişilik özellikleri; Doğu Anadolu Bölgesi'nde yetişen ebeveynlere göre daha yüksektir.

— Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde yetişen ebeveynlerin *içedönüklük* kişilik özellikleri; Marmara, Karadeniz, Akdeniz, Doğu Anadolu ve içinde yetiştiği coğrafi bölgeyi 'Diğer' olarak belirten ebeveynlere göre daha yüksektir. İç Anadolu Bölgesi'nde yetişen ebeveynlerin *içedönüklük* kişilik özellikleri, Marmara Bölgesi'nde yetişen ebeveynlere göre daha yüksektir.

— Marmara Bölgesi'nde yetişen ebeveynlerin *yumuşakbaşlılık* kişilik özellikleri, Ege ve Doğu Anadolu Bölgesi'nde yetişen ebeveynlere göre daha yüksektir. İç Anadolu Bölgesi'nde yetişen ebeveynlerin *yumuşakbaşlılık* kişilik özellikleri, Ege Bölgesi'nde yetişen ebeveynlere göre daha yüksektir.

— Karadeniz Bölgesi'nde yetişen ebeveynlerin *düşmanlık* kişilik özellikleri, Marmara Bölgesi'nde yetişen ebeveynlere göre daha yüksektir. Ege Bölgesi'nde yetişen ebeveynlerin *düşmanlık* kişilik özellikleri, Marmara ve içinde yetiştiği coğrafi bölgeyi 'Diğer' olarak belirten ebeveynlere göre daha yüksektir.

— Ege Bölgesi'nde yetişen ebeveynlerin *dağınıklık* kişilik özellikleri; Marmara, Karadeniz ve Akdeniz Bölgesi'nde yetişen ebeveynlere göre daha yüksektir. Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde yetişen ebeveynlerin *dağınıklık* kişilik özellikleri, Marmara Bölgesi'nde yetişen ebeveynlere göre daha yüksektir.

— Marmara Bölgesi'nde yetişen ebeveynlerin *gelişime açıklık* kişilik özellikleri, Doğu Anadolu ve içinde yetiştiği coğrafi bölgeyi 'Diğer' olarak belirten ebeveynlere göre daha yüksektir. İç Anadolu Bölgesi'nde yetişen ebeveynlerin *gelişime açıklık* kişilik özellikleri, Marmara ve Doğu Anadolu Bölgesi'nde yetişen ebeveynlere göre daha yüksektir. Karadeniz, Ege ve Akdeniz Bölgesi'nde yetişen ebeveynlerin *gelişime açıklık* kişilik özellikleri, Doğu Anadolu ve içinde yetiştiği coğrafi bölgeyi 'Diğer' olarak belirten ebeveynlere göre daha yüksektir.

Araştırmanın bu kısmının sonuçları ile yapılmış olan benzer konulu bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu araştırmadan elde edilen bu sonucu şöyle açıklamak mümkün olabilir: İçinde yetişilen coğrafi bölge, bir yanıyla o coğrafyadaki kültürü de yansıtmaktadır. Kültürün, bireylerin yaşam tarzları, eş seçimleri, çocuk yetiştirme tutumları üzerinde etkisi söz konusudur. McCrae ve arkadaşlarının (2000) çalışmalarına göre; kültür, kişiliğin duygusal denge, dışadönüklük, açıklık, sorumluluk gibi faktörleri üzerinde önemli bir etkiye sahip değildir. Bundan farklı olarak; yapılan çeşitli çalışmalardan elde edilen bulgulara göre kültür, kişiliğin oluşumu ve gelişimi üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir. (Roach, 2006: 80-81; Akt: Develioğlu, Akgün Tekin, 2013, s.17).

#### **Dördüncü Alt Amaca İlişkin Sonuç ve Tartışma:**

Çocukların *sosyal etkileşim becerileri* ile çocukların cinsiyetleri arasında anlamlı ilişki saptanmamıştır. Bundan farklı olarak; çocukların *genel sosyal becerileri*, *sosyal işbirliği becerileri* ve *sosyal bağımsızlık ve sosyal kabul becerileri* ile çocukların cinsiyetleri arasında anlamlı ilişki saptanmıştır. Buna göre, kızların *genel sosyal becerileri*, *sosyal işbirliği becerileri* ve *sosyal bağımsızlık ve sosyal kabul becerileri* erkeklere göre daha yüksektir.

Elliott ve arkadaşlarının (1989) yaptığı araştırmada, okul öncesi çocuğun sosyal becerileri ile cinsiyeti arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle kızların erkeklere göre daha fazla olumlu sosyal davranış sergilediği ortaya çıkmıştır.

Dinç'in (2002) yaptığı araştırmada, çocukların sosyal gelişim düzeylerinin cinsiyet değişkeninden etkilendiği ve kız çocukların erkek çocuklara göre sosyal yönden daha gelişmiş oldukları çıkmıştır.

Jamyang-Tshering'in (2004) yaptığı araştırmada, kızların erkeklerden farklı olarak sosyal becerileri daha sık gösterdikleri ortaya çıkmıştır.

Özgülük'ün (2006) yaptığı araştırmada, çocukların cinsiyetlerinin sosyal davranışları belirleyen önemli bir değişken olduğu ortaya çıkmıştır.

Acun-Kapıkıran, Bora-İvrendi ve Adak'ın (2006) yaptıkları araştırmada, çocukların cinsiyetleri ile sosyal becerileri arasındaki fark anlamlı çıkmıştır. Kız çocuklarının uyum becerilerinin erkek çocuklarına göre daha düşük çıkmıştır.

Sarı'nın (2007) yaptığı araştırmada, çocukların sosyal uyum ve becerileri çocuğun cinsiyetine göre anlamlı bir fark çıkmamıştır.

Dervişoğlu-Mavi'nin (2007) yaptığı araştırmada, kız çocukları erkek çocuklarına göre sosyal beceri bölümünden daha yüksek puan almıştır.

Karayılmaz'ın (2008) yaptığı araştırmada, çocukların Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği Toplam Puan ortalamalarına bakıldığında cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık çıkmamıştır.

Elibol-Gültekin'in (2008) yaptığı araştırmada, çocukların sosyal beceri puanları ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark çıkmıştır. Kız çocukların erkek çocuklara göre işbirliği, kendini ifade/ atılganlık, özdenetim ve toplam sosyal beceri puanları daha yüksektir.

Çimen'in (2009) yaptığı araştırmada, sosyal beceri puanların cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark çıkmamıştır.

Özbey'in (2009) yaptığı araştırmada, çocukların Sosyal Beceri Ölçeği genelinde ve Sosyal Bağımsızlık ve Kabul Becerisi alt boyutu puan ortalamaları ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır. Sosyal Beceri Ölçeği'nin Sosyal İşbirliği ve Sosyal Etkileşim alt boyutlarında ise puan ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermiştir. Kız çocuklarının sosyal işbirliği ve sosyal etkileşim puanları erkek çocuklarına göre daha yüksektir.

Kotil'in (2010) yaptığı araştırmada, kız çocukların sosyal-duygusal uyum düzeylerinin ve sosyal yaşamın gereklerine uygun davranışlarının erkek çocuklara göre daha yüksek çıkmıştır.

Günindi'nin (2010) yaptığı araştırmada, çocukların cinsiyetlerine göre Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği alt faktör puanları açısından anlamlı bir fark çıkmamıştır.

Bilek'in (2011) yaptığı araştırmada, çocukların sosyal becerileri cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık çıkmamıştır.

Erl'er'in (2011) yaptığı araştırmada; çocukların İşbirliği, Atılganlık, Kendini Kontrol, Sosyal Becerileri Derecelendirme Toplam puanları ortalamalarının çocuğun cinsiyeti değişkenine göre anlamlı bir fark çıkmamıştır.

Pekdoğan'ın (2011) yaptığı araştırmada, çocukların cinsiyetleri ile sosyal becerileri arasındaki fark anlamlı çıkmıştır.

Ayyıldız'ın (2011) yaptığı araştırmada, çocukların sosyal becerileri ile cinsiyetleri arasındaki fark anlamlı çıkmamıştır.

Özdemir'in (2012) yaptığı araştırmada, çocukların toplam Sosyal Beceri puanları ile cinsiyetleri arasındaki fark anlamlı çıkmamıştır.

Tunçeli'nin (2012) yaptığı araştırmada, çocukların Sosyal Beceri puanları ile cinsiyetleri arasındaki fark anlamlı çıkmamıştır.

Altay ve Güre'nin (2012) yaptığı araştırmada, kızların olumlu sosyal davranışları erkeklerden daha yüksektir. Kızların akranlarla ve eğitmenle olan pozitif ilişkilerinin, erkeklerden daha yüksek; erkeklerin de akranlarla olan negatif ilişkilerinin kızlardan daha yüksektir.

Kaya'nın (2013) yaptığı araştırmada, çocukların sosyal yeterlilik ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark çıkmıştır. Sosyal yeterlilik puanlarına göre, kız öğrencilerin kişiler arası ilişki, özdenetim, akademik ve sosyal yeterlilik becerilerinin erkek öğrencilere kıyasla daha yüksektir.

Yaşar-Ekici'nin (2013) yaptığı araştırmada, aile katılım çalışmalarına katılan ailelerin çocuklarının Sosyal Beceri Ölçeği genelinde, Sosyal Bağımsızlık ve Kabul alt boyutunda ve Sosyal Etkileşim alt boyutu ile cinsiyetleri arasındaki fark anlamlı çıkmamıştır. Sosyal işbirliği alt boyutunda ise grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı çıkmıştır. Kız çocukların sosyal işbirliği erkek çocuklarına göre daha yüksektir. Aile katılım çalışmalarına katılmayan ailelerin çocuklarının Sosyal Beceri Ölçeği genelinde, Sosyal işbirliği alt boyutunda, Sosyal Bağımsızlık ve Kabul alt boyutunda ve Sosyal Etkileşim alt boyutu ile cinsiyetleri arasındaki fark anlamlı çıkmamıştır.

Türkoğlu'nun (2013) yaptığı araştırmada, çocukların Sosyal işbirliği, sosyal etkileşim ve sosyal beceri genel puanları ile cinsiyetleri arasındaki fark anlamlı çıkmıştır. Kız çocuklarının puan ortalamalarının erkek çocuklarınkinden daha yüksektir. Sosyal Bağımsızlık ve Kabul alt boyutunda ise cinsiyetleri arasındaki fark anlamlı çıkmamıştır.

Yener'in (2014) yaptığı araştırmada, çocukların sosyal becerilerinin alt boyutlarından sosyal işbirliği becerileri ve sosyal etkileşim becerileri puanları ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark çıkmıştır. Kızların sosyal işbirliği becerileri ve sosyal etkileşim becerileri puanları erkeklerden daha yüksektir.

Tatlı'nın (2014) yaptığı araştırmada, çocukların sosyal beceri düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark çıkmıştır. Sosyal işbirliği, sosyal bağımsızlık ve kabul, sosyal etkileşim alt boyutlarında ve sosyal beceri toplam puanlarında kızların erkeklere göre daha yüksektir.

Tanrıöğen'in (2014) yaptığı araştırmada, çocukların Sosyal Beceri puanları ile cinsiyetleri arasındaki fark anlamlı çıkmıştır. Kız çocukların sosyal beceri puanlarının erkek çocuklarına göre daha yüksektir.

Kurtulan'ın (2015) yaptığı araştırmada, MASDU Ölçeği puanları ile cinsiyet arasındaki fark anlamlı çıkmıştır. Sosyal beceri puanları erkeklere oranla kızlarda daha fazladır.

Gültekin Akduman, Günindi ve Türkoğlu'nun (2015) yaptıkları araştırmada, çocukların cinsiyetleri ile sosyal beceri puanları arasında anlamlı bir fark çıkmıştır. Kız çocuklarının sosyal beceri puan ortalamaları erkek çocuklarına göre yüksektir.

Tanrıverdi ve Erarslan'ın (2015) yaptığı araştırmada, Sosyal uyum ile cinsiyet arasında bir fark çıkmamıştır. Çocuklarının sosyal uyumsuzluk ile cinsiyet arasında bir fark çıkmıştır. Erkeklerin sosyal uyumsuzluk puanları kızlara göre daha yüksektir.

Karoğlu'nun (2016) yaptığı araştırmada, çocuklarının sosyal becerileri ile cinsiyetleri arasındaki fark anlamlı çıkmamıştır.

Kılınç'ın (2016) yaptığı araştırmada, çocuklarının cinsiyetleri ile sosyal beceri düzeyleri arasında anlamlı bir fark çıkmıştır. Sosyal becerinin sosyal işbirliği ve sosyal etkileşim boyutlarında kız çocuklarının puanları erkek çocuklarına göre daha yüksektir.

Pekdoğan'ın (2016) yaptığı araştırmada, çocukların cinsiyetlerinin sosyal becerilerini etkilediği ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın bu kısmının sonuçları ile yapılmış olan benzer araştırmaların bulguları birbirine paralellik gösterdiği gibi bu araştırmanın bulgularından farklı olan sonuçlara da ulaşıldığı görölmektedir. Bu sonuçların bir kısmı sosyal becerilerin cinsiyete göre farklılaşmadığını ortaya koyarken, bir kısmı da farklılaştığını ortaya koymuştur. Farklılaştığını belirten araştırmaların tamamı bu farklılığın kızların lehine olduğunu belirtmektedir. Bu durum, ebeveynlerin çocukları yetiştirme tarzı ile açıklanabilir. şöyle ki; kız çocukları erkek çocuklarına göre ebeveynleri ve sosyal çevreleri bakımından daha uyumlu, daha sessiz yetiştirilmeye yönelik tutumlar içerisindedirler. Bu durumda, kız çocuklarının olumlu sosyal davranışı geliştirmesine sebep olmuş olabilir.

Okul öncesi eğitim kurumlarındaki çocukların *genel sosyal becerileri*, *sosyal bağımsızlık ve sosyal kabul becerileri* ve *sosyal etkileşim becerileri* ile çocukların yaşları arasında anlamlı ilişki saptanmamıştır. Bundan farklı olarak; *sosyal işbirliği becerileri* ile çocuklarıyaşları arasında anlamlı ilişki saptanmıştır. Buna göre, 6 yaş çocuklarının *sosyal işbirliği becerileri* 4 yaş çocuklarına göre daha yüksektir.

Dinç'in (2002) yaptığı araştırmada, çocukların sosyal gelişim düzeyleri ile yaş arasında anlamlı bir fark çıkmıştır. 5 yaş grubu çocukların işbirliği ve sosyal ilişkiler alt ölçeklerinden alınan puanlarının 4 yaşa göre daha yüksektir.

Acun-Kapıkıran, Bora-İvrendi ve Adak'ın (2006) yaptıkları araştırmada, 4 yaşındaki çocukların 5 yaşındaki çocuklardan daha çok beceri yetersizliği gösterdiklerini ortaya çıkmıştır.

Sarı'nın (2007) yaptığı araştırmada, çocukların sosyal uyum ve becerileri çocuğun yaşına göre anlamlı bir fark çıkmamıştır.

Ayyıldız'ın (2011) yaptığı araştırmada, çocukların sosyal becerileri çocukların yaşları açısından anlamlı bir fark çıkmamıştır.

Kaya'nın (2013) yaptığı araştırmada, yaş değişkeni ile çocukların kişilerarası ilişkilerinde, özdenetimde, akademik başarısında ve sosyal yeterlilikleri arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır.

Türkoğlu'nun (2013) yaptığı araştırmada, yaşlarına göre sosyal etkileşim boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı bir fark çıkmıştır. 61 ay ve üzeri çocukların ortalama puanlarının, 48-60 ay arasındaki çocuklardan anlamlı düzeyde daha yüksektir. Sosyal işbirliği, sosyal bağımsızlık ve kabul ile genel puanlarında ise istatistiksel açıdan anlamlı bir fark çıkmamıştır.

Yaşar-Ekici'nin (2013) yaptığı araştırmada, aile katılım çalışmalarına katılan ailelerin çocuklarının Sosyal Beceri Ölçeği'nin Sosyal İşbirliği alt boyutuna ilişkin puan ortalamaları çocukların yaşına göre anlamlı bir fark çıkmamıştır. Bununla birlikte, Sosyal Beceri Ölçeği genelinde, ölçeğin Sosyal Bağımsızlık ve Kabul ve Sosyal Etkileşim alt boyutlarında 6 yaş çocuklarında daha yüksektir. Bundan farklı olarak; katılmayan ailelerin çocuklarının Sosyal Beceri Ölçeği geneline ve ölçeğin tüm alt boyutlarına ilişkin puan ortalamaları çocukların yaşına göre anlamlı bir fark çıkmamıştır.

Tanrıögen'in (2014) yaptığı araştırmada, 5 ve 6 yaşındaki çocukların sosyal becerilerinin 4 yaşındaki çocuklara göre daha yüksek çıkmıştır.

Gültekin Akduman, Günindi ve Türkoğlu'nun (2015) yaptıkları araştırmada, çocukların yaşlarının sosyal beceri puanlarına ilişkin ortalamalarda anlamlı bir farklılık çıkmamıştır.

Kurtulan'ın (2015) yaptıkları araştırmada, MASDU sosyal beceri puanları ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir fark çıkmıştır. Yaş seviyesi arttıkça çocukların sosyal beceri puanlarının da artmıştır.

Tanrıverdi ve Erarlan'ın (2015) yaptıkları araştırmada, çocukların sosyal uyum ve sosyal uyumsuzluk puanlarının yaş grubu değişkenine göre anlamlı çıkmıştır. Çocuklarda sosyal uyum düzeylerinin 5-6 yaş grubu arasında daha yüksek çıkmıştır. Sosyal uyumsuzluk düzeylerinin ise, 3-4 yaş grubunda en yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır.

Karoğlu'nun (2016) yaptığı araştırmada, okul öncesi dönem çocuklarının yaşlarına göre sosyal beceri puanlarında anlamlı bir fark çıkmamıştır.

Kılınç'ın (2016) yaptığı araştırmada, çocukların yaşlarının onların sosyal beceri düzeylerine göre anlamlı bir fark çıkmamıştır.

Araştırmanın bu kısmının sonuçları ile yapılmış olan benzer araştırmaların bulguları birbirine paralellik gösterdiği gibi bu araştırmanın bulgularından farklı olan sonuçlara da ulaşıldığı görülmektedir. Bu sonuçların bir kısmı sosyal becerilerin yaşa göre farklılaşmadığını ortaya koyarken, bir kısmı da farklılaştığını ortaya koymuştur. Farklılaştığını belirten araştırmaların tamamı bu farklılığın yaşı büyük olan çocuklar lehine olduğunu belirtmektedir. Bu durumu şu şekilde açıklamak mümkün olabilir: Yaşla birlikte gelişen olgunlaşma süreçleri çocukların sosyal becerilerine de etki etmektedir. Dolayısıyla ileri yaştaki çocukların sosyal becerilerinin daha yüksek olması beklenen bir sonuçtur.

Çocukların *sosyal etkileşim becerileri* ile anaokulu türü arasında anlamlı ilişki saptanmamıştır. Bundan farklı olarak; çocukların *genel sosyal becerileri*, *sosyal işbirliği becerileri* ve *sosyal bağımsızlık ve sosyal kabul becerileri* ile anaokulu türü arasında anlamlı ilişki saptanmıştır. Buna göre, devlet anaokullarında eğitim gören çocukların *genel sosyal becerileri*, *sosyal işbirliği becerileri* ve *sosyal bağımsızlık ve sosyal kabul becerileri* özel anaokullarında eğitim gören çocuklara göre daha yüksektir.

Dervişoğlu-Mavi'nin (2007) yaptığı araştırmada, özel eğitim kurumlarında eğitim gören çocukların sosyal becerilerinin devlet okullarında eğitim gören çocuklara göre daha yüksektir.

Sarı'nın (2007) yaptığı araştırmada, çocukların sosyal uyum ve becerileri ile okul türü arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır.

Altay ve Güre'nin (2012) yaptığı araştırmada, özel bir okulöncesi kuruma devam eden çocukların akranlarla olan negatif ilişkiler ve katılımın olmaması alt boyutlarından aldıkları puanların, devlete bağlı okulöncesi kuruma devam eden çocuklara göre daha yüksektir.

Özdemir'in (2012) yaptığı araştırmada, çocukların devam ettiği kurum türlerinin (özel ya da resmi) anasınıfi ve anaokulu sosyal beceriler alt boyutlarında sosyal bağımsızlık alt boyutu hariç diğer boyutlarda önemli bir etkiye sahip çıkmıştır.

Kaya'nın (2013) yaptığı araştırmada, özel okulda eğitim gören öğrencilerin sosyal yeterlilik puanları devlet okulunda öğrenim gören öğrencilere kıyasla daha yüksektir.

Öztürker'in (2014) yaptığı araştırmada, okul türü ile çocuğun olumlu sosyal davranışlarını arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır.

Araştırmanın bu kısmının sonuçları ile yapılmış olan benzer araştırmaların bulguları birbirine paralellik gösterdiği gibi bu araştırmanın bulgularından farklı olan sonuçlara da ulaşıldığı görülmektedir. Bu sonuçların bir kısmı sosyal becerilerin okul türüne göre farklılaşmadığını ortaya koyarken, bir kısmı da farklılaştığını ortaya koymuştur. Farklılaştığını belirten araştırmaların tamamı bu farklılığın devlet okulu lehine olduğunu belirtmektedir. Bu durum, devam edilen anaokul türünden daha ziyade öğretmen kalitesindeki fark ve anaokulun imkanları ile ilgili olabilir.

Çocukların *genel sosyal becerileri, sosyal işbirliği becerileri, sosyal bağımsızlık ve sosyal kabul becerileri ve sosyal etkileşim becerileri* ile anaokuluna devam süresi arasında anlamlı ilişki saptanmamıştır.

Dinç'in (2002) yaptığı araştırmada, çocukların okul öncesi eğitime devam ettikleri süre ile sosyal beceri arasında anlamlı bir fark çıkmıştır.

Gizir ve Baran'ın (2003) yaptıkları araştırmada, işbirliği ve sosyal ilişkiler boyutunda en yüksek puan ortalamalarının iki yıl ve daha fazla süreyle okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocuklara ait olduğu ortaya çıkmıştır.

Acun-Kapıkıran, Bora-İvrendi ve Adak'ın (2006) yaptıkları araştırmada, çocukların okul öncesi eğitime devam ettikleri süre ile sosyal beceri arasında anlamlı bir fark çıkmıştır. Okul öncesi kurumuna ikinci kez devam eden çocukların ilk kez devam edenlerden daha çok sosyal becerilere sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Özbey'in (2009) yaptığı araştırmada, çocukların okul öncesi eğitime devam etme süreleri ile Sosyal Beceri Ölçeği'nin tamamından aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır.

Günindi'nin (2010) yaptığı araştırmada, çocukların okul öncesi eğitime devam ettikleri süre ile sosyal uyum becerileri arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır.

Erler'in (2011) yaptığı araştırmada, çocukların okul öncesi eğitime devam ettikleri süre ile İşbirliği, Kendini Kontrol, Sosyal Becerileri Derecelendirme Toplam puanları ortalamaları arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır.



Ayyıldız'ın (2011) yaptığı araştırmada, çocukların okul öncesi eğitime devam ettikleri süre ile sosyal beceri arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır.

Türkoğlu'nun (2013) yaptığı araştırmada, çocukların okul öncesi eğitime devam ettikleri süre ile sosyal beceri arasında anlamlı bir fark çıkmıştır. Okul öncesi eğitim kurumuna iki yıl ve daha uzun süredir devam eden çocukların sosyal beceri düzeylerinin, okul öncesi eğitim kurumuna yeni başlayan çocuklara göre yüksektir.

Yaşar-Ekici'nin (2013) yaptığı araştırmada, aile katılım çalışmalarına katılan ailelerin çocuklarının anaokuluna devam etme süresi ile çocukların Sosyal Beceri Ölçeği'nin genelinden ve alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır.

Yener'in (2014) yaptığı araştırmada, çocukların sosyal becerileri ile daha önce okul öncesi eğitim alma durumu arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır.

Tatlı'nın (2014) yaptığı araştırmada, çocukların sosyal işbirliği, sosyal etkileşim alt boyutu ve sosyal beceri ölçeği'nin genelinden aldıkları puan ortalamaları ile okul öncesi eğitim kurumuna devam süresi arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır. Sosyal bağımsızlık ve kabul becerileri alt boyutu ile okul öncesi eğitim kurumuna devam süresi arasında anlamlı bir fark çıkmıştır. Okul öncesi eğitime 2 yıl ve daha fazla süreyle devam eden çocukların puan ortalamaları, 1 yıl süreyle okul öncesi eğitime devam edenlere kıyasla yüksektir.

Tanrıoğen'in (2014) yaptığı araştırmada, çocukların okul öncesi eğitime devam ettikleri süre ile sosyal beceri arasında anlamlı bir fark çıkmıştır. Okul öncesine en az 1 yıl devam eden çocukların sosyal becerilerinin okulöncesine daha önce devam etmeyen çocuklara göre daha yüksektir.

Pekdoğan'ın (2016) yaptığı araştırmada, çocukların okul öncesi eğitime devam ettikleri süre ile sosyal beceri arasında anlamlı bir fark çıkmıştır.

Araştırmanın bu kısmının sonuçları ile yapılmış olan benzer araştırmaların bulguları birbirine paralellik gösterdiği gibi bu araştırmanın bulgularından farklı olan sonuçlara da ulaşıldığı görülmektedir. Bu sonuçların bir kısmı sosyal becerilerin okul öncesi eğitim kurumuna devam süresine göre farklılaşmadığını ortaya koyarken, bir kısmı da farklılaştığını ortaya koymuştur. Farklılaştığını belirten araştırmaların tamamı bu farklılığın okul öncesi eğitim kurumuna 2 yıl ve daha fazla devam edenler lehine olduğunu belirtmektedir. Bu durum, okul öncesi eğitiminin çocukların sosyal becerilerinin gelişiminde olumlu rol oynacağını göstermektedir. Çocukların anaokuluna devam etme süresi arttıka sosyal becerileri de artmaktadır.

Çocukların *genel sosyal becerileri, sosyal işbirliği becerileri, sosyal bağımsızlık ve sosyal kabul becerileri ve sosyal etkileşim becerileri* ile ailedeki çocuk sayısı arasında anlamlı ilişki saptanmamıştır.

Sarı'nın (2002) yaptığı çalışmada, çocukların sosyal uyum ve becerileri kardeş sayısına göre anlamlı bir fark çıkmamıştır.

Dervişoğlu-Mavi'nin (2007) yaptığı çalışmada; ailelerde bulunan çocuk sayısı arttıkça, çocukların sosyal becerileri daha düşüktür.

Karayılmaz'ın (2008) yaptığı çalışmada, Okul öncesi çocukları için sosyal uyum ve beceri Ölçeği Toplam Puan ortalamaları ile kardeş sayıları arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır.

Elibol-Gültekin'in (2008) yaptığı çalışmada, çocukların işbirliği, kendini ifade/ atılganlık, özdenetim ve sosyal beceri toplam puanı ile kardeş sayısı değişkeni arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır.

Özbey'in (2009) yaptığı çalışmada, çocukların kardeş sayıları ile Sosyal Beceri Ölçeği'nden ve alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır.

Günindi'nin (2010) yaptığı çalışmada, çocukların sosyal uyum alt faktör puanları ile kardeş sayısı değişkeni arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır. İki ve üzeri kardeşi olan çocuklar ile tek çocuklar arasında sosyal uyumsuzluk alt faktör puanları açısından anlamlı bir fark çıkmamıştır.

Bilek'in (2011) yaptığı çalışmada, okul öncesi dönem çocuklarının ev ile okul ortamındaki sosyal becerileri sahip olunan kardeş sayısı bakımından farklılık göstermemektedir.

Erl'er'in (2011) yaptığı çalışmada, çocukların anne açısından işbirliği, atılganlık puanları ortalamaları ile çocuk sayısı değişkeni arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır.

Tunçeli'nin (2012) yaptığı çalışmada, kardeş sayısı ile çocukların sosyal beceri düzeyi arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır.

Yaşar-Ekici'nin (2013) yaptığı çalışmada, ailedeki çocuk sayısı ile okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan aile katılım çalışmalarına katılan ve katılmayan ailelerin çocuklarının Sosyal Beceri Ölçeği'nin genelinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır.

Yener'in (2014) yaptığı çalışmada; çocuğun kardeş sayısının, sosyal beceri düzeyini etkilemediği görülmektedir.

Tatlı'nın (2014) yaptığı araştırmada, çocukların sosyal beceri ölçeği alt boyutlarından sosyal işbirliği ve sosyal etkileşim boyutlarında ve toplam puanları ile kardeşi olup olmama değişkeni arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır. Fakat sosyal beceri ölçeğinin sosyal bağımsızlık ve kabul alt boyutu puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark çıkmıştır. Kardeşi olmayan çocukların sosyal bağımsızlık ve kabul puanları, kardeşi olan çocuklara kıyasla daha yüksektir.

Kurtulan'ın (2015) yaptığı araştırmada, MASDU ölçeği sosyal beceri puanların kardeş sayısına göre farklılaştığı belirtilmiştir. Hiç kardeşi olmayan çocukların sosyal beceri puanları 1 ve 2 üstü kardeşi olan çocuklardan daha azdır.

Gültekin Akduman, Günindi ve Türkoğlu'nun (2015) yaptıkları araştırmada, çocukların kardeş sayıları ile sosyal beceri puanları arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır.

Araştırmanın bu kısmının sonuçları ile yapılmış olan benzer araştırmaların bulguları birbirine paralellik gösterdiği gibi bu araştırmanın bulgularından farklı olan sonuçlara da ulaşıldığı görölmektedir. Bu sonuçların bir kısmı sosyal becerilerin ailedeki çocuk sayısına göre farklılaşmadığını ortaya koyarken, bir kısmı da farklılaştığını ortaya koymuştur. Farklılaştığını belirten araştırmalar için bu durumu şu şekilde açıklamak mümkün olabilir: Kardeş sayısı arttıka çocuğun paylaşımları da doğrudan artacağından sosyal becerileri daha fazla gelişebilir. Ya da kardeşler arasında rekabet ortamı doğup bu da paylaşımları kısıtlayıp sosyal beceri gelişimini düşürmüş olabilir. Farklılaşmadığı belirten araştırmalar için de şu söylenebilir: Ebeveynler tüm çocukları için sosyal beceri gelişimini destekleyecek olan koşulları tam sağlamış olabilirler.

Çocukların *sosyal etkileşim becerileri* ile annenin mesleği arasında anlamlı ilişki saptanmamıştır. Bundan farklı olarak; çocukların *genel sosyal becerileri*, *sosyal işbirliği becerileri* ve *sosyal bağımsızlık ve sosyal kabul becerileri* ile annenin mesleği arasında anlamlı ilişki saptanmıştır. Buna göre,

— Annesi ev hanımı olan ve özel sektörde çalışan çocukların, annesi işçi olan çocuklara göre *genel sosyal becerileri* ve *sosyal işbirliği becerileri* daha yüksektir.

— Annesi özel sektörde çalışan çocukların, annesi işçi olan çocuklara göre *sosyal bağımsızlık ve sosyal kabul becerileri* daha yüksektir.

Sarı'nın (2007) yaptığı araştırmada, çocukların sosyal uyum ve becerileri ile annenin mesleği arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır.

Özbey'in (2009) yaptığı araştırmada, çocukların annenin mesleği ile Sosyal Beceri Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır.

Bilek'in (2011) yaptığı araştırmada, okul öncesi dönem çocuklarının ev ile okul ortamındaki sosyal becerileri ile annenin mesleği arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır.

Tunçeli'nin (2012) yaptığı araştırmada, çocukların annelerinin meslek durumu ile sosyal beceri düzeyleri arasında anlamlı bir fark çıkmıştır. Memur annelerin çocuklarının sosyal beceri düzeylerinin daha yüksektir.

Türkoğlu'nun (2013) yaptığı araştırmada, annelerin meslekleri ile çocukların sosyal beceri düzeyleri arasında anlamlı bir fark çıkmıştır. Anneleri ev hanımı ile serbest meslek-özel sektör grubunda olan çocukların sosyal beceri düzeylerinin, anneleri kamu çalışanı olan gruptaki çocuklara göre düşüktür.

Yaşar-Ekici'nin (2013) yaptığı araştırmada, aile katılım çalışmalarına katılan ve katılmayan ailelerden annelerin mesleği ile çocukların Sosyal Beceri Ölçeği'nin genelinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır.

Tanrıöğen'in (2014) yaptığı araştırmada, annenin mesleği ile çocukların sosyal beceri ölçeğinin iletişim ve uyumsuzluk alt boyutu arasında anlamlı bir fark çıkmıştır. Çekingenlik alt boyutunda ise annenin mesleğiyle çocukların sosyal becerileri arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır. Sosyal beceri toplam puanı, İletişim , Uyumsuzluk ve Çekingenlik alt boyutlarında annesi memur olan çocukların sosyal beceri ortalamalarının diğerlerine göre daha yüksektir. İletişim alt boyutunda annesi memur olan çocukların sosyal becerileriyle annesi işçi ve ev hanımı olanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark çıkmıştır. Annesi memur olan çocukların sosyal becerilerinin annesi işçi ve ev hanımı olan çocuklara göre daha yüksektir.

Araştırmanın bu kısmının sonuçları ile yapılmış olan benzer araştırmaların bulguları birbirine paralellik gösterdiği gibi bu araştırmanın bulgularından farklı olan sonuçlara da ulaşıldığı görölmektedir. Bu sonuçların bir kısmı sosyal becerilerin annenin mesleğine göre farklılaşmadığını ortaya koyarken, bir kısmı da farklılaştığını ortaya koymuştur. Bu durumu şu şekilde açıklamak mümkün olabilir: Vygotsky'nin proximal zone (yakınsak gelişim alanı) ile açıklanabilir. Çünkü Vygotsky'e göre, çocuğun yetişkinlerle ya da akranlarıyla yaşadığı deneyim kendi kendine yaşadığı deneyime göre öğrenmelerde daha etkilidir (Bacanlı,2011,s.103). Ev hanımı olan anneler bütün gün çocuklarıyla birlikte olduğundan onlarla daha çok vakit geçirmesi onların sosyal gelişimini desteklemiş olabilir. Özel sektörde

çalışan anneler ise, boş vakitlerinde çocuklarıyla daha kaliteli zaman geçirmiş olabilir. Bunun dışında, işçi olarak çalışan anneler ise; yoğun mesai saatlerinin olması çocuğuna gerekli zamanı ayıramamış ve onun gelişimi için gerekli sosyal destekleri sağlamamış olabilir.

Çocukların *sosyal etkileşim becerileri* ile babanın mesleği arasında anlamlı ilişki saptanmamıştır. Bundan farklı olarak; çocukların *genel sosyal becerileri*, *sosyal işbirliği becerileri* ve *sosyal bağımsızlık ve sosyal kabul becerileri* ile babanın mesleği arasında anlamlı ilişki saptanmıştır. Buna göre,

— Babası özel sektörde çalışan çocukların, babası işçi olan çocuklara göre *genel sosyal becerileri*, *sosyal işbirliği becerileri* ve *sosyal bağımsızlık ve sosyal kabul becerileri* daha yüksektir.

— Babası memur olan çocukların, babası işçi olan çocuklara göre *sosyal işbirliği becerileri* daha yüksektir.

Sarı'nın (2007) yaptığı çalışmada, çocukların sosyal uyum ve becerileri ile babanın mesleği arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır.

Özbey'in (2009) yaptığı çalışmada, çocukların babalarının mesleği ile Sosyal Beceri Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır.

Bilek'in (2011) yaptığı çalışmada, okul öncesi dönem çocuklarının ev ile okul ortamındaki sosyal becerileri ile babanın mesleği arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır.

Tunçeli'nin (2012) yaptığı çalışmada, çocukların babalarının meslek durumu ile sosyal beceri düzeyleri arasında anlamlı bir fark çıkmıştır. Memur babaların çocuklarının Sosyal Beceri puanları, işçi babaların çocuklarının Sosyal Beceri puanlardan yüksek çıkmıştır.

Türkoğlu'nun (2013) yaptığı çalışmada, babaların meslekleri ile çocukların sosyal beceri düzeyleri arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır.

Yaşar-Ekici'nin (2013) yaptığı çalışmada, aile katılım çalışmalarına katılan ve katılmayan ailelerden babaların mesleği ile çocukların Sosyal Beceri Ölçeği'nin genelinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır.

Tatlı'nın (2014) yaptığı çalışmada, babanın mesleği ile çocukların sosyal işbirliği, sosyal bağımsızlık ve kabul alt boyutları arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır. Sosyal etkileşim alt boyutu ve sosyal beceri ölçeği toplam puan ortalamaları ile babanın mesleği arasında anlamlı bir fark çıkmıştır.

Tanrıögen'in (2014) yaptığı araştırmada, babanın mesleği ile çocukların sosyal beceri ölçeğinin genelinden ve alt boyutları arasında anlamlı bir fark çıkmıştır. Babası memur olan çocukların sosyal beceri ortalamalarının diğerlerine göre daha yüksek çıkmıştır.

Araştırmanın bu kısmının sonuçları ile yapılmış olan benzer araştırmaların bulguları birbirine paralellik gösterdiği gibi bu araştırmanın bulgularından farklı olan sonuçlara da ulaşıldığı görülmektedir. Bu sonuçların bir kısmı sosyal becerilerin babanın mesleğine göre farklılaşmadığını ortaya koyarken, bir kısmı da farklılaştığını ortaya koymuştur. Bu durumu şu şekilde açıklamak mümkün olabilir: Babaların yaptığı meslek onların hem zamanlarını hem de iş tempolarını belirlemektedir. Bu da çocuklarına ayıracakları zamanın kalitesine etki etmiş olabilir.

Çocukların *genel sosyal becerileri, sosyal bağımsızlık ve sosyal kabul becerileri ve sosyal etkileşim becerileri* ile annenin çalışma durumu arasında anlamlı ilişki saptanmamıştır. Bundan farklı olarak; çocukların *sosyal işbirliği becerileri* ile annenin çalışma durumu arasında anlamlı ilişki saptanmıştır. Buna göre; annesi çalışmayan çocuklarının sosyal *işbirliği becerileri* annesi çalışan çocuklara göre daha yüksektir.

Orçan ve Deniz'in (2006) yaptıkları araştırmada, annesi çalışan ve çalışmayan çocukların sosyal uyum puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Ancak annesi çalışan çocukların sosyal uyum puan ortalamalarının, annesi çalışmayan çocuklardan yüksek olduğu görülmüştür.

Erbay'ın (2008) yaptığı araştırmada, okul öncesi eğitim alan öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin annenin çalışma durumu değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Kotil'in (2010) yaptığı araştırmada, annenin çalışması değişkeni ile MASDU Ölçeği toplam ve alt boyutları arasında anlamlı bir fark çıkmıştır. Çalışmayan anneler çalışan annelere oranla, çocuklarının Sosyal Duruma Uygun Tepki Verme ve Sosyal Çevreye Pozitif Yaklaşma davranışlarını olumlu etkilemektedirler.

Erl'er'in (2011) yaptığı araştırmada, annenin çalışması değişkeni ile çocukların İşbirliği alt boyutu arasında anlamlı bir fark çıkmıştır. Çalışmayan annelerin çocuklarının İşbirliği puanları, çalışan annelerin çocuklarının İşbirliği puanlarından yüksektir. Atılganlık, Sorumluluk, Kendini Kontrol, Sosyal Becerileri Derecelendirme Toplam puan ortalamaları ile annenin çalışma durumu arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır.

Yaşar-Ekici'nin (2013) yaptığı araştırmada, annenin çalışma durumu ile aile katılım çalışmalarına katılan ve katılmayan ailelerin çocuklarının Sosyal Beceri Ölçeği'nin genelinden ve alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır.

Tatlı'nın (2014) yaptığı araştırmada, anne çalışma durumu ile çocukların Sosyal Beceri Ölçeği'nin genelinden ve alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır.

Araştırmanın bu kısmının sonuçları ile yapılmış olan benzer araştırmaların bulguları birbirine paralellik gösterdiği gibi bu araştırmanın bulgularından farklı olan sonuçlara da ulaşıldığı görülmektedir. Bu sonuçların bir kısmı sosyal becerilerin annenin çalışma durumuna göre farklılaşmadığını ortaya koyarken, bir kısmı da farklılaştığını ortaya koymuştur. Bu durumu şu şekilde açıklamak mümkün olabilir:Çalışan annelerin iş hayatlarındaki stres ve kaygılar, anne- çocuk iletişimi olumsuz yönde etkilemiş olabilir. Bunu dışında, çalışan annenin çocuğunun sosyal uyumunun yüksek çıkmasının sebebi olarak, çocuğunu okul öncesi eğitim kurumuna erken yaşta göndermesi olabilir.

Çocukların *sosyal işbirliği becerileri* ile gelir düzeyi arasında anlamlı ilişki saptanmamıştır. Bundan farklı olarak; çocukların *genel sosyal becerileri*, *sosyal bağımsızlık ve sosyal kabul becerileri* ve *sosyal etkileşim becerileri* ile gelir düzeyi arasında anlamlı ilişki saptanmıştır. Buna göre,

Yüksek gelirli ailelerinin çocuklarının *genel sosyal becerileri*, *sosyal bağımsızlık ve sosyal kabul becerileri* ve *sosyal etkileşim becerileri* düşük ve orta gelirli ailelerinin çocuklarına göre daha yüksektir.

McLoyd'un (1988) yaptığı araştırmada, alt sosyoekonomik düzeyin çocuğun sosyo-duygusal gelişimini olumsuz yönde etkilediği ortaya çıkmıştır. Bu grupta yer alan çocukların üst sosyoekonomik grupta yer alan çocuklara göre daha çok duygusal ve iletişim kurma ve sosyal anlamda birliktelik kurma bakımından yetersiz olduklarını ortaya çıkmıştır.

Özgülük'ün (2006) yaptığı araştırmada, ailenin sosyoekonomik düzeyi ile MASDU toplam puanları arasında anlamlı bir fark çıkmıştır. Yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelerin çocuklarının sosyal duygusal uyum düzeyleri, düşük ile orta sosyoekonomik düzeye sahip ailelerin çocuklarına göre daha yüksektir.

Barnett ve Belfield'in (2006) yaptıkları araştırmada, ailenin sosyo ekonomik durumunun, çocuğun davranışlarını ve sosyal becerilerinin gelişimini etkilemekte olduklarını sonucuna varmışlardır.

Karayılmaz'ın (2008) yaptığı araştırmada, Çocukların Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği Toplam Puan ortalamaları ile ailenin sosyo ekonomik düzeyi arasında anlamlı bir fark çıkmıştır. Üst sosyo ekonomik düzeydeki Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği Toplam Puan ortalamaları, alt sosyo ekonomik düzeydeki çocuklara göre daha yüksektir.

Erler'in (2011) yaptığı araştırmada, ailenin sosyoekonomik düzeyi ile çocukların sosyal becerileri değerlendirme toplam puanı ve alt boyutları arasında anlamlı bir fark çıkmıştır. Ekonomik durumu iyi olan çocukların İşbirliği, Atılganlık, Kendini Kontrol ve Sosyal Becerileri Derecelendirme Toplam puanları, ekonomik durumu orta olan çocuklara göre yüksektir.

Bilek'in (2011) yaptığı araştırmada, ailenin sosyoekonomik düzeyi ile çocukların sosyal becerileri arasında anlamlı bir fark çıkmıştır. Alt sosyoekonomik düzeyde olanların okul ortamındaki sosyal beceri düzeyleri, orta ve üst sosyoekonomik düzeyde olanlara göre daha yüksektir.

Yaşar-Ekici'nin (2013) yaptığı araştırmada, ailenin sosyoekonomik düzeyi ile aile katılım çalışmalarına katılan ve katılmayan ailelerin çocuklarının Sosyal Beceri Ölçeği'nin genelinden ve alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır.

Tatlı'nın (2014) yaptığı araştırmada, ailenin sosyoekonomik düzeyi ile çocukların sosyal işbirliği ve sosyal etkileşim alt boyutu arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır. Sosyal bağımsızlık ve kabul ve sosyal beceri toplam puanları arasında anlamlı bir fark çıkmıştır. Sosyal bağımsızlık ve kabul alt boyutu ve sosyal beceri ölçeği toplam puanları ağıısından üst sosyoekonomik seviyede yer alan çocuklar, alt sosyoekonomik seviyede yer alan çocuklara kıyasla daha yüksektir.

Tanrıöğen'in (2014) yaptığı araştırmada, ailenin sosyoekonomik düzeyi ile çocukların sosyal beceri ölçeğinin toplam puanı ve tüm alt boyutları arasında anlamlı bir fark çıkmıştır. Ölçeğin toplam puanı, İletişim alt boyutu ve Uyumsuzluk alt boyutuna göre ailesinin aylık gelir durumu 3001 ve üzeri olan çocuklarının sosyal becerinin daha az gelire sahip ailelerin çocuklarına göre daha yüksek çıkmıştır.

Tanrıverdi ve Erarşlan'ın (2015) yaptığı araştırmada, ailenin gelir düzeyi ile çocukların sosyal uyum düzeyleri arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır.

Pekdoğan'ın (2016) yaptığı araştırmada, ailenin aylık gelir düzeyi ile çocukların kendini kontrol etme becerileri ve sonuçları kabul etme becerileri arasında anlamlı bir fark çıkmıştır.



Ailenin gelir düzeyi arttıkça çocukların kendini kontrol etme becerileri ve sonuçları kabul etme becerileri azalmıştır.

Araştırmanın bu kısmının sonuçları ile yapılmış olan benzer araştırmaların bulguları birbirine paralellik gösterdiği gibi bu araştırmanın bulgularından farklı olan sonuçlara da ulaşıldığı görülmektedir. Bu sonuçların bir kısmı sosyal becerilerin gelir düzeyine göre farklılaşmadığını ortaya koyarken, bir kısmı da farklılaştığını ortaya koymuştur. Bu durumu şu şekilde açıklamak mümkün olabilir: Yüksek gelirli aileler çocuklarının her türlü ihtiyaçlarını yeterince karşılayabilirler. Ya da çocuklarına, iyi bir eğitim ortamında yetişme şansı sağlayabilirler. Çocukların sosyal ihtiyaçlarını karşılamaya daha uygun olduklarından çocuğu farklı çevrelere dahil ederek çocuğun sosyal becerilerini geliştirmiş olabilirler.

Çocukların *genel sosyal becerileri, sosyal işbirliği becerileri, sosyal bağımsızlık ve sosyal kabul becerileri ve sosyal etkileşim becerileri* ile ebeveynlerin içinde yetiştiği coğrafi bölge arasında anlamlı ilişki saptanmamıştır.

Araştırmanın bu kısmının sonuçları ile yapılmış olan benzer araştırmalara rastlanılmamıştır. Bunun neden olarak; ebeveynlerin yetiştiği coğrafi bölgenin, çocukların sosyal becerilerini etkileyen öncelikli bir unsur olmadığı düşüncesini akla getirmektedir.

#### **Beşinci Alt Amaca İlişkin Sonuç ve Tartışma:**

Çocukların *içe yönelim, antisosyal ve benmerkezci* problem davranışları ile çocukların cinsiyetleri arasında anlamlı ilişki saptanmamıştır. Bundan farklı olarak; çocukların *genel problem davranışları ve dışa yönelim* problem davranışları ile çocukların cinsiyetleri arasında anlamlı ilişki saptanmıştır. Buna göre, erkeklerin genel problem davranışları ve dışa yönelim davranışları kızlara göre daha yüksektir.

Elliott'un vd. (1989) yaptığı araştırmada, çocukların cinsiyeti ile davranış problemleri arasında anlamlı bir fark çıkmıştır. Erkekler daha fazla problem davranış gösterirler.

Bulut'un (2000) yaptığı araştırmada, kız çocuklarının erkek çocuklarına göre daha fazla dışa yönelim problem davranış gösterirler.

Jamyang-Tshering'in (2004) yaptığı araştırmada, çocukların cinsiyeti ile davranış problemleri arasında anlamlı bir fark çıkmıştır. Erkeklerin de problem davranışlarının kızlardan yüksektir.

Kanlıkılıçer'in (2005) yaptığı araştırmada, çocukların cinsiyeti ile davranış problemleri arasında anlamlı bir fark çıkmıştır. Erkek öğrenciler kız öğrencilere oranla daha Kavgacı - Saldırgan ve Aşırı Hareketli- Dikkatsiz bulunmuşlardır. Ölçeğin bir diğer alt boyutu olan

Endişeli – Ağlamaklı olmak alt boyutunda kız ve erkek çocuklar arasında cinsiyet açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Şehirli'nin (2007) yaptığı çalışmada, çocukların cinsiyeti ile davranış problemleri arasında anlamlı bir fark çıkmıştır. Erkek çocuklar kız çocuklarına göre daha isyankar, daha uyumsuz ve daha çok istenmeyen davranışlar gösterir.

Dervişoğlu-Mavi'nin (2007) yaptığı çalışmada, çocukların cinsiyeti ile davranış problemleri arasında anlamlı bir fark çıkmıştır. Erkek çocukları kız çocuklarına göre problem davranış puanları daha yüksektir.

Olçay'ın (2008) yaptığı çalışmada, çocukların cinsiyeti ile davranış problemleri arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır.

Uyanık-Balat, Şimşek ve Akman'ın (2008) yaptıkları çalışmada, davranış problemleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark çıkmıştır. Erkek çocuklarının kız çocuklara göre daha fazla sorun davranış gösterirler.

Evren Terzi'nin (2009) yaptığı çalışmada, davranış sorunları ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark çıkmıştır. Erkek çocuklarının kız çocuklarına göre daha fazla isyankar davranış gösterirler.

Ünsal'ın (2010) yaptığı çalışmada, çocukların cinsiyeti ile davranış problemleri arasında anlamlı bir fark çıkmıştır. Erkek çocukların kız çocuklarına göre problem davranış puanları daha yüksektir.

Eratay'ın (2011) yaptığı çalışmada, çocukların cinsiyeti ile davranış problemleri arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır.

Erler'in (2011) yaptığı çalışmada, çocukların cinsiyeti ile davranış problemleri arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır.

Dursun'un (2010) yaptığı çalışmada, kavgacı ve saldırgan olma alt boyutu ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark çıkmıştır. Erkek çocuklarının kız çocuklara oranla daha kavgacı ve saldırgan davranışlar gösterdiği görülmüştür. Aşırı hareketli/dikkatsiz alt boyutu ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark çıkmıştır. Erkek çocukları kız çocuklarına göre aşırı hareketli ve dikkatsizdir. Endişeli ve ağlamaklı alt boyutu ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır.

Kızılışık Kartal'ın (2014) yaptığı çalışmada, kavgacı / saldırgan olma ve aşırı hareketli/dikkatsiz alt boyutları ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark çıkmıştır. Erkek

çocukları kız çocuklarına göre daha fazla kavgacı ve saldırgan davranışlar sergilediği, aşırı hareketli ve dikkatsiz oldukları ve daha fazla genel davranış sorunları gösterirler. Endişeli ve ağlamaklı alt boyutu ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır.

Tarkoçin'in (2014) yaptığı çalışmada, davranış problemleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark çıkmıştır. Erkek çocukları kız çocuklarına göre daha fazla kavgacı, hareketli ve endişeli/ağlamaklıdır.

Yaşar-Ekici'nin (2014) yaptığı çalışmada, çocukların Problem Davranış Ölçeği'nin İçe Yönelim, Antisosyal ve Benmerkezci alt boyutuna ilişkin puan ortalamaları ile çocukların cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır. Problem Davranış Ölçeği genelinde ve ölçeğin Dışa Yönelim alt boyutunda ise erkek çocuklarının lehine anlamlı bir fark vardır.

Çetintaş'ın (2015) yaptığı çalışmada, Kaygı-İçe Kapanma alt boyutu puanlarının çocukların cinsiyet durum değişkenine göre anlamlı bir fark çıkmamıştır. Ancak cinsiyet grupları arasında Davranım Bozukluğu, Dikkat Problemleri – Toyluk, Psikotik Davranış, Motor Gerilim – Aşırılık ve Davranış Problemleri Kontrol Ölçeği toplam puanları arasında anlamlı bir fark çıkmıştır. Davranım Bozukluğu, Dikkat Problemleri – Toyluk, Psikotik Davranış, Motor Gerilim – Aşırılık ve Davranış Problemleri Kontrol Ölçeği puanları erkeklerde kızlara göre anlamlı derecede daha yüksektir.

Kurt'un (2015) yaptığı çalışmada, çocukların cinsiyeti ile davranış problemleri arasında anlamlı bir fark çıkmıştır. Erkeklerde toplam problem düzeyleri, dışa yönelim ve antisosyal davranışlar fazla bulunurken, kız çocuklarda benmerkezci problem davranışlar fazladır. İçe yönelim problemler ise cinsiyete göre anlamlı farklılık oluşturmamaktadır.

Kılınç'ın (2016) yaptığı çalışmada, çocukların cinsiyeti ile davranış problemleri arasında anlamlı bir fark çıkmıştır. Erkek çocuklarda dışa yönelim problem davranış kız çocuklarına göre daha fazladır.

Araştırmanın bu kısmının sonuçları ile yapılmış olan benzer konulu araştırmaların bulguları birbirine paralellik gösterdiği gibi bu araştırmanın bulgularından farklı olan sonuçlara da ulaşıldığı görülmektedir. Bu sonuçların bir kısmı problem davranışın cinsiyete göre farklılaşmadığını ortaya koyarken, bir kısmı da farklılaştığını ortaya koymuştur. Bu durumu şu şekilde açıklamak mümkün olabilir: Gerek ailenin ve gerekse toplumun biçmiş olduğu cinsiyet rollerinde, erkeklerin hareketli olması onaylanan bir durum olarak algılanmaktadır. Bu da erkeklerin daha fazla problem davranış göstermelerine neden olmuş olabilir.

Çocukların *genel problem davranışları*, *dışa yönelim*, *içe yönelim* ve *antisosyal* problemdavranışları ile çocukların yaşları arasında anlamlı ilişki saptanmamıştır. Bundan farklı olarak, *benmerkezci* problem davranışları ile çocukların yaşları arasında anlamlı ilişki saptanmıştır.

Kanlıkılıçer'in (2005) yaptığı araştırmada, çocukların yaşları ile davranış problemleri arasında anlamlı bir fark çıkmıştır. 6 yaş grubunun diğer yaş gruplarına (3,4 ve 5) oranla daha fazla Kavgacı - Saldırgan ve Aşırı Hareketli- Dikkatsiz oldukları ortaya çıkmıştır.

Şehirli'nin (2007) yaptığı araştırmada, çocukların yaşları ile davranış problemleri arasında anlamlı bir fark çıkmıştır. 5 yaş grubundaki çocukların 6 yaş grubundaki çocuklara göre sosyal kaygı davranışlarının daha fazladır.

Olçay'ın (2008) yaptığı araştırmada, çocukların yaşları ile davranış problemleri arasında anlamlı bir fark çıkmıştır. 5 yaş çocuklarının puan ortalaması 6 yaş çocuklarının puan ortalamasından daha yüksektir.

Ünsal'ın (2010) yaptığı araştırmada, çocukların yaşları ile davranış problemleri arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır.

Alisinanoğlu ve Kesicioğlu'nun (2010) yaptığı araştırmada, çocukların davranış sorunlarından dikkatsiz ve aşırı hareketli olma alt boyutu ile çocukların yaşları arasında anlamlı bir fark çıkmıştır. 48-60 aylık çocukların davranış sorunları, 36-48 ve 60-72 aylık çocuklardan daha yüksektir.

Eratay'ın (2011) yaptığı araştırmada, çocuğun yaşı ile davranış problemleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Yaşar-Ekici'nin (2014) yaptığı araştırmada, çocukların Problem Davranış Ölçeği genelinde, Dışa Yönelim alt boyutunda, İçe Yönelim alt boyutunda, Antisosyal alt boyutunda ve Benmerkezci alt boyutu ile çocuğun yaşı arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır.

Kılınç'ın (2016) yaptığı araştırmada, çocukların yaşları ile davranış problemleri arasında anlamlı bir fark çıkmıştır. 5 yaş çocuklarının benmerkezci problem davranışları 6 yaş çocuklarına göre daha yüksektir.

Araştırmanın bu kısmının sonuçları ile yapılmış olan benzer araştırmaların bulguları birbirine paralellik gösterdiği gibi bu araştırmanın bulgularından farklı olan sonuçlara da ulaşıldığı görülmektedir. Bu sonuçların bir kısmı problem davranışın yaşa göre farklılaşmadığını ortaya koyarken, bir kısmı da farklılaştığını ortaya koymuştur. Bu durumu şu şekilde

açıklamak mümkün olabilir: Çocukların yaşları ilerledikçe problem davranışları da azalmaktadır. Bunun dışında gelişimsel özellik olarak 4 yaş çocuklarının benmerkezci problem davranışlarının fazla olması, işlem öncesi dönem ile açıklanabilir. Nitekim Piaget, işlem öncesi dönemde çocuğun benmerkezci olduğunu vurgulamıştır (Yavuzer, 2017, s.83). Çocuk büyüdükçe benmerkeziyetçilikte azalma olmaktadır (Poyraz ve Dere Çifçi, 2011, s.36).

Çocukların *benmerkezci* problem davranışları ile anaokulu türü arasında anlamlı ilişki saptanmamaktadır. Bundan farklı olarak; *genel problem davranışları*, *dışa yönelim*, *içe yönelim* ve *antisosyal* problem davranışları ile anaokulu türü arasında anlamlı ilişki saptanmıştır. Buna göre, özel anaokullarında eğitim gören çocukların *genel problem davranışları*, *dışa yönelim*, *içe yönelim* ve *antisosyal* problem davranışları devlet anaokulunda eğitim gören çocuklara göre daha yüksektir.

Kanlıkılıçer'in (2005) yaptığı çalışmada, çocukların gittiği okul türü ile davranış sorunları arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır.

Dervişoğlu-Mavi'nin (2007) yaptığı çalışmada, çocukların gittiği okul türü ile problem davranışları arasında anlamlı bir fark çıkmıştır. Devlet okullarına devam eden çocukların problem davranışları özel okullarda eğitim görenlere göre daha çoktur.

Araştırmanın bu kısmıyla ilgili sonuçları ile yapılmış olan benzer konulu araştırmaların bulguları birbirine paralellik gösterdiği gibi bu araştırmanın bulgularından farklı olan sonuçlara da ulaşıldığı görülmektedir. Bu sonuçların bir kısmı problem davranışın okul türüne göre farklılaşmadığını ortaya koyarken, bir kısmı da farklılaştığını ortaya koymuştur. Araştırma bulguları arasındaki farklılık, örneklem gruplarının farklı olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Çocukların *genel problem davranışları*, *dışa yönelim*, *içe yönelim*, *antisosyal* ve *benmerkezci* problem davranışları ile anaokuluna devam süresi arasında anlamlı ilişki saptanmamaktadır.

Olçay'ın (2008) yaptığı çalışmada, çocukların okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresine göre PKBS davranış dereceleme cetvelindeki Problem Davranışlar puanları arasında anlamlı bir fark çıkmıştır. Okul öncesi eğitiminin 2. yılında olan çocukların Problem davranışlar puan ortalamaları 1. yılında olan çocukların puan ortalamasına göre daha düşüktür.

Ünsal'ın (2010) yaptığı araştırmada, çocukların okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresi ile problem davranışları arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır.

Yaşar-Ekici'nin (2013) yaptığı araştırmada, çocukların okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresi ile problem davranışları arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır.

Alisinanoğlu ve Kesicioğlu'nun (2010) yaptığı araştırmada, çocukların okul öncesi eğitime devam etme süreleri ile Problem Davranış Ölçeği'nin İçe Yönelim ve Ben Merkezci alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır. Problem Davranış Ölçeği'nin genelinden ve Dışa Yönelim, Anti Sosyal alt boyutlarından ise çocukların aldıkları puanlar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Okul öncesi eğitimde ilk yılda olan çocukların daha az problem davranışlara sahip olduğu saptanmıştır.

Araştırmanın bu kısmının sonuçları ile yapılmış olan benzer araştırmaların bulguları birbirine paralellik gösterdiği gibi bu araştırmanın bulgularından farklı olan sonuçlara da ulaşıldığı görülmektedir. Bu sonuçların bir kısmı problem davranışın anaokuluna devam etme süresine göre farklılaşmadığını ortaya koyarken, bir kısmı da farklılaştığını ortaya koymuştur. Bu durum; çocukların sergiledikleri problem davranışları üzerinde, anaokuluna devam süresinden daha çok, anaokulunda aldığı eğitimin kalitesinin etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Çocukların *genel problem davranışları, dışa yönelim, içe yönelim, antisosyal ve benmerkezci* problem davranışları ile ailedeki çocuk sayısı arasında anlamlı ilişki saptanmamaktadır.

Kanlıkılıçer'in (2005) yaptığı araştırmada, davranış problemlerinin (Kavgacı - Saldırgan Olmak, Endişeli – Ağlamaklı olmak ve Aşırı Hareketli- Dikkatsiz Olmak) kardeş sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir fark çıkmamıştır.

Şehirli'nin (2007) yaptığı araştırmada, çocukların uyum davranışlarında, sosyal kaygılarında ve ölçek toplam puanlar arasında çocuk sayısına göre anlamlı fark vardır. Tek çocukların, 2 kardeş olanlara göre daha uyumlu oldukları; 3 kardeş ve daha üzeri olan çocukların, tek çocuklara göre daha çok sosyal kaygı gösterdikleri ve kardeş olan çocukların tek çocuk olanlara oranla daha çok istenmeyen davranışlar sergiledikleri ortaya çıkmıştır.

Dervişoğlu-Mavi'nin (2007) yaptığı araştırmada, çocukların ailedeki çocuk sayısı ile problem davranışları arasında anlamlı bir fark çıkmıştır. Ailelerde bulunan çocuk sayısı arttıkça, çocukların problem davranışları da artar.

Olçay'ın (2008) yaptığı araştırmada, çocukların kardeş sayısına göre PKBS davranış dereceleme cetvelindeki Problem Davranışlar puanları arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır.

Ünsal'ın (2010) yaptığı araştırmada, çocukların davranış sorunları ile kardeş sayısı değişkeni arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır.

Kılınç'ın (2016) yaptığı araştırmada, çocukların davranış problemleri ile kardeş sayısı arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır.

Araştırmanın bu kısmının sonuçları ile yapılmış olan benzer araştırmaların bulguları birbirine paralellik gösterdiği gibi bu araştırmanın bulgularından farklı olan sonuçlara da ulaşıldığı görülmektedir. Bu sonuçların bir kısmı problem davranışın ailedeki çocuk sayısına göre farklılaşmadığını ortaya koyarken, bir kısmı da farklılaştığını ortaya koymuştur. Bu durumu şu şekilde açıklamak mümkün olabilir: Ailedeki çocuk sayısı arttıkça ebeveynlerin sorumlulukları, kaygıları ve stresleri artmaktadır. Böylelikle ebeveynler, çocuklarına karşı olumsuz bir tutum içinde olmuş olabilir. Bir başka açıdan, çocuk kardeş kıskançlığı yaşadığı için de problem davranış geliştirmiş olabilir.

Çocukların *dışa yönelim* problemdavranışları ile annenin mesleği arasında anlamlı ilişki saptanmamıştır. Bundan farklı olarak; *genel problem davranışları*, *içe yönelim*, *antisosyal* ve *benmerkezci* problem davranışları ile annenin mesleği arasında anlamlı ilişki saptanmıştır.

Buna göre,

— Annesi memur olan çocukların *genel problem davranışları* ve *içe yönelim* problem davranışları, annesi ev hanımı olan ve özel sektörde çalışan çocuklara göre daha yüksektir.

— Annesi işçi olan çocukların *antisosyal* problem davranışları, annesi ev hanımı olan ve özel sektörde çalışan çocuklara göre daha yüksektir.

— Annesi memur olan çocukların *benmerkezci* problem davranışları, annesi ev hanımı olan çocuklara göre daha yüksektir.

Kanlıkılıçer'in (2005) yaptığı araştırmada, annenin mesleği ve çocuğun davranış problemleri üzerine yapılan karşılaştırmada anlamlı bir fark çıkmamıştır.

Alisinanoğlu ve Özbey'in (2009) yaptığı araştırmada, çocukların anne mesleğine göre Problem Davranış Ölçeği genelinden ve tüm alt boyutlardan aldıkları puanlar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamaktadır.

Eratay'ın (2011) yaptığı araştırmada, annenin mesleği ile davranış problemleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Yaşar-Ekici'nin (2013) yaptığı araştırmada, aile katılım çalışmalarına katılan ailelerin çocuklarının problem davranış ölçeğinin genelinden ve alt boyutlarından aldıkları puan ile annenin mesleği arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır. Aile katılım çalışmalarına katılmayan ailelerin çocuklarının problem davranış ölçeğinin genelinden, antisosyal, benmerkezci ve içe yönelim alt boyutlarından aldıkları puan ile annenin mesleği arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır. Dışa yönelim alt boyutu ile annenin mesleği arasında anlamlı bir fark çıkmıştır. Serbest meslek ile uğraşan annelerin çocuklarının dışa yönelim problem davranışı, ev hanımı ve işçi olan annelerin çocuklarına göre daha yüksektir.

Çetintaş'ın (2015) yaptığı araştırmada, annenin meslek grupları ile davranım bozukluğu ve kaygı içe kapanma puanları arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır. Ancak annenin meslek grupları arasında dikkat problemleri-toyluk, psikotik davranış, motor gerilim-aşırılık ve davranış problemleri kontrol ölçeği toplam puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı derecede fark çıkmıştır. Dikkat problemleri-toyluk ve motor gerilim-aşırılık puanları eğitim faaliyetleri alanında çalışanlarda diğer faaliyet(ev hanımı, serbest meslek, esnaf vb.) alanında çalışanlara göre anlamlı derecede daha düşüktür. Psikotik davranış puanı sağlık faaliyetleri alanında çalışanlarda diğer faaliyet(ev hanımı, serbest meslek, esnaf vb.) alanında çalışanlara göre anlamlı derecede daha düşüktür. Davranış problemleri kontrol ölçeği toplam puanı eğitim ve mesleki bilimsel ve teknik faaliyetleri alanında çalışan bireylerde diğer faaliyet(ev hanımı, serbest meslek, esnaf vb.) alanında çalışan bireylere göre anlamlı derecede daha düşüktür.

Çocukların *dışa yönelim ve benmerkezci* problem davranışları ile babanın mesleği arasında anlamlı ilişki saptanmamaktadır. Bundan farklı olarak; *genel problem davranışları, içe yönelim ve antisosyal* problem davranışları ile babanın mesleği arasında anlamlı ilişki saptanmıştır. Buna göre,

— Babası işçi olan çocukların *genel problem davranışları ve antisosyal* problem davranışları, babası özel sektörde çalışan çocuklara göre daha yüksektir.

— Babası memur olan çocukların *içe yönelim* problem davranışları, babası özel sektörde çalışan çocuklara göre daha yüksektir.

Kanlıkılıçer'in (2005) yaptığı araştırmada, babanın mesleği ve çocuğun davranış problemleri üzerine yapılan karşılaştırmada anlamlı bir fark çıkmamıştır. Endişeli/ Ağlamaklı Olma alt boyutu ile babanın mesleği arasında anlamlı bir fark çıkmıştır. Babası memur olan çocukların babası emekli olan çocuklara göre daha fazla problem davranış gösterdikleri görülmüştür.



Şehirli'nin (2007) yaptığı araştırmada, çocukların uyum davranışları ile babalarının meslekleri arasında anlamlı bir fark çıkmıştır. Babası işçi olan çocukların uyumsuz davranışları babası öğretmen ve doktor olan çocuklara göre daha fazladır.

Alisinanoğlu ve Özbey'in (2009) yaptığı araştırmada, çocukların baba mesleğine göre Problem Davranış Ölçeği genelinden ve Dışa Yönelim, İçe Yönelim ve Ben Merkezci alt boyutlardan aldıkları puanlar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamaktadır. Antisosyal alt boyutunda ise baba mesleğine göre çocukların aldıkları puanlar arasında anlamlı fark çıkmıştır. Babası profesyonel meslek grubunda olan çocukların, babası işçi olan çocuklara göre daha fazla problem davranışa sahiptirler. Babası serbest meslek sahibi olan çocukların babası işçi olan çocuklara göre daha fazla problem davranışa sahiptirler.

Yaşar-Ekici'nin (2014) yaptığı araştırmada, çocukların Problem Davranış Ölçeği geneline ve ölçeğin tüm alt boyutlarına ilişkin puan ortalamaları ile babanın mesleği arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır.

Çetintaş'ın (2015) yaptığı araştırmada, yenilenmiş davranış problemleri kontrol listesi alt boyutları puanları ile babaların mesleği arasında anlamlı bir fark çıkmıştır. Davranım bozukluğu, kaygı içe kapanma ve motor gerilim-aşırılık puanları eğitim faaliyetleri alanında çalışanlarda diğer faaliyet(esnaf, serbest meslek- şoför vb.) alanında çalışan bireylere göre anlamlı derecede daha düşüktür. Dikkat problemleri-toyluk ve davranış problemleri kontrol ölçeği toplam puanı eğitim ve sağlık faaliyetleri alanında çalışan bireylerde diğer faaliyet(esnaf, serbest meslek- şoför vb.) alanında çalışan bireylere göre anlamlı derecede daha düşüktür. Psikotik davranış puanı ise sağlık faaliyetleri alanında çalışan bireylerde diğer faaliyet (esnaf, serbest meslek- şoför vb.) alanında çalışan bireylere göre anlamlı derecede daha düşüktür.

Araştırmanın bu kısmının sonuçları ile yapılmış olan benzer araştırmaların bulguları birbirine paralellik gösterdiği gibi bu araştırmanın bulgularından farklı olan sonuçlara da ulaşıldığı görülmektedir. Bu sonuçların bir kısmı problem davranışın anne ve babanın mesleğine göre farklılaşmadığını ortaya koyarken, bir kısmı da farklılaştığını ortaya koymuştur. Bu durumu şu şekilde açıklamak mümkün olabilir: Anne ve babanın yaptıkları meslek, çocukları ile kurdukları ilişkiye olumlu şekilde yansiyebileceği gibi mesleği icra ederken yaşayacakları olumsuzlar çocuklarıyla kurdukları ilişkiye olumsuz yansiyabilir. Bu da çocukların problem davranışlarının artmasına sebep olabilir.

Çocukların *dışa yönelim, içe yönelim ve benmerkezci* problem davranışları ile annenin çalışma durumu arasında anlamlı ilişki saptanmamıştır. Bundan farklı olarak; *genel problem davranışları* ve *antisosyal* problem davranışları ile annenin çalışma durumu arasında anlamlı ilişki saptanmıştır. Buna göre; annesi çalışan çocukların *genel problem davranışları* ve *antisosyal* problem davranışları, annesi çalışmayan çocuklara göre daha yüksektir.

Şehirli'nin (2007) yaptığı çalışmada, çocukların uyum davranışları ile annelerin çalışma durumu arasında anlamlı bir fark çıkmıştır. Anneleri çalışmayan çocukların çalışan çocuklara oranla daha uyumsuz ve daha sosyal kaygılı oldukları görülürken, annelerin çalışma ve çalışmama durumlarına göre çocukların isyankar davranışları ve genel olarak istenmeyen davranışlar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Olçay'ın (2008) yaptığı çalışmada, çocukların annenin çalışma durumu ile PKBS davranış derecelene cetvelindeki Problem Davranışlar arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır.

Ünsal'ın (2010) yaptığı çalışmada, çocukların davranış sorunları ile annenin çalışma durumu değişkeni arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır.

Dursun'un (2010) yaptığı çalışmada, annenin çalışma durumu ile çocuklarının kavgacı/saldırgan olma alt boyutu ve endişeli/ağlamaklı olma alt boyutu arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır. Aşırı hareketli/Dikkatsiz olma alt boyutu ile annenin çalışma durumu arasında anlamlı bir fark çıkmıştır. Annelerin çocuklarında aşırı hareketli/dikkatsiz olma davranışının çalışan annelerin çocuklarına göre daha çok görülmektedir.

Erler'in (2011) yaptığı çalışmada, çocukların anne açısından dışa dönük problem davranışlar, içe dönük problem davranışlar ve problem davranışların toplam puanları ile anne çalışma durumu arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır. Öğretmen açısından çocukların içe dönük problem davranışlar ve problem davranışların toplam puanları ile anne çalışma durumu arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır. Dışa dönük problem davranışlar puanları ile anne çalışma durumu arasında anlamlı bir fark çıkmıştır. Çalışan annelerin çocuklarının dışa dönük problem davranış puanları çalışmayan annelere göre yüksektir.

Kızıılışık Kartal'ın (2014) yaptığı çalışmada, çocukların kavgacı/saldırgan olmak, endişeli/ağlamaklı olmak puanları ortalamalarının annenin çalışma durumu arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır. Aşırı hareketli/dikkatsiz olmak puanları ortalamalarının annenin çalışma durumu arasında anlamlı bir fark çıkmıştır. Annesi çalışan çocukların aşırı hareketli/dikkatsiz olmak puanları, annesi çalışmayan çocukların aşırı hareketli/dikkatsiz olmak puanlarından yüksek bulunmuştur. Çocukların genel davranış sorunu puanları ortalamaları ile annenin

çalışma durumu arasında anlamlı bir fark çıkmıştır. Annesi çalışan çocukların genel olarak davranış sorunu puanları, annesi çalışmayan çocukların genel davranış sorunu puanlarından yüksek bulunmuştur.

Yaşar-Ekici'nin (2014) yaptığı çalışmada, çocukların Problem Davranış Ölçeği geneline ve ölçeğin tüm alt boyutlarına ilişkin puan ortalamaları ile annenin çalışma durumu arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır.

Araştırmanın bu kısmının sonuçları ile yapılmış olan benzer araştırmaların bulguları birbirine paralellik gösterdiği gibi bu araştırmanın bulgularından farklı olan sonuçlara da ulaşıldığı görülmektedir. Bu sonuçların bir kısmı problem davranışın annenin çalışma durumuna göre farklılaşmadığını ortaya koyarken, bir kısmı da farklılaştığını ortaya koymuştur. Bu durumu şu şekilde açıklamak mümkün olabilir: Çalışan annenin çocuğuyla daha az vakit geçirmesi çocukta problem davranış geliştirmesine sebep olmuş olabilir.

Çocukların *içe yönelim* ve *benmerkezci* problem davranışları ile gelir düzeyi arasında anlamlı ilişki saptanmamıştır. Bundan farklı olarak; *genel problem davranışları*, *dışa yönelim* ve *antisosyal* problemdavranışları ile gelir düzeyi arasında anlamlı ilişki saptanmıştır. Buna göre,

— Düşük gelirli ailelerin çocuklarının *genel problem davranışları* ve *antisosyal* problem davranışları, orta ve yüksek gelirli ailelerin çocuklarına göre daha yüksektir.

— Düşük gelirli ailelerin çocuklarının *dışa yönelim* problem davranışları, yüksek gelirli ailelerin çocuklarına göre daha yüksektir.

Kanlıkılıçer'in (2005) yaptığı çalışmada, davranış problemlerinin (Kavgacı - Saldırgan Olmak, Endişeli – Ağlamaklı olmak ve Aşırı Hareketli- Dikkatsiz Olmak) ailenin gelir düzeyine göre anlamlı bir fark çıkmamıştır.

Dervişoğlu-Mavi'nin (2007) yaptığı çalışmada, gelir durumu ile çocukların problem davranışları arasında anlamlı bir fark çıkmıştır. Gelir seviyesi yükseldikçe çocukların problem davranışları daha düşüktür.

Eratay'ın (2011) yaptığı çalışmada, çocuğun davranış problemleri ile ailenin gelir durumu arasında anlamlı bir fark çıkmıştır.

Erler'in (2011) yaptığı çalışmada, çocukların anne açısından dışa dönük problem davranışlar, içe dönük problem davranışlar ve problem davranışların toplam puanları ile gelir arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır. Öğretmen açısından çocukların dışa dönük problem davranışlar ile gelir arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır. Öğretmen açısından İçe Dönük

Problem Davranışlar ve problem davranışların toplam puanları ile gelir arasında anlamlı bir fark çıkmıştır. Ekonomik durumu iyi olan çocukların, ekonomik durumu kötü ve orta olan çocuklara göre içe dönük problem davranışları düşüktür. Ekonomik durumu iyi olan çocukların, ekonomik durumu kötü olan çocuklara göre problem davranış toplam puanları düşüktür.

Yaşar-Ekici'nin (2014) yaptığı araştırmada, çocukların Problem Davranış Ölçeği geneline ve ölçeğin tüm alt boyutlarına ilişkin puan ortalamaları ailenin ekonomik durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Kurt'un (2015) yaptığı araştırmada, çocukların problem davranışları ailelerin sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre anlamlı fark göstermektedir. Sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan çocuklarda görülen problem davranışlar en yüksektir.

Araştırmanın bu kısmının sonuçları ile yapılmış olan benzer araştırmaların bulguları birbirine paralellik gösterdiği gibi bu araştırmanın bulgularından farklı olan sonuçlara da ulaşıldığı görülmektedir. Bu sonuçların bir kısmı problem davranışın gelir düzeyine göre farklılaşmadığını ortaya koyarken, bir kısmı da farklılaştığını ortaya koymuştur. Bu durumu şu şekilde açıklamak mümkün olabilir: Düşük gelire sahip ailelerin olumsuz hayat koşulları, toplumdaki statüleri ve içinde buldukları sosyal çevresi çocuklarda problem davranışa neden olmuş olabilir.

Çocukların *genel problem davranışları*, *dışa yönelim*, *içe yönelim*, *antisosyal* ve *benmerkezci* problem davranışları ile ebeveynlerin içinde yetiştiği coğrafi bölge arasında anlamlı ilişki saptanmamıştır.

Araştırmanın bu kısmının sonuçları ile yapılmış olan benzer konulu araştırmalara rastlanılmamıştır. Bunun neden olarak; ebeveynlerin yetiştiği coğrafi bölgenin, çocukların problem davranışlarını etkileyen öncelikli bir unsur olmadığı düşüncesini akla getirmektedir.

## **5.2. Öneriler**

### **5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler**

•Çocukların problem davranışlarının azaltılması amacıyla ailelere ve öğretmenlere çocuklarda görülen davranış sorunları ve bunların ortaya çıkma nedenleri hakkında farkındalık oluşturacak ve bilgilendirici nitelikte eğitimler düzenlenebilir.

- Okul öncesi eğitim kurumlarında aile eğitim çalışmaları çerçevesinde ebeveynlere kişilik özellikleri hakkında bilgilendirici eğitimler yapıp kendi kişilik özelliklerinin farkında olmaları sağlanabilir.
- Okul öncesi öğretmenlere, çocuğun sosyal becerilerinin geliştirilmesine yönelik hizmet içi eğitimler verilebilir.
- MEB ve sivil toplum kuruluşlarının işbirliği ile anne ve baba eğitim programları çerçevesinde ebeveyn kişilik özelliklerinin çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışları üzerindeki etkisine yönelik eğitimler düzenlenebilir ve konuyla ilgili projeler geliştirebilir.
- Yerel yönetimler tarafından ebeveyn adaylarına evlenmeden önce kişilik özelliklerinin evlilik süreci ve ebeveynlik rolleri üzerindeki etkileri ile ilgili eğitimler düzenlenebilir.

### **5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler**

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda araştırmacılara sunulan öneriler şunlardır:

- Bu çalışmanın evrenini İstanbul'un Avrupa yakasındaki beş ilçesinde bulunan devlet ve özel anaokulları ve anaokuluna devam eden 4- 6 yaş çocuklar ve aileleri oluşturmuştur. Elde edilen bilgilerin genellenebilmesi için, büyük bir araştırma ekibi tarafından daha çok sayıda özel, devlet ve ilköğretim anasınıflarındaki okulların dahil edildiği Türkiye genelinde geniş bir örneklem grubuyla yeni bir araştırma yapılabilir.
- Araştırma kapsamında çocukların sosyal becerileri ve problem davranışları ile ilgili bilgiler sadece öğretmenlerden toplanmıştır. Yapılacak yeni araştırmalarda öğretmenlerin yanında çocukla etkileşimde bulunan anne-baba veya çocuğa bakan diğer yetişkinler gibi bilgi kaynaklarından da bilgi toplanılabilir.
- Bu araştırmada, çocukların sosyal beceri ve problem davranış düzeylerini belirlemek amacıyla Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği (PKBS-2) kullanılmıştır. Sosyal beceri ve problem davranış düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilmiş diğer ölçeklerden yararlanılarak konuyla ilgili araştırmalar yapılabilir ve elde edilecek olan bulgular birbirleriyle karşılaştırılabilir.
- Bu araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının sosyal beceri düzeyleri ve problem davranışları cinsiyet, yaş, anaokul türü, anaokula devam süresi, annenin mesleği, babanın mesleği, annenin çalışma durumu, gelir düzeyi, ailedeki çocuk sayısı ve ebeveynin içinde yetiştiği coğrafi bölge değişkenleri açısından incelenmiştir. Yapılacak yeni araştırmalarda okul öncesi dönem çocuklarının sosyal beceri düzeyleri ve problem davranışları farklı

değişkenler (aile tipi, öğretmenin mezuniyet derecesi, hizmet yılı.. vb) açısından da incelenebilir.

- Bu araştırmada, ebeveynlerin kişilik özellikleri Uluslararası Kişilik Envanteri (IPISV) ile belirlenmiştir. Bundan sonra konuyla ilgili yapılacak araştırmalarda farklı ölçekler kullanılabilir ve elde edilecek olan bulgular birbirleriyle karşılaştırılabilir.

- Bu araştırmada, ebeveynlerin kişilik özelliklerinin çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışları ile ilişkisi incelenmiştir.Yapılacak diğer araştırmalarda okul öncesi öğretmenlerinin kişilik özellikleri ile çocukların sosyal beceri ve problem davranışları arasındaki ilişki incelenebilir.

- Farklı ülke ve farklı kültürlerdeki çocuklar ve ebeveynlerinin kişilik özellikleri, sosyal beceri ve problem davranışlarının ele alındığı uluslararası çapta karşılaştırmalı araştırmalar yapılabilir.

## KAYNAKÇA

- Abdi, B. (2010). Gender differences in social skills, problem behaviours and academic competence of Iranian kindergarten children based on their parent and teacher ratings. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 5, 1175–1179.
- Acun-Kapıkıran, N., Bora-İvrendi, A. ve Adak, A. (2006). Okul öncesi çocuklarında sosyal beceri: Durum saptaması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 19-27.
- Aktaş, A. (2006). *Farklı kültürlerdeki yöneticilerin kişilik özelliklerine dayanarak liderlik anlayışlarının belirlenmesi: Türk ve Amerikan otel yöneticilerinin karşılaştırmalı analizi*. Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya
- Aktaş-Özkafacı, A.(2012). *Annenin çocuk yetiştirme tutumu ile çocuğun sosyal beceri düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Alisinanoğlu, F. ve Özbey, S. (2009). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60–72 aylık çocukların problem davranışlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, The Journal of International Social Research 2(6), 493-517.
- Alisinanoğlu, F., ve Özbey, S. (2011). Okul öncesi dönemde sosyal beceri ve problem davranış eğitimi program örnekleri. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Alisinanoğlu, F. ve Kesicioğlu, O.S. (2010). Okulöncesi dönem çocuklarının davranış sorunlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Giresun İli Örneği). *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(1), 93-110.
- Alkış, B. (2015). *Ebeveyn tutumları ile okul öncesi dönem çocukların empati ve sosyal beceri düzeylerinin rolü*. Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Altan, B.(2014). *Kadınlarda benimsenen cinsiyet rollerine göre kişilik özelliklerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Bilim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Altay, F.B. ve Güre, A. (2012). Okulöncesi kuruma (Devlet-Özel) devam eden çocukların sosyal yeterlik ve olumlu sosyal davranışları ile annelerinin ebeveynlik stilleri arasındaki ilişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(4).

- Amato, P.R. and Rivera, F. (1999). Paternal involvement and children's behaviour problems. *Journal of Marriage and Family*, 61 (2), 375-384.
- Anselmi, L., Piccinini, C.A., Barros, F.C. and Lopes, R.S. (2004). Psychosocial determinants of behaviour in brazilian preschool children problems. *Journal Of Child Pshychology And Psychiatry*, (45)4, 779-788.
- Aral, N., Kandır, A. ve Yaşar, M.C.(2011).*Okulöncesi eğitim& Okulöncesi eğitim programı*. İstanbul:Ya-Pa Yayınları.
- Arı, R.(2003).*Gelişim ve öğrenme*. Konya. Atlas Kitabevi.
- Arslan, Ü.(2012).Okul öncesi eğitimde temel becerilerin ve sosyal davranışların kazandırılması. Gelengül Haktanır (Editör).*Okul öncesi eğitime giriş*. 201-222.Ankara:Anı Yayıncılık.
- Atay, M. (2009). *Erken çocukluk döneminde gelişim 1*. Ankara: Özgün Kök Yayıncılık.
- Atay, M. ve Şahin, S. (2005).Erken çocukluk dönemi. Ayşegül Ataman (Ed). Gelişim ve Öğrenme. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Aunola, K. and Nurmi, J.E. (2005). The role of parenting styles in children's problem behavior. *Child Development*, 76(6), 1144 – 1159.
- Avcıoğlu, H.(2005).*Etkinliklerle sosyal beceri öğretimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Aykır,T. ve Çifçi Tekinarslan, İ. (2012). Okulöncesi dönemde zihinsel yetersizliği olan ve olmayan çocukların sosyal becerileri ve problem davranışlarının karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2).
- Aytaç, S. (2004). *İnsanı anlama çabası*. İstanbul: Ezgi Kitabevi
- Ayyıldız, T.(2011). *6 yaş (60-72 ay) çocuklarda sosyal beceri geliştirerek şiddeti önleme programının etkisi*. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Babaroğlu, A. (2011).*Çocuk psikolojisi ve ruh sağlığı*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Bacanlı, H.(1999).*Sosyal beceri eğitimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Bacanlı, H.(2011). *Eğitim psikolojisi*. Ankara. Pegem Akademi.
- Baç-Karaaslan, T. ve Şahin, S. (2006). Üç altı yaş grubu çocukların sosyal becerilerinin incelenmesi. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*.1(2), 74–80.
- Bakırcıoğlu, R.(2012).*Ansiklopedik eğitim ve psikoloji sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bakırcıoğlu, R.(2013). *Çocuk ve ergenlerde ruh sağlığı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Barnett, W.S. and Belfield, C.R. (2006). Early childhood development and social mobility. *The Future Of Children*, 16(2).



- Basım, H.N., Çetin, F. ve Tabak, A.(2009). Beş faktör kişilik özelliklerinin kişilerarası çatışma çözme yaklaşımlarıyla ilişkisi. *Türk Psikolojisi Dergisi*,24 (63).
- Başal, H.A.(2004). *Nasıl mutlu bir çocuk yetiştirebilirim?*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Baumrind, D.(1980). New directions in socialisation research. *American Psychologist Association*. 35, 639-652.
- Baymur, F.(1972). *Genel psikoloji*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Bee, H.(2000). *The developing child*. New York, Harper Collins College Publishers.
- Bilek, M.N. (2011). *Okul öncesi dönem çocuklarının ev ile okul ortamındaki sosyal becerilerinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Bilge, R.(2013). *Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) tanısı olan çocukların anne babalarının kişilik özelliklerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Borgatta, E.F.(1994).The structure of personality characteristics. *Behavioral Sciences*.12, 8-17.
- Branje, S.J.T., Van Lieshout, C.F.M. and Gerris J.R.M. (2007). Big five personality development in adolescence and adulthood, *European Journal Of Personality*, 21(1), 45-62.
- Brown, J. (2007). Time, space and gender: Understanding ‘problem’ behaviour in young children. *Children & Society*, 21, 98–110.
- Bulut, Ş. (2000). *6 Yaş Çocuklarında Davranış Problemleri İle Anne ve Öğretmenlerin Uyum Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Burger, J.M.(2006).*Kişilik*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Bülbül, N.E. (2008). *4 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin sosyal becerilerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi.Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Can, G.(2006).Kişilik gelişimi. Binnur Yeşilyaprak (Editör). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. 112-142. Ankara : Pegema Yayıncılık
- Canpolat, N.A (2017).*Okulöncesi dönem çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışları ile ebeveynlerinin duygusal zeka düzeyleri ve yaşam doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Chapman, B.P., Duberstein, P.R., Sørensen, S. and Lyness, J.M. (2007). Gender differences in five factor model personality traits in an elderly cohort: Extension of robust and surprising findings to an older generation. *Journal of Personality and Individual Differences*. 43(6), 1594–1603.
- Choi, D.H., Md-Yunus, S. (2011). Integration of a Social Skills Training: A Case Study of Children with Low Social Skills. *Education*, 39(3), 249-264.
- Ciminli, A. (2016). *Ergenlerde sanal zorbalık ve mağduriyetin empati ve kişilik özellikleriyle ilişkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Cohen, D. and Rudolph, M. (1977). *Kindergarten and early schooling*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Combs, M.L. and Slaby, D.A. (1977). Social skills training with children. Lahey, Benjamin (Eds). *Advances in Clinical Child Psychology*. Newyork : Plenum 1, 161-201.
- Costa, P.T., McCrae, R.R. and Dye, D.A. (1991). Facet scales for agreeableness and conscientiousness; a revision of the Neo personality inventory. *Personality and Individual Differences*, 12 (9), 887-898.
- Costa, P.T., Terrecciano A. and McCrae, R.R. (2001). Gender differences in personality traits across cultures: Robust and surprising findings. *Journal of Personality and Social Psychology*. 81(2), 322-331.
- Cüceloğlu, D. (2011). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çebi, Ş. (2017). *60-72 aylık çocukların davranış sorunlarını ve kendilik algılarını etkileyen faktörlerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çetintaş, S. (2015). *5 yaş çocuklarında görülen davranış problemleri ile annelerin çocuklarına uyguladıkları disiplin yöntemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çimen, N.(2009).*Okul öncesi eğitim programında altı yaş grubu çocukların sosyal becerilerinin gerçekleşme düzeyi*. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Çimen, N. (2009).*Okul öncesi eğitimi programında altı yaş grubu çocukların sosyal becerilerinin gerçekleşme düzeyi*. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Davenport, B.R., Hegland, S., and Melby, J . N. (2008). Parent behaviors in free-play and problem-solving interactions in relation to problem behaviors in preschool boys. *Early Child Development and Care*, 178(6), 589–607.
- Demoulin, D.F. (1998). Addressing self-concept and reading needs of elementary children. *Journal of At Risk Issues*,4(2),34-41.
- Denham, S.A., Blair K.A., Demulder E., Levitas J., Sawyer K., Auerbach S. Major and Queenan P. (2003). Preschool Emotional Competence: Pathway to Social Competence?.*Child Development*,74(1), 238–256.
- Dereli, E. (2012).*Çocuklarda sosyal problem çözme*. Konya: Tablet Kitabevi.
- Dereli, E.(2008). *Çocuklar için sosyal beceri eğitim programının 6 yaş çocukların sosyal problem çözme becerilerine etkisi*. Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Dervişoğlu-Mavi, C. (2007). *Okulöncesi kurumlarına devam eden 6 yaş çocuklarının, sosyal becerilerini ve problem davranışlarını etkileyen faktörlerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Develioğlu, K. ve Tekin, Ö.M. (2013). Beş faktör kişilik özellikleri ve yabancılaşma arasındaki ilişki: Beş yıldızlı otel çalışanları üzerine bir uygulama. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18 (2).
- Dinç, B.(2002). *Okulöncesi eğitimin 4-5 yaş çocuğunun sosyal gelişimine etkileri konusunda öğretmen görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Domitrovich, C.E., Cortes, R.C. and Greenberg, M.T. (2007). Improving young children’s social and emotional competence: A randomized trial of the preschool “PATHS” curriculum. *The Journal of Primary Prevention*, 28(2), 67-91.
- Dönmezler, İ.(2007). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. İzmir: E.Ü. Basımevi.
- Dursun, A. (2010). *Okulöncesi dönemdeki çocukların davranış problemleriyle anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*.Yüksek Lisans Tezi.Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,İzmir.
- Dülger, E. (2016). *Okulöncesi eğitime devam eden 60-72 aylık çocukların sosyal beceri düzeylerinin değişkenlere göre incelenmesi (Tekirdağ ili örneği )*.Yüksek Lisans Tezi.Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Düşek, G.(2008). *2006 yılında uygulamaya konulan okul öncesi eğitim programı hakkında ilköğretim müfettişleri, okul öncesi eğitim veren kurum müdürleri ve okul öncesi*

- öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi (Ordu İli Örneği)*.Yüksek Lisans Tezi.Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Eisenberg, N., Zhou, Q., Spinrad, T. L., Valiente, C., Fabes, R. A. and 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.
- Ekinci-Vural, D. (2006). *Okul öncesi eğitim programundaki duyuşsal ve sosyal becerilere yönelik hedeflere uygun olarak hazırlanan aile katılımlı sosyal beceri eğitimi programının çocuklarda sosyal becerilerin gelişimine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Elibol-Gültekin, S. (2008). *5 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Elliot, S.N., Sheridan, S.M. and Gresham, F.M. (1989). Assessing and treating social skills deficits: A case of study for the scientist-practitioner. *Journal of School Psychology*, 27(2).
- Elliot, N.S and Gresham, F.M. (1987). Children's social skills assessment and classification practices. *Journal of Counseling and Development*, 66, 96-99.
- Eratay, E. (2011). Okul öncesi çocuklarında davranış problemleri. *Education Sciences*. 6(3), 2347-2362.
- Erbay, E. (2008). *Okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin sosyal becerilere sahip olma düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Ercan, G.(2014). *İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin kişilik özellikleri ile karar verme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Erden, M ., ve Akman, Y.(2001). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erdoğan, İ. (2007). *İşletmelerde davranış*. İstanbul: Malatyalı İşadamları Derneği Yönetim Yayınları Dizisi.
- Erler, Ö. (2011). *Ebeveyn kabul reddi ile 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Eroğlu, F.(2011). *Davranış bilimleri*. İstanbul: Beta Yayıncılık.

- Evren-Terzi, E.(2009). *Anasınıfına devam eden çocuklarda görülen davranış sorunlarının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Feingold, A. (1994). Gender differences in personality: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*. 116, 429-256.
- Galboda, K. C., Prince, M. J. and Scott, S. (2003). Mother-child joint activity and behaviour problems of pre-school children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. (44)7, 1037-1048.
- Gizir, Z. ve Baran, G.(2003). Anaokuluna devam eden dört-beş yaş çocuklarında sosyal davranışların gelişimi ile benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 118-133.
- Göka, E. ve Beyazyüz, M. (2012). *Geçimsizler*. İstanbul: Timaş Yayınları
- Göktaş, B. (2007). *Deniz lisesi öğrencilerinin kişilik özellikleri, aile ortamını algulamaları ve gelecek kaygıları arasındaki ilişki üzerine bir inceleme*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Göktaş, İ.(2015). *Aile katılımı ve sosyal beceri eğitimi programlarının tek başına ve birlikte 4-5 yaş çocuklarının sosyal becerileri ve anne-çocuk ilişkileri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi.Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Gözübüyük, N. (2015). *Okul öncesi dönem çocuklarında davranış sorunlarının anne-baba tutumu ve öz kontrol ile ilişkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Gresham, F.M.(1986). Social skills instruction for exceptional children. *Theory into Practise*. 21(2), 128-133.
- Gresham, F.M.(1988).Best practices in social skills training.Thomas,A., Grimes,J.(Eds).*Best practices in social psychology* (31-41). Washington: National Association of School Psychologist.
- Gülay, H. ve Akman,B.(2009).*Okulöncesi dönemde sosyal beceriler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gülleci,V. (2017). *4-5 yaş çocukların sosyal beceri ve problem davranışlarının annelerin okul öncesi eğitime katılımları açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Gültekin,M.(2006).*Okulöncesinde duygu ve davranış sorunları*. İstanbul: Nesil Yayınları.

- Gültekin, S.E.ve Dinçer,Ç.(2009).Okulöncesi dönemde 5 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi .*Uluslararası katılımlı II.çocuk gelişimi ve eğitim kongresi*.
- Gültekin-Akduman,G ve Türkoğlu, D. (2013). Okul öncesi dönem çocuğu olan babaların babalık rollerini algılamaları ile çocuklarının davranış problemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Aile Çocuk ve Eğitim Dergisi*. 1(1).
- Gültekin-Akduman,G., Günindi,Y. ve Türkoğlu, D. (2015). Okul öncesi dönem çocukların sosyal beceri düzeyleri ile davranış problemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(37), 673-683.
- Güneri-Yöyen, E.(2016).Uluslararası kişilik envanteri(IPI) kısa versiyonunun türkçe'ye uyarlanması: Güvenirlilik ve geçerlilik analizi.*International Journal of Social Sciences and Education Research*. 2(4),1311-1313.
- Günindi, N. (2008). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal uyum becerileri ile anne-babalarının empatik becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Günindi, Y. (2010). *Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarına uygulanan sosyal uyum beceri eğitimi programının çocukların sosyal uyum becerilerinin gelişimine etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Günindi, Y.(2011). Bağımsız anaokullarına ve anasınıflarına devam eden çocukların sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1),133-144.
- Gürbüz, E. (2017). *Annelerin tutumlarına göre ana sınıflarına devam eden çocukların sosyal beceri düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Henderson, L. and Zimbardo, F.G. (1998). *Syness. Encyclopedia of Mental Health* . San Diego: Academic Press.
- Hersen, M. and Bellack, A.S.(1976). Social skills training for chronic psychiatric patients: Rationale, research findings, and future directions. *Comprehensive Psychiatry*, 17,559-580.
- Huaqing Qi, C. and Kaiser, A.P. (2003). Behavior problems of preschool children from low-income families: Review of the literature. *Topics in Early Childhood Special Education* 23(4), 188-216.

- Hyde, J.S., Else-Quest, N.M., Goldsmith, H.H. and Biesanz, J.C. (2004). Children's temperament and behavior problem predict their employed mothers' work functioning. *Child Development*, 75(2), 580-594.
- Işık, B.(2010). *Ebeveyn kabul-red/kontrol, kişilik özellikleri ve baş etme stratejilerinin psikolojik yakınmalar üzerindeki rolünün incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- İlhan ,Ç.(2009). *Ev kadınlarında sosyokültürel özelliklere bağlı olarak depresyon düzeyi ve kişilik özellikleri arası ilişkilerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- İnanç,L., Altıntaş,M. ve Barış,T. (2017). Ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumları ile kişilik yapıları arasındaki ilişki. *International Journal of Social Sciences and Education Research*. 3(5).
- Jamyang-Tshering, K. (2004). *Social competence in preschoolers: An evaluation of the psychometric properties of the preschool Social Skills Rating System (SSRS)*. Phd. Thesis, Pace University, USA.
- Jewett, J.(1992). Aggression and cooperation. Helping young children development constructive strategies. ERIC Identifier:ED351147.
- John,O.P.,Hampson,S.E and Goldberg,L.R.(1991).*The basic level in personality-trait hierarchies:Studies of trait use and accessibility and social psychology*. Journal Personality and Social Psychology. 60(3), 348-361.
- Johnson, J.L. (2000). *Preventing Conduct Problems and Increasing Social Competence in High-Risk Preschoolers*, A Doctoral Dissertation Regent University, Virginia.
- Jung, E., Raikes, H.H. and Chazan-Cohen, R. (2013). Maternal depressive symptoms and behavior problems in preschool children from low-income families: Comparison of reports from mothers and teachers. *Journal of Child & Family Studies*. 22,757-768.
- Jun-Li-Chen, J. (2008). Gender differences in externalising problems among preschool children: implications for early childhood educators. *Early Child Development and Care*, 463-474.
- Kakhnovets,R. (2011). Relationships among personality, expectations about counseling and help-seeking attitudes, *Journal of Counseling & Development*, 89(1) , 11-19.
- Kamaraj, I.(2004). *Sosyal becerileri derecelendirme ölçeği'nin türkçe'ye uyarlanması ve beş yaş çocuklarının atılganlık sosyal becerisini kazanmalarında eğitici drama*

*programının etkisi*. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

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

Kanlıkılıçer, P. (2005). *Okul öncesi davranış sorunları tarama ölçeği: Geçerlik güvenirlik çalışması*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

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

Karakuş-Özdemir, E. (2015). 4-6 yaş grubu çocukların sosyal beceri eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.

Karaman, N.N. (2016). *Okul öncesi dönemde sosyal ve duygusal alana yönelik olarak hazırlanan sosyal beceri eğitimi modülünün etkililiğinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Karasar, N.(2010). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara. Nobel.

Karayılmaz, D. (2008). *Anasınıfına devam eden çocukların duygusal zeka ve sosyal uyum becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

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

Karoğlu, H.(2016). *Okul öncesi dönem çocuklarının gelişim özellikleri ve sosyal beceri düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.

Katz, L.G.(1995). *Child growth and development*, USA: The Dushkin Publishing Group.

Kaya, İ. (2016). *Yaşam becerileri programının (YBP) 4 yaş çocukların problem davranışlarına ve sosyal becerilerine etkisi*. Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Kaya, A.(2010). *İlköğretim öğrencilerinin anne - babalarının çocuk yetiştirme tutumlarının kişilik özelliklerine göre değişkenliğinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.



- Kaya,G. (2013). *Parçalanmış aileye sahip çocukların sosyal beceri düzeylerinin çok boyutlu olarak incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Keane, S.P. and Calkins, S.D.(2004). Predicting kindergarden peer social status from toddler and preschool problem behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32(4) 409-423.
- Kelly, J.A. (1982). *Social skills training: A practical guide for intervention*.USA:Springer Publishing Company.
- Kerr, D.C.R., Lopez, N.L., Olson, S.L. and Sameroff, A.J. (2004). Parental discipline and externalizing behavior problems in early childhood: The role of moral regulation and child gender. *Journal Of Abnormal Child Psychology*, 32(4), 369- 383.
- Kılıç, K.M. (2016). *Okul öncesi çocuklarına uygulanan sosyal beceri eğitiminin sosyal beceri düzeyleri üzerindeki etkisi ve sosyal beceri düzeyleri ile mizaç özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi.Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kılıç, M.(2012).*Televizyon izleme süresinin okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların sosyal becerileri ve anti-sosyal davranışları üzerindeki etkisinin incelenmesi: Samsun ili örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kılıç-Nurkan, M. (2016). *Çocukluk çağı travmalarının, kişilik özellikleri ve psikopatolojik durum ile ilişkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kılınç, N.(2016). *5-6 yaş çocukların sosyal beceri ve problem davranışları ile oyun davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Karabük Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Karabük.
- Kızıılışık-Kartal, G. (2014).*Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların davranış sorunları ile annelerinin evlilik uyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi.Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kibar, B. (2008). *Büyükanneleriyle yetişen ve yetişmeyen 5-6 yaş çocuklarının sosyo-duygusal gelişim düzeyleri, davranış sorunları ile aile işlevlerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Kiper,S. (2016).*Anaokuluna devam eden 48-71 ay aralığı çocukların, yaratıcılık düzeyleri ile sosyal becerileri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi.Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Klimstra, T.A. (2012). The dynamics of personality and identity in adolescence. *Euro J Dev Psycho*.9, 472-484
- Koçyiğit, S. ve Kayılı, G. (2008). Montessori eğitimi alan ve almayan anaokulu öğrencilerinin sosyal becerilerinin karşılaştırılması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20; 511-516.
- Kotil, Ç.(2010). *Okul öncesi eğitim kurumuna yeni başlayan 5 yaş çocukların sosyal duygusal uyum düzeylerine annenin ebeveyn öz yeterlik algısı ile okul beklentilerine uyum düzeyinin etkisi*. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Köyceğiz, M. (2017). *Okul öncesi dönem çocuğu olan ebeveynlerin iletişim becerileri ve çatışma eğilimleri ile çocuklarının sosyal becerileri ve problem davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kramer, L. and Radey, C. 1997. Improving sibling relationships among young children: A social skills training model. *Family Relations*, 46 (3), 237-247.
- Kulaksızoğlu, A.(2011).*Ergenlik psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kurşun, İ.B.(2017). *Çalışan annelerin suçluluk ve pişmanlık duygularında kişilik özelliklerinin rolü: Psikolojik ruh sağlığına etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kurt, F. (2007). *Okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden beş-altı yaş çocuklarının sosyal uyum ve becerilerine proje yaklaşımli eğitim programlarının etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kurt, F.K. (2015). *Anasınıfına devam eden 60-72 aylık çocukların duygusal beceri düzeylerinin ve problem davranışlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kurtulan, B.(2015). *Erken çocukluk döneminde (4 – 7 yaş) bilişsel beceriler ile sosyal beceriler arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Kuruçay,R.(2012). *Babanın durumsal ve kişilik özellikleriyle erkek ergen çocuklarının gerçekleştirdiği kuraldışı davranışların türü arasındaki ilişkinin incelenmesi*.Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kuru-Turaşlı,N.(2012).Okulöncesi eğitimin tanımı ve önemi. Gelengül Haktadır (Ed).*Okul öncesi eğitime giriş*.S.1-20.Ankara:Anı Yayıncılık.
- Kuyurtar, N.(2011). *Bilişsel temelli sosyal beceri grup eğitiminin okul öncesi yaş grubundaki etkililiğinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Küçükturan, G.(2003). Okulöncesi fen öğretiminde bir teknik: Analoji, *Milli Eğitim Dergisi*, 157.
- Kwon, J.Y. (2007). The relationship between parenting stres, parental intellegence and child behavior problems in a study of korean preschool mothers. *Early Childhood Development and Care*, 177 (5), 449-460.
- Lahey, B.B., and Loeber, R. (1997). *AD/HD and antisocial behavior. Handbook of antisocial behavior*. New York: Wiley and Sons.
- Lansford, J.E., Kenneth, A.D., Pettit, G.S., Bates, J.E., Crozier, J. and Kaplow, J. (2002). A 12-year prospective study of the long term effects of early child physical maltreatment on psychological, behavior and academic problems in adolescence.*Arch Pediatr Aolesc Med*, 156, 824-83.
- Liman, B.(2017). *Öz düzenleme beceri eğitimi programının altı yaş grubu çocukların öz düzenleme becerilerine, sosyal duygusal davranışlarına ve sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Marshall, D.B., English, D.J and Stewart, A.J. (2001). The effect of fathers or father figures on child behavioral problems in families reffered to child protective services. *Child Maltreat*. 6 (4), 290-294.
- Mastow, A. J. (2004). *Longitudinal and concurrent prediction of peer acceptance: direct and indirect effects of emotional, cognitive and behavioral factors*. Unpublished Doctoral Thesis, University of Deleware, USA.
- Mcclelland, M.M., and Morrison., J.F. (2003). The emergence of learning-related social skills in preschool children, *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 206-22
- McCrae R,R., and Costa,P.T.(1985). Updating norman’s ‘adequate taxonomy’: Intelligence and personality dimensions in natural languagae and in questionnaires. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49,(3). 710-721.

- McCrae R,R., and Costa,P.T.(1989a). Rotation to maksimize the construct validity of factors in Neo personality inventory. *Multivariate Behavioral Research*, 24 (1), 107-124.
- McCrae R,R.,and Costa,P.T.(1987). Validation of the five-factor model of personality across instruments and observers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52,(1), 81-90.
- McCrae R,R.,and Costa,P.T.(1988a). From catalog to classification: Murray's needs and five-factor model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55,(2).
- McCrae R,R.,and Costa,P.T.(1991a). Response to dolliver. *Journal of Counseling and Development*, 69,(4), 375-376.
- McCrae R,R.,and Costa,P.T.(2003). *Personality in adulthood*, New York: Guilford Press.
- McCrae,R.R. and Costa, P.T.(1988b). Recalled parent-child relationship and adult personality.*Journal of Personality*.56(2),417-434.
- Meagher, S.M., Arnold, D.H., Doctoroff, G.L., Dobbs, J., and Fisher, P.H. (2009). Social-emotional problems in early childhood and the development of depressive symptoms in school-age children. *Early Education and Development*, 20(1), 1-24.
- MEB,(2002).36-72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programı. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Merrell, K.W. (2001). *Helping students overcome depression and anxiety: a practical guide*. (4. Editions). New York: Guilford Pres.
- Merrell,K.W.(1994).*Test manual of preschool and kindergarten behavior scales*. Brandon:Clinical Psychology Publishing Company.
- Michelson, L., Sugai, D.P., Wood, R.P. and Kazdin, A.E. (1983). *Social skills assessment and training with children: An Emprically Based Approach*. NY: Plenum Press.
- Milfort, R. and Greenfield, D. B. (2002). Teacher and Observer Ratings of Head-Start Children's Social Skills, *Early Childhood Research Quarterly*, 17(4), 582-595.
- Moffitt, T.E and Caspi, A. (2002). Childhood predictors differentiate life-course persistent and adolescence-limited antisocial pathways among males and females. *Developmental Psy-chopathology*, 13, 355-375.
- Morgan, C.T.(2009).Davranışın gelişmi. Sibel Karakaş ve Rükzan Eski (Editörler). *Psikolojiye giriş*.43-56. Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Nadir, U.(2010). *Aile işlevselliğinin, başa çıkma stratejilerinin, temel kişilik özelliklerinin, annelerin depresyon ve kaygı yakınmaları üzerindeki rollerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Neslitürk, S.(2013). *Anne değerler eğitim programının 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri düzeyine etkisi*. Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Oğuzkan, Ş. ve Oral, G. (2005).*Okulöncesi eğitimi*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Oktaç, A.(2004).*Yaşamın sihirli yılları*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Okur, M. (2008). *Çocuklar için felsefe eğitim programının altı yaş grubu çocuklarının, atılganlık, işbirliği ve kendini kontrol sosyal becerileri üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Olcaç, O.(2008). *Bazı kişisel ve ailesel değişkenlere göre okulöncesi dönemdeki çocukların sosyal yetenekleri ve problem davranışlarının analizi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Oprea, M. L. (1997). *The relationship of autharitative parenting style of Head Start families and the development of appropriate social skills in preschool children* Unpublished Doctoral Dissertation. University of New Orleans, USA.
- Orçan, M. ve Deniz, E. (2003). *Anaokuluna devam eden altı yaş çocuklarının Sosyal uyumlarının İncelenmesi*. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi I. Uluslar arası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi.Kongre Kitabı. 2, 310-321.
- Öğüt,A. ve Kocabacak,A. (2013). *Doğru işe doğru insan*.Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Ömeroğlu,E., Büyüköztürk,Ş., Çakan,M., Aydoğan,Y., Kılıç Çakmak,E., Gültekin Akduman,G. vd. (2014). Okul öncesi sosyal beceri değerlendirme ölçeği anne-baba formuna ait norm değerlerinin belirlenmesi ve yorumlanması. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 102-115.
- Öz,İ.(1997).*Çocuklarda Uyum ve Davranış Bozuklukları*.Ankara:Kök Yayıncılık.
- Öz, İ.(2003).*Çocukta uyum ve davranış bozuklukları*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Özbay, Y.(2004).*Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Özbey, S. (2012). Ebeveynlerin evlilik uyumu ve algıladıkları sosyal destek ile altı yaş çocuklarının problem davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 43-62.
- Özbey, S. (2012). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocuklarını sosyal beceri ve problem davranışlarının okul ve ev ortamına göre incelenmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 23(2), 21-32.

- Özbey, S. ve Alisinanoğlu, F. 2009. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların problem davranışlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslar arası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 493-517.
- Özbey, S.(2009).*Anaokulu ve anasınıfı davranış ölçeği'nin (PKBS-2) geçerlik ve güvenilirlik çalışması ve destekleyici eğitim programının etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özdemir, A.D.(2012). *Bazı değişkenler açısından okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal becerilerinin ve ailelerinin ebeveynliğe yönelik tutumları*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Özdemir-Topaloğlu, A.(2013).*Etkinlik temelli sosyal beceri eğitiminin çocukların akran ilişkilerine etkisi*. Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Özer,E. (2013). *Üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlamlık düzeylerinin duygusal zeka ve beş faktör kişilik özellikleri açısından incelenmesi*. Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Özgülük, G.(2006). *Okul öncesi eğitim kurumlarında tam ve yarım günlük eğitim programlarına göre 5-6 yaş grubu çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Öztürker, B. (2014). *6 yaş çocuklarının olumlu sosyal davranışları ile anne ve öğretmen özgeciliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özyürek, A., Bedge, Z. ve Yavuz, N.F. (2014). Okul öncesi çocukların sosyal becerileri ile yakın çevresindeki yetişkin etkileşimleri arasındaki ilişki. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(2), 115-134.
- Özyürek,A.,ve Ceylan,Ş. (2014). Okul öncesi çocuklarda sosyal becerilerin desteklenmesi konusunda öğretmen ve veli görüşlerinin belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 99-114.
- Padır, M.A. (2015). *Ebeveyn İnternet Stili, beş faktör kişilik özellikleri ile sanal zorba ve sanal mağdur olma arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Palut, B. (2003). Sosyal gelişim ve arkadaşlık ilişkileri, M. Sevinç (Ed.). *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar* (ss. 311-318). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

- Park, S. Y. and Cheah, C. S. L. 2005. Korean mothers' proactive socialisation beliefs regarding preschoolers' social skills. *International Journal of Behavioral Development*, 29(1), 24-34.
- Parsak, B.(2015). *Ebeveyn tutumları ile okul öncesi dönem çocuklarının davranış problemleri arasındaki ilişkide çocukların empati ve sosyal beceri düzeylerinin rolü*. Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Pekdoğan, S. (2011). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş altı yaş çocuklardaki sosyal becerilerin bazı özellikler açısından incelenmesi (Elazığ ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Pekdoğan,S.(2016). 5-6 yaş çocukların sosyal becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1946-1965.
- Pırtık, Ş.(2013). *Boşanmış ve tam aileden gelen okul öncesi çocukların sosyal beceri ve akranlarına gösterdikleri davranışsal tepkilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Plotnik,R.(2009).*Psikolojiye giriş*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Poyraz, H. ve Özyürek, A. (2005). Okulöncesi 5-6 yaş çocukların problem davranışları ve ebeveyn disiplin yöntemlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 33, 16.
- Poyraz,H. ve Dere-Çiftçi, H. (2011). *Okulöncesi eğitiminin ilke ve yöntemleri*. Ankara:Anı Yayıncılık.
- Prinzle, P., Onghena, P., Hellinckx, W., Grietens, H., Ghesoquiere, P. And Colphin, H. (2004). Parents and child personality characteristics as predictors of negative discipline and externalizing problem behavior in children. *European Journal of Personality*, 18, 73-102.
- Profeta, Y. (2002). *Çocuğun davranış problemleri ile ebeveyn çatışmasını algılayışı arasındaki ilişki*.Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Querido,J.G., Warner, T.D. and Eyberg, S.M. (2002). Parenting styles and child behavior in african american families of preschool children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 31(2), 272-277.
- Raver, C., Cybele, J., Stephanie, M., Li-Grining, C., Zhai, F., Metzger, M.W. et al. (2009). Targeting children's behavior problems in preschool classrooms: A cluster-randomized controlled trial. *Journal od Consulting and Clinical Psychology*, 77(2), 302-316.

- Rinn, R. C., and Markle, A. (1979). Modification of social skills deficits in children. In A. S. Bellack & M. Hersen (Eds). *Research and practice in social skills training*. New York: Plenum.
- Rizzo, C. M. (2013). *Preschool behavior problems: antecedent factors of family structure, family change, and parenting behaviors*. Colorado State University.
- Samarakbody, D., Fernando, D., McClure, R., Perera, H. And Silva, H.D. (2012). Prevalence of externalizing behavior problems in Sri Lankan preschool children: birth, childhood and sociodemographic risk factors. *Soc Psychiatr Epidemiol*. 47,757-762.
- Sapsağlam, Ö.(2015). *Anasınıfına devam eden çocuklara uygulanan Sosyal Değerler Eğitimi Programının sosyal beceri kazanımına etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sarı, E. (2007). *Anasınıfına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların, annelerinin çocuk yetiştirme tutumlarının, çocuğun sosyal uyum ve becerilerine etkisinin incelenmesi*.Yüksek Lisans Tezi.Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Saygılı,S.(2004).*Çocuklarda davranış bozuklukları*. İstanbul: Elit Yayınları
- Schmidt, M. E., Demulder, E. K. and Denham, S. A. (2002). Kindergarten social- emotional competence:Developmental predictors and psychosocial implications. *Early child development and care* , 172, 451–462.
- Senemoğlu,N.(1994).Okul öncesi eğitim programı hangi yeterlikleri kazandırmalıdır?. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,10, 21-30.
- Senemoğlu,N.(2012).*Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara. Pegem Akademi.
- Senemoğlu,N.,ve Subaşı-Kurç,G.(2005).*Eğitim psikolojisi*. İstanbul: M.E.B Yayınları.
- Seven, S. (2007). Ailesel faktörlerin altı yaş çocuklarının sosyal davranış problemlerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 51.
- Sevgen, M.(2016). *Yaratıcı drama yoluyla çocuklara verilen sosyal beceri eğitiminin anaokulu çocuklarının sosyal gelişimlerine ve yaratıcılıklarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Shaver, P. R.,and Brennan, A. K. (1992). Attachment styles and the big five personality traits: Their connections with each other and with romantic relationship outcomes. *Personality And Social Psychology Bulletin*. 18, 5, 536-545.



- Shaw, D.S., Winslow,E.B., Owens,E.B., Vondre,H.I.,Cohn,J.F. and Bell, R.Q. (1998). The development of early externalizing problems among children from fow-income Families: A transformational perspective. *Journal Of Abnormal Child Psychology*, 26,95-107.
- Somer,O., Korkmaz, M. ve Tatar, A. (2002). Beş faktör kişilik envanteri'nin geliştirilmesi-I: Ölçek ve alt ölçeklerin oluşturulması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 17 (49).
- Somer,O., Korkmaz, M. ve Tatar,A.(2011).*Kuramdan uygulamaya beş faktör kişilik modeli ve beş faktör kişilik envanteri*.İzmir: Ege Üniversitesi Yayınları.
- Sop,A.(2016). *Ebeveyn tutumları, davranış problemleri ve okula hazır bulunuşluk arasındaki ilişkinin öz düzenlemenin aracılık etkisi ile incelenmesi*. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sourander, A. (2001). Emotional and behavioural problems in a sample of finnish three-year-old. *European Child and Adolescent Psychiatry*. 10, 98- 104.
- Spache, G. D. and Spache, E.B. (1986). *Reading in the elementary school*. USA Allyn and Bacon.
- Stanley,M.(2009).*Çocuk ve beceri*. İstanbul: Ekinoks Yayıncılık
- Şahin, S. ve Baç-Karaaslan, T. (2006). Üç-altı yaş grubu çocukların sosyal beceri düzeylerinin incelenmesi. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 1 (2), 74-80.
- Şehirli, N. (2007). *Çocuk davranışlarını değerlendirme ölçeği'nin geliştirilmesi ve bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şimşek,M.Ş., Akgemci,T. ve Çelik,A. (2011). *Davranış bilimlerine giriş ve örgütlerde davranış*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Taner-Derman, M. ve Başal, H.S.(2013).Okulöncesi çocuklarında gözlenen davranış problemleri ile ailelerinin anne-baba tutumları arasındaki ilişki. *Amasya ÜniversitesiEğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 115-144.
- Tanrıoğen, Y.(2014). *Okul öncesi dönemindeki çocukların yaşadıkları sosyo-kültürel ortamların onların sosyal becerileri ile olan ilişkisini değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Tanrıverdi,H.,ve Erarslan,N.(2015). Okul öncesi çocukların sosyal uyum ve beceri düzeyleri ile değer kazanımları arasındaki ilişki. *Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi*, 9, 9-23.

- Tarkoçin,S.(2014). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-66 aylık çocukları olan ebeveynlerin çocukları ile iletişim kurma düzeyleri ve davranış sorunları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tatlı, S.(2014). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların anne-babalarıyla ve öğretmenleriyle olan ilişkilerinin sosyal beceri düzeylerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Tatlıhoğlu, K.(2014). Üniversite öğrencilerinin beş faktör kişilik kuramına göre kişilik özellikleri alt boyutlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Tarih Okulu Dergisi*, 7(17), 939-971.
- TDK.(1998). Türkçe sözlük. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Teglasi, H.,and Rothman, L. (2001). A classroom-based program to reduce aggressive behavior. *Journal of School Psychology*, 39(1), 71-94.
- Telatar,S.(2012).*İlköğretimde görev yapan öğretmenlerin demokratik tutumları ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: İstanbul ili Anadolu Yakası örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Topçu, F. (2017). *Üniversite öğrencilerinin psikolojik dayanıklılık düzeylerinde beş faktör kişilik özelliklerinin yordayıcı etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Topçu,F.(2017). *Üniversite öğrencilerinin psikolojik dayanıklılık düzeylerinde beş faktör kişilik özelliklerinin yordayıcı etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Topses,G. ve Bulut Serin, N. (2012). *Psikolojik danışma ve kişilik kuramları*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tos, F.(2001).*Çocuğun gelişmesinde okul öncesi eğitim*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Tunçeli, H.İ.(2012). *Anaokullarına devam eden 6 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin okul olgunluklarına etkilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Turan, F.(2004). Okul öncesi eğitim kurumları yönetmeliği ve programının değerlendirilmesi, *Milli Eğitim Dergisi*, 162.
- Türkoğlu,D.(2013).*Okul öncesi dönem çocuğu olan babaların babalık rollerini algılamaları ile eşlerinden gördükleri desteğin çocuklarının sosyal beceri düzeylerine etkisinin*

- incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi.Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uyanık-Balat, G., Şimşek, Z., ve Akman, B. (2008). Okul öncesi eğitim alan çocukların davranış problemlerinin anne ve öğretmen değerlendirilmeleri açısından karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 263-275.
- Uysal, A.(2014). *Anne destekli, anne desteksiz sosyal beceri eğitimi alan ve almayan okul öncesi çocukların sosyal beceri düzeyleri ve benlik kavramlarının karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ülgen,G.,ve Fidan,E. (2005).*Çocuk gelişimi*. İstanbul: M.E.B Basımevi.
- Ünsal,F.Ö.(2010). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların sosyal duygusal uyumları ile davranış sorunları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Velderman, M.K., Bakermans-Kranenburg, M.J., Juffer, F., Ijzendoorn, A.M. H.V., Mangelsdorf, S.C., and Zevalkink, J. (2006). Preventing preschool externalizing behavior problems through video-feedback intervention in infancy. *Infant Mental Health Journal*, 27(5), 466–493. 230.
- Walker, S. 2005. Gender differences in the relationship between young children’s peerrelated social competence and individual differences in theory of mind. *The Journal of Genetic Psychology*, 16 (3), 297-312.
- Warger, C.L. and Rutherford, R. (1996). *Social skills instruction: A collaborative approach*. Washington: Foundation for Exceptional Innovations.
- Weis, S. J., Goebel,P., Page,A., Wilson,P, and Wards, M. (1999). The impact of cultural and familial context on behavioral and emotional problems of preschool latino children. *Child Psychiatry and Human Development*. 29(4).
- Wolff,S.(1997).*Problem Çocuklar ve Tedavi*. İstanbul:Say Yayınları.
- Yanbastı,G. (1990). Kişilik kuramları. İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.
- Yaşar, Ş.(2000). Okul öncesi eğitimde temel alışkanlıklar ve sosyal davranışların kazandırılması. Ş.Yaşar (Editör).*Okul öncesi eğitiminin ilke ve yöntemleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Yaşar, V.(2013).*Çocuklarda davranış problemleri ve çözüm yolları*. İstanbul: Hayat Yayınları.
- Yaşar-Ekici, F.(2013). *Okul öncesi eğitim kurumlarındaki aile katılım çalışmalarına katılan ve katılmayan ailelerin çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışlar açısından*

- karşılaştırılması*. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yaşar-Ekici,F.(2014).Aile özellikleri ile okul öncesi eğitime devam eden çocukların problem davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(2),70-108.
- Yavuzarlan-Gök,A. (2017). *Ergenlerde problemlili internet kullanımı, kişilik özellikleri ve sosyal beceri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yavuzer,H.(2005).*Bedensel, zihinsel ve sosyal gelişimiyle çocuğunun ilk 6 yılı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer,H.(2012).*Doğum öncesinden ergenlik sonuna çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yazgan İnanç, B. ve Yerlikaya, E.E.(2012). *Kişilik kuramları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yazıcı, H. (1997). *Karadeniz teknik üniversitesi öğrencilerinin kişilik özelliklerinin Eysenck'in kişilik kuramına dayalı olarak belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Yener,P.(2014). *Okul öncesi eğitimi alan 60 ay ve üzeri çocukların sosyal beceri düzeyleri ile annelerinin çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, H.(2003). *Empati ile beş faktör kişilik modeli arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Yıldırım,M.(2006).*Sosyal beceri eğitiminin lise 2.sınıf öğrencilerinin utangaçlık düzeylerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldız,S.(2001).*Kişilik ve meslek seçimi arasındaki ilişki ve bir uygulama*. Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, Bursa.
- Yörükoğlu,A.(2011).*Çocuk ruh sağlığı*. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Yukay, M. (2004). Okul öncesi dönemdeki çocukların kişilerarası ilişkilerini geliştirmeye yönelik hazırlanmış sosyal beceri eğitimi programının değerlendirilmesi. *Marmara Üniversitesi, I. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi, Bildiri Kitabı I. Cilt*.
- Yüksek-Usta, S. (2014). *Okul öncesi dönem çocuklarda davranış problemlerinin anne-çocuk ve öğretmen-çocuk ilişkileri açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Yüksel, G.(1997). Sosyal beceri envanterinin türkçe'ye uyarlanması: Geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(11),39.
- Zahn-Waxler,C and Polonichka,N. (2004). All things interpersonal socialization and female aggression. M.Putallaz and K.L.Bierman (Editor). *Aggression, antisocial behavior and violence among girls*. New York: The Guilford Pres, 48-71.
- Zel, U. (2011).*Kişilik ve liderlik*.Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Zirpoli,T. and Melloy, K.(1997). Behavior management applications for teachers and parents (2nd ed). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Zupanèè, M., Gril, A., and Kavèè, T. (2000). The slovenian version of the social competence and behaviour evaluation scale preschool edition (OLSP): The second preliminary validation. *Horizons of Psychology*, 9 (4), 7- 23.

## EK-1

### EBEVEYN BİLGİ FORMU

#### Değerli Veli,

Bu anket ve ölçek formları, ebeveynlerin kişilik özellikleri ile ilgili bilimsel bir çalışmada kullanılmak üzere hazırlanmıştır. Formları doldururken isimlerinizi yazmayınız. Araştırmanın amacına ulaşması, açıklamaların ve anket sorularının dikkatlice okunmasına, cevapların özenle seçilmesine ve soruların cevapsız bırakılmamasına bağlıdır. İhten vereceğiniz yanıtlarla araştırmaya yapacağınız katkılar için şimdiden teşekkür ederim.

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Rehberlik Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi  
Gülsüm GÖGER

1. Anaokuluna devam eden çocuğunuzun cinsiyeti: Kız ( ) Erkek ( )

2. Çocuğunuz kaç yıldır anaokuluna devam ediyor? 1 ( ) 2 ( ) 3 ( )

3. Ebeveynin cinsiyeti: Kadın ( ) Erkek ( )

4. Annenin mesleği: Ev hanımı ( ) İşçi ( ) Memur ( ) Özel Sektör Çalışanı ( Belirtiniz).....

5. Babanın mesleği: İşçi ( ) Memur ( ) Özel Sektör Çalışanı ( Belirtiniz).....

6. Annenin çalışma durumu: Çalışıyor ( ) Çalışmıyor ( )

7. Babanın çalışma durumu: Çalışıyor ( ) Çalışmıyor ( )

8. Gelir düzeyiniz: Düşük ( ) Orta ( ) Yüksek ( )

9. Ailedeki çocuk sayısı: 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( )

#### 10. Annenin içinde yetiştiği coğrafi bölge:

Marmara Bölgesi ( ) Karadeniz Bölgesi ( ) Ege Bölgesi ( ) Akdeniz Bölgesi ( )  
İç Anadolu Bölgesi ( ) Doğu Anadolu Bölgesi ( ) Güneydoğu Anadolu Bölgesi ( ) Diğer ( )

#### 11. Babanın içinde yetiştiği coğrafi bölge:

Marmara Bölgesi ( ) Karadeniz Bölgesi ( ) Ege Bölgesi ( ) Akdeniz Bölgesi ( )  
İç Anadolu Bölgesi ( ) Doğu Anadolu Bölgesi ( ) Güneydoğu Anadolu Bölgesi ( ) Diğer ( )

## EK-2

### Uluslararası Kişilik Envanteri Kullanım İzni Mail Yazışmaları

**Gönderen:** ELIF GUNERİ YONEN <[eguneri@gelisim.edu.tr](mailto:eguneri@gelisim.edu.tr)>

**Gönderildi:** 24 Kasım 2016 Perşembe 07:57

**Kime:** gülsüm göger

**Konu:** Re: Kişilik Özellikleri Envanter İzni

merhaba gülsüm, elbette kullanabilirsin. ekte soruları ve puanlamasını gönderiyorum. şimdiden hayırlı olsun tezin

23 Kasım 2016 20:31 tarihinde gülsüm göger <[gulsumgogerr@hotmail.com](mailto:gulsumgogerr@hotmail.com)> yazdı:

Değerli Hocam Merhabalar ;

Ben Sabahattin Zaim Üniversitesi Psikolojik Danışmanlık Ve Rehberlik Bölümü Yüksek Lisans Öğrencisi Gülsüm Göger. Tez aşamasında 'EBEVEYNLERİN KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ İLE ÇOCUKLARININ SOSYAL BECERİ VE PROBLEM DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ ' başlıklı tez çalışmam için , tez danışmanım Yard.Doç.Dr Fatma Yaşar Ekici vasıtasıyla haberdar olduğum ve ICSSER konferansında sunduğunuz 'Uluslararası Kişilik Envanterini ' geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasıyla ilgili ölçeğinizi tezimde (kaynak belirtmek koşuluyla ) kullanmama izin verir misiniz? İzin verdiğiniz takdirde ölçek ve puanlamasına ilişkin ayrıntılı bilgi verirseniz çok sevinirim. İlginiz için şimdiden teşekkür ederim.

İyi Çalışmalar.

### EK-3

#### Anaokulu Ve Anasınıfı Davranış Ölçeği (PKBS-2) Kullanım İzni Mail Yazışmaları

**Gönderen:** Saide Özbey <saideozbey@gmail.com>

**Gönderildi:** 1 Aralık 2016 Perşembe 22:50

**Kime:** gülsüm göger

**Konu:** Re: Anaokulu Ve Anasınıfı Davranış Ölçek İzni

Gülsüm Ölçeği kullanabilirsin. Ölçek 1 2 3 4 şeklinde puanlanıyor. Sosyal beceri ölçeğinde yüksek puan sosyal becerilerin iyi durumda olduğuna işaret ediyor. Problem davranış ölçeği puanlarının ise yüksek olması problemlili davranışların yüksek olduğuna işaret ediyor. Ölçeğin makalesi mesleki eğitim dergisi 2009 ocak sayısında yayınlandı. referans gösterirseniz sevinirim. Ölçeği ekli dosyada gönderiyorum. Kolaylıklar dilerim. Sonuçları paylaşırsanız sevinirim. Ölçeği tezinizin arkasında yayınlamamanızı rica ediyorum. Kolaylıklar dilerim..

1 Aralık 2016 11:53 tarihinde gülsüm göger <[gulsumgogerr@hotmail.com](mailto:gulsumgogerr@hotmail.com)> yazdı:  
Değerli Hocam Merhabalar ;

Ben Sabahattin Zaim Üniversitesi Psikolojik Danışmanlık Ve Rehberlik Bölümü Yüksek Lisans Öğrencisi Gülsüm Göger. Tez aşamasında 'EBEVEYNLERİN KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ İLE ÇOCUKLARININ SOSYAL BECERİ VE PROBLEM DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ ' başlıklı tez çalışmam için, 'Anaokulu Ve Anasınıfı Davranış Ölçeğinin' (PKBS-2) geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasıyla ilgili ölçeğinizi tezimde (kaynak belirtmek koşuluyla ) kullanmama izin verir misiniz? İzin verdiğiniz takdirde ölçek ve puanlamasına ilişkin ayrıntılı bilgi verirseniz çok sevinirim. İlginiz için şimdiden teşekkür ederim.

İyi Çalışmalar.

--

Doç.Dr.Saide ÖZBEY

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü

Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı



**EK-4**



**T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü**

Sayı : 59090411-44-E.3054640

08.03.2017

Konu: Anket Araştırma İzni

**İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ'NE  
(Sosyal Bilimler Enstitüsü)**

- İlgi: a) 12.01.2017 tarih ve 21 sayılı yazınız.  
b) Valilik Makamının 08.03.2017 tarih ve 3035311 sayılı oluru.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Gülsüm GÖGER'in "**Ebeveynlerin Kişilik Özellikleri ile Çocukların Sosyal Beceri ve Problem Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**" konulu tezi hakkındaki ilgi (a) yazınız ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

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

Harun TÜYSÜZ  
Müdür a.  
Müdür Yardımcısı

EK:1- Valilik Onayı  
2- Ölçekler

İl Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.  
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul  
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

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

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden e36b-8912-33e9-b207-522d kodu ile teyit edilebilir.