

**KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI**

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRENCİLERİNİN BENLİK ALGILARININ VE
SOSYAL UYUMLARININ BAZI DEĞİŞKENLERE GÖRE
İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Zerrin YORULMAZ

**TRABZON
Ağustos, 2017**

**KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI**

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRENCİLERİNİN BENLİK ALGILARININ VE
SOSYAL UYUMLARININ BAZI DEĞİŞKENLERE GÖRE
İNCELENMESİ**

Zerrin YORULMAZ

**Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nce Yüksek Lisans
Unvanı Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.**

**Tezin Danışmanı
Doç. Dr. Vesile OKTAN**

**TRABZON
Ağustos, 2017**

KTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

**Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında YÜKSEK
LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir. 23/08/2017**

Tez Danışmanı : Doç. Dr. Vesile OKTAN

Üye : Prof. Dr. Mustafa ŞAHİN

Üye : Yrd. Doç. Dr. Serkan Volkan SARI

Onay

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

**Prof. Dr. Nevzat YİĞİT
Enstitü Müdür V.**

BİLDİRİM

Tezimin içerdiği yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi KTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsünden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ediyorum.

Zerrin YORULMAZ

23/08/2017

ÖN SÖZ

Çocuk demek yarınlar demektir. Onlar geleceğimiz, umutlarımız ve dünyanın asıl sahipleridir. Küçük bir fidan bile türlü emek ve sabır ile büyüüp koca bir ağaç haline dönüşüyorsa; bizler de geleceğimizi emanet edeceğimiz çocuklarımızı yetiştirirken her türlü gelişimlerini göz önünde bulundurup, mutlu çocuklar, dolayısıyla da mutlu nesiller yetiştirme gayreti içinde olmalıyız. Çocukların kişiliklerinin temellerinin atıldığı okul öncesi dönemde benlik algıları ne kadar yüksek tutulabilirse, özgüveni yüksek ve sosyal uyum becerilerine sahip bireyler olarak yaşamdaki yerlerini alacaklardır. Bu çalışmada okul öncesi çocuklarının benlik algıları ve sosyal uyumları arasındaki ilişkileri araştırılmıştır. Benlik algısı yüksek, kendinin farkında olan ve kendini kabul eden bireylerin toplum içinde kendilerine daha kolay yer bulabilecekleri, toplumsal normlara daha kolay adapte olacakları ve dolayısıyla da toplumsal becerilerde daha başarılı olacakları söylenebilir.

Tez çalışmamın planlanmasında ve yürütülmesinde her türlü akademik desteği sağlayan, bana akademik bir bakış kazandıran, her zaman ilgisini ve desteğini hissettiğim, saygıdeğer danışmanım Doç. Dr. Vesile OKTAN'a, tez jürimde bulunan, akademik bilgilerini ve deneyimlerini paylaşarak, değerli görüş ve önerileriyle tezime katkı sunan saygıdeğer hocalarım Prof. Dr. Mustafa ŞAHİN ve Yrd. Doç. Dr. Serkan Volkan SARI'ya,

Yüksek lisans eğitimimde Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanıyla ilgili bilgiler edinmemi sağlayan Karadeniz Teknik Üniversitesi PDR bölümündeki tüm hocalarıma,

Hayatımın her anında maddi-manevi desteğini esirgemeyen, sevgisini hep hissettiğim canım annem Nurçin KARAKUZU'ya, hayatımda tanıdığım ilk ve en özel eğitimci, bizlerin iyi bir geleceğe sahip olması için her türlü fedakârlığı yapan, şu an göremesem de varlığını her an yanımda hissettiğim canım babam rahmetli Adil KARAKUZU'ya sonsuz teşekkür ederim.

Bu çalışmayı kendisini tanıdığım günden beri elimi hiç bırakmayan, hayatımın her anında olduğu gibi lisansüstü eğitimimde de bana olan inancını her fırsatta dile getirip süreç içinde zorlandığım anlarda beni güdüleyen, sabır ve anlayışla her zaman yanımda olup, yoğun çalışma tempomu benimle paylaşan, en büyük dayanağım, değerli eşim Emrah YORULMAZ'a ve hayatıma anlam katan biricik oğlum Rüzgar'a ithaf ediyorum.

Ağustos, 2017
Zerrin YORULMAZ

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ.....	iv
İÇİNDEKİLER.....	v
ÖZET	x
ABSTRACT	xii
TABLolar LİSTESİ.....	xiv
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xvi
1. GİRİŞ.....	1
1. 1. Araştırmanın Amacı.....	3
1. 2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi.....	3
1. 3. Araştırmanın Sınırlılıkları	4
1. 4. Araştırmanın Varsayımları	5
1. 5. Tanımlar	5
2. LİTERATÜR TARAMASI.....	6
2. 1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi	6
2. 1. 1. Okul Öncesi Dönemde Gelişim	6
2. 1. 1. 1. Okul Öncesi Dönemde Motor Gelişim.....	7
2. 1. 1. 2. Okul Öncesi Dönemde Bilişsel Gelişim.....	8
2. 1. 1. 3. Okul Öncesi Dönemde Dil Gelişimi.....	9
2. 1. 1. 4. Okul Öncesi Dönemde Özbakım Becerisinin Gelişimi.....	9
2. 1. 1. 5. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Ve Duygusal Gelişim	9
2. 1. 1. 6. Okul Öncesi Dönemde Kişilik Gelişimi	10
2. 1. 2. Benlik ve Benlik Saygısı (Özsaygı)	12
2. 1. 2. 1. Öz Saygıyı Etkileyen Etmenler	14
2. 1. 2. 2. Benlik Kavramı İle İlgili Temel Kuramlar	17
2. 1. 2. 2. 1. William James ve Benlik Kavramı'nın Psikolojiye Konu Oluşu.....	17
2. 1. 2. 2. 2. Charles Horton Cooley ve Ayna Benlik Kuramı	18
2. 1. 2. 2. 3. George Herbert Mead ve Toplumsal Benlik Kuramı	19
2. 1. 2. 2. 4. Sigmund Freud ve Psikanalitik Kuram.....	19
2. 1. 2. 2. 4. 1. Alfred Adler ve Bireysel Psikoloji	20

2. 1. 2. 2. 4. 2. Carl Gustav Jung ve Analitik Psikoloji.....	21
2. 1. 2. 2. 4. 3. Erik Homburger Erikson ve İnsanın Sekiz Çağı	21
2. 1. 2. 2. 4. 4. Harry Stack Sullivan ve Kişilerarası İlişkiler.....	22
2. 1. 2. 2. 5. Hümanistik Psikolojinin Benlik Kavramına Yaklaşımı	22
2. 1. 2. 2. 5. 1. Carl Rogers ve Fenomenolojik Benlik Kuramı	23
2. 1. 2. 2. 5. 2. Abraham H. Maslow ve Kendini Gerçekleştirme Kuramı.....	23
2. 1. 2. 2. 6. Öğrenme Kuramlarının Benlik Kavramına Yaklaşımı.....	24
2. 1. 2. 2. 6. 1. Burrhus F. Skinner	24
2. 1. 2. 2. 6. 2. Albert Bandura.....	24
2. 1. 2. 3. Benlik Algısı İle İlgili Çalışmalar	25
2. 1. 2. 3. 1. Yurt Dışında Yapılmış İlgili Araştırmalar	25
2. 1. 2. 3. 2. Yurtiçinde Yapılmış İlgili Araştırmalar	26
2. 1. 3. Sosyal Uyum.....	27
2. 1. 3. 1. Sosyal Uyumu Etkileyen Faktörler	28
2. 1. 3. 1. 1. Anne-Baba İlişkileri	28
2. 1. 3. 1. 2. Kardeş İlişkileri.....	31
2. 1. 3. 1. 3. Akranlar ve Arkadaşlık İlişkileri.....	32
2. 1. 3. 1. 4. Sosyo-Ekonomik Düzey	34
2. 1. 3. 1. 5. Okul	36
2. 1. 3. 1. 6. Öğretmen.....	38
2. 1. 3. 2. Sosyal Uyum İle İlgili Temel Kuramlar	39
2. 1. 3. 2. 1. Psikodinamik Kuram	40
2. 1. 3. 2. 2. Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı	42
2. 1. 3. 2. 3. Sosyo-Kültürel Gelişim Kuramı	43
2. 1. 3. 2. 4. Zihinsel Gelişim Kuramı	44
2. 1. 3. 3. Sosyal Uyum İle İlgili Çalışmalar.....	44
2. 1. 3. 3. 1. Yurt Dışında Yapılmış İlgili Araştırmalar	45
2. 1. 3. 3. 2. Yurt İçinde Yapılmış İlgili Araştırmalar.....	45
2. 2. Literatür Taramasının Sonucu	47
3. YÖNTEM	48
3. 1. Araştırmanın Modeli	48
3. 2. Araştırma Grubu.....	48
3. 3. Veri Toplama Araçları.....	51
3. 3. 1. Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi (DBAT)	52

3. 3. 2. 60–72 Aylık Çocuklar İçin Marmara Sosyal-Duygusal Uyum Ölçeği (MASDU)	53
3. 3. 3. Demografik Bilgiler Formu	54
3. 4. Verilerin Toplanması.....	54
3. 5. Verilerin İstatistiksel Analizi	54
4. BULGULAR.....	56
4. 1. Benlik Algısı ve Marmara Sosyal-Duygusal Uyum Ölçeğine Ait İç Tutarlılık Katsayıları'nın İncelenmesi	56
4. 2. 5 Yaş Çocuklarının Benlik Algısı, Öz Saygı ve Öz Yeterlilik Düzeylerinin Bazı Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi	57
4. 2. 1. 5 Yaş Çocuklarının Benlik Algısı Düzeylerinin Bazı Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Bulgular.....	57
4. 2. 2. 5 Yaş Çocuklarının Öz Saygı Düzeylerinin Bazı Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Bulgular.....	58
4. 2. 3. 5 Yaş Çocuklarının Öz Yeterlilik Düzeylerinin Bazı Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Bulgular.....	60
4. 3. 5 Yaş Çocuklarının Sosyal Uyumlarının (Sosyal Yaşamın Gereklere Uygun Davranma, Sosyal Duruma Uygun Tepki Verme, Akranlarla Etkileşim, Sosyal Çevreye Pozitif Yaklaşma) Bazı Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Bulgular	62
4. 3. 1. 5 Yaş Çocuklarının Sosyal Uyumlarının Bazı Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Bulgular.....	62
4. 3. 2. 5 Yaş Çocuklarının Sosyal Yaşamın Gereklere Uygun Davranma Davranışlarının Bazı Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Bulgular	64
4. 3. 3. 5 Yaş Çocuklarının Sosyal Duruma Uygun Tepki Verme Davranışlarının Bazı Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Bulgular	66
4. 3. 4. 5 Yaş Çocuklarının Akranlarla Etkileşim Durumlarının Bazı Sosyo- Demografik Değişkenlere Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Bulgular	67
4. 3. 5. 5 Yaş Çocuklarının Sosyal Çevreye Pozitif Yaklaşma Durumlarının Bazı Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Bulgular	69

4. 4. 5 Yaş Çocuklarının Benlik Algısı ve Sosyal Uyumları ile MASDU Alt Ölçekleri için Genelleştirilmiş Tahmin Denklemi Bulguları	70
---	----

5. TARTIŞMA 72

5. 1. Demoulin Benlik Algısı Ölçeği ve Marmara Sosyal-Duygusal Uyum Ölçeğine Ait İç Tutarlılık Katsayıları'nın Tartışılması	72
5. 2. 5 Yaş Çocuklarının Benlik Algısı, Öz Saygı ve Öz Yeterlilik Düzeylerinin Bazı Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre Tartışılması	73
5. 2. 1. 5 Yaş Çocuklarının Benlik Algısı Düzeylerinin Bazı Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Bulguların Tartışılması.....	73
5. 2. 2. 5 Yaş Çocuklarının Öz Saygı Düzeylerinin Bazı Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Bulguların Tartışılması.....	74
5. 2. 3. 5 Yaş Çocuklarının Öz Yeterlilik Düzeylerinin Bazı Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Bulguların Tartışılması.....	75
5. 3. 5 Yaş Çocuklarının Sosyal Uyumlarının (Sosyal Yaşamın Gereklerine Uygun Davranma, Sosyal Duruma Uygun Tepki Verme, Akranlarla Etkileşim, Sosyal Çevreye Pozitif Yaklaşma) Bazı Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Bulguların Tartışılması	78
5. 3. 1. 5 Yaş Çocuklarının Sosyal Uyumlarının Bazı Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Bulguların Tartışılması	78
5. 3. 2. 5 Yaş Çocuklarının Sosyal Yaşamın Gereklerine Uygun Davranma Davranışlarının Bazı Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Bulguların Tartışılması	81
5. 3. 3. 5 Yaş Çocuklarının Sosyal Duruma Uygun Tepki Verme Davranışlarının Bazı Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Bulguların Tartışılması	83
5. 3. 4. 5 Yaş Çocuklarının Akranlarla Etkileşim Durumlarının Bazı Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Bulguların Tartışılması	84
5. 3. 5. 5 Yaş Çocuklarının Sosyal Çevreye Pozitif Yaklaşma Durumlarının Bazı Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Bulguların Tartışılması	85

5. 4. 5 Yaş Çocuklarının Benlik Algısı ve Sosyal Uyumları ile MASDU Alt Ölçekleri Arasındaki İlişkilerle İlgili Bulgularının Tartışılması	85
5. 4. 1. Tablo 20'deki Benlik Algısı için Genelleştirilmiş Tahmin Denklemi Bulgularının Tartışılması	85
5. 4. 2. Tablo 21'deki Benlik Algısının MASDU Alt Ölçekleri için Genelleştirilmiş Tahmin Denklemi Bulgularının Tartışılması.....	86
6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	87
6. 1. Sonuçlar	87
6. 2. Öneriler	88
7. KAYNAKLAR	90
8. EKLER	103
9. ÖZ GEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ.....	110

ÖZET

Okul Öncesi Öğrencilerinin Benlik Algılarının Ve Sosyal Uyumlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi

Bu araştırma, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların benlik algıları ve sosyal uyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada aynı zamanda beş yaş grubu çocukların benlik algısı ve sosyal uyum düzeylerinin bazı demografik değişkenler (çocukların cinsiyeti, anne-baba eğitim durumu, annenin çalışma durumu, ailenin sosyo-ekonomik durumu, kardeşin olup olmaması, doğum sırası, çocukların okulöncesi kuruma devam süresi ve okul öncesi kuruma başlamadan önce çocuğa bakım veren kişiler) açısından farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi de amaçlanmıştır.

Bu araştırma, iki ya da daha çok değişkenin birbirleriyle olan ilişkilerini belirlemek üzere oluşturulan ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma grubunu, Altınordu/Ordu da ikamet eden ve okul öncesi kurumlarında eğitime devam eden 5 yaş grubu 97 kız, 103 erkek toplam 200 çocuk oluşturmaktadır. Bu araştırmada veri toplama aracı olarak okul öncesi dönem çocukları için geliştirilmiş Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Testi (DBAT) ve çocukların sosyal-duygusal uyumlarını ölçmek amacı ile Önder ve diğerlerinin (2004) geliştirdiği "Marmara Sosyal-Duygusal Uyum Ölçeği"nin Işık, B. tarafından (2006) okul öncesi dönem çocukları için uyarlanan formu ve araştırmacı tarafından oluşturulan demografik bilgi formu kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde çocukların kendilerine yöneltilen ölçek maddelerine verdikleri cevaplara ait güvenilirlik çalışması için toplanan veriler üzerinden Cronbach's alfa iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. Bunun yanında araştırmada kullanılan Benlik Algısı ile Marmara Sosyal-Duygusal Uyum Ölçeği'nden ve her bir alt boyuttan alınan puanlara uygulanan Kolmogrov-Smirnov ($n \geq 50$ için) ve Shapiro Wilk ($n < 50$ için) test sonuçlarına göre hata terimlerinin normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Dolayısı ile cinsiyet ve annenin çalışma durumu açısından ölçeklerden ve alt boyutlardan alınan toplam puanlar arasındaki farklılıklar Mann-Whitney U testi ile, anne ve babanın eğitim durumu, gelir düzeyi vb diğer tüm sosyo-demografik özellikler açısından farklılıklar ise Kruskal Wallis H testi ile ortaya konulmuştur. Benlik algısı ile Marmara Sosyal-Duygusal Uyum Ölçeği'nden ve alt boyutlarından alınan toplam puanlar arasındaki ilişkinin denklemini tahmin etmek için de Genelleştirilmiş Tahmin Denklemleri tekniğine dayalı Regresyon analizi kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda, okul öncesi çocuklarının benlik algılarının bazı sosyo-demografik özelliklerine dayalı farklılıklarına ilişkin yapılan Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H Testi sonuçlarına göre baba eğitim durumunun istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği gözlenmiştir. Babası okur-yazar olmayan çocukların benlik algılarının en düşük seviyede olduğu belirlenmiştir. Çocukların öz saygı düzeylerinin ise bazı sosyo-demografik özelliklerine dayalı farklılıklarına ilişkin yapılan Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H Testi sonuçlarına göre cinsiyet ve baba eğitim durumunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir. Kız çocuklarının erkek çocuklara göre öz saygılarının daha yüksek olduğu, babası okur-yazar olmayan ile lisansüstü eğitime sahip olan çocukların ise öz saygı düzeyinin en düşük seviyede olduğu belirlenmiş olup, öz yeterlilik düzeylerinde ise incelenen sosyo-demografik özellikler açısından anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Çocukların sosyal uyumları ile çeşitli demografik özellikleri incelendiğinde; ailenin gelir durumu ve okul öncesi kurumunda eğitim süresinin çocukların sosyal-duygusal uyumlarını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmaya katılan çocuklardan ailenin geliri 2501 TL ve üzeri olan çocuklar ile okul öncesi kuruma devam süresi bakımından üç ve daha fazla yıl devam eden çocukların Sosyal-Duygusal Uyum Ölçeği puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Çocukların benlik algıları ile sosyal uyumları arasındaki ilişki incelendiğinde ise bu iki değişken arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Bulgular literatürlere dayanılarak tartışılmış ve ortaya çıkan sonuçlar doğrultusunda benlik algısının ve sosyal uyumun aile sevgisiyle birlikte iyi bir eğitimin ürünü olması ve kişiliğin oluştuğu çağlarda geliştirilebileceği düşüncesi, okul öncesi eğitim müfredatında öğrencilerin benlik algıları ile sosyal uyum ve becerilerini artıracak eğitim programlarının hazırlanması, bu konuyla alakalı etkinliklerin artırılması; okul öncesi kurumlarda verilecek aile eğitim seminerleriyle anne-babaların, çocukların benlik algıları ve sosyal uyumlarının gelişimi ve bunları etkileyen faktörlerle ilgili bilgilendirilmesine ilişkin deneysel çalışmalar yapılabileceği yönünde öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Çocukta Gelişim, Benlik Algısı, Öz Saygı, Öz Yeterlilik, Sosyal Uyum.

ABSTRACT

Investigation of Pre-School Students' Self-Perception and Social Adaptation According to Some Varieties

This research is made to investigate the relationship between self-perception and social adaptation of the children who continue to pre-school education institutions. In this research, it is also aimed to investigate whether the self-perception and social adaptation levels of the 5 year-old children differentiate or not according to demographic varieties (gender of the children, parents' education level, mother's working circumstances, socio-economical position of the family, having siblings or not, birth sequence, duration of pre-school education, people who look after children before pre-school education).

This research is made by related type surveillance which is formed to determine the relationship between two or more varieties with each other. The research group is formed by 5 year-old children; 97 girls and 103 boys who live in Altınordu/ORDU and continue to pre-school education institutions. In this research Demoulin Self Perception Test for Children (DSPT), the adapted form by Işık B. (2006) for pre-school students of "Marmara Social-Emotional Adaptation Measure" developed by Önder and Others (2004) and demographic information form by the researcher are used as data collecting vehicles. For analyzing the gathered data, Cronbach's Alpha Interior Consistency coefficient is calculated for the study of reliability according to the answers given by the children to the questions. Besides, according to the test results of Kolmogrov-Smirnov ($n \geq 50$) and Shapiro Wilk ($n < 50$) which are practiced into the points taken from Self-Perception and Marmara Social-Emotional Adaptation Measure and their each sub-level, it is determined that the term error doesn't show a normal distribution. The differences between the total points gathered from the scales and sub-dimensions according to gender and mother's working circumstances are measured by Mann-Whitney U Test; differences between all other socio- demographic qualities such as parents' education level, income level and etc. are measured by Kruskal Wallis H Test. Regretion Analysis which depends on Generalised Estimate Equation is used to estimate the equation of the relationship between the total points of Self-perception gathered by Marmara Social-Emotional Adaptation Measure and its sub-dimensions.

In conclusion of the research, according to Mann Whitney U and Kruskal Wallis H Test which are made about the differences of Self-perception of Preschool children, it is

investigated that Self-perception is differentiated statistically according to father's education level. It is determined that children whose fathers are illiterate have the lowest level of self-perception. As the result of Mann Whitney U and Kruskal Wallis H Test made according to the differences of self-perception levels of children in some socio-demographic varieties; gender and father's education level shows meaningful differences statistically. It is also determined that girls have higher self-respect level than boys, children of illiterate or postgraduate educated fathers have the lowest level of self-respect; however it isn't determined a meaningful difference in children's self sufficiency level according to investigated socio-demographic qualities. When children's social adaptation and various demographic qualities are investigated; it is concluded that the income level of the family and the duration of pre-school education effect children's social-emotional adaptation. It is found that children whose family income is 2501 TL and higher and who have 3 or more years pre-school education have higher points in Social-Emotional Adaptation Measure. When the relationship between children's self-perception and social adaptation is investigated, there couldn't be found any meaningful relationship.

Findings were discussed according to the literature and suggestions were made such as; the thought that self-perception and social adaptation should be the outcome of a good education and family love and could be improved during character developing ages of the children; preparing educational programmes in pre-school education curriculum which can increase children's self-perception with social adaptations and abilities, increasing the activities related to this subject; experimental studies can be made for informing families by family education seminars made at Preschool Institutions about development of parents' and children's self-perception and social adaptation and about factors which effect this development.

Keywords: Development of Pre-school Children, Self-Perception, Self-Respect, Self-Sufficiency, Social Adaptation.

TABLolar LİSTESİ

<u>Tablo No</u>	<u>Tablo Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1.	Freud ve Erikson'un Gelişim Dönemleri (Krizleri) ve Sonuçları	41
2.	Araştırma Grubunu Oluşturan 5 Yaş Çocuklarının Cinsiyete Göre Dağılımları	48
3.	Araştırma Grubunu Oluşturan 5 Yaş Çocuklarının Annelerinin Eğitim Durumuna Göre Dağılımları	49
4.	Araştırma Grubunu Oluşturan 5 Yaş Çocuklarının Babalarının Eğitim Durumuna Göre Dağılımları	49
5.	Araştırma Grubunu Oluşturan 5 Yaş Çocuklarının Annelerinin Çalışma Durumuna Göre Dağılımları	49
6.	Araştırma Grubunu Oluşturan 5 Yaş Çocuklarının Ailelerinin Sosyo-Ekonomik Durumuna Göre Dağılımları	50
7.	Araştırma Grubunu Oluşturan 5 Yaş Çocuklarının Kardeşlerinin Olup Olmamasına Göre Dağılımları	50
8.	Araştırma Grubunu Oluşturan 5 Yaş Çocuklarının Doğum Sıralarına Göre Dağılımları	50
9.	Araştırma Grubunu Oluşturan 5 Yaş Çocuklarının Okul Öncesi Kuruma Devam Ettikleri Süreye Göre Dağılımları	51
10.	Araştırma Grubunu Oluşturan 5 Yaş Çocuklarının Okul Öncesi Kuruma Başlamadan Önce Onlara Bakım Veren Kişiye Göre Dağılımları	51
11.	Benlik Algısı ve Marmara Sosyal-Duygusal Uyum Ölçeğine Ait İç Tutarlılık Katsayıları	56
12.	Okul Öncesi Çocuklarının Benlik Algılarının Bazı Sosyo-Demografik Özelliklerine Dayalı Farklılıklarına İlişkin Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	57
13.	Okul Öncesi Çocuklarının Öz Saygılarının Bazı Sosyo-Demografik Özelliklerine Dayalı Farklılıklarına İlişkin Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	59
14.	Okul Öncesi Çocuklarının Öz Yeterliliklerinin Bazı Sosyo-Demografik Özelliklerine Dayalı Farklılıklarına İlişkin Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	61

15.	Okul Öncesi Çocuklarının Sosyal Uyumlarının Bazı Sosyo-Demografik Özelliklerine Dayalı Farklılıklarına İlişkin Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	62
16.	Sosyal Yaşamın Gereklerine Uygun Davranma Durumlarının Bazı Sosyo-Demografik Özelliklerine Dayalı Farklılıklarına İlişkin Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	64
17.	Sosyal Duruma Uygun Tepki Verme Durumlarının Bazı Sosyo-Demografik Özelliklerine Dayalı Farklılıklarına İlişkin Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	66
18.	Akranlarla Etkileşim Durumlarının Bazı Sosyo-Demografik Özelliklerine Dayalı Farklılıklarına İlişkin Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	68
19.	Sosyal Çevreye Pozitif Yaklaşma Durumlarının Bazı Sosyo-Demografik Özelliklerine Dayalı Farklılıklarına İlişkin Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	69
20.	Benlik Algısı için Genelleştirilmiş Tahmin Denklemi	71
21.	Benlik Algısının MASDU Alt Ölçekleri için Genelleştirilmiş Tahmin Denklemi Bulguları.....	71

KISALTMALAR LİSTESİ

- DBAT** : Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi
MASDU : Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği



1. GİRİŞ

Kişilik gelişiminde erken çocukluk döneminin önemi, bugüne kadar yapılan çok sayıda araştırma ile ortaya konulmuştur. Bu dönemde çocuğun gelişimine etki eden pek çok faktör vardır ve bu faktörlerin, çocuğun kişiliğini ne şekilde etkilediğinin araştırılması, gelişim sürecini anlamak açısından büyük önem taşımaktadır.

Çocuğun, psiko-sosyal alanda kişilik gelişiminin önemli bir parçası da benlik algısının gelişimidir. Benlik, kendi kişiliğimize ait fikirlerimiz, görüş ve düşünüş tarzımızdan ortaya çıkar. Benlik, kişiliğin özel tarafı olarak adlandırılabilir (Baymur, 1994). Ben kavramı, olumlu değerler taşıdığı zaman olumlu, olumsuz değerler taşıdığı zaman ise olumsuz kabul edilir. Olumlu benlik kavramı, insanın içinde yer alan bir filtre gibi her çeşit algılamayı içine alarak bireyin geçmiş tecrübelerine göre, burada bir anlam verilir. Eğer bu anlam, olumsuz ise sıkıntıyla, beğenmeme şeklinde kaydedilir; olumlu ise sevinerek gülererek kaydedilir (Işıkol Özge, 2013). Çocuklar dünyaya geldiğinde benlik kavramına sahip değildir. Çocukluğun ilk dönemlerinde yerleşen benlik saygısı, ergenlik ve yetişkinlik dönemlerinde de sürer; bu sürekliliğin kişide, aile içinde ve toplumda geniş ölçüde etkisi vardır. Benlik saygısı, yaşamın ilk yıllarında edinilen deneyimlere ve bireyin değer verdiği kişilerin üzerinde bıraktığı etkilere bağlıdır. Çocuk, etrafındakilerle ilişkileri neticesinde olumlu ya da olumsuz fikirler geliştirir, bu durum da benliğine yansır (Kuzgun, 2002; Plumber, 2011). Olumlu benlik kavramının yüksek olduğu kabul edilen çocukların kendilerini yeterli ve zeki buldukları ve bu kanaate de geçmişten getirdikleri tecrübe birikimleriyle vardıkları görülmüştür (Işıkol Özge, 2013).

Lewin (1951)'e göre hayat bir görüntü, benlik saygısı da kişinin ortaya koyduğu gösteriştikten duyduğu memnun olma derecesidir (aktaran: Temel ve Aksoy, 2001: 22). Birey rolünü tasvip ettiği sürece benlik saygısı yükselmektedir ve mutlu bir biçimde yaşamına devam etmektedir. Rolünü tasvip etmediğinde ise benlik saygısı düşerek farklı yaşam tarzlarına geçiş yapabilmektedir. Ancak asıl benliğine aşırı uzak bir düşünce yaşantısında, birey kendi iç dünyasında ve toplumsal uyumunda olumsuzluklar olabilir. Özellikle çocukluk evresinde toplum içerisinde var olma çabasına giren çocuk, kendini beğenmezlik neticesinde benliğini yetersiz bularak, toplum içerisinde çekingen ya da tepkisel tutumlar da bulunabilir. Sağlıklı sosyal ilişkiler geliştirememesi, kendine karşı olumsuz bir tavır takınması, kendi yeteneklerini ortaya koyamaması onun ileriki yıllarda başarılı ve mutlu bir hayat sürmesini olumsuz yönde etkileyebilir (Ayvalı, 2012).

Benlik kavramı, ana-baba-kardeş ve yaşlılarla olan ilişkilerden, sosyal çevrede olan insanların olumlu ve olumsuz tepkilerinden, okul ile ilgili yaşantılardan, başarı ve

başarısızlıklardan etkilenmektedir. Bu nedenle benlik kavramı bireyin tüm gelişiminde önemli bir yere sahiptir (Aral, Baran, Bulut ve Çimen, 2001). Sağlıklı benlik algısı olan çocuklar kendilerini kabul ederler. Başkalarını kabul etme ve başkalarının kendilerini kabul ettiğini algılama konusunda daha yeterlidirler. Kendilerini bağımsız, güvende, değer verilen ve sevilen kişiler olarak hissederler, çünkü başkaları tarafından ilgi gördüklerini ve değer verildiklerini hissederler (Demoulin, 1997'den aktaran: Kuru Turaşlı, 2006: 4). Bireyin benlik saygısı yüksek ise bulunduğu ortama uyum sağlaması daha kolay olabilir (Güçray, 1989). Çevresiyle olan ilişkilerin gelişiminde, bireyin kendine inancı ve bağımsız olarak yapılan becerilerinin (Yıldızbaş, 2007) ve benlik saygısının etkisi yüksektir.

Öğrenmelerin daha kolay ve kalıcı olduğu erken çocukluk dönemi, benlik kavramının geliştirilmesinin yanında, sosyal becerilerin de kazandırılması gereken etkili bir dönemdir. Bu dönem sosyalleşmenin en hassas ve kritik dönemidir. Sosyal gelişim, toplum içindeki her bireyin kendi potansiyellerine erişebilmesi için gerekli olan süreçleri ifade eden bir kavramdır (Government of New Brunswick, 2008) ve çocukluk döneminde sosyal becerilerin geliştirilmesinde başta aile olmak üzere, okul ve çevre oldukça etkili faktörlerdir. Yaşamın ilerleyen yıllarına olumlu etkileri düşünüldüğünde sosyal beceri eğitiminin çocukluk döneminde kazandırılmasının önemi daha iyi anlaşılmaktadır. Çocuklar birçok sosyal beceriyi bu dönemde kazanırlar. Bu dönemde anadil ve ait olunan kültürün temel değerleri öğrenilmeye başlanır ve çocuğun karakteri önemli ölçüde biçimlenir (O'Neil, 2011'den aktaran: Akbaş, 2016: 8). Dünyaya gelen her birey için çocukluk dönemi iyi bir şekilde değerlendirilmeli ve bu dönemde çocukların sahip olmaları gereken birçok sosyal beceri öğretilmelidir. Toplumun başarısı, her bireyin ayrı ayrı sosyal açıdan gelişmişliği ile bağlantılıdır.

Uyum sağlamak insanın yaşamsal amaçlarından biridir (Öksüz, 2005). Sosyal bir varlık olan birey yaşamı boyunca çevresiyle çeşitli ilişkiler kurar ve bunları sürdürebilmek için içinde bulunduğu topluma uyum sağlar. Sosyal gelişim, bu uyumu sağlayabilmek için gerekli olan kültürel birikimi, davranış biçimlerini, değer yargılarını ve ilkeleri edinme sürecidir (Ersanlı, 2005). Bu süreçte birey kendi kişilik özellikleri ve beklentileriyle toplumun istek ve beklentileri arasında denge kurmaya çalışır.

Topluma uyum sağlamak ve toplum tarafından kabul görmek için, sosyal hayatın kurallarını öğrenmek ve bu kuralara göre yaşamını düzenlemek gerekir. İnsanların ne tür davranışları hoş karşıladıkları ise deneyimler ve yapılan gözlemlerle öğrenilir (Cole ve Morgan, 2001). Çocukluk döneminde ise toplum tarafından onaylanma isteği sosyalleşme ile başlar. Sosyalleşen çocuğun kendi duygu, düşünce ve deneyimlerini değerlendirmede başarısı artar, kendini tanıyarak, değerli olduğunu öğrenmektedir. Benlik kavramı gelişim gösterdiğinde bu değerlendirme kendiliğinden devam etmektedir. Böylece birey kendi

özelliklerinde, duygularında, davranışlarında ve ilişkilerinde genel bir düşünce yapısına sahiptir (Geçtan, 1993). Bireyin benliğine duyduğu saygıyı var olan düşüncesinden aldığı söylenebilir.

Yapılan literatür çalışmasında, yurtdışında benlik kavramı ve sosyal uyumu farklı değişkenler açısından ele alan bir çok çalışmanın yapıldığı; ancak Türkiye’de özellikle okul öncesi dönem öğrencileri üzerinde benlik algısı ve sosyal uyumu bir arada ele alan yeterli çalışmanın olmadığı bir kez daha ortaya konmuştur. Dolayısıyla bu çalışmada, okul öncesi öğrencilerinin benlik algılarını ve sosyal uyumlarını yordamada bazı değişkenlerin rolünü yordamak ve benlik algısıyla sosyal uyum arasındaki ilişkiyi araştırmak amaçlanmıştır. Bu araştırmanın, okul öncesi öğrencilerinin benlik algıları ve sosyal uyumları ile ilgili Türkiye’de ve yurtdışında yapılmış olan çalışmalara önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1. 1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışma, okul öncesi kurumlarında eğitim gören 5 yaş grubundaki çocukların benlik algısı ve sosyal uyumlarının çeşitli değişkenlere (cinsiyete, annenin eğitim durumuna, babanın eğitim durumuna, annenin çalışma durumuna, ailenin sosyo-ekonomik durumuna, kardeş sayısına, doğum sırasına, okul öncesi eğitim alma sürelerine ve okul öncesi kurumdan önce çocuğa bakım veren kişiye) göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek; benlik algısıyla sosyal uyum arasındaki ilişkiyi araştırmak amacıyla yapılmıştır.

Araştırmanın belirtilen bu genel amacı çerçevesinde şu denenceler test edilmiştir:

1. Denence: Okul öncesi kurumlarında eğitim gören 5 yaş grubundaki çocukların benlik algısı ve sosyal uyumları ile çeşitli demografik değişkenler (cinsiyete, annenin eğitim durumuna, babanın eğitim durumuna, annenin çalışma durumuna, ailenin sosyo-ekonomik durumuna, kardeş sayısına, doğum sırasına, okul öncesi eğitim alma sürelerine ve okul öncesi kurumdan önce çocuğa bakım veren kişiye) arasında anlamlı farklılıklar vardır.

2. Denence: Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5 yaş çocuklarının benlik algıları ile sosyal uyumları arasında anlamlı bir ilişki vardır.

1. 2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi

Okul öncesi dönem, insanın hayatında belirli alışkanlıkların kazanıldığı önemli bir süreçtir. Farklı yaş gruplarındaki okul öncesi çağ çocukları için amaçlar incelendiğinde, vurgulanan ortak noktanın, çocuğun tüm alanlardaki gelişimi desteklenerek sağlıklı bir

birey olarak topluma kazandırılmasının öncelikli olduğu görülmektedir. Çocuklarda zihinsel gelişim ve büyümenin en hızlı olduğu dönem erken çocukluk dönemi olarak adlandırılan 0-6 yaş aralığını kapsayan okul öncesi yıllarıdır (Tuğrul ve Duran, 2003). Bu dönemde çocuğa verilen imkânlar ve yaşadığı çevre çocuğun gelişiminin ilerlemesinde önemli bir etkiye sahiptir. Çocuğun çevresiyle birlikte, çocuğa etki eden uyarıcılar, çocuğun bedensel ve bilişsel gelişimini etkilediği gibi benlik saygısının artmasında da çok önemlidir.

Çocuğun 0-6 yaş döneminde temel fiziksel ve psikolojik gereksinimin karşılanarak sağlıklı bir kişilik temeli oluşturulması, onun eğitim sürecinde etkin olması ve uyum sürecinde başarılı olması dengeli bir birey olarak yetişmesinin yolunu açar. Özellikle erken yaşta, öğretmen faaliyetlerinin etkisi ile çocukta özgüven, benlik saygısı, kendini kabul gibi kişilik özelliklerinin gelişmesinde yardımcı olması, çocuğun sosyal uyum becerilerini edinme ve geliştirme açısından da katkı sağlayarak, bu süreci belirleyici önemde etkilere sahip olması anlamını taşır. Bu nedenle sağlıklı bir kişilik gelişimine uygun ev ve okul ortamının yaratılması (Yeşilyaprak, 2000) ve bu ortam uyarıcılarıyla çocukların gelişiminin desteklenmesi büyük önem taşımaktadır.

Türkiye’de sosyal uyum ve beceriler, çocuğun gelişiminde ve eğitiminde sosyal uyum ve becerilerin yeri ve önemi, sosyal uyum ve beceri programları, sosyal uyum ve becerinin farklı eğitim kademelerinde öğrencilerin başarı düzeylerine etkileri gibi pek çok araştırma yapılmıştır. Çocuklarda benlik algısının okul öncesi dönemde belirlenmesi önemli olmasına rağmen, Türkiye’de benlik algısıyla ilgili yapılan çalışmaların büyük yaş gruplarına ya da meslek çalışanlarına yönelik olduğu görülmektedir. Yurt içindeki ve yurt dışındaki literatürlerde, okul öncesindeki öğrencilerin benlik algılarının sosyal uyum düzeyiyle ve cinsiyet, anne-baba eğitim durumu, annenin çalışma durumu, ailenin sosyo-ekonomik durumu, kardeşin olup olmaması, doğum sırası, okul öncesi kuruma devam edilen süre, okul öncesi kurumdan önce çocuğa bakım veren kişi gibi değişkenlerle ilişkisini inceleyen bir çalışma ile karşılaşılmamıştır. Yapılan bu çalışma literatürdeki eksikliği ortadan kaldırarak ailelere, öğretmenlere ve diğer araştırmacılara kaynak olma yönünden önemlidir.

1. 3. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu araştırma için toplanan veriler Ordu ili, merkez ilçesi Altınordu’da bulunan, farklı sosyo-ekonomik düzeyde ailelerin okul öncesinde eğitim gören 5 yaşındaki toplam 200 çocuk ile sınırlıdır.
2. Çocukların benlik algılarına ilişkin değerlendirmeler Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi’nden elde edilen veriler ile sınırlıdır.

3. Çocukların sosyal uyumlarına ilişkin değerlendirmeler Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği'nden elde edilen veriler ile sınırlıdır.
4. Araştırmaya katılan çocukların aileleriyle ilgili elde edilen demografik bilgiler okullardaki gelişim dosyalarındaki bilgiler ile sınırlıdır.

1. 4. Araştırmanın Varsayımları

1. Araştırmaya katılan okul öncesi kurumunda eğitim alan 5 yaşındaki çocuklara uygulanan ölçme araçlarının maddelerini içtenlikle yanıtladıkları varsayılmıştır.
2. Araştırmaya katılan çocukların aileleri ile ilgili demografik bilgilerin edinildiği okullardaki gelişim dosyalarındaki bilgilerin, doğru olduğu varsayılmıştır.

1. 5. Tanımlar

Bu araştırmada yer alan tanımlar aşağıdaki anlamlarda kullanılmıştır.

- ✓ *Benlik Kavramı*: Hayatı boyunca bireyin yaşadığı tüm deneyimler ile bunlara bağlı olarak bireyin kendi kendine geliştirdiği olumlu ve olumsuz düşüncelerin tamamıdır (Demoulin, 1999).
- ✓ *Öz saygı*: Öz saygı kişinin kendisini diğer insanlar içinde nerede olduğunu algılaması ve bu algılamalardan hoşnut olma durumudur (Demoulin, 1999) ve bireyin benliğini beğenme derecesidir (Kulaksızoğlu, 2000).
- ✓ *Öz yeterlilik*: Kuzgun (2000) öz yeterlilik inancını, bireyin kapasitesini, güdülerini, elde ettiği başarılarını ve öz kavramını oluşturan diğer unsurların bir birleşiminin sonucu olup, her davranışın başlayıp başlamamasında, başlayan bir davranışın ise sürdürülebilirliğinde belirleyici güç olarak tanımlamıştır.
- ✓ *Gerçek Benlik*: Bireyin kendisiyle ilgili gerçek düşünceleridir (Ooserwegel ve Oppenheimer, 1993'ten aktaran: Damarlı, 2006: 27).
- ✓ *İdeal Benlik*: Bireyin sahip olmak istediği, arzuladığı benliğidir (Özoğlu, 2007).
- ✓ *Toplumsallaşma*: Bireyin içinde bulunduğu toplumun kültürünü öğrenip kendi rolüne uygun davranışlar geliştirerek o toplumun bir parçası haline gelmesi sürecidir (Cole ve Morgan, 2001).
- ✓ *Sosyal Uyum*: Bireyin diğer insanlara uyum göstererek bir grubun içinde yer alması ve kendini tanıtabilmesidir (Watts, 1979).

2. LİTERATÜR TARAMASI

2. 1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi

Bu bölümde öncelikle okul öncesi dönem çocuklarının gelişimsel özellikleri, benlik algısı ve sosyal uyum ile ilgili kuramsal çerçeve incelenecektir.

2. 1. 1. Okul Öncesi Dönemde Gelişim

Eğitimin ilk kademesi olan, bireyin dünyaya geldiği andan itibaren temel eğitime başlama zamanına kadar geçen süreç okul öncesidir. Bu süreçte çocuğun psikomotor, bilişsel, fiziksel, dil ve sosyal gelişimi büyük oranda tamamlanmaktadır. Çocukların gelişim özelliklerini iyi bilerek, onların istedik davranışlara sahip olması sağlanmaktadır (Alisinanoğlu ve Kesicioğlu, 2010).

İlk yıllardaki gelişimin bilimsel önemini, ilk olarak Freud, kişilik uyumsuzluğu hakkında yaptığı çalışmalarında ortaya koymuştur. Freud, uyum bozukluğu gösteren birçok kişinin çocukluk yıllarında başarısız deneyimlere sahip olduklarını saptamıştır (Yavuzer, 2001). Erikson, çocuklar üzerinde doğumdan olgunluğa kadar süregelen klinik çalışmalarına dayanarak şunları söyler: “Çocukluk, insanı insanlığa başlatan ilk sahne, kendimize özgü yeti ve eksikleri yavaş, fakat açık bir şekilde geliştiren ve tamamlayan önemli bir ortamdır.” Oktay’a (2000) göre yaşamın en önemli yıllarını oluşturan okul öncesi dönemde 0-6 yaşlar arasında çocuklara kazandırılan davranışların bireyin hayatının geri kalan bölümünü şekillendirmede önemli rol oynamaktadır.

Doğum öncesi dönemden başlayarak fiziksel, zihinsel, duygusal, psikolojik ve sosyal yönden iyileşmesi, bireyin gelişimini gösterir (Senemoğlu, 2004). Gelişim süreci büyüme, olgunlaşma, kalıtım ve çevre etkileşimi neticesinde gerçekleşir (Selçuk, 2008). Bireyin gelişimini etkileyen bu faktörler onun yaşam doyumunu ve kalitesini belirlerken birey-toplum etkileşimindeki köprüleri de oluşturur (Selçuk, 2008; Senemoğlu, 2004).

Çocuk anne karnından itibaren sürekli bir gelişim içerisinde. Bugüne kadar yapılan bilimsel çalışmalar, her çocuğun değişik gelişme evresi geçirdikleri ve bu evrelerde ortak gelişim özellikleri ve davranış şekilleri gösterdiklerini ortaya koymaktadır (Ülgen ve Fidan, 1987). İnsanın nasıl büyüyerek gelişim gösterdiğini, gelişimin ne şekilde olduğunu açıklayabilmek için gelişim ile ilgili temel kavramların çoğu kez birbirinin yerine kullanılarak karıştırıldığı görülmektedir. Birbiriyle karıştırılan “büyüme” ve “gelişme” kelimeleri, gerçekte farklı kavramlar olup, birbirlerinin yerini alamaz. Yapısal artışı dile getiren “büyüme” fiziksel olarak gerçekleşen sayısal değişimleri içermektedir (boy, kilo

artışı gibi) (Aral, Baran, Bulut ve Çimen, 2000). Gelişme ise, bireyin doğum öncesinden başlayıp ölümüne kadar geçirdiği bedensel, zihinsel, duygusal, sosyal, ahlaki ve cinsiyet gelişimi bakımından geçirdiği tüm değişim ve gelişmelerdir. Gelişim, kalıtım ve çevrenin birlikte etkileşiminin sonucu oluşmaktadır (Başal, 2004).

0-6 yaşlar, gelişimin hızla ilerlediği, pek çok davranış ve alışkanlığın temelini atıldığı, sağlıklı fiziksel bir yapının, uyanık bir zekanın, iyi alışkanlıkların, arkadaş ilişkilerinin ve mutlu, güvenli bir yaşam anlayışının geliştirilebileceği bir dönemdir (Oğuzkan ve Oral, 1996). Okul öncesi çocukların gelişimi incelenirken genellikle motor, bilişsel, dil, özbakım, sosyal ve duygusal gelişim ile kişilik gelişimi alanları ele alınabilir.

2. 1. 1. 1. Okul Öncesi Dönemde Motor Gelişim

Merkezi sinir sistemi ve fiziki büyümenin gelişimi ile organizmanın isteme bağlı olarak hareket becerilerini kazanması motor gelişimdir. Bir başka deyişle, sahip olunan hareket becerilerini kazanmayı içeren ve doğumdan önceki dönemden itibaren yaşam boyunca devam edecek bir süreçtir (D.S. Özer ve K. Özer, 2000). Her çocuğun kas gelişiminde genel olarak üç kuraldan söz edilebilir. Bunlar aşağıdaki gibi sıralanabilir: (Aral ve diğerleri, 2000).

- Baştan ayağa doğrudur gelişim; ilk önce baş, sonra omuz ve kollar, en sonunda bacak ve ayaklar gelişim gösterir.
- Hareketler dıştan merkeze doğru olacak şekilde gelişim gösterir. Parmak hareketleri el hareketlerinden, bağımsız kol hareketleri beden ve omuz hareketlerinden sonra gelir.
- Motor gelişimi belirli bir sıra içerisinde. Çocuk ilk önce durur, emekler, yürür, daha sonra da koşar ve oturur.

Okul öncesi dönemdeki çocukların çoğu yaşamları boyunca olabilecekleri en üst düzeyde aktif ve hareketlidir. Çocuğun yaşamındaki bu etkinlikleri kaba motor beceriler ve ince motor beceriler olmak üzere iki grupta inceleyebiliriz (Santrock, 2011).

Kaba Motor Beceriler: Okul öncesi dönemdeki çocuk artık düzgün bir şekilde durabilmek ve hareket edebilmek için çaba göstermek zorunda değildir. Bu dönemde çocuklar, amaçlı olarak kendilerini taşıyıp, bacaklarını kendilerine güvenerek hareket ettirdikçe etrafta dolaşmak onlar için daha otomatik hale gelmektedir. 3 yaşındaki çocuklar geri-ileri koşma, zıplama ve atlama gibi basit hareketlerden hoşlanmaktadırlar. 15 cm sıçrayabileceklerini ve bir odayı baştan sona koşabileceklerini göstermekten gururlanırlar. 4 yaşında çocuklar hala buna benzer etkinliklerle eğleniyor olsa da daha maceracı hale gelirler. Atletik cesaretlerini parklardaki alçak tırmanma oyuncaklarıyla mücadele ederek

göstermeye çabalarlar. 5 yaşında çocuklar bir öncekinden daha da maceracı hale gelirler. Bu yaşta tehlikeli işlere kalkışmaktan çekinmeyip etrafta bulduğu nesnelere üzerine tırmanan bir çocuk görmek şaşırtıcı değildir. 5 yaşındaki çocuklar iyi koşarlar ve birbirleri ya da ana babalarıyla yarış yapmaktan hoşlanırlar (Santrock, 2011).

İnce Motor Beceriler: 3 yaşındaki çocuklar küçük objeleri baş ve işaret parmağı arasında kısa bir süre tutabiliyor olsalar da, ince motor becerilerde oldukça beceriksizdir. Oyuncak bloklarla uzun kuleler yapabilir, bu blokların yerlerini değiştirebilirler. Basit bir yapboz oyunu oynarken parçaları yerleştirmede oldukça özensizdirler. Çoğunlukla parçayı zorla yerleştirip üzerine kuvvetli bir şekilde vurma eğilimi gösterirler. 4 yaşına geldiğinde çocukların ince motor becerileri büyük ölçüde gelişmiş ve daha kusursuz hale gelmiştir. 5 yaşına geldiğinde ince motor becerileri daha da gelişmiştir. El, kol ve beden gözün önderliğinde hep beraber hareket eder (Santrock, 2011).

2. 1. 1. 2. Okul Öncesi Dönemde Bilişsel Gelişim

Zihinsel (Bilişsel) gelişim, bireyin kendisini, çevreyi, dünyayı, evreni algılama ve anlama becerisini kazanması sürecidir. Biliş, insanların anlama ve öğrenmeyle ilgili tüm yeteneklerinin ortak adıdır. Bilişsel gelişim, algılama, muhakeme yapma, problem çözme, akıl yürütme gibi zihinsel becerilerin gelişimini kapsar ve gelişme dönemleriyle yaşa bağlı olarak bireyin zihinsel yeteneklerinde önceleri artış, ilerleyen yaşlarda ise, yavaşlama görülür (İlgar ve Coşkun, 2006). Zihinsel gelişim alanında en etkili kuramlardan biri Jean Piaget tarafından geliştirilmiştir. Çocuklar ile ilgili gözlemlerinden ve tecrübelerinden yola çıkan Piaget, zihinsel gelişiminin bilişsel yapıların şekil değiştirerek dört dönem içinde ilerlediğini ileri sürmektedir (Onur, 1995). Duyu motor dönemde çocuk kaslarını kullanarak çevresini inceleyerek dünyasını oluşturur. Çevresinde görebildiği objeleri yakalayıp ağızına burnuna götürür, yere atar; tüm duyu organlarını kullanarak onları keşfetmeye çalışır. Nesne devamlılığı ancak ikinci yılın sonunda kazanılmakta, çocuk bilişsel açıdan objelerin gözden kaybolduğu halde varlıklarını sürdürdüklerini anlayabilmektedir.

İki-yedi yaş arası işlem öncesi dönemde çocuklar henüz işlemlerle düşünemezler; bir başka deyişle bilgiyi temel ve mantıksal biçimlere dönüştüremezler. Sembolik düşüncenin doğmasıyla birlikte hayal dünyasında gelişmeler görülür. Sebep-sonuç ilişkileri kuramayan çocuklar, nesnelere görüntülerinin etkisi altında kalarak yargılarında yanılırlar. Dört yaşında çocuk kendini başkalarının yerine koyamaz ve başkalarının görüşüyle düşünemez. Kendi görüşleri en doğru olanıdır. Bu dönem çocuğunda görülen önemli düşünce özelliklerinden biri de akıl yürütmedir (O. Aydın ve H.B. Aydın, 1999). Bu

dönemin ardından yedi-on bir yaşlar arasında somut işlemler dönemi ve on iki yaş ve sonrası soyut işlemler döneminde çocuk gelişimini sürdürmektedir.

2. 1. 1. 3. Okul Öncesi Dönemde Dil Gelişimi

Okul öncesi, dil gelişiminin en hızlı olduğu dönemdir. İki-üç yaş dönemi çocuğun dil bilgisi becerilerinde ve sözcük öğreniminin daha fazla gelişim gösterdiği evredir. Üç-dört yaş döneminde, çocuk anadilinin temel yapılarını öğrenir ve kendisini iyi bir şekilde ifade eder. Yetişkine benzer sözdizimi yapısını kazanır. Dört-beş yaşında, dil doğru ve kolay kullanılabilir. Beş-altı yaş döneminde ise dil kullanımı bir yetişkininkine benzer. Kelime hazineleri 2200 civarındadır ve cümleleri “ve” veya “fakat” bağlaçları ile üç-dört kelimeden daha fazla olabilir (Arı ve Dönmez, 1992; Ryder, 1990).

2. 1. 1. 4. Okul Öncesi Dönemde Özbakım Becerisinin Gelişimi

Bir çocuğun özbakım becerilerini kazanması, anne-babadan bağımsızlığının başlangıcını gösterir (Varol, 2010). Özbakım becerilerini kazanmış olan çocuk özellikle okul yaşantısında kendisine daha güvenli olacak ve akademik becerilere daha fazla odaklanma fırsatını bulacaktır. En temel özbakım becerileri yemek yeme, giyinme ve tuvalet eğitimidir. Bu becerileri dış fırçalama, el-yüz yıkama ve burun temizliği takip eder. Çocuklarda özbakım becerilerini kazanmak çocuğun genel bedensel sağlığına olumlu katkı sağlar, çocuğun bağımsızlığını kazanması yönünden önem taşır. Özbakımını sağlaması, çocuğun varlığının bedensel sınırlarını fark etmesini sağlar. Kendi bedeninin bakımından sorumlu olarak, bedeni ve varlığı ile başkaları arasındaki sınırı fark etmesi çocuğun kendilik kavramının, kişiliğinin gelişimine katkıda bulunabilir (Önder, 2011).

2. 1. 1. 5. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Ve Duygusal Gelişim

Sosyal ve duygusal gelişim çocuk gelişimindeki en önemli süreçlerden birisidir. Bu süreç çocuğun dünyaya gelmesinden hemen sonra başlayıp, yaşamı süresince devam etmesine rağmen, etkilendiği davranışların büyük bir kısmı ilk çocukluk döneminde belirginleşmektedir (Çimen, 2000). Sosyal gelişim, bireyin çevresindeki kişilerle sosyal ilişkileri neticesinde; evrensel kültürün ve yaşadığı toplumun, değer ve kurallarına uyum sağlamak için lazım olan, yaklaşım ve davranışları kazanma sürecinin anlatımıdır (Ersanlı, 2005). Duygusal gelişim ise; çocuğun kendini tanıması, duygularını bilmesi, yeterlilik ve yetersizliklerinin farkında olması, hangi durumda ne şekilde davranacağını bilerek

duygularında kontrolün artması, böylelikle ruhsal yaşamı ile toplumun beklentileri arasında denge kurabilmesini açıklamaktadır (Kandır, 2004).

Duygusal gelişim biyolojik temelli olsa da, öğrenme ve olgunlaşma sonucunda oluşur. Sosyal etkileşim öğrenme için koşuldur. Sosyal gelişimin en önemli ögesi duygusal gelişim olmakla birlikte, duygusal ve sosyal gelişim birbirlerini etkileyen iki gelişim dalıdır. Bilişsel ve fiziksel gelişime bağlı şekillenen duygusal yapı, zamanla duygusal gelişim dengelenerek olgunlaşmaktadır. Benlik kavramını çocuğun duygusal olarak gelişimi de önemli derecede etkilemektedir. Buna göre sosyal gelişimin temeli sağlıklı kişilik ve sağlıklı duygusal gelişimdir (Kandır ve Alpan, 2008).

Sosyal gelişim ve buna bağlı olarak sosyalleşme, bireyin yaşadığı çevrenin davranışlarını benimseyerek o çevreye ait bir birey şekline gelmesidir. Çocuk sosyalleşme sürecinde, grubun ilke ve değerlerini kabullenerek bu değerler sistemini benimser. Bu öğrenme, hayat boyu sürmektedir. Çocuğun yaşamı boyunca sosyalleşmesine diğer çevre faktörleri ve çevresindeki diğer insanlar ile ilişkileri de etkili olur. Çocuk aile içerisindeki kendisine yapılan sosyalleşmeyi yansıtır (Işık, 2006). Saygılı (2007) okul öncesindeki çocukların sosyal gelişimlerini yaşlara göre sınıflandırmıştır. Bunlar;

- Dördüncü yıl: Yetişkinden çok arkadaşla ile ilgilenerek paylaşım yapmaya başlar. Küçük gruplarla daha çok oynar. Olaylara kendini başkasının yerine onları anlamaya gayret gösterir.
- Beşinci yıl: Grup oyunları oynayarak başkasının hakkına ve eşyasına saygılı olmaya başlar. İç dünyasını kontrol ederek duygu ve isteklerine hakim olur.
- Altıncı yıl: Başkaları gibi düşünerek (başkalarının haklarına saygı duymayı, olayı üçüncü bir kişi gibi değerlendirmeyi) öğrenir ve onların duygularını paylaşır. Kendi kendine eleştiride bulunması gözlenebilir. Kurallı grup oyunlarına etkin katılım sağlayabilir. Bir yetişkin gibi davranarak kendini yetişkinlere kabul ettirmeye çalışır. Yetişkin iş yaparken yardım eder.

2. 1. 1. 6. Okul Öncesi Dönemde Kişilik Gelişimi

Kişilik sözcüğü sıkça kullanılması, bilimsel olarak incelenmesi ve açıklanmasında farklı yaklaşımlar olmasına rağmen psikologlar arasında genel bir tanımı yoktur. Allport yaptığı literatür araştırmasında 50 civarında tanıma rastlayarak bu durumun çarpıcı olduğunu ortaya koymuştur. Literatür incelemesinde karşılaşılan tanımların çoğunda bireysel farklılıkların önemi dikkat çekilmiştir. Bu anlamda kişilik bir kimseyi başkalarından ayıran kendi ile ilgili nitelikleri temsil eder. Kişilik, sosyal tecrübeleri, biyolojik ve genetik eğilimleri, değişim gösteren çevresel şartları içermekte olan iç ve dış etkilerle evrimsel bir

süreci temsil eder. Kişiliğin bireyi başkalarından farklı kılan, tutarlı, bireye özgü ve yapılaşmış özelliklerin bütünü olarak tanımlayabiliriz. Bu tanımda kişilik, bireyi başkalarından ayıran özelliklerdir. Bu anlamda başka insanlarla benzer yönlerimiz değil, diğer insanlardan farklı kılan kendimize özgü özellikler bütünü vurgulanmaktadır. Tanımda olan diğer bir önemli vurgu ise tutarlılıktır. Tutarlılıkla kişinin benzeyen zamanlarda davranışlarının çok fazla değişmediği vurgulanmıştır. Örneğin bugün girişken olan bir bireyin ileride de girişken olması beklenir. Kişilik tanımında önemli olan diğer bir vurgu da, kişiyi başkalarından ayıran bu özelliklerinin “yapılaşmış bir bütün” olmasıdır. Buradaki düşünce kişiliğin birçok özellikten oluşan bir sistem olmasıdır. Bu sistemin özelliklerinin birbirleriyle ilişkili ve kişiye özgü bir örüntü oluşturmasıdır (Yazgan İnanç ve Yerlikaya, 2012).

Büyüme ve gelişimin en hızlı olduğu 0-6 yaş, kişilik temellerinin olduğu dönem olarak kabul edilmektedir. Çocuğun sağlıklı kişilik gelişimi göstermesi için psiko-sosyal ve fizyolojik ihtiyaçları yerinde ve zamanında karşılamalıdır. Çocuk, ihtiyaçlarını karşılamadığı zaman huzursuz ve gergin olacağından kişilik gelişimi de yeterli olmaz. Çocuk kişiliğini sosyal gelişimine paralel olarak kazanır. Çocuğun sosyal gelişim sürecinde geliştirdiği kişilik, öncelikle anne-babasının davranışları ve çocuğa oluşturdukları ortam ile yakından ilişkilidir. Çocuğun kişilik gelişimini ebeveynlerin göstermiş olduğu olumlu ya da olumsuz tutumlar etkiler. Fikir belirtmesine müsaade edilmeyen ya da belirttiğinde sürekli eleştirilen sözleri dikkate alınmayan çocuk huysuz, saldırgan, güvensiz ve içine kapanık olabilir. Buna karşılık söyledikleri önemsenen, fikir belirtmesine izin verilen ve eleştiri almayan çocuk ise daha mutlu, güvenli, sağlıklı ve sosyal bir kişilik gelişimi gösterir (Aral ve diğerleri, 2001).

Birey toplumsal rolünü gereği gibi yerine getirmesi için, mutlu ve düzenli bir hayat sürdürerek toplum içerisinde bir anlam kazanması gerekir. Bunların tamamı da sağlıklı bir kişilik gelişimine bağlıdır. Gerek eğitim; gerekse psikoloji akademilerinde araştırma konusu olan kişiliğe duyulan ilginin artması bilimsel merakın yanında bir tür toplumsal ihtiyaçtan da kaynaklanmaktadır. Araştırmalarını özellikle kişilik üzerine yoğunlaştıran psikologlar, kişiliği; davranış, duygu ve düşünce biçimleri olarak ele alırken, sağlıklı psikoloji için bireyde bu özelliklerin uyum içinde olması gerekliliği vurgulanmaktadır.

Bireyin, başarı, zekâ, yetenek ve benzeri özellikler kişilik içinde yer alan bir yanı vardır. Bireyin kendi kişiliğini anlama biçimi “benlik” olarak adlandırılarak, kişilik gelişim sürecinde oluşur. Benlik, kişiliğin bir uzantısı gibi ele alınır ve “bireyin kendi özelliklerine, yeteneklerine, değer yargılarına, emel ve ideallerine, ilişkin kanıları içermektedir” (Baymur, 1994).

2. 1. 2. Benlik ve Benlik Saygısı (Özsaygı)

Kişiliğin temelini oluşturan öğelerden biri olan benlik, insanın kendisini algılama ve kavrama biçimidir. Kişi kendini nasıl gördüğünü, kendine nasıl değer verdiğini anlatarak bireyin kendine ait karmaşık ve dinamik inançlarının bütününden oluşur (Yavuzer, 2001). Doğumdan itibaren insanlarla olan etkileşimlerimiz ve başımızdan geçen olaylar gibi yaşantılarımız sonucu oluşur (Baymur, 1994). Başka bir tanımda benlik kavramı, çocuğun kendisi ile ilgili kafasındaki algıdır. Bu, çocuğun içine kapalı ya da girişken olmasını, güvenli olup olamayacağını belirlemektedir. Çocuğun benliği doğuştan gelen bir özellik olmayıp dünyayı seyrettiği bir gözlük gibidir ve başkalarıyla ilişkilerden ya da kendi duygu ve düşüncemizle ortaya çıkar. Başarı ya da başarısızlıkla okul yaşantılarından, uygun davranışı gösterme ile yaşıtlarından, sevgi ve disiplin ile anne - babadan ve bir takım başka olaydan etkilenir.

Toplumsal ve biyolojik varlık olan insan, hayatını devam ettirebilmek için bazı psikolojik, sosyal ve fizyolojik ihtiyaçları mevcuttur. Bu ihtiyaçları karşılama süresince olumlu ya da olumsuz durumlar, çocuğun uyum seviyesine etki etmektedir. Çocuk uyum süresince hem çevresine hem de kendine yönelik davranışlar geliştirebilir. Bireyin öz saygıları, farkındalık seviyeleri, karar verme şekilleri, kendi özellikleri olan "bireye ait" haller, hayatlarını etkileyebilir (Avşaroğlu, 2007).

Çocukluk döneminde sosyalleşme ile toplum tarafından onaylanma isteği başlar. Sosyalleşen çocuk kendisine değer vermeyi öğrenerek varlığı hakkında farkındalığı artar. Bu değerlendirme benlik kavramı geliştiginde kendiliğinden devam eder. Bundan sonra çocuk kendi duyguları, davranışları, ilişkileri ve özellikleri hakkında genel bir düşünceye sahip olur (Geçtan, 1993). Çocuk benliğine duyduğu saygıyı sahip olduğu bu düşüncenin belirlediği söylenebilir.

Öz saygı (benlik saygısı) ve benlik kavramı birbiriyle yakından ilişkilidir. Benlik kavramı bireyin kendisinin kim olduğuna yönelik değerlendirmeleri ve algılarına yöneliktir. Bunun bir parçası olan öz saygı ise benliğin duygusal yanıdır. Benlik kavramının beğenilip benimsenmesi, öz saygısını oluşturur, öz saygısı da mutluluk ve hayattaki başarıdan etkilenir. Birtakım bilim insanına göre öz saygı, iyi bir eğitimin ürünüyle birlikte tamamen aile sevgisidir (Kılıççı, 1992). Bireyin gelişiminde temel ortam aile ortamıdır. Dolayısıyla kişilik gelişimlerinin büyük bir bölümünün anne-baba ile kurulan özdeşim ve ilişkilerle şekillendirildiği düşünülürse, aile ortamı ve ebeveynlerin davranışları, çocuğun benliğinin gelişmesinde önemli etkenlerdir. Anne-baba çocukla etkileşime giren, ihtiyaçlarını gideren ilk kişiler olurken, çocuğun kendisini tanımasına fırsat veren ve gelişen benliğini yönlendiren kişilerdir. Literatür incelendiğinde çocukların benlik saygıları ile aile tutumları

arasında sıkı bir bağ olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ebeveynler çocuğun kendini “iyi” ya da “kötü” olarak tanımlamasında önemli rol oynamaktadır (Wilkins, 1999’dan aktaran: Zincirkıran, 2008: 9). Eğer çocuk ailesinden ilgi, şefkat, destek, koruma görürse ve ailesi ile yaşadığı durumlar pozitif ise, pozitif bir ego geliştirerek kendisi ile ilgili duygu ve düşünceleri pozitif olur. Ancak çocuk bu şekildeki aile ortamından uzak büyürse kendisinin istenmediğini, sevilmediğini düşünerek kendisi ile ilgili duygu ve düşünceleri de negatif olur (Bowlby, 1980). Çocuğun yaşadığı aile çocukla ve kendi aralarında iletişimleri iyi olan, özgüvenli, esnek ve hoşgörülü yaklaşım sergileyen, çocuklarına karşı güven veren ailelerde yetişen çocukların öz saygıları yüksek olur (Yavuzer, 2001).

Öz saygı, bireyin kendini değerlendirmesi sonucu ulaştığı benlik kavramını beğenip beğenmemesidir. Kişinin kendini beğenmesi için üstün niteliklere sahip olması gerekmemektedir. Önemli olan bireyin kendinden memnun olmasıdır. Öz saygı bireyin kendini olumlu, değerli, beğenilmeye ve seçilmeye değer bulan ve kendine güvenmesini sağlayan olumlu bir ruh halidir (Yörükoğlu, 1993).

Kuzgun’a (2002) göre öz saygı, “bireyin gerçek benliği ile ideal benliği arasındaki farkı değerlendirmesidir.” Yani kişinin var olan haliyle ulaşmak istediği durumun farkı öz saygı seviyesini ortaya koyar. Birey kendi kendini değerlendirirken bu farka ulaşmak zorundadır, o yüzden bu durum normal karşılanarak, bireyin gerçekliği ile ideal benliğinin farkı gereğinden fazla olmaması önemlidir. Bireyin sahip olduğu benliği ile ulaşmak istediği benlik arasındaki fark çok ise birey benlik imajından memnun olamayacağı ve bunun öz saygı düzeyini düşürerek iç çatışmaya ve gerilmeye sebep olabileceği, bunun yanında bireyin kendine ilişkin memnuniyetinin artmasıyla da öz saygısının yükseleceği söylenebilir.

Öz saygı düzeyi yüksek olan bireyler başarabilecekleri ve ulaşabilecekleri hedefler koyarak, bunlara erişmek için çabalamaktadırlar. Bu bireyler gerçeklerle yüzleşebilir, geleceğe güvenle bakabilir, çevresiyle uyumlu davranışlar gösterebilir ve sorumluluk alabilirler (Nixon, 1995). Öz saygı düzeyi düşük olan bireylerin depresyon ve kaygı düzeyleri fazla, arkadaşlık ilişkileri ve kendine olan güveni zayıftır. Bu tarz çocuklar gruplu oyunlara, takım sporlarına girmekte zorlanabilirler, etkinliklerde yer almaya gönülsüz olabilirler, böylece arkadaşlarından uzaklaşabilirler. Bu çocukların sınıf ortamında sorumluluğunu yerine getirmekte zorlandıkları ve eşyalarının düzensiz olduğu söylenebilir. Bu çocuklar genellikle başkalarına bağımlı, sıkılgan, araştırmacı ve yaratıcı değildirler. Bu tür çocuklar, kendilerine olumsuz tutum sergilemeleri, uyumlu ve başarılı olmak için çalışmalarına, gayret göstermelerine mani olabilmektedir. Gayretli olsalar da kendini gösterecek bir yeteneklerinin olmadığını, başarıyı elde edemeyeceğini düşündükleri söylenebilir (Ayvalı, 2012).

2. 1. 2. 1. Öz Saygıyı Etkileyen Etmenler

Bebekler kendiliğine yönelik görüşlerini sözel olarak ifade edemezler. Araştırmacılar, bir yaşından önceki bebeklerin, kendilerini aynada tanımadıklarını bulmuştur (Amsterdam, 1968; Lewis ve Brooks-Gunn, 1979'dan aktaran: Santrock, 2011: 188). Kendini tanıma işaretleri bazı bebeklerde 15-18. aylarda görülmektedir. İki yaşına geldikleri zaman çoğu çocuklar, kendilerini aynada tanımaktadır. İkinci yılın sonu ve üçüncü yılın başlarında yürüme yaşındaki çocuklar, ben duygusunu yansıtan, ben büyük, onu ben yapacağım gibi cümlelerle benlik farkındalığının diğer biçimlerini göstermektedir.

Güncel araştırmalar, küçük çocukların, psikolojik olarak kendilerinin ve başkalarının düşünülenden daha fazla farkında olduğunu ortaya çıkarmıştır. Erikson'a göre erken çocuklukta küçük çocuklar kendilerini tanımaya başlamaktadırlar. Kendini tanıma, benliğine ait bilişsel temsil, çocuğun benlik kavramlarının özünü ve içeriğini oluşturur (Harter, 2006). 2-6 yaş sürecinde edinilen deneyimler, öz-saygı ve öz-yeterliliğin yani genel olarak benlik algısını oluşturur. Bu açıdan sağlıklı benlik algısı oluşumunda anne-babaların, diğer aile bireylerinin, komşuların, bakıcıların, öğretmenlerin ve hatta televizyonun etkisi vardır. Çocuğun yaşı büyüdükçe benlik algısı bir dereceye kadar kararlılık gösterme eğilimindedir. Fakat ilgisiz bırakılırsa sonunda depresyona, intihara, isyana ve ahlak dışı davranışlara sebep olabilir (Demoulin, 1997'den aktaran: Kuru Turaşlı, 2006: 40). Eğer bu faktörlerle etkileşim olumlu gelişim gösterirse parçaların uyumu ile de kapsayıcı bir benlik kavramı oluşur (Bal, 2000).

Yapılan araştırmalarda olumlu benlik kavramının sosyal uyum ve kişilerarası ilişkiden etkilendiği ortaya çıkmıştır. Genel olarak benliğin gelişimini etkileyen faktörler (Adana, 2004) :

- Ebeveynler ile ilişki ve özdeşimin niteliği
- Çocuğa verilen destek, gösterilen değer ve ilgi
- Aile içi disiplini uygulanma şekli
- Dağılmış aileler
- Sosyal ve ekonomik durum
- Duygusal, bilişsel, fiziksel ve yetenekler ile ilgili engellilik durumu

Bireyin gelişiminde aile ortamı temel ortam olduğu, kişilik gelişiminin büyük bir bölümünün ebeveynler ile kurulan ilişki ve özdeşimle şekillendirildiği düşünülmektedir. Aile ortamı ve anne-baba tutumları, çocuğun benlik kavramının gelişiminde önemli faktörlerdir. Aile ortamı, ödül ve cezaların kullanıldığı, özel davranışların kazanıldığı ortamlardandır. Dolayısıyla, ebeveyn-çocuk ilişkileri ve çocuk büyütme yöntemlerinin, çocuğun öz saygı gelişiminde fazlaca etkisi vardır. Birey hem kendi gereksinimlerini tatmin etme hem de

çevrenin beklentilerine uygun davranış şekilleri göstermek zorundadır. Birey uyum gücünü yalnızca olumlu bir benlik kavramıyla korumaktadır (Güngör, 1989).

Ana-babanın öz saygı, özgüven düzeyi de çocuğun özgüven gelişimini etkileyen bir başka değişken olarak karşımıza çıkmaktadır. Yüksek öz saygıya sahip ana-babaların çocuklarına oranla, düşük öz saygıya sahip ebeveynlerin çocukları daha düşük öz saygı geliştirmektedir (Humphreys, 1999). Ayrıca anne ve babasını model alan çocuk onun kendine olan güveninden, kendini ifade yeteneğinden ve hayat memnuniyetinden de oldukça fazla etkilenebilir.

Anne ve babanın yanı sıra kardeşler de birbirlerinin benlik tanımlarını etkiler. Öz saygı ile aile içinde doğum sırası ve kardeş sayısı arasında ilişki vardır. Rosenberg 5046 lise öğrencisine uyguladığı çalışmasında; kardeşi olan çocukların tek çocuğa göre daha az öz saygılarının olduğu; ayrıca erkek kardeşi olan erkeklerin, kız kardeşi olan erkeklere göre öz saygı düzeyinin daha az olduğu ortaya çıkmıştır (Maşrabacı, 1994). Eğer tek çocuk erkek ise öz saygı düzeyi artmaktadır. Bu sonuç tek çocuğa, hele de tek erkek çocuğa aile içinde verilen değer ve ilgiyle orantılıdır. Kız kardeşleri olan bir erkek, erkek kardeşe sahip bir erkekten daha yüksek bir öz saygı gösterir. Aile içinde küçük kardeş, büyük olanı kendine model olarak alır ve onunla özdeşim kurar. Onun tavır ve tutumları, değer ve yargılarını kendi benliğini şekillendirmede bir kılavuz olarak kullanır. Büyük kardeşin, küçük kardeş üzerinde oluşturduğu baskı, şiddet kullanımı gibi davranışları küçük kardeşin benlik gelişimini olumsuz etkileyecektir. Özellikle anne ve babaların çocuklarını birbiri ile kıyaslamaları, çocuğun olumsuz benlik kavramı geliştirmesine neden olacaktır (Soner, 1995).

Çetinkaya ve diğerlerinin (2006) 5-8. sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada yaş ilerledikçe öz saygının arttığı gözlenmiştir. Yaşı artıkça fiziksel ve psikolojik olarak gelişim gösteren bireyin, yeterlilik duygusu ve kendine güveni, buna bağlı olarak da öz saygısının artacağı söylenebilir.

4-7 yaş arası çocuklarda onaylama biçimindeki ebeveyn desteği, davranışsal olarak oluşturulan öz saygının akran desteğine oranla daha kuvvetli bir belirleyicisidir. Gelişme ile birlikte ebeveyn bilgisinin itibarı azalır ve akranların değerlendirmelerinin önemi artar.

Ana-babaları ve akranların yanısıra okullarda öğretmenlerin tavır ve tutumları da benlik algısının gelişiminde önemli yer tutmaktadır. Olumlu benlik kavramı gelişimde öğretmenlerin, okulda çocuklara karşı olumlu-koşulsuz kabul, içtenlik ve empatik tutum içinde olmaları gerekir (Pişkin, 1996'dan aktaran: Zincirkıran, 2008: 11). Kabul teriminden anlaşılması gereken nokta; öğrenci kişiliğine saygı göstererek onu eleştirmeden ve yargılamadan olduğu gibi kabul eder. Kabul edilen şey, davranış değil çocuğun kişiliğidir. Dolayısıyla eleştiri, çocuğun kişiliğine değil, yapılan davranışa yöneliktir

Öz saygı hakkında kişinin ebeveynleri, eğitim düzeyleri, meslekleri, ekonomik durumları gibi daha pek çok faktörle ilişkili olduğu düşünülmektedir. Öz saygıya olumlu ya da olumsuz tesir eden durumları inceleme araştırmaları sonunda şu sonuçlar ortaya çıkmıştır:

- Kültürel, sosyal ve ekonomik düzey benlik tasarımı etkiler.
- Ergenin cinsiyeti, onun öz saygısını etkiler.
- Gençin öz saygısı ile anne-babanın ilgisi, babanın mesleği ya da anne-baba eğitim seviyesi ilişkilidir.
- Akademik başarı öz saygıyı etkilemektedir.
- Okul yaşamında serbest zaman etkinliklerine katılan ve spor yapan öğrencilerin benlik tasarım düzeyleri yapmayanlarınkine göre daha yüksektir.
- Anne-baba durumları gençlerin öz saygı düzeyini etkilemektedir.
- Ailede doğum sırası ve kardeş sayısı ile öz saygı ilişkilidir.
- Psikolojik rahatsız olmak ergenlerin kendilerini olumlu algılamalarına engel olur (Yavuzer, 2004).

Öz saygının zihinsel, toplumsal, duygusal ve dolaylı olarak da bedensel unsurları mevcuttur. Bilgi ve becerilerini, yeteneklerini ortaya çıkarabilme, başarılı olma ve başarılarıyla öğünme, kendini değerli hissetme, kabul görme, toplum içinde beğenilme ve sevilme, kendi fiziksel özelliklerini benimseme ve kabullenme, öz saygı oluşumunda ve gelişiminde önde gelen faktörlerdir (Özkan, 1994).

Coopersmith öz saygının ilişkili olduğu değişkenlerin neler olduğunu, öz saygının sonuçlarını ve nasıl yükseltilebileceğini ele aldığı çalışmada öz saygının bireyin çevresine uyum şekli ile yakından ilişkili olduğunu, öz saygı düzeyi düşük olan gençlerin kaygı seviyelerinin daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, kendilerini 'arkadaş olmada ve sosyal ilişkilerde zorlanan' biri olarak düşünen gençlerin öz saygıları, zorlanmadıklarını düşünenlere göre daha düşük çıkmıştır (Coopersmith, 1967'den aktaran: İkiz, 2009: 45). Coopersmith'e göre benlik saygısının gelişiminde önemli olan dört faktör şunlardır:

- Bireyin yaşamında önemli bir yere sahip olan kişilerden gördüğü ilgili, saygılı ve kabul edici davranışların düzeyi
- Bireyin sahip olduğu konum, başarısı ve içinde bulunduğu durum
- Bireyin diğer insanların kendisi hakkındaki değerlendirmelerine nasıl tepki verdiği
- Bireyin başkaları tarafından kendisi için konulan ve/veya kendi istediği amaçlara ulaşip ulaşamaması (Bilgin, 2001).

Rosenberg ise, öz saygı oluşumuna etki eden dört unsur belirlemiştir; Öz saygı, kişinin çevresindeki insanlarla kıyaslamalardan etkilenir. Birey, insanların kendisi hakkındaki davranışlarından ciddi bir biçimde etkilenerek o davranışları kendi öz

saygısının bir bölümü gibi algılar. Toplumsal değerlerin ve davranışların içselleştirilmesi de öz saygıyı etkiler. Önemli görülen özellikler ve alanlar öz saygıya etki eden etmenlerdendir. Şayet birey için belli bir özellik ya da alan önemli değilse, yani bu alan, psikolojik merkezde değilse, bireyin öz saygısına etki etmeyecektir. Bireyin başarısını ya da başarısızlığını algılama biçimi öz saygıyı etkileyen başka bir etkidir. Başarısını kendi davranışlarıyla açıkladığında öz saygısına olumlu olarak etki edecektir (Rosenberg, 1975'ten aktaran: Doğru ve Peker, 2004: 317).

Santrock (2011), çocukların öz saygılarını yükseltmek için yapılabilecekleri şöyle sıralamıştır:

- Düşük öz saygının nedenlerini belirleme.
- Benlik için önemli katkıları olacak beceri alanlarını saptama.
- Duygusal destek ve sosyal onay verme.
- Çocukların başarmalarına yardımcı olma.
- Çocukların başa çıkma becerisi geliştirmeye yardımcı olma (böylece bireyin probleme akılcı, dürüst ve savunucu olmayan bir şekilde yaklaşması sağlanacak ve kendini onaylama, olumlu değerlendirme ile öz saygısı yükselecek, olumlu benlik algısı geliştirecektir).

Allport kişiliğin merkezinde olan, insan hayatında önemli görülen olumlu davranışa ve özellikleri proprium olarak adlandırmıştır. Propriumun yaşamın üçüncü yılında öz saygı boyutu olarak ortaya çıkmaktadır. Bu yaşta çocuk çok fazla olumsuz tutum gösterir, ebeveyn taleplerini özerklik ve bütünlüğüne tehdit gibi algılayarak bunlara itiraz eder. Çocuğun çevresini yönlendirme ve keşfetme çabaları ebeveynleri tarafından engellendiğinde çocukta öfke ve utanç duyguları ortaya çıkacaktır. Çocuğun yaşı ilerledikçe öz saygı duygusu yarışmacı bir boyut kazanarak çocukluk döneminde arkadaş onayı ile öz saygısının desteklenmesinde önemli bir kaynaktır (Alport, 1955'ten aktaran: Yazgan İnanç ve Yerlikaya, 2012: 255).

2. 1. 2. 2. Benlik Kavramı İle İlgili Temel Kuramlar

2. 1. 2. 2. 1. William James ve Benlik Kavramı'nın Psikolojiye Konu Oluşu

Psikoloji disiplininde, özel olarak da psikolojinin bir alt alanı olan ve bireyin duygu, düşünce ve davranışlarını başka bireylerin varlığı bağlamında inceleyerek sosyal psikolojide benliğin araştırmada sorun olması, felsefeci William James'e dayanmaktadır. James, öznel bir deneyim olan ve doğrudan gözlenebilmesi o dönemde ilke olarak mümkün olmayan benlik kavramının da duyularla saptanan özellikler olduğunu tartışarak,

benliği, metafizik konularından çıkarmış ve psikoloji disiplininin yasal araştırma konusu olmuştur. Böylece benlik, bireyin sosyal etkileşimdeki rolleri, bedensel-fiziksel özellikleri ve birey kendisi ile ilgilendiğinde, bazı duyumsal tecrübelerin birbirini takip eden bir bilinç akışında hem kendini bilen bir özne, hem de bu bilişlerin konusu olan nesne olarak tanımlanmıştır. Bunu izleyen yaklaşık 120 yıl süresince, benlik pek çok kuramsal ve görgül araştırmanın konusu olmuştur (Demirutku, 2012). William James, benliğin sosyal benlik, saf benlik, maddi benlik ve manevi benlikten oluşarak insanların birden fazla benliğinin olduğunu düşünerek öncülük etmiştir. İnsanın arkadaşlarından edindiği kendisi hakkındaki bilgiler sosyal benliği; ailesi, bedeni, malı-mlk, evi, giyecekleri maddi benliği; öznel ya da içsel varlığı manevi benliği meydana getirmektedir (Elmas, 2009).

James'ten sonra birçok psikolog benliği çalışmalarına konu edinmiştir. Klasik psikanalistler benliği sadece içgüdüsel dürtülerle açıklarken Adler, Jung ve Horney gibi psikanalistler benliği evre, kültür ve sosyal etkiler işığında incelemişlerdir. Skinner, Miller, Donald, Bandura ve Rotter gibi bazı davranışı psikologlar benlik üzerinde sosyal etkilerin ve bilişsel süreçlerin önemli olduğunu belirtmişlerdir. Sullivan, Fromm, Cooley, Mead ve Goffman gibi bazı araştırmacılar benlik kavramının gelişiminde sosyal yaşantıların, başkalarının tepkilerinin etkili olduğunu ileri sürmüşlerdir. Felsefedeki fenomenolojik görüşten etkilenen varoluş ve insancıl psikoloji ise benliği bireyin kendini nasıl değerlendirirse o şekilde algıladığını belirterek, benlik çalışmalarında kendini algılamayı daha ön plana çıkarmışlardır. İnsancıl psikoloji kuramının öncüsü Carl Rogers özellikle benliğin işlevlerini açıklamaya çalışmıştır (Sarı, 1998).

2. 1. 2. 2. Charles Horton Cooley ve Ayna Benlik Kuramı

Cooley (1902), James'ten sonra benlik kavramını inceleyen ikinci isimdir. James'i gereğinden fazla bireysellikle ilgilenmesini ve benliğin sosyal doğasını dikkate almadığını düşünerek eleştirmiştir. Cooley, bireyin benlik kavramının yaşadığı sosyal çevreden soyutlanmaması gerektiğini ileri sürmüştür. Cooley ve Mead (1952) "Sembolik etkileşim Kuramı"nı geliştirerek biyolojik bir varlık olarak doğan insanın nasıl sosyal insan niteliğini geliştirdiğini ve bu niteliğin nasıl sosyal düzenin psikolojik temelini meydana getirdiğini incelemişlerdir. Bu kurama göre, sosyalleşme süreci içinde birey sürekli olarak başkalarıyla ilişki içinde bulunmaktadır. Bu kuram, bireyden soyutlanmış bir grup anlayışı yerine, 'bireyde sosyal varlığın gelişimini' sosyal düzenin varlığını açıklamak için kullanmıştır (aktaran: Bencik, 2006: 41).

Cooley (1902)'ye göre, öz saygının kökeninin sosyal bir doğası vardır ve ayna benlik (looking glass self) kavramına tanım yaparak ayna metaforunu oluşurmaktadır (aktaran:

Gökalp, 2009: 12). Cooley (1902) kişinin kendisi hakkındaki duygu ve düşüncelerinin çoğunun, çocukluk döneminde onu etkileyen insan ilişkileri sonucunda oluştuğunu düşünmektedir. Cooley, algılanan değere bağlı olarak gösterilen değerlerin gelişim gösterdiğini düşünmüştür. Böylece, başkalarının kendisi hakkındaki fikirlerin olumsuz olduğunu düşünenler, kendisi hakkında olumsuz yargılar düşünür. Örneğin kişi, insanların kendisini çirkin bulduğunu düşünüyorsa, kişi de kendisini çirkin olarak görür. Cooley'in bu görüşü, James'in "sosyal ben (social me)" olarak adlandırdığı, benliğin ikinci bölümüyle de benzerlik göstermektedir. Bazen tek bir kişinin görüşü, ayna benliği harekete geçirmek için yeterli olabilmektedir. Bu durum, genellikle, söz konusu kişi ile duygusal bir bağ mevcut olduğunda (aile bireyi, arkadaş gibi) ya da bu kişi, daha yüksek bir sosyal statüye sahip olduğunda gerçekleşmektedir. Bunun yanında, Cooley'nin çizdiği benlik kavramı, tamamıyla pasif bir yapıya sahip değildir. Aksine, Cooley, diğer insanların görüşlerinin, kişi tarafından sıklıkla filtrelendiğini öne sürmüştür. Özellikle olumsuz görüşler söz konusu olduğunda, kişi, bu görüşlerden etkilenmeyi reddedebilmektedir (aktaran: Sarıca, 2010: 5).

2. 1. 2. 2. 3. George Herbert Mead ve Toplumsal Benlik Kuramı

Benlik kavramını sosyal açıdan değerlendiren bir diğer psikolog da Mead'tir. Mead benliğin sosyal bir yapıya sahip olduğunu ve toplum tarafından bireye kazandırıldığını ileri sürmüştür (Dinç, 1992). Mead de Cooley gibi benliğin daha çok başka insanların birey hakkındaki düşüncelerinden yola çıkarak oluştuğu görüşündedir. Bu görüş bireyin soyut düşünce biçimini geliştiremediği küçük yaşlarda benliğin ilk oluşumunda etkili olabilir. Ancak olgunlaşmayla birey kendini diğerleriyle kıyaslayarak da benlik gelişimine katkıda bulunur. Bazen de insanların kendisiyle ilgili fikirlerini gerçekçi bulmayabilir, onların görüşlerine körü körüne bağlanmayabilir (Ayvalı, 2012).

2. 1. 2. 2. 4. Sigmund Freud ve Psikanalitik Kuram

Sigmund Freud, başlangıçta benlikten ziyade bir "ego" kavramı ile ilgilenmiştir. Bu konudaki düşünceleri James ve Cooley'le hemen hemen aynı zamana rastlamaktadır. Benlik genelde kişi ya da kişilik için eşanlamlı olarak kullanılan genel bir ifade olmuştur. Freud'un öz saygı şeklinde bir değerlendirmesi yoktur. Ama kendinden nefret etme ve kendini suçlama gibi etkili duygulara ilgi duymuştur. Freud, başarı ya da başarısızlığın bir geçmişi olarak ya da yinelenen pekiştiricilerin bir sonucu olarak değil; sürecin farklı bir yönü olan ideal benle özdeşleşmenin bir sonucu olarak benlik değerlendirmesi sürecini tanımlamıştır (Freud, 1961'den aktaran: Yenidünya, 2005: 42).

Psikanalitik teoride benlik (self), analitik teorinin parçaları olan id-ego-süperego'yu kapsayan bir yapı olmuştur. Davranış bu üç sistemin karşılıklı etkileşiminin ürünüdür. İd kişiliğin temel sistemidir. Her yeni doğanın id adı verilen bir ilkel benliği vardır. İd, koşulsuz ve aralıksız haz sağlama ya da arama çabasıdır. İd aşırı enerjiye katlanamaz ve bu durum organizmada gerilime sebep olur. Bu gerilimi yok etmek için id, biriken enerjiyi bir an önce atma eğilimindedir. Bu durumda id'in haz ilkesi oluşur. Fakat bebek doğduğu günden itibaren bu yönde çeşitli sınırlamalarla karşı karşıya olduğunu deneyimleri yoluyla öğrenir (Aral ve diğerleri, 2001). İd'den gelen isteklerin karşılanması için dış dünyayla uygun ve etkili bir iletişim kurulmalıdır ve bu işlev benlik (ego) tarafından gerçekleştirilir. Ego, dış dünya ile id arasında arabuluculuk görevi yapar. Ego idin ısrarlı ve denetimsiz tutkularının aksine, mantıklı veya makul istekleri temsil etmektedir. İdi Freud haz ilkesine göre işlerken egoyu ise gerçeklik ilkesine göre işler (Yenidünya, 2005). Kişiliğin en son gelişen üçüncü dizgesini oluşturan süperego (üstbenlik), anne baba ve çevreden aktarılan, ödül-ceza uygulamaları ile pekiştirilen, geleneksel değerlerin, toplumsal ülkülerin içsel temsilcileri olarak kişiliğin yargılayıcı kısmını, yani ahlaksal yönünü oluşturur. Bu anlamdaki görevi, yapılan davranışların doğru-yanlış veya iyi-kötü olup olmadığına karar vermektir. Sosyal benlik olarak da nitelendirilen üstbenlik, mükemmeliyet ilkelerine göre çalışır ve benliği gerçekçi amaçlara yöneltme yerine, törel gerçeklere göre yöneltmek ister (Ersanlı, 2005). Freud teorisinde ego birbirine zıt güçlerin baskısı altındadır, bir yandan idden gelen dürtülerin gerilimini boşaltmak için gerçekliği algılamak ve ustalıklı yönetmek, bir yandan da süperegonun mükemmel olma çabalarıyla baş etmek zorundadır (D.P. Shultz ve S.E. Shultz, 2002).

2. 1. 2. 2. 4. 1. Alfred Adler ve Bireysel Psikoloji

Adler'in, Adleryan psikoloji kuramı bir öz saygı psikolojisidir. Adler'in kişilik kuramlarına önemli katkılardan biri "yaratıcı benlik"dir. Freud benliği, gerçekte arabuluculuk yapan ve içgüdülere hizmet eden fonksiyonlardan meydana gelen egoya karşı Adler ise karar verme becerisine sahip ve bireye hedefi olan hayat sürdürmeye çaba gösteren bir düzen olarak tanımlamaktadır. Adler'e göre benlik hayata anlam katar ve kişiliği oluşturur (Öner, 1982). Adler'e göre kişi, yaşamı süresince aşağılık duygusuyla (inferiority complex) başetme ve üstünlük (superiority) kurma çabasıdır. Birey, yaşamında veya kendisindeki eksiklikleri, saygınlık kazanmak ve olumlu benlik gelişimi için telafi etme çabasına girer. Bu süreç içerisinde destek ve kabul görme, sağlıklı kişilik oluşumu ve olumlu öz saygı gelişimi için ön koşuldur (Geçtan, 1993).

Benlik daima kişiye çözüm yolları sağlayacak hayatları arayarak, bunları dış dünyada bulmayı veya yaratmayı istemektedir (D.P. Shultz ve S.E. Shultz, 2002). Adler bireyi doğa karşısında güçsüz ve çaresiz görmüştür. Bu çaresizliğin de eksiklik duygusundan kaynaklandığını, bireyin yaşamı boyunca bu güçsüzlüğünü gidermeye, başka bir deyişle kusursuz olmaya çalıştığını düşünmüştür (Ayvalı, 2012). Ayrıca Adler eksiklik duygusundan kurtulma çabasıyla toplumsal ilginin birbirini tamamladığı kanısındadır. Adler benliği, aşağılık duygusundan üstünlük duygusuna geçiş olarak açıklamıştır. Öz saygının gelişiminde üç önemli etken olduğunu savunarak bunu da şu şekilde özetler. Birincisi psikolojik eksiklik veya yetersizlik, organ eksikliği; ikincisi bu eksikliklerin sonucu bireyin çevresinin, arkadaşlarının ve ailesinin yeterli destek ya da ilgi göstermemesi; üçüncüsü bu bireyler daima benmerkezci olması, karşıdan alma eğilimi ve isteği olması, sosyal ilişkilerde sorun yaşadıklarından ötürü öz saygı seviyesinin düşük olması (Bilgin, 2001).

2. 1. 2. 2. 4. 2. Carl Gustav Jung ve Analitik Psikoloji

Freud'un takipçilerinden biri olan Carl Gustav Jung (1968), insanda doğuştan geldiğine ve kendisini gerçekleştirme, kusursuzluğa ulaşma yönünde güdülediğine inandığı evrensel bir benlik tanımını benimser (Budak, 2000). O'na göre benlik egonun şablonudur, benlik egoda oluşur. Ego, süreklilik, birlik ve bütünlük duygusunu sağlar. Her insan uzun ve karmaşık bir süreç olan kendini gerçekleştirme amacındadır. Bir kişinin kendisi ile uyumluluğu, benliğinin işlevini tam yaptığını göstermektedir (Jung, 1997). Buna göre benlik ruhun çekirdeğidir; kolektif bilinçaltında bulunan örgütleyici, yönetici, merkezî arketiptir ve diğer arketiplerin tamamını kapsar (Budak, 2000). O'na göre, benlik oluşmadan kişiliğin asıl unsurları olan arketiplerin gelişerek, belirginleşerek gerçekleşmektedir (Yurdağül, 1987). Bireyleri "içe dönük" ve "dışa dönük" olarak ayıran Jung, aktif bir hayat için bireyin bu iki yönünün dengede olması gerektiğini ileri sürer. Bu iki olgu arasında dengesizlik varsa benlik problemlerinin olduğunu iddia eder (Fordham, 1996).

2. 1. 2. 2. 4. 3. Erik Homburger Erikson ve İnsanın Sekiz Çağı

Erikson, bireyin sekiz farklı psikososyal gelişim dönemini söylerken, öz saygının kökeninin ilk basamakta olan temel güven ve güvensizlik duyguları ile sahip olunan süreklilik ve içsel ayrılık duygusu ile ilgilidir. İkinci basamaktaki özerkliğe rağmen kuşku ve utanç basamağında çatışma özerklik becerisinin gelişimi, başarılması gerektirir. Böylece kendi kendine düşünebilme, karar verebilme, kendisini çevreye kabul ettirme, çevreyi

kendi isteğiyle kontrol etme gibi yeterliliklerin üstesinden gelerek öz saygı düzeyi artacaktır. Erikson, üçüncü basamak da 3-6 yaş süresince cinsel devinsel yani bu dönemi suçluluk ya da girişimcilik duyguları olarak değerlendirir. Çocuğu anne-baba sınırlandırdığında neyin yapılıp neyin yapılamayacağını öğrenerek böylelikle otokontrolü (self-control) gelişim gösterir. Ebeveynlerin olumlu davranışıyla daha çok girişimcilik daha az suçluluk duygusu oluştuğunda çocuğun öz saygı seviyesi yükselir. Gizil dönem olan dördüncü basamak da ego gelişimi uygun çevresel koşullar sağlanırsa çocuğun başarılı olması ön plana çıkarak aşağılık duygusu gelişmez. Bu dönemin başarı ile atlatılması ebeveynler kadar okul yaşamıyla da yakından ilişkilidir. 12-20 yaşları arasındaki buluş çağı ve ergenlik döneminde kimlik kazanmaya rağmen kimlik bocalaması söz konusudur. Kimlik kazanmada başarı elde edenlerin yani olumlu kimlik kazanmış olduğuna inananların yaşamı anlamlı bulma, kendine güven, belli bir ideolojiye sahip olma, seksüel açıdan kendi rolünü kazanma gibi kazanımlar söz konusudur. Böylelikle genç ne olduğunu ya da ne olmadığını, neler yapıp neler yapamayacağını bilerek gerçekçi bir öz saygı gelişimi göstermektedir (Maşrabacı, 1994).

2. 1. 2. 2. 4. 4. Harry Stack Sullivan ve Kişilerarası İlişkiler

Sullivan'a (1947) göre, benlik sistemi toplumsal yapının bir ürünüdür. İnsan ilişkilerinin yarattığı kaygılar davranış bozukluklarının ve anksiyetenin temelidir. Birey anksiyeteden kaçınmak için bazı davranışları onaylayan (iyi-ben), bazı davranışlarını onaylamayan (kötü-ben) benlik sistemi geliştirir. Başlangıçta anksiyete çocuğa anneden geçer, yaşamının sonraki yıllarında ise kendini tehlikede hissettiğinde bu duyguyu yaşar. Sullivan benlik sisteminin gelişiminde anne-çocuk ilişkisinin önemli olduğunu belirtmiştir. Ona göre "iyi ben" anne ile iyi olan, ödül getiren, hoş karşılanan ilişkiler sonucunda gelişir. "Kötü ben" ise annenin hoşlanmadığı durumlar sonucunda gelişir (aktaran: Yanbastı, 1990: 23).

2. 1. 2. 2. 5. Hümanistik Psikolojinin Benlik Kavramına Yaklaşımı

Donald Snygg (1941) tarafından yazılan ve "fenomenolojik yaklaşım"ı teklif eden makalenin A.B.D.'de yayınlanması ile psikolojinin bireyin fenomenal ve algı dünyasını, incelenme konusu olarak kabul etmesi gerektiği fikri doğmuştur (Rosenberg, 1989'dan aktaran: Yıldız, 2006: 96). İşte bu gelişmeler, 1960'lı yıllara gelindiğinde *insancı* (*hümanistik*) yaklaşım adı verilen ve A. Maslow ve C. Rogers tarafından öncülüğü yapılan bir akımın psikolojide ortaya çıkmasına yol açmıştır. Bu akımda, sosyo-kültürel çevreyi de

içeren dış dünyayla, bireyin öznel yaşantısı olarak nitelendirilen iç dünya arasında bir ilişkinin olduğu ifade edilmektedir.

2. 1. 2. 2. 5. 1. Carl Rogers ve Fenomenolojik Benlik Kuramı

İnsancıl kuramcılardan olan Carl Rogers ve Fenomenolojik Benlik Kuramı başlı başına bir benlik kuramıdır. Rogers, insanda kendini gerçekleştirme eğilimi olduğuna inanır. Ona göre her insan doğumdan itibaren mutluluğu arama ve gizilgüçlerini gerçekleştirme çabasıdadır. Benlikle yaşam arasında bağdaşım olduğu zaman kendini gerçekleştirme eğilimi başlar. Bireyin sağlıklı bir benlik tasarımı oluşturmasının temeli bağdaşımdır (Yenidünya, 2005). Rogers'a göre iki gereksinim "Olumlu saygı" ve "Olumlu Benlik Saygısı" vardır. Olumlu benlik bilincinin gelişebilmesi için bireyin koşulsuz kabul edileceğini, olumsuz davranışları olsa bile sırf insan olmasından dolayı değerli ve saygıya layık olduğunu bilmesi gerekir (Morgan, 1981). Koşulsuz sevgi içinde yetişen birey benlik bütünlüğünü koruyup yüceltebilir. Kendisini dürüst olarak bilen bir insan yalan söylediğinde kendi kendini sürekli yargılar ve bu davranışından huzursuz olur. Sürekli bu davranışı kabul edilebilir hale getiren mazeretler bulmaya çalışır (Cüceloğlu, 2004). Benlik bütünlüğünü korumak için yapılan bu davranışın onun öz saygısını yükseltmeye yönelik olduğu söylenebilir. Rogers'e göre bireyin yaptığı hatayı mantıklı bulma çabası, kaygı seviyesini artırır ve zaman içerisinde benlik bilincini olumsuz etkiler. Birey hatasını kabul edip bir daha tekrarlamazsa bu durumu engeller. Böylelikle birey iyi bir insan olduğuyula ilgili benlik bütünlüğünü korur. Diğer insanların bireyi, bireyin de kendini koşulsuz sevmesi önemlidir (Cüceloğlu, 2004). Bireyin kendini sevmesi, kendiyile bütünleşmesi öz saygısının yükselmesi açısından da oldukça önemlidir.

2. 1. 2. 2. 5. 2. Abraham H. Maslow ve Kendini Gerçekleştirme Kuramı

Maslow, herkeste iç varlık adı verilen bir "öz ben" olduğu ve bunun bireyin kendine özgü olduğu görüşündedir. Benlik kavramından söz ederken kendini gerçekleştirme kavramı üzerinde durmuştur (Güçray, 1989). Maslow'a (1956) göre birey, yaşam içinde tüm potansiyellerini ortaya koyabildiği ve çevresini bu doğrultuda kullanabildiği düzeyde kendini gerçekleştirmiş sayılır. Kendini gerçekleştiren birey, kendi varlığını ve başkalarını olduğu gibi kabul eder, yaşamdan zevk alır, güzellikleri takdir eder, demokratik bir yapıya sahip olup yaşama objektif bakabilir ve sorumluluk alabilir. Bu özelliklere sahip bireyin kendini iyi tanıması ve benliğinden memnun bir şekilde öz saygısının yüksek olması beklenir (Ayvalı, 2012).

Psikanalist kuramcılar insanı, iç dürtülerinin egemenliğinde sürekli anksiyete halinde çatışmalar yaşayan bir varlık olarak görürken; insancıl kuramcılar insana iyimser bir açıdan yaklaşır. İnsanı her haliyle iyi görür ve olduğu gibi kabul ederler. İnsanın doğası gereği özgür bir iradesi olduğuna ve mutluluğu için bilinçli seçimler yaptığını inanırlar. Onlara göre insan içinde var olan tüm potansiyellerini ortaya çıkarmak istegindedir. İnsan organizmasını olumlu değişim yönünde etkileyen temel güç kendini gerçekleştirme eğilimidir (R.C. Atkinson, R. Atkinson, Smith, Bem ve Hoeksema, 2002).

2. 1. 2. 2. 6. Öğrenme Kuramlarının Benlik Kavramına Yaklaşımı

Çoğu Amerikan psikolog gözle görülemeyen, ölçülemeyen ego, id, üstben gibi soyut kavramları yeterli bulmamış, kişiliğin öğrenme tarihçesini yansıtan davranış alışkanlıklarından oluştuğu fikrini savunmuşlardır. Skinner ve Bandura'nın da bu fikrin etkisinde kalarak, benlik kavramını öğrenme kuramlarına göre açıkladıkları bilinmektedir.

2. 1. 2. 2. 6. 1. Burrhus F. Skinner

Skinner (1954) benliği, 'işlevsel biçimde birleşmiş bir tepkiler sistemi' olarak adlandırmıştır. Tepki sistemine göre, benlik bir uyarıcı çevresinde örgütlenmekte ise kişiliği de o uyarıcıya göre belirlenecektir. Örneğin, bir insanın kişiliği ailesinin yanında başka, arkadaşlarıyla başka olacaktır. Burada birinci değişken yoksunluktur. Örneğin, karnı aç olan bir adam, güzel bir yemekten önce ve sonra başka başka kişiliklere sahiptir (Onur, 1995).

2. 1. 2. 2. 6. 2. Albert Bandura

Bandura'nın sosyal öğrenme kuramı çerçevesinde benlik sistemi, davranışı kontrol eden psişik bir varlık değildir; davranışı algılama, değerlendirme ve düzenleme işlevi gören zihinsel yapılardan oluşmaktadır. Bandura, kişinin davranış kontrolüne kısmen hâkim olacağını savunmaktadır. Bandura, bilişlerin davranışları nasıl etkilediğini ortaya koyar ve 'benlik etkililiği' kavramını bireyin çevresini baş etmede kendi yeterliliklerini algılama şekli olarak açıklar. Çocukların bir işi yapabilmesi için, bazı gerekli becerilere sahipken, bu becerilerini algılayamadıklarında, o işte başarılı olamayabileceklerini hatta o işe başlamayabileceklerini öne sürer. Çocukların benliğinin etkili olmasını, onları biraz abartılı değerlendirmenin, güdeleyebileceğini ve yeterliliklerinin üzerindeki işlere sebep olabileceğini belirtmektedir (Miller, 1989'dan aktaran: İkiz, 2009: 33).

2. 1. 2. 3. Benlik Algısı İle İlgili Çalışmalar

Benlik kavramına ilişkin yapılmış araştırmaların çoğu, okul öncesi dönem çocuklarından çok ergenlerin ve yetişkinlerin benlik kavramlarını incelemeye yöneliktir. Küçük çocuklara yönelik az sayıda yapılmış olan araştırmalar okul öncesi dönemdeki çocukların, sabit, tutarlı ve psikolojik benlik kavramlarına sahip olduklarını ortaya koymaları açısından büyük önem taşımaktadırlar.

Bu bölümde okul öncesi çocuklarda benlik algılarını çeşitli yönleriyle inceleyen yurt dışındaki ve yurt içindeki yapılmış çalışmalara yer verilmiştir.

2. 1. 2. 3. 1. Yurt Dışında Yapılmış İlgili Araştırmalar

Demoulin tarafından 6 yaş grubu çocukları için geliştirilen Benlik Algısı Ölçeği'nin kullanıldığı, "Kendimi Seviyorum" programında çocukların toplam benlik kavramı, özsaygı ve öz yeterlilik puanlarının incelenen sosyo demografik özellikler içerisinde sadece çocukların okul öncesinde eğitim görme sürelerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Kemple, David ve Wang (1996) okulöncesi çocuklarında özsaygı, çekingenlik ve yaratıcılık arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada çocuklara özsaygı, çekingenlik ve yaratıcılık ölçekleri uygulanarak, yaratıcılık ve özsaygı arasında anlamlı bir fark bulunurken, yaratıcılık ve çekingenlik arasında herhangi bir farka rastlanmamıştır.

Verschuren, Marcoan ve Schoefs (1996) okul öncesi dönem çocukları ile Cassidy Kukla Görüşme Formunu uygulayarak özsaygı seviyelerini ölçmüş, anne ile güvenli bağ kuran çocukların özsaygı puanlarının ortalamalarının yüksek olduğu, kendi hatalarını kabul ettikleri sonucunu elde etmişlerdir. Özsaygı ile akran uyumu arasında herhangi bir ilişki bulunamamıştır.

Wilkens (1999), Küçük Çocuklar İçin Revize Edilen Joseph Benlik Kavramı Ölçeğini (JSSYC) okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden öğrencilere uygulamıştır. Araştırma sonucunda, çocukların benlik algısı üzerinde en büyük etkiyi, ebeveynlerin yarattığı, sevgi ve saygı gören çocukların kendisini daha pozitif değerlendirdikleri ve öğretmenin benlik kavramıyla öğrencinin bilişsel gelişimi arasında olumlu ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Mantzicopoulos (2003) çocuklarda bilişsel, fiziksel ve akran ilişkileri yeterliliğini benlik algısı boyutunda incelediği çalışmada, Head Start eğitim yaklaşımı ile yetiştirilen öğrencilerin bu eğitimi almayan öğrencilere göre okul yaşantılarının sosyal ve bilişsel ağırlıklı olduğu, bu farklılığın ortaya çıkmasında çocukların yaşama becerileri ve benlik algısı gelişimlerinin neden olduğunu öne sürülmüştür.

Robinson (2003) görsel motor becerilerin ve sosyo-ekonomik durumun çocukların öz saygı ve psikolojik uyumlarına etkisini incelediği çalışmada çocukları rastgele iki gruba ayırmıştır. Birinci gruba görsel motor becerilere yönelik aktiviteler için yönergeler verilmiş olup, ikinci gruba ise yönerge yerine destekleyici ipuçları verilmiştir. Çalışmanın sonucunda psikolojik uyum ve öz saygı seviyesi yüksek olan çocuklar yönergesiz destekleyici ipuçları ile görsel motor aktivitelerde daha başarılıyken, düşük performanslı psikolojik uyum ve öz saygısı olanların yönergeli görsel motor aktivitelerde daha başarılı oldukları görülmüştür.

2. 1. 2. 3. 2. Yurtiçinde Yapılmış İlgili Araştırmalar

Şeremet'in (2006) yapmış olduğu çalışmada, 5 ve 6 yaş arasındaki okul öncesi çağ çocuklarının benlik algıları, çeşitli değişkenler bakımından incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda incelenen sosyo demografik özellikler içerisinde benlik algısının cinsiyet ve anne-baba eğitim düzeyine göre istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark olduğu ortaya konulmuştur. Kızların erkeklere göre bedensel yeterliliklerini daha olumsuz algıladıkları ve anne ve babanın eğitim seviyesi daha yüksek olan çocukların, benlik algısı puanlarının daha fazla olduğuna ulaşılmıştır. Çocukların benlik algıları ile annelerinin çalışma durumu değişkeni arasında ise anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Zincirkıran (2008) okul öncesinde eğitim alan 6 yaş grubundaki çocukların, benlik kavramlarını çeşitli sosyo demografik değişkenler açısından incelediği çalışma sonucunda, çocukların benlik kavramı puanlarının, anne-babanın eğitim seviyesi, okul öncesi kuruma devam süreleri, okul öncesi eğitim kurumuna başlamadan önce bakım veren kişiye göre anlamlı derecede farklılaştığı; cinsiyet, kardeşi olup olmaması ve anne çalışma durumuna göre ise herhangi bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

İkiz (2009) altı yaşındaki çocukların benlik algısı düzeyleri ile aile işlevleri arasında olan ilişkinin incelendiği araştırmasında çocuğun benlik algısı düzeyi ile; anne-babanın öğrenim durumu, annenin çalışma durumu, babanın mesleği, kardeş sayısı, çocuğun doğum sırası, ailenin gelir düzeyi ve çocuğun okul öncesi eğitim alma süresi değişkenleri arasında anlamlı fark olduğu bulunmuş, ailede davranışları kontrol etme işleviyle çocuğun benlik algısı, öz saygısı ve öz yeterliliği arasında anlamlı bir ilişki olduğunu saptamıştır.

Sarıca (2010) okul öncesinde eğitim gören 5-6 yaş grubundaki çocukların benlik kavramlarını çeşitli sosyo-demografik değişkenler açısından incelediği araştırma sonucunda, çocukların benlik kavramı puanlarının; yaş, cinsiyet, aile türü, anne-babanın eğitim düzeyi, anne-babanın birlikteliği ve okul öncesine devam süresine göre anlamlı bir fark olduğu; okul öncesi eğitim kurumuna başlamadan önce çocuğa bakım veren kişi,

kardeşe sahip olma ve annenin mesleği durumuna göre ise benlik kavramı puanlarında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Dündar (2010) altı yaş grubundaki okul öncesi dönemindeki çocukların benlik algıları ile bilişsel performansları arasındaki ilişkiyi çeşitli demografik değişkenlere göre incelemiştir. Araştırma sonucunda altı yaş grubu çocukların dikkat, eşzamanlı bilişsel işlemler, ardıllık ölçekleri ve benlik puanları arasındaki ilişkinin pozitif olarak anlamlı olduğu bulgusuna ulaşılmışken, planlama ölçeğiyle benlik algısı arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır. Öğretmen algısına göre benlik algısı puanlarının bazı bilişsel işlem alanları ile ilişkili olduğu görülmüştür.

2. 1. 3. Sosyal Uyum

Çocuk 2-6 yaş süresince ilk çocukluk döneminde, sosyal ilişkilerin nasıl kurulacağını, ev haricindeki insanlarla, özellikle kendi akranlarıyla nasıl bir arada olacağını öğrenerek; işbirliği ve uyum gelişimi gösterir. Sosyal uyum kavramı sosyal gelişim ile ilgili bir kavramdır. Sosyal gelişim, çocuğun hem bireyselliğini oluşturduğu hem de topluma uyum sağladığı iki taraflı bir süreçtir. İlk çocukluk döneminde çocuğun diğer insanlarla çok fazla ilişkide olması sosyal gelişimini artırır (Yavuzer, 2001).

Sosyal uyum, toplumsal beklentilere uygunluk göstererek kazanılmış davranış yeteneğidir. Dar anlamda günlük davranış uyumunu, geniş anlamda ise bireyin doğumundan itibaren başlayan bir evreyi kapsar. Yaygın olarak kullanılan tanım, sosyal uyum (toplumsal uyum), kişinin sosyal uyarıcıya, onaylanabilir davranış kalıpları geliştirebilmek, onlar gibi davranabilmek, başkalarıyla geçinebilmek, özellikle grup yaşamındaki baskı ve zorluklarına karşı duyarlılık geliştirmektir (Ş. Yapıcı ve M. Yapıcı, 2005).

Daha önceden yapılan tanımlarda; uyum, “zorlanmalarla karşılaşıldığında gerekli bilgileri toplama ve bunlardan yararlanma”, “davranışları bir yandan benlik yapısının bütünlüğünü koruyacak, diğer yandan çevresel koşullarla baş edebilecek bir biçimde düzenleme”, “dış ve iç ortamdan kaynaklanan, doğal ve toplumsal koşulların neden olduğu değişikliğe alışma süreci”, “bireyin benliğiyle ve çevresiyle dengeli ve etkili bir ilişki kurabilmesi, geliştirebilmesi” olarak tanımlanmaktadır (Akıncı, 2007).

Gander ve Gardiner (2001) sosyal uyumu, çocuklar belirli bir grubun diğer üyelerinin inançlarını, değerlerini ve davranışlarını kazandığı süreçler olarak tanımlar. Watts (1979) ise, bireyin diğer insanlarla iyi ilişkiler kurarak onlarla uyumlu olması ve kendini özgün şekilde ortaya koyabilmesi olarak tanımlar. Sosyal uyum, bireyin aidiyet ihtiyacının

giderilmesine yardımcı olarak bireyi yalnızlık hissinden kurtardığı ve toplumun bir parçası haline getirebilir.

Çocuğun ailede dünyaya gelmesi ve yaşaması ile ilk sosyal etkileşimi ebeveynleri ile olur. Bu etkileşim aile çevresindeki insanlarla devam etmektedir. Çocuk duygusal, fiziksel, dil ve zihinsel yönden gelişim gösterdikçe, çevresi de genişleyerek aile içerisinde başlamış olan sosyal etkileşim, okuldaki yaşantılar ve arkadaş ilişkileriyle devam eder. Çocuğun ilk yıllarındaki becerilerinin ve sosyal uyumunun gelişimi, daha sonraki yıllardaki becerilerinin ve sosyal uyumunun temelini oluşturmaktadır. Bu sebeple çocukların okul öncesi dönemde sosyal beceri ve uyumlarının gelişim göstermesi önemlidir. Sosyal uyum yaşam boyu devam eden bir süreç olmakla birlikte, çocukların okul öncesi kurumda eğitim alma süresi arttıkça gözlenen arkadaşlarıyla birlikte oynama, işbirliği yapma, paylaşma gibi olumlu sosyal davranışlar da artmaktadır (Erden ve Akman,1997). Böylelikle anaokulunda eğitim alan çocuklar, akranlarıyla çok fazla ilişki kuracağından, sosyal ilişkileri aile ve komşularıyla sınırlı olan çocuklara göre daha iyi bir sosyal uyum sağlamaktadır.

2. 1. 3. 1. Sosyal Uyumu Etkileyen Faktörler

Okul öncesi dönemindeki çocukların sosyal beceri ve uyumlarının gelişimine birtakım faktörler etki etmektedir. Bunlardan en temel olanları aşağıda verilmiştir.

2. 1. 3. 1. 1. Anne-Baba İlişkileri

Bireyin bebeklik yıllarında anne-babasıyla olan etkileşimi, o kimsenin yaşam boyu başkaları ile ilişki kurma biçimini belirleyen temel faktördür. Çocuğun ilk ilişkileri başta anneye sonrasında da ailedeki bireylerdir. Ailedeki iletişim “çocuğa yaşamındaki en erken veya ilk deneyimlerini verir” (Dardağan, 2000). Sosyal çevre ve ilk yıllardaki etkileşim çocuğun sosyal davranışlarının gelişmesini sağlamaktadır.

Birey ilk bilgilerini ailesinden alarak hayatı öğrenmekte ve hayatının ilk dönemlerini yaşadığı ailenin davranışları, aralarında kurdukları ilişkileri bir hayli önemsenmektedir (Kulaksızoğlu, 2000; Yörükoğlu, 2002).

Çocuğun aile içindeki yerini anne-babaların ve ailedeki diğer bireylerin çocukla olan etkileşimi belirlemektedir. Çocuk ilk sosyal yaşantılarını ailede edinerek çocuğa gösterilen tutum ve tavır, bu yaşantıların öğrenilmesinde çok önemlidir. Özellikle çocuğun sosyalleşmesinde okul öncesi dönemde kendisine verilen fırsatlar çok değerlidir. Bu dönemde çocuk sosyal bir varlık olma çabasında iken, en ufak ayrıntıyı dahi kopyalayacağı bir örneğe ihtiyaç duymaktadır. Özdeşim kuracağı bu örnek ailedeki üyelerden biridir (Yavuzer, 1980, 1984).

Koptagel-İlal anne-baba-çocuk arasındaki ilişkinin önemine değinerek, ebeveynlerin çocuğa aşırı koruyucu ya da ilgisiz, az ya da fazla sevgi göstermesinin aşırı hoşgörölü ya da hoşgörösüz davranmasının yanında, çocuğa karşı davranış ve tutumlarında kararsız ve tutarsız olmasının, çocuğun davranışlarına ve kişilik gelişimine olumsuz etkileyebileceğini vurgular. Tek yönlü ve bozuk davranışlarla gelişen çocuk daha büyük toplumsal çevredeki insanlar ile arasındaki ilişkilerde uyum sağlamasında zorluklarla karşılaşabileceğini belirtmektedir (Koptagel-İlal, 1984'ten aktaran: Toy, 2006: 27).

Çocuğun eğitiminde yanlış ve eksik uygulamalara aile içi ilişkilerin istenilen nitelikte olmaması ve ailenin eğitim seviyesinin düşük olması neden olur. Çocuğun davranışını büyüdüğü ailedeki yaşamış olduğu deneyimler ve kişilik özellikleri etkilemektedir. Çocuk, yapısından dolayı çevresindeki davranışlardan etkilenecek şekilde taklit edebilmektedir (Onur, 1995). Çocuk üç etki ile yani model alma, taklit ve sosyal pekiştirme ile sosyalleşme etkileşimini kavramaktadır. Bu etkiler bilhassa aileden çocuğa yöneltilmektedir. Model alma döneminde; bireyin çevresinde olan davranışları, bir başka birey ile öğrenmektedir. Bu süreçte öğrenme kadar, bireyin öğrenip tekrar ettiği davranışlara toplumsal tepkiyi de sınar. Taklit, çocuğun gelişimindeki en kuvvetli etkilerdendir. Çocuklar, yetişkinler ve diğer çocukların saldırganlıklarını nasıl kontrol ettiğini gözleyerek ve kopyalayarak kendisinin nasıl davranacağını öğrenmektedir (Yavuzer, 2001). Sosyal pekiştirme; çocuk kendisine model aldığı bireyin davranışlarını taklit eder ve girdiği bir süreçte, bütün davranışlarının doğru olabilirdiğini de kavramaktadır. Onaylanan ve onaylanmayan bu davranışların sonucunda, onaylananların doğru olduğunu ve ödüllendirildiğini görmektedir. Gözlem ve sosyal pekiştirmenin etkisi ile sosyal davranış şekillerini hızla öğrenmektedir (Işık, 2007).

Çocuğa anne-baba davranışlarının, onların uyumuna etki ettiğini savunan bir hayli araştırma vardır. Çocuğun özellikle sosyal uyumuna ailenin demokratik bir yaklaşım sergilemesi olumlu olarak etkilemektedir. Ebeveynlerin gözlenen tutumları ve davranışları; çocuğun cinsiyet rollerini, etkinliklerini kısaca tüm kişilik gelişimine etki etmektedir. Anne-babalar çocuğun davranışlarına fazla müdahale ederek kısıtlamamalı ve her isteğini yerine getirmemeli, güven verici ve tutarlı olmalıdırlar. Smith ve Walden' in (1999) yapmış olduğu araştırmada olumsuz davranış ve tutuma maruz kalan çocukların negatif duygusalılıkların ve okul yaşamında duygusal olarak destek arama davranışlarının yüksek olduğu bulunmuştur (aktaran: Özdemir, 2012: 41).

Ebeveynler çocuklarına hoşgörölü, destekleyici ve güven verici şekilde yaklaşmaları, onların sosyal uyumu için ideal etkileşimdir. Anne-babaların, çocuklarını hem denetleyerek hem de çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına duyarlı davranarak bir denge yakalamaları gerekir. Ebeveynler ilk önce çocuklarının gelişim dönemlerini bilerek ve çocukların kendilerine özgü birey olduğunu kabul ederek çocuklarının sosyal uyumunu olumlu yönde

desteklemelidir. Ebeveynler çocuklarına karşı tutarlı, dengeli ve kararlı olmaları çok önemlidir. Anne ve babalar, çocuklarının yaş ve gelişim özelliklerine uygun beklentiler taşıyarak çocukların sosyal uyumunda sağlıklı ve uygun özdeşim modeli olacak biçimde davranmalıdır. Ebeveynlerin çocuklarına gösterdiği hoşgörü ve koşulsuz sevgiyle etkileşimleri, çocuklarının bağımsız bir kişilik yapısının gelişimini, içten denetimli olmasını sağlamaktadır. Anne-babanın çocukla iletişimlerinde öncelik saygı ve güven olmalıdır. Aile içerisinde uyulması gereken standartlar ve sınırlılıklar belirlenmeli ve çocuğun anlayacağı şekilde açıklanarak, rehberlik edilmelidir. Çocuğun düşünce ve görüşlerine değer vererek, karşılıklı iletişimde yargılama, suçlama, öğüt verme, emir verme, uyarma, tehdit etme gibi iletişim engellerini kullanmamak önemsenmelidir. Ebeveynler, çocuklarının sosyal uyumunu desteklemek için çocuklarını dinleyen, sorularına karşılık veren, çocuklarıyla sosyal yaşantıları paylaşan, nitelikli ve sıkça zaman geçiren, çocukları için gerekli uyarıcıları sağlayan, sorunlara çocukla birlikte demokratik tutumla çözüm arayan, hoşgörülü ve güven verici bir tutum sergileyerek gerekli olduğunda denetlemeler ve sınırlamalar getirmelidir (Çağdaş ve Seçer, 2002).

Baumrind'e (1967) göre; ailenin eğitim seviyesi her dönemde çocuğun, zihinsel, fiziksel, devinimsel, sosyal ve cinsel gelişimini çok fazla etkilemektedir. Aile içi iletişimin en önemli değişkeni anne-babaların özel ilişkilerinin içerik ve nitelik olarak uygun bir seviyede olmasıdır. Problemleri davranışların belirlenmesinde ve düzeltilmesinde benzer davranışlar sergileyen ebeveynler, bu biçimde çocuklarına uygun bir davranış modeli olması, ailenin uyumunu ve bütünlüğünü koruyarak, geliştirir. Parçalanmış bir ailenin ya da gergin ve huzursuz bir aile ortamının ise, çocuğun gelişimini olumsuz etkilemektedir. Çekişmeli ve mutsuz ailede yetişen çocukların, genellikle bağımlı, edilgen ve içe dönük kişilik özellikleri gösterdiği ortaya çıkmıştır. Bu çocukların, özsaygı ve özgüven durumlarını gereğince kazanmadığı, başarı güdülerinin düşük ve sosyal ilişkilerde uyumsuz olduğu belirlenmiştir.

Çocuklarına çok katı bir otorite ve disiplin uygulayan, aşırı baskı ile sevgi dolu ve esnek bir etkileşim olmadan yetiştiren anne-babanın çocukları, etkilenen, pasif bir kişilik yapısı ya da agresif davranışlar gösteren, kendi duygu ve düşüncelerini anlatamayabilmektedir (Çağdaş ve Seçer, 2002; Yavuzer, 2001).

Çocuğu olduğu gibi kabullenmemek, başkalarıyla mukayese etmek, çocuğun yaş ve gelişimlerinin üstünde beklenti içerisinde olmak da bazı ebeveynlerin yapmış olduğu hatalardandır. Bu tutumlar, çocuğu isyankâr yapabilmektedir, yaşam zevkinden yoksun, çekingen ve aşırı hırslı hale getirebilir. Bu durum çocukların sosyal gelişimlerinin akranlarından geri kalmasına sebep olabilir (Bakırcıoğlu, 2002).

Anne-babanın birbirleriyle çatışmaları, çocuklar üzerinde aşırı kısıtlayıcı ve serbest anne-baba tutumlarından çok daha yıkıcı olmaktadır. Ev ortamında gerilimli ve huzursuz

etkileşimler, çocukların sosyal uyumuna ve duygusallıklarına derin bir şekilde etki ederek problemleri davranışlar geliştirmelerine sebep olmaktadır (Yavuzer, 2001).

Ebeveynlerin çocukların eğitiminde fikir ayrılıklarına ya da çocuğun davranışlarında gösterdikleri kararsız tutumlardan kaynaklanabilen tutarsız ve dengesiz davranışlar, çocuğun ne zaman, nasıl davranacağını öğrenememesine, anne ve babası ile çatışma yaşamasına sebep olur. Anne-babanın tutarlı olması, çocukların toplumsal kurallara uygun davranışlar geliştirmesini ve sosyal çevreye uyum sağlamasını kolaylaştırmaktadır (Çağdaş ve Seçer, 2002).

Sağlıklı güven duygusunun olduğu ailelerde büyüyen çocukların, ileride karşılıklarına çıkan problemlerle baş etmeleri daha kolay olmaktadır. Gerçekten güven duygusu oluşmuş bireyler, gelecek karşısında umutlu, gereksiz sıkıntıları dert etmeyen kimselerdir. Bu güvenli bireyler de genellikle alışkanlıklar ve kuşular yaşamları boyunca çok daha az yer alır, kendilerini yeterli görür ve gelecekleri hakkında iyimser olurlar (Ekşi, 1990).

2. 1. 3. 1. 2. Kardeş İlişkileri

Kardeş ilişkilerinin çocukların sosyal becerilerinin gelişimindeki etkisi önemlidir. Kardeşlerin etkileşimi ve ilişkisi çok yönlü, gelecekteki sosyal ilişkileri için bir aşamadır. Okul öncesi dönemdeki bir çocuğun kardeşi doğduğunda, bazı davranışlarında değişimler ve çatışmalar yaşanmasına sebep olabilir. Büyük çocuğun davranışları, birçok çatışma yaşanması, ebeveynlerin yeni doğan bebeğe tavırlarıyla yakından ilişkilidir. Annenin, büyük çocuğu bebekle ilgilenmesinde isteklendirmesi ve bebeği bir "bebek" gibi görmesi yerine bir "kişi" veya "birey" olarak görmesi, büyük çocuk da kardeşi ile daha sevecen ve ilgili bir halde olmaktadır (Cunningham, 1993).

Kardeşler arasındaki ilişkiler duygusal olarak çelişkilidir. Çünkü kardeşler ara sıra çatışma halinde oldukları gibi içten ve sıcak ilişkilerde de olabilmektedir. Yoğun olumlu ve olumsuz etkileşimler, kardeşler arasındaki bağı etkiler. Kardeşler büyüdükçe pozitif ve negatif etkileşimlerde yoğunluk ve sıklık azalır. Özellikle ilk çocuklukta kardeşler, çocukların hayatında tutarlı ve önemli sosyal ilişki araçları olur (Deckard, Dunn ve Lussier, 2002).

Kardeş ilişkilerinde okul öncesi döneminde yalnızca rekabet olmaz. Yeni yürüyen çocuklar kardeşlerini taklit eder, onlara yardım eder, oyuncaklarını paylaşmaktadır. Yapılmış olan bir araştırmada, büyük çocuk bir yaşına gelinceye kadar küçük kardeşini, bir yaşına girdikten sonrada küçük çocuk büyük çocuğu taklit ettiği görülmektedir (Bee, 2000).

Çocuk ile kardeşi arasındaki kıskançlık yaş farkı ile ters orantılıdır. Anne-babalar çok kere yeni doğan bebeklerin gereksinimlerini karşılarken büyük çocuğun da en az onun kadar gereksinimi olabileceğini göz ardı ederler. Büyük çocuğun bir bağlılık kaynağı, oyun arkadaşı, özdeşim modeli ve toplumsallaştırma için üstlendiği roller, kardeşi ile ilişkisinin olumlu tarafıdır. Ayrıca büyük çocuklar, sosyal ve kimlik gelişimi açısından kardeşleri için önemli bir özdeşim modelidir. Kardeşler, birbirini korumayı, rahat ettirmeyi bildikleri kadar, birbirlerini kızdırmayı, kışkırtmayı da bilirler. Araştırmalar, ailelerin ilk çocuklarına daha katı bir tutum ile yaklaştıklarını, sonradan doğan çocuklarına ise daha esnek ve hoşgörülü davrandıklarını ortaya koymaktadır (Bayhan ve Artan, 2004; Oktay, 2000; Yavuzer, 2005; Yörükoğlu, 2000).

2. 1. 3. 1. 3. Akranlar ve Arkadaşlık İlişkileri

Arkadaş gereksinimi bebekliğe kadar uzanarak, huzursuz olan bebek kendine doğru birinin geldiğini görünce susmaktadır. Çocuğun arkadaş edinmesi ve arkadaş gruplarına girmesi sosyal yönden uyumu için gereklidir. Matson ve diğerlerine (1998) göre, bireyler sosyal becerinin büyük bir kısmını yaşlılarıyla olan etkileşimlerinde öğrenmektedir. Dolayısıyla sosyal becerileri kazanma olasılığı akranlarıyla birlikte olan çocuklarda daha fazladır. Sosyal becerinin problem çözme boyutunda ise, insanların yaşamlarında birçok güçlük karşılaştığını ve bu zorlukların üstesinden gelebilmek için de hoşgörülü olabilmek, etkili empatik olma, iletişim kurabilme, problem çözme gibi sosyal becerilere sahip olmak gereklidir (Sevinç, 2003).

Çocuk sosyal açıdan gelişebilmek için arkadaş grubuna girmelidir. Böylelikle çocuk grup oyunlarında arkadaşları ile etkileşime girerek sosyalleşir. Çocuğun yaşamında en zengin ve en doğal ortam grup oyunlarıdır. Çocuk grup oyunları aracılığı ile işbirliğini, paylaşmayı, başkalarının hak ve özgürlüklerine saygı duymayı, kendi haklarını korumayı, görgü kurallarını, lider ya da üye olmayı, sorumluluk almayı, yarışmayı ve dayanışmayı, kazanıp kaybetmeyi öğrenir. Böylelikle çocuk toplumsal yaşantının kural ve yöntemlerini benimser (Aral ve diğerleri, 2001).

Çocuğun arkadaş edinmesi ve ilişkiyi sürdürmesi için belli bir olgunluğa ulaşmış olması gerekir. Akranları ile arkadaşlık edemeyen, ilişki kuramayan çocuklarda, içe kapanması ya da ilgi çekebilmesi için saldırgan davranışlar ortaya çıkabilir. Sosyal yaşam için iyi bir antrenman arkadaş edinme çabasıdır. Bir grupta özel bir arkadaş bulunmayan çocuğun arkadaş edinmesi için yetişkine ihtiyacı olabilir. Eğer çocuk kendi haline bırakılırsa içe kapanık olmaktadır. Çocuğun çekingen ve içe kapanık hale gelmesi arkadaş edinmesini engelleyerek, annesine olan bağlılığını arttırabilir.

Çocuklar ilk yıllarda, benmerkezci olmaları ve dille iletişim becerileri gelişmediğinden birlikte oynayamazlar. Bu çağda çocuklar arkadaşlarıyla ya yan yana ya da ayrı ayrı oynar. Birbirleriyle olan sosyal ilişkileri oldukça azdır. İki çocuk arasındaki kuvvetli bağlılık üç-dört yaşında meydana gelebilir. Üçüncü yaşa doğru çocuk yaşitlarıyla bir araya gelme ve gruplu oyunlara katılmaya gereksinim duymaya başlarlar. Çocuğun üçüncü yaşa girmesiyle birlikte artan sosyalleşme ile oyuncak yerine oyun ve arkadaş etkinliklerine yönelmektedir. Böylelikle çocuk arkadaşlarına zaman ayırmakta ve yetişkinlere olan bağımlılığı azalmaktadır.

Dört yaşındaki çocuklar, üç yaşındakilere göre daha uzun süreli arkadaşlıklar kurarak ilişkilerde daha işbirlikçi olurlar. Öteki çocuklarla etkileşim kurma ve işbirlikçi oyun aktivitelere katılma isterler. Sosyal yeterlilikleri iyi olan çocuklar iyi ilişkiler kurarlar. Dört-beş yaşındaki çocuklar, ebeveynlerden kabul görme, onay ve ilgi ihtiyaçlarını akranlarına kaydırmaktadır.

Beş yaşındaki çocuklar, yaşitlarına aşırı ilgili, meraklı, soru sorarlar ve arkadaşlarıyla etkinlik yapmaktan zevk alırlar. İlk arkadaş edinme çabalarında acemi olsalar da cesaretleri kırılmayarak nasıl arkadaş edineceklerini öğrenirler. Grupla oyun oynamak isterler. Çocuklar dört yaşına girdiğinde mizahı kullanmaya başlar, beş yaşında ise mizahı daha yoğun bir şekilde kullanırlar (Işık, 2007).

3-6 yaş arasında akranlarla kurulan arkadaşlık sayısında artma olur. Okul öncesi eğitim, akranlarla birlikte olma ve etkinlikte bulunma konusunda imkân sağlar. Ebeveyn ve öğretmenler ise, çocuğun sosyal faaliyetlere katılmasını destekleyerek, gelişen sosyal, iletişimsel ve bilişsel becerileri akranlarıyla daha başarılı ilişkilere girmesine olanak sağlar (Yavuzer, 2001). Altı yaşındaki çocuk, dostluk, işbirliği, rekabet, kavga, sempati gibi bir dizi toplumsal davranış biçimlerini kazanmaya başlamıştır (Mangır, 1987).

Okul öncesinde oyun arkadaşı tercihlerinde cinsiyet ayrımı ortaya çıkmaktadır. Çocuklar, yetişkin baskısı olmadığı anda aynı cinsiyetten oyun arkadaşları seçer. Cinslerin ilgilendiği faaliyetlerin farklılığı ile ilgili olarak cinsiyet ayrımı ortaya çıkar. Aynı cinsiyetten oyun arkadaşı isteme, üç yaş ve daha önceki yaşlarda görülürken, en yüksek seviyeye altı-onbir yaş arasında ulaşır. Kız çocuklar güvendikleri bir-iki kız arkadaşlarıyla evlerinde veya bahçelerinde oyun oynarken, erkekler daha geniş gruplarla, cadde ve açık alanlarda oynamayı tercih ederler. Erkekler, kızlara göre daha zor arkadaş olmaktadır. Kızların arkadaşlıklarının bozulması, erkek arkadaşlıklarına göre daha yoğun duygusal tepkiler sonunda olur (Maccoby, 2000).

Çocuk yaşitlarıyla oynamayı, oyuncak paylaşımında bulunmayı, sırasını beklemeyi, akranları ile ilişki başlatarak, sürdürmeyi öğrenir. Böylelikle topluma uyum sağlaması için gerekli sosyalleşme davranışlarına sahip olmaktadır (Önder, 2005).

Arkadaşlık normal sosyal gelişim için bir hayli önemsenmektedir. Ayrıca bu arkadaşlıklar normal gelişim sürecini göstermektedir. Çocuğun en az bir arkadaşı varsa ve diğerleri ile kolaylıkla arkadaş olabiliyorsa bu çocuğun gelişimi normaldir. Sosyalleşme becerilerinin kazanılmasında arkadaşlık çok önemli bir dönüm noktasıdır. Brisbane (1988) sadece ailesiyle büyüyen çocukların sosyal gelişimlerinde problem olabileceğini, yetişkinler çocuklardan daha nazik ve kibar olduğundan, okul çağına gelene kadar başkalarıyla baş etmeyi öğrenmeyen çocuğun sonraları bu tutumu öğrenmesinin daha zor olacağını savunmaktadır. Çünkü 5-6 yaşındaki çocukların duygularının çok çabuk kırıldığını böylelikle sosyalleşme sürecinin daha uzun olabileceğini belirtmiştir (aktaran: Sungur, 2010: 60).

2. 1. 3. 1. 4. Sosyo-Ekonomik Düzey

Ailenin genişliği, yapısı, kültürel ve sosyo-ekonomik düzeyi, çocuğun ilk sosyal deneyimlerini, dolayısıyla da duygusal ve toplumsal gelişimine etki edecektir. Toplumsal yönden yoksul çevrelerin çocukları geri kalabilir, görgü ve yaşantıları az olabilmektedir (Binbaşoğlu, 1995). Ailenin sosyo-ekonomik şartları, aile yaşamına olumsuz etki ettiği gibi çocuğun kişiliğini de olumsuz etkileyebilir. Yoksulluk sebebiyle olumsuz koşullarda yetişen çocuklar devamlı kaygılanmakta, bu durum da çocuğun kendisine güven duymamasına yol açabilmektedir (Yavuzer, 1996).

Bireylerin ekonomik olarak bağımsız olmaları evlilikte uyumun sağlanabilmesi için gereklidir. Anne-baba olmaya hazırlanmanın koşulu; doğacak çocuğun bakım ve eğitim giderlerinin karşılanması, ekonomik durumun yeterli düzeyde olmasıdır. Aileye katılan yeni bireyler aileyi ekonomik olarak zorlamaktadır. Ebeveynler ekonomik durumlarına göre çocuk sayılarını belirlemelidir (URL-1, 2007). Alt sosyo-ekonomik gruptaki aileler, sosyal güvenceleri olmadığından ve genellikle daha çok çocukları olduğundan, orta sosyo-ekonomik düzeydeki ailelere göre çocukların olgunlaşma başarılarını daha az ödüllendirme, çocuklarıyla oyun oynama ve çevreyi keşfetmeye daha az zaman ayırmaktadırlar (Collard, 1971).

Aşağı seviyedeki sosyo-ekonomik ebeveynler, çocuklarını yetiştirirken katı disiplin ve fiziksel ceza yöntemlerini daha fazla uygularlar. Çocuk yetiştirirken uygulanan tutarsız cezalar, fiziksel cezalar, sevgi yetersizliği ve reddetme yöntemlerinin bir sonucu olarak çocukta saldırgan davranışların oluşmasına neden olmaktadır (Berk, 1991). Anne-babalarda sosyo-ekonomik şartların kötü olması, kendilerine güvenmede eksikliklere ve kendilerini güçsüz görmelerine sebep olabilir. Anne-babaların bu duyguları aynı ortamda

büyüyen çocuklara da etki ederek, çocuklarda düşük benlik saygısının ve pasifliğin gelişmesine neden olabilmektedir (Gardner, 1982).

Çocuğun ilişkilerde bulunduğu arkadaş çevresi ile sosyo-ekonomik yönden fazla fark bulunması çocukta olumsuz benlik algısına sebep olabilmekte ve daha yüksek seviyede olma uğraşı da çocuğu suç işlemesine yöneltebilir. Yapılmış olan incelemeler, yoksulluk ve onun sonucu olan yaşam seviyesi ile çocuğun suçluluğu arasında dikkate alınır bir ilişkinin olduğunu ortaya koymaktadır. Suçluluğu teşvik etmede çeşitli yollarla oluşan ekonomik güçlüklerin rol oynadığı savunulur. Suç üzerinde yoksulluk doğrudan ve dolaylı etkili olabilmektedir. Çocuğu suça yönelten tek neden düşük sosyo-ekonomik düzey olmasa da suça ortam hazırlayabilmektedir (Yavuzer, 1996).

Seven (2006) tarafından yapılan araştırmada, düşük sosyo-ekonomik düzeyin sosyal beceriyi olumsuz etkilediği belirlenmiştir. Ramsey (1998) ve McLoyd (1998) yoksul ve alt sosyo-ekonomik düzeydeki bireylerin daha az sözel iletişime girdiklerini ve problem çözmede daha saldırgan davrandıklarını bildirmektedir. Bu durumun nedenin düşük sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarının sosyal becerilerini geliştirecek fırsatlardan yoksun olmaları ve sosyal etkileşimde bulunabilecekleri ortamların sınırlı olması olabilir (aktaran: Güngören, 2011: 35). Çocuğun erken dönemlerindeki yaşantı eksikliği, uygun olmayan ebeveyn davranışları, kişiler arası çatışmaları çözümlene yeteneğini, akademik başarıyı ve sosyal uyumunu etkilemektedir (Ogbu, 1988).

Kağıtçıbaşı'nın (1990) "Çocuğun Değeri: Türkiye'de Değerler ve Doğurganlık" adlı araştırmasında, ebeveynlerin çocuğa yüklediği değer ile ailenin sosyo-ekonomik durumu arasındaki ilişkiyi ele almıştır. Ona göre, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi arttıkça ebeveynlerin çocuktan beklediği maddi katkı ve çocuğa yüklediği ekonomik değer azalır, ailenin sosyo-ekonomik durumu azaldıkça ise aileden çocuğa yüklenen değer de artar. Burada anne ve baba için çocuklar yaşlılık güvencesi olarak düşünülmüştür.

Yavuzer'in "Çocuklarda Psiko-Sosyal Gelişmenin Ölçülmesi" adlı araştırmasında İstanbul'da yaşayan çocuklarda çevresel ve sosyo-ekonomik faktörlerin, sosyal olgunluğa anlamlı bir şekilde etki etmediğini; bunun da sosyo-ekonomik düzeyde aşağıya doğru inildikçe, özellikle geniş ailelerde hayat mücadelesi veren çocukların, zorunluluktan dolayı kendisinin ve kardeşlerinin sorumluluğunu üstlenmeden kaynaklandığı görülmüştür (Yavuzer, 2001). Ataç'a (1991) göre çocuklar daha okulöncesi devreden itibaren, kendi sosyal sınıflarına uygun arkadaşları seçmektedirler. Eğer bir sınıfta orta ve üst düzeyden çocuklar çoğunluktaysa alt sosyoekonomik çevreden gelen çocuklar yalnız kalmaktadır. Aynı şekilde bu durumun tam tersine rastlamak da olasıdır.

Amerika'da ve çoğu Batı ülkesinde, farklı sosyo-ekonomik düzeyden gruplar arasında çocuk yetiştirmede farklılıklar bulunmuştur (Hoff, Laursen ve Tardif, 2002'den

aktaran: Santrock, 2011: 264). Düşük sosyo-ekonomik statüden ebeveynler, çocuklarının toplumun beklentilerine uyması konusunda daha endişelidirler. Ebeveynlerin çocuklar üzerinde otorite sahibi olduğunun belirgin olduğu bir ev atmosferi oluştururlar. Fiziksel cezalandırmayı çocuklarını disipline etmekte daha fazla kullanırlar ve çocuklarına daha çok yönerge verir ve onlarla daha az sohbet ederler. Yüksek sosyo-ekonomik statüden ebeveynler, çocuklarının inisiyatifini geliştirme ve doyumunu geciktirme konusunda daha ilgilidirler. Çocukların neredeyse daha çok eşit kalıtmacı olduğu ve kuralların otoriter bir şekilde dayatılmak yerine tartışıldığı bir ev atmosferi oluştururlar. Fiziksel cezalandırmayı daha az kullanma eğilimindedirler ve çocuklarına daha az direktif verir ve onlarla daha çok sohbet ederler.

Gelişim psikologları tarafından, yoksulluk ve ilgisizlik çocuğun sağlıklı sosyal uyumu tehdit ettiği ifade edilmektedir. Düşük gelirli aileler arasında dikkati yönlendirme stratejileri, çocukların sosyal uyumu açısından önemlidir. Sosyo-ekonomik düzeyin risklerini azaltan en önemli faktör ebeveynlerin çocuklarıyla olan hassas etkileşimidir (Raver, 1997). Brophy (1986)'nın yaptığı araştırmada annelerin destek verici tutumlarının sosyo-ekonomik duruma göre farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır (aktaran: Baykan ve diğerleri, 1995: 17).

Sonuç olarak ailenin sosyo-ekonomik düzeyi çocuğun sosyal, fiziksel, motor, dil gelişimini ve bunun sonucunda da topluma uyumunu, okul başarısını, mesleki başarısını etkileyebilmektedir (Baykan ve diğerleri, 1995). Bunun yanı sıra ebeveynlerin çocukları ile hassas etkileşimi, sosyo-ekonomik durumun risklerini azaltan en önemli etkendir.

2. 1. 3. 1. 5. Okul

Sosyalleşme sürecinde ilk temel toplumsal kuruluş okuldur. Bireylerin, toplumla mutlu olabilmeleri, uyum sağlayabilmeleri için ihtiyaç duyduğu konuları öğrenmesi kadar başarılı sayılmaktadır. Okulun sosyalleştirme sürecinde önemli görevlerinden biri kendi kendine bazı öğrenme türlerini ortaya koyma; diğer görevi ise, başka sosyal kuruluşların eksikliğini giderme sorumluluğudur. Çocuğun ailesi ve arkadaşları, diğer bireyler ile birlikte hareket etme alışkanlığı kazandırırken, bu alışkanlığı da okulda sürdürmektedir. Çok iyi planlanmış olan okulun bu faaliyetleri, genellikle duygusal etkileşim açısından yetersiz olan ve sosyo-ekonomik yönden düşük aile koşullarını karşılama amacına yöneliktir. Yani ailenin dağılması veya bütünlüğünü sağladığı halde türlü nedenlerle görevini yerine getirememesi, aile çocuğun sevgi ve ilgi ihtiyacını karşılamaması durumunda, bu işlevi okul üstlenir (Yavuzer, 2001).

Sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan kalabalık bir aile ortamında yetersiz sevgi ve ilgi ile yetişen çocuk, olumlu hareketleri ve sınıf içindeki başarısıyla öğretmenin dikkatini

çekebilir ve takdirini kazanabilir. Böylece çocuk, toplumda rolü olan bir birey olduğunu anlamaktadır ve kendine olan güveni kazanmaktadır.

Sosyalleşme süreci çocuk doğduğu anda başlar. Çocuklar okul öncesinde eğitime başlayıncaya kadar çoğu sosyal beceriyi ebeveynlerinden ve diğer yetişkin bireylerden öğrenmektedirler. Çocuk okulöncesi dönemde ilk kez ev ortamı haricindeki bireylerle, özellikle kendi akranlarıyla nasıl birlikte yaşanacağını öğrenir. Bu, onun sosyal olarak gelişmesini sağlar ve hayatını sürdürdüğü topluma daha çabuk ve kolay uyum sağlamasına yardımcı olmaktadır. Günümüzde hem günlük yaşamda hem de akademik ortamlarda başarılı olmak için gerekli bilişsel becerileri kazanmış olmanın gerekliliği kaçınılmazdır. Çocuklar için gerekli bilişsel ve sosyal uyarı ortamını okul öncesi eğitim sağlamaktadır (Arslan, 2007).

Okulöncesi dönemde ailesinden farklı dünyaların var olduğunu anlayan çocuğun sosyal ilişkiler bakımından iyi temeller kurması çok önemlidir. Okuldaki sosyal ortama uyum sağlayamayanlar, genellikle okul öncesi dönemde, sosyal ilişkiden yoksun bırakılmış, aile çevresi dışına çıkamamış çocuklardır. Yavuzer (2001) tarafından aktarılan Bain'e göre, "çocuk, okula başladığında, ya hayatının ilk altı yılında olan başarısız ilişkilerinden dolayı güçlüğü uğrar ya da bu yıllardaki başarılı sosyal etkileşimin ürünlerini toplar. Eğer ailesi bu dönemde işlevini gereği gibi yerine getirmişse, çocuk hem yaşıtlarına hem de sosyal kalıplara yeterli derecede ve kolaylıkla uyabilir.

Çocuğun okula başlamasıyla birlikte, etkisinde kaldığı kişiler ve davranış modelleri de çoğalır (Oktay, 2000). Evde çoğu ihtiyacını annesinin karşıladığı çocuk, okul öncesi eğitiminde kendi işini kendi karşılamayı öğrenmektedir. Evdeki ortamın huzurlu olmadığı durumlarda çocuk, okul öncesi kurumuna eğitime gelerek rahatlama olanağı elde eder (Fişek ve Yıldırım, 1993). Okul öncesi kurumuna devam eden çocuklar yaşıtlarıyla çok fazla ilişki kurduğundan, sosyal ilişkileri aile ve komşularıyla sınırlı çocuklara göre daha iyi bir toplumsal uyum sergilemektedirler.

Bu kurumların önemli işlevlerinden biri, çocuğun oyun gereksinimini karşılamak, bir diğer işlevi de çocuğu toplumsallaştırmaktır. Anaokulu, çocuğa, oyun içinde toplumsal bir ortam sağlamaktadır. Çocuk ikili, üçlü ve grup içindeki ilişkiler yoluyla toplumsal bir birey olmaya başlar. İş birliği yapan, kurallara uyan, sorumluluk alabilen ve paylaşabilen küçük bir vatandaş olmayı öğrenmektedir (Başal, 2004). Kısacası, okul yalnızca bireyin bilgi donanımına katkı sağlamakla kalmayarak, onun sosyalleşmesine de yardımcı olan bir kurumdur. Okul, öğrenciyi kendi ihtiyaçları ve amaçları ile sosyal dünyasını birleştirerek doyuma ulaşabilme olanağını hazırlamaktadır (Yavuzer, 2011).

2. 1. 3. 1. 6. Öğretmen

Öğretmenler, ebeveynlerden sonra çocuklarla en fazla ilişki kuran yetişkinlerdir. Öğretmen tarafından tanınma ve anlaşılma gereksinimi, yalnızca bir yetişkin tarafından değerlendirilme isteği değil, tanınma ve anlaşılma ile kendini anlama ve tanıma isteğidir (Gül, 2003).

Bir çocuğun okul zamanı süresini göz önüne alırsak, yalnız bu yönden okulun önemi hemen ortaya çıkmaktadır. Örneğin, öğretmenlerin okul süresince çocuklarla kurduğu ilişkiler için ayırdığı zaman, ebeveynlerin ayıracakları zamandan daha fazladır. Böylece okula giden çocuklar, süre bakımından ana-babalarından daha çok öğretmenlerin etkisi altındadır (Çağlı, 1993).

Okul öncesi eğitimde hedeflere ulaşmada program, araç-gereç ve fiziksel ortam iyi olsa bile, amaçlara ulaşılması programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin nitelik ve nicelik açısından yeterli seviyede olması ile ilişkilidir. Çocuklarda sosyal etkileşimi, öğretmenlerin pozitif sosyal tutumları özendirilmesi ve çocukları bu sosyal tutumlara yönlendirmesi arttırmaktadır (Hoing, 1984).

Öğretmenler, sosyalleşme süreci içinde örnek alınan modellerin başında gelir. Okulda öğretmen, program ve kullanılan eğitim teknolojileri ile okulun bütün olarak meydana getirmiş olduğu ortam, okuldaki eğitimin kalitesinin ve dolaylı olarak sosyalleşmenin temel göstergelerindedir. Öğretmen toplum denetimindeki resmi bir toplumsallaştırıcıdır ve ondan bir takım öğeleri toplum yararına geliştirmesi istenir. Okul sosyal tutkuyu, toplum gururunu, estetik değerleri ve anlaşmazlıkların mantıksal çözümünü öğrenmeye teşvik etmekle görevlendirilmiştir. Demokratik öğretmenler, öğrencilerinin yardımlaşma ve ortak bir soruna işbirliği ile çözüm arama, etkileşim, liderlik, girişkenlik becerilerini geliştirerek öğrencilerin sağlıklı bir kişilik geliştirmelerini, başkaları ile iyi ilişkiler kurmalarını ve çevreye uyumlarını sağlayabilirler (Büyükkaragöz, Muşta, Pilten ve Yılmaz, 1998; Çalışkan, Demir, Koç ve Yavuzer, 2001; Dönmezer, 1997).

Başaran'a (1982) göre, iyi bir öğretmen, sınıfındaki öğrencilerin, sosyalleşebilmeleri ve iyi bir kişilik geliştirebilmeleri için şunları yapmalıdır:

1. Öğrencilerin kendi duygularını ve değerlerini serbest olarak söylemelerine olanaklar hazırlanmalıdır.
2. Çocukların güvenlik içinde bulunacakları bir heyecansal ortam yaratılmalıdır. Çocuklar devamlı olarak baskı veya korku altında tutulmamalıdır. Öğretmen sınıftaki her öğrencinin korkmadan çalışabileceği bir ortam yaratmalıdır.
3. Çocuğun kendini tanımasına yardım etmelidir. Çocuğun kendini tanıması, kendi yeteneklerini başkasının yetenekleri ile karşılaştırması sonucu olur.

4. Çocuğun her haliyle kendini kabul etmesine yardımcı olmalıdır. Çocuğun başarısız olduğu durumlarda, çocuğu başarılı olabileceği alanlara yönlendirerek telafi edebileceğini bilmelidir.
5. Çocukların kendilerine birer amaç, ulaşılması gerekli birer maksat edinmelerine yardım etmelidir. Bu amaç ve maksatların gerçeklere uyar olması gerekir. Ayrıca çocukların ihtiyaçlarını doyurucu nitelikte olması şarttır.
6. Çocuğun karşılaşacağı sorunları yenebilmesi için bilimsel yolları kullanması gereklidir. Sorunlara çözüm yolu bulabilmesi için kullanacağı bu bilimsel yollara ilişkin bilgi ve becerilerin okulda çocuğa verilmesi ve okul çağında bile karşılaştığı kendi sorunlarını yenmek için bunu uygulayarak yaşantılar kazanması gerekir. Problem çözme yolu hakkında bilgi kazanmak yeterli değildir. Çocuk bu yolu uygulayarak beceri de kazanmalıdır.
7. Bütün bu çalışmalarda mümkün olduğu kadar grupla çalışma tekniklerinin kullanılması çocukların kişilikleri kazanmalarına yardım eder.
8. Çocukların buldukları grup içinde iyi ilişkiler kurmaya ve birbirlerini tanımaya teşvik etmek gerekir.

Howes (2000) yaptığı çalışmada, okul öncesi eğitim kurumlarında bulunan sosyal duygusal sınıf ortamının, öğretmen ve çocuk arasındaki ilişkinin niteliğiyle bağlantılı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Grup içindeki çocukların davranış problemleri, öğretmen-çocuk ilişkilerinin niteliği, akranlarla oyunun niteliği ve sıklığı sosyal duygusal sınıf ortamını oluşturan etmenler olarak saptanmıştır. Ayrıca, çocuklar, güvenli ve ılımlı çocuk-öğretmen ilişkisine sahip olduklarında, tüm sosyal ilişkilerinde öğretmenlerinden yararlanırlar.

Norveç'te Barge ve Melhuish (1995), dört-altı yaşındaki çocuklara uyguladıkları araştırmada, çocukların anasınıfı öğretmenlerinden aldıkları eğitimin nitelikli olmasıyla sosyal gelişimlerinde de iyileşme görüldüğü ortaya çıkmıştır (aktaran: Işık, 2007: 16).

Birlikte çalışmayı ve yaşamayı öğrenirken çocuk, ayrıntılarıyla kopyalayacağı, kendine rol model alacağı kaliteli bir öğretmene ihtiyaç duymaktadır. Bu nedenlerle, anasınıfı öğretmenlerinin, iyi bir örnek olmasının yanında, mesleğini sevmesi ve yeterli seviyede pedagojik formasyon bilgisi gereklidir (Orçan, 2004).

2. 1. 3. 2. Sosyal Uyum İle İlgili Temel Kuramlar

Çocukların sosyal becerileri nasıl kazandıklarını ve etkili iletişim kurma becerisinde neden birbirlerinden farklı davrandıklarını açıklamak için bilimsel kuramlar geliştirilmiştir. Bilimsel temelli kuramlar, önemli unsurların ortaya konduğu ve en geniş kapsamda

tanımlandığı sistemlerdir (Sevinç, 2003). Bu bölümde sosyal gelişimle ilgili aşağıdaki bazı kuramlar ele alınacaktır.

2. 1. 3. 2. 1. Psikodinamik Kuram

Bu kuram, çocuğun, duygularını, dürtülerini ve gelişimsel çatışmalarını vurgular. Bu kurama göre, sosyal-duygusal gelişim oldukça önemli bir gelişme çatısıdır (Bayhan ve Artan, 2004). Psikodinamik kurama göre, bedensel dürtüleri, kültür yönünden uygun olan davranışlara yönlendirme çabası sosyalleşme sürecidir. İnsanın vazgeçmek istemediği dürtülerinin önünde kültür bir engel gibi durmaktadır. Kültürün bu mâni oluşu bireyde gerginlikler yaratır. İnsan bazı savunma mekanizmaları oluşturarak bu gerginliklerden kurtulur. Bu ve benzerlerinin dayanağı olan kurumsal temel, insanın enerjiyle dolu olduğunu, ilk önce doğal ve en birincil gereksinimlerini gidermeye yönelmek isteyeceği görüştür. Şayet bu enerjiye engel olunursa, gerilimi gidermek için alternatif seçenekleri bulma arayışı doğaldır. Dolayısıyla da sosyalleşme süreci fazla baskıcı ve kültürel ortam fazla sınırlandırıcı olduğunda çocukların ruhsal enerjileri, hem kendisi hem de toplum için olumsuz olabilir. Bu sebeple çocuğun, özellikle annesi ve yetişkinler ile ilişkisinin, yumuşak ve sevecen, destekleyici olmasını savunmaktadır (Ergil, 1987). Sosyalleşme ile ilgili olarak kuramın önemli bir kısmını gelişimin son basamağında olan ego ve süper ego unsurları oluşturur. Bu aşama altı yaş civarında oluşur ve cinsel hisler bastırılmaktadır. Enerjisi çocuğu aynı cinsiyetteki akranlarına bağlar. Çocuklar daha önceki yaşlarında ebeveyn isteklerini, onların sevgisini kazanabilmek veya ceza almaktan kurtulabilmek için yerine getirirken, bu dönemde onların ölçülerini kendi ölçüleri gibi benimser ve kendini onlar ile özdeşleştirmektedir. Böylelikle onların duygu ve düşüncelerinin doğruluğuna ve haklılığına inanmakta olan çocuk, onlar gibi davranmaya başlar (Güçlü, 1976).

Sosyal gelişme ile ilgili en bilinen teorilerden bir tanesi, S. Freud'un hepimizin ardışık beş psikoseksüel aşamadan geçtiğimizi söyleyen teorisidir (Freud, 1961'den aktaran: Plotnik, 2009: 392). Psikoseksüel aşama, kişinin cinsel duygularla ilgili vücut bölgelerinden keyif aradığı beş farklı gelişimsel aşamalardır: Oral, anal, fallik, gizil ve genital aşamaları.

Freud'un öğrencisi ve tanınmış psikolog Erik Erikson (1963, 1982) ise Freud'un psikoseksüel konulara gösterdiği önemin aksine, psikososyal konulara odaklanmış ve her birimizin sekiz psikososyal aşamadan geçtiğini söylemiştir (aktaran: Plotnik, 2009: 393).

Freud ve Erikson'un gelişim dönemleri, bu dönemlere ait krizler ve sonuçlarına Tablo 1 de yer verilmiştir (Arı, 1998).

Tablo 1. Freud ve Erikson'un Gelişim Dönemleri (Krizleri) ve Sonuçları

<i>Bunalım</i>	<i>Yaş</i>	<i>Kriz Başarıyla Çözülürse</i>	<i>Kriz Çözülmezse</i>
Güven ya da Güvensizlik (Oral)*	0-1	Ümit	Korku, kimseye güvenmeme
Özerklik ya da Utanç (Anal)*	2-3	Güçlü olma isteği	Kendinden şüphe etme
Girişkenliğe karşı Suçluluk (Fallik)*	4-6	Amaçlı olma	Değersizlik duygusu
Çalışkanlık ya da Aşağılık Duygusu (Gizil)*	6-12	Beceriklilik	Beceriksizlik
Kimlik kazanma ya da Rol Çatışması (Genital)*	12-20	Özgürlük	Belirsizlik
Yakınlık ya da Yalnızlık	20-30	Âşık olma	Şırpsevdiilik
Üretkenlik ya da Durgunluk	39-65	Başkalarına değer verme	Bencillik
Ego bütünlüğü ya da Umutsuzluk	65-ölüm	Huzur	Anlamsızlık ve umutsuzluk

(*) Freud'un gelişim dönemlerini temsil etmektedir.

Freud bebeklerde 0-5 yaş aralığının, kişilik ve sosyal gelişimleri bakımından en önemli yılları olduğundan söz ederken; Erikson, ilk beş yılın mutlaka en önemli yıllar olmak zorunda olmadığını ve sosyal gelişimin hayat boyu sürdüğünü belirtmiştir.

Birçok psikolog çocukluk olaylarının sosyal gelişim için önemli olduğu konusunda Freud'la aynı fikirdedir. Ancak, Freud'u çocukluk cinsiyetinin üstünde durduğu ve sosyal ve bilişsel faktörlerin sosyal gelişime olan etkilerini göz ardı ettiği için eleştirmişlerdir. Buna ek olarak boylamsal araştırmalar çocukların ilk beş yıl süresince çeşitli problemlerle karşılaşabileceklerini ve buna rağmen Freud'un varsayımlarının aksine, dengeli bir kişiliğe sahip olabileceklerini göstermektedir (Plotnik, 2009).

Erikson gelişimde psikososyal süreçleri, kişiler arası etkileşimi ve sosyal etkiyi ön plana alarak kuramı açıklamaktadır. Erikson her gelişim döneminde o döneme ait sosyal gereksinimler ve biyolojik dürtülerin var olduğunu, bir sonraki döneme geçmeden bunların aşılması gerekliliğini söylemektedir. Kullanılan kriz kavramı krizden çok bir gelişim görevi olarak anlaşılmalı ve her dönemin kaçınılmaz bir gereğidir. Krizin çözümlenebilmesi için kişinin gerçek duygusal (heyecansal) tercihlerle yüz yüze gelmesi gerekir. Bu tercihler sonucunda kişi ya o dönemi başarıyla geçecek, gelecekteki kimliğini kolaylaştıracak ya da gelecekteki gelişimini ve tercihlerini de tehlikeye sokacaktır. Kişi tercihini yaparken toplumun beklentileri ile kendi ihtiyaçları arasındaki dengeyi kurabilmelidir. Bu denge aslında topluma ve çevreye uyum durumudur. Her krizin başarıyla çözümlenebilmesi kişinin potansiyelinin de gittikçe artması anlamına gelmektedir (Orçan, 2004).

Çocuğun sosyal gelişimi alanında bugün var olan teoriler, diğer gelişim (örneğin zihinsel gelişim) alanlarındakiler kadar belirgin değildir. Bunun nedenlerini şöyle sıralamak mümkündür (Orçan, 2004):

- Sosyal gelişim kavramı içerisinde geniş ve çok çeşitli davranış türleri vardır.
- Çeşitli araştırmacılar, konuya çok değişik hatta birbirine zıt olan teorik açıklardan yaklaşmaktadırlar.
- Gözlem metotları, sosyal gelişim için gerekli uzunlukta olan bir süreyi kapsamamaktadır.
- Bu alan, uzun süre zekanın ölçülmesi gibi pratik bir seçme ve ölçme aracı olarak görülmemiştir. Bugün de aynı önemi taşımamaktadır.

Erikson (1963) ve Freud (1940) sosyal gelişimin tamamını bebeklik döneminden yetişkinlik süresince açıklamaları teorilerinin en kuvvetli yönüdür. Zayıf yönü ise kavramlarının birçoğunun (güven, otonomi, oral aşama, saplanma) tam olarak açıklayıcı olmaması, tanım olması ve deneylerle doğrulanması veya test edilmesinin zor olmasıdır (aktaran: Plotnik, 2009: 393). Kuşkusuz bilimsel ölçüler daha sistemli, daha kesin, geçerli ve güvenilir niteliktedir. Standardize edilmiş bir ölçükle sosyal niteliğin ölçülmesinde, uygulamada bazı güçlüklerle karşılaşıldığı gibi asıl güçlük, böyle bir ölçeğin geliştirilmesinde de pek çok güçlükle karşı karşıya kalınmasıdır. Örneğin “normal bir çocuk şu veya bu davranışı hangi yaşta yapar” diye sorulduğunda kesin bir cevap almak güç olmaktadır. Çünkü gelişim kişiden kişiye o kadar farklılıklar göstermektedir ki bu konuda standart olanları ayırmak önemli bir sorun olmaktadır. Ayrıca gelişimin hızı ve ayrı yönleri çevresel koşullarla (sosyal, ekonomik, kültürel) etkilenmekte olduğundan, bağımsız bir gelişim eğrisinin saptanması olanaksız görülmekte, çeşitli kültürlerle, sosyo kültürel ortamlara göre ayrı normların ortaya çıkması saptanmaktadır (Başaran, 1974).

2. 1. 3. 2. Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı

Bu kuram, sosyal gelişimi bir bütünü meydana getiren öğelere dayandırmaktadır. Çocuklar zihinsel, fiziksel, duygusal ve sosyal gelişim parçalarına bölünemez. Sosyal bilişsel kuram bu bütünlüğü fark etmektedir. Kurama göre en temel ilke, bir alandaki gelişim diğer alanlarındaki gelişime etki etmektedir. Bilişsel olgunlukla, çocuğun sosyal gelişimi aynı konu içindedir. Ayrıca çocuk öğrenmelerinden de sorumlu olmaktadır. Büyüme, deneyim ve olgunluğun etkileşiminden ortaya çıksa da, çocuk sosyal bilgisini yapılandırma mecburiyetindedir. Çocukların sosyal ilişkileri üzerine düşünmelerini sağlamak ve sosyal becerileri hakkında bilgi sahibi olmalarına imkânlar sunmak bu kuram tarafından önemli görülmektedir (Öztürk, 2008).

Bandura'nın sosyal öğrenme kuramında çevre ve insan davranışları, etkileşime girmektedir. Sosyal çevresi ile birey etkileşime girdiğinde, gözlem, model alma, taklit metotlarını kullanır ve davranışlarını yeniler ya da yeni davranışlar öğrenmektedir (Bandura, 1977). Bu teoriye göre, davranışlarımızın büyük bir çoğunluğu kendiliğinden motive edilmiş veya içsel olduğundan yeni sosyal becerileri öğrenme için herhangi bir gözlenebilir davranışta bulunmamız veya herhangi bir dışsal ödül almamıza gerek yoktur. Bandura, gözlem yöntemiyle öğrenmenin pekiştirici, yeniden üretme, dikkat ve hatırlama süreçleri ile olacağını söylemektedir. Bandura, çocuğu öğrenme sürecinde bilişsel ve etkin bir varlık gibi görür. Bandura'ya göre çocuk, çevreye meraklı olmasından değil, pekiştiriciler ile ilgi duyduklarından dolayı öğrenir ve bu dış değerleri içselleştirirler. Çocukların neyi öğrendiğini aşamalar değil, izlenen modeller belirler (Adams, 2001).

Sosyal bilişsel teori, sosyal etkileşimlerde ve ortamlarda gözlemlendiğimiz davranışların model alınması ve taklit edilmesi ile öğrenmeye dikkat çekiyor. Örneğin, üç yaşındaki çocuk babasını izledikten sonra içsel olarak babasının davranışlarından çoğunu taklit etmeye motive olduğu görülmektedir. Sosyal bilişsel teori; çocukların ebeveynlerini, büyükanne-büyükbabalarını, öğretmenlerini ve akranlarını izleyerek ve taklit ederek beceriler geliştirdiklerini vurgulamaktadır. Çocuk, gözlediği örneklerin; cezalandırılan davranışlarını yapmamakta, pekiştirilen davranışlarını ise kendisi göstermektedir (Selçuk, 2000). Çocuk, sosyal normlar dâhilinde; değerlerin içselleştirilmesi, vicdan, ahlaki gelişim, kendini yönetme ve kontrol becerileri edinme, uyumlu davranış geliştirme, hazzı erteleme gibi sosyalleşme davranışlarını çevresindeki modelleri gözleyerek kazanmaktadır (Maccoby, 1992).

Bandura'nın, Freud'un ve Erikson'un teorileri karşılaştırıldığında üç teoride farklı olmasına karşın, farklı süreçlere vurgu yaptıkları için birbirlerini tamamlamaktadırlar. Sosyal bilişsel teori, örnek alma yoluyla öğrenmenin altını çiziyor; Freud'un teorisi, biyolojik gereksinimlerin tatmin edilmesinde ortaya çıkan anne-baba-çocuk etkileşimlerine yoğunlaşıyor; Erikson'un teorisi ise sosyal gereksinimlerle baş etmenin önemine dikkat çekiyor.

2. 1. 3. 2. 3. Sosyo-Kültürel Gelişim Kuramı

Vygotsky, zihinsel gelişimini, çocuğun kendi kendine gerçekleştiremediğini, başka bireylere de bağımlı olduğunu iddia etmektedir. Etrafında bulunan kişiler çocuğa zihin gelişiminde yardımcı olabilir, bir takım bilgiler ile bunları öğretebilmektedir. Vygotsky zihinsel gelişimin sosyal çevreden de etkilendiği fikrini savunmuştur (Sarı, 2007).

Vygotsky, çocuğun kültürel bir çerçeve içerisinde yetiştiğini, özellikle de çevresinde kendisinden daha bilgili, yetenekli olan akran ve yetişkinlerden toplumsal bir bağ içerisinde bilgi edindiğini ileri sürmüştür. Bu bilgi ediniminin de iletişim sayesinde ve “Proximal Zone (Potansiyel Gelişim Alanı)” kavramı ile ilgili olduğuna, Potansiyel Gelişim Alanı'nın da sosyal etkileşime bağlı olduğuna inanmıştır (Dalkılıç, 2014). Proximal (Potansiyel) gelişim alanı, bireyin bağımsız olarak problem çözerken harcayacağı potansiyel ile bir yetişkinin rehberliğinde ya da akranlarıyla işbirliği içerisinde problem çözerken harcayacağı potansiyel arasındaki fark olarak açıklanmaktadır. Yani çocuk, çevresiyle etkileşimdeyken yalnız olduğunda gösterdiği performanstan daha fazlasını göstermektedir. Potansiyel gelişim alanı, çocuğun bildikleri ve bilecekleri arasındaki bağlantıdır. Vygotsky'ye göre gelişim, bu alan içinde yer almaktadır. Ayrıca Vygotsky, kişiliğin de potansiyel gelişim alanından etkilendiğini düşünmektedir (Vygotsky, 2004).

Vygotsky toplumsal işaret sisteminin bilişsel gelişim üzerindeki baskın etkilerini sorgulamıştır. Örneğin Gesell ve Piaget gelişime, sanki yalnızca çocuğun içinden geliyormuş gibi bakma eğilimindedirler. Bunlar arasında çocuğun olgunlaşmasına bağlı olarak şekillenen ipuçlarını ve kendiliğinden ola gelen keşiflerini sayabiliriz. Vygotsky'ye göre içsel gelişim yani “doğal çizgi” oldukça önemlidir. Bu süreç özellikle de 2 yaşına kadar bilişsel gelişimi etkisi altında bırakan ana etmendir. Fakat bu noktadan sonra Vygotsky'ye göre, zihnin oluşumunda doğal çizgi yerini, kültürel çizgiye bırakır (Ataman, 2004).

2. 1. 3. 2. 4. Zihinsel Gelişim Kuramı

Piaget, bilisel gelişimde öğrenme ile olgunlaşmanın etkileşiminin önemine değinir. Çocukların, yaşantılarının, biyolojik olgunlaşma düzeyleri ile karmaşık etkileşime girmenin neticesinde çevresinde olanlara anlamlar yüklemektedir (Erden ve Akman, 1997). Bu kuram, çocuğun düşünce ve algılarının onun sosyal davranışının düzenleyicisi olduğunu vurgular. Bu dönemde çocuklar, gittikçe artan karmaşık kavramlar kazanmakta; erkek ya da kız olmanın ne demek olduğunu öğrenirler. Çocuklar, yaşları arttıkça beklentilere, kurallara, ödül ve cezalara daha az bağlı kalırlarken, kendilerini eleştirme ve kontrol altına alma becerileri gelişmektedir (Bayhan ve Artan, 2004).

2. 1. 3. 3. Sosyal Uyum İle İlgili Çalışmalar

Yapılan bu araştırmada okul öncesi öğrencilerinin sosyal uyumları ve sosyal uyumda etkili olabilecek bazı değişkenlerin saptanması amaçlandığından, bu bölümde bu

konuyla ilgili yurt dışında ve ülkemizde yapılmış olan araştırmalar tarih sırasına göre verilerek sunulmuştur.

2. 1. 3. 3. 1. Yurt Dışında Yapılmış İlgili Araştırmalar

Eisenberg ve diğerleri (2001) yapmış olduğu çocuğun sosyal becerileri ve yeterliliği ile ailenin duygularını ifade edişi arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada; annenin olumlu ve olumsuz iletişim dili kullanmasının, çocuğun becerileri üzerine etkisinin olduğu, anne-çocuk arasındaki ilişkinin çocuğun dışa vurum, içselleştirme ve sosyal yeterliliğini etkilediği görülmüştür.

McClelland ve Morrison'nın (2003) okul öncesi dönem çocuklarında, öğrenme yolu ile sosyal becerilerin kazanılmasını incelediklerinde, öğrenmeye bağlı sosyal becerilerin öz denetim, bağımsızlık, işbirliği ve sorumluluk olduğunu belirtmişlerdir. Okul öncesindeki çocukların öğrenme ile sosyal becerilerinin arasında istatistiksel yönden anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Diener ve Kinn (2004) okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal yeterliklerine etki edebilecek faktörleri inceledikleri araştırmalarında, annenin çocuğa yönelik kontrol, yakınlık, sıcaklık ve destekleyicilik gibi davranışları incelenmiştir. Araştırma sonucunda, annelerin çocuklara yönelik davranışlarından sadece destekleme boyutunun sosyal yeterlikle ilişkili olduğu görülmüştür. Annelerin çocuklarını her koşulda desteklemeleri, çocukların içedönük ve saldırgan davranışlar göstermeleriyle pozitif, sosyal yeterlik ile negatif ilişkili bulunmuştur.

Lau, Higgins, Gelfer, Hong ve Miller (2005), okul öncesi eğitim alan çocukların, bilgisayar etkinliğinde öğretmen rehberliğinin çocukların sosyal etkileşimleri üzerine etkisini incelediği çalışmanın sonucunda; öğretmen rehberliğinde ve grup olarak bilgisayarlı etkinliklere katılan çocukların; bilgisayar etkinliklerine bireysel katılan çocuklara göre daha etkili sosyal davranış ve olumlu sosyal etkileşimde buldukları görülmüştür.

Lane ve diğerleri (2007) 3-6 yaş arası okul öncesi dönem çocuklarının davranışları ile ebeveyn ve öğretmenlerin beklentilerini sosyal becerilerle başarının ilişkisinden yola çıkarak inceledikleri çalışmada; okul-aile iş birliği ile çocukların sosyal becerilerinin artırılacağı, sorunlu davranışlarının azaltılabileceği ve akran ilişkilerinin iyileştirilebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

2. 1. 3. 3. 2. Yurt İçinde Yapılmış İlgili Araştırmalar

Güven ve diğerlerinin (2006) okul öncesinde eğitim gören ve görmeyen birinci sınıf öğrencilerde duygusal ve sosyal uyum düzeylerini karşılaştırmak amacıyla yapılan

çalışmanın sonucunda; okul öncesinde eğitim alan çocukların eğitim almayanlara göre sosyal-duygusal uyum puanlarının ortalaması anlamlı derecede yüksek olması, aynı zamanda kızların erkeklere göre sosyal-duygusal uyum puanlarının ortalaması anlamlı derecede yüksek olması, anne eğitim seviyesi arttıkça çocuklardaki sosyal-duygusal uyum puan ortalamalarının da arttığı, ailedeki çocuk sayısı fazlalaştıkça sosyal-duygusal uyum puan ortalamalarının anlamlı derecede düştüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Kurt (2007) proje yaklaşımli eğitim programlarının okul öncesi eğitim alan beş-altı yaşındaki çocukların sosyal uyum ve becerilerine olan etkiyi incelediği çalışmada çocuklar deney ve kontrol gruplarına ayrılmış ve deney grubu çocuklarına 23 hafta süresince haftada 2 saat programı uyguladığı çalışmanın sonucunda, proje yaklaşımli eğitim alan çocukların almayan çocuklara göre sosyal uyum ve becerileri anlamı düzeyde farklı çıkmıştır.

Karayılmaz (2008), ilköğretim okullarının anasınıfına devam eden 266 çocuk, bu çocukların ebeveynleri ve öğretmenlerinin katıldığı, çocukların duygusal zekaları ile sosyal uyum becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırma sonucunda, duygusal zekâ arttıkça çocukların sosyal uyum becerilerinin arttığı görülmüştür.

Durualp (2009) okul öncesi çocukları için geliştirmiş olduğu "Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitimi Programı"nın beceri ve sosyal uyum düzeyine etkilerini incelediği araştırmaya 48 deney grubu 48 de kontrol grubu olmak üzere 96 çocuk seçilmiş ve deney grubundaki çocuklara 8 hafta boyunca haftada üç defa program uygulanmıştır. Yapılan çalışmanın sonunda deney grubundaki çocuklar için Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitimi Programı'nın yararlı ve etkili olduğu görülmüştür.

Ünsal (2010) anaokullarında eğitim alan 60-72 aylık çocukların davranış sorunları ile sosyal duygusal uyumlarındaki ilişkiyi araştırdığı çalışma sonucunda çocukların sosyal uyum seviyeleri düştükçe, çocuklarda ortaya çıkan davranış problemlerinin arttığına ulaşılmıştır.

Kandır ve Orçan (2011) anasınıfında eğitim gören beş-altı yaşındaki çocukların sosyal uyum ve becerileriyle erken öğrenme becerileri arasındaki bağı incelediği araştırmada anlamlı bir ilişki elde etmiştir. Bulgular erken öğrenen çocukların sosyal uyum ve becerileri düzeylerinin geç öğrenenlere göre daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

Ramazan ve Ünsal (2012) okul öncesinde eğitim gören çocukların sosyal duygusal uyumu ile problem davranışlarındaki ilişkiyi incelediği araştırmanın sonucunda çocukların sosyal duygusal uyum düzeyleri azaldıkça davranış problemlerinin arttığı bulunmuştur.

2. 2. Literatür Taramasının Sonucu

Literatür taramasının sonucunda, benlik algısı ve sosyal uyumun çocukların cinsiyeti, anne-babaların eğitim seviyesi, ailelerin sosyo-ekonomik düzeyi, annenin çalışıp çalışmaması, kardeş olup olmaması, doğum sırası, çocukların okul öncesinde eğitim görme süreleri ve okul öncesi kurumunda eğitime başlamadan önce çocuğa bakım veren kişiler ile bağlantılı ve birbiri ile etkileşimli kavramlar olduğu anlaşılmıştır. Kişinin kendisini olduğundan üstün ya da aşağı görmeksizin kendisinden memnun olma durumu olarak da tanımlanan benlik saygısının, bireyin çevresine uyum sağlama biçimiyle de yakından ilişkili olduğu anlaşılmıştır. Kişi kendi benliğinden memnun ise benlik saygısının yüksek olacağı, bu durumda da kendini olduğu gibi kabul edip, kendisine olan inancının tam olacağı düşünülmektedir. Toplumsal beklentilere uygunluk gösterme olarak tanımlanan sosyal uyumun da benlik algısından doğrudan etkilendiği, benlik algısı yüksek olan çocukların yaşadığı çevreye kolay bir şekilde uyum sağladığı ve sosyal uyum davranışlarının gelişiminde bireyin bağımsız hareket edebilme yeteneği ve kendine olan güveninin yakından ilişkili olduğu anlaşılmıştır. Literatür taraması sonucunda benzer nitelikte çalışmalar var olmasına rağmen, bu çalışmaların daha çok ergenler ve yetişkinlere yönelik yapıldığı görülmüş, okul öncesi çocuklarının yaş grubunda bu iki kavramı birlikte ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırma grubu, araştırmada kullanılacak veri toplama araçları bunlarla ilgili yapılan geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları ve verilerin çözümlenmesinde kullanılacak istatistiksel tekniklere yer verilmiştir.

3. 1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama modeli; iki ve daha fazla değişkenin birbirleriyle olan ilişkilerini belirlemek üzere incelendiği araştırmadır (Karasar, 2002). Araştırmada, okul öncesi öğrencilerinin benlik algıları ve sosyal uyum düzeyleri bazı değişkenler (cinsiyet, anne-baba eğitim durumu, annenin çalışma durumu, ailenin sosyo-ekonomik durumu, kardeşin olup olmaması, doğum sırası, okul öncesi kuruma devam edilen süre, okul öncesi kurumdan önce çocuğa bakım veren kişi) açısından incelenmeye çalışılmıştır.

3. 2. Araştırma Grubu

Araştırmada kolay örnekleme yöntemi kullanılarak Ordu merkez ilçesi Altınordu'da okul öncesi kurumlarına devam eden, farklı seviyedeki sosyo-ekonomik ailelere sahip 5 yaş grubu 97 kız (%48,5), 103 erkek (%51,5) toplam 200 çocuğa ulaşılmıştır.

Araştırma grubunu oluşturan katılımcıların cinsiyetleri, anne-babanın eğitim düzeyi, annenin çalışma durumu, ailenin sosyo-ekonomik durumu, kardeşinin olup olmaması, doğum sırası, okul öncesi kuruma devam süresi ve okula başlamadan önce çocuğa bakım veren kişi değişkenlerine göre dağılımları tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 2. Araştırma Grubunu Oluşturan 5 Yaş Çocuklarının Cinsiyete Göre Dağılımları

Cinsiyet	n	%
Kız	97	48,5
Erkek	103	51,5
Toplam	200	100,0

Araştırmaya katılanların cinsiyetleri incelendiğinde; % 48,5' inin kızlardan, %51,5'inin erkeklerden oluştuğu görülmektedir.

Tablo 3. Araştırma Grubunu Oluşturan 5 Yaş Çocuklarının Annelerinin Eğitim Durumuna Göre Dağılımları

Anne Eğitim Durumu	n	%
Okur-yazar değil	4	2,0
Okur-yazar, ilkokul mezun değil	3	1,5
İlkokul	35	17,5
Ortaokul	40	20,0
Lise	90	45,0
Üniversite	28	14,0
Toplam	200	100,0

Araştırma grubunu oluşturan 5 Yaş Çocuklarının Annelerinin Eğitim Durumuna göre katılanların durumu incelendiğinde annelerin, %2,0'sinin okur-yazar olmadığı, %1,5'inin okur-yazar olup ilkokul mezunu olmadığı, %17,5'inin ilkokul mezunu olduğu, %20,0'sinin ortaokul mezunu olduğu, %45,0'inin lise mezunu olduğu ve %14,0'ünün üniversite mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo 4. Araştırma Grubunu Oluşturan 5 Yaş Çocuklarının Babalarının Eğitim Durumuna Göre Dağılımları

Baba Eğitim Durumu	n	%
Okur-yazar, ilkokul mezun değil	4	2,0
İlkokul	26	13,0
Ortaokul	35	17,5
Lise	104	52,0
Üniversite	28	14,0
Lisansüstü	3	1,5
Toplam	200	100,0

Araştırma grubunu oluşturan 5 Yaş Çocuklarının Babalarının Eğitim Durumuna göre katılanların durumu incelendiğinde babaların, %2,0'sinin okur-yazar olup ilkokul mezunu olmadığı, %13,0'ünün ilkokul, %17,5'inin ortaokul, %52,0'sinin lise, %14,0'ünün üniversite mezunu olduğu ve %1,5'inin lisansüstü eğitime sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 5. Araştırma Grubunu Oluşturan 5 Yaş Çocuklarının Annelerinin Çalışma Durumlarına Göre Dağılımları

Anne Çalışma Durumu	n	%
Çalışıyor	80	40,0
Çalışmıyor	120	60,0
Toplam	200	100,0

Araştırma grubunu oluşturan 5 Yaş Çocuklarının Annelerinin Çalışma Durumuna göre katılanların durumu incelendiğinde annelerin, %40,0'inin çalıştığı, %60,0'inin çalışmadığı görülmektedir.

Tablo 6. Araştırma Grubunu Oluşturan 5 Yaş Çocuklarının Ailelerinin Sosyo-Ekonomik Durumlarına Göre Dağılımları

Sosyo-Ekonomik Durum	n	%
0-1000 TL	16	8,0
1001-1500 TL	21	10,5
1501-2000 TL	67	33,5
2001-2500 TL	54	27,0
2501 ve üzeri TL	42	21,0
Toplam	200	100,0

Araştırmaya katılanların aylık aile gelir düzeyleri incelendiğinde; çocukların ailelerinin % 8' inin geliri 0-1000 TL, % 10,5'inin geliri 1001-1500 TL, % 33,5' inin geliri 1501-2000 TL, % 27' sinin geliri 2001-2500 TL, % 21' inin geliri 2501 TL ve üzeri olan bireylerden oluştuğu görülmektedir (Tablo 6).

Tablo 7. Araştırma Grubunu Oluşturan 5 Yaş Çocuklarının Kardeşlerinin Olup Olmamasına Göre Dağılımları

Kardeşlerinin Olup Olmaması	n	%
Yok	47	23,5
Bir	103	51,5
İki	31	15,5
Üç	9	4,5
Dört ve daha fazla	10	5,0
Toplam	200	100,0

Araştırma grubunu oluşturan 5 Yaş Çocuklarının Kardeşlerinin Olup Olmaması Durumuna göre katılanların durumu incelendiğinde çocukların %23,5'inin kardeşinin olmadığı, %51,5'inin bir, %15,5'inin iki, %4,5'inin üç kardeşi olduğu ve %5,0'inin dört ve daha fazla kardeşe sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 8. Araştırma Grubunu Oluşturan 5 Yaş Çocuklarının Doğum Sıralarına Göre Dağılımları

Doğum Sıraları	n	%
İlk çocuk	101	50,5
Ortanca	23	11,5
Son çocuk	76	38,0
Toplam	200	100,0

Araştırma grubunu oluşturan 5 Yaş Çocuklarının Doğum Sıralarına göre dağılımları incelendiğinde çocukların %50,5'inin ilk çocuk olduğu, %11,5'inin ortanca çocuk olduğu ve %38,0'inin son çocuk olduğu görülmektedir (Tablo 8).

Tablo 9. Araştırma Grubunu Oluşturan 5 Yaş Çocuklarının Okul Öncesi Kuruma Devam Ettikleri Süreye Göre Dağılımları

Kuruma Devam Ettikleri Süre	n	%
İlk sene	138	69,0
İki yıl	60	30,0
Üç ve daha fazla	2	1,0
Toplam	200	100,0

Araştırma grubunu oluşturan 5 Yaş Çocuklarının Okul Öncesi Kuruma Devam Ettikleri Süreye Göre Dağılımları incelendiğinde çocukların %69,0'unun ilk senesi olduğu, %30,0'unun ikinci yıllarının olduğu ve %1,0'inin üç ve daha fazla yıl devam ettiği görülmektedir.

Tablo 10. Araştırma Grubunu Oluşturan 5 Yaş Çocuklarının Okul Öncesi Kuruma Başlamadan Önce Onlara Bakım Veren Kişiye Göre Dağılımları

Bakım Veren Kişi	n	%
Anne	140	70,0
Anneanne/babaanne/yakın akraba	44	22,0
Bakıcı	16	8,0
Toplam	200	100,0

Araştırma grubunu oluşturan 5 Yaş Çocuklarının Okul Öncesi Kuruma Başlamadan Önce Çocuklara Bakım Veren Kişiye Göre Dağılımları incelendiğinde çocukların %70,0'ine annelerinin, %22,0'sine anneanne/babaanne/yakın akrabalarının ve %8,0'inin ise bakıcı tarafından bakıldığı görülmektedir.

3. 3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada gerekli bilgileri toplamak amacı ile üç araç kullanılmıştır.

1. Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi (DBAT)
2. Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği (MASDU)
3. Demografik Bilgi Formu

3. 3. 1. Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi (DBAT)

Çocuklarda benlik kavramının gelişimini ölçmek üzere kullanılması planlanan, dilsel eşdeğerliliği sağlanmış olan Demoulin Self Concept Developmental Scale (DSCDS) testinin Kuru Turaşlı (2006) tarafından oluşturulan Türkçe formu üzerinden geçerlilik güvenilirlik çalışması yapılmıştır.

Ölçeğin güvenilirlik çalışması kapsamında Cronbach Alfa, Spearman ve Guttman içtutarlılık katsayıları 170 tane 6 yaş çocuğu üzerinden hesaplanmış; Cronbach Alfa ve Spearman katsayıları .885, Guttman katsıyısı .880 bulunmuştur. Ancak yapılan çalışmalar sonucunda bir soru istatistiksel olarak anlamsız bulunduğu için alt ölçek kapsamından çıkarılmış ve böylece öz yeterlilik 14, öz saygı ise 15 olmak üzere ölçek toplam 29 madde ile Türkiye'ye uyarlanmıştır (Kuru Turaşlı, 2006).

Ölçeğin geçerlik çalışması kapsamında ayırt ediciliğinin sınaması için çocuk, öğretmen ve anne uygulama sonuçlarının hem toplamda hem de alt boyutlardaki korelasyonlarına bakılmıştır. Kriter geçerliği çalışmasında bu yaş grubu çocuklarının benlik algısı düzeylerini belirlemeye yönelik aynı kapsamda bir başka test bulunmadığından, ölçek puanları Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği ile Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği puanları ile karşılaştırılmış; sonuçlar toplu olarak değerlendirildiğinde Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeğinin kriter geçerliliğinin oldukça yüksek olduğu bulunmuştur (Kuru Turaşlı, 2006).

Toplamda 29 madde ve iki alt ölçekten oluşan ölçeğin, çocuklar kendisini bir topluluğun içinde nasıl algılamaları gerektiğiyle ilgili değerlendirmeleri *öz saygı* boyutunu (ilk 14 soru), çocukların kendileri ile ilgili öz değerlendirmeleri ise ölçeğin (son 15 ifade) *öz yeterlilik* boyutunu oluşturmaktadır. Ölçekte “*Öğretmenim, yeni bir şey yapacağımızı sınıfa duyurduğunda, hissederim.*” şeklinde çocuğun ailesini ve okuldaki bazı faaliyetleri içeren ifadelere yer verilmiştir ve her ifade “hissederim” şeklinde bitmektedir. Ölçek her çocuk ile tek tek ve gruptan ayrı bir mekanda uzman tarafından uygulanmaktadır. Çocuğa çeşitli renkte boya kalemleri verilir. Soru maddeleri sohbet içinde sorulur ve daha sonra çocuktan değerlendirme ölçeğindeki çeşitli yüz ifadelerinden kendine en uygun olanını istediği renkte bir kalemle boyaması istenir ve sonraki maddeye geçilir. Formun puanlanmasında değerlendirme formundaki her mutsuz yüz: 1 puan, her ifadesiz yüz: 2 puan ve her gülen yüz: 3 puan değerindedir. Her bir ölçek üç grupta (düşük-orta-yüksek) kategorize edilerek değerlendirilmektedir. İfadeler tamamlandıktan sonra; Öz Saygı Alt Ölçeği için: 15-24 arası düşük, 25-34 arası orta, 35-45 arası yüksek; Öz Yeterlilik Alt Ölçeği için: 14-23 arası düşük, 24-33 arası orta, 34-42 arası yüksek; Toplam Benlik Algısı Puanında ise: 29-48 arası düşük, 49-68 arası orta, 69-87 arası yüksek olduğunu ifade

etmektedir. Ölçekten alınan yüksek puan, çocuğun benlik algısı düzeyinin yüksek olduğuna; düşük puan ise benlik algısı düzeyinin düşük olduğuna işaret etmektedir (Kuru Turaşlı, 2006).

3. 3. 2. 60–72 Aylık Çocuklar İçin Marmara Sosyal-Duygusal Uyum Ölçeği (MASDU)

Marmara Üniversitesi öğretim elemanlarından 9 kişilik bir uzman grubu aracılığıyla 2002–2003 yıllarında geliştirilerek yaşları 6,0–6,11 ay olan çocukların sosyal-duygusal uyum seviyelerini ölçme amaçlanmaktadır (Işık, 2006). Daha sonra söz konusu ölçeğin, Işık (2006) tarafından 5–6 yaş çocuklar için geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Işık'ın (2006) 471 erkek 405 kız toplam 876 öğrenci ile yapmış olduğu, Marmara Sosyal-Duygusal Uyum Ölçeğinin güvenirlik ve geçerlik çalışmasının faktör analizi sonucu 36 madde olan ölçek 19 maddeye indirilmiştir. Analiz sonuçlarında ölçeğin Cronbach Alpha katsayısının, .89; $p < .001$ gibi kabullenilebilir bir değer olduğu belirlenmiş, korelasyon değeri de yüksek bulunmuştur ($r = .89$; $p < .001$). Uygulanan madde-toplam ve madde-kalan analiz sonucunda ise $r = .85$; $p < .001$ tüm boyutlarda korelasyon değeri .001 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Ortaya çıkan verilere faktör analizi uygulanarak ölçeğin faktör yapısı elde edilmiştir. Faktörlerin alt boyutları ve kaç maddeden oluştuğu; 1. Faktör Sosyal Yaşamın Gereklere Uygun Davranma, 9 madde; 2. Faktör Sosyal Duruma Uygun Tepki Gösterme, 4 madde; 3. Faktör Akranlarla Etkileşim, 3 madde; 4. Faktör Sosyal Çevreye Pozitif Yaklaşma, 3 madde içermektedir. Ölçek maddeleri her alt boyut için ayırt edici özellik tek tek sınanmıştır.

Ölçek 3'lü likert tipindedir ve çocuğun öğretmeni tarafından doldurulmaktadır. Ölçekte "*Grup oyunlarında kurallara uyar.*" şeklinde çocuğun sosyal duygusal uyumu ile ilgili maddeler yer almaktadır. Maddelere verilecek yanıtlar "Hiçbir zaman", "Bazen" ve "Her zaman" şeklindedir. 60-72 Aylık Çocuklar İçin MASDU Ölçeğindeki her madde 'hiçbir zaman (1 puan)', 'bazen (2 puan)' ve 'her zaman (3 puan)' şeklinde puanlanmaktadır. Bu puanların toplanmasıyla ölçeğin toplam puanı (sosyal duygusal uyum puanı) elde edilir, ayrıca her bir alt boyut için de ayrı puan belirlenebilir. Ölçeğin en yüksek puanı 57, en düşük puan ise 19'dur. Ölçekten alınacak yüksek puan, çocuğun sosyal-duygusal uyumunun yüksek seviyede olduğunu; düşük puan ise sosyal duygusal uyum düzeyinin düşük olduğunu göstermektedir.

3. 3. 3. Demografik Bilgiler Formu

Bu araştırmada kullanılan demografik bilgiler formu araştırmacı tarafından katılımcıların cinsiyeti, anne-babanın eğitim dűzeyi, annenin çalışma durumu, ailenin sosyo-ekonomik durumu, kaç kardeşi olduğu, doğum sırası, okul öncesi kuruma devam edilen sűre, okul öncesi kurumdan önce çocukla ilgilenen kişiye ilişkin bilgileri almaya yönelik olarak geliştirilmiştir.

3. 4. Verilerin Toplanması

Ölçeklerin dağıtılması, uygulanması gerekli izinler alındıktan sonra bizzat araştırmacının kendisi tarafından belirlenen okullarda gerçekleştirilmiştir. Marmara Sosyal-Duygusal Uyum leđi ocukların öğretmenleri tarafından, Demoulin ocuklar İçin Benlik Algısı leđi ise araştırmacı tarafından okul öncesinde eğitim alan 5 yař grubu çocuklarıyla birebir sessiz bir ortamda yapılmıştır. Masa başında sohbet esnasında çocuklara tek tek okunan her ölçek maddesinden sonra çocukların istedikleri renk kalem kullanarak duruma uygun ve kendilerine en yakın ifadeyi boyamaları istenmiştir. Her uygulama yaklaşık 15 dakika sűrmű olup sadece DEHAB (Dikkat Eksikliđi ve Hiperaktivite Bozukluđu) tanısı olan 1 çocuğun uygulama esnasında sıkıldığı fark edilmiş ve ilk 14 sorudan sonra 10 dakika ara verilip kalan 15 soru ile tekrar uygulamaya devam edilmiştir. Demografik Bilgi Formu ise örneklemede yer alan çocukların okullarında bulunan kişisel dosyalarından yararlanılarak araştırmacı tarafından doldurulmuştur. Tűm bu uygulamalar yaklaşık 4 haftalık bir zaman içinde tamamlanmıştır.

3. 5. Verilerin İstatistiksel Analizi

Araştırmada istatistiksel analizler için SPSS 20.0 (Statistical Packet for Social Sciences-Sosyal Bilimler için İstatistik Paket Programı) programı kullanılmıştır.

Okul ncesi kurumlarında eğitim gören 5 yař grubundaki çocukların benlik algısı ve sosyal uyumlarının bazı değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediğini incelemek ve benlik algısıyla sosyal uyum arasındaki ilişkiyi araştırmak amacı ile kendilerine yöneltilen ölçek maddeleri cevaplarına yönelik gűvenirlik çalışması için toplanan verilerle Cronbach's alfa iç tutarlık katsayısı hesaplanmış ve bulgulara Tablo 11'de yer verilmiştir.

Araştırmada kullanılan Benlik Algısı ile Marmara Sosyal-Duygusal Uyum leği'nden ve her bir alt boyuttan alınan puanlara uygulanan Kolmogrov-Smirnov ($n \geq 50$ için) ve Shapiro Wilk ($n < 50$ için) test sonuçlarına göre hata terimlerinin normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Dolayısı ile cinsiyet ve annenin çalışma durumu açısından

ölçeklerden ve alt boyutlardan alınan toplam puanlar arasındaki farklılıklar Mann-Whitney U testi ile, anne-babaların eğitim düzeyi, gelir düzeyi vb diğer tüm sosyo-demografik özellikler açısından farklılıklar ise Kruskal Wallis H testi ile ortaya konulmuştur.

Çalışmada, çocuklara uygulanan Benlik Algısı ile Marmara Sosyal-Duygusal Uyum Ölçeği'nden ve alt boyutlarından alınan toplam puanlar arasındaki ilişkinin denklemini basit ve çoklu regresyon analizi ile belirlenmiştir. Geleneksel regresyon modellerinde hataların dağılımı normal ve bağımlı değişken varyansının sabit olması varsayımı söz konusu olmaktadır. Bu çalışmada normallik varsayımı sağlanamadığı için geleneksel regresyon yöntemi yerine, çocuklara uygulanan Benlik Algısı ile Marmara Sosyal-Duygusal Uyum Ölçeği'nden ve alt boyutlarından alınan toplam puanlar arasındaki ilişkinin denklemini tahmin etmek için Genelleştirilmiş Tahmin Denklemleri kullanılmıştır. Bu yöntem Yarı Olabilirlik teorisine dayanmakta olup, bağımlı değişkenin dağılımı ile ilgili herhangi bir varsayıma ihtiyaç duymamaktadır (Liu ve diğerleri, 2009).

4. BULGULAR

Bu bölümde, araştırmada ele alınan amaçlara yönelik toplanan verilerin, istatistik analizleri sonucu ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir.

4. 1. Benlik Algısı ve Marmara Sosyal-Duygusal Uyum Ölçeğine Ait İç Tutarlılık Katsayıları'nın İncelenmesi

Katılımcıların çalışmada kullanılan ölçek maddelerine verdikleri cevapların kendi iç tutarlılığını ortaya çıkarmak için güvenilirlik analizi (Cronbach's Alpha) uygulanmıştır. Tablo 11'de Benlik Algısı ve Marmara Sosyal-Duygusal Uyum Ölçeğine ait iç tutarlılık katsayılarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 11. Benlik Algısı ve Marmara Sosyal-Duygusal Uyum Ölçeğine Ait İç Tutarlılık Katsayıları

<i>Ölçekler ve Alt Boyutları</i>	<i>Madde Sayısı</i>	<i>Cronbach Alpha's</i>
Marmara Sosyal-Duygusal Uyum Ölçeği	19	0,930
Sosyal Yaşamın Gereklerine Uygun Davranma	9	0,896
Sosyal Duruma Uygun Tepki Verme	4	0,753
Akranlarla Etkileşim	3	0,793
Sosyal Çevreye Pozitif Yaklaşma	3	0,756
Benlik Algısı Ölçeği	29	0,784
Öz Yeterlilik	14	0,685
Öz Saygı / Benlik Saygısı	15	0,661

Katılımcıların çalışmada kullanılan ölçek maddelerine verdikleri cevapların güvenilirlik analizi (Cronbach's Alpha) sonucunda, Benlik Algısı Ölçeği için güvenilirlik katsayısı 0,784; Öz Yeterlilik alt boyutu için güvenilirlik katsayısı 0,685; Öz Saygı alt boyutu için güvenilirlik katsayısı 0,661; Marmara Sosyal-Duygusal Uyum Ölçeği için ise güvenilirlik katsayısı 0,930; Sosyal Yaşamın Gereklerine Uygun Davranma alt boyutu için güvenilirlik katsayısı 0,896; Sosyal Duruma Uygun Tepki Verme alt boyutu için güvenilirlik katsayısı 0,753; Akranlarla Etkileşim alt boyutu için güvenilirlik katsayısı 0,793; Sosyal Çevreye Pozitif Yaklaşma alt boyutu için güvenilirlik katsayısı 0,756 olarak bulunmuştur (Tablo 11). Genel olarak sosyal bilimlerdeki araştırmalarda Cronbach alpha katsayısının 0.60 ve üzerinde değer alması ölçek güvenilirliğinin yüksek olduğunu ifade etmektedir (İslamoğlu ve Alınışık, 2013).

4. 2. 5 Yaş Çocuklarının Benlik Algısı, Öz Saygı ve Öz Yeterlilik Düzeylerinin Bazı Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi

4. 2. 1. 5 Yaş Çocuklarının Benlik Algısı Düzeylerinin Bazı Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Bulgular

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5 yaş grubu çocuklarının benlik algısı düzeylerinin bazı sosyo-demografik değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığını incelemek amacıyla Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır. Tablo 12'de de farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 12. Okul Öncesi Çocuklarının Benlik Algılarının Bazı Sosyo-Demografik Özelliklerine Dayalı Farklılıklarına İlişkin Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Değişkenler	n	Ort. ± SS	Ortanca Değer (Min-Max)	IQR	p
<i>Cinsiyet</i>					
Kız	97	77,15 ± 6,75	79 (56-87)	7,50	0,077
Erkek	103	75,85 ± 6,56	78 (59-87)	9,00	
<i>Annenin Eğitim Durumu</i>					
Okur-yazar değil	4	68,25 ± 4,99	67 (64-75)	9,25	0,093
Okur-yazar, ilkokul mezun değil	3	72,00 ± 6,08	69 (68-79)	-	
İlkokul	35	76,89 ± 7,40	79 (62-85)	11,00	
Ortaokul	40	77,48 ± 6,10	78 (62-87)	4,75	
Lise	90	77,07 ± 5,70	78 (61-86)	7,00	
Üniversite	28	74,36 ± 8,50	78 (56-85)	11,75	
<i>Babanın Eğitim Durumu</i>					
Okur-yazar, ilkokul mezun değil	4	67,75 ± 1,89	68,5 (65-69) ^{b*}	3,25	0,028
İlkokul	26	75,08 ± 7,96	76,5 (61-87) ^{a*}	14,75	
Ortaokul	35	78,60 ± 5,40	79 (64-87) ^{a*}	6,00	
Lise	104	77,07 ± 6,10	78 (56-86) ^{a*}	6,00	
Üniversite	28	74,68 ± 7,30	77 (59-85) ^{a*}	11,25	
Lisansüstü	3	72,33 ± 11,20	75 (60-82) ^{ab*}	-	
<i>Annenin Çalışma Durumu</i>					
Çalışıyor	80	76,13 ± 7,39	78 (56-87)	9,75	0,759
Çalışmıyor	120	76,73 ± 6,16	78 (62-87)	7,00	
<i>Ailenin Gelir Durumu</i>					
0-1000 TL	16	74,13 ± 8,24	74,5 (62-85)	16,75	0,235
1001-1500 TL	21	74,90 ± 7,33	78 (56-83)	9,50	
1501-2000 TL	67	77,16 ± 6,50	79 (61-87)	8,00	
2001-2500 TL	54	77,65 ± 6,00	79 (61-87)	7,25	
2501 ve üzeri TL	42	75,60 ± 6,50	77,5 (59-85)	7,25	

Tablo 12'nin devamı

<i>Kardeş Sayısı</i>					
Yok	47	76,45 ± 6,59	78 (61-85)	9,00	
Bir	103	76,46 ± 6,12	78 (56-86)	7,00	
İki	31	76,35 ± 8,60	79 (59-87)	15,00	0,726
Üç	9	79,22 ± 4,70	80 (70-85)	6,50	
Dört ve daha fazla	10	74,90 ± 7,90	78,5 (63-85)	13,00	
<i>Çocuğun Doğum Sırası</i>					
İlk Çocuk	101	76,16 ± 6,42	78 (59-85)	9,00	
Ortanca	23	78,26 ± 6,33	79 (61-87)	6,00	0,320
Son çocuk	76	76,38 ± 7,10	78 (56-87)	7,75	
<i>Okul Öncesi Kuruma Devam Süresi</i>					
İlk sene	138	76,63 ± 6,80	79 (56-87)	7,00	
İki yıl	60	76,02 ± 6,43	77,5 (59-87)	9,00	0,465
Üç ve daha fazla	2	80,5 ± 4,90	80,5 (77-84)	-	
<i>Okul Öncesinde Çocukla İlgilenen</i>					
Anne	140	76,43 ± 6,46	78 (56-87)	7,00	
Anneanne/babaanne/yakın akraba	44	76,68 ± 7,55	79 (59-87)	9,75	0,855
Bakıcı	16	76,44 ± 6,30	78,5 (67-85)	12,50	

(*) abc harfleri aynı sütun içerisindeki gruplar arasındaki farklılıkları gösterir. Farklı harfler farklı grupları ifade eder.

Yapılan Kruskal Wallis H testi sonucunda okul öncesi kurumlarında eğitim gören 5 yaş grubu çocukların toplam benlik algısı puanlarının, incelenen sosyo-demografik özellikler içerisinde sadece babanın eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği ortaya konulmuştur ($p=0,028$). Bu farklılık eğitim durumu açısından herhangi bir okul diplomasına sahip olmayanlar ile ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite diplomasına sahip olan babaların çocuklarının benlik algısı puanları arasında ortaya çıkmıştır. Araştırmada kullanılan Benlik Algısı ölçeğinden elde edilen toplam puanlar incelendiğinde babası okur-yazar olup ilkokul mezunu olmayan çocukların benlik algılarının en düşük seviyede olduğu belirlenmiştir. Babası herhangi bir okul diplomasına (ilkokul, ortaokul, lise vb) sahip olan tüm çocukların benlik algısı puanları arasında herhangi anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir ($p>0,05$).

4. 2. 2. 5 Yaş Çocuklarının Öz Saygı Düzeylerinin Bazı Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Bulgular

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5 yaş grubu çocuklarının benlik algısı ölçeği öz-saygı alt boyutu düzeylerinin bazı sosyo-demografik değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığını incelemek amacıyla Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H testi

uygulanmıştır. Tablo 13'te de farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 13. Okul Öncesi Çocuklarının Öz Saygılarının Bazı Sosyo-Demografik Özelliklerine Dayalı Farklılıklarına İlişkin Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Değişkenler	n	Ort. ± SS	Ortanca Değer (Min-Max)	IQR	p
<i>Cinsiyet</i>					
Kız	97	40,40 ± 3,47	41 (31-45)	5,00	0,002
Erkek	103	39,16 ± 3,53	40 (27-45)	3,00	
<i>Annenin Eğitim Durumu</i>					
Okur-yazar değil	4	35,25 ± 2,99	35 (32-39)	5,75	0,090
Okur-yazar, ilkokul mezun değil	3	35,67 ± 4,62	33 (33-41)	-	
İlkokul	35	40,17 ± 3,10	41 (32-43)	5,00	
Ortaokul	40	39,88 ± 3,40	40 (31-45)	4,75	
Lise	90	40,14 ± 3,00	41 (31-45)	5,00	
Üniversite	28	38,93 ± 4,90	41 (27-45)	6,75	
<i>Babanın Eğitim Durumu</i>					
Okur-yazar, ilkokul mezun değil	4	34,00 ± 1,41	33,5 (33-36)c*	2,50	0,026
İlkokul	26	39,31 ± 3,86	40,5(31-45)ab*	5,75	
Ortaokul	35	40,74 ± 2,80	41 (34-45)a*	4,00	
Lise	104	40,09 ± 3,20	41 (31-45)a*	5,00	
Üniversite	28	38,93 ± 4,10	40 (30-45)ab*	5,75	
Lisansüstü	3	36,33 ± 8,30	39 (27-43)bc*	-	
<i>Annenin Çalışma Durumu</i>					
Çalışıyor	80	39,70 ± 4,01	41 (27-45)	5,75	0,765
Çalışmıyor	120	39,80 ± 3,21	41 (31-45)	5,00	
<i>Ailenin Gelir Durumu</i>					
0-1000 TL	16	37,69 ± 3,82	38 (32-43)	6,75	0,099
1001-1500 TL	21	39,29 ± 3,24	40 (32-44)	2,50	
1501-2000 TL	67	40,06 ± 3,20	41 (31-45)	5,00	
2001-2500 TL	54	40,39 ± 3,30	41 (31-45)	5,00	
2501 ve üzeri TL	42	39,50 ± 4,20	41 (27-45)	5,00	
<i>Kardeş Sayısı</i>					
Yok	47	39,57 ± 3,84	41 (30-45)	6,00	0,446
Bir	103	39,78 ± 3,12	40 (31-45)	4,00	
İki	31	40,19 ± 4,40	42 (27-45)	5,00	
Üç	9	40,78 ± 2,30	41 (37-43)	4,50	
Dört ve daha fazla	10	38,2 ± 4,40	39 (33-43)	9,25	
<i>Çocuğun Doğum Sırası</i>					
İlk Çocuk	101	39,63 ± 3,39	41 (30-45)	5,50	0,156
Ortanca	23	41,04 ± 2,95	43 (34-45)	5,00	
Son çocuk	76	39,54 ± 3,90	40,5 (27-45)	4,75	

Tablo 13'ün devamı

<i>Okul Öncesi Kuruma Devam Süresi</i>					
İlk sene	138	39,81 ± 3,62	41 (27-45)	5,00	
İki yıl	60	39,53 ± 3,40	40 (30-45)	5,00	0,193
Üç ve daha fazla	2	42,50 ± 0,70	42,5 (42-43)	-	
<i>Okul Öncesinde Çocukla İlgilenen</i>					
Anne	140	39,61 ± 3,37	41 (31-45)	5,00	
Anneanne/babaanne/yakın akraba	44	40,16 ± 4,22	41 (27-45)	5,00	0,320
Bakıcı	16	40,00 ± 3,10	40,5 (33-43)	5,00	

(*) abc harfleri aynı sütun içerisindeki gruplar arasındaki farklılıkları gösterir. Farklı harfler farklı grupları ifade eder.

Yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda okul öncesi kurumlarında eğitim almakta olan 5 yaş grubu çocuklarının benlik algısı ölçeği öz-saygı alt boyutu puanlarının incelenen sosyo-demografik özellikler içerisinde cinsiyet ($p=0,002$) durumuna göre anlamlı fark gösterdiği, Kruskal Wallis H testi sonucunda da öz saygı alt ölçeği boyutunun babanın eğitim durumuna ($p=0,026$) göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği ortaya konulmuştur (Tablo 13). Çalışmaya katılan erkek çocukların öz-saygı alt boyutu puanlarının kız çocuklara göre daha düşük olduğu belirlenmiştir. Babaların eğitim durumuna göre çocukların öz saygı puanlarında istatistiksel olarak farklılık, okur-yazar olup ilkökul mezunu olmayan ile ilkökul, ortaokul, lise ve üniversite mezunu olan babaların çocuklarının öz saygı puanları arasında tespit edilmiştir. Eğitim durumundaki diğer farklılık lisansüstü mezunu ile ortaokul ve lise mezunu olan babaların çocuklarının öz saygı puanları arasında tespit edilmiştir. Araştırmada kullanılan benlik algısı ölçeği, öz-saygı alt boyutu puanları incelendiğinde babası okur-yazar olmayan ile lisansüstü eğitime sahip olan çocukların öz saygı düzeyinin en düşük seviyede olduğu belirlenmiştir.

4. 2. 3. 5 Yaş Çocuklarının Öz Yeterlilik Düzeylerinin Bazı Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Bulgular

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5 yaş grubu çocuklarının benlik algısı ölçeği öz-yeterlilik alt boyutu düzeylerinin bazı sosyo-demografik değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığını incelemek amacıyla Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır. Tablo 14'te de farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 14. Okul Öncesi Çocuklarının Öz Yeterliliklerinin Bazı Sosyo-Demografik Özelliklerine Dayalı Farklılıklarına İlişkin Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Değişkenler	n	Ort. ± SS	Ortanca Değer (Min-Max)	IQR	p
<i>Cinsiyet</i>					
Kız	97	36,75 ± 4,13	38 (24-42)	6,00	0,890
Erkek	103	36,80 ± 3,82	38 (27-42)	6,00	
<i>Annenin Eğitim Durumu</i>					
Okur-yazar değil	4	33,00 ± 2,16	32,5 (31-36)	4,00	0,066
Okur-yazar, ilkokul mezun değil	3	36,33 ± 1,53	36 (35-38)	-	
İlkokul	35	36,71 ± 4,9	38 (27-42)	9,00	
Ortaokul	40	37,60 ± 3,7	38 (28-42)	3,00	
Lise	90	37,03 ± 3,6	38 (27-42)	6,00	
Üniversite	28	35,43 ± 4,2	36 (24-42)	6,50	
<i>Babanın Eğitim Durumu</i>					
Okur-yazar, ilkokul mezun değil	4	33,75 ± 2,22	34 (31-36)	4,25	0,062
İlkokul	26	35,77 ± 4,74	37 (27-42)	7,50	
Ortaokul	35	37,86 ± 3,30	38 (30-42)	4,00	
Lise	104	37,08 ± 4,00	38 (24-42)	5,75	
Üniversite	28	35,75 ± 3,90	36 (29-42)	6,00	
Lisansüstü	3	36,00 ± 3,00	36 (33-39)	-	
<i>Annenin Çalışma Durumu</i>					
Çalışıyor	80	36,55 ± 4,17	37 (24-42)	6,00	0,506
Çalışmıyor	120	36,93 ± 3,83	38 (27-42)	6,00	
<i>Ailenin Gelir Durumu</i>					
0-1000 TL	16	36,44 ± 4,98	37 (27-42)	9,50	0,189
1001-1500 TL	21	35,62 ± 4,64	37 (24-42)	6,50	
1501-2000 TL	67	37,10 ± 4,00	38 (27-42)	5,00	
2001-2500 TL	54	37,44 ± 3,80	38 (27-42)	5,25	
2501 ve üzeri TL	42	36,10 ± 3,20	36,5 (29-42)	5,00	
<i>Kardeş Sayısı</i>					
Yok	47	36,87 ± 3,63	38 (29-42)	6,00	0,804
Bir	103	36,68 ± 3,93	38 (24-42)	6,00	
İki	31	36,48 ± 4,70	38 (28-42)	8,00	
Üç	9	38,44 ± 3,00	39 (32-42)	4,00	
Dört ve daha fazla	10	36,70 ± 4,40	37 (29-42)	7,25	
<i>Çocuğun Doğum Sırası</i>					
İlk Çocuk	101	36,52 ± 3,87	37 (27-42)	6,50	0,311
Ortanca	23	37,65 ± 4,02	39 (28-42)	6,00	
Son çocuk	76	36,84 ± 4,10	38 (24-42)	6,00	
<i>Okul Öncesi Kuruma Devam Süresi</i>					
İlk sene	138	36,82 ± 4,03	38 (24-42)	6,00	0,887
İki yıl	60	36,65 ± 3,84	38 (28-42)	5,75	
Üç ve daha fazla	2	37,5 ± 4,90	37,5 (34-41)	-	
<i>Okul Öncesinde Çocukla İlgilenen</i>					
Anne	140	36,82 ± 3,95	38 (24-42)	5,75	0,853
Anneanne/babaanne/yakın akraba	44	36,75 ± 4,19	37 (28-42)	6,00	
Bakıcı	16	36,44 ± 3,60	37,5 (30-42)	6,25	

Okul öncesi kurumlarında eğitim gören 5 yaş grubu çocukların benlik algısı ölçeği öz-yeterlilik alt boyut puanlarının incelenen sosyo-demografik özellikler açısından anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir (Tablo 14, $p>0,05$).

4. 3. 5 Yaş Çocuklarının Sosyal Uyumlarının (Sosyal Yaşamın Gereklere Uygun Davranma, Sosyal Duruma Uygun Tepki Verme, Akranlarla Etkileşim, Sosyal Çevreye Pozitif Yaklaşma) Bazı Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Gösteren Bulgular

4. 3. 1. 5 Yaş Çocuklarının Sosyal Uyumlarının Bazı Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Gösteren Bulgular

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5 yaş grubu çocuklarının sosyal uyumlarının bazı sosyo-demografik değişkenlere göre farklılaşım farklılaşmadığını incelemek amacıyla Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır. Tablo 15'te de farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 15. Okul Öncesi Çocuklarının Sosyal Uyumlarının Bazı Sosyo-Demografik Özelliklerine Dayalı Farklılıklarına İlişkin Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Değişkenler	n	Ort. ± SS	Ortanca Değer (Min-Max)	IQR	p
<i>Cinsiyet</i>					
Kız	97	52,35 ± 5,29	54 (33-57)	7,00	0,067
Erkek	103	50,5 ± 7,46	53 (20-67)	9,00	
<i>Annenin Eğitim Durumu</i>					
Okur-yazar değil	4	49,25 ± 6,13	48,5 (43-57)	11,75	0,342
Okur-yazar, ilkokul mezun değil	3	45 ± 6,24	47 (38-50)	-	
İlkokul	35	50,51 ± 8,4	53 (27-57)	9,00	
Ortaokul	40	52,4 ± 5,9	54 (36-67)	8,75	
Lise	90	51,59 ± 6,4	53 (20-57)	7,00	
Üniversite	28	51,46 ± 5,3	53 (33-57)	7,25	
<i>Babanın Eğitim Durumu</i>					
Okur-yazar, ilkokul mezun değil	4	51,25 ± 4,19	50,5 (47-57)	7,75	0,674
İlkokul	26	49,04 ± 9,42	50,5 (27-67)	10,75	
Ortaokul	35	51,83 ± 5,70	53 (37-57)	8,00	
Lise	104	51,64 ± 6,20	53,5 (20-57)	7,50	
Üniversite	28	52,00 ± 5,70	53 (35-57)	5,75	
Lisansüstü	3	53,00 ± 6,90	57 (45-57)	-	
<i>Annenin Çalışma Durumu</i>					
Çalışıyor	80	51,50 ± 6,43	53 (20-57)	6,75	0,998
Çalışmıyor	120	51,33 ± 6,65	53 (27-67)	9,00	

Tablo 15'in devamı

<i>Ailenin Gelir Durumu</i>					
0-1000 TL	16	50,19 ± 8,24	51,5 (27-57)ab*	10,75	0,018
1001-1500 TL	21	48,67 ± 7,00	49 (32-57)b*	9,50	
1501-2000 TL	67	51,96 ± 4,50	53 (41-57)ab*	7,00	
2001-2500 TL	54	50,31 ± 8,00	53 (20-57)ab*	8,25	
2501 ve üzeri TL	42	53,74 ± 5,60	55 (33-67)a*	5,00	
<i>Kardeş Sayısı</i>					
Yok	47	51,91 ± 5,40	54 (33-57)	6,00	0,278
Bir	103	50,57 ± 7,24	52 (20-57)	8,00	
İki	31	53,58 ± 5,40	55 (38-67)	6,00	
Üç	9	51,56 ± 6,60	53 (40-57)	11,00	
Dört ve daha fazla	10	50,60 ± 6,40	50,5 (36-57)	10,00	
<i>Çocuğun Doğum Sırası</i>					
İlk Çocuk	101	52,02 ± 6,21	54 (27-67)	6,50	0,474
Ortanca	23	49,09 ± 9,45	53 (20-57)	12,00	
Son çocuk	76	51,28 ± 5,80	52 (32-57)	9,00	
<i>Okul Öncesi Kuruma Devam Süresi</i>					
İlk sene	138	50,77 ± 6,37	52 (27-67)b*	9,00	0,005
İki yıl	60	52,72 ± 6,85	55 (20-57)b*	6,00	
Üç ve daha fazla	2	55,50 ± 2,10	55,5 (54-57)a*	-	
<i>Okul Öncesinde Çocukla İlgilenen</i>					
Anne	140	51,11 ± 6,71	53 (27-67)	9,00	0,741
Anneanne/babaanne/yakın akraba	44	51,95 ± 6,64	53 (20-57)	5,75	
Bakıcı	16	52,44 ± 4,70	54 (43-57)	6,50	

(*) abc harfleri aynı sütun içerisindeki gruplar arasındaki farklılıkları gösterir. Farklı harfler farklı grupları ifade eder.

Yapılan Kruskal Wallis H testi sonucunda okul öncesi kurumlarında eğitim gören 5 yaş grubu çocukların Sosyal-Duygusal Uyum puanlarının incelenen sosyo-demografik özellikler içerisinde çocukların cinsiyetine, anne-baba eğitim durumuna, annenin çalışma durumuna, kardeş sayısına, çocuğun doğum sırasına ve okul öncesi kuruma başlamadan önce çocukla ilgilenen kişiye göre herhangi bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Ancak ailenin gelir durumu (p=0,018) ve okul öncesi kurumuna devam süresi (p=0,005) durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği ortaya konulmuştur (Tablo 15). Bu farklılık aile geliri açısından gelir seviyesi 1001-1500 TL olan katılımcıların sosyal uyum puanları ile aile geliri 2501 ve üzeri TL gelire sahip olan katılımcıların sosyal uyum puanları arasında ortaya çıkmıştır. Gelir düzeyi 2501 ve üzeri TL olanların sosyal uyum puanları en yüksek iken, 1001-1500 TL arasında olanların puanları en düşük olduğu tespit edilmiştir. Diğer gelir düzeylerine göre ise sosyal uyum puanları yönünden anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Bunun yanı sıra okul öncesi eğitim kurumunda 3 ve daha fazla yıl eğitim alan çocuklar ile ilk senesi olan ve 2 yıl eğitim alan çocukların sosyal uyum

puanları arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Okul öncesi eğitim kurumunda ilk senesi olan ve 2 yıl eğitim alan çocukların sosyal uyum puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı, okul öncesi eğitim kurumunda 3 ve daha fazla yıl eğitim alan çocukların sosyal uyum puanlarının en yüksek olduğu tespit edilmiştir. (Tablo 15, $p>0,05$).

4. 3. 2. 5 Yaş Çocuklarının Sosyal Yaşamın Gereklere Uygun Davranma Davranışlarının Bazı Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Bulgular

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5 yaş grubu çocuklarının sosyal yaşamın gereklere uygun davranma davranışlarının bazı sosyo-demografik değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığını incelemek amacıyla Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır. Tablo 16'da da farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 16. Sosyal Yaşamın Gereklere Uygun Davranma Durumlarının Bazı Sosyo-Demografik Özelliklerine Dayalı Farklılıklarına İlişkin Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Değişkenler	n	Ort. \pm SS	Ortanca Değer (Min-Max)	IQR	p
<i>Cinsiyet</i>					
Kız	97	25,15 \pm 2,69	27 (15-27)	3,00	<0,001
Erkek	103	23,52 \pm 3,85	24 (10-27)	5,00	
<i>Annenin Eğitim Durumu</i>					
Okur-yazar değil	4	24,50 \pm 2,65	25 (21-27)	5,00	0,441
Okur-yazar, ilkokul mezun değil	3	21,00 \pm 2,65	22 (18-23)	-	
İlkokul	35	23,83 \pm 4,50	26 (10-27)	4,00	
Ortaokul	40	24,33 \pm 3,00	25 (18-27)	5,00	
Lise	90	24,52 \pm 3,30	26 (10-27)	4,00	
Üniversite	28	24,57 \pm 2,90	25 (15-27)	3,75	
<i>Babanın Eğitim Durumu</i>					
Okur-yazar, ilkokul mezun değil	4	24,50 \pm 2,38	24,5 (22-27)	4,50	0,604
İlkokul	26	22,69 \pm 4,92	24 (10-27)	6,25	
Ortaokul	35	24,60 \pm 3,10	26 (17-27)	4,00	
Lise	104	24,49 \pm 3,20	26 (10-27)	4,00	
Üniversite	28	24,75 \pm 2,90	26 (16-27)	3,00	
Lisansüstü	3	24,67 \pm 4,00	27 (20-27)	-	
<i>Annenin Çalışma Durumu</i>					
Çalışıyor	80	24,39 \pm 3,21	25 (10-27)	4,00	0,718
Çalışmıyor	120	24,27 \pm 3,59	26 (10-27)	4,75	

Tablo 16'nın devamı

Ailenin Gelir Durumu					
0-1000 TL	16	23,81 ± 4,13	25 (12-27)ab*	4,75	
1001-1500 TL	21	22,76 ± 4,09	24 (13-27)b*	8,00	
1501-2000 TL	67	24,84 ± 2,30	26 (18-27)a*	4,00	0,022
2001-2500 TL	54	23,57 ± 4,20	25 (10-27)ab*	6,00	
2501 ve üzeri TL	42	25,40 ± 2,70	27 (15-27)a*	3,00	
Kardeş Sayısı					
Yok	47	24,43 ± 2,99	25 (15-27)	5,00	
Bir	103	24,06 ± 3,87	25 (10-27)	4,00	
İki	31	25,13 ± 2,40	26 (18-27)	3,00	0,792
Üç	9	23,89 ± 3,90	27 (18-27)	7,00	
Dört ve daha fazla	10	24,30 ± 2,90	25 (18-27)	4,25	
Çocuğun Doğum Sırası					
İlk Çocuk	101	24,59 ± 3,32	26 (10-27)	3,00	
Ortanca	23	23,09 ± 4,51	24 (10-27)	6,00	0,302
Son çocuk	76	24,32 ± 3,20	25,5 (13-27)	4,75	
Okul Öncesi Kuruma Devam Süresi					
İlk sene	138	23,94 ± 3,41	25 (10-27)b*	5,00	
İki yıl	60	25,10 ± 3,39	27 (10-27)ab*	2,00	0,010
Üç ve daha fazla	2	26,50 ± 0,70	26,5 (26-27)a*	-	
Okul Öncesinde Çocukla İlgilenen					
Anne	140	24,15 ± 3,55	25,5 (10-27)	5,00	
Anneanne/babanne/yakın akraba	44	24,80 ± 3,32	26 (10-27)	3,00	0,594
Bakıcı	16	24,44 ± 2,70	24,5 (19-27)	5,00	

(*) abc harfleri aynı sütun içerisindeki gruplar arasındaki farklılıkları gösterir. Farklı harfler farklı grupları ifade eder.

Yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda okul öncesi kurumlarında eğitim gören 5 yaş grubu çocuklarının Sosyal Yaşamın Gereklere Uygun Davranma puanlarının incelenen sosyo-demografik özellikler içerisinde cinsiyet ($p < 0,001$) durumuna göre anlamlı fark gösterdiği, Kruskal Wallis H testi sonucunda da ailenin gelir durumu ($p = 0,022$) ve okul öncesi kuruma devam süresi ($p = 0,010$) durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği ortaya konulmuştur (Tablo 16). Çalışmaya katılan erkek çocuklarının Sosyal Yaşamın Gereklere Uygun Davranma puanlarının kız çocuklara göre daha düşük olduğu belirlenmiştir. Ailenin gelir durumundaki farklılık, aile geliri açısından gelir seviyesi 1001-1500 TL olan katılımcılar ile aile geliri 1501-2000 TL ve 2501-üzeri TL gelire sahip olan katılımcıların sosyal yaşamın gereklere uygun davranma puanları arasında ortaya çıkmıştır. Araştırmada kullanılan Sosyal Yaşamın Gereklere Uygun Davranma puanları incelendiğinde ailenin geliri 1501-2000 TL, 2001-2500 TL ve 2501-üzeri TL olan çocukların daha yüksek puana sahip olduğu bulunmuştur. Diğer gelir düzeylerine göre ise sosyal yaşamın gereklere uygun davranma puanları açısından anlamlı bir farklılık tespit

edilememiştir. Bunun yanı sıra okul öncesi eğitim kurumunda 3 ve daha fazla yıl eğitim alan çocuklar ile okul öncesi eğitimde ilk senesi olan çocukların sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma puanları arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Okul öncesi kuruma devam süresi bakımından iki yıl devam eden çocukların sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

4. 3. 3. 5 Yaş Çocuklarının Sosyal Duruma Uygun Tepki Verme Davranışlarının Bazı Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Gösteren Bulgular

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5 yaş grubu çocuklarının sosyal duruma uygun tepki verme davranışlarının bazı sosyo-demografik değişkenlere göre farklılaşım farklılaşmadığını incelemek amacıyla Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır. Tablo 17'de de farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 17. Sosyal Duruma Uygun Tepki Verme Durumlarının Bazı Sosyo-Demografik Özelliklerine Dayalı Farklılıklarına İlişkin Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Değişkenler	n	Ort. ± SS	Ortanca Değer (Min-Max)	IQR	p
<i>Cinsiyet</i>					
Kız	97	10,68 ± 1,43	11 (7-12)	2,00	0,771
Erkek	103	10,47 ± 1,87	11 (4-12)	3,00	
<i>Annenin Eğitim Durumu</i>					
Okur-yazar değil	4	9,00 ± 2,16	8,5 (7-12)	4,00	0,078
Okur-yazar, ilkokul mezun değil	3	8,67 ± 0,58	9 (8-9)	-	
İlkokul	35	10,23 ± 2,00	11 (4-12)	3,00	
Ortaokul	40	10,88 ± 1,50	12 (7-12)	2,00	
Lise	90	10,69 ± 1,60	11 (4-12)	2,00	
Üniversite	28	10,61 ± 1,40	11 (8-12)	2,00	
<i>Babanın Eğitim Durumu</i>					
Okur-yazar, ilkokul mezun değil	4	9,75 ± 1,50	9 (9-12)	2,25	0,256
İlkokul	26	9,81 ± 2,21	10 (4-12)	4,00	
Ortaokul	35	10,46 ± 1,70	11 (7-12)	3,00	
Lise	104	10,74 ± 1,60	11 (4-12)	2,00	
Üniversite	28	10,82 ± 1,40	11 (7-12)	2,00	
Lisansüstü	3	11,33 ± 1,20	12 (10-12)	-	
<i>Annenin Çalışma Durumu</i>					
Çalışıyor	80	10,66 ± 1,58	11 (4-12)	2,00	0,678
Çalışmıyor	120	10,51 ± 1,73	11 (4-12)	3,00	

Tablo 17'nin devamı

<i>Alenin Gelir Durumu</i>					
0-1000 TL	16	9,94 ± 2,46	11 (4-12)	3,75	0,066
1001-1500 TL	21	10,05 ± 1,91	10 (6-12)	4,00	
1501-2000 TL	67	10,51 ± 1,40	11 (7-12)	3,00	
2001-2500 TL	54	10,59 ± 1,80	11 (4-12)	3,00	
2501 ve üzeri TL	42	11,14 ± 1,30	12 (7-12)	2,00	
<i>Kardeş Sayısı</i>					
Yok	47	10,96 ± 1,28	11 (8-12)	2,00	0,077
Bir	103	10,24 ± 1,89	11 (4-12)	3,00	
İki	31	11,06 ± 1,20	12 (8-12)	2,00	
Üç	9	11,00 ± 1,30	12 (9-12)	2,50	
Dört ve daha fazla	10	10,20 ± 1,80	10 (8-12)	3,25	
<i>Çocuğun Doğum Sırası</i>					
İlk Çocuk	101	10,74 ± 1,52	11 (4-12)	2,00	0,534
Ortanca	23	10,30 ± 2,10	11 (4-12)	3,00	
Son çocuk	76	10,42 ± 1,70	11 (6-12)	3,00	
<i>Okul Öncesi Kuruma Devam Süresi</i>					
İlk sene	138	10,39 ± 1,63	11 (4-12)	3,00	0,500
İki yıl	60	10,95 ± 1,73	12 (4-12)	2,00	
Üç ve daha fazla	2	11,50 ± 0,70	11,5 (11-12)	-	
<i>Okul Öncesinde Çocukla İlgilenen</i>					
Anne	140	10,45 ± 1,74	11 (4-12)	3,00	0,365
Anneanne/babaanne/yakın akraba	44	10,75 ± 1,63	11 (4-12)	2,00	
Bakıcı	16	11,13 ± 1,00	11 (9-12)	1,00	

Yapılan Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H testi sonucunda okul öncesi kurumlarında eğitim gören 5 yaş grubu çocuklarının Sosyal Duruma Uygun Tepki Verme puanlarının incelenen sosyo-demografik özellikler açısından anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir (Tablo 17, $p>0,05$).

4. 3. 4. 5 Yaş Çocuklarının Akranlarla Etkileşim Durumlarının Bazı Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Bulgular

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5 yaş grubu çocuklarının akranlarla etkileşim durumlarının bazı sosyo-demografik değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığını incelemek amacıyla Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır. Tablo 18'de de farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 18. Akranlarla Etkileşim Durumlarının Bazı Sosyo-Demografik Özelliklerine Dayalı Farklılıklarına İlişkin Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Değişkenler	n	Ort. ± SS	Ortanca Değer (Min-Max)	IQR	p
<i>Cinsiyet</i>					
Kız	97	8,08 ± 1,25	9 (4-9)	2,00	0,952
Erkek	103	8,06 ± 1,34	9 (3-9)	2,00	
<i>Annenin Eğitim Durumu</i>					
Okur-yazar değil	4	7,25 ± 1,26	7 (6-9)	2,25	0,624
Okur-yazar, ilkokul mezun değil	3	8,00 ± 1,73	9 (6-9)	-	
İlkokul	35	8,03 ± 1,50	9 (4-9)	2,00	
Ortaokul	40	8,28 ± 1,20	9 (4-9)	1,00	
Lise	90	8,06 ± 1,30	9 (3-9)	2,00	
Üniversite	28	8,00 ± 1,30	8,5 (4-9)	1,75	
<i>Babanın Eğitim Durumu</i>					
Okur-yazar, ilkokul mezun değil	4	8,50 ± 1,00	9 (7-9)	1,50	0,486
İlkokul	26	7,58 ± 1,55	8 (4-9)	2,25	
Ortaokul	35	8,26 ± 1,00	9 (6-9)	2,00	
Lise	104	8,13 ± 1,30	9 (3-9)	2,00	
Üniversite	28	8,00 ± 1,30	9 (5-9)	2,00	
Lisansüstü	3	8,00 ± 1,70	9 (6-9)	-	
<i>Annenin Çalışma Durumu</i>					
Çalışıyor	80	8,10 ± 1,38	9 (3-9)	1,00	0,555
Çalışmıyor	120	8,05 ± 1,24	9 (4-9)	2,00	
<i>Ailenin Gelir Durumu</i>					
0-1000 TL	16	8,13 ± 1,54	9 (4-9)	1,75	0,859
1001-1500 TL	21	8,05 ± 1,12	9 (6-9)	2,00	
1501-2000 TL	67	8,16 ± 1,10	9 (6-9)	2,00	
2001-2500 TL	54	7,91 ± 1,50	8,5 (3-9)	2,00	
2501 ve üzeri TL	42	8,12 ± 1,30	9 (4-9)	2,00	
<i>Kardeş Sayısı</i>					
Yok	47	8,04 ± 1,22	9 (4-9)	2,00	0,933
Bir	103	8,02 ± 1,36	9 (3-9)	2,00	
İki	31	8,26 ± 1,10	9 (6-9)	1,00	
Üç	9	8,33 ± 0,90	9 (7-9)	1,50	
Dört ve daha fazla	10	7,90 ± 1,90	9 (4-9)	3,00	
<i>Çocuğun Doğum Sırası</i>					
İlk Çocuk	101	8,05 ± 1,25	9 (4-9)	2,00	0,420
Ortanca	23	7,70 ± 1,74	9 (3-9)	3,00	
Son çocuk	76	8,21 ± 1,20	9 (4-9)	2,00	
<i>Okul Öncesi Kuruma Devam Süresi</i>					
İlk sene	138	8,00 ± 1,30	9 (4-9)	2,00	0,256
İki yıl	60	8,20 ± 1,29	9 (3-9)	1,00	
Üç ve daha fazla	2	8,50 ± 0,70	8,5 (8-9)	-	

Tablo 18'in devamı

<i>Okul Öncesinde Çocukla İlgilenen</i>					
Anne	140	8,04 ± 1,31	9 (4-9)	2,00	
Anneanne/babaanne/yakın akraba	44	8,07 ± 1,39	9 (3-9)	1,75	0,828
Bakıcı	16	8,38 ± 0,90	9 (6-9)	1,00	

Yapılan Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H testi sonucunda okul öncesi kurumlarında eğitim gören 5 yaş grubu çocukların Akranlarla Etkileşim puanlarının incelenen sosyo-demografik özellikler açısından anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir (Tablo 18, $p>0,05$).

4. 3. 5. 5 Yaş Çocuklarının Sosyal Çevreye Pozitif Yaklaşma Durumlarının Bazı Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Bulgular

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5 yaş grubu çocuklarının sosyal çevreye pozitif yaklaşma durumlarının bazı sosyo-demografik değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığını incelemek amacıyla Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır. Tablo 19'da da farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 19. Sosyal Çevreye Pozitif Yaklaşma Durumlarının Bazı Sosyo-Demografik Özelliklerine Dayalı Farklılıklarına İlişkin Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Değişkenler	n	Ort. ± SS	Ortanca Değer (Min-Max)	IQR	p
<i>Cinsiyet</i>					
Kız	97	8,43 ± 0,96	9 (6-9)	1,00	0,349
Erkek	103	8,26 ± 1,17	9 (3-9)	2,00	
<i>Annenin Eğitim Durumu</i>					
Okur-yazar değil	4	8,50 ± 1,00	9 (7-9)	1,50	0,648
Okur-yazar, ilkokul mezun değil	3	7,33 ± 1,53	7 (6-9)	-	
İlkokul	35	8,43 ± 1,00	9 (6-9)	1,00	
Ortaokul	40	8,43 ± 1,00	9 (6-9)	1,00	
Lise	90	8,32 ± 1,10	9 (3-9)	1,00	
Üniversite	28	8,29 ± 1,10	9 (5-9)	1,00	
<i>Babanın Eğitim Durumu</i>					
Okur-yazar, ilkokul mezun değil	4	8,50 ± 1,00	9 (7-9)	1,50	0,644
İlkokul	26	8,19 ± 1,06	9 (6-9)	2,00	
Ortaokul	35	8,51 ± 0,90	9 (6-9)	1,00	0,644
Lise	104	8,28 ± 1,20	9 (3-9)	1,00	
Üniversite	28	8,43 ± 0,90	9 (6-9)	1,00	
Lisansüstü	3	8,50 ± 0,70	8,5 (8-9)	-	

Tablo 19'un devamı

<i>Annenin Çalışma Durumu</i>					
Çalışıyor	80	8,35 ± 1,19	9 (3-9)	1,00	0,549
Çalışmıyor	120	8,34 ± 0,99	9 (6-9)	1,00	
<i>Ailenin Gelir Durumu</i>					
0-1000 TL	16	8,31 ± 1,20	9 (5-9)	1,75	0,068
1001-1500 TL	21	7,81 ± 1,21	8 (6-9)	2,00	
1501-2000 TL	67	8,45 ± 0,90	9 (6-9)	1,00	
2001-2500 TL	54	8,24 ± 1,30	9 (3-9)	1,25	
2501 ve üzeri TL	42	8,60 ± 0,80	9 (6-9)	0,25	
<i>Kardeş Sayısı</i>					
Yok	47	8,49 ± 0,86	9 (6-9)	1,00	0,832
Bir	103	8,25 ± 1,17	9 (3-9)	2,00	
İki	31	8,48 ± 0,90	9 (6-9)	1,00	
Üç	9	8,33 ± 1,40	9 (5-9)	1,00	
Dört ve daha fazla	10	8,20 ± 1,10	9 (6-9)	2,00	
<i>Çocuğun Doğum Sırası</i>					
İlk Çocuk	101	8,44 ± 0,94	9 (5-9)	1,00	0,607
Ortanca	23	8,00 ± 1,62	9 (3-9)	2,00	
Son çocuk	76	8,33 ± 1,00	9 (6-9)	2,00	
<i>Okul Öncesi Kuruma Devam Süresi</i>					
İlk sene	138	8,29 ± 1,05	9 (5-9)	2,00	0,320
İki yıl	60	8,47 ± 1,13	9 (3-9)	0,75	
Üç ve daha fazla	2	8,50 ± 0,70	8,5 (8-9)	-	
<i>Okul Öncesi Çocukla İlgilenen</i>					
Anne	140	8,33 ± 1,03	9 (5-9)	1,00	0,704
Anneanne/babanne/yakın akraba	44	8,34 ± 1,24	9 (3-9)	1,00	
Bakıcı	16	8,50 ± 1,00	9 (6-9)	0,75	

Yapılan Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H testi sonucunda Tablo 19'da görüldüğü üzere okul öncesine devam eden 5 yaş grubu çocuklarının Sosyal Çevreye Pozitif Yaklaşma puanlarının incelenen sosyo-demografik özellikler açısından anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p>0,05$).

4. 4. 5 Yaş Çocuklarının Benlik Algısı ve Sosyal Uyumluluğu ile MASDU Alt Ölçekleri için Genelleştirilmiş Tahmin Denklemi Bulguları

Çalışmada benlik algısı ve sosyal uyum arası ilişkiyi izah etmede kullanılan Genelleştirilmiş Tahmin Denklemi (GTD) sonuçları Wald testi ile değerlendirilmiş ve bu sonuçlar sırası ile Tablo 20 ve 21'de gösterilmiştir.

Tablo 20. Benlik Algısı için Genelleştirilmiş Tahmin Denklemi

Değişkenler	Parametre Tahmini	Standart Hata	Wald İstatistiği	p
Sabit	73,83	3,73	392,72	<0,001
MASDU	0,052	0,072	0,515	0,473

Tablo 20 incelendiğinde; çocukların benlik algısı durumunun ortaya konulmasında (veya oluşmasında) Marmara Sosyal-Duygusal Uyum toplam puan etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

Tablo 21. Benlik Algısının MASDU Alt Ölçekleri için Genelleştirilmiş Tahmin Denklemi Bulguları

Değişkenler	Parametre Tahmini	Standart Hata	Wald İstatistiği	p
Sabit	76,273	3,99	366,12	<0,001
Sosyal Yaşamın Gereklere Uygun Davranma	0,255	0,21	1,550	0,213
Sosyal Duruma Uygun Tepki Verme	0,011	0,45	0,001	0,980
Akranlarla Etkileşim	0,121	0,50	0,059	0,809
Sosyal Çevreye Pozitif Yaklaşma	-0,850	0,59	2,092	0,148

Tablo 21 incelendiğinde; çocukların benlik algısı durumunun ortaya konulmasında (veya oluşmasında) Marmara Sosyal-Duygusal uyum alt boyutlarının etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($p>0,05$). Dolayısıyla çalışmaya dahil edilen çocukların benlik algısı durumunun Sosyal Yaşamın Gereklere Uygun Davranma, Sosyal Duruma Uygun Tepki Verme, Akranlarla Etkileşim ve Sosyal Yaşamın Gereklere Uygun Davranma alt boyutlarından etkilenmediği söylenebilmektedir.

5. TARTIŞMA

Bu araştırmada okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5 yaş grubu çocukların benlik algılarının ve sosyal uyumlarının cinsiyet, anne-babanın eğitim durumu, annenin çalışma durumu, ailenin sosyo-ekonomik durumu, kardeş sayısı, doğum sırası, okul öncesi kuruma devam ettiği süre ve okula başlamadan önce çocuğa bakım veren kişiler durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu bölümde, araştırma sorularının analizi sonucunda ortaya çıkan bulgular tartışılmış ve yorumlanmıştır.

5. 1. Demoulin Benlik Algısı Ölçeği ve Marmara Sosyal-Duygusal Uyum Ölçeğine Ait İç Tutarlılık Katsayıları'nın Tartışılması

Araştırma grubunu oluşturan 200 okul öncesi çocuğunun Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeği ve Marmara Sosyal-Duygusal Uyum Ölçeği maddelerine katılımcıların cevaplarının kendi iç tutarlılığını elde etmek amacıyla güvenilirlik analizi (Cronbach's Alpha) uygulanmış ve bunun sonucunda, Benlik Algısı Ölçeği için güvenilirlik katsayısı 0,784; Öz Yeterlilik alt boyutu için güvenilirlik katsayısı 0,685; Öz Saygı alt boyutu için güvenilirlik katsayısı 0,661; Marmara Sosyal-Duygusal Uyum Ölçeği için ise güvenilirlik katsayısı 0,930; Sosyal Yaşamın Gereklerine Uygun Davranma alt boyutu için güvenilirlik katsayısı 0,896; Sosyal Duruma Uygun Tepki Verme alt boyutu için güvenilirlik katsayısı 0,753; Akranlarla Etkileşim alt boyutu için güvenilirlik katsayısı 0,793; Sosyal Çevreye Pozitif Yaklaşma alt boyutu için güvenilirlik katsayısı 0,756 olarak bulunmuştur (Tablo 11). Genel olarak sosyal bilimlerdeki araştırmalarda Cronbach alpha katsayısının 0.60 ve üzerinde değer alması ölçek güvenilirliğinin yüksek olduğunu ifade etmektedir (İslamoğlu ve Alnıaçık, 2013).

Kuru Turaşlı (2006) tarafından Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlama çalışmasında 170 çocuğun uygulama sonuçları üzerinde Cronbach's Alpha, Spearman, Guttman teknikleri iç tutarlılık katsayıları uygulanmış olup, bu araştırmanın iç tutarlılığını ortaya koymak amacıyla yapılan güvenilirlik analizi olan Cronbach's Alpha için güvenilirlik katsayısı 0,885 bulunmuştur. Araştırmada Benlik Algısı Ölçeği için elde edilmiş sonuç ile uyarlama çalışmasındaki sonuç birbirine yakın düzeydedir. Araştırma grubunu oluşturan çocukların yaş ve dönemsel özellikleri ile ele alınan benlik algısı konusunun soyut bir kavram olması göz önünde bulundurulduğunda iç tutarlık sonucunun oldukça yüksek olduğu kabul edilebilir.

Işık (2006) tarafından Marmara Sosyal-Duygusal Uyum Ölçeği'nin 60–72 aylık çocuklar için uyarlanan formun iç-tutarlılık katsayıları Cronbach Alpha ,897; Spearman-

Brown ,892 ve Guttman ,892 bulunmuş olup, katsayılarının yüksek ve .001 düzeyinde anlamlı olması bu alt ölçeğin iç tutarlılığının yüksek olduğunu göstermektedir. Araştırmada MASDU için elde edilmiş sonuç ile uyarlama çalışmasındaki sonuç yüksek olup, birbirini destekler düzeydedir. Çıkan bu sonuçtan MASDU ölçeğinin 19 maddelik formunun okul öncesi dönem çocuklarının sosyal-duygusal uyum düzeylerini belirlemede güvenilirliği yüksek bir ölçme aracı olduğunu söyleyebiliriz.

5. 2. 5 Yaş Çocuklarının Benlik Algısı, Öz Saygı ve Öz Yeterlilik Düzeylerinin Bazı Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre Tartışılması

5. 2. 1. 5 Yaş Çocuklarının Benlik Algısı Düzeylerinin Bazı Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Bulguların Tartışılması

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5 yaş grubu çocuklarının toplam benlik algısı puanlarının incelenen sosyo-demografik özellikler içerisinde sadece babanın eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği ortaya konulmuştur. Bu farklılık eğitim durumu açısından herhangi bir okul diplomasına sahip olmayanlar ile ilköğretim, ortaokul, lise ve üniversite diplomasına sahip olan babaların çocuklarının benlik algısı puanları arasında ortaya çıkmıştır. Araştırmada kullanılan Benlik Algısı ölçeğinden elde edilen toplam puanlar incelendiğinde babası okur-yazar olup ilköğretim mezunu olmayan çocukların en düşük seviyede olduğu belirlenmiştir. Babası herhangi bir okul diplomasına (ilköğretim, ortaokul, lise vb) sahip olan tüm çocukların benlik algısı puanları arasında herhangi anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

O. Alawiye ve C.Z. Alawiye (1983) ilköğretim öğrencilerinin benlik gelişimlerini incelediği araştırma bulgularına göre, çocukların benlik algısı puanları cinsiyet durumuna göre farklılık göstermemiştir. Crain ve Bracken (1994) çocuklukta ve ergenlikteki benlik kavramına etki eden değişkenleri araştırdığı çalışmada da, yaş ve ırkın çocuk ve ergenin benlik kavramının gelişmesini etkilediği, cinsiyetin ise böyle bir etki göstermediği bulunmuştur. Bu sonuçlar araştırmanın cinsiyet ile ilgili bulgusunu desteklemektedir.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde farklı sonuçlarla karşılaşmıştır. Kehale (2002), anne baba tutumları, empati ve benlik algısı arasındaki ilişkileri incelediği araştırma bulgularında benlik algısının anne ve babanın eğitim düzeyine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Sarıca'nın (2010) araştırmasında en yüksek benlik kavramına sahip olan grubun, babası üniversite mezunu olan grup olduğu ve bunu sırasıyla babası lise, ilköğretim ve ortaokul mezunu olanların takip ettiği görülmektedir. Zincirkıran'ın (2008) araştırmasında da farklılık, lise ve üniversite mezunu babası olan çocukların lehine

çıkmiştir. İkiz'in (2009) yapmış olduğu çalışma sonucunda ise ilkokul mezunu olan babalar ile üniversite mezunu olan babalar arasında üniversite mezunu babalar lehine istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Tüm bu farklı sonuçlar erken yaşta anne-baba eğitim durumunun çocuğun benlik algısı üzerine yansımalarının henüz ortaya çıkmadığı yönünde yorumlanabilir.

5. 2. 2. 5 Yaş Çocuklarının Öz Saygı Düzeylerinin Bazı Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Bulguların Tartışılması

Araştırmada, "Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5 yaş çocuklarının öz saygı puanları bazı sosyo demografik değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?" sorusunu yanıtlamak için Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda çocukların benlik algısı ölçeği öz-saygı alt boyutu puanlarının incelenen sosyo-demografik özellikler içerisinde cinsiyet ve babanın eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Çalışmaya katılan erkek çocukların öz-saygı alt boyutu puanlarının kız çocuklara göre daha düşük olduğu belirlenmiştir. Babaların eğitim durumuna göre istatistiksel olarak farklılık, okur-yazar ve ilkokul mezunu olmayan ile ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite mezunu olan babaların çocuklarının öz saygı puanları arasında tespit edilmiştir. Eğitim durumundaki diğer farklılık lisansüstü mezunu ile ortaokul ve lise mezunu olan babaların çocuklarının öz saygı puanları arasında tespit edilmiştir. Araştırmada kullanılan benlik algısı ölçeği, öz-saygı alt boyutu puanları incelendiğinde babası okur-yazar olmayan ile lisansüstü eğitime sahip olan çocukların öz saygı düzeyinin en düşük seviyede olduğu belirlenmiştir.

Araştırmadan cinsiyet ile elde edilen bu sonuç Özkan (1994), Halıcı (2005), Erikçi (2005), Çelik (2007) ve İkiz (2009) tarafından yapılan ve kızların öz saygısının erkeklerinkinden daha yüksek olduğunu ortaya koyan çalışmalarla paralellik göstermektedir. Ayvalı'nın (2012) araştırma bulgularına göre kızların ve erkeklerin öz saygı ve sosyal uyum düzeyi de birbirinden farklı görülmektedir. Aynı şekilde Kılıç Duran (2007) ve Kanay'ın (2006) aynı yaş grubunda yaptıkları araştırmalarda da kızların öz saygısı erkeklerden daha yüksek bulunmuştur. Araştırmanın sonucundan farklı olarak Orr ve Diener (2004) cinsiyet açısından öz saygıdaki farklılıkları sosyal gruplara göre incelemiştir. 14-17 yaşları arasında 569 ergenin katıldığı araştırmada sonucunda alt sosyal gruplarda erkeklerin benlik saygısı kızlara göre daha yüksek bulunmuş, ancak şehirli ergenlerde cinsiyet açısından farklılıklara rastlanmamıştır. Bu araştırmada kız çocukların öz saygılarının erkeklere göre daha yüksek çıkmasının nedeni olarak, kendilerine daha çok güven duyup, grup etkinliklerine daha yatkın yetiştirilmeleri ve bu yaş

grubunda iletişim becerilerinin erkeklere göre daha ileride olması şeklinde yorumlanabilir.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde araştırmanın ailenin gelir durumu sonucundan farklı olarak Veselska ve diğerleri (2009) sosyoekonomik düzey arttıkça öz saygının arttığı sonucuna ulaşmışlardır.

Bu araştırmada babası okur-yazar olmayan ile lisansüstü eğitime sahip olan çocukların öz saygı düzeyinin en düşük seviyede olduğu belirlenmiştir. Okur-yazar olmayan baba çocuğu ile sağlıklı iletişim kurmakta zorlanabilir. Bu durum çocukların öz saygısını olumsuz etkileyebilmektedir. Lisansüstü eğitimini tamamlamış babalar da eğitimleri süresince akademik çalışmalara ağırlık vermeleri, iş ve çalışma yoğunlukları nedeniyle çocuklarına fazla zaman ayıramayıp, onların öz saygılarının olumsuz olmasında etkili olmuş olabilirler.

Literatürde araştırmanın eğitim durumu sonuçlarına benzer sonuçlar gösteren çalışmalarda olduğu gibi farklı sonuçlar elde edilen çalışmalarda da vardır. Doğan'ın (2014) ilköğretim öğrencilerinin öz saygısını, aile bağları ve ailede şiddet görüp görmeme durumları açısından incelediği çalışmanın bulgularında ailenin sosyo-ekonomik düzeyi ve ebeveynlerin öğrenim düzeyi arttıkça çocukların öz saygı düzeyi arttığı tespit edilmiştir. Zincirkıran'ın (2008) okul öncesi dönem çocukları ile yapmış olduğu çalışmada babaların eğitim durumu ile öz saygı puanlarında ortaya çıkan farkın, babası ilk ve ortaokul mezunu olan grup ile üniversite mezunu grup arasında olduğu; farklılığın babaları üniversite mezunu olan çocukların lehine olduğu gözlenmiştir. Ayvalı'nın (2012) 4. ve 5. sınıf öğrencileri ile yapmış olduğu araştırmada, babanın eğitim düzeyine göre babası lise ve üniversite mezunu olan çocukların öz saygıları, babası okur-yazar olmayan ve ilkokul mezunu olanların öz saygılarından anlamlı derecede yüksek bulunmuştur.

5. 2. 3. 5 Yaş Çocuklarının Öz Yeterlilik Düzeylerinin Bazı Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Gösteren Bulguların Tartışılması

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5 yaş grubu çocuklarının öz-yeterlilik puanlarının çocukların cinsiyeti, anne-babanın eğitim düzeyi, annenin çalışma durumu, ailenin gelir durumu, kardeş sayısı, çocukların doğum sırası, okul öncesi kuruma devam süresi ve okula başlamadan önce çocuğu bakım veren kişiler açısından anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Araştırmanın yapıldığı yaş grubu olan okul öncesi dönem çocukları ile yapılmış birçok araştırma incelendiğinde de cinsiyetin öz yeterlilik üzerinde herhangi anlamlı bir

etkisinin olmadığı görülmüştür. Öz yeterlilik kişinin kendi yeteneklerinin ve kapasitesinin farkında olması durumu ve bir şeyi yapıp yapamayacağına ilişkin algısıdır. Bu araştırma da okul öncesi dönem çocukları ile yapıldığı için ve okul öncesi dönemde de yapabilirliğe ilişkin yaşantı yetersizliği bu duruma etki etmiş olabilir.

Araştırmanın anne eğitim durumu ile ilgili sonucu Kuru Turaşlı (2006) ve Zincirkıran'ın (2008) okul öncesi çocukları ile yapmış oldukları araştırma sonuçları ile tutarlıdır. Bu araştırma sonucunda anlamlı bir farkın bulunmamasının nedeni olarak annelik duygusunun eğitim ile ilgisinin olmaması ve eğitim durumu düşük olan annelerin de çocukları ile nitelikli özdeşim kurabileceği ve anne-çocuk ilişkilerinin kaliteli olabileceği şeklinde yorumlanabilir. Nitelikli ilişki ve özdeşim sonucunda da çocukların öz yeterliliklerinin annelerinin eğitim durumundan etkilenmediği söylenebilir.

Bu araştırmanın baba eğitim durumu ile ilgili bulguları Kuru Turaşlı (2006) ve Bal'ın (2004) bulguları ile de desteklenmektedir. Babaların bir işte çalışıyor olması ve çocukların vakitlerini genellikle anneleri ile geçirmeleri babaların çocuklar üzerindeki etkilerini anneye kıyasla azaltmaktadır. Çocuk gerek okulda öğretmenlerinden, gerekse evde anneden destek aldığı için babaların eğitim düzeyi ne olursa olsun çocukların öz yeterliliklerinin bundan etkilenmediği söylenilebilir.

Oflazoğlu Göncü'nün (2013) 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin öz yeterlilik ve anne çalışma durumu arasında anlamlı bir ilişki olmadığını ortaya koyan araştırma bulgusu bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Literatür incelendiğinde bu araştırmanın sonucunun Telef ve Karaca (2011) ve Yörük'ün (2012) çalışmalarının sonuçları ile uyumlu olduğu görülmüştür. Günümüzde çalışan annelerin çocuk yetiştirmede bilinçli olmaları, çocuklarına vakit ayırmaları, sıcak ve samimi bir hava içinde çocuğunu yetiştirmeye çalışması, yapabileceği işlerde çocuktan yardım istemesi, onu bağımsız kılmaya çalışması, onun olgunlaşmasına yardımcı olması, çocukların kendine güven duygularını geliştirdiği ve bunun sonucunda da çocukların öz yeterliliklerinin annelerin çalışma durumundan etkilenmediği söylenebilir.

Bu araştırmanın ailenin gelir durumu bulguları Telef'in bulguları ile de desteklenmektedir. Telef (2011) ergenlerin öz yeterlilik ve psikolojik sağlamlıkları üzerine yaptığı araştırmada öz yeterlilik üzerinde sosyo-ekonomik düzeye bağlı anlamlı bir farklılık tespit edememiştir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde farklı sonuçlarla da karşılaşmıştır. Yardımcı (2007) ve Oflazoğlu Göncü (2013) yaptıkları çalışmalarda ise öz yeterliliğin çocuğun sosyo ekonomik durumundan etkilendiği, sosyo ekonomik durum yükseldikçe çocukların algıladıkları öz yeterlilik düzeyinin de arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırma sonucunda öz yeterlilik düzeyleri ile ailelerinin gelir durumu arasında anlamlı bir farkın bulunmamasının nedeni olarak; öz yeterliliğin ailenin sosyo

ekonomik durumundan etkilenmesinin daha çok sonraki yıllarda ortaya çıkabileceği, buna karşılık çalışılan yaş grubundaki çocukların ekonomik durumlarının öz yeterliliğin üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Zincirkıran (2008) okul öncesi dönem çocuklarının benlik algılarını araştırdığı çalışmada öz yeterlilik düzeylerinin çocukların kardeşi olup olmama durumundan etkilenmediği sonucuna ulaşmıştır. Aynı şekilde Kuru Turaşlı'nın (2006) öz yeterlilik puanlarında bir farklılık olmadığı yönündeki bulguları da bu araştırmanın kardeşi olup olmama ile öz yeterlilik bulgularıyla tutarlı görülmektedir. Bu araştırma sonucunda öz yeterlilik düzeyleri ile çocukların kardeş sayısı durumu arasında anlamlı bir farkın bulunmamasının nedeni olarak; araştırma grubunun okul öncesi eğitim alan çocuklardan oluşması ve okul programında arkadaşları ile beraber hareket etme, gruba dahil olma, sosyalleşme becerileri verilmesinin çocuğun kendine güven duygusunu arttırmada etkili olduğu söylenebilir. Okulda arkadaşları ile sağlıklı iletişim kurmayı öğrenen çocuk evde de kardeşleri ile daha pozitif ilişkiler kurma becerisi edinebilir. Tüm bunlara ek olarak aile içindeki doğru ebeveyn tutumlarının da kardeş sayısının çocukların öz yeterlilik düzeyini etkilememesini sağladığı söylenebilir.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde araştırmanın çocuğun doğum sırası değişkeni ile ilgili bulgularından farklı sonuçlarla karşılaşmış olup, öz yeterliliğin çocuğun doğum sırasından etkilendiği görülmüştür. İkiz (2009) yaptığı çalışmanın bulgularında okul öncesi dönem çocuklarının öz yeterlilik puanlarının doğum sırası değişkeninden etkilendiği sonucuna ulaşmıştır. Bandura (1994) farklı aile yapıları, aile büyüklüğü ve çocuğun doğum sırasının, bireyin öz yeterlilik inancındaki önemli değişkenler olarak belirtmiştir. Bu araştırma sonucunda anlamlı bir farkın bulunmamasının nedeni olarak ebeveynlerin çocukları ile nitelikli ilişki ve özdeşim kurmaları sonucunda çocukların öz yeterliliklerinin doğum sırasından etkilenmediği söylenebilir.

Literatür incelendiğinde okul öncesi eğitim süresinin çocukların öz yeterliliğine etki ettiği yönündeki sonuçlar karşımıza çıkmıştır. Kuru Turaşlı ve Zincirkıran'ın çalışmaları bu sonuçlara örnektir. Kuru Turaşlı (2006), 6 yaş çocuklarının benlik algısı, ilköğretime hazırlık becerileri ve sosyal-duygusal uyum düzeylerinin gelişiminde Benlik Algısını Destekleyen Sosyal Duygusal Hazırlık Programı'nın etkisini incelemiştir. İstatistiksel analizler sonucunda toplam benlik algısı ve öz yeterlilik/öz saygı alt ölçekleri ön/son test puanları arasında 2 ve daha fazla yıldır okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Zincirkıran (2008) 6 yaş grubundaki çocukların öz yeterlilik puanlarında, okul öncesi kurumda ilk yılı olan ile üç ve daha fazla yıldır okul öncesi kurumunda eğitim almakta olan çocuklar arasında anlamlı farklılık olduğu; bu farklılığın üç ve daha fazla yıldır okul öncesi eğitimi almakta olan çocuklar

lehine olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırma yapılan grubun %69,0'unu oluşturan büyük çoğunluğunun okul öncesi eğitim kurumlarında ilk senesinin olmasının araştırma sonucunu etkileyip, anlamlı bir farkın bulunmamasına sebep olduğu söylenebilir.

Yapılan araştırmalara bakıldığında araştırmanın okul öncesi eğitimden önce çocukla ilgilenen kişilerle ilgili sonucundan farklı olarak, Zincirkıran (2008) okul öncesi kurumlarında eğitim gören 6 yaş grubundaki çocukların benlik kavramlarını çeşitli değişkenler açısından incelediği araştırmasında, çocukların öz yeterlilik puanlarının okul öncesi kuruma başlamadan önce bakım veren kişiye göre anlamlı derecede farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Çocuğun bakımını üstlenen kişiler ve çocukların öz yeterlilikleri arasında farklılık bulunmaması, çocukların gerek akraba ve aile büyükleri, gerekse bakıcı yanında da kendilerini daha özgür ifade edebilmeleri, anne-baba dışında çocuğa bakım sağlayan bu kişilerin çocuklara anne-babalarını aratmamaları ve kendilerini sevdirmelerinden kaynaklı olduğu düşünülebilir.

5. 3. 5 Yaş Çocuklarının Sosyal Uyumlarının (Sosyal Yaşamın Gereklere Uygun Davranma, Sosyal Duruma Uygun Tepki Verme, Akranlarla Etkileşim, Sosyal Çevreye Pozitif Yaklaşma) Bazı Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Bulguların Tartışılması

5. 3. 1. 5 Yaş Çocuklarının Sosyal Uyumlarının Bazı Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Bulguların Tartışılması

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5 yaş grubu çocuklarının Sosyal-Duygusal Uyum puanlarının yapılan Kruskal Wallis H testi sonucunda, incelenen sosyo-demografik özellikler içerisinde ailenin gelir durumu ve okul öncesi kurumuna devam süresi durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği ortaya konulmuştur. Bu farklılık aile geliri açısından gelir seviyesi 1001-1500 TL olan katılımcıların sosyal uyum puanları ile aile geliri 2501 ve üzeri TL gelire sahip olan katılımcıların sosyal uyum puanları arasında ortaya çıkmıştır. Gelir düzeyi 2501 ve üzeri olanların sosyal uyum puanları en yüksek iken, 1001-1500 TL arasında olanların puanları en düşük olduğu tespit edilmiştir. Diğer gelir düzeylerine göre ise sosyal uyum puanları bakımından anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Bunun yanı sıra okul öncesi eğitim kurumunda 3 ve daha fazla yıl eğitim alan çocuklar ile ilk senesi olan ve 2 yıl eğitim alan çocukların sosyal uyum puanları arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Okul öncesi eğitimde ilk senesi olan ve 2 yıl eğitim alan çocukların sosyal uyum puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı, okul öncesi eğitim kurumunda 3 ve daha fazla yıl eğitim gören çocukların sosyal uyum

puanlarının en yüksek olduğu tespit edilmiştir. Sosyal-Duygusal Uyum puanları açısından incelenen ailenin gelir durumu ve çocuğun okul öncesi kuruma devam süresi hariç diğer sosyo-demografik özellikler açısından anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde araştırmancın kardeş sayısı bulgusundan farklı olarak Laffey-Ardley ve Thorpe'un (2005), "3-6 yaş arası ikiz çocukların sosyal beceri ve arkadaşlık açısından kazanç sağlamadaki etkisi" isimli araştırmasının sonucunda kardeş sayısı faktörü anlamlı bir farklılığa yol açmış, ikizlerin sosyal beceri ve arkadaşlık ilişkileri puanları araştırmaya katılan tek çocuklara göre düşük bulunmuştur.

Bacanlı ve Erdoğan (2003), "Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği" nin Türkçe'ye uyarlanması çalışmasıyla, 12-14 yaş aralığındaki çocukların sosyo-ekonomik düzey ile sosyal beceri düzeyi, cinsiyetleri ve yaşları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmancın sonucunda sosyo-ekonomik durumun istendik sosyal davranışları etkilediği ortaya çıkmıştır. Işık (2006) tarafından ailenin örgütsel ve yapısal niteliğinin 60-72 aylık çocukların sosyal-duygusal uyumlarına etkisini araştırılmıştır. Okul öncesine devam eden 524 öğrencinin katıldığı araştırmada aileler ekonomik durumları açısından değerlendirilmişler ve sonuçlar çocukların sosyal-duygusal uyumlarıyla ilişkilendirilmiştir. Seven (2006) tarafından yapılan araştırma sonucunda da sosyal beceriler ailenin sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılaşmaktadır. Dervişoğlu (2007), okul öncesi kurumlarında eğitim gören 6 yaş çocukların sosyal becerilerine ve istenmeyen davranışlarına etki eden etmenleri incelemiştir. Önceden okul öncesi kurumunda eğitim almış olan çocukların, almayan çocuklara göre sosyal becerilerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Aynı araştırmada, gelir durumu azaldıkça sosyal becerinin daha az, istenmeyen davranışlarının daha fazla olduğu; gelir düzeyi arttıkça sosyal becerilerinin yüksek, istenmeyen davranışlarının daha az olduğu bulunmuştur. Karayılmaz (2008), okul öncesi çocukları ile yaptığı araştırmada, çocukların sosyal uyum ve beceri düzeyleri puan ortalamalarıyla ailelerin sosyo-ekonomik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulmuştur. Güngören (2011), evlilik çatışmasının okul öncesi dönem çocuklarının sosyal uyum ve becerilerine etkisini araştırdığı çalışmasının sonucunda öğrencilerin sosyal uyumlarının ailenin sosyo ekonomik durumuna göre anlamlı derecede farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Ayvalı (2012) ilköğretim öğrencilerinin öz saygı ve sosyal uyumlarını araştırdığı çalışmasında öğrencilerin sosyal uyumlarının sosyo ekonomik düzeye göre anlamlı derecede farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Kurtulan'ın (2015) yapmış olduğu araştırmada çalışmaya katılan çocukların MASDU Ölçeği puanları üst sosyo ekonomik düzeydeki çocukların lehine anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Tüm bu araştırma sonuçları bu araştırmancın bulgularını destekler niteliktedir.

Literatürde, sosyal uyum ve becerinin okul öncesi eğitime devam süresi değişkenine göre değişip değişmediğini ortaya koyan pek çok araştırma bulunmaktadır. Çimen' in (2000) yaptığı çalışmada, üniversite anaokullarında eğitim alan beş-altı yaş çocukların psiko-sosyal gelişimlerinde anlamlı farklılık yaratan değişkenler incelenmiştir. Çocukların okul öncesi kurumunda eğitime devam sürelerinin, psiko-sosyal gelişim puanlarında anlamlı bir farklılık yarattığı görülmüştür. Gizir'in (2002) yapmış olduğu "Anaokuluna Devam Eden Dört-Beş Yaş Çocuklarında Sosyal Davranışların Gelişimi ile Benlik Saygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu çalışmada, anaokuluna iki yıl giden beş-altı yaş çocukların, 1 yıl giden çocuklara göre sosyal davranış puanlarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Baran'ın (2005) yapmış olduğu "Dört-Beş Yaş Çocuklarının Sosyal Davranışlarının ve Aile Ortamlarının İncelenmesi" konulu çalışmada, sosyal davranışların kazanılmasında anaokuluna devam süresinin, anaokulunda 2 yıl eğitim alanlar lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıktığı bulunmuştur. Kurt (2007) okul öncesi dönem çocukları ile yapmış olduğu çalışmada önceden okul öncesi eğitimi alan çocukların sosyal yönden daha uyumlu ve başarılı oldukları sonucuna ulaşmıştır. Günindi (2008) tarafından yapılan çalışmada, çocukların okul öncesi eğitimi alma süreleri gibi değişkenlerin sosyal uyum becerilerini olumlu olarak etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Can Yaşar (2011) okul öncesi eğitimi almakta olan çocukların sosyal uyum ve becerilerini anne ve öğretmenlerinin görüşleri ışığında incelemiştir. Araştırmada annelerin görüşüne göre okul öncesi eğitimi alma süreleri ile sosyal uyum ve beceri düzeyleri açısından anlamlı bir fark bulunmazken, öğretmenlerin görüşüne göre bir yıldan çok okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin sosyal uyum ve beceri düzeyi diğerlerinden anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Bu durum okul öncesi eğitimin sosyal uyum ve becerileri olumlu etkilediğini göstermektedir. Kurtulan'ın (2015) yapmış olduğu çalışmada çalışmaya katılan öğrencilerin MASDU Ölçeği puanlarının okul öncesi eğitim kurumuna devam süreleri açısından anlamlı olarak farklılaştığı, eğitim süresi arttıkça sosyal uyumlarının arttığı bulunmuştur. Literatür incelendiğinde araştırma sonucundan farklı olarak Ünsal'ın (2010) araştırmasında çocukların MASDU ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları ile bir okul öncesi eğitimi alma süreleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Bu çalışmada sosyal uyumun ailenin ekonomik durumuna göre anlamlı farklılık göstermesinin nedeni olarak; ailenin ekonomik durumu ne kadar iyi ise yaşam koşulları ve temel ihtiyaçların karşılanması o kadar kolay olur. Geçim derdi olmayan ailelerin stres, öfke ve aile içi çatışmaları da o denli az olacaktır. Ailede anne babanın ekonomik yönden kaygısı olmadığında enerjisini ve ilgisini çocuklarına vermesi daha kolay olacaktır. Onlara zaman ayırıp, beraber vakit geçirecek, oyunlar oynayacaktır. Gelişimi için en gerekli şey

olan sevgi ve ilgiyi ailede gören çocuklar da kendilerini mutlu hissedip, öz güven sahibi ve dolayısıyla sosyal uyumları yüksek çocuklar olacaktır. Düşük sosyo-ekonomik düzeydeki aileler ise genellikle hem daha fazla çocuğa sahip olup, hem de herhangi bir sosyal güvenceleri olmadığından, bu duruma ek olarak da iş yaşamlarında diğer sosyo ekonomik düzeydeki ebeveynlere oranla çalışma süreleri uzun ve şartları daha ağır işlerde çalışıp, eve fiziksel ve zihinsel olarak yorgun bir şekilde geldiklerinden, çocuklarına zaman ayıramayıp, gerekli ilgi ve özeni gösterememektedirler. Buna bağlı olarak da bu gruptaki aileler çocukları ile daha az vakit geçirip yetersiz iletişim kurmaktadır. İletişim yönünden eksik yetişen çocukların daha az sözel iletişim kurdukları ve sosyal uyumlarının daha düşük olduğu söylenebilir.

Bu araştırmanın bir diğer bulgusu olan okul öncesi eğitimi alma süresinin çocuklarda sosyal uyum becerilerini olumlu bir şekilde etki ettiği sonucuna neden olarak; okul öncesi eğitim süresi arttıkça çocukların yaşlılarıyla olumlu etkileşim kurdukları, akran gruplarıyla sürekli iletişim halinde oldukları ve sosyal yaşamın gereklerine daha uygun davrandıkları söylenebilir. 2 yaşına kadar çocuklar yalnız oynarlarken 3-4 yaşlarında grup halinde oynayarak birbirleriyle konuşmaya başlarlar. Okul öncesi eğitim çocuğa ihtiyaç duyduğu sosyal çevreyi yaratır. Bu kurumlarda çocukların temel sosyal beceriler edinme imkânı buldukları, problem durumlar karşısında farklı çözümler denedikleri bir ortam oluşturulur. Tüm bu nedenler göz önünde bulundurulduğunda da okul öncesi eğitim süresi ne kadar artış gösterirse, çocukların sosyalleşmesi, dolayısıyla da çevreye uyum sağlamaları o kadar başarılı olur.

5. 3. 2. 5 Yaş Çocuklarının Sosyal Yaşamın Gereklerine Uygun Davranma Davranışlarının Bazı Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Bulguların Tartışılması

Okul öncesi kurumlarında eğitim gören 5 yaş grubu çocuklarına yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda Sosyal Yaşamın Gereklerine Uygun Davranma puanlarının incelenen sosyo-demografik özellikler içerisinde cinsiyet durumuna göre anlamlı fark gösterdiği bulunmuştur. Kruskal Wallis H testi sonucunda da ailenin gelir durumu ve okul öncesi kuruma devam süresi durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği ortaya konulmuştur. Çalışmaya katılan kız çocuklarının Sosyal Yaşamın Gereklerine Uygun Davranma puanlarının erkek çocuklara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ailenin gelir durumundaki farklılık, aile geliri açısından gelir seviyesi 1001-1500 TL olan katılımcılar ile aile geliri 1501-2000 TL ve 2501-üzeri TL gelire sahip olan katılımcıların sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma puanları arasında ortaya çıkmıştır. Araştırmada kullanılan Sosyal Yaşamın Gereklerine Uygun Davranma puanları

incelendiğinde ailenin geliri 1501-2000 TL, 2001-2500 TL ve 2501-üzeri TL olan çocukların daha yüksek puana sahip olduğu bulunmuştur. Diğer gelir düzeylerine göre ise sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma puanları açısından anlamlı farklılık bulunamamıştır. Bunun yanı sıra okul öncesi eğitim kurumunda 3 ve daha fazla yıl eğitim alan çocuklar ile okul öncesi eğitimde ilk senesi olan çocukların sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma puanları arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Okul öncesi kuruma devam süresi bakımından iki yıl devam eden çocuklarda Sosyal Yaşamın Gereklerine Uygun Davranma puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Bu araştırmanın bulguları Puklek ve Vidmar (2000), Wang ve diğerleri (2008), Kotil (2010), Ünsal (2010) ve Dirlik'in (2014) bulguları ile de desteklenmektedir. Puklek ve Vidmar'a (2000) göre kızlar erkeklere göre sosyal ilişkilere daha çok yönelimlidir. Wang ve diğerleri (2008), yaptıkları çalışmada kızların uyum düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Kotil (2010) okul öncesi dönem çocukları ile yaptığı araştırmasında çocuğun cinsiyeti değişkenine bağlı olarak MASDU Ölçeği'nin "Sosyal Yaşamın Gereklerine Uygun Davranma" alt boyutunda anlamlı bir fark bulmuş, kız çocukların erkek çocuklara oranla Sosyal Yaşamın Gereklerine Uygun Davranma alt boyutundan elde ettikleri puanların daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Ünsal (2010) okul öncesi dönem çocukları ile yapmış olduğu çalışmasının sonucunda çocukların MASDU ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarıyla cinsiyet değişkeni açısından kız çocukları lehine anlamlı farklılık bulmuştur. Aynı şekilde Dirlik (2014) de yapmış olduğu araştırmasında Sosyal Yaşamın Gereklerine Uygun Davranma alt ölçeğine göre kızlar ile erkekler arasında anlamlı fark bulmuş olup, kızların ortalamasını erkeklerin ortalamasından yüksek elde etmiştir. Bu araştırmanın sonucundan farklı olarak Dalkılıç (2014) çalışmasının sonucunda Sosyal Yaşamın Gereklerine Uygun Davranma alt ölçeği ile çocukların cinsiyeti arasında anlamlı bir farklılık olmadığını saptamıştır.

Ensar ve Keskin'in (2014) okul uyumu üzerine yaptıkları incelemede ilköğretim birinci sınıftaki okul öncesi eğitimi almayan öğrencilerin "sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma" düzeyleri, alanlara göre düşük çıkmıştır. Aynı çalışmada ailenin ekonomik durumu az olan öğrencilerin "sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma" düzeylerinin, ekonomik durumu yüksek olanlara göre düşük olduğu, ekonomik durum arttıkça "sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma" becerilerinin öğrencinin lehine artış gösterdiği belirlenmiştir. Ensar ve Keskin'in çalışması bu araştırmanın bulgusunu desteklerken; Çetinkaya'nın (2016) araştırma sonucu farklı olup, "Sosyal Yaşamın Gereklerine Uygun Davranma" boyutunda ailelerin ekonomik durumuna göre anlamlı farklılığa ulaşılmamıştır.

Bu çalışmada kız çocuklarının sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma puanlarının erkek çocuklardan daha yüksek olduğu yönündeki sonuca neden olarak; kız

çocukların toplum yanlısı davranışlarının erkeklere oranla daha fazla olması ve erkek çocuklara oranla daha fazla olumlu sosyal davranışlara sahip olmaları, erkeklerin kızlara oranla daha saldırgan davranışlar sergilemeleri, kız çocukların erkeklere oranla daha az problem davranışa sahip olmaları söylenebilir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu olan ailenin geliri ve okul öncesi kuruma devam süresinin sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma becerisi üzerine pozitif yönde etkisi olduğu yönündeki sonuca neden olarak; orta ve üst ekonomik düzeye sahip olan ailelerin çocuk yetiştirme konusunda daha bilinçli olup, çocuklarına zaman ayıran, onların her türlü ihtiyaçlarını önemseyen aileler olduğu ve bu ailelerin çocuklarının en önemli gereksinimlerinden olan eğitim ihtiyaçlarını da önemseyerek daha uzun süre okul öncesi eğitim almalarını sağladıkları, tüm bu nedenlerin de çocukların sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma becerisine katkıları sağladığı söylenebilir.

5. 3. 3. 5 Yaş Çocuklarının Sosyal Duruma Uygun Tepki Verme Davranışlarının Bazı Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Gösteren Bulguların Tartışılması

Okul öncesi kurumlarında eğitim gören 5 yaş grubu çocuklarının Sosyal Duruma Uygun Tepki Verme puanlarının yapılan Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H testi sonucunda incelenen sosyo-demografik özellikler açısından anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Literatür incelendiğinde Dalkılıç'ın (2014) okul öncesi çocuklarının kişiler arası problem çözme becerileriyle sosyal-duygusal uyumlarının karşılaştırıldığı çalışmasında cinsiyet, çocukların kardeş sayısı, okul öncesi kuruma devam süreleri, annenin eğitim düzeyi ve annenin çalışma durumu ile ilgili elde ettiği sonuçlar bu araştırmanın sosyal duruma uygun tepki verme bulguları ile desteklenmektedir. Ünsal'ın (2010) okul öncesi dönem çocuklarının sosyal-duygusal uyumlarıyla davranış sorunları arasında olan ilişkinin incelendiği araştırmasında kardeş sayısı, doğum sırası, okul öncesi eğitim aldığı süre, anne eğitim düzeyi ve anne çalışma durumuyla ilgili tespit ettiği sonuçlar araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Ramazan ve Ünsal'ın (2012) okul öncesi eğitimi alan 60-72 ay arasındaki çocuklarla yapmış oldukları çalışmada, çocukların sahip oldukları kardeş sayısının çocukların sosyal duygusal uyum düzeyini etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Çetinkaya'nın (2016) okul öncesi çocuklarının sosyal-duygusal uyumu ile anne-babaların çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasının cinsiyet, ailenin gelir durumu, anne ve babanın eğitim durumu ile ilgili elde ettiği sonuçlar araştırmanın sosyal duruma uygun tepki verme bulguları ile desteklenmektedir.

Araştırmada sosyal duruma uygun tepki verme davranışları ile incelenen sosyo-demografik değişkenler arasında herhangi bir anlamlı farklılığın çıkmaması, araştırma yapılan grubun birbirine yakın özelliklere sahip olmasından kaynaklı olduğu düşünülebilir.

5. 3. 4. 5 Yaş Çocuklarının Akranlarla Etkileşim Durumlarının Bazı Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Gösteren Bulguların Tartışılması

Okul öncesi kurumlarında eğitim gören 5 yaş grubu çocukların Akranlarla Etkileşim puanlarının yapılan Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H testi sonucunda incelenen sosyo-demografik özellikler açısından anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Bu araştırmanın akranlarla etkileşim durumu ile ilgili bulguları Bülbül (2008), Ünsal (2010), Dalkılıç (2014) ve Çetinkaya'nın (2016) araştırmalarının bulguları ile desteklenmektedir. Bülbül (2008) yapmış olduğu araştırmasında, çevresine karşı kendini ifade etmede kardeş sayısının etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ünsal'ın (2010) okul öncesi dönem çocuklarının sosyal-duygusal uyumlarıyla davranış sorunları arasında olan ilişkinin incelendiği araştırmasında kardeş sayısı, doğum sırası, okul öncesi eğitimi aldığı süre, anne eğitim düzeyi ve anne çalışma durumuyla ilgili elde ettiği sonuçlar ve Dalkılıç'ın (2014) okul öncesi çocuklarının kişiler arası problem çözme becerileriyle sosyal-duygusal uyumlarının karşılaştırıldığı çalışmasında çocukların kardeş sayısı, okul öncesi kuruma devam süreleri, annenin eğitim düzeyi ve annenin çalışma durumu ile ilgili elde ettiği sonuçlar bu araştırmanın akran etkileşim durumu bulguları ile desteklenmektedir. Çetinkaya'nın (2016) okul öncesi çocuklarında sosyal-duygusal uyum ile anne-babaların çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasının akran etkileşim durumu ile ilgili cinsiyet, ailenin gelir durumu, anne ve babanın eğitim durumu ile elde ettiği sonuçlar bu araştırmanın bulguları ile tutarlıdır.

Literatür incelendiğinde bu araştırmanın cinsiyet bulgusundan farklı sonuçlarla da karşılaşılmıştır. Feiring ve Lewis'e göre (1991) kızlar akranlarıyla sosyal ilişkilerini ve ilişkilerinin sürekliliğini erkeklerden daha çok merkeze almaktadırlar. Yapılan bazı araştırmalar da kızların erkeklerden daha geniş bir sosyal ilişki ağına sahip olduklarını (Feiring ve Lewis, 1991), erkeklere göre hem kendi cinsiyetinden hem de karşı cinsten akranlarıyla daha çok zaman geçirdiklerini (Richards ve diğerleri, 1998) göstermektedir.

Araştırmada akran etkileşim durumu ile incelenen sosyo-demografik değişkenler arasında herhangi bir anlamlı farklılığın çıkmaması, araştırma yapılan grubun okul öncesi eğitim alan çocuklardan oluşuyor olması, aldığı bu eğitim sayesinde akranları ile bir arada olmasından ve yoğun etkileşim içinde bulunuyor olmasından kaynaklı olduğu düşünülebilir.

5. 3. 5. 5 Yaş Çocuklarının Sosyal Çevreye Pozitif Yaklaşma Durumlarının Bazı Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Bulguların Tartışılması

Tablo 19'da görüldüğü üzere okul öncesi kurumlarında eğitim gören 5 yaş grubu çocukların Sosyal Çevreye Pozitif Yaklaşma puanlarının yapılan Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H testi sonucunda incelenen sosyo-demografik özellikler açısından anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde Dalkılıç'ın (2014) okul öncesi çocuklarının kişiler arası problem çözme becerileri ile sosyal-duygusal uyumlarının karşılaştırıldığı çalışmada cinsiyet, çocukların kardeş sayısı, okul öncesi kuruma devam süreleri, annenin eğitim düzeyi ve çalışma durumuyla ilgili elde ettiği sonuçlar bu araştırmanın sosyal çevreye pozitif yaklaşma bulguları ile desteklenmektedir. Aynı şekilde Ünsal'ın (2010) okul öncesi dönem çocuklarının sosyal-duygusal uyumlarıyla davranış sorunları arasında olan ilişkinin incelendiği araştırmasında kardeş sayısı, doğum sırası, okul öncesi eğitimi aldığı süre, annenin eğitim düzeyi ve çalışma durumuyla ilgili tespit ettiği sonuçlar araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Çetinkaya'nın (2016) okul öncesi çocuklarında sosyal-duygusal uyum ile anne-babaların çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasının cinsiyet, ailenin gelir durumu, anne ve babanın eğitim durumu ile ilgili elde ettiği sonuçlar bu araştırmanın sosyal çevreye pozitif yaklaşma bulguları ile desteklenmektedir.

Bu çalışmada sosyal çevreye pozitif yaklaşma durumu ile incelenen sosyo-demografik değişkenler arasında herhangi bir anlamlı farklılığın çıkmaması, araştırma yapılan grubun okul öncesi eğitim alan çocuklardan oluşuyor olması ve çocuğun aldığı bu eğitim sayesinde daha çok sosyal ortamda bulunmaya başlaması ve okulda eğitimcilerin de her türlü pozitif ve yapıcı davranışları ile çocuğa rol model olmasından kaynaklı olduğu düşünülebilir.

5. 4. 5 Yaş Çocuklarının Benlik Algısı ve Sosyal Uyumları ile MASDU Alt Ölçekleri Arasındaki İlişkilerle İlgili Bulgularının Tartışılması

5. 4. 1. Tablo 20'deki Benlik Algısı için Genelleştirilmiş Tahmin Denklemi Bulgularının Tartışılması

Araştırmada, çocukların benlik algısı ile sosyal uyumları arasındaki ilişkiye genelleştirilmiş Tahmin Denklemi tekniğine dayalı Regresyon analizi sonuçlarına Wald testi ile bakılmış, aralarında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Ülkemizde Yukay (2003) tarafından 15 deney ve 15 kontrol olmak üzere 30 çocukla yapılan ve Yukay'ın geliştirdiği "Sosyal Beceri Eğitimi"nin etkisinin incelendiği çalışmada, sosyal beceri eğitimi alan çocukların almayanlara göre benlik algısı ve sosyal beceri puanlarında önemli bir artış olduğu görülmüştür. Araştırmanın sonucuna dayanarak var olan bir hazırlık programına "Benlik Algısını Desteklemeye Yönelik Sosyal Duygusal Hazırlık Programı"nın düzenli bir şekilde dahil edilmesiyle 6 yaş grubu çocuklarının benlik algısı puanlarında artış gözlemlendiği, öz saygı ve öz yeterliliklerinin geliştiği, sosyal-duygusal uyum becerilerinin olumlu yönde etkilendiği söylenebilir.

Kuru Turaşlı'nın (2006) çalışmasındaki bulgularda da, Benlik Algısını Destekleyen Sosyal-Duygusal Hazırlık Programı uygulanan bireylerin okula hazırlık becerileri, sosyal benlik algısı ve duygusal uyum düzeyi puanlarının program uygulanmayan çocuklara göre anlamlı olarak farklı olduğu görülmüştür.

Bu araştırmada, çocukların benlik algısı ile sosyal uyumları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bu sonuç araştırma grubunun daha fazla birbirine benzer özelliklere sahip olmasından kaynaklanıyor olabilir.

5. 4. 2. Tablo 21'deki Benlik Algısının MASDU Alt Ölçekleri için Genelleştirilmiş Tahmin Denklemi Bulgularının Tartışılması

Tablo 21 incelendiğinde; çocukların benlik algısı durumunun ortaya konulmasında (veya oluşmasında) sosyal-duygusal uyum alt boyutlarının etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir. Dolayısıyla çalışmaya dahil edilen çocukların benlik algısı durumunun Sosyal Yaşamın Gereklere Uygun Davranma, Sosyal Duruma Uygun Tepki Verme, Akranlarla Etkileşim ve Sosyal Çevreye Pozitif Yaklaşma alt boyutlarından etkilenmediği söylenebilmektedir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

6. 1. Sonuçlar

Bu araştırmada okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların benlik algıları ve sosyal uyumları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma sonuçları şu şekilde özetlenebilir:

Okul öncesi çocuklarının benlik algılarının bazı sosyo-demografik özelliklerine dayalı farklılıklarına ilişkin yapılan Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H Testi sonuçlarına göre baba eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği gözlenmiştir. Babası okur-yazar olmayan çocukların benlik algılarının en düşük seviyede olduğu belirlenmiştir. Çocukların öz saygı düzeylerinin ise bazı sosyo-demografik özelliklerine dayalı farklılıklarına ilişkin yapılan Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H Testi sonuçlarına göre cinsiyet ve baba eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği gözlenmiştir. Kız çocuklarının erkek çocuklara göre öz saygılarının daha yüksek olduğu, babası okur-yazar olmayan ile lisansüstü eğitime sahip olan çocukların ise öz saygı düzeyinin en düşük seviyede olduğu belirlenmiş olup, öz yeterlilik düzeylerinde ise incelenen sosyo-demografik özellikler açısından anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

Çocukların sosyal uyumları ile çeşitli demografik özellikleri incelendiğinde ise; ailenin gelir durumu ve okul öncesi kurumunda eğitime devam sürelerinin çocukların sosyal-duygusal uyumlarını etkilediği, ailenin gelir durumu arttıkça ve okul öncesi eğitim süresinde de 3 yıl ve üstü eğitim almış olan çocukların sosyal uyum puanlarının arttığı görülmüştür. Çocukların cinsiyeti, anne-babanın eğitim düzeyi, annenin çalışma durumu, kardeş durumu, doğum sırası ve eğitimden önce çocuğa bakım veren kişi değişkenlerinin ise sosyal uyum puanlarını etkilemediği görülmüştür. Okul öncesi kurumlarında eğitim gören 5 yaş grubu çocukların Sosyal Yaşamın Gereklerine Uygun Davranma puanlarının incelenen sosyo-demografik özellikler içerisinde cinsiyet, ailenin gelir durumu ve okul öncesi kuruma devam süresi durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği ortaya konulmuştur. Çalışmaya katılan erkek çocuklarının Sosyal Yaşamın Gereklerine Uygun Davranma puanlarının kız çocuklara göre daha düşük olduğu, ailenin geliri 1501-2000 TL, 2001-2500 TL ve 2501-üzeri TL olan çocukların daha yüksek puana sahip olduğu ve okul öncesi kuruma devam süresi bakımından iki yıl devam eden çocukların Sosyal Yaşamın Gereklerine Uygun Davranma puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Akranlarla Etkileşim, Sosyal Çevreye Pozitif Yaklaşma, Sosyal

Duruma Uygun Tepki Verme puanlarında ise incelenen sosyo-demografik özellikler açısından anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

Son olarak da çocukların benlik algıları ile sosyal uyumları arasındaki ilişki incelendiğinde, bu iki değişken arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

6. 2. Öneriler

Bu çalışmada elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur;

1. Olumlu benlik algısının ve sosyal uyumun aile sevgisiyle birlikte iyi bir eğitimin ürünü olması ve kişiliğin olduğu çağlarda geliştirilebileceği düşüncesi, okul öncesi eğitim müfredatında öğrencilerin benlik algıları ile sosyal uyum ve becerilerini artıracak eğitim programlarının hazırlanması, bu konuyla ilgili etkinliklerin artırılması sağlanabilir.
2. Bu çalışma farklı demografik özelliklere sahip (Aile Ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'nın yurtlarında kalan çocuklar, ebeveynlerinden biri ya da her ikisinden yoksun olan çocuklar) çalışma gruplarına uygulanabilir ve böylece farklı gruplardaki etkileri karşılaştırılabilir.
3. Bu çalışma Ordu ili merkez ilçesi Altınordu da yapılmış bir çalışma olup, okul öncesi dönemdeki çocukların benlik algıları ve sosyal uyumlarına ilişkin daha sonra yapılacak çalışmalarda farklı yerleşim bölgelerinde ikamet eden (merkez ilçeye uzak ilçeler, nüfusu az olan ilçeler, kışın ulaşım imkanları kısıtlı olan ilçeler... vb.) çocukların araştırma kapsamına alınması ve karşılaştırmalı bir çalışma yapılması yararlı olabilir.
4. Araştırmada çocuklara benlik algısını desteklemeye yönelik sosyal duygusal uyum becerileri ile ilgili herhangi bir program uygulanmamıştır. Bundan sonra yapılacak olan çalışmalarda böyle bir program uygulanıp iki grup arasındaki farklar karşılaştırılabilir.
5. Araştırma, okul öncesi eğitime devam eden çocuklar ile gerçekleştirilmiş olup, sonraki çalışmalarda okul öncesinde eğitim gören ve görmeyen çocukların arasında olan ilişkiyi ortaya koyan bir çalışmaya yer verilebilir.
6. Okulöncesi kurumlarda verilecek aile eğitim seminerleriyle anne-babaların, çocukların benlik algıları ve sosyal uyumlarının gelişimi ve bunları etkileyen faktörlerle ilgili bilgilendirilmesine ilişkin deneysel çalışmalar yapılabilir.
7. Ülkemizde benlik algısı ve sosyal uyum ile ilgili yapılmış olan çalışmaların daha çok ergenler ve yetişkinlere yönelik yapıldığı görülmüş, okul öncesi çocuklarının

yaş grubunda bu iki kavramı birlikte ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle daha fazla sayıda araştırma yapılarak farklı değişkenlerle bu iki kavram arasındaki ilişkiler incelenmelidir.



7. KAYNAKLAR

- Adams, J. F. (2001). *Ergenliği anlamak* (B. Onur, Çev.). Ankara: İmge Kitabevi.
- Adana, F. (2000). Anne baba tutumlarının çocuktaki benlik kavramı üzerine etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Akbaş, B. (2016). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60 ay ve üzeri çocukların sosyal uyum becerileri ile mizaç özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Aksaray Üniversitesi, Aksaray.
- Akıncı, G. (2007). Engelli çocuca sahip olan ve olmayan babaların aile işlevlerini algılamaları ile sosyal uyum düzeylerinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Alawiye, O. and Alawiye, C. Z. (1983). *Self-concept development of gambian elementary school children*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 285 669).
- Alisinanoğlu, F. ve Kesicioğlu, O. S. (2010). Okul öncesi dönem çocuklarının davranış sorunlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Giresun ili örneği). *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(1), 93-110.
- Aral, N., Baran, G., Bulut, Ş. ve Çimen, S. (2000). *Çocuk gelişimi 1*. İstanbul: Ya-Pa.
- Aral, N., Baran, G., Bulut, Ş. ve Çimen, S. (2001). *Çocuk gelişimi 2*. İstanbul: Ya-Pa.
- Arı, M. ve Dönmez, N. B. (1992). 12-30 aylık Türk çocuklarında dilin kazanılması. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 115-161.
- Arı, R. (1998). *Gelişim ve öğrenme*. Konya: Mikro Yayınevi.
- Arslan, Ü. (2007). Okul öncesi eğitimde temel becerilerin ve sosyal davranışların kazandırılması. G. Haktanır (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* içinde (s. 205-230) Ankara: Anı.
- Ataç, F. (1991). *İnsan yaşamında psikolojik gelişim*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Ataman, A. (2004). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Atkinson, R. C., Atkinson, R., Smith, E. E., Bem, D. J. and Hoeksema, S. N. (2002). *Psikolojiye giriş* (2. baskı). (Y. Alogan, Çev.). Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Avşaroğlu, S. (2007). Üniversite öğrencilerinin karar vermede özsaygı, karar verme ve stresle başa çıkma stillerinin benlik saygısı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Aydın, O. ve Aydın, H. B. (1999). *Okulöncesi çocuğunun gelişim özellikleri*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

- Ayvalı, M. (2012). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin benlik saygısı ile sosyal uyum düzeyi ilişkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Bacanlı, H. ve Erdoğan, F. (2003). Matson çocuklarda sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinin (MESSY) Türkçe'ye uyarlanması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 353-379.
- Bakırcıoğlu, R. (2002). *Çocuk ruh sağlığı ve uyum bozuklukları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bal, E. (2004). İlköğretim öğrencilerinin benlik algıları ile atılganlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1994). Self-Efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (pp. 71-81). New York: Academic Press.
- Baran, G. (2005). 4-5 yaş çocuklarının sosyal davranış ve aile ortamlarının incelenmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 30(321), 9-16.
- Başal, H. A. (2004). *Gelişim ve psikoloji* (2. baskı). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Başaran, F. (1974). *Psiko-sosyal gelişim*. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Başaran, İ. E. (1982). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Emel Matbaacılık.
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75(1), 43-88.
- Bayhan, S. P. ve Artan, İ. (2004). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Baykan, S., Temel, F., Ömeroğlu, E., Bulduk, S., Ersoy, Ö., Avcı, N. ve Turla A. (1995). *Ankara'da farklı sosyo-ekonomik düzeydeki 0-6 yaş çocuklarının gelişim durumlarının incelenmesi üzerine bir araştırma*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü Yayınları.
- Baymur, F. (1994). *Genel psikoloji*. İstanbul: İnkılap Kitapevi.
- Bee, H. (2000). *The developing child*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bencik, S. (2006). Üstün yetenekli çocuklarda mükemmeliyetçilik ve benlik algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Berk, L. E. (1991). *Child development* (7th ed.). Boston: Pearson.
- Bilgin, S. (2001). Ergenlerde benlik saygısı ile kaygı arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Binbaşıoğlu, C. (1995). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Yargıcı Matbaası.

- Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss*. New York: Basic Books.
- Budak, S. (2000). *Psikoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat.
- Bülbül, N. E. (2008). 4 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Büyükkaragöz, S., Muşta, M., Yılmaz, H. ve Pilten, Ö. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Konya: Mikro Yayınları.
- Can Yaşar, M. (2011). Anne ve öğretmen görüşlerine göre çocukların sosyal uyum ve becerilerinin incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 99-112.
- Cole, L. and Morgan, J. J. B. (2001). *Çocukluk ve gençlik psikolojisi* (B. H. Vassaf, Çev.). İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınevi.
- Collard, R. R. (1971). Exploratory and play behaviors of infants reared in an institution and in lower and middle-class homes. *Child Development*, 42(4), 1003-1015.
- Crain, R. M. and Bracken, B. A. (1994). Age, race, and gender differences in child and adolescent self-concept: Evidence from a behavioral-acquisition, context-dependent model. *School Psychology Review*, 23(3), 496-511.
- Cunningham, B. (1993). The preschool years: Psychosocial development. In T. Quinn (Ed.), *Child development* (pp. 169-182). New York: Pergamon Press.
- Cüceloğlu, D. (2004). *İnsan ve davranışı* (13. baskı). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Çağdaş, A. ve Seçer, Z. (2002). *Çocuk ve ergende sosyal ve ahlak gelişimi*. İstanbul: Nobel Yayınevi.
- Çağlı, O. (1993). *Çocukların gençlerin eğitimi* (5. baskı). İstanbul: Bilgi Yayınevi.
- Çelik, N. (2007). Sosyal beceri eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin sosyal uyum düzeyine etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Çetinkaya, N. (2016). 4-5 yaş arası okul öncesi çocukların sosyal-duygusal uyumu ile anne-babaların çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişki (Kars ili örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kafkas Üniversitesi, Kars.
- Çetinkaya, S., Arslan, S., Nur, N., Özdemir, D., Demir, Ö. F. ve Sümer, H. (2006). Sivas il merkezinde sosyoekonomik düzeyi farklı üç ilköğretim okulu öğrencilerinin benlik saygısı düzeyi. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 9(3), 116-122.
- Çimen, S. (2000). Ankara'da üniversite anaokullarına devam eden 5-6 yaş çocuklarının psiko-sosyal gelişimlerinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Dalkılıç, N. M. (2014). Okul öncesi eğitime devam eden çocukların kişiler arası problem çözme becerileri ile sosyal duygusal uyumlarının karşılaştırılması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Damarlı, Ö. (2006). Ergenlerde toplumsal cinsiyet rolleri, bağlanma stilleri ve benlik kavramı arasındaki ilişkiler. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Dardağan, M. (2000). İlköğretim dönemi çocuklarının sosyal ve akademik becerilerini geliştirmede yardımcı ebeveyn eğitim programının değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Deckard, K., Dunn, J. and Lussier, G. (2002). Sibling relationships and social-emotional adjustment in different family contexts. *Social Development*, 11(4), 571-588.
- Demirutku, K. (2012). *Sosyal psikolojik açıdan benlik bilgisi*. <http://acikarsiv.atilim.edu.tr/browse/551/27.pdf> adresinden 25.08.2016 tarihinde erişilmiştir.
- Demoulin, D. F. (1999). A personalized development of self-concept for beginning readers. *Journal of Education*, 120(1), 14-16.
- Dervişoğlu, C. (2007). Okul öncesi kurumlarına devam eden 6 yaş çocuklarının, sosyal becerilerini ve problem davranışlarını etkileyen faktörlerin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Diener, M. L. and Kim, D. (2004). Maternal and child predictors of preschool children's social competence. *Applied Developmental Psychology*, 25, 3-24.
- Dinç, F. (1992). Cinsiyetleri farklı lise öğrencilerinin benlik algı düzeylerinin özsaygı düzeylerine etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Dirlik, C. (2014). 4+4+4 eğitim sisteminde 60-66 aylık öğrencilerin okula hazır bulunuşlukta sosyal uyum düzeylerinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Doğan, Ö. S. (2014). İlköğretim öğrencilerinin aile bağları ve ailede şiddet görme durumunun benlik saygısına etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Doğru, N. ve Peker, R. (2004). Özsaygı geliştirme programının lise dokuzuncu sınıf öğrencilerinin özsaygı düzeylerine etkisi. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 315-328.
- Dönmezler, İ. (1997). *Eğitim psikolojisi*. İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.
- Duruoalp, E. (2009). Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal uyum ve becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkisinin incelenmesi (Çankırı örneği). Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Dündar, B. (2010). Okulöncesi dönem 6 yaş çocuklarının benlik algıları ile bilişsel performansları arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

- Eisenberg, N., Gershoff, T. E., Fabes, A. R., Shepard, A. S., Cumberland, J. A., Losoya, H. S., ...Murphy, C. B. (2001). Mother's emotional expressivity and child's behavior problems and social competence: mediation through children's regulation. *Developmental Psychology, 37*, 475-490.
- Ekşi, A. (1990). *Çocuk, genç, ana-babalar*. İstanbul: Bilgi Yayınları.
- Elmas, H. E. (2009). Ortaöğretim öğrencilerinin benlik algı düzeyleri ile sürekli öfke ve öfke ifade tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ensar, F. ve Keskin, U. (2014). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyumları üzerine bir inceleme. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 10(2)*, 459-477.
- Erden, M. ve Akman, A. (1997). *Eğitim psikolojisi: Gelişim öğrenme öğretme*. İstanbul: Arkadaş Yayınevi.
- Ergil, D. (1987). *Toplum ve insan*. Ankara: Turhan Kitabevi.
- Erikçi, M. (2005). Ana-baba yoksunluğunun 9-15 yaş grubu çocukların benlik kavramı üzerindeki etkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Ersanlı, K. (2005). *Davranışlarımız gelişim ve öğrenme*. Samsun: Eser Ofset Matbaacılık.
- Feiring, C. and Lewis, M. (1991). The transition from middle childhood to early adolescence: Sex differences in the social network and perceived self-competence. *Sex Roles, 24*, 489-509.
- Fişek, G. ve Yıldırım, S. (1993). *Çocuk gelişimi*. İstanbul: MEB Basımevi.
- Fordham, F. (1996). *Jung psikolojisi* (A. Yalçiner, Çev.). İstanbul: Say Yayınları.
- Gander, M. J. and Gardiner, H. W. (2001). *Çocuk ve ergen gelişimi* (A. Dönmez, H. N. Çelen & B. Onur, Çev.). Ankara: İmge Kitabevi.
- Gardner, H. (1982). *Developmental psychology* (2th ed.). Boston: Little, Brown and Company.
- Geçtan, E. (1993). *Psikanaliz ve sonrası* (5. baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Gizir, Z. (2002). Anaokuluna devam eden 4-5 yaş çocuklarında sosyal davranışların incelenmesi ile benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Government of New Brunswick. (2008). *What is social development?*. Retrieved July 22, 2017 from http://www2.gnb.ca/content/gnb/en/departments/esic/overview/content/what_is_social_development.html
- Gökalp, Z. (2009). Lise öğrencilerinde anne ve baba ile ilişkilerin benlik saygısını yordama gücü ve bazı demografik değişkenlerle ilişkilerinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Güçlü, N. (1976). Okul öncesi dönemde çocuğun sosyalleşmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 19, 32–33.
- Güçray, S. (1989). Çocuk yuvasında ve annesi yanında kalan 9, 10, 11 yaş çocuklarının özsaygı gelişimini etkileyen bazı faktörler. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Gül, G. (2003). Öğrencinin benlik kavramının gelişiminde öğretmenin rolü. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 77, 8-11.
- Güngör, A. (1989). Lise öğrencilerinin özsaygı düzeylerini etkileyen etmenler. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Güngören, D. (2011). Evlilik çatışmasının okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş çocuklarının sosyal uyum ve becerilerine etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Günindi, N. (2008). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal uyum becerileri ile anne-babalarının empatik becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Güven, Y., Önder, A., Sevinç, M., Aydın, O., Balat, G., Palut, B., ...Dibek, E. (2006). *Okulöncesi eğitimi alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin sosyal duygusal uyum düzeylerinin karşılaştırılması*. I.Uluslararası Okulöncesi Eğitim Kongresi'nde sunulan bildiri, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Halıcı, P. (2005). Yatılı ilköğretim bölge okullarına devam eden ve ailesiyle birlikte yaşayan 12-14 yaş grubu çocukların saldırganlık eğilimleri ile benlik kavramlarının incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Harter, S. (2006). The development of self-representation in childhood and adolescence. In W. Damon & R. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology* (pp. 221-250). New York: Wiley.
- Hoing, H. S. (1984). Risk factors in infants and young children. *Young Children*, 39(4), 60–71.
- Howes, C. (2000). Social-emotional classroom climate in child care, child-teacher relationships and children's second grade peer relations. *Social Development*, 9(2), 191-204.
- Humpreys, T. (1999). *Çocuk eğitiminin anahtarı: Özgüven* (T. Anapa, Çev.). İstanbul: Epsilon Yayınevi.
- Ilgar, Z. M. ve Coşkun, S. (2006). *Çocuklarda hareket gelişimi ve eğitimi*. Erzurum: Eser Ofset Matbaacılık.
- Işık, B. (2006). Ailenin örgütsel ve yapısal niteliğinin 60-72 aylık çocukların sosyal-duygusal uyum düzeyine etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Işık, M. (2007). Anasınıfına devam eden beş-altı yaş çocuklarına sosyal uyum ve beceri ölçeğinin uyarlanması ve uygulanması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, İstanbul.
- Işkol Özge, F. (2013). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin sosyal görünüş saygıları ile benlik saygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Üsküdar ilçesi örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- İkiz, H. (2009). 6 yaş grubundaki çocukların benlik algıları ile aile işlevleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- İslamoğlu, A. H. ve Alnıaçık, Ü. (2013). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Jung, C. G. (1997). *Analitik psikoloji*. İstanbul: Panel Yayınevi.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1990). *İnsan aile kültürü*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kanay, A. (2006). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan 9-13 yaş grubu ilköğretim öğrencilerinin uyumsal davranışları, benlik kavramı ve akademik başarıları arasındaki ilişkiler. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Kandır, A. (2004). *Gelişimde 3-6 yaş* (2. baskı). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Kandır, A. ve Alpan, Y. (2008). Sosyal duygusal değerlendirme aracının (ITSEA) farklı sosyo-ekonomik düzeylerde uygulanması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 41-61.
- Kandır, A. ve Orçan, M. (2011). Beş-altı yaş çocuklarının erken öğrenme becerileri ile sosyal uyum ve becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(1), 40-50.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Karayılmaz, D. (2008). Anasınıfına devam eden çocukların duygusal zeka ve sosyal uyum becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kehale, D. (2002). Okul öncesi öğretmenliği programı öğrencilerinin algıladıkları anne-baba davranışları, kendilik algısı ve empatik beceri düzeyleri ve bunlar arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kemple, K. M., David, G. M. and Wang, Y. (1996). Preschoolers creativity shyness and self-esteem. *Creativity Research Journal*, 4, 317-326.
- Kılıç Duran, Ş. (2007). 9,10,11 yaşındaki çocukların zihinsel gelişim ve benlik saygısına ailenin sosyo ekonomik düzeyinin etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Kılıççı, Y. (1992). *Okulda ruh sağlığı* (2. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Kotil, Ç. (2010). Okul öncesi eğitim kurumuna yeni başlayan 5 yaş çocukların sosyal-duygusal uyum düzeylerine annenin ebeveyn öz yeterlik algısı ile okul beklentilerine uyum düzeyinin etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kulaksızoğlu, A. (2000). *Ergenlik psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kurt, F. (2007). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden beş-altı yaş çocuklarının sosyal uyum ve becerilerine proje yaklaşımli eğitim programlarının etkisinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kurtulan, B. (2015). Erken çocukluk döneminde (4–7 yaş) bilişsel beceriler ile sosyal beceriler arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kuru Turaşlı, N. (2006). 6 yaş grubu çocuklarda benlik algısını desteklemeye yönelik sosyal- duygusal hazırlık programının etkinliğinin incelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kuzgun, Y. (2000). *Meslek danışmanlığı: Kuramlar, uygulamalar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kuzgun, Y. (2002). *İlköğretimde rehberlik*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Laffey-Ardley, S. and Thorpe, K. (2005). Being opposite: is there advantage for social competence and friendship in being an opposite-sex twin? *Research and Human Genetics*, 9(1), 131–140.
- Lane, K. L., Chapman, T. S., Jamison, K. R. and Phillips, A. (2007). Teacher and parent expectations of preschoolers' behavior: Social skills necessary for success. *Topics in Early Childhood Special Education*, 27(2), 86-97.
- Lau, C., Higgins, K., Gelfer, J., Hong, E. and Miller, S. (2005). The effects of teacher facilitation on the social interactions of young children during computer activities. *Topics in Early Childhood Special Education (TECSE)*, 25(4), 208–217.
- Liu, S., Dixon, J., Qiu, G., Tian, Y. and McCorkle, R. (2009). Using generalized estimating equations to analyze longitudinal data in nursing research. *Western Journal of Nursing Research*, 31(7), 948-964.
- Maccoby, E. E. (1992). The role of parents in the socialization of children: An historical overview. *Developmental Psychology*, 28(6), 1006–1017.
- Maccoby, E. (2000). *Gender and relationships: A developmental account*. Massachusetts Oxford: Blackwell Publishers
- Mangır, M. (1987). *Okulöncesi çocuklarda arkadaşlık kavramı*. Antalya: Ya-Pa Yayınları.
- Mantzicopoulos, P. (2003). Academic and school adjustment outcomes following placement in a developmental first-grade program. *Journal of Educational Research*, 97(2), 90-105.

- Maslow, A. H. (1956). Self-actualizing people: A study of psychological health. In C. E. Moustakas (Ed.), *The self; explorations in personal growth* (pp. 125-149). New York: Harper.
- Maşrabacı, T. S. (1994). Hacettepe üniversitesi birinci sınıf öğrencilerinin benlik saygısı düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- McClelland, M. M. and Morrison, F. J. (2003). The emergence of learning-related social skills in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(2), 206-224.
- Morgan, C. (1981). *Psikolojiye giriş* (H. Arıcı, Çev.). Ankara: Mersin Yayınevi.
- Nixon, J. A (1995). The differences in academic self-esteem for a full-day and half-day kindergarten. Unpublished doctoral dissertation, University of Kansas State, Kansas.
- Oflazoğlu Göncü, F. (2013). 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin algıladıkları aile ilişkileri ile öz-yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Ogbu, J. C. (1988). Culture, development, and education. In A. D. Pellegrini (Ed.), *Psychological bases for early education* (pp. 245-267). New York: John Wiley and Sons.
- Oğuzkan, Ş. ve Oral, G. (1996). *Okulöncesi eğitimi*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Oktay, A. (2000). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem* (2. baskı). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Onur, B. (1995). *Gelişim psikolojisi: Yetişkinlik, yaşlılık, ölüm*. Ankara: İmge Kitapevi.
- Orçan, M. (2004). Anaokuluna devam eden 6 yaş grubu çocukların sosyal gelişimlerinin algılanan anne-baba tutumları ve bazı değişkenlere göre incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Orr, E. and Diener, B. (1995). Social Setting effects on gender differences in self esteem. *Adolescence Journal*, 24(1), 3-25.
- Öksüz, Y. (2005). Psikolojik danışma ve rehberlikte hizmet türleri. E. Uzman (Ed.), *Psikolojik danışma rehberlik içinde* (s. 31-54). İstanbul: Lisans Yayınları.
- Önder, A. (2005). Okul öncesinde akran ilişkileri. A. Oktay ve Ö. Polat Unutkan (Ed.), *Okul öncesi eğitimde güncel konular içinde* (s. 249-265). İstanbul: Morpa Kültür.
- Önder, A. (2011). *Okul öncesi çocukları için eğitici drama uygulamaları*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Önder, A., Güven, Y., Sevinç, M., Aydın, O., Palut, B., Bilgin, H., ...Dibek, E. (2004). *Altı yaş çocukları için Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği'nin (MASDU) geçerlik ve güvenilirlik çalışması*. I. Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi'nde sunulan bildiri, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Öner, U. (1982). Benlik kavramı ile mesleki benlik kavramı arasındaki farkın akademik başarı ile ilişkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Özdemir, A. D. (2012). Bazı değişkenler açısından okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal becerilerinin ve ailelerinin ebeveynliğe yönelik tutumları. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Özer, D. S. ve Özer, K. (2000). *Çocuklarda motor gelişim*. İstanbul: Kazancı Kitap.
- Özkan, İ. (1994). Benlik saygısını etkileyen etkenler. *Düşünen Adam Dergisi*, 7(3), 4-9.
- Özoğlu, S. Ç. (2007). *Eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma* (3. baskı). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi
- Öztürk, A. (2008). Okul öncesi eğitimin birinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Plotnik, R. (2009). *Psikoloji'ye giriş* (T. Geniş, Çev.). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Plumber, D. M. (2011). *Benlik saygısı çocuklarda nasıl geliştirilir?* (E. Aksay, Çev.). İstanbul: Sistem.
- Puklek, M. and Vidmar, G. (2000). Social anxiety in slovene adolescents: psychometric properties of a new measure, age differences and relations with self-consciousness and perceived incompetence. *European Review of Applied Psychology*, 50, 249-258.
- Ramazan, O. and Ünsal, Ö. (2012). A study on the relationship between the socialemotional adaptation and behavioral problems of 60-72 month old preschoolers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 5828-5832.
- Raver, C. (1997). Poor children gain social competence from sensitive interaction with parent. *Brown University Child and Adolescent Behavior Letter*, 13(7), 1-2.
- Richards, M. H., Crowe, P. A., Larson, R. and Swarr, A. (1998). Developmental patterns and gender differences in the experience of peer companionship during adolescence. *Child Development*, 69, 154-163.
- Robinson, K. (2003). Assessment of childhood anxiety. In C. R. Reynolds & R. W. Kamphaus (Eds.), *Handbook of psychological & educational assessment of children* (2th ed.). (pp. 508-527). New York: The Guildford Press.
- Ryder, V. (1990). *Parents and their children*. Illinois: The Goodheart-Willcox Company, Inc.
- Santrock, J. W. (2011). *Yaşam boyu gelişim* (G. Yüksel, Çev.). Ankara: Nobel.
- Sarı, E. (1998). Benlik kavramının gelişiminde kuramsal açıklamalar. *Milli Eğitim Dergisi*, 138, 33-37.

- Sarı, E. (2007). Anasınıfına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların, annelerinin çocuk yetiştirme tutumlarının, çocuğun sosyal uyum ve becerilerine etkisinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Sarıca, Ö. (2010). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5 ve 6 yaş grubu çocuklarının benlik kavramlarının çeşitli sosyo-demografik değişkenlere göre incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Saygılı, S.(2007). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Nesil Yayınları.
- Selçuk, Z. (2000). *Gelişim ve öğrenme* (7. baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Selçuk, Z. (2008). *Eğitim psikolojisi* (15. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim öğrenme ve öğretim* (10. baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Seven, S. (2006). Altı yaş çocuklarının sosyal beceri düzeyleri ile bağlanma durumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Sevinç, M. (2003). *Gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Soner, O. (1995). Aile uyumu, öğrenci özgüveni ve akademik başarı arasındaki ilişkiler. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Shultz, D. P. and Shultz, S. E. (2002). *Modern psikoloji tarihi* (Y. Aslay, Çev.). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Sungur, G. (2010). İlköğretim birinci sınıfa devam eden çocukların sosyal uyum ve becerilerinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Şeremet, E. (2006). Okulöncesi dönemi çocukların (5- 6 yaş) kendilik algılarını çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Telef, B. B. ve Karaca, R. (2011). Ergenlerin öz yeterliliklerinin ve psikolojik semptomlarının incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 499-518.
- Temel, Z. F. ve Aksoy, B. A. (2001). *Ergen ve gelişimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Toy, B. (2006). Sanat eğitimi alan ve almayan 15-17 yaş grubundaki ergenlerin sosyal uyumlarının ve benlik tasarım düzeylerinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Tuğrul, B. ve Duran, E. (2003). Her çocuk başarılı olmak için bir şansa sahiptir: zekanın çok boyutluluğu çoklu zeka kuramı. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 224-233.
- URL-1, <http://hboqm.meb.gov.tr/modulerprogramlar/kursprogramlari/cocukgelisim/moduller/ailevecocuk.pdf> Çocuk gelişimi ve eğitimi-aile ve çocuk. 22 Temmuz 2017.
- Ülgen, G. ve Fidan, E. (1987). *Çocuk gelişimi* (3. baskı). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

- Ünsal, F. Ö. (2010). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların sosyal duygusal uyumları ile davranış sorunları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Varol, N. (2010). *Beceri öğretimi ve öz bakım becerilerinin kazandırılması* (4. baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Verschuren, K., Marcoan, A. and Schoefs, V. (1996). The internal working model of the self, attachment, and competence in 5 years old. *Child Development*, 50, 2493-2511.
- Veselka, Z., Geckova, A. M., Gajdosova, B., Orosova, O., Dijk, J.P.V. and Reinjeveld, S. A. (2009). Socio- economic differences in self-esteem of adolescents influenced by 140 personality, mental health and social support. *European Journal of Public Health*, 20(6), 647-652.
- Vygotsky, L. (2004). Imagination and creativity in childhood. *Journal Of Russian and East European Psychology*, 42(1), 7-97.
- Wang, S., Ko, C., Yen, J., Yen, C., and Chen, C., (2008). The association between internet addiction and belief of frustration intolerance: the gender difference. *Cyber Psychology and Behavior*, 11, 273- 278.
- Watts, W. J. (1979). Deaf children and some emotional aspects of learning. *The Volta Review*, 81(7), 491-500.
- Yanbastı, G. (1990). *Kişilik kuramları*. İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.
- Yapıcı, Ş. ve Yapıcı, M. (2005). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yardımcı, F. K. (2007). İlköğretim öğrencilerinde algılanan sosyal destek ile öz yeterlik ilişkisi ve etkileyen değişkenlerin incelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Yavuzer, H. (1980). 6-12 yaş çocuklarının psiko-sosyal gelişimi. *İstanbul Üniversitesi Pedagoji Dergisi*, 1, 37-49.
- Yavuzer, H. (1984). *Çocuğun duygusal ve toplumsal gelişiminde ailenin rolü*. İstanbul: Ak Yayınları.
- Yavuzer, H. (1996). *Çocuk ve suç*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yavuzer, H. (2001). *Çocuk psikolojisi* (21. baskı). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yavuzer, H. (2004) *Okul çağı çocuğu*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yavuzer, H. (2005). *Bedensel, zihinsel ve sosyal gelişimiyle çocuğunuzun ilk 6 yılı* (20. baskı). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yazgan İnanç, B. ve Yerlikaya, E. E. (2012). *Kişilik kuramları* (6. baskı). Ankara: Pegem Akademi

- Yenidünya, A. (2005). Lise öğrencilerinde rekabetçi tutum, benlik saygısı ve akademik başarı ilişkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yeşilyaprak, B. (2000). *Eğitimde rehberlik hizmetleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yıldız, M. (2006). Benlik-kavramı ve benliğin gelişiminde dinin rolü. *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 23, 87-127.
- Yıldızbaş, F. (2007). *Okulöncesi dönemde 5-6 yaş grubu çocukların ebeveyn stillerinin ve sosyal uyum davranışları hakkındaki öğretmen görüşlerinin belirlenmesi*. I. İlköğretim Kongresi'nde sunulan bildiri, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Yolcu, S. (2014). Yaş, cinsiyet ve mizaç özelliklerinin okul öncesindeki çocukların okula uyumları üzerindeki etkileri. *Dergi Park Akademik*, 5(2), 54-56.
- Yörükoğlu, A. (1993). *Gençlik çağı* (8. baskı). İstanbul: Özgür Yayın Dağıtım.
- Yörükoğlu, A. (2000). *Çocuk ruh sağlığı: Çocuk yetiştirme sanatı ve kişilik gelişimi* (20. baskı). İstanbul: Özgür Yayınları.
- Yörükoğlu, A. (2002). *Çocuk ruh sağlığı* (2. baskı). Ankara: İş Bankası Kültür Yayınları
- Yukay, M. (2003). İlköğretim 3. sınıf öğrencilerine yönelik sosyal beceri programının değerlendirilmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yurdağül, Ş. (1987). Bazı sosyoekonomik değişkenlerin lise öğrencilerinin benlik tasarımına etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Zincirkıran, Z. (2008). Okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden 6 yaş grubu çocuklarının benlik kavramlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.



8. EKLER

Ek 1. Demografik Bilgi Formu

DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

1-Çocuğun cinsiyeti

- Kız Erkek

2-Annenin eğitim durumu

- Okur- yazar değil
 Okur- yazar, ama ilkokul mezunu değil
 İlkokul mezunu
 Ortaokul mezunu
 Lise mezunu
 Üniversite mezunu
 Lisansüstü

3-Babanın eğitim durumu

- Okur- yazar değil
 Okur- yazar, ama ilkokul mezunu değil
 İlkokul mezunu
 Ortaokul mezunu
 Lise mezunu
 Üniversite mezunu
 Lisansüstü

4-Annenin çalışma durumu

- Çalışıyor Çalışmıyor

5-Ailenin gelir durumu

- 0 – 1000 ₺
 1001 ₺ – 1500 ₺
 1501 ₺ – 2000 ₺
 2001 ₺ – 2500 ₺
 2501 ₺ ve Üstü

6-Kaç kardeşi var

- Kardeşi yok, tek çocuk
 Bir
 İki
 Üç
 Dört ve daha fazla

7-Çocuğun doğum sırası

- İlk çocuk
 Ortanca / Ortancalardan biri
 Son çocuk

8-Kaç yıldır okulöncesi kuruma devam ediyor?

- İlk senesi
 İki yıldır
 Üç ve daha fazla

9-Okulöncesi kuruma başlamadan önce çocukla ilgilenen/bakımını yapan kişi?

- Anne
 Anneanne, babaanne/ yakın akraba
 Bakıcı



























































































Ek 2. Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Testi**DEMOULİN ÇOCUKLAR İÇİN BENLİK ALGISI TESTİ (5-6 YAŞ)**

1. Faaliyetimi yaparken öğretmenimden yardım istediğimde, hissederim.
8. Öğretmenim, yeni bir şey yapacağımızı sınıfa duyurduğunda, hissederim.
17. Kendi resmimi çizdiğimde, görünürüm.
24. Öğretmenimle, kendimle ilgili konuştuğumda, hissederim.
29. Aynaya baktığımda, hissederim.



Ek 3. Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Testi Cevap Anahtarı

**DEMOULİN ÇOCUKLAR İÇİN BENLİK ALGISI ÖLÇEĞİ (5-6 YAŞ)
DEĞERLENDİRME FORMU**

1.				11.				21.			
2.				12.				22.			
3.				13.				23.			
4.				14.				24.			
5.				15.				25.			
6.				16.				26.			
7.				17.				27.			
8.				18.				28.			
9.				19.				29.			
10.				20.				30.			

Ek 4. Marmara Sosyal-Duygusal Uyum Ölçeği (5 Yaş)

MASDU SOSYAL-DUYGUSAL UYUM ÖLÇEĞİ (5 YAŞ)

Sayın Eğitimci;

Aşağıda 5 yaş çocuğun sosyal-duygusal uyumuyla ilgili maddeler yer almaktadır. Sizden istenilen sınıfınızda yer alan her bir öğrenci için her maddedeki fikre ne derecede katıldığınızı cevap sütununda ilgili maddenin karşısında yer alan kutucuğa X işareti koyarak belirtmenizdir. Maddeleri, kendi fikir ve gözlemlerinizi doğrultusunda, çocuğun okula başlamasından sizin bu ölçeği cevaplandırmanıza kadar geçen süreyi göz önünde bulundurarak cevaplandırınız. Lütfen her maddeyi cevaplandırınız. Katkılarınız için teşekkür ederim.

		Hiçbir Zaman 1	Bazen 2	Her Zaman 3
1.	Sınıftaki araç-gereçleri arkadaşları ile paylaşır.			
5.	Grup oyunlarında kurallara uyar.			
11.	Ortak eşyaların kullanımında özenlidir.			
14.	Ebeveyninden sorunsuzca ayrılır.			
18.	Başkalarının ihtiyaç ve isteklerine duyarlıdır.			

Ek 5. Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeği İzni

İlgili Makama,

Doç.Dr. Vesile Oktan danışmanlığında , Zerrin Yorulmaz'ın yürüteceği "Okul Öncesi Öğrencilerinin Benlik Saygısının ve Sosyal Uyumlarının Bazı değişkenlere Göre İncelenmesi" isimli çalışmada kullanılmak üzere, geçerlik güvenirlik ve Türkçe adaptasyon çalışmasını yaptığım ölçeğim Demoulin Benlik Algısı Testi (5-6) 'nin kullanılmasına izin veriyorum. Bu izin yalnızca bu çalışma için geçerlidir.

02.05.2016

Yrd.Doç.Dr. Nalan Kuru Turaşlı
Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi



Önemli Not: Çalışmanız yayımlandığı takdirde, yayım bilgilerini en kısa zamanda tarafımıza da bildirmeniz gerekmektedir.

Ek 6. Marmara Sosyal-Duygusal Uyum Ölçeği (5 Yaş) İzni

11.04.2016

Sayın İlgili

Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programında tez öğrencisi olan Zerrin Karakuzu'nun Doçent Dr. Vesile OKTAN danışmanlığında yürüteceği "Okul Öncesi Öğrencilerinin Benlik Saygısının ve Sosyal Uyumlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi" konulu tezinde Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği'ni (MASDU-5 Yaş) kullanması uygundur.



Prof.Dr. Yıldız GÜVEN

Marmara Üniversitesi
İlköğretim Bölümü
Okulöncesi Öğretmenliği ABD

9. ÖZ GEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ

1984 yılında Sinop'un Boyabat ilçesinde doğdu. İlköğrenimini Dumlupınar İlkokulu'nda, ortaöğrenimini Boyabat Şehit Ersoy Gürsu Anadolu Lisesi ve Sinop Anadolu Öğretmen Lisesi'nde tamamladı. Lisans eğitimine 2003 yılında Hacettepe Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenliği bölümünü kazanarak başladı. 2007 yılında mezun olduktan sonra ilk olarak Amasya'nın Hamamözü ilçesinde bir ilköğretim okuluna okul öncesi öğretmeni olarak atandı. Şu anda da görevine, Ordu'da Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir anaokulunda devam etmektedir. 2008 yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı'nda yüksek lisans eğitimine başlamıştır. Yabancı dili İngilizce olup, evli ve bir çocuk annesidir.

İLETİŞİM BİLGİLERİ

Adres : Zerrin YORULMAZ, Karşiyaka Vilayetler Hizmet Birliği Anaokulu,
Karşiyaka Mh. 961. Sk. No: 24, 52200, Altınordu, Ordu

E - mail : zerrinkarakuzu@hotmail.com

Tel : 0544 315 3150