

**T.C.
MALTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI
GELİŞİM PSİKOLOJİSİ PROGRAMI**

**ANNE DESTEKLİ, ANNE DESTEKSİZ SOSYAL BECERİ
EĞİTİMİ ALAN VE ALMAYAN OKUL ÖNCESİ
ÇOCUKLARIN SOSYAL BECERİ DÜZEYLERİ VE
BENLİK KAVRAMLARININ KARŞILAŞTIRILMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**AYLİN UYSAL
101138103**

**Danışman Öğretim Üyesi:
Yrd. Doç. Dr. İdil KAYA BALKAN**

İstanbul, Nisan, 2014

TEŞEKKÜR

Tez yolculuğumda beni en başından itibaren sonuna kadar destekleyen sevgili eşim Metin Uysal'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Tezimin tüm aşamalarında daima olumlu, cesaretlendirici, titiz yaklaşımı ile yardımlarını esirgemeyen danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. İdil Kaya Balkan'a, tezimin istatistiğindeki yardımlarından dolayı arkadaşım Ümmihan Polat'a, her zaman manevi ve mesleki desteğini gördüğüm arkadaşlarım Gülçin Karadeniz ve Filiz Koçak'a teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Verilerin toplanmasında bana yardımcı olan okul müdürlerine, anasınıfi öğretmenlerine, okul hizmetlilerine ve annelere ayrıca teşekkür ediyorum.

Beni bugünlere getiren, benim ben olmamı sağlayan, gurur duyduğum tüm değerlerimi kazanmamda büyük rolü olan anneciğim ve babacığma sonsuz şükranlarımı sunuyorum.

Bu çalışmanın yapacağım faydalı çalışmalara vesile olması dileklerle...

İstanbul, 2014

Aylin UYSAL

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, sosyoekonomik düzeyi düşük okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 4-6 yaş çocuklarından oluşan, hem anne destekli, hem de anne desteksiz sosyal beceri eğitimi alan ve almayan toplam üç grubun, sosyal becerileri ve benlik kavramlarını eğitimin bitiminde ve kazanımların kalıcılığını test etmek amacı ile eğitimin bitiminden üç ay sonrasında incelemektir. Araştırma toplam 131 olmak üzere, 59 kız, 72 erkek çocuk ile çocukların 39 annesini kapsamaktadır. Araştırmada veriler, Purdue Okul Öncesi Çocuklar için Benlik Kavramı Ölçeği (POBKÖ) ve Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (SBDÖ) ile toplanmıştır. Ayrıca araştırmacı tarafından çocukların ve anne babalarının demografik bilgilerini edinmek amacıyla geliştirilmiş olan Aile Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırma sonunda, anne desteksiz sosyal beceri eğitimi alan çocuklara yönelik yapılan çalışmalardan iki ay sonrasında çocukların benlik kavramlarında ve toplam sosyal becerilerinde anlamlı artış gözlenmiştir. Anne destekli sosyal beceri eğitimi alan çocukların ise sonuçları kabul etme becerileri ve kişilerarası becerilerinde olumlu ilerlemeler olmuş, hiçbir müdahalede bulunulmayan kontrol grubunda ise bu gelişmelere rastlanmamıştır. Ayrıca eğitimin bitiminden üç ay sonraki izleme çalışmalarında, her iki deney grubundaki çocukların kazanılan sosyal beceri ve benlik kavramı düzeylerini koruduğu görülmüştür.

Anahtar sözcükler: Benlik, ebeveyn eğitimi, sosyal beceriler, sosyal beceri eğitimi

ABSTRACT

The purpose of this research is to evaluate the social skills levels and self concepts of three groups of preschool children between the ages 4 and 6 of low socio economic status at the termination of the education programmes and also after three months to check the permanence of the acquired skills. In the research, one group received without mother assisted, one group mother assisted social skills training and the third group received no training. The sample consists of 59 girls and 72 boys and their 39 mothers, a total of 131 who participated voluntarily to the programs. The data of the research was collected by using Purdue Self Concept Scale for Preschool (PSCS) and Social Skills Evaluation Measurement Scale (SSEM). A Family Information Form developed by the researcher was also used to collect data about demographics of the families. The results of the study have shown that after the end of the program in two months, the children that were subject to only social skills training showed improvements in their self concepts and total social skills. The children who received mother assisted social skills training showed improvements in interpersonal skills and accepting the results of behavior skills. However, the control group that was not subject to any intervention did not show improvements in terms of social skills and self concept. Also, three months after the programs have ended, it was seen that the children in both experimental groups have kept their social skills levels and self concepts.

Keywords: Parent training, self concept, social skills, social skills training,

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR	i
ÖZET.....	ii
ABSTRACT.....	iii
İÇİNDEKİLER	iv
KISALTMALAR	viii
TABLolar	ix
1. BÖLÜM GİRİŞ	1
1.1. Sosyal Gelişim	7
1.1.1. Sosyal Gelişim Kuramları	7
1.1.2. Okul Öncesi Dönem ve Sosyal Gelişim	17
1.1.3. Sosyal Becerilerin Tanımı ve Ölçülmesi.....	20
1.1.4. Sosyal Beceri Eksikliklerinin Sonuçları.....	24
1.1.5. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Becerilerin Gelişimini Etkileyen Faktörler	25
1.1.6. Sosyal Beceri Eğitimi.....	37
1.1.6.1. Türkiye’de Sosyal Beceri Geliştirme Programları	41
1.1.6.2. Dünyada Sosyal Beceri Programları.....	45
1.2. Benlik	49
1.2.1. Benlik Kuramları.....	49
1.2.2. Benliğin Yapılanması	67

1.2.2.1. Benlik Farkındalığı	67
1.2.2.2. Benlik İmgesi.....	68
1.2.2.3. Benlik Saygısı / Özsaygı.....	72
1.2.3. Benlik Yapısı ve Kültürel Farklılıklar.....	75
1.2.4. Benlik Üzerine Yapılan Araştırmalar.....	76
1.2.4.1. Türkiye’de Benlik Üzerine Yapılan Araştırmalar	76
1.2.4.2. Dünyada Benlik Üzerine Yapılan Araştırmalar.....	78
1.3. Ebeveyn Eğitimi.....	81
1.3.1. Ebeveyn Eğitiminin Tanımı	81
1.3.2. Okul Öncesi Çocuğunun Sosyal Gelişiminde Aile Katılımının Önemi.....	82
1.3.3. Ebeveyn Eğitime Teorik Yaklaşımlar	85
1.3.4. Ebeveyn Eğitimleri Üzerine Araştırmalar.....	87
1.3.4.1. Türkiye’de Ebeveyn Eğitimleri Üzerine Yapılan Araştırmalar	88
1.3.4.2. Dünyada Ebeveyn Eğitimleri Üzerine Yapılan Araştırmalar	91
1.4. Sosyal Beceri, Ebeveyn Eğitimi ve Benlik Üzerine Araştırmalar	98
1.5. Araştırmanın Amacı.....	102
1.6. Araştırmanın Önemi	105
2. BÖLÜM YÖNTEM.....	107
2.1. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi	107
2.1.1. Örneklem Demografik Özellikleri:	108
2.2. Veri Toplama Araçları.....	111
2.2.1. Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (SBDÖ).....	111

2.2.1.1. SBDÖ'nin Geçerliği	113
2.2.1.2. SBDÖ'nin Güvenirliği.....	113
2.2.1.3. Test –Tekrar Test Güvenirliği	113
2.2.2. Purdue Okul Öncesi Çocuklar İçin Benlik Kavramı Ölçeği (POBKÖ).....	114
2.2.2.1. Purdue Okul Öncesi Çocuklar İçin Benlik Kavramı Ölçek'inin Türkçe Standardizasyonu	115
2.2.2.2. Purdue Çocuklar İçin Benlik Kavramı Ölçek'inin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması.....	116
2.2.3. Aile Bilgi Formu	117
2.3. İşlem	117
2.3.1. Verilerin İstatistiksel Analizi.....	126
3. BÖLÜM BULGULAR	128
4. TARTIŞMA	142
Öneriler	155
KAYNAKLAR	157
EKLER	183
EK-1: PURDUE OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLAR İÇİN BENLİK KAVRAMI ÖLÇEĞİ	183
EK-2: SOSYAL BECERİLERİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ (4-6 YAŞ)	184
EK-3: AİLE BİLGİ FORMU	186
EK-4: SOSYAL BECERİ EĞİTİM PROGRAMI	188
EK-5: ANNE EĞİTİM PROGRAMI	193
EK-6: EBEVEYN İHTİYAÇ BELİRLEME ANKETİ	196

EK-7: ANNELER İÇİN EĞİTİM PROGRAMINI DEĞERLENDİRME	
FORMU	198
EK-8: EBEVEYN RIZA FORMU /KONTROL GRUBU VE DENEYSEL	
GRUBU	199
EK-9: MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI'NDAN İZİN BELGESİ	200
EK-10: ANNE BABAYA YAZI	201

KISALTMALAR

ABBÇB	: Akran Baskısı ile Başa Çıkma Becerileri
DB	: Dinleme Becerileri
KB	: Kişiler Arası Beceriler
KDKEDUSB	: Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama Becerileri
KKEB	: Kendini Kontrol Etme Becerileri
POBKÖ	: Purdue Okul Öncesi Çocukları İçin Benlik Kavramı Ölçeği
SAB	: Sözel Açıklama Becerileri
SBDÖ	: Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği
SBE	: Sosyal Beceri Eğitimi
SES	: Sosyo Ekonomik Statü
SKEB	: Sonuçları Kabul Etme Becerileri
TA	: Transaksiyonel Analiz

TABLolar

Tablo 2.1.	Araştırmaya Katılan Çocukların Cinsiyet Dağılımları.....	108
Tablo 2.2.	Araştırmaya Katılan Çocukların Annelerinin Eğitim Durumları.....	108
Tablo 2.3.	Araştırmaya Katılan Çocukların Babalarının Eğitim Durumları.....	109
Tablo 2.4.	Araştırmaya Katılan Çocukların Kardeş Sayıları.....	109
Tablo 2.5.	Araştırmaya Katılan Çocukların Ailelerinin Algıladıkları Gelir Durumları.....	109
Tablo 2.6.	Araştırmaya Katılan Çocukların Kiminle Yaşadığı.....	109
Tablo 2.7.	Araştırmaya Katılan Çocukların Annelerinin Meslek Durumları....	110
Tablo 2.8.	Araştırmaya Katılan Çocukların Babalarının Meslek Durumları.....	110
Tablo 2.9.	Annelerin Çalışma Durumu.....	110
Tablo 2.10.	Babaların Çalışma Durumu.....	110
Tablo 2.11.	Araştırmaya Katılan Çocukların Hangi Araştırma Grubunda Olduklarına Göre Dağılımları.....	111
Tablo 2.12.	Purdue Okul Öncesi Çocuklar İçin Benlik Kavramı Ölçek'inin Genel Toplam İçin İç Tutarlılık Katsayıları.....	116
Tablo 3.1.	Deney ve Kontrol Gruplarında Cinsiyet Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri.....	129
Tablo 3.2.	Çocukların Ön test Puanlarının Grup Değişkenine Göre Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA sonuçları (Ölçme1 – Ölçme 2 – Ölçme 3).....	131
Tablo 3.3.	Deney 1 Grubundaki Çocukların Öntest-Sontest Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkili Grup t Testi Sonuçları (Ölçme 1 – Ölçme 4).....	132
Tablo 3.4.	Deney 1 Grubundaki Çocukların Sontest-En sontest Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkili Grup t Testi Sonuçları (Ölçme 4 – Ölçme 7).....	133

Tablo 3.5.	Deney 2 Grubundaki Çocukların Öntest-Sontest Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkili Grup t Testi Sonuçları (Ölçme 2 – Ölçme 5).....	134
Tablo 3.6.	Deney 2 Grubundaki Çocukların Sontest-En Sontest Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkili Grup t Testi Sonuçları (Ölçme 5 – Ölçme 8).....	135
Tablo 3.7.	Kontrol Grubundaki Çocukların Öntest-Sontest Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkili Grup t Testi Sonuçları (Ölçme 3 – Ölçme 6).....	136
Tablo 3.8.	Kontrol Grubundaki Çocukların Sontest-En Sontest Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkili Grup t Testi Sonuçları (Ölçme 6 – Ölçme 9).....	137
Tablo 3.9.	Tüm Çocukların Anne öntest- Öğretmen öntest Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkili Grup t Testi Sonuçları.....	138
Tablo.3.10	Çocukların Son test Puanları Arasında Grup Değişkenine Göre Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA sonuçları (Ölçme 4 – Ölçme 5 – Ölçme 6 karşılaştırılması).....	140

1. BÖLÜM

GİRİŞ

Sosyal etkileşim insan yaşamının vazgeçilmez bir parçasıdır. Yaşamını ilişkiler ağı içinde sürdüren insanın uyumunda ve mutlu olmasında sağlıklı sosyal etkileşimin büyük payı vardır (Bilbay, 1999; Çetin, Bilbay ve Kaymak, 2003). Sağlıklı sosyal gelişim çocukların hem yetişkinlerle hem de yaşlıları ile kurdukları güçlü bağların kurulmasına bağlıdır. Olumlu ilişkiler sayesinde çocuklar empati, güven, sabır, bağımsızlık duygularını geliştirirler. Bu deneyimler de onların topluma aktif katılımlarını, yaşlıları ve yetişkinlerle birlikte çalışma gibi birçok becerilerinin gelişmesine yardımcı olmaktadır (Blake, Bird ve Gerlach, 2007).

Roff, Sells ve Golden (1972) sosyal davranışın çocukların yaşamlarının her alanına nüfuz ettiğini ve daha sonraki mutluluk ve uyumu etkilediğini ifade etmişlerdir. Bireyin başkaları ile geçinebilmesi ve prososyal davranışlar gösterebilmesi yetişkinler, öğretmenler ve akranlar arasında popüler olmasına etki etmektedir. Sosyal becerileri yüksek olan çocuklar yetişkinlerden de daha fazla sıklıkta prososyal davranışlar görmektedir (Akt. Matson ve Ollendick, 1988). Hartup (1992) yetişkinlik dönemindeki uyumun en iyi yordayıcısının ne zeka puanları ne de okul notlarının olduğunu, başkaları ile kurulan ilişkilerdeki yeterlilik düzeyinin olduğunu ifade etmiştir (Akt. Kostelnik, Whiren, Soderman ve Gregory, 2006). Sosyal etkileşimler sonucunda kendimizi tanır ve dünyanın işleyişi hakkında bilgi sahibi oluruz. Yaşadığımız kültürün değerleri ve beklentileri ile aşına olup sosyal

becerilerimizi geliştiririz. Sosyal yeterliliği olan çocuklar da kendilerini dünyada bir fark yaratabileceklerine inanan değerli insanlar olarak görürler (Kostelnik ve ark., 2006).

Sosyal beceriler için birçok tanım yapılmıştır. Dowrick'e (1986) göre sosyal beceri, sosyal yeterliliğin belli bir ortamda toplumsal olarak kabul göreceği ve hem kişinin kendisi hem de karşısındaki için yararlı olacak şekilde davranabilme becerisidir (Akt. Çetin ve ark., 2003).

Bireyin gelişiminde bazı kritik evreler vardır. Eğer çocuklar doğumlarından itibaren 12 yaşına kadar sosyal gelişimlerini geliştirecek deneyimlerden yoksun kalırlarsa, onlar için problem çözme, baş etme gibi sosyal becerileri kazanmaları, özgüven ve öz disiplin geliştirmeleri daha zorlaşmaktadır (Kostelnik ve ark., 2006). Çocuğun sağlıklı gelişmesi için çocuğun gelişimsel statüsü, ihtiyaçları ve bir kavram ya da beceriyi öğrenmek için hazır oluşu ile sağlanan deneyimlerin uyumu önemlidir (Bailey, 2002). Okul öncesi dönemi çocukların gelecekteki sosyal uyumları bakımından sosyal becerilerin öğrenilmesi için en uygun zamandır. Okul öncesinde çocukların problem davranışlarının üstesinden geleceklerini varsaymak yerine çocuğa gerekli desteğin sunulması, onlara sosyal ilişkilerini geliştirmek için olanak sağlar (Johnson, Ironsmith, Snow ve Poteat, 2000).

Crockenberg, Jackson ve Langrock (1996) sosyal açıdan yetersiz olan çocukların gelecekte kendilerini mutsuz ve yalnız hissettiklerini, arkadaşları tarafından kabul görmediklerini, düşük öz güvenleri olduğunu ve okulda başarısız olduklarını öne sürmüşlerdir (Akt. Kostelnik ve ark., 2006).

Sosyal beceri eksikliğinin yaygınlığına ilişkin gözlemler, sosyal beceri eğitimi programlarının hazırlanması gereğini doğurmuştur. Sosyal beceri eğitim

programları yeni sosyal becerileri kazandırmayı ve daha gelişkin sosyal becerilerin ifşa edilmesini ve böylelikle bireyin çevresinden daha olumlu tepkiler almasını amaçlamaktadır (Bilbay, 1999).

Sosyal beceri eğitimleri ilk olarak sadece çocuklara yönelik başlanmış, ancak zaman içinde eğitimlere ailelerin katılmasının önemi anlaşılmıştır. Stokes ve Baer (1977) tek bir ortamda öğretilen becerilerin başka ortamlara genellenmesindeki güçlükleri ifade etmişlerdir. Stokes ve Baer'e göre okulda öğretmenlerin öğrettikleri becerileri evde pekiştirmeleri için ebeveynleri eğitim programlarının bir parçası haline getirmek gerekmektedir (Akt. Short, 2006). Çocukların ilk ilişki kurma deneyimleri edindikleri yer ailedir. Çocuk aile ortamında insanlar arası ilişkilerin temel kurallarını öğrenir (Schaffer, 2004). Anne ve baba çocuğun kişiliğinin oluşumunda temel rolü olan özdeşim modelleridir. Çocuk bu özdeşim modellerini kendine örnek alır ve onların yaşam biçimlerini taklit yoluyla öğrenir (Yavuzer, 2010). Anne babaların çocuklarına istenilen davranış ve alışkanlıkları kazandırabilmeleri, kendi kendilerini denetleyen, duygu ve düşüncelerini özgürce ifade edebilen ve girişimci bireyler olmalarını sağlayabilmeleri, öncelikle onları tanımaları, anlamaları ve onlarla sağlıklı bir ilişki kurmalarıyla mümkündür (Özyürek ve Şahin, 2010). Anne baba çocuğun en uzun ve en yakın etkileşimde bulunduğu kişilerdir. Çocuk kültürel değerlerini, temel alışkanlıklarını aile ortamında kazanır. Anne çocuk ilişkisi ise, birçok insan tarafından insanın hayatındaki en değerli ilişki olarak nitelendirilir. Çünkü anne çocuk ilişkisi, başlangıçta duygusal süreçlerle birlikte fiziksel bakımın yoğun olduğu, sonrasında ise, yaşam boyu duygusal desteği ifade eden önemli bir ilişki biçimidir (Kıldan, 2010).

İnsanın kişilik gelişiminde ve topluma uyumunda bireyin kendisini nasıl gördüğünün de büyük rolü vardır. Kişinin çevresindeki ilişkileri anlama biçimi de

benliğin gelişiminde büyük etki yaratmaktadır (Miell ve Ding, 2005). Çocukluktan yetişkinliğe kadar “Ben kimim?” sorusu ise bireylerin sorduğu en önemli sorulardan biridir (Schaffer, 2004). Yavuzer’e (1993) göre “Benlik kavramı, insanın kendini algılayış ve kavrayış biçimidir ve kişinin kendini nasıl görüp, nasıl değer biçtiğini anlatır. Çocuğun kendisiyle ilgili olarak kafasında çizdiği görünümüdür.” Yavuzer “Benlik saygısını ise bireyin kendini değerlendirmesi sonunda ulaştığı, benlik kavramını onaylamasından doğan beğeni durumu” olarak tanımlar.

Çocukların kendilerini bir birey olarak nasıl gördükleri şimdi ve gelecekte onların başkaları ile nasıl etkileşime geçeceklerini etkilemekte ve aynı zamanda yaşadıkları topluma ne kadar katkıda bulunacaklarını da tayin etmektedir (Kostelnik ve ark., 2006). Harter (1999) özsaygının ilerideki ruhsal sağlıkla ilişkili olduğunu, orta ve yüksek derecede özgüvene sahip olmanın hayat doyumu ve mutluluğu arttırdığını, buna karşılık düşük özsaygının depresyon, kaygı ve uyum bozukluklarına sebep olduğunu ileri sürmüştür. Stern (1985) öz benliğimizin başkaları ile geliştirdiğimiz ilişkiler, onlarla yaşadığımız ortak deneyimler ve bu deneyimlerden aldığımız geri bildirimlerle şekillendiğini ifade etmektedir (Akt. Blake, Bird ve Gerlach, 2007).

Çocuğun kişiliğinin oluşumu, karakterinin biçimlenmesi ve benlik saygısının gelişimi büyük ölçüde özdeşim modelleri olan ana baba ile etkileşimlerinden etkilenir. Çocuk için kendisi ile ilgili hüküm veren kişi ne kadar önemli ise, hükümler çocuğun kendi benlik temsilinde o denli önemli olmaktadır (Kostelnik ve ark., 2006).

Fakir ortamlarda yaşayan anne ve babaların da çocuklarını daha farklı yetiştirdiklerini araştırmalar göstermektedir. Bu anne ve babalar çocukları ile daha az

konusmakta, çocuklarının bilişsel gelişimlerini destekleyici faaliyetlerle daha az zaman geçirmekte, daha otoriter ve sert disiplin yöntemleri kullanmaktadır. Düşük aile geliri, düşük eğitim seviyesi, işsizlik ya da düşük statülü işlerde çalışma gibi faktörler ebeveynlerin etkili becerileri kullanmalarına engel teşkil etmekte, bunun sonucunda da bu ebeveynler çocuklarının sosyo-duygusal gelişimlerini yeterince destekleyememektedirler (Kağıtçıbaşı, 1996). Stenhouse (1994) alt sosyoekonomik düzeydeki ailelerde yetişen çocukların sosyal becerilerinin olumsuz yönde etkilendiğini belirlemiştir (Akt. Özabacı, 2006). Benzer şekilde Ayvalı (2012) araştırmasında sosyoekonomik düzeydeki iyileşmenin benlik algısı ve sosyal uyumu olumlu etkilediğini saptamıştır. Bu noktada sosyal yönden dezavantajlı ailelere yönelik ebeveyn eğitimlerinin önemi ortaya çıkmaktadır. Risk grubundaki ailelerin eğitim alması durumunda çocuklarını özgüvenli bireyler olarak yetiştirmeleri konusunda kapasiteleri artmaktadır (Özyürek ve Şahin, 2010). Çocuğun içinde yaşadığı ortamda bulunan dezavantajlar ebeveyn eğitimleri ile giderilebilir (Ayçiçeği, 1993). Erken çocukluk döneminde gelişime yapılan yatırım ile sosyoekonomik ve sosyal eşitsizlikler azaltılabilir. Elverişsiz koşullarda yaşayan çocukların elverişli koşullardan gelen çocuklara kıyasla erken yaşlarda gelişim düzeyi açısından geride kaldıkları gözlenmektedir. Bu programlardan risk altında yaşayan çocuklar daha fazla faydalanmaktadır (Bekman, 1999). Yapılan çalışmalar anne babaların çocuk gelişimi, eğitimi ve bakımıyla ilgili bilgi düzeyleri arttıkça, çocuk yetiştirme tutumlarında daha yetkin, daha demokratik olduklarını göstermiştir (Özyürek ve Şahin, 2010).

Çocuğun yakın çevresinin desteklenmesini içeren bir bağlamsal yaklaşım birbiri ile çelişki yaratan ortamların ortadan kalkmasını sağlamaktadır. Bu sebeple okul öncesi eğitim alan çocukların ebeveynlerinin desteklenmesi çok önemlidir.

Böylelikle geliştirme faaliyetlerinin neticesinde elde edilen kazanımların ailenin dışındaki, daha sıklıkla kardeşler, diğer akrabalar, toplumun diğer bireylerine de genellenebilmesi olanağı doğmaktadır (Kağıtçıbaşı, 2007).

Yavuzer (2003) yaşamın erken yıllarının zeka, kişilik ve sosyal davranışları biçimlendirmesi açısından son derece önemli olduğunu birçok araştırmacının gösterdiğini ifade etmiştir. Çocuklar ilişki kurmalarına, öğrenmelerine ve gelişimlerine olanak tanıyan fiziksel, sosyal ve psikolojik yeteneklerle dünyaya gelirler. Eğer bu yetenekler farkına varılmaz ve desteklenmezse zamanla kaybolabilir (Bekman, 1999). Lane, Menzies, Barton-Arwood, Doulas ve Munton'a (2005) göre sosyal becerilerin edinim eksikliklerinin giderilmesi gerekmektedir. Çünkü sekiz yaştan önce prososyal davranışları geliştiremeyen çocuklar daha sonraki müdahalelere daha dirençli olmaktadır (Akt. Muskett, 2008).

Bu bilgiler bize okul öncesi dönemden itibaren aile katılımlı çalışmalarla çocuklara sosyal becerilerin öğretilmesinin ve onların özgüveninin artırılmasının önemini göstermektedir. Son yıllarda okul öncesi dönemi çocuklarının sosyal becerilerini desteklemek üzere yapılan eğitim çalışmaları artış göstermiştir. Ancak yapılan bu araştırmaların çoğu özellikle ülkemizde ebeveyn desteği olmadan yapılmaktadır. Ebeveyn destekli yapılan sosyal beceri eğitimleri de giderek artmakla birlikte, araştırmalarda seçilen ailelerin çok azı düşük sosyoekonomik düzeyden seçilmektedir. Bu araştırmada anne destekli, anne desteksiz sosyal beceri eğitimi alan ve almayan düşük sosyoekonomik ailelerden gelen okul öncesi 4-6 yaş çocuklarının hem sosyal becerileri hem de benlik kavramları üç aylık bir izleme çalışması ile karşılaştırılmıştır.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular, dūřuk ses bōlgelerinde yaşayan çocuklara uygulanan eğitim programlarının etkinliği ile ilgili az sayıdaki bulguya katkı yapacaktır. Aynı zamanda bu araştırma hizmetten daha az faydalanan bir populusyona hizmet vermesi dolayısı ile sosyal açıdan önemlidir. Sosyal açıdan dezavantajlı bōlgelerdeki çocuklara uygulanan mūdahalelerin önemi konusunda farkındalığı arttırması araştırmanın önemli bir yōnūdūr.

Bu araştırmanın yōntemine geçmeden önce sırası ile sosyal gelişim, sosyal beceriler, sosyal beceri eğitimi, benlik gelişimi, ebeveyn eğitimi ile ilgili literatūr bulguları paylaşılmıştır.

1.1. Sosyal Gelişim

Sosyal gelişimi anlamak için öncelikle sosyal gelişim kuramlarından bahsedilecektir.

1.1.1. Sosyal Gelişim Kuramları

Psiko-analitik Kuram

Freud

Freud'un kuramı psiko-analitik temellere dayanmaktadır. Freud dođuřtan gelen dūrtū ve igūdūlerin hayattaki faktōrleri belirlediđini dūřunūr. Bir bireyin davranıřı bu dūrtūyū tatmin etmek içindir. Hiçbir Őey tesadūfen olmaz, zihnimizde olan Őeyler bilinmez, bilinç seviyesinin altındadır. Bu nedenle zihinsel sūreler insan davranıřının nedensel etmenleri olarak gōrūlūr (Henderson ve Thompson, 2011).

Kuramı geliştiren Freud kişiliğin yaşamın ilk yıllarında şekillendiğine inanır ve insan vücutunda libido adını verdiği bir enerji olduğunu savunur. Libido insanların tümünde var olan bir ilkel cinsel dürtüdür. Freud'a göre çocuklar cinsel dürtüleri ile toplumun beklentileri arasında bir çatışma yaşamaktadır. Bu çatışmaların her birinin vücudun özel bir bölgesinde olduğunu savunur ve her evrede haz veren bir bölge ön plana çıkmaktadır. Bu evrelere de *psiko-seksüel evreler* adını vermiştir (Akt. Bayhan ve Artan, 2011).

Freud'un erken çocukluk dönemindeki deneyimlerin yetişkinliği etkilediği düşüncesi okul öncesi dönemin önemini ortaya koymasından dikkat çekicidir. Kurama göre 3- 6 yaş dönemini kapsayan fallik evrede haz kaynağı cinsel organdır. Freud'a göre erkekler okul öncesi dönemde babaları gibi, kızlar da anneleri gibi olmaya çalışır. Erkek çocukları kendilerini babalarıyla, kız çocukları da anneleriyle özdeşleştirir ve güçlü bir duygusal bağ geliştirirler. Bu sürece özdeşim denir ve sosyalleşmenin birçok yönden temelini oluşturacağından oldukça önemlidir (Akt. Miller, 2011).

Kurama göre dürtüler bir insanın biyolojik doğasından kaynaklansa da ifade ediliş şekilleri her zaman sosyal çevre nedeniyle değişir. İnsanlar ya da ebeveynlerin davranışları dürtülerin tatminini yönlendirir. Ancak tüm yaşantılar aynı etkiyi yapmaz. İlk beş yıldaki yaşantılar özellikle önemlidir. Dürtülerini sosyal olarak kabul edilebilir yollarla tatmin etmede kullanılan ve sürekli tekrar eden yapılar daha sonraki hayatta en önemli etkiye sahiptir. Çocuğun dürtüleri ile sosyal çevresi arasındaki ilk etkileşimleri sonraki sosyal uyumunu belirlemektedir (Miller, 2011).

Freud'a (1905b; 1953,s.239) göre gelişim sistemin yaşadığı rahatsızlıklar nedeniyle gerçekleşmektedir. Çocuklar sürekli olarak sakinlik durumunu oluşturmaya yönelik

çabalarlar. Gelişimin özü, cinsel enerjiyi yönlendiren, bastıran, dönüştüren yapıların- id-ego- üstbenlik ortaya çıkışıdır. Bu yapılar hem duyuşsal hem de bilişseldir (Akt. Miller, 2008).

Freud biyolojik temelli yapıları vurgulamışsa da o bir etkileşimcidir. Yapısal etken kendisini hissettirmeden önce deneyimleri beklemek zorundadır (Miller, 2011).

Adler

Adler (1929) bebeğin ruhsal ve fiziksel durumunun çok önemli olduğunu, çocuğun sosyal gelişimini belirleyici olanın yaşadığı ilk deneyimlerin olmadığını, bu deneyimlere yüklediği anlamlar olduğunu ifade eder. Çocuk beş yaşına geldiğinde yaşamına verdiği anlamı ve dünya ile kurduğu ilişkiyi netleştirmiş ve hayat amacını tayin etmiştir. Çocuk yaşadığı deneyimlerden nasıl yararlanacağını kendisi belirler. Bu aşamadan sonra seçim yapma şansı artık kalmamıştır. Bireyin hayatına ve düşüncelerine yön veren hayat amacı ve hayat tarzıdır ve sosyal gelişimini etkileyen unsur çevresinden çok, çevreye yüklediği yorumlama biçimidir. Adler bireyin gelişimini etkileyen üç tip çevre tipini sıralamıştır. Bunlar ciddi organ eksiklikleri, çocuğun her isteğinin yerine getirilmesi ve ihmale maruz kalmasıdır. Adler ayrıca çocuğun ailedeki doğum sırasının çocuğun gelişiminin sonuçlarını etkileyen bir diğer önemli faktör olduğuna vurgu yapmıştır (Arndt, 1974).

Horney

Horney bireyin gelişiminde sosyalleşmenin ve kültürün etkilerine Freud'un biyolojik, içgüdüsel yaklaşımından daha fazla vurguda bulunmuştur (Maltby, Day ve Macaskill, 2010).

Horney'e göre nasıl tohum gelişmek için yeterli toprak, su ve ışığa ihtiyaç duyar, bebek de doğduğundan itibaren, potansiyelinin en yüksek seviyede ortaya çıkması için en doğru çevreye ihtiyaç duymaktadır (Arndt, 1974).

Psiko-sosyal Kuram

Sosyal bağlam ve ilişkilerin birey gelişimi üzerindeki etkisine dikkat çeken diğer bir yaklaşım Erikson'un psiko-sosyal gelişim kuramıdır. Erikson'ın kuramı da bir psiko-analitik kuram olup Freud'un kuramını geliştirip katkıda bulunmuştur. Erikson'a göre çocuk ya da yetişkin olumlu yönde ilerlemek için yalnızca doğru sosyal bağlama ihtiyaç duyan, aktif, kendini düzenleyen bir bireydir. Freud'dan farklı olarak Erikson davranışın arkasındaki bilinçaltından çok egonun rasyonel süreçlerine vurgu yapmıştır (Akt. Broderick ve Blevit, 2010).

Erikson kuramını Freud gibi belli bir yaşla sınırlamayıp, yaşamın tamamına yaymış ve insanın gelişimini sekiz psiko-sosyal gelişim evresinde tasvir etmiştir. Her evrede bir kriz durumu yer almaktadır. Psiko-sosyal gelişim evreleri sırasıyla güven güvensizlik (0-1 yaş), özerklik-utanç ve şüphe (2-3 yaş), girişkenlik -suçluluk (4-5 yaş), başarı-aşağılık duygusu (6-12yaş), kimlik-rol karmaşası, yakınlık-yalıtılmışlık, üretkenlik-durgunluk ve bütünlük-umutsuzluktur. Kriz durumunu atlatabilen birey evreyi sorunsuz tamamlarken, krizi atlatamayan bireyin sıkıntıları diğer evrelerde çözümlenene kadar devam edecektir. 4-5 yaş arasında çocuk daha büyük insanın rollerini denemekte, sorumluluklar almakta, yeni beceriler denemektedir. Bu evreyi pozitif duygularla sonlandıran çocukta suçluluk duyguları yerine girişimcilik duyguları yeşermektedir (Bee, 1989).

Evrelerdeki çatışmalar hiçbir zaman bütünüyle kesin bir çözüme kavuşmazlar. Hangi karşıt öğenin üstünlüğü söz konusu olursa olsun diğer karşıt öğe

çekirdek olarak bulunur. Çocuğun belli bir çağda edindiği şey olumlu ve olumsuz arasında belli bir orandır. Olumlu olan ağır basıyorsa birey daha sonraki dönem noktalarında bunalımları daha iyi bir olanakla karşılayacaktır. Girişimcilik duygusuna karşı suçluluk duygusunun gelişmesi çocukları ya kişisel kabiliyetlerini keşfedip bu konuda kendilerini iyi hissedecekleri bir yola ya da kabiliyetlerini ve çevrelerini keşfetmenin yanlış olduğuna inandıkları bir yola yöneltir (Erikson, 1984).

Bu evrede çocuk daha sevecen, daha aktif, yargılarında daha akılcı ve daha sevgi doludur, enerji fazlalığı vardır ve bu sayede eski başarısızlıklarını çabuk unuttur ve aktivitelere sadece daha aktif olabilmek amacı ile daha planlı şekilde saldırır (Erikson, 1977). Çocuk susamışçasına öğrenmeye, işbirliği ile bir şeyler yapmaya, diğer çocuklarla birleşmeye, öğreticilerden yararlanmaya gelişiminin başka bir çağında olmadığı kadar hazırdır (Erikson, 1977, 1984).

Bu evrenin teması Erikson'ın (1959, p.82) ifade ettiği gibi "Ne öğrenirsem oyum"dur (Akt.; Miller, 2011).

Miller'a (2008) göre, Erikson kültürün rolünü vurgulamıştır. Yalnızca kişinin bugünü ve yarını değil, toplumun da geçmişi ve bugünü gelişen insanı etkilemektedir. Oyun ise her evredeki insanın kültüre uyum sağlamasına imkan verdiği ve günlük yaşam sorunlarına çözümler sunduğu için önemli bir gelişim mekanizmasıdır.

Sosyal Öğrenme Kuramı

Davranışçılar insanları ne iyi ne de kötü olarak görürler, yalnızca çevrelerinin ürünleri olduğunu düşünürler. İnsanlar yalnızca öğrendiği tepkileri verebilir (Henderson ve Thompson, 2011).

Sosyal öğrenme kuramları davranışçılık ekolünün uzantısı olarak gelişmiştir. Öğrenme kuramcılarının gelişimde çevrenin etkisi hakkındaki inançları Watson'ın ünlü sözünde şu şekilde ifade edilir:

“Bana sağlıklı, iyi yapılanmış bir düzine çocuk ve onları büyütmem için kendi belirlediğim dünyayı verin. Ben de içlerinden birini rastgele seçerek yetenekleri, eğilimleri, yatkınlıkları, kabiliyetleri ve atalarının ırkı ne olursa olsun ondan size kendi seçimime göre doktor, avukat, sanatçı, tüccar ve hatta dilenci ve hırsız yapayım” (Miller, 2011).

Öğrenme kuramcılarını davranış üzerindeki biyolojik olmayan etkileri vurgulamışlardır (Miller, 2008).

Sosyal öğrenme kuramını Freud'un özdeşim kavramına yeni bir boyut kazandırmıştır. Birincisi çocuğun aynı cinsiyetten olan ebeveyni ile özdeşleşmesi gözlemsel öğrenmeyi içerir. İkincisi çocuklar ebeveynleri ya da öğretmenleri gibi modellerin saldırganlık gibi tepkilerini gözleyerek taklit ederler (Miller, 2011).

Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı

Bandura ise sosyal öğrenme kuramını geliştirmiş ve kurama daha bilişsel bakış açısı kazandırmıştır. Bandura'ya göre, çocuklar diğer insanların duygusal tepkilerini, davranışlarını gözlemlemek yoluyla birçok davranışı öğrenmektedirler. Bu noktada gözlem çocukların gelişiminin önemli bir parçasıdır ve gözlemle ilişkili olarak da erken çocukluk dönemindeki anne baba modelleri çocuğun hayatında uzun süreli etkilere sahiptir. Bununla birlikte sosyal öğrenme bilişsel süreçlerle gerçekleşmektedir. Bandura'ya göre kişisel faktörler, davranış ve çevre arasında karşılıklı ilişki vardır. Üçlü karşılıklı nedensellik adını verdiği bu ilişkiler ağında üç

faktör birbirlerini etkiledikleri oranda birbirlerinden de etkilenmektedirler (Akt. Miller, 2011).

Bandura (1986) öğrenmeyi bilginin bilişsel olarak işlenmesi yoluyla bilgi edinmek olarak tanımlamaktadır. Bandura çoğu öğrenmenin deneme yanılma davranışlarından çok gözlem yoluyla ve eğitimle gerçekleştiğini ileri sürmektedir (Akt. Miller, 2008).

Bandura'ya göre zihinsel süreçler sosyal öğrenme için aracı işlevini görmektedir. Bir kişinin bir başkasından öğrenmesi dört sürece bağlıdır. Bunlar bireyin neye dikkatini verdiği, ne kadarını hatırlayıp tekrarladığı, neyi kopya edebildiği ve neyi taklit etmek için motive olduğudur (Akt. Bee,1989).

Ekolojik Sistem Kuramı

Bronfenbrenner

Kuramın temsilcisi Bronfenbrenner gelişimi toplumun tüm öğelerini tarihsel süreçle birlikte ele alarak açıklamıştır.

Bronfenbrenner'a (1998) göre işbirliği, cömertlik, sadakat ve dürüstlük doğuştan gelmez. Bu özelliklerin ister ebeveynleri, ister diğer yetişkinler isterse de kendilerinden daha büyük gençler tarafından çocuğa aktarılması gerekir (Akt. Kostelnik ve ark., 2006).

Bronfenbrenner kuramında çocuğun çevresinin önemini vurgulayarak çevreye daha çok dikkat çekmiştir. Gelişime sosyokültürel açıdan yaklaşan kuramda beş ekolojik sistem bulunmaktadır: *Mikrosistem*, kişisel yaşamı temsil eder. Çocuğun okulu, ailesi, akran grubu örneklerdir. *Mezosistem*, (orta sistem) küçük sistem ile dış

sistem arasındaki ilişkileri içerir. Bunlar okul ile aile arasındaki ilişkiler olabilir. *Ekzosistem* (dış sistem) bireyselliğin aktif rol oynamadığı sosyal ortamlardaki deneyimlerin bireyi nasıl etkilediğini açıklar. *Makrosistem* (büyük sistem) kültür içinde yer alan adetler, gelenekler gibi bireysel davranışları, tutumları içerir. *Tarihsel sistem*, çevresel olayların ve sosyo tarihsel koşulların yaşam boyunca geçirdiği dönüşümlerin örneklerini içermektedir (Miller, 2008).

Bronfenbrenner (1989a, 1989b) çocukların da sosyal bağlamlarını iki yolla şekillendirdiğini vurgular. Bir yolu bireyin kişilik özelliklerinin karşısındaki kişinin tepkilerini etkilemesidir. Diğer bir yol da bireylerin sergiledikleri bireysel farklılıklardır. Bronfenbrenner ve Morris (1998) biyoekolojik modelinde gerçekleşen etkileşimler sırasında çocuk ile bağlamın doğrudan birbirini etkilediğini ifade etmişlerdir (Akt. Miller, 2008).

Bronfenbrenner'e göre ebeveyn davranışları çocukların gelişimini etkilese de, ebeveynlerin çocuk yetiştirme davranışlarını etkileyen ebeveynlerin ailelerinin kökenleri, ailenin parçası olduğu toplum ya da kültür gibi birden çok etken vardır. Bronfenbrenner modeline kişinin gelişiminde zamanın etkisini gösteren krono-sistem bağlamını da eklemiştir (Miller, 2008).

Evrimsel Gelişim Kuramı

Bowlby

Bağlanma kuramının temsilcisi Bowlby, bireylerin erken dönemde temel bakım figürleriyle kurdukları ilişkiyi ve bu ilişkinin niteliğinin bireylerin hem kendileri hem de çevrelerindeki diğerleri ile ilgili zihinsel temsilleri ne şekilde etkilediğini kavramsallaştırmaktadır (Akt. Demir, 2010).

Traverthen'a göre (1986) evrimsel kuram yetişkinler ve bebekleri olmak üzere bir neslin tüm üyelerinin sosyal etkileşim için gerekli olan hareketleri kapsayan ortak bir repertuara sahip olduklarını varsayar (Akt. Walker, Messinger, Fogel, Karna, 1992).

Sosyo-kültürel Gelişim Kuramı

Kuramı geliştiren Vygotsky insanları tek başlarına değerlendirmenin anlamsız olduğunu, insanların içinde buldukları sosyal – tarihi – kültürel bağlamla ilişkilendirilmeleri gerektiğini savunmaktadır. Kuram, bağlamın yalnızca çocuğun yakın çevresi değil, tarihi, politik, ekonomik, teknik ve edebi etkilerin de dahil olduğu çok katmanlı bir yapı olduğunu ileri sürer (Shaffer, 2004).

Rogof (1990) sosyokültürel gelişim kuramının sosyal etkileşimlerdeki düzenliliklere dikkati çektiğini ve kültürün bu düzenliliklere aktif katılım yolu ile geçirildiğini ifade eder. Kuram bebeklerin ve çocukların çevrelerindeki toplumla ilgili olarak doğuştan gelen bir ilgilerinin, temel becerilerinin ve çocukların içten gelen motivasyonlarının olduğunu varsayar. Bu noktada yetişkinlere çocukların motivasyonlarını fark etmek ve kültürel aktiviteleri çocukların seviyelerine uydurmak (örneğin işi oyunlaştırarak) ve uygun ortamları yaratarak katılımlarını kademeli olarak arttırmak gibi bir sorumluluk düşmektedir (Akt. Walker ve ark., 1992).

Sosyokültürel kuramcılara göre çocuk bir boşluk içinde hareket etmez. Çocuk, diğer insanlar ve sosyal bağlam bir etkinlikte kaynaşır. Birçok kuram çocuk ile karşılıklı etkileşimi vurgulamaktadır. Sosyokültürelcilerin farkı kişi ve çevreyi etkileşime giren ayrı varlıklar olarak görmemesidir. Çocukların ne tür beceriler kazanmaları gerektiğine ilişkin kültürel inançlar, çocuğa sıklıkla bu becerileri

destekleyen anne babasıyla, kardeşiyle ya da akranıyla birlikte katıldığı etkinliklerin olduğu anlık sosyal durumlar aracılığıyla ulaşır. Aynı zamanda çocuklar da kültürlerini etkilerler (Miller, 2008).

Vygotsky'nin kuramı, çocuğun sosyal dünyası ile bilişsel gelişimi arasında bir etkileşim olduğunu ileri sürer. Vygotsky bilişsel gelişimin sosyal yönü üzerine yoğunlaşmıştır ve sosyalleşmenin çocuğun gelişimini kolaylaştırmasındaki kritik yönü vurgular. Bu kurama göre gelişim, birlikte problemler çözen ortakların sosyal etkileşiminin bir ürünüdür. Çocuk çevresindeki kişilerce sağlanan yardımlar aracılığıyla yavaş yavaş zihinsel işlevlerini yerine getirmeyi öğrenir (Gülay ve Akman, 2009).

Vygotsky'e göre insan doğası kültür aracılığıyla ortaya çıkar. Çocuk geçmiş, bugün ve geleceğin etkileşim içerisinde olduğu bir sistemin aktif bir organizmasıdır. Çocuklar sosyal yaşantılarını pasif şekilde içselleştirmek yerine bilişsel olarak dönüştürürler. Vygotsky'e göre öğrenme gelişimi getirir. Çocuklar öğrendikçe daha üst düzey bir gelişim gösterirler (Miller, 2011).

Miller (2008) Vygotsky ve diğer sosyokültürelciler için sürecin üründen daha önemli olduğunu ve onların çocukta sonuçtan daha çok bir problemi çözerken sergilediği eylemlere baktıklarını ifade etmiştir. Vygotsky için dil önemli bir psikolojik araçtır. Dil bize görünmeyeni, geçmişi ve geleceği temsil etmemizi sağlar. Düşünce ve dil dinamik olarak ilişkilidir. Dili kavramak ve üretmek düşünce sürecini yalnızca etkilemez, aynı zamanda dönüştürür de.

1.1.2. Okul Öncesi Dönem ve Sosyal Gelişim

Bireysel farklılıklar, cinsiyet, yetiştirilme tarzı gibi birçok faktör çocukların gelişim özelliklerini ortaya koyma süreçlerini etkileyebilmektedir (Gülay ve Akman, 2009).

İnsanlarla yaşadığı etkileşimler sonucunda çocuk, sadece bir ailenin değil, başka bir sosyal grubun da üyesi olduğunun bilincindedir (Hess ve Graft, 1975; Akt. Gülay ve Akman).

Dört yaş çocukları bu dönemde tek başlarına oynamak yerine daha fazla birlikte oynarlar. Üçlü dörtlü gruplarda daha iyi oynadıkları görülür. Arkadaşlar bu dönemde önem kazansa da aile hala çok önemlidir. Ebeveynlerinden onay almak isterler ve işler yolunda gitmediğinde destek için onlara başvururlar. Beş yaş çocukları dört yaşa göre daha konuşkandır ve dışa dönüktür, beşli altılı arkadaşlıklar kurar, kavgalar biraz daha azalmıştır (Brisbane, 1988). Puckett ve Black (2005) 4-5 yaş çocuklarının onların bakımlarını üstlenen kişilerden hala destek, yakınlık, cesaretlendirme, onay ve şefkat beklediklerini ifade etmişlerdir.

Dört yaş sonrasında saldırgan akran etkileşimleri azalmakta, saldırganlığı ifade ediş biçimleri değişmekte, sözel saldırganlık artmakla birlikte, çığlık atma, yerlerde sürünme ve vurma davranışları azalmaktadır. Dört beş yaşlarında pozitif sosyal etkileşimler artarken, rekabet artmakta, paralel oyun azalmakta ve işbirlikçi oyunlar artmaktadır (Hartup,1983). Çocuklar beş yaş civarı kendilerini başkalarının onları gördüğü gibi görmeye başlarlar. Benlik imgelerindeki bu gelişime bağlı olarak davranışlarını ve duygusal tepkilerini vermek istedikleri etkiye uygun olarak düzenlerler (Newson ve Newson, 1976; Akt. Maccoby, 1984).

Altı yaşla birlikte başkalarının gündemlerini, beklentilerini, perspektiflerini anlamaları hız kazanmaktadır (Selman, 1976). Sosyal bilişteki bu olgunlaşmadaki artışla çocuk akranları ile işbirliği gerektiren işlerde daha uygun stratejileri kullanır (Selman, 1983; Akt. Maccoby, 1984). Çocukların 6 yaşlarında en yakın arkadaşları kendi cinsiyetlerindedir ve arkadaşlıklar daha uzun sürelidir. Buna karşılık bu yaş çocukları gruplar kurarak arkadaşlarını dışlayabilirler. Arkadaşlıklar bir oyuncağın paylaşılabilmesi gibi bir sebepten sonlandırılabilir, ama kısa zamanda tekrar başlayabilir (Brisbane, 1988; Puckett ve Black, 2005).

Hartup (1974) Minnesota Üniversitesi'nde 56 erkek 46 kız (4-7 yaş) çocukları ile yaptığı araştırmasında düşmanca ve kişiye yönelik saldırganlık ve nesnelere yönelik etkili saldırganlığın yaşla ilişkisini incelemiş, ilkökul çocuklarının okul öncesi çocuklara göre etkili saldırganlıklarının daha fazla olduğunu bulmuştur. Daha büyük çocuklar öz saygıyı tehdit edici durumlarda hayal kırıklığını yaratan sebebe karşı daha sıklıkla düşmanca saldırganlık sergilemişlerdir. Daha küçük çocuklar ise engellenme karşısında, objeleri ya da imtiyazları kazanmak için saldırganlığı arttırlar.

Erken çocukluk yaşlarından ilkökul çağlarına geçerken, çocukların dürtüsellikleri azalmakta, hayal kırıklıkları ile daha iyi baş edebilmektedirler. Dilin gelişmesinin devam etmesi ile birlikte de çocuklar ailenin dışında daha rahat işlev görmektedirler (Maccoby, 1984).

Merrell (1994) çocukların yaşları büyüdükçe sosyal etkileşimlerinin, sosyal bağımsızlıklarının ve sosyal işbirliklerinin arttığını, problem davranışlarının azaldığını gözlemlemiştir (Akt. Gülay ve Akman, 2009). Araştırmalar yaşla birlikte çocukların daha etkisiz sosyal davranışları terk etmekte ve daha olgun olanları

repertuarlarına dahil etmekte olduklarını göstermiştir. Daha büyük okul öncesi çocukları daha az kavga etmekte, ancak kavgaları daha uzun süreli olmaktadır. Ancak birçok araştırma okul öncesi çocuklarının halen oldukça tek başlarına oyun oynadıklarını göstermiştir. Genel olarak yaş ilerledikçe hem olumlu hem de olumsuz etkileşimler giderek artış göstermektedir. Saldırgan etkileşimlerin ve itiş kakış oyunlarının sıklığı artsa da, araştırmalar saldırgan etkileşimlerin sevecen olanlara oranla azaldığına işaret etmektedir (Hartup, 1983).

Cinsiyet rollerinin sosyal beceri ile olan ilişkilerine bakan çalışmalarda, kızların erkeklere oranla daha sıklıkla uygun sosyal davranışları gösterdikleri belirlenmiştir (Vaughan ve Langlois, 1983; Sarason, Sarason, Hacker ve Beshman 1985; Matson, Heinze, Helsel ve Kopperman, 1986; Meijer, Sinnema, Bijstra, Mellenbergh ve Wolters, 2000; Akt. Özabacı, 2006). Langlois ve Downs (1980) ise kız çocuklarının erkek çocuklardan daha fazla annelerinin sosyal beceri davranışlarına benzer davranışlar sergilediklerini saptamışlardır (Akt. Özabacı, 2006). Bir başka araştırmada, kız çocuklarının, erkek çocuklarına göre sosyal beceri bölümünden daha yüksek puan aldıkları, erkek çocuklarının ise problem davranışlarından aldıkları puanların kızlara oranla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Dervişoğlu, 2007). Birçok araştırmanın aksine, okul öncesi kız çocuklarının uyum becerileri erkek çocukların uyum becerilerinden daha düşük çıkmıştır (Kapıkıran, İvrendi ve Adak, 2006).

Avcıoğlu (2007) sosyal becerilerde cinsiyet ayrımının cinsiyetle ilgili biyolojik kökenli faktörlerden mi yoksa toplumun yetiştirme biçiminde cinsiyetlere yüklediği rollerden mi kaynaklandığı üzerinde tartışılan bir konu olduğunu ifade etmiştir (Akt. Gülay ve Akman, 2009).

1.1.3. Sosyal Becerilerin Tanımı ve Ölçülmesi

Literatür incelendiğinde çeşitli sosyal beceri tanımları olduğu görülmektedir. Bunların bazıları aşağıda özetlenmiştir.

Hersen ve Eisler (1976) sosyal becerileri bireylerin okulda, evde ve işteki doğal çevrelerinde başarılı etkileşimler gerçekleştirebilme becerisi olarak tanımlarlar (Akt. Çetingöz ve Günhan, 2012). Combs ve Slaby (1977) ise sosyal becerileri sosyal ortamlarda, sosyal olarak kabul edilebilir yollarla diğerleriyle etkileşimde bulunma yeteneği olarak tanımlamışlardır (Akt. İkinci Vural, 2006).

Cartledge ve Milburn (1983) sosyal becerileri:

- a. Diğerlerinin olumlu tepki vermesini sağlayıp olumsuz tepkileri engelleyen, diğerleriyle etkileşim yaratan ve sosyal olarak kabul edilen öğrenilmiş davranışlardan oluşan,
- b. Diğerlerinin olumlu tepkiler vermesini sağlayıp olumsuz yanıtlardan kaçınmasını sağlayan,
- c. Başkaları üzerinde etki yaratan ve hedef odaklı olan,
- d. Duruma uygun olan beceriler olarak tanımlarlar (Akt. Çetingöz ve ark., 2012).

Dowrick (1986) sosyal beceriler için en sık kullanılan tanımın “ diğerleriyle belirli bir sosyal bağlamda sosyal olarak kabul edilen belirli biçimlerde ve aynı zamanda kendisi ya da öncelikli olarak diğerleri için yararlı olacak şekilde etkileşim kurma becerisi” olduğunu ifade etmiştir (Akt. Bilbay, 1999).

Warger ve Rutherford (1993) sosyal yeterlilik ve sosyal beceriler arasındaki farkı şöyle açıklar: “Sosyal beceriler sosyal ortamlarda olumlu sosyal sonuçları doğuran özel, fark edilebilir, öğrenilmiş davranışlardır. Sosyal beceriler sosyal yeterliliğin bir parçasıdır ve yetkin davranışın temelini oluştururlar. Sosyal yeterlilik ise bir kişinin sosyal işlevselliği ile ilgili yapılan gözleme dayanan bir yargıdır” (Akt. Johns, Crowley ve Guetzloe, 2005).

Westwood (1993) sosyal becerileri kişilerin başkaları ile olumlu etkileşimleri başlatmaları ve sürdürmeleri için önemli davranış elemanları olarak tanımlamıştır. İçinde bulunulan sosyal ortama uygun davranma becerisi olarak tanımlanan sosyal beceriler, kişiler arası ilişkilerin kurulmasında ve sosyal amaçların gerçekleştirilmesinde çok önemli rol oynarlar. Bu beceriler kişinin olumlu ya da olumsuz duygularını uygun bir şekilde anlatabilmesini, kişisel haklarını savunabilmesini, gerektiğinde başkalarından yardım isteyebilmesini, kendisine uygun olmayan istekleri geri çevirebilmesini de kolaylaştırır (Akt. Avcıoğlu, 2007).

Gresham ve Elliott (1990) sosyal becerileri “olumlu ve ödüllendirici ilişkilerin kurulmasına ve olumsuz ve zararlı ilişkilerin değiştirilmesine hizmet eden ya da bu davranışlardan kaçınabilmeyi sağlayan sosyal olarak kabul gören öğrenilmiş davranışlar” olarak tanımlarlar ve sosyal beceri eksikliklerini üçe ayırırlar. Sosyal beceri eksiklikleri *edinim* eksikliğinden (becerileri bilmemekten ya da nerede, ne zaman kullanacağını bilememekten) kaynaklanabilir. İkinci olarak sosyal becerilerde *performans* eksikliği vardır, belli ortamlarda ifşa edilemezler. Üçüncü olarak da, sosyal becerilerin yetersiz pratik edilmesi ya da doğru modellere maruz kalmamaktan dolayı *akıcılık* problemlerinin olmasıdır (Akt. Gresham, 1998).

Gresham ve Elliott'un (1998) modeline göre sosyal davranışlar birbirleri ile rekabet etmektedirler. Sosyal beceriler ya öğrenilmemiştir ya da daha kuvvetli, rekabet eden problem davranışlar yüzünden ifşa edilmezler (Akt. Gresham,1998).

Sosyal beceriler bireyin sosyal yeterlilik kazanabilmesi için önemli olan davranışları gerçekleştirme yeteneğini temsil eder. Bu beceriler sosyal etkileşimler sırasında başka insanların algılarını ve tepkilerini etkileyen sözel ve sözel olmayan bir dizi davranışları içerir. Birey sosyal uyumu için sözel olmayan davranışlarını (jestler, mimikler, mesafe, ses tonu gibi) hem nitelik hem de nicelik bakımından sosyal ortamların gerektirdiklerine göre ayarlaması gerekmektedir (Spence, 2003). Mathur ve Rutherford'a göre (1996) sosyal becerileri olan kişi çevresindeki sosyal durumları etkin olarak anlayıp uygun şekilde cevap vererek, çevresini idare edebilmektedir (Akt. Johns ve ark., 2005).

Sosyal becerilerin ölçülmesinde kullanılacak araçların seçimi ve içeriği, amacın sosyal zorluklar yaşayan çocukları tespit etmek için mi, problemlerin oluşumunu anlamak için mi, ya da müdahalelerin etkisini ölçmek için mi olduğuna bağlı olarak belirlenmelidir (Spence, 2003).

Sosyal becerilerin ölçülmesinde veriler birden fazla ortamdan (ev, okul, oyun alanı v.b.) ve birden fazla kaynaktan (akran, ebeveyn, öğretmen gibi) elde edilmelidir. Sadece tek ortama ve tek kaynağa bağlı kalmak bize çocuğun sosyal işlevi hakkında önyargılı fikir verebilir. Veri toplamada kullanılacak yöntemlerden bazıları mülakat, doğrudan davranış gözlemi, davranış değerlendirme ölçekleridir (Spence, 2003).

Achenbach, McConaughy ve Howell (1987) 119 çalışmayı inceledikleri meta analiz çalışmalarında çocukların davranış problemleri ile ilgili ebeveyn ve öğretmen

raporları arasındaki görüş birliğinin orta düzeyde olduğunu saptamışlardır. Hem Achenbach ve ark. (1987) hem de Dramon ve Squires (1993) öğretmen ve ebeveynler arasındaki görüş birliğinin içselleştirilmiş davranış problemlerine göre dışsallaştırılmış davranış problemlerinde daha yüksek olduğunu ifade etmişlerdir (Akt. Winsler ve Wallace, 2002). Winsler ve Wallace (2002) ise 47 okul öncesi çocuğu ile yaptıkları araştırmada öğretmen ve ebeveynlerin çocukların sınıf ortamındaki gözlemleri arasındaki görüş birliğini değerlendirmişlerdir. Sonuçlar, görüş birliğinin sosyal beceriler için zayıf, dışsallaştırılmış problemler için ise orta düzeyde olduğunu göstermiştir. Bu çalışma farklı ortamlarda ölçme yapılmasının gereğine işaret etmektedir. Çünkü çocuklar farklı ortamlarda değişken olabilmektedir.

Can Yaşar (2011) araştırmasında anne görüşlerine göre okul öncesi eğitime devam etme süresi ile çocukların sosyal uyum puanlarında anlamlı bir fark olmadığını, öğretmen görüşlerine göre ise iki yıl ya da daha fazla okul öncesine devam eden çocukların sosyal uyum puanları lehine anlamlı bir fark olduğunu öne sürmüştür.

Ebeveynler ve öğretmenlerin çocukların davranışlarını değerlendirmedeki fark birkaç sebebin toplamından kaynaklanabilir. Bunlar; ortamlardaki farklılıklar, iki değerlendirici arasındaki farklılıklar, diğer değişkenlerin etkisi (öğretmenin iş yükü, stresi, annenin depresyonu ya da psikopatolojisi) veya değerlendirme sürecindeki farklılıklar (ebeveyn sadece bir çocuğu, öğretmen ise birden fazla çocuğu değerlendirdiği için kıyaslamayı kolaylaştırması gibi) olabilmektedir (Winsler ve Wallace, 2002).

1.1.4. Sosyal Beceri Eksikliklerinin Sonuçları

Yaşamın ilk yıllarında sosyal açıdan yetersiz çocukların yetişkinlik döneminde de sosyal duygusal yetersizlikler, suç işleme, kaygı, depresyon, şizofreni gibi sorunlar yaşama olasılıklarının sosyal becerilere sahip akranlarına göre daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir (Gülay ve Akman, 2009).

Sosyal becerilerdeki yetersizliğin sonuçları üzerine yapılan araştırmalar düşük sosyal becerilerin ileri yaşlarda yaşanabilecek uyumsuzluklarla ilişkili olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ergenlik öncesindeki çocukların akran ilişkilerini yedi yıl boyunca izleyen uzun dönemli bir çalışma, akranlarına karşı saldırgan olan ve reddedilen çocukların, ergenlikte suça eğilimli olduklarını, sınıfta kalma ya da okulu bırakma gibi sorunlar yaşadıklarını ortaya koymuştur (Kupersmidt ve Coie,1999.; Akt. Çetin ve ark., 2003). Genellikle sevilmeyen, saldırgan, rahatsız edici, başkalarıyla yakın ilişkiler kuramayan çocuklar risk grubundadır. Belirli olumlu sosyal beceriler de okulda daha büyük başarı elde edilmesiyle ilişkilidir (Kostelnik ve ark., 2006). Ladd (2000) ve Sharpiro (1997) sosyal açıdan yetkin olmayan çocukların sorunlu davranış biçimlerini yetişkinliklerinde de sürdürme riski olduğunu, Steinberg, Brown ve Dornbusch da (1996) sosyal becerilerin düşük başarıyı açıkladığını iddia etmişlerdir (Akt. Kostelnik ve ark., 2006). Parker ve Asher da (1987) sosyal beceri eksikliği ya da yetersizliğinin çocukları okul başarısızlığı, saldırganlık, suça eğilim ve çeşitli psikolojik bozukluklar gibi kısa ve uzun süreli birçok sonuca götürebileceğini ifade etmiştir (Akt. Bilbay,1999).

Kelly (1982) sosyal becerileri sergilemeyi öğrenen bireylerin repertuarlarındaki sosyal becerileri kullanmaları için motivasyonlarının fazla olduğunu ve herkesin tercih ettiği pekiştiricileri alma olasılıklarının yüksek olduğunu

ifade etmiştir. Bu pekiştiricilerden biri de bireyin ilişkilerinin gelişmesidir (Akt. Matson ve Ollendick, 1988). Matson ve Ollendick da (1988) sosyal becerileri olan çocuğun çevresine kolay uyum sağladığını, çatışma durumlarında sözel ya da fiziksel saldırganlığa başvurmadığını, sosyal becerisi az olan kişilerin ise akranları arasında popüler olmadığını, arkadaşları ile kavga etmek gibi davranım problemleri olduğunu, öğretmenleri ile iyi geçinemeyen çocuklar olduğunu öne sürmüşlerdir. Bu çocuklar kendi davranışlarına odaklanmakta ve başkalarının hak ve ayrıcalıklarını dikkate almamaktadırlar. Sosyal becerileri yetersiz olan çocukların yaşları ilerledikçe uyum problemleri artmakta, büyüyen kartopu etkisi yaratarak yetişkinlikte uyumları azalmaktadır. Bunun sonucu olarak da toplumun üretken olmayan üyeleri olarak toplumun finansal ve sosyal kaynaklarını emmektedirler.

1.1.5. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Becerilerin Gelişimini Etkileyen Faktörler

Sosyal becerilerin gelişimini etkileyen birçok faktörden bazıları aile üyeleri, oyun, akranlar, okul, öğretmen, televizyon, teknolojik oyunlar ve sosyoekonomik düzey olarak sayılabilir. Aşağıda sayılan her bir faktörün çocuğun sosyal gelişimindeki etkileri özetlenmiştir.

Aile

Hartup'a göre (1989) çocuklar akran ilişkilerinden önce kendilerinden daha fazla güce ve bilgiye sahip olan yetişkinlerle dikey bağlanma geliştirmelidirler. Temel sosyal beceriler de bu ilişkilerde ortaya çıkıp gelişmektedir.

Rose-Krosner, Rubin, Booth ve Coplan (1996) annelerine güvenli bağlanan 4-5 yaş çocuklarının daha sosyal iken, güvensiz bağlanan 4 yaş çocuklarının daha saldırgan ve olumsuz duygular gösterdiklerini saptamıştır. Cohn (1990) annelerine

güvensiz bağlanan 5-6 yaş çocuklarının akranları ve öğretmenleri tarafından daha az sevildiğini, akranları tarafından daha saldırgan ve öğretmenleri tarafından daha az yetkin görüldüğünü öne sürmüştür (Akt. Spence, 2003).

Miller ve Sperry (1988) ebeveynlerin sosyalleştirme pratiklerindeki ve çocuğun duygusal gelişimindeki dilin ayrıcalıklı etkisine vurgu yapmışlardır (Akt. Wylie, 1990).

Ebeveynlik tutumlarındaki farklı tarzların çocukların gelişimindeki etkilerini inceleyen Baumrind (1995) orta sınıf ön ergenlik evresindeki çocuklarla 1978 yılında yaptığı araştırma bulgularını şöyle özetlemiştir. Denetleyici ve duyarlı (yetkeci ebeveyn tipi) ebeveynlerin çocukları sosyal olarak daha sorumlu olmakta, hem denetleme boyutunda hem de ilgi gösterme boyutunda düşük seviyede kalan (ilgisiz ebeveyn tipi) ebeveynlerin kız çocukları sosyal sorumluluk ve atılganlıkta daha düşük seviyede kalmakta, denetleme boyutunda yüksek ancak duyarlı olmayan (otoriter ebeveyn tipi) ebeveynlerin çocukları sosyal sorumluluğu gelişmeyen ve sosyal olarak atılgan kızlar olmamakta, erkekler ise diğer erkeklerden farklılık göstermemektedir. Son olarak, hem denetleme hem duyarlılık boyutunda düşük olan ebeveynlerin (izin verici ebeveyn tipi) kız çocukları sosyal olarak atılgan olmamakta, orta düzeyde sorumlu bireyler olmakta, erkeklere gelince yetkeci ailelerin erkek çocuklarına benzemektedirler.

Baumrind yetkeci ebeveynlerin çocuklarının daha fazla kendilerini kontrol ettiklerini, daha arkadaş canlısı, meraklı olduklarını ve daha işbirlikçi davranışlar sergilediklerini, stresle daha iyi baş edebildiklerini, buna karşılık otoriter ebeveynlerin çocuklarının pasif saldırganlık ve düşmanlık göstermeye, stres

karşısında daha başarısız, daha kızgın ve mutsuz olmaya yatkın olduklarını saptamıştır (Akt. Puckett ve Black, 2005).

Özge (2011) İstanbul ilinde yer alan resmi anaokulu ve ilköğretim okullarından 15 öğretmen ve 216 velinin katıldığı araştırmasında ebeveynlerin ret puanları arttıkça, çocukların sosyal beceri puanlarının azaldığı sonucuna varmıştır. Ayrıca ebeveyn reddinin, sosyal beceri puanlarındaki düşüşü yordayıcı etkiye sahip olduğu görülmüştür. Ebeveyn ret puanları arttıkça, problem davranışlar alt ölçeğinden alınan puanların da artış gösterdiği ortaya çıkmıştır.

İlgili ve arkadaşça olan ve kabul edici bir tavır izleyen yetişkinler çocuklarının pozitif etkileşimlerine olumlu etki eden bir ortam sağlamaktadır (Lawhon ve Lawhon, 2000). Gazda (2000) çocuklarla iletişim kurmanın, onların sosyal yeterliklerini artırma açısından çok önemli olduğunu, Elicker ve Fortner-Wood (1997) ise empati, içtenlik ve saygının bütünüyle pozitif çocuk yetişkin ilişkilerine yönelik bir temel sağladığını ifade etmişlerdir. Söz konusu ilişkileri yaşayan çocuklar genellikle artan sosyal yeterlilik ve pozitif davranışlar göstermektedir (Akt. Kolstelnik ve ark., 2006). Yavuzer (1992) benzer şekilde anne babaları tarafından sevecenlikle kabul edilen çocukların genellikle sosyalleşmiş, işbirliğine hazır bireyler olduğunu ifade etmiştir. Özbey'e (2012) göre de aileler çocukları ile sıcak ve olumlu ilişkiler kurduklarında, çocukların problem çözme becerileri gelişmektedir.

Pettit, Bates, Dodge (1997) yaptıkları araştırmalarında okul öncesi eğitimi alan 585 çocuğun anneleri ile ev ortamında mülakat yapmışlardır. Araştırmalarında öğretmenlerin derecelendirmeleri ve okul raporları ile çocukların yedi yıl sonra 6. sınıftaki okula uyumlarını (davranış problemleri, sosyal beceri ve akademik

performans) incelemişlerdir. Bulgular destekleyici ebeveynliğin 6. sınıfta çocukların okula uyumlarını yordadığını, sosyoekonomik dezavantaj, aile stresi ve tek ebeveyn olma gibi olumsuz aile şartları olsa da destekleyici ebeveynliğin yüksek seviyede olduğu ailelerde okula uyumun olumlu olduğunu göstermiştir. Destekleyici ebeveynlik ailelerin çocuklarının akranları ile temaslarında ilgili olmalarını, annenin çocuğuna karşı sıcak yaklaşımını, çatışma çözme tarzlarını kapsamaktadır.

Cummings ve Haggerty (1997) ise demokratik disiplin anlayışı olan, prososyal davranışlara model olan, bu davranışları eylemlerinde kullanan, çocuklarını ödüllendiren ve çocuklarının prososyal davranışları uygulamalarına olanak sağlayan yetişkinlerin çocuklarına paylaşım ve işbirliği ortamı oluşturduğunu ortaya koymuşlardır.

Anne babaları ile yaşayan çocukların iletişim becerileri ise yalnız anneleri ile yaşayan çocuklara göre daha iyi bulunmuştur (Kapıkıran ve ark., 2006).

Annelerin ve babalarının eğitim seviyesi yüksek olan çocukların, düşük olanlara oranla sosyal becerilerinin de daha çok yükseldiği tespit edilmiştir (Dervişoğlu, 2007).

Kagan (1999) ebeveynlerin niteliklerinin bir çocuğun profilinin oluşmasına katkıda bulunduğunu iddia etmenin, neticenin çıkmasını belirleyici olduğunu iddia etmekten daha doğru olduğunu öne sürmüştür. Araştırmalar ebeveyn davranışları ve kişilik özelliklerinin çocuğun akademik davranışına ve sosyal becerilerine etki ettiğini gösterse de, sosyal sınıf, etnik grup, akran ilişkileri, ailedeki doğum sırası, tarihsel dönem gibi birçok etkenin bir arada etkileşimi önem kazanmaktadır.

Arkadaşlıklar 4-5 yaşlarında sosyal farkındalıkların artmasına aracı olsa da aile çocuğun dünyasında en büyük etkiye sahiptir (Puckett ve Black, 2005).

Kardeş ilişkileri bir aileden diğerine çocukların yaşı, sayısı gibi faktörlere bağlı olarak değişmekle birlikte, çocuklar kardeşlerinden aile kurallarını, değerlerini, farklı yaş grupları ile nasıl oynanacağını, anlaşmazlıkları nasıl çözümleneceğini, sadakati öğrenirler (Puckett ve ark., 2005). Daha büyük kardeşler yeni becerileri genellikle kardeşlerine ya davranışları modelleme ya da doğrudan gösterme yoluyla öğretirler. Kardeşler başkalarının bakış açılarını görme, duyguları anlama, tartışma becerilerinin ve daha olgun ahlaki muhakemenin gelişmesine katkıda bulunurlar (Shaffer, 2005).

Ailelerde bulunan çocuk sayısı artıkça, çocukların sosyal becerilerinin daha düşük olduğu, problem davranışlarının ise daha çok görüldüğü saptanmıştır. (Dervişoğlu, 2007).

Rosebrook (2002) kuşaklar arası bağlantıların ana okul çağı çocuklarının sosyal ve kişisel gelişimlerine etkilerini incelemiş ve 200 çocukla yaptığı araştırmasında en az bir yıl büyük anne ve büyük babaları ile her gün temas içinde olan çocukların kontrol grubundakilere göre sosyal alandaki puanlarını daha yüksek olarak saptamıştır.

Oyun ve Akranlar

Oyun, arkadaşlıkların kurulması ve sosyal becerilerin, sosyal yeterliliğin gelişmesi için en uygun ortamdır (Puckett ve Black, 2005).

Smith, Bowers, Binney ve Cowie (1999) duyguları ayarlama, sıra bekleme, başkasının bakış açısını anlama gibi önemli iletişim becerilerinin oyun kavgaları

sırasında pratik edilerek geliştiğini iddia etmektedirler (Akt. Littleton ve Miell, 2005). Gülay ve Akman (2009) dramatik oyunlar aracılığı ile çocukların akran baskısıyla baş etmeyi, kızgınlıklarını uygun yollarla ifade etmeyi öğrendiğini, evde yetişkinlerle oynanan oyunların akranlar arasındaki yeterlikle yakından ilişkili olduğunu ifade etmişlerdir.

Hartup'a göre (1989) ilişkiler iki kategoriye ayrılır: yatay ve dikey ilişkiler. Çocuklar yetişkinlerle hem dikey hem de eşit güce sahip oldukları akranları ile yatay ilişkiler geliştirmelidir. Yatay ilişkiler karşılıklılık ve eşitlikçi beklentilerin olduğu ilişkilerdir. Çocuklar daha önce öğrendikleri sosyal becerileri yatay ilişkiler içinde ustalaştırırlar. Yatay ilişkilerin işlevi uyuşmazlıkları çözme, paylaşma, düşmanlık ve zorbalıkla baş etme gibi yalnızca eşitler arasında öğrenilebilecek becerilerin edinilmesidir. İşbirliğinin ve rekabetin incelikleri bu ilişkilerde gelişir.

Arkadaşların aralarındaki etkileşimler ebeveynlerin çocukları ile olan etkileşimlerinden daha fazla eşitlikçidir. Bu ilişkiler çocukların diğer ilişkilerinin sağladığı sosyalizasyon amaçlarına benzer amaçlara hizmet etmektedir. Arkadaşlık ortamları işbirliği, gruba girme becerileri gibi temel becerilerin geliştirildiği, çocukların hem kendilerini hem de başkalarını tanıma şansı yakaladıkları ortamlardır (Hartup, 1992).

Çocuklar arkadaşlarını bilişsel ve sosyal kaynak olarak da kullanırlar. Gündelik geçişler ve stres çocukların arkadaşları olduğu zaman özellikle risk altındaki çocuklar için daha kolay üstesinden gelinmektedir. Sosyal becerisi yüksek çocuklar arasındaki destekleyici ilişkiler avantajken, özellikle toplum düzenini reddeden çocuklar arasındaki baskıcı ilişkiler ise dezavantaj yaratmaktadır. Çocuğun

arkadaşının olup olmamasından çok arkadaşının kimler olduğu ve ilişkisinin kalitesi önem kazanmaktadır (Hartup, 1996).

Lawhon ve Lawhon (2000) bir çocuğun hiç arkadaşının olmamasının duygusal ve sosyal gelişime zarar verebildiğini öne sürmüştür. Arkadaşlarla etkileşimlerin temelleri erken çocuklukta atılmaktadır ve bu etkileşimler bireyin gelecekteki arkadaşlık, yakın romantik ilişkileri, mutluluğu ve sağlıklı yaşamı ile ilişkilidir. Yeterli sosyal becerileri olan duyarlı ve arkadaş canlısı çocukların işbirlikçi olma olasılıkları artmaktadır.

Johnson ve ark. (2000) göre çocuğun arkadaşları ile yakın bağlar kurması ona yeni ortamları keşfederken ve baş ederken güven duygusu vermektedir. Akran ilişkileri çocuklara yeni beceriler öğrenmek ve mevcut olanları düzeltmek için bir fırsat sunar ve çocuklar akranlarının tepkilerinden eylemlerini düzeltmenin önemini çabucak öğrenirler.

Arkadaşlıklar, çocukların yapılması ve yapılmaması gereken birçok sosyal davranış hakkında arkadaşlarının düzeltici geribildirimlerde bulunduğu, sosyal becerileri öğrenip uygulayabildikleri bir ortam sağlar. Arkadaşlar sosyal yetersizliği reddederek cezalandırırken, diğer çocukların sosyal yetkinliğini olumlu yorumlarla pekiştirirler (Presley ve McCormick, 2007).

Kontos ve Herzog (1997) ebeveynler ve öğretmenler çocukların sosyal becerilerinin gelişmesi için önemli bir rehberlik sağlamakla birlikte, çocuklar akranları ile yetişkinlerin minimum etkileşim sağladıkları ortamlarda bir araya geldiklerinde, hem zihinsel hem de sosyal olarak daha fazla istifade ettiklerini gösteren bazı bulgular saptamışlardır (Akt. Puckett ve Black, 2005).

Aile Dışındaki Etkenler

Anaokulu toplumsal kuralları en etkili biçimde öğretebilen bir kurumdur. Burada çocuk yaşitlarıyla ilişkiye girerek birlikte yaşamayı, ben ve başkaları kavramlarının bilincine varmayı öğrenir. Çoğunlukla okul öncesi dönemde, aile çevresi dışına çıkamamış, sosyal ilişkiden yoksun bırakılmış çocuklar, ilkokul çağında okula uyum sağlayamazlar. Çocuk okula başladığı zaman okul öncesi eğitimi sırasındaki başarılı sosyal etkileşimin ürünlerini toplar (Yavuzer, 1992). Kapıkıran ve ark. (2006) çalışmalarında da orta ve üst orta sos grubundan toplam 343, 4-6 yaş çocuklarıyla yaptıkları araştırmalarında okul öncesi eğitim süresinin çocukların sosyal becerilerini olumlu etkilediğini saptamışlardır. Gülay ve ark. da (2011) okul öncesi eğitim alan Ankara, Kars, Malatya, Iğdır, Samsun, Mersin, Gaziantep, Karabük, Ardahan, Erzurum ve Artvin illerindeki 521 ilkokul birinci sınıf çocuklarının sosyal beceri düzeylerini değerlendirmişlerdir. Araştırma, okul öncesi eğitim alan çocukların selamlaşma, isimlerini söyleme, iltifat etme, işbirliği yapma, uzlaşma gibi birçok beceriyi daha sıklıkla kullandıklarını göstermiş, sosyal beceri formunda yer alan diğer 21 beceri ise okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerde farklılık göstermemiştir.

Çocuğun sağlıklı gelişimi için, onun gelişimsel statüsü, ihtiyaçları, bir kavram ya da beceriyi öğrenmek için hazır bulunuşluğu ile ona sağlanan deneyimlerin uyumu da önemlidir (Bailey, 2002).

Dervişoğlu (2007) da özel eğitim kurumlarında eğitim gören çocukların sosyal beceri puanlarının devlet okullarında eğitim gören çocuklara oranla daha yüksek olduğunu belirtmiştir.

Raph, Thess ve Korn (1968) yaptıkları çalışmada anaokuluna hiç gitmeyen çocuklara kıyasla anaokulunu giden ancak bakım verenleri kısıtlayıcı bir dil kullanan çocukların daha saldırgan ve sosyal olarak daha yetkin olduklarını bulmuşlardır. (Akt. Stone, 1993). Stone (1993) da benzer şekilde 1991 yılında Miami Üniversitesi'nde gerçekleştirdiği çalışmada 17 bakım merkezindeki 30 bakım verenin kısıtlayıcı mı yoksa duyarlı, cevap veren bir dil mi kullandıklarını incelemiştir. Bulgular 14 bakım verenin yoğun olarak kısıtlayıcı bir dil kullandığını göstermiştir. Ayrıca araştırma kullanılan destekleyici dilin bakım verenin kullandığı tercih edilen disiplin tekniklerini de etkilediğini göstermiştir. Hartup da (1970) kısıtlayıcı ve otoriter ortamların çocuklar üzerinde saldırganlık ve sosyal yetersizlik gibi olumsuz etkilerine işaret etmiştir (Akt. Stone, 1993).

Öğretmenler ise akademik konulara verdikleri önemi sosyal beceri konularına da verdiklerinde öğrencilerinin sosyal ve duygusal becerileri öğrenme olanakları da daha fazla olmaktadır (Cummings ve Haggerty, 1997).

Green, Malsch, Kothari, Busse ve Brennan (2012) araştırmalarında okul öncesi eğitim kurumlarında çalışanların işle ilgili stres düzeylerinin azalması, çocukla ilgili yaklaşımlardaki bilgilerinin artması ve çocukların ruhsal ihtiyaçlarını karşılamak için ortak anlayış geliştirmeleri için geliştirilen bir müdahale programının olumlu etkilerini bulmuşlar ve çocukların sosyoduygusal gelişimlerinin ilerleme gösterdiğini öne sürmüşlerdir.

Televizyon ve teknolojik oyunların sosyal gelişime etkilerine bakıldığında da yaygın olarak bilinen bir alan çalışmasında, Stein ve Friedrich (1972) ve Friedrich ve Stein (1973) şiddet içerikli programlar izleyen anaokulu çocuklarının şiddet içermeyen programlar izleyen çocuklara göre sınıf arkadaşlarıyla ilişkilerinde daha

saldırgan olduğunu gözlemişlerdir (Akt. Shaffer, 2005). Gerbner, Gross, Morgan ve Signorielli (1981) ve Dominick ve Greenberg (1972) televizyonda şiddet içerikli programlar seyreden çocuk ve yetişkinlerin saldırganlık konusunda farklı tutumlarının olduğunu ve şiddetin sorunları çözmeye iyi bir yol olduğunu düşünmeye daha yatkın olduklarını ifade etmişlerdir (Akt. Bee, 1989). Boylamsal bir korelasyon çalışmasında ise, Huesmann, Moise-Titus, Podolski ve Eron (2003) 329 kişinin katıldığı bir çalışmada, çocukların ilkokuldaki saldırganlık düzeyleri, sosyoekonomik durumları ve ebeveynlerinin çocuk yetiştirme tutumları kontrol edildikten sonra ilkokulda televizyonda şiddet içerikli programlar seyreden kız ve erkeklerin on beş yıl sonra genç yetişkinler olduklarında daha saldırgan olduklarını bildirmişlerdir (Akt. Shaffer, 2005).

Üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri üzerinde yapılan bir çalışma (Kirsh, 1998) ile üniversite öğrencileri üzerinde yapılan diğer bir çalışma (Anderson ve Dill, 2000) rastgele seçilerek şiddet içerikli bilgisayar oyunu oynatılan katılımcıların şiddet içermeyen bilgisayar oyunları oynayan katılımcılara göre anlamlı olarak daha saldırgan davranışlar sergilediklerini göstermiştir (Akt. Shaffer, 2005). Bir çelişkili bulgu da, Nastasi ve Clements'in (1993) bilgisayarın akran etkileşimini engellemek yerine, sosyal beceriler içeren davranışların gelişmesine imkan sağladığıdır (Akt. Shaffer, 2005).

Sosyo-ekonomik Düzey ve Fakirlik

Çocuğun içinde yetiştiği sosyal çevrenin çocuğun çok yönlü gelişimi üzerindeki etkilerini birçok araştırma göstermiştir. Fakir ortamlarda yaşayan aileler çocuklarına farklı fiziksel yaşam koşulları sağlamanın yanında çocukları ile farklı şekillerde etkileşime girmektedirler. Fakir ailelerde anne babalar çocukları ile daha

az konuşmakta, onlarla daha az vakit geçirmekte, daha otoriter, daha baskıcı ve ihmalkar olabilmektedirler. Bunun sonucu olarak da bu çocukların zeka testlerinde puanlar daha düşük olmakta, okulda daha başarısız olmaktadır (Bee, 1989).

Webster-Stratton (1990) düşük ses durumu ve işsizlik gibi ev dışı streslerin, evlilik çatışması, boşanma gibi evle ilgili streslerin ve çocukla ilgili stres kaynaklarının ebeveynlik üzerinde olumsuz etkilerini ve sonuç olarak da anne babanın çocuğunu olumsuz algılamasına sebep olan araştırma bulgularından söz eder. Araştırmasında yaptığı ev ziyaretlerinde bazı stres tiplerinin ebeveynlerin cezalandırıcı, eleştirel, istismar ve kontrol edici ebeveynlik tarzlarına sebep olduğunu belirtmiştir. Bu tip ebeveyn davranışları da çocukta daha çok davranım sorunlarının ve olumsuz çocuk anne baba ilişkilerinin gelişmesine yol açmaktadır. Ebeveynin ruhsal durumu, psikolojik özellikleri, ev dışından aldığı sosyal destek ve yalnız olup olmaması gibi etkenler ise çeşitli stres faktörleri ile çocuklarının davranım sorunları arasında tampon görevi görmektedir.

Bacanlı (1999) sosyal becerinin bir alt boyutu olan kendini ayarlama becerisinin sosyoekonomik düzeyle ilişkili olduğunu, sosyoekonomik düzey yükseldikçe, kendini ayarlama becerisinin yükseldiğini saptamıştır (Akt. Özabacı, 2006). Dervişoğlu (2007) da araştırmasında ailelerin gelir seviyesi düştükçe çocukların sosyal beceri düzeylerinin düştüğünü, anne ve babaların eğitim seviyeleri yükseldikçe, çocukların da sosyal beceri düzeylerinin yükseldiğini tespit etmiştir.

Philips, Voran, Kisker, Howes ve Whitebrook (1994) düşük gelirli ailelere hizmet veren bakım kuruluşlarının orta ve yüksek gelirli ailelere hizmet verenlere oranla düşük kalitede hizmet verdiklerini, öğretmen çocuk etkileşimlerinin

kalitesinin yüksek gelirli okullara göre de düşük olduğunu öne sürmüşlerdir (Akt. Huston, McLoyd ve Coll, 1994).

Sosyal dezavantaj (düşük aile geliri, düşük eğitim seviyesi, işsizlik ya da düşük statülü işlerde çalışma) etkili ebeveynlik becerilerini edinmek için gerekli olanakların olmaması ile ilişkilidir. Fakirlik ve ekonomik kayıplar ebeveynlerin tutarlı ve destekleyici ebeveyn olmalarına engel olmakta ve onlarda psikolojik stres yaratmaktadır. Evlilik bağlarının bozulması ve ekonomik zorluklar gibi olumsuz yaşam deneyimleri de ebeveynlerin çocuklarına olan tavırlarını olumsuz yönde etkilemekte, bu da çocukların sosyoduygusal sağlıklı gelişimlerini engellemektedir. Ancak sosyal ağı olan ebeveynler çevrelerinden destek almakta, böylece bu ebeveynlerin çocuklarının sosyoduygusal gelişimlerini desteklemek için cezalandırıcı yöntemleri kullanma eğilimleri azalmaktadır (Kağıtçıbaşı, 1996).

Yavuzer ve ark. (1992) ise İstanbul'da 6-12 yaş arasındaki kız ve erkekten oluşan 240 çocukla yaptıkları çalışmada, çevresel ve sosyoekonomik faktörlerin sosyal olgunluğu anlamlı bir düzeyde etkilemediğini saptamışlardır. Bunun nedeni olarak da, sosyoekonomik düzey basamaklarında aşağıya doğru gidildikçe geniş ailelerde çocukların daha fazla sorumluk almalarını göstermişlerdir.

Bee (1989) daha savunmasız, incinebilir bir çocuğun ancak yeteri kadar destekleyici ortamlarda gelişiminin en üst seviyesine ulaşabildiğini, bu savunmasız çocuk için uyarıcı ve ihtiyaçlarına üst seviyede yanıt veren bir ortamın gerekliliğinden söz eder. Aksi takdirde daha olumsuz sonuçların ihtimaliyeti artar. Buna karşılık daha dirençli bir çocuk için çeşitli ortam seçeneklerinin birçoğu bu çocuğun gelişiminin üst seviyelere ulaşmasını sağlar. Çocuğun geliştiği ortam onun en yüksek gelişim seviyesine ulaşması için gerekli donanımlara sahip değilse, o

çocuk daha da incinebilir ve savunmasız kalırken, her seferinde ihtiyaçları karşılanan çocuk hayata karşı daha esnek ve savunmalı olmaktadır.

1.1.6. Sosyal Beceri Eğitimi

Sosyal becerileri yetersiz olan çocuklar yaşamları boyunca akademik, duygusal davranışsal ve mesleki yaşamlarında problemler yaşamaktadırlar. Bu problemleri ortadan kaldırmak için çocukların sosyal beceri düzeylerinin artırılması, toplumla bütünleştirilmeleri gerekmektedir (Avcıoğlu, 2003). Sosyal beceri eğitimlerinin ortaya çıkması özellikle ilköğretim döneminde çocukların akranları ile olumlu ilişkiler kurma ihtiyacı duymalarından kaynaklanmıştır. Akran ilişkilerinde sosyal beceri eksikliklerinin yaygınlığına ilişkin gözlemler de sosyal becerileri öğretmek ve eğitim programlarının hazırlanması ihtiyacını doğuran önemli bir etkidir (Akt. Çetin ve ark., 2003).

Sosyal beceri eğitiminin hazırlanmasında dikkat edilmesi gereken hususlar vardır. Bunlar seçilen çocukların özellikleri, çocukların tam olarak hangi sosyal becerilerde eksik oldukları, eğitimin yöntemi, kapsamı ve eğitimin nasıl değerlendirileceğidir. Sosyal beceri eğitimleri de diğer eğitimler gibi eğitimi alacak kişilerin özelliklerine uygun olmalıdır. Örneğin hangi yaş evresinde hangi becerilerin öğretileceği farklılaşmaktadır. Çalışılan çocukların problem davranışları ile ilgili farkındalığın olması gerekir. Öte yandan seçilen ölçme araçları da çocukların yaş ve gelişim özelliklerine uygun olarak adapte edilmelidir (Matson ve Ollendick, 1988).

Mize ve Ladd (1990) ise sosyal beceri eğitimlerini planlarken eğitimcilere çocukların sosyal olarak etkin olabilmek için ne yapması gerektiğini bilip

bilmediklerine, çocukların öğrendikleri bilgileri uygulama olanaklarının olup olmadığına ve çocukların öğrendiklerini birden fazla ortamda uygulayabilmelerine dikkat etmelerini önerir. Gresham (1998) da sosyal beceri programları hazırlanırken yapılan müdahalelerin sosyal beceri eksikliklerine uygun olması, öğretilen becerilerin genellenmesini kolaylaştırması, formel olmayan ve rastlantısal öğretme tekniklerinin kullanılması, genelleştirmenin fonksiyonel yanlarının göz önünde bulundurulması ve programın etkisini değerlendirirken anlamlı ölçütler kullanılması gerektiğini ifade etmiştir.

Sosyal beceri eğitimlerinin seçimine karar verirken ise ön beceriler ve programdan yararlanacak çocukların kronolojik yaş ve gelişim seviyeleri belirlenmeli, alanda test edilip edilmediğine bakılmalı ve programdaki farklı uygulamalara göre uyarlamaların yapılıp yapılmadığına bakılmalıdır (Sugai,1995.; Akt. Johns ve ark., 2005).

Sheridan, Maughan ve Hungemann (1999) da eğer ortak davranışlar birden fazla ortamda ve birden fazla kişiye göre ortaya çıkmakta ise bu beceriler çocuğun üstesinden gelmesi gereken sosyal beceriler olarak belirlenmelidir (Akt. Short, 2006).

Spence (2003) eğitim programlarının etkisini arttırmak için telafi oturumlarının olmasını, sosyal geçerliliği araştırmalarca kanıtlanmış sosyal becerilerin seçilmesini, model olmak, pekiştirmek ve hatırlatıcı olmak için akran, öğretmen ve ebeveynlerin seanslar içinde ve dışında rol oynamasını ve sosyal olarak yetkin çocukların programlara dahil edilmesini önerir.

Mathur ve Ruherford (1996) sosyal beceri eğitimlerinin başarısını hedef becerilerin geçerliliğine, müdahalelerin tasvirinin netliğine, çevresel faktörlerin

dikkate alınmasına, genellenenin sistemli bir şekilde yapılmasına ve değerlendirme sürecinin dikkatli ve detaylı olmasına bağlamışlardır (Akt. Johns ve ark., 2005).

Cartledge ve Loe (2001) kültürel meselelere önem verilmesini, hedef beceriler seçilirken çocuğun kültürüne uygun olmasını vurgular (Akt. Spence, 2003).

Choi ve Kim'e göre (2003) sosyal beceri eğitiminde kullanılan yöntemlerden bilişsel sosyal öğrenme modelinin üç bileşeni vardır: 1) Kavramlarla ilgili anlamayı iletme 2) Beceri performansını artırma 3) Beceri genellenmesini iletme. Davranışçı sosyal beceri eğitimleri yönerge verme, model olma, davranış taklidi, geri bildirim ve pekiştirme tekniklerini içerir. Bandura (1977) eğer eğitim sırasında model olan kişi çocuğun yaşına ve geldiği ortama benzerse etkisinin daha fazla olduğunu ifade etmiştir. Davranış taklidi sadece seanslarla sınırlı kalırsa uzun vadeli etkileri az olmaktadır. Bu sebeple ev ödevleri, akran eğitimcilerin ve eğitime ebeveyn ve öğretmenlerin katılması daha etkili olmaktadır (Nazar ve Biesman, 2000; Strain ve Powell, 1982.; Akt. Spence, 2003).

Eğitimler sırasında çocuklara yeni öğrendikleri becerileri akranları ile tecrübe etme olanağı tanınırsa, çocuklar bu becerileri gerçek hayattaki akran ilişkilerine daha kolay genelledebilmektedir (Stokes ve Baer, 1977; Stokes ve Osnes, 1986, 1988). Eğitimciler becerilerin farklı ortamlara da genellenmesi için çocuklarla oyun ortamı gibi doğal ortamlarda etkileşime girebilirler. Çünkü davranış değişikliği ile ilgili önemli bir problem kazanılan davranışların farklı ortamlara genellenmesinin zorluğudur (Wahler, 1969.; Akt. Choi ve Kim, 2003).

Bullis, Walker ve Sprague (2001) risk grubundaki ve anti sosyal çocuklar için hazırlanan sosyal beceri eğitimleri için grubun yaşadığı ortamda ihtiyaç duyduğu becerilerin etraflica incelenerek seçilmesi, kullanılacak ölçme aracının içeriği ile

ilgili eğitim programında yer alan becerilerin uyumlu olması, eğitimin uzunluğunun haftalar değil, aylara yayılması ve eğitimin aynı değil, çeşitli ortamlarda takviye oturumları ile birlikte verilmesinin önemini vurgulamışlardır.

Bu programlarda bireysel rehberlik, grup eğitimi, aile eğitimi, bilgi verme ve tartışma, model olma, rol oynama ve canlandırma, drama, akran destekli öğretim gibi farklı modeller kullanılabilir. Oluşturulan programda farklı teknik ve yaklaşımlara yer verilmesi programın etkililiğini destekler (Gülay ve Akman, 2009).

Fox ve Lentini (2006) sınıf ortamında kullanılacak teknikler olarak model olma, kuklalarla model olma, şarkı söyleme, akranlardan yardım alma, parmak oyunları, oyun oynama, hikaye kitapları, cesaretlendirme, anlıksal olaylardan faydalanma olabileceğini ifade ederler. Küçük çocuklar için kukla şovu sosyal beceri eğitimlerinde önemli bir iletişim kaynağıdır. Çünkü anaokulu çocukları daha kişisel ve daha çeşitli cevaplar üretebilirler (Getz, Goldman ve Corsini, 1984).

Yeaton ve Sechrest (1981) ve Kazdin (1986) bir eğitim programının doğru bir şekilde değerlendirilebilmesi için standartlara uygun bir şekilde uygulanması gerektiğini ve uygulayıcılar arasında tutarlılığın olması gerektiğini öne sürmüşlerdir (Akt. Bullis, Walker ve Sprague, 2001).

Katz ve McClellan'a (1997) göre ise sosyal beceri programlarının etkisi, çocuğun yaşı, bilişsel kapasitesi gibi birçok faktöre bağlıdır. Bu programlar tamamen tedavi edici olarak görülmemelidir. En etkili programlar uygulansa da sosyal etkileşimler değişime dirençli olmaktadır.

1.1.6.1. Türkiye’de Sosyal Beceri Geliştirme Programları

Literatürde sosyal beceri eğitimlerinin etkilerini değerlendiren birçok araştırma bulgusu vardır.

Zembat’ın yönettiği tez çalışmasında (1998) Unutkan tarafından 5-6 yaş grubu aile katımlı sosyalleşme programı oluşturulmuştur. Bu araştırma, sosyalleşmenin; saldırganlık, paylaşma, yardımlaşma, işbirliği, nezaket kuralları, karar verme ve sorumluluk alma, başladığı işi bitirme olmak üzere beş alt boyutu içermektedir. Çalışmada aile katılımının çocukların sosyalleşmesini olumlu yönde etkilediği bulunmuştur.

Bolu il merkezinde bulunan 54 okul öncesi kurum arasından rastgele seçilen 4-6 yaş gurubunda bulunan 14 öğrenci ile haftada iki kez 40 dakikalık oturumlardan oluşan 23 etkinlik işbirlikçi yöntem doğrultusunda geliştirilip uygulanmış ve çocukların hedeflenen dinleme, sözel açıklama ve kişiler arası becerilerine etkileri incelenmiştir. Her üç alanda da eğitimin önemli katkıya sebep olduğu bulunmuştur (Avcıoğlu, 2004).

Özabacı (2006) ebeveynlerin sosyal becerileri ile çocukların sosyal becerilerini incelediği çalışmada, çocukların sosyal beceri düzeyleri ile ebeveynlerinin kendilerini ifade etme, kendine güven, sosyal bağımsızlık, arkadaşlarca kabul görme, aile fertleri ve diğer bireyler tarafından kabul görme, destekleyici sosyal çevre düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir ilişki bulunduğunu öne sürmüştür.

Durualp ve Aral’ın (2010) Çankırı’da yaptıkları çalışmada 48 deney, 48 kontrol olmak üzere toplam 96 altı yaş anaokul çocuğu yer almıştır. Deney grubuna 8

hafta süre ile haftada üç kez oyun temelli “Sosyal Beceri Eğitimi Programı” uygulanmıştır. Çalışmanın sonunda deney ve kontrol gruplarının ön test son test sosyal beceri puanları arasında anlamlı düzeyde fark bulunmuş, deney grubunun son test ve kalıcılık test puanları arasında anlamlı fark bulunmamış, programın etkilerinin devam ettiği ifade edilmiştir.

Drama temelli Sosyal Beceri Eğitimi'nin 34 altı yaş çocuğunun sosyal ilişkiler ve işbirliği davranışlarına etkisi incelenmiştir. Deney grubundaki çocuklara yönelik eğitim 12 hafta süre ile toplam 40 etkinlikten oluşmuştur. Sonuçlar analiz edildiğinde deney ve kontrol gruplarının Davranış Değerlendirme Ölçeği'nin İşbirliği, Sosyal İlişkiler1(Olumlu ilişkileri sürdürme) Sosyal İlişkiler 2 (Grupla ilişkileri sürdürme) Davranışları alt ölçeklerinden aldıkları ön test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark olmadığı görülmüştür. Deney ve kontrol grubu çocuklarının ön test puanları kontrol altına alındığında İşbirliği, Olumlu ilişkiler 1 (Olumlu ilişkileri sürdürme) ve Sosyal İlişkiler 2 (grupla ilişkileri sürdürme) davranışları alt ölçekleri son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı düzeyde fark bulunmuştur (Aslan, 2008).

Günindi'nin (2008) araştırmasında anne-babaların empati beceri puanları yükseldikçe, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal uyum beceri puanlarının da yükseldiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca anne babaların öğrenim düzeylerinin yüksek olması, çocukların okul öncesi eğitime devam etme süresi gibi değişkenlerin çocukların sosyal uyum becerilerini olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Dereli (2009) araştırmasında problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik bir sosyal beceri eğitim programının etkilerini değerlendirmiştir. Araştırmada haftada

iki kez tekrarlanan 22 haftalık bir sosyal beceri eğitim programının çocukların problem çözme becerilerini ve diğerlerinin duygularını anlama becerilerini anlamlı düzeyde etkilediği ortaya çıkmıştır. Programın bitimindeki sontest puanları ile bir sene sonrasındaki izleme puanlarına bakıldığında da çalışmanın etkilerini koruduğu gözlenmiştir.

Çimen (2009) araştırmasında Erzurum ilinde 23 okul öncesi çocuk ile sosyal beceri eğitimi grubu oluşturmuştur. Çalışma sonunda kız ve erkek çocukların sosyal beceri düzeyleri arasında anlamlı bir fark çıkmamış, iletişim, çekingenlik, uyum alt boyutlarında ise anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Çetin ve Avcıoğlu (2010) Bolu'da özel eğitim sınıflarından 8 çocukla araştırmayı yürütmüşlerdir. Uyguladıkları drama temelli sosyal beceri eğitimi programı her hafta 30-35 dakikalık 69 seanstan oluşmuştur. Uygulanan ön test ve son testlerin değerlendirilmesi neticesinde eğitimin çocukların temel sosyal becerilerine, ileri iletişim becerilerine, saldırgan davranışlarla baş etme, sonuçları kabul etme ve grupta çalışma gibi becerilerine katkıda bulunduğu görülmüştür.

Balçık (2010) okul öncesi kaynaştırma programında yer alan otizmlili bir öğrenciye kendini tanıtmaya, yardım ya da bilgi isteme, devam eden etkinliğe katılmaya gibi sosyal becerilerin öğretiminde sosyal öykülerin etkisini incelemiştir. Öğrenciye haftanın her beş günü özel eğitim okulunda sosyal öyküler okunmuş ve sorular sorulmuştur. Ayrıca sosyal öyküler aracılığı ile öğretilmesi hedeflenmiş olan sosyal becerinin gerçekleşip gerçekleşmediği gözlenmiştir. Araştırmanın sonunda sosyal öykülerin sosyal becerileri olumlu etkilediği iki hafta sonraki izleme verilerinde de görülmüştür.

Kabasakal ve Çelik (2010) sosyal beceri eğitiminin 38 (18 kız 20 erkek) dördüncü ve beşinci sınıf çocuklarının sosyal uyum becerilerine etkisini incelemişlerdir. Araştırmada kontrol ve deney grupları yer almıştır. Eğitim olarak haftada bir saatten olmak üzere on hafta Çetin, Alpa Bilbay, Kaymak tarafından geliştirilen “Sosyal Beceri Programı” uygulanmıştır. Eğitim programının akran tercihli sosyal davranışları ve okula uyumu arttırdığı ve öğretmen tercihli sosyal davranışları arttırdığı gözlenmiştir.

Kilis’de bağımsız bir anaokulunda yapılan bir araştırmaya 6 yaş grubu 91 çocuk ve anneleri ile 4 öğretmen katılmıştır. Analiz sonuçları çocukların sosyal becerilerinin annelerinin kitap okuma sıklığından ve çocuk kitabı seçimindeki uzmanlığı ile çocukların okul öncesi eğitim alma değişkenlerinden etkilendiğini göstermiştir (Yurtseven, 2011).

Avcıoğlu (2012) araştırmasında zihinsel yetersizliği olan çocuklara kendini tanıtmaya gibi sosyal beceri kazandırma ve bu becerileri genellemede, işbirliğine dayalı öğrenme ortamında kullanılan drama yönteminin etkili olup olmadığını incelemiştir. Araştırmanın sonunda çocukların uygulama sona erdikten 1, 3 ve 4. haftalarda da becerileri kullanabildikleri ve akranlarına serbest oyun etkinliklerinde de genelleme yaptıkları görülmüştür.

Özbey (2012) araştırmasında Ankara iline bağlı bağımsız anaokullarında 60-72 aylık 20 erkek, 24 kız toplam 44 çocukla çalışmıştır. Araştırma sonunda çocukların sosyal becerileri ev ortamında okul ortamında olduğundan daha fazla gösterdiği, buna karşılık ebeveynlerin evde öğretmenlere oranla daha fazla davranış problemlerini rapor ettikleri ortaya çıkmıştır.

Çetingöz ve Günhan (2012) Buca İzmir’de okul öncesi eğitim programı ile bütünleştirilen drama aktivitelerinin 6 yaş çocuklarının sosyal becerilerine etkilerini incelemişlerdir. Çalışmada 10 çocuk deney, 9 çocuk kontrol grubunda yer almıştır. Araştırmanın sonunda deney grubu çocuklarının sosyal becerilerinde anlamlı farklılıklar gözlenmiştir.

1.1.6.2. Dünyada Sosyal Beceri Programları

Gresham ve Nagle (1980) eğitim programlarında sosyal olarak izole olmuş üçüncü ve dördüncü sınıf 18 kız, 22 erkek olmak üzere 40 çocuğu farklı sosyal beceri eğitim gruplarına tayin etmişlerdir. Her grup 10 çocuktan oluşmuş, bir grup modelleme, bir grup koçluk, bir grup hem modelleme hem koçluk birleşik, son grup da kontrol grubu olmuştur. Bu çocuklara koçluk ve modelleme hemen hemen eşit derecede etkili olurken, iki eğitimin birleşik olmasının etkileri arttırmadığı görülmüştür.

Mize ve Ladd (1990) araştırmalarında sınıf ortamında sosyal becerileri kullanmayan ve akran kabulü düşük olan 4-5 yaş çocuklarını rastgele deney (n:18) ve kontrol (n:15) gruplarına atamışlardır. Deney grubundaki çocuklara akranları desteklemek, akranlara yorum yapmak, akranlara soru sormak ve akranlara liderlik etmek olmak üzere dört ana konuda sosyal beceri eğitimi verilmiştir. Eğiticiler her çalışmada sadece bir akran çifti ile haftada bir kez 30 dakikadan olmak üzere 8 oturum çalışmışlardır. Eğitim sonunda deney grubu kontrol grubuna göre sosyal becerilerde ciddi farklılık göstermiş, ancak her iki grupta da öntest ve sontest sosyometrik ölçümlerde ciddi farklılık oluşmamıştır. Sınıf ortamında akran etkileşimlerindeki sosyal beceri kullanımındaki artış çocukların arkadaşça sosyal

stratejilerdeki bilgi artışı ile ilişkili bulunmuştur. Akran kabulü için sosyal becerilerin zemin hazırladığı sonucuna varmışlardır.

Beelman, Pflingsten ve Lösel (1994) 1981-1990 yılları arasındaki 3-15 yaş çocuklarının sosyal yeterliliklerine yönelik eğitimlerin etkinliklerini ölçen 49 çalışmayı bir meta analiz çerçevesinde incelemiştir. Sonuçlar bu programların en azından kısa dönemde etkili bir müdahale olduğunu göstermekte, ancak uzun dönemli etkilerinin zayıf olduğunu göstermiştir.

Korenko (1994) sosyal beceriler eğitiminin üçüncü sınıf öğrencilerinin öz saygı, ahlaki gelişimi ve sınıf ortamı algısı üzerindeki etkisini araştırmıştır. Sosyal beceri eğitim grubu sınıf uyumu konusunda önemli ölçüde yüksek bir skor elde etmesine rağmen program sonunda diğer ölçülerde dikkate değer bir gelişme göstermemiş, ancak programın odağı olan birkaç beceriye ilişkin stratejilerden faydalanabilmişlerdir.

Katz ve McClellan'a göre (1997) sosyal gelişim için gruba verilen eğitime göre bireysel verilen eğitimler daha etkilidir. Böylelikle çocuk dikkatini daha iyi verebilir, aktif olarak katılabilir, öğretmen çocuğa bireysel olarak öneri getirebilir, sıcak bir ilişki içinde çocuğa bireysel olarak odaklanmak çocuğun öğretmenin önerilerini duyma şansını arttırabilmektedir.

Cummings ve Haggerty (1997) geliştirdikleri "Raising Healthy Children" (Sağlıklı Çocuklar Yetiştirmek Sosyal Beceri Programı) ile çocukların okul ve aileleri ile bağlarını güçlendirmeyi, böylelikle riskleri azaltmayı hedeflemiştir. Okul eğitim programı ile bütünleştirilen bu çalışmaya 1993 yılında 1040 1. ve 2. sınıf öğrencileri ile başlanmıştır. Program ailelerle atölye çalışmalarını, öğretmen eğitimlerini ve çocuklarla aktiviteleri kapsamıştır. İki yıl sonunda eğitim alan

çocuklar kontrol grubuna oranla okula daha bağlı olmuşlar ve daha az anti-sosyal davranışlar göstermişlerdir.

Webster Stratton, Reid ve Hammond (2001) araştırmalarında davranım bozukluğunun başlangıç aşamasında olan 4-8 yaş arasındaki 99 ailenin çocuklarını rastgele seçimle “Incredible Years Dinazor Program” (İnanılmaz Yıllar Dinazor Programı) Sosyal Beceri ve Problem Çözme Programı ile Kontrol Grubu olmak üzere iki gruba atamışlardır. Tedavi grubundaki çocukların kontrol grubuna göre evde daha az dışsallaştırılmış problemler, okulda daha az saldırganlık ve akranları ile daha prososyal davranışlar sergiledikleri ve daha pozitif sorun çözme stratejileri kullandıkları saptanmıştır. Ayrıca kontrol grubundaki sayıca daha fazla çocuk klinik olarak saldırgan ve uyumsuz davranışlar göstermişlerdir. Tedavi sonuçlarını etkileyen tek risk faktörü negatif ebeveynlik, yani annelerin eleştirel ifadeleri ve fiziksel şiddet kullanmaları olarak gösterilmiştir. Aile stresi, çocuğun ADHD’li olması, depresyon, evlilik çatışması ve ailenin ses durumu ise sonuçlarda etkili olmamıştır. Bir yıl sonraki takip çalışması tedavi sonrası elde edilen değişimlerin korunduğunu göstermiştir.

Muskett (2008) Covey’in “Etkili İnsanların 7 Alışkanlığı” formatından esinlenerek oluşturduğu davranışçı müdahaleleri içeren sosyal beceri eğitiminin duygusal davranışsal sorunları olan ilkokul çocukları üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Eğitimlerde rol oynama, çocuk edebiyatı, tartışma aktiviteleri ve oyunlar kullanılmıştır. Çalışmalara katılan çocuklar evde ve okulda sosyal becerilerinin arttığını, grup içinde daha güvenli hissettiklerini ve daha çok arkadaşlarının olduğunu ifade etmişlerdir. Daha düşük becerilere sahip olan çocuklar daha fazla gelişme göstermişlerdir. Çelişkili bir bulgu, ebeveynlerin çocuklarının sosyal becerilerinin azaldığını ifade etmiş olmalarıdır.

Villares, Brigman ve Peluso'nun (2008) geliştirdiği "Ready to Learn, RTL" (Öğrenmeye Hazırız Programı) sınıf temelli bir program olup, okul öncesi ve birinci sınıf çocuklarının sosyal becerilerini geliştirmek üzere hazırlanmıştır. Program sistematik ve bütünsel bir yaklaşımla öğrencileri, öğretmenleri, anne babaları ve okul psikologlarını dahil etmiştir. Bu model işbirliği, sosyal ilgi, saygı ve cesaretlendirme gibi Adler'in ilkeleri üzerine inşa edilmiştir. İki rastlantısal atamalı yapılan deney ve kontrol gruplarının kıyaslanması sonucunda, RTL programındaki çocukların diğer gruba göre dinleme becerilerinde ve sosyal becerilerle ilgili davranışlarında ciddi ilerlemeler olduğu saptanmıştır.

Merrell, Juskelis, Tran ve Buchanan'ın geliştirdikleri "Strong Kids" (Güçlü Çocuklar Programı)'nın bir parçası olan (Strong Start Pre-K) Güçlü Çocuklar Programı'nı 103 çocuk üzerinde uygulamışlar ve etkilerini incelemişlerdir. Araştırmada 84 katılımcı kalmış, 52'si tedavi grubunda yer almıştır. Programın amacı çocukların sosyal ve duygusal yeterliliklerini arttırmak, duyguları düzenlemeyi sağlamak, içselleştirici davranışları azaltmak ve akranlarla ilgili prososyal davranışları arttırmaktır. Araştırmanın bağımlı değişkeni öğretmenlerin değerlendirdikleri çocukların sosyal ve duygusal yeterlilikleridir. Bağımsız değişkeni ise 10 dersten ve 2 takviye dersinden oluşan eğitim programıdır. Araştırmanın katılımcılarını bir kontrol grubu, tedavi grubu ve tedavi+takviye grubu oluşturmuştur. Programın bitiminde tedavi grubundaki çocukların içselleştirilmiş davranışlarında ciddi azalmalar görülmüş, hem tedavi hem takviye grubundaki çocuklarda ise iyileşmeler daha fazla olmuştur (Akt. Gunter, Caldarella, Korth ve Young, 2012).

Packer ve Richardson (1989) gruba girmek için doğru davranışları gösteren, ancak yine de arkadaşları tarafından sevilmeyen bir çocuk ile ilgili bir vaka çalışması

yapmışlardır. Müdahale etkili olsun ya da olmasın sosyal beceriler çocuğun kişilik organizasyonu ile bütünleşmiştir ve ayrı bir sosyal beceri eğitimi ile tamamen değiştirilemez (Akt. Katz ve McClellan, 1997).

1.2. Benlik

Türk Dil Kurumu'nun sözlüğüne göre benlik “Bir kimsenin öz varlığı, kişiliği, onu kendisi yapan şey, kendilik, şahsiyet” dir. Demir (2010) benlik kavramını bireyin kendine ilişkin bilinçli algılarından oluşan bireyin kendine yönelik düşünce becerisi olarak tanımlar. Lawrence'a (1998) göre ise kişiliğin merkezi olarak kabul edilen benlik kavramı kişinin fiziksel, ruhsal, sosyal ve duygusal özellikleri, istekleri ve başarıları hakkındaki inançlarının toplamı olarak kabul edilebilir. Bireyin kendinin farkında oluşu, gelişimi ve beklentilerinin özeti olan benlik kavramı büyük ölçüde diğer insanların yaptıkları davranışlarla etkilenen özel bir deneyim alanıdır (Akt. Yakupoğlu, 2011).

Benlik kavramını ve benlik gelişimini anlamak için öncelikle benlik kuramlarından bahsedilecektir.

1.2.1. Benlik Kuramları

James ve Benlik Kavramı

James bir kişinin benliği ile ilgili her tür deneyimin o kişinin geleceğini ve kendisine vereceği değeri belirleyeceğini ifade etmiştir. Ona göre benlik imgesi sosyal bir deneyimdir. Yani, kişisel kimliklerimiz başkaları ile olan ilişkilerimize bağlıdır (Akt. Deaux, Dane ve Wrightsman, 1993).

James benliği iki boyutta düşünmüştür. Benliğin “Bilen benlik” olarak tanımladığı benliği özne, aktif kişi ya da bilen kişi olarak görür. Benliğin bu kısmı öznel bir öz farkındalık duygusunu tecrübe eder. “Bilinen benlik” olarak tanımladığı diğer kısım da benliğin diğerlerinin gözlemlerinin nesnesi olan kısımdır. James “Bilen benliğin” zaman içerisinde sürekliliği deneyimleyen taraf olduğunu öne sürer. “Bilinen benliği” oluşturan öğeler önem sırasına göre en alttan en üste olmak üzere *maddi benlik, sosyal benlik ve manevi benliktir* (Akt. Broderick ve Blewitt, 2010).

Kişiliğin çok boyutlu ve hiyerarşik yapısını vurgulayan James’e göre *maddi benlik* kişinin bedenini ve sahip olduğu eşyaları, *sosyal benlik* başkaları tarafından fark edilen özellikleri kapsar. Farklı kişilerin bir kişi ile ilgili farklı görüşleri olabileceği için bir kişinin birden fazla sosyal benliği vardır. *Ruhsal benlik* ise kişinin eğilimleri, ahlaki yargıları, düşüncelerinden oluşan ve daha kalıcı olan yanıdır (Akt. Harter, 1999).

James olgun benliğin ve onun duygusal yönlerine yoğunlaşmıştır. Eşyalar kendimizi onlarla duygusal olarak özdeşleştirmemizle “bilinen benliğin” bir parçası olurlar. Kıyafetlerimiz, oyuncak ayımız bilinen benliğimizdeki öğeler olabilir. Bu nedenle nesnel benlik kişinin ötesine geçebilir. James’e göre “şeyler” benim bir parçam olurlar. Bu sebeple “bilinen benlik” sadece içimdeki şeyleri değil, beni sembolize eden her şeyi içerir. Sosyal ilişkilerimizde ve maddi sahipliklerimizde de görüldüğu gibi yaşamın değişken doğası nedeniyle nesnel benlik durağan değildir, aksine sürekli olarak değişmektedir. Bu sebeple benliğimiz dünkü benliğimizden farklıdır (Akt. Franzoi, 2003).

Cooley ve Mead'ın Sembolik Etkileşimcilik Kuramı

Cooley ve Mead'ın temellerini attığı Sembolik Etkileşimcilik Kuramı'na göre bireyler kendilerine, davranışlarına ve diğerlerine sembolik anlamlar yüklemekte ve bu anlamları etkileşimlerle aktarmaktadırlar (Akt. Demir, 2010).

Cooley (1902) başkalarıyla etkileşimin benlik sistemimizin oluşmasına nasıl yardımcı olduğunu gösteren gelişimsel bir bakış açısı getirmiştir. Cooley'e göre benlik gelişimi diğerlerini, temelde bağlanma figürleri tarafından yansıtılan değerlendirmeleri gözlemlemekten kaynaklanır. İlk aşamada bir boyuttan diğerlerine nasıl görünmemiz gerektiğini düşünürüz. Daha sonra diğerlerinin bizi bu boyutta nasıl değerlendirdiğini düşünürüz. Son aşamada da algılanan değerlendirmeye karşı duygusal bazı tepkileri deneyimleriz. Böylece öz temsillerimiz hayatlarımızdaki önemli kişilerce şekillendirilmektedir. Benlik gelişimi çocuklukta başlasa da, yaşam boyu sürmektedir (Akt. Broderick ve Blewitt, 2010).

Cooley'e göre benlik diğerlerinin bizi görme şeklinin bir yansımasıdır. Kişilerarası etkiler benlik üzerinde önemli bir rol oynar. Çocuğun sosyal bağlamı, yani diğer insanların davranışları, beklentileri ve algıları çocuk için önemlidir (Akt. Shaffer, 2004).

Cooley (1902) benlik kavramının diğer insanların değerlendirmelerini yansıttığını belirtmek için "ayna benlik" kavramını kullanır. "Ayna benlik" bireyin kendisini başkalarının algıladığı gibi algılamasıdır. Hayatımızdaki en önemli kişiler olan eşlerin, ebeveynlerin, yakın arkadaşların benlik kavramımız üzerindeki etkisi en büyüktür (Akt. Hogg ve Vaughan, 2011).

Cooley'e göre bu önemli kişiler sosyal bir ayna olurlar ve bireyler bu kişilerin kendilerine yönelik görüşlerini anlamak için bu aynaya bakarlar. Ayna benlik üç temel öğeden oluşur. 1) Kişinin başkalarının nasıl algılandığına ilişkin tasarım 2) Başkalarının kişinin davranışı hakkındaki yargılarının kişide yarattığı tepkiler 3) Gurur duyma, utanma gibi benliğe ait geliştirilen duygusal tepkiler. Bu temel öğeler ilk sosyal kaynaklarından ayrılarak içselleştirilirler (Harter, 1999).

Mead'ın Toplumsal Benlik Kuramı

Mead (1934, s. 135)

“Benlik sosyal bir yapıdır ve sosyal deneyimlerle yapılır. Sosyal deneyimleri yok sayarak benliği algılamak mümkün değildir.” (Akt. Miell ve Ding, 2004).

Mead (1968,s.88-93) da benliği “Bilen Benlik” ve “Bilinen Benlik” şeklinde ikiye ayırarak incelemiştir. “Bilinen benlik” benliğin başkalarının tutum ve görüşlerine değer veren yönüdür. ”Bilen benlik” ise benliğin içinden geldiği gibi davranan yaratıcı yönüdür. Mead benliğin davranışta bulunan yönüne bilen benlik, benliğin başkalarının tutumlarının içselleştirilip çözümlenmesinden oluşan yönüne bilinen benlik der (Akt, Özen ve Gülaçtı, 2010).

Mead (1934) benlik sistemini şekillendirmede dil ve toplumun rolünü de dahil ederek Cooley'in çalışmasını genişletmiştir. Benlik kavramı, aynı kültürel gruptan olan diğer kişilerle sürekli etkileşim aracılığıyla içselleştirilir. Çocuklar benlik hakkındaki bilgiyi kültürel çevrelerinden ve ailelerinden alır (Broderick ve Blevit, 2010).

Mead bir bebeğin benlik ile doğmadığını, bunun yerine benliğin sosyal etkileşim ve rol üstlenme sonucu oluştuğunu iddia eder. Benlik geliştirme sürecinin kritik bileşenlerinden biri semboller kullanmayı öğrenmektir. Benlik oyun faaliyetlerinde diğerlerinin rolünü üstlendikçe gelişir. Rol üstlenme aracılığıyla çocuk kendisi hakkında büyük ölçüde diğerlerinin kendisini nasıl değerlendirdiğinin bir yansıması olan inançlar geliştirir (Franzoi, 2003; Miell ve Ding, 2005). Burada Mead oyunun iki işlevini ayırtmıştır. Birincisinde çocuk ebeveyn, öğretmen, polis, hemşire gibi yetişkin rollerini taklit eder, oyunun ikinci aşamasında ise çocuk sadece başkalarının rollerini almakla kalmaz, oyundaki katılımcıların da rollerini almalıdır. Ancak böylelikle davranışları düzenler (Akt. Harter, 1999).

Mead'a göre kişi etrafındaki bir grup önemli kişilerin bakış açısını sahiplenir. Birey benliği ile ilgili genel bir yargıya ulaşmak ve birey olarak öz değerini oluşturmak için bu kişilerin yargılarını tartar. Ancak Mead bu farklı yargıların nasıl birleştirildiğini net olarak açıklamamıştır (Harter, 1999).

James Mark Baldwin

Baldwin (1987) benliğin oluşma yıllarında başkalarından aldığımız imalara bağlı olarak sürekli bir değişim sürecinden geçtiğini ifade etmiştir. Dolayısıyla her aşamada birey başkasının bir parçasıdır. Benliğin yapılandırılması hem sosyal hem de diyalektik bir süreçtir. Benliğin çoğul yapısına vurgu yapan Baldwin benliğin özelliklerinin hem ilişkisel bağlamlara bağlı olarak, hem de aynı ilişkisel bağlamlarda değiştiğini öne sürmüştür. Gelişen çocuk farklı sosyal ortamlara bağlı olarak benliğini farklı özelliklerle tanımlamaya başlar. Böylelikle Baldwin'in modelinde çoklu benliklerin gelişimini görürüz (Akt. Harter, 1999).

Psikoanalitik Görüş ve Benlik Teorileri

Freud (1856-1939)

Freud kişiliğin yapısını üç bileşene ayırmıştır: İd, ego ve üst benlik. İd kişiliğin ilkel, içgüdüsel bileşenidir ve haz prensibine göre hareket eder ve arzuların hemen tatminini talep eder. Ego kişiliğin karar verme bileşenidir ve gerçeklik ilkesine göre davranır. Ego, id ve sosyal dünya arasında arabuluculuk yapmaktadır. Ego nasıl karar vereceğine toplumun kuralları ve değerlerini dikkate alarak yapar. Kısaca beladan uzak durmak için ego genelde idin frenlenemeyen arzularını terbiye eder. Üst benlik ise kişiliğin moral bileşenidir. Toplumun doğru ya da yanlış olarak temsil ettiği sosyal standartları içerir (Henderson ve Thompson, 2011).

Freud'a göre üst benlik kişiliğin 3-4 yaşlarından itibaren gelişen son ögesidir. Çocuklar anne babalarıyla özdeşimleri sonucu toplumun değerlerini sanki kendi değerleri gibi benimserler (Akt. Bayhan ve Artan, 2011).

Çocukların dürtüleri ile sosyal çevrenin ilk etkileşimleri daha sonraki öğrenme ve sosyal uyumlarını da belirler. İhtiyaçların karşılanma ya da karşılanmama şekli çocukların diğer insanlarla nasıl bağlantı kurduklarını ve kendileri hakkında nasıl hissettiklerini de belirler (Miller, 2008).

Freud yaşamın ilk altı yılına denk gelen dönemin önemine dikkat çekerek o yılların izlerinin yetişkinlik yıllarında da devam ettiğini öne sürmektedir (Akt. Erden ve Akman, 1995).

Psikoanalitik-Sosyal Bakış açısı ve Benlik

Adler (1870-1937) Bireysel Psikoloji

Bireysel psikolojinin öncülerinden Adler'e göre bireyin olayları ve ilişkileri algılaması kişinin kendisine ait dünyaya bakış açısı ile yönetilmektedir. Kişiyi anlamamanın ilk adımı kişinin başkaları ile ilişkilerini anlamaktan geçer. Adler'e göre kişilik gelişimi kişisel üstünlük ya da aşağılık duygusuna doğru ilerler. Bebekken, küçük ve çaresiz olduğumuzdan aşağılık duygularına duyarlıyızdır. Büyüdükçe aile ve toplum güzellik, kuvvetin ve büyüklüğün avantajlarını vurgular. Böylelikle, üstünlüğe ulaşma hayallerimiz ve bize aşağılık duygusu yaşatan sosyal gerçekler sürekli çelişki içindedir. Hayat boyu süren en önemli motivasyonumuz üstünlük, aidiyet, önemlilik ve yeterlilik kazanmaktır. Adler kişinin çevresi ile ilişkilerini anlamasının kendisini anlaması için ilk adım olduğunu ifade eder. Adler'e göre çocukluktan itibaren sadece ebeveynlerimize bağımlı olmaktan dolayı kendimizi aşağılık duygusu ile sarmalanmış hissederiz ve hayatımız boyunca bu duygudan kurtulmaya yönelik davranışlar gösteririz. Kişinin duygusal, davranışsal, bilişsel, bilinçaltı ve bilinç olmak üzere her bir parçası ideal benliğe ulaşmak için yönelmiş durumdadır (Akt. Henderson ve Thompson, 2011).

Adler çocukların genellikle 6 yaş civarında hayat ve hayatın getirdiği problemleri çözmek için sonuçlar çıkardıklarına inanır. Çocuklar olayları ve etkileşimleri algılamalarının neticesinde hayat boyu hakim olacak hayat tarzlarını kısa bir sürede geliştirirler. Çocuğun hayata karşı geliştirdiği bu tavır bebeğin doğduktan sonraki ilk birkaç ayında bile gözlenebilir. Hayat tarzı bir kişinin önemli ve ait olmak, üstünlük duygusunu hissedebilmek için içinde bir planı olan kişinin sahip olduğu genel bir yönelimdir (Broderick ve Blewitt, 2010).

Çocukluktan itibaren organik kusurlar çocuğa dünyaya karşı koyma konusunda güçlükler yaratmaktadır. Ancak sadece organik kusurlar değil, çevrenin çocuğa yüklediği akla uymayan istekler de ona güçlük yaratmaktadır. Bu engeller çocuğun genellikle sosyal duygusunu bozmaktadır. Anne babaların çocuklarına gösterdikleri sevgi uygun olmadığı durumda, örneğin sevgi duygusunun yeterince gelişmediği bir ailede, sevginin gülünç bir duygu olarak gösterildiği, her türlü sevginin engellendiği ya da tam tersi aşırı bir sevginin gösterildiği bir ortamda çocuğun sosyal duygusu bozulmaktadır (Yörükan, 1994).

Adler kişiliğin gelişiminde sırasıyla anne, baba ve çocuğun doğum sırasına da önem vermektedir (Yörükan, 2000).

Erikson (1902-1994) Psiko-sosyal Gelişim Teorisi

Erikson psikoanalitik geleneğe ait olmakla birlikte, bilinçaltı istekler ve içgüdüler yerine benliğin bilinçli kısmı ile, ego ile ilgilenmiş, çocuğun üzerindeki toplumsal ve kültürel talepler üzerinde durmuştur. Erikson'a göre her birey hayatı boyunca çeşitli gelişimsel dönemlerden geçmektedir ve bireyin yaşamı boyunca geçtiği sekiz evreye psiko-sosyal evreler adını vermiştir. Her gelişimsel dönemin kendine özgü gelişimsel bir ödevi vardır. Bu gelişimsel dönemler kısmi olarak olgunlaşma, kısmi olarak da bireyin içinde büyüdüğü toplum tarafından tanımlanmaktadır. Çocuğun bu görevleri tamamlamadaki başarısı ağırlıklı olarak çocuk ile ebeveynleri ya da çocuk ile öğretmenleri arasındaki etkileşime bağlıdır. Çocuk bu alışverişte anahtar kişidir. Ancak çocuğun etrafındaki kişiler de gelişimini şekillendirmektedir (Bee, 1989).

Bu gelişimsel ödevlerin olduğu dönemeçlerde yaşanan karmaşalar benliğe yeni bir özellik kazandırarak, benliğin güçlenmesini ve bir sonraki aşamanın daha rahatlıkla atlatılmasını sağlar (Erden ve Akman, 1995).

4-5 yaş civarında çocuk bu sekiz evreden girişimcilik veya suçluluk evresinde bulunmaktadır. Çocuk bu evrede diğer çocuklarla etkileşime girdikçe, sosyal bir dünyada yaşamanın zorluklarıyla karşılaşır. Oyunlar ve benzeri sosyal etkinlikler aracılığı ile çocukta girişimcilik duygusu gelişir, başarıma isteği oluşur. Girişimcilik duygusu geliştiremeyen çocuklar bu aşamanın sonunda suçluluk duyguları geliştirirler (Burger, 2006).

Bu dönem çocuklarında genelleme özelliği vardır. Bir hata yaptığında “ Ben beceriksizim, ben kötü bir çocuğum” diye düşünebilir. Bu suçluluk duygusu da çocukta girişimciliği söndürür (Akt. Bayhan ve Artan, 2011).

Kurama göre her bir evre bir önceki evrenin üzerine kurulur ve sonraki aşamaların biçimini etkiler. Erickson’ın belirttiği gibi her bir aşama sonraki tüm diğer aşamalara özgü bir şeyler katar ve öncekilerden yeni bir benzerini meydana getirir. Freud’un kuramının aksine Erikson’ın kuramında bağlamsal dünya görüşüne dair öğeler bulunur. Erikson aşamaların sırasını doğanın belirlediğine inanır, ancak gelişen çocuğun şekillenmesinde kültürün rolünü Freud’dan daha fazla vurgular (Akt. Miller, 2011).

Kişilerarası Psikoanalitik Teori

Horney (1885-1952)

Horney geleneksel Freudçu psiko-analitikçiler gibi bilinçaltının kişiliğin önemli bir belirleyicisi olduğu görüşünü benimsemekle birlikte, en önemli

çelişkilerin çözümlenmemiş kişilerarası meselelere dayandığına inanmaktadır (Cloninger, 2009).

Horney kültürel etkilerin dikkate alınmasını vurgulamış ve kadın erkek arasındaki kişilik farklılıklarının anatomiden çok toplum tarafından etkilendiğini iddia etmiştir. Nevrotik problemler erken yaşta ailede başlamaktadır. Ebeveyn istismarı, ihmali ve kayıtsızlığı çocukta güvenlik duygusunu zedeleyerek nevroitik gelişime sebep olmaktadır. Horney'e göre benlik duygumuz ilişkilerden kaynaklanmaktadır. Erken yaşta yetersiz ebeveynlerle yaşanan ilişkiler kişide zayıf bir benlik algısı bırakmaktadır. Çocukluklarında yeteri kadar seilmeyen çocuklar değersiz olduklarına dair inanç geliştirirler. Eğer ebeveynlerin duygusal sorunları varsa çocuklarını gerçekten severek büyütmediklerini iddia etmektedir (Cloninger, 2009).

İlişkisel Yaklaşım ve Benlik

Mitchel

Mitchell (1999) erken çocuk ebeveyn ilişkisinde ebeveynlerin kendileri ve çocukları ile ilgili çarpıtılmış benlik imgelerinin çocukta da çarpıtılmış benlik imgesi doğurduğunu ifade etmiştir (Akt. Cloninger, 2009).

Kişilerarası İlişkiler Kuramı

Sullivan (1892-1949)

Sullivan'a göre insanları anlamının tek yolu, onların kişiler arası durumlarda nasıl davrandıklarını gözlemektir. Erikson gibi Sullivan da kişilik gelişiminin ilerleyen yıllarda da devam ettiğini belirtmiştir. Sullivan değer verdiğimiz kişilerle

olan ilişkilere dikkat çekmiş, özellikle anne çocuk ilişkisi ile ilgilenmiştir. Bunun yanında ön-ergenlik ve bunu izleyen yıllara daha fazla önem vermiştir. Ayrıca gelişim evrelerinin büyük oranda toplumsal durumlarla belirlendiğini öne sürmüştür. Bu nedenle, farklı kültürlerde yetişen çocuklar birbirinden farklı gelişim evrelerinden geçmektedir (Burger, 2006).

Sullivan kendimiz ve diğer insanlar için oluşturduğumuz zihinsel imgeler için kişileştirme tanımını kullanmıştır. Kendimizle ilgili kişileştirmelerimiz *iyi-ben, kötü-ben ve ben-değil* kişileştirmeleridir. *İyi ben* hakkında olumlu düşündüğümüz, *kötü ben* düşünmek istemediğimiz deneyimlerimizi, *ben değil* ise bilinçaltında sakladığımız yönlerimizi yansıtır (Burger, 2006).

Sullivan benliği tanımlarken Mead'ın etkisi altında kalmıştır. Ona göre bir kişinin benliğini geliştirme süreci kişilerarası etkileşimle olmaktadır. Sullivan dilin kişileştirmelerin üzerindeki etkisine ve ebeveynlerin çocukların sosyalleşmesindeki etkilerine vurgu yapmış, benlik hissinin başkalarından soyutlanıldığı zaman olamayacağını ifade etmiştir (Evans, 2006).

Bebek kişileştirmeler aracılığı ile iletişimde olduğu dünyayı yorumlar, anlam verir. İlk kişileştirme iyi annedir. Sullivan bebeğin anne ile deneyimleri arttıkça, hem iyi anne hem de kötü anne kişileştirmeleri geliştirdiğini ifade etmiştir. Ona göre çevresinin etkisi aynı Erikson, Bowlby ve Ainsworth'un ifade ettikleri gibi güvenli bir kişisel ilişkinin kurulması için kritiktir (Evans, 2006).

Hümanist Yaklaşımlar ve Benlik

Kişinin kendi görüşüne göre özelliklerinin, yeteneklerinin, duygu düşünce ve inançlarının dinamik bir görüntüsü olarak tanımlanan benlik tasarımında geçirilen

yaşantılara bağlı olarak değişmeler olabilmektedir. Bu yaklaşıma göre her insanın benlik yapısının temelinde doğuştan getirdiği olumlu ve yaratıcı özellikler bulunmaktadır (Akt. Erden ve Akman, 1995).

Hümanizm insanların özellikle potansiyellerine, zgr iradelerine ve kendilerine özgü biricik olmalarına vurgu yapan teorik yaklaşımdır. Hümanist teorisyenlere göre kişinin nesnel gerçekliğinden çok dünyaya öznel bakış açısı daha önemlidir (Weiten, 2013).

Rogers (1902-1987)

Gelişme ve iyiye doğru değişme insanın doğasında vardır. Potansiyelini tam olarak kullanan birey, yeni deneyimlere açık, kendi potansiyeline inanan, bağımsız davranabilen ve iyi bir yaşama sahip olan bireydir. İyi bir yaşam bir oluşu değil, bir süreci ifade etmektedir ve bir varış yeri değil, bir yndr. Başkalarının bir insanın nasıl olması gerektiği ile ilgili inancı ile bireyin kendisinin ideal olarak nasıl olması gerektiği ile ilgili inancı ise farklıdır (Rogers, 1961).

İnsanın potansiyeli hareketinin öncülerinden Rogers ocukluk deneyimlerinin benlik gelişimindeki etkileri ile ilgilenmiştir. Rogers benliğin öznel tabiatına vurgu yapmıştır ve benliğin kişinin deneyimleri ile tamamen uyumlu olmayacağını belirtmiştir. Çoğu insan daha istenen bir benlik yapısı yaratmak için deneyimlerini çarpıtmaktadır. Rogers benlik yapısı ile gerçek deneyimler arasındaki farka uyumsuzluk tanımını vermiştir. Bazı ebeveynler çocuklarına koşullu sevgi göstermekte, bu durum da çocukta yaşadığı deneyimleri çarpıtma ihtiyacı yaratmaktadır. Koşulsuz sevgi gösteren ebeveynler ise kişideki uyumu beslemekte ve istenen bir benlik yapısı yaratmaktadır (Akt. Weiten, 2013).

Rogers gelişme için bireyin doğuştan itibaren çok temel bir güdüye sahip olduğunu ifade eder. Her bireyin olabileceğinin en iyisi olmak için içsel bir yönelimi vardır. Kişinin güçlüklerle baş etmesi ve psikolojik olarak sağlıklı kalması kapasitesini kullanması yolundaki engellere bağlıdır. Saldırgan davranışlara yönelme, kendine zarar verme kişinin ancak çok az seçeneğe sahip olduğu zor ortamlarda yetişmesi ile ya da gelişmek için özgürlüğün tanınmadığı durumlarda oluşmaktadır. Böylece kişiler anti-sosyal davranışlar sergilerler (Maltby ve ark., 2010).

Maslow (1908-1970)

Maslow'a göre bireylerin ihtiyaçları *fizyolojik, güvenlik, sevgi ve aidiyet, saygı ve kendini gerçekleştirme* olmak üzere beş temel düzeyde karşılanmaktadır. Bu ihtiyaçları gidermek için güdümüz vardır ve her ihtiyaç özel bir sıra izler. Her bir ihtiyaç diğer yüksek seviyedeki ihtiyaca geçmek için giderilmelidir. Maslow'un hiyerarşik sıralamasında, sevilmediğini hisseden insanlar hiyerarşinin üçüncü seviyesinde işlev görürler ve saygı ihtiyaçları tarafından motive edilmezler (Demir, 2010; Cloninger, 2009).

Kvalsund'a (2003) göre ise önemli olanın her düzeyde ihtiyaçların belirli bir düzeyde kısmen karşılanmasıdır. Ona göre birey bir ihtiyaç alanından doyum sağlayamadığı halde, daha üst düzey ihtiyaçlarının tatminine öncelik verebilir (Akt. Demir, 2010).

Maslow da Rogers gibi her insanın iyiye yönelik bir özbenliğe sahip olduğu görüşündedir. Maslow'a göre bireyde sağlıklı bir benliğin gelişebilmesi için kendini gerçekleştirme gereksinimini karşılayabilmelidir. Fizyolojik, güvenlik, ait olma

saygınlık sağlama ile ilgili temel gereksinimleri doyum sağlanan kişi kendisi olacak ve kendisini gerçekleştirecektir (Akt. Erden ve Akman, 1995).

Maslow çocukların gelişmek için doğuştan içsel güdüye sahip olduklarını ileri sürer. Ona göre çocuklara yeteri kadar seçim yapma özgürlüğü tanınmalı ve sorumluluk verilmelidir. Sağlıklı gelişimi sağlamanın en iyi yolu çocukların ihtiyaçlarına doyum sağlamaktır (Maltby ve ark., 2010).

Kişilik Özellikleri Teorisi

Allport (1897- 1967)

Allport (1955) kişiliğin bütünselliğine vurgu yapmıştır. Kişi kişiliğin birçok yönünün bir araya gelmesinden ortaya çıkmaktadır. Allport “Proprium” adını verdiği bir kavram yaratmıştır. “Proprium bir kişiyi tamamlayan tüm özellikleri kapsamaktadır ve insan doğasının yaratıcı olumlu yönünü yansıtmaktadır” (s.40). Proprium diğer teorisyenlerin tanımladığı gibi benlik ya da ego tanımlarının işlevlerini yerine getiren, bize yön veren parçamızdır. Proprium kişiliğin bebeklikten başlayarak ve giderek örgütlenen bireyin benliğine ilişkin duygularını kapsayan 7 boyuttan oluşmaktadır. Proprium (1937b) yani benlik yaşam boyu kademeli olarak gelişmektedir. Allport’a göre yeni doğan bebekte kişilik yoktur, sonradan kişiliği meydana getirecek olan ve yaşama uyum sağlamak ve üstesinden gelmek için gerekli olan stratejileri henüz geliştirmemiştir. Henüz bebek kalıtımı, yani mizacı temsil etmektedir (s.107). Kişilik bu kalıtsal zeminin üzerine çevre ile etkileşim ile gelişmektedir (Akt. Cloninger, 2009).

Allport (1937b) benliğin gelişimini vurgulayan sekiz gelişimsel aşamayı tasvir etmiştir. Birinci aşamada bebekte proprium bedensel benliğin gelişmesidir.

İkinci aşamada, iki yaş civarı, çocuk varlığını keşfeder, kendisini ayrı bir varlık olarak fark eder ve isimleri ile çağrıldığını bilir. Üçüncü aşamada, 2-3 yaşlarında, çocuk benlik saygısı üzerinde çalışır. Başarı yolu ile gurur duyma ya da tam tersi, küçük düşme duygularını geliştirir. Dördüncü aşamada ego sınırlarının genişlemesi ile 3 – 4 yaşlarında çocuk kişisel nesnelere ile özdeşleşmeye başlar. Beşinci aşama olan “benlik imgesi” bizim hem şimdiki zamandaki rollerimiz, statümüz ve yeteneklerimizin değerlendirilmesini” (Allport, 1955, s.47), hem de gelecek için özelemlerimizi içerir. Çocuklar 4 ve 6 yaş arasında gelecek için hedefler koyabilmeye ve iyi ya da kötü olduklarını fark etmeye başlarlar (Akt. Cloninger, 2009).

Davranışçı Bakış Açısı ve Benlik

Sosyal öğrenme kuramcılarının çocukları kendi yetkinlikleri ve diğer insanlarla paylaştıkları çevreye ilişkin algıları olan bireyler olarak görür. Çocuklar özel bir davranışı gözlemleyerek genel bir kuralı öğrenir. Bu nedenle biliş önemlidir (Miller, 2011).

Henri Bergson (1911, s.11) şunları belirtir “Bugün geçmişten başka bir şeyi içermez ve sonuçta bulunan bir şey nedende zaten vardır”. Watson ise (1924) çocukları çevreleri tarafından şekillendirilecek “kil öbekleri” olarak görür (Akt. Miller, 2011).

Staats (1924-)

Staats kişiliğin, kişiden kişiye değişen ve farklı davranışlara sebebiyet veren davranışsal dağarcıktan oluştuğunu öne sürer. Davranış, dil bilişsel, duygusal güdüsel ve duyusal motor olmak üzere üç öğenin bileşiminden oluşur. Bir modeli taklit edebilme becerisi daha sonraki öğrenme faaliyetlerini kolaylaştıran önemli bir

temel tepkidir. Çocukların erken motor gelişiminin dahi doğuştan yatkınlıktan ziyade öğrenmeden etkilendiğini öne sürer (Akt. Cloninger, 2009).

Sosyal-bilişsel Öğrenme Bakış Açısı ve Benlik

Bandura (1925 -)

Bandura öğrenmenin diğerlerini gözlemleyerek model alarak gerçekleştiğini vurgular. Ayrıca başkalarının davranışlarımıza tepkilerinden de öğreniriz. İnsanlar öğrenerek hedeflerini etkili bir şekilde gerçekleştirmelerine izin veren benlik sistemlerini geliştirir. Bandura kişilerin gelecekteki durumlarla başa çıkmak için bir davranışı yapabilme inancını yansıtan özyeterlik kavramını kullanmıştır. Özyeterlilik inançları, davranışların seçimini ve tutarlılığını etkiler (Cloninger, 2009).

Gelişim sürecinde çocuklar öz-bilgilerini dört farklı bilgidен elde ederler. Birincisi çocuğun daha önceki benzer girişimlerdeki başarı ya da başarısızlıklarıdır. İkinci bir kaynak başkalarının başarı ya da başarısızlıklarına ilişkin dolaylı deneyimlerdir. Üçüncü bir kaynak diğer insanların sözel mesajlarıdır. Son olarak kişi anksiyete, fiziksel acı gibi duyuşsal durumundan bilgi alır (Miller, 2008).

Bireyin davranışları, inanç, düşünce ve beklentilerden oluşan içsel süreçleri ve ödül ve cezalardan oluşan dışsal süreçleri sürekli etkileşim içindedirler. Bandura kişi (K), çevre (Ç) ve davranış (D) arasındaki karşılıklı etkileri tanımlayan kavramı *karşılıklı belirleyicilik* ya da *karşılıklı nedensellik* olarak adlandırmıştır (Burger, 2006). Bu üç faktör birbirinden oldukça bağımlı olup her biri hem diğerlerinden etkilenir, hem de diğerlerini etkiler (Miller, 2008).

Bağlanma Kuramı ve Benlik

Bowlby (1907-1990)

Bowlby (1973) yaşamın ilk yılında anne ve birkaç bakımveren ile kurulan ilişkinin çocuğun başta annesine daha sonraki yıllarda diğer insanlara güven duymasını etkileyeceğini ileri sürerek içsel çalışan modeller kavramını geliştirmiştir. İçsel çalışan modeli bireyin kendisi de dahil olmak üzere, dış dünya ve birey için önemli diğer bireyler için geliştirdiği zihinsel temsilleri tanımlar. Bu temsiller bağlanma figürleriyle yaşanan deneyimler sonucu elde edilmektedir. Sevgi dolu bir bakım verene sahip olan ve ihtiyaçları zamanında karşılanan bebekler sevmeye değer olduklarına dair bir *benlik modeli* ve başkalarının güvenilir olduğuna ilişkin bir *başkaları modeli* geliştirmektedir. Olumsuz bir başkaları modeline sahip bireyler, diğer insanlarla yakın ilişki geliştirmekten kaçınma, başkalarından yardım istememe gibi davranışlar göstermektedir. Bu zihinsel temsiller erken çocukluk döneminde esnek ve değişebilirken, deneyimler sonucunda değişime direnç gösterirler.

Kuramı geliştiren Bowlby, bebeğin ilk bağlanmasındaki kalitenin diğer ilişkilerdeki beklenti ve davranışlarını ve hatta kendisi ve diğerlerinin temsilini de etkilediğini öne sürmektedir (Akt. Broderick ve Blewit, 2010).

Günümüz Kuramcıları ve Benlik

Baumeister'a göre (1998) benliği tanımlama ölçütlerinden birisi birlik ve tekliktir ve benliğin diğer üç temel yönünün olduğunu öne sürer: "Dönüştü bilincin deneyimlenmesi kişiselliğin doğasının temelini oluşturur. Dönüştü bilinç ile bireyin benliğinin farkında olduğu yaşantı anlamına gelir." (s. 656) "Kişisellik sosyal bir bağlam dışında neredeyse düşünülemez ve benlikler, kişiler arası ilişki ve

etkileşimlerin mümkün kılınmasında zaruridir. Benlikler diğer insanlarla ilişkilendirmenin araçlarıdır. “Benlik seçimler yapan ve sorumluluk alan bir varlıktır” (Hogg ve Vaughan, 2011)

Yazarlar klasik “Ben-Bana” ayrımını sınıflandırmak için alternatif yollar geliştirmiştir. Bunlar Levis’in (1994) “öznel ve nesnel öz farkındalık” ve Case’in (1991) “açık ve örtük benlik” ve Neiser’in (1993) “ekolojik ve hatırlanan benlik” ayrımlarıdır (Broderick ve Blewitt, 2010).

Higgins’in Benlik Farklılığı Teorisi ve Carver ve Scheier’in temsilcileri olduğu Benliği Ayarlama Kontrol Teorileri’nin savunduğu üzere insanlar kendilerini fark ettiklerinde gerçekten de olmak istedikleri kişi olup olmadıklarını anlamak için kendilerini yeni benliklerle karşılaştırırlar. Diğer bir yaklaşım da Festinger’in Sosyal Kıyaslama Teorisi ve Tesser’in Benlik Değerlendirmesini Koruma Teorileri’nin belirttiği üzere bireyin kendi davranışlarını başka kişilerle kıyaslamasıdır (Akt. Crisp ve Turner, 2010).

Higgins (1987) benliğin üç alanından bahseder. *Gerçek benlik* bireyin kendisinin ya da başkalarının kendisi ile ilgili sahip olduğuna inandığı özelliklerin temsilidir. *İdeal benlik* kişinin kendisinin ya da başkasının kendisinde görmesini tercih ettiği özelliklerin temsilidir. *Zorunlu benlik* ise kişinin kendi ya da başkasının onda mutlaka sahip olmasına inandığı özelliklerin temsilidir. Teoriye göre bireyler gerçek, ideal ve zorunlu benlik arasındaki farkın derecesine bağlı olarak duygusal rahatsızlıklar yaşamaktadır. Teori her bireyin üç benlik alanı arasında uyum sağlamaya motive olduğunu öne sürer.

Festinger’in Sosyal Kıyaslama Teorisi’ne göre inançlar, duygular ve davranışlar öznedir, bizim hayalimizin ürünleridir. Kendimizi başkaları ile

kıyaslamamız daha nesnel bir ölçüttür ve bizim kim olduğumuzu onaylatır (Akt. Crisp ve Turner, 2010).

1.2.2. Benliğin Yapılanması

Benlik bir bütün gibi gözükmetedir. Ancak benliğin kendine has özellikleri olan farklı bileşenlerini ve her birinin gelişimsel süreçlerini ayrı ele almak faydalı olacaktır (Schaffer, 2004).

Aşağıda sırası ile benlik farkındalığı, benlik imgesi, öz saygı kavramları ele alınmıştır.

1.2.2.1. Benlik Farkındalığı

Benlik farkındalığı yaşamın ilk yıllarında çocuğun kendi görünümünü tanıması ve görünümünün kalıcı olduğu inancını geliştirmesi ile başlar. Bu aşamada çocuk kendisini aynada tanır ve görünümündeki değişiklikleri şaşkınlıkla karşılar (Hortaçsu, 2012).

Benlik farkındalığı bebeklerin kendilerinin başka bir varlık olduklarını ilk kez fark etmeleri ile başlar. Bebeklerin bu aşamaya gelmeleri 18 ay ile 2 yaş bulmaktadır (Schaffer, 2004).

Çocuklar kendi fikirlerinin farkına vardıkça, başkalarının da fikirleri olduğunu anlamaya başlarlar. Önce çocuk ego-sentrik bakış açısı ile başkalarının da kendisi gibi düşündüğünü varsayar, sonrasında ise ego-sentrisizmin azalması ile birlikte başkalarının kendisinden farklı duygu ve düşüncelerinin olabileceğini anlar (Kostelnik ve ark., 2006).

1.2.2.2. Benlik İmgesi

Benlik aktif olan, değerlendirci olan, insan davranışı üzerinde etkisi olan, duyguların kaynağı olan bir yapıdır (Deaux ve ark., 1993).

Epstein (1973), Oyserman ve Packer'e göre (1996) benlik, benliği bir nesne olarak tanımlayan bir kişinin duygu ve düşüncelerinin toplamıdır (Akt. Franzoi, 2003).

Prohansky'e (1978) göre ise kişinin benlik algısı kısmen bizim için anlamlı olan fiziksel çevreyi de kapsar. Gekas (1982) ve Schwalbe (1983) kendi başımıza bir harekette bulunduğumuzu ve bu hareketlerin sonuçlarının benliği tanımlamamıza yardımcı olduğunu ifade ederler (Deaux ve ark., 1993).

Baumeister'e (1995, s.58) göre "benlik imgesi bir kişinin kendisi ile ilgili sahip olduğu bilgilerin toplamıdır" ve benlikle ilgili bu bilgiler kişinin uzun süreli hafızasında saklıdır (Akt. Hogg ve Vaughan, 2011).

Benlik kavramımızda Higgins'in (1987) ideal benlik ve zorunlu benlik olarak adlandırdığı iki tür potansiyel benlik yer tutar. İdeal benlik umutlarımız, dileklerimiz gibi erişmek istediğimiz yönümüz, zorunlu benlik ise aksine görevler, sorumluluklar gibi benliğin var olması gereken yönleri anlamına gelir. Olumsuz duyguların kaynağı benliğin negatif yüzü değil, ideal ve zorunlu benliğin arasındaki farkın derecesidir.

Benlik kavramı gelişiminin daha sonraki evrelerini inceleyen Hart ve Fegley (1997) benliğin *fiziksel*, *davranışsal*, *toplumsal* ve *psikolojik* yönlerinin üzerinde durmuştur. Bu araştırmacılara göre ilkökul öncesi çocuklarda *fiziksel benlik* görünüş ve sahip olunan şeyleri içerir, *davranışsal benlik* tipik davranışlardır, *toplumsal*

benlik içinde yaşanan grup ve ilişkilerdir, psikolojik benlik ise geçici duygu ve düşüncelerden oluşur (Akt. Hortaçsu, 2012).

Okul Öncesi Dönem ve Benlik İmgesinin Gelişimi

Benlik kavramı insan vücuduna bağlı fiziksel varlığının ötesine geçer ve “bana” “bana değil” kavramlarının tanımlandığı psikolojik yapıdır. Bu ayrımlar aşamalı olarak gelişir ve erken çocukluk döneminden yetişkinliğe kadar sürekli olarak değişir (Kostelnik ve ark., 2006).

Harter (1999) 2, 3 ve 4 yaş çocuklarının henüz hem olumlu hem de olumsuz özelliklerin ya da duyguların bir arada bulunabileceğini hayal edemediklerini belirtmiştir. Bunun sebebi bu yaş çocuklarının henüz sosyal kıyaslama becerilerinin olmamasıdır. Üç ile dört yaş arası çocuklar kendilerini oldukça somut kavramlarla tanımlarlar. Tanımları yetenekler, sahip olunan şeyler ve fiziksel özellikleri kapsar. Bu yaşta bilişsel alandaki sınırlılıkları genel bir öz değer ya da öz saygı oluşturmalarına engel olur. Yine de başkalarının pozitif ya da negatif özsaygının ifadeleri gözlemlenebilir. Beş ile yedi yaşları arasında çocuklar benlik tanımlarını önceki yaşlarında yapabildikleriyle şimdi yapabildiklerinin kıyaslamasını da ekleyerek genişletirler.

Okul öncesi dönemdeki daha küçük çocuklar evrensel kavramlar oluştururlar, kendi benlik değerlendirmelerini değiştirmeye daha yatkındırlar, daha çok görünen özelliklere odaklanırlar ve genellikle kendilerini olumlu özelliklerle açıklarlar. Bu dönem çocukları diğer çocuklara bakmaksızın yalnızca kendilerine odaklanmaktadır. Buna karşılık bu dönemdeki daha büyük çocuklar benliklerinin biraz daha sabit olduğunun farkına varmakta, kendilerini başkaları ile kıyaslayarak tarif etmekte, bireyin görülmeyen psikolojik özelliklerine odaklanmakta ve hem zayıf

hem de güçlü yanlarına dengeli bir şekilde vurgu yapmaya başlamaktadırlar (Schaffer, 2004). Yedi yaşından küçük çocukların başkalarını tarif ederken daha çok fiziksel özellikleri kullandığını Livesley ve Bromley (1973), Schantz (1975) da ifade etmişlerdir (Akt. Keller, Ford ve Meacham, 1978). Ancak Livesley ve Bromley'in araştırmaları, yedi yaşından küçük çocukların fiziksel görünüş odaklı da olsa kendileri haklarında birtakım görüşlere sahip olabileceklerini de göstermiştir (Akt. Sarıca, 2010).

Keller, Ford ve Meacham (1978) ise 3-5 yaş çocuklarının kendilerini tanımlarken ve tasvir ederken hangi ölçütleri aldıklarını ve çocukların benlik imgelerinde beden imgesinin mi yoksa aktivitenin mi daha göze çarptığını incelemek üzere araştırma yapmışlardır. Örnekleme orta sınıf beyaz 24 kız, 24 erkek olmak üzere 48 çocuk oluşturmuştur. Çocuklar 3, 4, 5 yaşlarına eşit olarak dağılmışlardır. Çalışmada dört veri toplama aracı kullanılmış, dört ayrı ölçme aracında da sonuçlar her yaş grubundaki çocukların kendilerini tanımlarken hareket boyutunu kullandıklarını, yaptıkları ve yapabildikleri hareketleri temel aldıklarını göstermiştir. Yaşla birlikte tutarlılık artmaktadır ve her yaşta erkekler daha fazla tutarlılık sergilemiştir. Yaş grupları arasındaki fark da çok azdır.

Benlik tanımlarında 5-7 yaşlarındaki çocuklar 3-4 yaşlarındaki gibi kendileri ile ilgili hala pozitif yargıları daha fazla kullanırlar, ya iyi ya da kötüdür şeklindeki düşünme tarzları baskındır. Ancak olumsuz yaşantılar bir çocuğun tüm özelliklerini negatif olarak algılamasına sebep olur. Artık 5-7 çocukları şimdiki ve geçmiş performanslarını da kıyaslayabilirler (Harter, 1999). Harter (2003) 5-7 yaş civarında çocukların koşma ya da tekme atma gibi bireysel özelliklerini de bir araya getirerek "atletik" gibi kategoriler de oluşturmaya başladıklarını ifade eder (Akt. Kostelnik ve ark., 2006).

McGuire ve McGuire (1982) araştırmalarında küçük çocukların benlik kavramlarının daha büyük çocuklara ve ergenlere oranla daha çok ebeveyn ve diğer aile üyelerine dayandığını bulmuştur. Küçük çocuklar artan yaşla birlikte, dikkatlerini aileden daha geniş bir çevreye yöneltirler (Akt. şeremet, 2006).

Cinsiyet farklılığına bakıldığında, Ozehosky ve Clark (1970) anaokulu çocuklarının kendilik algılarında farklılık saptamamışlardır (Akt. şeremet, 2006).

Çocuğun Benlik İmgesinin Gelişimini Etkileyen Faktörler

Mead (1934) ve Sullivan (1953) jestler dahil olmak üzere başkalarının kullandığı dilin çocukların benlik kavramlarının gelişimindeki rolünü vurgulamışlardır (Akt. Wylie, 1990). Wylie (1990) de annenin çocuğuna yaptığı atıfların (kişi ile ilgili nicelik, durum ya da özellik ifade eden sözler) çocuğun benlikle ilgili dil kazanımında ve benliğinin gelişiminde zengin bir kaynak olduğunu öne sürmektedir.

Baumrind (1995) daha sonraki yaşamımızda benlik kavramımızın ne kadar olumlu olacağının en azından bir ölçüde bize ilk bakım verenlerin ebeveynlik tarzlarına bağlı olduğunu ifade etmiştir. En yüksek düzeyde özsaygıya sahip çocuklar genellikle demokratik ebeveynlerin yetiştirdiği çocuklardır.

Benlik kavramımız çocuğun sosyal bağlamı yani diğer insanların tutumları, beklentileri ve algılarından büyük ölçüde etkilenir. Aile çocukların benlik algılarının beşiğidir. Ancak çocuk büyüdükçe çevresini saran önemli diğerlerinin çeşitliliği artacaktır. Çocuk için okul öncesi yaşlarda özellikle yaşlıları olumlu bir benlik kavramı oluşmasına yardımcı olur. Çocuk şöyle düşünür: “Beni seviyorlar bu yüzden ben iyiyim” (Schaffer, 2004).

Harter'a (1999) göre de çocuğu yargılayan kişi çocuk için ne kadar önemliyse, bu yargı çocuğun benliği üzerinde o kadar etkilidir (Akt. Kostelnik ve ark., 2006).

1.2.2.3. Benlik Saygısı / Özsaygı

Coopersmith (1967) benlik saygısının bireyin kendisi ile ilgili yaptığı ve alışıldığı şekilde sürdürdüğü bir değerlendirme olduğunu, bireyin kendisini ne kadar kabiliyetli, önemli ve değerli gördüğü ile ilgili bir bilgi olduğunu ifade eder (Akt. Schaffer, 2004). Bayhan ve Artan (2011) özgüveni, çocukların kendi değerini yargılaması ve bu yargının sonucuna bağlı olarak kendisiyle ilgili hissettikleri olduğunu ifade etmişlerdir. Baumiester, Campbell, Krueger ve Vohs (2003) benlik saygısının kendimizle ilgili bilgilerin değerlendirici bileşeni olduğunu ifade etmişlerdir. Bu sebeple benlik saygısı gerçekten ziyade, algıdır. Yüksek özgüven benliğimizin iyi bir şekilde değerlendirilmesi, düşük özgüven ise benliğin tercih edilmeyen biçimde değerlendirilmesi sonucu ortaya çıkar. İnsanların inançları onların davranışlarını şekillendirmekte ve davranışları da sosyal gerçekliklerini şekillendirmektedir.

Johnson (1990) ve Marison'a (2003) göre özsaygının üç genel boyutu vardır: Değer, yetkinlik ve kontrol. İnsanların ne ölçüde kendilerine değer verdikleri ve kendilerini sevdikleri ile diğerlerinin onlara değer verdiğini hissetmesi kendi *değerinin* ölçüsüdür. *Yetkinlik* bir kişinin bazı görevleri başarabileceğine ilişkin inancıdır. *Kontrol ise* bireylerin dünyadaki sonuçları etkileme derecesidir (Akt. Kostelnik ve ark., 2006).

Harter'a (1999) göre özsaygı bireyin ideal ve gerçek benlik arasındaki algıladığı farkın fonksiyonudur. Kişi bu farkı az algırsa yeterlilik duyguları yaşamakta, çok algıladığı takdirde değersizlik yaşamaktadır. Bir bireyin özsaygısı kendisini özünde olumlu ya da olumsuz olduğuna dair öznel değerlendirmesidir ve psikolojik işleyiş için oldukça önemli bir etkiye sahiptir (Crisp ve Turner, 2010).

Benlik Saygısının Gelişimi

Harter'a göre (2003) okul öncesi dönemdeki çocuklar kendi benlik değerleri hakkında genel değerlendirmelerde bulunmaya yatkındır. Benliğin çeşitli yönleri hakkında ayırım yapmazlar. Benlik değerlendirmeleri fazlasıyla olumludur. Ancak değerlendirmeleri şartlar değiştikçe değişir. 5-6 yaşındaki çocuklar genellikle yeteneklerini olduğundan fazla görür. Ancak çocuklar olumsuz bir sosyalleşme süreci geçirmiş ise kendilerini tamamen kötü olarak görürler (Akt. Kostelnik ve ark., 2006).

5-7 yaş çocuklarının daha küçük çocuklara göre kendilerini bir testten diğer bir teste değerlendirmeleri daha fazla tutarlılık göstermektedir. Büyük çocuklar 7 yaştan sonra bilişsel gelişimlerine paralel olarak kendilerini daha az övmekte, daha gerçekçi olmakta ve bunun sonucu olarak hem güçlü hem de zayıf yanlarını ifşa etmektedirler. Bu eğilimleri okul yılları boyunca da devam eder (Schaffer, 2004).

Özsaygı genellikle ortaokul döneminde artmaya başlar ve ergenlik döneminde artmaya devam etmektedir (Bee, 1989).

Marsh (1989) ise benlik kavramının erken ergenlikten orta ergenliğe geçişte olumludan olumsuzla doğru azalma gösterdiğini saptamıştır (Akt. Şeremet, 2006).

Robins, Trzesmiewsky, Tracy, Gosling ve Potter'in (2002) yürüttüğü 50 özsaygı çalışmasını içeren meta analiz, 6-11 yaşları arasındaki çocukların özsaygılarının nispeten tutarsız olduğunu göstermiştir. Yirmili yaşlarda özsaygı en tutarlı halini almakta, 60 yaşından itibaren özsaygı tutarlılığı azalmaya başlamaktadır (Akt. Crisp ve Turner, 2010).

Benlik Saygısına Etki Eden Faktörler

Anne babaları tarafından desteklenen çocukların güven duyguları gelişmekte, özsaygıları artmaktadır (Şahin ve Özyürek, 2010). Gordon (1999) ve Schaffer (2004), Şendil ve Balkan (2005) demokratik ebeveynlik tarzının küçük yaştaki çocuklarda daha yüksek özsaygının oluşmasını sağladığını ifade etmişlerdir. Bayhan ve Artan da (2011) çocuklarıyla yakın ve sevecen ilişki kuran, çocuklarından gelişim düzeylerine uygun beklentileri olan ebeveynlerin çocuklarının özgüvenlerinin daha yüksek olduğunu vurgulamışlardır.

Coppersmith'in (1967) 10 ile 11 yaşındaki erkek çocuklarla özsaygı çalışması yüksek saygıya sahip çocukların ebeveynlerinin daha fazla kabul edici oldukları ve sınırlar koydukları ve çocuklarına bu sınırlar içerisinde önemli ölçüde özgürlük tanıdıklarını göstermiştir. Bunun yanı sıra düşük özsaygıya sahip çocukların ebeveynleri ya otoriter ya da aşırı hoşgörü gösteren tavırlar sergilemiş veya çocukları ile mesafeli bir ilişki geliştirmişlerdir (Akt. Schaffer, 2004).

Düşük ses düzeyinden gelen çocukların orta ses düzeyinden gelen çocuklara oranla anlamlı düzeyde yüksek benlik puanları aldıkları saptanmıştır (Clark ve Trowbridge, 1971; Trowbridge, 1969, 1970a). McDaniel (1967) ve Scott (1969) ise benlik algılarında farklı ses düzeyine göre değişiklik olmadığını öne sürmüşlerdir (Akt. Trowbridge, 1972).

Stone (1993) ebeveynlerin çocukları ile konuşurken kullandıkları tüm sözlü ifadelerin, kelimelerin ve sessizliğin dahi çocukların benliğine ve şimdiki ve gelecekteki özsayılarına katkıda bulunduğunu ifade eder. Benzer şekilde Kostelnik ve Stein (1988) yetişkinlerin çocuklarına ne söylediklerinin onlara yeterlilikleri ya da yetersizlikleri ile ilgili mesajlar taşıdığını, öğretmenler ya da ebeveynlerin kullandıkları dille ya pozitif ya da negatif ortamlar yaratarak çocukların özgüven gelişimlerine etki ettiklerini öne sürmüşlerdir. Çocukların sürekli pozitif sözel ortamlara maruz kalmaları onların öz değerlerini arttırmaktadır. Sözel çevrenin kapsamına kelimeler, sessizlik, yetişkinlerin ne söyledikleri, nasıl konuştukları ve ne kadar iyi dinledikleri girmektedir.

Pomerantz ve Rudolph (2003) araştırmalarında duygusal stresin (N:932) 9-13 yaş çocuklarının 6 ay ve 12 ay ara ile üç dönemdeki etkilerini incelemiştir. Sonuçlar duygusal stresin öğrencilerin dünya ve benlikleri ile ilgili olumsuz inanç ve düşük özgüven geliştirmelerine, iyi performans durumlarına daha az olumlu atıflarda bulunmalarına ve performanslarına oranla daha düşük başarıma inançları geliştirdiklerini göstermiştir.

1.2.3. Benlik Yapısı ve Kültürel Farklılıklar

Markus ve Kitayama benliğin içeriğinin kültürden etkilendiğini ve bireyci ve toplulukçu değerlerin egemen olduğu kültürlerdeki bireylerin farklı türden benlikleri olduğunu ileri sürmüşlerdir. Bireyci değerlerin egemen olduğu kültürlerde özerklik ve kişinin kendisini ifade etmesi önemlidir ve bu bağımsız benlik yapılanmasına yol açar. Toplulukçu değerlerin egemen olduğu kültürlerde ise görev ve merhamet önemlidir. Karşılıklı bağımlı benlikle uyumludur (Hortaçsu, 2012).

Bireyci kùltùrlerde insanlar kendilerini benzersiz bireysel özellikleri açısından düşünürler ve daha güçlü bir bireysel benliğe sahiptirler. Toplumcu kùltùrlerde ise insanlar arkadaşlık, aile, arkadaşlık ve güvenlik gibi değerleri destekleyerek kendilerine toplumcu benlik açısından bakarlar (Crisp ve Turner, 2010).

Kağıtçıbaşı'na göre (1996) Batı dünyasındaki kùltùrlerde benlik ilişkisel olarak kavramlaştırılmıştır. Kağıtçıbaşı özerk ilişkisel benlik kavramı ile hem ayrı bir birey olmanın hem de diğerleriyle ilişki halinde gelişmenin yani özerklik ile ilişkiselliğin benlik süreçlerinde bir arada geliştiğini vurgulamış, özerk ilişkisel benliğin gelişimiyle, bireyin bağımlı değil, özerk olmasının yanı sıra kişiler arası ilişkilerinin de ayrışık değil, güçlü olacağını ileri sürmüştür.

1.2.4. Benlik Üzerine Yapılan Araştırmalar

1.2.4.1. Türkiye'de Benlik Üzerine Yapılan Araştırmalar

Güçray (1989) araştırmasında yuvada kalmanın çocuğun öz-saygısını olumsuz yönde etkilediğini göstermiştir. Cinsiyet, yaş, kardeş sayısı ve doğum sırası değişkenlerinin ise öz-saygı üzerinde önemli ayırt edici etkileri olmadığı, yetişkinlerin demokratik tutumlarının çocuğun öz-saygısını olumlu yönde etkilerken, otoriter ve ilgisiz tutumların olumsuz yönde etkilediği görülmüştür. Ayrıca, yuva çocuklarının anne baba yerine geçen bireylerin tutumlarını ailesi yanında kalanlara göre daha otoriter ve ilgisiz olarak algıladıkları gözlenmiştir.

Dikici (1998) alt orta ve üst sosyo ekonomik düzeyden 150 çocuk üzerinde yürüttüğü araştırmasında, ailede ilk çocuk olmanın çocukların özsaygı düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılık yarattığını, ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin, cinsiyetin, yaş, kardeş sayısı, anne ve babanın yaşı, anne ve babanın eğitim durumu,

anneninin çalışıp çalışmama durumu, babanın mesleği, çocukların bakımını üstlenen kişilerin önemli bir farklılık yaratmadığını saptamıştır.

Varlı'nın (1999) araştırmasında öğrencilerin cinsiyeti, doğum sırası, anaokulu eğitimi alıp almama durumları, annelerinin mesleği, anne-babalarının öz-üvey olması, birlikte veya ayrı yaşıyor olmaları ve özellikle çocukların öğrenim gördükleri okulun devlet ya da özel okul olma özellikleri, öğrencilerin benlik kavramı düzeyleri üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı görülürken, özellikle anne baba tutumunun çocuğun benlik kavramı düzeyinde etkili olduğu görülmüştür. Varlı diğer taraftan kardeş sayısı, anne-babanın öğrenim düzeyi, babanın mesleği, anne babanın sağ veya l olması gibi faktörlerin, benlik kavramı düzeyini belirleyen değişkenler olarak rol oynadığını saptamıştır.

Candemir (2000) Kağıthane İlçesi'ndeki ilköğretim 4. sınıfında okuyan çocukların benlik kavramı üzerinde anne baba tutumlarının etkili olduğunu bulmuştur.

Zincirkıran (2008) araştırmasında gelir düzeyi yüksek ailelerin okul öncesi kurumlarına devam eden 6 yaş grubu çocuklarının benlik kavramlarının çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini incelemiştir. Araştırmanın bağımlı değişkeni benlik kavramıdır. Araştırmada ocukların öz sayđı puanlarının anne baba eğitim durumu ve çocukların okul öncesi eğitime devam ettiği süre ile anlamlı fark gösterdiği, öz yeterlilik puanlarının ise anne eğitimi değil, baba eğitimi ile, benlik kavramı puanlarının da anne baba eğitim durumu, okul öncesi eğitime devam ettiği sreye bağlı olarak anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur.

İkiz (2009) 100 anne, 100 baba ve 100 cuktan oluşan örnekleme 6 yaş grubu çocukların benlik algısı düzeylerini bazı değişkenlere göre incelemiştir.

Analizler sonucunda çocuğun benlik algısı düzeyi ile annenin öğrenim durumu, babanın öğrenim durumu, annenin çalışıp çalışmama durumu, babanın mesleği, kardeş sayısı, çocuğun doğum sırası, ailenin gelir düzeyi ve çocuğun okul öncesi eğitim alma süresi değişkenleri arasında anlamlı ilişkilerin olduğu saptanmıştır.

Sarıca (2010) İstanbul ilinde 72'si kız 70'i erkek toplam 142 okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu çocuklarının benlik kavramlarının bazı değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini incelemiştir. Araştırmanın bağımlı değişkeni benlik kavramıdır. Araştırmada çocukların benlik kavramı puanları cinsiyet, yaş, aile türü, anne babanın eğitim durumu ve okul öncesi kuruma devam süresine göre anlamlı fark gösterdiği, okul öncesi kuruma başlamadan önce çocuğa bakım veren kişi, kardeş sahibi olma ve annenin çalışma durumuna göre ise anlamlı fark göstermediği ortaya çıkmıştır.

Başka bir araştırmada, İstanbul'daki özel öğrenim kurumuna devam eden 41'i kız 34'ü erkek, 5-6 yaş çocuklarının benlik kavramı puanları babalarının bağlanma stiline (güvenli, kaygılı-kararsız, kaçınan) göre anlamlı bir fark göstermemektedir (Yakupoglu, 2011) .

1.2.4.2. Dünyada Benlik Üzerine Yapılan Araştırmalar

Yurt dışında yapılan araştırmalara bakıldığında ülkemizde yapılan araştırmalarda olduğu gibi bazı değişkenlere göre çocukların benlik kavramları ve özsaygılarında farklılıklar ve benzerlikler göze çarpmaktadır.

Rosenberg'e göre (1985) yüksek benlik saygısı olan çocukların düşük benlik saygısı olan çocuklara kıyasla daha fazla arkadaşları ve daha az depresyona girme olasılıkları vardır. Bu çocuklar ebeveynleri ile ilişkilerini daha pozitif görürler, başarı

ve başarısızlık durumlarında daha çok kendilerini sorumlu bulurlar, okulda da akademik testlerde daha başarılı olmaktadırlar (Akt. Bee, 1989).

Cassidy (1988) 52 beyaz (26 kız, 26 erkek) yaş ortalaması 6.2 olan çocukların çocuk anne bağlanması ile ilişkili olarak kendi temsillerini incelemiştir. Çocuklar 1 ay arayla iki oyun seansında görülmüştür. Bağlanma kalitesi her iki seansta 1 saatlik aradan sonra çocuk ve annesinin tekrar buluşması ile ölçülmüştür. Benliğin ölçülmesi 5 aşamada gerçekleşmiştir: 1) tamamlanmamış oyuncak hikayesi ile bağlanma figürü ile ilişki içinde çocuğun kendisini nasıl algıladığı, 2) kukla mülakatı ile bir başkasının kendisini nasıl gördüğünü algılaması 3) bir ölçekle bağlanmadan bağımsız olarak genel özgüvenin ölçülmesi, 4) çocukla dolaysız olarak mülakat ile tekrar genel öz güvenin değerlendirilmesi ve 5) özgüvenin yordayıcısı olarak kabul edilen yeterlilik ve kabul duygularının değerlendirilmesi. Sonuçlar Ainsworth'un (1973, 1983) fikirlerini destekleyecek biçimde bağlanma biçiminin tutarlı bir içsel organizasyonu yansıttığını göstermiştir.

Wylie'nin (1990) araştırmasının amacı yarı doğal ortamda annelerin çocukları ile etkileşimleri sırasında kullandıkları atıfları ve bu atıfları nelerin tetiklediğini, ayrıca atıfların çocukların benlik imgelerine ve kendilerini tasvir eden dillerine nasıl yansıdığını incelemektir. Araştırmanın örneklemini 38 orta sınıf anne ve en az 5 yaş büyük kardeşe sahip yaş ortalaması 30 ay olan çocuklar oluşturmuştur. Wylie araştırmasını iki çalışmada yürütmüştür. Birinci çalışmada üç anne çiftinin 300 dakikalık etkileşimleri videoya çekilmiş ve atıflar kodlanmıştır. İkinci çalışmada ise birinci çalışmada elde edilen bulguların tekrarlanabilirliğini sınamak amacı ile 35 anne çocuk çiftinin 35 dakikalık etkileşimleri videoya kaydedilmiştir. Etkileşimler annenin her atfının çocuğa ne tip bir benlikle ilgili deneyim (yeterlilik, duygusal durum, fiziksel özellik, güç, yetenek, cinsiyet vb.) sağladığını göstermek için

kodlanmıştır. Ayrıca bu atıflara neyin sebep olduğunu anlamak için çocuğun davranışı, konuşması ya da annenin davranışı, konuşması kodlanmıştır. Her iki çalışma da atıfların derecesinin çocukların benlik imgeleri üzerinde etkili olduğunu göstermiştir.

Vercshueren, Marcoen ve Schoefs (1996) iki araştırma yürütmüşlerdir. Birinci çalışmada benliğin temsilini değerlendirmek için Kukla Mülakatı'nın uyarlamasını kullanarak yaş ortalaması 5 yaş 3 ay olan 95 okul öncesi çocuğun benliğinin olumlu algılanması ile yeterlilik, sosyal kabul, okula uyum ve özsaygının davranışsal olarak ifade edilişi arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulmuşlardır. İkinci çalışmada ise yaş ortalaması 5 yaş 5 ay olan 50 çocuğun anne çocuk bağlanmasını hikaye tamamlama çalışması ile ölçmüşler, anneye güvenli bağlanma temsili ile benliğin olumlu algılanması arasında kuvvetli ve pozitif bir ilişki olduğunu öne sürmüşlerdir.

Bolger, Patterson ve Kupersmidt (1998) farklı seviyelerde kötü muameleye maruz kalan çocukları kıyaslamışlardır. Bu çocuklardan en çok cinsel istismar gören çocukların benlik imgeleri zedelenmiştir. Fiziksel istismar gören çocuklardaki etkiler ise çocukların ne kadar süre ve ne sıklıkla istismar edildikleri ve cezayı hak ettiklerini algılamalarına bağlı kalmıştır. Duygusal istismara uğrayanlar ise benlik imgesinde zedelenme göstermemişlerdir (Akt. Schaffer, 2004).

Hawker ve Boulton (2000) düşük benlik saygısı ile zorba davranışa maruz kalma arasında ilişki bulmuşlardır (Akt. Bee, 1989).

Baumiester ve ark. (2003) araştırmalarında yüksek özgüvenin başarı, insanlar arasındaki olumlu ilişkiler, mutluluk ve daha sağlıklı yaşam tarzları ile nedensel bir ilişki olup olmadığını incelemişlerdir. Bulgular yüksek özgüven ile gelecekteki

akademik başarı ve meslek ve işte sebat etme, insanlar arası iyi ilişkilerle ve işte başarılı olma arasında nedensel bir ilişkinin olmadığını, sadece ilişkili olduğunu bir çok araştırma neticelerini inceledikten sonra öne sürmüşlerdir. Antisosyal davranış, şiddet, saldırganlık ve sapkınlık ile özgüven arasındaki ilişkiyi irdelediklerinde, yüksek özgüven ile birlikte prososyal davranışlar arttırmaktadır. Son olarak, özgüven ve mutluluk arasındaki ilişkinin yüksek düzeyde olduğunu, ancak nedensel ilişkinin netlik kazandırılması gerektiğini savunmuşlardır.

1.3. Ebeveyn Eğitimi

1.3.1. Ebeveyn Eğitiminin Tanımı:

Çocukları olan ailelerin, özellikle de eğitim seviyesi düşük ya da hiç eğitim almamış olanların, çocuklarının genel gelişimine katkıda bulunabilmek için eğitime, bilgiye ve beceriye gereksinimleri vardır (Cavkaytar, 2010).

Fine (1980) aile eğitiminin katılımcıların ebeveynliğin farklı alanları ile ilgili farkındalıklarını, becerilerini ve bilgilerini arttırmaya yönelik sistematik bir program olduğunu ifade eder. Programın formatı genellikle belli bilgi ve becerilerin ve bazı beceri geliştirmeye yönelik egzersizlerin sunulmasını içermektedir.

Morrison ise (1988) aile katılımını "Ailelerin kendileri ve çocukları için erken çocukluk programına yarar sağlayacak doğrultuda yeteneklerini ortaya koyma süreci, aileleri destekleme, onlara eğitim verme ve eğitime katılımlarını sağlamada sistematik bir yaklaşım olup, çocukların toplam deneyimlerini, ev ve okul arasında artan sürekli iletişim yoluyla arttırmaya yarayan ders programlarını, velilerin katılım katkılarıyla zenginleştirme görevini üstlenen, bilgi paylaşma ve ilişki kurma işlemi" olarak tanımlamıştır (Akt. Zembat ve Unutkan, 1999).

Park'ın (1994) ifade ettiği üzere ebeveyn eğitimi bakım verenlerin ebeveynlik stillerini öğrendikleri bir süreçtir. Bu eğitimler aracılığı ile bakım verenlerin kendilerini ayarlamaları ve özgüvenleri artmakta ve çocuklarının gelişimi olumlu etkilenmektedir (Akt. Kim, Doh, Hong ve Choi, 2011).

Aile eğitimi 1. Aile Şurası'nda aile kurumunun devamını, bireylerin sağlıklı gelişimini, toplumun uyumlu ve sorumlu üyeleri olmasını sağlamak amacıyla yapılan her tür ve düzeydeki eğitim süreci olarak tanımlanmıştır (Akt. Şahin ve Özyürek, 2010). Aile eğitimi, aile bireylerinin, çocukların gelişim ve eğitim sürecine katılımlarını sağlamak amacıyla anne babalara ve çocuğa bakan kişilere uygulanan eğitim etkinliklerini kapsamaktadır (Şahin ve Özyürek, 2010).

1.3.2. Okul Öncesi Çocuğunun Sosyal Gelişiminde Aile Katılımının Önemi

Aileler ve okullar çocuklarının psiko-eğitimsel gelişimleri için önemli kaynaklardır. Okullar ailelere çocukları ile pozitif etkileşimlere girmeleri için olanak yaratmalıdır. Aile katılımı programları ile toplum, aile ve okul arasında köprü işlevi görerek çocukların çok yönlü gelişimine katkı sağlayabilirler (Comer ve Haynes, 1991).

Aile, anne, baba ve çocuklardan oluşan toplumun en küçük birimidir. Çocuğun topluma uyum sağlamasına yardımcı olacak temel beceriler ailesiyle ilişkisinde kazanılır. Ailenin çocuğu geleceğe hazırlamada en etkili kurum olduğu düşünöldüğünde, ebeveynlerin çocuk gelişimi ve eğitimi konularında bilgilendirilmelerinin gereği ortaya çıkmaktadır. Bu bilgilendirmeler ailelerin bir program dahilinde eğitilmeleri ya da en azından çocuklarının eğitimlerine katılıp etkileşimde bulunmalarıyla sağlanabilir (Ünlüer, 2010).

Aile katılımı çalışmaları yoluyla aileler, diğer ailelerle etkileşime girerek, kendilerini değerlendirme ve geliştirme fırsatı bulurlar. Aile katılım çalışmalarında çocukların yeni davranışlar öğrenmelerinde, bunların kalıcılığının sağlanmasında ve birçok beceriler kazanmalarında başarıya ulaşırlar. Böylelikle evde ve okuldaki eğitim farklılıkları giderilerek çocuklarda oluşabilecek çelişkiler giderilmiş olur (Aydoğan, 2010).

Kuşin (1991) ailelerin daha okul öncesi dönemden başlayarak eğitim programına aktif olarak katılımlarının çocuğun çeşitli öğrenmeleri üzerinde çok olumlu ve kalıcı etkiler yarattığını ifade etmektedir. (Akt. Zembat ve Unutkan, 1999). Huston, McLoyd ve Coll (1994) ebeveynlerle yapılan deneysel çalışmaların ebeveynlik tarzlarına yapılan olumlu müdahalelerin sadece katılan çocuklara etki yapmadığını, katılmayan çocukların da faydalandığını, belki de ebeveynlerin öğrendikleri becerileri diğer çocuklarında da kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Oktay (1993) eğitim sürekliliği ilkesine göre, çocuğun evde aldığı eğitimle, okulda aldığı eğitimin uygunluğu halinde sonucun daha iyi olacağı yönünde olacağını ileri sürmüştür (Akt. Zembat ve Unutkan, 1999).

Okul öncesi eğitim kurumlarının ve ailenin çocuğun sosyalleşmesindeki önemi göz önünde bulundurulduğunda, okul ve aileyi birlikte ele alarak geliştirilmiş aile katılımlı sosyalleşme programının gerekliliği ortaya çıkmaktadır (Zembat ve Unutkan, 1999).

Bronfenbrenner'e göre (1974) bulgular, ailenin çocuk gelişimini sağlamak ve sürdürmek için en etkili ve ekonomik sistem olduğunu göstermektedir. Ayrıca herhangi bir müdahale programının başarılı olabilmesi için ailenin aktif olarak katılımı kritik rol oynar. Aile katılımı olmadığı durumlarda program bittiğinde

programın etkileri de sona ermektedir. Araştırmaların takip çalışmaları, ocuk ve ebeveynlerin karşılıklı bir pekiştirme süreci ile müdahaleden faydalandığında, ebeveyn eğitiminin olumlu etkilerinin sürdüğünü göstermektedir (Akt. Kağıtbaşı, 2007). Webster-Stratton ve Hammond'a göre de (1997) ebeveyn ve ocuk eğitimi tek başına pozitif sonuçlar verse de, ebeveyn ve ocuk eğitimlerini birleştirmek müdahalenin uzun vadeli etkilerini arttırmaktadır.

Aileyi ve çocuğun yakın çevresini birlikte ele alan kapsamlı programların, sadece anne baba eğitiminden ya da çocuğun ev ortamından soyutlanması yoluyla yapılan çalışmalardan daha başarılı olduğu görülmektedir. Çocuğun yakın çevresinin desteklenmesini içeren bütünsel bir yaklaşım çocuğun programdan edindiği becerileri sürdürebilmesini sağlamaktadır (Ersoy, 2004; Kağıtbaşı, 2007; zbey, 2012).

Feldman ve Kazdin'e göre (1995) ebeveyn eğitimi, aile, oyun ya da ilişki terapisi gibi diğer alternatifleriyle karşılaştırıldığında 4 ile 8 yaş arası çocuklarda uyumsuzluğun azaltılması ve olumlu sosyal davranışların teşvikinde daha etkilidir (Akt. Barkowski, Ramey ve Power, 2002).

Lawhon ve Lawhon (2000) yetişkinlerin etkileşimlerini, tutumlarını ve davranışlarını değerlendirmesinin hem kendileri hem de çocuklarının sosyal gelişimine katkı sağladığını ne sürmüşlerdir. Etkileşim örüntülerini değiştirmek zordur. Ancak olumlu rehberlik yöntemlerinin tekrar tekrar kullanılması gelişmeyi doğurur. Amaç yetişkinlerin çocukların sosyal davranım ve kişilik olarak gelişmeleri için çocukları yönlendirmeleridir.

Aile eğitiminin uygulanmasında risk grubundaki ailelere öncelik verilmesi önemlidir. Aile eğitim programları sayesinde özellikle sosyoekonomik düzeyi düşük

ailelere ulaşıldığında bu ailelerin çocuklarını güvenli bireyler olarak yetiştirmeleri konusunda kapasiteleri artmaktadır (şahin ve Özyürek, 2010).

1.3.3. Ebeveyn Eğitimine Teorik Yaklaşımlar

Ebeveyn eğitimlerine farklı yaklaşımlar olmuştur. Bu yaklaşımların teorik temelleri aşağıdadır.

Etkili Ebeveyn Eğitimi (E.E.E.)

E.E.E.'i Carl Rogers'ın terapistin danışanını kabul edeci ve yargılamayan bir yaklaşım sergilemesine dayanan danışan merkezli terapisinden türemiştir. E.E.E. programlarında katılımcılara eğitmen tarafından gösterme ve modelleme yoluyla belirli beceriler gösterilir ve katılımcılara bu becerileri uygulama fırsatı verilir. E.E.E.'nin etkileri 25 ayrı araştırma çalışmasında değerlendirilmiş ve bu çalışmalardan her biri istatistiksel olarak anlamlı değeriklikler bulmuştur. E.E.E. alan ebeveynlerin çocuklarında uyumsuz ve rahatsız edici davranışlarda azalma ve kendine güven ile ahlaki muhakeme seviyelerinde artış görölmüş, çocuklar daha az reddedilmiştir. Ebeveynlerin de ebeveyn rolünde gösterdikleri güven artmıştır (Gordon, 1980).

Ebeveyn Eğitiminde Davranışın Değerştirilmesi ve Çocuk Yönetimi

Davranış değerştirme modeli ebeveynlerin önceden belirlenen hedefleri gerçekleştirmek için tasarlanan pekiştirme, cezalandırma, şekillendirme, sistematik duyarsızlaştırma gibi yöntemleri içerir. Bu modele göre çevresel etkenler, özellikle de davranışın sonuçları sistemli bir şekilde kontrol edilir. O'Dell davranış değerştirme yaklaşımının bazı avantajlarından bahseder.

1. Çocukluk çağı davranış problemlerinin çoğu davranış değiştirme yöntemlerine cevap vermeye yatkındır.
2. Yöntemleri kullanması için bireylerin eğitimine gereken zaman nispeten kısadır.

Ailelere uygun şekilde rehberlik edildiğinde ailelerin kendi çocuklarının davranışlarını değiştirme konusunda etkili olduğu gösterilmiştir (Simpson, 1980).

Transaksiyonel Analiz (TA): Tamam Olmayı Teşvik Etme

TA insanlar arasındaki sosyal ilişkilere odaklanan bireylerarası bir kuramdır. Sosyal aktarımların bir bireyin yaşam tarzını nasıl etkilediği üzerinde durur. TA'nın genellikle ebeveynlerin davranışlarında ve kendileri ile çocuklarını anlama becerilerinde değişiklikler yapacağı varsayılır. Model ebeveynlere gerçeği oluşturabilecekleri bir model ve bireysel ihtiyaçları ile diğerlerinin ihtiyaçlarını tanımlamaları için bir yol sunar (Sırridge, 1980).

Adler'in Ebeveyn Eğitimlerine Etkisi: Dreikurs ve Eşitlik Arayışı

Adler'in kavramlarından etkilenen Dreikurs, ailede gerçekleşen sosyalleşme sürecine önem vermiştir. Bu sosyal birimde çocuk uyum sağlamayı öğrenir. Adler'in ebeveyn eğitimine uyguladığı temel düşünce yeni bilgiler verildiğinde insanların yeni bilgileri mevcut durumlarına uygulayabileceğidir. Adler çocukları yönlendirebilmek için kendilerine ait özel mantıklarının farkında olmamız gerektiğini ileri sürer. Adler'in ebeveyn çalışma gruplarının temel prensipleri aşağıdaki gibidir:

- Ebeveyn ve çocuklar arasındaki demokratik ilişkiler karşılıklı saygıya dayanır.
- Çocuklarının hatalı hedeflerini belirleyebilmek ebeveynlerin çocuklarını anlamasını sağlar (Simpson, 1980).

Adler'in Sosyal Disiplin Kuramı'nın temel önermesi bir gruptaki herkesin eşit değerini tanımaktır. Ailelere uygulandığında, ev halkının tüm üyelerinin bir konuyu tartışmaya açma hakkı vardır. Çocuklar sorumluluk ve imtiyaz açısından eşit olmasalar da, hem ebeveynler hem de çocuklar eşit değere sahiptir. Çocuk yetiştirme yöntemlerinin amacı yalnızca çocuğun davranışını değiştirmek değil, aynı zamanda dürtülerini değiştirmek, kendine güven, kendine yeterlilik, sorumluluk ve sosyal ilginin oluşturulmasıdır. Adler'in çalışma gruplarını takip araştırmaları umut verici, ancak karmaşık bulgular ortaya çıkarmıştır (Simpson, 1980).

Haim Ginott'un Ebeveyn Eğitime Yaklaşımı

Ginott (1980) yetersiz ebeveynliğin deneyimsizlik, yanlış bilgilendirilme, kişisel problemlerden, yetersiz ebeveyn modellerine maruz kalmadan kaynaklandığını ifade eder. Ginott'un müdahale yöntemi ya ebeveynin iç ruhsal işleyişindeki köklü değişikliklere odaklanır, ya da sorunlar yanlış bilgilendirilmeden kaynaklanan yetersiz ebeveynlik becerileri ile ilişkili ise ebeveyn etkinliğini arttırmaya odaklanır. Ancak tüm yöntemler değişikliğin aracı olarak empatinin önemini vurgular. Ginott yöntemlerinin etkinliğine ilişkin öznel ve deneysel çalışmalar, ebeveyn eğitiminde Ginott yaklaşımının etkinliğini desteklemektedir (Orgel, 1980).

1.3.4. Ebeveyn Eğitimleri Üzerine Araştırmalar

Son yüzyılın ikinci yarısında ebeveynliğin öneminin artması ve ebeveynlerin karşılaştıkları zorluklar ebeveyn eğitim programlarının gelişmesine yol açmıştır. Eğitim programlarının artması ile birlikte, programların etkinliğini ölçmek, farklı problem alanlarına ve farklı gruplara uygulanabilirliklerini ölçmek için araştırmalar

artmıştır. Araştırmalardaki artış da meta analiz çalışmalarına hız kazandırmıştır. Aşağıda hem Türkiye’den hem dünyadan araştırma ve meta analiz raporları ile ilgili bulgular yer almaktadır.

1.3.4.1. Türkiye’de Ebeveyn Eğitimleri Üzerine Yapılan Araştırmalar

Birçok erken müdahale programının uzun süreli etkileri boylamsal araştırmalar ile kanıtlanmış, okula devamı, okul başarısını, sınıf tekrarlarında azalmayı, ergenlikte daha az suç işlemeyi, erken yaşta daha az hamilelik gibi sonuçları olumlu etkilediği görülmüştür (Bekman, 1999).

0-4 Yaş Anne Çocuk Eğitimi Programı 0-4 yaş grubunda çocuğu olan anneleri 1993 yılından itibaren eğitmeye başlamış, 2003 yılından itibaren 0-6 yaş Aile ve Çocuk Eğitimi Programı şeklinde de uygulanmaya başlanmıştır. Programın amacı çeşitli konularda bilgilendirme ve bilgilerin davranışa dönüşmesidir (Akt. Şahin ve Özyürek, 2010).

5-6 Yaş Anne Çocuk Eğitimi Programı (AÇEP), 25 hafta süre ile haftada üçer saat özellikle risk altında yaşayan çocukların çok yönlü gelişimlerini sağlamak, annenin eğitici rolünü arttırmak amacı ile uygulanmaktadır (Akt. Şahin ve Özyürek, 2010).

Ülkemizde en uzun süreli etkileri inceleyen eğitim programı *Türkiye Erken Geliştirme* (TEG) Projesidir. Bu proje bağlamsal bir yaklaşım olup, müdahale hedefi sadece çocuklar değil, birbiri ile ilişkili olan aile üyeleri de olmuştur (Kağıtçıbaşı, 2007).

TEG projesinin 4 yıl sonraki ilk izleme bulguları eğitim alan annelerin almayan annelere oranla çocukları ile daha fazla konuştukları, daha az baskıcı

disiplin uyguladıkları, çocuklarını bilişsel aktivitelere daha çok yönlendirdikleri yönündedir (Akt. Çörüş, 1996).

Bu projenin ikinci izleme bulgularına bakıldığında kazanımların çocuğun erken yetişkinlik dönemine kadar devam ettiği görülmüştür. Bu çocuklar yetişkin olduklarında daha yüksek seviyede eğitim almışlar, daha yüksek statülü işlere girmişler ve iş gücüne daha geç katılmışlardır (Kağıtçıbaşı, 2007).

Bovete (1986) bir Türk örneklem üzerinde Gordan'ın Etkili Ebeveynlik Eğitimi programını değerlendirmiştir. Sonuçlar, bu çalışmaya katılan annelerin daha az sıkı disiplin uyguladıklarını göstermiştir.

1998 yılında Zembat'ın yönettiği tez çalışmasında Unutkan tarafından "5-6 Yaş Grubu Aile Katımlı Sosyalleşme Programı" oluşturulmuştur. Bu araştırma, sosyalleşmenin; saldırganlık, paylaşma, yardımlaşma, işbirliği, nezaket kuralları, karar verme ve sorumluluk alma, başladığı işi bitirme olmak üzere 5 alt boyutunu içermektedir. Çalışmada aile katılımının çocukların sosyalleşmesini olumlu yönde etkilediği bulunmuştur.

Evirgen'in (2002) araştırmasının örneklemini İstanbul Küçük Çekmece'de Belediye Anaokulu'na giden 6 yaş 37 deney 37 kontrol grubu çocuğun 74 annesinden oluşmaktadır. Anne eğitim programına katılan deney grubu annelerin tutumları ile eğitim verilmeyen kontrol grubu annelerinin tutumları arasında 0.1 düzeyinde fark bulunmuştur. Çocukları ile ilişkilerinde olumlu tutum geliştiren annelerin çocukları ile daha çok iletişime girdikleri, olumlu disiplin yollarını benimsedikleri ve kendilerini daha olumlu algıladıkları saptanmıştır.

Ünal (2003) araştırmasında Ankara’da deney grubu 17, kontrol grubu 17 olmak üzere toplam 34 anneden oluşan örnekleme deney grubuna haftada iki gün 90 dakikalık 10 oturumluk uygulanan “Empatik İletişim Eğitimi” nin annelerin empatik becerilerine etkilerini incelemiştir. Bulgulara göre deney ve kontrol grubunda bulunan annelerin yaş ve eğitim düzeyleri ile empatik beceri puanları arasındaki ilişkinin istatistiksel açıdan önemli olmadığı görülmüş, deney grubu annelerinin empatik becerilerinde anlamlı bir gelişme olduğu saptanmıştır.

Gürşimşek (2003) İzmir ilinde dört okul öncesi eğitim kurumunda, 5- 6 yaş 98 kız 102 erkek çocukları ile yaptığı çalışmada ailenin eğitim sürecine katılım düzeyi ile çocukların öğretmenlerce gözlenen psiko-sosyal gelişim düzeyleri arasında olumlu yönde ilişki olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca okul temelli, ev temelli ve okul aile işbirliği temelli gibi çeşitli katılım durumlarında ailelerin evde ve okulda eğitime katılım amaçlı etkinlikleri daha az gerçekleştirdiklerini ifade etmiştir.

Şahin (2006) de ebeveyn eğitiminin 29 kişiden oluşan üçüncü sınıf öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerine etkisini incelemiştir. Araştırmada babaların dahil olduğu, dahil olmadığı ve kontrol grubu olmak üzere toplam üç grup yer almıştır. 10 haftalık ebeveyn eğitiminin sonunda çocukların sosyal becerileri ön test, son test ve üç ay sonraki izleme ölçümleri ile değerlendirilmiştir. Babaların dahil olmadığı ebeveyn eğitimi çocukların özdenetimlerinde ve toplam sosyal becerilerinde anlamlı etki yaratmış, ancak kazanımlar 3 ay sonrasında korunamamıştır. Babaların dahil olduğu grup ise toplam sosyal puanlarında ilerleme göstermiş ve kazanımlar 3 ay sonrasında da korunmuştur.

1.3.4.2. Dünyada Ebeveyn Eğitimleri Üzerine Yapılan Araştırmalar

Patterson ve Gullion'un (1968) klasik ebeveyn eğitimi, (*Living with Children*) "Çocuklarla Yaşamak" onlarca yıllık araştırmaların sonunda fazlasıyla olumlu sonuçlar vermiştir. Bu program çocuklardaki davranım problemlerini ve baskıcı ebeveyn tarzını tedavi etmede en umut veren programlardan biri olmuştur (Akt. Warner, 2006).

(*The Incredible Years*) "İnanılmaz Yıllar Programı" ebeveynleri eğitmek üzere Webster Stratton tarafından farklı yaş gruplarının davranım bozukluklarını tedavi etmek üzere üç ayrı program olarak geliştirilmiştir. En sık kullanılan (*Incredible Years BASIC Parent Training Program*) "İnanılmaz Yıllar TEMEL Ebeveyn Eğitimi" 2-7 yaş çocukları için geliştirilmiş olup, bu program grup tartışması, prova yapma, rol canlandırma, video izleme tekniklerini kullanmaktadır. Hedeflenen ebeveyn becerileri, sınır koyma, ödül ve övgü verme, uygun disiplin yöntemlerini uygulama ve çocuklarla nasıl oyun oynamayı öğrenmedir (Rhee, 2008).

(*Parent Child Interaction Therapy*) "Ebeveyn Çocuk Etkileşim Terapisi" Eyberg tarafından 2-7 yaş çocukları için geliştirilmiş iki aşamalı bir çalışmadır. İlk aşama çocuk merkezli olup ebeveynlere çocukları ile oyun oynama, ikinci aşamada ise çocuklarının yönergelerini takip etmelerini sağlamaları öğretilir. Bu çalışma kısa süreli ebeveyn çocuk ilişkisine odaklanan bir formatta verilmektedir (Rhee, 2008).

(*Parent Manegement Training, PMT*) "Ebeveyn Davranış Düzenleme Programı" Kazdin tarafından 2-14 yaş çocuklarına yardım etmek için geliştirilmiştir. Terapistin model olma ve rehberliği ve yönergeleri doğrultusunda ebeveynler ceza ve ödül yöntemlerini öğrenirler. Ebeveynler öğrendikleri yeni kavramları basit

problemlerden zor problemlere giderek uygularlar. PMT bireysel veya grup formatında uygulanabilir (Rhee, 2008).

(Behavior Modification) “Davranış Değiştirme Programı” 1965 yılında ABD’de ortaya çıkan düşük gelirli ailelerin 3-5 yaş arası çocuklarının ilköğretime iyi bir başlangıç yapabilmelerine destek olmak için tasarlanmıştır. Bu program ABD’deki en yaygın ve uzun süreli erken müdahale programı olarak çocukların gelişimindeki rolü kabul edilmekle birlikte, özellikle okul başarısını arttırması yönündeki beklentileri karşılayamaması sıklıkla eleştirilmektedir (Kalkan, 2010).

1974 yılında Minnesota’da başlatılan *“Erken Çocukluk Eğitimi Programı” (ECFE)* eyalet bütçesi ile desteklenen en eski programdır. Program 0-5 yaş arası çocuğu olan bütün ailelere açıktır (Kalkan, 2010).

Florida Ebeveyn Eğitim Programı Gordon (1975) tarafından yürütölen ebeveyn merkezli ve ev merkezli bir programdır. Program çocuk gelişimi ilkeleri ve çocuklar için çeşitli oyun ve aktiviteler üzerine yoğunlaşmıştır (Akt. Çörüş, 1996).

Head Start programının 72 çalışmada 2 yıllık uzun süreli etkilerine bakıldığında çocukların bilişsel kazanımlarında, okula hazır bulunuşluklarında ve sosyo-duygusal gelişimlerinde ilerlemeler görölmüştür (Akt. Kağıtçıbaşı, 1996).

Kentucky’nin *Aile ve Çocuk Eğitimi’nin (PACE)* (1985) amacı eğitim düzeyi düşük olan ailelerin çocuklarına nitelikli okul öncesi eğitim sağlamaktır (Kalkan, 2010).

1988 yılında başlatılan bir aile programı da *Even Start Programı*’dır. Yetişkinlerin ve 1-7 yaş arası çocukların eğitim fırsatlarını arttırmak için geliştirilmiştir (Kalkan, 2010).

Ypsilanti Eğitim Programı hem çocuk hem de ebeveyn merkezlidir. Programın amacı ebeveynlerin eğitimci olarak potansiyellerini fark etmelerine yardımcı olmaktır (Akt. Çörüş, 1996).

1995 yılında ABD’de “*Erken Başlangıca Hazırlık Programı*”ı (*Early Head Start*) 0-3 yaş aralığındaki çocuklara yönelik geliştirilmiştir. Programın amacı düşük geliri ailelerin daha iyi ebeveyn olabilmeleri ve çocuklarını birçok yönden destekleyebilmeleridir (Kalkan, 2010).

Peed, Roberts ve Forehand (1977) itaat etmeyen çocuklar ve ebeveynleri arasındaki etkileşimleri değiştirmek amacı ile geliştirdikleri ebeveyn eğitim programında 12 anne çocuk çifti yer almış ve bu çiftler seçkisiz yöntemle kontrol ya da tedavi gruplarına tayin edilmişlerdir. Her seans bir saat sürmüştür. Sonuçlar değerlendirildiğinde deney grubundaki çocukların klinik ortamdaki davranış değişikliklerinin ev ortamına da genellendiğini ve anne çocuk ilişkilerine olumlu yansıdığı görülmüştür. Etkilerin 10 saatlik eğitimin sonunda gözlenmesi programın etkilerini göstermektedir.

Powel (1986), Johnson ve Breckenridge (1982) ve Özdemir (1991) ebeveyn çocuk eğitimi programlarının uzun süreli etkilerinden söz etmektedirler. Powel, 7 sene uyguladığı programın sonunda, anneleri eğitim alan çocukların eğitim almayanlara kıyasla özel eğitim sınıflarına daha az olasılıkla kaydolduklarını tespit etmiştir. Araştırmalar, ebeveyn eğitim programlarına katılan ebeveynlerin katılmayanlara kıyasla daha az sosyal içe dönme, evlilik çatışması, anksiyete, ebeveyn stresi ve daha fazla öz güven, daha iyi çocuk bakımı ve ebeveyn tutumları, daha iyi işe yerleşme, aile uyumu, çocuklarına karşı kabul, anlayış ve güven gösterdiklerini göstermektedir (Akt. Öztürk, 2003).

Johnson ve Breckenridge'in, Houston Ebeveyn Çocuk Geliştirme Merkezi'nin etkilerini inceledikleri bir ve dört senelik takip çalışmasında, eğitim alan annelerin erkek çocuklarının, anneleri eğitim almayanlara kıyasla daha az olumsuz davranışlar sergilediklerini saptamışlardır (Akt. Öztürk, 2003).

Rogers, Forehand, Griest, Wells ve McMahon (1981) araştırmalarında farklı ses grubundan gelen ebeveyn ve itaat problemi olan çocuklarla çalışmışlar, 31 anne çocuk çiftinin tedaviye nasıl cevap verdiklerini incelemiştir. Çalışmanın sonunda ses durumunun fark yaratmadığını, tedavinin etkilerinin her ses grubundaki gruplar için eşit etki yarattığını bulmuşlardır. Rogers ve arkadaşları bu bulgunun daha önceki literatürdeki bulgularla çelişmekte olduğunu iddia etmişlerdir.

Webster-Stratton (1990) çocukları davranım bozukluğu olan yaş ortalaması 4.5 olan çocukların 83 anne ve 51 babasına ebeveyn eğitimleri uygulamış ve üç yıllık uzun dönemdeki etkilerini incelemiştir. Aileler üç eğitim programına tesadüfi yöntemle atanmıştır. Eğitimler 12 haftalık, haftada bir kez iki saatlik oturumlarda gerçekleştirilmiştir. Her eğitim grubuna tayin olan aileler gelişme göstermiş, ancak en tutarlı gelişmeler videoteyp yöntemi ile çocuk ebeveyn etkileşimlerinin terapist liderliğinde izlenip tartışıldığı eğitimlerden elde edilmiştir. Bu gruptaki aileler çocuklarının daha fazla prososyal davranışlar gösterdiğini ve daha az problemlilik davranışlar sergilediklerini ifade etmişlerdir. En çok problemlilik rapor eden aileler analiz edildiğinde ailelerin tek ebeveynli, düşük gelirli ve annenin depresyonlu olduğu saptanmıştır.

Dore ve Lee (1999) çocukların davranış problemlerine yönelik 14 ebeveyn eğitim programını incelediklerinde davranışsal teknikleri desteklemek için eğitim

programlarına bilişsel ve duygusal boyutları katmanın önemini vurgulamışlardır (Akt. Rhee, 2008).

İnanılmaz Yıllar Ebeveyn Program'ının Head Start programına kayıtlı olan Beyaz Amerikalı, Hispanik, Asyalı, İspanyol ve Afrikalı düşük gelirli ailelere etkinliği değerlendirilmiştir. Araştırmada toplamda 23 Head Start merkezine kayıtlı 634 ailenin verileri kullanılmıştır. Merkezler rastlantısal yöntemle kontrol ya da deney grubu olarak atanmışlardır. Deney grubu aileleri haftada iki saatlik 12 hafta eğitim almışlardır. Ön test ve son testler yapılmış, bir yıl sonra da tekrar değerlendirilmişlerdir. Müdahale grubundaki anneler kontrol grubuna göre eğitim sonunda çocukları ile daha pozitif etkileşimler göstermiş, daha az eleştirel, daha tutarlı, ebeveynlikte daha yetkin görülmüştür. Çocukları da daha az davranış problemleri sergilemiştir. Etnik grupların tedaviye cevap vermelerinde az fark saptanmış, her gruptaki ebeveynler programdan yüksek düzeyde tatmin, memnuniyet elde etmişlerdir (Reid, Webster-Stratton ve Beauchaine, 2001).

Valdez, Carlson ve Zager (2005) meta analiz çalışmasında, 19 ebeveyn eğitimini ve 5 aile müdahale programını incelemişlerdir. Bu çalışmalardan ikisi okullarda çocukların davranış değişikliği yaratmasında etkili olmuş, birkaç diğeri de umut vaat edici olmuştur. Ancak bütün bu çalışmalarda çocuk ebeveyn ilişkileri ve aile içi ilişkiler olumlu yönde etkilenmiştir. Genel olarak ebeveyn eğitimlerinin çocukların davranış problemlerine olumlu etkileri vardır (Akt. Rhee, 2008).

1974-2003 arasında yayınlanan 63 ebeveyn eğitimini incelediklerinde Lundahl, Risser ve Lovejoy (2006) davranışçı ve davranışçı olmayan ebeveyn programları arasında düşük ya da orta derecede fark bulmuşlardır. Bu araştırma ekonomik olarak dezavantajlı gruplara verilen ebeveyn eğitimlerinin çocuklardaki

davranış değişikliğine etkilerinin az olduğunu göstermiştir. Aynı zamanda eğitimlerin hemen sonundaki etkilere bakıldığında etkiler az ile ılımlı arasında değişiklik göstermiştir (Akt. Rhee, 2008).

Reyno ve McGrath (2006) meta analiz çalışmalarında 1980 ve 2004 arasındaki makaleleri incelemişler ve ebeveyn eğitim programlarının çocukların dışsallaştırılmış davranış problemlerine aile gelirinin yüksek düzeyde, annenin ruhsal sağlığının düşük, eğitim seviyesinin, mesleğin, ciddi çocuk davranış bozukluklarının orta derecede, çocukla ilgili olan değişkenlerin ise düşük düzeyde etkilerinin olduğunu ifade etmişlerdir.

Araştırma konusu çocuklarını istismar etmede risk grubundaki ebeveynlere yönelik eğitimlerin etkilerini incelemek olan bir meta analiz çalışmasında 25 ebeveyn eğitimi yer almıştır. Eğitimler biter bitmez ebeveynler tüm alanlarda orta ya da anlamlı düzeyde kazançlar elde etmişlerdir. Ebeveyn eğitimleri bir ebeveynin çocuğuna fiziksel, sözel istismar ya da ihmal etme olasılığını azaltmıştır. Ebeveynlerin ebeveyn tutumları değişmiş, duygusal sağlıkları iyileşmiştir. Ev ziyaretlerinin olumlu katkıları belirlenmiş, hem ofis ortamında hem de ev ortamında müdahaleler daha etkili olmuştur. Seans sayısının artması istismarla ilgili tutumlara etkili olmuş, ancak ebeveyn davranışlarına etki etmemiştir. Sebep olarak ebeveyn tutumlarının daha zor değişmesi gösterilmiştir. Grup ve bireysel eğitimlerin bir arada verildiği eğitimler daha etkili olmakla birlikte istatistiksel olarak anlamlı fark görülmemiştir (Lundahl, Nimer ve Parsons, 2006).

Kaminski, Valle, Filene ve Boyle (2008) 45'i rastlantısal kontrollü denemeler olan 77 ebeveyn eğitim programını inceledikleri çalışmada programların ebeveynlerin davranışlarına etkilerine bakıldığında en çok etki ettikleri alanlar

çocuklarla olumlu etkileşimler, duygusal iletişim becerileri ve yeni becerileri eğitim ortamında çocukları ile birlikte pratik etmeleri olarak tespit edilmiştir. Programların çocukların davranışlarına etkilerine bakıldığında ise çocukların sosyal becerilerine en az etkide olduğu öne sürülmüştür. Ebeveyn eğitim programları ebeveyn davranışlarını değiştirmede, çocukluk problemlerini erkenden önlemede etkili olmuştur. Pozitif ebeveyn etkileşimlerini ve duygusal iletişimi arttırmak, mola ve tutarlı disiplini öğretmek, ebeveynlerin yeni becerileri kullanmalarını sağlamak sonuçlarda en etkili yöntemler olarak saptanmıştır.

İlginç bir bulgu da genel olarak sadece ebeveynlerin eğitim aldığı programların, çocuğun da ayrı olarak eğitime tabi olduğu bütünsel programlara göre daha etkili sonuçlar doğurmasıdır (Akt. Rhee, 2008).

NICH ve Human Development'dan 1364 çocuğun verileri toplanarak gerçekleştirilen araştırmada birinci, üçüncü ve beşinci sınıf çocuklarının akademik ve sosyal gelişimlerine ebeveyn katılımının etkileri incelenmiştir. Araştırmada çocukların birbirleri arasındaki ve farklı gelişim dönemlerindeki değişimlere çocukların karneleri, ebeveyn ve öğretmenlerin raporlarına dayanan sosyal beceri ve problem davranışları kullanılarak bakılmıştır. Çocukların farklı gelişim dönemlerindeki ve çocukların birbirleri arasındaki farklara bakıldığında aile katılımı yüksek seviyede olduğunda, hem sosyal becerilerin geliştiği hem de daha az problem davranışları olduğu saptanmıştır. Aile katılımının akademik başarıya olan katkısı ise çok fazla olmamıştır (El Nokali, Bachman, Votruba-Drzal, 2010).

1.4. Sosyal Beceri, Ebeveyn Eğitimi ve Benlik Üzerine Araştırmalar

Hon ve Watkins (1995) 16 öğrenciyi rastgele seçimle kontrol ve deney gruplarına atadıkları çocuklardan deney grubundakilere bir ay boyunca 90 dakikalık oturumlarda sosyal beceri eğitimi vermişlerdir. Batılı deneyimlere dayanan bu eğitim programı Hong Konglu çocukların hem özgüvenlerinde hem de sosyal becerilerinde etkili olmuştur.

Webster-Stratton ve Hammond (1997) davranım problemleri olan 4-8 yaş çocuklarından 97 aile ile çalışmışlardır. Seçkisiz yöntemle çocuklar ve aileleri ebeveyn eğitim grubu (EE), (ÇE) çocuk eğitimi, (ÇE+EE) birlikte çocuk ve ebeveyn eğitimi, kontrol grubu (KG) olmak üzere dört gruba ayrılmışlardır. 3 tedavi grubunun kıyaslanması sonucu çocuk eğitimi ve hem çocuk hem ebeveyn eğitimi birlikte olan gruptakiler problem çözme ve uzlaşma becerilerinde ciddi gelişme göstermişlerdir. Ölçümler çocukların en iyi arkadaşlarının gözlemlerine dayanmıştır. Sadece çocuk eğitimi alan grubun sadece ebeveyn eğitimi alan gruba kıyasla bu ölçümlerde tutarlı olarak davranışları daha olumlu bulunmuştur. Ev ortamındaki ebeveyn ve çocuk ilişkileri açısından bakıldığında ebeveyn eğitimi ve çocuk eğitimi alan ebeveyn ve çocukları ve sadece ebeveyn eğitimi alanlar sadece çocuk eğitimi alan ebeveyn ve çocuklara göre daha olumlu çocuk anne baba etkileşimlerine sahip bulunmuştur. Tedavinin hemen sonunda elde edilen ciddi değişimlerin bir yıl sonraki izleme çalışmalarında korunduğu tespit edilmiştir. Ayrıca evdeki davranım sorunları da zaman içinde daha da azalmıştır. İzleme puanlarında çocuk davranışlarındaki en büyük gelişmeler (ÇE+EE) olan grupta olmuştur.

Gizir (2002) yaşın, cinsiyetin, okulöncesi eğitim kurumuna devam süresinin, bir günde toplam televizyon izleme süresinin, ailede çocuk ile ilgili kararlar kimin

verdiğinin, çocuğa sorumluluk verilme durumunun, çocuğun sorumlulukları üstlenme sıklığının ve ebeveynin çocuğu diğer çocuklarla kıyaslama durumunun çocukların sosyal davranışların alt boyutlarına ait puanlarda anlamlı bir farklılık yarattığını belirlemiştir.

Cerrahoğlu (2002) Samsun ilindeki 14 deney 14 kontrol 7. sınıf ilköğretim öğrencilerinden oluşan araştırmasında sosyal beceri eğitiminin öz kavram düzeylerine etkisi incelemiştir. Oturumlara katılan öğrencilere haftada bir saat olmak üzere 10 hafta eğitim verilmiştir. Sonuçlar cinsiyete göre sosyal beceri eğitiminin öz kavram puanlarında etkili olmadığını, deney grubundaki çocukların ise öz kavramlarında anlamlı fark yarattığını göstermiştir.

Arslan, Durmuşoğlu ve Yılmaz (2011) 6 yaş okul öncesi çocuklarının sosyal beceri ve duygusal davranışsal özellikleri arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırmanın sonunda kişilerarası ilişkiler ve duygusal düzenleme arasında ile ilkokula hazır bulunuşluk, sosyal yeterlilik ve aile katılımı arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca araştırma sözel açıklama, dinleme, kendini kontrol etme, duyguları ayarlama becerileri, okula hazır bulunuşluk, özgüven ve aile katılımı arasında anlamlı bir ilişkiyi ortaya koymuştur.

Kim ve ark. (2011) Güney Kore’de saldırgan 4-5 yaş okul öncesi çocukları için sosyal beceri eğitimi, ebeveynleri için de ebeveyn eğitimi geliştirip değerlendirmişlerdir. Birinci grupta yer alan 6 çocuk ve annesi hem ebeveyn hem sosyal beceri eğitimi, ikinci gruptaki 7 çocuk ve annesi sosyal beceri eğitimi almış, üçüncü gruptaki 6 çocuk ve annesi ise kontrol grubunda yer almıştır. Sosyal beceri eğitimi haftada iki kez 50 dakikalık iki seanstan toplam 16 seanstan oluşmuştur. Her iki tedavi grubunda yer alan çocukların saldırgan davranışlarında ciddi azalma,

prososyal davranışlarda, duyguları ayarlama ve sosyal becerilerinde artış gözlenmiş, kontrol grubu ise saldırgan davranışlarda artış göstermiştir. Birinci gruptaki anneler ayrıca sıcaklık ve kabul edici davranışlarda artış rapor etmişlerdir. Bulgular her iki programın küçük çocukların saldırgan davranışlarını azaltmada ve olumlu ebeveynlik davranışlarını arttırmada etkili olduğunu göstermiştir.

DeRosier ve Gilliom (2007) sosyo-duygusal problemleri olan okul çağı çocuklarının ebeveynlerine verilen sosyal beceri eğitiminin etkinliğini ölçmüşlerdir. 42 aile seçkisiz yöntemle ebeveyn sosyal beceri eğitim grubu (1), çocuk eğitimi ve ebeveyn eğitimi birlikte olan grup (2) ve kontrol grubu (3) olmak üzere üç ayrı gruba tayin edilmişlerdir. Bulgular her iki tedavi grubunda da farklılık göstermemiştir. Ebeveynlerin sosyal problem çözmelerinde, çocukların duygusal işlevlerinde ve sosyal becerilerinde bilgi artışı olmuştur. Ebeveynlerin katılımları ve çocukların sosyal beceri bilgilerindeki artış tedaviye cevap vermeyele ilişkili bulunmuştur.

Çoban (2007) araştırmasında bir grup sosyal beceri sorunu olan çocuk ve annelerine yönelik yapılan yaratıcı drama uygulamalarının çocukların sosyal beceri düzeylerinin gelişimine etkisini incelemiştir. Araştırma alt sosyoekonomik düzeydeki bir ilkokuldan gönüllü olarak 20 öğrenci ve 9 annenin katıldığı ön test son test modelinin kullanıldığı deneysel bir modeldir. Annelere verilen eğitimle çocuklara pekiştireç sağlamaları beklenmiştir. Bulgulara bakıldığında oyuna ilişkin sosyometri puanları deney grubunda anlamlı fark gösterirken, derse ilişkin sosyometri puanlarında hem deney hem kontrol grubunda anlamlı fark görülmemiştir.

Short (2006) da dikkat dağınıklığı hiperaktivite tanısı konmuş çocuklara uygulanan sosyal beceri eğitiminin benlik kavramına etkisini araştırmıştır. Araştırmada 37 katılımcı deney ve kontrol gruplarında yer almıştır. Çocuklar seçkisiz

yöntemle gruplara atanmıştır. Ön test puanları her iki grubun da benzerdir. Araştırma sosyal beceri eğitiminin ADHD tanısı olan çocukların son test özbenlik puanlarında ciddi artış olduğunu göstermiştir.

Warner (2006) araştırmasında kırsal alandaki akranları, öğretmenleri ya da her ikisi ile ilişkilerinde sorun yaşayan 3 ve 4. sınıf çocuklarına grup sosyal beceri eğitiminin ve ailelerine da ebeveyn eğitiminin etkilerini incelemiştir. Çalışmadaki 14 çocuktan 9 çocuk sadece sosyal beceri eğitimi almış, diğer 5 çocuk sosyal beceri eğitimi ebeveynleri de ebeveyn eğitimi almıştır. Ebeveyn stresi ebeveynlerin rapor ettikleri çocuk davranışları ile ilişkili bulunmuştur. Ancak sonuçlar her iki tedavinin de sorunlu davranışları ciddi şekilde azalttığına ilişkin kuvvetli bulgulara işaret etmemiştir.

35 çalışmanın oluşturduğu bir meta analizdeki bulgularda, Kavale ve Forness (1996) özel eğitime tabi olan öğrencilere uygulanan sosyal beceri eğitiminin tek başına sadece ılımlı sonuçlar oluşturduğunu saptamışlardır.

Walker ve ark. (2006) sosyal beceri eğitiminin okul programı, okul oyun alanı ve ev ile bütünleştirildiği zaman daha etkili olacağını ileri sürmüşlerdir. Meta analiz çalışmaları sosyal beceri eğitimi müdahalelerinin, küçük gruplarda tek başına kullanıldığında duygusal davranışsal problemleri olan çocukların sosyal yeterliliklerini arttırmaya çok fazla etkili olmadığını göstermektedir.

Ekinci Vural ve Gürşimşek (2009) İzmir ilinde 6 yaş grubu çocukları ile Aile Katılımlı Sosyal Beceri Eğitimi Programı'nın etkilerini inceledikleri bir araştırma yapmışlardır. İki devlet okulundaki 40 katılımcıdan 20 öğrenci ve ebeveynleri deney grubuna, 20'si kontrol grubuna rastgele yöntemle atanmışlardır. Program öğretmenlerin ve ailelerin işbirliği ile çalışması temeline dayanmaktadır ve sekiz

haftaya yayılan 43 aktiviteden oluşmaktadır. Araştırmada programın çocukların sosyal becerilerini geliştirmede etkili olduğu saptanmıştır.

Demircioğlu (2012) 6 yaşında çocuğu olan 128 anneye uygulanan 16 haftalık üç farklı eğitimin sonuçlarını değerlendirmiştir. Çalışmada 28 anne eğitici anne, 28 anne anneden anneye eğitimde, 32 anne haber mektupları yolu ile eğitim, 40 anne de kontrol grubunda yer almıştır. Gruplar arası karşılaştırmalarda eğitici anne eğitimi alan grup lehine anlamlı farklılık ortaya çıkmış, deney grubu annelerinin aile işlevleri ve çocuk yetiştirme tutumları olumlu gelişmiş, deney ve kontrol gruplarındaki çocukların sosyal becerileri ise anlamlı olarak farklılaşmamıştır.

Ayvalı (2012) Amasya ili Suluova ilçesinde 4 ve 5. sınıfa giden 180 kız 180 erkek öğrenci ve 24 öğretmen ile yaptığı araştırmada benlik saygısı ile sosyal uyum arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulmuştur. Anne babanın eğitim durumu arttıkça benlik saygısı ve sosyal uyum düzeyleri de artmış, kız çocuklarının benlik algısı ve sosyal uyum düzeyleri de erkeklerden daha yüksek çıkmıştır.

1.5. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, sosyoekonomik düzeyi düşük okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 4-6 yaş çocuklarından oluşan, hem anne destekli hem de anne desteksiz sosyal beceri eğitimi alan ve almayan toplam üç grubun, sosyal becerileri ve benlik kavramlarını eğitimin bitiminde ve kazanımların kalıcılığını test etmek amacı ile eğitimin bitiminden üç ay sonrasında incelemektir.

Araştırma Problemleri

1. Anne desteksiz sosyal beceri eğitimi alan, anne destekli sosyal beceri eğitimi alan ve hiçbir eğitim almayan çocukların sosyal beceri ve benlik kavramı

düzeyleri eğitimin öncesinde grup değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Çocuklara yönelik yapılan anne desteksiz sosyal beceri eğitiminin çocukların sosyal becerilerine etkileri,

2. Anne desteksiz sosyal beceri eğitimi alan çocukların eğitimin öncesindeki sosyal beceri düzeyleri ile eğitimin bitimindeki sosyal beceri düzeyleri annelerin değerlendirmelerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

3. Anne desteksiz sosyal beceri eğitimi alan çocukların eğitimin sonundaki sosyal beceri düzeyleri ile eğitimin bitiminden 3 ay sonraki sosyal beceri düzeyleri annelerin değerlendirmelerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Çocuklara yönelik yapılan anne destekli sosyal beceri eğitiminin çocukların sosyal becerilerine etkileri,

4. Anne destekli sosyal beceri eğitimi alan çocukların eğitimin öncesindeki sosyal beceri düzeyleri ile eğitimin bitimindeki sosyal beceri düzeyleri annelerin değerlendirmelerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

5. Anne destekli sosyal beceri eğitimi alan çocukların eğitimin sonundaki sosyal beceri düzeyleri ile eğitimin bitiminden 3 ay sonraki sosyal beceri düzeyleri annelerin değerlendirmelerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Kontrol grubu çocuklarının sosyal beceri düzeyleri,

6. Kontrol grubu çocuklarının eğitimin öncesindeki sosyal beceri düzeyleri ile eğitimin sonundaki sosyal beceri düzeyleri annelerin değerlendirmelerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

7.Kontrol grubu çocuklarının eğitimin sonundaki sosyal beceri düzeyleri ile eğitimin bitiminden 3 ay sonraki sosyal beceri düzeyleri annelerin değerlendirmelerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Çocuklara yönelik yapılan anne desteksiz sosyal beceri eğitiminin çocukların benlik kavramlarına etkileri,

8.Anne desteksiz sosyal beceri eğitimi alan çocukların eğitimin öncesindeki benlik kavramı düzeyleri ile eğitimin sonundaki benlik kavramı düzeyleri anlamlı farklılık göstermekte midir?

9.Anne desteksiz sosyal beceri eğitimi alan çocukların eğitimin sonundaki benlik kavramı düzeyleri ile eğitimin bitiminden 3 ay sonraki benlik kavramı düzeyleri anlamlı farklılık göstermekte midir?

Çocuklara yönelik yapılan anne destekli sosyal beceri eğitiminin çocukların benlik kavramlarına etkileri,

10.Anne destekli sosyal beceri eğitimi alan çocukların eğitimin öncesindeki benlik kavramı düzeyleri ile eğitimin bitimindeki benlik kavramı düzeyleri anlamlı farklılık göstermekte midir?

11.Anne destekli sosyal beceri eğitimi alan çocukların eğitimin bitimindeki benlik kavramı düzeyleri ile eğitimin bitiminden 3 ay sonraki benlik kavramı düzeyleri anlamlı farklılık göstermekte midir?

Kontrol grubu çocuklarının benlik kavramı puanları,

12.Kontrol grubu çocuklarının eğitimin öncesindeki benlik kavramı düzeyleri ile eğitimin bitimindeki benlik kavramı düzeyleri anlamlı farklılık göstermekte midir?

13.Kontrol grubu çocuklarının eğitimin bitimindeki benlik kavramı düzeyleri ile eğitimin bitiminden 3 ay sonraki benlik kavramı düzeyleri anlamlı farklılık göstermekte midir?

Tüm öğrencilerdeki grup değişkenine göre farklılıklar,

14.Tüm öğrencilerin eğitimin bitimindeki sosyal beceri düzeyleri annelerin değerlendirmelerine göre grup değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

15.Tüm öğrencilerin eğitimin bitimindeki benlik kavramı düzeyleri grup değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

16.Tüm öğrencilerin annelerin ve öğretmenlerin değerlendirmelerine göre eğitimin öncesindeki sosyal beceri düzeyleri ve belirlenen benlik kavramı düzeyleri anlamlı farklılık göstermekte midir?

1.6. Araştırmanın Önemi

Birçok araştırmacı alt sosyoekonomik düzeydeki ailelerde yetişen çocukların sosyal becerilerinin olumsuz yönde etkilendiğini belirtmektedir (Ayvalı 2012; Bacanlı, 1999, Akt. Özabacı, 2006; Dervişoğlu, 2009; Kağıtçıbaşı, 1996; Stenhouse, 1994, Akt. Özabacı, 2006).

Ülkemizde çocukların sosyal becerilerini geliştirmek için uygulanan sosyal beceri eğitim programlarının etkinliğini saptamak amacıyla yapılan araştırmalar gittikçe artmaktadır. Ancak yapılan bu araştırmaların çok azı ebeveyn destekli

çalışmalardır. Ebeveyn destekli yapılan sosyal beceri eğitimleri giderek artmakla birlikte, ailelerin sosyoekonomik düzeyleri göz ardı edilmektedir. Bu araştırmada anne destekli, anne desteksiz sosyal beceri eğitimi alan ve almayan düşük sosyoekonomik gruba ait 4-6 yaş çocuklarının sekiz haftalık eğitimin hemen bitimindeki ve üç ay sonrasındaki hem benlik kavramları, hem de sosyal becerileri karşılaştırılmıştır. Bu çalışmada ailelerin düşük sosyoekonomik düzeyden seçilmesi gelecekte programın başarılı olması durumunda, daha geniş çapta ekonomik olarak dezavantajlı gruplara uygulanabilmesi olanağını, böylelikle Kağıtçıbaşı'nın (2007) ifade ettiği gibi edinilen kazanımların ailenin dışındaki diğer bireylere de genellenebilmesi olanağını doğuracaktır.

2. BÖLÜM

YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Bu araştırmanın evrenini İstanbul ili Beykoz ilçesinde yer alan 5 devlet ilköğretim okulunun anaokulları olan Soğuksu Anaokulu, Örnekköy Anaokulu, Yavuz Sultan Selim Anaokulu, Halide Edip Anaokulu ve Zübeyde Anaokullar'ında eğitim gören 4-6 yaş çocukları ile bu çocukların anneleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise bu okullardan gönüllülük esasına uygun olarak seçilen 59 kız, 72 erkek olmak üzere toplam 131 çocuk ve 39 anneden oluşmaktadır. Katılımcılar sosyoekonomik statü açısından da homojendir.

Araştırmada anne desteksiz sosyal beceri eğitimi alan, anne destekli sosyal beceri eğitimi alan ve almayan çocuklardan oluşan toplam üç grup bulunmaktadır.

Araştırmaya düşük sosyoekonomik seviyeden toplam 158 ailenin gönüllü katılım onayı ile başlanmış, toplam 39 anne ve 131 çocuğun katılımı ile yürütülmüştür. Ebeveyn eğitimi alan anne grubunda ilk aşamada 54 anne onay vermiş, 6 anne ilk iki çalışmadan sonra çalışmalara katılmamıştır. Diğer 4 annenin de çalışmalara düzenli katılmadığı için verileri araştırmaya dahil edilmemiştir. Araştırmada 8 oturumdan en az 6 oturuma katılan annelerin verileri kullanılmıştır. En az 6 oturumu tamamlayan annelerin toplam sayısı 39'dur. 1 anne yurt dışına gittiği için, 4 annenin de verileri eksik kaldığı için araştırma 39 anne ile sınırlı

kalmıştır. Anne desteksiz Sosyal Beceri Eğitimi alan 59 çocuğun 4'ü çalışmalara devamlı katılmadığı için, 3'ü hastalıktan dolayı okulu bıraktığı için, 2'sinin verileri eksik kaldığı için, 2'si engelli olduğu ya da dilimizi bilmediği için kalan 48 çocuğun verileri kullanılmıştır. 16 çalışmadan en az 12 çalışmaya katılan çocukların verileri kullanılmıştır. Kontrol grubuna katılan 45 çocuktan da 1'nin verileri eksik kaldığı için araştırmaya dahil edilmemiş, kontrol grubu 44 çocuk ile sınırlı kalmıştır.

2.1.1. Örneklem Demografik Özellikleri:

Araştırmanın örneklem grubunun genel yapısını ve özelliklerini tanımak amacıyla Aile Bilgi Formu'ndan elde edilen bilgiler doğrultusunda tablolar aşağıdaki şekilde hazırlanmıştır.

Tablo 2.1. Araştırmaya Katılan Çocukların Cinsiyet Dağılımları

Cinsiyet	Frekans	Yüzde
Kız	59	45
Erkek	72	55
Toplam	131	100

Tablo 2.2. Araştırmaya Katılan Çocukların Annelerinin Eğitim Durumları

	Frekans	Yüzde	
Değişken	Okur yazar	2	1,5
	İlkokul mezunu	49	37,4
	Ortaokul mezunu	20	15,3
	Lise mezunu	33	25,2
	Yüksek okul mezunu	4	3,1
	Üniversite mezunu	7	5,3
	Toplam	115	87,8
Boş Bırakan	16	12,2	
Toplam	131	100,0	

Tablo 2.3. Araştırmaya Katılan Çocukların Babalarının Eğitim Durumları

		Frekans	Yüzde
Değişken	Okur yazar	1	,8
	İlkokul mezunu	23	17,6
	Ortaokul mezunu	31	23,7
	Lise mezunu	42	32,1
	Yüksek okul mezunu	1	,8
	Üniversite mezunu	8	6,1
	Toplam	106	80,9
Boş Bırakan		25	19,1
Toplam		131	100,0

Tablo 2.4. Araştırmaya Katılan Çocukların Kardeş Sayılarına Göre Dağılımları

		Frekans	Yüzde
Değişken	1,00	34	26,0
	2,00	61	46,6
	3,00	11	8,4
	4,00	4	3,1
	Toplam	110	84,0
Boş Bırakan		21	16,0
Toplam		131	100,0

Tablo 2.5. Araştırmaya Katılan Çocukların Ailelerinin Algıladıkları Gelir Durumları

		Frekans	Yüzde
Değişken	Düşük	12	9,2
	Orta	99	75,6
	Yüksek	1	,8
	Toplam	112	85,5
Boş Bırakan		19	14,5
Toplam		131	100,0

Tablo 2.6. Araştırmaya Katılan Çocukların Yaşadıkları Kişilere Göre Dağılımları

		Frekans	Yüzde
Değişken	Çekirdek aile	95	72,5
	Aile büyükleri	15	11,5
	Yakın akraba	2	1,5
	Toplam	112	85,5
Boş Bırakan		19	14,5
Toplam		131	100,0

Tablo 2.7. Araştırmaya Katılan Çocukların Annelerinin Meslek Durumları

		Frekans	Yüzde
Değişken	Ev hanımı	81	61,8
	Vasıfsız işçi	6	4,6
	Memur	3	2,3
	Vasıflı işçi	11	8,4
	Toplam	101	77,1
Boş Bırakan		30	22,9
Toplam		131	100,0

Tablo 2.8. Araştırmaya Katılan Çocukların Babalarının Meslek Durumları

		Frekans	Yüzde
Değişken	Vasıfsız işçi	29	22,1
	Memur	5	3,8
	Emekli	1	,8
	Vasıflı işçi	30	22,9
	Toplam	65	49,6
Boş Bırakan		66	50,4
Toplam		131	100,0

Tablo 2.9. Annelerin Çalışma Durumu

		Frekans	Yüzde
Değişken	Çalışıyor	23	17,6
	Çalışmıyor	78	59,5
	Kısmi zamanlı	4	3,1
	Toplam	106	80,9
Boş Bırakan		26	19,9
Toplam		131	100,0

Tablo 2.10. Babaların Çalışma Durumu

		Frekans	Yüzde
Değişken	Çalışıyor	84	64,1
	Çalışmıyor	5	3,8
	Kısmi zamanlı	11	8,4
	Toplam	101	77,1
Boş Bırakan		31	23,6
Toplam		131	100,0

Tablo 2.11. Araştırmaya Katılan Çocukların Katıldıkları Araştırma Grubuna Göre Dağılımları

		Frekans	Yüzde
Değişken	SB Deneş 1 Grubu	48	36,6
	SBAE Deneş 2 Grubu	39	29,8
	KONTROL Grubu	44	33,6
	Toplam	131	100,0

2.2. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama araçları olarak, çocukların sosyal beceri düzeylerini görmek amacıyla Avcıoğlu (2007) tarafından geliştirilen Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği ile çocukların benlik kavramlarına ilişkin Cicerelli (1974) tarafından geliştirilen ve Sarıca (2010) tarafından uyarlanan Purdue Çocuklar için Benlik Kavramı Ölçeği kullanılmıştır. Ayrıca kişisel bilgilere ulaşmak amacıyla da Aile Bilgi Formu kullanılmıştır.

2.2.1. Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (SBDÖ)

Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (4-6 yaş) okul öncesi kurumlarına devam eden çocuklara uygulanmak üzere Avcıoğlu (2007) tarafından geliştirilmiş, 62 maddelik 1-5 arası derecelendirilen Likert tipi bir ölçektir.

Veri toplamak amacıyla 4-6 yaş arasında 251 öğrenci sosyal becerileri açısından değerlendirilmiş, ölçeğin geçerliliği kapsam ve yapı geçerliliği olmak üzere iki yolla test edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda ölçekte yer alan maddeler 9 faktörde toplanmıştır. Bu 9 alt ölçeğin ölçtüğü sosyal beceri boyutları aşığıda tanımlanmıştır.

Kişiler Arası Beceriler (KB) bireyler arası karşılıklı etkileşimin sürdürülmesinde önemli olan kişiler arası beceriler olup 15 maddeden, Kızgınlık

Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama Becerileri (KDKEDUSB) bireylerin sosyal etkileşim içerisinde hem kendilerinin hem de başkalarının kızgınlık davranışlarını kontrol etmelerine ve değişikliklere kolayca uyum sağlamalarına yardım eden beceriler olup bu boyut 11 maddeden, Akran Baskısı ile Başa Çıkma Becerileri (ABBÇB) bireylerin sosyal etkileşim içerisinde akranları tarafından karşılaşılabilecekleri çeşitli baskılarla başa çıkmalarına yardım eden becerilerden oluşup bu boyut 10 maddeden, Kendini Kontrol Etme Becerileri (KKEB) bireylerin sosyal davranışları üzerinde kendilerini kontrol etmelerine yardım eden becerilerden oluşup bu boyut 4 maddeden, Sözel Açıklama Becerileri (SAB) bireyler arası etkileşimin başlaması ve sürdürülmesinde başlangıç oluşturan becerilerden olup bu boyut 7 maddeden, Sonuçları Kabul Etme Becerileri (SKEB) bireylerin karşılaşılabilecekleri çeşitli sonuçları kabul etmelerine yardım eden becerilerden oluşup bu boyut 4 maddeden, Dinleme Becerileri (DB) 5 maddeden, Amaç Oluşturma Becerileri (AOB) bireylerin başkalarından bağımsız olarak bir amaç oluşturmalarını ve bu amaçlarını gerçekleştirmelerini sağlayan becerilerden oluşup bu boyut 3 maddeden, Görevleri Tamamlama Becerileri (GTB) bireylerin üstlendikleri görevleri yerine getirmelerine yardım eden becerilerden oluşup bu boyut da üç maddeden oluşmaktadır.

SBDÖ’de tamamı olumlu yönde düzenlenmiş maddelere; her zaman yapar (5), çok sık yapar (4), genellikle yapar (3), çok az yapar (2) ve hiçbir zaman yapmaz (1) seçeneklerinden birini seçerek tepki verilmektedir. Alt boyutların yanı sıra, ölçeğin tümünden elde edilen toplam puan da değerlendirilebilmektedir. Alt ölçeklerden alınabilecek en yüksek ve en düşük puanlar, madde sayısının 5 ile çarpımı ile 1 ile çarpımı arasındadır. Ölçekten düşük puan almak sosyal becerilere yeterince sahip olunmadığını, yüksek puan almak ise sosyal becerilere sahip olduğunu

göstermektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan, madde sayısı olan 62 iken, en yüksek puan 310 puandır (Avcıoğlu, 2007).

2.2.1.1. SBDÖ'nin Geçerliği

Ölçekteki 9 faktörün özdeğerleri sırasıyla, 9.15, 8.33, 6.43, 5.86, 4.39, 3.59, 3.25, 3.12 ve 2.85'dir. Dokuz faktörün tümü toplam varyansın %68.08'ini açıklamaktadır. Kabul edilebilir bir oran olan %41'in (Kline,1994) üstünde olan bu varyans oranının ölçeğin 9 faktörden oluşan bir ölçek olarak değerlendirilmesine olanak verdiği söylenebilir (Avcıoğlu, 2007).

2.2.1.2. SBDÖ'nin Güvenirliği

Sosyal becerileri ölçmek amacıyla hazırlanan ölçeğin güvenirliğini belirlemek için yapılan iç tutarlılık sınavında, Cronbach alpha güvenirlik katsayısı .98, iki yarım güvenirlik katsayısı .89 ve test tekrar test güvenirlik katsayısı ise .83 olarak bulunmuştur (Özdamar,1997.; Akt. Avcıoğlu,2007).

Literatürde 70-80 arasındaki güvenirlik katsayılarının o ölçme aracının araştırmalarda kullanılması için yeterli kabul edildiği dikkate alınırrsa (Özgüven, 1994) SBDÖ'nin güvenirlik düzeylerinin oldukça doyurucu olduğu söylenebilir (Avcıoğlu, 2007).

2.2.1.3. Test –Tekrar Test Güvenirliği

Araştırmada kullanılan SBDÖ'ne ilişkin Cronbach alpha güvenirlik katsayıları aşağıda belirtilmiştir. Elde edilen sonuçlar ölçek ile yapılan uygulamalarda oldukça güvenilir sonuçlara ulaşıldığını göstermektedir. Bu araştırmada Cronbach alpha güvenirlik katsayıları .88 ve .97 arasında değişmektedir.

Anne Ön test sosyal beceri	: ,878
Anne Son test sosyal beceri	: ,952
Anne En son test sosyal beceri	: ,958
Öğretmen Ön test sosyal beceri	: ,969

2.2.2. Purdue Okul Öncesi Çocuklar İçin Benlik Kavramı Ölçeği (POBKÖ)

Ölçek Cicerelli (1974) tarafından, okul öncesi çocukların benlik kavramları için değerlendirici unsurun belirlenmesi amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin orijinal adı, “Purdue Self Concept Scale For Preschool (PSCS)” dır.

Genel olarak bakıldığında Cicerelli (1974) Purdue Okul Öncesi Çocukları İçin Benlik Kavramı Ölçek’inin (PSCS) madde havuzunu çok boyutlu yaklaşıma uygun olarak oluşturmuş olmasına rağmen, faktör analizi sonucunda kuramsal olarak uygunluğu olan çok boyutlu bir yapı elde edememiş ve genel benlik kavramını ölçen bir araç olarak kullanımını önermiştir. Ancak, Harter ve Pike’nin geliştirdiği ve Türkçe uyarlamasını Önder’in (1997) yaptığı PSCS’nin sorularına bakıldığında çoğu ölçek maddesinin içerik ve resimlerinin Cicerelli’nin geliştirdiği PSCS’nin madde içerik ve resimleriyle büyük ölçüde benzer olduğu görülmüştür. Dolayısıyla Cicerelli’nin daha önce geliştirdiği Purdue Okul Öncesi Çocuklar İçin Benlik Kavramı Ölçek’inin (PSCS) benzer amaçlı ölçeklerin geliştirilmesine kaynaklık ettiği açıktır. Okul öncesi dönem çocukları ile yapılan araştırmalara bakıldığında (Teplin, Howard & O’conner, 1981; Schields, Murdoch, Yijun, Karen & Taylor, 2006) PCSS’nin geçerli ve güvenilir ölçüm yapan bir araç olarak kullanıldığı görülmektedir (Akt. Özcan, Gümüş, Kotil ve Sarıca 2010).

Öncelikle Purdue Self-Concept Scale for Preschool Children (PSCS), ölçek çeviri sürecine uygun olarak Purdue Okul Öncesi Çocuklar İçin Benlik Kavramı Ölçek'i (POBKÖ) adıyla Türkçe'ye çevrilmiştir. Araştırmada açımlayıcı faktör analizi için 40 maddeli formu, okulların yöneticilerinden izin alınarak ve yönergesine uygun olarak uygulanmıştır. Uygulama yapılmadan önce, çocukların ölçeği doğru biçimde, objektif olarak yanıtlamaları için gerekli açıklamalar yapılmıştır. Her bir uygulama, 15-20 dakika arasında değişen bir sürede gerçekleştirilmiştir. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda madde sayısı 40'tan 16'ya düşmüştür. Araştırmada ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi için veriler ölçeğin 16 maddelik formu ile farklı devlet ve özel anaokullarından ve anasınıflarından izin alınarak yönergesine uygun olarak toplanmıştır. Ölçeğin kısaltılmış formunun bir çocuğa uygulanması yaklaşık 5-7 dakika almıştır. Veriler araştırmacılar tarafından toplanmıştır.

16 maddeden oluşan ölçekte her maddede, bir çocukla ilgili bir durumu anlatan iki resim bulunmaktadır. Resimlere ilişkin açıklamalar okunduktan sonra, çocuktan, hangi seçeneğin kendisine daha çok benzediğini göstermesi istenir. Her bir madde için, olumlu nitelikte olan resim 1, olumsuz nitelikte olan resim ise 0 puan olarak puanlanmakta ve alınan toplam puan, benlik kavramı puanını oluşturmaktadır. Uygulama bir uzman tarafından bireysel olarak yapılmaktadır (Özcan ve ark., 2010).

2.2.2.1. Purdue Okul Öncesi Çocukları İçin Benlik Kavramı Ölçek'inin Türkçe Standardizasyonu

Ölçek'in standardizasyonu ile geçerlilik ve güvenilirlik çalışması Sarıca (2010) tarafından yapılmış olup, aşağıdaki sıra takip edilmiştir.

Öncelikle ölçeğin dilsel eşdeğerlik çalışması yapılmıştır. Dilsel eşdeğerliği sağlamak amacıyla ilk aşamada ölçek, anadili Türkçe, ikinci dili İngilizce olan üç uzman tarafından ayrı ayrı Türkçeye çevrilmiştir. Çeviriler yapılırken, hem ifadelerin anlamlarında değişiklik olmamasına hem de çocuklar tarafında kolay anlaşılabilir kelimeler kullanılmasına dikkat edilmiştir. Bu prensipler çerçevesinde hazırlanan bu üç Türkçe form birleştirilerek tek bir Türkçe form haline getirilmiştir. İkinci aşamada anadili İngilizce, ikinci dili Türkçe olan bir uzmandan oluşturulan Türkçe formun İngilizce'ye çevrilmesi istenmiştir. Tekrar edilen İngilizce form, ölçeğin orijinal formu ile karşılaştırılmış ve uyum düzeyi oldukça yüksek bulunmuştur. Son olarak, ölçeğin Türkçe formuna son şekli verilmiş ve geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına başlanmıştır (Sarica, 2010).

2.2.2.2. Purdue Okul Öncesi Çocukları İçin Benlik Kavramı Ölçek'inin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Okul öncesi çocuklarda benlik kavramı düzeyini ölçmesi beklenen ve dilsel eşdeğerliği sağlanmış olan Purdue Okul Öncesi Çocukları İçin Benlik Kavramı Ölçek'inin, oluşturulan Türkçe formu üzerinden geçerlik ve güvenirlik çalışması, Sarica (2010) tarafından yapılmıştır. 142 çocuğun uygulama sonuçları üzerinde, Cronbach alpha, Spearman brown ve Gutman yöntemleri ile iç tutarlılık katsayıları oluşturulmuştur. İç tutarlılık katsayılarından en yüksek güvenirliği Spearman brown ve Guttman (.79) göstermektedir (Sarica, 2010).

Tablo 2.12. Purdue Çocuklar İçin Benlik Kavramı Ölçeği'nin Genel Toplam İçin İç Tutarlılık Katsayıları

N	R	P
Cronbach a 1421	.78	.000
Spearman Brown 142	.79	.000
Gutman 142	.79	.000

Purdue Okul Öncesi Çocuklar İçin Benlik Kavramı Ölçek'inin Genel Toplam İçin İç Tutarlılık Katsayıları (Sarica, 2010).

Ölçeğin Türkçe versiyonunun geçerlik çalışması kapsamında, DeMoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi ile Purdue Okul Öncesi Çocuklar İçin Benlik Kavramı Ölçek'i arasındaki pearson moment korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Yapılan istatistiksel analiz sonucunda, Purdue Okul Öncesi Çocuklar İçin Benlik Kavramı Ölçek'i ile Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi arasındaki korelasyon istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($r=,10$; $p .05$) (Sarica, 2010).

2.2.3. Aile Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından, araştırmada elde edilmek istenen çocuğun yaşı, cinsiyeti, ailede kaçınıcı çocuk olduğu, anne babanın yaşı, meslekleri, eğitim durumları, gelir durumları gibi değişkenler hakkında bilgi almak üzere Aile Bilgi Formu oluşturulmuştur.

2.3. İşlem

Araştırmaya başlamadan önce Beykoz İlçesi'ndeki gecekondulu ve kırsal alandaki okulların müdürleri ile ön görüşme yapılmış, onların onayı alındıktan sonra, Milli Eğitim İstanbul İl Müdürlüğü'nden okullarda gerekli çalışmaların yapılabilmesi için izin belgeleri alınmıştır. **Ek- 9**'da izin belgeleri mevcuttur.

Bu çalışma düşük ekonomik ve sosyal seviyedeki anneler ve çocuklarının gönüllü katılımı ile gerçekleştirilmiştir.

Örneklemin seçilmesi işlemi gönüllülük esasına göre yapıldığı için okul müdürlerinin belirlediği günlerde eğitici annelerle çalışmanın ayrıntılarını tanıtmak

üzere toplantılar düzenlemiştir. Toplantıların sonunda ailelerden çocukları ile çalışmak ve onlara ölçekleri uygulayabilmek için izin belgeleri alınmıştır. Aile Rıza Formları **Ek-8**'de bulunmaktadır. Kontrol grubundaki anne babalara gönderilen mektuplarda hem ölçekleri doldurarak göndermeleri, hem de Purdue Okul Öncesi Çocuklar için Benlik Kavramı Ölçek'inin uygulanmasına onay vermeleri olasılığını arttıracakı düşünülerek, karşılığında çocuklarına küçük bir hediye verileceği bilgisi verilmiştir. **Ek-10**'da kontrol grubu ailelerine gönderilen onay mektubu bulunmaktadır.

Çocukların gizliliklerinin korunması amacı ile her çocuğa bir protokol numarası verilmiştir. Ailelere gönderilen mektuplarda çocuklarının ve kendilerinin bilgilerinin hiçbir şekilde paylaşılmayacağı vurgulanmıştır.

POBKÖ araştırmacı tarafından eğitime başlanmadan iki hafta içinde uygulanmış, sekiz hafta sonra son test ve üç ay sonra izleme testi olmak üzere toplam üç kez uygulanmıştır. Ölçeğin uygulanma talimatlarına bağlı kalınarak çocuklar sakin ve rahat bir ortamda test edilmişlerdir.

Anneler SBDÖ'ni ön test, son test ve izleme testi olmak üzere üç kez doldurmuşlardır. Öğretmenler ise sadece ön test ve iki ay sonra son test olmak üzere iki kez doldurmuşlardır. Bazı öğretmenler ölçekleri 10 öğrenci gibi fazla çocuk için doldurduklarından üç kez doldurma konusunda gönülsüz olacakları düşünülerek bu karar verilmiştir. Ailelere gönderilen ilk mektupta SBDÖ' ni annelerin doldurması istenmiştir. Aynı ölçeğin ikinci ve üçüncü kez doldurulması istendiğinde daha önce babaların da doldurmuş olabileceği düşünülerek bu kez mektuplarda aynı kişinin doldurması gerektiği vurgulanmıştır.

Bir okuldaki sınıf öğretmeni dönem içinde değiştiği için o öğretmenin doldurduğu SBDÖ’i yeni öğretmen tarafından doldurtulmak zorunda kalınmıştır.

Eğitim programının tüm beceri alanlarını kapsamaması durumunda tüm becerileri pekiştirmeye vakit kalmayacağı ve derinlemesine çalışılamayacağı düşünülerek SBDÖ’indeki bazı alt ölçeklerin çıkarılmasına karar verilmiştir. Bu ikisi Amaç Oluşturma (AO) ve Görevleri Tamamlama Becerileridir (GTB).

Araştırmaya başlamadan iki ay öncesinde çocuklara uygulanacak eğitimin hazırlıkları başlamıştır.

Çocuklara yönelik SOSYAL BECERİLERİ GELİŞTİRME PROGRAM’ının geliştirilmesinde takip edilen adımlar aşağıda özetlenmektedir:

Programı geliştirmek için birkaç sosyal beceri eğitimine yönelik kitap kullanılmıştır. Bu kitaplar sırası ile Begun’ın (1995) Ready to Use Social Skills Lessons and Activities, Gülay ve Akman’ın (2009) Okul Öncesi Dönemde Sosyal Beceriler, Gülay ve Yenibayrak’ın (2010) 5-6 Yaş Çocukları İçin Sosyal Beceri Etkinlikleri’dir. Birçok aktivite değiştirilmeden kullanılmış, bazıları tercüme edilmiş, bazıları uyarlanmış, birkaç tanesi de araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Aktivitelerin seçiminde öğrencilerin sınıf mevcutları, dikkatlerini yoğunlaştırma süreleri ve sınıfların fiziksel özellikleri göz önüne alınmıştır. Aktivitelerin kapsamına temel olarak model olma, rol oynama, oyun oynama, hikaye okuma ve tartışma, doğrulayıcı geri bildirim verme ve zaman zaman da ev ödevleri alınmıştır.

Sınıf mevcutları 16 ile 21 arasında değişmekte olup, sınıf mevcudu tam olduğuında okuldaki bir yardımcı öğretmen desteği alınmış, hastalık v.b sebeplerle sınıf mevcudunun 12’nin altına indiği durumlarda araştırmacı aktiviteleri tek başına

uygulamıştır. Kış mevsimine doğru hastalıkların artacağı ve kötü hava koşulları sebebi ile programdan kopmaların olabileceği düşünülerek sınıf mevcudu yüksek tutulmuştur.

Eğitim programından örnekler **Ek 4**'te yer almaktadır. Haftalık olarak tüm çalışmalar eksiksiz olarak annelerin eğitime katıldığı gruba gönderilmiştir. Sadece çocukların eğitim aldığı grubun annelerine ise uygulayabilecekleri etkinlikler mektupla her hafta gönderilmiştir.

Çocuklar için Sosyal Beceri Eğitimi oturumlarının içerikleri aşağıda sunulmaktadır:

Programda 16 oturum bulunmaktadır. Gruplar sekiz hafta boyunca haftada iki kez buluşmuştur ve her oturum 30-35 dakika sürmüştür. Oturumlar ısınma aktiviteleri ve yaratıcılık aktiviteleri ile başlamış, böylelikle çocukların hem dinleme, oturma, sessizce bekleme, kendini kontrol etme ve yönergeyi takip etme becerileri, hem de çocukların çalışmaya hazır hale gelmeleri hedeflenmiştir.

İlk oturum araştırmacı ve katılımcılar arasında sıcaklığı ve olumlu bir atmosferi sağlamak amacını taşımıştır. Bu oturum konuşmadan önce parmak kaldırmak, birbirine gülmemek ve talimatlara uymak gibi grup kurallarının belirlenmesini içermiş ve diğerlerine saygı göstermenin önemi ile sona ermiştir.

İkinci oturumda biri hakkında güzel şeyleri ifade etmek vurgulanmıştır.

Üçüncü oturumda çocukların yardım etme, özür dileme ve talimatları dinleme becerileri amaçlanmıştır.

Dördüncü oturum uygun soru sorma ve arama yetenekleri ve özür dilemenin önemini kapsamıştır.

Beşinci oturumda sorun çözme ve özür dileme becerileri üzerinde durulmuştur.

Altıncı oturum uygun şekilde dikkat çekme ve gruba katılmayı kapsamıştır.

Yedinci oturuma olumlu ifadelerde bulunma, esas olarak iltifat etme dahil edilmiştir.

Sekizinci oturumun içeriği duyguları anlama ve sözsüz iletişimin anlaşılmasıdır.

Dokuzuncu oturum öfkenin uygun bir davranışla ifade edilmesini içermektedir.

Onuncu oturum lakap takma ile baş etme üzerinde yoğunlaşmıştır.

On birinci oturuma kendini kontrol etme becerileri, sıra ile yapmanın zorlukları, iltifat etme, özür dileme ve izin alma becerileri dahil edilmiştir.

On ikinci oturum değişikliği kabul etme ve işbirliğini öğrenmeye yoğunlaşmıştır.

On üçüncü oturumda değişikliklere uyum sağlama ve problemleri konuşarak çözmeye odaklanılmıştır.

On dördüncü oturum kendini kontrol etme ve davranışların sonuçlarını kabul etmeye yoğunlaşmıştır.

Onbeşinci oturum tüm çalışmaların tekrarını kapsamaktadır.

Son oturum bir tören ile sona ermiştir. Çocuklara katılım sertifikası verilmiştir.

Programın uygulanması sırasında çocukları teşvik etmek için alkışlama sıklıkla kullanılmıştır. Çıkartma veya küçük şeker verme planlandığı gibi değil, çok nadir kullanılmıştır. Bunun bir nedeni, programa katılmayan diğer çocukların sınıfta bulunmaları ve onların programa katılan çocukların çıkartma veya şeker almalarından olumsuz etkilenmelerinin önüne geçmektir. Diğer bir neden de Kohn (1991) çocuğun olumlu davranışını geliştirmek için ödül vermenin etkili olmadığını, ödül geri çekildiği zaman istenen davranışın zamanla yok olduğunu ifade etmiştir (Akt. Ünal, 2007). Bu sebeple eğitimler sırasında ödüle çok fazla yer verilmemiştir.

Çocuklar için sosyal beceri eğitim programı geliştirilirken eş zamanlı olarak annelere de eğitim programı hazırlanmıştır. Bunun için hem ebeveyn gruplarına yönelik eğitimlerden, hem de yaşayarak aktif eğitimlerin nasıl hazırlandığı ile ilgili kaynak kitaplardan yararlanılmıştır. Programda kuramsal bilgiye dayalı sunuş yöntemi, model olma, hazırlık oyunları, soru yanıt, grup tartışmaları, rol canlandırma ve beceri uygulaması gibi yöntemler kullanılmıştır.

Eğitimin verimliliğini arttıran ana etmenlerden biri öğretilen bilgilerin yaparak kalıcı olmasıdır. Konfiçyus'un ifade ettiği gibi:

“Duyduklarımızı, unuturuz. Gördüklerimizi hatırlarız. Yaptıklarımızı, anlarız.”(Akt. Silberman ve Auerbach, 2006). Johnson ve Smith'in (1991) araştırma sonuçlarına göre konferans tarzı sunuş yönteminde her geçen dakika ile izleyenin dikkati azalmaktadır, sadece duyarak öğrenen izleyiciler avantajlı durumdadır, olgusal bilginin alçak seviyede öğrenilmesini geliştirir ve tüm öğrenenlerin aynı bilgiye aynı hızda ihtiyaç duyduğunu varsayar. Stanford Üniversitesi'nde (1996)

Levin'in yaptığı bir araştırma, öğrenme için en uygun çevrenin eşleşerek ve takım arkadaşı olarak olduğunu ortaya çıkarmıştır (Akt. Silberman ve Auerbach, 2006). Bu çalışmada da anne eğitimi programı geliştirilirken konferans tarzından uzak durmaya ve takım çalışmasına ağırlık vermeye çalışılmıştır.

İlk aşamada anne eğitim programının etkinliğinin arttırılmasına yönelik önceki tez çalışmalarındaki tartışma, öneriler, araştırmanın kısıtlılıkları bölümleri incelenmiştir. Program oluşturulurken aşağıdaki basamaklar takip edilmiştir:

1. Programın içeriğini oluşturmak için bir gereksinim taraması yürütülmüştür. Bölgedeki 5 okulun bazı annelerine yarı yapılandırılmış soruların sorulduğu İhtiyaç Analizi Formu (**Ek-6**) verilmiştir. Bu form ile eğitimin içeriğini belirlemeye yardımcı olacağı, eğitim ile ilgili materyal toplamaya olanak vereceği, aynı zamanda katılımcılarla ilişki geliştirmeyi sağlayacağı ön görülmüştür.
2. Programın hedefleri belirlenirken üç tip öğrenme hedeflenmiştir. Bunlar sırası ile duygusal, davranışsal ve bilişsel öğrenmedir. Duygusal öğrenme duygular, tercihler ve tutumlardaki farkındalıklarla ilgili alanı, davranışsal öğrenme beceri, teknik, metotlardaki gelişmeyi, bilişsel öğrenme ise kavram ve bilgilerin edinilmesini temsil etmektedir. Her üç alanı da kapsayan bir çalışma deseni daha uzun süreli değişime yol açmaktadır (Silberman ve Auerbach, 2006).
3. İhtiyaç analizi yapıldıktan ve hedefler belirlendikten sonra oturumların sonunda katılımcıların sahip olması gereken beceri, davranış ve duygusal hedeflerin tek tek açılımı yapılmıştır.

4. Hedefler net ve detaylı şekilde ifade edildikten sonra sıra programın aktivitelerinin planlanmasına gelmiştir. Tüm oturumların bir açılış egzersizi ile başlatılmasına dikkat edilmiştir. Bu aktivitelerin bir kısmı üyelerin birbirleri ile tanışmaları ve aralarında işbirliği ruhu yaratmak için, bir kısmı katılımcıların konu hakkındaki düşünce, duygu ve tutumlarını öğrenmek için, bir kısmı da günün başlığı hakkında ilgi uyandırmak için tasarlanmıştır.
5. Eğitim programının gereği olarak katılımcılara bilgi aktarımı yapılmıştır. Sunuş yöntemi tek başına gerçek öğrenmeyi sağlamaz. Ancak yine de sunum yöntemi eğer katılımcı yöntemler kullanılır ve katılımcılar dahil edilirse aktif bir eğitim programında önemli bir yer tutar (Silberman ve Auerbach, 2006). Bu sebeple bazı oturumların sonunda katılımcılardan öğrendiklerini yazmaları istenmiştir. Konferans sonlarında katılımcılara öğrendiklerinin sonrası için önemi sorulmuş, yansıtmaları sağlanmıştır. Kimi zaman üyelerin sunum sonunda eşleşmeleri istenerek birbirlerine sunumun içeriğini paylaşmaları sağlanmıştır.

Konferansta anlatılanların uygulanmasını sağlamak için rol oynama, gözlem yapma gibi deneysel öğrenme teknikleri kullanılmıştır.

Aktiviteleri belirlemeden önce her zaman objektifleri tanımlama, metotlara karar verme ve formatı belirleme şeklindeki sıralama takip edilmiştir.

Giriş aktiviteleri ile başlayıp giderek daha üst seviyede bilgi ve beceriler öğretilmiştir.

Bir önceki seansta sunulan bilgilerin diğer seansta tekrarı yapılmıştır.

6. Eğitim Programının Sonlandırılması: Programı anlamlı bir sona ulaştırmak için birkaç pozitif yöntem kullanılmıştır. Programın kısaca içeriğinin üzerinden

geçilmiş, program sırasında katılımcılardan en çok hatıralarında kalan ve onları etkileyen deneyimleri paylaşmaları istenmiştir. Katılımcılar panel şeklinde başlıklar hakkında nasıl görüşlerinin değiştiği üzerinde yansıtma yapmışlardır. Programa başlarken birinci seansta doldurdıkları anketteki hedefler katılımcılara tekrar okutulmuş, geliştirdikleri bilgi becerileri derecelendirmeleri istenmiştir. Katılımcılar hem kendilerini, hem de eğitim programını değerlendirdikleri “Programı Değerlendirme Anketini” doldurmuşlardır. İlgili anket **Ek-7**'te bulunmaktadır.

Bu çalışma uzun süreli bir çalışma olduğu için grup üyeleri arasında bağlılık geliştiği düşünülerek, birbirlerine son sözleri ifade etmek isteyecekleri düşünülmüştür. Program annelerin getirdiği ikramlıklarla küçük bir kutlama ile bitirilmiştir.

Araştırmacı en başta programa katılımı arttırmak ve sonradan kopmaları engellemek için bazı önlemler almıştır. Araştırmacı tarafından çalışmanın başında annelere kendisini ve çalışmayı anlatmak için bir davet mektubu gönderilmiştir. Toplantıda annelerin eğitim ile ilgili sormak istedikleri soruları sorabilecekleri, eğitimciyi tanıyabilecekleri bir ortam yaratılmıştır.

Kirazoğlu'na göre (1996) yetişkin eğitiminde katılım olmaması eğitime karşı olumsuz davranışlarla pek fazla ilgili değildir. Pek çok ev kadını için ailenin sorumluluğu önemlidir. Bu nedenle anneleri katılıma ikna etmek için onlara çocuk bakımı ve ebeveynlik için öğrenmenin de kendi aile sorumlulukları olduğu vurgulanmıştır.

Katılımcılara katılımı artırmak için sekiz seansta en az yedi kez katılanların sertifika alabileceği söylenmiştir. Ancak çalışma sonunda altı kez katılanlara da sertifika verilmiştir.

Anne eğitimleri haftada bir kez iki saatlik oturumlardan toplam sekiz haftadan oluşmuştur. Eğitimleri araştırmacı kendisi uygulamıştır.

Aşağıda anne eğitiminin oturumlarının ana başlıkları sıralanmıştır.

- 1. Oturum: Çocuk gelişimi
- 2. Oturum: İletişim / Davranış penceresi / Sorun penceresi
- 3. Oturum: İletişim / Empati ve etkin dinleme
- 4. Oturum: İletişim / Sen dili / Ben dili
- 5. Oturum: Kızgınlık / Disiplin
- 6. Oturum: Çatışma çözümü
- 7. Oturum: Benlik saygısını geliştirmek
- 8. Oturum: Programın özetlenmesi ve sonlandırılması
- ❖ Her oturum sonunda annelere makaleler verilmiştir.
- ❖ Oturumların son 15 dakikası sosyal becerilerin tekrarına ayrılmıştır.

Programdaki oturum örnekleri **Ek-5'** te bulunmaktadır.

2.3.1. Verilerin İstatistiksel Analizi

Araştırmada Aile Bilgi Formu ve ölçekler aracılığı ile 131, 4-6 yaş çocuğundan elde edilen verilerin analizinde SPSS 17.00 paket programı kullanılmıştır.

Araştırmada istatistiksel analiz için İlişkili grup t testi ve İlişkisiz grup t testi, Tek yönlü varyans analizi (Anova) , Ki kare analizi tekniklerinden yararlanılmıştır.

3. BÖLÜM

BULGULAR

Yapılan deneysel çalışmanın ardından elde edilen bulgular aşağıda yer almaktadır. İlk olarak grubu tanımlamaya yönelik frekans ve yüzde değerleri verilmiş, bunun ardından da puanlar arasında farklılaşmanın olup olmadığını belirlemek üzere ilişkili grup t testi ve ilişkisiz grup t testi ve Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi tekniklerinden yararlanılmıştır.

Verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığını ortaya koymak amacıyla çeşitli normallik testlerinden yararlanmak mümkündür. Bu testler arasında en bilinenleri Ki-Kare, Kolmogorow-Smirnov, Lilliefors ve Shapiro – Wilk normallik testleridir. Söz konusu testlerde elde edilen sonuçlara göre verilerin normal dağılımlı bir ana kütlede geldiği ya da ana kütlede dağılımının normale uymadığı ileri sürülmektedir.

Shapiro-Wilk-W testi normallik varsayımını sınavan en güçlü testtir. Şayet analiz sonucunda elde edilen anlamlılık düzeyi $p > .05$ değeri elde edilmişse dağılımın normal dağılımdan anlamlı bir farklılık sergilemediği yorumu yapılır.

Yapılan analiz sonucunda ön test, son test ve en son test verileri üzerinde ayrı ayrı normallik sınamaları yapılmış ve elde edilen anlamlılık düzeyleri ,137 ile ,921 arasında değiştiği belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre dağılımın normal özellikler gösterdiği kabul edilebilir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan Aile Bilgi Form’undaki bazı değişkenlerden her bir kategoriye istatistiksel açıdan yeter (kabul edilebilir) sayıda kişinin toplanmaması nedeniyle bu değişkenlere göre anlamlı farklılık olup olmadığına bakılmaksızın yalnızca tanılayıcı (frekans ve yüzde değerleri) istatistik kısmında yer alması ve örneklem grubu hakkında fikir vermesinin yeterli olacağı düşünülmüştür.

Tablo 3.1. Deney ve Kontrol Gruplarında Cinsiyet Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

		GRUPLAR				
		Anne Desteksiz Sosyal Beceri (Deney 1 Grubu)	Anne Destekli Sosyal Beceri (Deney 2 Grubu)	Kontrol Grubu	Toplam	
Cinsiyet	Kız	F	20	13	26	59
		%	33,9%	22,0%	44,1%	100,0%
Erkek		F	28	26	18	72
		%	38,9%	36,1%	25,0%	100,0%
Toplam		F	48	39	44	131
		%	36,6%	29,8%	33,6%	100,0%

Pearson Ki kare: 5,889 p: ,053

Araştırmanın yürütüldüğü deney ve kontrol gruplarına ilişkin frekans ve yüzde değerlerine bakıldığında, her üç grupta da erkek öğrencilerin sayısı ile kız öğrencilerin sayısının da benzeşik olduğu görülmektedir. Yapılan Ki-Kare analizi sonucunda cinsiyet ve grup arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir etkileşim bulunmamıştır ($X^2=5,88$, $p>,05$). Bu sonuçlara göre deney ve kontrol gruplarının cinsiyet değişkenine göre eşitlendiği ifade edilebilir.

	Ön test	Eğitim müdahale	Son test	Arada geçen süre	En son test
Deney 1 Grubu	Ölçme 1	Anne Desteksiz Sosyal Beceri Eğitimi	Ölçme 4	3 ay	Ölçme 7
Deney 2 Grubu	Ölçme 2	Anne Destekli Sosyal Beceri Eğitimi	Ölçme 5	3 ay	Ölçme 8
Kontrol Grubu	Ölçme 3	Eğitim yok	Ölçme 6	3 ay	Ölçme 9

Yapılan bilimsel çalışmada üç farklı grup oluşturulmuştur. Gruplardan ikisi deney grubu biri de kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Yapılan analizler bu tablodaki bilgiler ışığında yapılmıştır.

Tablo 3.2. Öğrencilerin Ön test Puanlarında Grup Değişkenine Göre Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Sonuçları
(Ölçme1 – Ölçme 2 – Ölçme 3)

	Gruplar Grup	n	\bar{X}	SS	ANOVA	
					F	p
KB	Deney 1 Grubu	48	51,2292	8,31875	0,922	,400
	Deney 2 Grubu	39	51,2308	9,03928		
	Kontrol Grubu	44	53,4773	9,51251		
KDKEDUSB	Deney 1 Grubu	48	36,5625	6,18132	0,480	,620
	Deney 2 Grubu	39	36,2564	6,63213		
	Kontrol Grubu	44	37,5000	5,49630		
ABBÇB	Deney 1 Grubu	48	33,6458	8,61836	0,946	,391
	Deney 2 Grubu	39	31,7179	6,25320		
	Kontrol Grubu	44	33,5000	5,80897		
KKEB	Deney 1 Grubu	48	12,4167	6,66472	1,495	,228
	Deney 2 Grubu	39	10,6923	2,57676		
	Kontrol Grubu	44	11,7500	3,09632		
SAB	Deney 1 Grubu	48	24,0625	4,24468	2,053	,133
	Deney 2 Grubu	39	22,0513	4,86637		
	Kontrol Grubu	44	23,8409	5,68123		
SKEB	Deney 1 Grubu	48	11,0625	2,71643	2,378	,097
	Deney 2 Grubu	39	9,8974	3,27506		
	Kontrol Grubu	44	11,3864	3,71806		
DB	Deney 1 Grubu	48	18,0417	3,88646	2,893	,059
	Deney 2 Grubu	39	16,6667	3,84114		
	Kontrol Grubu	44	18,6136	3,55172		
SOSYAL TOPLAM	Deney 1 Grubu	48	187,0208	25,41359	2,085	,129
	Deney 2 Grubu	39	178,5128	28,65573		
	Kontrol Grubu	44	190,0682	25,74056		
PURDUE	Deney 1 Grubu	48	12,7083	3,04546	0,103	,902
	Deney 2 Grubu	39	12,6667	3,65148		
	Kontrol Grubu	44	12,3212	3,25141		

Tabloda görüldüğü üzere, Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği alt boyutları ve POBKÖ öntest araştırma grubu değişkenine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) sonucunda, aritmetik ortalamalar arasındaki fark, tüm puanlarda istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. Sosyal toplam için $t(129)=2,085$, $p>0,5$. Purdue için

$t(129)=0,103$, $p>0,05$. Bu durum araştırma öncesinde grupların benzeşik özelliklerde olduğunu göstermektedir. Deneysel çalışmalarda aranılan bir özelliktir.

Tablo 3.3. Deney 1 Grubundaki Çocukların Öntest-Sontest Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkili Grup t Testi Sonuçları (Ölçme 1 – Ölçme 4)

		n	\bar{X}	SS	t	p
KB	Ön test	48	51,2292	8,31875	-3,871	,000**
	Son test	48	56,2292	8,60292		
KDKEDUSB	Ön test	48	36,5625	6,18132	-1,941	,058
	Son test	48	38,6667	6,04710		
ABBÇB	Ön test	48	33,6458	8,61836	-0,420	,677
	Son test	48	34,2708	7,16593		
KKEB	Ön test	48	12,4167	6,66472	0,020	,984
	Son test	48	12,3958	2,71904		
SAB	Ön test	48	24,0625	4,24468	-1,435	,158
	Son test	48	25,0625	4,62834		
SKEB	Ön test	48	11,0625	2,71643	-2,954	,005**
	Son test	48	12,3333	2,68434		
DB	Ön test	48	18,0417	3,88646	-1,894	,064
	Son test	48	19,1458	3,94100		
SOSYAL TOPLAM	Ön test	48	187,0208	25,4135	-2,490	,016*
	Son test	48	198,1042	29,6348		
PURDUE	Ön test	48	12,7083	3,04546	-2,725	,009*
	Son test	48	14,1250	3,08479		

** $p < 0,01$ * $p < 0,05$

Bilindiği üzere deneysel çalışmalarda parametrik olmayan ($n < 30$) gruplarda öntest-sontest karşılaştırılmasında Wilcoxon Testi kullanılırken, parametrik ($n > 30$) gruplarda, ilişkili grup t-testi kullanılmaktadır. Yapılan araştırmada, Deney 1 grubunda yer alan 48 çocuğun, SBDÖ alt boyutlarında ve POBKÖ’nden aldıkları puanların anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere ilişkili grup t Testi’nden yararlanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, Deney 1 Grubundaki çocukların öntest-sontest puanları arasında, “Kişilerarası Beceriler” “Sonuçları Kabul Etme Becerileri”, “Sosyal Toplam” ve “Purdue” puanlarında sontest puanları lehine

anlamli farklilikga rastlanmistir (sirasıyla, $t(47)=-3,871$, $p<,05$; $t(47)= -2,954$, $p<,05$; $t(47)=-2,490$, $p<,05$; $t(47)= -2,725$, $p<,05$). Bu sonuqlar, Deney 1 Grubuna yönelik yapılan çalışmaların çocuklarda belirtilen özelliklerde olumlu ilerlemeye neden olduğunu göstermektedir.

Tablo 3.4. Deney 1 Grubundaki Çocukların Sontest-En sontest Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkili Grup t Testi Sonuçları (ölçme 4 – ölçme 7)

		n	\bar{X}	SS	t	p
KB	Sontest	48	56,2292	8,60292	0,801	,427
	En Sontest	48	55,0833	9,14850		
KDKEDUSB	Sontest	48	38,6667	6,04710	0,205	,838
	EnSontest	48	38,4375	5,72752		
ABBÇB	Sontest	48	34,2708	7,16593	0,566	,574
	En Sontest	48	33,6250	5,16381		
KKEB	Sontest	48	12,3958	2,71904	0,102	,919
	En Sontest	48	12,3542	2,21686		
SAB	Sontest	48	25,0625	4,62834	-0,226	,823
	En Sontest	48	25,2500	4,48401		
SKEB	Sontest	48	12,3333	2,68434	0,391	,697
	En Sontest	48	12,1250	2,34861		
DB	Sontest	48	19,1458	3,94100	0,598	,553
	En Sontest	48	18,7500	3,67568		
SOSYAL TOPLAM	Sontest	48	198,1042	29,6348	0,503	,618
	En Sontest	48	195,6250	26,0675		
PURDUE	Sontest	48	14,1250	3,08479	0,420	,677
	En Sontest	48	13,8958	4,25386		

** $p< 0,01$ * $p< 0,05$

Yapılan araştırmada Deney 1 Grubunda yer alan 48 çocuğun, SBDÖ'nin alt boyutlarında ve POBKÖ'nden aldıkları puanların anlamli bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere ilişkili grup t testinden yararlanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, Deney 1 Grubundaki öğrencilerin son test-en sontest puanları arasında anlamli farklilikga rastlanmamıştır. Sosyal Toplam için $t(47)=0,503$, $p>0,05$. Purdue için $t(47)=0,420$, $p> 0,05$. Bu sonuqlar, arada geçen zamanın çocuklarda

ölçülen özelliklerde anlamlı farklılığa neden olmadığını göstermektedir. $**p < 0,01$

$*p < 0,05$

Tablo 3.5. Deney 2 Grubundaki Çocukların Öntest-Sontest Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkili Grup t Testi Sonuçları (Ölçme 2 – Ölçme 5)

		n	\bar{X}	SS	t	p
KB	Öntest	39	51,2308	9,03928	-2,387	,022*
	Sontest	39	54,7179	11,0142		
KDKEDUSB	Öntest	39	36,2564	6,63213	-0,579	,566
	Sontest	39	36,9231	7,88197		
ABBÇB	Öntest	39	31,7179	6,25320	-0,128	,899
	Sontest	39	31,8974	9,44177		
KKEB	Öntest	39	10,6923	2,57676	-1,621	,113
	Sontest	39	11,6154	3,63908		
SAB	Öntest	39	22,0513	4,86637	-1,316	,196
	Sontest	39	23,2821	6,80924		
SKEB	Öntest	39	9,8974	3,27506	-3,724	,001**
	Sontest	39	12,0769	3,09826		
DB	Öntest	39	16,6667	3,84114	-0,945	,350
	Sontest	39	17,2308	4,34355		
SOSYAL TOPLAM	Öntest	39	178,5128	28,6557	-1,789	,082
	Sontest	39	187,7436	40,0819		
PURDUE	Öntest	39	12,6667	3,65148	-0,318	,752
	Sontest	39	12,8974	4,52359		

$**p < 0,01$ $*p < 0,05$

Bilindiği üzere deneysel çalışmalarda parametrik olmayan ($n < 30$) gruplarda öntest-sontest karşılaştırılmasında Wilcoxon Testi kullanılırken, parametrik ($n > 30$) gruplarda, ilişkili grup t-testi kullanılmaktadır. Yapılan araştırmada, Deney 2 Grubunda yer alan 39 çocuğun SBDÖ alt boyutlarından ve POBKÖ'nden aldıkları puanların anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere ilişkili grup t testinden yararlanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, Deney 2 Grubundaki çocukların öntest-sontest puanları arasında, “Kişilerarası Beceriler” ve “Sonuçları Kabul Etme Becerileri” puanlarında sontest puanları lehine anlamlı farklılığa

rastlanmıştır (sırasıyla, $t(38)=-2,387$, $p<,05$; $t(38)=-3,724$, $p<,05$). Bu sonuçlar, Deney 2 Grubuna yönelik yapılan çalışmaların çocuklarda belirtilen özelliklerde olumlu ilerlemeye neden olduğunu göstermektedir.

Tablo 3.6. Deney 2 Grubundaki Çocukların Sontest-En Sontest Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkili Grup t Testi Sonuçları (ölçme 5 – ölçme 8)

		n	\bar{X}	SS	t	p
KB	Sontest	39	54,7179	11,0142	1,436	,159
	En Sontest	39	52,7179	9,59152		
KDKEDUSB	Sontest	39	36,9231	7,88197	0,571	,571
	En Sontest	39	36,2821	6,58527		
ABBÇB	Sontest	39	31,8974	9,44177	-0,408	,685
	En Sontest	39	32,4359	8,42239		
KKEB	Sontest	39	11,6154	3,63908	-0,062	,951
	En Sontest	39	11,6410	3,19117		
SAB	Sontest	39	23,2821	6,80924	-0,393	,697
	En Sontest	39	23,6154	5,48018		
SKEB	Sontest	39	12,0769	3,09826	1,022	,313
	En Sontest	39	11,6410	3,40655		
DB	Sontest	39	17,2308	4,34355	-0,123	,903
	En Sontest	39	17,3077	4,50236		
SOSYAL TOPLAM	Sontest	39	187,7436	40,0819	0,446	,658
	En Sontest	39	185,6410	34,5554		
PURDUE	Sontest	39	12,8974	4,52359	0,666	,509
	En Sontest	39	12,1795	5,95541		

Yapılan araştırmada, Deney 2 Grubunda yer alan 39 öğrencinin, SBDÖ'nin alt boyutlarında ve POBKÖ'nden aldıkları puanların anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere ilişkili grup t testinden yararlanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, Deney 2 Grubundaki çocukların son test-en sontest puanları arasında anlamlı farklılığa rastlanmamıştır(Sosyal Toplam için $t(38)= 0,446$, $p>,05$.Purdue için ise $t(38)=0,666$, $p>,05$).Bu sonuçlar, arada geçen zamanın çocuklarda ölçülen özelliklerde anlamlı farklılığa neden olmadığını göstermektedir.

Tablo 3.7. Kontrol Grubundaki Çocukların Öntest-Sontest Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkili Grup t Testi Sonuçları (Ölçme 3 – Ölçme 6)

		n	\bar{X}	SS	t	p
KB	Öntest	44	53,4773	9,51251	-1,569	,124
	Sontest	44	55,5909	9,38162		
KDKEDUSB	Öntest	44	37,5000	5,49630	0,206	,838
	Sontest	44	37,3182	5,58558		
ABBÇB	Öntest	44	33,5000	5,80897	-0,091	,928
	Sontest	44	33,6136	7,45909		
KKEB	Öntest	44	11,7500	3,09632	-0,803	,426
	Sontest	44	12,1818	3,54554		
SAB	Öntest	44	23,8409	5,68123	-1,084	,285
	Sontest	44	24,8636	5,47124		
SKEB	Öntest	44	11,3864	3,71806	-2,021	,050
	Sontest	44	12,6818	3,46258		
DB	Öntest	44	18,6136	3,55172	-0,486	,629
	Sontest	44	18,8864	4,03021		
SOSYAL TOPLAM	Öntest	44	190,0682	25,7405	-1,292	,203
	Sontest	44	195,1364	29,7146		
PURDUE	Öntest	44	12,9773	3,69468	-0,241	,811
	Sontest	44	13,2045	4,79622		

Bilindiği üzere deneysel çalışmalarda parametrik olmayan ($n < 30$) gruplarda öntest-sontest karşılaştırılmasında Wilcoxon Testi kullanılırken, parametrik ($n > 30$) gruplarda, ilişkili grup t-testi kullanılmaktadır. Yapılan araştırmada Kontrol Grubunda yer alan 44 çocuğun SBDÖ alt boyutlarından ve POBKÖ'nden aldıkları puanların anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere ilişkili grup testinden yararlanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, Kontrol Grubundaki çocukların öntest-sontest puanları arasında, anlamlı farklılığa rastlanmamıştır (Sosyal toplam için $t(43) = -1,292$, $p > ,05$. Purdue için ise $t(43) = -0,241$, $p > ,05$). Bu sonuçlar, herhangi bir müdahalede bulunulmayan Kontrol Grubunda ölçülen özelliklerde zaman içinde kendiliğinden değişim yaşanmadığını göstermektedir. Yapılan eğitim çalışmalarının Deney Gruplarında eğitimin hemen sonunda olumlu sonuçlar verdiği bilimsel olarak da kanıtlanmıştır.

Tablo 3.8. Kontrol Grubundaki Çocukların Sontest-En Sontest Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkili Grup t Testi Sonuçları (ölçme 6 – ölçme 9)

		n	\bar{X}	SS	t	p
KB	Sontest	44	55,5909	9,38162	-0,228	,821
	En Sontest	44	56,0000	9,67375		
KDKEDUSB	Sontest	44	37,3182	5,58558	-0,977	,334
	En Sontest	44	38,4091	6,05908		
ABBÇB	Sontest	44	33,6136	7,45909	-1,568	,124
	En Sontest	44	35,7727	7,15562		
KKEB	Sontest	44	12,1818	3,54554	1,175	,247
	En Sontest	44	11,5909	3,04477		
SAB	Sontest	44	24,8636	5,47124	-0,793	,432
	En Sontest	44	25,5682	5,50010		
SKEB	Sontest	44	12,6818	3,46258	0,000	1,000
	En Sontest	44	12,6818	3,65216		
DB	Sontest	44	18,8864	4,03021	0,805	,425
	En Sontest	44	18,2955	3,97422		
SOSYAL TOPLAM	Sontest	44	195,1364	29,7146	-0,585	,561
	En Sontest	44	198,3182	30,2307		
PURDUE	Sontest	44	13,2045	4,79622	-1,806	,078
	En Sontest	44	14,4318	2,92859		

Yapılan araştırmada, kontrol grubunda yer alan 44 çocuğun SBDÖ alt boyutlarından ve POBKÖ'nden aldıkları puanların anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere ilişkili grup t testinden yararlanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda Kontrol Grubundaki çocukların son test-enson test puanları arasında anlamlı farklılığa rastlanmamıştır (Sosyal toplam için $t(43)=0,585$, $p>,05$. Purdue için ise $t(43)=-1,806$, $p>,05$). Bu sonuçlar, arada geçen zamanın çocukların ölçülen özelliklerde anlamlı farklılığa neden olmadığını göstermektedir.

Tablo 3.9. Tüm Çocukların Anne Öntest- Öğretmen Öntest Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkili Grup t Testi Sonuçları

		n	\bar{X}	SS	t	P
KB	Anne Öntest	131	51,9847	8,94254	1,667	,098
	Öğretmen Öntest	131	50,1450	12,0410		
KDKEDUSB	Anne Öntest	131	36,7863	6,07771	1,935	,055
	Öğretmen Öntest	131	35,2824	7,33094		
ABBÇB	Anne Öntest	131	33,0229	7,08353	2,556	,012*
	Öğretmen Öntest	131	30,9542	7,73390		
KKEB	Anne Öntest	131	11,6794	4,65464	-0,691	,491
	Öğretmen Öntest	131	12,0305	3,30021		
SAB	Anne Öntest	131	23,3893	4,98856	-5,860	,000**
	Öğretmen Öntest	131	22,8473	6,56620		
SKEB	Anne Öntest	131	10,8244	3,28043	-5,860	,000**
	Öğretmen Öntest	131	13,3511	3,16452		
DB	Anne Öntest	131	17,8244	3,81794	-0,414	,680
	Öğretmen Öntest	131	18,0458	4,76504		
SOSYAL TOPLAM	Anne Öntest	131	185,5115	26,7441	0,782	,436
	Öğretmen Öntest	131	182,6565	37,8825		

** $p < 0,01$ * $p < 0,05$

Bilindiği üzere deneysel çalışmalarda parametrik olmayan ($n < 30$) gruplarda öntest-sontest karşılaştırılmasında Wilcoxon Testi kullanılırken, parametrik ($n > 30$) gruplarda, ilişkili grup t-testi kullanılmaktadır. Yapılan araştırmada, araştırmaya katılan 131 çocuğun, SBDÖ alt boyutlarında annelerinden aldıkları puanlar ile

öğretmenlerinden aldıkları puanların anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere ilişkili grup t testinden yararlanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, çocukların anne öntest öğretmen öntest puanları arasında, “Akran Baskısı ile Başa Çıkma Becerileri” ve “Sözel Açıklama Becerileri” ve “Sonuçları Kabul Etme Becerileri” alt boyutlarında anlamlı farklılığa rastlanmıştır (sırasıyla $t(129) = 2,556$, $p < ,05$; $t(129) = -5,860$, $p < ,05$; $t(129) = 0,782$, $p < ,05$). “Akran Baskısı ile Başa Çıkma Becerileri” ve “Sözel Açıklama Becerileri” alt boyutlarında ortaya çıkan farklılığın anne puanları lehine olduğu görülmektedir. Bu durum Akran Baskısı ile Başa Çıkma Becerileri ve Sözel Açıklama Becerileri açısından annelerin çocuklarını daha olumlu değerlendirdiklerini göstermektedir. “Sonuçları Kabul Etme Becerileri” alt boyutunda ortaya çıkan anlamlı farklılık ise öğretmenlerin lehine görülmektedir. Öğretmenler çocukların sonuçları kabul etme becerilerini daha yüksek olarak algılamışlardır.

Tablo 3.10. Çocukların Son test Puanlarında Grup Değişkenine Göre Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Sonuçları
(Ölçme 4 – Ölçme 5 – Ölçme 6)

	Gruplar Grup	n	\bar{X}	SS	ANOVA	
					f	P
KB	Deney 1 Grubu	48	56,2292	8,60292	0,265	,768
	Deney 2 Grubu	39	54,7179	11,01422		
	Kontrol Grubu	44	55,5909	9,38162		
KDKEDUSB	Deney 1 Grubu	48	38,6667	6,04710	0,883	,416
	Deney 2 Grubu	39	36,9231	7,88197		
	Kontrol Grubu	44	37,3182	5,58558		
ABBÇB	Deney 1 Grubu	48	34,2708	7,16593	0,985	,376
	Deney 2 Grubu	39	31,8974	9,44177		
	Kontrol Grubu	44	33,6136	7,45909		
KKEB	Deney 1 Grubu	48	12,3958	2,71904	0,628	,535
	Deney 2 Grubu	39	11,6154	3,63908		
	Kontrol Grubu	44	12,1818	3,54554		
SAB	Deney 1 Grubu	48	25,0625	4,62834	1,242	,292
	Deney 2 Grubu	39	23,2821	6,80924		
	Kontrol Grubu	44	24,8636	5,47124		
SKEB	Deney 1 Grubu	48	12,3333	2,68434	0,404	,669
	Deney 2 Grubu	39	12,0769	3,09826		
	Kontrol Grubu	44	12,6818	3,46258		
DB	Deney 1 Grubu	48	19,1458	3,94100	2,667	,073
	Deney 2 Grubu	39	17,2308	4,34355		
	Kontrol Grubu	44	18,8864	4,03021		
SOSYAL TOPLAM	Deney 1 Grubu	48	198,1042	29,63483	1,091	,339
	Deney 2 Grubu	39	187,7436	40,08197		
	Kontrol Grubu	44	195,1364	29,71460		
PURDUE	Deney 1 Grubu	48	14,1250	3,08479	1,053	,352
	Deney 2 Grubu	39	12,8974	4,52359		
	Kontrol Grubu	44	12,2125	3,3585		

Tabloda görüldüğü üzere, SBDÖ alt boyutları ve POBKÖ sontest puanlarının araştırma grubu değişkenine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) sonucunda, aritmetik ortalamalar arasındaki fark, tüm puanlarda istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. Bu durum araştırmanın ardından gruplar arasında istatistiksel açıdan

anlamli farklılaşmanın olmadığını göstermektedir (Sosyal toplam için $t(129)= 1,091$, $p>,05$. Purdue için ise $t(129)=1,053$, $p>,05$).

38 annenin doldurduğu “Anne Eğitimi Değerlendirme Anketi” analiz edildiğinde, 20 anne eğitimin daha verimli olması için daha uzun süreli olmasını ve çalışmanın devam etmesini istemiştir. Eşlerin de bu çalışmaya katılması gerektiğini ifade eden anne sayısı 2’dir. 38 anne eğitimin farkındalık ve öğrendiklerini uygulamada isteklilik yarattığını, 20 anne becerileri ve bilgileri hayata geçirdiklerini, 35 anne becerileri ve bilgileri öğrendiklerini, 2 anne çevrelerine öğretmek istediklerini, 9 anne de eğitimin kendilerine güven duygularını arttırdığını ifade etmiştir.

4. TARTIŞMA

Bu araştırmanın amacı, anne desteksiz, anne destekli sosyal beceri beceri eğitimi alan ve almayan sosyoekonomik düzeyi düşük okul öncesi 4-6 yaş çocuklarının sosyal becerileri ile birlikte benlik kavramlarının karşılaştırılmasıdır. Araştırmanın diğer amacı ise kazanımların eğitimlerin bitiminden üç ay sonra kalıcılığının sınanmasıdır.

Araştırmanın başlangıcında anne desteksiz sosyal beceri eğitimi alan, anne destekli sosyal beceri eğitimi alan ve kontrol grubundaki çocukların hem sosyal beceri hem de benlik kavramı puanlarının benzeşik özelliklerde olduğu saptanmıştır. Araştırma sonunda annelerin değerlendirmelerine göre anne desteksiz sosyal beceri eğitimi alan çocukların toplam sosyal beceri puanları, sosyal becerinin alt boyutlarından kişiler arası becerileri ve sonuçları kabul etme becerileri ile belirlenen benlik kavramı puanlarında eğitimin öncesi ve sonrasında anlamlı farklılığa rastlanmış ve artış gözlenmiştir. Bu gruba yönelik yapılan çalışmaların çocukların belirtilen özelliklerde olumlu ilerlemeye etki ettiği görülmektedir. Eğitim almayan kontrol grubundaki çocukların ise eğitimin öncesi ve sonrasında sosyal becerilerinde ve benlik kavramı puanlarında anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Bu sonuçlar da müdahalede bulunulmayan kontrol grubunda ölçülen özelliklerde zaman içinde kendiliğinden değişim yaşanmadığını göstermektedir. Bu bulgular, sosyal beceri eğitiminin sosyal becerilerin üzerinde etki sahibi olduğunu ortaya koymaktadır. Çalışmanın sonuçları, ülkemizdeki literatürle tutarlılık göstermektedir (Avcıoğlu,

2004; Çetingöz ve Günhan, 2012; Dereli, 2009; Durualp ve Aral, 2007; Kabasakal ve Çelik, 2010). Nitekim Bolu il merkezinde bulunan 54 okul öncesi kurumda işbirlikçi yöntem doğrultusunda geliştirilen eğitim programının çocukların hedeflenen dinleme, sözel açıklama ve kişiler arası becerilerinde önemli katkıya sebep olduğu bulunmuştur (Avcıoğlu, 2004). Durualp ve Aral'ın (2007) altı yaş ana okul çocukları ile yaptıkları çalışmanın sonunda ise deney ve kontrol gruplarının ön test son test sosyal beceri puanları arasında anlamlı düzeyde fark bulunmuştur. Sosyal beceri eğitiminin dördüncü ve beşinci sınıf çocuklarının sosyal uyum becerilerine etkisini inceledikleri araştırmada ise on hafta süre ile sosyal beceri programı uygulanmış ve eğitim programının akran tercihli sosyal davranışları ve okula uyumu ve öğretmen tercihli sosyal davranışları arttırdığı gözlenmiştir (Kabasakal ve Çelik, 2010). Çetingöz ve Günhan (2012) okul öncesi eğitim programı ile bütünleştirilen drama aktivitelerinin 6 yaş çocuklarının sosyal becerilerine etkilerini incelemişlerdir. Araştırmanın sonunda deney grubu çocuklarının sosyal becerilerinde anlamlı farklılıklar gözlenmiştir. Dereli de (2009) problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik 22 haftalık sosyal beceri eğitim programının çocukların problem çözme becerilerini ve diğerlerinin duygularını anlama becerilerini anlamlı düzeyde etkilediğini ortaya çıkarmıştır.

Yurt dışındaki çalışmalar da bu çalışmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir (Cummings ve Haggerty, 1997; Hon ve Watkins, 1995; Korenko,1994; Merrell, Juskelis, Tran ve Buchanan (2008); Mize ve Ladd, 1990; Muskett, 2008; Villares, Brigman ve Peluso, 2008). Örneğin, Villares, Brigman ve Peluso'nun (2008) geliştirdikleri "Ready to Learn, RTL" (Öğrenmeye Hazırız Programı) sınıf temelli programın okul öncesi ve birinci sınıf çocuklarının dinleme becerilerinde, sosyal becerilerle ilgili davranışlarında ciddi ilerlemeler saptamışlardır.

Merrell, Juskelis, Tran ve Buchanan (2008) uyguladıkları programın sonunda çocukların içselleştirilmiş davranışlarında ciddi azalmalar gözlemişlerdir. Muskett (2008) ise davranışçı müdahaleleri içeren sosyal beceri eğitimi sonunda duygusal davranışsal sorunları olan ilkokul çocuklarının evde ve okulda sosyal becerilerinin arttığını, grup içinde daha güvenli hissettiklerini ve daha çok arkadaşlarının olduğunu ifade etmiştir. Cummings ve Haggerty'nin (1997) çalışmalarında eğitim alan çocuklar kontrol grubuna oranla daha az anti sosyal davranışlar sergilemişlerdir. Mize ve Ladd (1990) araştırmalarında sınıf ortamında sosyal becerileri kullanmayan ve akran kabulü düşük olan 4-5 yaş çocuklarına eğitim uygulamışlar, eğitim sonunda deney grubu kontrol grubuna göre sosyal becerilerde ciddi farklılık göstermiştir. Korenko (1994) sosyal beceri eğitiminin sınıfa uyumu arttırdığını saptamıştır. Benzer şekilde Hon ve Watkins (1995) bir ay boyunca Hong Konglu çocuklara haftada doksan dakika sosyal beceri eğitimi uygulamış ve çocukların sosyal becerilerinde etkili olmuştur.

Bu çalışmada sosyal beceri eğitiminin sonucunda edinildiği düşünülen kazanımların kalıcılığını incelemek üzere, eğitim bittikten üç ay sonra çocukların sosyal becerileri anneler tarafından tekrar değerlendirildiğinde, anne desteksiz sosyal beceri eğitimi alan çocukların sosyal beceri düzeylerinde anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Bu sonuçlar, arada geçen üç ay boyunca çocuklarda ölçülen özelliklerde sosyal becerilerdeki artışın korunduğunu göstermektedir. Literatürde bu bulguyu destekleyen çalışmalar yer almaktadır. Webster Stratton, Reid ve Hammond (2001) bir yıl sonraki takip çalışmasında İnanılmaz Yıllar Dinazor Programı'nın etkilerini, Dereli (2009) de uyguladığı sosyal beceri eğitiminin bir sene sonundaki etkilerini koruduğunu saptamışlardır.

Araştırmada anne destekli sosyal beceri eğitimi alan çocukların kişiler arası ve sonuçları kabul etme becerilerinde eğitimin öncesi ve sonrasında anlamlı farklılığa rastlanmıştır ve artış gözlenmiştir. Bu bulgular anne eğitimlerinde disiplin yöntemlerine ve iletişim becerilerine ağırlık verilmesinden kaynaklanmış olabileceğini düşündürmektedir. Bu bulgular literatürle paralellik göstermektedir. Ebeveyn katılımının önemli olduğunu gösteren çok sayıda çalışma bulunmaktadır. (Arslan, Durmuşoğlu ve Yılmaz, 2011; DeRosier ve Gilliom, 2007; Ekinci Vural ve Gürşimşek, 2009; Kim, Doh, Hong ve Choi, 2011; Webster-Stratton,1990; Webster Stratton ve Hammond,1997).

Arslan, Durmuşoğlu ve Yılmaz (2011) 6 yaş okul öncesi çocukları ile yaptıkları araştırmalarında sözel açıklama, dinleme, kendini kontrol etme, duyguları ayarlama becerileri, okula hazır bulunuşluk, özgüven ve aile katılımı arasında anlamlı bir ilişkiyi ortaya koymuşlardır. Webster-Stratton (1990) ise çocukları davranım bozukluğu olan yaş ortalaması 4.5 olan çocukların 83 anne ve 51 babasına ebeveyn eğitimleri uygulamış, videoteyp yöntemi ile çocuk ebeveyn etkileşimlerinin terapist liderliğinde izlenip tartışıldığı eğitimlere katılan ailelerin çocuklarının daha fazla prososyal davranışlar gösterdiğini ifade etmişlerdir. Webster Stratton ve Hammond (1997) hem çocukların hem de ebeveynlerinin eğitim aldığı program sonunda çocukların problem çözme ve uzlaşma becerinde ciddi gelişmeler saptamıştır. Kim, Doh, Hong ve Choi (2011) araştırmalarındaki bulgular, hem anneleri sosyal beceri ve ebeveyn eğitimi alan, hem de anneleri sadece sosyal beceri eğitimi alan küçük çocukların saldırgan davranışlarının azaldığını ve olumlu ebeveynlik davranışlarının arttığını göstermiştir. DeRosier ve Gilliom (2007) ise çalışmalarında ebeveyn katılımı ile çocukların sosyal becerilerinde bilgi artışını ortaya koymuşlardır. Ekinci Vural ve Gürşimşek (2009) öğretmenlerin ve ailelerin

işbirliğine dayanan eğitim çalışmalarının çocukların sosyal becerilerini geliştirmede etkili olduğunu saptamışlardır.

Araştırmada anne destekli sosyal beceri eğitimi alan çocukların sosyal becerilerinin eğitimin bitiminden üç ay sonra da korunduğu bulunmuştur. Bu sonuçlar literatürle paralellik göstermektedir (Cummings ve Haggerty, 1997; Webster-Stratton ve Hammond, 1997).

Webster-Stratton ve Hammond (1997) davranım problemleri olan 4-8 yaş çocuklarından 97 aile ile yaptıkları çalışmada ciddi değişimlerin bir yıl sonundaki izleme çalışmalarında da korunduğunu tespit etmişlerdir. Cummings ve Haggerty (1997) geliştirdikleri programa ailelerle atölye çalışmalarını, öğretmen eğitimlerini ve çocuklarla aktiviteleri dahil etmişlerdir. İki yıl sonunda eğitim alan çocuklar kontrol grubuna oranla okula daha bağlı olmuşlar ve daha az anti-sosyal davranışlar göstermişlerdir.

Araştırmada anne desteksiz sosyal beceri eğitimi alan çocukların benlik puanları incelendiğinde, eğitimin başlangıcına kıyasla eğitimin bitiminde anlamlı farklılığa rastlanmış ve artış gözlenmiştir. Eğitimin bitiminden üç ay sonraki değerlendirmede de benlik puanlarındaki artışın korunduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulgular hem yurt içi hem de yurt dışındaki bulgularla benzerlik göstermektedir (Cerrahoğlu, 2002; Hon ve Watkins, 1995; Short, 2006).

Cerrahoğlu (2002) deney grubundaki 7. sınıf çocuklarının sosyal beceri eğitiminin öz kavram puanlarında etkili olduğunu, Hon ve Watkins (1995) sosyal beceri eğitiminin Hong Konglu çocukların özgüvenlerinde etkili olduğunu göstermişlerdir. Short (2006) ise sosyal beceri eğitiminin ADHDli çocukların son test öz benlik puanlarında artış saptamıştır.

Araştırmada anne destekli sosyal beceri eğitimi alan çocukların benlik puanları incelendiğinde ise, eğitimin başlangıcına kıyasla eğitimin bitiminde beklentimizin aksine anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Bu bulgular, bu araştırma grubundaki annelerin öğrendikleri becerileri günlük hayatlarına geçirmede başlarda bocalamış ve yetersizliklerinin farkına varıp davranışlarında tutarsızlık sergiliyor olabileceklerini düşündürmektedir. Sonuç olarak da, çocukların benlik kavramlarında bir farklılaşma olmamış olabilir. Ayrıca bu anneler çocuklarına karşı daha koruyucu tutumlar sergiledikleri için çocukları bu becerileri geliştirmeye cesaretlendirmiyor olabilirler. Oysa anne desteksiz eğitim alan çocuklar, süreci kendileri yaşadıkları ve kendi hayatlarına aktardıkları için benlik kavramları, anne eğitimi destekli eğitim alan çocuklara kıyasla daha fazla gelişmiş olabilir.

Araştırmada kontrol grubundaki çocukların hem eğitimin başlangıcı ile bitiminde, hem de eğitimin bitimi ile üç ay sonrasındaki değerlendirmeleri arasında sosyal becerileri ve benlik puanları bakımından anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Bu sonuçlar, herhangi bir müdahalede bulunulmayan kontrol grubunda ölçülen özelliklerde zaman içinde kendiliğinden değişim yaşanmadığını göstermektedir. Bu bulgular diğer araştırmalarla benzer bir tablo sunmaktadır (Çetingöz ve Günhan, 2012; Mize ve Ladd, 1990; Peed, Roberts ve Forehand, 1977).

Örneğin Peed, Roberts ve Forehand (1977) itaat etmeyen çocuklar ve ebeveynleri arasındaki etkileşimleri değiştirmek amacı ile geliştirdikleri ebeveyn eğitim programının deney grubundaki çocuklara olumlu yansıdığını, kontrol grubunda ise değişim olmadığını ortaya koymuşlardır.

Araştırmada ayrıca, üç gruptaki tüm çocukların sosyal becerileri anneleri ve öğretmenleri tarafından eğitimin başında değerlendirilmiş ve sosyal becerinin alt

boyutlarından akran baskısı ile başa çıkma, sözel açıklama becerileri ve sonuçları kabul etme becerilerinde anlamlı farklılığa rastlanmıştır. Akran baskısı ile başa çıkma ve sözel açıklama becerileri açısından annelerin çocuklarını öğretmenlere göre daha olumlu değerlendirdikleri saptanmıştır. Öğretmenler ise öğrencilerin sonuçları kabul etme becerilerini daha olumlu algılamışlardır . Özbey (2012) araştırmasında bağımsız anaokullarında 60-72 aylık 44 çocukla çalışmış, ebeveynlerin evde öğretmenlere oranla daha fazla davranış problemlerini rapor ettikleri ortaya çıkmıştır. Bu bulgu, öğretmenlerin çocukların kabul edilemez davranışları ile daha iyi baş edebildiklerini, çocukların sınıf öğretmenlerini daha etkin bir otorite figürü olarak görmüş olabileceklerini düşündürmektedir ve literatürle paralellik göstermektedir.

Anne desteksiz, anne destekli sosyal beceri eğitimi alan ve almayan üç grubun sosyal beceri ve benlik kavramı puanları arasında eğitimin sonunda yapılan değerlendirmede hem sosyal beceri düzeyleri, hem de benlik puanları açısından istatistiksel anlamda farklılaşma ortaya çıkmamıştır. Literatürde bu bulguyu hem destekleyen hem de desteklemeyen çalışmalar yer almaktadır. Muskett (2008) araştırmasında sosyal beceri eğitiminin etkilerinin değerlendirmeyi kimin yaptığına göre farklılaşacağını belirtmiştir. İlkokul çocukları sosyal beceri eğitiminin okulda sosyal becerilerini arttırdığını ifade etmiştir, ebeveynleri ise çocuklarının sosyal becerilerinin azaldığını ifade etmiştir. Packer ve Richardson (1989) ise çocuğun kişilik organizasyonunun sosyal beceri eğitimi ile tamamen değiştirilemediğini ifade etmişlerdir. Araştırmada eğitim programının süresinin de bu bulguya etki edeceği düşünülebilir. Nitekim literatürde eğitim çalışmalarının etkisinin eğitimin süresi ile ilgili olabileceğini düşündüren çalışmalar vardır (Powel, 1986; Akt. Öztürk, 2003; Reid, Webster-Stratton ve Beauchaine, 2001; Webster-Stratton, 1990). Örneğin Powel (1986) 7 sene uyguladığı programın sonunda, anneleri eğitim alan çocukların

eğitim almayanlara kıyasla özel eğitim sınıflarına daha az olasılıkla kaydolduklarını tespit etmiştir (Akt; Öztürk, 2003). Webster-Stratton (1990) ise çocukları davranım bozukluğu olan yaş ortalaması 4.5 olan çocukların 83 anne ve 51 babasına ebeveyn eğitimleri uygulamış ve üç yıllık uzun dönemdeki etkilerini incelemiştir. Eğitimler 12 haftalık, haftada bir kez iki saatlik oturumlarda gerçekleştirilmiştir. Aileler çocuklarının daha fazla prososyal davranışlar gösterdiğini ve daha az problemlı davranışlar sergilediklerini ifade etmişlerdir.

Bu sonuca etki eden bir faktör de hazırlanan eğitim programlarının MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan çalışmalarla rekabet edecek güçte olmaması olabilir.

Bulgularımız, bütünsel bir yaklaşım olan anne destekli sosyal beceri eğitiminin anne desteksiz sosyal beceri eğitimine kıyasla daha olumlu sonuçlar doğurması beklentisiyle çelişmektedir. Bu sonucun nedeni olarak, annelerin aldıkları eğitim sonunda çocuklarını değerlendirmelerinde değişim göstermiş olmaları, çocuklarını daha gerçekçi gözlemlemiş olabilecekleri gösterilebilir. 38 anneden 20'si anne eğitimini değerlendirdikleri formda anne eğitiminin daha verimli olması için daha uzun süreli olmasını ve çalışmanın devam etmesini istemişlerdir. Dolayısı ile bir diğer neden de, bazı annelerin çalışmayı yetersizlik duygusu ile tamamlamış olmaları olabilir. Eşlerin de bu çalışmaya katılması gerektiğini ifade eden anne sayısı sadece 2 kişidir. Bu bulgu, bize annelerin çocuklarının gelişiminde esas sorumlu olarak kendilerini gördüklerini, hem kendilerinden hem de çocuklarından beklenti düzeylerinin artmış olabileceğine işaret ediyor olabilir.

Bu ailelerde düşük aile geliri, düşük eğitim seviyesi, işsizlik ya da düşük statülü işlerde çalışma gibi faktörler annelerin etkili ebeveynlik becerilerini

kullanmalarını, tutarlı ve destekleyici olmalarına engel oluyor ve onlarda psikolojik stres yaratıyor olabilir. Olumsuz yaşam deneyimleri de ebeveynlerin çocuklarına olan tavırlarını olumsuz yönde etkiliyor olabilir (Kağıtçıbaşı, 1996). Webster Stratton (1990) düşük ses durumu ve işsizlik gibi stres kaynaklarının annenin çocuğunu olumsuz algılamasına sebep olan araştırma bulgularından bahsetmektedir.

Wylie (1990) , Mead (1934) ve Sullivan (1953) ve Kostelnik ve Stein'in (1988) ifade ettikleri gibi çocuklar sürekli pozitif sözel ortamlara maruz kalmaları durumunda öz değerleri artmaktadır. Öğretmenler ve ebeveynler kullandıkları dille ya pozitif ya da negatif ortamlar yaratarak çocukların özgüven gelişimlerine etki etmektedirler. Bu çalışma da annelerin evde tamamen pozitif bir ortam yaratmalarına yetmemiş olabilir.

Kağıtçıbaşı'nın (2007) ifade ettiği gibi eğitim çalışmaları her zaman sonuçlara yansımaya da, eğitimlerin ölçülmeyen çok yönlü yararları olabilmektedir. Bu çalışmada da çoğu annede farkındalık artmış, öğrendiklerini uygulamada istekli hale gelmişler, bir kısmı bilgi ve becerileri öğrenmişler ve bir kısmının da kendilerine güven duyguları artmıştır. Çalışmada, annelerde bilişsel, duygusal ve davranışsal değişimler hedeflenmiştir. 39 anneden 38'nin verileri incelendiğinde, 38 anne eğitimin farkındalık ve öğrendiklerini uygulamada isteklilik yarattığını (duygusal gelişim), 20 anne becerileri hayata geçirdiğini (davranışsal gelişim), 35 anne becerileri ve bilgileri öğrendiğini (bilişsel gelişim), 2 anne çevrelerine de öğretmek istediğini (duygusal gelişim), 9 anne de eğitimin kendilerine güven duygularını arttırdığını (duygusal gelişim) ifade etmiştir.

Araştırmanın bazı sınırlılıkları vardır. Öncelikle eğitim programlarının güçlü ve zayıf yanları aktarılacaktır. Sonrasında ise araştırmanın genel sınırlılıkları üzerinde durulacaktır.

Anne eğitiminin güçlü ve zayıf yanları şöyledir:

Araştırmacı katılımı arttırmak için özendirici olarak Katılım Belgesi vermiştir.

Sosyal beceri eğitim programları hazırlanırken farklı modeller kullanılabilir. Oluşturulan programda farklı teknik ve yaklaşımlara yer verilmesi programın etkililiğini desteklemektedir (Gülay ve Akman, 2009). Bu çalışmada da annelere verilen eğitim programında çeşitli yaklaşımlar kullanılmıştır.

Eğitim sonundaki birkaç takip seansı öğrenilen becerilerin pekiştirilmesi, çocukların becerileri korumaları ve genelleştirmeleri için önemlidir. Spence (2003) eğitim programlarının etkisini arttırmak için telafi oturumlarının olmasını önermektedir. Lawhon ve Lawhon'a göre (2000) yetişkinlerin etkileşimlerini, tutumlarını ve davranışlarını, etkileşim örüntülerini değiştirmek zordur. Ancak olumlu rehberlik yöntemlerinin tekrar tekrar kullanılması gelişmeyi doğurur. Bu sebeple deneme yapılmıştır, ancak katılım az olduğu için telafi oturumu gerçekleşmemiştir.

Anne eğitimleri sırasında ev ödevleri, konu ile ilgili makaleler verilmiş, okulda yapılan sosyal beceri eğitimi etkinliklerini evde pekiştirmeleri istenmiştir. Annelerin bu çalışmaları eksiksiz yapıp yapmadıkları, ne kadarını okuyarak evde uyguladıkları takip edilmemiştir.

Çocuk eğitiminin güçlü ve zayıf yanları ise şöyle sıralanabilir:

Çocuk eğitiminde gruplar oluşturulurken eğitime prososyal davranışları olan çocuklar da dahil edilmiştir. Spence (2003) eğitim programlarının etkisini arttırmak için sosyal olarak yetkin çocukların programlara dahil edilmesini önerir.

Araştırma okullarda ve özel danışmanlık merkezlerinde kolaylıkla kullanılabilir detaylı bir program sunmaktadır. Her aktivite ayrı olarak kullanılabilir.

Yeaton ve Sechrest (1981) ve Kazdin (1986) bir eğitim programının doğru bir şekilde değerlendirilebilmesi için standartlara uygun bir şekilde uygulanması gerektiğini ve uygulayıcılar arasında tutarlılığın olması gerektiğini öne sürmüşlerdir (Akt. Bullis, Walker ve Sprague, 2001). Araştırmacı tüm eğitimleri tek başına uyguladığı için müdahaleye sadık kalınma sorununun en aza indirildiği düşünülmektedir.

Balçık (2010) otizmlili bir öğrencide sosyal öykülerin sosyal becerileri olumlu etkilediğini iki hafta sonraki izleme verilerinde, Avcıoğlu (2012) ise zihinsel yetersizliği olan çocuklarda drama yönteminin etkili olduğunu göstermiştir. Bu çalışmada da sosyal öykülere ve drama çalışmalarına yer verilmiş, ailelerden bu öyküleri çocuklarına okumaları beklenmiştir.

Eğitimlerde sıklıkla kukla kullanımına başvurulmuştur. Küçük çocuklar için kuklalar sosyal beceri eğitimlerinde önemli bir iletişim kaynağıdır. Çünkü anaokulu çocukları kuklalarla daha kişisel ve daha çeşitli cevaplar üretebilirler (Getz, Goldman ve Cosini, 1984; Akt. Choi ve Kim, 2003).

Davranış taklidi sadece seanslarla sınırlı kalırsa uzun vadeli etkileri az olmaktadır. Bu sebeple ev ödevleri ve eğitime ebeveyn ve öğretmenlerin katılımı

daha etkili olmaktadır (Nazar ve Biesman, 2000; Strain ve Powell, 1982, Akt. Spence, 2003). Bu araştırmada ev ödevlerine yer verilmiştir.

Spence (2003) telafi oturumlarının olmasını, model olmak, pekiştirmek ve hatırlatıcı olmak için öğretmen ve ebeveynlerin seanslar içinde ve dışında rol oynamasını önerir. Bu çalışmada öğretmenlerin çocuklara model olmaları, pekiştirici ve hatırlatıcı olmaları özellikle cesaretlendirilmemiştir.

Cartledge ve Loe (2001) programlar hazırlanırken kültürel meselelere önem verilmesini, hedef beceriler seçilirken çocuğun kültürüne uygun olmasını vurgular (Akt. Spence, 2003). Bu çalışmada kültürel özellikler göz önünde tam olarak bulundurulmamıştır.

Sheridan ve ark. göre (1999) eğer ortak davranışlar birden fazla ortamda ve birden fazla kişiye göre ortaya çıkmakta ise bu beceriler çocuğun üstesinden gelmesi gereken sosyal beceriler olarak belirlenmelidir (Akt. Short, 2006). Ancak araştırmada hem öğretmen hem annelerin birlikte ihtiyaç analizleri değerlendirilmemiştir.

Eğitime ebeveyn ve öğretmenlerin katılması daha etkili olmaktadır (Nazar ve Biesman, 2000; Strain ve Powell, 1982, Akt. Spence, 2003). Eğitime öğretmenler dahil edilmemiştir. Bunun nedeni öğretmenlerin çocukları değerlendirme sürecinde kendi verdikleri eğitime yönelik öznel olabilecekleri, nesnelliklerini daha zor koruyabilecekleridir.

Eğiticiler becerilerin farklı ortamlara da genellenmesi için çocuklarla oyun ortamı gibi doğal ortamlarda etkileşime girebilirler. Çünkü davranış değişikliği ile ilgili önemli bir problem kazanılan davranışların farklı ortamlara genellenmesinin

zorluğudur (Wahler, 1969; Akt. Choi ve Kim, 2003). Bu çalışmada eğitici çocuklarla doğal ortamlarda etkileşime girememiştir.

Gresham (1998) sosyal beceri programları hazırlanırken yapılan müdahalelerin sosyal beceri eksikliklerine uygun olması (sosyal problemler edinim, performans yoksa akıcılık eksikliklerinden mi kaynaklanıyor tanımlanmalı) gerektiği üzerinde durur. Bu çalışmaya başlarken çocukların hangi becerilerinin eksik olduğu üzerinde bir çalışma yapılmamıştır.

Bullis, Walker ve Sprague (2001) risk grubundaki ve anti sosyal çocuklar için hazırlanan sosyal beceri eğitimleri için grubun yaşadığı ortamda ihtiyaç duydukları becerilerin etraflıca incelenerek seçilmesi, eğitimin aynı değil, çeşitli ortamlarda takviye oturumları ile birlikte verilmesinin önemini ve eğitimin uzunluğunun haftalar değil, aylara yayılması gerektiğini vurgulamışlardır. Bu çalışmada eğitim aylara değil haftalara yayılmıştır.

Araştırmada davranışlar kodlanarak, doğrudan araştırmacı tarafından gözlenmemiştir.

Uygulamaya sadık kalınıp kalınmadığı farklı bir gözlemci tarafından objektif olarak test edilmemiştir.

Araştırmanın genel bir güçlü yanı hem çocuklara hem de annelerine yönelik eğitim programının birleşik etkilerini kontrol grubunu da dahil ederek göstermesidir.

Araştırma kurgusunda öncelikli olarak annelerin deney ve kontrol gruplarıyla öntest ve sontest karşılaştırılması planlanmıştır. Öncelikli amaç olmasa da deney ve kontrol gruplarında öğretmenlerin de öntest ve sontest değerlendirmelerinin karşılaştırılmasına da bakılabileceği düşünülmüştür. Yapılan ön uygulamalar

sonrasında öğretmenlerin değerlendirmelerine göre deney grubu ile kontrol gruplarının homojen olmaması nedeniyle araştırma sonuçlarında hata kaynağının fazla olacağı ve sağlıklı yorumlar yapmakta zorlanılacak olmasına karar verilmiştir. Esas amaç olan annelerin değerlendirmelerindeki değişime odaklanılmıştır.

Öneriler

Bu araştırmadan elde edilen bulgular çerçevesinde hem uygulamaya hem de araştırmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

Örneklem sayısının düşük olması bulguların genellenebilirliğini azaltmaktadır. Gelecek araştırmalar daha büyük örneklemelerle yapılarak bulguların genellenebilirliği artırılabilir.

Sosyal yönden dezavantajlı öğrenci gruplarına yönelik eğitim programlarının etkinliğini arttırmaya yönelik hangi becerilerin seçileceği konusunda önceden daha detaylı çalışma yapılması, eğitime öğretmenlerin de dahil edilmesi, zamanın daha uzun haftalara yayılması, sürenin uzatılması gibi tedbirler alınabilir. Davranışların genellenebilirliğini arttırmak için eğitim farklı ortamlarda da verilebilir

Anne eğitimleri sırasında verilen ev ödevlerinin yapılıp yapılmadığı, makalelerin okunup okunmadığı takip edilebilir ve araştırma sonunda etkilerine bakılabilir. Grup çalışmaları daha seyrek, ancak daha düzenli aralıklarla devam edebilir. Bu takip çalışmalarında uygulamada yaşanan zorluklar ele alınabilir, öğrenilen davranışlar tekrar gözden geçirilebilir.

Çocuklara yönelik hazırlanan beceri eğitiminde çok fazla becerinin değil de daha az sayıda becerilerin hedeflenmesi programların etkinliğini arttırabilir.

Farklı sosyoekonomik düzeydeki çocuklar araştırma kapsamına alınıp karşılaştırmalı bir çalışma yapılabilir.

Anne eğitim programının daha az sayıda üyeden oluşan gruplara uygulanması etkileri arttırabilir.

Anne eğitim programı geliştirilirken kültürel meselelerin dikkate alınması daha etkin bir programın hazırlanmasını sağlayabilir.

Bundan sonraki araştırmalarda ses düzeyi düşük gruplarda benlik kavramına ve sosyal beceri düzeyine anne babaların empati becerilerinin, çocuk yetiştirme tutumlarının etkileri araştırılabilir.

Son olarak, bu çalışma annelerin değerlendirmelerine göre anne desteksiz sosyal beceri geliştirme programının okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerilerine ve belirlenen benlik kavramlarına etki ettiğini, anne destekli sosyal beceri geliştirme programının ise yine annelerin değerlendirmelerine göre, çocukların sosyal becerilerinin bazı alt boyutlarına etki ettiğini göstermektedir. Çalışma etkilerin üç ay sonrasında da korunduğunu göstermesi açısından önemlidir.

KAYNAKLAR

- Arndt, W. B. (1974). *Theories of personality*. United States: Macmillan Publishing.
- Arslan, E., Durmuşoğlu Saltalı, N. & Yılmaz, H. (2011). Social skills and emotional and behavioral traits of preschool children. *Social Behavior and Personality*, 39 (9), 1281-1288. doi: 10.2224/sbp.2011.39.9.1281
- Aslan, E. (2008). *Drama Temelli Sosyal Beceri Eğitiminin 6 Yaş Çocuklarının Sosyal İlişkiler ve İşbirliği Davranışlarına Etkisi*, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Avcıoğlu, H. (2004). *Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal beceri öğretilmesinde işbirlikçi öğrenme yöntemi ile sunulan öğrenim programının etkinliğinin incelenmesi*. Omep Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı. 5-11 Ekim Kuşadası, Bildiri Cilt:1. cilt.49. İstanbul: Ya-Pa Yayıncılık.
- Avcıoğlu, H. (2007). Sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması (4-6 yaş). *AİBÜ, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2),87-101.
- Avcıoğlu, H. (2012). The effectiveness of cooperative learning and drama techniques in acquisition of social skills by the children with intellectual disabilities. *Education and Science*, 37 (163)
- Ayçiçeği, A. (1993). *The Effects of the Mother Training Program*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.

- Aydoğan, Y. (2010). Okul öncesi eğitim programlarında aile katılımı. T.Güler (Ed.) *Anne baba eğitimi içinde* (ss.103-108). Ankara: Pegem Akademi.
- Ayvalı, M. (2012). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Benlik Saygısı ile Sosyal Uyum Düzeyi İlişkisi*, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Bailey, D. B. (2002). Are critical periods critical for early childhood education? The role of timing in early childhood pedagogy. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 281-294.
- Balçık, B. (2010). *Otizmlili Bireylere Sosyal Beceri Öğretiminde Sosyal Öykülerin Etkisinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Barkowski, J. G., Ramey, S. L., & Power, M. B. (2002). *Parenting and the child's world: Influences on academic, intellectual and social emotional development*. New Jersey, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness or healthier lifestyles? *American Psychological Society*, 4 (1), 1-44. doi: 10.1111/1529-1006.01431
- Baumrind, D. (1995). Child maltreatment and optimal caregiving in social contexts. Library of Congress Cataloging in Publication Data.
- Bayhan, P. S, & Artan, İ. (2011). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

- Bee, H. (1989). *The developing child*. New York, NY: Harper Collins.
- Beelman, A., Pflingsten, U., & Lösel, F. (1994). Effects of training social competence in children: A meta-analysis of recent evaluation studies. *Journal of Clinical Child Psychology*, 23 (3), 260-271.
- Begun, R. W. (Ed.). (1995). *Ready to use social skills lessons and activities and activities for grades K-K*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bekman, S. (1999). *7 çok geç. Erken çocukluk eğitiminin önemi üzerine düşünceler ve öneriler*. İstanbul: Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV) Yayınları.
- Bilbay, A. A. (1999). *Effectiveness of a Social Skills Training to Enhance the Peer Relations of Low Accepted Forth Grade Children*, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Blake, S., Bird, J. & Gerlach, L. (2007). *Promoting emotional and social development in schools*. India: Sage Publications.
- Bovete, L. (1986). *Parent Effectiveness Training: Test of its Effectiveness with a Turkish Sample*, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss: Separation*. New York, NY: Basic Books.
- Brisbane, H. E. (1988). *The developing child*. Illinois, IL: Glencoe/McGraw-Hill.
- Broderick, P. C., Blewitt, P. (2010). *The life span human development for helping professionals*. New Jersey, NJ: Pearson.

- Brooks, R., & Goldstein, S. (2001). *Raising resilient children*. New York, NY: McGraw Hill.
- Bullis, M., Walker, H. M., & Sprague, J. R. (2001). A promise unfulfilled: Social skills training with at risk and antisocial children and youth. *Exceptionality*, 9 (1&2),67-90. doi: 10.1080/2835.2001.9666932
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik*. İstanbul: Kaktüs Yayınları.
- Campbell, D. & Palm, G. F. (2004). *Group parent education promoting parent learning and support*. United States: Sage Publications.
- Can Yaşar, M. (2011). Anne ve öğretmen görüşlerine göre çocukların sosyal uyum ve becerilerinin incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (2),99-112.
- Candemir, F. A. (2000). *Anne Baba Tutumlarının Çocuktaki Benlik Kavramı Üzerine Etkisi*, İstanbul Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Cassidy, J. (1988). Child mother attachment and the self in 6 year olds. *Child Development*,(59),128-134. doi: 10.1111/1467-8624.ep1514104
- Cavkaytar, A. (2010). Özel gereksinimli çocuğu olan aileler. T. Güler (Ed.) *Anne baba eğitimi içinde* (ss.87). Ankara: Pegem Akademi.
- Cerrahoğlu, S. (2002). *Sosyal Beceri Eğitiminin İlköğretim Öğrencilerinin Öz Kavram Düzeylerine Etkisi*, On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

- Choi, D. H., & Kim, J. (2003). Practicing social skills training for young children with low peer acceptance: A cognitive learning model. *Early Childhood Education Journal*, 31 (1), 41-47.
- Christensen, O. C., & Thomas, C. R. (1980). Dreikurs and the search for equality. M. J. Fine (Ed.). *Educational Psychology, Handbook on Parent Education* içinde New York, NY:. Academic Press.
- Cloninger, S. (2009). *Theories of personality. Understanding persons*. United States: Pearson
- Coletta, A, J. (1999). *Working together: A guide to parent involvement*. Humanics Learning
- Comer, J. P., & Haynes, N. M. (1991). Parent involvement in schools: An ecological approach. *The Elementary School Journal*, 91(3),271-277. 14.08.2013 tarihinde <http://www.jstor.org/stable/1001713> alınmıştır.
- Crisp, R. J. & Turner, R. N. (2010). *Essential social psychology*. Los Angeles, LA: Sage Publications.
- Cummings, C., & Haggerty, K. P. (1997). Raising healthy children. *Educational Leadership*, 28-30.
- Cüceloğlu, D. (2003). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çetin. M. E., & Avcioğlu, H. (2010). Investigation of the effectiveness of social skills training program prepared through drama technique for mentally disabled students, *International Online Journal of Educational Sciences*, 2 (3), 792-817.

- Çetin, F., Bilbay, A. A., & Kaymak, D. A. (2003). *Çocuklarda sosyal beceriler*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Çetingöz, D., & Cantürk Günhan, B. (2012). The effects of creative drama activities on social skills acquisition of children aged six. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 41 (2), 54-66.
- Çimen, N. (2009). Okul öncesi programında 6 yaş grubu çocuklarının sosyal becerilerinin gerçekleşme düzeyi.. [https://: tez.yok.gov.tr](https://tez.yok.gov.tr)
- Çoban, E. Ç. (2007). *Sosyal Beceri Sorunu Olan Öğrenciler ve Annelerine Uygulanan Yaratıcı Drama Etkinlikleri Programının Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeylerinin Gelişimi Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Çörüş, G. (1996). *A Follow-up Study of the Effect of the Mother Training Program on Mothers*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Deaux, K., Dane, F., & Wrightsman, L. S. (1993). *Social psychology in the 90's*. California, CA: Brooks/Cole Publishing Company.
- Demir, İ. (2010). Benlik kimlik ve kişilik. H. Ergin & A. Yıldız (Ed.) *Gelişim psikolojisi içinde* (s.181-205) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Demircioğlu, H. (2012). *Altı yaşında çocuğu olan annelere uygulanan aile eğitimi programının aile işlevleri ve anne baba tutumları ile çocuğun gelişimi üzerindeki etkisinin incelenmesi*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Dereli, E. (2009). Examining the performance of the effect of a social skills training program for the acquisition of social problem solving skills. *Social Behavior & Personality: An International Journal*, 37 (10), 1419-1427. doi: 10.2224/sbp.2009.3710.1413
- DeRosier, M. E., & Gilliom, M. (2007). Effectiveness of a parent training program for improving children's social behavior. *Journal of Child and Family Studies*, 16, 660-670. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s10826-006-9114-1>
- Dervişoğlu, C.M. (2007). *Okul öncesi kurumlarına devam eden 6 yaş çocuklarının sosyal becerilerini ve problem davranışlarını etkileyen faktörlerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Dikici, A. (1998). *Cassidy Kukla Görüşme Formunun Beş Altı Yaş Çocuklarına Uyarlanması ve Özsaygı Düzeylerinin İncelenmesi*, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Dökmen, Ü. (1994). *İletişim çatışmaları ve empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Durualp, E.& Aral, N. (2010). Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal uyum ve becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkisinin incelenmesi: Çankırı örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 160-172.
- Ekinci Vural, D. (2006). *Okul Öncesi Eğitim Programındaki Duyuşsal ve Sosyal Becerilere Yönelik Hazırlanan Aile Katılımlı Sosyal Beceri Eğitim Programının Çocuklarda Sosyal Becerilerin Gelişimine Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Ekinci Vural, D., & Gürşimşek, I. (2009). Okul öncesi eğitimde aile katılımlı sosyal beceri eğitimi. *E journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 1C0083, 4 (3), 1110-1122.

www.ebuline.com/pdfs/18Sayi/EBU18.pdf 20 Ağustos tarihinde indirilmiştir.

El Nokali, N .E., Bachman, H. J., & Votruba-Drzal, E. (2010). Parent involvement and children's academic and social development in elementary school. *Child Development*, 81 (3), 988-1005.

Erden, M., & Akman, Y. (1995). *Eğitim psikolojisi gelişim öğrenme öğretme*. Ankara: Arkadaş Yayınları.

Erler, Ö. (2011). *Ebeveyn Kabul Reddi ile 5-6 Yaş Çocuklarının Sosyal Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

Erikson, E. (1977). *Childhood and society*. New York, NY: Paladin.

Erikson, E. (1984). *İnsanın 8 çağı*. Ankara: Birey ve Toplumculuk.

Erler, Ö. (2011). *Ebeveyn Reddi ile 5-6 Yaş Çocuklarının Sosyal Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

Ersoy, Ö. (2004). Aile katılımı çalışmaları. E. Ömeroğlu (Ed.) *Yıllık plan örnekleri ve aile katılımı çalışmaları* içinde (ss.116). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

- Evans, F. B. (Ed.). (2006). *Harry Stack Sullivan. Interpersonal theory and psychotherapy*. London, England: Routledge.
- Evirgen, Ş. (2002). *Okul Öncesi Eğitim Çerçevesinde Okul Destekli Anne Eğitim Programının Anneler Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi*, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Fine, M. J. (1980). The parent education movement: An introduction. Fine, M.J (Ed.) *Handbook on parent education* içinde (ss.3). New York, NY: Academic Press.
- Fox, L., & Lentini, R. H. (2006). You got it! Teaching social and emotinal skills. *Young Children*,61 (6), 36-42. ProQuest Central' dan alınmıştır.
- Franzoi, S. L. (2003). *Social psychology*. Boston: McGrow Hill.
- Feeman, M. N., Sullivan, K., & Fulton, C. R. (2003). Effects of creative drama on self concept, social skills and problem behavior. *The Journal of Educational Research*, 96 (3), 131-138.
[http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=pbh&AN=9223753
&site=ehost-live](http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=pbh&AN=9223753&site=ehost-live)
- Geçtan, E. (2000). *Psikanaliz ve sonrasi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Getz, J. A., Goldman, J. A., & Corsini, D.A. (1984). Interpersonal problem solving in preschool children: A comparison of two assessment procedures. *Journal of Applied Psychology*, 5,293-304

- Gizir, Z. (2002). *Anaokuluna Devam Eden 4-5 Yaş Çocuklarında Sosyal Davranış Gelişimi ile Benlik Saygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gordon, T. (1980). Parent effectiveness training. M. J. Fine. (Ed.) *Educational psychology, Handbook on parent education* içinde. New York, NY: Academic Press.
- Gordon, T. (1999). *Çocukta iç disiplin mi dış disiplin mi*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Gordon, T. (2000). *Etkili anne baba eğitimi*. İstanbul: Profil Yayıncılık.
- Green, B. L., Malsch, A. M., Kothari, B. H., Busse, J., & Brennan, E. (2012). An intervention to increase early childhood staff capacity for promoting children's social-emotional development in preschool settings. *Early Childhood Education Journal*, 40, 123-132. doi: 10.1007/s10643-011-0497-2
- Gresham, F. M., & Nagle, R. J. (1980). Social skills training with children: Responsiveness to modeling and coaching as a function of peer orientation. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 48 (6), 718-729.
- Gresham, F. M. (1998). Social skills training: Should we raze, remodel or rebuild? *Behavioral Disorders*, 24 (1), 19-25. ProQuest Central'dan alınmıştır.
- Gunter, L., Caldarella, P., Korth, B.B., & Young, K. R. (2012). Promoting social and emotional learning in preschool students: A study of Strong Start Pre-k. *Early Childhood Education*, 40, 151-159. doi: 10.1007/s10643-012-0507-z

- Güçray, S. S. (1989). *Çocuk yuvasında ve ailesi yanında kalan 9, 10, 11 yaş çocuklarının öz-saygı gelişimini etkileyen bazı faktörler*, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gülay, H., & Akman, B. (2009). *Okul öncesi dönemde sosyal beceriler*. İstanbul: Pegem Akademi.
- Gülay, H., Akman, B., & Kargı, E. (2011). Social skills of first grade primary school students and preschool education. *Education*, 131 (3), 663-679.
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=pbh&AN=59789173&site=ehost-live>
- Gülay, H. & Yenibayrak, F. (2010). *5-6 yaş çocukları için sosyal beceri etkinlikleri*. İstanbul: Pegem Akademi.
- Günindi, N. (2008). *Okul Öncesi Kurumlarına Devam Eden Altı Yaş Çocuklarının Sosyal Uyum Becerileri ile Anne Babalarının Empatik Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Gürşimşek, İ. (2003). Okul öncesi eğitime aile katılımı ve psikososyal gelişim. *Kuramda ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (1), 127-143.
www.edam.com.tr/kuyeb 20.08.2013 tarihinde indirilmiştir.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self*. New York, NY: The Guilford Press.
- Hartup, W. W. (1974). Aggression in childhood. Developmental perspectives. *American Psychologist*, 29, 336-341.

- Hartup, W. W. (1983) .Peer relations. Mussen, P.H.(Ed.) *Handbook of child psychology içinde*(ss.115-164). United States of America: John Willey & Sons.
- Hartup, W. W. (1989). Social relationships and their developmental significance. *American Psychologist*, 4, 120-126.
- Hartup, W. W. (1992). Peer relations in early and middle childhood. V. B. Van Hasselt & M. Hersen (Ed) *Handbook of social development içinde* (s. 257-281). New York, NY: Plenum.
- Hartup, W. W. (1996). The company they keep: Friendships and their developmental significance. *Child Development*, 67,1-13. doi:10.1111.1467-8624.ep9602271141
- Henderson, D. A., & Thompson, C. L. (2011). *Counseling children*. United States: Brooks/Cole Cengage Learning.
- Higgins, E. T. (1987). Self discrepancy theory: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94 (3), 319-340.
- Hogg, M. A., & Vaughan, G. M. (2011).*Social psychology*. UK. England: Pearson Education.
- Hon, C. C., & Watkins, D. (1995). Evaluating a social skills training program for Hong Kong students. *The Journal of Social Psychology*, 135 (4), 527-528. Perodical Archieve Online s. 527
- Hortaçsu, N. (2012). *En güzel psikoloji sosyal psikoloji*. İstanbul: İmge Kitabevi Yayınları.

- Huston, A. C., McLoyd, V. C., & Coll, C. G. (1994). Children and poverty: Issues and contemporary research. *Child Development*, 65, 275-282.
- İkiz, H. (2009). *Altı Yaş Grubundaki Çocukların Benlik Algıları ile Aile İşlevleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Johns, B. H., Crowley, E. P., & Guetzloe, E. (2005). The Central Role of Teaching Social Skills. *Focus on Exceptional Children*, 37 (8), 1-8.
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=21833130&site=ehost-live>
- Johnson, C., & Ironsmith, M., Snow, C. W., & Poteat, G. M. (2000). Peer acceptance and social adjustment in preschool and kindergarten. *Early Childhood and Educational Journal*, 27 (4), 207-212.
- Jung, K. M., Sim, D. H., Sung, H. J., & Kyung, C. M. (2011). Social skills training and parent education program for aggressive preschoolers and their parents in South Korea. *Children and Youth Services Review*, 33(6), 838-845.
- Kabasakal, Z., & Çelik, N. (2010). The effect of social skills training on elementary school students' social adjustment. *Elementary Education Online*, 9 (1), 203-212. 16 Haziran 2013'de <http://ilkogretim-online.org.tr> adresinden indirildi.
- Kagan, J. (1999). The role of parents in children's psychological development. *Pediatrics*, 104, 164-167.
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=pbh&AN=2017648&site=ehost-live>

Kağıtçıbaşı, Ç. (1996). *Family and human development across cultures*. New Jersey, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Kağıtçıbaşı, Ç. (2007). *Family, self and human development across cultures. Theory and applications*. New Jersey, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Kağıtçıbaşı, Ç. Bekman, S., & Sunar, D. (1991). *Anne eğitim programı klavuzu*. Boğaziçi Üniversitesi, Unicef.

Kalkan, E. (2010). Dünyada ve Türkiye’de ebeveyn eğitimlerine örnekler. T.Güler (Ed.) *Anne baba eğitimi* içinde. Ankara: Pegem Akademi.

Kaminsky, J. W., Valle, L. A., Filene, J. H., & Boyle, C. H. (2008). A metaanalytic review of components associated with parent training program effectiveness. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36 (4), 567-589.

Kapıkıran, N C., İvrendi, A, B., & Adak, A. (2006). Okul öncesi çocukların sosyal becerileri: Durum saptaması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (1), 20-28.

Karapetian, A. M., Zucker, B., & Grados, J. J. (2011c). *Resilience builder programs for children and adolescents: enhancing social competence and self regulations: a cognitive behavioral approach*. Champaign. IL. Resarch Press.

Katz, L. G., & McClellan, D. E. (1997). *Fostering children’s social competence*. Washington D.C.,WA:National Association for the Education of Young Children.

- Kavale, K. A., & Forness, S. R. (1996). Treating social skills deficits in children with learning disabilities: A meta-analysis of the research. *Learning Disabilities Quarterly*, 19 (1), 2-13.
- Keller, A., Ford, L. H., & Meacham, J. A. (1978). Dimensions of self-concept in preschool children. *Developmental Psychology*, 14 (5), 483-489.
- Kıldan, A. O. (2010). Aile içi ilişkiler ve özel durumlarda aile. T.Güler (Ed.) *Anne baba eğitimi içinde* (ss.57-59). Ankara: Pegem Akademi.
- Kim, M. J., Doh, H. S., Hong, J. S., & Choi, J. S. (2011). Social skills training and parent education programs for aggressive preschoolers and their parents in South Korea. *Children and Youth Services Review*, 33 (6), 838-845.
doi: 10.1016/j.childhood.2010.12.001
- Kirazoğlu, C. (1996). *Reasons for not Participating in Adult Education Activities*, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Korenko, M. (1994). The effects of social skills training on grade 3 students' self esteem, moral development and perceptions of classroom environment.
- Kostelnik, M. J., & Stein, L. C. (1988). Children's self-esteem: The verbal environment. *Childhood Education*, 65 (1), 29-32.
- Kostelnik, M. J., Whiren, A. P., Soderman, A. K., & Gregory, K.(Eds.). (2006). *Guiding children's social development theory to practice*. United States: Thomson Delmar Learning.
- Lawhon T., & Lawhon, D. C. (2000). Promoting social skills in young children. *Early Childhood Educational Journal*, 28 (2), 105-110.

- Lawson, K. (1998c). *The trainer's handbook*. San Fransisco, CA: Jossey-Bass/Pfeifer.
- Littleton, K., & Miell, D. (Eds.). (2005). Children's interactions: siblings and peers. S. Ding., & K. Littleton (Eds.) *Children's personal and social development* içinde (ss.95-122). United Kingdom: Blackwell Publishing.
- Littleton, K., & Miell, D. (2005). Children's interactions: siblings and peers. S. Ding & K.Littleton (Ed). *Children's personal and social development* içinde. (ss.93-123). Blackwell Publishing
- Lundahl, B.W., Nimer, J., & Parsons, B. (2006). Preventing child abuse: A meta analysis of parent training programs. *Research On Social Work Practice*, 16(3),251-262. doi: 10.1177/ 1049731505284391
- Maccoby, E. E. (1984). Socialization and developmental change. *Child Development*, 55, 317-328. doi: 10.1111/1467-8624. ep7304513
- Maltby, J., Day, L., & Macaskill, A. (2010). *Personality, individual differences and intelligence*. England: Pearson Education Limited.
- Marsh, H. W., Craven, R.G., & Debus, R. (1991). Self-concepts of young children 5-8 years of age: Measurement and multidimensional structure. *Journal of Educational Psychology*, 83 (3), 377-392.
- Matson, J. L., & Ollendick, T. H. (1988). *Enhancing children's social skills: Assessment and training*. USA: Pergamon Press.

Merrel, K. W., Juskelis, M.P., Tran, O. K., & Buchanan, R. (2008). Social and emotional learning in the classroom: Evaluation of Strong Kids and Strong Teens on students' social emotional knowledge and symptoms. *Journal of Applied School Psychology*, 24,209-224.

Doi: 10.1080/15377900802089981.

Miell, D., & Ding, S. (2005). The early development of identity. S. Ding., & K. Littleton (Eds.) *Children's personal and social development* içinde (ss.130). Oxford, England: Blackwell Publishing.

Miller, P .H. (2008). *Gelişim psikolojisi kuramları*. Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.

Miller, P. H. (2011). *Theories of developmental psychology*. New York, NY: Worth Publishers.

Mize, J., & Ladd, G. W. (1990). A cognitive social learning approach to social skill training with low status preschool children. *Developmental Psychology*, 26 (3), 388-397.

Muskett, D. P. (2008). *A Study of the Impact of Social Skills Training Incorporating Cognitive Behavioral Interventions in the Framework of the 7 Habits of Effective People on Elementary Students with Emotional Dehavioral disabilities*, Doktora Tezi, ProQuest tez ve doktora tezi veritabanından alınmıştır. (UMI No. 3343540)

Navaro, L. (1996). *Beni duyuyor musun?* İstanbul: Yapa Yayınları.

- Orgel, A. R. (1980). Haim Ginott's approach to parent education. M. J. Fine. (Ed.) *Educational psychology, Handbook on parent education* içinde. New York, NY: Academic Press.
- Özabacı, N. (2006). Çocukların Sosyal Becerileri ile Ebeveynlerinin Sosyal Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi Üzerine Bir Araştırma. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16 (1), 163-179.
- Özbey, S. (2012). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocuklarının sosyal beceri ve davranış problemler davranışlarının ev ve okul ortamına göre incelenmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 23 (2), 21-32.
- Özcan, Z. Ç., Gümüş, A., Kotil, C., & Sarıca, Ö. (2009). Purdue Okul Öncesi Çocukları İçin Benlik Kavramı Ölçeği'nin yapı geçerliği. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 16 (12).
- Özen, Y., & Gülaçtı, F. (2010). Benlik kavramı ve benliğin gelişimi: Bilen benliğe gereksinim var mı? *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (2).
- Özge, E. (2011). *Ebeveyn kabul reddi ile 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Öztürk, S. (2003). *Effectiveness of a Training Group for Mothers of Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder*. Yayınlanmış Uzmanlık Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.

- Özyürek, A., & Şahin, F. T. (2010). Anne baba olmak ve anne babaların çocuk yetiştirme tutumları. T.Güler (Ed.) *Anne baba eğitimi* içinde (ss.46). Ankara: Pegem Akademi.
- Peed, S., Roberts, M., & Forehand, R. (1977). Evaluation of the effectiveness of a standardized parent training program in altering the interaction of mothers and their noncompliant children. *Behavior Modification*, 1 (3), 323-350. doi: 10.1177/014544557713003
- Pettit, G. S., Bates, J. E., & Dodge, K. A. (1997). Supportive parenting, ecological context, and children's adjustment: A seven year longitudinal study. *Child Development*, 68 (5), 908-923. doi: 10.1111/1467-8624.ep9711052083
- Pomerantz, E. M., & Rudolph, K. D. (2003). What ensues from emotional distress? Implications for competence estimation. *Child Development*, 74(2), 329-345. doi: 10.1111.1467-8624.7402001
- Pressley, M., & McCormick, C. B. (Ed.). (2007) . *Child and adolescent development for educators*. New York, London: The Guilford Press.
- Puckett, M. B., & Black, J .K. (2005). *The young child: Development from prebirth through age eight*. New Jersey, NJ: Pearson.
- Quinn, M. M., Kavale, K. A., Mathur, S. R., Rutherford, R. B., & Forness, S. R. (1999). A meta analysis for social skills interventions for students with emotional behavioral disorders. *Journal of Special Education*, 7(1), 54-64. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=pbh&AN=1578658&site=ehost-live>

- Reid, M. J., Webster-Stratton, C., & Beauchaine, T. P. (2001). Parent Training in Head Start: A comparison of program response among African Americans, Asian Americans, Caucasians and Hispanic Mothers. *Prevention Science*, 2(4), 209-227. ProQuest Central'dan alınmıştır.
- Reyno, S. M., & McGrath, P. J. (2006). Predictors of parent training efficacy for child externalizing behavior problems. A meta analytic review. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47 (1), 99-111. doi: 10.1111/j1469-7610.2005.01544.x
- Rhee, E. R. (2008). A review of parent training programs. *Torch Trinity Journal*, 11 (1), 159-169.
- Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Rogers, T. R., Forehand, R., Griest, D. L., Wells, K. C., & McMahon, R. J. (1981). Socioeconomic Status: Effects on parent and child behaviors and treatment outcome of parent training, *Journal of Clinical Child Psychology*, 10 (2), 98-101.
[http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=pbh&AN=6397641
&site=ehost-live](http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=pbh&AN=6397641&site=ehost-live)
- Rosebrook, V. (2002). Intergeneratioanl connections enhance the personal social development of young children. *International Journal of Early Chidhood*, 34 (2), 30-41. ISSN.0020-7187. ProQuest Central'dan alınmıştır.
- Ruth, W. B. (1995). (Ed.). *Social skills lessons & activites*. San Francisco, CA: Jossey Bass.

- Sarıca, Ö. (2010). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 5 ve 6 Yaş Grubu Çocuklarının Benlik Kavramlarının Çeşitli Sosyo-demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Schaffer, H. R. (2004). *Child psychology*. Oxford, UK: Blackwell Publishing.
- Schaffer, H. R. (2005). *Social and personality development*. USA: Thompson Wadsworth.
- Sırridge, S. T. (1980). Transactional analysis: Promoting ok'ness. M. J. Fine. (Ed.) *Educational psychology, Handbook on parent education içinde*. New York, NY.: Academic Press.
- Silberman, M., & Auerbach, C. (2006). *Active training. A handbook of techniques, designs, case examples and tips*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons, Inc.
- Simpson, R. L. (1980). Behavior modification and child management. M. J. Fine (Ed.) *Educational psychology, Handbook on parent education içinde*. New York: Academic Press.
- Short, C. (2006). *Social skills training to increase self-concept in children with attention-deficit/hyperactivity disorder*, Yüksek Lisans Tezi, ProQuest tez ve doktora tezleri veritabanından alınmıştır. (UMI No. 1435473)
- Smith, P. K., & Hart, C. H. (2002c). *Handbook of childhood social development*. Oxford., UK. Madlen, M.A.: Blackwell Publishing.

Spence, S. H. (2003). Social skills training with children and young people: Theory, evidence and practice. *Child and Adolescent Mental Health*, 8 (2), 84-96.
<http://search.ebscohost.com> alınmıştır.

Stone, J. (1993). Caregiver and the teacher language: Responsive or restrictive. *Young Children*, 48 (4), 12-18.

Şahin, F. T., & Özyürek, A. (2010). Anne baba eğitimi ve Türkiye’de uygulanan aile eğitim programları. T.Güler (Ed.) *Anne baba eğitimi* içinde (ss.141-144). Ankara: Pegem Akademi.

Şahin, R. (2006). *Ebeveyn Eğitiminin Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeylerine Etkisi*, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, Ankara.

Şendil, G., & Kaya Balkan, İ. (2005). *Anne baba olmak*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Şeremet, E. Ö. (2006). *Okul öncesi dönemi çocuklarının (5-6 yaş) kendilik algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
www.belgeler.com’dan 8 Eylül 2013 tarihinde indirilmiştir.

Trowbridge, N. (1972). Self-concept and socioeconomic status in elementary school children. *American Educational Journal*, (9),525-537.
[www// http.jstor.org/stable/1162274](http://www.jstor.org/stable/1162274)

Türk Dil Kurumu Sözlüğü . www.tdk.gov.tr

- Ünal, F. (2003). *Empatik İletişim Eğitiminin Okul Öncesi Çocuğu Olan Annelerin Empatik Beceri Düzeylerine Etkisi*, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ünlüer, E. (2010).Okul öncesi eğitimde ailenin yeri ve önemi. T.Güler (Ed.) *Anne baba eğitimi içinde* (ss.93-101). Ankara: Pegem Akademi.
- Varlı, O. (1999). *Özel ve Devlet İlköğretim Okullarında Öğrenim Gören Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Benlik Kavramı Düzeylerinin İncelenmesi*, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Verschauren, K., Marcoen, A., & Schoefs, V. (1996). The internal working model of the self, attachment, and competence in five year olds. *Child Development*, 67, 2493-2511.
- Villares, E., Brigman, G., & Peluso, P. R. (2008). Ready to learn: An evidence based individual psychology linked curriculum for prekindergarten through first grade. *The Journal of Individual Psychology*, 64 (4), 403-415.
- Walker, H., Messinger, D., Fogel, A., & Karna, J. (1992). Social and communicative development in infancy. C.B. Van Hasselt & M. Hersen (Ed.). *Handbook of social development içinde* (ss.157-181). New York, NY: Plenum.
- Warner, C. M. (2006). *Examining the Effectiveness of Social Skills Training and Parenting Skills in the Rural Schools*, Doctor of Philosophy Oklahoma State University, United States.

- Webster-Stratton, C. (1990). Long term follow up of families with young conduct problem children: From preschool to grade school. *Journal of Clinical Child Psychology*, 19 (2), 144-149.
- Webster-Stratton, C. (1990). Stress: A potential disrupter of parent perceptions and family interactions. *Journal of Clinical Child Psychology*, 19 (4), 302-312.
- Webster-Stratton, C., & Hammond, M. (1997). Treating children with early-onset problems: A comparison of child and parent training interventions. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 65(1), 93-109.
- Webster-Stratton, C., Reid, J., & Hammond, M. (2001). Social skills and problem solving training for children with early onset conduct problems: Who benefits? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42 (7), 943-952.
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=pbh&AN=5557455&site=ehost-live>
- Weiten, W. (2013). *Psychology themes and variations*. California, CA: Wadsworth Cengage Learning.
- Winsler, A., & Wallace, G. I. (2002). Behavior problems and social skills in preschool children: Parent teacher agreement and relations with classroom observations. *Early Education & Development*. 13(1), 41-59. doi: 10.1207/s15566935eed1301_3
- Wylie, R. C. (1990). Mothers' attributions to their young children: The verbal environment as a resource for children's self-concept acquisition. *Journal of Personality*, 58 (2), 419-441.

Yakupoğlu, Y. (2011). *Erken Çocukluk Döneminde Yer Alan, Okulöncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Çocukların Benlik Kavramı Algısıyla Babalarının Bağlanma Stillerinin (güvenli–korkulu–kayıtsız–saplantılı) Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yavuzer, H. (1992). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi

Yavuzer, H. (1993). *Ana –baba ve çocuk*. İstanbul: Remzi Kitabevi

Yavuzer, H. (2010). Çocuk ve ergen eğitiminde anne baba tutumları. H. Yavuzer (Ed.) *Çocuk ve ergen eğitiminde anne baba tutumları* içinde (s.11-41). İstanbul: Timaş Yayınları.

Yiğit, R. (2008). *İlköğretim II. kademe Öğrencilerinin Depresyon ve Sosyal Beceri Düzeylerinin Benlik Saygısı ve Bazı Değişkenler Açısından Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Yörükan, T. (Ed.). (1994). *Alfred Adler: İnsan tabiatını tanıma*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Yörükan, T.(Ed.). (2000). *Alfred Adler: Sosyal roller ve kişilik*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.

Yörükoğlu, A. (1994). *Çocuk ruh sağlığı*. İstanbul: Özgür Yayın Dağıtım.

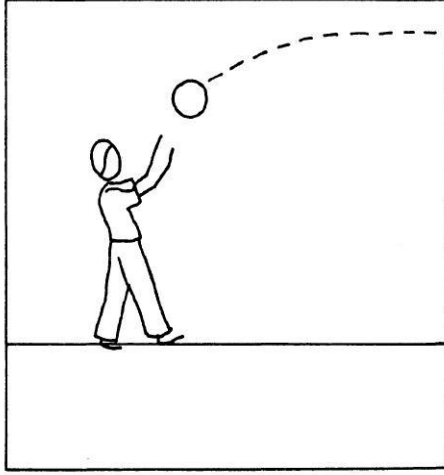
Yurtseven, L. (2011). *Annelerin Çocuklarına Hikaye Okumasının Çocukların Sosyal Beceri Gelişimine Etkisinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.

- Zembat, R., & Unutkan, Ö. (1999). Okul öncesinde çocuğun sosyal gelişiminde aile katılımının önemi. R. Zembat (Ed.) *Marmara Üniversitesi/Anasınıfı Öğretmen El Kitabı Rehber Kitaplar Dizisi* içinde (ss.151-153). İstanbul: Turan Ofset.
- Zembat, R., & Unutkan, Ö. (1998). *5-6 Yaş Grubu Aile Katımlı Sosyalleşme Programı*. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Zincirkıran, Z. (2008). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 6 Yaş Grubu Çocuklarının Benlik Kavramlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

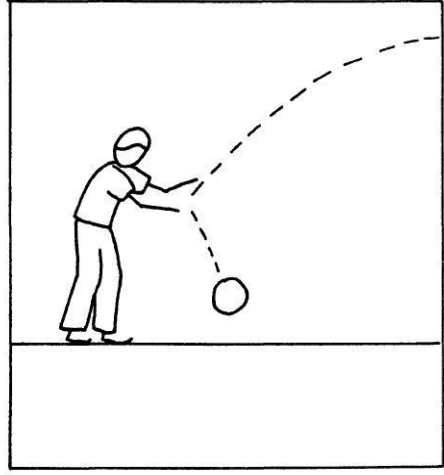
EKLER

EK-1:

PURDUE ÇOCUKLAR İÇİN BENLİK KAVRAMI ÖLÇEĞİ



Bu çocuk, bir topu çok iyi yakalayabilir.

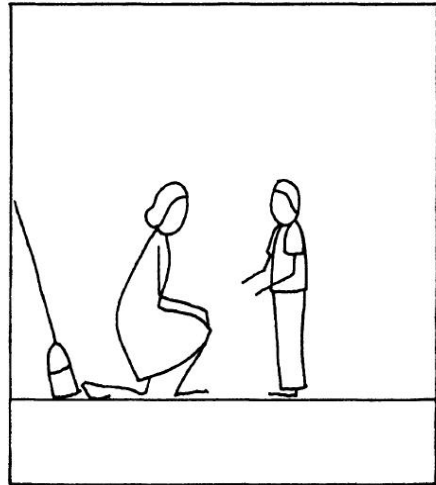


Bu çocuk, bir topu çok iyi yakalayamaz.

(1)



Bu çocuğun annesi, çocuk onunla konuştuğu zaman, onunla ilgilenmez.



Bu çocuğun annesi, çocuk onunla konuştuğu zaman, ona ilgi gösterir.

(7)

EK-2:**SOSYAL BECERİLERİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ (4-6 YAŞ)**

Protokol No:

Değerlendirmeyi Yapan Kişi: Anne() Baba() Öğretmen ()

Doldurma Tarihi:

YÖNERGE: Aşağıda 4-6 yaş arasındaki çocukların sahip olması gereken bir takım sosyal beceriler verilmiştir. Her ifadeyi okuyun sonra da değerlendirmesini yaptığınız çocuğun, sahip olduğu sosyal becerilerin karşısındaki duruma uygun olanına (X) işareti koyunuz. Gözleme olanağı bulamadığınız beceriyi boş bırakınız.

	Her Zaman Yapar	Çok Sık Yapar	Genellikle Yapar	Çok Az Yapar	Hiçbir Zaman Yapmaz
Kişiler Arası Beceriler (KB)					
1. Başkalarının duygularının farkına varır.					
2. Hata yaptığında özür diler.					
3. Grup üyelerinden izin alarak gruba katılır.					
Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama Becerileri (KDKEDYSB)	Her zaman yapar	Çok sık yapar	Genellikle yapar	Çok az yapar	Hiçbir zaman yapmaz
1. Başkasının kızgınlığının farkına varır.					
2. Kızgınlığını uygun şekilde sözel olarak ifade eder.					
3. Sürekli olmayan değişikliklere kolayca uyum gösterir.					
Akran Baskısı İle Başa Çıkma Becerileridir (ABBÇB).					
1. Arkadaşlarının mantıklı olmayan düşüncelerini uygun şekilde reddeder.					
2. Oynadığı bir oyunda üstlendiği rollerini akran baskısına rağmen yerine getirir.					
3. Akran baskısını görmezlikten gelir.					

Sözel Açıklama Becerileri (SAB)					
1. Başkalarına kendini tanıtır.					
2. Başkalarına arkadaşlarını tanıtır.					
3. Akran övgüleriyle karşılaştığında bu durumu açıklar.					
Kendini Kontrol Etme Becerileri (KKEB)					
1. Baskı altında sakin kalır.					
2. Baskı altında kendini uzun süre kontrol etmeye devam eder.					
Dinleme Becerileri (DB)	Her zaman yapar	Çok sık yapar	Genellikle yapar	Çok az yapar	Hiçbir zaman yapmaz
1. Başkalarınca verilen sözel yönergeleri dinler.					
2. Başkalarıyla etkileşim içerisindeyken konuşan kişiyi aktif olarak dinler.					
Sonuçları Kabul Etme Becerileri (SKEB)					
1. Başarısız olduğunda bu durumu sakince karşılar.					
2. Olumsuz sonuçlar karşısında kızmadan sonuçları kabul eder.					

EK-3:

AİLE BİLGİ FORMU

Protokol No:

Formu Dolduran: ___ Anne ___ Baba ___ Diğer ___

Formun doldurulduğu tarih: ___ / ___ / ___

Çocuğun Cinsiyeti: Kız() Erkek()

Okul/Sınıfı: _____

Doğum tarihi: ___ / ___ / ___

Anne babanın evlilik durumu: ___(a) Evli ___(b) Ayrı yaşıyor

___(c)Boşanmış/dul

Çocuk ayrı yaşıyor ise kiminle yaşıyor?

Anne() Baba() Anneanne() Babaanne() Diğer()

Mutlaka her iki ebeveyn için doldurunuz.

ANNENİN

BABANIN

Doğum Tarihi: ___ / ___ / ___

___ / ___ / ___

Eğitim Durumu:

_____ Okuma yazması yok _____

_____ Okur yazar(kendisi öğrendi) _____

_____ İlkokul mezunu(...sınıftan terk) _____

_____ Ortaokul mezunu(...sınıftan terk) _____

_____ Lise mezunu(....sınıftan terk) _____

_____ Yüksek okul mezunu(.....sınıftan terk) _____

_____ Üniversite mezunu(....sınıftan terk) _____

Mesleği: _____

ANNENİN

BABANIN

İŖi: _____

İŖi:

Ŗu anda alıŖıyor mu? ____ (a)Evet ____ (b)____ (a)Evet ____ (b)____

alıŖıyorsa,

____ (a)Tam zamanlı ____ (b) Kısmi zamanlı ____ (a)Tam zamanlı ____ (b) Kısmi zamanlı

Ne iŖ yapıyor? ____ (a) Serbest ____ (b) Memur ____ (a) ____ (b)

____ (c)İŖi (c) _____

____ d) Emekli (d) _____

____ (e) Diğer, belirtiniz (e) Diğer, belirtiniz _____

Ailenizin ekonomik durumunu nasıl değerlendirirsiniz?

() Düşük

() Orta

() Yüksek

Evde yaŖayan diğer bireyler(beraber yaŖayan
akraba): _____

Kaç ocuğunuz var? _____

YaŖları: _____, _____, _____, _____

Çocuğunuz kaç yıldır okula gidiyor? _____

EK-4:
SOSYAL BECERİ EĞİTİM PROGRAMI

7. HAFTA

13. ÇALIŞMA

Hedefler:

Bilişsel hedefler: Çocukların sorunlar karşısında farklı çözümler olabileceğini bilmeleri

Duygusal hedefler: Çocukların rahatlamaları, çalışmaya hazır hale gelmeleri, çatışma durumunda kavga yerine konuşmanın önemini fark etmeleri

Davranışsal hedefler: Çocukların yönergeye uygun hareket etmeleri, işbirliği yapabilmeleri, problem karşısında çeşitli çözümler üretebilmeleri,

ISINMA ÇALIŞMASI:

Lider grup üyelerinden ikili eş olmalarını ister. Eşlerden biri kollarını arkaya bağlar ve diğeri önündeki arkadaşının arkasından kollarını uzatır. Eşlere yönergeler verilir. Sırasıyla limon sıkın anne, ellerini yıkayan çocuk, haber sunan spiker, çivi çakan tamirci, çorba yapan aşçı, alkışlayan çocuk, çamaşır yıkayan anne, et kesen kasap olacaklardır. Eşler rollerini değiştirerek çalışma sonlanır.

Kaynak: <http://www.ehow.com/games>

KONU: Değişikliğe uyum sağlama

ÇALIŞMA: Çocuklar o gün hayvanat bahçesine gideceklerdi. Ancak müdür sınıfa gelip otobüsün tekerliğinin kırıldığını söyledi. Hayvanat bahçesine gitmenin başka yolu yoktu. Öğretmen çocuklara o zaman şimdi ne yapalım diye sorar. Çalışmada çocuklar el kuklalarını kullanarak rol canlandırma yaparlar.

Kaynak: Begun (1995).

KONU: Kavga yerine problemleri konuşarak çözmek

ÇALIŞMA: Lider problem durumunda nasıl davranılacağı hakkında bilgi verir.

Basamaklar:

Sorunu sözcüklerle anlat, problemi karşı tarafa anlat, çözüm üret, problemi çözemersen yardım iste, problemin hallolduğundan emin ol, el sıkış.

Aynı anda su içmek isteyen iki çocuk, oyuncuğı ilk alan çocuk, aynı arkadaşının elini tutmak isteyen iki çocuk, aynı yere oturmak isteyen çocuk örneklerini çocuklar rol canlandırma yaparak uygun şekilde oynarlar.

Kaynak: Begun (1995).

OYUN: Meyve Sepeti: Çocuklar seçilen 5 meyveden biri olurlar. Sınıfta çember şeklinde sandalyelere otururlar. Liderin ismini okuduğı meyveler yer değiştirirler. Sonunda meyve sepeti denince tüm meyveler yer değiştirir.

Aile Katılımı 1:

Resim Boyama: Çocuklar evde “Ben bir problem çözücüyüm” kağıdını boyarlar ve evde bir duvara asılır. Ebeveynlerden çocuklarının hafta boyunca kardeş, kuzen veya arkadaşları ile anlaşmazlıklarını vurmada, konuşarak çözdüklerini e duvardaki resmi yavaş yavaş kırmızıya boyamaları istenir. Tamamen kırmızıya boyandığında ona küçük bir sürpriz yapmaları, artık vurmada anlaşığı için mutlu olduklarını ifade etmeleri istenir.

Kaynak: Bu çalışma araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

7. HAFTA

14. ÇALIŞMA

Hedefler:

Bilişsel hedefler: Çocukların problemler karşısında yeni seçenekler üretmeleri

Duyusal hedefler: Çocukların grup içinde rahatlamaları, yenilme duygusu ile baş etmeleri, sonuçları kabul etmeleri

Davranışsal hedefler: Çocukların kendilerini kontrol etmeleri, sıra beklemeleri, sessiz hareket edebilmeleri, yaratıcı fikirler üretebilmeleri, galip gelen tarafı alkışlayabilmeleri, davranışlarının sonuçlarını kabul edebilmeleri

ISINMA ÇALIŞMASI

Fasülye Saklayıcı:

Lider Bir çocuğu fasülye saklayıcı olarak seçer. Sınıfta halka olunur. Seçilen çocuk fasülyeyi yanındaki arkadaşına gizlice vermek zorundadır. Her çocuk yanındaki çocuğa fasülyeyi gizlice geçirir.

Kaynak: <http://www.ehow.com/games> to enhance social development for preschoolers.

Yaratıcı Çalışma: Grup iki ayrı gruba ayrılır. Lider gruplara “Sopa başka hangi amaçlar için kullanılabilir” sorusunu yöneltir ve çocuklar beyin fırtınası yaparlar. En çok fikir üreten grup alkışlanır.

Kaynak: Etkinlik eğitici tarafından oluşturulmuştur.

KONU: Davranışların sonuçlarını kabul etmek:

Lider önce bazı kuralların olmasının gerekliliğinden bahseder ve eğer kurallara uymazsak bazı haklarımızdan fedakarlık etmemiz gerektiğini vurgular. Bugün kurallara uymazsak sonuçların neler olabileceği konuşulur. Lider “Eğer kurallara uymazsanız sonuçlarına katlanmanız gerekebilir. Kuralların bir tanesi de dinlemektir. Eğer çalışmalarını dinlemezseniz bugünkü etkinlik sonunda yapıştırıcı (Ödül/Sticker) alamayacaksınız. Çalışmayı dikkatini vererek tamamlayanlar sticker alacaktır” der.

Sınıfta bir grup boyama çalışması yaparken, diğer grup sınıfta kukla çalışmaları yapar. Boyama yapan gruba duydukları seslere dikkat etmemeleri söylenir. Dikkatle çalışmasına yoğunlaşanların ellerine sticker yapıştırılır.

Tartışma: Ödül çıkartması az alan çocuklara neyi yanlış yaptıkları, ne yapmaları gerektiği sorulur. Kızmadan sonucu kabul etmeleri teşvik edilir.

Kaynak: Etkinlik eğitici tarafından oluşturulmuştur.

Aile Katılımı:

Ailelerden evde çocuklarının yanlış davranışlar karşısında sonuçları kabul etmeleri teşvik edilir. 5.haftada verilen “Disiplin” konulu bültendeki yazıyı tekrar okumaları istenir.

Çocukları evde TV seyrederken bir resim yapmaları ve dikkatini vererek tv ye bakmadan yapmaları teşvik edilir.

EK-5:

ANNE EĞİTİM PROGRAMI

6.Oturum

Konu: Çatışma Çözümü

Hedefler:

Bilişsel Hedefler:

Çatışmanın anlamını bilmeleri

Çatışma çözümlerinde nasıl bir tutum içinde olduklarını fark etmeleri

Çatışmaları kendimizi ve ortamda değişiklikler yaparak nasıl azaltabileceklerini bilmek

Yöntem 1, Yöntem 2 ve Yöntem 3 nedir bilmeleri

Duygusal Hedefler:

Çatışmalarda Yöntem 3'ü uygulama konusunda istekli olmaları

Yöntem 1 ve Yöntem 2'yi kullanmama konusunda istekli olmaları

Davranışsal Hedefler:

Vites değiştirme becerisini daha etkin kullanabilmeleri

Grup içinde kendilerini rahatça ifade edebilmeleri

6.Oturum

Açılış:

Katılımcılara oturuma hangi duygularla geldikleri sorulur. Bugüne kadar öğrendikleri ve uyguladıkları yöntem, bilgi veya becerilerden bu hafta ya da yakın zamanda işe yarayan olmuş ise üyelerin grupla paylaşımları istenir.

Ödev paylaşımı: Vites değiştirme uygulaması yapanlar paylaşım yaparlar.

Isınma çalışması: Eğitici katılımcılara sorar:” Sizce bugünkü çalışmanın sonunda nasıl bir bilgi alacağımızı düşünüyorsunuz? Sizce eve gidince komşunuza ya da akrabanıza ne anlatacak ve tavsiyede bulunacaksınız? Bugün ile ilgili beklentiniz nedir?”

Aktivite: Senaryo/ rol canlandırma

Vites değiştirme çalışması grup üç gruba ayrılarak yapılır. İki kişi seçilir. Biri dinleyen, diğeri anlatan olur. Gruptaki diğerkişiler de gözlemci olurlar.

Senaryo: Ergen hafta sonu arkadaşları ile eğlenmeye gitmek istemektedir. Anne ise gönülsüzdür, bu durumda ergen ve anne her ikisi de sorun yaşamaktadır. Anne vites değiştirme kullanarak ergeni dinler. Gözlemciler rol canlandırmayı yapan dinleyen ve anlatanı değerlendirirler.

ARA

Aktivite:

Katılımcılardan anne babalarının evde uyguladıkları önce işe yarayan, bir de işe yaramayan bir disiplin yöntemini paylaşmaları istenir. Onlara ne yaşadıkları ve duygusal tepkileri sorulur.

Gordon'ın (2000) isimlendirdiği aynı çatışmanın sırası ile Yöntem 1, 2 ve 3 ile çözüldüğü üç diyalog paylaşılır.

Dinledikleri diyalogda üyelere Yöntem 1, Yöntem 2, Yöntem 3'e kaç puan verdikleri sorulur. Yöntem 3 ile ilgili endişeleri dinlenir.

Bilgi Aktarımı: Çatışma nedir, Yöntem 1,2,3 nedir, ebeveynlerin güç kullanımının çocuklar üzerindeki etkileri anlatılır.

Kaynak: (Gordon, 2000).

Ödev 1: Katılımcılara lider şunları söyler: “Disiplin kullandığınız son iki örneği yazın. Bu disiplin şeklini neden kullandınız? Bu kullandığınız yöntem bu haftalık konuştuğumuz basamakları takip ediyor mu? Bu disiplin pratiğinden çocuğunuz öğrendi mi? Eğer değilse farklı olarak bu hafta ne yaparsınız, uygulayın. Haftaya grubunuzla paylaşmak üzere hazır olun.”

Ödev 2: Çocuğunuzun bu hafta her zamankinden fazla olumlu davranışlarını fark edip ona duyurun. Haftaya paylaşmak üzere çocuğunuzun tepkisini ölçün,

Kapanış: Bugün hangi duygu ile ayrılıyorsunuz?

EK-6:

EBEVEYN İHTİYAÇ BELİRLEME ANKETİ

Değerli Katılımcı,

“Çocuğumun Sosyal Becerilerini Nasıl Geliştirebilirim” konulu eğitim çalışmasına katılmadan önce birkaç dakikanızı ayırıp aşağıdakilere cevap vermenizi istiyorum.

Size vereceğim eğitimin içeriğini ve yönünü belirlemede ve değerini arttırmada vereceğiniz yanıtlar bana çok yardımcı olacaktır. Böylelikle hem sizin ihtiyaçlarınızı göz önünde bulundurmuş olacağım, hem de bazı bilgileri önceden toplamak size daha iyi yardımcı olmamı sağlayacaktır.

Aşağıdaki cümlelerde size en yakın hissettiğiniz numarayı yuvarlak içine alınız. En çok ihtiyaç hissettiğiniz durumlar için 5, hiç hissetmediğiniz durumlar için 0 yuvarlak içine alınız.

1. Çocukların arasındaki kardeş kavgaları ile nasıl baş edebilirim öğrenmek istiyorum

İhtiyacım yok 0 1 2 3 4 5 İhtiyacım var

2. Nasıl daha iyi anne olabilirim

İhtiyacım yok 0 1 2 3 4 5 İhtiyacım var

3. Çocuğumu kendine güvenli nasıl yetiştirebilirim.

İhtiyacım yok 0 1 2 3 4 5 İhtiyacım var

4. Çocuğumun nasıl gelişip büyüdüğü hakkında daha fazla bilgi edinmek istiyorum

İhtiyacım yok 0 1 2 3 4 5 İhtiyacım var

5. Çocuğumun arkadaşları ile ilişkilerinin gelişmesinde nasıl daha fazla rol oynarım

İhtiyacım yok 0 1 2 3 4 5 İhtiyacım var

6. Çocuğumla daha az çatışarak nasıl ilişki kurarım

İhtiyacım yok 0 1 2 3 4 5 İhtiyacım var

7. Çocuğumun güçlü yanlarını nasıl ortaya çıkarabilirim

İhtiyacım yok 0 1 2 3 4 5 İhtiyacım var

8. Aile bireyleri arasında nasıl daha sağlıklı ilişki kurarım

İhtiyacım yok 0 1 2 3 4 5 İhtiyacım var

9. Çocuğumun sorumlu bir birey olmasında nasıl katkı sağlarım

İhtiyacım yok 0 1 2 3 4 5 İhtiyacım var

10. Çocuğumun başarılı olması için nasıl katkı sağlarım

İhtiyacım yok 0 1 2 3 4 5 İhtiyacım var

Bu eğitim boyunca cevaplanmasını istediğiniz 3 soruyu aşağıya yazınız.

a. _____

b. _____

c. _____

Yanıtlamak için zaman ayırdığınız için teşekkür ederim. Yanıtlarınız saklı kalacak ve program eğitmeni dışında kimseye açıklanmayacaktır.

Aylin Uysal

EK-7:
ANNELER İÇİN EĞİTİM PROGRAMINI
DEĞERLENDİRME FORMU

Değerli Katılımcı

Bundan sonra yapacağım eğitim programlarıma ışık tutması ve daha etkili programlar yürütebilmem için aşağıdaki program ve benimle ilgili birkaç soruyu yanıtlamanızı istiyorum. Samimi duygu ve düşüncelerinizi paylaşmanız benim için çok önemlidir.

Bu eğitim sonunda

Bu çalışmadan elde ettiklerimi

Bu çalışmanın daha verimli olması için.....

Keşke.....

Bence bu grubun eğitmeni

Ekleme istedikleriniz;

Teşekkürler, Aylin Uysal

EK-8:

EBEVEYN ONAY FORMU /KONTROL GRUBU VE DENEYSEL GRUBU

Sayın Veli

Ekim 2012

Milli Eğitim İl Müdürlüğü'nden aldığım izinle anasınıflarında Maltepe Üniversitesi Öğretim Üyesi Yrd. Doç Dr. İdil Balkan'ın danışmanlığında bir araştırma yürütmekteyim. Bu araştırma için çocuklarınızla bir çalışma yapmak için onayınızı rica etmekteyim. Bu çalışmaya çocuğunuz kendisinde herhangi bir eksiklik olduğu için değil, kendisinin yaş grubu ile ilgili bir araştırma yaptığım için seçilmiştir.

Yardımlarınız için şimdiden teşekkürler

Lütfen ilgili bölümü doldurunuz.

Çocuğumun bu çalışmaya katılmasına

İzin veriyorum.

İzin vermiyorum.

Aylin Uysal

Rehber ve Psikolojik Danışman

Maltepe Üniversitesi Gelişim Psikolojisi

Yüksek Lisans

Tez Danışmanı

Yrd. Doç. İdil Kaya Balkan

EK-9:

MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI'NDAN İZİN BELGESİ

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.0.34.14.00-020-/ 133511
Konu : Anket (Aylin Dilek UYSAL)

12/10/2012


VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) Maltepe Üniv. Sosyal Bilimleri Enstitüsünün 03.10.2012 gün ve 324 sayılı yazısı.
b) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 07.03.2012 tarihli ve 2012/133616 sayılı Genelgesi.
c) Millî Eğitim Komisyonunun 10.10.2012 tarihli tutanağı.


Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Psikoloji Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Aylin Dilek UYSAL'ın "Anneleri ile birlikte sosyal beceri eğitimi alan okul öncesi çocukların sosyal beceri düzeyleri ve benlik kavramlarının karşılaştırılması" konulu tezine dair, Anket çalışmasını İlimiz, Beykoz İlçesinde bulunan resmi anaokullarında öğrenim gören öğrenci velilerine sosyal beceri değerlendirme ölçeği, aile bilgi formu, Perdue çocuklar için benlik kavramı ölçeği, öğrenci ve veliler için sosyal beceri eğitimi, annelere verilecek ihtiyaç belirleme Anketi uygulama isteği hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Yüksek lisans öğrencisi Aylin Dilek UYSAL'ın söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, Eğitim ve Öğretimi aksatmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.


Dr. Muhammer YILDIZ
Millî Eğitim Müdürü

OLUK
.../10/2012


Günay ÖZDEMİR
Vali a.
Vali Yardımcısı

NOT: Verilecek cevapta tarih, numara ve dosya numarasının yazılması rica olunur.
STRATEJİ GELİŞTİRME BÖLÜMÜ E-Posta: sgb34@meb.gov.tr
ADRES: İl Millî Eğitim Müdürlüğü D Blok Bab-ı Ali Cad. No:13 Cağaloğlu
Telefon: Snt.212 455 04 00 Dahili: 239, Faks: 212 520 05 64 Şb.Md.: 212 511 16 65

5070 Sayılı Kanuna Göre GÜNAY
ÖZDEMİR tarafından
54212460994996716 SeriNoLu
Sertifika ile 12.10.2012 13:32:43
Tarihinde Elektronik Olarak
İmzalanmıştır.

EK-10:

ANNE BABAYA YAZI

Değerli Velim

30 Nisan 2013

Sizlerden son kez zarfın içindeki Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçek'ini doldurarak en geç **8 Mayıs'a** kadar sınıf öğretmenine teslim etmenizi rica etmekteyim. Benim araştırmam için bu son çalışmanın önemi büyüktür. Değerli zamanınızı ayırdığınız için çok teşekkür eder, bu vesile ile çocuğunuzun gelecek yılda yeni okuluna başarılı, sağlıklı, mutlu başlamasını temenni ederim.

Not: 1. Çocuklarınızla her zamanki gibi sürpriz mini bir hediye göndereceğim.

2. Formu aynı kişinin doldurmasını önemle rica etmekteyim.

Saygılarımla,

Aylin Uysal