

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

**EBEVEYN KABUL REDDİ İLE 5-6 YAŞ
ÇOCUKLARININ SOSYAL BECERİ DÜZEYLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖZGE ERLER

08 11 04 114

Danışman Öğretim Üyesi
Prof. Dr. H. Nermin ÇELEN

İstanbul, Ekim 2011

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

**EBEVEYN KABUL REDDİ İLE 5-6 YAŞ
ÇOCUKLARININ SOSYAL BECERİ
DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖZGE ERLER

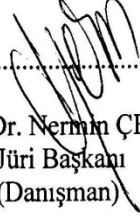
08 11 04 114

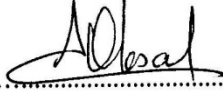
Danışman Öğretim Üyesi
Prof. Dr. H. Nermin ÇELEN

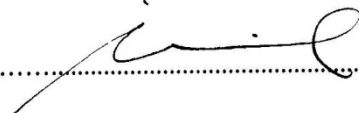
İstanbul, Ekim 2011

T.C. Maltepe Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

18.11.2011 tarihinde tezinin savunmasını yapan Özge ERLER'e ait "Ebeveyn Kabul Reddi ile 5-6 Yaş Çocuklarının Sosyal Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı çalışma, Jürimiz Tarafından Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı, Gelişim Psikolojisi Tezli Yüksek Lisans Programında Yüksek Lisans Tezi Olarak Oy Birliği/Oy Çokluğu İle Kabul Edilmiştir.


Prof. Dr. Nermin ÇELEN
Jüri Başkanı
(Danışman)


Doç. Dr. Aynur OKSAL
(Üye)


Yrd. Doç. Dr. İdil KAYA BALKAN
(Üye)

ÖNSÖZ

Araştırma sürecinde öneri ve katkılarıyla beni yönlendiren tez danışmanım sayın Prof. Dr. H. Nermin ÇELEN'e

Yüksek lisans eğitimim ve tez aşamasında sonsuz sabrı ve desteği ile yanımda olan sevgili eşim Kağan KAVUKLU'ya

Hayatımın her döneminde olduğu gibi, bu araştırmaya başladığım ilk günden itibaren her konuda beni sonsuz destekleyen, bana sonsuz yaşam deneyimleri edindiren, ailemin çok değerli üyeleri babam Hüseyin ERLER, annem Kadriye ERLER ve kardeşim Özgür ERLER'e,

Gerek verilerin toplanmasında, gerekse araştırmanın diğer aşamalarında yardımlarını hiçbir zaman esirgemeyen değerli arkadaşlarım Demet KURTOĞLU, Selda ATEŞ, Ebru ERDOĞAN, Havva KURNAZ, ve Nilüfer GÜLER'e içtenlikle teşekkür ederim.

Özge ERLER

Ekim, 2011

ÖZET

Bu araştırmanın amacı; ebeveyn kabul-reddinin, okul öncesi dönemde olan 5-6 yaş çocuklarının sosyal becerileri ile olan ilişkisini incelemektir.

Araştırmaya; İstanbul ili, Ataşehir ilçesinde yer alan resmi anaokulu ve ilköğretim okullarından 15 öğretmen ve 216 veli katılmıştır. Araştırmada, katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu”, Annelerin çocuklarını kabul-red düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilen “Ebeveyn Kabul-Red Ölçeği (EKRO/K) ve çocukların sosyal beceri düzeylerini ölçen “Sosyal Becerileri Derecelendirme Ölçeği (SBDÖ) Aile ve Öğretmen Formu” kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda; Ebeveyn red puanları arttıkça, sosyal beceri puanlarının azaldığı; ebeveyn kabul puanı arttıkça sosyal beceri puanlarının arttığı görülmüştür. Ayrıca ebeveyn reddinin, sosyal beceri puanlarındaki düşüşü yordayıcı etkiye sahip olduğu görülmüştür. Yanısıra ebeveyn red puanlarındaki arttıkça, problem davranışlar alt ölçeğinden alınan puanların da artış gösterdiği sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi dönem, ebeveyn kabul-red, sosyal beceri, sosyal yeterlilik.

ABSTRACT

The purpose of this research; parental acceptance-rejection, which is in pre-school children of 5-6 years to examine the relationship between social skills.

Research; Istanbul province, the official pre-school and primary schools in the district Atasehir 15 teachers and 216 parents participated. The research developed by the investigator to determine the demographic characteristics of participants, "Personal Information Form", children of mothers in order to determine their level of acceptance-rejection developed "Parental Acceptance-Red Scale (EKRÖ / K) and children's social skills, which measures the level of" Social Skills Rating Scale (SBDÖ) Family and Teacher Form "is used.

Of the research, parental rejection scores increased, scores decreased social skills, social skills scores were improved at increasing parental acceptance score. In addition, parental refusal, social skills scores is shown that the decline predicted. The higher scores, as well as parental rejection and problem behavior subscale scores obtained from the increase in the concluded.

Keywords: pre-school, parental acceptance-rejection, social skills, social competence.

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
KISALTMALAR LİSTESİ	xi
TABLolar LİSTESİ	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xv
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Ebeveyn Kabul Red Kuramı	3
1.1.1. Ebeveynliğin Sıcaklık Boyutu.....	7
1.1.2. Ebeveynliğin Kontrol Boyutu.....	10
1.1.3. Ebeveyn Kabul Red Kuramının (EKAR) Alt Kuramları.....	11
1.1.3.1. EKAR'ın Kişilik Alt Kuramı.....	11
1.1.3.1.1. Bağımlılık ve Savunucu Bağımsızlık.....	13
1.1.3.1.2. Duygusal Duyarsızlık.....	16
1.1.3.1.3. Düşmanlık ve Saldırganlık.....	18
1.1.3.1.4. Olumsuz Öz Saygı.....	19
1.1.3.1.5. Olumsuz Öz Yeterlik.....	20
1.1.3.1.6. Duygusal Tutarsızlık.....	21

1.1.3.1.7. Olumsuz Dünya Görüşü.....	21
1.1.3.2. Ebeveyn Kabul Red Kuramının (EKAR) Başa Çıkma Alt Kuramı...22	
1.1.3.3. Ebeveyn Kabul Red Kuramının (EKAR) Sosyo-Kültürel Sistemler Alt Kuramı.....	23
1.2. Sosyal Yeterlilik ve Sosyal Beceri.....	26
1.2.1. Sosyal Yeterlilik ve Sosyal Beceri İlişkisi.....	29
1.2.2. Sosyal Beceriler.....	30
1.2.2.1. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Becerilerin Yeri ve Önemi	38
1.2.2.2. Sosyal Becerilerin Değerlendirilmesi.....	40
1.2.2.3. Sosyal Beceri Yetersizlikleri ve Problem Davranışlar	42
1.3. Konu İle İlgili Yapılan Araştırmalar	45
1.3.1. Ebeveyn Kabul Reddi ile İlgili Yapılan Çalışmalar.....	45
1.3.2. Sosyal Beceriler ile İlgili Yapılan Çalışmalar.....	49
1.3.3. Ebeveyn Kabul Reddi ve Sosyal Beceriler ile İlgili Çalışmalar.....	51
1.4. Araştırmanın Amacı.....	52
1.5. Araştırmanın Önemi.....	54
2. YÖNTEM.....	55
2.1. Örneklem.....	55
2.2. Veri Toplama Araçları.....	57
2.2.1. Kişisel Bilgi Formu.....	57
2.2.2.Ebeveyn Kabul-Red / Kontrol Ölçeği Ebeveyn Formu (EKRÖ/K)...	57

2.2.3.Sosyal Beceri Derecelendirme Ölçeği Anne /Öğretmen Formu (SBDÖ).....	60
2.3. İşlem.....	64
3. BULGULAR.....	66
3.1. EKRÖ/K ve SBDÖ Anne/Öğretmen Formu Puanları.....	66
3.2. EKRÖ/K İle SBDÖ Öğretmen Formu ve Alt Boyutlarının Birbirleriyle Korelasyonları.....	68
3.3. EKRÖ/K İle SBDÖ Öğretmen Formu ve Alt Boyutlarının Regresyon Analizleri.....	79
3.4. EKRÖ/K İle SBDÖ Anne Formu ve Alt Boyutlarının Birbirleriyle Korelasyonları.....	84
3.5. EKRÖ/K İle SBDÖ Anne Formu ve Alt Boyutlarının Regresyon Analizleri.....	96
3.6. EKRÖ/K İle Demografik Değişkenler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.....	102
3.7. Öğretmen Açısından Sosyal Beceriler ile Demografik Değişkenler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.....	109
3.8. Anne Açısından Sosyal Beceriler ile Demografik Değişkenler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.....	115
3.9. Problem Davranışlar Alt Ölçeği ile Demografik Değişkenler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.....	118
4. TARTIŞMA.....	131
5. KAYNAKLAR.....	158

6. EKLER	179
7. ÖZGEÇMİŞ.....	192

KISALTMALAR

EKAR : Ebeveyn Kabul Reddi

(EKRÖ/K): Ebeveyn Kabul Reddi Kontrol Ölçeği

SBDÖ : Sosyal Becerileri Derecelendirme Ölçeği

O.Ö.D. : Okul öncesi dönem

Akt. : Aktaran

Ark. : Arkadaşları

TABLULAR

Tablo 2.1. Demografik Özellikler.....	56
Tablo 2.2. Güvenirlik Analizler (EKRÖ/K).....	60
Tablo 2.3. Güvenirlik Analizleri (SBDÖ Öğretmen Anne Formu).....	64
Tablo 2.4. Ebeveyn Kabul-red düzeyi ve alt boyutları	66
Tablo 2.5. Öğretmen açısından sosyal beceriler toplam puanı ve alt boyutları....	67
Tablo 2.6. Anne açısından sosyal beceriler toplam puanı ve alt boyutları	67
Tablo 2.7. Ebeveyn Kabul-red düzeyi ve alt boyutları ile öğretmen açısından sosyal beceriler toplam puanı ve alt boyutları arasındaki ilişkilere ilişkin Korelasyon Analizi.....	69
Tablo 2. 8. Ebeveyn Kabul-red düzeyi alt boyutlarının öğretmen açısından sosyal beceriler toplam puanı ve alt boyutlarına etkisine ilişkin Regresyon Analizi.....	79
Tablo2.9. Ebeveyn Kabul-red düzeyi ve alt boyutları ile anne açısından sosyal beceriler toplam puanı ve alt boyutları arasındaki ilişkilere ilişkin Korelasyon Analizi.....	85
Tablo 2. 10. Ebeveyn Kabul-red düzeyi alt boyutlarının anne açısından sosyal beceriler toplam puanı ve alt boyutlarına etkisine ilişkin Regresyon Analizi.....	96
Tablo 2. 11. Eğitim düzeyi ile Ebeveyn Kabul-red düzeyi ilişkisi.....	103
Tablo 2. 12. Çalışma Durumu ile Ebeveyn Kabul-red düzeyi ilişkisi.....	104
Tablo 2. 13. Çocuk sayısı ile Ebeveyn Kabul-red düzeyi ilişkisi.....	105
Tablo 2.14. Çocuğun cinsiyeti ile Ebeveyn Kabul-red düzeyi ilişkisi.....	106

Tablo 2. 15. Eşi ile beraber olma durumu ile Ebeveyn Kabul-red düzeyi ilişkisi..	107
Tablo 2. 16. Ekonomik düzey ile Ebeveyn Kabul-red düzeyi ilişkisi.....	107
Tablo 2.17. Çocuğun cinsiyeti ile Öğretmen açısından sosyal beceriler ilişkisi.....	109
Tablo 2.18. Çocuğun okul öncesi eğitim alma durumu ile Öğretmen açısından sosyal beceriler ilişkisi.....	110
Tablo 2. 19. Eşi ile beraber olma durumu ile Öğretmen açısından sosyal beceriler ilişkisi.....	111
Tablo 2. 20. Evde yaşayan başka kişiler olması durumu ile Öğretmen açısından sosyal beceriler ilişkisi.....	112
Tablo 2. 21. Ekonomik düzey ile Öğretmen açısından sosyal beceriler ilişkisi....	113
Tablo 2. 22. Eğitim düzeyi ile Anne açısından sosyal beceriler ilişkisi.....	115
Tablo 2. 231. Çalışma durumu ile Anneaçısından sosyal beceriler ilişkisi.....	116
Tablo 2. 24. Çocuk sayısı ileAnne açısından sosyal beceriler ilişkisi.....	117
Tablo 2. 25. Çalışma durumu ile Öğretmen açısından problem davranışlar ilişkisi.....	118
Tablo 2. 26. Çocuk sayısı ile Öğretmen açısından problem davranışlar ilişkisi.....	119
Tablo 2. 27. Çocuğun cinsiyeti ile Öğretmen açısından problem davranışlar ilişkisi.....	120
Tablo 2. 28. Çocuğun okul öncesi eğitim alma durumu ile Öğretmen açısından problem davranışlar ilişkisi.....	121

Tablo 2. 29. Eşi ile beraber olma durumu ile Öğretmen açısından problem davranışlar ilişkisi.....	122
Tablo 2. 30. Evde yaşayan başka kişiler olması durumu ile Öğretmen açısından problem davranışlar ilişkisi.....	123
Tablo 2. 31. Ekonomik düzey ile Öğretmen açısından problem davranışlar ilişkisi.....	124
Tablo 2. 32. Eğitim düzeyi ile Anne açısından problem davranışlar ilişkisi.....	125
Tablo 2. 33. Çalışma durumu ile Anne açısından problem davranışlar ilişkisi.....	126
Tablo 2. 34. Çocuk sayısı ile Anne açısından problem davranışlar ilişkisi.....	126
Tablo 2. 35. Çocuğun cinsiyeti ile Anne açısından problem davranışlar ilişkisi....	127
Tablo 2. 36. Çocuğun okul öncesi eğitim alması ile Anne açısından problem davranışlar ilişkisi.....	128
Tablo 2. 37. Eşi ile beraber olma durumu ile Anne açısından problem davranışlar ilişkisi.....	128
Tablo 2. 38. Evde yaşayan başka kişiler olması durumu ile Anne açısından problem davranışlar ilişkisi.....	129
Tablo 2. 39. Ekonomik düzey ile Anne açısından problem davranışlar ilişkisi....	130

ŞEKİLLER

Şekil 1.1. Sosyal Beceri Tanımları.....	31
---	----

1. BÖLÜM

GİRİŞ

Çocuğun gelişiminde en önemli süreçlerden biri sosyalleşmedir. Bu süreç doğumdan hemen sonra başlayıp insanın yaşamı boyunca devam etmesine karşın, etkilediği davranışların çoğu özellikle ilk çocukluk döneminde belirgin hale gelir. Bu davranışlar arasında, anne-baba - çocuk, etkileşimi de yer alır (Gander ve Gardiner, 1998).

Aile, çocuğun yaşantısındaki ilk ve en önemli sosyalleşme ortamıdır. Özellikle erken çocukluk yıllarında başlayan ve yetişkinliğe kadar devam eden aile içi ilişkiler bireyin gelişimini birçok yönden etkilemektedir.

Çocukluk döneminin en belirleyici deneyimleri, ebeveynlerle kurulan ilişkilere dayanmaktadır. Psikoloji kuramlarının birçoğu bu yaşantılar üzerinde durmuştur ve çocukluk döneminin bireylerin yaşamında son derece önemli bir yere sahip olduğu görüşündedirler (Freud, 1949; Watson, 1928; Bowlby 1951; Erikson, 1963; Berne, 1972). Ailelerin işlevlerini sağlıklı biçimde yerine getirmesi, kişilerin sağlıklı bireyler olarak yaşamlarını sürdürmelerinde etkilidir (Hirose ve Ueda , 1990).

İlk çocukluk yılları bireyin tüm hayatını yönlendirecek bir etkiye sahiptir. Bu dönemde çocukların aileleri ile olumlu ya da olumsuz etkileşim içinde olmaları onların çok yönlü gelişiminin temellerini oluşturmaktadır.

Anne-babaların çocuk yetiştirme tarzları çocukların, duygusal, zihinsel, dil, cinsel ve bedensel gelişimlerini etkilemektedir. Bu gelişimlerinin sağlıklı olması, aile içinde

saygı temelli sıcak ve sevecen ilişkilere bağlıdır; huzursuz, çekişmeli ve kavgalı bir ailede çocuğun gelişimi olumsuz etkilenebilmektedir (Senemoğlu, 2003). Çocukluğun ilk yıllarında aile ile yaşanan ilişkiler, ailesinden aldığı sevgi, sıcaklık, ilgi ve yakınlık çocuğun olumlu gelişimsel özellikler edinmesinde etkili olabilmektedir. Aile ilişkilerinde red, ihmal ve öfke gibi duygularla karşılaşan çocukların ise gelişimsel sorunların yanı sıra psikolojik ve akademik sorunlarla karşılaştıkları öne sürülmektedir.

Son yıllardaki araştırmalar ana-baba davranışlarının iki temel boyutunda yoğunlaşmaktadır. Bunlardan birincisi olan denetim-özerklik boyutu, ana-babaların davranış kurallarını yürütmede ne kadar kısıtlayıcı ya da izin verici oldukları üzerinde odaklaşır. İkinci boyut olan kabul-red boyutu ise; sıcak (kabul edici ya da onaylayıcı) ya da düşmanca (reddedici ya da onaylamayan) olabilen ana-baba davranışları üzerinde odaklaşır. Sıcak ve kabul edici ilişkiler bağımsızlık ya da özerklik duygusunu destekler ve çocukların olumlu bir benlik kavramını geliştirmelerine yardımcı olur. Öte yandan, düşmanca ve reddedici ilişkiler, çocukların öğretmeni ve yaşlıları tarafından reddedilmesine, güvensiz ve utangaç kişilik özellikleri geliştirmelerine neden olur (Gander ve Gardiner, 1998).

Literatürde aile tutum ve davranışlarını inceleyen birçok kuram bulunmaktadır. Bu çalışmada; aile-çocuk ilişkisinin, kabul ve red boyutunu ele alan ve Rohner tarafından geliştirilen Ebeveyn Kabul- Red Kuramı'nın, sosyal beceriler ile olan ilişkisi ele alınmıştır.

1.1. Ebeveyn Kabul-Red Kuramı

Ebeveyn Kabul ve Red Kuramı (EKAR), 1975 yılında Rohner tarafından geliştirilmiştir. Ancak anne babaya ait kabul-reddin deneysel çalışmasının, 1890'lara kadar uzanan (Stogdill, 1937) bir tarihi bulunmaktadır (Rohner, Khaleque ve Cournoyer, 2007).

EKAR Kuramı, çocuklukta algılanan ebeveyn tarafından kabullenilme veya reddedilmenin çocuğun genel uyumu üzerindeki etkilerini araştıran bir "sosyalleşme" kuramıdır. Kuramda, ebeveyn tarafından reddedilme veya kabullenilmenin nedenleri, sonuçları ve konuyla ilgili değişkenler araştırılmakta; çocuğun sosyalleşme yaşantıları kişiliğiyle birlikte ele alınıp sosyokültürel süreçlerle ilişkilendirilmektedir. Ayrıca, sosyokültürel sistemlerde yer alan birçok değişken arasındaki ilişkinin ortaya konması amaçlanmaktadır (Rohner, 1986).

EKAR Kuramı, psikologların ebeveyn çocuk etkileşimine ilgi duymaları sonucu ortaya çıkmıştır. Son dönemlerde ebeveyn çocuk etkileşimine ve özellikle de "ebeveyn kabulüne" Amerikan psikologları arasında artan bir ilgi oluşmuştur. İlk olarak psikanalitik kuram içinde yer alan konu, daha sonraları sosyal öğrenme kuramcılarının da ilgisini çekmiş ve ebeveyn davranışlarının ölçülmesiyle ilgili çalışmalarının önünü açmıştır. Psikoloji ve antropoloji eğitimi almış olan Rohner'in bu konu ile ilgili ilk çalışması 1960'ta tamamladığı ebeveyn kabulünün kültürlerarası karşılaştırılmasıyla ilgili yüksek lisans tezi olmuştur. Rohner 1975'te kuramını

tanımlamış ve 1986'da geliştirmiştir. Ardından birçok araştırmacı kuramla ilgili olarak çok sayıda çalışma yapmıştır (Rohner, 1986; 1994).

Kuramda, ebeveyn kabulü, ebeveynlerin sıcaklık ve sevgi ile şekillenen tutumlarını; ebeveyn reddi ise ebeveynlerin çocuklarına karşı duygusal olarak olumsuz davranışlarını ifade etmektedir. Ebeveyn kabulü, ebeveynliğin sıcaklık ve sevgi boyutunu oluştururken, red ise sıcaklık ve sevginin olmadığı durumlarda ortaya çıkmaktadır (Rohner, 1980).

Ebeveyn kabul-red kuramı, ebeveynin kabul- red davranışını çeşitli değişkenler açısından inceleyen bir teoridir. Ebeveyn kabul-red kuramına göre çocukların en temel ihtiyacı, ebeveynlerinin sağlayacağı bakım, konfor, destek ve sevgidir (Khaleque ve Rohner, 2002; Rohner, 2005; Rohner ve Khaleque, 2005).

Olumlu etkileşimin boyutlarından biri çocuğu kabul etmektir. Kabul edici aileler sevgilerini ve/veya tepkilerini; öpme, kucaklama, koruma, okşama, şakalaşma gibi sözel ve bedensel biçimlerde gösterebilmektedirler: Reddedici davranışlar arasında da şunlar sayılmaktadır. (1) Ebeveynin çocuğuna karşı saldırgan tavırlar sergilemesi. (2) Ebeveynin çocuğunu ihmal etmesidir. Bu ihmal fiziksel açıdan çocuktan uzak durma, çocuğun ihtiyaçlarıyla ilgilenmeme şeklinde gerçekleşebilir. Reddedici tutumla yetiştirilen çocuklarda ileriki yıllarda şu özellikler görülebilmektedir: Saldırganlık, kişilere bağımlılık, düşük özgüven, düşük öz yeterlilik, karamsar bakış açısı, duygusal anlamda katı olmak, duygusal tepkisizlik, duygusal belirsizlik (Kitahara, 1987).

Ebeveyn- çocuk ilişkisinin kalitesi çocuğun gelecek yıllardaki psikolojik ve sosyal sağlığının belirleyicilerindedir (Turner, Sarason ve Sarason, 2001). Çocuğun ebeveynlerinden algıladığı kabul veya red, o kişinin yetişkinlikteki psikolojik uyumunu da etkiler. Bu nedenle EKAR kuramına göre çocukluk yaşantıları yaşam boyu etkisini sürdürmektedir. Bir başka değişle, EKAR Kuramı, anne-baba tarafından kabullenilme veya reddedilme konusunu, döllenmeden lme uzanan bir gelişim süreci içerisinde ele alır (Rohner, 2000).

Kabul eden anne-baba çocuğa kendisi olma hakkını tanıyan, fakat kendi haklarından da vazgeçemeyen, evet ya da hayır diyebilen, kendi inandıklarını savunabilen ve çocuğa bağlı olmakla birlikte çocuğun kölesi olmayan kişilerdir (Jersild, 1979). Kabul eden ebeveynlerin çocuklarına karşı fiziksel ifade biçimleri çocuğa sevgiyle sarılmak, okşamak, öpmek, onaylayarak bakmak, gülümsemek iken, sözel ifade biçimleri ise; çocuğu övme, iltifat etme, çocuk hakkında söylenen güzel, hoş Şeyler, şarkılar söyleme ve hikayeler anlatmayı içermektedir (Rohner ve Chaki-Sircar, 1988). Kabul edilen çocuk, kendine güvenen, kendi değerini her zaman ispatlayan ve korunma ihtiyaı duymayan, duygularında kendini zgr hisseden çocuktur (Hortaçsu, 1997).

Çocuklar bakımlarından sorumlu olan kişilerle (anne-baba gibi) olumlu ilişkiler yaşamaya ihtiyaç duymaktadırlar. Yakın bakım sağlayan kişilerle olumlu ilişkiler geliştirilmediği durumlarda çocuklar saldırgan, bağımlı davranışlar sergileyebilmekte ve özgüvenleri düşük düzeyde olabilmektedir. Çocukluk ağındaki bu tür örselenmeler ileriki yaşlarda olumsuz etkilerini ilaç, alkol bağımlılığı ve benzer problemlerle gösterebilmektedir (Turner ve ark., 2001).

Yapılan araştırmalar ebeveyn reddi algılayan çocukların hem çocukken hem de daha sonraki yaşamlarında korkulu, ilgi arayan, saldırgan, güvensiz ve yalnız olma eğiliminde olduklarını göstermiştir (Klaheque ve Rohner, 2002).

Bee (1992)'nin ifadesine göre ilgisiz ya da ihmalci bir tutum çocukta olumsuz davranışların gelişmesinde en etkili tutumdur. İlgisiz ailelerden gelen ergenlerin, dürtüsel ve saldırgan davranışlar göstermelerinin yanı sıra okul başarılarının da düşük olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Kuram, “ebeveynliğin sıcaklık boyutu” olarak isimlendirilen ebeveyn-çocuk etkileşimine; yani ebeveyn ve çocuk arasındaki duygusal bağın niteliği ve ebeveynin çocuğa yönelik duygularını nasıl ifade ettiği üzerine odaklanmıştır. Ebeveyn-çocuk ilişkisinin bir bileşeni olan sıcaklık boyutu, bir ucunda kabulün, diğer ucunda reddin olduğu bir uzantıdır. Rohner'e göre herkesin çocukluğunda ebeveynleriyle ilişkisinde yaşadıkları, bu uzantının iki ucu arasında bir yerdedir. Sıcaklık boyutu, hem çocukla bakım vereni arasındaki sosyal etkileşime ait bir tutumu, hem de bu sosyal etkileşimin çocuğun zihnindeki tasarımına işaret eder. Kuramın iddia ettiği en önemli hipotez, kabul ya da redde yola ačan ebeveyn davranışlarının kültürel olarak değişebileceği, ancak özellikle reddedilme algısının farklı toplumlarda kendilik değerleriyle ilgili benzer sonuçları doğuracağıdır (Rohner,1986).

1.1.1. Ebeveynliğin Sıcaklık Boyutu

Sıcaklık boyutu, çocuk ile kendisine bakanlar arasındaki sosyal etkileşime ait bir tutumun yanı sıra, bu sosyal etkileşimin, çocuğun zihnindeki tasarımına işaret etmektedir. Çocuğun zihinsel tasarımı, yaşadığı, sevildiği ve kabul edildiğine veya sevilmediği ve reddedildiğine dair öznel algıdır. Kuramda, kabul ya da redde yol açan ebeveyn davranışlarının kültürel olarak farklılaşabileceği ancak özellikle öznel reddedilme algısının değişik toplumlarda kendilik değeriyle ilgili benzer sonuçlar doğuracağı öne sürülen en önemli savdır (Rohner, 1986; 2000).

Tüm insanlar çocukluklarında kendilerini yetiştiren insanlar (genellikle anne babaları) tarafından az ya da çok sıcaklık ve sevgi görmüşlerdir. Bu sıcaklık ve sevginin var olduğu ve olmadığı durum bir sayı doğrusunun iki ucu gibi ele alınabilir. Ebeveyn kabulü sıcaklık, sevgi ve şefkati içerirken, red ise sıcaklık ve sevgi eksikliği ile fiziksel ve/veya sözel yaralayıcı davranışları içerir. Sayı doğrusunun iki ucunun kabul ve red temsil edildiği bu durum ebeveynliğin “sıcaklık boyutu” nu oluşturur (Özyavru, 2008).

Ebeveynin çocuğu red etmesi, çocuğa yönelik sıcaklık, sevgi ve şefkatin olmaması veya belirgin olarak gösterilmemesidir. Rohner’e (1986) göre, ebeveynler çocuklarına dört farklı şekilde “*reddedici*” olabilirler: (1) Anne-babalar, çocuklara sıcaklıklarını, sevgi ve şefkatlerini esirgeyebilirler, (2) Çocuklarına karşı düşmanlık hissedip, saldırgan davranabilirler, (3) Çocuklarına karşı kayıtsızlık içerisinde, onları ihmal edebilirler ya da (4) Çocuk, görünürde belirgin bir ihmal, saldırganlık ya da soğukluk olmadığı halde ebeveynleri tarafından sevilmediğine inanabilir

(“ayrışmamış red”). “Ayrışmamış red etme”, anne-babanın çocuklarını ihmal ettikleri ya da onlara karşı şefkatsiz veya saldırgan olduklarına dair açık bir davranışsal gösterge olmamasına rağmen, çocukların anne-babalarının umurunda olmadıklarına veya onlar tarafından sevilmediklerine inanmalarıdır. Anne-babalar çocuklarına karşı sıcak (veya soğuk ve sevgisiz) ya da düşmanca, öfkeli, kızgın, tahammülsüz, huzursuz veya zıt duygular hissedebilmektedirler. Aynı şekilde, anne-babalar çocuklarına karşı kayıtsız olup, onlara karşı ilgisiz ve umursamazlık duyguları içinde olabilmektedirler. Bazı çocuklar anne-baba sevgisiyle ilgili duygu ve davranışları hiç yaşamamışlardır. Onlar anne babalarından bunun yerine sadece düşmanlık ve saldırganlığın, kayıtsızlık ve ihmalin ya da ayrışmamış red etmenin soğuk, şefkatten yoksun ifadelerini görmüşlerdir.

Anne-babalar düşmanlık, öfke, kızgınlık veya nefret duygularını ifade ettiklerinde, ortaya çıkan davranış genellikle saldırganlıktır. Ebeveynlerin saldırganlığı, vurma, itmek, bir şey fırlatma, çimdikleme, yaralayıcı olan sembolik el/kol hareketleri yapma gibi fiziksel ve/veya alay etme, küfretme, bağırma, çocuğa veya çocuk hakkında düşüncesiz, aşağılayıcı ve eleştirel şeyler söyleme gibi sözle şekilde olabilmektedir.

Kayıtsızlık, içsel bir güdüleyicidir. İhmal ise, kayıtsızlık duygusunun davranışa yansımış halidir. Ancak, kayıtsızlık ile ihmal arasında, düşmanlıkla saldırganlık arasında olduğu kadar doğrudan bir ilişki yoktur. Çünkü, çocuklar ebeveynleri tarafından kayıtsızlıkla hiç bir ilgisi olmayan bir çok nedenden dolayı ihmal edebilmektedir. Anne-babaların çocuklarına karşı hissettikleri öfkeyle basa çıkabilmek için çocuklarını ihmal etmeleri buna bir örnek olarak gösterilebilir.

İhmal, ebeveynlerin çocukların fiziksel ve duygusal ihtiyaçlarına cevap vermemesi, ilgi göstermemesi ve bu ihtiyaçları ihmal etmesidir. Çoğunlukla ihmalkar ebeveynler çocuklarla ilgilenmez, onlara yardım etmez, onların teselli edilme ve bakım ihtiyaçlarına dikkat etmez, çocuklara karşı kayıtsız kalırlar (Rohner ve Britner, 2002; Rohner ve Chaki-Sircar, 1988; Rohner, Khaleque ve Cournoyer, 2004).

EKAR Kuramı'nda, anne-baba çocuğun fiziksel, sağlık, eğitimsel ya da bir başka deyişle çocuğun gereksinimleri ile ilgilenmediğinde veya çocuğun ihtiyaçlarını, endişelerini, arzularını ve ilgilerini göz ardı ettiğinde, bu ister çocuk tarafından ifade edilsin, ister anne-baba tarafından bildirilsin, "ihmal" olarak tanımlanmaktadır (Rohner, 1986). İhmalin en iyi göstergelerinden birisi anne-babanın fiziksel veya ruhsal olarak çocuğun yanında olmamasıdır. Fiziksel olarak yanında olmaması anlaşılabilir, ancak ruhsal açıdan yanında olmamak gözle görülebilir bir durum olmadığı için değerlendirilmesi zordur. Anne veya baba fiziksel olarak vardır ancak ebeveynler çocuklarının ruhsal açıdan onlara ulaşmasına izin vermezler. Böyle bir durumda anne baba çocuğa tepki vermez veya onunla etkileşime girmez.

"Ayrışmamış red" ise, red davranışları hiç ortada olmamasına rağmen, çocuğun kendisini sevilmeyen, istenmeyen veya red edilmiş gibi hissetmesini içerir (Rohner, 1986). "Ayrışmış" red ile "ayrışmamış" red arasındaki farkın açıklanması önemlidir. Ayrışmış red, davranış düzeyinde saldırganlık ve/veya ihmal olarak gözlenebilir veya öznel olarak, kişi tarafından düşmanlık ve/veya kayıtsızlık duyguları olarak yaşanabilir. Oysa, diğer yanda, ayrışmamış red, sadece kişinin -ortada açıkça gözlenebilen red göstergeleri olmamasına rağmen- sevilmediğiyle ilgili öznel yaşantılarını kapsar (Çetin, 2005).

Ayrışmamış red ise reddetme davranışının açık göstergeleri olmadığı halde çocuğun sevilmediğini, istenmediğini, reddedildiğini hissetmesidir. Ayrışmış ve ayrışmamış red arasındaki fark, ayrışmış reddin davranışsal olarak saldırganlık veya ihmal olarak gözlenmesi ya da öznel olarak düşmanlık ya da kayıtsızlık duyguları ile hissedilmesidir. Diğer yandan ayrışmamış red ise, reddin açık davranışsal göstergeleri olmaksızın kişinin sevilmediğini hissetmesidir (Rohner, 1986).

1.1.2. Ebeveynliğin Kontrol Boyutu

Ebeveyn kontrolü; çocukluk, ergenlik ve yetişkinlik dönemindeki gelişim üzerinde önemli etkileri olan ebeveynliğin diğer bir boyutudur. Ebeveyn Kabul-Red Kuram'ında ebeveyn kontrolü, aşırı izin verici ile aşırı kısıtlayıcı ebeveyn davranışlarını içeren iki uçlu bir uzantı üzerinde kavramsallaştırılmıştır (Pettingill ve Rohner, 1985).

Bu boyutun bir ucunda kontrol, diğer ucunda ise özerklik bulunmaktadır. Kontrol boyutu çocuğun ebeveynin davranışlarını izin verici ya da kısıtlayıcı olarak nitelendirmesiyle oluşan algıdır. Özerklik boyutu çocuğun, ebeveynin aşırı izin vericiliği ile aşırı kısıtlayıcılığı arasında değişen davranış algısına dayanmaktadır. Çocuklarının davranışlarına özerklik tanıyan ebeveynler kuramda izin verici (düşük düzeyde kontrol edici) olarak, çocuklarının davranışlarını her an kontrol eden ebeveynler ise kısıtlayıcı (yüksek düzeyde kontrol edici) olarak tanımlanmaktadır (Rohner, 2001).

Ebeveynler çocuklarını genellikle cinsellik, tuvalet eğitimi, evdeki görevler, belli ahlaki değerler, düzenlilik, emirlere itaat ve saldırganlık gibi alanlarda kontrol etmektedirler. Bu boyutun bir ucunda hiç kontrolün olmaması yer alır ki ebeveynler çocuğa hiç bir kural getirmez ya da sadece çocuğun güvenliği ve fiziksel sağlığı için gereken kontrolü sağlarlar. Ebeveyn çocuğun yaptıklarına karşı yönlendirici değildir. Çocuğun kendi yolunu bulmasına ve kendi kararlarına bütünüyle izin verir. Kontrol boyutunun diğer ucunda ise aşırı kontrol vardır ki burada da ebeveyn birçok durum ve ortamda çocuğa çok fazla kural ve kısıtlama getirir ve onu bu kurallara uymaya zorlar. Davranışlarını her an takip eder ve çocuğun ebeveyni olmadan belli becerileri edinmesini, özerkliğini kazanmasını kısıtlar (Rohner ve Rohner, 1981).

1.1.3. Ebeveyn Kabul Red Kuramının (EKAR) Alt Kuramları

Ebeveyn Kabul-Red Kuramı, “kişilik”, “baş etme” (coping) ve “sosyokültürel” alanlar olmak üzere, üç farklı alanda beş temel soru sormaktadır (Rohner ve Britner, 2002; Rohner, Khaleque ve Cournoyer, 2004; Rohner ve Rohner, 1980).

1.1.3.1. Ebeveyn Kabul Red Kuramının (EKAR) Kişilik Alt Kuramı

EKAR’ın kişilik kuramında, çocuklukta ebeveynleri tarafından kabul veya reddedilmenin çocuk veya yetişkin kişilik yapısı ve genel psikolojik durumu (özellikle ruhsal sağlığı) üzerindeki etkileri yordanmaya ve açıklanmaya çalışılmaktadır.

Ebeveyn kabul reddinin, çocuğun kişilik ve psikolojik sağlığı üzerindeki etkisi incelenmektedir. Teoriye göre doğumdan itibaren çocuğun ihtiyaçlarına karşılık çevreden olumlu tepkiler gelmesini beklemesi, biyolojik temelli duygusal bir ihtiyaçtır. Çocukların ebeveynleri ile ilişkileri, duygusal gelişimleri açısından önemlidir (Khaleque ve Rohner, 2002; Rohner, 2005; Rohner ve Khaleque, 2005).

EKAR'da kişilik alanı, kişinin çeşitli ortamlarda veya yaşam durumlarındaki, göreceli olarak durağan olan tepki verme eğilimleri (duygusal, bilişsel, algısal ve güdüsel) ve sonuçta ortaya çıkan davranışları (gözlenebilen davranışlar) olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımda, davranışın hem dışsal (çevresel) hem de içsel (örneğin, duygusal, biyolojik ve öğrenme) faktörler tarafından etkilenip, güdülenebileceğini, ayrıca, davranışın bir zaman ve mekandan diğere genelleme tutarlık göstereceğini kabul edilmektedir. Hiçbir kuramda, anne-baba tarafından kabul veya reddedilmenin tüm etkilerinin ele alınmasının beklenemeyeceği belirtilmektedir (Rohner, 2000). Bu alt kategori, özellikle kendisi için önemli olan kişilerden pozitif tepkiler alma konusundaki duygusal ihtiyaçlarının çocuklar için önemli bir motivasyon kaynağı olduğunu savunmaktadır. Bu ihtiyaçları bağlanma figürleri tarafından yeterince karşılanmayınca, duygusal ve davranışsal olarak belirli bir şekilde tepki vermeye yatkınlaşmaktadırlar. Özellikle, reddedilen çocukların endişeli ve güvensiz oldukları görülmektedir. Ek olarak, ailesel reddetme yetişkinlerde ve çocuklarda çeşitli kişilik problemlerine de yol açabilir. Bunlar şu şekilde sıralanabilir: düşmanlık ve saldırganlık; reddetme şekline, sıklığına ve yoğunluğuna bağlı olarak bağımlılık veya savunmacı bağımsızlık; zarar görmüş özgüven; zarar görmüş kendine yeterlik; duygusal tepkisizlik; duygusal belirsizlik ve negatif dünya görüşü (Rohner ve Khaleque, 2002).

EKAR'ın Kişilik Kuramında, farklı kültür, ırk ve dillerde, çocuğun ebeveynleri tarafından reddedildiği durumda çocukta, aşağıda özetlenen yedi kişilik özelliğinin olumsuz uçlarından oluşan bir kişilik örüntüsünün ortaya çıkacağı ileri sürülmektedir (Khaleque ve Rohner, 2002).

EKAR'da incelenen çocuk veya yetişkin kişilik özellikleri yedi farklı boyutta incelenmektedir: (1) Bağımlılık veya savunucu bağımsızlık, (2) Duygusal duyarsızlık (tepkisizlik), (3) Düşmanlık ve saldırganlık, (4) Olumsuz öz-saygı (self-esteem), (5) Olumsuz öz-yeterlik (Self-adequacy), (6) Duygusal tutarsızlık (instability), (7) Olumsuz dünya görüşü. Kuramda, anne-baba tarafından reddedilmenin yol açtığı psikolojik acı yüzünden bu özelliklerin oluşması beklenmektedir. Önemli düzeyde reddedilme yaşayan birçok reddedilmiş çocuk (ki bu nokta kişiden kişiye değişmektedir), giderek artan ve kendisine giderek daha fazla acı veren öfke, kızgınlık gibi yıkıcı duygular yaşamaktadır. Bunun sonucunda birçok reddedilmiş çocuk, daha fazla reddedilmekten korunabilmek için kendisini duygusal olarak kapatmaktadır. Diğer bir deyişle, duygusal açıdan daha tepkisiz olmaktadır. Bu durumda, sevgi gösterebilme, sevgi göstermeyi isteme, nasıl sevgi göstereceğini bilme ve başkalarının kendisine gösterdiği sevgiyi kabul etmede sık sık sorun yaşanmaktadır (Khaleque ve Rohner, 2002).

1.1.3.1.1. Bağımlılık ve Savunucu Bağımsızlık

En geniş anlamıyla "bağımlılık" kelimesi diğer insanların tepkisine, özellikle de olumlu tepkisine duyulan duygusal bir ihtiyaçtır. Davranış düzeyinde, "bağımlı davranış", çocuk veya yetişkinlerin kendileri için önemli olan insanlardan olumlu tepki alma girişimleridir. Çocukluktan yetişkinliğe doğru uzanan süreç içerisinde,

olumlu tepkiye duyulan ihtiyaç, değişik biçimler alır. Buna paralel olarak, kişilerin olumlu tepkinin kendilerinden esirgenmesine (reddedilmeye) verdikleri tepkiler de artan olgunlukla beraber değişir (Eryavuz; 2006).

EKAR'ın kişilik alt alanında, bağımlılık ve bağımsızlık aynı kişilik boyutunun zıt uçları olarak düşünölmektedir. Kavramsal olarak "bağımlılık" bir insanın başka bir insana rahatlama, onay alma, cesaretlendirilme gibi ihtiyaçlarının giderilmesi amacıyla duygusal olarak dayanması, bel bağlamasıdır. Uzantının diğer ucunda yer alan "bağımsızlık", bu tür duygusal bel bağlamaların olmadığı ya da kişinin bu tür taleplerde bulunma ihtiyaç veya isteğinden uzak olduğu anlamına gelmektedir (Öngider, 2006).

Kuramda bağımlılık kavramı, duygusal destek, bakım, ilgiye duyulan içsel, psikolojik istek ve arzuya işaret etmektedir. Bu kavram iki ucu olan bir boyut üzerinden düşünölmür; bu boyutun bir ucu bağımlılık iken diğer ucu savunucu bağımsızlıktır. Ebeveynleri tarafından red algılayan kişilerin boyutun hangi ucunda yer alacakları, kişiden kişiye göre değişir. Boyutun bağımlılık ucuna yakın yer alan kişiler, kendileri için önemli olan diğerlerinden olumlu tepki almak konusunda aşırı hassas davranırken, bağımsızlık ucuna yakın yer alan kişiler olumlu tepki alma ihtiyaı ve arzusunda olmadıklarını savunurlar. Boyutun bağımsızlık ucu, sağlıklı bir bağımsızlık ya da başka bir değişle otonomiye işaret etmez. Kişiler algıladıkları reddin yarattığı incinmeden dolayı öfke, güvensizlik ve olumsuz duygular eşliğinde "kimseye ihtiyaçlarının olmadığını" dile getirirler. Bu sayede kişiler, kendilerini reddedenleri reddetmiş olurlar (Rohner ve Khaleque, 2007).

Anne-babası tarafından kabul edilmiş çocuk, normal koşullar içerisinde, orta derecede bağımlı olacaktır. Anne-babanın giderek daha fazla reddedici olduğu durumlarda-belirli bir noktaya kadar- çocuğun da olumlu tepki almak yönündeki girişimleri artacak, yani, giderek daha fazla bağımlı olacaktır. Reddedilme uzantısı üzerinde belirlenmemiş olan bir noktadan sonra çocuk olumlu tepki almak için giderek daha az girişimde bulunacaktır. Bundan sonrasında çocuk dışarıdan bakıldığında bağımsızmış gibi görünse de, bu bağımsızlık “sağlıklı bir bağımsızlık”tan çok “savunucu bir bağımsızlık” olacaktır. Anne-babaları tarafından ciddi şekilde reddedilmiş çocuklar olumlu bir tepkiye hasrettirler. Ancak, sürekli düşmanca veya kayıtsız davranan anne-babalarından sevgi istemeye devam etmek onlar için çok acı verici bir durumdur. Bu çocuklar sıklıkla kendi içlerine kapanır (yani, duygusal olarak daha az tepki vermeye başlar) ve duygusal olarak yalıtılmış bir durumun içerisine girdikçe de, olumlu tepki için giderek daha az girişimde bulunmaya başlarlar. Öfke ve yaralanmışlıklarıyla, anne-babalarından uzaklaşabilir, hatta, kendileri anne-babalarını reddedebilirler, kendi içlerine döner, ya da bazen öfke ve yaralanmışlıklarını toplumsal açıdan uygun olmayan biçimlerde dışa vurabilmektedirler. Anne-babaları tarafından ciddi şekilde reddedilmiş olan çocukların bu görünürdeki bağımsızlıkları, aslında onların kendilerini yeni zedelenmelerden korumak, üzerinde hiçbir kontrollerinin olmadığı bir durumda, reddedilmenin acısıyla başa çıkmaya çalışmak için geliştirilmiş oldukları yollardır (Arslan, 2010)

Ebeveyn Kabul-Red Kuramı'nda "bağımlılık", bir ucunda bağımsızlık diğer ucunda ise bağımlılığın yer aldığı bir boyut olarak düşünülmektedir. Bağımsız kişiler, olumlu tepki alma gereksinimleri yeterince iyi karşılanmış olan; dolayısıyla,

yaşamlarındaki "diğer önemli kişiler" den ilgi, bakım, destek alma isteğini sık veya yoğun bir şekilde yaşamayan ya da bu yönde davranışlar içerisine girmeyen kişilerdir. Diğer yanda, çok bağımlı kişiler ise, olumlu tepki almak için sık ve yoğun arzu duyarlar ve bunu elde etmek için birçok talepkar davranış içerisine girerler. Ebeveyn Kabul-Red Kuramı'nda ele alınan diğer tüm kişilik özellikleri gibi, bağımlılık-bağımsızlık boyutunda da, her insan bu boyut üzerinde belirli bir noktaya yerleştirilebilir. Kurama göre, çocukların bağımlılık konusunda birbirlerinden farklılaşması, kendilerini ne derece kabullenilmiş veya reddedilmiş olarak algıladıklarına bağlıdır. Reddedilmiş birçok çocuk veya yetişkin, sürekli olarak onaylanmaya, doğrulanmaya ve duygusal desteğe gereksinim hissetmektedir (Öngider, 2006).

1.1.3.1.2. Duygusal Duyarsızlık

Duygusal duyarlılık, kişinin bir duygusunu (örneğin, bir insana karşı hissettiği yakınlık veya sevgi) özgürce ve açıkça ifade edebilme yeteneğidir. Kişinin başka kişilere verdiği duygusal tepkileri ne kadar kolay ve doğal verebildiği veya kişinin (ister çocuk ister yetişkin olsun) başka kişilere duygusal şüphe, katılık ve güvensizlikten uzak, ne kadar yakın, sıcak, kalıcı ve savunucu olmayan ilişkiler (duygusal bağlar) kurabildiği, onun duygusal duyarlılığına bağlıdır. Örneğin, bir insanın bir başka insana olan ilgisini, sempatisini ya da şefkat duygularını ne kadar rahatlıkla gösterebildiği, kişinin duygusal duyarlılığı ile ilgilidir. Duygusal açıdan duyarlı olan kişiler, karşılardaki kişilere duygusal olarak yaklaşmakta veya kendilerine yaklaşmak isteyenlere tepki vermekte zorluk yaşamamaktadır. Diğer tarafta ise, duygusal açıdan tepkisiz kişiler, diğer insanlardan duygusal olarak soyutlanmaktadır. Diğer insanlarla ilişkileri sınırlı ve sıklıkla da sadece savunmaya

yönelik duygusal ilişkilerdir. Bu kişiler, sosyal ve arkadaşça olabilir. Ancak, arkadaş olmak, gerçekten yakın bir ilişkiye girebilme yeteneği ile karıştırılmamalıdır. Bazı kişiler, arkadaşça yaklaşabilmelerine rağmen, savunucu olmayan, yakın bir duygusal ilişki içerisine girmeyi beceremeyebilir. Bu kişilerin ilişkileri duygusal açıdan biraz “uzak”tır. Duygusal açıdan tepkisiz olan insanlar, bazen soğuk, kopuk, uzak ve tepkisizdir. Doğal olmaktan uzak olabilirler. Normal bir sevgi alışverişine giremeyebilirler. Uç noktalarda, yani, duygusal açıdan tepkisiz olan insanlarda “duygu durum donukluğu” ya da apati görülebilmektedir. Elbette, diğer kişilik özelliklerinde olduğu gibi, duygusal tepkisizlikte de söz konusu olan tepkisizliğin derecesidir (Arslan, 2010).

Ciddi şekilde reddedilmiş çocuklar, model alabilecekleri sevgi dolu anne babaları olmadığı için, sevgi vermeyi öğrenmemişlerdir. Şefkate çok ihtiyaç duymalarına rağmen, bunu vermekte ve almakta zorluk çekerler. Kendilerini duygusal olarak daha fazla hırpalanmaktan korumak amacıyla reddedilmiş çocuklar duygusal olarak geri çekilme, giderek olumlu tepki almak için daha az girişimde bulunmak ve duygularını üzerini örtmek eğilimindedirler. En sonunda, kendileri için önemli olan insanlardan olumlu tepki almak için çabalamaktan vazgeçebilirler. Ama tüm bunları yaparken, genellikle farkında olmadıkları, bazen de şiddetli bir şekilde inkar ettikleri bir sevgi hasreti içerisinde olurlar. Bu şekilde, reddedilmiş çocuklar duygusal açıdan yalıtılmış, başkalarıyla özgürce ve açıkça sıcak ve yakın ilişkiler kuramayan kişiler olurlar. Bağlanmalarında duygusal sınırlılık veya savunuculukta sorunlar yaşarlar ve aşırı vakalarda apati görülür veya duygulanımları açısından küntleşebilirler (Eryavuz, 2006).

Rohner’e (1985) göre duygusal tepkisizlik şu şekilde meydana gelmektedir; algılanan

reddin bir sonucu olarak kişiler reddin yarattığı acı hissinden korunmak için kendilerini duygusal açıdan kapatırlar. Bu nedenle duygusal olarak tepkisiz insanlar haline gelirler. Bunun yanı sıra red algılamış olmak kişilerde öfke hissine yol açabilir. Bazı kişiler öfkelerini ortaya koyarken bazıları ise içlerinde tutarlar. Bu nedenle red algılamış kişilerde öfkenin yol açtığı düşmanlık ve saldırganlığın denetiminde sorunlar ortaya çıkar. Bununla beraber sevgiyi hissetmek ve ona erişmekle ilgili olarak da sorunlar yaşarlar. Yaşanan reddin sonucunda kendilerini sevilmeyen, istenmeyen bireyler olarak algıladıkları için öz saygı ve öz yeterlilikleri de sarsıntıya uğrayabilmektedir.

1.1.3.1.3. Düşmanlık ve Saldırganlık

Reddedilmiş çocuklar anne-babalarına öfkelenme veya kızgınlık duyma eğilimindedirler. Öfkelerini doğrudan ortaya koyabilirler veya içlerinde biriktirirler ki, bu da öfke denetiminde sorunlara yol açar. Ebeveyn Kabul-Red Kuramı'nın kişilik kuramına göre, şayet anne babanın çocuğu reddediş biçimi, düşmanlık ve saldırganlık şeklinde ortaya çıkıyorsa, reddedilmiş çocuklar düşmanlık duyguları hissetmeye, saldırgan olmaya veya pasif agresif bir tutum içerisine girmeye özellikle eğilimli olurlar. Bu şartlar altında, çocuklar ayrıca saldırgan bir modelle de karşı karşıya kalırlar. Bu şekilde saldırganlık eğilimleri daha da yoğunlaşabilir. Ancak, bazen, anne-babalar çocuklarının öfkelerini açıkça ifade etmelerine izin vermezler. Bu çocuklar öfke denetiminde sorunlar yaşamaya eğilimli olurlar. Bastırılmış, aşırı kontrol edilmiş öfke, sıklıkla kişinin saldırganlıkla endişeli bir şekilde “uğraşmasında”, saldırganlık içeren hayal veya rüyalarda, ya da kişinin başkalarının hayali veya gerçek saldırganlıklarıyla garip bir şekilde ilgilenmesi gibi başka kılıklara bürünmüş veya sembolik şekillerde ortaya çıkabilir. Ancak, en uygun koşullarda bile çocuklarda (veya yetişkinlerde) hiçbir saldırganlığın görülmemesi

mümkün olmayacaktır. Dünyanın her köşesinde normal çocuklar (veya yetişkinler) zaman zaman sinirlilik, öfke gibi düşmanlık veya saldırganlık içeren bir tablo içerisine girebilirler. Hiçbir zaman öfkeli veya saldırgan gözükmeyen çocuklar, aşırı saldırgan olan çocuklardan farklı, ama aynı derecede psikolojik olarak sorunlu olabilirler (Rohner, 1975).

1.1.3.1.4. Olumsuz Öz Saygı

Özsaygı, kişinin kendi değeri ve ederi hakkında yaptığı genel duygusal değerlendirmedir. Olumlu öz-saygı, kişinin kendisini beğendiği, onayladığı, kabul ettiği, kendisiyle rahat olduğu, kendisini değerli, başkalarının saygısını hak eden biri olarak gördüğü, ender olarak kendisinden memnun kalmadığı anlamına gelir (Arslan, 2010).

Öz-saygı, kişinin kendi değeri hakkında yaptığı genel duygusal değerlendirmedir. Olumlu öz-saygı, kişinin kendisini beğendiği, onayladığı, kabul ettiği, kendisiyle rahat olduğu, kendisini değerli, başkalarının saygısını hak eden biri olarak gördüğü, ender olarak kendisinden memnun kalmadığı anlamına gelir. Diğer yanda, olumsuz öz-saygı, kişinin kendisini beğenmediği veya onaylamadığı, kendi değerini düşük gördüğü, kendisini hiçbir değeri olmayan, suçlanmayı hak etmiş biri olarak algıladığı ve kendisini diğer kişilerden aşağı gördüğü anlamlarını taşır. Reddedilmiş çocuklar mecazi anlamda şöyle derler: “Benim annem beni sevmiyor, dolayısıyla ben seilmeye değer değilim. Ben iyi değilim!” Sembolik etkileşim kuramcılarına göre, anne-babanın reddetmesine verilen bu tepki, çocukların kendilerine yaşamlarındaki “önemli kişilerin” onlara baktığı gibi bakma eğiliminde olmalarından kaynaklanır. Onların yaşamındaki “önemli kişiler” arasında en önemli olan anne-babaları şayet

onları sevmiyorsa, o zaman, bu çocuklar kendilerini sevilemeyecek ve dolayısıyla da, değersiz ve yetersiz kişiler olarak algılama eğiliminde olurlar (Rohner, 1986).

1.1.3.1.5. Olumsuz Öz Yeterlik

Öz-yeterlik, kişinin kendi yeterliliği hakkında değerlendirmeleri içermektedir. Olumlu öz yeterlik duyguları, kişinin kendisini sorunlarıyla yeterince başa çıkabilen, başarılı veya yapacağı işlerde başarılı olacağını düşünen, kendinden emin, kendine güvenen ve sosyal açıdan yeterli biri olarak gördüğü anlamına gelmektedir. Diğer yanda, olumsuz öz-yeterlik, yetersizlik duyguları, günlük yaşamın taleplerini karşılamada yetersiz kaldığını düşünme, kişinin istediği şeyler için yeterince mücadele edemediğini hissetmesi gibi duygu ve düşüncelerle ilgilidir (Rohner, 1986).

Kendilerini değersiz, iyi olmayan ve eleştirileri hak eden biri olarak gören çocuklar, bu duyguları kolayca kişisel yetersizlik ve yeteneksizlikle ilgili inançlara genellerler. Bu çocuklar yaşamlarındaki önemli olaylar üzerindeki kontrollerinin az olduğunu hissederler. Sevilip sevilmemenin insan yaşamındaki en önemli olaylardan biri olduğu düşünülecek olursa, reddedilmiş çocukların bu değerlendirmeleri bir anlamda doğrudur. Ancak, bu çocuklar olumsuz öz-yeterlik duygularını yanlış bir şekilde diğer alanlara da genelleme eğilimindedirler. Bu çocuklar kendilerini kendi kendisini gerçekleştiren bir kehanetin ortasında bulurlar: Kendilerini yetersiz ve beceremeyen bir olarak gördükçe, gerçekten de öyleymiş gibi davranmaya başlayabilirler. O zaman, diğer insanlar onları daha olumsuz bir şekilde değerlendirir ve bu olumsuz değerlendirme onların zaten zedelenmiş olan öz-saygı ve öz-yeterlik duygularına bir geribildirim olarak ulaşır. Bu yıkıcı döngünün, hiç şüphe yok ki, anne-babaları tarafından reddedilmiş çocukların okul başarısının kabul edilmiş çocukların okul

başarısına göre daha düşük olmasında rolü vardır. Bu döngüyü yetişkinlerin mesleki yaşamlarında da görmek mümkündür (Rohner, 1986).

1.1.3.1.6. Duygusal Tutarsızlık

Reddedilmenin getirdiği psikolojik hasardan dolayı sevilmediklerini hisseden çocukların, anne-babaları tarafından kabul edilmiş çocuklara göre strese karşı toleransları daha azdır. Birçok klinisyenin belirttiği gibi, bu çocukların "ego gücü" daha azdır. Bunun bir sonucu olarak anne-babaları tarafından kabul edilmiş çocuklara göre duygusal açıdan daha az tutarlıdırlar. Diğer bir deyişle, bu çocukların günlük küçük streslere canı sıkılır, öfkelenir ya da bunlara benzer başka tepkiler verirler. Elbette, anne-babaları tarafından kabul edilmiş çocukların da canları herhangi bir şeye sıkılabilir. Zaten, ele alınan tüm bu kişilik özellikleri açısından anne-babaları tarafından kabul edilmiş çocuklar ile anne-babaları tarafından reddedilmiş çocukların arasında niteliksel değil, niceliksel bir fark söz konusudur (Eryavuz, 2006).

1.1.3.1.7. Olumsuz Dünya Görüşü

Ebeveyn Kabul-Red Kuramı'nın kişilik kuramında, "dünya-görüşü" kavramı, kişinin yaşamı, kainatı, veya var oluşun özünü temelde olumlu veya olumsuz olarak değerlendirmesi ile ilgilidir. Kişinin yaşam, kainat ve var oluşla ilgili bu genel değerlendirmesi genellikle söze dökülmemiş bir değerlendirmedir. Dünya-görüşü olumlu olan biri, yaşamı temelde iyi, güvenli, dostça, mutlu, tehdit edici olmayan ya da başka biçimlerde olumlu görür. Diğer yanda, olumsuz bir dünya-görüşüne sahip olan bir kişi için yaşam kötü, güvensiz, tehdit edici, düşmanca, belirsiz, veya tehlikelerle doludur. Diğer bir deyişle, dünya-görüşü insanların varoluşun kalitesi hakkındaki yargılarıdır.

Bir insanın gerçekliği ya da yaşam ve dünya ile ilgili imgesini psikolojik açıdan nasıl inşa edeceği büyük ölçüde çocukluktaki yaşantıları, özellikle de anne babasıyla olan ilişkisinde yaşadığı kabul veya reddedilme deneyimleri tarafından biçimlenecektir. Anne-babaları tarafından reddedilmiş birçok çocuğun gözünde dünya, özünde arkadaşça olmayan, düşmanca, güvenilmez, hoş olmayan bir yerdir. Reddedilmiş çocuklar genellikle hayattan bundan daha fazla bir şey pek beklemezler. Diğer bir deyişle, bu çocuklar olumsuz bir dünya görüşü geliştirirler ve bu olumsuz görüş bir kez oluştuktan sonra onları yaşamları boyunca sürükler (Eryavuz, 2006).

Rohner (2004), kabul-red kuramı ile ilgili yapılan çalışmalarda, ebeveyn reddinin çocuğun kendisine ve dünyaya dair karamsar bir bakış açısı ile bakmasına neden olduğu belirtmektedir.

1.1.3.2. Ebeveyn Kabul Red Kuramı (EKAR) Başa Çıkma Alt Kuramı

Ebeveyn Kabul-Red Kuramı baş etme alanında şu soruya cevap aranmaktadır: Bazı çocuklar reddedilmenin örseleyici etkilerine, duygusal veya zihinsel sağlıkları (reddedilmiş çocuklarda tipik olarak görülen derecede) zedelenmeden nasıl göğüs gerebilmektedir?

Dünyada ve Amerika'da yapılan çalışmalar "Ailenin Çocuğu Kabullenme ve Reddetme Teorisi"nin öne sürdüklerini doğrular yöndedir: reddedilen çocukların %80'i negatif bir şekilde etkilenmektedirler. Geri kalan %20'lik küçük bölüm ise

‘başa çıkıcılar’ olarak adlandırılmaktadırlar. Bunlar, çocukluklarındaki aileleri tarafından belirgin bir şekilde reddedilen ve buna rağmen psikolojik olarak iyi durumda olan kişilerdir. Başa Çıkma Alt Kategorisine göre, ‘başa çıkıcılar’ iki tiptedir: ‘etkili başa çıkanlar’ , ‘işlevsel başa çıkanlar’. Etkili başa çıkıcılar, yaşadıkları negatif deneyimlere rağmen pozitif bir ruh sağlığına sahip olan kişilerdir. İşlevsel başa çıkıcılar ise, psikolojik bozukluklarına rağmen, profesyonel, mesleki ve işleme yönelik hayatlarında başarılı olan kişilerdir (Rohner ve Khaleque, 2002).

1.1.3.3. Ebeveyn Kabul Red Kuramı (EKAR) Sosyo-Kültürel Sistemler Alt Kuramı

Bu alt teoride, çevre, ebeveyn davranışı, çocuğun davranışı, akran, öğretmen davranışları, deneyimler, adet, görenek gibi toplum içinde süreklilik kazanmış unsurların etkileşimlerinin incelenmesi yer almaktadır (Khaleque ve Rohner, 2002; Rohner, 2005; Rohner ve Khaleque, 2005). Bazı ebeveynlerin neden sıcak ve sevgi dolu, bazılarının ise neden soğuk, saldırgan ve reddedici olduklarını inceleyen alt teoridir. Toplumdaki davranışların, kişisel inanışların hem ebeveynleri hem de çocukları nasıl etkileyebileceğine odaklanan bir alt teoridir (Rohner, 2004). Teorinin ele aldığı, sosyo kültürel sistemdeki öğeler, doğal çevre, koruma sistemleri, ebeveyn davranışı, çocuğun kişiliği ve davranışları, kurumlaşmış ifade edici sistemler ve davranışlardır. (Rohner ve Khaleque, 2005).

Ebeveyn davranışları; kabul ya da red gibi herhangi bir davranışı temsil ederken, koruma sistemi ise aile yapısı, ev organizasyonu, ekonomik organizasyon ve savunma sistemini ifade etmektedir. Sisteme göre ebeveyn davranışları, çocukların

davranışlarını doğrudan etkilemektedir. Sistemdeki diğer önemli nokta, öğeler arasında karşılıklı ilişkinin bulunmasıdır. Kurumlaşmış ifade edici sistemler; gelenek, görenek, davranışlar, kişilerin estetik anlayışlarını, tercihlerini, dini inançlarını, yöresel anlayışlarını, tercihlerini ve diğer sembolik, çoğunlukla etkisiz olan ve yaşamsal anlamı olmayan inanç ve davranışları içerir.

Teori, sosyo kültürel sistem çerçevesinde ebeveyn kabul ve reddinin dünya genelindeki sebeplerini öngörmeye ve açıklamaya çalışmaktadır (Rohner ve Khaleque, 2005).

Örnek olarak, yapılan araştırmalar, kültürel farklılıkların ebeveyn kabul reddi ile ilişkisi olduğunu belirtmektedir. Şöyle ki; çocukların reddedildiği topluluklarda doğaüstü dünyanın genellikle olumsuz sıfatlarla (düşman, yıkıcı, kaprisli, güvenilmez) nitelendirildiği görülmüştür. Buna karşılık, doğaüstü dünyanın olumlu sıfatlarla (sıcak, destekleyici, cömert, korumacı vb.) nitelendirildiği toplumlarda da çocuklara kabullenici yaklaşımın gösterildiği belirlenmiştir (Rohner ve Khaleque, 2005).

Literatürde Ebeveyn Kabul ve Reddinin incelediği bu 3 alt alanın içinde Kişilik Alt Alanı ile ilgili yapılan araştırmalar yoğunluktadır. Ebeveyn Kabul-Reddinin bireyin kişilik gelişimi ve kişilik özellikleri ile ilişkili olduğu yapılan birçok çalışmada görülmüştür.

Literatürde aile ilişkilerinde kabullenici ilişkiler yaşayan çocukların, daha olumlu dünya algısına sahip, düşmanca ve saldırganca davranışları daha az sergileyen, kendi

kendine yetebilen (öz yeterlilik), olumlu öz saygı ve duygusal tutarlılığa sahip bireyler oldukları görülmüştür. Tüm bu kişilik özellikleri sosyal yeterliliğe sahip, kişiler arası ilişki ve iletişim becerileri gelişmiş bireyleri temsil etmektedir.

Wolchik ve arkadaşlarının (2000)'de sekiz-onbeş yaş arası 678 çocuk ve anneleriyle gerçekleştirdikleri bir araştırmada, annelerin kabul- red düzeyi ile çocuklarının sosyal iletişim becerileri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya konulmuştur. Reddedici tutuma sahip annelerin çocuklarının özgüvenlerinin düşük olduğu, iletişim becerilerinin zayıf olduğu ve duygularını paylaşma gibi duygusal becerilerde de yetersizlikler gösterdikleri ifade edilmiştir

Paley ve arkadaşlarının (2000)'de yaptığı çalışmaya ise 451 Amerikalı çocuk ve ailesinin katılmıştır. Bu çalışmada, 4 yıl boyunca ebeveyn- çocuk ilişkileri incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda ebeveynleriyle kabul edici, sıcak ilişkiler içerisinde olan çocukların kardeşleriyle ve akranlarıyla olumlu ilişkiler geliştirdikleri, dışlanan, reddedilen çocukların ise sosyal ilişkilerinde problemler yaşadıkları, akranları tarafından sevilmedikleri belirlenmiştir.

Sosyal ilişkiler, bireyin yaşamının temelini oluşturan ve bireyi her türlü gelişime ve değişime hazırlayan önemli bir gereksinimdir. Sosyal ilişkiler, bireyin yeniliklerle karşılaşmasını ve ilerlemesini sağlar. Bireyin kendini başarılı ve mutlu algılamasında sosyal yaşamdaki yeterliği ve başarıları önem taşımaktadır. Bu da bireyin birtakım sosyal becerilere sahip olmasını gerektirir. Sosyal beceriler, bireyin hem bireysel hem de toplumsal kabulünü, diğer insanlarla karşılıklı ve sağlıklı ilişkiler kurabilmesini sağlayan becerilerdir. Birey sosyal becerilerini kullanarak kişiler arası

ilişkilerde çevresinden pekiştirme elde eder ve bu durum olumlu davranışlarının devamını sağlar. Bu nedenle sosyal becerileri insanların yaşamları boyunca kullanacakları bir birikim olarak görmek gerekir.

Sosyal ilişkiler, sosyal beceriler ve iletişim becerileri ile ilgili yapılan çalışmalarda ise bireylerin sosyal gelişimlerinde anne-baba ile olan iletişimlerinin son derece önemli olduğunu vurgulayan çalışmalara sıkça rastlanmaktadır.

Gülay'ın (2004) yaptığı çalışmada, ailesinin yanında yaşayan ve sıcak aile ilişkileri yaşayan çocukların, korunmaya muhtaç çocuklara göre sosyal becerileri daha sık kullandıkları belirlenmiştir. Brody ve Shaffer'ın (1982), ergenlerle yaptığı bir çalışmada, anne çocuk ilişkisinin, çocuğun akran ilişkilerine, sosyal becerilerine önemli katkıları olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Araştırma bulgularına göre; anne-çocuk arasındaki olumlu etkileşim çocuğun sosyometri puanlarını arttırmakta, bu çocuklar akranları tarafından sevilmekte, empati düzeyleri artmakta ve akranları arasında popüler olmaktadır.

Örnek çalışmalar referans alındığında, ebeveyn-çocuk ilişkilerinin çocuğun sosyalleşme yaşantılarında ve sosyal gelişimlerinde yordayıcı bir etken olduğu görülmektedir.

1.2. Sosyal Yeterlilik ve Sosyal Beceri

Lieberman ve ark.'a (1997) göre; sosyal beceriler, toplum içinde yaşamak ve yeterli düzeyde kaliteli bir yaşam için gerekli olan bilişsel, sözel olan ve olmayan kişiler

arası davranışlardır (Akt. Altınoğlu ve Dikmeer, 1998). Sosyal beceriler, kişiler arası ilişkilerde sosyal bilgiyi alma, çözümlenme ve uygun tepkilerde bulunma, hedefe yönelik ve sosyal bağlama göre değişen; hem gözlemlenen hem de gözlenemeyen bilişsel ve duyuşsal öğeleri içeren ve öğrenebilir davranışlardır (Yüksel, 2000).

McFall'a (1982) göre sosyal beceriler, bireyin toplum tarafından verilen görevleri/rolleri yerine getirebilmek için sergilemesi gereken belirli davranışlardır. Sosyal yeterlilik ise, bir kişinin sosyal bir durumdaki performansının uygun olup olmadığını, belli bir ölçüte ya da ölçüt grubuna göre değerlendirilmesinin sonucu olarak ele alınmaktadır.

Sosyal yeterlilik; olumlu sosyal amaçları (arkadaş olma, etkileşimi sürdürme, sevilme gibi) gerçekleştirmede etkili olma becerisi olarak tanımlanmaktadır (Fabes ve ark., 1999).

Reschly ve Gresham (1981), sosyal yeterliliği iki boyutlu olarak açıklamaktadır. Bunlar, uyumsal davranış ve sosyal becerilerdir. Uyumsal davranış, çocukların ve gençlerin bağımsız işlev becerilerini, fiziksel gelişimini, akademik yeterliliğini ve dil gelişimini içermektedir. Sosyal beceriler ise üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar; kişiler arası davranışlar, kendi ile ilişkili davranışlar ve görevleriyle ilişkili davranışlardır. Kişiler arası davranışlar, otoriteyi kabul etme, konuşma becerileri, işbirliği ve oyun davranışları; kendi ile ilişkili davranışlar, duygularını ifade etme, ahlaki davranış, kendine karşı olumlu tutum geliştirme gibi davranışları; görevle ilgili davranışlar ise uyarılara dikkat etme, sorumluluklarını yerine getirme,

talimatları/yönergeleri takip etme, bağımsız olarak çalışma gibi davranışları kapsamaktadır (Akt. Gresham, 1988).

NAEYC (National Association for the Education of Young Children) tarafından çocuklarda gözlenebilir sosyal yeterlilik davranışları belirlenmiştir (Kostelnik ve ark., 2002). Bu davranışlar şunlardır:

Kişisel nitelikler: Çocuk; 1- Genelde olumlu ruh halindedir, aşırı bir şekilde öğretmene bağlı değildir. 2 - Genelde, kuruma veya programa istekli olarak gelir. 3- Terslenme ve geri çevrilme durumlarıyla başa çıkabilir. 4-Diğerleriyle empati kurma yeteneği gösterir. 5 - Bir veya iki arkadaşıyla pozitif ilişkisi vardır; onları koruma davranışı gösterir. 6 – Ortamda olmadıklarında onları özler. 7 - Mizahi davranışlar gösterir.

Akran ilişkileri Çocuk; 1- Diğer çocuklar tarafından ihmal ve reddedilmeden çok, genellikle kabul görür. 2- Diğer çocuklar tarafından oyuna, arkadaşlığa ve çalışmaya davet edilir.

Sosyal beceriler: Çocuk genellikle; 1- Diğerlerine olumlu yaklaşır. 2-Tercihlerini ve isteklerini net bir şekilde ifade eder ve her davranışına ve durumuna sebep gösterir. 3- Haklarını uygun bir şekilde arar. 4- Zorbalar tarafından kolaylıkla gözü korkutulamaz. 5- Düş kırıklıklarını ve kızgınlıklarını diğerlerine ve kendisine zarar vermeksizin etkin olarak ifade eder. 6- Oyun ve çalışmada devam eden gruplara girmekte zorlanmaz. 7- Süren etkinliklerden payı olduğuna dair sürmekte olan tartışmalara girer. 8-Kolayca kurallara uygun bir biçim de fikrinden dönebilir. 9- Diğerlerine ilgi gösterir; bilgilerini diğerlerinin istenilen bilgileriyle uygun şekilde değiştirebilir. 10- Diğerleriyle uygun şekilde görüşür ve uzlaşır. 11-Diğerlerinin oyunlarını veya işlerini bozucu uygunsuz hareketler göstermez. 12- Kendi etnik

grubu dışındaki yetişkin ve akranlarını kabul eder ve onları sever. 13- Diğer çocuklarla gülümseyerek, başını sallayarak ve uygun jestlerle sözsüz etkileşim de bulunur (Kostelnik ve ark., 2002).

1.2.1 Sosyal Yeterlilik ve Sosyal Beceri İlişkisi

Sosyal yeterlilikle sosyal beceri aynı kavramlar değildir. Sosyal yeterlilik, bireyin belli durumdaki performansının genel niteliği hakkında sosyal yargı bildiren geniş bir kavramdır. Sosyal beceri ise sosyal durumda sergilenen davranış biçimidir (Seven, 2006).

Sosyal beceri ve sosyal yeterlilik, çoğu zaman aynı anlamda kullanılmasına karşın bu iki kavram birbirinin yerine geçmemektedir. Sosyal beceriler özel, tanımlanabilir, ayrı özellikleri olan davranışlardır ve geniş bir yapı olan sosyal yeterliliğin bir parçasıdır. Buna bağlı olarak bireyin sosyal yeterliliğe sahip olması, çevresi ile uygun şekilde etkileşim kurabilmesi için gerekli olan sosyal becerilerinin olması ve gerekli ortamlarda bu becerileri kullanabilmesi olarak açıklanabilir. Sosyal yeterlilik, diğerlerinin bireyin sosyal işlevleri hakkındaki kararına dayalıdır. Bir başka deyişle sosyal yeterlilik, bireyin içinde yaşadığı toplum tarafından belirlenen ölçütlere uygun olarak davrandığına ilişkin yargılarını temel alan değerlendirici bir terimdir ve sosyal yeterliliğin temelini oluşturmaktadır.

Bacanlı (1999), sosyal becerileri, kişinin kendisi dışındaki kişilerle karşılıklı ve sağlıklı ilişkiler kurabilmesi için gerekli olan beceriler olarak değerlendirmiş ve sosyal becerilerin bir grup beceriyi içerecek şekilde çoğul bir yapı gösterdiğine dikkati çekmiştir. Sosyal yeterliliği ise, bir kişinin bir takım sosyal ilişkileri yürütebilmesinde gerekli olan becerilerin kazanılmış olup olmadığını ifade eden, bu

anlamda bir ölçüte göre kişinin değerlendirmesini içeren bir kavram olarak tanımlamıştır.

Sosyal olarak yeterli olan bireyler sosyal beceriye de sahiplerdir. Ancak bireylerin sahip oldukları bu becerileri hangi durumlarda ve nasıl kullanacaklarını yeterince öğrenmemiş olmaları sosyal beceri eksikliğini doğurmaktadır (Hops, 1983).

Gresham (1990), sosyal yeterliliğin tanımlama, sınıflama ve toplum da bireyselleşme için öncelikli öneme sahip olan uyum davranışları ve sosyal beceriler olmak üzere iki alt alandan oluştuğu görüşündedir (Akt. Forman, 1987).

1.2.2. Sosyal Beceriler

Sosyal beceriler, bir insanın diğer insanlarla etkileşimde bulunmasını ve sosyal olarak kabul görmeyen tepkilerden kaçınmasını sağlayan, sosyal olarak kabul gören öğrenilmiş davranışlardır (Gresham ve Elliott, 1987). Paylaşmak, yardım etmek, ilişki başlatmak, yardım istemek, önerilerde bulunmak, 'lütfen' ve 'teşekkür ederim' demek, sosyal beceri örnekleridir.

Başarılı bir ilişki kurmak için bu becerileri geliştirmek, çocukluk çağının en önemli kazanımlarından biridir (Gresham ve Elliott, 1990).

Kaynak	Sosyal Beceri Tanımları
Bennett ve ark. (1999)	Başkaları ile iyi geçinme, bir grubun parçası olarak çalışma, kurallara uyma, arkadaş olma, arkadaşlığı sürdürme ve güvenli hareketlerde yeterli olma.
Elksnin ve Elksnin, (1998)	Hem gözlenebilen hem de gözlenemeyen davranışları içermektedir. Gözlenebilen davranışlar, açıkça ortaya konulan ve başkaları tarafından görülebilen davranışlardır. Gözlenemeyen davranışlar ise, problem çözme becerilerinde olduğu gibi açıkça gözlenemeyen, gizli olan bilişsel davranışlardır.
Elliott ve Gresham, (1987)	Sosyal beceriler, araştırmacılar tarafından bireysel ve akademik başarı için önemli ön koşullardır.
Dowrick (1986)	Sosyal beceriler; belli bir ortamda toplumsal olarak kabul görecektir ve hem kişinin kendisi, hem de karşısındaki için yararlı olacak şekilde davranabilme becerisidir.

Şekil 1. 1. Sosyal Beceri Tanımları

Sosyal beceriler; bireyin içinde yaşadığı toplumun sosyal normlarına ve kurallarına bağlı olan ve bireylerin sosyal ortamlarda olumlu, nötr ve olumsuz tepkilerden kaçınmalarına imkan veren becerilerdir. Aynı zamanda, sosyal beceriler sosyal yeterliliğin bir parçasıdır. Sosyal beceriler, amaca yönelik öğrenilmiş davranışlardır. Duruma özgü olma ve sosyal ortamlara göre farklılaşma özelliğine sahiptir. Sosyal beceriler, gözlenebilen becerilerin yanı sıra gözlenemeyen bilişsel ve duyuşsal öğelerden de oluşmaktadır. Sosyal beceriler, bireyin çevresi ile etkileşimini kolaylaştırır, sosyal kabulünü artırır (Akman ve ark., 2003).

Sosyal beceriler, kişilerin başkaları ile olumlu etkileşimleri başlatmaları ve sürdürmeleri için önemli davranış elemanlarıdır (Westwood, 1993). 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

yardımlı isteyebilmesini, kendisine uygun olmayan istekleri geri çevirebilmesini de kolaylaştırır (Sorias, 1986).

Sosyal beceriler, bireyin sosyal ortamlarda olumlu sosyal sonuçlar elde etmesini sağlayan, öğrenilmiş davranışlardır. Bir sosyal becerinin sergilenmesi, birden fazla davranışta bulunmayı gerektirebilmekte, bu davranışlar sosyal davranışlar olarak adlandırılmaktadır. Sosyal davranışlar; bireysel, ayrılabilen, gözlenebilen davranışlardır ve sosyal becerilerin alt bileşenleridir (Rutherford, Mathur, Sarup, Quinn, ve Mary, 1998). Sosyal davranış yakından incelendiğinde, kişinin doyurucu ilişkiler kurabilmesi ve sosyal amaçlarına ulaşabilmesi için, bazı özel becerilere sahip olması gerektiği görülür (Sorias, 1986).

Chadsey-Rusch'a (1992) göre, sosyal becerilerin beş temel özelliği vardır:

1. Sosyal beceriler, bireyin içinde yaşadığı toplumun sosyal kurallarına bağlı olan, bireylerin sosyal ortamlarda olumlu veya nötr tepkiler almalarını, olumsuz tepkilerden kaçınmalarını sağlayan becerilerdir,
2. Sosyal beceriler, öğrenilmiş davranışlardır,
3. Sosyal beceriler, amaca yöneliktir ve birey tarafından belirlenen bir amaç için kullanılırlar,
4. Sosyal beceriler, duruma özgüdür ve sosyal ortamlara göre farklılaşır,
5. Sosyal beceriler, gözlenebilen becerilerin yanı sıra, gözlenemeyen bilişsel ve duygusal elemanlardan oluşmaktadır.

Calderalla ve Merrell (1997) sosyal becerilerinin boyutlarını ayrıntılı bir şekilde sınıflandırabilmek için araştırma yapmışlardır. Öncelikle, kapsamlı alan yazın çalışması sonucunda çocuk ve ergenlerle yürütülmüş 21 araştırma belirlemiştir. Bu çalışmaların gözden geçirilmesi için yapılan meta analiz sonucu çocuk ve ergen

sosyal becerilerinde beş boyut saptamışlardır. (Akt. Merrell ve Gimpel, 1998). Bu boyutlar ve kapsadıkları beceriler şunlardır:

1. Akran İlişkili Beceriler

- Arkadaşlarını takdir etme,
- İhtiyaç duyduğunda arkadaşlarından yardım isteme veya onlara yardım etme,
- Oyuna ve etkileşime arkadaşlarını davet etme,
- Arkadaşlarıyla konuşma ve tartışmalara katılma,
- Arkadaşlarının haklarını savunma,
- Arkadaşlarının duygularına duyarlı olma,
- Akranlarıyla yaptığı çalışmalarda liderlik rolünü üstlenme,
- Kolaylıkla arkadaşlık kurma,
- Espri anlayışına sahip olma.

2. Kendini Kontrol Etme (self-management) Becerileri

- Kızgınlığını kontrol etme,
- Problem ortaya çıktığı zaman serinkanlı olma,
- Kurallara uyma, sınırlarını kabul etme,
- Uygun durumlarda başkalarıyla uzlaşma,
- İyi eleştiriler alma, başkalarının eleştirilerini kabul etme.

3. Akademik Beceriler

- Bağımsız olarak çalışma, bağımsız olarak görevlerini başarma,
- Öğretmenin yönergelerini dinleme ve gerçekleştirme,
- Serbest zamanlarını uygun bir şekilde kullanma,
- İhtiyaç duyduğunda, uygun bir şekilde yardım isteme.

4. Uyma (compliance skills) Becerileri

- Yönergelere uyma,

- Kuralları takip etme,
- Materyallerini, oyuncaklarını ve kendisine ait olan diğer şeyleri paylaşma,
- Ödevini bitirme, sorumluluklarını yerine getirme,
- Yapıcı eleştiriye uygun bir şekilde tepkide bulunma.

5. Atılganlık (assertion) Becerileri

- Başkalarıyla konuşmak için girişimde bulunma,
- Oyun oynamak için arkadaşlarını davet etme,
- Kendisi için güzel şeyler yapma ve söyleme,
- Kendisinden emin olma,
- Alışık olmadığı kuralları sorma,
- Yeni insanlara kendini tanıtmaya,
- Karşı cins ile rahat olma,
- Duygularını ifade etme,
- Çalışmalara ve gruba uygun bir şekilde katılma.

Çetin ve arkadaşları (2002), sosyal becerilerin özelliklerini şu şekilde sınıflamışlardır:

Öncelikli olarak öğrenme (örneğin gözlemleme, örnek alma, canlandırma ve geribildirim) yoluyla kazanılır.

Belirli sözel ve sözsüz davranışlardan oluşur.

Etkin ve uygun tepkileri, örnek alınan davranışları içerir.

Sosyal çevreden gelen olumlu tepkilerin artmasını sağlayarak, var olan sosyal becerilerin gelişmesine olanak tanır.

Çevrenin (durum ve ortamın) özelliklerinden etkilenir.

Sosyal başarıdaki yetersizlikler belirlenebilir ve duruma uygun eğitim programları hazırlanabilir.

Akkök (1996), ise sosyal becerileri altı grupta incelemiştir:

İlk kazandırılacak beceriler: Dinleme, konuşmayı başlatma ve sürdürme, soru sorma, teşekkür etme, kendini ve başkalarını tanıtmaya, iltifat etme, yardım isteme, bir gruba katılma, yönerge verme ve yönergelere uyma, özür dileme ve ikna etme.

Grupla bir işi yürütme: Grupla iş bölümüne uyma, sorumluluğu yerine getirme, başkalarının görüşlerini anlamaya çalışma.

Duygulara yönelik beceriler: Kendi duygularını anlama, duygularını ifade etme, başkalarının duygularını anlama, karşı tarafın kızgınlığı ile başa çıkma, sevgiyi ve iyi duyguları ifade etme, korku ile başa çıkma ve kendini ödüllendirme.

Saldırgan davranışlarla başa çıkmaya yönelik beceriler: İzin isteme, paylaşma, başkalarına yardım etme, uzlaşma, kızgınlığı kontrol etme, hakkını koruma, alay etmeyle başa çıkma, kavgadan uzak durma.

Stres durumlarıyla başa çıkma: Başarısız olan bir durumla başa çıkma, grup baskısıyla başa çıkma, utanılan bir durumla başa çıkma, yalnız bırakılma ile başa çıkma.

Plan yapma ve problem çözme: Ne yapacağına karar verme, problemin nedenini araştırma, amaç oluşturma, bilgi toplama, karar verme ve bir işe yoğunlaşma.

Karmaşık yapıya sahip olan sosyal beceriler, çocukların akranlarıyla olan sosyal etkileşimlerinde çok büyük önem taşımaktadır. Sosyal becerilerin bu karmaşıklığından dolayı, bazı çocuklar sosyal becerilerde yeterince gelişme gösterememektedirler. Bu durum da, çocukların akranları ile etkileşimlerini

azaltmaktadır. Yani, çocukların akranları ile etkileşimleri daha az ve kısa süreli olabilmektedir.

Hargie (1986), sosyal becerilerin özelliklerini şu şekilde sıralamıştır:

1. Sosyal beceriler amaç yönelimlidir. Birey istenilen sonuca varmak için kullanır.
2. Sosyal beceriler karşılıklıdır. Ortak bir amaca yönelik olarak bireylerin her davranışı birbiriyle ilişkilidir.
3. Sosyal beceriler duruma göre uygunluk gösterir. Sosyal becerilerini gösteren birey, içinde bulunduğu sosyal durumlardaki ihtiyaçlarına göre kendisini uydurabilir.
4. Bireyin davranışları bir bütünün parçaları olarak değerlendirilebilir. Sosyal beceri tepkileri hiyerarşik bir düzen içindedir.
5. Sosyal beceriler öğrenilen davranışları içerir. Gösterilen davranış formları genel olarak bireyin öğrendiği davranışlarıdır.
6. Sosyal beceriler birey tarafından kontrol edilen davranışlardır.

Birçok sosyal beceri, akran grupları ve aile içerisinde genellikle, farkında olmadan ve sistematik olmayan şekilde öğrenilmektedir. Çocuklar, ailelerin, diğer yetişkinlerin, kardeşlerin ve akranların model olmasıyla, gözlem yaparak sosyal becerileri öğrenirler. Bu, farkında olmadan ve sistemli olmayan öğrenme yöntemidir. Ancak bazı çocuklar için bu durum çoğunlukla geçerli değildir. Bu yüzden bu çocuklara, sosyal becerilerin sistemli olarak öğretilmesine ve bu becerileri kullanmaları için desteklenmelerine gereksinim duyulmaktadır (Avcıoğlu, 2007; Hall ve Schlesinger, 1997).

Elliott ve Busse (1991) sosyal beceri davranışlarının beş temel boyutunun olduğunu ifade etmişlerdir: 1. İşbirliği (Cooperation): Diğer insanlara yardım etme, paylaşma ve kurallara uyma. 2. Atılganlık (Assertion): Başlangıç davranışları, diğer bireylerden bir şeyler isteme ve onların davranışlarına karşılık verme. 3. Sorumluluk (Responsibility): Yetişkinlerle iletişim ve ilgilendiğini gösterme. 4. Empati (Empathy): Başkalarının duygularıyla ilgilenildiğini gösterme. 5. Kendini Kontrol (Self-control): Çatışmayı veya bir yetiştikenden düzeltici geribildirim almayı uygun biçimde yönetme yeterliği (Akt: Denham ve ark., 2006).

Calderalla ve Merrell (1997) ise, sosyal becerilerinin boyutlarını açıklarken Elliott ve Busse'den farklı olarak akademik beceriler boyutunu eklemişlerdir. Bu sosyal beceri boyutları aşağıdaki gibi sıralanabilir: 1. Akranlarla İlişkili Beceriler: Arkadaşlarını takdir etme, ihtiyaç duyduğunda arkadaşlarından yardım isteme veya onlara yardım etme, oyuna ve etkileşime arkadaşlarını davet etme, arkadaşlarıyla konuşma ve tartışmalara katılma, arkadaşlarının haklarını savunma, arkadaşlarının duygularına duyarlı olma, akranlarıyla yaptığı çalışmalarda liderlik rolünü üstlenme, kolaylıkla arkadaşlık kurma, espri anlayışına sahip olma. 2. Kendini Kontrol Etme Becerileri: Kızgınlığını kontrol etme, problem ortaya çıktığı zaman serin kanlı olma, kurallara uyma, sınırlarını kabul etme, uygun durumlarda başkalarıyla uzlaşma, iyi eleştiriler alma, başkalarının eleştirilerini kabul etme. 3. Akademik Beceriler: Bağımsız olarak çalışma, bağımsız olarak görevlerini başarma, öğretmenin yönergelerini dinleme ve gerçekleştirme, serbest zamanlarını uygun bir şekilde kullanma, ihtiyaç duyduğunda uygun bir şekilde yardım isteme. 4. Uyma Becerileri: Yönergelere uyma, kuralları takip etme, materyallerini, oyuncaklarını ve kendisine ait olan diğer şeyleri paylaşma, ödevini bitirme, sorumluluklarını yerine getirme, yapıcı eleştiriye uygun

bir şekilde tepkide bulunma. 5. Atılganlık Becerileri: Başkalarıyla konuşmak için girişimde bulunma, oyun oynamak için arkadaşlarını davet etme, kendisi için güzel şeyler yapma ve söyleme, kendisinden emin olma, alışık olmadığı kuralları sorma, yeni insanlara kendini tanıtmaya, karşı cins ile rahat olma, duygularını ifade etme, çalışmalara ve gruba uygun bir şekilde katılma.

1.2.2.1. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Becerilerin Yeri ve Önemi

Okul Öncesi dönem (0-6 Yaş), çocuğun çevresini araştırıp tanımaya çalıştığı, çevre ile iletişim kurmaya istekli olduğu, içinde yaşadığı toplumun değer yargılarıyla toplumun kültürel yapısına uygun davranış ve alışkanlıkları kazanmaya başladığı bir dönemdir (Demiriz, Karadağ ve Ulutaş, 2003).

Çocuklar okul öncesi yıllarda, daha sonraki yıllarda öğreneceklerini destekleyecek temel bilgi ve beceriler geliştirirler. Bu dönemde bilişsel alanda hızlı değişimler, kendine güven, özerk davranma arzusu, kendi bedenini çevresini tanımaya yönelik yoğun ilgi ve merak dikkat çekecek düzeydedir (Sezer, 2004; Gürkan, 2000).

Bu nedenle gelişimin en hızlı dönemlerinden biri olan okul öncesi dönemde edinilecek sosyal beceriler, çocuğun ilerleyen yıllardaki davranış biçimlerini şekillendirecektir.

Kamaraj (2004)' a göre; okul öncesi dönemde sosyal becerilerin gelişimini etkileyen faktörler aşağıdaki gibi belirtilmiştir.

1) Ebeveyn-Çocuk İlişkileri : Bennett'e (1999) göre; gelişim ve öğrenmenin tüm alanlarında olduğu gibi, sosyal becerilerin erken çocukluktaki gelişimi üzerinde ailenin çok önemli ve anlamlı bir etkisi vardır. Ebeveyn ve kardeşler arasındaki ilişkilerin sevgiye dayalı ve sıcak olması, çocukların bu güvenli temeli diğer insanlarla olan ilişkilerine şekil verirken kullanmalarını sağlar. Çocuklar, diğer insanlara nasıl davranacaklarını anlamaya çalışırlar. Aile dışındaki diğer insanlarla etkileşim başladığında, evde şahit olduğu hareketler çocuklara model olmaktadır (Akt. Kamaraj, 2004).

2)Akran İlişkileri: Akran ilişkilerinin sosyal beceri gelişimi üzerindeki etkisi ile ilgili literatürde ise; çocukların akranlarıyla iletişime geçerek bazı sosyal becerileri edindikleri görülmektedir. Lieberman ve arkadaşlarının (1999), yaptıkları araştırmada, çocukların akran ilişkileri ve kendileri hakkındaki duygularının sosyal becerilerinin gelişiminde önemli olduğunu belirtmişlerdir. Akranları tarafından sevilen çocukların, daha sonraki yıllarda daha az uyum problemi yaşadıkları belirtilmiştir (Akt. Kamaraj, 2004).

3)İletişim Becerileri: Bennett'e (1999)göre; küçük çocuklar sosyal becerilerini oyun aracılığıyla geliştirirler (Akt. Kamaraj) Hazen ve ark.'a(1989) göre; iletişim, sosyal etkileşimin temelidir (Akt. Kamaraj, 2004). Sosyal beceriler çocuklar için devam eden akran oyunlarına girme konusunda başarı elde etmede çok önemlidir. İhtiyaç duyulan dil ve sosyal becerilerin düzenlenmesi oyun için önemlidir. Bu beceriler; alıcı ve ifade edici dildeki kelimeleri, rica ve yorumun cümle içinde kullanımını ve bozulan iletişimi onarmak ve tartışmanın konusunu sürdürmek için kullanılan stratejiler gibi yararlı sosyal becerileri içermektedir. Craig (2002)'e göre; dil becerileri ve sosyal beceriler; akranları tarafından kabul edilme, akranlarına cevap

verme, akranları tarafından oluşturulmuş ve devam eden oyun şemasına katılma gibi becerileri içermektedir (Akt. Kamaraj, 2004).

Okul öncesi dönemdeki sosyal beceriler arasında; işbirliği, sorumluluk, kendini kontrol ve atılganlık yer almaktadır (Gresham ve Elliott, 1990)

İşbirliği; Başkalarına yardım etme, paylaşma, kural ve yönergelere uyma gibi davranışları içermektedir (Gresham ve Elliott, 1990). Çocuğun sosyalleşmesinde, arkadaş ilişkileri ve bu ilişki sırasında yaşananların önemi büyüktür. Çocuk grup içersisinde paylaşma, işbirliği kurma, dayanışma, sorumluluk alma, kendi haklarını koruma, başkalarına saygılı duyma, sırasını bekleme kurallarına uyma ile birlikte yaşamının öğelerini öğrenir (Stratton, 1999).

Sorumluluk; Yetişkinlere ait olan iletişim becerilerine sahip olma, eşyalarına ve işine sahip çıkma gibi tutum ve davranışları içermektedir (Gresham ve Elliott, 1990).

Kendini Kontrol; Çatışma durumlarında ve çatışma olmayan durumlarda sergilenen davranışları kapsamaktadır (Gresham ve Elliott, 1990).

Atılganlık; Başkalarına bilgi sorma, kendini tanıtmaya gibi ilişkileri başlatıcı davranışları ve başkalarının davranışlarına tepki vermeyi içerir (Gresham ve Elliott, 1990).

1.2.2.2. Sosyal Becerilerin Değerlendirilmesi

Sosyal becerilerin oldukça karmaşık olması, bu becerilerin değerlendirilmesinde pek çok tekniğin kullanılmasını gerektirmektedir. Farklı ve çok kaynaktan bilgi toplamak, sosyal becerilerin değerlendirilmesinde oldukça önemli görülmekte,

değerlendirme sonuçları tanılama, sınıflama, öğretim ya da tedavi programları hazırlamada göz önüne alınmaktadır (Gresham ve Elliott, 1987).

Bacanlı (1999), sosyal becerilerin ölçülmesi için kullanılan teknikleri davranışsal görüşme, kendini rapor ölçümleri, davranışsal gözlem ve diğer teknikler olmak üzere dört kategoride incelemiştir.

Davranışsal görüşme: Bireysel görüşme yoluyla kişinin geçmişi hakkında bilgi edinilmesidir.

Kendini rapor ölçümleri: Kişinin kendi özelliklerini rapor ettiği yöntemleri ifade eder.

Davranışsal gözlem: Bu yöntem uzman, öğretmen, ana baba gibi değerlendirilecek olan kişiyi çeşitli ortam ve durumlarda gözleyebilen kişilerin birey hakkındaki rapor ve yargılarını ifade eder.

Diğer teknikler: Etkileşim kayıtları ve sosyometri bu kategoriye girer.

Elliott, Sheridan ve Gresham (1989), sosyal becerilerin değerlendirme yöntemlerini, akranlarca uygulanan sosyometrilere, psikolog ya da öğretmenlerce yapılan doğrudan gözlemler, öğretmen ebeveyn ya da çocuğun kendisince yapılan derecelendirmeler, psikolog ya da öğretmenlerce izlenen rol oynamalar ve çocuğun kendisi, öğretmen ya da ebeveynle yapılan davranışsal görüşmeler olarak sınıflandırılmıştır

Sosyal becerilerin değerlendirilmesinde kullanılan yöntem ve teknikleri Avcıoğlu (2004) ise, görüşme, kendi kendini değerlendirme, gözlem, davranış derecelendirme ölçekleri, sosyometri olmak üzere beş kategoride incelemiştir.

1.2.2.3. Sosyal Beceri Yetersizlikleri ve Problem Davranışlar

Sosyal beceri eksikliği bir bireyin davranış repertuarında belirli sosyal davranışlarını olmamasına işaret eder. Bu, kişinin sosyal beceri davranışını gerçekleştireceği gerekli bilgilere sahip olmadığı anlamına gelir. Diğer taraftan sosyal beceri eksikliğine sahip biri, sorun yaşadığında sosyal beceri performansı gösterebilir fakat uygun sıklık ile belirli durumlarda gösterilmesi gereken uygun sosyal beceri davranışını gösteremez (King, 2000).

Gresham ve Elliott (1987) sosyal beceri yetersizliğinin; başkalarıyla uygun bir biçimde etkileşime girmek için gerekli olan sosyal becerileri edinemeyen, becerileri sergilemede aktif olma konusunda başarısız olan çocuklarda görüldüğünü belirtmektedirler. Sosyal becerilerdeki yetersizlik; temel sosyal becerilerin öğrenilmemesi ve var olan becerilerin uygun ortamlarda kullanılmaması şeklinde ortaya çıkmaktadır.

Gresham'a (1988) göre sosyal beceri yetersizlikleri; beceri yetersizliği, performans yetersizliği, kendini kontrol yetersizliği, beceriyi ortaya koyma yetersizliği olarak sıralanmaktadır (Akt. Çiftçi, 2004).

Sosyal becerilerde yetersiz olan çocuklar yaşamları boyunca kişiler arası ilişkilerde, akademik çalışmalarında, duygusal-davranışsal alanlarda ve mesleki yaşamlarında çeşitli problemlerle karşılaşmaktadırlar. Bu problemlerin ortadan kaldırılması için çocukların sosyal beceri düzeylerinin artırılıp, toplumla bütünleştirilmelerinin sağlanması gerekmektedir (Avcıoğlu, 2003).

Sosyal becerilerdeki yetersizliğin sonuçları üzerinde yapılan araştırmalar, düşük sosyal becerilerin, çocuklukta yaşanan zorluklar ve ileri yaşlarda yaşanabilecek uyumsuzluklar ile ilişkili olduğunu gstermektedir (Çetin, 2002).

Çocukluk döneminde görülen sosyal beceri yetersizliklerinin, çocukların o anki ve gelecek yaşantılarına dair akran reddi, davranış problemleri ve akademik başarı yetersizliği gibi hem kısa hem de uzun dönemli etkileri olmaktadır (Johnson ve Golden, 1997; McClelland ve Morrison, 2003). McIntyre (2001) ise, okul öncesi dönemde sosyal beceri yetersizliklerinin veya aşırılıklarının sınıf içi akran uyumunu, sınıf iklimini, öğrenme ve öğretme durumlarını doğrudan etkilediğini belirtmektedir.

Lewinsohn (1974) sosyal beceri yetersizliğinden dolayı bireyin başkaları tarafından sosyal olarak pekiştirilmediğini, bunun da içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış problemleri ortaya çıkardığını vurgulamaktadır. Okul ortamında, sosyal becerileri zayıf olan ve çevresindekilerle sosyal etkileşime giremeyen bir çocuk, arkadaşları tarafından reddedilmektedir. Onu reddeden arkadaşlarının dikkatini toplayabilmek için saldırgan ve sosyal olmayan davranışlara yönelmektedir. Bu olumsuz davranışlar onu arkadaşlarından ayırmaktadır. Arkadaşları, ona karşı olumsuz tutum ve sosyal davranış içinde olmaktadır. Bunun da, çocuğun daha sonraki zamanlarda sosyal becerileri kazanmasına engel olacağı ileri sürölmektedir. Arkadaşları tarafından reddedilen, popüler olmayan, sosyal olarak içe kapanık olan çocukların depresyon ve yalnızlık yaşamalarının olası olduğu belirtilmektedir (Akt. Poyraz Tüy, 1999).

Sucuoğlu, Gümüşçü ve Pişkin (1990) problem davranışları, çocuğun varolan becerilerini kullanmasını, yeni beceriler öğrenmesini, çevresi ile sosyal etkileşimini

ve toplumsal uyumunu olumsuz yönde etkileyen davranışlar olarak tanımlamaktadırlar.

Gresham (1997) sosyal becerileri öğrenmemiş ya da öğrenmiş olan ancak kullanamayan çocukların, sosyal beceriler yerine, isteklerini elde etmek için çeşitli problem davranışlar sergileyebileceğini belirtmektedir. Bu çocuklar için akranlarının elindekini kapma, itme gibi problem davranışlar, “oyuncağı almak” ya da “sırada yer kapmak” gibi isteklerine ulaşmayı kolaylaştırdığı için, bu çocuklara izin almak, sormak ya da beklemek gibi sosyal becerileri kullanmaktan daha kolay gelebilir (Akt: Sucuoglu ve Özokçu, 2005).

Gresham ve Elliott’a (1990) göre, problem davranışların değerlendirilmesi, sosyal beceri yetersizliklerinin ortaya çıkarılması bağlamında çok önemlidir. Çünkü, problem davranışlar sergileyen birey, sosyal becerileri gerçekleştirmediği için bu tarz davranışlar sergiliyor olabilir. Problem davranış ve sosyal beceri arasındaki yakın ilişkiden dolayıdır ki, yıllardır en çok araştırma yapılan alanlar arasında, problem davranış ölçeğinin alt ölçekleri olan içsel davranışlar, dışsal davranışlar ve hiperaktivite yer almaktadır.

Sosyal becerilerinde yetersizlik yaşayan ve problem davranışlar ortaya koyan çocukların erken çocukluk dönemlerinde tespit edilmesi gereklidir. Çünkü sosyal becerilerinde yetersizlik yaşayan çocuklarda saldırganlık davranışları, çevresinde kabul görmeme, akademik başarısızlıklar gibi sorunlar yaşanabilir. Bu nedenle hem sosyal hem de akademik alanda yaşanacak problemlerin önüne geçmek adına çocukların sosyal becerileri bakımından desteklenmesi oldukça önemlidir.

1.3. Konu İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde sırasıyla, yurt dışında ve ülkemizde “Ebeveyn Kabul-Reddi” ve “Sosyal Beceriler” hakkında yapılan çalışmalara ve sonuçlarına yer verilmektedir.

1.3.1. Ebeveyn Kabul-Reddi ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Campo ve Rohner (1992), aileden algılanan kabul ve reddetme, psikolojik uyum ve duygusal istismar arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmada duygusal istismara uğramış kişilerin çocukluklarında anne ve babalarını duygusal istismara uğramayanlardan daha reddedici algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Ritcher ve ark. (1995) yaptıkları çalışmada algılanan ebeveyn yetiştirme tutumları ile kendini kabul arasındaki ilişkilerin analizinde önemli düzeyde farklılıklar olduğu, örnekleme giren bireylerin kendi ebeveynlerinden fazla red algılayanların, kendini kabul düzeylerinin de düşük olduğu, ebeveynlerinden kabulü algılayanların ise kendini kabul düzeylerinin yüksek olduğunu saptamıştır.

Glavak (1998), eroin bağımlılarının anne-babalarının çocuk yetiştirme davranışlarını nasıl algıladıklarını incelemiştir. Araştırmaya 17-25 yaş arası 52 eroin bağımlısı, yaş ve cinsiyet olarak eşleştirilmiş 52 bağımlı olmayan kişi katılmıştır. Araştırmada Rohner’in Ebeveyn Kabul-Red Ölçeği kullanılmıştır. Bağımlıların, bağımlı olmayanlara göre annelerini daha reddedici ve daha saldırgan algıladıkları ve annelerinden daha az farklılaşmış red algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Schlette ve arkadaşları (1998), algılanan ebeveyn tutumları ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında, mizaç boyutlarından zarardan kaçınma ve ödül bağımlılığı ve karakter boyutlarından kendini yönetmenin, reddetme, duygusal sıcaklık ve aşırı koruyuculuk ile yüksek korelasyonlar gösterdiğini bulmuştur. Her iki ebeveynin de çocukluk boyunca gösterdiği reddedici tutumları ile düşük duygusal sıcaklığı, yüksek zarardan kaçınma davranışları ve düşük kendini yönetme davranışları için risk faktörü olabileceğini belirtmişlerdir.

Xia ve Qian (2001), 127 ergenle gerçekleştirdiği çalışmada; ebeveyn yetiştirme tutumları ile gençlerin ruhsal sağlığını değerlendirmeleri üzerinde çalışmıştır. Araştırmanın sonucu; ebeveynlerin, reddedici, yadsıyıcı, öldürmeye eğilimli ve aşırı koruyucu olmalarının ergenlerin birçok psikosomatik belirtiler göstermesi ile bu ergenlerin genel ruh sağlıklarının bozulması ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca; bu ergenlerin ebeveynlerinin kabul ve duygusal sıcaklıklarının, çok düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Eisemann ve ark. (2001), iki grup ergende algılanan çocuk yetiştirme tutumları ile alkol içme davranış örüntüleri arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Araştırmaya Rusya'daki bir rehabilitasyon merkezinden 314 suçlu genç alınmıştır. Kontrol grubu olarak, aynı bölgeden normal bir okuldan 512 genç cinsiyet, yaş ve eğitim düzeyinde eşleştirilmiştir. Araştırma sonunda; suçlu ergenler, algılanan ana-babalık kalitesi ve alkol içme davranışı örüntüleri değişkenlerinde, kontrol grubundan anlamlı olarak farklı bulunmuştur. Suçlu gençler ortalama iki kat daha fazla alkol kullanımı, ortalama beş kat daha fazla içme ile ilgili problemler ve daha yüksek düzeyde ebeveyn reddi belirtmişlerdir.

Rohner ve Britner (2002) dünya çapında ebeveyn kabul-reddi ile ruh sağlığı arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmalarında. ebeveyn kabul-reddi ile ruh sağlığı arasındaki ilişkinin kültürden kültüre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır. Ebeveyn red oranının yüksekliği; depresyon, davranış bozuklukları, ihmal ve madde bağımlılığı ile ilişkili olduğu görülmüştür.

Kozcu (1990), 127 üniversite öğrencisi ile yaptığı çalışmada, ebeveyn kabul-reddi, algılanan duygusal istismar, ruh sağlığı, anne eğitimi, aile tutumları ve madde kullanımı arasındaki ilişkileri araştırmıştır. Araştırma sonunda; algılanan ebeveyn reddinin hem duygusal istismarın önemli bir boyutu olduğuna hem de kişilik gelişimi ve genel ruh sağlığı üzerinde önemli etkileri olduğuna işaret etmiştir. Madde kullananların diğerlerine oranla daha fazla duygusal istismar algıladığı ve ruh sağlıklarının daha bozuk olduğu belirlenmiştir. Aileleri 'ilgisiz' olarak nitelendirilen gençlerin ruh sağlıklarının daha bozuk olduğu ve daha yüksek düzeyde duygusal istismar algıladıkları görülmüştür.

Yalçinkaya (1997) çocuklukta algılanan ebeveyn kabul-reddi ile yetişkin kadınların romantik ilişkileri ve bağlanma stilleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma sonucunda; çocukluklarında kabul algılayan kadınların yetişkinlik dönemindeki yakın ilişkilerinde güvenli bağlanma stiline; reddedilme algılayan kadınların ise kaçınan bağlanma stiline sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Varan (2005), ebeveyn kabul reddinin yetişkinlikteki yakın ilişkilere etkisini araştırmış ve çocuklukta algılanan kabul ve reddi yetişkinlikteki yakın ilişkilerde algılanan kabul ve red ile anlamlı olarak ilişkili olduğu sonucunu elde etmiştir.

Kasuto (2005), yaptığı araştırma sonucunda anneleri reddetme davranışı gösteren 4–6 yaş çocuklarının bilissel ve sosyal gelişimlerinin anneleri kabul etme davranışı gösteren çocuklara oranla daha düşük olduğunu göstermektedir.

Toran (2005), farklı sosyo-kültürel düzeylere sahip annelerin çocuklarını kabullenme ve reddetme davranışlarını incelemiştir. Annelerin çocuklarını kabul-red düzeyleri ile alt/üst sosyo-kültürel düzey arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Araştırmanın sonuçları; annelerin çocuklarını kabul-red düzeyleri üzerinde sosyo-kültürel değişkenlerin etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırma sonuçlarına göre alt sosyo-kültürel düzeydeki annelerin çocuklarına karşı daha reddedici oldukları görülmüştür.

Yener (2005), algılanan ebeveyn kabul-reddinin okul başarısı ve okul uyumu ile ilişkisini incelemiştir. Okul başarısı ve çocukların psikolojik uyumları ile anne-baba kabulü arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Öngider (2006), çalışmasında evli veya boşanmış ailelerde algılanan ebeveyn kabul veya reddinin çocuğun psikolojik uyumu üzerindeki etkilerini incelenmiştir. Araştırma sonucunda ebeveyn kabul düzeyi düşük olan çocukların, yüksek olanlara göre daha fazla psikolojik uyum sorunları yaşadıkları ortaya çıkmıştır.

1.3.2. Sosyal Beceriler ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Cohn (1990), 6 yaşındaki çocuklardaki bağlama ve akran sosyal yeterliği arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmaya 89 (42'si erkek, 47'si kız) çocuk ve bu çocukların anneleri katılmıştır. Bağlanma kalitesini belirlemek için anaokulunda her çocuk için 1 saatlik ayrılık ve yeniden bir araya gelme süreci işletilmiştir. Sosyal yeterlilikle ilgili bilgiler sosyometri ve öğretmen görüşlerine dayalı ölçekler ile toplanmıştır. Sonuçlar güvensiz bağlanan erkek çocuklarının akranları ve öğretmenleri tarafından daha az sevildikleri, akranlarına karşı daha saldırgan davrandıkları ve daha çok problem davranışlara sahip oldukları görülmüştür.

Riggio (1999), bir veya daha fazla kardeşi olan 146 yetişkin ve hiç kardeşi olmayan 51 yetişkinin kişilik ve sosyal becerilerini bireysel kişilik gelişimleri bakımından incelemiş ve araştırma sonucunda sosyal beceriler ve toplam sosyal yetkinlik açısından herhangi bir farklılığa ulaşamamıştır.

Mcclelland ve arkadaşları (2003), anaokuluna devam eden 540 çocuk üzerinde yaptıkları araştırmada sosyal beceri düzeylerinin sosyo-demografik özelliklere göre anlamlı farklılık gösterdiğini görülmüştür.

Çakıl (1998), araştırmasında, grupla sosyal beceri eğitiminin üniversite öğrencileri üzerindeki yalnızlık düzeyleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmada deney grubunda yer alan öğrencilere 12 hafta süreyle sosyal beceri eğitimi verilmiştir. Araştırma sonunda elde edilen bulgular değerlendirildiğinde sosyal beceri eğitimi

alan grubun yalnızlık düzeylerinde anlamlı düzeyde düşme olduğu ve üç aylık izleme dönemi sonrasında bu düşmenin korunduğu gözlenmiştir.

Hamarta (2000), üniversite öğrencileri ile ilgili yapmış olduğu çalışmada; öğrencilerin yalnızlık ve sosyal beceri düzeylerini farklı değişkenler (cinsiyet, bölüm, sınıf, barınma türü) açısından incelemiştir. Araştırma sonunda sosyal beceri puanları arasında kız ve erkek öğrencilerin arasında anlamlı bir fark bulunmamış fakat öğrencilerin okudukları bölüm, sınıf ve barınma yerleri ile sosyal beceri puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Atılğan (2001), Konya ilinde bulunan ve okulöncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin sosyal beceri düzeylerini farklı değişkenler açısından incelemiştir. Yürütmüş olduğu çalışmanın sonucunda; okulöncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri arasında; özel ve resmi ilköğretim okullarına devam etmelerine göre; cinsiyet, anne eğitim durumu, annenin mesleği; baba eğitim durumu ve babanın mesleğine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Deniz ve ark.(2005) üniversite öğrencilerinin bağlanma stillerinin sosyal beceri ve yalnızlık düzeyleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda duygusal ifade düzeyi, duygusal duyarlılık düzeyi, sosyal kontrol düzeyi ve toplam sosyal beceri düzeyi açısından kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca güvenli bağlanma düzeyine sahip öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

1.3.3. Ebeveyn Kabul Reddi ve Sosyal Beceriler ile İlgili Çalışmalar

Turner ve Harris (1984) yaptıkları araştırmada; ailelerin çocuk yetiştirme tutumları ile okul öncesi çocuklarının sosyal yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi, sosyal yeterliğin çeşitli değişkenlerle olan ilişkisini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırmaya; okulöncesi dönemdeki 25 erkek ve 22 kız çocuk ve onların anne-babaları katılmıştır. Araştırma bulgularına göre, genel olarak aile yaklaşımı ve korumacılığı, çocukların sosyal yeterlilikleri üzerinde tüm boyutlarda anlamlı bulunmamasına karşın, kendini gerçekleştirme, sözcük dağarcığı, empati ve özveride bulunma konusunda düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Çocuğun sözcük dağarcığı puanları ve anne babaların çocuk davranışlarını derecelendirmeleri arasında olumlu ilişki bulunurken, sosyal yeterlik endeksleri arasındaki ilişki anlamlı bulunmamıştır. Sonuç olarak, ailelerin çocuk yetiştirme tutumları ve okul öncesi çocukların sosyal yeterliği arasında pozitif bir yönde bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır.

Paley ve arkadaşlarının (2000)'de yaptığı çalışmaya ise 451 Amerikalı çocuk ve ailesinin katılmıştır. Bu çalışmada, 4 yıl boyunca ebeveyn- çocuk ilişkileri incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda ebeveynleriyle kabul edici, sıcak ilişkiler içerisinde olan çocukların kardeşleriyle ve akranlarıyla olumlu ilişkiler geliştirdikleri, dışlanan, reddedilen çocukların ise sosyal ilişkilerinde problemler yaşadıkları, akranları tarafından sevilmedikleri belirlenmiştir.

Wolchik ve arkadaşlarının (2000), annelerin kabul- red düzeyi ile çocuklarının sosyal iletişim becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında; annelerin kabul-red düzeyleri ile çocuklarının sosyal iletişim becerileri arasında anlamlı bir ilişkinin

olduğu ortaya çıkmıştır. Reddedici tutuma sahip annelerin çocuklarının özgüvenlerinin düşük olduğu, iletişim becerilerinin zayıf olduğu ve duygularını paylaşma gibi duygusal becerilerde de yetersizlikler gösterdikleri sonucu ortaya çıkmıştır.

Engels ve ark. (2002), 12-18 yaş arası 508 ergen üzerinde yaptıkları araştırmada sosyal becerilerin ebeveyn-çocuk ve akran ilişkileri üzerindeki ayarlayıcı rolü üzerinde çalışmışlardır. Çalışma sonucunda; ergenlerin sosyal becerilerinin, ebeveyn faktörleri, ebeveyne bağlanma ve aile atmosferi gibi değişkenler kadar akran ilişkileri üzerinde de etkili olduğu görülmüştür. Araştırmada cinsiyet ve yaş değişkenlerine göre ergenler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Davidov ve Grusec (2006) 106 çocuk; çocukların ebeveynlerinin, arkadaşlarının ve öğretmenlerinin katıldığı bir araştırmada, çocukların ebeveynleriyle ilişkilerinin akranlarıyla ilişkilerine yansımaları incelenmiştir. Sonuçlara bakıldığında, kabul edici, sıcak ilişkilerin kurulduğu ailelerden gelen çocuklar, arkadaşları arasında, reddedilen, ihmal edilen akranlarına göre daha çok empati becerisine sahip olarak değerlendirilmektedirler.

1.4. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; okul öncesi dönemde olan 5-6 yaş çocuklarındaki ebeveyn kabul-reddinin, çocukların sosyal becerileri ile ilişkisini ortaya koymaktır.

Araştırmanın Hipotezleri:

- 1- Ebeveyn red puanları yükseldikçe, sosyal beceri puanları düşecektir.
- 2- Ebeveyn kabul puanları yükseldikçe, sosyal beceri puanları yükselecektir.
- 3- Düşük ebeveyn kabul puanına sahip olan çocuklar, yüksek problem davranışlar puanına sahip olacaklardır.
- 4- Yüksek ebeveyn kabulüne sahip olan çocuklar, düşük problem davranışlar puanına sahip olacaklardır.
- 5- Ebeveyn kabul puanları, sosyal beceri puanlarındaki değişimi yordayacaktır.

Araştırma boyunca ilgilenecek diğer araştırma soruları ise;

1. Annelerin değerlendirmelerine göre çocukların sosyal beceri düzeyleri, ebeveynlerin kabul red düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?
2. Öğretmen değerlendirmelerine göre çocukların sosyal beceri düzeyleri, ebeveynlerin kabul red düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Problem davranışlar alt ölçeği puanları ebeveyn kabul- reddine göre değişim göstermekte midir?
4. Çocuğun sosyal beceri puanları ile sosyodemografik özellikler (anne yaş, eğitim düzeyi, çocuk sayısı, öz/üvey olma durumu, çalışma durumu, ekonomik durum, evde yaşayan kişiler değişkeni, çocuğun cinsiyeti) arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
5. Ebeveyn kabul-red puanları ile sosyodemografik özellikler (anne yaş, eğitim düzeyi, çocuk sayısı, öz/üvey olma durumu, çalışma durumu, ekonomik durum) arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

6. Düşük sosyal beceri puanları, düşük ebeveyn kabul puanları ile açıklanabilecek midir?

1.5. Araştırmanın Önemi

Çocuğun ilk iletişim modelleri olan anne ve baba çocuğun gelişiminde önemli bir yere sahiptir. Ebeveynleri tarafından kabullenici, sıcak ilişkiler algılayan çocuklar daha olumlu davranış örüntülerine sahip olacaktır. Çocuğun ilk sosyalleşme yaşantılarının gerçekleştiği aile ortamı, çocuğun toplumsal uyumu, kendilik algısı, arkadaşlık ilişkileri, kendini ifade biçimi, dünya görüşü, iletişim becerileri gibi sosyal davranışlarında etkili olacaktır. Ailenin, çocuğun yaşantısındaki etkisi ve öneminden yola çıkılarak, çocuğun toplumsal uyumunu gerçekleştirmesinde ona yardımcı olacak sosyal becerilerinin kazanılması son derece önemlidir. Çalışma çocuğun sosyal becerilerini kazanmasında; aile ilişkileri ve tutumlarının, ailesi ile yaşadığı deneyimlerin etkisini göstermesi bakımından önemlidir. Bu sosyal becerilerin aileler tarafından desteklendiği ve desteklenmediği durumlarda dış koşullar kontrol altına alınarak, sosyal becerilerin desteklenmesi gereklidir. Bu nedenle özellikle erken çocukluk döneminde gelişmesi beklenen sosyal beceri ve sosyal davranışlarda etkili olacak koşulların birinin de ebeveynin çocuğa karşı davranışlarının ortaya çıkmasıyla, etkili olan koşulları kontrol altına alınması ve gerekli önlemlerin alınması bakımından çalışma önem taşımaktadır. Literatürde ebeveyn kabul reddini, okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerileri üzerinde yordayan pek fazla çalışma olmadığından da bu çalışma önemlidir.

2. BÖLÜM

YÖNTEM

2.1. Örneklem

Araştırmanın örneklemini; halen okulöncesi eğitim kurumlarına devam etmekte olan, seçkisiz yöntemle seçilmiş, 5 ve 6 yaş çocuklarının öğretmenleri ve annelerinden oluşmaktadır. Çalışmaya katılmak gönüllük esasına dayanmaktadır. Örneklem grubu; İstanbul ili Ataşehir İlçesi'nde bulunan Kemal Berktaş ilköğretim Okulu, Şehit Öğretmen Nuriye Ak Anaokulu ve TEB Ataşehir Anaokulu'ndan 216 veli ve 15 öğretmenden seçilmiştir.. Araştırmaya katılanların annelerin 8'i (% 3,7) 20-25 yaş arası, 48'i (% 22,2) 25-30 yaş arası, 88'i (% 40,7) 30-35 yaş arası, 56'sı (% 25,9) 35-40 yaş arası, 16'sı (% 7,4) 40 yaş ve üzeridir. 16'sı (% 7,4) İlkokul mezunu, 14'ü (% 6,5) Ortaokul mezunu, 100'ü (% 46,3) Lise mezunu, 86'sı (% 39,8) Üniversite mezunudur. 92'si (% 42,6) çalışmakta, 124'ü (% 57,4) çalışmamaktadır. 82'si (% 38,0) 1, 118'i (% 54,6) 2, 16'sı (% 7,4) 3 ve üzeri çocuğa sahiptir. Araştırmaya alınan çocuğun; 136'sı (% 63,0) Birinci çocuğu, 72'si (% 33,3) İkinci çocuğu, 8'i (% 3,7) Üçüncü çocuğu olduğunu söylemiştir. Araştırmaya katılanların çocukların 110'u (% 50,9) Kız, 106'sı (% 49,1) Erkektir. 214'ü (% 99,1) Öz, 2'si (% 0,9) Üveydir. 2'sinin (% 0,9) engel durumu var, 214'ünün (% 99,1) engel durumu yoktur. 92'si (% 42,6) okul öncesi eğitim almış, 124'ü (% 57,4) okul öncesi eğitim almamıştır. Araştırmaya katılanların çocuklara 168'i (% 77,8) 1 Kendisi, 26'sı (% 12,0) eşi, 22'si (% 10,2) bakıcı, 22'si (% 10,2) akrabalar, 18'i (% 8,3) diğer kişiler bakmaktadır. 204'ü (% 94,4) eşi ile evli, 12'si (% 5,6) eşi ile ayrıdır. 34'ü (% 15,7) evde yaşayan başka bireyler olduğunu, 182'si (% 84,3) evde yaşayan başka bireyler olmadığını söylemiştir. Ekonomik durum dağılımı; 94'ü (% 43,5) İyi, 100'ü (% 46,3) Orta, 22'si (% 10,2) Kötüdür.

Tablo 2.1. Demografik Özellikler

		n	%
Yaş	20-25 yaş arası	8	3,7
	25-30 yaş arası	48	22,2
	30-35 yaş arası	88	40,7
	35-40 yaş arası	56	25,9
	40 yaş ve üzeri	16	7,4
Eğitim düzeyi	İlkokul mezunu	16	7,4
	Ortaokul mezunu	14	6,5
	Lise mezunu	100	46,3
	Üniversite mezunu	86	39,8
Çalışma durumu	Evet	92	42,6
	Hayır	124	57,4
Çocuk sayısı	1	82	38
	2	118	54,6
	3 ve üzeri	16	7,4
Kaçınıcı çocuk	Birinci çocuğum	136	63
	İkinci çocuğum	72	33,3
	Üçüncü çocuğum	8	3,7
Çocuğun cinsiyeti	Kız	110	50,9
	Erkek	106	49,1
Öz-üvey	Öz	214	99,1
	Üvey	2	0,9
Engel durumu	Var	2	0,9
	Yok	214	99,1
Okul öncesi eğitim durumu	Evet	92	42,6
	Hayır	124	57,4
Çocuğun bakımı ile ilgilenen kişi	Kendim	168	77,8
	Eşim	26	12
	Bakıcı	22	10,2
	Akrabalarım	22	10,2
	Diğer	18	8,3
Eş ile beraberlik	Evliyiz	204	94,4
	Ayrıyız	12	5,6
Evde yaşayan başka bireyler	Var	34	15,7
	Yok	182	84,3
Ekonomik durum	İyi	94	43,5
	Orta	100	46,3
	Kötü	22	10,2

2.2. Veri Toplama Araçları

2.2.1. Kişisel Bilgi Formu

Katılımcılara, araştırmanın amacını, içeriğini, katılmanın gönüllülük ilkelerine bağlı olduğunu, kimlik bilgilerinin verilmesinin zorunlu olmadığını ve araştırmacının iletişim bilgilerini açıklayan bilgilendirilmiş onam formunun (Bakınız Ek-3) ardından araştırmacı tarafından, ailenin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla hazırlanan 14 soruluk demografik bilgi formu sunulmuştur. Bu bölümde katılımcının (anne) yaşını, öğrenim durumunu, çalışıp-çalışmadığını, kaç çocuk sahibi olduğunu, çocuğunun cinsiyetini, çocuğunun öz-üvey olma durumunu, çocuğun özürlü olup olmadığını, çocuğunun bakımı ile kimin ilgilendiğini, eşi ile birliktelik durumunu, ailesinin gelir durumunu, anlamayı içeren ifadeler yer almaktadır (Bakınız Ek-4).

2.2.2. Ebeveyn Kabul-Red/ Kontrol Ölçeği Ebeveyn Formu

Ebeveyn Kabul-Red Ölçeği (EKRÖ), ebeveynlerin çocuğu kabullenme ve reddetme davranışlarına ait algılamasını ölçmek üzere Rohner, Saavedra ve Granum (1978) tarafından geliştirilmiştir. Toplam 60 maddeden oluşan ölçeğin 4 alt ölçeği vardır: 1) sıcaklık ve sevgi (tersi soğukluk) (20 madde), 2) düşmanlık (15 madde), 3) ilgisizlik ve ihmal (15 madde), 4) ayrışmamış reddetme (10 madde). Bu alt ölçeklere örnek maddeler şu şekildedir: 1) sıcaklık ve sevgi (örn., “Ben çocuğum hakkında güzel şeyler söylerim”, “Çocuğum bir şeyi iyi yaptığında, kendisi ile gurur duymasını sağlarım.”); 2) düşmanlık (örn., “Çocuğuma karşı sertimdir.”, “Çocuğumun kalbini kırarım.”); 3) ilgisizlik ve ihmal (örn., “Çocuğuma sanki orada yokmuş gibi davranırım.”, “Beni rahatsız etmediği sürece çocuğumun varlığını bilmezlikten gelirim.”); 4) ayrışmamış reddetme (örn., “Çocuğum benim için bir yüküdür”, “Çocuğum yanlış hareket ettiği zaman, onu artık sevmediğimi

hissettiririm.”). Ebeveyn reddini ölçen 4 alt ölçeğe 5. alt ölçek olan Kontrol Ölçeğinin eklenmesiyle EKRÖ, Ebeveyn Kabul-Red/ Kontrol Ölçeği (EKRÖ/K) olarak adlandırılarak 73 maddelik son halini almıştır (Rohner ve Khaleque, 2005).

Ölçekte yer alan her madde için “ 4 = hemen hemen her zaman doğru”, “ 3 = bazen doğru”, “ 2 = nadiren doğru” ve “ 1 = hemen hemen hiçbir zaman doğru değil” olarak 4’lü Likert tipi seçeneklerden birinin işaretlenmesi istenir. Sıcaklık ve sevgi ölçeğindeki tüm maddeler tersine puanlanarak düşmanlık, kayıtsızlık ve ihmal, ayrışmamış reddetme ölçeklerinden alınan puanlara eklenir. Böylece, alt testlerden alınan puanlar toplam reddetme puanını verir. Bu 4 alt ölçekten alınan toplam puanlar 60 (en düşük) ile 240 (en yüksek) arasında değişmektedir. Yüksek puan yüksek düzeyde reddetmeyi göstermektedir.

Khaleque ve Rohner (2002) 1977’den 2000’e kadar farklı kültürlerde yapılmış olan birçok araştırmayı içeren bir meta-analiz çalışması yaparak ebeveyn reddini ölçen 4 alt ölçek için iç tutarlılığı .84 civarında bulmuştur. Ölçeğin yapı geçerliliği ise faktör analiziyle incelenmiştir. Sonuçlar maddelerin red ve kabul olmak üzere iki ana boyut üzerinde toplandığını göstermiştir. Ayrıca, red ve kabul faktörleri arasındaki .50 civarında bulunan korelasyon bu iki faktörün birbirinden bağımsız olmadığını ve tek bir boyutun (sıcaklık) uçlarını temsil ettiklerini ortaya koymuştur (Khaleque ve Rohner, 2002).

Kontrol alt ölçeği ise ebeveynlerin, çocuklarının davranışlarını düzenlemeye ve idare etmeye yönelik davranışlarını değerlendirmektedir. 13 maddelik bu alt ölçekten alınan 13-26 arasındaki puanlar düşük kontrolü, 27-39 arasındaki puanlar orta

derecedeki kontrolü, 40-45 arasındaki puanlar sıkı kontrolü ve 46-52 arasındaki puanlar ise katı/kısıtlayıcı kontrolü göstermektedir. Kontrol alt ölçeği için yapılan meta-analiz çalışması sonucunda ölçeğin iç tutarlılığı .70 olarak bulunmuştur (Rohner ve Khaleque, 2003). Yapılan faktör analizi sonucunda maddelerin izin vericilik ve katılık olmak üzere iki ana boyut üzerinde toplanması ölçeğin yapı geçerliliğini göstermektedir (Rohner ve Khaleque, 2003).

Ebeveyn Kabul-Red ölçeğinin Türkçe'ye uyarlaması ilk olarak Anjel ve Erkman (1993) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada ölçeğin iç tutarlılığı .90 olarak bulunmuştur. Ölçeğin yapı geçerliği, Aile Ortamı Ölçeği ve Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutumu Ölçeği ile yapılan karşılaştırmalar sonucunda belirlenmiştir (Anjel ve Erkman, 1993). Bulgulara göre, bu ölçekte yüksek puan alan anneler Aile Ortamı Ölçeği'nin "birlik beraberlik" alt testinden ve Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutumu Ölçeği'nin "demokrasi" alt testinden düşük puan almışlardır. Bu anneler aynı zamanda, Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutumu Ölçeği'nin "ev kadınlığı rolünü reddetme" ve "sıkı disiplin" alt testlerinden anlamlı düzeyde yüksek puan almışlardır.

EKRÖ'ye Kontrol alt ölçeğinin eklenmesiyle EKRÖ/K'nın güvenilirlik analizleri Erkman (2004) tarafından tekrarlanmıştır. Ölçeğin geneline ait iç tutarlık .74 olarak bulunurken sıcaklık, düşmanlık, kayıtsızlık ve ihmal, ayrışmamış reddetme alt ölçekleri için iç tutarlık katsayıları sırasıyla .79, .83, .68 ve .59 olarak bulunmuştur. Kontrol alt ölçeğine ait iç tutarlık ise .69 olarak bulunmuştur (Erkman, 2004).

Bu araştırmada EKRÖ/K'nın 73 maddelik bu uyarlaması kullanılmıştır.

Araştırmada, araştırmacı tarafından hesaplanan EKRÖ/K ve alt boyutlarının güvenilirlik değerleri Tablo 2.2’ de sunulmuştur.

Tablo 2.2. Güvenirlik Analizi (EKRÖ/K)

	Cronbach's Alpha	Madde sayısı
Ebeveyn Kabul red ölçeği	.709	73
Sıcaklık ve Sevgi	.727	20
Saldırganlık ve Kin	.787	15
İlgisizlik ve İhmal	.565	15
Ayrımlaştırılmamış Red	.573	10
Kontrol	.595	13

2.2.3.Sosyal Beceri Derecelendirme Ölçeği Anne /Öğretmen Formu

(SBDÖ)

Araştırmada Gresham ve Elliot (1990) tarafından geliştirilen Sosyal Beceri Derecelendirme Ölçeği-SBDÖ Anne ve Öğretmen Formu kullanılmıştır.

Sosyal Becerileri Derecelendirme Ölçeği Öğretmen Formu ve Anne Formu 1990 yılında, Frank M. Gresham ve Stephan N. Elliott tarafından geliştirilmiş olup 3-18 yaş arası çocuklara uygulanabilmektedir. Ölçek Okul Öncesi (Preschool Level), İlköğretim (Elementary Level) ve Lise (Secondary Level) düzeylerinden oluşmaktadır (Kamaraj, 2004).

Ölçeğin alt ölçekleri; Sosyal Beceriler, Problem Davranışlar ve Akademik Yeterlilikten oluşmaktadır. Akademik Yeterlilik alt ölçeği ilköğretim ve lise düzeyi için bulunmaktadır. Ölçekteki her form yaklaşık olarak 10-25 dakika sürmektedir (Kamaraj, 2004). Bu çalışmada ölçeğin Sosyal Beceriler ve Problem Davranışlar alt ölçekleri kullanılmıştır. Akademik Yeterlilik alt ölçeği çalışmada kullanılmamıştır.

SBDÖ okulöncesi dönem formunda, sosyal beceriler alt ölçeği kapsamında işbirliği, atılganlık ve kendini kontrol ölçekleri olmak üzere üç alt boyut yer almaktadır. İşbirliği boyutu, diğerlerine yardım etme, eşyalarını paylaşma, kurallara ve yönergelere uyma gibi davranışları; atılganlık boyutu, bilgi isteme, kendini tanıtmaya ve diğerlerine tepki verme gibi etkileşim başlatma davranışlarını; kendini kontrol boyutu ise, öfke kontrolü, anlaşmazlık durumunda uzlaşma sağlama ve uygun şekilde tepki verme gibi anlaşmazlık durumunda sergilenecek davranışları kapsamaktadır (Gresham ve Elliott, 1990).

Sosyal Becerileri Derecelendirme Ölçeği “sıklık” ve “önem” bağlamında iki tür puanlamayı içermektedir. “Sıklık” puanları tüm puanlayıcılar tarafından verilmekte ve sosyal davranışların “hangi sıklıkta” sergilendiğini yansıtmaktadır (Hiç, Bazen, Çok Sık). Sıklık değerlendirmeleri için ilgili maddedeki davranış, öğrenci tarafından “Hiç” gösterilmiyorsa 0 puan, “Bazen” gösteriliyorsa 1 puan, “Çok Sık” gösteriliyorsa 2 puan almaktadır. Önem puanlaması ise anne ve öğretmen tarafından gerçekleştirilir. Önem değerlendirmesinde tanımlanan davranış değerlendiren anne ya da öğretmen için “Önemli Değilse” 0 puan, “Önemli” ise 1 puan, “Çok Önemli” ise 2 puan olacaktır. Önem puanlaması değerlendirilen davranışların sosyal değerini yansıtmaktadır (Kamaraj, 2004). Ölçek puanlaması sonucunda elde edilen yüksek puanlar yüksek sosyal beceri düzeyine işaret edecektir (Kamaraj, 2004).

Çalışmada kullanılacak olan ölçek Marmara Üniversitesi öğretim üyesi Işık Kamaraj tarafından 2004 yılında doktora çalışması kapsamında Türkçeye uyarlanmıştır.

Sosyal Becerileri Derecelendirme Ölçeği Öğretmen Formu ve Anne-Baba Formları'nın güvenilirliğine ilişkin; (1) İç tutarlılık ölçümlerinden; cronbach alpha, spearman Brown, guttman korelasyon katsayıları ve madde-toplam puan güvenilirliği (2) Değişmezlik ölçümlerinden; test tekrar test güvenilirliği: zamana karşı değişmezlik ve ölçmenin standart hatası ile ilgili istatistiksel işlemler gerçekleştirilmiştir.

Ölçeğin Öğretmen Formu ile ilgili gerekli bilgi, güvenilirlik ve geçerlik değerleri aşağıda belirtilmiştir:

Sosyal Becerileri Derecelendirme Ölçeği, Öğretmen Formu toplam 40 maddeden oluşmaktadır. 1-30 arasındaki maddeler Sosyal Beceriler Alt Ölçeğini (işbirliği, atılganlık, kendini kontrol), 31-40 arasındaki maddeler, Problem Davranışlar Alt Ölçeğini oluşturmaktadır (Kamaraj, 2004).

Sosyal Becerileri Derecelendirme Ölçeği Öğretmen Formu; sıklık değerlendirilmesinin cronbach alpha korelasyon katsayısı; .92, Sosyal Beceriler Alt Ölçeği 91, İşbirliği Alt Boyutu; .82, Atılganlık Alt Boyutu .83, Kendini Kontrol Alt Boyutu .81 ve güvenilirliği 0.01 düzeyinde anlamlı olarak bulunmuştur. Problem Davranışlar Alt Ölçeği sıklık değerlendirilmesinin cronbach alpha korelasyon katsayısı; .83, Dışa vurma alt boyutu .84, İçselleştirme boyutu .73 ve güvenilirliği 0.01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Sosyal Beceriler Alt Ölçeği Önem Değerlendirmesinin cronbach alpha korelasyon katsayısı; .94, İşbirliği alt boyutu .84, Atılganlık alt boyutu .85, Kendini Kontrol alt boyutu .84 ve 0.01 düzeyinde anlamlı olarak bulunmuştur (Kamaraj, 2004).

Ölçeğin Anne-Baba Formu ile ilgili bilgi, geçerlik ve güvenirlik değerleri aşağıda belirtilmiştir:

Sosyal Becerileri Derecelendirme Ölçeği, Anne-Baba Formu toplam 49 maddeden oluşmaktadır. 1-39 arasındaki maddeler Sosyal Beceriler Alt Ölçeğini, 40-49 arasındaki maddeler ise Problem Davranışlar Alt Ölçeğini oluşturmaktadır (Kamaraj, 2004).

Sosyal Becerileri Derecelendirme Ölçeği Anne-Baba Formu, sıklık değerlendirilmesinin cronbach alpha korelasyon katsayısı; .86, Sosyal Becerileri alt ölçeği .85, İşbirliği alt boyutu .75, Atılganlık alt boyutu .69, Sorumluluk alt boyutu .61, Kendini Kontrol alt boyutu .73 ve güvenirliliği 0.01 düzeyinde anlamlı olarak bulunmuştur. Problem davranışlar alt ölçeği sıklık değerlendirmesinin cronbach alpha katsayısı; .75, dışa vurma alt boyutu .71, içselleştirme boyutu .62 ve güvenirliği 0.01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Sosyal Beceriler Alt Ölçeği, önem değerlendirmesinin cronbach alpha katsayısı; .91, İşbirli alt boyutu .78, Atılganlık alt boyutu .71, Sorumluluk alt boyutu .73, Kendini Kontrol alt boyutu .75 ve güvenirliliği 0.01 düzeyinde anlamlı olarak bulunmuştur (Kamaraj, 2004).

Sosyal Becerileri Derecelendirme Ölçeği, Öğretmen Formu ve Anne-Baba Formlarının geçerliliğine ilişkin olarak;(1) Kapsam Geçerliliği, (2) Yapı Geçerliliği, (3) Kriter Geçerliliği ve (4) Ölçeğin Ayırdedici Gücüne ilişkin istatistiksel analizler gerçekleştirilmiştir.

Kapsam geçerliliğine ilişkin uzman görüşüne başvurulmuştur. Yapı geçerliliğine ilişkin; ölçeğin tümünün alt ölçeklerle ilişkilere gibi alt ölçekler arasındaki ilişkilere de bakılmıştır. Ayrıca alt ölçeklerin tümünün, alt boyutlarla olan ilişkilerine ve alt

boyutların da, kendi aralarındaki ilişkilerine bakılmıştır. Bu amaçla, Pearson Momentler Çarpım Korelasyon katsayıları hesaplanmıştır ve anlamlı düzeyde ilişkiler bulunmuştur.

Kriter geçerliliğine ilişkin olarak; (1) Marmara Gelişim Ölçeği Öğretmen Formu'nun Sosyal Gelişim Alt Ölçeği, (2) Okulöncesi ve Anasınıfı Davranış Ölçekleri Öğretmen ve Anne-Baba Formu'nun Sosyal Beceriler ve Problem Davranışlar Alt Ölçekleri arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Her üç ölçek , 0.01 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı sonuçlar vermiştir. Her üç ölçek de sosyal becerileri ölçen ölçeklerdir (Kamaraj, 2004) .

Araştırmada, araştırmacı tarafından hesaplanan SBDÖ (Anne- Öğretmen Formu) güvenirlik değerleri Tablo 2.3' de sunulmuştur.

Tablo 2.3. Güvenirlik Analizi (SBDÖ)

	Cronbach's Alpha	Madde sayısı
SBDÖ (öğretmen formu)	.725	40
İşbirliği (öğretmen formu)	.903	10
Atılganlık (öğretmen formu)	.883	10
Kendini Kontrol (öğretmen formu)	.872	10
Dışa dönük problem davranışlar (öğrt. formu)	.906	6
İçe dönük problem davranışlar (öğrt. formu)	.791	4
SBDÖ (anne formu)	.835	50
İşbirliği (anne formu)	.723	10
Atılganlık (anne formu)	.663	10
Sorumluluk (anne formu)	.432	10
Kendini Kontrol (anne formu)	.766	10
Dışa dönük problem davranışlar (anne formu)	.727	6
İçe dönük problem davranışlar (anne formu)	.776	4

2.3. İşlem

Çalışma öncesinde İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nden ve ölçek sahiplerinden gerekli izin yazıları alınmış ve araştırmaya katılacak kurumlar belirlenmiştir (Bakınız Ek-1,

Ek-2). Çalışmada kullanılan ölçüm araçları sağlıklı yetişkinlerce (anne, öğretmen) doldurulmuştur. Ölçekler her kişi için aynı sıra verilmiş, ölçekleri cevaplandırma sırası kişinin isteğine bırakılmıştır. Ölçekler öğretmenlere elden dağıtılmış ve gerekli açıklamalar araştırmacı tarafından yapılmıştır. Annelere uygulanan ölçekler öğretmenler vasıtasıyla annelere ulaştırılmış ve tanıtılmıştır. Her ölçeğin başında gerekli yönergeye yazılı olarak yer verilmiştir, katılımcılara çalışmanın başında bilgilendirilmiş onam formları dağıtılmıştır. Veri toplama işlemi 2010 Kasım ayında başlamış ve 2011 Mayıs ayında sona ermiştir. Çalışma sırasında 450 anne 22 öğretmene ulaşılmıştır, çalışma sonunda bu formlardan 216 anne ve 15 öğretmene ait formlar çalışmaya dahil edilebilmiştir.

Çalışma verileri değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotların (Frekans, Yüzde, Ortalama, Standart sapma) normal dağılımın incelenmesi için Kolmogorov - Smirnov dağılım testi kullanıldı.

Ölçekler arasındaki ilişkiler incelenirken; İki niceliksel verinin karşılaştırılmasında Pearson Korelasyon Analizi kullanıldı Ebeveyn Kabul-red düzeyinin, sosyal becerilere üzerine etkisi incelenirken Linear Regresyon Analizi kullanıldı..

Niceliksel verilerin karşılaştırılmasında iki grup durumunda, parametrelerin gruplar arası karşılaştırmalarında Bağımsız örnekler (Independent samples) t testi kullanıldı. Ebeveyn Kabul-red düzeyinin, belirlenen bazı sosyo-demografik değişkenlerin sosyal becerilere birlikte etkisini incelemek için Çok değişkenli ANOVA kullanıldı.

Sonuçlar % 95 güven aralığında, anlamlılık $p < 0,05$ düzeyinde çift yönlü olarak değerlendirildi.

3. BÖLÜM

BULGULAR

Çalışmada elde edilen bulgular değerlendirilirken, istatistiksel analizler için SPSS 17.0 paket programı kullanıldı. Çalışma verileri değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotların (Frekans, Yüzde, Ortalama, Standart sapma) normal dağılımın incelenmesi için Kolmogorov - Smirnov dağılım testi kullanıldı.

3.1. EKRÖ/K ve SBDÖ Anne/Öğretmen Formu Puanları

EKRÖ/K ve SBDÖ Anne-Öğretmen Formu ve alt boyutlarına ait puanların ortalama ve standart sapmaları Tablo 2.4., Tablo 2.5. ve Tablo 2.6'da sunulmuştur.

Tablo 1. 4. Ebeveyn Kabul-red düzeyi ve alt boyutları

	N	Ort.	S.s	Min.	Max.
Sıcaklık ve Sevgi	216	73,028	5,362	41	80
Saldırganlık ve Kin	216	23,056	4,874	13	39
İlgisizlik ve İhmal	216	19,935	3,419	15	29
Ayrımlaştırılmamış Red	216	13,324	2,458	10	22
Kontrol	216	40,213	5,142	14	51
Ebeveyn Kabul-red toplam puan	216	122,435	13,179	77	159

Sıcaklık ve Sevgi ortalaması $73,03 \pm 5,36$; Saldırganlık ve Kin ortalaması $23,06 \pm 4,87$; İlgisizlik ve İhmal ortalaması $19,94 \pm 3,42$; Ayrımlaştırılmamış Red ortalaması $13,32 \pm 2,46$; Kontrol ortalaması $40,21 \pm 5,14$; Ebeveyn Kabul-red toplam puan ortalaması $122,44 \pm 13,18$ olarak bulunmuştur.

Tablo 2.5. Öğretmen açısından sosyal beceriler toplam puanı ve alt boyutları

	N	Ort.	S.s	Min.	Max.
Öğretmen açısından İşbirliği	216	26,537	4,024	10	30
Öğretmen açısından Atılganlık	216	25,194	4,017	14	30
Öğretmen açısından Kendini Kontrol	216	24,713	3,873	15	30
Öğretmen açısından Sosyal Becerileri Derecelendirme Toplam Puanı	216	76,444	10,650	42	90
Öğretmen açısından Dışa Dönük Problem Davranışlar	214	8,252	2,962	5	17
Öğretmen açısından İçe Dönük Problem Davranışlar	214	5,234	1,590	4	10
Öğretmen açısından Problem Davranışlar Toplam Puanı	214	13,486	3,927	10	25

Öğretmen açısından İşbirliği ortalaması $26,54 \pm 4,02$; Öğretmen açısından Atılganlık ortalaması $25,19 \pm 4,02$; Öğretmen açısından Kendini Kontrol ortalaması $24,71 \pm 3,87$; Öğretmen açısından Sosyal Becerileri Derecelendirme Toplam Puanı ortalaması $76,44 \pm 10,65$; Öğretmen açısından Dışa Dönük Problem Davranışlar ortalaması $8,25 \pm 2,96$; Öğretmen açısından İçe Dönük Problem Davranışlar ortalaması $5,23 \pm 1,59$; Öğretmen açısından Problem Davranışlar Toplam Puanı ortalaması $13,49 \pm 3,93$ olarak bulunmuştur.

Tablo 2.6. Anne açısından sosyal beceriler toplam puanı ve alt boyutları

	N	Ort.	S.s	Min.	Max.
Anne açısından İşbirliği	214	21,822	3,373	14	29
Anne açısından Atılganlık	214	24,355	2,991	13	30
Anne açısından Sorumluluk	214	22,991	2,718	14	29
Anne açısından Kendini Kontrol	214	22,776	3,338	15	30
Anne açısından Sosyal Becerileri Derecelendirme Toplam Puanı	214	91,944	9,423	63	113
Anne açısından Dışa Dönük Problem Davranışlar	214	9,477	2,241	6	17
Anne açısından İçe Dönük Problem Davranışlar	214	5,467	1,675	4	10
Anne açısından Problem Davranışlar Toplam Puanı	214	14,944	3,552	10	26

Anne açısından İşbirliği ortalaması $21,82 \pm 3,37$; Anne açısından Atılganlık ortalaması $24,36 \pm 2,99$; Anne açısından Sorumluluk ortalaması $22,99 \pm 2,72$; Anne açısından Kendini Kontrol ortalaması $22,78 \pm 3,34$; Anne açısından Sosyal Becerileri Derecelendirme Toplam Puanı ortalaması $91,94 \pm 9,42$; Anne açısından Dışa Dönük Problem Davranışlar ortalaması $9,48 \pm 2,24$; Anne açısından İçe Dönük Problem Davranışlar ortalaması $5,47 \pm 1,67$; Anne açısından Problem Davranışlar Toplam Puanı ortalaması $14,94 \pm 3,55$ olarak bulunmuştur.

3.2. EKRÖ/K - SBDÖ Öğretmen Formu ve Alt Boyutlarının Birbiriyle Korelasyonları

Ebeveyn Kabul Red/Kontrol Ölçeği ile Sosyal Becerileri Derecelendirme Ölçeği (SBDÖ) Öğretmen Formu ölçek puanları ve alt boyutları arasındaki korelasyonlar Tablo 2.7.'de sunulmuştur.

Tablo 2.7. Ebeveyn Kabul-red düzeyi ve alt boyutları ile öğretmen açısından sosyal beceriler toplam puanı ve alt boyutları arasındaki ilişkilere ilişkin Korelasyon Analizi

		Sıcaklık ve Sevgi	Saldırıcılık ve Kin	İlgisizlik ve İhmal	Ayrılaş- tırılmamışRed	Kontrol	Ebeveyn Kabul- red toplam puan
Öğretmen açısından İşbirliği	r	0,193	-0,269	-0,047	-0,248	-0,103	-0,286
	p	0,004*	0,000*	0,494	0,000*	0,131	0,000*
	N	216	216	216	216	216	216
Öğretmen açısından Atılganlık	r	0,054	-0,145	0,025	-0,123	-0,156	-0,159
	p	0,428	0,033*	0,719	0,071	0,022*	0,019*
	N	216	216	216	216	216	216
Öğretmen açısından Kendini Kontrol	r	0,233	-0,270	-0,137	-0,277	-0,122	-0,313
	p	0,001*	0,000*	0,044*	0,000*	0,074	0,000*
	N	216	216	216	216	216	216
Öğretmen açısından Sosyal Becerileri Derecelendirme Toplam Puanı	r	0,178	-0,255	-0,058	-0,241	-0,142	-0,282
	p	0,009*	0,000*	0,395	0,000*	0,037*	0,000*
	N	216	216	216	216	216	216
Öğretmen açısından Dışa Dönük Problem Davranışlar	r	-0,227	0,387	0,204	0,362	0,184	0,424
	p	0,001*	0,000*	0,003*	0,000*	0,007*	0,000*
	N	214	214	214	214	214	214
Öğretmen açısından İçe Dönük Problem Davranışlar	r	-0,130	0,168	0,063	0,076	0,006	0,133
	p	0,058	0,014*	0,357	0,268	0,932	0,052
	N	214	214	214	214	214	214
Öğretmen açısından Problem Davranışlar Toplam Puanı	r	-0,224	0,360	0,179	0,304	0,141	0,373
	p	0,001*	0,000*	0,009*	0,000*	0,039*	0,000*
	N	214	214	214	214	214	214

*p< .05

Tablo 2.7. 'de görüldüğü üzere EKRÖ/K Toplam ve Alt Boyut Puanlarının SBDÖ

Öğretmen Formu'nun *İşbirliği* alt boyutu ile Korelasyonu şu şekildedir;

Sıcaklık ve sevgi alt boyutu ile öğretmen açısından *İşbirliği* alt boyutu arasındaki

ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında

%19,3 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=0,193$; $p=0,004<0,05$). Buna göre

sıcaklık ve sevgi alt boyutu puanı arttıkça öğretmen açısından İşbirliği alt boyutu puanı da artmaktadır.

Saldırganlık ve kin alt boyutu ile öğretmen açısından İşbirliği alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %26,9 negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=-0,269$; $p=0,000<0,05$). Buna göre saldırganlık ve kin alt boyutu puanı arttıkça öğretmen açısından İşbirliği alt boyutu puanı azalmaktadır.

İlgisizlik ve İhmal alt boyutu ile öğretmen açısından İşbirliği alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunamamıştır. ($r=-0,047$; $p=0,494>0,05$).

Ayrılaştırılmamış red alt boyutu ile öğretmen açısından İşbirliği alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %24,8 negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=-0,248$; $p=0,000<0,05$). Buna göre ayrılaştırılmamış red alt boyutu puanı arttıkça öğretmen açısından İşbirliği alt boyutu puanı azalmaktadır.

Kontrol alt boyutu ile öğretmen açısından İşbirliği alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunamamıştır. ($r=-0,103$; $p=0,131>0,05$).

Ebeveyn kabul-red toplam puan alt boyutu ile öğretmen açısından İşbirliği alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %28,6 negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=-0,286$; $p=0,000<0,05$). Buna göre ebeveyn kabul-red toplam puanı arttıkça öğretmen açısından İşbirliği alt boyutu puanı azalmaktadır.

Tablo 2.7. 'de görüldüğü üzere EKRÖ/K Toplam ve Alt Boyut Puanlarının SBDÖ

Öğretmen Formu'nun *Atılganlık* alt boyutu ile Korelasyonu şu şekildedir;

Sıcaklık ve sevgi alt boyutu ile öğretmen açısından atılganlık alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunamamıştır. ($r=0,054$; $p=0,428>0,05$).

Saldırganlık ve kin alt boyutu ile öğretmen açısından atılganlık alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %14,5 negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=-0,145$; $p=0,033<0,05$). Buna göre saldırganlık ve kin alt boyutu puanı arttıkça öğretmen açısından atılganlık alt boyutu puanı azalmaktadır.

İlgisizlik ve İhmal alt boyutu ile öğretmen açısından atılganlık alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunamamıştır. ($r=0,025$; $p=0,719>0,05$).

Ayrımlaştırılmamış red alt boyutu ile öğretmen açısından atılganlık alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunamamıştır. ($r=-0,123$; $p=0,071>0,05$).

Kontrol alt boyutu ile öğretmen açısından atılganlık alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %15,6 negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=-0,156$; $p=0,022<0,05$). Buna göre kontrol alt boyutu puanı arttıkça öğretmen açısından atılganlık alt boyutu puanı azalmaktadır.

Ebeveyn kabul-red toplam puan alt boyutu ile öğretmen açısından atılganlık alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda,

puanlar arasında %15,9 negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=-0,159$; $p=0,019<0,05$). Buna göre ebeveyn kabul-red toplam puan alt boyutu puanı arttıkça öğretmen açısından atılganlık alt boyutu puanı azalmaktadır.

Tablo 2.7. 'de görüldüğü üzere EKRÖ/K Toplam ve Alt Boyut Puanlarının SBDÖ Öğretmen Formu'nun *Kendini Kontrol* alt boyutu ile Korelasyonu şu şekildedir;

Sıcaklık ve sevgi alt boyutu ile öğretmen açısından kendini kontrol alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %23,3 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=0,233$; $p=0,001<0,05$). Buna göre sıcaklık ve sevgi alt boyutu puanı arttıkça öğretmen açısından kendini kontrol alt boyutu puanı da artmaktadır.

Saldırganlık ve kin alt boyutu ile öğretmen açısından kendini kontrol alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %27,0 negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=-0,270$; $p=0,000<0,05$). Buna göre saldırganlık ve kin alt boyutu puanı arttıkça öğretmen açısından kendini kontrol alt boyutu puanı azalmaktadır.

İlgisizlik ve İhmal alt boyutu ile öğretmen açısından kendini kontrol alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %13,7 negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=-0,137$; $p=0,044<0,05$). Buna göre İlgisizlik ve İhmal alt boyutu puanı arttıkça öğretmen açısından kendini kontrol alt boyutu puanı azalmaktadır.

Ayrımlaştırılmamış red alt boyutu ile öğretmen açısından kendini kontrol alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %27,7 negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=-0,277$; $p=0,000<0,05$).

Buna göre ayrılaştırılmamış red alt boyutu puanı arttıkça öğretmen açısından kendini kontrol alt boyutu puanı azalmaktadır.

Kontrol alt boyutu ile öğretmen açısından kendini kontrol alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunamamıştır. ($r=-0,122$; $p=0,074>0,05$).

Ebeveyn kabul-red toplam puan alt boyutu ile öğretmen açısından kendini kontrol alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %31,3 negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=-0,313$; $p=0,000<0,05$). Buna göre ebeveyn kabul-red toplam puan alt boyutu puanı arttıkça öğretmen açısından kendini kontrol alt boyutu puanı azalmaktadır.

Tablo 2.7. 'de görüldüğü üzere EKRÖ/K Toplam ve Alt Boyut Puanlarının *SBDÖ*

Öğretmen Formu Toplam Puanı ile Korelasyonu şu şekildedir;

Sıcaklık ve sevgi alt boyutu ile öğretmen açısından sosyal becerileri derecelendirme toplam puanı alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %17,8 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=0,178$; $p=0,009<0,05$). Buna göre sıcaklık ve sevgi alt boyutu puanı arttıkça öğretmen açısından sosyal becerileri derecelendirme toplam puanı alt boyutu puanı da artmaktadır.

Saldırganlık ve kin alt boyutu ile öğretmen açısından sosyal becerileri derecelendirme toplam puanı alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %25,5 negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=-0,255$; $p=0,000<0,05$). Buna göre saldırganlık ve kin alt boyutu

puanı arttıkça öğretmen açısından sosyal becerileri derecelendirme toplam puanı alt boyutu puanı azalmaktadır.

İlgisizlik ve İhmal alt boyutu ile öğretmen açısından sosyal becerileri derecelendirme toplam puanı alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyonanalizi sonucunda, puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunamamıştır. ($r=-0,058$; $p=0,395>0,05$).

Ayrılaştırılmamış red alt boyutu ile öğretmen açısından sosyal becerileri derecelendirme toplam puanı alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %24,1 negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=-0,241$; $p=0,000<0,05$). Buna göre ayrılaştırılmamış red alt boyutu puanı arttıkça öğretmen açısından sosyal becerileri derecelendirme toplam puanı alt boyutu puanı azalmaktadır.

Kontrol alt boyutu ile öğretmen açısından sosyal becerileri derecelendirme toplam puanı alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %14,2 negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=-0,142$; $p=0,037<0,05$). Buna göre kontrol alt boyutu puanı arttıkça öğretmen açısından sosyal becerileri derecelendirme toplam puanı alt boyutu puanı azalmaktadır.

Ebeveyn kabul-red toplam puan alt boyutu ile öğretmen açısından sosyal becerileri derecelendirme toplam puanı alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %28,2 negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=-0,282$; $p=0,000<0,05$). Buna göre ebeveyn kabul-red toplam puan alt boyutu puanı arttıkça öğretmen açısından sosyal becerileri derecelendirme toplam puanı alt boyutu puanı azalmaktadır.

Tablo 2.7. 'de görüldüğü üzere EKRÖ/K Toplam ve Alt Boyut Puanlarının SBDÖ Öğretmen Formu'nun *Dışa Dönük Problem Davranışlar* alt boyutu ile Korelasyonu şu şekildedir;

Sıcaklık ve sevgi alt boyutu ile öğretmen açısından dışa dönük problem davranışlar alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %22,7 negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=-0,227$; $p=0,001<0,05$). Buna göre sıcaklık ve sevgi alt boyutu puanı arttıkça öğretmen açısından dışa dönük problem davranışlar alt boyutu puanı azalmaktadır.

Saldırganlık ve kin alt boyutu ile öğretmen açısından dışa dönük problem davranışlar alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %38,7 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=0,387$; $p=0,000<0,05$). Buna göre saldırganlık ve kin alt boyutu puanı arttıkça öğretmen açısından dışa dönük problem davranışlar alt boyutu puanı da artmaktadır.

İlgisizlik ve İhmal alt boyutu ile öğretmen açısından dışa dönük problem davranışlar alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %20,4 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=0,204$; $p=0,003<0,05$). Buna göre İlgisizlik ve İhmal alt boyutu puanı arttıkça öğretmen açısından dışa dönük problem davranışlar alt boyutu puanı da artmaktadır.

Ayrımlaştırılmamış red alt boyutu ile öğretmen açısından dışa dönük problem davranışlar alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %36,2 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=0,362$; $p=0,000<0,05$). Buna göre ayrımlaştırılmamış red alt boyutu puanı arttıkça öğretmen açısından dışa dönük problem davranışlar alt boyutu puanı da artmaktadır.

Kontrol alt boyutu ile öğretmen açısından dışa dönük problem davranışlar alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %18,4 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=0,184$; $p=0,007<0,05$). Buna göre kontrol alt boyutu puanı arttıkça öğretmen açısından dışa dönük problem davranışlar alt boyutu puanı da artmaktadır.

Ebeveyn kabul-red toplam puan alt boyutu ile öğretmen açısından dışa dönük problem davranışlar alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %42,4 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=0,424$; $p=0,000<0,05$). Buna göre ebeveyn kabul-red toplam puan alt boyutu puanı arttıkça öğretmen açısından dışa dönük problem davranışlar alt boyutu puanı da artmaktadır.

Tablo 2.7. 'de görüldüğü üzere EKRÖ/K Toplam ve Alt Boyut Puanlarının SBDÖ Öğretmen Formu'nun *İçe Dönük Problem Davranışlar* alt boyutu ile Korelasyonu şu şekildedir;

Sıcaklık ve sevgi alt boyutu ile öğretmen açısından İçe dönük problem davranışlar alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunamamıştır. ($r=-0,130$; $p=0,058>0,05$).

Saldırganlık ve kin alt boyutu ile öğretmen açısından İçe dönük problem davranışlar alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %16,8 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=0,168$; $p=0,014<0,05$). Buna göre saldırganlık ve kin alt boyutu puanı arttıkça öğretmen açısından İçe dönük problem davranışlar alt boyutu puanı da artmaktadır.

İlgisizlik ve İhmal alt boyutu ile öğretmen açısından İçerik dönük problem davranışlar alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunamamıştır. ($r=0,063$; $p=0,357>0,05$).

Ayrımlaştırılmamış red alt boyutu ile öğretmen açısından İçerik dönük problem davranışlar alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunamamıştır. ($r=0,076$; $p=0,268>0,05$).

Kontrol alt boyutu ile öğretmen açısından İçerik dönük problem davranışlar alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunamamıştır. ($r=0,006$; $p=0,932>0,05$).

Ebeveyn kabul-red toplam puan alt boyutu ile öğretmen açısından İçerik dönük problem davranışlar alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunamamıştır. ($r=0,133$; $p=0,052>0,05$).

Tablo 2.7. 'de görüldüğü üzere EKRÖ/K Toplam ve Alt Boyut Puanlarının SBDÖ

Öğretmen Formu'nun *Problem Davranışlar* alt boyutu ile Korelasyonu şu şekildedir;

Sıcaklık ve sevgi alt boyutu ile öğretmen açısından problem davranışlar toplam puanı alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %22,4 negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=-0,224$; $p=0,001<0,05$). Buna göre sıcaklık ve sevgi alt boyutu puanı arttıkça öğretmen açısından problem davranışlar toplam puanı alt boyutu puanı azalmaktadır.

Saldırganlık ve kin alt boyutu ile öğretmen açısından problem davranışlar toplam puanı alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %36,0 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=0,360$; $p=0,000<0,05$). Buna göre saldırganlık ve kin alt boyutu puanı arttıkça öğretmen açısından problem davranışlar toplam puanı alt boyutu puanı da artmaktadır.

İlgisizlik ve İhmal alt boyutu ile öğretmen açısından problem davranışlar toplam puanı alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %17,9 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=0,179$; $p=0,009<0,05$). Buna göre İlgisizlik ve İhmal alt boyutu puanı arttıkça öğretmen açısından problem davranışlar toplam puanı alt boyutu puanı da artmaktadır.

Ayrımlaştırılmamış red alt boyutu ile öğretmen açısından problem davranışlar toplam puanı alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %30,4 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=0,304$; $p=0,000<0,05$). Buna göre ayrımlaştırılmamış red alt boyutu puanı arttıkça öğretmen açısından problem davranışlar toplam puanı alt boyutu puanı da artmaktadır.

Kontrol alt boyutu ile öğretmen açısından problem davranışlar toplam puanı alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %14,1 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=0,141$; $p=0,039<0,05$). Buna göre kontrol alt boyutu puanı arttıkça öğretmen açısından problem davranışlar toplam puanı alt boyutu puanı da artmaktadır.

Ebeveyn kabul-red toplam puan alt boyutu ile öğretmen açısından problem davranışlar toplam puanı alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %37,3 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=0,373$; $p=0,000<0,05$). Buna göre ebeveyn kabul-red toplam puan alt boyutu puanı arttıkça öğretmen açısından problem davranışlar toplam puanı alt boyutu puanı da artmaktadır.

3.3. EKRÖ/K-SBDÖ Öğretmen Formu ve Alt Boyutlarının Regresyon

Analizleri

EKRÖ/K VE SBDÖ Öğretmen Formu ve Alt Boyutlarını yordamak için yapılan regresyon analizlerinin sonuçları Tablo 2.8’de verilmiştir.

Tablo 2. 8. Ebeveyn Kabul-red düzeyi alt boyutlarının öğretmen açısından sosyal beceriler toplam puanı ve alt boyutlarına etkisine ilişkin Regresyon Analizi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R ²
Öğretmen açısından İşbirliği	Sabit	18,224	3,87	0,000*	6,75	0,000*	0,118
	Sıcaklık ve Sevgi	0,188	3,48	0,001*			
	Saldırganlık ve Kin	-0,200	-2,49	0,014*			
	İlgisizlik ve İhmal	0,227	2,49	0,014*			
	Ayrımlaştırılmamış	-0,154	-1,04	0,301			
	Red Kontrol	-0,080	-1,48	0,142			
Öğretmen açısından Atılganlık	Sabit	22,663	4,62	0,000*	2,71	0,021*	0,038
	Sıcaklık ve Sevgi	0,099	1,76	0,080			
	Saldırganlık ve Kin	-0,122	-1,46	0,147			
	İlgisizlik ve İhmal	0,184	1,94	0,054			
	Ayrımlaştırılmamış	-0,046	-0,30	0,768			
	Red Kontrol	-0,123	-2,16	0,032*			

Öğretmen açısından Kendini Kontrol	Sabit	18,769	4,17	0,000*	7,20	0,000*	0,126
	Sıcaklık ve Sevgi	0,190	3,68	0,000*			
	Saldırganlık ve Kin	-0,117	-1,52	0,130			
	İlgisizlik ve İhmal	0,091	1,04	0,299			
	Ayrımlaştırılmamış Red	-0,224	-1,57	0,117			
	Kontrol	-0,102	-1,95	0,053			
Öğretmen açısından Sosyal Becerileri Derecelendirme Toplam Puanı	Sabit	59,657	4,77	0,000*	6,23	0,000*	0,109
	Sıcaklık ve Sevgi	0,477	3,32	0,001*			
	Saldırganlık ve Kin	-0,440	-2,05	0,041*			
	İlgisizlik ve İhmal	0,501	2,07	0,040*			
	Ayrımlaştırılmamış Red	-0,424	-1,07	0,285			
	Kontrol	-0,305	-2,10	0,037*			
Öğretmen açısından Dışa Dönük Problem Davranışlar	Sabit	9,686	2,94	0,004*	12,00	0,000*	0,205
	Sıcaklık ve Sevgi	-0,137	-3,64	0,000*			
	Saldırganlık ve Kin	0,149	2,65	0,009*			
	İlgisizlik ve İhmal	-0,052	-0,82	0,416			
	Ayrımlaştırılmamış Red	0,175	1,68	0,095			
	Kontrol	0,096	2,53	0,012*			
Öğretmen açısından İçe Dönük Problem Davranışlar	Sabit	7,837	4,01	0,000*	2,17	0,059	0,027
	Sıcaklık ve Sevgi	-0,042	-1,87	0,063			
	Saldırganlık ve Kin	0,083	2,49	0,014*			
	İlgisizlik ve İhmal	-0,034	-0,90	0,370			
	Ayrımlaştırılmamış Red	-0,063	-1,02	0,310			
	Kontrol	0,001	0,06	0,953			
Öğretmen açısından Problem Davranışlar Toplam Puanı	Sabit	17,523	3,92	0,000*	9,48	0,000*	0,166
	Sıcaklık ve Sevgi	-0,179	-3,50	0,001*			
	Saldırganlık ve Kin	0,233	3,04	0,003*			
	İlgisizlik ve İhmal	-0,087	-0,99	0,322			
	Ayrımlaştırılmamış Red	0,112	0,79	0,430			
	Kontrol	0,098	1,89	0,060			

*p< .05

Öğretmen açısından İşbirliği düzeyinin Ebeveyn Kabul-red boyutlarından etkilenme durumunu test etmek için yapılan regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlıdır (F=6,753; p=0,000<0,05). Sıcaklık ve Sevgi 1 birim arttığında Öğretmen açısından

İşbirliği 0,188 birim artmaktadır ($\beta=0,188$; $t=3,477$; $p=0,001<0,05$). Saldırganlık ve Kin 1 birim arttığında Öğretmen açısından İşbirliği -0,200 birim azalmaktadır ($\beta=-0,200$; $t=-2,486$; $p=0,014<0,05$). İlgisizlik ve İhmal 1 birim arttığında Öğretmen açısından İşbirliği 0,227 birim artmaktadır ($\beta=0,227$; $t=2,489$; $p=0,014<0,05$). Ayrımlaştırılmamış Red Öğretmen açısından İşbirliğini istatistiksel olarak etkilememektedir ($t=-1,038$; $p=0,301>0,05$). Kontrol Öğretmen açısından İşbirliğini istatistiksel olarak etkilememektedir ($t=-1,475$; $p=0,142>0,05$). Ebeveyn Kabul-red alt boyutları Öğretmen açısından İşbirliğini 0,118 oranında açıklamaktadır ($R^2=0,118$).

Öğretmen açısından Atılganlık düzeyinin Ebeveyn Kabul-red boyutlarından etkilenme durumunu test etmek için yapılan regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlıdır ($F=2,708$; $p=0,021<0,05$). Kontrol 1 birim arttığında Öğretmen açısından Atılganlık -0,123 birim azalmaktadır ($\beta=-0,123$; $t=-2,160$; $p=0,032<0,05$). Sıcaklık ve Sevgi Öğretmen açısından Atılganlığı istatistiksel olarak etkilememektedir ($t=1,759$; $p=0,080>0,05$). Saldırganlık ve Kin Öğretmen açısından Atılganlığı istatistiksel olarak etkilememektedir ($t=-1,457$; $p=0,147>0,05$). İlgisizlik ve İhmal Öğretmen açısından Atılganlığı istatistiksel olarak etkilememektedir ($t=1,939$; $p=0,054>0,05$). Ayrımlaştırılmamış Red Öğretmen açısından Atılganlığı istatistiksel olarak etkilememektedir ($t=-0,295$; $p=0,768>0,05$). Ebeveyn Kabul-red alt boyutları Öğretmen açısından Atılganlığı 0,038 oranında açıklamaktadır ($R^2=0,038$).

Öğretmen açısından Kendini Kontrol düzeyinin Ebeveyn Kabul-red boyutlarından etkilenme durumunu test etmek için yapılan regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlıdır ($F=7,196$; $p=0,000<0,05$). Sıcaklık ve Sevgi 1 birim arttığında Öğretmen açısından Kendini Kontrol 0,190 birim artmaktadır ($\beta=0,190$; $t=3,684$;

$p=0,000<0,05$). Saldırganlık ve Kin Öğretmen açısından Kendini Kontrolu istatistiksel olarak etkilememektedir ($t=-1,520$; $p=0,130>0,05$). İlgisizlik ve İhmal Öğretmen açısından Kendini Kontrolu istatistiksel olarak etkilememektedir ($t=1,041$; $p=0,299>0,05$). Ayrımlaştırılmamış Red Öğretmen açısından Kendini Kontrolu istatistiksel olarak etkilememektedir ($t=-1,574$; $p=0,117>0,05$). Kontrol Öğretmen açısından Kendini Kontrolu istatistiksel olarak etkilememektedir ($t=-1,946$; $p=0,053>0,05$). Ebeveyn Kabul-red alt boyutları Öğretmen açısından Kendini Kontrolu 0,126 oranında açıklamaktadır ($R^2=0,126$).

Öğretmen açısından Sosyal Becerileri Derecelendirme Toplam Puanı düzeyinin Ebeveyn Kabul-red boyutlarından etkilenme durumunu test etmek için yapılan regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlıdır ($F=6,234$; $p=0,000<0,05$). Sıcaklık ve Sevgi 1 birim arttığında Öğretmen açısından Sosyal Becerileri Derecelendirme Toplam Puanı 0,477 birim artmaktadır ($\beta=0,477$; $t=3,322$; $p=0,001<0,05$). Saldırganlık ve Kin 1 birim arttığında Öğretmen açısından Sosyal Becerileri Derecelendirme Toplam Puanı -0,440 birim azalmaktadır ($\beta=-0,440$; $t=-2,053$; $p=0,041<0,05$). İlgisizlik ve İhmal 1 birim arttığında Öğretmen açısından Sosyal Becerileri Derecelendirme Toplam Puanı 0,501 birim artmaktadır ($\beta=0,501$; $t=2,070$; $p=0,040<0,05$). Kontrol 1 birim arttığında Öğretmen açısından Sosyal Becerileri Derecelendirme Toplam Puanı -0,305 birim azalmaktadır ($\beta=-0,305$; $t=-2,101$; $p=0,037<0,05$). Ayrımlaştırılmamış Red Öğretmen açısından Sosyal Becerileri Derecelendirme Toplam Puanını istatistiksel olarak etkilememektedir ($t=-1,072$; $p=0,285>0,05$). Ebeveyn Kabul-red alt boyutları Öğretmen açısından Sosyal Becerileri Derecelendirme Toplam Puanını 0,109 oranında açıklamaktadır ($R^2=0,109$).

Öğretmen açısından Dışa Dönük Problem Davranışlar düzeyinin Ebeveyn Kabul-red boyutlarından etkilenme durumunu test etmek için yapılan regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlıdır ($F=11,997$; $p=0,000<0,05$). Sıcaklık ve Sevgi 1 birim arttığında Öğretmen açısından Dışa Dönük Problem Davranışlar puanı $-0,137$ birim azalmaktadır ($\beta=-0,137$; $t=-3,641$; $p=0,000<0,05$). Saldırganlık ve Kin 1 birim arttığında Öğretmen açısından Dışa Dönük Problem Davranışlar puanı $0,149$ birim artmaktadır ($\beta=0,149$; $t=2,647$; $p=0,009<0,05$). Kontrol 1 birim arttığında Öğretmen açısından Dışa Dönük Problem Davranışlar puanı $0,096$ birim artmaktadır ($\beta=0,096$; $t=2,530$; $p=0,012<0,05$). İlgisizlik ve İhmal Öğretmen açısından Dışa Dönük Problem Davranışlar puanını istatistiksel olarak etkilememektedir ($t=-0,815$; $p=0,416>0,05$). Ayrımlaştırılmamış Red istatistiksel olarak etkilememektedir ($t=1,680$; $p=0,095>0,05$). Ebeveyn Kabul-red alt boyutları Öğretmen açısından Dışa Dönük Problem Davranışlar puanını $0,205$ oranında açıklamaktadır ($R^2=0,205$).

Öğretmen açısından İçe Dönük Problem Davranışlar düzeyinin Ebeveyn Kabul-red boyutlarından etkilenme durumunu test etmek için yapılan regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlı değildir ($F=2,169$; $p=0,059>0,05$).

Öğretmen açısından Problem Davranışlar Toplam Puanının Ebeveyn Kabul-red boyutlarından etkilenme durumunu test etmek için yapılan regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlıdır ($F=9,481$; $p=0,000<0,05$). Sıcaklık ve Sevgi 1 birim arttığında Öğretmen açısından Problem Davranışlar Toplam Puanı $-0,179$ birim azalmaktadır ($\beta=-0,179$; $t=-3,497$; $p=0,001<0,05$). Saldırganlık ve Kin 1 birim arttığında Öğretmen açısından Problem Davranışlar Toplam Puanı $0,233$ birim artmaktadır ($\beta=0,233$; $t=3,036$; $p=0,003<0,05$). İlgisizlik ve İhmal Öğretmen açısından Problem Davranışlar Toplam Puanını istatistiksel olarak etkilememektedir

($t=-0,993$; $p=0,322>0,05$). Ayrımlaştırılmamış Red Öğretmen açısından Problem Davranışlar Toplam Puanını istatistiksel olarak etkilememektedir ($t=0,791$; $p=0,430>0,05$). Kontrol Öğretmen açısından Problem Davranışlar Toplam Puanını istatistiksel olarak etkilememektedir ($t=1,889$; $p=0,060>0,05$). Ebeveyn Kabul-red alt boyutları Öğretmen açısından Problem Davranışlar Toplam Puanını 0,166 oranında açıklamaktadır ($R^2=0,166$).

3.4. EKRÖ/K - SBDÖ Anne Formu ve Alt Boyutlarının Birbiriyle Korelasyonları

Ebeveyn Kabul Red/Kontrol Ölçeği ile Sosyal Becerileri Derecelendirme Ölçeği (SBDÖ) Anne Formu ölçek puanları ve alt boyutları arasındaki korelasyonlar Tablo 2.9.'da sunulmuştur.

Tablo2.9. Ebeveyn Kabul-red düzeyi ve alt boyutları ile anne açısından sosyal beceriler toplam puanı ve alt boyutları arasındaki ilişkilere ilişkin Korelasyon Analizi

		Sıcaklık ve Sevgi	Saldırıcılık ve Kin	İlgisizlik ve İhmal	Ayrımlaş- tırılmamışRed	Kontrol	Ebeveyn Kabul-red toplam puan
Anne açısından İşbirliği	r	0,213	-0,243	-0,140	-0,121	0,127	-0,151
	p	0,002*	0,000*	0,040*	0,078	0,063	0,027*
	N	214	214	214	214	214	214
Anne açısından Atılçanlık	r	0,089	-0,058	0,144	-0,043	0,197	0,077
	p	0,195	0,399	0,036*	0,532	0,004*	0,261
	N	214	214	214	214	214	214
Anne açısından Sorumluluk	r	0,233	-0,276	-0,077	-0,143	0,167	-0,167
	p	0,001*	0,000*	0,265	0,036*	0,014*	0,014*
	N	214	214	214	214	214	214
Anne açısından Kendini Kontrol	r	0,284	-0,460	-0,244	-0,245	0,028	-0,373
	p	0,000*	0,000*	0,000*	0,000*	0,685	0,000*
	N	214	214	214	214	214	214
Anne açısından Dışa Dönük Problem Davranışlar	r	-0,232	0,469	0,231	0,342	0,058	0,365
	p	0,001*	0,000*	0,001*	0,000*	0,402	0,000*
	N	214	214	214	214	214	214
Anne açısından İçe Dönük Problem Davranışlar	r	-0,138	0,494	0,228	0,312	-0,001	0,322
	p	0,043*	0,000*	0,001*	0,000*	0,983	0,000*
	N	214	214	214	214	214	214
Anne açısından Sosyal Becerileri Derecelendirme Toplam Puanı	r	0,272	-0,348	-0,113	-0,185	0,166	-0,210
	p	0,000*	0,000*	0,099	0,007*	0,015*	0,002*
	N	214	214	214	214	214	214
Anne açısından Problem Davranışlar Toplam Puanı	r	-0,212	0,528	0,253	0,363	0,036	0,382
	p	0,002*	0,000*	0,000*	0,000*	0,604	0,000*
	N	214	214	214	214	214	214

*p< .05

Tablo 2.9. 'da görüldüğü üzere EKRÖ/K Toplam ve Alt Boyut Puanlarının SBDÖ

Anne Formu'nun *İşbirliği* alt boyutu ile Korelasyonu şu şekildedir;

Sıcaklık ve sevgi alt boyutu ile anne açısından İşbirliği alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %21,3 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=0,213$; $p=0,002<0,05$). Buna göre sıcaklık ve sevgi alt boyutu puanı arttıkça anne açısından İşbirliği alt boyutu puanı da artmaktadır.

Saldırganlık ve kin alt boyutu ile anne açısından İşbirliği alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %24,3 negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=-0,243$; $p=0,000<0,05$). Buna göre saldırganlık ve kin alt boyutu puanı arttıkça anne açısından İşbirliği alt boyutu puanı azalmaktadır.

İlgisizlik ve İhmal alt boyutu ile anne açısından İşbirliği alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %14,0 negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=-0,140$; $p=0,040<0,05$). Buna göre İlgisizlik ve İhmal alt boyutu puanı arttıkça anne açısından İşbirliği alt boyutu puanı azalmaktadır.

Ayrımlaştırılmamış red alt boyutu ile anne açısından İşbirliği alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunamamıştır. ($r=-0,121$; $p=0,078>0,05$).

Kontrol alt boyutu ile anne açısından İşbirliği alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunamamıştır. ($r=0,127$; $p=0,063>0,05$).

Ebeveyn kabul-red toplam puan alt boyutu ile anne açısından İşbirliği alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar

arasında %15,1 negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=-0,151$; $p=0,027<0,05$). Buna göre ebeveyn kabul-red toplam puan alt boyutu puanı arttıkça anne açısından İşbirliği alt boyutu puanı azalmaktadır.

Tablo 2.9. 'da görüldüğü üzere EKRÖ/K Toplam ve Alt Boyut Puanlarının SBDÖ Anne Formu'nun *Atılganlık* alt boyutu ile Korelasyonu şu şekildedir;

Sıcaklık ve sevgi alt boyutu ile anne açısından atılganlık alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunamamıştır. ($r=0,089$; $p=0,195>0,05$).

Saldırganlık ve kin alt boyutu ile anne açısından atılganlık alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunamamıştır. ($r=-0,058$; $p=0,399>0,05$).

İlgisizlik ve İhmal alt boyutu ile anne açısından atılganlık alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %14,4 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=0,144$; $p=0,036<0,05$). Buna göre İlgisizlik ve İhmal alt boyutu puanı arttıkça anne açısından atılganlık alt boyutu puanı da artmaktadır.

Ayrımlaştırılmamış red alt boyutu ile anne açısından atılganlık alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunamamıştır. ($r=-0,043$; $p=0,532>0,05$).

Kontrol alt boyutu ile anne açısından atılganlık alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %19,7 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=0,197$; $p=0,004<0,05$). Buna göre

kontrol alt boyutu puanı arttıkça anne açısından atılganlık alt boyutu puanı da artmaktadır.

Ebeveyn kabul-red toplam puan alt boyutu ile anne açısından atılganlık alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunamamıştır. ($r=0,077$; $p=0,261>0,05$).

Tablo 2.9. 'da görüldüğü üzere EKRÖ/K Toplam ve Alt Boyut Puanlarının SBDÖ Anne Formu'nun *Sorumluluk* alt boyutu ile Korelasyonu şu şekildedir;

Sıcaklık ve sevgi alt boyutu ile anne açısından sorumluluk alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %23,3 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=0,233$; $p=0,001<0,05$). Buna göre sıcaklık ve sevgi alt boyutu puanı arttıkça anne açısından sorumluluk alt boyutu puanı da artmaktadır.

Saldırganlık ve kin alt boyutu ile anne açısından sorumluluk alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %27,6 negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=-0,276$; $p=0,000<0,05$). Buna göre saldırganlık ve kin alt boyutu puanı arttıkça anne açısından sorumluluk alt boyutu puanı azalmaktadır.

İlgisizlik ve İhmal alt boyutu ile anne açısından sorumluluk alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunamamıştır. ($r=-0,077$; $p=0,265>0,05$).

Ayrımlaştırılmamış red alt boyutu ile anne açısından sorumluluk alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %14,3 negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=-0,143$; $p=0,036<0,05$).

Buna göre ayrılaştırılmamış red alt boyutu puanı arttıkça anne açısından sorumluluk alt boyutu puanı azalmaktadır.

Kontrol alt boyutu ile anne açısından sorumluluk alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %16,7 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=0,167$; $p=0,014<0,05$). Buna göre kontrol alt boyutu puanı arttıkça anne açısından sorumluluk alt boyutu puanı da artmaktadır.

Ebeveyn kabul-red toplam puan alt boyutu ile anne açısından sorumluluk alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %16,7 negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=-0,167$; $p=0,014<0,05$). Buna göre ebeveyn kabul-red toplam puan alt boyutu puanı arttıkça anne açısından sorumluluk alt boyutu puanı azalmaktadır.

Tablo 2.9. 'da görüldüğü üzere EKRÖ/K Toplam ve Alt Boyut Puanlarının SBDÖ Anne Formu'nun *Kendini Kontrol* alt boyutu ile Korelasyonu şu şekildedir;

Sıcaklık ve sevgi alt boyutu ile anne açısından kendini kontrol alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %28,4 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=0,284$; $p=0,000<0,05$). Buna göre sıcaklık ve sevgi alt boyutu puanı arttıkça anne açısından kendini kontrol alt boyutu puanı da artmaktadır.

Saldırganlık ve kin alt boyutu ile anne açısından kendini kontrol alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %46,0 negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=-0,460$; $p=0,000<0,05$).

Buna göre saldırganlık ve kin alt boyutu puanı arttıkça anne açısından kendini kontrol alt boyutu puanı azalmaktadır.

İlgisizlik ve İhmal alt boyutu ile anne açısından kendini kontrol alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %24,4 negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=-0,244$; $p=0,000<0,05$). Buna göre İlgisizlik ve İhmal alt boyutu puanı arttıkça anne açısından kendini kontrol alt boyutu puanı azalmaktadır.

Ayrımlaştırılmamış red alt boyutu ile anne açısından kendini kontrol alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %24,5 negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=-0,245$; $p=0,000<0,05$). Buna göre ayrımlaştırılmamış red alt boyutu puanı arttıkça anne açısından kendini kontrol alt boyutu puanı azalmaktadır.

Kontrol alt boyutu ile anne açısından kendini kontrol alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunamamıştır. ($r=0,028$; $p=0,685>0,05$).

Ebeveyn kabul-red toplam puan alt boyutu ile anne açısından kendini kontrol alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %37,3 negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=-0,373$; $p=0,000<0,05$). Buna göre ebeveyn kabul-red toplam puan alt boyutu puanı arttıkça anne açısından kendini kontrol alt boyutu puanı azalmaktadır.

Tablo 2.9. 'da görüldüğü üzere EKRÖ/K Toplam ve Alt Boyut Puanlarının SBDÖ Anne Formu'nun *Dışa Dönük Problem Davranışlar* alt boyutu ile Korelasyonu şu şekildedir;

Sıcaklık ve sevgi alt boyutu ile anne açısından dışa dönük problem davranışlar alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %23,2 negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=-0,232$; $p=0,001<0,05$). Buna göre sıcaklık ve sevgi alt boyutu puanı arttıkça anne açısından dışa dönük problem davranışlar alt boyutu puanı azalmaktadır.

Saldırganlık ve kin alt boyutu ile anne açısından dışa dönük problem davranışlar alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %46,9 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=0,469$; $p=0,000<0,05$). Buna göre saldırganlık ve kin alt boyutu puanı arttıkça anne açısından dışa dönük problem davranışlar alt boyutu puanı da artmaktadır.

İlgisizlik ve İhmal alt boyutu ile anne açısından dışa dönük problem davranışlar alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %23,1 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=0,231$; $p=0,001<0,05$). Buna göre İlgisizlik ve İhmal alt boyutu puanı arttıkça anne açısından dışa dönük problem davranışlar alt boyutu puanı da artmaktadır.

Ayrılaştırılmamış red alt boyutu ile anne açısından dışa dönük problem davranışlar alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %34,2 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=0,342$; $p=0,000<0,05$). Buna göre ayrılaştırılmamış red alt boyutu puanı arttıkça anne açısından dışa dönük problem davranışlar alt boyutu puanı da artmaktadır.

Kontrol alt boyutu ile anne açısından dışa dönük problem davranışlar alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunamamıştır. ($r=0,058$; $p=0,402>0,05$).

Ebeveyn kabul-red toplam puan alt boyutu ile anne açısından dışa dönük problem davranışlar alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %36,5 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=0,365$; $p=0,000<0,05$). Buna göre ebeveyn kabul-red toplam puan alt boyutu puanı arttıkça anne açısından dışa dönük problem davranışlar alt boyutu puanı da artmaktadır.

Tablo 2.9. 'da görüldüğü üzere EKRÖ/K Toplam ve Alt Boyut Puanlarının SBDÖ Anne Formu'nun *İçe Dönük Problem Davranışlar* alt boyutu ile Korelasyonu şu şekildedir;

Sıcaklık ve sevgi alt boyutu ile anne açısından İçe dönük problem davranışlar alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %13,8 negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=-0,138$; $p=0,043<0,05$). Buna göre sıcaklık ve sevgi alt boyutu puanı arttıkça anne açısından İçe dönük problem davranışlar alt boyutu puanı azalmaktadır.

Saldırganlık ve kin alt boyutu ile anne açısından İçe dönük problem davranışlar alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %49,4 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=0,494$; $p=0,000<0,05$). Buna göre saldırganlık ve kin alt boyutu puanı arttıkça anne açısından İçe dönük problem davranışlar alt boyutu puanı da artmaktadır.

İlgisizlik ve İhmal alt boyutu ile anne açısından İçe dönük problem davranışlar alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %22,8 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=0,228$; $p=0,001<0,05$). Buna göre İlgisizlik ve İhmal alt boyutu puanı arttıkça anne açısından İçe dönük problem davranışlar alt boyutu puanı da artmaktadır.

Ayrımlaştırılmamış red alt boyutu ile anne açısından İçe dönük problem davranışlar alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %31,2 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=0,312$; $p=0,000<0,05$). Buna göre ayrımlaştırılmamış red alt boyutu puanı arttıkça anne açısından İçe dönük problem davranışlar alt boyutu puanı da artmaktadır.

Kontrol alt boyutu ile anne açısından İçe dönük problem davranışlar alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunamamıştır. ($r=-0,001$; $p=0,983>0,05$).

Ebeveyn kabul-red toplam puan alt boyutu ile anne açısından İçe dönük problem davranışlar alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %32,2 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=0,322$; $p=0,000<0,05$). Buna göre ebeveyn kabul-red toplam puan alt boyutu puanı arttıkça anne açısından İçe dönük problem davranışlar alt boyutu puanı da artmaktadır.

Tablo 2.9. 'da görüldüğü üzere EKRÖ/K Toplam ve Alt Boyut Puanlarının SBDÖ Anne Formu'nun *Problem Davranışlar Toplam puanı* ile Korelasyonu şu şekildedir;

Sıcaklık ve sevgi alt boyutu ile anne açısından problem davranışlar toplam puanı alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %21,2 negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=-0,212$; $p=0,002<0,05$). Buna göre sıcaklık ve sevgi alt boyutu puanı arttıkça anne açısından problem davranışlar toplam puanı alt boyutu puanı azalmaktadır.

Saldırganlık ve kin alt boyutu ile anne açısından problem davranışlar toplam puanı alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda,

puanlar arasında %52,8 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=0,528$; $p=0,000<0,05$). Buna göre saldırganlık ve kin alt boyutu puanı arttıkça anne açısından problem davranışlar toplam puanı alt boyutu puanı da artmaktadır.

İlgisizlik ve İhmal alt boyutu ile anne açısından problem davranışlar toplam puanı alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %25,3 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=0,253$; $p=0,000<0,05$). Buna göre İlgisizlik ve İhmal alt boyutu puanı arttıkça anne açısından problem davranışlar toplam puanı alt boyutu puanı da artmaktadır.

Ayrımlaştırılmamış red alt boyutu ile anne açısından problem davranışlar toplam puanı alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %36,3 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=0,363$; $p=0,000<0,05$). Buna göre ayrımlaştırılmamış red alt boyutu puanı arttıkça anne açısından problem davranışlar toplam puanı alt boyutu puanı da artmaktadır.

Kontrol alt boyutu ile anne açısından problem davranışlar toplam puanı alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunamamıştır. ($r=0,036$; $p=0,604>0,05$).

Ebeveyn kabul-red toplam puan alt boyutu ile anne açısından problem davranışlar toplam puanı alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %38,2 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=0,382$; $p=0,000<0,05$). Buna göre ebeveyn kabul-red toplam puan alt boyutu puanı arttıkça anne açısından problem davranışlar toplam puanı alt boyutu puanı da artmaktadır.

Tablo 2. 9' da görüldüğü üzere EKRÖ/K Toplam ve Alt Boyut Puanlarının *SBDÖ Anne Formu Toplam Puanı* ile Korelasyonu şu şekildedir;

Sıcaklık ve sevgi alt boyutu ile anne açısından sosyal becerileri derecelendirme toplam puanı alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %27,2 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=0,272$; $p=0,000<0,05$). Buna göre sıcaklık ve sevgi alt boyutu puanı arttıkça anne açısından sosyal becerileri derecelendirme toplam puanı alt boyutu puanı da artmaktadır.

Saldırganlık ve kin alt boyutu ile anne açısından sosyal becerileri derecelendirme toplam puanı alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %34,8 negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=-0,348$; $p=0,000<0,05$). Buna göre saldırganlık ve kin alt boyutu puanı arttıkça anne açısından sosyal becerileri derecelendirme toplam puanı alt boyutu puanı azalmaktadır.

İlgisizlik ve İhmal alt boyutu ile anne açısından sosyal becerileri derecelendirme toplam puanı alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunamamıştır. ($r=-0,113$; $p=0,099>0,05$).

Ayrımlaştırılmamış red alt boyutu ile anne açısından sosyal becerileri derecelendirme toplam puanı alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %18,5 negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=-0,185$; $p=0,007<0,05$). Buna göre ayrımlaştırılmamış red alt boyutu puanı arttıkça anne açısından sosyal becerileri derecelendirme toplam puanı alt boyutu puanı azalmaktadır.

Kontrol alt boyutu ile anne açısından sosyal becerileri derecelendirme toplam puanı alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %16,6 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=0,166$; $p=0,015<0,05$). Buna göre kontrol alt boyutu puanı arttıkça anne açısından sosyal becerileri derecelendirme toplam puanı alt boyutu puanı da artmaktadır.

Ebeveyn kabul-red toplam puan alt boyutu ile anne açısından sosyal becerileri derecelendirme toplam puanı alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %21,0 negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=-0,210$; $p=0,002<0,05$). Buna göre ebeveyn kabul-red toplam puan alt boyutu puanı arttıkça anne açısından sosyal becerileri derecelendirme toplam puanı alt boyutu puanı azalmaktadır.

3.5. EKRÖ/K ile SBDÖ Anne Formu ve Alt Boyutlarının Regresyon Analizleri

EKRÖ/K ile SBDÖ Öğretmen Formu ve Alt Boyutlarını yordamak için yapılan regresyon analizlerinin sonuçları Tablo 2.10.'da verilmiştir.

Tablo 2. 10. Ebeveyn Kabul-red düzeyi alt boyutlarının anne açısından sosyal beceriler toplam puanı ve alt boyutlarına etkisine ilişkin Regresyon Analizi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R ²
Anne açısından İşbirliği	Sabit	13,379	3,36	0,001*	5,67	0,000*	0,099
	Sıcaklık ve Sevgi	0,103	2,22	0,027*			
	Saldırganlık ve Kin	-0,247	-3,62	0,000*			
	İlgisizlik ve İhmal	0,041	0,53	0,598			
	Ayrılaştırılmamış Red	0,155	1,23	0,220			
	Kontrol	0,093	1,94	0,054			

Anne açısından Atılgnlık	Sabit	13,738	3,85	0,000*	4,82	0,000*	0,082
	Sıcaklık ve Sevgi	0,053	1,29	0,198			
	Saldırnklık ve Kin	-0,137	-2,23	0,027*			
	İlgisizlik ve İhmal	0,245	3,54	0,000*			
	Ayrımlaştırılmamış Red	-0,012	-0,11	0,917			
	Kontrol	0,128	2,96	0,003*			
Anne açısından Sorumluluk	Sabit	13,144	4,22	0,000*	8,77	0,000*	0,154
	Sıcaklık ve Sevgi	0,101	2,80	0,006*			
	Saldırnklık ve Kin	-0,252	-4,73	0,000*			
	İlgisizlik ve İhmal	0,129	2,14	0,034*			
	Ayrımlaştırılmamış Red	0,123	1,25	0,215			
	Kontrol	0,102	2,70	0,007*			
Anne açısından Kendini Kontrol	Sabit	15,018	4,24	0,000*	17,09	0,000*	0,274
	Sıcaklık ve Sevgi	0,155	3,79	0,000*			
	Saldırnklık ve Kin	-0,413	-6,80	0,000*			
	İlgisizlik ve İhmal	0,061	0,89	0,373			
	Ayrımlaştırılmamış Red	0,241	2,15	0,033*			
	Kontrol	0,038	0,88	0,381			
Anne açısından Sosyal Becerileri Derecelendirme Toplam Puanı	Sabit	55,279	5,34	0,000*	13,18	0,000*	0,222
	Sıcaklık ve Sevgi	0,413	3,44	0,001*			
	Saldırnklık ve Kin	-1,049	-5,91	0,000*			
	İlgisizlik ve İhmal	0,475	2,37	0,019*			
	Ayrımlaştırılmamış Red	0,507	1,55	0,123			
	Kontrol	0,360	2,88	0,004*			
Anne açısından Dışa Dönük Problem Davranışlar	Sabit	11,442	4,70	0,000*	14,46	0,000*	0,240
	Sıcaklık ve Sevgi	-0,089	-3,16	0,002*			
	Saldırnklık ve Kin	0,217	5,20	0,000*			
	İlgisizlik ve İhmal	-0,044	-0,94	0,350			
	Ayrımlaştırılmamış Red	0,006	0,08	0,937			
	Kontrol	0,008	0,28	0,781			
Anne açısından İçe Dönük Problem Davranışlar	Sabit	4,996	2,76	0,006*	14,92	0,000*	0,246
	Sıcaklık ve Sevgi	-0,024	-1,13	0,259			
	Saldırnklık ve Kin	0,199	6,43	0,000*			
	İlgisizlik ve İhmal	-0,022	-0,63	0,529			
	Ayrımlaştırılmamış Red	-0,050	-0,87	0,384			
	Kontrol	-0,032	-1,47	0,144			
Anne açısından Problem	Sabit	16,439	4,42	0,000*	18,62	0,000*	0,293

Davranışlar	Sıcaklık ve Sevgi	-0,113	-2,62	0,010*
Toplam Puanı	Saldırganlık ve Kin	0,416	6,52	0,000*
	İlgisizlik ve İhmal	-0,066	-0,92	0,359
	Ayrılaştırılmamış Red	-0,044	-0,37	0,709
	Kontrol	-0,024	-0,53	0,596

*p< .05

Anne açısından İşbirliği düzeyinin Ebeveyn Kabul-red boyutlarından etkilenme durumunu test etmek için yapılan regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlıdır (F=5,671; p=0,000<0,05). Sıcaklık ve Sevgi 1 birim arttığında Anne açısından İşbirliği 0,103 birim artmaktadır ($\beta=0,103$; t=2,223; p=0,027<0,05). Saldırganlık ve Kin 1 birim arttığında Anne açısından İşbirliği -0,247 birim azalmaktadır ($\beta=-0,247$; t=-3,618; p=0,000<0,05). İlgisizlik ve İhmal Anne açısından İşbirliğini istatistiksel olarak etkilememektedir (t=0,528; p=0,598>0,05). Ayrılaştırılmamış Red Anne açısından İşbirliğini istatistiksel olarak etkilememektedir (t=1,231; p=0,220>0,05). Kontrol Anne açısından İşbirliğini istatistiksel olarak etkilememektedir (t=1,940; p=0,054>0,05). Ebeveyn Kabul-red boyutları Anne açısından İşbirliğini 0,099 oranında açıklamaktadır ($R^2=0,099$).

Anne açısından Atılganlık düzeyinin Ebeveyn Kabul-red boyutlarından etkilenme durumunu test etmek için yapılan regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlıdır (F=4,822; p=0,000<0,05). Saldırganlık ve Kin 1 birim arttığında Anne açısından Atılganlık -0,137 birim azalmaktadır ($\beta=-0,137$; t=-2,233; p=0,027<0,05). İlgisizlik ve İhmal 1 birim arttığında Anne açısından Atılganlık 0,245 birim artmaktadır ($\beta=0,245$; t=3,543; p=0,000<0,05). Kontrol 1 birim arttığında Anne açısından Atılganlık 0,128 birim artmaktadır ($\beta=0,128$; t=2,962; p=0,003<0,05). Sıcaklık ve Sevgi Anne açısından Atılganlığı istatistiksel olarak etkilememektedir (t=1,293;

$p=0,198>0,05$). Ayrımlaştırılmamış Red Anne açısından Atılganlığı istatistiksel olarak etkilememektedir ($t=-0,105$; $p=0,917>0,05$). Ebeveyn Kabul-red boyutları Atılganlığı 0,082 oranında açıklamaktadır ($R^2=0,082$).

Anne açısından Sorumluluk düzeyinin Ebeveyn Kabul-red boyutlarından etkilenme durumunu test etmek için yapılan regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlıdır ($F=8,769$; $p=0,000<0,05$). Sıcaklık ve Sevgi 1 birim arttığında Anne açısından Sorumluluk 0,101 birim artmaktadır ($\beta=0,101$; $t=2,800$; $p=0,006<0,05$). Saldırganlık ve Kin 1 birim arttığında Anne açısından Sorumluluk -0,252 birim azalmaktadır ($\beta=-0,252$; $t=-4,732$; $p=0,000<0,05$). İlgisizlik ve İhmal 1 birim arttığında Anne açısından Sorumluluk 0,129 birim artmaktadır ($\beta=0,129$; $t=2,137$; $p=0,034<0,05$). Kontrol 1 birim arttığında Anne açısından Sorumluluk 0,102 birim artmaktadır ($\beta=0,102$; $t=2,702$; $p=0,007<0,05$). Ayrımlaştırılmamış Red Anne açısından Sorumluluğu istatistiksel olarak etkilememektedir ($t=1,245$; $p=0,215>0,05$). Ebeveyn Kabul-red boyutları Anne açısından Sorumluluğu 0,154 oranında açıklamaktadır ($R^2=0,154$).

Anne açısından Kendini Kontrol düzeyinin Ebeveyn Kabul-red boyutlarından etkilenme durumunu test etmek için yapılan regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlıdır ($F=17,093$; $p=0,000<0,05$). Sıcaklık ve Sevgi 1 birim arttığında Anne açısından Kendini Kontrol 0,155 birim artmaktadır ($\beta=0,155$; $t=3,785$; $p=0,000<0,05$). Saldırganlık ve Kin 1 birim arttığında Anne açısından Kendini Kontrol -0,413 birim azalmaktadır ($\beta=-0,413$; $t=-6,799$; $p=0,000<0,05$). Ayrımlaştırılmamış Red 1 birim arttığında Anne açısından Kendini Kontrol 0,241 birim artmaktadır ($\beta=0,241$; $t=2,147$; $p=0,033<0,05$). İlgisizlik ve İhmal Anne açısından Kendini Kontrolü istatistiksel olarak etkilememektedir ($t=0,893$; $p=0,373>0,05$). Kontrol Anne açısından Kendini Kontrolü istatistiksel olarak

etkilememektedir ($t=0,877$; $p=0,381>0,05$). Anne Ebeveyn Kabul-red boyutları Anne açısından Kendini Kontrolü 0,274 oranında açıklamaktadır ($R^2=0,274$).

Anne açısından Sosyal Becerileri Derecelendirme Toplam Puanı düzeyinin Ebeveyn Kabul-red boyutlarından etkilenme durumunu test etmek için yapılan regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlıdır ($F=13,177$; $p=0,000<0,05$). Sıcaklık ve Sevgi 1 birim arttığında Anne açısından Sosyal Becerileri Derecelendirme Toplam Puanı 0,413 birim artmaktadır ($\beta=0,413$; $t=3,440$; $p=0,001<0,05$). Saldırganlık ve Kin 1 birim arttığında Anne açısından Sosyal Becerileri Derecelendirme Toplam Puanı -1,049 birim azalmaktadır ($\beta=-1,049$; $t=-5,914$; $p=0,000<0,05$). İlgisizlik ve İhmal 1 birim arttığında Anne açısından Sosyal Becerileri Derecelendirme Toplam Puanı 0,475 birim artmaktadır ($\beta=0,475$; $t=2,374$; $p=0,019<0,05$). Kontrol 1 birim arttığında Anne açısından Sosyal Becerileri Derecelendirme Toplam Puanı 0,360 birim artmaktadır ($\beta=0,360$; $t=2,882$; $p=0,004<0,05$). Ayrıştırmamış Red Anne açısından Sosyal Becerileri Derecelendirme Toplam Puanını istatistiksel olarak etkilememektedir ($t=1,547$; $p=0,123>0,05$). Ebeveyn Kabul-red boyutları Anne açısından Sosyal Becerileri Derecelendirme Toplam Puanını 0,222 oranında açıklamaktadır ($R^2=0,222$).

Anne açısından Dışa Dönük Problem Davranışlar düzeyinin Ebeveyn Kabul-red boyutlarından etkilenme durumunu test etmek için yapılan regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlıdır ($F=14,456$; $p=0,000<0,05$). Sıcaklık ve Sevgi 1 birim arttığında Anne açısından Dışa Dönük Problem Davranışlar -0,089 birim azalmaktadır ($\beta=-0,089$; $t=-3,158$; $p=0,002<0,05$). Saldırganlık ve Kin 1 birim arttığında Anne açısından Dışa Dönük Problem Davranışlar 0,217 birim artmaktadır ($\beta=0,217$; $t=5,195$; $p=0,000<0,05$). İlgisizlik ve İhmal Anne açısından Dışa Dönük

Problem Davranışları istatistiksel olarak etkilememektedir ($t=-0,938$; $p=0,350>0,05$). Ayrımlaştırılmamış Red Anne açısından Dışa Dönük Problem Davranışları istatistiksel olarak etkilememektedir ($t=0,079$; $p=0,937>0,05$). Kontrol Anne açısından Dışa Dönük Problem Davranışları istatistiksel olarak etkilememektedir ($t=0,278$; $p=0,781>0,05$). Ebeveyn Kabul-red boyutları Anne açısından Dışa Dönük Problem Davranışları 0,240 oranında açıklamaktadır ($R^2=0,240$).

Anne açısından İçer Dönük Problem Davranışlar düzeyinin Ebeveyn Kabul-red boyutlarından etkilenme durumunu test etmek için yapılan regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlıdır ($F=14,921$; $p=0,000<0,05$). Saldırganlık ve Kin 1 birim arttığında Anne açısından İçer Dönük Problem Davranışlar 0,199 birim artmaktadır ($\beta=0,199$; $t=6,428$; $p=0,000<0,05$). Sıcaklık ve Sevgi Anne açısından İçer Dönük Problem Davranışları istatistiksel olarak etkilememektedir ($t=-1,132$; $p=0,259>0,05$). İlgisizlik ve İhmal Anne açısından İçer Dönük Problem Davranışları istatistiksel olarak etkilememektedir ($t=-0,631$; $p=0,529>0,05$). Ayrımlaştırılmamış Red Anne açısından İçer Dönük Problem Davranışları istatistiksel olarak etkilememektedir ($t=-0,873$; $p=0,384>0,05$). Kontrol Anne açısından İçer Dönük Problem Davranışları istatistiksel olarak etkilememektedir ($t=-1,467$; $p=0,144>0,05$). Ebeveyn Kabul-red boyutları Anne açısından İçer Dönük Problem Davranışları 0,246 oranında açıklamaktadır ($R^2=0,246$).

Anne açısından Problem Davranışlar Toplam düzeyinin Ebeveyn Kabul-red boyutlarından etkilenme durumunu test etmek için yapılan regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlıdır ($F=18,618$; $p=0,000<0,05$). Sıcaklık ve Sevgi 1 birim arttığında Anne açısından Problem Davranışlar Toplam Puanı -0,113 birim azalmaktadır ($\beta=-0,113$; $t=-2,616$; $p=0,010<0,05$). Saldırganlık ve Kin 1 birim

arttığında Anne açısından Problem Davranışlar Toplam Puanı 0,416 birim artmaktadır ($\beta=0,416$; $t=6,524$; $p=0,000<0,05$). İlgisizlik ve İhmal Anne açısından Problem Davranışlar Toplam Puanını istatistiksel olarak etkilememektedir ($t=-0,920$; $p=0,359>0,05$). Ayrımlaştırılmamış Red Anne açısından Problem Davranışlar Toplam Puanını istatistiksel olarak etkilememektedir ($t=-0,373$; $p=0,709>0,05$). Kontrol Anne açısından Problem Davranışlar Toplam Puanını istatistiksel olarak etkilememektedir ($t=-0,532$; $p=0,596>0,05$). Ebeveyn Kabul-red boyutları Anne açısından Problem Davranışlar Toplam Puanını 0,293 oranında açıklamaktadır ($R^2=0,293$).

3.6. EKRÖ/K ile Demografik Değişkenler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Bu bölümde Ebeveyn Kabul Reddinin, anne eğitim düzeyi, anne çalışma durumu, çocuk sayısı, çocuğun cinsiyeti, eşiyle beraber/ayrı olma durumu, ekonomik durum gibi demografik değişkenlerle ilişkisi incelenecektir.

Tablo 2. 11. Eğitim düzeyi ile Ebeveyn Kabul-red düzeyi ilişkisi

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
Sıcaklık ve Sevgi	İlkokul mezunu	16	71,125	3,704	3,716	0,012*
	Ortaokul mezunu	14	70,000	3,961		
	Lise mezunu	100	72,760	6,330		
	Üniversite mezunu	86	74,186	4,197		
Saldırganlık ve Kin	İlkokul mezunu	16	23,875	5,830	2,957	0,033*
	Ortaokul mezunu	14	24,571	6,583		
	Lise mezunu	100	23,720	5,005		
	Üniversite mezunu	86	21,884	3,984		
İlgisizlik ve İhmal	İlkokul mezunu	16	21,250	3,856	2,189	0,090
	Ortaokul mezunu	14	20,000	3,328		
	Lise mezunu	100	19,360	3,301		
	Üniversite mezunu	86	20,349	3,415		
Ayrımlaştırılmamış Red	İlkokul mezunu	16	14,000	2,633	2,298	0,079
	Ortaokul mezunu	14	14,143	3,780		
	Lise mezunu	100	13,520	2,630		
	Üniversite mezunu	86	12,837	1,827		
Kontrol	İlkokul mezunu	16	41,500	3,183	1,206	0,309
	Ortaokul mezunu	14	41,571	2,652		
	Lise mezunu	100	40,400	6,020		
	Üniversite mezunu	86	39,535	4,547		

*p< .05

Araştırmaya katılan Çocukların Sıcaklık ve Sevgi puanları ortalamalarının eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (F=3,716; p=0,012<0,05). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla yapılan tamamlayıcı post-hoc analizi sonucunda; Ortaokul mezunu olanların Sıcaklık ve Sevgi puanları, Üniversite mezunu olanların Sıcaklık ve Sevgi puanlarından düşük bulunmuştur.

Araştırmaya katılan Çocukların Saldırganlık ve Kin puanları ortalamalarının eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (F=2,957; p=0,033<0,05). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla yapılan tamamlayıcı post-hoc analizi

sonucunda; Lise mezunu olanların Saldırganlık ve Kin puanları, Üniversite mezunu olanların Saldırganlık ve Kin puanlarından yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan Çocukların İlgisizlik ve İhmal puanları ortalamalarının eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunamamıştır ($F=2,189$; $p=0,090>0,05$).

Araştırmaya katılan Çocukların Ayrımlaştırılmamış Red puanları ortalamalarının eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunamamıştır ($F=2,298$; $p=0,079>0,05$).

Araştırmaya katılan Çocukların Kontrol puanları ortalamalarının eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunamamıştır ($F=1,206$; $p=0,309>0,05$).

Tablo 2. 12. Çalışma Durumu ile Ebeveyn Kabul-red düzeyi ilişkisi

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Sıcaklık ve Sevgi	Evet	92	73,087	4,412	0,139	0,889
	Hayır	124	72,984	5,988		
Saldırganlık ve Kin	Evet	92	22,783	4,049	-0,739	0,461
	Hayır	124	23,258	5,413		
İlgisizlik ve İhmal	Evet	92	20,587	3,332	2,441	0,015*
	Hayır	124	19,452	3,415		
Ayrımlaştırılmamış Red	Evet	92	13,500	2,275	0,906	0,366
	Hayır	124	13,194	2,587		
Kontrol	Evet	92	39,761	4,967	-1,114	0,267
	Hayır	124	40,548	5,263		

* $p < .05$

Araştırmaya katılan Çocukların İlgisizlik ve İhmal puanları ortalamalarının çalışma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=2,44$; $p=0,015<0,05$). Çalışan annelerin İlgisizlik ve İhmal puanları, çalışmayan annelerin İlgisizlik ve İhmal puanlarından yüksek bulunmuştur. Diğer alt alanlar (sıcaklık-sevgi, saldırganlık ve kin, ilgisizlik ve ihmal, ayırmlaştırılmamış red ve kontrol) ile annenin çalışma durumu arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Tablo 2. 13. Çocuk sayısı ile Ebeveyn Kabul-red düzeyi ilişkisi

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
Sıcaklık ve Sevgi	1	82	73,634	4,617	1,225	0,296
	2	118	72,508	5,898		
	3 ve üzeri	16	73,750	4,583		
Saldırganlık ve Kin	1	82	22,805	4,534	0,732	0,482
	2	118	23,373	5,197		
	3 ve üzeri	16	22,000	4,066		
İlgisizlik ve İhmal	1	82	20,341	3,525	0,960	0,385
	2	118	19,712	3,440		
	3 ve üzeri	16	19,500	2,582		
Ayrımlaştırılmamış Red	1	82	13,171	2,298	0,384	0,682
	2	118	13,458	2,610		
	3 ve üzeri	16	13,125	2,156		
Kontrol	1	82	40,146	4,685	0,060	0,942
	2	118	40,305	5,517		
	3 ve üzeri	16	39,875	4,773		

* $p< .05$

Araştırmaya katılan çocukların, EKRÖ/K tüm alt boyut puan ortalamalarının çocuk sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunamamıştır (Sıcaklık ve Sevgi:

F=1,225; p=0,296>0,05; Saldırganlık ve Kin: F=0,732; p=0,482>0,05; İlgisizlik ve İhmal: F=0,960; p=0,385>0,05; Ayrımlaştırılmamış Red: F=0,384; p=0,682>0,05; Kontrol: F=0,060; p=0,942>0,05).

Tablo 2.14. Çocuğun cinsiyeti ile Ebeveyn Kabul-red düzeyi ilişkisi

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Sıcaklık ve Sevgi	Kız	110	72,873	4,661	-0,432	0,666
	Erkek	106	73,189	6,022		
Saldırganlık ve Kin	Kız	110	22,909	4,534	-0,449	0,654
	Erkek	106	23,208	5,220		
İlgisizlik ve İhmal	Kız	110	20,218	3,587	1,241	0,216
	Erkek	106	19,642	3,225		
Ayrımlaştırılmamış Red	Kız	110	13,473	2,422	0,905	0,367
	Erkek	106	13,170	2,498		
Kontrol	Kız	110	40,527	4,649	0,915	0,361
	Erkek	106	39,887	5,612		

*p< .05

Araştırmaya katılan çocukların, EKRÖ/K tüm alt boyut puan ortalamalarının çocuğun cinsiyeti değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunamamıştır (Sıcaklık ve Sevgi: t=-0,432; p=0,666>0,05; Saldırganlık ve Kin: t=-0,449; p=0,654>0,05; İlgisizlik ve İhmal: t=1,241; p=0,216>0,05; Ayrımlaştırılmamış Red: t=0,905; p=0,367>0,05; Kontrol: t=0,915; p=0,361>0,05).

Tablo 2. 15. Eşi ile beraber olma durumu ile Ebeveyn Kabul-red düzeyi ilişkisi

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Sıcaklık ve Sevgi	Evli	204	73,392	4,341	1,737	0,110
	Ayrı	12	66,833	13,037		
Saldırganlık ve Kin	Evli	204	23,000	4,766	-0,514	0,617
	Ayrı	12	24,000	6,633		
İlgisizlik ve İhmal	Evli	204	19,863	3,351	-1,286	0,200
	Ayrı	12	21,167	4,407		
Ayrılaştırılmamış Red	Evli	204	13,353	2,478	0,711	0,478
	Ayrı	12	12,833	2,125		
Kontrol	Evli	204	40,382	4,505	0,913	0,380
	Ayrı	12	37,333	11,515		

*p< .05

Araştırmaya katılan çocukların, EKRÖ/K tüm alt boyut puan ortalamalarının eş ile beraber olma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunamamıştır (Sıcaklık ve Sevgi: $t=1,737$; $p=0,110>0,05$; Saldırganlık ve Kin: $t=-0,514$; $p=0,617>0,05$; İlgisizlik ve İhmal: $t=-1,286$; $p=0,200>0,05$; Ayrılaştırılmamış Red: $t=0,711$; $p=0,478>0,05$; Kontrol: $t=0,913$; $p=0,380>0,05$).

Tablo 2. 16. Ekonomik düzey ile Ebeveyn Kabul-red düzeyi ilişkisi

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
Sıcaklık ve Sevgi	İyi	94	74,021	4,416	4,365	0,014*
	Orta	100	72,640	5,969		
	Kötü	22	70,545	5,334		
Saldırganlık ve Kin	İyi	94	22,660	4,559	0,552	0,577
	Orta	100	23,340	4,873		
	Kötü	22	23,455	6,162		
İlgisizlik ve İhmal	İyi	94	19,298	2,903	6,002	0,003*
	Orta	100	20,080	3,733		
	Kötü	22	22,000	3,207		
Ayrılaştırılmamış Red	İyi	94	13,404	2,424	0,240	0,787
	Orta	100	13,320	2,482		
	Kötü	22	13,000	2,582		
Kontrol	İyi	94	39,787	5,007	1,528	0,219
	Orta	100	40,240	5,518		
	Kötü	22	41,909	3,504		

*p< .05

Araştırmaya katılan çocukların Sıcaklık ve Sevgi puanları ortalamalarının ekonomik düzey değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=4,365$; $p=0,014<0,05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla yapılan tamamlayıcı post-hoc analizi sonucunda;ekonomik düzeyi iyi olanların Sıcaklık ve Sevgi puanları, ekonomik düzeyi kötü olanların Sıcaklık ve Sevgi puanlarından yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan Çocukların İlgisizlik ve İhmal puanları ortalamalarının ekonomik düzey değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=6,002$; $p=0,003<0,05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla yapılan tamamlayıcı post-hoc analizi sonucunda;ekonomik düzeyi iyi olanların İlgisizlik ve İhmal puanları, ekonomik düzeyi kötü olanların İlgisizlik ve İhmal puanlarından düşük bulunmuştur.ekonomik düzeyi orta olanların İlgisizlik ve İhmal puanları, ekonomik düzeyi kötü olanların İlgisizlik ve İhmal puanlarından düşük bulunmuştur.

Araştırmaya katılan çocukların, Saldırıcılık ve Kin, Ayrımlaştırılmamış Red ve Kontrol puanları ortalamalarının ekonomik düzey değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (Saldırıcılık ve Kin: $F=0,552$; $p=0,577>0,05$; Ayrımlaştırılmamış Red: $F=0,240$; $p=0,787>0,05$; Kontrol: $F=1,528$; $p=0,219>0,05$).

3.7. Öğretmen Açısından Sosyal Beceriler ile Demografik Değişkenler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Bu bölümde Öğretmen Açısından (Öğretmen Formu) Sosyal Beceriler ile, çocuk sayısı, çocuğun cinsiyeti, eşiyle beraber/ayrı olma durumu, ekonomik durum, çocuğun daha önce okulöncesi eğitim alıp, almaması gibi demografik değişkenlerle ilişkisi incelenecektir.

Tablo 2.17. Çocuğun cinsiyeti ile Öğretmen açısından sosyal beceriler ilişkisi

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Öğretmen açısından İşbirliği	Kız	110	26,909	3,560	1,387	0,167
	Erkek	106	26,151	4,440		
Öğretmen açısından Atılganlık	Kız	110	25,545	3,603	1,310	0,191
	Erkek	106	24,830	4,394		
Öğretmen açısından Kendini Kontrol	Kız	110	24,618	3,979	-0,366	0,715
	Erkek	106	24,811	3,775		
Öğretmen açısından Sosyal Becerileri Derecelendirme Toplam Puanı	Kız	110	77,073	9,909	0,883	0,378
	Erkek	106	75,792	11,378		

*p< .05

Araştırmaya katılan çocukların Öğretmen açısından İşbirliği, Atılganlık, Kendini Kontrol, Sosyal Becerileri Derecelendirme Toplam puanları ortalamalarının çocuğun cinsiyeti değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunamamıştır (İşbirliği: $t=1,387$; $p=0,167>0,05$; Atılganlık: $t=1,310$; $p=0,191>0,05$; Kendini Kontrol: $t=-0,366$; $p=0,715>0,05$ Sosyal Becerileri Derecelendirme Toplam Puanı: $t=0,883$; $p=0,378>0,05$).

Tablo 2.18. Çocuğun okul öncesi eğitim alma durumu ile Öğretmen açısından sosyal beceriler ilişkisi

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Öğretmen açısından İşbirliği	Evet	92	27,022	3,238	1,530	0,128
	Hayır	124	26,177	4,499		
Öğretmen açısından Atılganlık	Evet	92	26,109	3,681	2,931	0,004*
	Hayır	124	24,516	4,135		
Öğretmen açısından Kendini Kontrol	Evet	92	24,370	3,573	-1,123	0,263
	Hayır	124	24,968	4,076		
Öğretmen açısından Sosyal Becerileri Derecelendirme	Evet	92	77,500	9,167	1,256	0,210
	Hayır	124	75,661	11,603		
Toplam Puanı						

*p< .05

Araştırmaya katılan çocukların öğretmen açısından İşbirliği, Kendini Kontrol, Sosyal Becerileri Derecelendirme Toplam puanları ortalamalarının çocuğun okul öncesi eğitim alma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunamamıştır (İşbirliği: $t=1,530$; $p=0,128>0,05$; Kendini Kontrol: $t=-1,123$; $p=0,263>0,05$; Sosyal Becerileri Derecelendirme Toplam Puanı: $t=1,256$; $p=0,210>0,05$).

Araştırmaya katılan çocukların öğretmen açısından Atılganlık puanları ortalamalarının çocuğun okul öncesi eğitim alma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=2,93$; $p=0,004<0,05$). Okul öncesi eğitim alan çocukların öğretmen açısından Atılganlık puanları, Okul öncesi eğitim almayan çocukların öğretmen açısından Atılganlık puanlarından yüksek bulunmuştur.

Tablo 2. 19. Eşi ile beraber olma durumu ile Öğretmen açısından sosyal beceriler ilişkisi

	Grup	N	Ort	Ss	t	P
Öğretmen açısından İşbirliği	Evliyiz	204	26,627	4,080	1,364	0,174
	Ayrıyız	12	25,000	2,558		
Öğretmen açısından Atılgnlık	Evliyiz	204	25,304	4,014	1,658	0,099
	Ayrıyız	12	23,333	3,750		
Öğretmen açısından Kendini Kontrol	Evliyiz	204	24,902	3,846	3,012	0,003*
	Ayrıyız	12	21,500	2,876		
Öğretmen açısından Sosyal Becerileri Derecelendirme	Evliyiz	204	76,833	10,691	2,233	0,027*
	Ayrıyız	12	69,833	7,542		
Toplam Puanı						

*p< .05

Araştırmaya katılan çocukların öğretmen açısından İşbirliği ve Atılgnlık puanları ortalamalarının eşi ile beraber olma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (İşbirliği: $t=1,364$; $p=0,174>0,05$; Atılgnlık: $t=1,658$; $p=0,099>0,05$).

Araştırmaya katılan çocukların öğretmen açısından Kendini Kontrol puanları ortalamalarının eşi ile beraber olma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=3,01$; $p=0,003<0,05$). Eşi ile beraber olan ebeveynlerin çocuklarının öğretmen açısından Kendini Kontrol puanları, eşi ile beraber olmayan ebeveynlerin çocuklarının öğretmen açısından Kendini Kontrol puanlarından yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan çocukların öğretmen açısından Sosyal Becerileri Derecelendirme Toplam Puanı puanları ortalamalarının eşi ile beraber olma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=2,23$; $p=0,027<0,05$). Eşi ile beraber olan ebeveynlerin çocuklarının öğretmen

açısından Sosyal Becerileri Derecelendirme Toplam Puanı puanları, eşi ile beraber olmayan ebeveynlerin çocuklarının öğretmen açısından Sosyal Becerileri Derecelendirme Toplam Puanı puanlarından yüksek bulunmuştur.

Tablo 2. 20. Evde yaşayan başka kişiler olması durumu ile Öğretmen açısından sosyal beceriler ilişkisi

	Grup	N	Ort	Ss	t	P
Öğretmen açısından İşbirliği	Var	34	27,118	3,319	0,916	0,361
	Yok	182	26,429	4,142		
Öğretmen açısından Atılganlık	Var	34	25,118	4,162	-0,121	0,904
	Yok	182	25,209	4,001		
Öğretmen açısından Kendini Kontrol	Var	34	24,118	4,103	-0,976	0,330
	Yok	182	24,824	3,829		
Öğretmen açısından Sosyal Becerileri Derecelendirme Toplam Puanı	Var	34	76,353	10,304	-0,054	0,957
	Yok	182	76,462	10,741		

*p< .05

Araştırmaya katılan çocukların öğretmen açısından İşbirliği, Atılganlık, Kendini Kontrol, Sosyal Becerileri Derecelendirme Toplam puanları ortalamalarının evde yaşayan başka kişiler olması durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunamamıştır (İşbirliği:t=0,916; p=0,361>0,05; Atılganlık: t=-0,121; p=0,904>0,05; Kendini Kontrol: t=-0,976; p=0,330>0,05; Sosyal Becerileri Derecelendirme Toplam Puanı: t=-0,054; p=0,957>0,05).

Tablo 2. 21. Ekonomik düzey ile Öğretmen açısından sosyal beceriler ilişkisi

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
Öğretmen açısından İşbirliği	İyi	94	27,383	3,661	3,936	0,021*
	Orta	100	25,980	4,411		
	Kötü	22	25,455	2,972		
Öğretmen açısından Atılganlık	İyi	94	26,021	4,077	3,620	0,028*
	Orta	100	24,580	4,066		
	Kötü	22	24,455	2,874		
Öğretmen açısından Kendini Kontrol	İyi	94	25,681	3,587	7,697	0,001*
	Orta	100	24,300	3,920		
	Kötü	22	22,455	3,713		
Öğretmen açısından Sosyal Becerileri Derecelendirme	İyi	94	79,085	9,874	5,865	0,003*
	Orta	100	74,860	11,317		
	Kötü	22	72,364	8,063		

*p< .05

Araştırmaya katılan Çocukların Öğretmen açısından İşbirliği puanları ortalamalarının Ekonomik düzey değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (F=3,936; p=0,021<0,05). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla yapılan tamamlayıcı post-hoc analizi sonucunda; Ekonomik durumu iyi olan çocukların Öğretmen açısından İşbirliği puanları, Ekonomik durumu orta olan çocukların Öğretmen açısından İşbirliği puanlarından yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan Çocukların Öğretmen açısından Atılganlık puanları ortalamalarının Ekonomik düzey değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (F=3,620; p=0,028<0,05). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla yapılan tamamlayıcı post-hoc analizi sonucunda;Ekonomik durumu iyi olan çocukların

Öğretmen açısından Atılganlık puanları, Ekonomik durumu orta olan çocukların Öğretmen açısından Atılganlık puanlarından yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan Çocukların Öğretmen açısından Kendini Kontrol puanları ortalamalarının Ekonomik düzey değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=7,697$; $p=0,001<0,05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla yapılan tamamlayıcı post-hoc analizi sonucunda; Ekonomik durumu iyi olan çocukların Öğretmen açısından Kendini Kontrol puanları, Ekonomik durumu orta olan çocukların Öğretmen açısından Kendini Kontrol puanlarından yüksek bulunmuştur. Ekonomik durumu iyi olan çocukların Öğretmen açısından Kendini Kontrol puanları, Ekonomik durumu kötü olan çocukların Öğretmen açısından Kendini Kontrol puanlarından yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan Çocukların Öğretmen açısından Sosyal Becerileri Derecelendirme Toplam Puanı puanları ortalamalarının Ekonomik düzey değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=5,865$; $p=0,003<0,05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla yapılan tamamlayıcı post-hoc analizi sonucunda; Ekonomik durumu iyi olan çocukların Öğretmen açısından Sosyal Becerileri Derecelendirme Toplam Puanı puanları, Ekonomik durumu orta olan çocukların Öğretmen açısından Sosyal Becerileri Derecelendirme Toplam Puanı puanlarından yüksek bulunmuştur. Ekonomik durumu iyi olan çocukların Öğretmen açısından Sosyal Becerileri Derecelendirme Toplam Puanı puanları, Ekonomik

durumu kötü olan çocukların Öğretmen açısından Sosyal Becerileri Derecelendirme Toplam Puanı puanlarından yüksek bulunmuştur.

3.8. Anne Açısından Sosyal Beceriler ile Demografik Değişkenler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Bu bölümde Anne Açısından (Anne Formu) Sosyal Beceriler ile, anne eğitim düzeyi, annenin çalışma durumu, çocuk sayısı gibi demografik değişkenlerle ilişkisi incelenecektir.

Tablo 2. 22. Eğitim düzeyi ile Anne açısından sosyal beceriler ilişkisi

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
Anne açısından İşbirliği	İlkokul mezunu	16	21,250	4,187	1,643	0,180
	Ortaokul mezunu	14	22,571	3,673		
	Lise mezunu	98	22,265	3,539		
	Üniversite mezunu	86	21,302	2,899		
Anne açısından Atılganlık	İlkokul mezunu	16	26,000	2,781	2,672	0,048*
	Ortaokul mezunu	14	23,143	3,527		
	Lise mezunu	98	24,469	3,074		
	Üniversite mezunu	86	24,116	2,746		
Anne açısından Sorumluluk	İlkokul mezunu	16	24,750	2,620	2,597	0,053
	Ortaokul mezunu	14	22,429	3,413		
	Lise mezunu	98	22,857	2,836		
	Üniversite mezunu	86	22,907	2,384		
Anne açısından Kendini Kontrol	İlkokul mezunu	16	23,375	3,828	0,251	0,861
	Ortaokul mezunu	14	23,000	2,882		
	Lise mezunu	98	22,633	3,521		
	Üniversite mezunu	86	22,791	3,133		
Anne açısından Sosyal Becerileri Derecelendirme Toplam Puanı	İlkokul mezunu	16	95,375	10,132	0,991	0,398

*p< .05

Araştırmaya katılan Çocukların Anne açısından İşbirliği, Sorumluluk, Kendini Kontrol, Sosyal Becerileri Derecelendirme Toplam puan ortalamalarının eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları

arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (İşbirliği: $F=1,643$; $p=0,180>0,05$; Sorumluluk: $F=2,597$; $p=0,053>0,05$; Kendini Kontrol: $F=0,251$; $p=0,861>0,05$; Sosyal Becerileri Derecelendirme Toplam puan: $F=0,991$; $p=0,398>0,05$).

Araştırmaya katılan Çocukların Anne açısından Atılgnlık puanları ortalamalarının Eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=2,672$; $p=0,048<0,05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla yapılan tamamlayıcı post-hoc analizi sonucunda; eğitim düzeyi ilkokul mezunu olan annelerin çocuklarının Anne açısından Atılgnlık puanları, eğitim düzeyi ortaokul mezunu olan annelerin çocuklarının Anne açısından Atılgnlık puanlarından yüksek bulunmuştur.

Tablo 2. 232. Çalışma durumu ile Anne açısından sosyal beceriler ilişkisi

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Anne açısından İşbirliği	Evet	90	21,200	3,309	-2,323	0,021*
	Hayır	124	22,274	3,360		
Anne açısından Atılgnlık	Evet	90	24,711	2,549	1,488	0,138
	Hayır	124	24,097	3,260		
Anne açısından Sorumluluk	Evet	90	22,978	2,601	-0,059	0,953
	Hayır	124	23,000	2,811		
Anne açısından Kendini Kontrol	Evet	90	23,000	3,438	0,837	0,404
	Hayır	124	22,613	3,268		
Anne açısından Sosyal Becerileri Derecelendirme	Evet	90	91,889	8,790	-0,073	0,942
	Hayır	124	91,984	9,891		
Toplam Puanı						

* $p<.05$

Araştırmaya katılan Çocukların Anne açısından İşbirliği puanları ortalamalarının Çalışma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-2,32$; $p=0,021<0,05$). Çalışmayan

annelerin çocuklarının Anne açısından İşbirliği puanları, Çalışan annelerin çocuklarının Anne açısından İşbirliği puanlarından yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan Çocukların Anne açısından Atılganlık, Sorumluluk, Kendini Kontrol, Sosyal Becerileri Derecelendirme Toplam puan ortalamalarının Çalışma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (Atılganlık: $t=1,488$; $p=0,138>0,05$; Sorumluluk: $t=-0,059$; $p=0,953>0,05$; Kendini Kontrol: $t=0,837$; $p=0,404>0,05$; Sosyal Becerileri Derecelendirme Toplam Puanı: $t=-0,073$; $p=0,942>0,05$).

Tablo 2. 24. Çocuk sayısı ile Anne açısından sosyal beceriler ilişkisi

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
Anne açısından İşbirliği	1	82	21,902	3,005	0,800	0,451
	2	116	21,638	3,663		
	3 ve üzeri	16	22,750	2,955		
Anne açısından Atılganlık	1	82	24,659	3,316	0,684	0,506
	2	116	24,172	2,829		
	3 ve üzeri	16	24,125	2,335		
Anne açısından Sorumluluk	1	82	23,073	2,652	1,453	0,236
	2	116	22,793	2,616		
	3 ve üzeri	16	24,000	3,615		
Anne açısından Kendini Kontrol	1	82	22,317	3,545	1,653	0,194
	2	116	22,966	3,203		
	3 ve üzeri	16	23,750	3,044		
Anne açısından Sosyal Becerileri Derecelendirme Toplam Puanı	1	82	91,951	10,039	0,738	0,479
	2	116	91,569	9,095		
	3 ve üzeri	16	94,625	8,578		

* $p<.05$

Araştırmaya katılan Çocukların Anne açısından İşbirliği, Atılganlık, Sorumluluk, Kendini Kontrol, Sosyal Becerileri Derecelendirme Toplam puan ortalamalarının Çocuk sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (İşbirliği: $F=0,800$; $p=0,451>0,05$; . Atılganlık: $F=0,684$;

$p=0,506>0,05$; Sorumluluk: $F=1,453$; $p=0,236>0,05$; Kendini Kontrol: $F=1,653$; $p=0,194>0,05$; Sosyal Becerileri Derecelendirme Toplam Puanı: $F=0,738$; $p=0,479>0,05$).

3.9. Problem Davranışlar Alt Ölçeği ile Demografik Değişkenler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Bu bölümde SBDÖ'nin alt ölçeği olan Problem Davranışlar Alt Boyutu (İçselleştirilmiş Problem Davranışlar- Dışsallaştırılmış Problem Davranışlar) ile bazı demografik değişkenlerin ilişkisi ile ilgili veriler sunulmaktadır.

Tablo 2. 25. Çalışma durumu ile Öğretmen açısından problem davranışlar ilişkisi

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Öğretmen açısından Dışa Dönük Problem Davranışlar	Evet	92	8,717	2,992	2,009	0,046*
	Hayır	122	7,902	2,902		
Öğretmen açısından İçe Dönük Problem Davranışlar	Evet	92	5,326	1,742	0,738	0,461
	Hayır	122	5,164	1,468		
Öğretmen açısından Problem Davranışlar Toplam Puanı	Evet	92	14,043	4,011	1,813	0,071*
	Hayır	122	13,066	3,826		

* $p<.05$

Araştırmaya katılan Çocukların Öğretmen açısından Dışa Dönük Problem Davranışlar puanları ortalamalarının Çalışma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=2,01$; $p=0,046<0,05$). Çalışan annelerin çocuklarının Öğretmen açısından Dışa Dönük Problem Davranışlar puanları, Çalışmayan annelerin çocuklarının Öğretmen açısından Dışa Dönük Problem Davranışlar puanlarından yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan çocukların Öğretmen açısından İçe Dönük Problem Davranışlar ve Problem Davranışlar Toplam puanları ortalamalarının Çalışma durumu

değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (İçe Dönük Problem Davranışlar: $t=0,738$; $p=0,461>0,05$; Problem Davranışlar Toplam Puan: $t=1,813$; $p=0,071>0,05$).

Tablo 2. 26. Çocuk sayısı ile Öğretmen açısından problem davranışlar ilişkisi

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
Öğretmen açısından Dışa Dönük Problem Davranışlar	1	80	8,950	3,299	4,405	0,013*
	2	118	7,949	2,795		
	3 ve üzeri	16	7,000	1,155		
Öğretmen açısından İçe Dönük Problem Davranışlar	1	80	5,575	1,881	3,451	0,034*
	2	118	4,983	1,327		
	3 ve üzeri	16	5,375	1,544		
Öğretmen açısından Problem Davranışlar Toplam Puanı	1	80	14,525	4,421	4,776	0,009*
	2	118	12,932	3,604		
	3 ve üzeri	16	12,375	2,306		

* $p < .05$

Araştırmaya katılan Çocukların Öğretmen açısından Dışa Dönük Problem Davranışlar puanları ortalamalarının Çocuk sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=4,405$; $p=0,013<0,05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla yapılan tamamlayıcı post-hoc analizi sonucunda; kardeş sayısı 1 olan çocukların Öğretmen açısından Dışa Dönük Problem Davranışlar puanları, kardeş sayısı 3 ve üzeri olan çocukların Öğretmen açısından Dışa Dönük Problem Davranışlar puanlarından yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan Çocukların Öğretmen açısından İçe Dönük Problem Davranışlar puanları ortalamalarının Çocuk sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova)

sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (F=3,451; p=0,034<0,05).Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla yapılan tamamlayıcı post-hoc analizi sonucunda; kardeş sayısı 1 olan çocukların Öğretmen açısından İçe Dönük Problem Davranışlar puanları, kardeş sayısı 2 olan çocukların Öğretmen açısından İçe Dönük Problem Davranışlar puanlarından yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan Çocukların Öğretmen açısından Problem Davranışlar Toplam Puanı puanları ortalamalarının Çocuk sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (F=4,776; p=0,009<0,05). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla yapılan tamamlayıcı post-hoc analizi sonucunda;kardeş sayısı 1 olan çocukların Öğretmen açısından Problem Davranışlar Toplam Puanı puanları, kardeş sayısı 2 olan çocukların Öğretmen açısından Problem Davranışlar Toplam Puanı puanlarından yüksek bulunmuştur.

Tablo 2. 27. Çocuğun cinsiyeti ile Öğretmen açısından problem davranışlar ilişkisi

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Öğretmen açısından Dışa Dönük Problem Davranışlar	Kız	110	7,909	2,691	-1,744	0,083
	Erkek	104	8,615	3,197		
Öğretmen açısından İçe Dönük Problem Davranışlar	Kız	110	5,218	1,699	-0,146	0,884
	Erkek	104	5,250	1,473		
Öğretmen açısından Problem Davranışlar Toplam Puanı	Kız	110	13,127	3,963	-1,377	0,170
	Erkek	104	13,865	3,872		

*p< .05

Araştırmaya katılan Çocukların Öğretmen açısından Dışa Dönük Problem Davranışlar, İçe Dönük Problem Davranışlar, Problem Davranışlar Toplam puanları ortalamalarının Çocuğun cinsiyeti değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunamamıştır (Dışa Dönük Problem Davranışlar: $t=-1,744$; $p=0,083>0,05$; İçe Dönük Problem Davranışlar: $t=-0,146$; $p=0,884>0,05$; Problem Davranışlar Toplam Puanı: $t=-1,377$; $p=0,170>0,05$).

Tablo 2. 28. Çocuğun okul öncesi eğitim alma durumu ile Öğretmen açısından problem davranışlar ilişkisi

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Öğretmen açısından Dışa Dönük Problem Davranışlar	Evet	92	8,152	2,859	-0,429	0,669
	Hayır	122	8,328	3,046		
Öğretmen açısından İçe Dönük Problem Davranışlar	Evet	92	4,913	1,538	-2,596	0,010*
	Hayır	122	5,475	1,591		
Öğretmen açısından Problem Davranışlar Toplam Puanı	Evet	92	13,065	3,857	-1,364	0,174
	Hayır	122	13,803	3,966		

* $p < .05$

Araştırmaya katılan Çocukların Öğretmen açısından Dışa Dönük Problem Davranışlar, Problem Davranışlar Toplam Puanı, puanları ortalamalarının Çocuğun okul öncesi eğitim alma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunamamıştır (Dönük Problem Davranışlar: $t=-0,429$; $p=0,669>0,05$; Problem Davranışlar Toplam Puanı: $t=-1,364$; $p=0,174>0,05$).

Araştırmaya katılan Çocukların Öğretmen açısından İçe Dönük Problem Davranışlar puanları ortalamalarının Çocuğun okul öncesi eğitim alma durumu değişkenine göre

anlamli bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-2,60$; $p=0,010<0,05$). Okul öncesi eğitim almayan çocukların Öğretmen açısından İçe Dönük Problem Davranışlar puanları, okul öncesi eğitim alan çocukların Öğretmen açısından İçe Dönük Problem Davranışlar puanlarından yüksek bulunmuştur.

Tablo 2. 29. Eşi ile beraber olma durumu ile Öğretmen açısından problem davranışlar ilişkisi

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Öğretmen açısından Dışa Dönük Problem Davranışlar	Evliyiz	202	8,149	2,903	-2,121	0,035*
	Ayrıyız	12	10,000	3,516		
Öğretmen açısından İçe Dönük Problem Davranışlar	Evliyiz	202	5,099	1,463	-5,410	0,000*
	Ayrıyız	12	7,500	1,977		
Öğretmen açısından Problem Davranışlar	Evliyiz	202	13,248	3,776	-3,754	0,000*
	Ayrıyız	12	17,500	4,421		
Toplam Puanı						

* $p<.05$

Araştırmaya katılan Çocukların Öğretmen açısından Dışa Dönük Problem Davranışlar puanları ortalamalarının Eşi ile beraber olma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-2,12$; $p=0,035<0,05$). Eşi ile ayrı olan ailelerin çocuklarının Öğretmen açısından Dışa Dönük Problem Davranışlar puanları, Eşi ile beraber olan ailelerin çocuklarının Öğretmen açısından Dışa Dönük Problem Davranışlar puanlarından yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan Çocukların Öğretmen açısından İçe Dönük Problem Davranışlar puanları ortalamalarının Eşi ile beraber olma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-5,41$;

$p=0,000<0,05$). Eşi ile ayrı olan ailelerin çocuklarının Öğretmen açısından İç Dönük Problem Davranışlar puanları, Eşi ile beraber olan ailelerin çocuklarının Öğretmen açısından İç Dönük Problem Davranışlar puanlarından yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan Çocukların Öğretmen açısından Problem Davranışlar Toplam Puanı puanları ortalamalarının Eşi ile beraber olma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-3,75$; $p=0,000<0,05$). Eşi ile ayrı olan ailelerin çocuklarının Öğretmen açısından Problem Davranışlar Toplam Puanı puanları, Eşi ile beraber olan ailelerin çocuklarının Öğretmen açısından Problem Davranışlar Toplam Puanı puanlarından yüksek bulunmuştur.

Tablo 2. 30. Evde yaşayan başka kişiler olması durumu ile Öğretmen açısından problem davranışlar ilişkisi

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Öğretmen açısından Dışa Dönük Problem Davranışlar	Var	34	9,118	3,844	1,490	0,144
	Yok	180	8,089	2,747		
Öğretmen açısından İç Dönük Problem Davranışlar	Var	34	5,706	1,931	1,606	0,116
	Yok	180	5,144	1,506		
Öğretmen açısından Problem Davranışlar Toplam Puanı	Var	34	14,824	4,789	1,835	0,074
	Yok	180	13,233	3,704		

* $p<.05$

Araştırmaya katılan Çocukların Öğretmen açısından Dışa Dönük Problem Davranışlar, İç Dönük Problem Davranışlar, Problem Davranışlar Toplam puanları ortalamalarının Evde yaşayan başka kişiler olması durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunamamıştır (Dışa Dönük Problem Davranışlar: $t=1,490$; $p=0,144>0,05$; İç Dönük Problem

Davranışlar: $t=1,606$; $p=0,116>0,05$; Problem Davranışlar Toplam Puanı: $t=1,835$; $p=0,074>0,05$).

Tablo 2. 31. Ekonomik düzey ile Öğretmen açısından problem davranışlar ilişkisi

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
Öğretmen açısından	İyi	92	7,913	2,827	1,064	0,347
Dışa Dönük	Orta	100	8,520	3,154		
Problem Davranışlar	Kötü	22	8,455	2,558		
Öğretmen açısından	İyi	92	4,739	1,350	8,351	0,000*
İçe Dönük Problem	Orta	100	5,600	1,608		
Davranışlar	Kötü	22	5,636	1,916		
Öğretmen açısından	İyi	92	12,652	3,699	3,731	0,026*
Problem Davranışlar	Orta	100	14,120	3,983		
Toplam Puanı	Kötü	22	14,091	4,128		

* $p < .05$

Araştırmaya katılan Çocukların Öğretmen açısından Dışa Dönük Problem Davranışlar puanları ortalamalarının Ekonomik düzey değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F=1,064$; $p=0,347>0,05$).

Araştırmaya katılan Çocukların Öğretmen açısından İçe Dönük Problem Davranışlar puanları ortalamalarının Ekonomik düzey değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=8,351$; $p=0,000<0,05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla yapılan tamamlayıcı post-hoc analizi sonucunda; Ekonomik durumu iyi olan çocukların Öğretmen açısından İçe Dönük Problem Davranışlar puanları, Ekonomik durumu orta olan çocukların Öğretmen açısından İçe Dönük Problem Davranışlar puanlarından düşük bulunmuştur. Ekonomik durumu iyi olan çocukların

Öğretmen açısından İçe Dönük Problem Davranışlar puanları, Ekonomik durumu kötü olan çocukların Öğretmen açısından İçe Dönük Problem Davranışlar puanlarından düşük bulunmuştur.

Araştırmaya katılan Çocukların Öğretmen açısından Problem Davranışlar Toplam Puanı puanları ortalamalarının Ekonomik düzey değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=3,731$; $p=0,026<0,05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla yapılan tamamlayıcı post-hoc analizi sonucunda; Ekonomik durumu iyi olan çocukların Öğretmen açısından Problem Davranışlar Toplam Puanı puanları, Ekonomik durumu orta olan çocukların Öğretmen açısından Problem Davranışlar Toplam Puanı puanlarından düşük bulunmuştur.

Tablo 2. 32. Eğitim düzeyi ile Anne açısından problem davranışlar ilişkisi

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
Anne açısından Dışa Dönük Problem Davranışlar	İlkokul mezunu	16	9,625	2,680	0,833	0,477
	Ortaokul mezunu	14	10,143	1,292		
	Lise mezunu	98	9,571	2,462		
	Üniversite mezunu	86	9,233	1,998		
Anne açısından İçe Dönük Problem Davranışlar	İlkokul mezunu	16	5,875	1,893	1,701	0,168
	Ortaokul mezunu	14	5,571	1,453		
	Lise mezunu	98	5,653	1,867		
	Üniversite mezunu	86	5,163	1,388		
Anne açısından Problem Davranışlar Toplam Puanı	İlkokul mezunu	16	15,500	4,320	1,242	0,295
	Ortaokul mezunu	14	15,714	2,335		
	Lise mezunu	98	15,224	3,970		
	Üniversite mezunu	86	14,395	2,991		

* $p<.05$

Araştırmaya katılan Çocukların Anne açısından Dışa Dönük Problem Davranışlar, İçe Dönük Problem Davranışlar, Problem Davranışlar Toplam puanları ortalamalarının Eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip

göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunamamıştır (Dışa Dönük Problem Davranışlar: $F=0,833$; $p=0,477>0,05$; İçe Dönük Problem Davranışlar; $F=1,701$; $p=0,168>0,05$; Problem Davranışlar Toplam Puanı: $F=1,242$; $p=0,295>0,05$).

Tablo 2. 33. Çalışma durumu ile Anne açısından problem davranışlar ilişkisi

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Anne açısından Dışa Dönük Problem Davranışlar	Evet	90	9,400	2,049	-0,436	0,664
	Hayır	124	9,532	2,377		
Anne açısından İçe Dönük Problem Davranışlar	Evet	90	5,400	1,620	-0,500	0,618
	Hayır	124	5,516	1,718		
Anne açısından Problem Davranışlar Toplam Puanı	Evet	90	14,800	3,343	-0,512	0,609
	Hayır	124	15,048	3,706		

* $p < .05$

Araştırmaya katılan Çocukların Anne açısından Dışa Dönük Problem Davranışlar, İçe Dönük Problem Davranışlar, Problem Davranışlar Toplam puanları ortalamalarının Çalışma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunamamıştır (Dışa Dönük Problem Davranışlar: $t=-0,436$; $p=0,664>0,05$; İçe Dönük Problem Davranışlar: $t=-0,500$; $p=0,618>0,05$; Problem Davranışlar Toplam Puanı: $t=-0,512$; $p=0,609>0,05$).

Tablo 2. 34. Çocuk sayısı ile Anne açısından problem davranışlar ilişkisi

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
Anne açısından Dışa Dönük Problem Davranışlar	1	82	10,000	2,244	3,763	0,025*
	2	116	9,172	2,270		
	3 ve üzeri	16	9,000	1,461		
Anne açısından İçe Dönük Problem Davranışlar	1	82	5,537	1,619	2,357	0,097
	2	116	5,310	1,670		
	3 ve üzeri	16	6,250	1,844		
Anne açısından Problem Davranışlar Toplam Puanı	1	82	15,537	3,507	2,203	0,113
	2	116	14,483	3,689		
	3 ve üzeri	16	15,250	2,176		

* $p < .05$

Araştırmaya katılan Çocukların Anne açısından Dışa Dönük Problem Davranışlar puanları ortalamalarının Çocuk sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=3,763$; $p=0,025<0,05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla yapılan tamamlayıcı post-hoc analizi sonucunda; kardeş sayısı 1 olan çocukların Anne açısından Dışa Dönük Problem Davranışlar puanları, kardeş sayısı 2 olan çocukların Anne açısından Dışa Dönük Problem Davranışlar puanlarından yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan Çocukların Anne açısından İçe Dönük Problem Davranışlar, Problem Davranışlar Toplam puanları ortalamalarının Çocuk sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (İçe Dönük Problem Davranışlar: $F=2,357$; $p=0,097>0,05$; Problem Davranışlar Toplam Puanı: $F=2,203$; $p=0,113>0,05$).

Tablo 2. 35. Çocuğun cinsiyeti ile Anne açısından problem davranışlar ilişkisi

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Anne açısından Dışa Dönük Problem Davranışlar	Kız	108	9,204	2,121	-1,808	0,072
Anne açısından İçe Dönük Problem Davranışlar	Erkek	106	9,755	2,333		
Anne açısından Problem Davranışlar Toplam Puanı	Kız	108	5,519	1,705	0,451	0,653
	Erkek	106	5,415	1,650		
	Kız	108	14,722	3,472	-0,921	0,358
	Erkek	106	15,170	3,634		

* $p<.05$

Araştırmaya katılan Çocukların Anne açısından Dışa Dönük Problem Davranışlar, İçe Dönük Problem Davranışlar, Problem Davranışlar Toplam puanları ortalamalarının Çocuğun cinsiyeti değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları

arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunamamıştır (Dışa Dönük Problem Davranışlar: $t=-1,808$; $p=0,072>0,05$; İçe Dönük Problem Davranışlar: $t=0,451$; $p=0,653>0,05$; Problem Davranışlar Toplam Puanı: $t=-0,921$; $p=0,358>0,05$).

Tablo 2. 36. Çocuğun okul öncesi eğitim alması ile Anne açısından problem davranışlar ilişkisi

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Anne açısından Dışa Dönük Problem Davranışlar	Evet	92	9,391	2,091	-0,483	0,630
	Hayır	122	9,541	2,354		
Anne açısından İçe Dönük Problem Davranışlar	Evet	92	5,478	1,788	0,082	0,935
	Hayır	122	5,459	1,591		
Anne açısından Problem Davranışlar Toplam Puanı	Evet	92	14,870	3,468	-0,265	0,791
	Hayır	122	15,000	3,627		

* $p< .05$

Araştırmaya katılan Çocukların Anne açısından Dışa Dönük Problem Davranışlar, İçe Dönük Problem Davranışlar, Problem Davranışlar Toplam puanları ortalamalarının Çocuğun okul öncesi eğitim alması değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunamamıştır (Dışa Dönük Problem Davranışlar: $t=-0,483$; $p=0,630>0,05$; İçe Dönük Problem Davranışlar: $t=0,082$; $p=0,935>0,05$; Problem Davranışlar Toplam Puanı: $t=-0,265$; $p=0,791>0,05$).

Tablo 2. 37. Eşi ile beraber olma durumu ile Anne açısından problem davranışlar ilişkisi

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Anne açısından Dışa Dönük Problem Davranışlar	Evliyiz	202	9,396	2,158	-1,555	0,147
	Ayrıyız	12	10,833	3,157		
Anne açısından İçe Dönük Problem Davranışlar	Evliyiz	202	5,386	1,627	-2,961	0,003*
	Ayrıyız	12	6,833	1,946		
Anne açısından Problem Davranışlar Toplam Puanı	Evliyiz	202	14,782	3,414	-2,062	0,062
	Ayrıyız	12	17,667	4,774		

* $p< .05$

Araştırmaya katılan Çocukların Anne açısından Dışa Dönük Problem Davranışlar, Problem Davranışlar Toplam puanları ortalamalarının Eşi ile beraber olma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (Dışa Dönük Problem Davranışlar: $t=-1,555$; $p=0,147>0,05$; Problem Davranışlar Toplam Puanı: $t=-2,062$; $p=0,062>0,05$).

Araştırmaya katılan Çocukların Anne açısından İçe Dönük Problem Davranışlar puanları ortalamalarının Eşi ile beraber olma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-2,96$; $p=0,003<0,05$). Eşi ile ayrı olan annelerin çocuklarının Anne açısından İçe Dönük Problem Davranışlar puanları, Eşi ile beraber olan annelerin çocuklarının Anne açısından İçe Dönük Problem Davranışlar puanlarından yüksek bulunmuştur.

Tablo 2. 38. Evde yaşayan başka kişiler olması durumu ile Anne açısından problem davranışlar ilişkisi

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Anne açısından Dışa Dönük Problem Davranışlar	Var	32	9,813	2,361	0,919	0,359
	Yok	182	9,418	2,220		
Anne açısından İçe Dönük Problem Davranışlar	Var	32	6,063	2,047	1,840	0,074
	Yok	182	5,363	1,584		
Anne açısından Problem Davranışlar Toplam Puanı	Var	32	15,875	4,125	1,614	0,108
	Yok	182	14,780	3,428		

* $p<.05$

Araştırmaya katılan Çocukların Anne açısından Dışa Dönük Problem Davranışlar, İçe Dönük Problem Davranışlar, Problem Davranışlar Toplam puanları ortalamalarının Evde yaşayan başka kişiler olması durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda

grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunamamıştır (Dışa Dönük Problem Davranışlar: $t=0,919$; $p=0,359>0,05$; İçe Dönük Problem Davranışlar: $t=1,840$; $p=0,074>0,05$; Problem Davranışlar Toplam Puanı: $t=1,614$; $p=0,108>0,05$).

Tablo 2. 39. Ekonomik düzey ile Anne açısından problem davranışlar ilişkisi

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
Anne açısından Dışa Dönük Problem Davranışlar	İyi	92	9,152	2,258	1,729	0,180
	Orta	100	9,700	2,232		
	Kötü	22	9,818	2,130		
Anne açısından İçe Dönük Problem Davranışlar	İyi	92	5,239	1,756	2,143	0,120
	Orta	100	5,560	1,546		
	Kötü	22	6,000	1,799		
Anne açısından Problem Davranışlar Toplam Puanı	İyi	92	14,391	3,573	2,200	0,113
	Orta	100	15,260	3,498		
	Kötü	22	15,818	3,514		

* $p< .05$

Araştırmaya katılan Çocukların Anne açısından Dışa Dönük Problem Davranışlar, İçe Dönük Problem Davranışlar, Problem Davranışlar Toplam puanları ortalamalarının Ekonomik düzey değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunamamıştır (Dışa Dönük Problem Davranışlar: $F=1,729$; $p=0,180>0,05$; İçe Dönük Problem Davranışlar: $F=2,143$; $p=0,120>0,05$; Problem Davranışlar Toplam Puanı: $F=2,200$; $p=0,113>0,05$).

4. BÖLÜM

TARTIŞMA

Araştırmanın temel amacı ebeveyn kabul-reddi ile 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemektir.

Yapılan korelasyon analizi sonucunda EKRÖ'nün sıcaklık ve sevgi alt boyutu ile öğretmen açısından işbirliği ($r=0.19$), kendini kontrol ($r=0.23$), sosyal becerileri derecelendirme toplam puanı ($r=0.17$) ve anne açısından işbirliği ($r=0.21$), sorumluluk ($r=0.23$), kendini kontrol ($r=0.28$), sosyal becerileri derecelendirme toplam puanı ($r=0.27$) arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca EKRÖ'nün sıcaklık ve sevgi alt boyutunun öğretmen ve anne açısından dışsallaştırılmış problem davranışlar (sırasıyla $r=-0.22$ ve $r=-0.23$), anne açısından içselleştirilmiş problem davranışlar ($r=-0.13$) ve öğretmen ve anne açısından sosyal davranış problemleri ile (sırasıyla $r=-0.36$ ve $r=-0.21$) negatif düzeyde ilişkili olduğu bulunmuştur. EKRÖ'nün sıcaklık ve sevgi alt boyutu; bir ucunda anne-babanın çocuklarına karşı gösterdikleri şefkat, sıcaklık, bakım, ilgi, destek ya da kısaca sevginin ön plana çıktığı *kabul etmeyi*, diğer tarafta ise çocuğun fiziksel, duygusal acıdan incinmesini sağlayan davranış örüntülerini içeren reddetmeyi içermektedir. Çocuğun kabul edildiği ebeveyn tutumu, çocuğun desteklenmesini, çocuğun bakımıyla ilgilenilmesini ve çocuğun kabul edildiğine ilişkin geribildirimlerde bulunmayı; reddedici tutum ise çocuğa karşı düşmanca, kızgın, sabırsız biçimde davranmayı ve zıt duygular hissetmeyi içermektedir (Rohner ve Britner, 2002; Rohner, Khaleque ve Cournoyer, 2004). Yapılan araştırmalar (Khaleque ve Rohner, 2002; Rohner ve Rohner, 1980; Rohner, 2004; Rohner ve Khaleque, 2005) ebeveyn reddinin dört temel davranış formuna sahip olduğunu göstermektedir: a) Soğukluk-

sevgi eksikliği: Ebeveynlerin çocuğa yönelik sevgi ve sıcaklık içeren davranışlarında azalma, b) Düşmanlık-saldırganlık: Ebeveynlerin çocuğa karşı olumsuz, saldırganlık içeren davranışları, c)İlgisizlik-ihmal: Ebeveynlerin çocuğun çeşitli ihtiyaçlarına karşı duyarsız davranması ve d)Ayrımlaştırılmamış reddetme: Ebeveynlerin çocuğa karşı olumlu davranışlarına rağmen çocuklar tarafından reddedici olarak algılanmasıdır.

Bu araştırmada reddetmenin bir boyutunu oluşturan saldırganlık ve kin alt boyutunun; öğretmen açısından işbirliği ($r=-0.26$), atılganlık ($r=-0.14$), kendini kontrol ($r=-0.27$), sosyal becerileri derecelendirme toplam puanı ($r=-0.25$) ve anne açısından işbirliği ($r=-0.24$), sorumluluk ($r=-0.27$) ve kendini kontrol ($r=-0.46$) ile negatif ilişkili olduğu belirlenmiştir. Buna karşın saldırganlık ve kin alt boyutu; öğretmen açısından dışsallaştırılmış ($r=0.38$), içselleştirilmiş problem davranışlar ($r=0.16$) ve sosyal davranış problemleri toplamı ($r=0.36$) ile anne açısından dışsallaştırılmış ($r=0.46$), içselleştirilmiş ($r=0.49$) problem davranışlar ve sosyal davranış problemleri ($r=0.52$) arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Reddetmenin başka bir boyutunu oluşturan ilgisizlik ve ihmal alt boyutu ile öğretmen açısından kendini kontrol ($r=-0.13$) ve anne açısından işbirliği ve kendini kontrol (sırasıyla $r=-0.14$ ve $r=-0.24$) alt boyutları arasında negatif bir ilişki bulunmuştur. İlgisizlik ve ihmal boyutu ile öğretmen açısından dışsallaştırılmış problem davranışlar ($r=0.20$) ve sosyal problemlili davranışlar toplamı ($r=0.17$) ve anne açısından dışsallaştırılmış, içselleştirilmiş problem davranışlar ve sosyal problemlili davranışlar toplamı (sırasıyla $r=0.46$, $r=0.49$ ve 0.52) arasında pozitif yönlü bir ilişki belirlenmiştir. Ayrımlaştırılmamış red ile öğretmen açısından işbirliği ($r=-0.24$), kendini kontrol ($r=-0.27$), sosyal becerileri derecelendirme toplam puanı ($r=-0.24$) ve anne açısından sorumluluk ($r=-0.14$) ve sosyal becerileri derecelendirme toplam

puanı ($r=-0.18$) arasında negatif bir ilişkinin olduğu ortaya konmuştur. Ayrımlaştırılmamış reddin; öğretmen açısından dışsallaştırılmış ($r=0.36$) ve sosyal problemlili davranışlar toplamı ($r=0.30$) ile anne açısından dışsallaştırılmış ($r=0.34$), içselleştirilmiş ($r=0.31$) ve sosyal problemlili davranışlar toplamı ($r=0.36$) ile negatif ilişkili olduğu saptanmıştır.

Sıcaklık ve sevginin egemen olduğu ailelerde yaşayan çocukların fiziksel ve duygusal ihtiyaçlarının zamanında ve yeterince karşılanması bu bireylerin sosyal açıdan gelişmesini sağlamaktadır. Nitekim; Amato ve Fowler (2002) tarafından yapılan araştırmada ebeveynleri tarafından desteklenen ve ebeveynlerin zorlayıcı cezalardan uzak durduğu ailelerde çocuğun davranış problemlerinin azaldığı ve kendilik algısının ve sosyal yeteneklerinin arttığı gözlenmiştir. Ayrıca bu tür ailelerde ebeveynlerin çocuklarına tutarlı bir şekilde davranması, çocukların kendilerini kontrol etmeyi öğrenmelerini sağlamaktadır. Rohner ve Rohner (1981)'in ebeveyn sıcaklığının ebeveyn kontrolüyle ilişkili olduğunu bulması da bu görüşü destekler niteliktedir. Ayrıca sıcaklık ve sevgi içinde büyüyen çocukların öz-yeterlik duygularının artması sorumluluk almalarını kolaylaştırıcı bir etmen olarak ele alınabilir (Rohner, 2004). Sürekli olarak reddedilen çocuklar, bir süre sonra kendilerini değerli bir birey olarak görmeyecek ve sorumluluk almaktan kaçınacaktır. Ebeveyn reddinin içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış davranış sorunlarıyla ilişkili olduğunu gösteren birçok araştırma bulgusu mevcuttur. Akse, Hale, Engels ve Raaijmakers (2004) tarafından yapılan araştırmada algılanan ebeveyn kabul ve reddi ile depresyon ve saldırganlık arasındaki ilişkiler incelenmiş ve ebeveynlerin kendisini reddettiğini düşünen katılımcıların depresyon ve saldırganlık düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Rohner ve Britner (2002) ebeveyn kabul-reddi ile ruh sağlığı arasındaki ilişkinin kültürden kültüre değişmekle birlikte genel olarak

ebeveyn reddinin yüksek olmasının depresyon, davranış bozuklukları ve madde bağımlılığıyla ilişkili olduğunu ifade etmiştir. Verlaan ve Schwartzman (2002) tarafından yapılan bir başka araştırmada da ebeveyn uyumu ile çocukların dışa yönelik problem davranışları arasındaki ilişki incelenmiş ve ebeveynlerin yaşadığı uyum sorunları ile çocukların dışa yönelik problem davranışları arasında önemli düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Xia ve Qian (2001) akıl sağlığı ile ebeveyn reddinin yakından ilişkili olduğunu bulmuştur. Younge, Oetting ve Deffenbalher (1996) okulu bırakan ve madde kullanan gençlerin annelerinin red ve düşmanlık boyutlarıyla ilgili puanlarının akademik başarısı düşük ancak okula devam eden gençlerin puanlarından yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Tüm bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde ebeveyn kabulü çocuğun sosyal gelişimini arttırmakta, buna karşın ebeveyn tarafından reddedildiğini düşünen çocuk ise saldırganlık, depresyon, madde kullanımı, akademik başarısızlık gibi çeşitli davranışsal problemlerle karşı karşıya kalmaktadır.

Ebeveyn kabul-reddin önemli boyutlarından birisini de kontrol oluşturmaktadır. Kontrol boyutunun bir ucunda özerklik diğer ucunda ise kontrol yer almaktadır. Kontrol ile anlatılmak istenen, ebeveynlerin çocukları davranışlara uyması konusunda ne kadar zorladığıdır. Çocuklarının davranışlarını seyrek olarak kontrol eden ebeveynler, düşük kısıtlayıcı; çocuklarının davranışlarını sürekli kontrol eden ebeveynler ise yüksek kısıtlayıcı ebeveynler olarak tanımlanmaktadır (Rohner, 2005). Bu araştırmada EKRÖ'nün kontrol alt boyutu ile öğretmen açısından atılganlık ($r=-0.15$) ve sosyal becerileri değerlendirme toplam puanı ($r=-0.14$) arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Araştırmada ilginç biçimde kontrol alt boyutu ile anne açısından atılganlık ($r=0.19$) ve sorumluluk ($r=0.16$) arasında pozitif yönlü bir ilişki elde edilmiştir. Öğretmenler, ebeveyn kontrolünün artmasının

öğrencilerin atılganlık becerilerini azalttığını düşünürken anneler tam tersi bir görüşe sahiptir. Atılganlık, kişinin kendini ifade etmede, duygularını dürüstçe açıklamada ve başkalarının haklarını taciz etmeden kişisel haklarını korumada bireylerin eşitliğini ve yeterliğini geliştiren kişiler arası bir davranış biçimidir (Johnson, 1997). Ebeveyn kontrolünün çok fazla olduğu ailelerde, çocuğun sürekli denetim altında tutulması, çocuk adına tüm kararların aile tarafından alınması ve çocuğun sürekli ebeveynler tarafından koruyup kollanılması atılganlık özelliklerinin gelişmesini engelleyici bir etmen olarak ele alınabilir. Annelerin ebeveyn kontrolü arttıkça atılganlığın arttığını düşünmeleri de kendilerinin çocuklarını sürekli koruyup kollamalarını çocuğun atılgan şekilde davranması olarak değerlendirmelerinden kaynaklanabilir. Ebeveyn kontrolü arttıkça sorumluluğun arttığını düşünmeleri de benzer doğrultuda ele alınabilir. Nitekim Erdoğan ve Uçukoğlu (2011), tarafından yapılan ve çocuk tarafından algılanan anne tutumlarıyla atılganlık arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada, reddedici ve aşırı koruyucu tutum ile atılganlığın negatif ilişkili olduğunun bulunması bu yorumu destekler niteliktedir. Ayrıca öğretmenlerin ebeveyn kontrolünün yükselmesinin, sosyal becerilerin düşmesine yol açtığını ifade etmesi de önemli bir bulgu olarak değerlendirilmelidir. Hudson ve Rapee (2000) bu bağlamda sosyal becerileri düşük ve sosyal kaygıları yüksek bireylerin, kendi anne-babalarını aşırı koruyucu, ilgisiz, reddedici ve çocuklarını utandırma eğiliminde ebeveynler olarak algıladıklarını ifade etmiştir.

Araştırmada öğretmen açısından işbirliğini yordamak için kurulan regresyon modelinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür. Bu modele göre öğretmen açısından işbirliğini, EKRÖ'nün yalnızca sıcaklık ve sevgi boyutu yordamaktadır. EKRÖ'nün diğer alt boyutlarının ise öğretmen açısından işbirliğini açıklamadığı görülmüştür. Bu modelden elde edilen bulgular, sıcaklık ve sevginin egemen olduğu

ailelerde yetişen çocukların işbirliğine açık olduğunu göstermektedir. Bu beklenen bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Ancak bu nokta da şunu ifade etmek gerekir ki anne-babaların, sergiledikleri sıcaklık ve sevgi içeren noktalar ancak bir noktaya kadar çocuklarının işbirliği gibi sosyal becerilerinin gelişmesini sağlayacaktır. Çocukların birçok şeyi yapabilme fırsatının elinden alındığı ailelerde çocukların sosyal becerilerinin gelişmesi mümkün gözükmemektedir. Bu durumu Rohner (2000) boğucu sevgi olarak adlandırmaktadır. Bu tür ailelerde çocuğun şefkatli denetime boğulduğu ve adeta bebekleştirildiği ifade edilmektedir. Öğretmen açısından atılganlık düzeyini açıklayan değişkenleri belirlemek için kurulan regresyon modelinin anlamlı olmakla birlikte EKRÖ'nün hiçbir boyutunun öğretmen açısından atılganlığı istatistiksel olarak anlamlı biçimde açıklamadığı görülmektedir. Öğretmen açısından kendini kontrol boyutunu açıklamak için kurulan regresyon modelinde ise yalnızca sıcaklık ve sevgi boyutunun bu modelin açıklanmasına anlamlı bir katkıda bulunduğu belirlenmiştir. Öğretmen açısından sosyal becerileri derecelendirme toplamını kestirmeyle ilgili kurulan regresyon modelinde ise EKRÖ'nün sıcaklık ve sevgi, saldırganlık ve kin, ilgisizlik ve ihmal ve kontrol alt boyutlarının regresyon modeline anlamlı bir katkı yaptığı görülmüştür. Burada kontrol alt boyutunun kurulan modele negatif yönde bir katkı yaptığının bulunması ilginç bir bulgu olarak değerlendirilebilir. Öngider (2006) kontrolün yoğun olduğu ailelerde çocuğun davranışlarının her an takip edilmesinin ve çok fazla kural ve kısıtlama getirilerek çocuğun bu kurallara uymaya zorlanmasının söz konusu olduğunu belirtmektedir. Böyle ailelerde yetişen çocuklar, özerkliği kazanamayacaklardır. Özerkliği kazanmayan çocukların girişkenlik, işbirliği, sosyal ortamlarda kendini ifade etme gibi özellikleri yeterince sergileyemeyeceği ileri sürülebilir. Kısacası kontrol ile sosyal beceriler arasındaki ilişkiye özerkliğin aracılık ettiği ileri sürülebilir.

Öğretmen açısından dışadönük problem davranışlar alt boyutunu kestirmek için kurulan regresyon modelini en fazla açıklayan alt boyutun saldırganlık ve kin alt boyutu olduğu dikkat çekici bir bulgudur. Bu durum sosyal öğrenme kuramıyla açıklanabilir. Anneleri kendisine saldırganca davranan çocuklar kendileri de sosyal ilişkilerinde saldırganca davranmaktadır. Nitekim Zimet ve Jacob (2001)'un ebeveynlerinden düşmanlık gözlemleyen çocukların kardeşlerine bu şekilde davrandığını belirtmesi araştırma bulgusunu destekler niteliktedir. Yine öğretmen açısından içe dönük problem davranışlar boyutunu açıklamak için kurulan modeli de yalnızca saldırganlık ve kin boyutu açıklamaktadır. Bu bulgu, ebeveynlerinin saldırganlık içeren tutumları karşısında çocukların depresyon, öz-saygının düşmesi gibi içe yönelim problemleri sergilediğini göstermektedir. Patterson (1997), çocukların ebeveynlerin davranışlarının pasif alıcısı olmadığını ifade etmektedir. Nitekim araştırmadan elde edilen bu bulgu da çocukların kendi iç dünyalarında ebeveynlerinin davranışlarını anlamlandırdığını ve buna çeşitli yollarla tepki gösterdiğini ortaya koymaktadır. Öğretmen açısından sosyal problemlerli davranışlar toplamını kestirmek için kurulan modeli ise sevgi ve sıcaklık ve saldırganlık ve kin boyutunun açıklaması da beklenen bir sonuç olarak ele alınabilir.

Anne açısından işbirliğini kestirmek için kurulan regresyon modelini sıcaklık ve sevgi ve saldırganlık ve kin alt boyutlarının istatistiksel olarak anlamlı biçimde açıkladığı görülmüştür. Anne açısından atılganlık alt boyutunu ise ilgisizlik ve ihmal alt boyutunun pozitif yönde açıkladığı bulunmuştur. Bu bulgu, anneleri kendisiyle ilgilenmeyen çocukların birçok işi kendi başlarına halletmeye çalışmalarıyla açıklanabilir. İlgisizlik ve ihmal, annenin çocuğun fiziksel ve duygusal ihtiyaçlarına karşı duyarsız bir tavır takınmasını içermektedir. Bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre böyle ailelerde yetişen çocukların, bu zorlukları kendi başlarına

aşmaya çalışmaları atılganlık becerileri kazanmalarına yol açmaktadır. Nitekim anne açısından sorumluluğu açıklamak için kurulan modelde de ilgisizlik ve ihmal açısından benzer bir durum söz konusudur. Bu modelde ilgisizlik ve ihmalin, sorumluluğu pozitif yönde etkilediğinin bulunması yukarıdaki yorumu güçlendirmektedir. Bu çocuklar, anneleri kendisine ilgisiz ve ihmalkar davrandığı için sorumluluk almayı öğrenmek zorunda kalmaktadır. Anne açısından kendini kontrolü açıklamak için kurulan regresyon modelinde ise ayrılaştırılmamış reddin, pozitif yönde katkı yaptığının bulunması ilginç bir bulgu olarak ele alınabilir. Ayrılaştırılmamış red, ebeveynlerin farkında olmadan çocuklarına olumsuz tavırlar sergilemeleri olarak tanımlanmaktadır (Rohner, 2004). Bu tür ailelerde yetişen çocukların, annelerinin kendilerine karşı tutumlarının tam olarak olumlu ya da olumsuz olduğuna karar verememeleri öz-kontrollerinin gelişmesini sağlayabilir. Böyle çocukların, davranışın tam olarak ne amaçla yapıldığını bilmedikleri için annelerine kötü biçimde davranıp onları kalbini kırmak istememeleri, annelerinin olumsuz davranışına tepki vermekten kaçınmalarına yol açabilir. Bu süreç çocuğun olumsuz tepkilerini kontrol etmeyi öğrenmesini sağlamaktadır. Bu bulgu, çocukların bir süre sonra sosyal ortamlarda da benzer şekilde davrandığını göstermektedir. Anne açısından sosyal becerileri derecelendirme toplam puanını açıklamak için kurulan modelde kontrolün istatistiksel açıdan anlamlı bir katkı yaptığı görülmüştür. Bu bulgu sağlıklı bir sosyal beceri gelişimi için orta düzeyde kontrolün şart olduğunu ileri süren görüşle (Rohner, 2004) paralellik taşımaktadır. Araştırmadan elde edilen diğer bir ilginç bulgu ise annenin ilgisiz ve ihmalkar olmasının dışsallaştırılmış problem davranışlarla negatif ilişkili olmasıdır. Yukarıda da ifade edildiği gibi bu araştırmada anneleri ilgisiz ve ihmalkar olan çocukların atılganlık ve sorumluluk becerilerinin yüksek olduğu bulunmuştur. Bu iki bulgu birlikte değerlendirildiğinde,

söz konusu çocukların, annelerinin ilgisizliğine ve ihmaline saldırganlık gibi problemler davranışlar sergileyerek değil de atılganlık ve sorumluluk gibi sosyal becerilerini geliştirerek tepki verdikleri ifade edilebilir. Anne açısından içselleştirilmiş problem davranışlar için kurulan regresyon modelini ise yalnızca saldırganlık ve kin alt boyutu açıklamıştır. Son olarak sosyal problemlerli davranışlar toplamını açıklamak için kurulan regresyon modelini sıcaklık ve sevginin negatif, saldırganlık ve kinin ise pozitif yönde açıkladığı görülmüştür. Bu beklenen bir bulgu olarak değerlendirilebilir.

Annelerin çocuklarını kabul ve red davranışlarının eğitim düzeylerine göre farklılaşp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları eğitim düzeyi değişkenine göre annelerin Ebeveyn Kabul-Red Ölçeği (EKRO)'nin alt boyutlarından aldıkları toplam puan ortalamaları arasında yalnızca sıcaklık ve sevgi ve saldırganlık ve kin boyutları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir. Farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan post-hoc analizi, ortaokul mezunu olanların sıcaklık ve sevgi puanlarının, üniversite mezunu olanların sıcaklık ve sevgi puanlarından daha düşük olduğunu göstermiştir. Saldırganlık ve kin boyutu açısından yapılan post-hoc analizi de lise mezunu olanların saldırganlık ve kin puan ortalamalarının üniversite mezunu olanlardan daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuçlara göre genel olarak annelerin eğitim düzeyleri düştükçe saldırganlık ve kin, eğitim düzeyi yükseldikçe ise sıcaklık ve sevgi puanlarının yükseldiği söylenebilir. Birçok araştırma (Anjel, 1993; Demiriz ve Öğretir, 2007; Mızrakçı, 1994; Ömeroğlu, 1996; Rohner ve Chaki-Sircar, 1988; Sümer ve Güngör, 1999) annelerin eğitim düzeyleri arttıkça çocuklarına karşı olan davranışlarının kabul edici yönde arttığı, eğitim düzeyi düştükçe ise çocuklarına karşı olan kabul edici davranışlarında azalma,

reddedici olumsuz davranışlarında ise artma olduğuna işaret etmektedir. Nitekim Malik (2010) tarafından yapılan araştırmada çocuğu duygusal açıdan ihmal etmeyi ve kişiliğini zedeleyici şekilde cezalandırmayı içeren çocuk ihmali ve istismarının annenin eğitim düzeyinin düşük olmasıyla yakından ilişkili olduğu bulunmuştur. Söz konusu araştırmacı bu durumun, eğitim düzeyi düşük annelerin disiplin kavramını yanlış anlamasından kaynaklandığını düşünmektedir. Bu bağlamda annelerin eğitim düzeylerinin yükselmesinin, fiziksel ve duygusal şiddetin çocuk eğitimi için uygun bir yol olduğunu öne süren geleneksel çocuk yetiştirme tutumunun etkisinden kurtulmalarını ve çocuklarını demokratik yöntemlerle yetiştirme becerilerini kazanmalarını sağladığı ileri sürülebilir. Ayyıldız (2005) tarafından yapılan araştırmada annelerin eğitim düzeyi yükseldikçe, geleneksel çocuk yetiştirme tutumlarını içeren otoriter ve koruyucu yaklaşımdan uzaklaştıkları ve çocukları ile demokratik ilişkiler kurduklarının gözlenmesi bu yargıyı destekler niteliktedir.

Annelerin çocuklarını kabul ve red davranışlarının çalışma durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları çalışma durumu değişkenine göre annelerin EKRÖ'nün alt boyutlarından aldıkları toplam puan ortalamaları arasında yalnızca ilgisizlik ve ihmal boyutu açısından istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunduğunu göstermiştir. Yaşam koşullarının gittikçe zorlaşması ve annenin eğitim düzeyinin artması kadının çalışmasını zorunlu hale getirmiştir. Kadının çalışmasının beraberinde getirdiği önemli sorunlardan birisi çocuğun bakımınıdır. Türkiye'de işyerlerine bağlı kreş sayısının az olması ve özel kurumların pahalı olması anneleri, çocuklarını bir aile büyüğüne ya da bu konuda eğitimi olmayan bir bakıcıya bırakmaya yöneltmektedir. Anneler söz konusu bakıcının ya da aile büyüğünün çocuklarıyla yeterince ilgilenmemesi, çocuklarıyla yeterince zaman geçirememeleri ve iş yaşamında

karşılaştığı zorlukların psikolojilerini etkilemesinden dolayı evde kaldıkları sürede de çocuklarına yeterli ilgiyi gösterememelerinden ötürü çocuklarını ihmal ettiklerini düşünmüş olabilir.

Araştırma bulguları, annelerin çocuklarını kabul ve red davranışlarının EKRÖ'nün hiçbir boyutunda çocuk sayısı açısından farklılaşmadığını ortaya koymuştur. Bununla birlikte yapılan araştırmalar (Demirel, Üner ve Kırımı, 2001; Ömeroğlu, 1996; Başbakanlık Aile ve Araştırma Kurumu, 1993; Rohner ve Chaki-Sircar, 1988; Bilir ve Dabanlı, 1991) çocuk sayısının fazla olduğu ailelerde otoriter annelik tutumunun egemen olduğunu, annelerin çocuğun fiziksel ve psikolojik ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kaldığını ve annelik rolünü çocuklardan birine aktararak çocuğa karşı ihmalkar ve ilgisiz davrandığını göstermiştir. Bu durumun nedeni çocuk sayısı arttıkça annelerin ebeveynliğe yönelik ilgilerinin azalması olabilir. Seçer, Çeliköz ve Yaşa (2008), bu doğrultuda annelerin ebeveynliğe yönelik ilgisinin iki çocuktan sonra azaldığını ifade etmiştir. Çocuk sayısının artmasının aile üyeleriyle birlikte yaşamak zorunda kalma gibi birtakım dezavantajları beraberinde getirmesi annelerin ebeveynliğe yönelik ilgilerinin azalmasına neden olabilir.

Araştırmadan elde edilen bulgular, çocukların cinsiyetlerine göre annelerin EKRÖ'nün alt boyutlarından aldıkları toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığını göstermiştir. Toran (2005), tarafından yapılan araştırmada da benzer şekilde çocuğun cinsiyetinin, annelerin çocuklarını kabul ve red davranışları üzerinde hiçbir etkisi bulunmadığı belirlenmiştir. Buna karşın Haktanır ve arkadaşları (1998) ailelerin çocuktan beklentilerinin cinsiyete göre farklılık gösterdiğini ve çocuğa karşı davranış ve tutumların da bu beklentiler doğrultusunda değiştiğini tespit etmişlerdir. Nitekim; Gazioğlu (2007), tarafından

yapılan araştırmada kız çocuklarının erkek çocuklarına oranla ebeveynleri tarafından daha yoğun şekilde kontrol altında tutularak yetiştirildikleri tespit edilmiştir.

Araştırma bulguları eşiyle birlikte veya ayrı yaşayan annelerin çocuklarını kabul ve red davranışlarının EKRÖ'nün hiçbir boyutunda istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaşmadığını ortaya koymuştur. Öngider (2006), tarafından yapılan araştırmada da evli veya boşanmış annelerin, çocuklarını kabullenilişlerinde anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Yani eşiyle birlikte veya ayrı olma annelerin çocuklarını daha az veya daha fazla kabullenmelerine yol açmamaktadır. Yapılan araştırmalar (Amato ve Booth, 1996; Amato ve Gilberth, 1999; Skolnick ve Skolnick, 1999) da benzer şekilde boşanma sonrasında annelerin çocuğu kabullenilişlerinde önemli bir değişme görölmediğini göstermektedir. Bunun nedeni boşanma sonrasında çocukların yaklaşık % 80'inin annesiyle birlikte yaşamayı sürdürmesidir (Gindes, 1998). Buna karşın boşanmanın ardından baba-çocuk ilişkisinin genellikle değiştiği bulunmuştur. Benedek ve Brown (1995) boşanmış çiftlerin çocuklarının, evli çiftlerin çocuklarına oranla babalarını daha ihmalkar algıladığını ve babaları tarafından daha az sevildiğini düşündüklerini belirtmiştir. Bunun sebebi babanın, boşanma sonrasında çocuğuyla ilgili birçok sorumluluktan uzaklaşmış olmasıdır. Boşanma sonrasında çocuğun babadan uzaklaşması ve ihtiyacı olan ebeveyn desteğinin annesi tarafından verilmesi, boşanmanın anne-çocuk ilişkisini önemli biçimde etkilemesini engellemektedir (Öngider, 2006).

Araştırma sonuçları, ekonomik düzeyi iyi olan ailelerde yaşayan annelerin sıcaklık ve sevgi düzeyinin, ekonomik düzeyi kötü olan ailelerde yaşayan annelerden daha yüksek olduğunu göstermiştir. Yine ekonomik düzeyi iyi ve orta ailelerde yaşayan annelerin ilgisizlik ve ihmal puan ortalamaları, ekonomik düzeyi kötü ailelerde

yaşayan annelerinkinden daha düşük bulunmuştur. Araştırmadan elde edilen bu bulgu önceki araştırmaların (Ayyıldız, 2005; Balat, 2007; Berber, 1990; Hanif, 1994; Mızrakçı, 1994; Pehlivanoglu, 1998; Sipahioğlu, 2002; Toran, 2005) bulgularıyla tutarlık göstermektedir. Söz konusu araştırmalar sosyo-ekonomik düzey arttıkça annelerin çocuklarını reddetme düzeylerinin düştüğünü ve çocuk yetiştirmede demokratik bir tutum benimsediklerini bildirmiştir. Aynı araştırmalar, sosyo-ekonomik düzey düştükçe annelerin, çocuklarına karşı daha baskıcı ve koruyucu bir tutumla yaklaştığını ve çocuğu reddetme düzeylerinin arttığını ortaya koymuştur. Raver (2003) bunun nedenini, ailenin gelir düzeyinin düşük olmasının, annenin çocuğa karşı ilgi, yardım ve bakım davranışlarını azaltmasına ve annelerin psikolojik uyumunu olumsuz yönde etkilemesine bağlamaktadır.

Araştırmada çocukların sosyal becerilerini değerlendirmek amacıyla sosyal becerileri derecelendirme ölçeğinin anne ve öğretmen formu kullanılmıştır. Öğretmen formundan elde edilen verilere göre kız ve erkek çocuklarının işbirliği, atılganlık, kendini kontrol etme ve sosyal beceri toplam puanları istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır. Anne formundan elde edilen verilere göre ise kız çocuklarının işbirliği, atılganlık, kendini kontrol etme ve sosyal beceri toplam puanları erkek çocukların puanlarından daha yüksektir. Sucuoğlu ve Özokçu (2005), tarafından yapılan araştırmada da kız öğrencilerin hem atılganlık hem de sosyal beceri toplam puanlarının erkek öğrencilerin puanlarından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Gültekin (2008), de kız çocuklarının hem sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinin bütününden hem de işbirliği, atılganlık, öz-kontrol alt boyutlarından erkek çocuklarından daha yüksek puan aldığını bildirmiştir. Gülay (2004), tarafından yapılan araştırmada amacına uygun olarak işe yoğunlaşma, bağımsız çalışma, küçük gruplarda çalışma, ikna etme ve uzlaşma becerilerinin kız

çocuklarında erkek çocuklarından daha yüksek olduğunun bulunması da araştırma bulgusunu destekler niteliktedir. Sosyal becerilerin cinsiyete göre farklılaşmasının nedenleri kız ve erkek çocuklara yetişkinler tarafından gösterilen davranışların, çocuğun cinsiyetine göre seçilen oyuncakların ve kız ve erkek çocuklarından beklenen toplumsal cinsiyet rollerinin birbirinden farklı olması olabilir.

Sosyal becerileri derecelendirme ölçeğinin öğretmen formundan elde edilen bulgulara göre okul öncesi eğitimi alan ve almayan çocukların işbirliği, kendini kontrol etme ve sosyal beceri toplam puanları istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır. Buna karşın okul öncesi eğitimi alan çocukların atılganlık boyutundan okul öncesi eğitimi almayan çocuklardan daha yüksek puanlar aldığı görülmüştür. Sosyal becerileri derecelendirme ölçeğinin anne formundan elde edilen verilere göre ise okul öncesi eğitimi alan ve almayan çocukların, işbirliği, atılganlık, kendini kontrol etme ve sosyal beceri toplam puanları istatistiksel olarak anlamlı olacak biçimde farklılaşmamaktadır. Yapılan araştırmalar (Atılgan, 2001; Barnett, 1998; Çınar, 2006; Gültekin, 2008; Koçak ve Tepeli, 2006) bu araştırmayla örtüşmemekte ve okul öncesi eğitimi alan çocukların sosyal davranışlar yönünden gelişmeler gösterdiğini bildirmektedir. Yavuzer'e (2006) göre, okul öncesi eğitimi alan çocuklar, arkadaşlarıyla daha çok ilişki kuracaklarından sosyal etkinlikleri aile ve komşuyla sınırlı olan çocuklara oranla daha iyi uyum göstermektedir. Bunun yanında okul öncesi eğitimin, çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerinin destekleyecek ve akranlarıyla birlikte işbirliği içinde oynama, paylaşma, özür dileme gibi temel sosyal becerileri kazanmalarını sağlayacak şekilde yapılandırılması da çocukların olumlu sosyal davranışlar geliştirmelerine katkıda bulunacaktır.

Sosyal becerileri derecelendirme ölçeğinin öğretmen formundan elde edilen bulgulara göre evli ve ayrı annelerin çocukları arasında kendini kontrol alt boyutu ve sosyal beceri toplam puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna karşın evli ve ayrı annelerin çocuklarının atılganlık ve işbirliği alt boyutları açısından farklılaşmadığı görülmüştür. Walzack ve Burns (1999) boşanmanın en çok okul öncesi dönemdeki çocukların duygusal ve sosyal gelişimini olumsuz etkilediğini ifade etmiştir. Söz konusu araştırmacılar tarafından yapılan bir araştırmada boşanmayı takip eden kısa bir dönem içinde, dört yaşındaki çocukların oyun şekillerinde ve diğer yaşlılarıyla olan ilişkilerinde evliliğe devam eden ailelerdeki akranlarına oranla farklılıklar olduğu, bu çocukların oyunlarının daha az yaratıcı olduğu, davranışlarını ortama uydurmada sorunlar yaşadıkları, arkadaşlarıyla iyi geçinemedikleri ve oyun arkadaşları tarafından pek tercih edilmedikleri gözlenmiştir. Meurer ve Meurer (1996) de boşanmış ailelerden gelen çocukların evliliğe devam eden çocuklara oranla sosyalleşmede daha çok sorun yaşadıklarını ve psikolojik açıdan uyumsuz olduklarını bildirmiştir. Sonuç olarak boşanmayla birlikte anne-babaların çocuğun eğitiminde daha az sorumluluk almaya başlamalarının ve boşanmanın getirdiği ekonomik sorunların çocukların duygusal ve sosyal açıdan olumsuz etkilenmelerine yol açtığı ileri sürülebilir.

Sosyal becerileri derecelendirme ölçeğinin öğretmen formundan elde edilen bulgulara göre evde yaşayan başka kişilerin olduğu ve olmadığı ailelerde yaşayan çocuklar arasında kendini kontrol, işbirliği, atılganlık alt boyutları ve sosyal beceri toplam puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Anne formundan elde edilen bulgular ise evde başka kişilerin yaşamadığı ailelerde yaşayan çocukların sorumluluk, atılganlık ve kendini kontrol alt boyutlarından ve ölçeğin bütününden evde başka kişilerin yaşadığı ailelerde yaşayan çocuklardan daha yüksek

puanlar aldıklarını göstermiştir. Bu sonuca göre evde başka kişi yaşamasının çocuğun sorumluluk, atılganlık ve kendini kontrol becerilerini kazanmasını olumsuz etkilediği ileri sürülebilir. Anne ve öğretmen formundan elde edilen sonuçların birbirinden farklı olması, evde yaşayan kişinin çocuk üzerindeki etkilerini annenin daha yoğun yaşamasından kaynaklanmaktadır. Sosyal becerileri derecelendirme ölçeğinin anne formundan elde edilen bulgulara göre anneler, evde başka birisinin yaşamasını çocuğun sosyal gelişimini olumsuz etkileyen bir durum olarak değerlendirmektedir. Bu durum evde yaşayan diğer bireylerin çocuğun eğitimi sürecinde anneye müdahale etmesinden ve çocuk üzerindeki beklentilerinin birbirinden farklı olmasından kaynaklanabilir.

Sosyal becerileri derecelendirme ölçeğinin öğretmen formundan elde edilen bulgulara göre işbirliği, sorumluluk, kendini kontrol, atılganlık alt boyutları ve sosyal beceri toplam puanı çocukların yaşadığı ailelerin ekonomik düzeyi açısından istatistiksel olarak anlamlı olacak biçimde farklılaşmaktadır. Araştırma bulguları, öğretmenlere göre ekonomik durumu iyi olan ailelerin çocuklarının işbirliği ve atılganlık düzeylerinin ekonomik durumu kötü olan ailelerden daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca ekonomik durumu iyi olan ailelerde yaşayan çocukların kendini kontrol alt boyutu puanlarının ve sosyal beceriler toplam puanlarının, ekonomik durumu kötü olan ailelerde yaşayan çocuklardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Buna karşın sosyal becerileri derecelendirme ölçeğinin anne formundan elde edilen bulgular, işbirliği, sorumluluk, kendini kontrol, atılganlık alt boyutları ve sosyal beceri toplam puanlarında çocukların yaşadığı ailelerin sosyo-ekonomik düzeyi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığını göstermiştir. Koçak ve Tepeli (2006) tarafından yapılan ve 4-5 yaş çocuklarının sosyal ilişki kurma ve sürdürme ve işbirliğine gitme davranışlarının sosyo-ekonomik

düzeyle ilişkisinin incelendiği araştırmada; orta sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların alt sosyo-ekonomik düzeydeki çocuklardan, üst sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların ise hem alt hem de orta sosyo-ekonomik düzeydeki çocuklardan daha çok işbirliğine gittiği ve sosyal ilişki kurma ve sürdürmede daha başarılı olduğu bulunmuştur. Seven (2006) tarafından 6 yaş çocuklarıyla yapılan araştırmada da düşük sosyo-ekonomik düzeyin sosyal becerileri olumsuz etkilediği belirlenmiştir. Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal becerilerinin sosyo-ekonomik düzey açısından farklılaşmasının nedeni, farklı ailelerde yetişen çocukların sosyal ilişkiler sırasında izledikleri yöntemlerin farklı olması olabilir. Ramsey (1998) ve McLoyd (1988)'un fakir ve alt sosyo-ekonomik düzeyden gelen çocukların daha az sözel iletişim kurduklarını ve problem çözmede daha saldırgan davrandıklarını bildirmesi bu görüşü destekler niteliktedir.

Sosyal becerileri derecelendirme ölçeğinin anne formundan elde edilen bulgulara göre yalnızca atılganlık boyutunun annelerin eğitim düzeyi açısından farklılaştığı; işbirliği, sorumluluk ve kendini kontrol alt boyutlarının ve sosyal beceri toplam puanlarının ise annelerin eğitim düzeyi açısından farklılaşmadığı ifade edilebilir. Yapılan araştırmalar (Atik, 1992; Atılgan, 2001; Koçak ve Tepeli, 2006; Cousins, Thomas ve Olvera-Ezzell, 1993) annenin eğitim düzeyi ile çocuğun sosyal becerilerinin gelişiminin ilişkili olduğunu göstermiştir. Annenin eğitim düzeyi yüksek ailelerde yetişen çocukların birçok bakımdan gelişim alanında daha hızlı geliştirme gösterdiği bildirilmektedir. Dereli ve Koçak (2006) tarafından yapılan araştırmada anne-babaları yüksek eğitim düzeyinde olan çocukların dil gelişimlerinin, anne-babaları düşük eğitim düzeyindeki çocuklardan daha ileri olduğu bulunmuştur. Sonuç olarak annelerin eğitim düzeylerinin yükselmesinin, çocuk yetiştirme konusunda bilinçlenmelerini ve çocuk yetiştirmede etkili yöntemler

kullanmalarını sağladığı ileri sürülebilir. Nitekim Özabacı (2006) eğitimin sosyal becerilerin kalitesinin önemli bir belirleyicisi olduğunu ve sosyal yeterlikler açısından kendini geliştiren ebeveynlerin çocuklarının da aynı düzeyde başarılı olduğunu ifade etmektedir.

Sosyal beceri derecelendirme ölçeğinin anne formundan elde edilen bulgulara göre anneleri çalışan ve çalışmayan çocuklar arasında atılganlık, sorumluluk, kendini kontrol alt boyutları ve sosyal beceri toplam puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Yalnızca işbirliği alt boyutunda bir farklılaşma olduğu belirlenmiş ve çalışmayan annelerin işbirliği puan ortalamalarının, çalışan annelerin işbirliği puan ortalamalarından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu durumun nedeni çalışan annelerin çocuğun bakımına ve eğitimine daha az zaman ayırmaları olabilir. Çalışan annelerin çocuklarının genellikle çocuğun akranlarıyla birlikte oynamasının farkında olmayan bir bakıcının ya da bir aile büyüğünün elinde büyümesi, çocuğun girdiği sosyal etkileşimlerin sayısını sınırlandıracak ve sosyal gelişimini olumsuz etkileyecektir. Nitekim birçok araştırma (Atılgan, 2001; McLoyd ve ark., 1994) bu bulguyu desteklemektedir.

Sosyal becerileri derecelendirme ölçeğinin anne formundan elde edilen bulgulara göre işbirliği, atılganlık, sorumluluk, kendini kontrol alt boyutları ve sosyal beceri toplam puanı annelerin sahip olduğu çocuk sayısı açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Gültekin (2008), tarafından yapılan araştırmada da benzer biçimde tek çocuk olanlarla kardeşi olanlar arasında işbirliği, atılganlık, sorumluluk, kendini kontrol alt boyutları ve sosyal beceri toplam puanı açısından anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Buna karşılık Seven (2008) tek çocukların, 2-4 kardeşe ve 5 ve üstü kardeşe sahip çocuklara oranla daha az sosyal beceri

gösterdiklerini bulmuştur. Bu durum tek çocukların girdiği sosyal etkileşimlerin sayısının daha az olmasından kaynaklanabilir.

Sosyal becerileri derecelendirme sistemi sosyal yönden problem davranışları temel olarak iki kategoride ele almaktadır. Dışa yönelim problem davranışları duygusal ve davranışsal kontrolün zayıflığına bağlı olarak ortaya çıkan, vurma, aşırı hareketlilik, çalma, tehdit etme, kurallara uymama gibi davranış bozukluklarını; içe yönelim problem davranışları ise bedensel yakınmalar, kaygı ve içine kapanma gibi problem davranışları içermektedir (Gimpel ve Holland, 2003). Sosyal beceri değerlendirme sistemi davranış problemi bölümü öğretmen formundan elde edilen bulgular, sosyal davranış problemi puanının toplamda cinsiyetler açısından farklılaşmadığını ortaya koymuştur. Aynı şekilde içselleşmiş ve dışsallaşmış problemlerin de cinsiyetlere göre istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Anne formundan elde edilen bulgular ise beklenildiği şekilde erkek çocuklarının dışsallaştırılmış problem davranışları kız çocuklarından daha fazla gösterdiklerini ortaya koymuştur. Anne formundan elde edilen bulgularda sosyal davranış problemi toplam puanında ve içselleştirilmiş problem davranışları boyutunda cinsiyetler açısından herhangi bir farklılaşma tespit edilememiştir. Yapılan araştırmalar (Dizman, 2003; Kanlıkılıçer, 2005; Orçan ve Deniz, 2004; Şehirli, 2007; Jamyang-Tshering, 2004) erkek çocuklarının kız çocuklarına oranla daha fazla sosyal davranış problemleri sergilediğini göstermiştir. Konuyla ilgili yapılan araştırmalar özellikle erkek çocuklarının, kız çocuklarından daha saldırgan olduğuna vurgu yapmaktadır. Erkek çocuklarının aşırı öfke, kavga, yıkıcı davranışlar gibi dışsallaştırılmış davranışları daha fazla göstermelerinin nedenini Yörükoğlu (1999) ve Seven (2007) kız ve erkek çocuklarına yönelik toplumsal beklentilerin farklılaşmasıyla açıklamaktadır. Aile ve toplum tarafından kız çocuklarının engellenmesi, buna

karşılık erkek çocuklarının saldırganca davranışlarına hoşgörüyle yaklaşılması erkek çocuklarda saldırganca davranışları pekiştirmektedir.

Sosyal beceri derecelendirme sistemi davranış problemi bölümü öğretmen formundan elde edilen bulgular, annenin çalışmasının dışsallaştırılmış problem davranışlar boyutunda anlamlı bir farklılaşmaya yol açtığını, buna karşılık içselleştirilmiş problem davranışlar boyutunda ve sosyal davranış problemi toplam puanında herhangi bir farklılaşmaya neden olmadığını göstermiştir. Çalışan annelerin çocuklarının, çalışmayan annelerin çocuklarına oranla daha fazla dışsallaştırılmış sosyal problemler sergiledikleri belirlenmiştir. Anne formundan elde edilen bulgular ise çalışan ve çalışmayan annelerin çocukları arasında dışsallaştırılmış ve içselleştirilmiş problem davranışlar boyutunda ve sosyal davranış problemi toplam puanında herhangi bir farklılaşmanın olmadığını ortaya koymuştur. Çalışan annelerin çocuklarının daha fazla dışsallaştırılmış problemler sergilemeleri, annenin çalışıyor olmasının çocuğa ayırdığı sürenin azalmasına yol açmasıyla ilişkili olabilir. Araştırmadan elde edilen bulgulardan hareketle çocuğun bu duruma dışsallaştırılmış problemler aracılığıyla tepki verdikleri ifade edilebilir.

Sosyal beceri derecelendirme sistemi davranış problemi bölümü öğretmen formundan elde edilen bulgular, çocukların sahip olduğu kardeş sayısının dışsallaştırılmış, içselleştirilmiş problem davranışlar boyutunda ve sosyal davranış problemi toplam puanında anlamlı bir farklılaşmaya yol açtığını göstermiştir. Araştırma bulguları kardeş sayısının artmasının dışsallaştırılmış ve içselleştirilmiş problem davranışlarda ve sosyal davranış problemi toplam puanında azalmaya yol açtığını ortaya koymuştur. Anne formundan elde edilen bulgulara göre ise çocukların kardeş sayısının azalması yalnızca dışsallaştırılmış problem davranışlar

toplam puanının azalmasını sağlamaktadır. Er Gazeloğlu (2000) kardeşe sahip çocukların psiko-sosyal uyumlarının daha başarılı olduğunu bulmuştur. Bunun nedenini tek çocuğa sahip annelerin aşırı koruyucu davranarak çocuklarının gelişimini olumsuz yönde etkilediğini ifade etmektedir. Kardeşlerinin olması çocuklara anne, baba, oyuncaklar, aynı oda ve giysiler gibi birçok şeyi paylaşmayı öğrenmelerini sağlamakta, işbirliği, yardımlaşma, öz-kontrol gibi becerilerini geliştirmek için bu çocuklara fırsatlar sunmaktadır. Kardeşe sahip olmayan çocuklarla sürekli ilgilenilmesi, bu çocukların anne, baba ya da öğretmenlerinin yalnızca kendisiyle ilgilenmesini sağlamak için problem davranışlar sergilemelerine yol açabilir. Özbey ve Alisinanoglu (2009) tek çocuklarda sinirlilik, hasta olmadığı halde hastalıktan yakınma, benmerkezcilik gibi problemlerin yaygın olduğunu bildirmiştir. Nitekim Tabak (2007)'nin koruyucu kollayıcı tutuma sahip anne-babaların çocuklarında saldırganlık, içe kapanıklık, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu gibi davranış sorunlarının daha çok bulunduğunu belirtmesi araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Sosyal beceri derecelendirme sistemi davranış problemi bölümü öğretmen ve anne formundan elde edilen bulgular, okul öncesi eğitimi alma durumunun dışsallaştırılmış, içselleştirilmiş problem davranışlar boyutunda ve sosyal davranış problemi toplam puanında anlamlı bir farklılaşmaya yol açmadığını göstermiştir. Yapılan araştırmalar (Ramazan, Ural ve Güven, 2004; Peisner-Feinberg ve ark., 2001) nitelikli bir okul öncesi eğitim almanın çocukların duygusal ve sosyal yönden gelişimlerini olumlu yönde etkilediğini ifade etmektedir. Okul öncesine devam eden çocuklarla etmeyen çocuklar arasında bir farklılık bulunamaması çocukların devam ettiği okul öncesi eğitim kurumlarında okul aile dayanışmasının yeterli derecede gerçekleştirilememesi olabilir. Problem davranışların çözümü psikolojik ve eğitsel

desteklerin uzun bir zaman dilimine yayılması ve tutarlı ve kararlı bir şekilde devam ettirilmesi gerekmektedir. Bu sürecin sağlıklı bir şekilde işletilememesi araştırma bulgularının bu şekilde çıkmasına yol açmış olabilir. Nitekim sosyal becerileri derecelendirme ölçeğinin anne formundan elde edilen bulgulara göre okul öncesi eğitim alan çocukların almayan çocuklardan hiçbir boyutta, öğretmen formundan elde edilen bulgulara göre ise yalnızca atılganlık boyutunda farklılaştığının bulunması bu değerlendirmeyi destekler niteliktedir.

Sosyal beceri derecelendirme sistemi davranış problemi bölümü öğretmen formundan elde edilen bulgulara göre eşi ile beraber yaşayan annelerin çocukları, eşi ile birlikte yaşamayan annelerin çocuklarına oranla daha az dışsallaştırılmış ve içselleştirilmiş problem davranışlar göstermektedir. Yine eşi ile birlikte yaşayan annelerin çocuklarının sosyal davranış problemi toplam puanı ortalamalarının, eşinden ayrı yaşayan annelerin çocukların annelerinden daha düşük olduğu görülmüştür. Anne formundan elde edilen bulgulara göre ise eşi ile ayrı yaşayan annelerin çocukları eşi ile birlikte yaşayan çocukların annelerine oranla daha çok içselleştirilmiş problem davranışlar sergilemektedir. Buna karşın anne formundan elde edilen bulgulara göre eşi ile birlikte ve ayrı yaşayan annelerin çocukları arasında dışsallaştırılmış problem davranışlar ve sosyal davranış problemi toplam puanı açısından farklılaşmamaktadır. Özdal (2003) boşanmadan en çok zarar gören kesimin çocuklar olduğunu ifade etmektedir. Yörükoğlu (1999) aile içi iletişim bozukluğunun ve eşler arası anlaşmazlıkların çocuklarda saldırganlık ya da içe kapanıklık gibi davranış problemleri meydana getirdiğini bildirmektedir. Bu etmenlerin boşanmaya zemin hazırladığı düşünüldüğünde, boşanma sürecine geline yolda çocuğun duygusal ve sosyal gelişiminin ciddi yaralar aldığı söylenebilir. Reid ve Cristafulli (1990), Stadelmann, Perren, Wyl ve Klitzing (2007) aile içi düzensizliklerinin ve

anne çocuk etkileşiminin sağlıklı olmamasının çocuklarda problem davranışların kaynağını oluşturduğunu ifade etmektedir. Bu noktada Alisinanoğlu ve Ulutaş (2000) anne babanın çelişkili tutumlarının ve boşanma gibi durumların çocuklarda kaygı oluşmasına neden olabileceği tespitinde bulunmaktadır. Aileyi boşanma sürecine getiren etmenler aile üyelerinin tümünün psikolojik sağlığının bozulmasına yol açmaktadır. Nitekim Gürşimşek, Girgin, Harmanlı ve Ekinci (2004) annelerin obsesif-kompulsif, kişilerarası duyarlılık, depresyon, hostilite, fobikanksiyete ve psikotizm puanları yükseldikçe çocukların kaygı, saldırganlık ve dikkat eksikliği-hiperaktivite puanlarında artış olduğunu bildirmiştir.

Sosyal beceri derecelendirme sistemi davranış problemi bölümü öğretmen formundan elde edilen bulgulara göre, evde anne ve babanın dışında başka birinin yaşaması değişkeni açısından dışsallaştırılmış ve içselleştirilmiş problem davranışlarda ve sosyal davranış problemi toplam puanında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Anne formundan elde edilen bulgular da benzer doğrultudadır. Seven (2007) tarafından yapılan araştırmada da benzer biçimde aile tipinin içselleşmiş ve dışsallaşmış problemler ve sosyal davranış problemi toplam puanı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin bulunmadığı görülmüştür. Araştırmadan elde edilen bulgular ailede anne ve babadan başka birisinin çocuklarda sosyal problemlerin oluşmasına yol açmadığını ortaya koymuştur. Farrington (1998) geniş ailelerde yaşayan çocukların antisosyal ve saldırganca davranışlar sergilemeye eğilimli olduklarına ilişkin yaygın bir kanı olduğuna işaret etmektedir. Belki de aile tipinin çocukların sosyal gelişimini olumsuz etkilemesi, başka etmenlerle çocukların sosyal davranış problemleri arasındaki ilişkilere aracılık etmesi yoluyla gerçekleşmektedir. Örneğin ailede anne ve baba dışında herhangi birinin varlığı, anne-çocuk etkileşiminin zayıflamasına bu da çocukta sosyal davranış

problemlerinin oluşmasına yol açabilir. Elliot (1994) zayıf aile içi iletişimin çocukların saldırganca davranmasına yol açan etmenlerin başında geldiğini ifade etmektedir.

Sosyal beceri derecelendirme sistemi davranış problemi bölümü öğretmen formundan elde edilen bulgulara göre ailelerin sosyo-ekonomik düzeyi içselleştirilmiş problem davranışlarda ve sosyal davranış problemi toplam puanında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşmaya yol açmakta, buna karşılık dışsallaştırılmış problem davranışlarda ise herhangi bir farklılaşmaya yol açmamaktadır. Anne formundan elde edilen bulgular ise farklı sosyo-ekonomik düzeyden gelen ailelerin çocuklarının, içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış problem davranışlarda ve sosyal davranış problemi toplam puanında farklılıklar göstermediğini ortaya koymuştur. Lonigan ve arkadaşları (1999) düşük sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerden gelen çocukların, orta sosyo-ekonomik düzeydeki çocuklara oranla daha fazla davranış problemi yaşadıklarını ve özellikle de aşırı hareketliliğin bu çocuklar arasında yaygın olduğunu bildirmiştir. Başka araştırmalar (Campbell, 1997; Dodge, 1994; Lavigne, 1996; Seven, 2007) da düşük sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerde ve yüksek risk taşıyan çevrelerde yaşayan çocukların duygusal ve davranışsal problemlerle daha çok karşı karşıya kaldıklarını bildirmiştir. Bu durum, üst sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerde ebeveynlerin çocuk yetiştirmede daha bilinçli olmasından ve çocuğun fiziksel ve sosyal ihtiyaçlarını karşılama noktasında daha çok çaba göstermesinden kaynaklanmaktadır.

Sosyal beceri derecelendirme sistemi davranış problemi bölümü öğretmen formundan elde edilen bulgulara göre annelerin eğitim düzeyi, içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış problem davranışlarda ve sosyal davranış problemi toplam puanında

istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşmaya yol açmamaktadır. Yapılan araştırmalar (Cousins, Power ve Ezzell, 1993; Fox, Blatz ve Bentley, 1995) çocukların sosyal davranışlarının annelerinin eğitim düzeyine göre farklılaştığını öne sürmektedir. Dizman (2003) ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıfa devam eden öğrencilerin saldırganlık düzeylerini bazı değişkenlere göre incelediği araştırmasında annenin öğrenim düzeyi düştükçe çocukların saldırganlık puanlarında yükselme olduğunu görmüştür. Güven ve arkadaşları (2004) de benzer biçimde anne öğrenim düzeyi arttıkça çocukların sosyal ve duygusal uyumlarının arttığını belirlemiştir. Atılgan (2001) tarafından yapılan araştırmada da anne baba eğitim durumu yükseldikçe öğrencilerin sosyal becerilerinde artış gözlemlendiği bildirilmiştir. Buna karşılık sosyal davranışın annelerin eğitim düzeyi açısından farklılaşmadığını bildiren araştırmalar da (Fletcher ve ark., 1995; Petit ve ark., 1991) mevcuttur. Bu araştırmada istatistiksel açıdan anlamlı olmasa da çocukların içselleştirilmiş, dışsallaştırılmış problem davranışlarında ve sosyal davranış problemi toplam puanında en düşük ortalama puanların üniversite mezunu annelerin çocuklarında görüldüğü tespit edilmiştir. Bu durum, üniversite eğitiminin anneleri çocuk yetiştirme konusunda bilinçlendirdiğine işaret etmektedir.

Araştırma sonuçlarından, ebeveynlerin reddedici tutumlarının çocukların sosyal becerileri üzerinde etkili olduğu; çocuğuna karşı sıcak, sevgi dolu, ilgili, kabullenici tutumlar sergileyen annelerin çocuklarının işbirliğine daha yatkın, kendini daha iyi ifade eden, atılgan davranışlar sergileyen, kendini kontrol etme yetisi gelişmiş, sorumluluk alabilen ve daha az problem davranışlar sergileyen dolayısıyla sosyal becerileri daha gelişmiş bireyler oldukları sonucu çıkmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda şu hususlar önerilmektedir:

1. Ebeveyleerin özellikle erken çocukluk döneminden başlayarak çocuklarıyla sıcak, sevgi dolu, kabullenici ilişkiler geliştirmelerinin desteklenmesi.
2. Ebeveynlerin saldırganlık, öfke, ilgisizlik, aşırı davranışsal kontrol gibi tutumlardan ekinmelerinin vurgulanması.
3. Ebeveyn bakımından yoksun çocukların (bakımevinde yaşayan vs.) sosyal beceri gelişimleri yönünden yaşayacağı eksikliklerin giderilmesi için gerekli tedbirlerin alınması.
4. Problem davranış özellikleri gösteren çocuklara ailelerin daha kabullenici ve sıcak tutumlar sergilemesi.
5. alışan annelerin çocuklarıyla geçirdikleri süreyi çocukların sıcaklık ihtiyaçlarını karşılayacak biçimde kaliteli olarak geçirmelerinin vurgulanması.
6. Gelir düzeyi düşük ailelerin çocuklarına karşı daha ilgili ve kabullenici tutumlar sergilemelerinin çocuklarının sosyal becerilerini etkilediğinin vurgulanması. Bu konuda aile eğitim programlarıyla, gelir düzeyi düşük ailelere ulaşılarak, aile tutumları hakkında ailelerin bilgilendirilmesi.
7. Aileleri aile tutumları konusuna bilgilendirecek yayın, program, eğitim programı, seminerlerin düzenlenmesi.
8. Aile tutumlarının yanı sıra çocukların sosyal becerilerinin artırılması için gerekli imkanların sağlanması ve sosyal ortamlarının zenginleştirilmesi.
9. Sosyal becerilerin önemini vurgulayan ve çocukların yaşantıları boyu toplumla uyum içinde yaşayabilecekleri sosyal becerileri kazanabilmeleri için gerekli eğitim programlarının hazırlanması ve bunların eğitim müfredatlarına yerleştirilmesi

Ayrıca daha sonra yapılacak çalışmalar için:

1. Araştırma sadece İstanbul ili Ataşehir ilçesi ile sınırlandırılmıştır. İlerideki çalışmalarda örneklemin genişletilmesi önerilebilir.
2. Araştırma okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocuklarıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini genişletilerek, daha üst yaş grubunda çocuklarla ya da okulöncesi eğitim kurumlarında eğitim almayan diğer bir örneklemele çalışma yapılması önerilebilir.
3. Araştırmaya katılan annelerin demografik özellikleri eşi ile birliktelik durumu/ eğitim düzeyi/ ekonomik durum gibi değişkenler bakımından çok fazla çeşitlilik göstermemektedir. İlerideki çalışmalarda kasti yöntemlerle özel demografik özelliklere sahip (eşi ile beraber/ ayrı) örneklemlele çalışılması önerilebilir.
4. Araştırmada sosyal beceriyi ölçmek için sadece SBDÖ kullanılmıştır. İlerideki çalışmalarda sosyal beceriyi ölçen sosyometri, öğretmen gözlemleri kullanılarak sosyal beceri düzeyi puanlarını destekleyen çalışılmalar yapılması önerilebilir.
5. Araştırmada ebeveyn kabul reddi annenin algısına göre belirlenmiştir. İlerleyen çalışmalarda Türkçe'ye uyarlama çalışması olmayan fakat dünyada kullanılan Okulöncesi Dönem Çocukları İçin Algılanan Ebeveyn Kabul Reddi Ölçeğinin Türkçe'ye uyarlama çalışması yapılarak çocukların kabul-red algısı ile ilgili bir çalışma yapılması önerilebilir.
6. Araştırmada sadece anneler ile çalışılmıştır. İlerideki çalışmalarda babalar da çalışmaya dahil edilerek bir çalışma yapılması önerilebilir.

KAYNAKLAR

Akkök, F. (1996). *İlköğretimde Sosyal Becerilerin Geliştirilmesi Anne-Baba El Kitabı*: Meb Yayınları.

Akman, B., Üstün, E., & Kargı, E. (2003). Özel Gereksinimli Çocuklarda Sosyal Beceri Eğitiminin Önemi. *OMEP Dünya Konsey Toplantısı Ve Konferansı, Program Ve Özet Kitabı*, 5-11 Ekim, İzmir.

Akse, J., Hale, W. W., Engels, R.C.M.E. & Raaijmakers, Q.A.V. (2004). Personality, Perceivedpaternalrejection And Problem Behavior in Adolescence. *Social Psychiatry & Psychiatric Epidemiology*, 39, 980-988.

Alisinanoğlu, F. & Ulutaş, İ. (2000). Çocuklarda Kaygı Ve Bunu Etkileyen Etmenler. *Milli Eğitim Dergisi*, 145, 15-19.

Altınoğlu-Dikmeer, D. İ. (1997). *Sosyal Beceri Eğitiminin Sosyal İçedönük Ergenlerin İçe Dönüklük Düzeylerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Amato, P.R. & Booth, A. (1996). A Prospective Study Of Divorceand Parent-Child Relationships, *Journal Of Marriage And The Family*, 64, 703-716.

Amato, P. R. & Gilbreth, G.J. (1999). Nonresident Fathers And Children's Well-Being: A Meta Analysis. *Journal Of Marriage And The Family*, 61, 557-573.

Amato, P. R. & Fowler, F. (2002). Parenting Practices, Child Adjustment, And Family Diversity. *Journal Of Marriage And The Family*, 61, 557-573.

Anjel, M. (1993). *The Transliteration Equivalence, Reliability And Validity Studies Of The Parental Acceptance-Rejection Questionnaire (PARQ) Mother-Form: A Tool For Assessing Child Abuse*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.

Anjel, M., & Erkman, F. (1993). The Transliteration Equivalence, Reliability And Validity Studies Of The Parental Acceptance-Rejection Questionnaire (PARQ) Mother-Form: A Tool For Assessing Child Abuse. International Society For Prevention Of Child Abuse & Neglect- Regional Conference, Ankara.

Arslan, H. (2010). *Algılanan Ebeveyn Kabul Ve Reddinin Mizaç Ve Karakter Özelliklerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.

Atılğan, G. (2001). *Okulöncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Ve Etmeyen İlköğretim Birinci Kademe Birinci Devre Öğrencilerinin Sosyal Beceri Özelliklerinin Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Atik, T. B. (1992). *Anaokulu Eğitimi Alan Ve Almayan Çocukların Ruhsal Uyum Davranışlarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Avcıoğlu, H. (2003). Okulöncesi Dönemdeki Çocuklara Sosyal Becerilerin Öğretilmesinde İşbirlikçi Öğrenme Yöntemi İle Sunulan Öğretim Programının Etkililiğinin İncelenmesi. *OMEP Dünya Konsey Toplantısı Ve Konferansı*. Kuşadası, Türkiye.

Avcıoğlu, H. (2007). İşitme Engelli Çocuklara Sosyal Becerilerin Öğretilmesinde İşbirlikçi Öğrenme Yöntemi İle Sunulan Öğretim Programının Etkililiğinin İncelenmesi. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1).

Ayyıldız, T. (2005). *Zonguldak İl Merkezinde 0-6 Yaş Çocuğu Olan Annelerin Çocuk Yetiştirme Tutumları*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.

- Bacanlı, H. (1999). *Sosyal Beceri Eğitimi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Balat, G. U. (2007). İlköğretime Başlayan Çocukların Anne Babaların Çocuk Yetiştirme Tutumlarının Okulöncesi Eğitimden Yararlanma Düzeylerine Göre İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 23, 36-40.
- Barnett, W. S. (1995). Long-Term Effects Of Early Childhood Programs On Cognitive And School Outcomes. *The Future Of Children*, 5(3), 25-50.
- Bee, H. (1992), *The Developing Child*, Harper Collins College Publishers.
- Benedek, E. P. & Brown, C. F. (1995). *How To Help Your Children Overcome Your Divorce*. Washington, D.C: American Psychiatric Press.
- Bennett, W. J., Chester, E. J., John T. E., & Cribb J. (1999). *The Educated Child, A Parent's Guide From Preschool Through Eighth Grade*. USA: The Free Press.
- Berber, Ş. (1990). *Sosyo-ekonomik Faktörlerin Ve Anne Baba Tutumlarının Okul Başarısına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Berne, E. (1972). *What Do You Say After You Say Hello*. New York: Grove Press.
- Bilir, Ş. & Dabanlı, D. (1981). Ailelerde Boşanma Vakaları Sonucu Çocukların Geliştirdikleri Tepkiler Ve Bu Tepkileri Doğuran Faktörler. *Sağlık Dergisi*, 55 (4-12).
- Bowlby J. (1951). *Maternal Care And Mental Health*. World Health Organisation: Geneva.
- Brody, G. H. & Shaffer D. R. (1982). Contributions Of Parents And Peers To Children's Moral Socilization. *Developmental Review*, 2, 31-75

Calderalla, P., K. & Merrell, W. (1997). Common Dimensions Of Social Skills Of Children And Adolescents: A Taxonomy Of Positive Behaviors. *Schools Psychology Review*, 26 (2), 264-278.

Campbell, S. B. (2002). *Behavior Problems In Preschool Children: Clinical And Development Issues*. New York: Guilford.

Campo, A T. & Rohner, R P. (1992). Relationships Between Perceived Parental Acceptance Rejection, Psychological Adjustment And Substance Abuse Among Young Adults. *Child Abuse And Neglect*, 16, 429-440.

Chadsey-Rusch, J. (1992). Toward Defining And Measuring Social Skills In Employment Settings. *American Journal On Mental Retardation*, 96 (4), 405-418.

Cohn, D. A. (1990). Child-Mother Attachment of Six Years Old and Social Competence at School. *Child Development*, 61, 151-161.

Cousins, J. H., Power, T. G. & Olvera-Ezzel, N. (1993). Mexican-American Mothers' Socialization Strategies: Effects Of Education, Acculturation, And Healthlocus Of Control. *Journal Of Experimental Child Psychology*, 55, 258-276.

Çakıl, N. (1998). *Grupla Sosyal Beceri Eğitiminin Üniversite Öğrencilerinin Yalnızlık Düzeyleri Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Çetin, F., Bilbay, A., Kaymak, D. & Alpa, A. (2002). *Araştırmadan Uygulamaya Çocuklarda Sosyal Beceriler Grup Eğitimi*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Çetin, Ö. (2005). *Suçlu ve normal ergenlerde algılanan anne-baba kabul ve reddi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.

Çınar, F. (1990). The Effects of Early Childhood Education on Children's Social Development. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.

Çiftçi, İ. & Sucuoğlu, B. (2004). *Bilişsel Süreç Yaklaşımıyla Sosyal Beceri Öğretimi*. Ankara : Kök Yayıncılık.

Davidov, M. & Grusec, J. E. (2006). Untangling The Links Of Parental Responsiveness To Distress And Warmth To Child Outcomes. *Child Development*, 77, 44-58.

Demirel, F., A. Üner & Kırımı, E. (2001). Van İli Kırsalındaki Annelerin Çocuk Beslenmesindeki Alışkanlıkları Ve Uygulamaları. *Van Tıp Dergisi*, 8, 221–224.

Demiriz, S., Karadağ, A. & Ulutaş, İ. (2003). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Eğitim Ortamı Ve Donanım*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Demiriz, S. & Öğretir, A. D., (2007). Alt ve Üst Sosyo-Ekonomik Düzeydeki 10 Yaş Çocuklarının Anne Tutumlarının İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15 (1), 105-122.

Denham, A., Hatfield, S., Smethurst, S., Tan, E. & Tribe, C. (2006). The Effect Of Social Skills Interventions In The Primary School. *Educational Psychology In Practice*, 22 (1), 33-51.

Deniz M. E., Hamarta, E. & Arı, R. (2005). An Investigation Of Social Skills And Loneliness Levels Of University Students With Respect To Their Attachment Styles In A Sample Of Turkish Students, Social Behavior And Personality.

Dereli, E. & Koçak, F. (2006). Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 4-6 Yaş Arasındaki Çocukların İfade Edici Dil Düzeylerinin Bakım Tarzı Ve Anne- Baba Eğitim Düzeyi Açısından İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 245-253.

Dizman, H. (2003). *Anne-Babası İle Yaşayan Ve Anne Yoksunu Olan Çocukların Saldırganlık Eğilimlerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Dodge, K.A., Pettit, G. S. & Bates, J. E. (1994). Socialization Mediators Of The Relation Between Socioeconomic Status And Child Conduct Problems. *Child Development*, 65, 649-665.

Doll, B., Murphy, P., & Song, S. Y. (2003). Their Relationship Between Children's Self-reported Recess Problems And Peer Acceptance And Friendships. *Journal Of School Psychology*, 41, 113-130.

Dowrick, P. W. (1986). *Video Training. Chapter 11 In Social Survival For Children: A Trainer's Resource*. New York: Brunner/Mazel.

Eisemann, M., Kuposov, R., Ruchkin, V., & Sidorov, P., (2001). *Alcohol Use In Adolescents From Northern Russia: The Role Of The Social Context*. 03.06.2010 tarihinde <http://alcalc.oxfordjournals.org/content/37/3/297.full> adresinden indirildi.

Elliot, D. S. (1994). Serious Violent Offenders: *Onset, Developmental Course, And Termination*, *Criminology*, 32, 1-21.

Elliot, S. N., Sheridan, S. M., & Gresham, F. M. (1989). Assessing And Treating Social Skills Deficits: A Case Of Study For The Scientist-Practitioner. *Journal Of School Psychology*, 27 (2), 197-222.

Elksinin, I. K., & Elksinin, N. (1998). Teaching Social Skills To Students With Learning And Behavior Problems. *Intervention in School And Clinic*, 33 (3), 131-142.

Erdoğan, Ö. & Uçukoğlu, H. (2011). İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Anne-Baba Tutumu Algıları İle Atılganlık Ve Olumsuz Değerlendirilmekten Korkma Düzeyleri Arasındaki İlişkiler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19 (1), 51-72.

Er Gazeloğlu, C. (2000). *İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Psikososyal Gelişimine Ana-Baba Tutumunun Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Erikson, E. H. (1963). *Childhood And Society*. New York: Norton.

Eryavuz, A. (2006). *Çocuklukta Algılanan Ebeveyn Kabul Veya Reddinin Yetişkinlik Dönemi Yakın İlişkileri Üzerindeki Etkileri*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi.

Fabes, R. A., Eisenberg, N., Jones, S., Smith, M., Guthrie, I., Poulin, R., ve ark. (1999). Regulation, Emotionality And Preschoolers' Socially Competent Peer Interactions. *Child Development*, 70, 2,432-442.

Farrington, D. P. (1998). Early Predictors Of Adolescent Aggression And Adult Violence. *Violence Victims*, 4, 79-100.

Fletcher, A. C., Steinberg, L., Darling, N. & Dornbusch, S. M. (1995). The Company They Keep: Impact Of Authoritative Parenting In The Adolescent's social Network On Individual Adjustment And Behavior. *Developmental Psychology*, 31, 300-310.

Fox, R. A., Platz, D. L. & Bentley, K.S. (1995). Maternal Factors Related To Parenting Practices, Developmental Expectations, And Perceptions Of Child Problems. *Journal Of Genetic Psychology*, 156, 431-441.

Freud, S. (1949). *An Outline Of Psychoanalysis*. London: Hogarth Press.

Gander, M. J. & Gardiner, H. W. (1998). *Çocuk Ve Ergen Gelişimi*, (Çev:Bekir Onur). Ankara: İmge Kitapevi.

Gimpel G. A. & Holland, M. L. (2003). *Emotional And Behavioral Problems Of Young Children: Effective Interventions*. New York: Guilford Press.

Gindes, M. (1998). The Psychological Effects Of Relocation For Children And Divorce. *Journal Of American Academy Of Matrimonial Lawyers*. 15, 119-148.

Glavak, R. (1998). How To Heroine Addicts Perceive Their Parents Rearing Behavior The Results Of Two Studies. *First International Congress On Interpersonal Acceptance And Rejection Abstract Book*. 22 -24 Haziran, İstanbul.

Gresham, F. M. (1988). Best Practices In Social Skills Training. Thomos, A. ve Grimes, J. (Editörler). *Best Practices In Social Psychology*. New York: Wiley.

Gresham, F. M. & Elliott, S. N. (1987). The Relationship Between Adaptive Behavior And Social Skills: Issues In Defination And Assesment. *The Journal Of Special Education*, 21 (1), 167-181.

Gresham, F. M. & Elliott, S.N. (1990). *Social Skills Rating System Manual*, America: AGS

Gülay, H. (2004). *Korunmaya Muhtaç Çocuklarla Ailesi İle Yasayan 6 Yaş Çocuklarının Sosyal Becerilerinin Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Gülay, H. (2009). *Okul Öncesi Dönemde Akran İlişkileri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Gültekin, S. E. (2008). *5 Yaş Çocuklarının Sosyal Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Gürkan, T. (2000). *Okul Öncesi Eğitimin Tanımı, Kapsamı Ve Önemi. Okul Öncesi Eğitimin İlke Ve Yöntemleri*. Eskişehir: AÖF Yayınları.

Gürşimşek, I., Girgin, G., Harmanlı, Z. & Ekinci, D. (2004). Annenin Ruhsal Belirtileri İle 5-6 Yaş Dönemi Çocuklarının Davranış Problemleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, *I.Uluslar Arası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi*, 3, 359-369.

Güven, Y., Önder, A., Sevinç, M., Aydın, O., Uyanık Balat, G., Palut, B., ve ark. (2004). Okulöncesi Eğitim Alan Ve Almayan Birinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Duygusal Uyum Düzeylerinin Karşılaştırılması, *I. Uluslar Arası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi*, 2.Cilt, 323-337.

Haktanır, G., Aral, N., Alisinanoğlu, F., Baran, G., Baflar, F., Köksal, A. ve ark. (1999). Türkiye’de Anne-Baba Tutumu Araştırmalarına Genel Bir Bakış. Cumhuriyet Ve Çocuk: *II. Ulusal Çocuk Kültürü Bildirileri 4-6 Kasım 1998*, Ankara: A.Ü. Çocuk Kültürünü Araştırma Ve Uygulama Merkezi Yayınları, No:2.

Hall, J.A. & Schlesinger, D. J. (1997). Social Skills Training In Groups With Developmentally Disabled Adults. *Research On Social Work Practice*, 7 (2), 187-202.

Hamarta, E. (2000). *Üniversite Öğrencilerinin Yalnızlık Ve Sosyal Beceri Düzeylerinin Özlük Nitelikleri Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Hanif, R. (1994). Behavioral Problems Of Abused And Non-abused Children. Unpublished M. Phil. Dissertation, National Institute Of Psychology, Quaid-i Azam University.

Hargie, O. (Ed.). (1986), *A Handbook Of Communication Skills*. New York: New York University Press

Heidi R. R., (1999). Personality And Social Skill Differences Between Adults With And Without Siblings, *The Journal Of Psychology*, (4).

Hirose T., & Ueda, R. (1990). Long-Term Follow-Up Study Of Cerebral Palsy Children And Coping Behaviour Of Parents. *J. Advanced Nursing*, 15 (2).

Hops, H. (1983), Children's Social Competence And Skills: Current Research Practices And Future Directions. *Behavior Therapy*, 14, 3-18.

Hortaçsu, N. (1997). *İnsan İlişkileri*, Ankara: İmge Yayınları.

Hudson, J. L. & Rapee, R. M. (2000). The Origins Of Social Phobia. *Behavior Modification*, 24(1), 102-129.

İsmeñ Gazioglu, E. (2007). Child Maltreatment In Terms Of Parent-Adolescent Relationships: A Control Theory, *The Criminology, Victimology And Security Review*, 1(3), 39-52.

Jamyang-Tshering, K. (2004). *Social Competence In Preschoolers: An Evaluation Of The Psychometric Properties Of The Preschool Social Skills Rating System (SSRS)*, Unpublished Doctoral Dissertation Thesis, Pace University. USA.

Jersild, A. (1979). *Çocuk Psikolojisi*, (Çev:Gülseren Güñce), Ankara: A.Ü.E.F. Yayınları.

Johnson, B. S. (1997). Adaptation And Growth. *Psychiatric-Mental Health Nursing*, (4th Edition).

Johnson, C. & Golden, J. (1997). Generalization Of Social Skills To Peer Interactions In A Child With Language Delays. *Behavioral Interventions*, 12 (3), 133-147.

Kanlıklıçer, P. (2005). *Okul Öñcesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Kamaraj, I. (2004). *Sosyal Becerileri Derecelendirme Ölçeği'nin Türkçe'ye Uyarlanması Ve Beş Yaş Çocuklarının Atılganlık Sosyal Becerisini Kazanmalarında Eğitici Drama Programının Etkisi*. Yayınlanmış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Kasuto, S. A. (2005) *Aile Etkileşiminin Çocuğun Sosyal Ve Bilişsel Gelişimi Üzerindeki Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Kitahara, M. (1987). Perception Of Parental Acceptance And Rejection Among Swedish University Students. *Child Abuse & Neglect*, 11, 223-227.

King , R . (2000). *Classroom-Based Social Skills Training As Primary Prevention In Kindergarten: Teacher Ratings Of Social Fuctioning*. Ph. D. Thesis. ABD: University Of Missouri.

Khaleque, A. & Rohner, P. R. (2002). Perceived Parental Acceptance-Rejection And Psychological Adjustment: A Meta-Analysis Of Cross Cultural And Intracultural Studies, *Journal Of Marriage And The Family*, 64, 54-64.

Koçak, N. & Tepeli, K. (2006). 4-5 Yaş Çocuklarının Sosyal İlişkiler Ve İşbirliği Davranışlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. 1.*Uluslar Arası Okul Öncesi Eğitim Kongresi*, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Kostelnik, M. J., Whiren A. P, Soderman, A. K., Stein, L., & Gregory, K. (2002), *Guiding Children's Social Development*. New York: Delmar Thomson Learning.

Kostelnik, M. J., Whiren, A. P., Soderman, A. K., & Gregory, K. (2005). Guiding Children's Social Development. (fifth edition). *Theory To Practice*, USA.

Kozcu, Ş. (1990). Duygusal İstismar Ve Genel Ruh Sağlığı İlişkisinin İnceleyen ve Araştırma, *Seminer Psikoloji Dergisi*, 5.

Lavigne, J. V., Gibbons, R. D., Christoffel, K. K., Arend, R., Rosenbaum, D., ve ark. (1996). Prevalancerates And Correlates Of Psychiatric Disorders Among Preschool Children, *Journal Of The American Academy Of Child And Adolescent Psychiatry*, 35, 204-214.

Lindsey, E. W. (2002). Preschool Children's Friendships And Peer Acceptance: Links To Cocial Competence. *Child Study Journal*, 32, (3), 145-156.

Lonigan, J. C., Bloomfield, B.G., Anthony, J.L., Bacon, D.K., Philips, B.M. & Samwell, C.S. (1999). Relations Among Emergent Literacy Skills, Behavior Problems, And Social Competence In Preschool Children From Low And Middle Income Backgrounds. *Topics In Early Childhood Special Education*, 19(1), 40-53.

Malik, F. (2010). Determinants Of Chid Abuse In Pakistani Families: Parental Acceptance-Rejection And Demographic Variables. *International Journal Of Business And Social Science*, 1(1).

McClelland, M., M. & Morrison, J., F. (2003). The Emergence Of Learning-related Social Skills In Preschool Children. *Early Childhood Research Quarterly*, 18 (2), 206-224.

McFall, R. M. (1982). A Review And Reformulation Of The Concept Of Social Skills. *Behavioral Assessment*, 4,1-33.

McIntyre, T. (2001). Teaching Social Skills To Kids Who Don't Have Them, 20.02.2010 tarihinde http://maxweber.hunter.cury.edu/pub/eres/EDSPC715_mcintyre/social_skills.html.
adresinden indirildi.

Mcloyd, V.C. (1998). Socioeconomic Disadvantage And Child Development. *American Psychologist*, 53, 185-204.

McLoyd, V. C., Jayaratne T. C., Ceballo, R. & Borquagj, J. (1994). Unemployment And Work Interruption Among African American Single: Effect On Parenting And Adolescents Socio-emotional Functioning, *Child Development*, 65, 562-589.

Merrell, K. W., & Gimpel, G. A. (1998). *Social Skills Of Children And Adolescents. Conceptualization, Assessment, Treatment*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishes.

Meurer, J. R. & Meurer, L. N. (1996). Clinical Problems And Counseling For Single-Parent Families Medicine And Society. *American Family Physican*, 54(3), 864-868.

Mızrakçı, Ş. (1994). *Annelerin Çocuk Yetiştirme Tutumlarına Etki Eden Faktörler: Demografik Özellikleri, Kendi Yetiştiriliş Tarzları, Çocuk Gelişimine İlişkin Bilgi Düzeyleri Ve Çocuğun Mizacına İlişkin Alguları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.

Orçan, M. & Deniz, E. (2004). Anaokuluna Devam Eden Altı Yaş Çocuklarının Sosyal Uyumlarının İncelenmesi, Marmara Üniversitesi, *I. Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi*, 310-321.

Ömeroğlu, F. (1996), *Okul Öncesi Dönemde Çocuğun Terbiyesinde Annenin Rolü Ve Annelerin Çocuk Yetiştirme Tutumları*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Öner, N. (1997). *Türkiye’de Kullanılan Psikolojik Testler; Bir Başvuru Kaynağı*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.

Öngider, N. (2006). *Evli Ve Boşanmış Ailelerde Algılanan Ebeveyn Kabul Veya Reddinin Çocuğun Psikolojik Uyumu Üzerindeki Etkileri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.

Özabacı, N. (2006). Çocukların Sosyal Becerileri İle Ebeveynlerin Sosyal Becerileri Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), 163-179.

Özbey, S. & Alisinanoğlu, F. (2009). Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Problem Davranışlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Uluslar arası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), s. 493-517.

Özdal, F. (2003). *İlköğretim Dört Ve Beşinci Sınıfa Devam Eden, Anne-Babası İle Yaşayan Ve Baba Yoksunu Olan Çocukların Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Özyavru, N. (2008). *İlköğretim Ve Lise Öğrencilerinin Ağabey Ve Ablalarıyla İlişkide Algıladıkları Kabul-Reddin Anne Baba Kabul-Reddi , Psikolojik Uyum, Aile İçi Çatışma Ve Eş Kabul-Reddi İle İlişkisi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

Paley, B., Conger, R. D. & Harold, G. T. (2000). Parent' s Affect Adolescent Cognitive Representations And Adolescent Social Development. *Journal Of Marriage And Family*, 62, 761-776.

Parker, J. G. & Asher, S. R. (1993). Friends And Friendship Quality In Middle Childhood: Links With Peer Group Acceptance And Feelings Of Loneliness And Social Dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29, 611-621.

Patterson, G. R. (1997). Performance Models Forparenting: A Social Interactional Perspective. In J.E. Grusecand L. Kuczynski (Eds). *Parenting And Children's Internalization Of Values: A Handbook Of Contemporary Theory*. Nem York: John Wiley&Sons, Inc.

Pehlivanoğlu, P. (1998). *Difference In Turkish Parenting Practices Dueto Socioeconomic Status And Sex Of The Child*. Master Of Arts In Psychology, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.

Peisner-Feinberg, E. S., Burchinal, M. R., Clifford, R. M., Culkin, M. L., Howes, C., Kagan, S. L., ve ark. (2001). The Relation Of Preschool Child Care Quality To Children's Cognitive And Social Development Trajectories through Second Grade. *Child Development*, 72(5), 1534-1553.

Pettengill, S. M., & Rohner, R. P., (1985). Korean-American Adolescents Perceptions Of Parental Control, Parental Acceptance-Rejection And Parent-adolescent Conflict. In I. R. Lagunes & Y. H. Poortinga (Eds.), *From Different Perspective: Studies Of Behavior Across Cultures* (241-249). Lisse: Swets & Zeitlinger.

Pettit, G. S., Harrist, A. W., Bates, J. E., & Dodge, K. A. (1991). Family Interaction, Social Cognition And Children's Subsequent Relations With Peers At Kindergarten. *Journal Of Social And Personal Relationships*, 8, 383-402.

Poyraz Tüy, S. (1999). *3-6 Yaş Arasındaki İşitme Engelli Ve İşiten Çocukların Sosyal Beceri Ve Problem Davranışları Yönünden Karşılaştırılmaları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Ramazan, O., Ural, O. & Güven, G. (2004). Çocukların Psikososyal Gelişim Becerilerine Okul Öncesi Eğitimin Katkısı: Anne-Baba Görüşleri. *I. Uluslar Arası Okul Öncesi Eğitim Kongresi*, 353-359.

Ramsey, M. (1998). *Professional And Popular Medicine In France 1770:1830, The Social World Of Medical Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Raver, C. (2003). The Role of Employment in Predicting Depressive Symptoms And Parenting Among Low-Income Families. *Child Development*, 74(6), 1720-1736.

Reid, W. J. & Crisafulli, A. (1990). Marital Discord And Child Behavior Problems: A Meta Analysis. *Journal Of Abnormal Child Psychology*, 18(1), 105-117.

Ritcher, J., Ritcher G., M. Eisemann, M., Seering, B., & Bartsch, M. (1995). Depression, Perceived Parental Rearing And Self-Acceptance. *Euro Psychiatry*, 10, 290-296.

Rohner, R. P. (1975). *They Love Me, They Love Me Not: A Worldwide Study Of The Effects Of Parental Acceptance And Recetion*. New Haven, CT: HRAF Press.

Rohner, R. P. (1986). *The Warmth Dimension: Foundations Of Parental Acceptancerejection Theory*. Newbury Park, CA: Sage Publications Inc.

Rohner, R. P. (1994). Patterns Of Parenting: The Warmth Dimension In Worldwide Perspective. In W.J. Lonner & R.S. Malpass (Eds.), *Readings In Psychology And Culture*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon, Inc.

Rohner, R. P. (2000). *Glossary Of Significant Concepts In Parental Acceptance-Rejectiontheory*, 20 Mart 2010 tarihinde www.babylon.com adresinden alınmıştır.

Rohner, R. P. (2001). *Reliability And Validity Of The Intimate Partner Acceptance-Rejection Questionnaire, Manuscript In Preparation, Rohner Center For The Study Of Parental Acceptance And Rejection, School Of Family Studies, University Of Connecticut*.

Rohner, R. P. (2004). The Parental Acceptance And Rejection Syndrome: Universal Correlates Of Perceived Rejection. *American Psychologist*, 59, 830-840.

Rohner R. P. (2005), *Glossary Of Significant Concepts In Parental Acceptance-Rejection Theory*. 07.10.2010 tarihinde http://is.muni.cz/www/39866/Handbook_for_the_Study_of_Parental_Acceptance_and_Rejection_.pdf#page=389 adresinden alınmıştır.

Rohner, R. P., & Rohner, E. C. , (1980), Ancetedens And Consequences Of Parental Rejection: A Theory Of Emotional Abuse. *Child Abuse & Neglect*, 4, 189-198,

Rohner, R. P. & Rohner E. C. (1981), Parental Acceptance-Rejection And Parental Control: Cross-Cultural Codes, *Ethnology*, 20 (3), 245-260.

Rohner, R. P. & Chaki-Sircar, M. (1988). *Woman And Children In Bengali Willage*, Hannover And London: University Press Of New England.

Rohner, R. P., & Britner, P. A.(2002). Worldwide Mental Health Correlates Of Parental Acceptance-Rejection: Review Of Cross-Cultural And Intracultural Evidence. *Cross Cultural Resarch*, 36 (1), 16-47.

Rohner, R. P. & Khaleque, A. (2002). *Parental Acceptance-Rejection And Life- Span Development: A Universal Perspective*. W.J. Lonner, D.L. Dinel, S.A. Hayes, & D.N. Sattler (Der). Online Readings in Psychology and Culture.

Rohner, R. P., & Khaleque, A. (2003). Reliability And Validity Of The Parental Control Scale: A Meta-analysis Of Cross-cultural And Intracultural studies. *Journal Of Cross- Cultural Psychology*, 34, 643-649.

Rohner, R., P., Khaleque, A., & Cournoyer, D. E. (2004). *Parental Acceptance-Rejection Theory, Methods, Evidence And Implications*. 03. 02. 2010 tarihinde www.wvu.edu/~culture> adresinden alınmıştır.

Rohner, R. P. & Khaleque, A. (2005). *Handbook For The Study Of Parental Acceptance And Rejection*. USA: Rohner Research Publications.

Rohner, R. P., Khaleque, A. & Cournoyer, D. E. (2007). *Introduction To Parental Acceptance-Rejection Theory, Methods Evidence And Implications*. 23 Nisan 2010 tarihinde www.cspar.uconn.edu adresinden alınmıştır.

Rohner, R. P. & Khaleque, A. (2007). *Introduction To Parental Acceptance-Rejection Theory, Methods, Evidence, And Implications*. Center For The Study Of Parental Acceptance And Rejection. (Online at www.cspar.uconn.edu).

Rutger, C. M. E., Engels, M. D., & Wim, M. (2002). Parenting Practices, Social Skills And Peer Relationships In Adolescence, *Social Behavior And Personality*, 30 (1), 3-18.

Rutherford, R., Mathur, B., Sarup, J., Quinn, R. & Mary, M. (1998). Promoting Social Communication Skills Through Cooperative Learning And Direct Instruction. *Journal Citation: Education And Treatment Of Children*, 21 (3), 354-369.

Schlette, P., Brandstrom, S., Eisemann, M., Sigvardsson, S., Nylander, P. O., Adolfsson, R., ve ark. (1998). Percieved Parental Rearing Behaviors And Temparement And Character In Healthy Adults. *Person. Individ. Diff.*, 24(5), 661-668.

Seçer, Z., Çeliköz, N. & Yaşa, S. (2008). *Okulöncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Annelerinin Ebeveynliğe Yönelik Tutumları*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 413-428.

Senemoğlu, N. (2003). *Gelişim Öğrenme Ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*, Ankara, Gazi Kitabevi.

Seven, S. (2006), *6 Yaş Çocuklarının Sosyal Beceri Düzeyleri İle Bağlanma Durumları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Seven, S. (2008). Yedi-Sekiz Yaş Çocuklarının Sosyal Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(2), 151-174.

Sezer, Ö. (2004). Okul Öncesi Dönemde Bulunan Çocuklarda Sık Rastlanan Uyum Ve Davranış Bozuklukları Ve Bu Bozukluklara İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri. *Marmara Üniversitesi. I. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi Bildiri Kitabı III. Cilt*.

Skolnic, A. S. & Skolnick, J. H. (1999). *Family Transition*. USA: Addison-Wesley Longman.

Sorias, O. (1986). Sosyal Beceriler Ve Değerlendirme Yöntemleri. *Psikoloji Dergisi*, 5 (20), 24-29.

Sipahioğlu, Ş. (2002). *Anne Baba Tutumları İle Gençlerdeki Duygusal Ve Davranışsal Bozukluklar Arasındaki İlişki*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Stadelmann, S., Perren, S., Wyl, A. W. & Klitzing, K. W. (2007). Associations Between Family Relationships And Symptoms Strengths At Kindergartenage: What Is The Role Of Children's parental Representations. *Journal Of Child Psychology And Psychiatry*, 48(10), 996-1004.

Sucuoglu, B., Gümüşçü, S. & Pişkin, Ü. (1990). Fiziksel Egzersizlerin Saldırgan Davranışlar Üzerindeki Etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Birinci Ulusal Kongresi*. 260-270.

Sucuoğlu, B., & Özokçu, O. (2005). Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6 (1), 41-57

Sümer, N. & Güngör, D. (1999). Çocuk Yetiştirme Stilleri Benlik Değerlendirmeleri Ve Yakın İlişkiler Üzerine Etkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 14 (44), 35-58.

Şehirli, N. (2007). *Çocuk Davranışları Değerlendirme Ölçeği'nin Geliştirilmesi Ve Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi. Ankara.

T.C. Başbakanlık Aile Ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü. Ailede Çocuk Eğitimi Araştırması, 1993.

Tabak, N. (2007). *İlköğretim Birinci Kademedeki Davranış Sorunları Olan Çocukların Anne Baba Tutumları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.

Toran, M. (2005). *Farklı Sosyo-Kültürel Düzeylere Sahip Annelerin Çocuklarını Kabulleme Ve Reddetme Davranışlarının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Turner, H. P. & Harris, B. M. (1984). Parental Attitudes And Preschool Children's Social Competence. *The Journal Of Genetic Psychology* 144, 105-113.

Turner, P. P., Sarason, I. G. & Sarason B. R. (2001). Exploring The Link Between Parental Acceptance And Young Adult Adjustment. *Cognitive Therapy And Research*, 25, 185-199.

Varan, A. (2005), Relation Between Perceived Parental Acceptance And Intimate Partner Acceptance In Turkey: Does History Repeat Itself. *Ethos*, 33 (3), 414-426.

Verlaan, P. & Schwartzman, A. E. (2002). Mother's And Father's Paternal Adjustment: Links To Externalizing Behaviour Problems In Sons And Daughters. *International Journal Of Behavioral Development*, 26(3), 214-224.

Walzack & Burns (1984). *Divorce: The Child's Point Of View*. Çev: İsmail Ersevrim. İstanbul: Özgür Yayınları.

Watson, J. (1928). *Psychological Care Of Infant And Child*. New York: Norton.

Westwood, P. (1993). *Commonsense Methods For Children With Special Needs Strategies For The Regular Classroom*. London: Westwood.

Wolchik, S. A., Wilcox, K. L., Tein, J. Y. & Sandler, I. N. (2000). Maternal Acceptance And Consistency Of Discipline As Buffers Of Divorce On Children's Psychological Adjustment Problems. *Journal Of Abnormal Child Psychology*, 28, 87-102.

Xia, G., M. & Qian, M. (2001). The Relationship Of Parenting Style To Self-Reported Mental Health Among Two Subcultures Of Chinese. *Journal Of Adolescence*, 24, 251-260.

Yalçinkaya, A. (1997). *Turkish Daughter's Attachment Styles, Romantic Relationships, And Recollections Of Parental Acceptance And Control*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Boston University.

Yavuzer, H. (2006). *Doğum Öncesinden Ergenlik Sonuna Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi

Yener, N. (2005), *Çocukların Algıladıkları Ebeveyn Kabul Veya Reddinin Okul Başarısı Ve Okul Uyumu İle İlişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.

Younge, S. L., Oetting, E. R. & Deffenbalher, J. L. (1996). Correlations Among Maternal Rejection, Droppingout Of School And Druguse In Adolescents: A Pilot Study. *Journal Of Clinical Psychology*. 52(1), 96-102.

Yörükoğlu, A. (1994). *Çocuk Ruh Sağlığı*. İstanbul: Özgür Yayınları.

Yüksel, G. (2000). *Sosyal Beceri Envanteri El Kitabı*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

Zembat, R. & Unutkan, Ö. P. (2001). *Okul Öncesi Dönemde Çocuğun Sosyalleşmesinde Ailenin Yeri*. İstanbul: Ya-Pa Yayınevi.

Zimet DM & Jacob T. (2001). Influences Of Marital Conflict On Child Adjustment: Review Of Theory And Research. *Clinical Child And Family Psychology Review*, 4, (319-35).

EKLER

EK-1

MEB İZİN YAZILARI

T.C
ATAŞEHİR KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.34.35.12.510 / 1950
Konu : Özge ERLER

28.01.2011

ŞEHİT ÖĞRETMEN NURİYE AK ANAOKULU MÜDÜRLÜĞÜNE
ATAŞEHİR

- İlgi : a) Özge ERLER'e ait 19.01.2011 tarihli dilekçe.
b) Kaymakamlık Makamının 25.01.2011 tarih ve 12.510/1551 sayılı Onayı.

Okulumuz Okul Öncesi Öğretmeni Özge ERLER'in Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Gelişim Psikolojisi Programı yüksek lisans tezi ile ilgili ilçemiz okul öncesi öğrenci velilerine yönelik çalışma yapması Kaymakamlık Makamının ilgi (b) Onayı ile uygun görülmüştür.

Gereğini rica ederim

Ömer YAŞI
Müdür a.
Şube Müdürü



ADRES: FevziPaşa Cad. K.Bakkalköy Mah. No 17 Ataşehir /İSTANBUL
Tel: Santral-0 216 577 51 86 -- 0 216 577 51 87 Fax: 0 216 577 51 85
Web: <http://atasehir.meb.gov.tr> - e-posta: atasehir34@meb.gov.tr
Vhki : N.ERDAL Dahili :136
NOT: Verilecek cevapta tarih ve sayımızı lütfen belirtiniz

EĞİTİMDE REFORM
Okulun geleceği
Okulda

Gir. Tarih: 28.01.2011
Sayı:

T.C
ATAŞEHİR KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.06.4 MEM 4.34.35.12.510 / 1551
Konu : Özge ERLER

25.01.2011

KAYMAKAMLIK MAKAMINA
ATAŞEHİR

Bilgi ve İhtiyaç Oğretmen Nuriye Ak Anaokulu Öğretmeni Özge ERLER'e ait 19.01.2011 tarihli dilekçe

Şehit Öğretmen Nuriye Ak Anaokulu Okul Öncesi Öğretmeni Özge ERLER'in Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Gelişim Psikolojisi Programında yüksek lisans tezi ile ilgili ilçemiz okul öncesi öğrenci velilerine yönelik ekte sunulan formlarla çalışma yapma isteği Müdürlüğümüze uygun görülmektedir

Mahalliarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

[Handwritten Signature]
OILUR

Dr. Şaban KARATAŞ
Müdür

25.01.2011
Tufgüt ÇELENKOĞLU
Kaymakam

ADRES: Fevziye Cad. K. Bakkalköy Mah. No 17 Ataşehir / İSTANBUL
Tel: Santral: 0 216 577 51 86 - 0 216 577 51 87 Fax: 0 216 577 51 85
Web: <http://atasehir.meb.gov.tr> - e-posta: atasehir34@meb.gov.tr
Şah: N. ERDAL Dahili: 136
NOT: Verilecek cevapta tarih ve sayımızı lütfen belirtiniz



EK-2

EKRÖ/K KULLANMA İZİN YAZISI

30.11.2010

Sayın Özge ERLER.

Ebeveyn EKRÖ/K (Ebeveyn Kabul-Red Ölçeği\ Kontrol) Ölçeğini,

Prof. Dr. H. Nermin ÇELEN denetiminde yürüteceğiniz;

“Ebeveyn Kabul-Reddi İle 5-6 Yaş Çocuklarının Sosyal Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” isimli Yüksek Lisans Tez çalışmanızda kullanmak için istediğiniz izin tarafımda uygun bulunmuştur .

Sadece araştırma amacı ile kullanılabilir ve başkalarına verilemez. Tezin

tamamlanmasından sonra bir örneğinin de tarafıma gönderilmesini rica ederim.

Gereği için bilgilerinize.



Doç Dr. Fatoş Erkman
Eğitim Bilimleri Bölümü
Eğitim Fakültesi
Boğaziçi Üniversitesi

KATILIMCI BİLGİ VE ONAY FORMU

LÜTFEN DİKKATLİCE OKUYUNUZ!

Aşağıda anlatılan çalışmaya katılmak üzere davet edilmiş bulunmaktasınız. Bu çalışmada yer almayı kabul etmeden önce, çalışmanın ne amaçla yapıldığını anlamanız ve kararınızı bu bilgilendirme sonrasında vermeniz önem taşımaktadır. Aşağıdaki bilgilendirmeyi dikkatlice okuyup, lütfen aklınıza takılan her türlü soruyu sorunuz.

İsmim Özge ERLER Maltepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü'nde Gelişim Psikolojisi alanında yüksek lisans eğitimi alıyorum. Yüksek lisans eğitimi sürecindeki bu çalışmamı Maltepe Üniversitesi öğretim üyesi Prof. Dr. Hacer Nermin ÇELEN ile beraber yürütmekteyim.

Bu araştırma, tez çalışmamı yürütmek ve sonlandırmak için gerekli bilgileri toplamaya yöneliktir. Bu çalışma ile sizden toplanan bilgiler çerçevesinde elde ettiğimiz veriler bilimsel bir çalışma için kullanılacaktır. Araştırmada sizden talep edilen ekteki formları doğru ve samimi bir biçimde doldurmanızdır. Çünkü bu veriler daha sonra eğitim ve bilim alanında kullanılacaktır. Bu nedenle sorulara doğru ve samimi bir biçimde cevaplamak çok önemlidir. Formlar size gönderildikten en geç bir hafta sonra yetkili kişiye formları (aldığımız zarflar içinde kapalı biçimde) ulaştırmanız gerekecektir. Formlardaki sorular basit bir kalemle işaretlemeler yapabileceğiniz türdendir. Ekteki 3 formda sorulan soruları nasıl cevaplayacağınız yine formlar üzerinde açık ve net bir biçimde ifade edilecektir.

Bu araştırma, tamamen bilimsel çalışma amacını taşımaktadır. Katılımcılara yönelik bir danışmanlık hizmeti içermemektedir.

Sizin tarafınızdan doldurulan formlar sadece bilimsel çalışma amaçlı kullanılacaktır. Bu bilgiler isim, çocuk ya da aile bilgileriniz belirtilmeksizin yazılı rapor haline getirilecektir. Kişisel bilgileriniz 3. Şahıs ya da kurumlarla paylaşılmayacaktır.

Bu çalışmaya katılmak tamamen isteğe bağlıdır. Bu çalışmaya katılmanız için sizden herhangi bir ücret istenmeyecektir; çalışmaya katıldığınız için size herhangi bir ödeme de yapılmayacaktır.

Katılımcının Beyanı:

Maltepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Öğretim Prof. Dr. Hacer Nermin ÇELEN danışmanlığında, aynı bölümde yüksek lisans programına devam etmekte olan Özge ERLER tarafından yapılacak olan çalışma ile ilgili yukarıda yazılı olan bilgiler, bana açıklandı. Çalışmayla ilgili tüm sorularıma tatmin edici yanıtlar aldım. Çalışmaya kendi rızamla gönüllü olarak katılmayı kabul ediyorum.

Bu formun imzalı ve tarihli bir kopyası bana verildi.

VELİSİ TARAFINDAN ARAŞTIRMAYA KATILMASI KABUL EDİLEN ÇOCUĞUN / ÇOCUKLARIN	
<i>ADI - SOYADI</i>	

GÖNÜLLÜNÜN		İMZASI
<i>ADI - SOYADI</i>		
TARİH		

AÇIKLAMALARI YAPAN GÖRÜŞMECİNİN		İMZASI
<i>ADI - SOYADI</i>		
<i>TARİH</i>		

İletişim:

Özge ERLER

Maltepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü

Tel: 0 541

e-posta: ozge.erler@hotmail.com

EK-4

KİŞİSEL BİLGİ FORMU	
➤ Yaşınız?	20-25yaş arası () 25-30 yaş arası () 30-35 yaş arası () 35-40 yaş arası () 40 yaş ve üzeri ()
➤ Eğitim Durumunuz?	Okuma yazma bilmiyorum () Okuma yazma biliyorum () İlkokul mezunuyum () Ortaokul mezunuyum () Lise mezunuyum () Üniversite mezunuyum ()
➤ Çalışıyor musunuz?	Evet () Hayır ()
➤ Kaç çocuğunuz var?	1 () 2 () 3 () 4 () 5 ve üzeri ()
➤ Araştırmaya dahil olan çocuğunuz kaçınıcı çocuğunuz?	Birinci çocuğum () İkinci çocuğum () Üçüncü çocuğum () Dört ve daha sonraki çocuğum ()
➤ Çocuğunuz cinsiyeti (araştırmaya dahil olan)	Kız () Erkek ()
➤ Çocuğunuz öz mü üvey mi?	Öz () Üvey ()
➤ Çocuğunuzun herhangi bir özü/engeli var mı?	Var () Yok ()
➤ Çocuğunuz daha önce okulöncesi eğitim aldı mı?	Evet () Hayır ()
➤ Çocuğunuzun bakımı ile kim ilgilendi/ilgileniyor?	Kendim () Eşim () Bakıcı () Akrabalarım () Diğer () belirtiniz.....
➤ Eşiniz sağ mı?	Sağ () Ölü ()
➤ Eşiniz ile beraber misiniz?	Evliyiz () Ayrıyız () Evliyiz fakat ayrı yaşıyoruz ()
➤ Evinizde siz, eşiniz ve çocuklarınız dışında yaşayan bireyler var mı?	Var () Yok ()
➤ Ailenizin ekonomik durumu nasıl?	Çok iyi () İyi () Orta () Kötü ()

EK-5

EBEVEYN KABUL-RED ÖLÇEĞİ ANNE-BABA FORMU

EBEVEYN KABUL-RED ÖLÇEĞİ ANNE-BABA FORMU

Anne-Baba EKRÖ/K

Kod no: _____ Tarih: _____

Çocukla ilişkiniz: Anne ____ Baba ____ Üvey anne: ____ Üvey baba: ____
Diğer (belirtiniz) _____

İlişikteki sayfalar anne-babaların çocuklarına karşı bazen nasıl davrandıklarını anlatan ifadeler içermektedir. Her ifadeyi dikkatle okuyup, sizin çocuğunuza karşı davranışınıza ne kadar uygun olup olmadığını düşünün. Hızlı çalışın, ilk aklınıza gelen düşünceye göre yanıtlayınız ve bir sonraki ifadeye geçiniz. Hiçbir ifade üstünde çok vakit hacamayınız.

Her cümlemin yanında dört tane kutu var. Eğer ifade, sizin çocuğunuza karşı davranışınız hakkında temelde doğru ise, kendi kendinize sorun; "Hemen hemen her zaman mı doğru?" yoksa "Bazen mi doğru?". Eğer çocuğunuza karşı hemen hemen her zaman böyle davrandığınızı düşünüyorsanız, HEMEN HEMEN HER ZAMAN DOĞRU kutusuna, bazen böyle davrandığınızı düşünüyorsanız BAZEN DOĞRU kutusuna X işareti koyun.

Eğer cümle sizin çocuğunuza karşı davranışınızı doğru olarak anlatmıyorsa, ona karşı davranışlarınıza temelde uymuyorsa, o zaman kendi kendinize sorun, "Nadiren mi doğru?" yoksa "Hemen hemen hiçbir zaman doğru değil mi?". Eğer çocuğunuza karşı nadiren böyle davranıyor iseniz, "NADİREN DOĞRU" kutusuna, eğer hiçbir zaman böyle davranmıyor iseniz "HEMEN HEMEN HİÇBİR ZAMAN" kutusuna X koyun.

Unutmayın, doğru veya yanlış bir yanıt yoktur. Onun için mümkün olduğu kadar dürüst ve açık olun. Cevaplarınızı nasıl olmak isteyebileceğinize göre değil, gerçekte nasıl olduğunuzu hissediyorsanız ona göre verin.

Örnek: Eğer çocuğunuz iyi davrandığında hemen hemen her zaman ona sarılıyor ve onu öpüyorsanız, o zaman ifadeyi aşağıdaki gibi işaretlemelisin.

	BENİM İÇİN DOĞRU		BENİM İÇİN DOĞRU DEĞİL	
-Çocuğum iyi olduğunda ona sarılırım ve onu öperim.	Hemen hemen her zaman doğru	Bazen doğru	Nadiren doğru	Hemen hemen hiçbir zaman doğru değil
	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

© Ronald P. Rohner, 1989,1997
Çeviri: M.Anjel, F.Erkman, 1993
Kontrol alt test çeviri: A.Varan, 2000
Düzeltilmeler: F.Erkman, 2002

	BENİM İÇİN DOĞRU		BENİM İÇİN DOĞRU DEĞİL	
	Hemen hemen her zaman doğru	Bazen doğru	Nadiren doğru	Hemen hemen hiçbir zaman doğru değil
1. Ben çocuğum hakkında güzel şeyler söylerim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Çocuğum kötü davrandığında ona söylenir veya onu cezalandırırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Çocuğuma sanki orada yokmuş gibi davranırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Çocuğumu gerçekten sevip sevmediğinden şüphe ediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Çocuğumun neleri yapıp neleri yapamayacağını kesin olarak bilmesini sağlarım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Gündelik genel yapılacakları çocuğum ile konuşur ve söyleyeceklerini dinlerim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Çocuğum beni dinlemediği zaman çocuğumu başkalarına şikayet ederim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Çocuğumla yakından ilgilenirim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Dışarı çıkacağı zaman, çocuğuma kesin olarak saat kaçta evde olacağını söylerim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Arkadaşlarını eve getirmesi için çocuğumu cesaretlendiririm ve onların iyi vakit geçirmesi için elimden geleni yaparım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Çocuğumla alay ederim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Beni rahatsız etmediği sürece çocuğumun varlığını bilmezlikten gelirim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Kızgın olduğum zaman çocuğuma bağırırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	BENİM İÇİN DOĞRU		BENİM İÇİN DOĞRU DEĞİL	
	Hemen hemen her zaman doğru	Bazen doğru	Nadiren doğru	Hemen hemen hiçbir zaman doğru değil
14. Çocuğuma sürekli olarak nasıl davranması gerektiği söylerim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Çocuğumun, bana açılabilmesini kolaylaştırırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Çocuğuma karşı sertimdir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Çocuğumun etrafımda olmasından hoşlanırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Birçok kuralın olmasına ve kurallara uyulması gerektiğine inanırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Çocuğum bir şeyi iyi yaptığında, kendisi ile gurur duymasını sağlarım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Hak etmediği zaman bile çocuğuma vururum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Çocuğum için yapmam gereken şeyleri unuturum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Çocuğum benim için bir yüküttür.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Çocuğuma dilediği kadar özgürlük veririm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Çocuğumu başkalarına överim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Kızgın olduğum zaman çocuğumu cezalandırırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Çocuğumun, sağlıklı ve doğru yiyecekleri yemesine çok dikkat ederim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Çocuğuma işini tam olarak nasıl yapması gerektiğini söylerim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Çocuğumla şefkat ve sevgi dolu konuşurum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Çocuğuma karşı sabırsızım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Çocuğumun sorularına cevap veremeyecek kadar meşgulüm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

EK-6

SOSYAL BECERİLERİ DERECELENDİRME ÖLÇEĞİ ANNE

FORMU

Sosyal Beceriler
Derecelendirme Ölçeği

Anne-Baba Formu
Okul Öncesi Dönem
4-6 Yaş

Işık Kamaraj
M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi
Araştırma Görevlisi

Yönerge;

Bu ölçek, çocuğunuzun belirli sosyal beceri davranışlarını ne sıklıkla gösterdiğini ve bu becerilerin çocuğunuzun gelişiminde ne kadar önemli olduğunu ölçmek için hazırlanmıştır. Ayrıca, çocuğunuzun problemleri davranışları (40-49 maddeler arası) ne sıklıkla gösterdiğini işaretlemeniz de istenmiştir. İlk önce çocuğunuz ve kendinizle ilgili istenen bilgileri yazınız.

Çocuğunuz İle İlgili Bilgi (Kod No.....)

Adı-Soyadı:..... Yaşı:.....
Doğum Tarihi:...../...../..... Cinsiyeti: (....) Kız (....) Erkek
Okul Adı:.....
Okulun Bulunduğu İlçe:..... Ölçeğin Uygulandığı Tarih:...../...../.....
Öğretmenin Adı:.....

Anne-Baba İle İlgili Bilgi

1. Cinsiyetiniz: (....) Kadın (....) Erkek

2. Sizin ve eşinizin yaşı;

3. Sizin ve eşinizin öğrenim durumu;

	Anne	Baba		Anne	Baba
20 yaş ve 20'den küçük			Okuma yazma bilmiyor		
21-25 yaş arası			Okuma yazma biliyor		
26-30 yaş arası			İlkokul mezunu		
31-35 yaş arası			Ortaokul mezunu		
36 yaş ve daha büyük			Lise mezunu		
			Önlisans mezunu		
			Üniversite mezunu		
			Yüksek Lisans mezunu		
			Doktora mezunu		

Şimdi, 2-4. sayfadaki her maddeyi (1'den 49'a kadar olan maddeler) okuyunuz ve çocuğunuzun şu andaki davranışını düşününüz. Çocuğunuzun tanımlanan davranışı **ne sıklıkla** gösterdiğini belirleyiniz.

Eğer çocuğunuz, tanımlanan davranışı **hiç** göstermiyorsa, 0'ı (sıfır rakamını) yuvarlak içine alınız. Eğer çocuğunuz, tanımlanan davranışı **bazen** gösteriyorsa, 1'i (bir rakamını) yuvarlak içine alınız. Eğer çocuğunuz, tanımlanan davranışı **çok sık** gösteriyorsa, 2'yi (iki rakamını) yuvarlak içine alınız. 1'den 39'a kadar olan maddeler için, bu davranışların her birinin çocuğunuzun gelişiminde **ne kadar önemli** olduğunu da derecelendiriniz.

Eğer davranış, çocuğunuzun gelişimi için **önemli değil** ise, 0'ı (sıfır rakamını) yuvarlak içine alınız. Eğer davranış, çocuğunuzun gelişimi için **önemli** ise, 1'i (bir rakamını) yuvarlak içine alınız. Eğer davranış, çocuğunuzun gelişimi için, **çok önemli** ise, 2'yi (iki rakamını) yuvarlak içine alınız.

Aşağıda iki örnek sunulmuştur: Cevaplarınızı bu örneği dikkate alarak verebilirsiniz.

	Ne sıklıkla gösterir?			Sizce, bu beceri ne kadar önemli?		
	Hiç	Bazen	Çok Sık	Önemli değil	Önemli	Çok önemli
Mizah anlayışına sahiptir.	0	1	2	0	1	2
Telefona uygun biçimde cevap verir.	0	1	2	0	1	2
<i>Bu anne-baba, çocuğunun mizah anlayışına sahip olduğunu çok sık gösterdiğini ve çocuğunun, mizah anlayışına sahip olduğunu göstermesinin önemli olduğunu düşünmektedir. Bu anne-baba, aynı zamanda çocuğunun telefona hiç cevap vermediğini ve telefona uygun biçimde cevap vermenin çocuğunun gelişiminde çok önemli olduğunu da düşünmektedir.</i>						

Bu ölçekte doğru ya da yanlış cevap yoktur. Ölçeği doldurmak için istediğiniz kadar süre kullanabilirsiniz. Zaman kısıtlaması yoktur.

Lütfen hiçbir maddeyi cevapsız bırakmayınız.

Bu kısım, araştırmacı tarafından doldurulacaktır.	Sosyal Beceriler	Ne sıklıkla gösterir?			Sizce, bu beceri ne kadar önemli?		
		Hiç	Bazen	Çok Sık	Önemli Değil	Önemli	Çok Önemli
	1. Kendisine ne yapacağını söylediğinizde, uygun davranışları gösterir.	0	1	2	0	1	2
	2. Kendisinden istenmediği halde ev işlerinde size yardım eder.	0	1	2	0	1	2
	3. Adil olmayan ev içi kuralları uygun bir biçimde sorgular.	0	1	2	0	1	2
	4. Sizden yardım istemeden önce, ev işlerini kendisi yapmaya çalışır.	0	1	2	0	1	2
	5. Ailedeki diğer çocuklara veya arkadaşlarına iltifat eder.	0	1	2	0	1	2
	6. Düzenlenmiş grup etkinliklerine katılır.	0	1	2	0	1	2
	7. Diğerlerinin uygun olmayan isteklerini kibarca geri çevirir.	0	1	2	0	1	2
	8. Kendisine söylenmeden, yeni tanıştığı insanlara kendisini tanıtır.	0	1	2	0	1	2
I	A	S	K	Sıklıkla ilgili sütunların toplamı			

SOSYAL BECERİLERİ DERECELENDİRME ÖLÇEĞİ

ÖĞRETMEN FORMU

Sosyal Becerileri
Derecelendirme Ölçeği

Öğretmen Formu
Okul Öncesi Dönem
4-6 Yaş

Işık Kamaraj
M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi
Araştırma Görevlisi

Yönerge;

Bu ölçek, bir öğrencinin belirli sosyal beceri davranışlarını **ne sıklıkla** gösterdiğini ve bu becerilerin sınıfındaki öğrenci başarısı için **ne kadar önemli** olduğunu ölçmek için hazırlanmıştır. Ayrıca, öğrencinizin problemleri davranışları (31-40 maddeler arası) ne sıklıkla gösterdiğini işaretlemeniz de istenmiştir. İlk önce, öğrencinizin ve kendiniz hakkındaki bilgileri yazınız.

Öğrenci İle İlgili Bilgi (Kod No.....)

Adı-Soyadı:..... Yaşı:.....
Doğum Tarihi:...../...../..... Cinsiyeti: (....) Kız (....) Erkek
Okul Adı:.....
Okulun Bulunduğu İlçe:..... Ölçeğin Uygulandığı Tarih:...../...../.....
Bu öğrenciniz engelli midir?
(....) Evet (....) Hayır
Bu öğrenciniz engelli ise, hangi engel grubuna girmektedir?
(....) Özel Öğrenme Güçlüğü (....) Zihinsel Engelli (....) Otizm
(....) Bedensel engelli (....) Diğer Engel (Yazınız).....

Öğretmen İle İlgili Bilgi

Adınız-Soyadınız:..... Okul Tel. No:.....
1. Çalıştığınız Kurum: () Resmi () Özel
2. Cinsiyetiniz; () Kadın () Erkek
3. Yaşınız; (....) 20 yaşından küçük (....) 21-25 yaş arası (....) 26-30 yaş arası
(....) 31-35 yaş arası (....) 36 yaş ve yukarı
4. Öğrenim durumunuz;
(....) Normal lise
(....) Kız Meslek Lisesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü
(....) Önlisans Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü/Anaokulu Öğr. Bölümü/Okul Öncesi Öğr. Bölümü
(....) Lisans Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü/Anaokulu Öğr. Bölümü/Okul Öncesi Öğr. Bölümü
(....) Yüksek Lisans Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü/Anaokulu Öğr. Bölümü/Okul Öncesi Öğr. Bölümü
(....) Diğer(Yazınız).....
5. Göreviniz nedir?
(....) Asil öğretmen (....) Yedek öğretmen (....) Sözleşmeli öğretmen

Aşağıda iki örnek sunulmuştur: Cevaplarınızı bu örneği dikkate alarak verebilirsiniz.

	Ne sıklıkla gösterir?			Sizce, bu beceri ne kadar önemli?		
	Hiç	Bazen	Çok sık	Önemli değil	Önemli	Çok önemli
Akranları ile empati kurar (akranlarının duygu ve düşüncelerini anlama).	0	1	2	0	1	2
Okuldaki çalışmalarında, ne yapması gerektiği konusunda emin değilse, size sorular sorar.	0	1	2	0	1	2

Bu öğrenci, akranları ile çok sık empati kurar (akranlarının duygu, düşünce ve deneyimlerini anlama). Aynı zamanda bu öğrenci, okulda yaptığı çalışmalarda emin olmadığında, bazen soru sorar. Bu öğretmen, empatiyi göstermenin sınıfındaki başarı için önemli olduğunu ve soru sormanın da başarı için çok önemli olduğunu düşünür.

Lütfen hiçbir maddeyi cevapsız bırakmayınız.

Bazı durumlarda öğrencinin belirli bir davranışı yaptığını gözlemlememiş olabilirsiniz. Böyle bir durumla karşılaştığınız zaman, öğrencinin o davranışı ne sıklıkla yapmış olabileceğini tahmin etmeye çalışınız.

Şimdi, 2. ve 4. sayfadaki her ifadeyi (1'den 40 kadar olan maddeleri) okuyun ve ilgili o maddede, öğrencinin son 1 veya 2 ay içindeki davranışlarını düşününüz. Öğrencinin, tanımlanan davranışı **ne sıklıkla** gösterdiğine karar veriniz.

Eğer, öğrenci tanımlanan davranışı **hiç** göstermiyorsa, 0'ı (sıfır rakamını) yuvarlak içine alınız.
Eğer, öğrenci tanımlanan davranışı **bazen** gösteriyorsa, 1'i (bir rakamını) yuvarlak içine alınız.
Eğer, öğrenci tanımlanan davranışı **çok sık** gösteriyorsa, 2'yi (iki rakamını) yuvarlak içine alınız.
1'den 30 kadar olan maddeler ile ilgili olarak, bu davranışların her birinin, *sınıfınızdaki* başarı için sizce **ne kadar önemli** olduğunu da derecelendirmelisiniz.
Eğer davranış, sınıfınızdaki başarı için **önemli değilse**, 0'ı (sıfır rakamını) yuvarlak içine alınız.
Eğer davranış, sınıfınızdaki başarı için **önemli** ise, 1'i (bir rakamını) yuvarlak içine alınız.
Eğer davranış, sınıfınızdaki başarı için **çok önemli** ise, 2'yi (iki rakamını) yuvarlak içine alınız.

Bu kısım, araştırmacı tarafından doldurulacaktır	Sosyal Beceriler	Ne sıklıkla gösterir?			Sizce, bu beceri ne kadar önemli?		
		Hiç	Bazen	Çok Sık	Önemli Değil	Önemli	Çok Önemli
	1. Kendisine ne yapacağını söylediğinizde, uygun davranışları gösterir.	0	1	2	0	1	2
	2. Kolay arkadaş olur.	0	1	2	0	1	2
	3. Ona karşı adil olmayan bir biçimde davrandığınızı düşündüğünde, bunu size uygun bir yolla söyler.	0	1	2	0	1	2
	4. Akranlarının kendisine takılmalarına (kızdırmalarına), uygun karşılıklar verir.	0	1	2	0	1	2
	5. Adil olmayan kuralları uygun bir biçimde sorgular.	0	1	2	0	1	2
	6. Sınıf içinde verilen görevleri, sizin yardımınızı istemeden önce başarmaya çalışır.	0	1	2	0	1	2
	7. Yetişkinlerle anlaşmazlık durumlarında öfkesini kontrol altına alır.	0	1	2	0	1	2
	8. Akranlarını över.	0	1	2	0	1	2
	9. Grup etkinliklerine ya da oyunlara katılır.	0	1	2	0	1	2
	10. Okuldaki çalışmalarını doğru olarak yapar.	0	1	2	0	1	2
i	A	K	K	Sıklıkla ilgili sütunların toplamı			

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Özge ERLER

Doğum Yeri ve Tarihi : Çorlu-1986

Eğitim Durumu

Lise: Çorlu Mehmet Akif Ersoy Anadolu Lisesi

Lisans Öğrenimi : Marmara Üniversitesi- Okul Öncesi Öğretmenliği

Bildiği Yabancı Diller

İngilizce, Almanca

İş Deneyimi

Çalıştığı Kurumlar : Özel Yeşeren Umutlar Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi
Meb Ataşehir Ş.Ö. Nuriye Ak Anaokulu

İletişim

E-Posta Adresi : ozge.erler@hotmail.com

e_ozge_@hotmail.com