

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

**48-60 AYLIK ÇOCUKLARIN SOSYAL BECERİLERİNİN VE PROBLEM
DAVRANIŞLARININ EBEVEYNLERİ TARAFINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Türkan TURAN GÜVEN

Ankara, Temmuz, 2018



**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**48-60 AYLIK ÇOCUKLARIN SOSYAL BECERİLERİNİN VE PROBLEM
DAVRANIŞLARININ EBEVEYNLERİ TARAFINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Türkan TURAN GÜVEN

Danışman: Prof. Dr. Çağlayan DİNÇER

Ankara, Temmuz, 2018

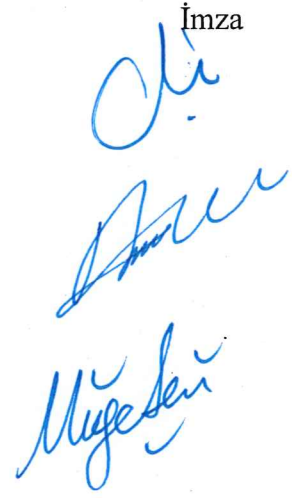
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼'ne

T¼rkan TURAN G¼VEN'in hazırladığı "48-60 Aylık ocukların Sosyal Becerilerinin ve Problem Davranışlarının Ebeveynleri Tarafından Değerlendirilmesi" başlıklı bu çalışma, j¼rimiz tarafından İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Programı'nda Yüksek Lisans Tezi Olarak Kabul Edilmiştir.

Başkan: Prof. Dr. ağlayan DİNÇER (Danışman)

¼ye: Doç. Dr. Aysel ÇOBAN

¼ye: Dr. Öğrt. Üyesi M¼ge şEN

İmza


ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim – Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri üyeleri tarafından/...../20..... tarihinde uygun gör¼lm¼ř ve Enstitü Yönetim Kurulunca/...../20..... tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Yasemin KEPENEKÇİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼r¼

ETİK BİLDİRİM

Tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını bildiririm.



Türkan TURAN GÜVEN

ÖNSÖZ

Erken çocukluk dönemi bireyin yaşantısının tüm alanlarında hızlı bir gelişim gösterdiği ve bu dönemde gerçekleşen öğrenmelerin ilerleyen yaşlara temel oluşturduğu kritik bir dönemdir. Bu dönemde sosyal becerilerin öğrenilmesi bireyin problem davranışlarının önlenmesi ve ilerleyen yaşlarında sosyal-duygusal anlamda kaliteli bir yaşam sürebilmesi için oldukça önemlidir.

Bu araştırmada “Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi” (Social Skills Rating System) formunun okul öncesi versiyonu ebeveyn formunun 48-60 ay aralığındaki çocuklar için geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış ve çocuk, anne-baba ve okul ile ilgili bazı değişkenlerin 48-60 aylık çocukların sosyal becerilerine etkisi incelenmiştir.

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi'nin erken çocukluk dönemi ile ilgilenen kurum ve kuruluşlara, eğitimcilere, çocuk gelişimi uzmanlarına ve ailelere katkı getirmesi düşünülmektedir.

Tez çalışmamın hazırlanmasında, geliştirilmesinde ve araştırmamın her aşamasında engin bilgi ve deneyimleriyle bana yol gösteren, araştırma sürecinde beni her daim motive eden tez danışmanım değerli hocam Prof. Dr. Çağlayan DİNÇER'e sonsuz teşekkür ederim.

Eğitim hayatım boyunca üzerimde emeği geçen, sadece akademik değil yaşamımın tüm anlarında gelişmemi sağlayan, kendime örnek aldığım çok değerli hocalarım sayın Prof. Dr. Gelengül Haktanır'a, Dr. Öğretim Üyesi Ege Akgün'e, Dr. Öğretim Üyesi Müge Şen'e, Arş. Gör. Dr. Gökçe Karaman Benli'ye ve Arş. Gör. Dr. Ayşegül Ergül'e teşekkürlerimi sunarım.

Tez çalışmam boyunca karşılaştığım her zorlukta bana destek olan, düşüncelerini, deneyimlerini ve zamanını benimle paylaşan sevgili arkadaşlarım Damla Günsel, Elif Aslan, Esra Tireli, Ceren Koçak, Gamze Ay ve Melis Demirer'e teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak, bu süreçte her daim yanımda olan anneme, babama, kardeşime ve eşime ama en çok da küçük yaşlarına rağmen uzun çalışmalarımı sabırla karşılayan, yaşam sevinçleri ve bitmek bilmeyen güzel enerjileri ile bana her gün yeni bir şeyler öğreten, annelik serüvenimi mükemmel kılan canım kızlarım Asya ve Gülce'ye teşekkür

ediyorum. Bu yoğun sürecin ardından kaçamak yaptığım oyun saatlerini her gün telafi edeceğime söz veriyor ve bu tezi onlara armağan ediyorum.

Türkan TURAN GÜVEN

Temmuz, 2018



ÖZET

48-60 AYLIK ÇOCUKLARIN SOSYAL BECERİLERİNİN VE PROBLEM DAVRANIŞLARININ EBEVEYNLERİ TARAFINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Turan Güven, Türkan

Yüksek Lisans, İlköğretim Anabilim Dalı

Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof Dr. Çağlayan Dinçer

Temmuz 2018, xviii+129 sayfa

Bu araştırmada “Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi” (Social Skills Rating System) Ebeveyn formunun 48-60 ay aralığındaki çocuklar için geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını yapmak ve cinsiyet, anne-baba öğrenim durumu, anne çalışma durumu, kardeş sayısı, doğum sırası, okul türü, okul öncesi eğitim alma süresi, okul öncesi bakım veren kişi değişkenlerinin 48-60 aylık çocukların sosyal becerilerine etkisini incelemek amaçlanmıştır.

İlişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışma olan bu araştırmanın çalışma grubunu, Ankara ilindeki çeşitli anaokullarına devam etmekte olan 48-60 aylık 301 çocuk oluşturmuştur.

Yapılan analizler sonucunda “Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi” Ebeveyn formunun ülkemizde uygulanabilecek geçerli ve güvenilir bir değerlendirme aracı olduğu görülmüştür. Demografik bilgi formunda yer alan cinsiyet, anne-baba öğrenim durumu, anne çalışma durumu, kardeş sayısı, doğum sırası, okul öncesi eğitim alma süresi, okul türü, okula gelmeden önce bakım veren kişi değişkenlerinin sosyal beceri puanlarına etkisini değerlendirmek amacı ile Mann-Whitney U, Kruskal Wallis, t-testi ve ANOVA istatistiksel analizleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre;

Kız çocukların “Toplam Sosyal Beceri Puanlarının” erkek çocukların ise “Toplam Problem Davranış Puanlarının” daha yüksek çıktığı görülmüştür. Annesi lise mezunu olan çocukların “İşbirliği Alt Ölçeği Puanı”, annesi üniversite mezunu olan çocukların ise “Atılganlık Alt Ölçeği Puanı” daha yüksek çıkmıştır. Babası lise mezunu olan çocukların “İşbirliği Alt Ölçeği Puanı”, babası üniversite mezunu olan çocukların ise hem “Atılganlık Alt Ölçeği Puanı” hem de “Özdenetim Alt Ölçeği Puanı” daha yüksek çıkmıştır. Lise mezunu olan babaların çocuklarının “İçsel ve Dışsal Davranışlar Alt

Ölçekleri Puanlarının” daha yüksek olduğu görülmüştür. İki ve daha fazla sayıda kardeşi olan çocukların “İşbirliği Alt Ölçeği Puanlarının” tek çocuk olanlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Özel okula giden çocukların “Atılgnlık Alt Ölçeği Puanlarının”, devlet okuluna giden çocukların ise “Toplam Problem Davranış Puan”ları ile “İçsel Davranışlar Alt Ölçeği Puan”larının daha yüksek olduğu görülmüştür.

2-3 yıl süre ile okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların “Atılgnlık Alt Ölçeği Puan”larının, 3-6 ay süre ile okul öncesi eğitime devam eden çocukların ise “Toplam Problem Davranış Puanları” ile “Dışsal Davranışlar Alt Ölçeği Puanlarının” daha yüksek olduğu görülmüştür. Okula gelmeden önce bakım veren kişi değişkeni incelendiğinde “diğer” kişiler tarafından bakılan çocukların “Atılgnlık Alt Ölçeği Puanlarının” anne-baba-anneanne-babaanne ve bakıcı tarafından bakılan çocuklara göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Doğum sırası ve anne çalışma durumu değişkenlerinin 48-60 aylık çocukların sosyal becerilerine bir etkisi olmadığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi, problem davranış, okul öncesi, geçerlik ve güvenilirlik

ABSTRACT**ASSESSMENT OF SOCIAL SKILLS AND PROBLEM BEHAVIOURS OF 48-60
MONTH OLD CHILDREN BY THEIR PARENTS**

Turan Güven, Türkan

Master's Thesis, Department of Primary School Education

Preschool Education Program

Advisor: Prof. Dr. Çağlayan Dinçer

July 2018, xviii+129 pages

In this research, "Social Skills Rating System" (Turkish version of the Social Skills Rating System) was used to study the validity and reliability of the children in the 48-60 month range, and at the same time gender, parental education status, maternal employment status, number of siblings, type, duration of pre-primary education, effects of pre-school caregiver variables on the social skills of children aged 48-60 months are among the aims of this study.

The study group of this research, which is a descriptive study in the relational screening model, has established 301 children aged 48-60 months who attend various kindergartens in Ankara.

As a result of the analysis, it is seen that the "Social Skill Rating System" is a valid and reliable evaluation tool which can be applied in our country. The aim of the demographic information form was to evaluate the effects of gender, parental education status, maternal employment status, number of siblings, delivery order, duration of pre-primary education, school type, pre-school caregiver variables on social skill points with the aim of Mann-Whitney U, Kruskal Wallis, t-test and ANOVA statistical analysis were used. The results of the study can be summarized as follows:

It was observed that the "Total Social Skill Points" of the girls were higher than the "Total Problem Behavior Scale" of the boys. The scores of "Cooperation Subscale Score" and "Maternity Subscale Scale" were higher for children who were graduated from mother's high school. The scores of "Higher Assertiveness Subscale" and "Self-Esteem Subscale Scale" were higher for the high school graduate children and for the university graduate children, respectively. It was observed that the scores of the "Internal and External Behavior Subscales" of the children of the high school graduates were higher.

Children with two or more siblings were found to have a higher "Cooperation Subscale Scale" than single children. It was found that the scores of "Assertiveness Subscale Scale" of the children attending private tutoring and "Total Problem Behavior Scale" of the children going to the state school were higher than the scores of "Internal Behavior Subscale Scale".

The "Assertiveness Subscale Scores" of the children who continue to pre-school education for 2-3 years and "Total Problem Behavior Scale" and "Outside Behavior Subscale Scale" of the children who are in pre-school education for 3-6 months are higher . When the caregiver was examined, the "Assertiveness Subscale Sca" of the "other" people were found to be higher than those of the parents, grandparents and caregivers.

The order of birth and maternal employment status variables were not found to be an effect on social skills of children aged 48-60 months.

Key words: Social Skill Rating System, problem behaviour, preschool, validity and reliability

İÇİNDEKİLER

ONAY	ii
ETİK BİLDİRİM.....	iii
ÖNSÖZ	iv
ÖZET.....	vi
ABSTRACT.....	viii
İÇİNDEKİLER	x
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiv
TABLO LİSTESİ	xv
BÖLÜM I	1
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem.....	2
1.2. Amaç	4
1.3. Alt Amaçlar.....	4
1.3.1. Araştırmanın Önemi.....	5
1.3.2. Sınırlılıklar	7
BÖLÜM II.....	8
2. SOSYAL BECERİLER.....	8
2.1. Sosyal Gelişim ve Sosyal Beceriler	8
2.1.1. Sosyal Gelişim.....	8
2.1.2. Sosyal Beceriler.....	8
2.1.3. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Becerilerin Önemi.....	13
2.1.4. Sosyal Gelişim Kuramları	14
2.1.4.1. Psiko-Sosyal Gelişim Kuramı	14
2.1.4.2. Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı	15
2.1.4.3. Sosyo-Kültürel Kuram.....	16
2.1.4.4. Ekolojik Sistem Kuramı	16
2.1.4.5. Adler'in Yaklaşımı	17
2.1.5. Sosyal Becerilere Etki Eden Faktörler	17

2.1.5.1. Kalıtım.....	17
2.1.5.2. Cinsiyet.....	18
2.1.5.3. Yaş.....	18
2.1.5.4. Aile.....	19
2.1.5.5. Okul Öncesi Eğitim Kurumları.....	19
2.1.5.6. Sosyo-Kültürel Etmenler.....	20
2.1.5.7. Sosyo-Ekonomik Düzey.....	20
2.1.6. Sosyal Beceri Yetersizlikleri.....	21
2.1.7. Sosyal Becerilerin Değerlendirilmesi.....	22
2.1.8. Sosyal Beceri Eğitimi.....	23
2.2. İlgili Araştırmalar.....	24
2.2.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar.....	24
2.1.2. Yurtdışında Yapılmış Araştırmalar.....	30
BÖLÜM III.....	34
3. YÖNTEM.....	34
3.1. Araştırma Modeli.....	34
3.2. Çalışma Grubu.....	34
3.3. Veri Toplama Araçları.....	37
3.3.1. Demografik Bilgi Formu.....	37
3.3.2. Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi (SBDS).....	37
3.3.2.1. Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi Okul Öncesi Versiyonu Ebeveyn Formu.....	38
3.3.2.2. Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi Okul Öncesi Ebeveyn Formu Türkçe.....	39
3.4. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması.....	39
3.4.1. SBDS Sosyal Beceri Ölçeği İçin Geçerlik Çalışması.....	40
3.4.2. SBDS Sosyal Beceri Ölçeği İçin Güvenirlik Çalışması.....	43
3.4.3. SBDS Problem Davranışlar Ölçeği İçin Geçerlik Çalışması.....	43
3.4.4. SBDS Problem Davranışlar Ölçeği İçin Güvenirlik Çalışması.....	46
3.5. Uygulama Süreci.....	46
3.6. Verilerin Analizi.....	47

BÖLÜM IV	51
4. BULGULAR VE YORUMLAR	51
4.1. Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi Okul Öncesi Versiyonu Ebeveyn Formunun Puan Ortalamaları ile Demografik Bilgi Formundan Elde Edilen Bilgilere İlişkin Bulgular ve Yorum	51
4.1.1. Araştırmada Yer Alan Çocukların SBDS Sosyal Beceri Ölçeği'nden Almış Oldukları Puanların Cinsiyetlere Göre İncelenmesi	51
4.1.2. Araştırmada Yer Alan Çocukların SBDS Problem Davranışlar Ölçeği'nden Almış Oldukları Puanların Cinsiyetlere Göre İncelenmesi	54
4.1.3. Araştırmada Yer Alan Çocukların SBDS Sosyal Beceri Ölçeği'nden Almış oldukları Puanların Anne Öğrenim Durumuna Göre İncelenmesi	57
4.1.4. Araştırmada Yer Alan Çocukların SBDS Problem Davranışlar Ölçeği'nden Almış oldukları Puanların Anne Öğrenim Durumuna Göre İncelenmesi.....	60
4.1.5. Araştırmada Yer Alan Çocukların SBDS Sosyal Beceri Ölçeği'nden Almış oldukları Puanların Baba Öğrenim Durumuna Göre İncelenmesi	62
4.1.6. Araştırmada Yer Alan Çocukların SBDS Problem Davranışlar Ölçeği'nden Almış oldukları Puanların Baba Öğrenim Durumuna Göre İncelenmesi.....	65
4.1.7. Araştırmada Yer Alan Çocukların SBDS Sosyal Beceri Ölçeği'nden Almış oldukları Puanların Anne Çalışma Durumuna Göre İncelenmesi	67
4.1.8. Araştırmada Yer Alan Çocukların SBDS Problem Davranışlar Ölçeği'nden Almış Oldukları Puanların Anne Çalışma Durumuna Göre İncelenmesi.....	70
4.1.9. Araştırmada Yer Alan Çocukların SBDS Sosyal Beceri Ölçeği'nden Almış Oldukları Puanların Kardeş Sayısına Göre İncelenmesi	72
4.1.10. Araştırmada Yer Alan Çocukların SBDS Problem Davranışlar Ölçeği'nden Almış oldukları Puanların Kardeş Sayısına Göre İncelenmesi	76
4.1.11. Araştırmada Yer Alan Çocukların SBDS Sosyal Beceri Ölçeği'nden Almış oldukları Puanların Doğum Sırasına Göre İncelenmesi	79
4.1.12. Araştırmada Yer Alan Çocukların SBDS Problem Davranışlar Ölçeği'nden Almış Oldukları Puanların Doğum Sırasına Göre İncelenmesi	83
4.1.13. Araştırmada Yer Alan Çocukların SBDS Sosyal Beceri Ölçeği'nden Almış oldukları Puanların Okul Türüne Göre İncelenmesi	85
4.1.14. Araştırmada Yer Alan Çocukların SBDS Problem Davranışlar Ölçeği'nden Almış Oldukları Puanların Okul Türüne Göre İncelenmesi.....	88

4.1.15. Araştırmada Yer Alan Çocukların SBDS Sosyal Beceri Ölçeği' inden Almış oldukları Puanların Okul Öncesi Eğitim Alma Süresine Göre İncelenmesi	91
4.1.16. Araştırmada Yer Alan Çocukların SBDS Problem Davranışlar Ölçeği' inden Almış Oldukları Puanların Okul Öncesi Eğitim Alma Süresine Göre İncelenmesi.....	96
4.1.17. Araştırmada Yer Alan Çocukların SBDS Sosyal Beceri Ölçeği' inden Almış Oldukları Puanların Kuruma Gelmeden Önce Bakım Veren Kişiye Göre İncelenmesi.....	98
4.1.18. Araştırmada Yer Alan Çocukların SBDS Problem Davranışlar Ölçeği' inden Almış oldukları Puanların Kuruma Gelmeden Önce Bakım Veren Kişiye Göre İncelenmesi.....	103
BÖLÜM V	106
5. SONUÇLAR ve ÖNERİLER	106
5.1. Sonuçlar	106
5.2. Öneriler	109
5.2.1. Araştırmaya Yönelik Öneriler.....	109
5.2.2. Uygulamaya Yönelik Öneriler	109
KAYNAKÇA	111
EKLER	126
EK 1. Sosyal Becerileri Derecelendirme Sistemi - Aile Formu (3-5 Yaş) Sosyal Beceriler Anketi.....	127

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Sosyal Beceriler Ölçeğinin Standartlaştırılmış Faktör Yükleri İçin Path Diyagramı.....	41
Şekil 2: Problem Davranışlar Ölçeğinin Standartlaştırılmış Faktör Yükleri İçin Path Diyagramı.....	44



TABLO LİSTESİ

Tablo 1: Araştırmada Yer Alan Çocukların Demografik Özelliklere Göre Dağılımı	35
Tablo 2: Araştırmada Yer Alan Çocukların Anne-Baba Öğrenim Durumu ve Anne Çalışma Durumuna Göre Dağılımı	36
Tablo 3: Sosyal Beceriler Ölçeği İçin Model-Veri Uyum İndeksleri.....	42
Tablo 4: Problem Davranışlar Ölçeği İçin Model-Veri Uyum İndeksleri.....	45
Tablo 5: Betimsel İstatistikler.....	48
Tablo 6: Çocukların Cinsiyetlerine Göre Sosyal Beceri Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin <i>t</i> -Testi Sonuçları.....	51
Tablo 7: Çocukların Cinsiyetlerine Göre Sorumluluk Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin <i>U Testi Sonucu</i>	53
Tablo 8: Çocukların Cinsiyetlerine Göre Dışsal Problemler Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin <i>t-Testi Sonuçları</i>	54
Tablo 9: Çocukların Cinsiyetlerine Göre Problem Davranışlar Ölçeği ve İçsel Davranışlar Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin <i>U Testi Sonuçları</i>	55
Tablo 10: Çocukların Anne Öğrenim Durumuna Göre Sosyal Beceri Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin <i>t-Testi Sonuçları</i>	57
Tablo 11: Çocukların Anne Öğrenim Durumuna Göre Sorumluluk Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin <i>U Testi Sonucu</i>	59
Tablo 12: Çocukların Anne Öğrenim Durumuna Göre Problem Davranışlar Ölçeği ile İçsel ve Dışsal Davranışlar Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanlara İlişkin <i>U Testi Sonucu</i>	60
Tablo 13: Çocukların Baba Öğrenim Durumuna Göre Sosyal Beceri Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin <i>t-Testi Sonuçları</i>	62
Tablo 14: Çocukların Baba Öğrenim Durumuna Göre Sorumluluk Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin <i>U Testi Sonucu</i>	64
Tablo 15: Çocukların Baba Öğrenim Durumuna Göre Problem Davranışlar Ölçeği ile İçsel ve Dışsal Davranışlar Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanlara İlişkin <i>U Testi Sonucu</i>	65
Tablo 16: Çocukların Anne Çalışma Durumuna Göre Sosyal Beceri Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin <i>t-Testi Sonuçları</i>	68

Tablo 17: Çocukların Anne Çalışma Durumuna Göre Sorumluluk Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin <i>U Testi Sonucu</i>	69
Tablo 18: Çocukların Anne Çalışma Durumuna Göre Dışsal Davranışlar Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin <i>t-Testi Sonuçları</i>	70
Tablo 19: Çocukların Anne Çalışma Durumuna Göre Problem Davranışlar Ölçeği ile İçsel ve Dışsal Davranışlar Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanlara İlişkin <i>U Testi Sonucu</i>	71
Tablo 20: Çocukların Kardeş Sayısına Göre Sosyal Beceri Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin <i>Tek Yönlü ANOVA Testi Sonucu</i>	72
Tablo 21: Çocukların Kardeş Sayısına Göre Özdenetim Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin <i>Tek Yönlü ANOVA Testi Sonucu</i>	73
Tablo 22: Çocukların Kardeş Sayısına Göre Atılganlık Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin <i>Tek Yönlü ANOVA Testi Sonucu</i>	74
Tablo 23: Çocukların Kardeş Sayısına Göre İşbirliği Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin <i>Tek Yönlü ANOVA Testi Sonucu</i>	74
Tablo 24: Çocukların Kardeş Sayılarına Göre Sorumluluk Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin <i>Kruskal-Wallis H Testi Sonucu</i>	75
Tablo 25: Çocukların Kardeş Sayısına Göre Problem Davranışlar Ölçeğinin Dışsal Davranışlar Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin <i>Tek Yönlü ANOVA Testi Sonucu</i>	77
Tablo 26: Çocukların Kardeş Sayısına Göre Problem Davranışlar Ölçeği ve İçsel Davranışlar Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin <i>Kruskal-Wallis Testi Sonucu</i>	78
Tablo 27: Çocukların Doğum Sırasına Göre Sosyal Beceri Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin <i>Tek Yönlü ANOVA Testi Sonucu</i>	80
Tablo 28: Çocukların Doğum Sırasına Göre Özdenetim Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin <i>Tek Yönlü ANOVA Testi Sonucu</i>	80
Tablo 29: Çocukların Doğum Sırasına Göre Atılganlık Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin <i>Tek Yönlü ANOVA Testi Sonucu</i>	81
Tablo 30: Çocukların Doğum Sırasına Göre İşbirliği Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin <i>Tek Yönlü ANOVA Testi Sonucu</i>	82
Tablo 31: Çocukların Doğum Sırasına Göre Sorumluluk Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin <i>Kruskal-Wallis H Testi Sonucu</i>	82

Tablo 32: Çocukların Doğum Sırasına Göre Problem Davranışlar Ölçeği ile İçsel ve Dışsal Davranışlar Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanlara İlişkin <i>Kruskal-Wallis H Testi Sonucu</i>	84
Tablo 33: Çocukların Öğrenim Gördüğü Okul Türüne Göre Sosyal Beceri Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin <i>t-Testi Sonuçları</i>	86
Tablo 34: Çocukların Öğrenim Gördüğü Okul Türüne Göre Sorumluluk Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin <i>U Testi Sonucu</i>	87
Tablo 35: Çocukların Öğrenim Gördüğü Okul Türüne Göre Problem Davranışlar Ölçeği ile İçsel ve Dışsal Davranışlar Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanlara İlişkin <i>U Testi Sonucu</i>	89
Tablo 36: Çocukların Okul Öncesi Eğitim Alma Süresine Göre Sosyal Beceri Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonucu	91
Tablo 37: Çocukların Okul Öncesi Eğitim Alma Süresine Göre Özdenetim Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonucu	92
Tablo 38: Çocukların Okul Öncesi Eğitim Alma Süresine Göre Atılganlık Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonucu	93
Tablo 39: Çocukların Okul Öncesi Eğitim Alma Süresine Göre İşbirliği Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonucu	94
Tablo 40: Çocukların Okul Öncesi Eğitim Alma Süresine Göre Sorumluluk Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin <i>Kruskal-Wallis H Testi Sonucu</i>	95
Tablo 41: çocukların Okul Öncesi Eğitim Alma Süresine Göre Problem Davranışlar Ölçeği İle İçsel ve Dışsal Davranışlar Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanlara İlişkin <i>Kruskal-Wallis H Testi Sonucu</i>	96
Tablo 42: Çocukların Kuruma Gelmeden Önce Bakımını Üstlenen Kişiye Göre Sosyal Beceri Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin <i>Tek Yönlü ANOVA Testi Sonucu</i>	99
Tablo 43: Çocukların Kuruma Gelmeden Önce Bakımını Üstlenen Kişiye Göre Özdenetim Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin <i>Tek Yönlü ANOVA Testi Sonucu</i>	99
Tablo 44: Çocukların Kuruma Gelmeden Önce Bakımını Üstlenen Kişiye Göre Atılganlık Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin <i>Tek Yönlü ANOVA Testi Sonucu</i>	100

Tablo 45: Çocukların Kuruma Gelmeden Önce Bakımını Üstlenen Kişiyeye Göre İşbirliği Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin <i>Tek Yönlü ANOVA Testi Sonucu</i>	101
Tablo 46: Çocukların Kuruma Gelmeden Önce Bakımını Üstlenen Kişiyeye Göre Sorumluluk Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin <i>Kruskal-Wallis H Testi Sonucu</i>	102
Tablo 47: Çocukların Kuruma Gelmeden Önce Bakımını Üstlenen Kişiyeye Göre Problem Davranışlar Ölçeği İle İçsel ve Dışsal Davranışlar Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanlara İlişkin <i>Kruskal-Wallis H Testi Sonucu</i>	103



BÖLÜM I

1. GİRİŞ

İnsanlar, sosyal bir çevrenin içine doğarlar ve doğdukları andan itibaren bu sosyal çevreye uyum sağlayabilmek için çaba sarf ederler. Kişinin içinde bulunduğu bu sosyal ortama uygun davranabilmesi ancak toplumun uygun gördüğü davranışları öğrenmesi ve uygulaması ile mümkün olabilir (Gander ve Gardiner 1993). Bu bağlamda sosyal beceriler; kişiler arasında olumlu ilişkiler kurulmasını ve kişinin yaşadığı çevreye uyumunu sağlayan, toplum tarafından kabul görmek için gerekli görülen davranışlar bütünü olarak tanımlanır (Gülay ve Akman 2009).

Sosyal beceriler, sosyal bir varlık olan insanın kazanması gereken en önemli becerilerdir. Sosyal becerilerin erken yaşlarda öğrenilmesi, insanların bir arada, huzur ortamında yaşayabilmeleri; kişinin ruh sağlığı ve toplumun düzeni için oldukça önemlidir. Sosyal becerileri edinmiş kişiler başkaları ile güvenli ilişkiler kurarlar (Yüksel, 1997).

Sosyal becerilerin gelişimi doğumdan itibaren evde başlar. Aile üyelerinin tutumu ve desteği ile sosyal becerilerin temelleri atılır. Aile ortamından sonra okul öncesi eğitim kurumlarında bu gelişim devam eder. Okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların bireysel farklılıkları ve gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak çocuğun gelişimi desteklenir (Bekman, 1990).

Yaşamın ilk yıllarında sosyal becerilerin gelişmesi, bireyin gelecek yıllarında topluma uyum sağlayabilmesi için temel oluşturur. Erken çocukluk döneminde edinilen sosyal ve duygusal beceriler de sorunlar da genellikle kalıcı olmaktadır. Bu sebeple okul öncesi dönemde çocukların davranış problemlerinin engellenmesi önemlidir. Ergenlik ve ilk yetişkinlik dönemlerinde ciddi davranış problemleri gösteren bireyler genellikle erken çocukluk döneminde problem yaşamış olan çocuklardır (Gürkan 2000, Oktay 2002, Vahedi, Fathizar, Haseini-Nsab, Maghaddam, Kaini 2007, Kargı 2009, Lafayette 2009).

Sosyal becerilerin öğrenilmesi kişinin hayatında önemli bir yer kapsamaktadır. Ancak sosyal becerilerin öğrenilmesi kadar önemli olan bir diğer konu ise bu

davranışların doğru bir şekilde değerlendirilebilmesidir. Yapılacak doğru değerlendirmeler çocukların sosyal gelişimindeki olumsuzlukların fark edilmesinde ve etkili eğitim programları hazırlanmasında önemli rol oynamaktadır (Elibol Gültekin 2008).

Ebeveynler çocuklarının sosyal becerilerini; ev ortamında ve farklı sosyal ortamlara girdiklerinde gözlemleyerek değerlendirmeler yapabilirler. Sosyal becerilerin değerlendirilmesi için kullanılan farklı yöntem ve araçlar da bulunmaktadır.

1.1. Problem

İnsan doğumu ile birlikte içinde bulunduğu topluma uyum sağlayabilme gayreti başlar. Gelişimi sırasında başta aile olmak üzere etrafındaki insanların davranışlarını izleyerek sosyal beceriler edinmeye çalışır. Aile ortamından sonra arkadaşları, öğretmenleri çocuğun sosyal gelişimini etkilemeye devam eder. Erken çocukluk döneminde edinilen sosyal beceriler, kişinin diğer bireyler ile olan ilişkisini, akademik başarısını ve sosyal gelişimini etkiler.

Doğumdan itibaren model alınarak öğrenilen sosyal becerilerin olumlu bir şekilde gelişim göstermesi bireyin yaşantısında kabul görmesini ve başarılı olmasını destekler. Sosyal beceriler sağlıklı bir şekilde gelişim göstermediğinde kişi yetersizlik ve kaygı durumları yaşayabilir. Bu nedenle sosyal beceri yetersizliğinin erken yaşlarda fark edilip desteklenmesi önemlidir.

Yapılan araştırmalara göre kendilerini daha yalnız hisseden ve depresif davranışlar sergileyen çocukların yaşlılarına göre sosyal beceri yetersizliğinin daha fazla olduğu görülmüştür (Şahin 2006).

İnsanlar bilişsel, dil, sosyal, hareket ve öz bakım alanlarında gelişim gösterirler. Bu gelişim alanlarındaki ilerleme nasıl olursa olsun eğer sosyal gelişim konusunda bir eksiklik yaşıyorsa, bu durum bireyin, yaşadığı toplumda yetersizlik ve kaygı duymasına sebep olabilir.

Günümüz ülke koşullarında ailelerin, çocukların özellikle bilişsel gelişimini desteklediği; onlara akademik başarısını artıracak ortamlar ve materyaller sunduğu gözlenmiştir. Ancak unutmamak gerekir ki; öğrenim hayatı boyunca iyi dereceler

edinmiş, iyi meslek sahibi bireyler de olumlu olmayan sosyal davranışlar ve depresyon yatkınlığı gösterebilmektedir (Şen 2009).

Sosyal beceriler ile ilgili alan yazın incelendiğinde birçok değişkenin sosyal davranışlar üzerine etki ettiği görülmüştür. Cinsiyet, arkadaşlık ilişkileri, bağlanma stilleri, anne-baba-çocuk arasındaki ilişki bu değişkenlerden bazılarıdır. Anne-baba-çocuk ilişkilerinin sosyal davranışlar üzerine etkisini inceleyen araştırmalara bakıldığında ebeveynlerin çocuklarının kız ya da erkek olması durumuna göre farklı tutumlar sergilediklerine rastlanmıştır. (Updegraff, McHale ve Crouter 2011).

Cinsiyetin sosyal beceriler üzerine etkisi incelendiğinde erkeklerin daha çok problem davranış sergiledikleri; kızların ise istedik davranışları sergileme yönünden daha becerikli oldukları görülmektedir (Wentzel ve Erdley 1993).

Sosyal beceri gelişimine etki eden faktörler incelendiğinde sosyo-ekonomik düzeyin de sosyal beceri yetersizliğini etkileyen faktörlerden biri olduğu görülmüştür. Yapılan araştırmalarda alt sosyo-ekonomik düzeyde olan çocukların sosyal beceri yetersizliğinin orta sosyo-ekonomik düzeyde olan çocuklara göre daha fazla olduğu gözlenmiştir. Alt sosyo-ekonomik düzeyde büyüyen çocukların daha fazla problem davranış gösterdiği görülmüştür (Mcloyd, 1998). Bu sonuç araştırmanın özel ve devlet okullarında yapılması ve sonuçların ülkemiz açısından karşılaştırılması konusunda da güdüleyici olmuştur.

Yapılan araştırmaların yol göstericiliğinde çocuk, anne-baba ve sosyo-ekonomik düzey ile ilgili değişkenlerin çocukların sosyal beceri gelişimlerini etkilediği görülmektedir. Bundan yola çıkarak sosyal beceri gelişimini etkileyen bu değişkenlerin okul öncesi dönem çocukları açısından değerlendirilmesinin gerekli olduğu düşünülmüştür.

Okul öncesi dönem çocukların sosyal becerilerinin ve problem davranışlarının değerlendirilmesi amacı ile kullanılan çok sayıda ölçek bulunmaktadır. “Sosyal Becerileri Derecelendirme Sistemi” de bu araçlardan bir tanesidir. Bu sistem farklı ülkelerde uzun yıllardır kullanılmaktadır. Sosyal Becerileri Derecelendirme Sistemi (SBDS), kişiler arası ilişkiler ile ilgili becerilerde problemleri olan çocukları, öğretmenler ya da ebeveynler tarafından değerlendirmek, yetersizliklerin arkasındaki problemleri keşfetmek ve bu yetersizliklere karşı önlem alabilmek için kullanılmaktadır.

3-18 yaş aralığında bulunan çocuklar için kullanılan bu değerlendirme aracının her düzey için geliştirilmiş formları bulunmaktadır. Bu araştırmada Sosyal Becerileri Derecelendirme Sistemi Ebeveyn Formu (3-5 yaş) kullanılacaktır.

Türkiye’de yapılan bazı yüksek lisans tez çalışmalarında da SBDS öğretmen ve ebeveyn formuna yer verilmiş, araştırma verileri bu sistem yardımıyla toplanmıştır. Yapılan araştırmalardaki olumlu sonuçlar incelenerek SBDS formlarının (ebeveyn, öğretmen, öğrenci) eğitim sistemimizde değerlendirme amacı ile yer alması desteklenmelidir.

1.2. Amaç

Bu araştırmada;

- “Sosyal Becerileri Derecelendirme Sistemi” (Social Skills Rating System) Ebeveyn formunun 48-60 aylık çocuklar için geçerlik ve güvenilirliğinin test edilmesi;
- Okul öncesi kurumlarına devam eden 48-60 aylık çocukların sosyal becerilerinin “Sosyal Becerileri Derecelendirme Sistemi” ebeveyn formu doğrultusunda çocuk, anne-baba ve okul türüne ilişkin değişkenler açısından incelenmesidir.

1.3. Alt Amaçlar

Bu araştırmanın alt amaçları;

1. “Sosyal Becerileri Derecelendirme Sistemi” ebeveyn formu 48-60 aylık çocuklar için geçerli bir ölçme aracı mıdır?
2. “Sosyal Becerileri Derecelendirme Sistemi” ebeveyn formu 48-60 aylık çocuklar için güvenilir bir ölçme aracı mıdır?
3. 48-60 aylık çocukların Sosyal Beceriler Alt Ölçeğinden ve Problem Davranışlar Alt Ölçeğinden aldıkları puanlar cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. 48-60 aylık çocukların Sosyal Beceriler Alt Ölçeğinden ve Problem Davranışlar Alt Ölçeğinden aldıkları puanlar anne öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

5. 48-60 aylık çocukların Sosyal Beceriler Alt Ölçeğinden ve Problem Davranışlar Alt Ölçeğinden aldıkları puanlar baba öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
6. 48-60 aylık çocukların Sosyal Beceriler Alt Ölçeğinden ve Problem Davranışlar Alt Ölçeğinden aldıkları puanlar anne çalışma durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
7. 48-60 aylık çocukların Sosyal Beceriler Alt Ölçeğinden ve Problem Davranışlar Alt Ölçeğinden aldıkları puanlar kardeş sayısına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
8. 48-60 aylık çocukların Sosyal Beceriler Alt Ölçeğinden ve Problem Davranışlar Alt Ölçeğinden aldıkları puanlar doğum sırasına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
9. 48-60 aylık çocukların Sosyal Beceriler Alt Ölçeğinden ve Problem Davranışlar Alt Ölçeğinden aldıkları puanlar okul türüne göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
10. 48-60 aylık çocukların Sosyal Beceriler Alt Ölçeğinden ve Problem Davranışlar Alt Ölçeğinden aldıkları puanlar okul öncesi eğitim alma sırasına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
11. 48-60 aylık çocukların Sosyal Beceriler Alt Ölçeğinden ve Problem Davranışlar Alt Ölçeğinden aldıkları puanlar okula gelmeden önce bakım veren kişiye göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

sorularına cevap aramaktır.

1.3.1. Araştırmanın Önemi

İnsan, tek başına dünyaya gelmiş olmasına rağmen tek başına yaşayamayan sosyal bir varlıktır. Biyolojik bir varlık olarak başladığı yaşamında gelişim göstererek sosyal bir birey haline gelir. Ancak bu gelişimin yönünü etkileyen olumlu ya da olumsuz birçok etmen vardır. Etrafındaki kişiler, içinde bulunduğu ortam, ekonomik ya da kültürel koşullar bu gelişimi etkileyen faktörlerden bazılarıdır (Kağıtçıbaşı, 2006).

Kişinin yaşamı boyunca gösterdiği gelişiminde sosyal gelişimi büyük bir yer tutar. Bireyin sosyal olarak gelişmesi sadece bir kişilik gelişimi olarak düşünülmemelidir.

Olumlu ve yetkin bir sosyal gelişim göstermek kişinin ilişkilerini ve başarısını da etkiler. Başkaları ile olumlu sosyal ilişkiler kurmayı başaran bireyler toplum tarafından kabul görür ve bu da kişinin ruh sağlığını olumlu yönde etkiler.

İnsanlar, gelişimleri sırasında sosyal beceriler edinirler. Gresham ve Elliot sosyal beceriyi, “ insanların birbirleri ile etkileşim halinde olmasını ve toplum tarafından uygun görülmeyen durumlardan uzak durmasını sağlayan, sosyal açıdan uygun görülen ve öğrenilebilen davranışlar” şeklinde tanımlamaktadırlar (Akt. Dinçer, 2011).

Çocuklar, diğer bütün becerileri olduğu gibi sosyal becerileri de ilk olarak aile ortamında öğrenmeye başlarlar. Anne, baba, kardeş ve diğer aile büyükleri çocuğun gelişiminde ona rol model olurlar. Çocuk ilk olarak aileden edindiği bu becerileri okul ortamına taşır. Okul öncesi eğitim kurumları bireyin gelişiminin temellerinin atıldığı bu en önemli yıllarda hayati bir yere sahiptir. Bu ortamda bireyin sosyal becerileri öğrenebilmesi ve bu becerileri okul dışındaki yaşantısına uyarlayabilmesi desteklenir. Böylece çocuğun arkadaşları ve yetişkinler ile istendik ilişkiler kurması, toplumca uygun görülen davranışlar sergilemesi ve toplum tarafından kabul edilmesi sağlanır. Okul öncesi eğitim kurumlarında, çocuklar arasındaki sosyal ilişkilerin sonuçlarını gözlemleyebilmek, insan yaşamı boyunca sosyal becerilerin ne denli önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

Sosyal gelişim ve sosyal beceri edinimi görece olarak bireyin tüm yaşantısını etkileyebilmektedir. Sosyal becerilerin kazanılmasının bu kadar değerli olmasının temel sebebi, sosyal beceri yetersizliklerinde ortaya çıkabilecek problemlerin yıkıcı olabilmesidir.

Tüm dünyada çocukların ve gençlerin sosyal ve davranışsal problemlerinin nedenlerinin bulunması ve bu problemlerin önlenmesi için yürütülen çalışmalar bulunmaktadır. Son zamanlarda okul içi şiddet olaylarının ve olumsuz sosyal davranışların arttığı gözlenmiştir. Risk grubunda bulunan gençlerin madde bağımlılığı, uyum güçlüğü gibi olumsuz durumlarla karşı karşıya gelmesini engellemek için sosyal yetersizliklerin erkenden fark edilmesi ve önlem alınması çok önemlidir (Merrell, Streeter ve Boelter 2001).

Alan yazında yapılan çalışmalar erken çocukluk döneminde sosyal becerilerin kazandırılmasının, bireyin gelecek yıllardaki yaşantısı açısından temel oluşturduğunu ve oldukça önemli olduğunu göstermektedir. Hazırlanan eğitim programları ile çocuklara tüm gelişim alanlarında birçok davranış kazandırılması hedeflenmekte, ancak bu belirlenen hedeflere ulaşıp ulaşılmadığı her zaman ölçülememektedir. Her öğrencinin eksikliklerinin farkında olmak ve bu yetersizlikleri önlemek bireyin gelişimi için önemlidir. Sosyal becerilerin gelişimini değerlendirebilmek amacı ile geliştirilmiş ya da Türkçe'ye uyarlanmış bazı ölçekler bulunmaktadır. Fakat bu ölçekler eğitim sistemimizde sıklıkla başvurulan değerlendirme araçları değildir. Bu araçların yalnızca akademik araştırmalar amacı ile bazı kurumlarda tek seferlik uygulanabildiği görülmektedir. Ülkemizde okul öncesi dönemde sosyal becerilerin değerlendirilmesi için kullanılan araç sayısı oldukça yetersizdir. Bu araştırmada “ Sosyal Becerileri Derecelendirme Sistemi”nin niteliğinin fark edilmesi ve okul öncesi eğitim sistemimize kazandırılması amaçlanmıştır.

1.3.2. Sınırlılıklar

1. Araştırmanın verileri, ebeveyn formunu dolduran ebeveynlerin, ölçme aracına verdikleri cevapların doğruluğı ile sınırlıdır.
2. Araştırma verileri normal gelişim gösteren çocuklardan elde edilen bilgiler ile sınırlıdır.

BÖLÜM II

2. SOSYAL BECERİLER

2.1. Sosyal Gelişim ve Sosyal Beceriler

2.1.1. Sosyal Gelişim

Sosyal gelişim, kişinin toplum tarafından kabul gören davranışları öğrenmek ve uygulamak için geçirdiği uzun süreçtir. Bu süreçte birey hem kişiliğini oluşturur hem de topluma uyum sağlar. İnsanlar yaşam boyunca çok sayıda sosyal etkileşim deneyimler. Böylelikle sosyal gelişim meydana gelmeye başlar. Sosyal etkileşimlerin yaşandığı bu gelişim sürecinde kişi, çevreye uyum sağlayabilmek için kuralları, toplumsal değerleri, rolleri öğrenmek durumundadır. Bu sebeple sosyal gelişim kişinin kabul görmesi ve bireyselleşmesi için geçirdiği sürecin önemli bir göstergesidir (Craig 1999; Ülgen ve Fidan 1997).

Kişinin sağlıklı bir sosyal gelişim gösterebilmesi için yaşantısında tutarlılığa ihtiyacı vardır. Bu tutarlılığın sağlanabilmesi için çocukluk döneminde bireye karşı olan tutumlar, gösterilen sevgi ve saygı oldukça önemlidir. Yaşantılar boyunca kazanılan beceriler sosyal gelişimi desteklemektedir. Bu sosyal becerileri kazanabilen bireyler sağlıklı bir gelişim göstermekte ve öğrendiği bu becerileri günlük hayatında da rahatlıkla kullanabilmektedirler (Gülay&Akman 2009).

2.1.2. Sosyal Beceriler

Davranış bilimlerinde ve psikoloji alanında birçok terimde olduğu gibi sosyal beceri için de çok sayıda tanım yapılmış ancak bu tanımlardan herhangi biri alan yazında net bir şekilde kabul görmemiştir (Merrell&Gimpel 1998). Elliott, Sheridan, Gresham (1989)'a göre sosyal beceri çocukların arkadaşlarından ve yakın ilişkilerde bulunduğu yetişkinlerden gözlemlendiği, onlardan gelen tepkilere göre biçimlendiği davranışlar

bütünüdür. Teşekkür etmek, özür dilemek gibi sözcükler söylemek sosyal iletişimde çok önemlidir ve bu becerinin kolayca kazanıldığı dönem çocukluk dönemidir. Elliott ve Busse (1991) ise sosyal beceriyi, insanların başkaları ile kurduğu iletişim sırasında toplum tarafından kabul gören kısımları benimseyip, istenmeyen durumları görmezden geldiği davranışlar olarak tanımlar. DiPenna ve Elliott'a (2000) göre ise sosyal beceri, çocuğun akademik başarılarını artırmada en önemli role sahip motive edici ve sınıf içindeki öğrenme sürecine katkı sağlayan davranışlardır.

Sosyal beceriler ilk olarak 1900'lü yıllarda William James'in "Psikolojinin Prensipleri" adlı çalışmasında yer bulmuştur. Kişilerin birbirleri ile olan ilişkilerinin de altının çizildiği bu çalışma sosyal beceri çalışmalarına oldukça sağlam bir zemin oluşturmuştur. Sosyal becerilerin bu kadar önemli olmasının sebebi, kişinin nitelikli iletişim kurabilmesinin doğrudan toplumu da etkilemesidir. James bu çalışmasında kişilerarası ilişkilerin temelinde kişilerin çeşitli sosyal becerilerinin olduğunu vurgulamıştır. James'e göre ailemize, arkadaşlarımıza, alışveriş yaptığımız kişilere hatta hayvanlara karşı gösterdiğimiz benliklerimiz birbirinden farklıdır ve bu benlikler kişilerarası iletişimimizde nasıl bir yol izlediğimizi bize anlatan anahtar durumlardır (Bacanlı 2009).

Çocuğun, sosyal becerilerini geliştirebilmesi için öncelikli olarak sosyalleşmesi gerekmektedir. Sosyalleşme kişinin benmerkezciliğinden sıyrıldığı, özgür olduğu, sınırsız bir yaratıcılık evresine girdiği, öğrendiği ve öğretebildiği süreçler bütünüdür. Çocuğun istendik davranışlar kazanarak sosyalleşebilmesi için anne-babaların çocukları ile etkili ve olumlu bir iletişim halinde olmaları gerekmektedir. Çocuğun istendik sosyal beceriler edinebilmesi için uygun ortam, uygun zaman ve uygun kişilerin sağlanması; akranları ile sıklıkla bir araya gelebilmesi, bir grubun ya da etkinliğin sorumluluğunu alabilmesi ve kendini rahatça ifade edebilmesi gerekmektedir (Çimen 2000, Atlı 2006, Rashid 2010).

Sosyal beceriler; yaşantımızın her döneminde ve bulunduğumuz her ortamda başarılı ve mutlu olmamızı sağlayan toplum tarafından kabul gören davranışlardır. Çevredeki kişiler ile olumlu ilişkiler kurmak, başa çıkılması zor bir durumla karşılaşıldığında duyguları kontrol edebilmek ve uygun çözüm yolları bulabilmek, gerekli durumlarda gelen teklifi reddedebilmek, insanlara saygılı olmak, gerektiğinde uygun

kişilerden yardım isteyebilmek, atılgan olabilmek ve içinde bulunduğumuz bir grubu yönetebilmek sosyal beceriler olarak nitelendirilmektedir (Yüksel 2004, Sevinç 2005, Ceylan 2009, Özgören 2010).

Gresham ve Elliott (1990); Michelson, Sugai, Wood ve Kazdin (1983)'in sosyal becerilerle ilgili beş temel kabulünü şöyle aktarmışlardır.

Kabul 1: Sosyal beceriler; kişinin gözlemleyerek, model alarak, tekrar ederek ve aldığı geribildirimleri değerlendirerek öğrendiği becerilerdir.

Kabul 2: Sosyal beceriler sözlü ve sözlü olmayan davranışların tamamını kapsamaktadır.

Kabul 3: Sosyal beceriler, bir davranışı gerçekleştirme ve diğer kişilerin davranışlarına uygun tepkiler verebilmeyi gerektirmektedir.

Kabul 4: Sosyal beceriler; çevremiz ve genetik birikimlerimiz arasındaki etkin ve istendik etkileşimlerdir.

Kabul 5: Sosyal becerilerin gelişim durumu, içinde bulunulan çevrenin belirgin özelliklerinden etkilenmektedir.

Chadsey-Rusch'a (1992) göre ise sosyal beceriler beş temel özellik göstermektedir.

1. Sosyal beceriler, kişinin yaşadığı ortamda, sergilediği davranışlar sonucunda diğer kişilerden olumlu tepkiler almasını sağlayan ya da olumsuz tepkiler almasını önleyen beceriler bütünüdür.
2. Sosyal beceriler, gözlemler ve model alma sonucu öğrenilmiş davranışlardır.
3. Sosyal beceriler, belli bir amaca yöneliktir ve kişi tarafından belirlenmiş amaçlar için kullanılırlar.
4. Sosyal beceriler içinde bulunulan ana özgüdür. Ortamlara ve değişik durumlara göre farklılık gösterebilirler.
5. Sosyal becerilerin bir kısmını gözlenebilir davranışlar bir kısmını ise gözlenemeyen, kişiye özgü zihinsel ve duygusal bazı etkenler oluşturmaktadır.

Caldarella ve Merrell (1997), yaptıkları araştırma sonucunda sosyal becerilerin alt boyutlarını şu şekilde sıralamışlardır:

1. Akranlar İle İlişkili Olan Beceriler

- Akranlarını takdir edebilme
- İhtiyaç durumunda akranlarından uygun bir şekilde yardım isteyebilme
- İhtiyaç anında akranlarına yardım edebilme
- Bir oyun ya da etkinliğe akranlarını davet edebilme, arkadaşları ile konuşma ve tartışmalara katılma
- Gerekli ortamlarda akranlarının haklarını savunabilme
- Akranlarının duygularına duyarlı olabilme
- Akranlarıyla yürüttüğü çalışmalarda liderliği yürütebilme
- Kolaylıkla arkadaş edinebilme
- Espri anlayışına sahip olabilme

2. Kendini Kontrol Etme Becerileri

- Kızgın olduğu durumlarda kendini kontrol edebilme
- Problem durumlarında soğukkanlı olabilme
- Ortamın belirlenen kurallarına uyabilme
- Sınırlarını kabul edebilme
- Anlaşmazlık durumlarında uzlaşabilme
- Başkalarına iyi eleştirilerde bulunabilme
- Kendisi için yapılan eleştirileri kabul edebilme

3. Akademik Beceriler

- Bağımsız çalışabilme
- Bağımsız olarak görevleri gerçekleştirebilme
- Öğretmenin yönergelerini anlama ve uygulayabilme
- Serbest zamanlarını etkin bir şekilde değerlendirebilme
- İhtiyaç anında, uygun bir şekilde yardım isteyebilme

4. Uyma Becerileri

- Verilen yönergeleri takip edebilme

- Belirlenen kurallara uyabilme
- Kendine ait olan eşyaları ve bazı materyalleri paylaşabilme
- Verilen ödevi bitirebilme
- Aldığı sorumlulukları yerine getirebilme
- Kendisine yapılan yapıcı eleştirilere olumlu tepki gösterebilme

5. Atılganlık Becerileri

- Başkalarıyla iletişim kurmak için girişimde bulunabilme
- Oyun oynamak için akranlarını davet edebilme
- Kendisi hakkında güzel şeyler söyleme ve güzel şeyler yapabilme
- Kendisinden emin olabilme
- Bilmediği ve emin olmadığı kuralları sorabilme
- Yeni tanıştığı insanlara kendini tanıtabilme
- Karşı cins ile olan iletişimde rahat olabilme
- Duygularını ifade edebilme
- Yapılan çalışmalara ve içinde bulunduğu gruba uygun bir şekilde katılabilme.

Paylaşmak, yardım etmek, başkasının hakkını savunmak gibi istendik davranışlar çocukluk dönemindeki en belirgin ve en önemli becerilerdir (Goldman ve Buysse 2007). Bu istendik davranışların iki-üç yaşlarında sergilenmeye başladığı görülmektedir (Bayhan ve Artan 2005). Sosyal davranışlardaki olumlu gelişimin en önemli bölümü ise anne-babaların çocuk tarafından yakından gözlenmesi ve rol model alınması ile ilişkilidir (Baran 2005). Çocukların okul öncesi eğitim alma süresi arttıkça işbirliğinde bulunma, paylaşma, yardım etme gibi istendik davranışların sergilenme sıklığında artış olduğu görülmektedir (Erden ve Akman 1997).

Çocukluk döneminde sosyal beceri eksikliği yaşayan çocukların ilerleyen yaşamlarında problem davranışlar sergiledikleri, olumlu sosyal davranış gösteren çocukların ise akranları tarafından daha çok sevildiği ve oyunlarda sıklıkla tercih edildiği görülmüştür (Hay ve Pawlby 2003). Ayrıca, sosyal becerileri gerçekleştirmede başarılı olan çocukların akademik başarısının da yüksek olduğu; sosyal beceri yetersizliği

yaşayan çocukların bu nedenle problem davranışlar sergilediği ve akademik başarısızlıklar yaşadığı görülmüştür (Elksinin ve Elksinin 1998).

2.1.3. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Becerilerin Önemi

İnsanların günlük yaşantısı çevrelerindeki diğer bireylerle olan sosyal ilişkisinin üzerine kuruludur. Kişilerarası sosyal ilişkilerin gelişmesini sağlayan en önemli bileşenlerden biri sosyal becerilerdir. İstendik sosyal becerilere sahip olmak, toplumdaki diğer insanlar ile sağlıklı ilişkiler kurmaya yardımcı olur. Okul öncesi dönem birçok gelişim alanındaki becerilerin kazanılmasında olduğu gibi sosyal becerilerin kazanılması açısından da en önemli zaman dilimidir (Uz Baş 2003). Çocuğun sosyal açıdan sağlıklı bir şekilde gelişmesi arkadaşları ve çevresindeki yetişkinlerle kurduğu bağlarla ilişkilidir. Okul öncesi dönemde kazanılan sabırla bekleme, karşısındakinin duygularına saygılı olma, eleştirilere açık olma gibi beceriler yaşamın ilerleyen yıllarında yetişkinlerle kurulacak sağlıklı sosyal ilişkinin de temelini oluşturur (Blake, Bird ve Gerlach 2007).

60-72 ay aralığındaki çocukların sosyal becerileri incelendiğinde, toplum içinde duruma uygun davranışlarda bulunmak, gerektiğinde teşekkür etmek, lütfen demek gibi nezaket sözcüklerini kullanmak, oyuncak ve bazı eşyalarını paylaşmak, sıra beklemek, kendisinin ve akranlarının haklarını korumak gibi istendik davranışları sergileyebiliyor olması beklenmektedir. Ayrıca okul öncesi dönem çocuğu bir başkası tarafından beğenilmeyi ister ve yaptıkları iş ile ilgili güzel sözler duymayı sever. Bu dönemde duygularını ifade edebilen yetişkinlerle birlikte büyüyen çocuklar da duygularını kolaylıkla ifade edebilir ve ihtiyacı olduğunda bir başkasından yardım talep edebilir (Elibol Gültekin 2008).

Okul öncesi dönem çocuğu kendisine konulan kurallara karşı oldukça sorgulayıcıdır. Anne-babasına hala bağımlı olmasına rağmen arkadaşlarının ve öğretmenlerinin değeri çocuk için git gide artar. Akranları ile bir arada olmaktan, çoğunlukla onlarla vakit geçirmekten hoşlanır. Tek başına oyun oynamaktan sıkılır. Bir yetişkin ile birlikte oynadığı oyunlarda kolaylıkla role girebilir ancak kız ve erkek çocukların kullandığı oyuncaklar ve materyaller arasında farklılaşmalar görülür (Oktay 2007).

Bu dönemde çocuk kendini diğer arkadaşlarından, yetişkinleri ise birbirinden ayırmaya başlar. Başkaları gibi düşünme, kendini bir başkasının yerine koyma, olay ya da durumu üçüncü bir kişi gibi görme becerisi gelişmeye başlar. Arkadaşlarının hissettiği duyguları da anlamaya ve bu duygulara uygun tepkiler vermeye başlayan çocuk daha fazla sosyalleşme imkanı bulur (Ülgen ve Fidan 1991).

Okul öncesi dönemdeki çocuklarda görülen sosyal beceri yetersizliklerinin bu dönemde giderilmesi önemlidir. Yapılan araştırmalara göre istendik sosyal davranışları sergilemeyen çocukların sekiz yaşından sonra yapılan müdahale programlarına oldukça direnç gösterdikleri görülmektedir (Lane, Menzies, Barton-Arwood, Doukas ve Munton 2005). Matson ve Ollendick (1988)' e göre olumlu sosyal beceriler gösterebilen çocuk topluma kolayca uyum sağlayabilir, problem davranışlara ve şiddete başvurmaz. Sosyal beceri yetersizliği olan çocuklar ise akranları arasında fazla kabul görmez, kaba davranmak, duygusal olarak karşısındaki arkadaşını üzme ve şiddete başvurmak gibi olumsuz davranışlar gösterir. Çocukluk döneminde problem davranış gösteren bireylerin ilerleyen yıllarda da istenmeyen davranışlar sergilediği ve etrafındaki bireylerle uyum konusunda problem yaşadığı görülmektedir (Uysal 2014). Sosyal beceri yetersizliği olan çocukların akranları ile olan ilişkilerinde, akademik düzeylerinde ve sosyal-duygusal gelişim alanlarında da problemlerle karşılaştığı görülmektedir. Bu problem durumları azaltmak ve çocukların sosyal beceri düzeylerini artırmak için okullardaki sosyal beceri eğitim programlarının yaygınlaştırılması gerekir (Avcıoğlu 2005).

2.1.4. Sosyal Gelişim Kuramları

2.1.4.1. Psiko-Sosyal Gelişim Kuramı

Erikson psiko-sosyal gelişim kuramında kişinin yaşamı boyunca bazı evrelerden geçtiğini, her bir evrede önemli gelişim krizleri yaşandığını söyler. Bireyin karşılaştığı evrelerdeki krizleri çözebilmesi kendisini ve içinde yaşadığı toplumu daha iyi anlayabilmesi demektir (Woolfolk Hoy 2015). Erikson'a göre insanlar yaşamın ilk yıllarında güven duygusu ile ilgili bir karmaşa yaşar. Kendine, anne-babaya ve çevreye karşı güven duyma ya da duymama krizi bu evrededir. Anne ya da bebeğin bakımı ile yakından ilgilenen diğer kişiler bebeğin fiziksel ya da duygusal ihtiyaçlarına cevap verme konusunda hassas davranmalıdır. Eğer bebeğin ihtiyaçları zamanında karşılanmazsa güvensizlik duygusu ağır basar. 1-3 yaşları arası bağımsızlığa karşı utangaçlık ve şüphe

duyma evresidir. Bu evrede çocuklar biraz daha bağımsız olmak, kendi sınırlarını ve yapabildiklerini görmek isterler. Anne-babalar çocuklarını yüreklendirir ve kendi duygularını, davranışlarını kontrol edebilme fırsatı verirlerse çocuklar sağlıklı bir özerklik geliştirebilirler. 3-6 yaş arası girişimci olmaya karşı suçluluk evresidir. Bu evrede çocuklar bağımsız olma duygusu ile hareket ederek çevreyi keşfetmeye, sözcükleri kullanmaya ve zihinsel ve sosyal becerilerinin sınırlarını denemeye başlarlar. Bu evredeki çocuklar keşfetmeye, arkadaşları ile yeni oyunlar denemeye ve başarmaya karşı oldukça heveslidir. Anne-babanın pozitif, sorgulayıcı, özendirici ve hatalara saygı duyan bir çocuk yetiştirme tutumu varsa çocuğun girişkenliği gelişmeye devam edecektir (Senemoğlu 2013; Gander ve Gardiner 2010; Miller 2008; Berk 2013).

2.1.4.2. Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı

Sosyal bilişsel öğrenme kuramına göre davranışların gelişimindeki en önemli faktörler çevre ve zihinsel bileşenlerdir (Gülay ve Akman 2009). Bandura tarafından geliştirilen sosyal öğrenme kuramına göre bir davranışı öğrenmek için kişinin yaşantıyı bizzat deneyimlemesine gerek yoktur. Başka bir kişinin yaşadıklarından ya da dolaylı bir şekilde öğrenerek de davranışı edinebilirler (Kalkan 2009). Bandura'ya göre çocuklar yetişkinlerin sergiledikleri istendik davranışları model alarak öğrenirler. Eğer bu davranışların model alınması için herhangi bir ödül söz konusu olursa çocuklar bu davranışları daha sık tekrar ederler (Trawick-Smith 2010 s.41). Bandura'ya göre gözlem yoluyla öğrenme dört süreçten oluşmaktadır.

- Dikkat Etme: Kişi, davranışı öğrenebilmek için bu davranışı sergileyen kişiyi dikkatle izler ve davranışı doğru bir şekilde algılar.
- Hatırda Tutma: Bu davranışı tekrar edebilmek için davranışı aklında tutar. Bilgiyi hatırlamak için, izlenen davranışı kodlar ve düzenler.
- Davranışı Meydana Getirme: İzlenen davranışı zihindeki kodlamaya göre eyleme dönüştürür.
- Güdüleme: Güdüleme öğrenilen davranışı eyleme dönüştürme konusunda pekiştirme sağlayan süreçtir. Kişi izlediği bireyin davranışını eyleme dönüştürdüğünde kendi davranışını sergileme konusunda da daha iyi bir duruma geleceğini düşünür (Senemoğlu 2013; Woolfolk Hoy 2015; Erdamar Koç 2013).

Sosyal bilişsel öğrenme kuramcıları çevresel etmenlerin ve bireysel özelliklerin her ikisinin de öğrenmeyi ve davranışları etkilediğini savunur. Bu sebeple etkili öğrenmeyi sağlamak için sadece sınıf ortamını değil çocuğun bireysel özelliklerini de desteklemek gerekmektedir. Çocuklar dikkat çekici olan davranışları daha kolay öğrenirler. O yüzden anne-babaların ve öğretmenlerin çocuklara öğretmek istedikleri davranışları daha ilgi çekici hale getirmeleri gerekmektedir (Gültekin 2011).

2.1.4.3. Sosyo-Kültürel Kuram

Vygotsky'e göre bireyin gelişimi boyunca edindiği bilgilerin, becerilerin, fikir ve tutumların asıl etkilendiği faktör çevresidir. Sosyal çevre oldukça etkilidir. Çocuğun anne-babası ve diğer yetişkinlerle geçirdiği yaşantılar, içinde bulunduğu toplumun kültürü ve yaşamakta olduğu çevre zihinsel süreçlerini etkiler (Senemoğlu 2013).

Vygotsky çocuğun problem durumlara çözüm üretebilmesi için bazı hatırlatıcılara, ipuçlarına ve yetişkin yardımına ihtiyaç duyduğunu savunur. Çocuğun bağımsız bir şekilde problem çözebildiği gelişim düzeyi ile bir yetişkinin yardımıyla ya da daha başarılı bir arkadaşının desteği ile problemi çözebildiği gelişim düzeyi arasındaki fark yakınsal gelişim alanı olarak adlandırılır (Bodrova, E., & Leong, D. J. 2010).

2.1.4.4. Ekolojik Sistem Kuramı

Ekolojik sistem kuramı kişinin özelliklerini, çevresinin özelliklerini ve bu ikisi arasındaki etkileşimi incelemektedir (Gülay 2010). Bu kurama göre çocuğun etkileşimde bulunduğu çevre oldukça önemlidir ve beş ekolojik sistemden oluşur.

1. Mikrosistem: Bireyin yakın çevresini temsil eder. Çocuğun anne babası, gittiği okul ve arkadaşları mikrosistemin önemli bileşenleridir.
2. Mezosistem: Mikro sistem ve Ekzosistem arasındaki ilişkileri kapsar.
3. Ekzosistem: Sosyal ortamlarda yaşanan deneyimlerin kişiyi nasıl etkilediğini inceler. Anne-babanın stres durumu, duygusal durumu, maddi geliri, sosyal hizmetler bu sistemin unsurlarıdır.
4. Makrosistem: Kişinin içinde yaşadığı kültüre ilişkin adetleri, gelenekleri ve bakış açısını kapsar.

5. Tarihsel Sistem: Tarihsel olayların kişinin yaşamı boyunca geçirdiği dönüşümü kapsar (Miller 2008; Gülay 2010).

Bronfenbrenner ve Morris (2006) bu beş sistemin tam merkezinde çocuğun olduğunu savunur. Çocuğun genetik özellikleri, dış görünüşü, biliş düzeyi, mizacı ve kişiliği yaşamı boyunca ne gibi etkileşimler deneyimleyeceği ile ilgili ipucu verir (Özgün 2015).

2.1.4.5. Adler'in Yaklaşımı

Adler (1929) kişilerin sosyal gelişimlerdeki belirleyici unsurların yaşanan ilk deneyimler değil, bu deneyimlere yüklenen anlamların olduğunu savunur. Adler'e göre bir çocuk beş yaşına geldiğinde hayata verdiği anlamı, evren ile arasındaki ilişkiyi ve yaşama amacını belirlemiş durumdadır. Bu aşamadan sonra çocuğun hayatını etkileyecek olanlar yaşayacağı deneyimlerden çok bu deneyimlere yükleyeceği anlamlar olacaktır. Adler'e göre çocuğun gelişimini etkileyen üç tip çevre vardır. Bunlar;

- Çocuğun organlarında ciddi eksikliklerin olması,
- Çocuğun her istediği şeyin yerine getirilmesi,
- Çocuğun ihmale maruz kalmasıdır.

Adler, çocuğun ailedeki doğum sırasının onun kişiliğini ve sosyal-duygusal gelişimini etkileyen çok önemli bir faktör olduğunu vurgulayan ilk kuramcıdır (Akt. Uysal, 2014).

2.1.5. Sosyal Becerilere Etki Eden Faktörler

2.1.5.1. Kalıtım

İnsanlar doğumdan itibaren fark edilebilen ve kişinin mizacından etkilenen bireysel farklılıklar göstermektedir. Mizacı bireyin yaşamı boyunca edineceği sosyal becerilere etki etmektedir (Ceylan 2009). Çocuğun mizacı; yaşadığı ev ile etkileşimde bulunduğu sosyal çevre arasında önemli bir bağlantıdır. Bu bağlantı çocuğun sosyal becerilerinde ve arkadaşları ile kurduğu iletişimde büyük rol oynamaktadır (Walker, Berthelsen ve Irving 2001, Szewczyk-Sokolowski, Bost ve Wainwright 2005). Yapılan araştırmalarda istendik sosyal beceriler ile çocuğun kalıtımı arasında nitelikli bir ilişki

olduğu belirtilmiştir. Çocuklar sahip oldukları kişisel özellikleri davranışları yoluyla sergilemektedirler. Bebeklik döneminde çok hareketli olan çocukların daha atılgan, arkadaşlık kurma ve yürütme konusunda daha başarılı oldukları, bebeklik dönemini sakin ve az hareketli geçiren çocukların ise arkadaşlık kurma konusunda çekingen davrandıkları, kaygılı oldukları ve birlikte oynamak yerine uzaktan izlemeyi tercih ettikleri görülmüştür (Berk 2013, Hastings, Zahn-Waxler ve McShane 2006).

2.1.5.2. Cinsiyet

Sosyal gelişimin her basamağında olduğu gibi sosyal becerilerin gelişiminde de cinsiyet faktörü önemli bir rol oynamaktadır. Yapılan araştırmalar sonucunda kız çocukların sözel ifade etme becerilerinin erkeklere göre daha iyi olduğu, erkek çocukların ise kızlara göre fiziksel aktivite düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Kız çocukların atılganlık, otokontrol, işbirliği beceri düzeylerinin erkeklere göre daha iyi olduğu, erkek çocukların ise kızlara göre daha fazla problem davranış sergilediği görülmüştür (Tüy 1999).

Yapılan araştırmalarda anne-babaların çocuğun cinsiyetine göre farklı çocuk yetiştirme tutumları sergiledikleri görülmüştür. Driscoll ve Pianta (2011) tarafından yapılan araştırmada babaların kendilerini kız çocuklarına daha yakın hissettikleri, annelerin ise kızlarına olduğu gibi erkek çocuklarına da yakınlık hissettiği görülmüştür. Anne-babaların çocuğun cinsiyetine göre farklı tutumlar sergilemesi de çocuğun cinsiyet değişkenine göre farklı sosyal beceri düzeyleri geliştirmesine sebep olmakta ve bazı çocuklar bu durumdan olumsuz bir şekilde etkilenmektedir (Kapıkıran, İvrendi ve Adak, 2006).

2.1.5.3. Yaş

Çocuklar yaşları büyüdükçe zihinsel, fiziksel ve sosyal olarak gelişim gösterirler. Çocuğun yaşı büyüdükçe gün boyunca karşılaştığı insan sayısı, buna bağlı olarak da başkaları ile kurulan iletişim artmaktadır. Yaş ve sosyal etkileşimler arttıkça sosyal becerilerde de artış olur. Bu durum sosyal gelişim açısından süregelen ve değişmez bir kuraldır (Avcıoğlu 2007; Morgan 1988).

Tüy (1999) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre 5-6 yaş çocuklarının sosyal bağımsızlık, etkileşim ve işbirliği puanları 3-4 yaş çocuklarının puanlarına göre

daha yüksektir. Bu bulgu doğrultusunda yaş arttıkça bu sosyal becerilerin de geliştiği görülmektedir. Kapıkıran İvrendi ve Adak (2006) tarafından yapılan araştırmada da sosyal beceriler yaş değişkenine göre incelenmiş; 4 yaş çocuklarının sosyal beceri eksikliklerinin 5 yaş çocuklarına göre daha fazla olduğu görülmüştür.

2.1.5.4. Aile

Çocukların fiziksel ve duygusal gelişiminin sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesi açısından olumlu ve etkili bir ebeveyn-çocuk ilişkisi oldukça önemlidir. Anne-babaların çocuk yetiştirme konusundaki tutumları çocukların kişiliğini doğrudan etkilemektedir. Eğer anne-babalar çocuklarına sevgi ile yaklaşırlar ise çocukların da sevgi dolu bir şekilde büyüdüğü ve kendilerine de aynı şekilde davrandıklarını görecektir. Anne-babaların çocuk yetiştirme tutumları aynı zamanda çocukların akademik başarısını da etkilemektedir. Çünkü birçok araştırmacıya göre anne-babalar çocukların ilk öğretmenleridir. Anne-baba ve çocuk arasındaki iletişim çocukların sosyal beceri gelişimindeki en önemli unsurlardan biridir. Aile bireyleri arasında sağlıklı bir iletişim varsa çocuk bu ortamdaki davranışları içselleştirir. Ev dışındaki sosyal ortamında da evde anne ve babasından öğrendiği şekilde davranmaya başlar. Bu durum çocuğun gelecek yaşamında olumlu davranışlar edinmesi için temel oluşturmaktadır (Yavuzer 2000; Erwin 2000).

Atlı (2006) çalışmasında; işbirliği yapma, cömert davranma ve empati kurma becerilerinin oldukça önemli sosyal beceriler olduğunu belirtmiş ve bu becerilerin ediniminin daha bebeklik döneminde ailede başladığını vurgulamıştır. Bebek ağladığında annesinin ona verdiği tepkilerin ve ailedeki herhangi bir anlaşmazlık durumunda yaşanan problem çözme sürecinin çocuğun yaşamının ilerleyen yıllarına yansıtacağını belirtmiştir.

2.1.5.5. Okul Öncesi Eğitim Kurumları

Çocuğun okula başlamadan önceki model aldığı en önemli kişiler anne-babasıdır. Çocuk belli bir yaşa gelip okula başladığında ise öğretmen de anne-baba kadar etkili bir rol-model olur. İstendik davranışların kazandırılmasında ve problem davranışların ortadan kaldırılmasında öğretmen önemli bir unsurdur. Günün büyük bir kısmını öğretmeni ile birlikte geçiren çocuklar öğretmenlerinin rehberliğinde atılganlık,

arkadaşları ile iletişim sağlayabilme, çevreye ve ortama uyum sağlama, istenmeyen durumlarda kendini kontrol edebilme, boş vakitlerini değerlendirebilme gibi becerilerini geliştirmeye çalışırlar. Öğretmenler istedik becerilerin gelişimini desteklemek için çocuklara etkili dönütler vermeli ve etkili bir rehberlik süreci yönetmelidirler. Sosyal becerilerin geliştirilebilmesi için sınıfta gerçekleştirilen etkinlikler ile ilgili farklı seçenekler sunulmalı ve ortaya çıkan davranış biçimleri hakkında fırsat eğitimleri yapılmalıdır (McClellan ve Kinsey 1999; Berry ve O'Connor 2010; Wortham 2010).

Kontos ve Wilcox-Herzog (1997), okul öncesi eğitim kurumuna devam eden, yaşları 31-77 ay aralığında değişen çocuklar ile bir çalışma yapmış, öğretmenlerin çocuklara karşı davranışlarının çocukların sosyal ve zihinsel yeterliliğine olan etkisini araştırmışlardır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenin çocukla doğrudan iletişim kurduğu anlarda çocukların nesnelere etkileşiminin azaldığı, öğretmen-öğrenci iletişiminin daha yoğun olduğu durumlarda ise öğrencinin arkadaşları ile olan etkileşiminin de azaldığı görülmüştür. Ancak öğretmenin öğrencinin aktivitelerine eşlik etmesinin sosyal yeterliliğe olumlu katkı sağladığı belirtilmiştir.

2.1.5.6. Sosyo-Kültürel Etmenler

Sosyal davranışlarımızın olumlu bir şekilde gelişmesi için içinde büyüdüğümüz çevrenin ve bu çevrede bulunan diğer kişiler ile kurduğumuz iletişimin sağlıklı olması önemlidir (Woudenberg ve Farrenkopf 1995). Ekolojik sistem yaklaşımında önemle üzerinde durulduğu gibi etkili bir çevre çocuğun tüm gelişim alanlarını olumlu etkilemektedir. Çocuk anne-babasından ve yakın ilişki kurduğu diğer yetişkinlerin davranışlarından etkilenmektedir (Atzaba-Poria ve Pike 2005). Çocuğun büyüdüğü ortamın özellikleri onun sosyal becerilerini şekillendirmektedir (Belsky, Friedman ve Hsieh 2001). Çocuğun yaşamı, başladığı andan itibaren içinde bulunduğu toplumun değer yargılarından, adetlerinden, tutumlarından ve hem maddi hem de manevi kültüründen etkilenmektedir (Öztürk 2008).

2.1.5.7. Sosyo-Ekonomik Düzey

Her toplumun, benimsenen değer yargıları, ekonomik düzey ve eğitim seviyesi açısından birbirinden ayrılan sınıfları vardır. Sosyo-ekonomik düzey bu sosyal sınıfların ayırt edilmesinde rol oynayan en önemli etkendir (Kuzgun 2004). Sosyo-ekonomik

düzeğin bu denli ayırt edici bir unsur olması bireylerin sosyal becerilerinde de anlamlı farklılıklara sebep olmaktadır. Sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerde büyüyen çocukların sosyal gelişimlerinin bu durumdan olumsuz etkilendiği görülmüştür (Ülgen ve Fidan 1991). Yapılan araştırmalarda sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerin genellikle çok çocuklu olduğu, sağlık güvencelerinin olmadığı, çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimi için onlara yeterli vakti ayıramadıkları, birlikte oyunlar oynayamadıkları gözlenmiştir. Bu ailelerde çocukların olumlu davranışlarının yeteri kadar pekiştirilmediği görülmüştür (Collard 1971). Ayrıca çocukları ile yeteri kadar vakit geçiremeyen sosyo-ekonomik düzeyi düşük bu anne-babalar çocuklarını yeterince tanıyamamakta, çocuğun olumlu davranışlarını olduğu gibi problem davranışlarını da tanımlayamamaktadırlar. Çocuklarının problem davranışlarını gözlemleyemeyen ve doğru bir şekilde tanımlayamayan alt-sosyo ekonomik düzeydeki bu anne-babalar çocuklarının problem davranış gösterme sıklığının da dolayısıyla daha az olduğunu düşünmektedirler. (Uyanık Balat, Şimşek ve Akman 2008). Düşük sosyo-ekonomik düzeydeki anne-babaların ekonomik sıkıntılar nedeni ile özgüven problemi yaşadıkları ve bu durumun ailedeki çocuklara da yansıdığı, çocukluğun erken dönemindeki bu yetersizliğin çocuğun akademik ve sosyal yaşantısını olumsuz etkilediği görülmüştür (Baykan, Temel, Ömeroğlu, Bulduk, Ersoy, Avcı ve Turla 1995). Üst sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarının daha yeterli olarak tanımlanması anne-babanın ekonomik durumunun ve sosyal statüsünün çocukların gelişimini etkilediğini göstermektedir. Orta sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarının anne-baba ilgisi ve tutumu konusunda alt sosyo-ekonomik düzeydeki çocuklara göre daha avantajlı durumda olduğu belirtilmiştir (Atay 2005).

2.1.6. Sosyal Beceri Yetersizlikleri

Sosyal beceri yetersizlikleri incelendiğinde bazı kişilerin bazı sosyal becerileri öğrenemediği, bazı kişilerin ise sahip olduğu beceriyi uygun ortamda ve uygun durumda kullanamadığı görülmektedir. Birey tarafından daha önce hiç sergilenmemiş becerilerin o kişi tarafından kazanılmadığı düşünülmektedir. Çoğu durumda birey bu becerilere sahiptir ancak uygun ortamda ve durumda kullanamadığı için bu beceriyi kazanmamış olarak değerlendirilir (Strain ve Odom 1986; Avcıoğlu 2005).

Gresham sosyal beceri yetersizliklerini dört grupta sınıflandırmaktadır. Bunlar;

- **Beceri Yetersizliği:** Bireyin beceri yetersizliğini tespit edebilmek için o bireyin o beceriyi daha önce kullanıp kullanmadığını sorgulamak gerekmektedir. Eğer daha önce hiç bu beceriyi sergilememiş ya da sergilemiyor ise becerinin kazanılmadığı kabul edilmektedir.

- **Performans Yetersizliği:** Bu yersizlik durumunda birey o beceriyi biliyordur ancak yeteri kadar sık kullanmıyordur. Bu durumun performans yetersizliği olup olmadığına karar vermek için kişi ile ilgili iyi bir gözlem yapmak gerekir. Eğer birey bu beceriyi bazı ortamlarda sergiliyorsa ya da daha önce bu beceriyi sergilediği gözlemlenmişse bu kişide performans yetersizliği olduğu kabul edilmektedir.

- **Kendini Kontrol Yetersizliği:** Kaygılı olma, aşırı kızgınlık hali, saldırgan olma gibi duygusal tepkilerdeki artış bazı becerilerin birey tarafından öğrenilmesini engellemekte ve bu bireyler arkadaşları tarafından reddedilmektedir. Akranları tarafından reddedilen bu bireyler daha sınırlı bir sosyal ortama girebildiğinden diğer kişileri gözleme ve model alma olasılığı azalır. Bu fırsat eksikliği kişide sosyal beceri yetersizliğine sebep olur.

- **Beceriye Ortaya Koymada Yetersizlik:** Bu yetersizliği yaşayan bireylerde becerinin öğrenildiği ancak beceriyi sergileme sırasındaki yoğun duygusal artış sebebiyle becerinin sergilenemediği gözlenmektedir. Kendini kontrol beceri yetersizliğinde de yoğun duygusal bir artış söz konusudur ancak kendini kontrol beceri yetersizliğinde bu duygusal artış beceriyi öğrenmeye engel olurken beceriyi ortaya koyma yetersizliğinde ise beceriyi sergilemeyi engellemektedir (Çiftçi ve Sucuoğlu 2004).

Sosyal becerilerin yetersizliğinde çocukların akranları ile etkili bir iletişim kuramadıkları görülmektedir. Bu iletişim eksikliği problem davranışları artırmakta ve bireyin yaşamı boyunca akademik çalışmalarda ve kişilerarası ilişkilerinde sorunlar yaşamasına sebep olmaktadır. Bu problemlerin yaşanmaması için çocukların sosyal beceri düzeylerinin artırılmasına yönelik eğitim programları uygulanmalıdır (Avcıoğlu 2005).

2.1.7. Sosyal Becerilerin Değerlendirilmesi

Sosyal beceriler görüşme, kendi kendini değerlendirme, gözlem, davranış dereceleme ölçekleri ve sosyometrik yöntemler yardımıyla değerlendirilirler (Çiftçi ve Sucuoğlu 2004; Yüksel 2004; Avcıoğlu 2005; Bacanlı 2008).

- **Görüşme:** Görüşme yöntemi kişinin kendi ile ilgili bilgileri en iyi yine kendisinin bileceği varsayımından hareket eder. Vaka incelemesi ya da klinik yöntem olarak da adlandırılan bu geleneksel değerlendirme yöntemi ile bireyin geçmiş yaşantıları ile ilgili bilgi edinilir (Wolffe, Sacks ve Thomas 2000, Avcıoğlu 2005).

- **Kendi Kendini Değerlendirme:** Bu değerlendirme yönteminde kişinin kendi becerilerini değerlendirmesi istenmektedir. Kendi kendini değerlendirme yönteminde başka bir kişiden bilgi toplanmasına gerek kalmamaktadır ancak kişinin kendini objektif bir şekilde değerlendirememesi sebebi ile çok sık kullanılan bir değerlendirme yöntemi değildir (Sorias 1986; Çiftci ve Sucuoğlu 2004).

- **Gözlem:** Bu değerlendirme yöntemindeki veriler kişinin doğal ya da doğala oldukça benzetilmiş ortamlarda gösterdiği davranışları gözlenerek elde edilmektedir. Doğal ortamda yapılan gözlem aracılığı ile kişinin hangi becerileri sergilediği ya da hangi becerileri sergileme konusunda yetersizliği olduğu kolaylıkla anlaşılabilir. Eksiklikleri belirleme ve değerlendirme konusunda oldukça etkili ve sıklıkla kullanılan bir tekniktir (McFall 1982; Wolffe, Sacks ve Thomas 2000, Avcıoğlu 2005).

- **Davranış Dereceleme Ölçekleri:** Bu ölçekler anne-baba, öğretmen, arkadaş ve kardeş gibi bireyi en iyi tanıyan kişiler tarafından doldurulur. Bu ölçek aracılığı ile hem kişinin bireysel becerileri değerlendirilebilir hem de diğer kişilerin değerlendirme sonuçları ile karşılaştırılabilir. Objektif bir değerlendirme sağlayan bu yöntem sıklıkla kullanılmaktadır (Wolffe, Sacks ve Thomas 2000; Çiftci ve Sucuoğlu 2004; Yüksel 2004).

- **Sosyometri:** Bu yöntemde öğrenci sınıftaki arkadaşları tarafından değerlendirilir. Akranlardan edinilen bilgiler ışığında bireyin saldırgan davranışlar gösterip göstermediği, gruba uyumu ve liderlik özellikleri belirlenebilmektedir. Çocukların sosyal becerilerini değerlendirmede sıklıkla kullanılan sosyometri yöntemi akran isimlendirmedir. Bu yöntemde çocuklar en çok hoşlandıkları ya da hoşlanmadıkları arkadaşlarının isimlerini belirtirler. Belirtilen çocuk isimlerinin sayısı incelenerek bu çocukların sosyal statüleri hakkında bilgi sahibi olmak mümkün olmaktadır (Gresham ve Stuart 1992).

2.1.8. Sosyal Beceri Eğitimi

Çocuklar sosyal becerilerinin büyük bir kısmını aile bireylerinden ya da girdiği sosyal ortamlarda arkadaşlarından gözlemleyerek farkında olmadan öğrenmektedirler (Avcıoğlu 2005). Yapılan araştırmalarda çoğu çocukta sosyal beceri eksikliği

gözlemlenmiş ve bu yetersizlikleri gidermek için sosyal beceri eğitim programlarının hazırlanmasının gerekli olduğu vurgulanmıştır (Ladd ve Mize 1983). Sosyal becerilerin özellikle okul öncesi dönemde kazanılması oldukça önemlidir. Bu dönemde istedik sosyal becerileri edinmiş bireyler gelecek yaşantılarda hem bilişsel hem de duygusal gelişim alanlarında daha başarılı olmaktadır (Hay, Payne ve Chadwick 2004). Kişilerarası ilişkilerin sağlıklı bir şekilde gelişebilmesi için okul öncesi dönemde görülen sosyal beceri yetersizliklerinin erken müdahale programları ile ortadan kaldırılması gerekmektedir. Bu duruma erken müdahale edilmediği durumda çocukların akademik başarı düzeylerinin ve sosyal gelişimlerinin akranlarına göre geride kalabileceği düşünülmektedir (Avcıoğlu 2005).

Okul öncesi dönem çocukları kendini ifade edebilme, uygun olmayan durumlarda hayır diyebilme, paylaşma, duygularını kontrol edebilme, topluluk karşısında kendini rahatça ifade edebilme gibi becerilerde zorluklar yaşayabilmektedirler. Bu nedenle sosyal beceri eğitimi vermeye başlamadan önce bu çocukların etkili bir şekilde değerlendirilmesi ve yetersizliklerin hangi alanlarda olduğunun belirlenmesi gerekmektedir (Uzamaz 2000).

Bierman (1986)'a göre arkadaşları arasında popüler olmayan çocuklar, çevresindeki kişilerden olumlu tepkiler almasını sağlayacak becerilerden yoksun olan çocuklardır. Uygulanacak sosyal beceri eğitimi sonrasında bu çocuklar istedik beceriler elde edebilir, çevredekilerden olumlu tepkiler alabilir ve bu istedik davranışlarını pekiştirerek arkadaşları tarafından kabul gören çocuklar haline gelebilirler.

Sosyal beceri eğitiminde uygun yöntemi kullanmak önemlidir. Gösteri yapma, rol oynama, model olma, doğrudan öğretim, antrenörlük, drama, akran desteği ile öğrenme, işbirlikçi öğrenme, bilişsel süreç yaklaşımı ve bilişsel sosyal öğrenme sosyal beceri eğitiminde kullanılan yöntemlerdir (Avcıoğlu 2005).

Guralnick ve Neville (1997)'e göre ise okul öncesi dönem çocuklarına sosyal beceri eğitimi vermenin en etkili yolu oyundur.

2.2. İlgili Araştırmalar

2.2.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Uğur'un (1998) yaptığı çalışmada okul öncesi eğitim alan ve almayan çocukların sosyal beceri düzeyleri incelenmiş; yine aynı çalışmada devlet okullarında ve özel

okullarda eğitim alma durumu karşılaştırılmıştır. Sosyometri tekniğinin kullanıldığı bu araştırmanın sonucunda okul öncesi eğitimi alan ve özel okulda eğitim gören çocukların sosyal beceri gelişiminin diğer çocuklara göre daha iyi olduğu görülmüştür.

Dinç'in (2002) yaptığı çalışmada okul öncesi eğitim alma durumunun çocukların sosyal gelişimine etkisi incelenmiştir. 4-5 yaş düzeyi ile yapılan bu çalışmada öğretmenler her bir çocuk için "Davranış Derecelendirme Ölçeği"ni doldurmuşlardır. Araştırmanın sonucunda okul öncesi eğitim alma durumunun 4-5 yaş çocuklarında sosyal beceri düzeyini ortalamanın üzerine taşıdığı görülmüştür.

Özbek'in (2003) yaptığı çalışmada okul öncesi eğitim almış ve almamış çocukların ilköğretim birinci sınıftaki sosyal beceri düzeyleri incelenmiştir. 194 çocuk ile yapılan bu araştırmanın sonuçlarına göre okul öncesi eğitim alma değişkeninin anlamlı bir farklılığa yol açtığı, okul öncesi eğitim almış çocukların "program yapma ve problem çözme", "kaygı ile baş edebilme", "duyguları yönetebilme", "bir ilişki başlatıp sürdürme", "arkadaşları ile işbirliği yapabilme" ve "özdenetimi sağlayabilme" becerilerinde okul öncesi eğitim almamış çocuklara göre daha yüksek puanlar aldığı görülmüştür.

Anlıak ve Dinçer'in (2005) yaptıkları çalışmada okul öncesi eğitimde farklı yaklaşımları benimsemiş resmi ve özel okullara devam eden 48-60 ve 60-72 aylık çocukların kişiler arası problem çözme yeterliliğinin değerlendirilmesi ve bu kurumlarda yürütülen farklı programların etkililik durumlarının karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde resmi okula devam eden çocukların anne ve akrana ile ilgili problem durumları çözme konusunda özel okula devam eden çocuklara göre daha düşük puanlar aldığı görülmüştür. Eğitim programları açısından sonuçlar değerlendirildiğinde; özel okulun daha etkili bir eğitim programı uyguladığı ve bu programın çocukların problem çözme yeteneklerinin gelişimini olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Bu araştırmanın sonucunda çocukların sosyal becerilerinin ve problem çözme becerilerinin; bu etkili problem çözme programı ile geliştirilebileceği görülmüş, okul öncesi eğitim programına uygun bir şekilde yerleştirilmesinin faydalı olacağı savunulmuştur.

Akbaş (2005) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerileri farklı değişkenler açısından incelenmiştir. Bu araştırmanın sonucunda anne-babanın eğitim düzeyi, ailenin sosyo-

ekonomik ve kültürel düzeyi ile çocuğun problem çözme becerisi arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Sosyo- ekonomik durum ve kültürel düzey arttıkça eğitim durumu iyileştikçe çocukların problem çözme becerileri de artmaktadır. Okul öncesi eğitim almış çocukların problem çözme becerilerinin daha yüksek olduğu da bu araştırma sonucunda raporlanmıştır.

Ekinci-Vural (2006) tarafından okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların sosyal beceri düzeylerinin iyileştirilmesi amacı ile aile katımlı sosyal beceri eğitimi programı geliştirilmiştir. Aile katımlı sosyal beceri eğitimi programı deney grubuna sekiz hafta boyunca uygulanmış; ön-test ve son-test puanları karşılaştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda aile katımlı sosyal beceri eğitimi programının çocukların sosyal beceri gelişimleri üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu bulunmuştur.

Kapıkıran, İvredi ve Adak'ın (2006) yaptığı araştırmada sosyal becerilerin, demografik değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği okul öncesi dönem çocukları için incelenmiştir. Denizli'de yaşayan 36-72 aylık 343 çocuğun öğretmeni 'Sosyal Beceri Ölçeği'ni doldurmuştur. Yapılan bu araştırmada 48-60 ve 60-72 aylık çocukların sosyal beceri puanlarının 36-48 aylık çocukların puanlarına göre daha yüksek olduğu ve ayrıca uyum konusunda erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha başarılı oldukları görülmüştür. Okul öncesi eğitim alma değişkeni irdelendiğinde daha uzun süreli okul öncesi eğitim alan çocukların sosyal beceri puanlarının ilk kez okula giden çocuklardan daha yüksek olduğu görülmüştür.

Avcıoğlu'nun (2007), ülkemizdeki okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerilerini değerlendirmeye yönelik ölçme aracı bulunmadığı düşüncesinden hareketle yola çıktığı bu çalışmada 'Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği' (48-72 ay) çocuklara uygulanmış ve ölçeğin ülkemizdeki okul öncesi dönem çocukları değerlendirme açısından uygunluğu araştırılmıştır. Ölçek için geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış; faktör analizinde 62 madde ve beşli likert tipinde hazırlanan bu ölçeğin dokuz alt boyuta sahip olduğu belirlenmiş; Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı 0,98, iki yarım küre güvenilirlik katsayısı 0,89, test-tekrar test güvenilirlik katsayısı ise 0,83 bulunmuştur. Ölçekteki maddelerin birbirleri ile tutarlı olduğu tespit edilmiş, okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal becerilerini değerlendirmek amacı ile başka ölçeklerin geliştirilmesinin faydalı olacağı belirtilmiştir.

Işık (2007) tarafından yapılan çalışmada Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş çocuklarına uyarlanmış ve uygulanmıştır. 250 çocuğun katıldığı bu çalışmada ölçek için geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılmış, Sosyal Uyum ve Sosyal Uyumsuzluk başlığında iki alt ölçeğin olduğu belirlenmiştir. Çocukların ölçekten aldıkları puanlara göre cinsiyet ve sosyo-ekonomik düzey değişkenlerinin anlamlı farklılıklara yol açtığı görülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre erkeklerin sosyal uyum, kızların ise sosyal uyumsuzluk becerilerinde aldıkları puanların daha yüksek olduğu görülmüştür.

Bülbül (2008) tarafından yapılan çalışmada “Sosyal Becerileri Derecelendirme Sistemi” Öğretmen formu Türkçe versiyonunun 36-48 aylık çocuklar için geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış, öğretmenlerin yaptığı değerlendirmelere göre cinsiyet, kardeş sayısı, okul öncesi eğitim alma süresi, anne ve babanın öğrenim durumu değişkenlerinin çocukların sosyal beceri ve problem davranış durumlarını ne yönde etkilediği incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 36-48 aylık 345 çocuk oluşturmuştur. Bu araştırmanın sonucunda kız çocukların sosyal becerileri sergileme konusunda erkeklere göre daha başarılı oldukları; erkek çocukların ise kız çocuklara göre daha çok problem davranış sergiledikleri görülmüştür. Kardeş sahibi olma değişkeninin bulguları incelendiğinde; kardeşi olan çocukların tek çocuk olanlara göre daha çok sosyal beceri sergileyebildiği, problem davranış sergileme yönünden iki grup arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Alan yazındaki birçok araştırma sonucunun aksine bu çalışmada okul öncesi eğitim kurumunda eğitim alma süresinin sosyal beceri toplam puanları üzerinde anlamlı bir farklılığa sebep olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak problem davranış sergileme konusunda sonuçlar benzer değildir. Sonuçlara göre okul öncesi kuruma daha kısa süreli devam eden çocukların daha çok problem davranış sergiledikleri görülmüştür. Bu çalışmada annenin öğrenim durumunun çocuğun sosyal beceri düzeyine ve problem davranış sergileme durumuna etki etmediği sonucuna ulaşılmıştır. Baba öğrenim durumu ile ilgili bulgularda ise babanın üniversite mezunu olmasının çocuğun sosyal beceri düzeyini olumlu yönde etkilediği; problem davranış sergileme durumunu ise etkilemediği görülmüştür.

Elibol Gültekin’in (2008) yaptığı çalışmada 60-72 aylık çocukların sosyal becerilerinin; çocuğun cinsiyeti, kardeş sayısı, bir okul öncesi eğitim kurumunda eğitim alma süresi, anne ve babanın öğrenim durumu değişkenleri göz önünde bulundurularak değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada “Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi”

Öğretmen formunun Türkçe versiyonu kullanılmış; geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Araştırma sonucunda Sosyal Beceri Ölçeği ve bu ölçeğin tüm alt ölçeklerinde kız çocukların puanı daha yüksek iken, Problem Davranışlar Ölçeği ve Dışsal Davranışlar Alt Ölçeği'nde erkek çocukların puanı daha yüksek çıkmıştır. İçsel Davranışlar Alt Ölçeği'nden alınan puanlar incelendiğinde cinsiyet değişkeni açısından herhangi bir farklılık olmadığı gözlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre annesi üniversite mezunu olan çocukların daha çok istendik sosyal davranışı sergilediği; babası üniversite mezunu olmayan çocukların ise daha çok problem davranışta bulunduğu görülmüştür. Okul öncesi eğitim alma değişkeni incelendiğinde daha uzun süre okula giden çocukların Sosyal Beceri Ölçeği puanlarının daha yüksek olduğu; problem davranış sergileme açısından bu değişkene bağlı anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Çocuğun kardeş sahibi olmasının ya da tek çocuk olmasının Sosyal Beceri ve Problem Davranışlar Ölçeği puanları üzerinde anlamlı bir farklılığa sebep olmadığı görülmüştür.

Dereli (2008) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 72 aylık çocuklara “Çocuklar İçin Sosyal Beceri Eğitimi Programı” uygulanmış, bu eğitimin problem çözme ve duyguları anlayabilme becerilerine etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre sosyal beceri eğitimi alan çocukların problem çözme ve duyguları anlayabilme becerilerinde anlamlı bir artış olduğu kaydedilmiştir.

Özbey (2009) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi eğitim kurumunda eğitim gören 60-72 aylık çocuklar sosyal beceri ve problem davranışları açısından değerlendirilmiş; problem davranışların azaltılmasına ve sosyal becerilerin desteklenmesine yönelik bir eğitim programı hazırlanarak, bu programın etkisi incelenmiştir. Bu araştırmanın sonucunda cinsiyet, doğum sırası ve babanın öğrenim durumunun çocukların sosyal beceri düzeyine etki ettiği; evdeki kardeş sayısının, anne-babanın birlikte ya da ayrı olma durumunun, okul öncesi eğitim alma süresinin, annenin öğrenim düzeyinin, annenin ve babanın mesleğinin, çocuğun devam ettiği okul öncesi kurumdaki öğretmenin yaşının, kıdeminin, mezuniyet durumunun ve medeni halinin çocukların sosyal beceri düzeylerine herhangi bir etkisi olmadığı gözlenmiştir. Araştırmaya katılan bu çocukların problem davranışlarının ise cinsiyet, doğum sırası, bir okul öncesi eğitim kurumunda eğitim alma süresi, babanın öğrenim durumu, babanın mesleği, çocuğun devam ettiği kurumdaki öğretmenin yaşı, kıdemi, mezuniyet durumu ve medeni hali değişkenlerinden etkilendiği; anne-babanın ayrı ya da birlikte olması, annenin mesleği, annenin öğrenim durumu değişkenlerinden etkilenmediği bulunmuştur.

Destekleyici Eğitim programının 15 kişilik deney grubuna uygulanmasından sonra bu gruptaki çocukların “Sosyal Beceri Ölçeği” puanlarının arttığı “ Problem Davranışlar Ölçeği” puanlarının düştüğü görülmüştür.

Abdi (2010) tarafından yapılan çalışmada cinsiyet değişkeninin anaokulu düzeyindeki çocukların akademik düzey, sosyal beceri ve problem davranışları üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Okul öncesi eğitime devam eden 610 İranlı çocuğun katıldığı bu araştırmada verilerin toplanması için Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi öğretmen ve ebeveyn formları kullanılmıştır. Bu araştırmanın sonucunda kız çocukların sosyal becerilerini sergileyebilmede ve akademik yeterlilik konusunda erkek çocuklara göre daha iyi oldukları; erkek çocukların ise dışsal davranışlar alt ölçeğindeki problem davranışları daha çok sergiledikleri görülmüştür. İçsel davranışlar alt ölçeğinden alınan puanlarda ise cinsiyete değişkenine göre herhangi bir farklılık gözlenmemiştir.

Arslan, Durmuşoğlu Saltalı ve Yılmaz (2011) tarafından yapılan çalışmada davranış özellikleri ve sosyal beceriler incelenmiştir. Araştırmaya katılan 224 çocuktan toplanan verilere göre sosyal beceriler ve duygu durumları ile ilgili beceriler, okula hazır olma, özgüven arasında anlamlı bir pozitif ilişki olduğu görülmüştür.

Günindi (2011) tarafından yapılan araştırmada anasınıfına ve bağımsız anaokuluna devam etme değişkeninin çocukların sosyal beceri düzeylerine etkisi incelenmiştir. 106 çocuğun katıldığı araştırmada Merrel’in (1994) geliştirdiği “Anasınıfı ve Anaokulu Davranış Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre bağımsız anaokullarına devam eden çocukların sosyal beceri puanlarının ilköğretim okulları içinde yer alan anasınıflarına devam eden çocukların sosyal beceri puanlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Bilek (2011) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların ev ve okuldaki sosyal becerileri karşılaştırılmış ve sosyal beceri düzeyleri bir takım değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırma sonucunda çocukların ev ve okulda sergiledikleri sosyal becerileri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Çocuğun sosyal becerilerine etki eden değişkenler incelendiğinde yaşanan yer ve anne-babanın sosyo-ekonomik durumunun çocuğun sosyal beceri düzeyini etkilediği; cinsiyet, evdeki kardeş sayısı, ilk, ortanca ya da küçük çocuk olma, anne ve babanın mesleği, anne ve babanın eğitim durumu gibi değişkenlerin çocuğun sosyal beceri düzeyi üzerinde herhangi bir farklılığa sebep olmadığı gözlemlenmiştir.

Tutkun (2012) yaptığı araştırmada 60-72 aylık çocukların sosyal becerilerini anne ve öğretmen değerlendirmelerine göre karşılaştırmıştır. Bu araştırma için ‘‘Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi’’ ebeveyn formu ve öğretmen formunun okul öncesi dönem Türkçe versiyonu kullanılmıştır. Bu araştırmanın sonucunda annelerin ve öğretmenlerin çocukların sosyal beceri gelişimi için önemli bulduğu beceriler karşılaştırılmış, annelerin öğretmenlerden daha büyük beklentilere sahip olduğu görülmüştür. Annelerin önemsemediği beceri sayısı 15 iken öğretmenlerinki 12 çıkmıştır. Annelerin ve öğretmenlerin yaptığı değerlendirmelere göre kız çocukların sosyal beceri yönünden daha başarılı olduğu, erkek çocukların ise kızlardan daha çok problem davranış sergilediği görülmüştür. Bu araştırmanın sonucunda okul öncesi eğitim alma süresinin çocukların sosyal beceri gelişimini olumlu yönde desteklediği, problem davranışları ise azalttığı sonucuna ulaşılmıştır. Anne öğrenim durumu değişkeninin çocukların sosyal beceri gelişimine etkisi incelendiğinde benzer araştırmalarda da olduğu gibi annenin üniversite mezunu olmasının çocuğun sosyal beceri gelişimini olumlu etkilediği, annesi üniversite mezunu olmayan çocukların ise daha çok problem davranış sergiledikleri görülmüştür. Sosyo-ekonomik düzey değişkeni ile ilgili bulgularda ise alt sosyo-ekonomik düzeyin çocukların sosyal gelişimini olumsuz yönde etkilediği görülmüştür.

Ogelman, Seçer, Alabay ve Uçar (2012) tarafından yapılan çalışmada çocukların sosyal becerileri ile bilişsel gelişimleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Çocukların bilişsel gelişim puanları ile problem çözebilme, kendini kontrol edebilme, duygularını yönetebilme, kendini ifade edebilme, yenilgiyi kabul edebilme gibi sosyal beceri puanları arasında pozitif anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Araştırma sonuçlarına göre bilişsel gelişim düzeyi arttıkkça sosyal beceriler de artmaktadır.

2.1.2. Yurtdışında Yapılmış Araştırmalar

Gresham ve Elliott (1990) tarafından yapılan araştırmada ‘‘Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi’’ okul öncesi formu geliri düşük ve Afrika-Amerika kökenli çocuklarla çalışılmış, ölçeğin geçerliliği belirlenmiş ve ebeveyn ve öğretmen formlarından elde edilen sonuçlar karşılaştırılmıştır. Yapılan bu araştırmanın sonucunda sosyal beceriler ve problem davranışlar ölçeklerinin birbirinden bağımsız olmadıkları ancak ortak bir becerinin karşıt iki hali oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

McClelland, Morrison ve Holmes (2000) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi eğitim kurumuna devam etmekte olan 540 öğrenci değerlendirilmiş ve demografik özelliklere göre çocukların sosyal beceri gelişiminde anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Bu araştırmanın sonucunda çocukların sosyal becerilerinin aile ile ilgili değişkenlerden ve sosyo-kültürel durumların farklılaşmasından etkilendiği, problem durum konusunda risk grubunda olan çocukların ileri yaşantılarında akademik olarak daha başarısız oldukları ve daha fazla problem davranış sergiledikleri görülmüştür.

Webster-Stratton, Reid ve Hammond (2001) yaptıkları çalışmada sosyal beceri ve problem çözme eğitiminin erken çocuklukta başlayan sorunları iyileştirmedeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. 4-8 yaş aralığındaki 99 çocuk ve ailesinin katıldığı bu araştırmada yaklaşık altı ay süren “Muhteşem Yıllar Dinozor Sosyal Beceri ve Problem Çözme Müfredatı” uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda eğitim alan çocukların saldırgan davranışlarının azaldığı, yardım etme davranışlarının arttığı, pozitif problem çözme yöntemlerini kullanmaya başladıkları gözlemlenmiştir. Eğitim alan çocukların problem durumlarda buldukları çözüm sayısının ve türünün arttığı da raporlanmıştır.

Millfort ve Greenfield (2002) okul öncesi dönemde bulunan 215 çocuğun sosyal becerilerini gözlemci ve öğretmen değerlendirmelerine göre incelemiştir. Gözlemciler ve öğretmenler çocukları öfke, reddedilme, tartışma, zarar verme ile paylaşma, yardım etme, oyuna davet etme gibi davranışların sergilenmesinde gözlemlemişlerdir. Araştırma sonuçları incelendiğinde gözlemcilerin şiddet içeren davranışları ve tartışmaları daha net değerlendirdikleri, öğretmenlerin ise istendik davranışları daha iyi gözlemleyebildikleri bulunmuştur.

Martin (2003) tarafından yapılan araştırmada sosyal beceri eğitimine okul öncesi eğitim düzeyinde iken başlamanın ilkokul yıllarında daha güçlü sosyal becerilerin oluşmasını sağlayacağı ve akran kabulünü kolaylaştırdığı belirtilmiştir.

Jamyang-Tshering (2004) tarafından yapılan araştırmada kız çocukların sosyal becerilerini erkek çocuklara göre daha sık sergiledikleri; erkek çocukların ise kız çocuklara göre daha sık problem davranış sergiledikleri görülmüştür. Sosyal Beceri Değerlendirme Sistemi'ne göre kızların sosyal beceri, erkeklerin ise problem davranış puanları daha yüksektir.

Walker (2005) çalışmasında okul öncesi dönemdeki çocukların bilişsel gelişim ve sosyal becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya katılan 111 çocuğa “Akran İlişki Profili” ve bilişsel gelişim testleri uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda kız çocukların erkek çocuklardan, dört-beş yaş grubu çocukların ise üç-dört yaş grubu çocuklardan daha yüksek bilişsel gelişim puanı aldığı görülmüştür. Yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre sosyal becerileri incelendiğinde ise büyük yaş grubundaki erkeklerin küçüklere göre daha çok saldırgan davranış gösterdiği, küçük yaş grubundaki erkeklerin ise daha utangaç ve çekingen olduğu görülmüştür. Kız çocuklarda ise yaşa göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Kız çocukların sosyal becerileri ile bilişsel yetenekleri arasında anlamlı bir pozitif ilişki görülmüştür. Erkek çocuklarda ise saldırgan davranışlar ve bilişsel yetenek arasında anlamlı pozitif bir ilişki, çekingenlik ve bilişsel yetenek arasında ise negatif bir ilişki görülmüştür.

Stevens (2009) tarafından yapılan çalışmada çocukların sosyal becerileri ve problem davranışları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırmaya 48-72 ay aralığındaki 82 çocuk katılmıştır. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde bilişsel olarak iyi düzeyde olan çocukların sosyal becerilerini sergilemede de daha başarılı oldukları görülmüştür ancak problem çözme becerisi ile sosyal beceri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Miller, Fenty, Scott ve Park (2010) ABD’de yaptıkları çalışmada sosyal beceriler yönünden eksikliği olan çocukların hem akranları ile hem de yetişkinler ile daha fazla sorun yaşadığını ortaya koymuştur. Öğrencilere verilen sosyal beceri eğitiminin ise iletişim problemlerini gidermede etkili olduğu gözlemlenmiştir.

Kim, Doh, Hong ve Choi (2011), tarafından yapılan bu çalışmada Güney Kore’de 36-48 ve 48-60 ay aralığındaki okul öncesi eğitim kurumuna devam eden ve saldırgan davranışlar gösteren çocuklar için sosyal beceri eğitimi programı, bu çocukların aileleri için ise ebeveyn eğitim programı geliştirilmiş ve bu eğitim programının uygulanması sonucunda bazı bulgulara ulaşılmıştır. Araştırmanın sonucunda sosyal beceri eğitimi alan çocukların saldırgan davranışlarının büyük ölçüde düşüş gösterdiği, sosyal becerilerinde ise artış görüldüğü kaydedilmiştir.

Dekovic, Slagt, Asscher ve Boendermaker (2011) yaptıkları çalışma sonucunda erken çocukluk döneminde sosyal becerilerin öğrenilmesinin yaşamın ilerleyen yıllarında

nitelikli ilişkiler kurmayı sağladığını ve problem davranışları engellediğini belirtmişlerdir.



BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-60 aylık çocukların sosyal becerilerinin ebeveynleri tarafından değerlendirilerek ve sosyal becerilerin farklı değişkenler açısından incelendiği bu araştırma, ilişkisel tarama modelinde betimsel bir araştırmadır ve iki aşamada yürütülmüştür. Araştırmanın ilk aşamasında “Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi”nin (SBDS) ebeveyn formunun 48-60 aylık çocuklar için geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. İkinci aşamada ise “Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi”nin ölçme sonuçlarına ve demografik bilgi formlarından elde edilen verilere dayanarak, çocukların sosyal beceri ölçek ve alt ölçeklerinden aldıkları puanların değişkenlere (cinsiyet, anne-baba öğrenim durumu, anne çalışma durumu, kardeş sayısı, doğum sırası, okul türü, okul öncesi eğitim alma süresi, okul öncesinde bakım veren kişi) göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ilinde bulunan özel ve Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı anaokullarına devam eden 48-60 ay aralığındaki 301 çocuk oluşturmuştur. Çocuklar kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. İncek, Çankaya, Yenimahalle ve Mamak’ta bulunan özel okullardan ve bağımsız anaokullarından araştırmaya katılan bu 301 çocuğun anne ya da babası SBDS’nin ebeveyn formunu doldurarak çalışmaya destek vermiştir.

Araştırmaya katılan çocukların ve anne-babaların demografik özelliklere göre dağılımları Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1:

Araştırmada Yer Alan Çocukların Demografik Özelliklere Göre Dağılımı

Cinsiyet	n	%
Kız	144	47,8
Erkek	157	52,2
Kardeş sayısı		
1 kardeş	154	51,2
2 kardeş ve üzeri	25	8,3
Tek çocuk	122	40,5
Doğum sırası		
İlk	201	66,8
Ortanca	26	8,6
Son	74	24,6
Okul türü		
Özel	198	65,8
Resmi	103	34,2
Okul öncesi eğitim alma süresi		
3 aydan az	56	18,6
3-6 ay	32	10,6
6 ay-1 yıl	40	13,3
1-2 yıl	105	34,9
2-3 yıl	49	16,3
3 yıldan fazla	19	6,3
Okula gelmeden önce bakım veren kişi		
Anne	143	47,5
Anneanne-babaanne	54	17,9
Bakıcı	76	25,2
Diğer kişiler	28	9,3
Toplam	301	100,0

Tablo 1 incelendiğinde araştırmada yer alan 48-60 ay aralığındaki 301 çocuğun 157'sinin (%52,2) erkek,144'ünün (%47,8) ise kız olduğu görülmektedir. Çocukların 154'ünün (%51,2) bir kardeşi,25'inin (%8,3) iki ve üzeri kardeşi vardır. 122'si (%40,5) ise tek çocuktur. Çocuklardan 201'i (%66,8) ailenin ilk çocuğu, 26'sı (%8,6) ailenin ortanca çocuğu, 74'ü (%24,6) ise ailenin son çocuğudur. Araştırmaya katılan çocukların 103'ü (% 34,2) resmi, 198'i (%65,8) özel okula devam etmektedir. Çocuklardan 56'sı (%18,6) 3 aydan az, 32'si (%10,6) 3-6 ay, 40'ı (%13,3) 6 ay-1 yıl, 105'i (%34,9) 1-2 yıl, 49'u (%16,3) 2-3 yıl,19'u (%6,3) ise 3 yıldan fazla okul öncesi eğitim almıştır. Okula başlamadan önce çocuklardan 143'üne (%47,5) anne,54'üne (%17,9) anneanne-babaanne, 76'sına (%25,2) bakıcı,28'ine (%9,3) ise diğer kişiler bakım vermiştir.

Tablo 2:

Araştırmada Yer Alan Çocukların Anne-Baba Öğrenim Durumu ve Anne Çalışma Durumuna Göre Dağılımı

Anne öğrenim durumu	n	%
Lise mezunu	53	17,6
Yüksekokul/Üniversite mezunu	248	82,4
Baba öğrenim durumu		
Lise mezunu	56	18,6
Yüksekokul/üniversite mezunu	245	81,4
Anne çalışma durumu		
Çalışıyor	193	64,1
Çalışmıyor	108	35,9
Toplam	301	100,0

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan 301 anneden 53'ünün (%17,6) lise, 248'inin (%82,4) ise yüksekokul/üniversite mezunu olduğu görülmektedir. 301 babadan 56'sının (%18,6) lise, 245'inin (%81,4) ise yüksekokul/üniversite mezunu olduğu görülmektedir. Tablo 2'e göre araştırmaya katılan annelerden 193'ü (%64,1) çalışmakta,108'i (%35,9) ise çalışmamaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak çocuklar ile ilgili detaylı bilgi edinebilmek amacı ile “Demografik Bilgi Formu” ve çocukların sosyal becerilerini belirlemek ve puanlayabilmek amacı ile Gresham ve Elliot tarafından 1990 yılında geliştirilmiş “Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi” (SBDS) ebeveyn formunun okul öncesi (3-5) yaş versiyonu kullanılmıştır (Ek 1).

3.3.1. Demografik Bilgi Formu

Araştırmada kullanılan demografik bilgi formu, çalışma grubundaki çocukların cinsiyetleri, devam ettikleri okul türü, kardeş sayıları, doğum sırası, okul öncesi eğitim alma süresi, anne-baba öğrenim durumu, anne çalışma durumu ve okula başlamadan önce bakım veren kişi hakkında bilgi edinmek amacı ile hazırlanmıştır.

3.3.2. Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi (SBDS)

“Sosyal Beceri derecelendirme Ölçeği” (SBDS) 1990 yılında Gresham ve Elliot tarafından geliştirilmiştir. “Sosyal Becerilerin Öğretmen Değerlendirmesi” ölçeğinin genişletilmesi ile 5 yıllık bir sürede hazırlanmıştır. SBDS 3-18 yaş aralığındaki çocukların sosyal becerilerini değerlendirmek için uygun bir yapıya sahiptir. SBDS’de bulunan öğretmen ebeveyn formları okul öncesi (3-5 yaş), ilköğretim (anaokulu-6 yaş) ve ortaöğretim(7-12. Sınıf) olmak üzere üç ayrı başlık altında yer almaktadır. Okul öncesi dönem çocuğu okuma yazma bilmediğinden öğrenci formu ilköğretim versiyonundan itibaren bulunmaktadır (Gresham ve Elliot, 1990).

SBDS normal gelişim gösteremeyen çocuklara da uygulanabilmesi ve sosyal becerileri çok yönlü olarak ele alması sebebi ile diğer birçok ölçekten ayrılmaktadır. Bu ölçek sayesinde çocuğun sergileyebildiği sosyal becerilerini ve desteklenmesi gerekenleri görmek, problem durumlarına erken müdahale programları hazırlayıp uygulamak mümkün olmaktadır.

3.3.2.1. Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi Okul Öncesi Versiyonu Ebeveyn Formu

SBDS okul öncesi ebeveyn formu “Sosyal Beceriler” ve “Problem Davranışlar” olmak üzere iki ölçek ve toplamda 49 maddeden oluşmaktadır. “Sosyal Beceriler Ölçeği” içerisinde “Atılganlık”, “Sorumluluk”, “İşbirliği” ve “Özdenetim” olmak üzere dört alt ölçek barındırır ve toplam 39 maddedir. “Problem Davranışlar Ölçeği” ise “dışsal davranışlar” ve “içsel davranışlar” olmak üzere 10 maddelik iki alt ölçekten oluşmaktadır. SBDS’de sergilenen davranışların sıklığını ve önem derecesini gösteren iki ölçüm tipi bulunmaktadır. “Sosyal Beceriler Ölçeği” nde yer alan 39 madde anne babalar tarafından hem sıklık hem de önem durumu açısından işaretlenir. “Problem Davranışlar Ölçeği” ndeki 10 madde ise sergileme sıklığı açısından değerlendirilir. Çocuk bir davranışı hiç sergilemiyorsa sıfır (0), arada sırada sergiliyorsa bir (1), sıklıkla sergiliyorsa iki (2) işaretlenir. “Problem Davranışlar Ölçeği” nde de sıklık işaretlemeleri aynı şekilde yapılır. Bunun yanı sıra aileler çocuklarının sergilediği sosyal becerileri ne kadar önemli olduklarını da belirtebilirler. Anne ya da baba ilgili becerinin çocuğunun gelişimi için önemli olmadığını düşünüyorsa sıfırı (0), önemli buluyorsa biri (1), çok önemli buluyorsa ikiyi (2) işaretlemektedir.

Gresham ve Elliot (1990) tarafından yapılan güvenilirlik çalışmalarında iç tutarlılık katsayısı ve test-tekrar test puanları hesaplanmıştır. “Sosyal Beceriler Ölçeği” iç tutarlılık sayısı alfa katsayısına göre .90, “Problem Davranışlar Ölçeği” iç tutarlılık sayısı ise .84 bulunmuştur. “Atılganlık”, “Sorumluluk”, “İşbirliği”, “Özdenetim” ve “Dışsal Davranışlar” alt ölçekleri için bulunan iç tutarlılık katsayısı ise .78 ve .84 aralığında; “İçsel Davranışlar” iç tutarlılık katsayısı ise .73’tür. Bu katsayılar incelendiğinde ölçeğin güvenilir olduğunu söylemek mümkündür.

Ölçeğin geçerlilik çalışmalarında ilköğretime devam eden 46 öğrenci değerlendirilmeye alınmıştır. Araştırmaya katılan bu çocuklara 1983 yılında Achenbach ve Edelbrock tarafından geliştirilen Çocuk Davranış Kontrol Listesi (ÇDKL)-Ebeveyn Rapor Formu ve SBDS ebeveyn formu uygulanmıştır. Sosyal Yeterlilik, Dışsal Sendromlar ve İçsel Sendromlar olmak üzere üç alt boyutu bulunan Çocuk Davranış Kontrol Listesi ile SBDS Ebeveyn Formu Problem Davranışlar Ölçeği arasındaki korelasyon .70 olarak belirlenmiştir. SBDS Ebeveyn Formu Sosyal Beceri Ölçeği ile Çocuk Davranış Kontrol Listesi Sosyal Yeterlilik alt ölçeği arasındaki korelasyon ise .58 bulunmuştur. Sonuçlar incelendiğinde SBDS ölçek ve alt ölçekleri ile ÇDKL Dışsal

Sendromlar alt boyutu arasında yüksek bir korelasyon olduğu görülmektedir. Her iki ölçeğin Dışsal Davranışlar Alt Ölçekleri arasındaki korelasyon ise .70 olarak bulunmuştur. Her iki ölçeğin Dışsal Davranışlar Alt ölçekleri aynı yapıyı ölçmektedir. Ölçeklerin İçsel Davranışlar Alt Ölçekleri arasındaki korelasyon ise .50'dir.

Okul öncesi ebeveyn formu için yapılan faktör analizinde 193 çocuk değerlendirilmiş, "Sosyal Beceriler Ölçeği"nin "atılmanlık", "işbirliği", "sorumluluk", "özdenetim" olmak üzere dört; "Problem Davranışlar Ölçeği"nin ise "dışsal" ve "içsel" davranışlar olmak üzere iki faktör olduğu görülmüştür (Gresham ve Elliott, 1990).

SBDS okul öncesi versiyonu ebeveyn formu 2012 yılında Tutkun tarafından 60-72 aylık çocuklar ile yapmış olduğu çalışmasında Türkçe'ye uyarlanmıştır. Bu çalışmada ise yaş grubunun farklılaşması, 48-60 aylık çocuklar ile çalışılması sebebi ile geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları tekrar yapılmıştır.

3.3.2.2. Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi Okul Öncesi Ebeveyn Formu- Türkçe

Bu çalışmada yapılan SBDS okul öncesi versiyonu ebeveyn formu geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları ise aşağıdaki gibidir.

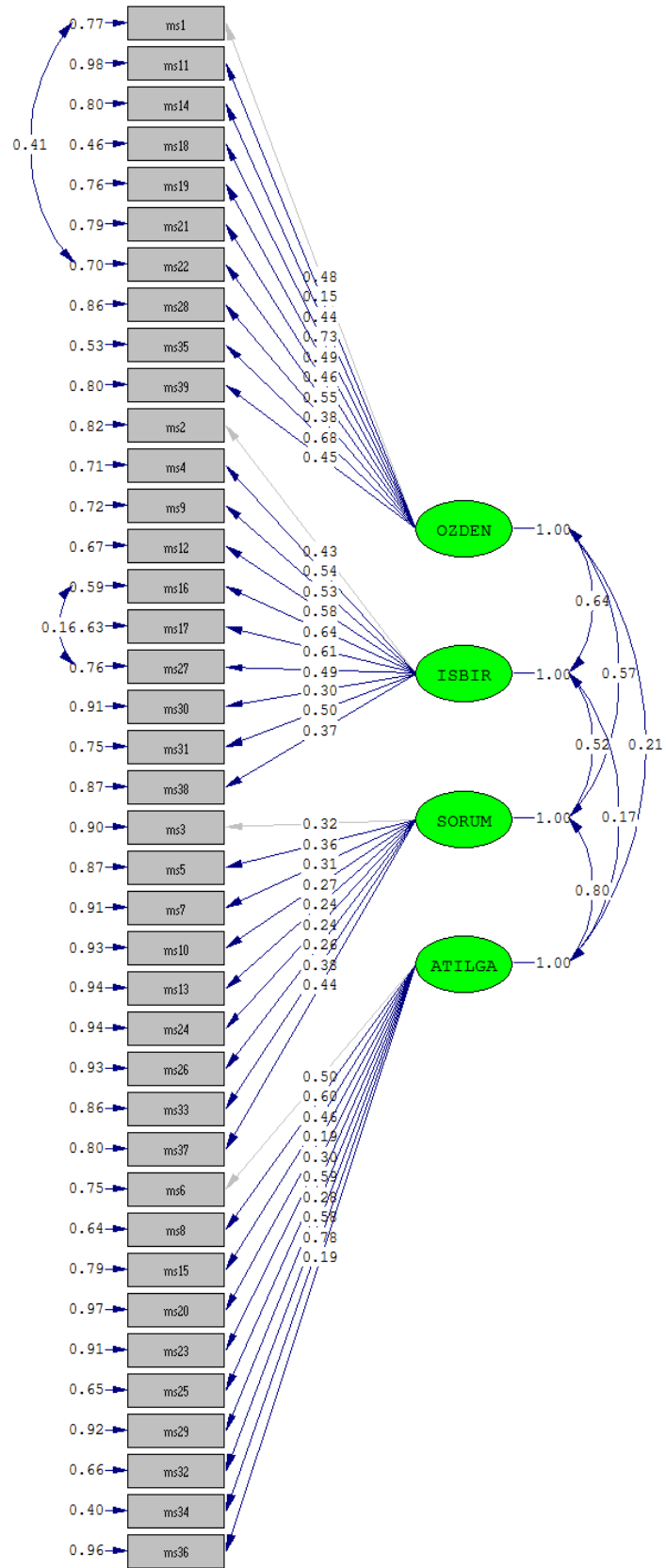
3.4. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Geçerlik, bir ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı özelliği başka faktörlerle karıştırmadan ölçme derecesi olarak ifade edilmektedir (Başol, 2013). Güvenirlik ise, ölçme aracının özellikle seçkisiz hatalardan arınık olma derecesi olarak belirtilmektedir (Özçelik, 2010). Bir testin geçerlik ve güvenirliği belirli bir amaç ve belirli bir grup için yapılmaktadır. Ölçme aracı farklı amaçlarla ve farklı gruplarda kullanılacaksa, ölçme aracının bu yeni grup için geçerlik ve güvenirlik kanıtlarının yeniden ortaya konulması gerekmektedir (Çıkrıkçı-Demirtaşlı, 2007). Bu nedenle araştırma kapsamında öncelikle 48-60 ay aralığı için geliştirilen SBDS ebeveyn formunun yapı geçerliği test edilmiştir. Yapı geçerliği, testten elde edilen puanların test ile ölçülmek istenilen yapının gerçekte ne derece ölçülebildiği ile ilgilidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008).

3.4.1. SBDS Sosyal Beceri Ölçeği İçin Geçerlik Çalışması

Bu süreçte Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi Ebeveyn formuna ait “Sosyal Beceriler” ve “Problem Davranışlar” ölçekleri için yapı geçerliğini test etmek amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. İlgili alan yazında genellikle önceden belirlenmiş bir kuramsal yapının farklı gruplardaki geçerliğini belirlemek amacıyla DFA kullanılmaktadır (Karagöz, 2016). Bu bilgiler doğrultusunda ölçme aracının Türk kültürüne uyarlanma çalışmasından bağımsız olarak uygulama yapılan örneklem üzerinde de yapı geçerliği ortaya konulmuştur.

SBDS Ebeveyn formuna ait “Sıklık” boyutundaki “Sosyal Beceriler” ölçeği özdenetim, işbirliği, sorumluluk ile atılganlık alt ölçekleri olmak üzere 39 madde ve dört faktörden oluşmaktadır. Analize başlamadan önce DFA yapılabilmesi için varsayımların sağlanıp sağlanmadığı incelenmiştir. Bu süreçte örneklem büyüklüğünün yeterli olup olmadığı, kayıp veri olup olmadığı, tek ve çok değişkenli uç değerler, tek ve çok değişkenli normallik, doğrusallık ve çoklu bağlantılılık varsayımları test edilerek Sosyal Beceriler Ölçeği’nden elde edilen veri için DFA yapılmasının uygun olduğuna karar verilmiştir. Ayrıca aynı boyutta olan bazı maddeler arasında hesaplanan χ^2 değerinde ciddi düşüşe neden olan farklı iki madde arasında önerilen modifikasyonlar sırasıyla gerçekleştirilmiştir. Yapılan analizler ve modifikasyonlar sonucunda Sosyal Beceriler Ölçeğindeki 39 maddenin kuramsal olarak ilgilenilen yapıyı açıklama durumu hakkında bilgi veren t değerlerinin 1.96 ile 9.59 arasında değiştiği ve değerlerin 1.96’ya eşit ve daha büyük oldukları bulunmuştur. Bu durum ise analiz sonucunda anlamlı olmayan hiçbir t değerinin olmadığını ve bütün faktörlerdeki maddelerin ölçekte kalabileceğini göstermektedir. DFA sonucuna ait standartlaştırılmış faktör yüklerini içeren Path Diyagramı Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1: SBDS Sosyal Beceriler Ölçeğinin Standartlaştırılmış Faktör Yükleri İçin Path Diyagramı

Şekil 1’de verilen katsayılar incelendiğinde standartlaştırılmış faktör yükleri 0.15 ile 0.78 arasında, hata varyanslarının ise .40 ile .98 arasında değiştikleri görülmektedir. En Çok Olabilirlik (Maximum Likelihood) parametre kestirim yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen Doğrulamalı Faktör Analizi sonucunda elde edilen RMSEA, AGFI, GFI, CFI, NNFI uyum indeksleri ile ki-kare (χ^2), serbestlik derecesi ve χ^2 /sd değerleri Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3:

SBDS Sosyal Beceriler Ölçeği İçin Model-Veri Uyum İndeksleri

İndeks	Değer	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Kaynak
χ^2	1399.19			
Sd	693			
χ^2 /sd	2.01	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	$2 < \chi^2/sd \leq 3$	Kline (2011)
RMSEA	0.065	$0.00 \leq RMSEA \leq 0.05$	$0.05 < RMSEA \leq 0.08$	Browne ve Cudeck, (1993)
AGFI	0.72	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$.85 \leq AGFI < .90$	Schermelleh-Engel ve Moosbrugger, (2003)
GFI	0.75	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI < 95$	Hooper, Coughlan ve Mullen, (2008)
CFI	0.84	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI < .95$	Bentler, (1980)
NNFI	0.83	$.95 \leq NNFI \leq 1.00$	$.90 \leq NNFI < .95$	Bentler, (1980)

Tablo 3 incelendiğinde model-veri uyumunu değerlendirmek için hesaplanan indekslerinden, ki-kare (1399.19; $p=0.00$) değerinin 0.01 düzeyinde anlamlı olduğu ve χ^2 /sd değerinin (2.01) ise 2 ile 3 arasında olması sonucunda kabul edilebilir uyumun söz konusu olduğu görülmektedir. Bununla birlikte GFI (0.75) ve AGFI (0.72) değerleri dikkate alındığında tabloda belirtilen kabul edilebilir uyum sınırları içerisine giremediği ifade edilmektedir. GFI ve AGFI indekslerinin örneklem büyüklüğünden etkilenmeleri sonucunda değerlerin düşük olduğu belirtilebilir. Ayrıca RMSEA (0.065) değerinin 0.05 ile 0.08 aralığında olması sonucunda kabul edilebilir uyumun sağlandığı açıklanabilir. CFI (0.84) ve NNFI (0.83) değerlerinin ise tabloda belirtilen kabul edilebilir uyum sınırları içerisine giremediği ifade edilmektedir.

Sonuç olarak Sosyal Beceriler Ölçeğinin faktör yapısını gösteren model ile gözlenen değişkenler arasındaki ilişkiyi gösteren indeksler ele alındığında, bazı indekslerin kabul edilebilir değerler arasında, bazılarının ise kabul edilebilir değerlerin altında olduğu bulunmuştur. Her bir madde için hesaplanan t değerlerinin anlamlı olması, 4 faktör altında toplanan maddelerin ölçekte yer alabileceğini göstermektedir. DFA sonucunda hesaplanan model-veri uyum indeksleri dikkate alındığında ise Sosyal Beceriler Ölçeğinin daha önce ortaya konulan 4 faktörlü kuramsal yapısının, toplanan veri ile genel olarak düşük uyum gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

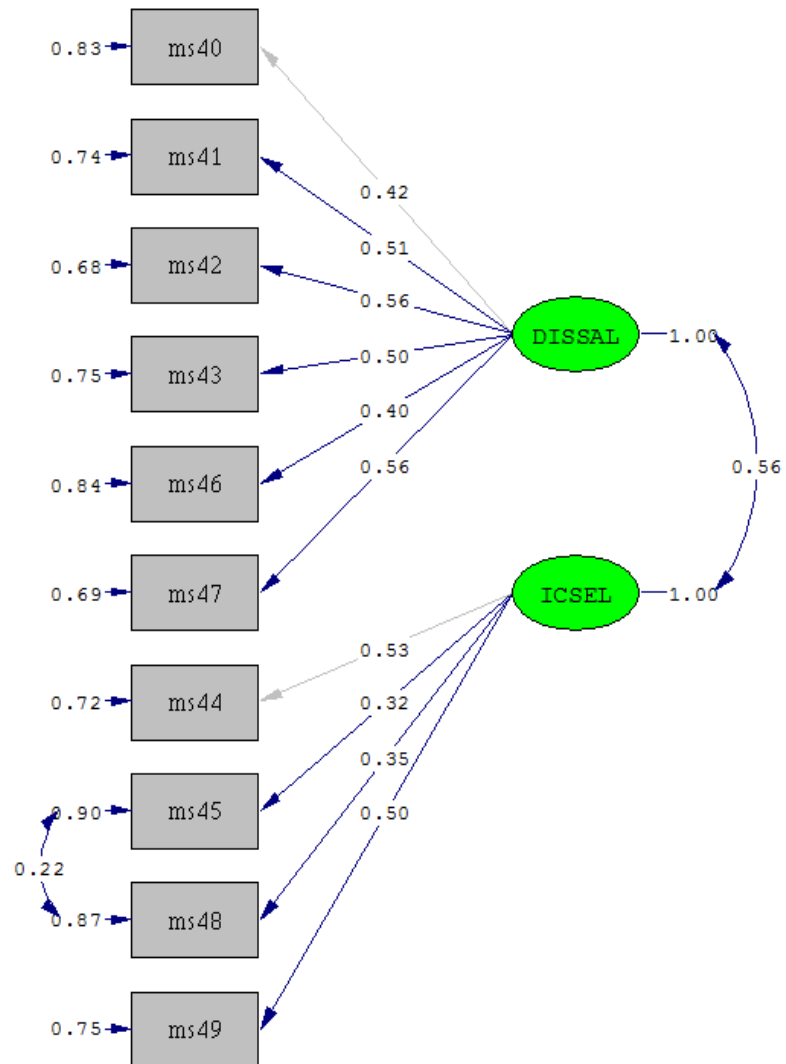
3.4.2. SBDS Sosyal Beceri Ölçeği İçin Güvenirlik Çalışması

Araştırma kapsamında ele alınan Sosyal Beceriler Ölçeği için test tekrar test ve iç tutarlılık güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Bu nedenle test tekrar test güvenirlik katsayısını hesaplamak amacıyla 38 katılımcıya 25 gün ara ile 2 uygulama yapılmıştır. Bu uygulamalardan elde edilen sonuçların dağılımlarının normal olması nedeni ile test tekrar test güvenirliliğini belirlemek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı hesaplanmış ve .59 bulunmuştur. Bu sonuç 0.01 düzeyinde anlamlıdır. Bununla birlikte Sosyal Beceriler Ölçeği'nin uygulandığı örneklem için iç tutarlılık anlamında güvenilir olup olmadığını ortaya koymak amacıyla Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmıştır. Sosyal Beceriler Ölçeği'nin tamamı için hesaplanan Cronbach Alfa katsayısı 0.85'dir. Dört faktörün her biri için hesaplanan güvenirlik katsayıları ise; özdenetim (0.75), işbirliği (0.77), sorumluluk (0.50) ve atılganlık (0.71) için hesaplanan katsayılar, sorumluluk faktörü hariç diğer alt faktörlerin oldukça güvenilir sonuçlar ortaya olduğunu göstermektedir. Karagöz, (2016)'ya göre güvenirlik analizleri sonucunda bulunan katsayılar Sosyal Beceriler Ölçeği'nin iç tutarlık ve test tekrar güvenirliklerinin genel olarak kabul edilebilir düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır.

3.4.3. SBDS Problem Davranışlar Ölçeği İçin Geçerlik Çalışması

SBDS Ebeveyn formuna ait "Sıklık" boyutundaki "Problem Davranışlar" ölçeği dışsal ile içsel faktörler olmak üzere 10 madde ve iki faktörden oluşmaktadır. Analize başlamadan önce DFA yapılabilmesi için varsayımların sağlanıp sağlanmadığı incelenmiştir. Bu süreçte örneklem büyüklüğünün yeterli olup olmadığı, kayıp veri olup olmadığı, tek ve çok değişkenli uç değerler, tek ve çok değişkenli normallik, doğrusallık

ve çoklu bağlantılılık varsayımları test edilerek Problem Davranışlar Ölçeği'nden elde edilen veri için DFA yapılmasının uygun olduğuna karar verilmiştir. Ayrıca aynı boyutta olan bazı maddeler arasında hesaplanan χ^2 değerinde ciddi düşüşe neden olan iki madde arasında önerilen modifikasyonlar gerçekleştirilmiştir. Yapılan analizler ve modifikasyonlar sonucunda Problem Davranışlar Ölçeğindeki 10 maddenin kuramsal olarak ilgilenilen yapıyı açıklama durumu hakkında bilgi veren t değerlerinin 2.36 ile 4.91 arasında değiştiği ve değerlerin 1.96'dan büyük oldukları bulunmuştur. Bu durum ise analiz sonucunda anlamlı olmayan hiçbir t değerinin olmadığını ve bütün faktörlerdeki maddelerin ölçekte kalabileceğini göstermektedir. DFA sonucuna ait standartlaştırılmış faktör yüklerini içeren Path Diyagramı Şekil 2'de verilmiştir.



Chi-Square=57.16, df=33, P-value=0.00563, RMSEA=0.055

Şekil 2: SBDS Problem Davranışlar Ölçeğinin Standartlaştırılmış Faktör Yükleri İçin Path Diyagramı

Şekil 2’de verilen katsayılar incelendiğinde standartlaştırılmış faktör yükleri 0.32 ile 0.56 arasında, hata varyanslarının ise .68 ile .90 arasında değiştikleri görülmektedir. En Çok Olabilirlik (Maximum Likelihood) parametre kestirim yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen Doğrulamalı Faktör Analizi sonucunda elde edilen RMSEA, AGFI, GFI, CFI, NNFI uyum indeksleri ile ki-kare (χ^2), serbestlik derecesi ve χ^2/sd değerleri Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4:

SBDS Problem Davranışlar Ölçeği İçin Model-Veri Uyum İndeksleri

İndeks	Değer	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Kaynak
χ^2	57.16			
sd	33			
χ^2/sd	1.73	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	$2 \leq \chi^2/sd \leq 3$	Kline (2011)
RMSEA	0.055	$0.00 \leq RMSEA \leq 0.05$	$0.05 < RMSEA \leq 0.08$	Browne ve Cudeck, (1993)
AGFI	0.92	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$.85 \leq AGFI < .90$	Schermelleh-Engel ve Moosbrugger, (2003)
GFI	0.95	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI < .95$	Hooper vd., (2008)
CFI	0.93	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI < .95$	Bentler, (1980)
NNFI	0.91	$.95 \leq NNFI \leq 1.00$	$.90 \leq NNFI < .95$	Bentler, (1980)

Tablo 4 incelendiğinde model-veri uyumunu değerlendirmek için hesaplanan indekslerinden, ki-kare (57.16; $p=0.00$) değerinin 0.01 düzeyinde anlamlı olduğu ve χ^2/sd değerinin (1.73) ise 0 ile 2 arasında olması sonucunda mükemmel uyumun söz konusu olduğu görülmektedir. Bununla birlikte GFI (0.95) ve AGFI (0.92) değerleri dikkate alındığında tabloda belirtilen mükemmel uyum sınırları içerisine girdiği ifade edilmektedir. Ayrıca RMSEA (0.055) değerinin 0.05 ile 0.08 aralığında olması sonucunda kabul edilebilir uyumun sağlandığı açıklanabilir. CFI (0.93) ve NNFI (0.91) değerlerinin ise tabloda belirtilen kabul edilebilir uyum sınırları içerisinde olduğu ifade edilmektedir.

Sonuç olarak Problem Davranışlar Ölçeğinin faktör yapısını gösteren model ile gözlenen değişkenler arasındaki ilişkiyi gösteren indeksler ele alındığında, bazı

indekslerin kabul edilebilir uyum değerleri arasında, bazılarının ise mükemmel uyum gösterdiği bulunmuştur. Her bir madde için hesaplanan t değerlerinin anlamlı olması, iki faktör altında toplanan maddelerin ölçekte yer alabileceğini göstermektedir. DFA sonucunda hesaplanan model-veri uyum indeksleri dikkate alındığında ise Problem Davranışlar Ölçeğinin ortaya konulan iki faktörlü kuramsal yapısının, toplanan veri ile genel olarak iyi uyum gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

3.4.4.SBDS Problem Davranışlar Ölçeği İçin Güvenirlik Çalışması

Araştırma kapsamında ele alınan Problem Davranışlar Ölçeği için test tekrar test ve iç tutarlılık güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Bu nedenle test tekrar test güvenirlik katsayısını hesaplamak amacıyla 38 katılımcıya 25 gün ara ile 2 uygulama yapılmıştır. Bu uygulamalardan elde edilen sonuçların dağılımlarının normal olmaması nedeni ile test tekrar test güvenirliğini belirlemek amacıyla Spearman Brown Korelasyon Katsayısı hesaplanmış ve 0.63 bulunmuştur. Bu sonuç 0.01 düzeyinde anlamlıdır. Bununla birlikte Problem Davranışlar Ölçeği'nin uygulandığı örneklem için iç tutarlılık anlamında güvenilir olup olmadığını ortaya koymak amacıyla Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmıştır. Problem Davranışlar Ölçeği'nin tamamı için hesaplanan Cronbach Alfa katsayısı 0.67'dir. İki faktörün her biri için hesaplanan güvenirlik katsayıları ise; dışsal (0.65) ve içsel (0.52) için hesaplanan katsayılar, içsel faktör hariç toplam ölçek ve dışsal faktörün oldukça güvenilir sonuçlar ortaya koyduğunu göstermektedir. Thorndike ve Thorndike-Christ, (2010)'e göre ölçeğin ve faktörlerinin toplam madde sayılarının az olması nedeni ile güvenirlik katsayılarının nispeten düşük olduğu ifade edilebilmektedir. Güvenirlik analizleri sonucunda bulunan katsayılar Problem Davranışlar Ölçeği'nin iç tutarlık ve test tekrar güvenirliklerinin genel olarak kabul edilebilir düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır.

3.5.Uygulama Süreci

Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi Okul Öncesi Ebeveyn Formu 48-60 ay aralığındaki özel ve resmi okullara devam eden 301 çocuğun ailesine gönderilmiştir. Anne-babalar yaptıkları gözlemlere dayanarak çocukları için ölçeği doldurup öğretmenleri aracılığı ile teslim etmişlerdir. Uygulamadan 25 gün sonra test tekrar test güvenirliği için 38 çocuğun anne-babası ölçeği tekrar doldurmuştur.

3.6. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında kullanılan Sosyal Beceriler ve Problem Davranışlar ölçeklerinin yapı geçerliğini incelemek amacıyla DFA yapılmıştır (Karagöz, 2016). Ancak çok değişkenli istatistiksel analiz teknikleri kullanılmadan önce birtakım varsayımların incelenmesi gerekmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Varsayımların test edilmesi sürecinde örneklem büyüklüğü ve veri setinde kayıp veri olup olmadığı incelenerek analize devam edilmiştir. Sonrasında tek değişkenli uç değer için z değerleri incelenerek (-3, +3) aralığından ciddi sapmaların olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çok değişkenli uç değer belirlemek için ise Mahalonobis uzaklıkları hesaplanmış ve bulunan değerler 0.001 manidarlık düzeyinde χ^2 tablosundaki kritik değerle karşılaştırılmıştır. Bu bağlamda veri setinde ciddi miktarda sapma gösteren çok değişkenli uç değerlerin olmadığı bulunmuştur (Hair, Anderson, Tatham ve Black, 1998). Çoklu bağlantılılık varsayımı için ise VIF (Varyans artış faktörleri) değerinin 10'dan küçük, tolerans değerinin 1.00'in altında ve koşul indeks değerlerinin ise 30'un altında olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Çok değişkenli normal dağılım ve doğrusallık varsayımları için saçılma diyagramları ve Bartlett küresellik testi incelenerek bu varsayımların karşılandığı görülmüştür (Tavşancıl, 2005). Tek değişkenli normallik varsayımını incelemek için Sosyal Beceriler ve Problem Davranışlar ölçeklerinden elde edilen puanlar için betimsel istatistikler hesaplanmış ve histogramlar ile kutu bıyık grafikleri çizdirilerek incelenmiştir (Demir, Saatçioğlu ve İmrol, 2016). Sosyal Beceriler ve Problem Davranışlar ölçeklerinden elde edilen puanların normal dağılıp dağılmadığına ortalama, mod, medyan, çarpıklık ve basıklık katsayıları dikkate alınarak karar verilmiştir (Büyüköztürk, 2016). Bu süreç sonunda genel olarak dağılımların normalden ciddi sapma göstermedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Betimsel istatistikler Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5:

Sosyal Beceri Derecelendirme Sisteminden Elde Edilen Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler

	SBDS Sosyal Beceriler Ölçeği	SBDS Problem Davranışlar Ölçeği
N	301	301
Ortalama	51.07	4.36
Ortanca	52.00	4.00
Mod	52.00	4.00
Standart Sapma	8.49	2.67
Varyans	72.12	7.13
Çarpıklık katsayısı	-0.38	0.83
Basıklık katsayısı	-0.29	1.52
Minimum Değer	28.00	0.00
Maksimum Değer	71.00	17.00

Ölçeklerin yapı geçerliğinin belirlenmesi amacıyla yapılan DFA’da modelin veri ile uyumunu değerlendirmek için birçok uyum indeksinden yararlanılmıştır. Ki-kare uyum indeksi (Chi-square Goodness of Fit), karşılaştırmalı uyum indekslerinden Tucker-Lewis indeksi (TLI) veya Non-Normed Fit Index, NNFI, Comparative Fit İndeks (CFI) ve Yaklaşık Hataların Ortalama Karakökü (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA) mutlak uyum indekslerinden ise iyilik uyum indeksi (Goodness Of Fit Index, GFI) ve düzeltilmiş iyilik uyum indeksi (Adjustment Goodness Of Fit Index, GFI) kullanılmıştır. Ayrıca ölçeklerin uygulandığı örneklem üzerindeki güvenilirliklerini belirlemek amacıyla test-tekrar test güvenilirliği anlamında Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ile Spearman Brown Korelasyon Katsayısı’ndan yararlanılmıştır. İç tutarlılık anlamında güvenilirlik kanıtı sunmak için ise Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmıştır.

Araştırma kapsamında ele alınan demografik değişkenlerin kategori sayılarına ve tekniklere ilişkin gerekli varsayımların karşılanıp karşılanmama durumlarına bağlı olarak

kullanılan istatistiksel teknikler farklılık göstermiştir. Demografik değişkenler için karşılaştırılacak kategori sayısının iki olması durumunda, bütün grubun yanı sıra her bir alt grup için tek değişkenli ve çoklu normallik ile varyansların homojenliği varsayımlarının sağlanması durumunda ilişkisiz (bağımsız) örneklem için t-testi kullanılmıştır (Green ve Salkind, 2005). Bu varsayımları test etmek amacıyla Levene testi sonuçları ve dağılımların çarpıklık-basıklık katsayıları incelenmiştir. Her bir alt grup için hesaplanan çarpıklık-basıklık katsayılarının ± 1 sınırları dışında kaldığı durumlarda parametrik olmayan tekniklerden biri olan Mann-Whitney U testi tercih edilmiştir (Karagöz, 2016).

Demografik değişkenler için karşılaştırılacak kategori sayısının üç ve daha fazla olması durumunda ise; bütün grubun yanı sıra her bir alt grup için tek değişkenli normallik ve varyansların homojenliği varsayımlarının sağlanması durumunda Tek Yönlü ANOVA (One Way ANOVA) testi kullanılmıştır (Green ve Salkind, 2005). Bu test sonucunda en az iki grup arasında anlamlı bir fark bulunduğu takdirde hangi gruplar arasındaki farkın anlamlı olduğunu belirlemek için Bonferroni ve Tukey çoklu karşılaştırma tekniklerinden yararlanılmıştır. Bununla birlikte tek değişkenli ve çoklu normallik incelemeleri sonucunda dağılımın normal olmadığı veya Levene testi sonucunda varyansların homojen olmadığı durumlarda, parametrik olmayan tekniklerden biri olan Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Yapılan Kruskal-Wallis H testi sonucunda en az iki grup arasında anlamlı bir fark bulunduğu takdirde hangi gruplar arasındaki farkın anlamlı olduğunu belirlemek amacıyla ikişerli gruplar arasında Mann-Whitney U testi yapılmıştır (Karagöz, 2016).

Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulguların örneklem büyüklüğünden bağımsız bir şekilde yorumlanması amacıyla etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Etki büyüklüğü ile farklı gruplar arasında manidar bulunan sonuçların pratikteki anlamlılığı ortaya konulabilmektedir. Başka bir ifade ile gruplar arasında bulunan istatistiksel farklılığın gruptan (örneklemden) bağımsız olarak yorumlanması sağlanarak pratikteki (uygulamadaki) önem düzeyi belirlenebilmektedir. Böylece dikkate alınan bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerinde ne düzeyde etkili olduğu ile ilgili daha doğru yorumlar yapılabilmektedir. Cohen d, r ve eta kare etki büyüklüğü katsayılarının mutlak değerleri alınarak her biri için elde edilen değerler alan yazında belirtilen ölçüt değerlerle karşılaştırılmıştır. Bu ölçüt değerler (kesme noktaları); Cohen d için düşük (0.2), orta (0.5), geniş (0.8); eta kare için düşük (0.01), orta (0.06), geniş (0.14); r için düşük (0.2),

orta (0.5) ve geniş (0.8) etki büyüklükleri olarak belirtilmiştir (Erkuş, 2011; Field, 2009; Green ve Salkind, 2005). Yapılan araştırmada etki büyüklüğü katsayıları için çeşitli kesme noktalarına göre yorum yapılmıştır. Ayrıca araştırma kapsamında 0.05 manidarlık düzeyi dikkate alınmış ve LISREL 8.80 ile SPSS 23.0 paket programlarından yararlanılmıştır.



BÖLÜM IV

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, Sosyal Beceriler ve Problem Davranışlar Ölçeğinin Ebeveyn formundan elde edilen puanların çeşitli demografik değişkenler açısından incelenmesi sonucunda ulaşılan bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi Okul Öncesi Versiyonu Ebeveyn Formunun Puan Ortalamaları ile Demografik Bilgi Formundan Elde Edilen Bilgilere İlişkin Bulgular ve Yorum

4.1.1. Araştırmada Yer Alan Çocukların SBDS Sosyal Beceri Ölçeği'nden Almış Oldukları Puanların Cinsiyetlere Göre İncelenmesi

Birinci araştırma sorusuna dayalı olarak ebeveynlerin çocuklarının davranışları hakkında; sosyal beceri, işbirliği, özdenetim, atılganlık ve sorumluluk açısından yaptıkları değerlendirmelerine ilişkin puanlarının betimsel istatistikleri hesaplanmıştır. Böylece bağımsız değişkenlerin bütün alt gruplardaki puanlarına ilişkin normal dağılımın sağlanması durumunda parametrik tekniklerden ilişkisiz (bağımsız) örneklem için t-testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6:

Çocukların Cinsiyetlerine Göre Sosyal Beceri Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin t-Testi Sonuçları

Puan Türleri	Cinsiyet	N	\bar{X}	s	sd	t	p
Özdenetim	Kız	144	13.79	3.05	299	-2.981	.003*
	Erkek	157	12.71	3.17			
İşbirliği	Kız	144	12.43	2.98	299	-4.414	.000*
	Erkek	157	10.91	3.01			
Atılganlık	Kız	144	14.68	2.71	299	-0.192	.848
	Erkek	157	14.62	2.96			
Toplam Sosyal Beceri Puanı	Kız	144	52.55	8.57	299	-2.930	.004*
	Erkek	157	49.71	8.20			

*p<0.05

Tablo 6’da çocukların ebeveynleri tarafından Sosyal Beceri Ölçeği ve alt ölçekleri için çocuklarının davranışlarına verdikleri puanların, çocukların cinsiyetleri açısından incelendiği t-testi sonucu görülmektedir. Analiz sonucuna göre kız ve erkek çocukların özdenetim ve işbirliği alt ölçeklerinden elde ettikleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgu kız çocuklarının özdenetim puan ortalamaları ($\bar{X}=13.79$) ile erkek çocuklarının özdenetim puan ortalamaları ($\bar{X}=12.71$) arasında kızlar lehine anlamlı bir farklılığın söz konusu olduğunu göstermektedir ($t_{(299)}=-2.981, p<.05$). Benzer şekilde kız çocuklarının işbirliği puan ortalamaları ($\bar{X}=12.43$) ile erkek çocuklarının işbirliği puan ortalamaları ($\bar{X}=10.91$) arasında kızlar lehine anlamlı bir farklılığın söz konusu olduğu görülmektedir ($t_{(299)}=-4.414, p<.05$). Hesaplanan t değerinin pratikteki anlamlılığını ortaya koymak amacıyla etki büyüklükleri hesaplanmıştır (*Cohen d*=-0.34, *Cohen d*=-0.51). Hesaplanan bu orta düzey etki büyüklükleri, kız ve erkek çocuklarının örneklem büyüklüğünden bağımsız olarak, özdenetim ve işbirliği açısından birbirlerinden farklılaştığını göstermektedir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, çocukların özdenetim ve işbirliği puanlarının cinsiyet açısından anlamlı bir farklılaşma gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Analiz sonucuna göre kız ve erkek çocukların atılganlık alt ölçeklerinden elde ettikleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t_{(299)}=-0.192, p>.05$). Bu bulgu kız çocuklarının atılganlık puan ortalamaları ($\bar{X}=14.68$) ile erkek çocuklarının atılganlık puan ortalamaları ($\bar{X}=14.62$) arasında anlamlı bir farklılığın söz konusu olmadığını ortaya koymaktadır.

Tablo 6 incelendiğinde kız ve erkek çocukların Sosyal Beceri Ölçeğinden elde ettikleri toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t_{(299)}=-2.930, p<.05$). Bu bulgu kız çocuklarının sosyal beceri toplam puan ortalamaları ($\bar{X}=52.55$) ile erkek çocuklarının sosyal beceri toplam puan ortalamaları ($\bar{X}=49.71$) arasında kızlar lehine anlamlı bir farklılığın söz konusu olduğu şeklinde açıklanabilmektedir. Hesaplanan t değerinin pratikteki anlamlılığını ortaya koymak amacıyla etki büyüklüğü hesaplanmıştır (*Cohen d*=-0.33). Hesaplanan bu orta düzey etki büyüklüğü ile kız ve erkek çocuklarının örneklem büyüklüğünden bağımsız olarak, sosyal beceriler açısından birbirlerinden farklılaştığı şeklinde yorum yapılabilir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, çocukların sosyal beceri puanlarının cinsiyet açısından anlamlı bir farklılaşma gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Sorumluluk alt ölçeği için gruplar arasında normallik varsayımının sağlanmaması nedeni ile parametrik olmayan tekniklerden Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7:

Çocukların Cinsiyetlerine Göre Sorumluluk Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin U Testi Sonucu

	N	\bar{X}	s	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Kız	144	11.63	2.53	158.02	22755.00	10293.00	.176
Erkek	157	11.46	2.90	144.56	22696.00		

Tablo 7’de çocukların sorumluluk alt ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyete göre yapılan Mann-Whitney U testi sonucu görülmektedir. Analiz sonuçları, kız ve erkek çocukların sorumluluk puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir (U=10293.00, z=-1.352, p>.05). Sıra ortalamaları incelendiğinde ise; kız çocukları (158.02) ile erkek çocuklarının (144.56) sıra ortalamalarının birbirlerine yakın olduğu görülmektedir. Benzer şekilde ortalamalara bakıldığında kız çocuklarının sorumluluk alt ölçeği puan ortalamaları (\bar{X} =11.63) ile erkek çocuklarının sorumluluk alt ölçeği puan ortalamaları (\bar{X} =11.46) arasında anlamlı bir farklılığın söz konusu olmadığı belirtilebilmektedir.

Türk kültüründe bazı ailelerin kız ver erkek çocuklarını büyütürken sergiledikleri tutumlar farklılık göstermektedir. Anne babalar ya da annene dede gibi diğer aile büyükleri kız çocuklarına uyumlu olmayı, sakin ve anlayışlı olmayı, paylaşmayı öğretirken; erkek çocuklarına karşı hakkını savunması, ezilmemesi gibi beklentiler geliştirmektedir. Bu beklentiler sonucunda kız çocukların sosyal becerileri sergilemede daha becerikli oldukları, erkek çocukların ise problem davranışlara daha yatkın olduğu düşünülmektedir. Elibol Gültekin (2008) ve Ece Bülbül’ün (2008) yaptıkları araştırma sonuçlarına göre de kız çocukların “Toplam Sosyal Beceri Puanları” ile “İşbirliği”, “Atılganlık”, “Özdenetim” alt ölçeklerinden aldıkları puanlar erkek çocukların almış olduğu puanlardan anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.

Kalıtım ve mizaç da cinsiyet değişkeni üzerinde aile ve çevre kadar etkilidir. Kız ve erkek çocukların birbirlerinden farklı kalımsal özellikler taşıdığı, kişilik

özelliklerinin ve dolayısıyla sergiledikleri sosyal becerilerin farklılık gösterebileceği düşünülmektedir.

4.1.2. Araştırmada Yer Alan Çocukların SBDS Problem Davranışlar Ölçeği'nden Almış Oldukları Puanların Cinsiyetlere Göre İncelenmesi

Birinci araştırma sorusuna dayalı olarak ebeveynlerin çocuklarının davranışları hakkında; problem davranış, dışsal davranış ve içsel davranış açısından yaptıkları değerlendirmelerine ilişkin puanlarının betimsel istatistikleri hesaplanmıştır. Böylece bağımsız değişkenlerin bütün alt gruplardaki puanlarına ilişkin normal dağılımın sağlanması durumunda parametrik tekniklerden ilişkisiz (bağımsız) örneklem için t-testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8:

Çocukların Cinsiyetlerine Göre Dışsal Problemler Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin t-Testi Sonuçları

Puan Türü	Cinsiyet	N	\bar{X}	s	sd	t	p
Dışsal Davranışlar	Kız	144	3.14	1.78	299	2.726	.007*
	Erkek	157	3.77	2.15			

*p<0.05

Tablo 8'de çocukların ebeveynleri tarafından Problem Davranış Ölçeğinin dışsal davranışlar alt ölçeği için çocuklarının davranışlarına verdikleri puanların, çocukların cinsiyetleri açısından incelendiği t-testi sonucu görülmektedir. Analiz sonucuna göre kız ve erkek çocukların dışsal davranışlar ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgu erkek çocuklarının dışsal davranış puan ortalamaları ($\bar{X}=3.77$) ile kız çocuklarının dışsal davranış puan ortalamaları ($\bar{X}=3.14$) arasında erkekler lehine anlamlı bir farklılığın söz konusu olduğunu göstermektedir ($t_{(299)}= 2.726$, $p<.05$). Hesaplanan t değerinin pratikteki anlamlılığını ortaya koymak amacıyla etki büyüklüğü hesaplanmıştır (*Cohen d*=0.31). Hesaplanan bu orta düzey etki büyüklüğü ile kız ve erkek çocuklarının örneklem büyüklüğünden bağımsız olarak, dışsal davranışlar açısından birbirlerinden farklılaştığı şeklinde yorum yapılabilir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, çocukların dışsal davranışlar puanlarının cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği ve erkek çocuklarının daha fazla

problemleri davranış sergilediği sonucuna ulaşılmıştır. Problem Davranışlar Ölçeği ve içsel davranışlar alt ölçeği için gruplar arasında normallik varsayımının sağlanmaması nedeni ile parametrik olmayan tekniklerden Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 9’de verilmiştir.

Tablo 9:

Çocukların Cinsiyetlerine Göre İçsel Davranışlar Alt Ölçeği ve Toplam Problem Davranışlar Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin U Testi Sonuçları

Puan Türleri	Cinsiyet	N	\bar{X}	s	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
İçsel Problem Davranışlar	Kız	144	0.93	1.32	151.76	21854.00	11194.00	.873
	Erkek	157	0.86	1.17	150.30	23597.00		
Toplam Problem Davranışlar	Kız	144	4.07	2.55	140.36	20212.50	9772.50	.041*
	Erkek	157	4.63	2.75	160.75	25238.50		

* $p < 0.05$

Tablo 9’da çocukların Problem Davranışlar Ölçeğinin içsel davranışlar alt ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyete göre yapılan Mann-Whitney U testi sonucu görülmektedir. Analiz sonuçları, kız ve erkek çocukların içsel davranışlar puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir ($U=11194.00$, $z=-0.160$, $p>.05$). Sıra ortalamaları incelendiğinde ise; kız çocukları (151.76) ile erkek çocuklarının (150.30) sıra ortalamalarının birbirlerine yakın olduğu görülmektedir. Benzer şekilde ortalamalara bakıldığında kız çocuklarının içsel davranışlar puan ortalamaları ($\bar{X}=0.93$) ile erkek çocuklarının içsel davranışlar puan ortalamaları ($\bar{X}=0.86$) arasında anlamlı bir farklılığın söz konusu olmadığını belirtilebilmektedir.

Çocukların Problem Davranışlar Ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyete göre yapılan Mann-Whitney U testi sonucu görülmektedir. Analiz sonuçları, kız ve erkek çocukların problem davranışlar puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($U=9772.50$, $z=-2.046$, $p<.05$). Sıra ortalamaları incelendiğinde ise; kız çocukları (140.36) ile erkek çocuklarının (160.75) sıra ortalamaları arasında fark olduğu görülmektedir. Benzer şekilde ortalamalara bakıldığında; kız çocuklarının Toplam Problem Davranışlar Ölçeği puan ortalamaları ($\bar{X}=4.07$) ile erkek

çocuklarının Toplam Problem Davranışlar Ölçeği puan ortalamaları ($\bar{X}=4.63$) arasında anlamlı bir farklılığın söz konusu olduğu belirtilebilmektedir. Ayrıca hesaplanan 'U' değerinin pratikteki önem düzeyini ortaya koymak amacıyla etki büyüklüğü hesaplanmıştır ($r=-0.12$). Hesaplanan bu düşük etki büyüklüğü ile çocukların problem davranış puanlarındaki gözlenen değişkenliğin yalnızca %12'sinin cinsiyetin farklılaşması ile açıklanabileceğini göstermektedir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, çocukların problem davranış puanlarının cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği ve erkek çocuklarının daha fazla problem davranış sergilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Erkek çocukların "Toplam Problem Davranış Puanı" ile "Dışsal Davranışlar" alt ölçeği puanları kızlarınkinden anlamlı bir şekilde farklıdır. Anne-babaların çocukların cinsiyetlerine göre sergilediği tutumun sosyal beceri gelişimine etki eden bir faktör olduğu düşünülse de sosyal becerilerin cinsiyete göre farklılaşmadığı çalışmalar da mevcuttur. Tüy (1999), Gülay (2004) ve Seven (2006) tarafından yapılan çeşitli araştırmalarda cinsiyet değişkeninin sosyal beceri üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı görülmüştür.

Walker (2004) tarafından yapılan araştırmaya göre erkek çocuklar kız çocuklara göre daha fazla saldırgan davranış göstermektedir. Cartledge ve Milburn (1996) erkek çocukların bütün kültürlerde daha fazla problem davranış sergilediğini, kız çocuklara göre daha baskın ve şiddet eğilimli davrandıklarını gözlemlemişlerdir (1996; Akt: Koçak ve Tepeli, 2004). Sucuoğlu ve Özokçu (2005) tarafından yapılan çalışmada erkek çocukların "Toplam Problem Davranış Puanı" kız çocukların puanından daha yüksek çıkmıştır. Cinsiyet değişkeninin sosyal beceri gelişimi üzerine etkisinin kalıtsal mı yoksa çevresel mi olduğu önemli bir tartışma konusudur. Cinsiyet sosyal beceri gelişimini etkileyebilen en önemli değişkenlerden biridir ve SBDS'nin standardizasyonu sırasında bu bakış açısı desteklenmiştir (Gresham ve Elliott, 1990).

Çocukların sahip oldukları farklı mizaç tipleri de problem davranışlarına etki edebilir. Kimi çocuklar daha sakin, kurallı oyunlar oynamayı tercih edip, yaşanan olumsuz bir durumda daha yapıcı tepkiler verebilirken, bazı çocuklar için kişilik özelliklerine bağlı olarak sakin kalmak oldukça güçtür. Kız ve erkek çocukların mizaç tipinden kaynaklanan bu farklılığın içsel ve dışsal problem davranış puanlarına etki ettiği düşünülebilir.

4.1.3. Araştırmada Yer Alan Çocukların SBDS Sosyal Beceri Ölçeği' inden Almış oldukları Puanların Anne Öğrenim Durumuna Göre İncelenmesi

İkinci araştırma sorusuna dayalı olarak ebeveynlerin çocuklarının davranışları hakkında; sosyal beceri, işbirliği, özdenetim, atılganlık ve sorumluluk açısından yaptıkları değerlendirmelerine ilişkin puanlarının betimsel istatistikleri hesaplanmıştır. Böylece bağımsız değişkenlerin bütün alt gruptaki puanlarına ilişkin normal dağılımın sağlanması durumunda parametrik tekniklerden ilişkisiz (bağımsız) örneklem için t-testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 10'de verilmiştir.

Tablo 10:

Çocukların Anne Öğrenim Durumuna Göre Sosyal Beceri Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin t-Testi Sonuçları

Puan Türleri	Anne Öğrenim Durumu	N	\bar{X}	s	sd	t	P
Özdenetim	Lise	53	12.77	3.25	299	-1.167	.244
	Yüksekokul-Üniversite	248	13.33	3.13			
İşbirliği	Lise	53	12.73	2.96	299	2.877	.004*
	Yüksekokul-Üniversite	248	11.40	3.06			
Atılganlık	Lise	53	13.90	2.52	299	-2.122	.035*
	Yüksekokul-Üniversite	248	14.81	2.89			
Toplam Sosyal Beceri Puanı	Lise	53	50.60	8.06	299	-0.446	.656
	Yüksekokul-Üniversite	248	51.17	8.59			

*p<0.05

Tablo 10'de çocukların ebeveynleri tarafından Sosyal Beceri Ölçeği ve alt ölçekleri için çocuklarının davranışlarına verdikleri puanların, çocukların anne öğrenim durumları açısından incelendiği t-testi sonucu görülmektedir. Analiz sonucuna göre anne öğrenim durumu lise ve yüksekokul-üniversite olan çocukların atılganlık ve işbirliği alt ölçeklerinden elde ettikleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgu annesi lise mezunu olan çocukların işbirliği puan ortalamaları ($\bar{X}=12.73$) ile annesi yüksekokul-üniversite mezunu olan çocukların işbirliği puan ortalamaları ($\bar{X}=11.40$) arasında mezuniyet durumu lise olanlar lehine anlamlı bir farklılığın söz konusu olduğunu göstermektedir ($t_{(299)}= 2.877, p<.05$). Benzer şekilde annesi lise mezunu olan çocukların atılganlık puan ortalamaları ($\bar{X}=13.90$) ile annesi

yüksekokul-üniversite mezunu olan çocukların atılganlık puan ortalamaları ($\bar{X}=14.81$) mezuniyet durumu yüksekokul-üniversite olanlar lehine anlamlı bir farklılığın söz konusu olduğu görülmektedir ($t_{(299)}= -2.122$, $p<.05$). Hesaplanan t değerinin pratikteki anlamlılığını ortaya koymak amacıyla etki büyüklükleri hesaplanmıştır (*Cohen d*=0.33, *Cohen d*=-0.24). Hesaplanan bu orta ve düşük düzey etki büyüklükleri, anne öğrenim durumları açısından lise ve yüksekokul-üniversite mezunu olan annelerin çocuklarının örneklem büyüklüğünden bağımsız olarak, atılganlık ve işbirliği açısından birbirlerinden farklılaştığını göstermektedir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, çocukların atılganlık ve işbirliği puanlarının anne öğrenim durumları açısından anlamlı bir farklılaşma gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Analiz sonucuna göre anne öğrenim durumları açısından lise ve yüksekokul-üniversite mezunu olan annelerin çocuklarının özdenetim alt ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t_{(299)}=-1.167$, $p>.05$). Bu bulgu annesi lise mezunu olan çocukların özdenetim puan ortalamaları ($\bar{X}=12.77$) ile annesi yüksekokul-üniversite mezunu olan çocukların özdenetim puan ortalamaları ($\bar{X}=13.33$) arasında anlamlı bir farklılığın söz konusu olmadığını ortaya koymaktadır.

Tablo 10 incelendiğinde anne öğrenim durumları açısından lise ve yüksekokul-üniversite mezunu olan annelerin çocuklarının Toplam Sosyal Beceri Ölçeğinden elde ettikleri toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($t_{(299)}= -0.446$, $p>.05$). Bu bulgu annesi lise mezunu olan çocukların sosyal beceri toplam puan ortalamaları ($\bar{X}=50.60$) ile annesi yüksekokul-üniversite mezunu olan çocukların sosyal beceri toplam puan ortalamaları ($\bar{X}=51.17$) arasında anlamlı bir farklılığın söz konusu olmadığını ortaya koymaktadır. Elde edilen bulgular doğrultusunda, çocukların sosyal beceri puanlarının annelerinin öğrenim durumları açısından anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Sorumluluk alt ölçeği için gruplar arasında normallik varsayımının sağlanmaması nedeni ile parametrik olmayan tekniklerden Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11:

Çocukların Anne Öğrenim Durumuna Göre Sorumluluk Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin U Testi Sonucu

	N	\bar{X}	S	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Lise	53	11.18	1.91	136.01	7208.50	5777.50	.164
Yüksekokul- Üniversite	248	11.62	2.87	154.20	38242.50		

Tablo 11’de çocukların sorumluluk alt ölçeğinden aldıkları puanların anne öğrenim durumuna göre yapılan Mann-Whitney U testi sonucu görülmektedir. Analiz sonuçları, anne öğrenim durumları açısından lise ve yüksekokul-üniversite mezunu olan annelerin çocuklarının sorumluluk alt ölçeği puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($U=5777.50$, $z=-1.393$, $p>.05$). Sıra ortalamaları incelendiğinde ise; anne öğrenim durumu lise olan çocuklar (136.01) ile anne öğrenim durumu yüksekokul-üniversite olan çocukların (154.20) sıra ortalamalarının nispeten birbirlerine yakın olduğu görülmektedir. Benzer şekilde ortalamalara bakıldığında anne öğrenim durumu lise olan çocukların sorumluluk alt ölçeği puan ortalamaları ($\bar{X}=11.18$) ile anne öğrenim durumu yüksekokul-üniversite olan çocukların sorumluluk alt ölçeği puan ortalamaları ($\bar{X}=11.62$) arasında anlamlı bir farklılığın söz konusu olmadığı belirtilmektedir.

Ece Bülbül (2008) tarafından yapılan araştırmada farklı olarak annesi üniversite mezunu olan çocukların “İşbirliği Alt Ölçeği Puanı” daha yüksek çıkarken; “Atılganlık Alt Ölçeği” puanları incelendiğinde bu araştırma ile benzer şekilde yine üniversite mezunu annelerin çocukları daha yüksek puanlar almışlardır.

Koçak ve Tepeli (2004) tarafından yapılan araştırmada anne öğrenim durumunun çocukların sosyal beceri düzeylerine etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Anneleri yüksekokul mezunu olan çocukların sosyal becerileri sergileme yönünden daha başarılı oldukları belirtilmiştir.

Atılgan (2001) tarafından yapılan araştırmada da annesi yüksekokul/üniversite mezunu olan çocukların sosyal olarak daha çok istedik davranış sergileyen çocuklar olduğu ortaya konmuştur.

İncelenen araştırmalar sonucunda annelerin öğrenim düzeyi arttıkça çocukların işbirliği yapmada daha ılımlı ve kendini ifade etme konusunda daha rahat oldukları görülmüştür. Bu sonuçlara dayanarak üniversite deneyimi yaşamış, kendini özgürce ifade etme şansı bulmuş, bir topluluk içinde birey olarak kabul görmüş annelerin daha atılgan, duygularını kolaylıkla ifade edebilen, istemediği durumlarda hayır diyebilen, özgüveni yüksek çocuklar yetiştirdiği söylenebilir.

4.1.4. Araştırmada Yer Alan Çocukların SBDS Problem Davranışlar Ölçeği' inden Almış oldukları Puanların Anne Öğrenim Durumuna Göre İncelenmesi

İkinci araştırma sorusuna dayalı olarak ebeveynlerin çocuklarının davranışları hakkında; problem davranış, dışsal davranışlar ve içsel davranışlar açısından yaptıkları değerlendirmelerine ilişkin puanlarının betimsel istatistikleri hesaplanmıştır. Böylece bağımsız değişkenlerin bütün alt gruplardaki puanlarına ilişkin normal dağılımının sağlanmaması nedeni ile parametrik olmayan tekniklerden Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12:

Çocukların Anne Öğrenim Durumuna Göre Problem Davranışlar Ölçeği ile İçsel ve Dışsal Davranışlar Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanlara İlişkin U Testi Sonucu

Puan Türleri	Anne		\bar{X}	s	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
	Öğrenim Durumu	N						
İçsel Problem Davranışlar	Lise	53	1.13	1.34	168.08	8908.00	5667.00	.084
	YO-Üni	248	0.84	1.21	147.35	36543.00		
Dışsal Problem Davranışlar	Lise	53	3.71	2.17	155.71	8252.50	6322.50	.660
	YO-Üni	248	3.41	1.96	149.99	37198.50		
Toplam Problem Davranışlar	Lise	53	4.84	3.12	159.73	8465.50	6109.50	.418
	YO-Üni	248	4.26	2.55	149.14	36985.50		

Tablo 12'de çocukların Problem Davranışlar Ölçeğinin içsel davranışlar alt ölçeğinden aldıkları puanların anne öğrenim durumuna göre yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları; anne öğrenim durumları açısından lise ve yüksekokul-üniversite mezunu

olan annelerin çocuklarının içsel davranışlar puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir ($U=5667.00$, $z=-1.728$, $p>.05$). Sıra ortalamaları incelendiğinde ise; anne öğrenim durumu lise olan çocuklar (168.08) ile anne öğrenim durumu yüksekokul-üniversite olan çocukların (147.35) sıra ortalamalarının birbirlerine yakın olduğu görülmektedir. Benzer şekilde ortalamalara bakıldığında anne öğrenim durumu lise olan çocukların içsel davranışlar alt ölçeği puan ortalamaları ($\bar{X}=1.13$) ile anne öğrenim durumu yüksekokul-üniversite olan çocukların içsel davranışlar alt ölçeği puan ortalamaları ($\bar{X}=0.84$) arasında anlamlı bir farklılığın söz konusu olmadığı belirtilebilmektedir.

Çocukların dışsal davranışlar alt ölçeğinden aldıkları puanların anne öğrenim durumuna göre yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları; anne öğrenim durumları açısından lise ve yüksekokul-üniversite mezunu olan annelerin çocuklarının dışsal davranışlar puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir ($U=6322.50$, $z=-0.439$, $p>.05$). Sıra ortalamaları incelendiğinde ise; anne öğrenim durumu lise olan çocuklar (155.71) ile anne öğrenim durumu yüksekokul-üniversite olan çocukların (149.99) sıra ortalamalarının birbirlerine yakın olduğu görülmektedir. Benzer şekilde ortalamalara bakıldığında anne öğrenim durumu lise olan çocuklar dışsal davranışlar alt ölçeği puan ortalamaları ($\bar{X}=3.71$) ile anne öğrenim durumu yüksekokul-üniversite olan çocukların dışsal davranış alt ölçeği puan ortalamaları ($\bar{X}=3.41$) arasında anlamlı bir farklılığın söz konusu olmadığı belirtilebilmektedir.

Çocukların Toplam Problem Davranışlar Ölçeğinden aldıkları puanların anne öğrenim durumuna göre yapılan Mann-Whitney U testi sonucu görülmektedir. Analiz sonuçları anne öğrenim durumları açısından lise ve yüksekokul-üniversite mezunu olan annelerin çocuklarının problem davranışlar puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir ($U=6109.50$, $z=-0.810$, $p>.05$). Sıra ortalamaları incelendiğinde ise; anne öğrenim durumu lise olan çocuklar (159.73) ile anne öğrenim durumu yüksekokul-üniversite olan çocukların (149.14) sıra ortalamaları arasında fark olmadığı görülmektedir. Benzer şekilde ortalamalara bakıldığında; anne öğrenim durumu lise olan çocukların Problem Davranışlar Ölçeği puan ortalamaları ($\bar{X}=4.84$) ile anne öğrenim durumu yüksekokul-üniversite olan çocukların Problem Davranışlar Ölçeği puan ortalamaları ($\bar{X}=4.26$) arasında anlamlı bir farklılığın söz konusu olmadığı belirtilebilmektedir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, çocukların problem

davranış puanlarının anne öğrenim durumu açısından anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

4.1.5. Araştırmada Yer Alan Çocukların SBDS Sosyal Beceri Ölçeği' inden Almış oldukları Puanların Baba Öğrenim Durumuna Göre İncelenmesi

Üçüncü araştırma sorusuna dayalı olarak ebeveynlerin çocuklarının davranışları hakkında; sosyal beceri, işbirliği, özdenetim, atılganlık ve sorumluluk açısından yaptıkları değerlendirmelerine ilişkin puanlarının betimsel istatistikleri hesaplanmıştır. Böylece bağımsız değişkenlerin bütün alt gruplardaki puanlarına ilişkin normal dağılımın sağlanması durumunda parametrik tekniklerden ilişkisiz (bağımsız) örneklem için t-testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 13'de verilmiştir.

Tablo 13:

Çocukların Baba Öğrenim Durumuna Göre Sosyal Beceri Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin t-Testi Sonuçları

Puan Türleri	Baba Öğrenim Durumu	N	\bar{X}	S	sd	t	P
Özdenetim	Lise	56	12.48	2.76	299	-1.981	.048*
	Yüksekokul-Üniversite	245	13.40	3.21			
İşbirliği	Lise	56	12.64	2.98	299	2.719	.007*
	Yüksekokul-Üniversite	245	11.41	3.07			
Atılganlık	Lise	56	13.58	2.70	299	-3.149	.002*
	Yüksekokul-Üniversite	245	14.89	2.82			
Toplam Sosyal Beceri Puanı	Lise	56	49.82	8.38	299	-1.227	.221
	Yüksekokul-Üniversite	245	51.36	8.50			

*p<0.05

Tablo 13'de çocukların ebeveynleri tarafından Sosyal Beceri Ölçeği ve alt ölçekleri için çocuklarının davranışlarına verdikleri puanların, çocukların baba öğrenim durumları açısından incelendiği t-testi sonucu görülmektedir. Analiz sonucuna göre baba öğrenim durumu lise ve yüksekokul-üniversite olan çocukların özdenetim, atılganlık ve işbirliği alt ölçeklerinden elde ettikleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak

anlamli bir farklılık bulunmuştur. Babası lise mezunu olan çocukların özdenetim puan ortalamaları ($\bar{X}=12.48$) ile babası yüksekokul-üniversite mezunu olan çocukların atılganlık puan ortalamaları ($\bar{X}=13.40$) mezuniyet durumu yüksekokul-üniversite olanlar lehine anlamlı bir farklılığın söz konusu olduğu görülmektedir ($t_{(299)}= -1.981, p<.05$). Babası lise mezunu olan çocukların işbirliği puan ortalamaları ($\bar{X}=12.64$) ile babası yüksekokul-üniversite mezunu olan çocukların işbirliği puan ortalamaları ($\bar{X}=11.41$) arasında mezuniyet durumu lise olanlar lehine anlamlı bir farklılığın söz konusu olduğunu göstermektedir ($t_{(299)}= 2.719, p<.05$). Benzer şekilde babası lise mezunu olan çocukların atılganlık puan ortalamaları ($\bar{X}=13.58$) ile babası yüksekokul-üniversite mezunu olan çocukların atılganlık puan ortalamaları ($\bar{X}=14.89$) mezuniyet durumu yüksekokul-üniversite olanlar lehine anlamlı bir farklılığın söz konusu olduğu görülmektedir ($t_{(299)}= -3.149, p<.05$). Hesaplanan t değerinin pratikteki anlamlılığını ortaya koymak amacıyla etki büyüklükleri hesaplanmıştır (*Cohen d*=0.31, *Cohen d*=-0.36, *Cohen d*=-0.23). Hesaplanan bu orta ve düşük düzey etki büyüklükleri, baba öğrenim durumları açısından lise ve yüksekokul-üniversite mezunu olan babaların çocuklarının örneklem büyüklüğünden bağımsız olarak, özdenetim, atılganlık ve işbirliği açısından birbirlerinden farklılaştığını göstermektedir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, çocukların özdenetim, atılganlık ve işbirliği puanlarının baba öğrenim durumları açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 13 incelendiğinde baba öğrenim durumları açısından lise ve yüksekokul-üniversite mezunu olan babaların çocuklarının Sosyal Beceri Ölçeğinden elde ettikleri toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($t_{(299)}= -1.227, p>.05$). Bu bulgu babası lise mezunu olan çocukların sosyal beceri toplam puan ortalamaları ($\bar{X}=49.82$) ile babası yüksekokul-üniversite mezunu olan çocukların sosyal beceri toplam puan ortalamaları ($\bar{X}=51.36$) arasında anlamlı bir farklılığın söz konusu olmadığını ortaya koymaktadır. Elde edilen bulgular doğrultusunda, çocukların sosyal beceri puanlarının babalarının öğrenim durumları açısından anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Sorumluluk alt ölçeği için gruplar arasında normallik varsayımının sağlanmaması nedeni ile parametrik olmayan tekniklerden Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 14'de verilmiştir.

Tablo 14:

Çocukların Baba Öğrenim Durumuna Göre Sorumluluk Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin U Testi Sonucu

	N	\bar{X}	S	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Lise	56	11.10	2.76	139.32	7208.00	6206.50	.262
Yüksekokul- Üniversite	245	11.64	2.72	153.67	37649.00		

Tablo 14’de çocukların sorumluluk alt ölçeğinden aldıkları puanların baba öğrenim durumuna göre yapılan Mann-Whitney U testi sonucu görülmektedir. Analiz sonuçları, baba öğrenim durumları açısından lise ve yüksekokul-üniversite mezunu olan babaların çocuklarının sorumluluk puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir (U=6206.50, z=-1.123, p>.05). Sıra ortalamaları incelendiğinde ise; baba öğrenim durumu lise olan çocuklar (139.32) ile baba öğrenim durumu yüksekokul-üniversite olan çocukların (153.67) sıra ortalamalarının nispeten birbirlerine yakın olduğu görülmektedir. Benzer şekilde ortalamalara bakıldığında baba öğrenim durumu lise olan çocukların sorumluluk puan ortalamaları (\bar{X} =11.10) ile baba öğrenim durumu yüksekokul-üniversite olan çocukların sorumluluk puan ortalamaları (\bar{X} =11.64) arasında anlamlı bir farklılığın söz konusu olmadığı belirtilebilmektedir.

Elibol Gültekin’in (2008) yaptığı araştırmada “atılganlık”, “özdenetim”, “işbirliği” alt ölçek puanlarında baba öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık çıkmazken, “Toplam Sosyal Beceri Puanı” açısından üniversite mezunu olan babaların çocuklarının daha çok sosyal beceri sergilediği görülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre babası üniversite mezunu olmayan çocukların “Toplam Problem Davranış puanı” ile “Dışsal Davranışlar Alt Ölçeği puanı” daha yüksektir.

Atılgan (2001) tarafından yapılan araştırmada babaları üniversite mezunu olan çocukların sosyal beceri puanlarının en yüksek puanlar olduğu belirtilmiştir. Benzer şekilde Günindi (2011) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre; baba öğrenim durumu arttıkça çocukların sosyal becerileri artmaktadır.

Bilek (2011) ise çocukların ev ve okul ortamındaki sosyal becerilerini belirlemeye yönelik yaptığı araştırmasında baba öğrenim durumunun çocukların sosyal beceri düzeylerine etki etmediği sonucunu bulmuştur.

Kişinin öğrenim durumu yükseldikçe problem çözme becerisi ve olaylara bakış açısının da değiştiğini düşünürsek, babası üniversite mezunu olan çocukların daha uyumlu ve yapıcı bir aile ortamında büyüduklarını, babanın davranışlarını rol model aldıklarını söyleyebiliriz. Bu ılımlı ev ortamı çocuğun işbirliğine yatkın, kendini rahatça ifade edebilen ve duygularını kontrol edebilen bir birey olmasını desteklemektedir.

4.1.6. Araştırmada Yer Alan Çocukların SBDS Problem Davranışlar Ölçeği' inden Almış oldukları Puanların Baba Öğrenim Durumuna Göre İncelenmesi

Üçüncü araştırma sorusuna dayalı olarak ebeveynlerin çocuklarının davranışları hakkında; problem davranışlar, dışsal davranışlar ve içsel davranışlar açısından yaptıkları değerlendirmelerine ilişkin puanlarının betimsel istatistikleri hesaplanmıştır. Böylece bağımsız değişkenlerin bütün alt gruplardaki puanlarına ilişkin normal dağılımının sağlanmaması nedeni ile parametrik olmayan tekniklerden Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 15’de verilmiştir.

Tablo 15:

Çocukların Baba Öğrenim Durumuna Göre Problem Davranışlar Ölçeği ile İçsel ve Dışsal Davranışlar Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanlara İlişkin U Testi Sonucu

Puan Türleri	Baba Öğrenim Durumu	N	\bar{X}	s	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
İçsel Problem Davranışlar	Lise	56	1.46	1.67	181.95	10189.00	5127.00	.001*
	YO-Üni	245	0.76	1.08	143.93	35262.00		
Dışsal Problem Davranışlar	Lise	56	4.01	1.93	173.00	9688.00	5628.00	.034*
	YO-Üni	245	3.34	2.00	145.97	35763.00		
Toplam Problem Davranışlar	Lise	56	5.48	2.99	183.15	10256.50	5059.50	.002*
	YO-Üni	245	4.11	2.52	143.65	35194.50		

*p<0.05

Tablo 15’de çocukların Problem Davranışlar Ölçeğinin İçsel Davranışlar alt ölçeğinden aldıkları puanların baba öğrenim durumuna göre yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları; baba öğrenim durumları açısından lise ve yüksekokul-üniversite mezunu olan babaların çocuklarının içsel davranışlar puan ortalamaları arasında istatistiksel

olarak anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir ($U=5127.00$, $z=-3.238$, $p<.05$). Sıra ortalamaları incelendiğinde ise; baba öğrenim durumu lise olan çocuklar (181.95) ile baba öğrenim durumu yüksekokul-üniversite olan çocukların (143.93) sıra ortalamalarının birbirlerine yakın olmadığı görülmektedir. Benzer şekilde ortalamalara bakıldığında baba öğrenim durumu lise olan çocukların içsel davranışlar puan ortalamaları ($\bar{X}=1.46$) ile baba öğrenim durumu yüksekokul-üniversite olan çocukların içsel davranışlar puan ortalamaları ($\bar{X}=0.76$) arasında anlamlı bir farklılığın söz konusu olduğu belirtilebilmektedir. Ayrıca hesaplanan 'U' değerinin pratikteki önem düzeyini ortaya koymak amacıyla etki büyüklüğü hesaplanmıştır ($r=-0.19$). Hesaplanan bu düşük etki büyüklüğü ile çocukların içsel davranışlar puanlarındaki gözlenen değişkenliğin %19'unun baba öğrenim durumunun farklılaşması ile açıklanabileceğini göstermektedir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, çocukların içsel davranışlar puanlarının baba öğrenim durumu açısından lise mezunu olan babaların çocukları lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Çocukların Problem Davranışlar Ölçeğinin Dışsal Davranışlar alt ölçeğinden aldıkları puanların baba öğrenim durumuna göre yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları; baba öğrenim durumları açısından lise ve yüksekokul-üniversite mezunu olan babaların çocuklarının dışsal davranışlar puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir ($U=5628.00$, $z=-2.123$, $p<.05$). Sıra ortalamaları incelendiğinde ise; baba öğrenim durumu lise olan çocuklar (173.00) ile baba öğrenim durumu yüksekokul-üniversite olan çocukların (145.97) sıra ortalamalarının birbirlerine yakın olmadığı görülmektedir. Benzer şekilde ortalamalara bakıldığında baba öğrenim durumu lise olan çocuklar dışsal davranışlar puan ortalamaları ($\bar{X}=4.01$) ile baba öğrenim durumu yüksekokul-üniversite olan çocukların dışsal davranışlar puan ortalamaları ($\bar{X}=3.34$) arasında anlamlı bir farklılığın söz konusu olduğu belirtilebilmektedir. Ayrıca hesaplanan 'U' değerinin pratikteki önem düzeyini ortaya koymak amacıyla etki büyüklüğü hesaplanmıştır ($r=-0.12$). Hesaplanan bu düşük etki büyüklüğü ile çocukların dışsal davranışlar puanlarındaki gözlenen değişkenliğin %12'sinin baba öğrenim durumunun farklılaşması ile açıklanabileceğini göstermektedir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, çocukların dışsal davranış puanlarının baba öğrenim durumu açısından lise mezunu olan babaların çocukları lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Çocukların Toplam Problem Davranışlar Ölçeğinden aldıkları puanların baba öğrenim durumuna göre yapılan Mann-Whitney U testi sonucu görülmektedir. Analiz sonuçları baba öğrenim durumları açısından lise ve yüksekokul-üniversite mezunu olan babaların çocuklarının problem davranışlar puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir ($U=5059.50$, $z=-3.088$, $p<.05$). Sıra ortalamaları incelendiğinde ise; baba öğrenim durumu lise olan çocuklar (183.15) ile baba öğrenim durumu yüksekokul-üniversite olan çocukların (143.65) sıra ortalamaları arasında fark olduğu görülmektedir. Benzer şekilde ortalamalara bakıldığında; baba öğrenim durumu lise olan çocukların Toplam Problem Davranışlar Ölçeği puan ortalamaları ($\bar{X}=5.48$) ile baba öğrenim durumu yüksekokul-üniversite olan çocukların Toplam Problem Davranışlar Ölçeği puan ortalamaları ($\bar{X}=4.11$) arasında anlamlı bir farklılığın söz konusu olduğu belirtilebilmektedir. Ayrıca hesaplanan 'U' değerinin pratikteki önem düzeyini ortaya koymak amacıyla etki büyüklüğü hesaplanmıştır ($r=-0.17$). Hesaplanan bu düşük etki büyüklüğü ile çocukların problem davranış puanlarındaki gözlenen değişkenliğin %17'sinin baba öğrenim düzeyinin farklılaşması ile açıklanabileceğini göstermektedir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, çocukların problem davranış puanlarının baba öğrenim durumu açısından lise mezunu olan babaların çocukları lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Baba öğrenim durumu değişkeni için yapılan analizlerde babası lise mezunu olan çocukların babası üniversite mezunu olan çocuklara göre daha fazla problem davranış sergilediği sonucuna ulaşılmıştır. Artan eğitim düzeyinin öncelikli olarak babanın kendi problem çözme becerilerini geliştirdiği düşünülebilir. Dolayısı ile problem durumlarda istedik davranışlar sergileyebilen babaların çocukları bu davranışları gözleme konusunda daha şanslı olabilir ve bunu günlük yaşantılarına uyarlayabilirler. Lise mezunu olan babaların iş bulma ve çalışma koşulları açısından daha kaygılı olduğu, çocukları ile kaliteli vakit geçirme konusunda yetersiz kaldığı ve çocukların bu sebeple daha fazla problem davranış sergilediği düşünülebilir.

4.1.7. Araştırmada Yer Alan Çocukların SBDS Sosyal Beceri Ölçeği' inden Almış oldukları Puanların Anne Çalışma Durumuna Göre İncelenmesi

Dördüncü araştırma sorusuna dayalı olarak ebeveynlerin çocuklarının davranışları hakkında; sosyal beceri, işbirliği, özdenetim, atılganlık ve sorumluluk açısından

yaptıkları değerlendirmelerine ilişkin puanlarının betimsel istatistikleri hesaplanmıştır. Böylece bağımsız değişkenlerin bütün alt gruptaki puanlarına ilişkin normal dağılımın sağlanması durumunda parametrik tekniklerden ilişkisiz (bağımsız) örneklem için t-testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 16’de verilmiştir.

Tablo 16:

Çocukların Anne Çalışma Durumuna Göre Sosyal Beceri Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin t-Testi Sonuçları

Puan Türleri	Anne Çalışma Durumu	N	\bar{X}	S	sd	t	P
Özdenetim	Çalışıyor	193	13.39	3.15	299	1.224	.222
	Çalışmıyor	108	12.93	3.14			
İşbirliği	Çalışıyor	193	11.49	2.92	299	-1.119	.264
	Çalışmıyor	108	11.90	3.36			
Atılganlık	Çalışıyor	193	14.87	2.95	299	1.808	.072
	Çalışmıyor	108	14.25	2.60			
Toplam Sosyal Beceri Puanı	Çalışıyor	193	51.37	8.38	299	0.824	.411
	Çalışmıyor	108	50.53	8.69			

Tablo 16’de çocukların ebeveynleri tarafından Sosyal Beceri Ölçeği ve alt ölçekleri için çocuklarının davranışlarına verdikleri puanların, çocukların anne çalışma durumları açısından incelendiği t-testi sonucu görülmektedir. Analiz sonucuna göre annesi çalışan ve çalışmayan çocukların özdenetim, atılganlık ve işbirliği alt ölçeklerinden elde ettikleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bulgu annesi çalışan çocukların özdenetim puan ortalamaları ($\bar{X}=13.39$) ile annesi çalışmayan çocukların atılganlık puan ortalamaları ($\bar{X}=12.93$) arasında da anlamlı bir farklılığın söz konusu olmadığı görülmektedir ($t_{(299)}= 1.224$, $p>.05$). Annesi çalışan çocukların işbirliği puan ortalamaları ($\bar{X}=11.49$) ile annesi çalışmayan çocukların işbirliği puan ortalamaları ($\bar{X}=11.90$) arasında anlamlı bir farklılığın söz konusu olmadığını göstermektedir ($t_{(299)}= -1.119$, $p>.05$). Benzer şekilde annesi çalışan çocukların atılganlık puan ortalamaları ($\bar{X}=14.87$) ile annesi çalışmayan çocukların atılganlık puan ortalamaları ($\bar{X}=14.25$) arasında anlamlı bir farklılığın söz konusu olmadığı görülmektedir ($t_{(299)}= 1.808$, $p<.05$). Ayrıca Elde edilen bulgular

doğrultusunda, çocukların özdenetim, atılganlık ve işbirliği puanlarının anne çalışma durumları açısından anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 16 incelendiğinde anne çalışma durumları açısından annesi çalışan ve çalışmayan çocuklarının Toplam Sosyal Beceri Ölçeğinden elde ettikleri toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($t_{(299)} = 0.824$, $p > .05$). Bu bulgu annesi çalışan çocukların sosyal beceri toplam puan ortalamaları ($\bar{X} = 51.37$) ile annesi çalışmayan çocukların sosyal beceri toplam puan ortalamaları ($\bar{X} = 50.53$) arasında anlamlı bir farklılığın söz konusu olmadığını ortaya koymaktadır. Elde edilen bulgular doğrultusunda, çocukların sosyal beceri puanlarının anne çalışma durumları açısından anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Sorumluluk alt ölçeği için gruplar arasında normallik varsayımının sağlanmaması nedeni ile parametrik olmayan tekniklerden Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17:

Çocukların Anne Çalışma Durumuna Göre Sorumluluk Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin U Testi Sonucu

	N	\bar{X}	s	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Çalışıyor	193	11.61	2.45	155.21	29955.50	9609.50	.258
Çalışmıyor	108	11.43	3.18	143.48	15495.50		

Tablo 17’de çocukların sorumluluk alt ölçeğinden aldıkları puanların anne çalışma durumuna göre yapılan Mann-Whitney U testi sonucu görülmektedir. Analiz sonuçları, annesi çalışan ve çalışmayan çocuklarının sorumluluk puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($U = 9609.50$, $z = -1.132$, $p > .05$). Sıra ortalamaları incelendiğinde ise; annesi çalışan çocuklar (155.21) ile annesi çalışmayan çocukların (143.48) sıra ortalamalarının nispeten birbirlerine yakın olduğu görülmektedir. Benzer şekilde ortalamalara bakıldığında annesi çalışan çocukların sorumluluk alt ölçeği puan ortalamaları ($\bar{X} = 11.61$) ile annesi çalışmayan çocukların sorumluluk alt ölçeği puan ortalamaları ($\bar{X} = 11.43$) arasında anlamlı bir farklılığın söz konusu olmadığı belirtilebilmektedir.

Çalışan ve çalışmayan annelerin çocuklarının sosyal beceri düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmaması aynı anda birçok değişkene bağlı durumu düşündürülebilir. Çalışmayan anneler çocukları ile daha fazla zaman geçiriyor ve çocuğuna sosyalleşebilmesi için gün içinde farklı imkanlar sağlıyor olabilir. Çalışan anneler ise işte geçen saatleri kaliteli vakit geçirerek telafi ediyor olabilirler. Ayrıca çalışan annelerin çocuklarının gittikleri okul öncesi kurumunda arkadaşları ve öğretmenleri ile sosyalleşme fırsatı bulduğu düşünülebilir.

4.1.8. Araştırmada Yer Alan Çocukların SBDS Problem Davranışlar Ölçeği' inden Almış Oldukları Puanların Anne Çalışma Durumuna Göre İncelenmesi

Dördüncü araştırma sorusuna dayalı olarak ebeveynlerin çocuklarının davranışları hakkında; problem davranış, dışsal davranışlar ve içsel davranışlar açısından yaptıkları değerlendirmelerine ilişkin puanlarının betimsel istatistikleri hesaplanmıştır. Böylece bağımsız değişkenlerin bütün alt gruplardaki puanlarına ilişkin normal dağılımın sağlanması durumunda parametrik tekniklerden ilişkisiz (bağımsız) örneklem için t-testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 18'de verilmiştir

Tablo 18:

Çocukların Anne Çalışma Durumuna Göre Dışsal Davranışlar Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin t-Testi Sonuçları

Puan Türü	Anne Çalışma Durumu	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Dışsal	Çalışıyor	193	3.43	2.06	299	-0.481	.631
Problem	Çalışmıyor	108	3.54	1.91			

Tablo 18'de çocukların ebeveynleri tarafından Problem Davranış Ölçeğinin dışsal davranışlar alt ölçeği için çocuklarının davranışlarına verdikleri puanların, anne çalışma durumu açısından incelendiği t-testi sonucu görülmektedir. Analiz sonucuna göre annesi çalışan ve çalışmayan çocukların dışsal davranışlar alt ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bulgu annesi çalışan çocukların dışsal davranışlar puan ortalamaları ($\bar{X}=3.43$) ile annesi çalışmayan çocukların dışsal davranışlar puan ortalamaları ($\bar{X}=3.54$) arasında anlamlı bir farklılığın söz konusu olmadığını göstermektedir ($t_{(299)} = -0.481, p > .05$). Elde edilen

bulgular doğrultusunda, çocukların dışsal davranışlar puanlarının anne çalışma durumu açısından anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Problem Davranışlar Ölçeği ve içsel davranışlar alt ölçeği için gruplar arasında normallik varsayımının sağlanmaması nedeni ile parametrik olmayan tekniklerden Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 19’de verilmiştir.

Tablo 19:

Çocukların Anne Çalışma Durumuna Göre Problem Davranışlar Ölçeği ile İçsel ve Dışsal Davranışlar Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanlara İlişkin U Testi Sonucu

Puan Türleri	Anne Çalışma Durumuna	N	\bar{X}	s	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
İçsel Problem Davranışlar	Çalışıyor	193	0.83	1.16	148.01	28565.50	9844.50	.381
	Çalışmıyor	108	1.00	1.36	156.35	16885.50		
Toplam Problem Davranışlar	Çalışıyor	193	4.26	2.66	147.93	28550.00	9829.00	.409
	Çalışmıyor	108	4.54	2.68	156.49	16901.00		

Tablo 19’da çocukların Problem Davranışlar Ölçeğinin içsel davranışlar alt ölçeğinden aldıkları puanların anne çalışma durumuna göre yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları; annesi çalışan ve çalışmayan çocukların içsel davranışlar puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir (U=9844.50, z=-0.876, p>.05). Sıra ortalamaları incelendiğinde ise; annesi çalışan (148.01) ile annesi çalışmayan çocukların (156.35) sıra ortalamalarının birbirlerine yakın olduğu görülmektedir. Benzer şekilde ortalamalara bakıldığında annesi çalışan çocukların içsel davranışlar puan ortalamaları (\bar{X} =0.83) ile annesi çalışmayan çocukların içsel davranış puan ortalamaları (\bar{X} =1.00) arasında anlamlı bir farklılığın söz konusu olmadığı belirtilebilmektedir.

Çocukların Toplam Problem Davranışlar Ölçeğinden aldıkları puanların anne çalışma durumuna göre yapılan Mann-Whitney U testi sonucu görülmektedir. Analiz sonuçları, annesi çalışan ve çalışmayan çocukların problem davranışlar puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir (U=9829.00, z=-0.825, p>.05). Sıra ortalamaları incelendiğinde ise; annesi çalışan (147.93) ile annesi çalışmayan çocukların (156.49) sıra ortalamaları arasında fark olmadığı görülmektedir. Benzer şekilde ortalamalara bakıldığında; annesi çalışan çocukların Toplam Problem

Davranışlar Ölçeği puan ortalamaları ($\bar{X}=4.26$) ile annesi çalışmayan çocukların Toplam Problem Davranışlar Ölçeği puan ortalamaları ($\bar{X}=4.54$) arasında anlamlı bir farklılığın söz konusu olmadığı belirtilebilmektedir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, çocukların problem davranış puanlarının, annelerin çalışma durumları açısından anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Anne çalışma durumu değişkenine bakıldığında ölçek ve alt ölçeklerden alınan puanların hiçbirinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Baba çalışma durumunun çocukların sosyal becerilerine etkisi ise çalışmayan babaların sayısının çok az olması sebebi ile incelenememiştir.

4.1.9. Araştırmada Yer Alan Çocukların SBDS Sosyal Beceri Ölçeği' inden Almış Oldukları Puanların Kardeş Sayısına Göre İncelenmesi

Beşinci araştırma sorusuna dayalı olarak ebeveynlerin çocuklarının davranışları hakkında; sosyal beceri, işbirliği, özdenetim, atılganlık ve sorumluluk açısından yaptıkları değerlendirmelerine ilişkin puanlarının betimsel istatistikleri hesaplanmıştır. Böylece bağımsız değişkenlerin bütün alt gruplardaki puanlarına ilişkin normal dağılımın ve varyansların homojenliği varsayımlarının sağlanması nedeni ile kategori sayısı üç ve daha fazla olduğu durumlar için parametrik tekniklerden Tek Yönlü ANOVA kullanılmıştır. Sosyal Beceriler Ölçeği Toplam Puanları için elde edilen sonuçlar Tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 20:

Çocukların Kardeş Sayısına Göre Sosyal Beceri Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonucu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	171.568	2	85.784	1.191	.305
Gruplar içi	21465.674	298	72.032		
Toplam	21637.243	300			

Tablo 20'de çocukların ebeveynleri tarafından Sosyal Beceri Ölçeği için çocuklarının davranışlarına verdikleri puanların, çocukların kardeş sayıları açısından

incelendiği ANOVA testi sonucu görülmektedir. Analiz sonucuna göre farklı kardeş sayısına sahip çocukların Sosyal Beceriler Ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($F_{(2-298)}=1.191$, $p>.05$). Bu bulgu 301 ebeveyn tarafından çocuklarının davranışlarına dayalı olarak cevapladıkları Sosyal Beceriler Ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamalarının üç farklı kardeş sayısı kategorisine göre farklılaşmadığını ortaya koymaktadır. Her bir kategoriye oluşturan farklı kardeş sayılarına göre çocukların sosyal beceri puan ortalamaları incelendiğinde ise tek çocuk ($\bar{X}=50.56$), bir kardeş ($\bar{X}=51.09$) ve iki veya üzeri kardeş ($\bar{X}=53.4$) için çocukların sosyal beceriler puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın söz konusu olmadığı görülmektedir. Özdenetim alt ölçeği için elde edilen sonuçlar Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21:

Çocukların Kardeş Sayısına Göre Özdenetim Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonucu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	1.857	2	0.929	0.093	.912
Gruplar içi	2987.864	298	10.026		
Toplam	2989.721	300			

Tablo 21’de çocukların ebeveynleri tarafından Özdenetim Alt Ölçeği için çocuklarının davranışlarına verdikleri puanların, çocukların kardeş sayıları açısından incelendiği ANOVA testi sonucu görülmektedir. Analiz sonucuna göre farklı kardeş sayısına sahip çocukların Özdenetim Alt Ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($F_{(2-298)}=0.093$, $p>.05$). Bu bulgu 301 ebeveyn tarafından çocuklarının davranışlarına dayalı olarak cevapladıkları Özdenetim Alt Ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamalarının üç farklı kardeş sayısı kategorisine göre farklılaşmadığını ortaya koymaktadır. Her bir kategoriye oluşturan farklı kardeş sayılarına göre çocukların özdenetim puan ortalamaları incelendiğinde ise tek çocuk ($\bar{X}=13.31$), bir kardeş ($\bar{X}=13.15$) ve iki veya üzeri kardeş ($\bar{X}=13.32$) için çocukların özdenetim puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın söz konusu olmadığı görülmektedir. Atılgnlık alt ölçeği için elde edilen sonuçlar Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22:

Çocukların Kardeş Sayısına Göre Atılganlık Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonucu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	3.655	2	1.827	0.224	.799
Gruplar içi	2428.412	298	8.149		
Toplam	2432.066	300			

Tablo 22’de çocukların ebeveynleri tarafından Atılganlık Alt Ölçeği için çocuklarının davranışlarına verdikleri puanların, çocukların kardeş sayıları açısından incelendiği ANOVA testi sonucu görülmektedir. Analiz sonucuna göre farklı kardeş sayısına sahip çocukların Atılganlık Alt Ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($F_{(2-298)}=0.224$, $p>.05$). Bu bulgu 301 ebeveyn tarafından çocuklarının davranışlarına dayalı olarak cevapladıkları Atılganlık Alt Ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamalarının üç farklı kardeş sayısı kategorisine göre farklılaşmadığını ortaya koymaktadır. Her bir kategoriye oluşturan farklı kardeş sayılarına göre çocukların atılganlık puan ortalamaları incelendiğinde ise tek çocuk ($\bar{X}=14.77$), bir kardeş ($\bar{X}=14.59$) ve iki veya üzeri kardeş ($\bar{X}=14.44$) için çocukların atılganlık puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın söz konusu olmadığı görülmektedir. İşbirliği alt ölçeği için elde edilen sonuçlar Tablo 23’de verilmiştir.

Tablo 23:

Çocukların Kardeş Sayısına Göre İşbirliği Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonucu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	77.300	2	38.650	4.137	.017*
Gruplar içi	2783.949	298	9.342		
Toplam	2861.249	300			

* $p<0.05$

Tablo 23’de çocukların ebeveynleri tarafından İşbirliği Alt Ölçeği için çocuklarının davranışlarına verdikleri puanların, çocukların kardeş sayıları açısından incelendiği ANOVA testi sonucu görülmektedir. Analiz sonucuna göre en az iki farklı

kardeş sayısı kategorisindeki çocukların İşbirliği Alt Ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($F_{(2-298)}=4.137$, $p<.05$). Bu bulgu 301 ebeveyn tarafından çocuklarının davranışlarına dayalı olarak cevapladıkları İşbirliği Alt Ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamalarının üç farklı kardeş sayısı kategorisinin en az ikisine göre farklılaştığını ortaya koymaktadır. Her bir kategoriye oluşturan farklı kardeş sayılarına göre çocukların işbirliği puan ortalamaları incelendiğinde ise tek çocuk ($\bar{X}=11.06$), bir kardeş ($\bar{X}=11.94$) ve iki veya üzeri kardeş ($\bar{X}=12.60$) için çocukların işbirliği puan ortalamalarının en az ikisi arasında anlamlı bir farklılığın söz konusu olduğu bulunmuştur. Hesaplanan değerlerin pratikteki önem düzeyini ortaya koymak amacıyla etki büyüklüğü hesaplanmıştır ($\eta^2=0.02$). Hesaplanan bu düşük düzey etki büyüklüğü ile örneklem büyüklüğünden bağımsız olarak farklı kardeş sayısına sahip çocuklar arasında işbirliği açısından önemsiz düzeyde farklılık olduğu ifade edilebilmektedir. Varyansların homojen olduğu durum için Bonferroni ve Tukey çoklu karşılaştırma testleri yapıldığında ise tek çocuk olma durumu ile 1 kardeşin olması durumu için, kardeşin olması durumu lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sorumluluk alt ölçeği için gruplar arasında normallik varsayımının sağlanmaması nedeni ile parametrik olmayan tekniklerden Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 24’de verilmiştir.

Tablo 24:

Çocukların Kardeş Sayılarına Göre Sorumluluk Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonucu

Kardeş Sayısı	N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	P
Tek Çocuk	122	148.12	2	5.571	.062
Bir Kardeş	154	146.95			
İki ve Üzeri Kardeş	25	189.96			

Tablo 24’de çocukların sorumluluk alt ölçeğinden aldıkları puanların kardeş sayılarına göre yapılan Kruskal-Wallis H testi sonucu görülmektedir. Analiz sonuçları, tek çocuk olanlar ile kardeş sayısı açısından bir ve iki veya ikiden fazla sayıda kardeşi olan çocukların sorumluluk puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($\chi^2(sd=2, n=301)= 5.571$, $p>.05$). Sıra ortalamaları incelendiğinde ise; tek çocuk olan (148.12), bir kardeşi olan (146.95) ve iki veya daha

fazla sayıda kardeşi olan (189.96) çocukların sıra ortalamalarının nispeten birbirlerine yakın olduğu görülmektedir. Benzer şekilde ortalamalar açısından bir değerlendirme yapıldığında ise; tek çocuk olan ($\bar{X}=11.40$), bir kardeşi olan ($\bar{X}=11.40$) ve iki veya daha fazla sayıda kardeşi olan ($\bar{X}=13.08$) çocukların sorumluluk alt faktörü puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın söz konusu olmadığı belirtilebilmektedir.

Sarı (2007) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların sosyal becerilerinin annelerin çocuk yetiştirme tutumlarına göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmış ve bu araştırma sonucunda evdeki kardeş sayısının çocuğun sosyal beceri düzeyini etkileyen bir faktör olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Dervişoğlu Mavi (2007) çalışmasında anasınıfına devam eden çocukların sosyal becerilerini farklı değişkenler açısından incelemiş ve bu araştırma sonucunda kardeş sayısının çocuğun sosyal beceri düzeyini etkilemediği sonucunu ortaya koymuştur.

Kardeş sahibi olmak sürekli olarak bir şeyleri paylaşmayı, bir arada yaşamaya uyum sağlamayı gerektirir. Kardeşi olan çocuklar bu duygu ve davranışları diğerlerine göre daha sık deneyimlerler. Aynı evin içinde huzurlu bir şekilde yaşayabilme gayreti çocukları işbirliğine yatkın, duygularını kontrol edebilen bireyler olmaya yöneltir. Atılganlık ve sorumluluk alt ölçeklerinde anlamlı bir farklılık bulunmaması ailelerin artık daha bilinçli ebeveynlik yaptığı, tek çocuk ya da birden fazla çocuk sahibi olsa da çocuklarına yaşına uygun sorumluluklar verdiği ve kendini ifade edebilmesi için etkili fırsatlar sunabildiği yönünde yorumlanabilir.

4.1.10. Araştırmada Yer Alan Çocukların SBDS Problem Davranışlar Ölçeği' inden Almış oldukları Puanların Kardeş Sayısına Göre İncelenmesi

Beşinci araştırma sorusuna dayalı olarak ebeveynlerin çocuklarının davranışları hakkında; problem davranış, dışsal davranışlar ve içsel davranışlar açısından yaptıkları değerlendirmelerine ilişkin puanlarının betimsel istatistikleri hesaplanmıştır. Böylece bağımsız değişkenlerin bütün alt gruptaki puanlarına ilişkin normal dağılımın ve varyansların homojenliği varsayımlarının sağlanması nedeni ile kategori sayısı üç ve daha fazla olduğu durumlar için parametrik tekniklerden Tek Yönlü ANOVA kullanılmıştır.

Sosyal Beceriler Ölçeği Toplam Puanları için elde edilen sonuçlar Tablo 25’de verilmiştir.

Tablo 25:

Çocukların Kardeş Sayısına Göre Problem Davranışlar Ölçeğinin Dışsal Davranışlar Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonucu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	2.624	2	1.312	0.324	.723
Gruplar içi	1206.386	298	4.048		
Toplam	1209.010	300			

Tablo 25’de çocukların ebeveynleri tarafından Dışsal Davranışlar Alt Ölçeği için çocuklarının davranışlarına verdikleri puanların, çocukların kardeş sayıları açısından incelendiği ANOVA testi sonucu görülmektedir. Analiz sonucuna göre farklı kardeş sayısına sahip çocukların Dışsal Davranışlar Alt Ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($F_{(2-298)}=0.324$, $p>.05$). Bu bulgu 301 ebeveyn tarafından çocuklarının davranışlarına dayalı olarak cevapladıkları Problem Davranışlar Ölçeğinin Dışsal Davranışlar Alt Ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamalarının üç farklı kardeş sayısı kategorilerinin arasında bir farklılaşma olmadığını ortaya koymaktadır. Her bir kategoriye oluşturan farklı kardeş sayılarına göre çocukların dışsal davranışlar puan ortalamaları incelendiğinde ise tek çocuk ($\bar{X}=3.56$), bir kardeş ($\bar{X}=3.43$) ve iki veya üzeri kardeş ($\bar{X}=3.24$) için çocukların dışsal davranışlar puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın söz konusu olmadığı görülmektedir. Problem Davranışlar Ölçeği ve içsel davranışlar alt ölçeği için gruplar arasında normallik varsayımının sağlanmaması nedeni ile parametrik olmayan tekniklerden Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 26’de verilmiştir.

Tablo 26:

Çocukların Kardeş Sayısına Göre Problem Davranışlar Ölçeği ve İçsel Davranışlar Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonucu

Puan Türleri	Kardeş Sayısı	N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	P
İçsel Problem Davranışlar	Tek Çocuk	122	144.51	2	2.231	.328
	Bir Kardeş	154	153.22			
	İki ve Üzeri Kardeş	25	169.02			
Toplam Problem Davranışlar	Tek Çocuk	122	151.86	2	0.036	.982
	Bir Kardeş	154	150.09			
	İki ve Üzeri Kardeş	25	152.42			

Tablo 26’da çocukların Problem Davranışlar Ölçeği ve İçsel Davranışlar Alt ölçeğinden aldıkları puanların kardeş sayılarına göre yapılan Kruskal-Wallis H testi sonucu görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre, tek çocuk olanlar ile kardeş sayısı açısından bir ve iki veya ikiden fazla sayıda kardeşi olan çocukların içsel davranışlar puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($\chi^2(sd=2, n=301)= 2.231, p>.05$). Sıra ortalamaları incelendiğinde ise; tek çocuk olan (144.51), bir kardeşi olan (153.22) ve iki veya daha fazla sayıda kardeşi olan (169.02) çocukların sıra ortalamalarının nispeten birbirlerine yakın olduğu görülmektedir. Benzer şekilde ortalamalar açısından bir değerlendirme yapıldığında ise; tek çocuk olan ($\bar{X}=0.77$), bir kardeşi olan ($\bar{X}=0.91$) ve iki veya daha fazla sayıda kardeşi olan ($\bar{X}=1.32$) çocukların İçsel Davranışlar puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın söz konusu olmadığı belirtilebilmektedir.

Analiz sonuçlarına göre, tek çocuk olanlar ile kardeş sayısı açısından bir ve iki veya ikiden fazla sayıda kardeşi olan çocukların problem davranış puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını görülmektedir ($\chi^2(sd=2, n=301)= 0.036, p>.05$). Sıra ortalamaları incelendiğinde ise; tek çocuk olan (151.86), bir kardeşi olan (150.09) ve iki veya daha fazla sayıda kardeşi olan (152.42) çocukların sıra ortalamalarının nispeten birbirlerine yakın olduğu görülmektedir. Benzer şekilde ortalamalar açısından bir değerlendirme yapıldığında ise; tek çocuk olan ($\bar{X}=4.34$), bir

kardeşi olan ($\bar{X}=4.35$) ve iki veya daha fazla sayıda kardeşi olan ($\bar{X}=4.56$) çocukların Toplam Problem Davranışlar puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın söz konusu olmadığı belirtilebilmektedir.

Bülbül (2008) tarafından yapılan çalışmada kardeşi olmayan çocukların “Dışsal Davranışlar Alt Ölçeği Toplam Puan”larının ve “Toplam Problem Davranış Puan”larının kardeşi olanlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Kardeşi olan çocuklar evlerinde daha çok problem durumla karşılaşır ve bu problemleri sağlıklı bir şekilde çözebilmek için kendine özgü stratejiler geliştirebilirler. Bu durum kardeşi olan çocukların daha az problem davranış gösteriyor olmasını açıklayabilir. Kardeşi olmayan çocuklar okul öncesi kuruma başlayana kadar genellikle yalnız büyümektedirler. Bazı sosyal ortamlarda yaşlıları ile vakit geçirme imkanları olsa da aynı evde bir takım eşyaları, sorumlulukları özellikle de anne babasını paylaşmayı çok fazla deneyimlemezler. Paylaşma, kurallara uyma, bekleme gibi durumlarla okul öncesi kurumlarda yüzleşmektedirler. Ve bu yüzleşmeyi okulda ilk kez deneyimleyen “tek çocuklar” daha fazla problem davranış sergilemekte ve problem ile nasıl başa çıkacağını bilemiyor olabilir.

4.1.11. Araştırmada Yer Alan Çocukların SBDS Sosyal Beceri Ölçeği' inden Almış oldukları Puanların Doğum Sırasına Göre İncelenmesi

Altıncı araştırma sorusuna dayalı olarak ebeveynlerin çocuklarının davranışları hakkında; sosyal beceri, işbirliği, özdenetim, atılganlık ve sorumluluk açısından yaptıkları değerlendirmelerine ilişkin puanlarının betimsel istatistikleri hesaplanmıştır. Böylece bağımsız değişkenlerin bütün alt gruplardaki puanlarına ilişkin normal dağılımın ve varyansların homojenliği varsayımlarının sağlanması nedeni ile kategori sayısı üç ve daha fazla olduğu durumlar için parametrik tekniklerden Tek Yönlü ANOVA kullanılmıştır. Sosyal Beceriler Ölçeği Toplam Puanları için elde edilen sonuçlar Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27:

Çocukların Doğum Sırasına Göre Sosyal Beceri Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonucu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	44.489	2	22.245	0.307	.736
Gruplar içi	21592.754	298	72.459		
Toplam	21637.243	300			

Tablo 27’de çocukların ebeveynleri tarafından Sosyal Beceri Ölçeği için çocuklarının davranışlarına verdikleri puanların, çocukların doğum sıraları açısından incelendiği ANOVA testi sonucu görülmektedir. Analiz sonucuna göre doğum sırası farklı olan çocukların Sosyal Beceriler Ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($F_{(2-298)}=0.307$, $p>.05$). Bu bulgu 301 ebeveyn tarafından çocuklarının davranışlarına dayalı olarak cevapladıkları Sosyal Beceriler Ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamalarının üç farklı doğum sırası (ilk-ortanca-son) kategorisine göre farklılaşmadığını ortaya koymaktadır. Her bir kategoriye oluşturan farklı doğum sırasına göre çocukların sosyal beceri puan ortalamaları incelendiğinde ise ilk çocuk ($\bar{X}=51.32$), ortanca çocuk ($\bar{X}=50.15$) ve son çocuk ($\bar{X}=50.71$) olma durumu için çocukların sosyal beceriler puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın söz konusu olmadığı görülmektedir. Özdenetim alt ölçeği için elde edilen sonuçlar Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28:

Çocukların Doğum Sırasına Göre Özdenetim Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonucu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	7.500	2	3.750	0.375	.688
Gruplar içi	2982.221	298	10.007		
Toplam	2989.721	300			

Tablo 28’de çocukların ebeveynleri tarafından Özdenetim Alt Ölçeği için çocuklarının davranışlarına verdikleri puanların, çocukların doğum sıraları açısından incelendiği ANOVA testi sonucu görülmektedir. Analiz sonucuna göre doğum sırası farklı olan çocukların Özdenetim Alt Ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($F_{(2-298)}=0.375$, $p>.05$). Bu bulgu 301 ebeveyn tarafından çocuklarının davranışlarına dayalı olarak cevapladıkları Özdenetim Alt Ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamalarının üç farklı doğum sırası (ilk-ortanca-son) kategorisine göre farklılaşmadığını ortaya koymaktadır. Her bir kategoriye oluşturan farklı doğum sıralarına göre çocukların özdenetim puan ortalamaları incelendiğinde ise ilk çocuk ($\bar{X}=13.34$), ortanca çocuk ($\bar{X}=12.96$) ve son çocuk ($\bar{X}=13.02$) olma durumu için çocukların özdenetim puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın söz konusu olmadığı görülmektedir. Atılganlık alt ölçeği için elde edilen sonuçlar Tablo 29’de verilmiştir.

Tablo 29:

Çocukların Doğum Sırasına Göre Atılganlık Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonucu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	41.011	2	20.506	2.556	.079
Gruplar içi	2391.055	298	8.024		
Toplam	2432.066	300			

Tablo 29’de çocukların ebeveynleri tarafından Atılganlık Alt Ölçeği için çocuklarının davranışlarına verdikleri puanların, çocukların doğum sıraları açısından incelendiği ANOVA testi sonucu görülmektedir. Analiz sonucuna göre doğum sırası farklı olan çocukların Atılganlık Alt Ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($F_{(2-298)}=2.556$, $p>.05$). Bu bulgu 301 ebeveyn tarafından çocuklarının davranışlarına dayalı olarak cevapladıkları Atılganlık Alt Ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamalarının üç farklı doğum sırası (ilk-ortanca-son) kategorisine göre farklılaşmadığını ortaya koymaktadır. Her bir kategoriye oluşturan farklı doğum sıralarına göre çocukların atılganlık puan ortalamaları incelendiğinde ise ilk çocuk ($\bar{X}=14.88$), ortanca çocuk ($\bar{X}=13.69$) ve son çocuk ($\bar{X}=14.36$) olma durumu için çocukların atılganlık puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın

söz konusu olmadığı görülmektedir. İşbirliği alt ölçeği için elde edilen sonuçlar Tablo 30'de verilmiştir.

Tablo 30:

Çocukların Doğum Sırasına Göre İşbirliği Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonucu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	37.442	2	18.721	1.976	.140
Gruplar içi	2823.807	298	9.476		
Toplam	2861.249	300			

Tablo 30'da çocukların ebeveynleri tarafından İşbirliği Alt Ölçeği için çocuklarının davranışlarına verdikleri puanların, çocukların doğum sıraları açısından incelendiği ANOVA testi sonucu görülmektedir. Analiz sonucuna göre doğum sırası farklı olan çocukların İşbirliği Alt Ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($F_{(2,298)}=1.976, p>.05$). Bu bulgu 301 ebeveyn tarafından çocuklarının davranışlarına dayalı olarak cevapladıkları İşbirliği Alt Ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamalarının üç farklı doğum sırası (ilk-ortanca-son) kategorisine göre farklılaştığını ortaya koymaktadır. Her bir kategoriye oluşturan farklı doğum sıralarına göre çocukların işbirliği puan ortalamaları incelendiğinde ise ilk çocuk ($\bar{X}=11.06$), ortanca çocuk ($\bar{X}=11.94$) ve son çocuk ($\bar{X}=12.60$) olma durumu için çocukların işbirliği puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın söz konusu olmadığı bulunmuştur. Sorumluluk alt faktörü için gruplar arasında normallik varsayımının sağlanmaması nedeni ile parametrik olmayan tekniklerden Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 31'de verilmiştir.

Tablo 31:

Çocukların Doğum Sırasına Göre Sorumluluk Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonucu

Doğum Sırası	N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	P
İlk Çocuk	201	155.39	2	1.840	.399
Ortanca Çocuk	26	149.85			
Son Çocuk	74	139.49			

Tablo 31’de çocukların sorumluluk alt ölçeğinden aldıkları puanların çocukların doğum sırasına göre yapılan Kruskal-Wallis H testi sonucu görülmektedir. Analiz sonuçları, ilk çocuk olanlar ile ortanca veya son çocuk olarak dünyaya gelen çocukların sorumluluk puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($\chi^2(sd=2, n=301)= 1.840, p>.05$). Sıra ortalamaları incelendiğinde ise; ilk çocuk olan (155.39), ortanca çocuk olan (149.85) ve son çocuk (139.49) olarak doğan çocukların sıra ortalamalarının nispeten birbirlerine yakın olduğu görülmektedir. Benzer şekilde ortalamalar açısından bir değerlendirme yapıldığında ise; ilk çocuk olan ($\bar{X}=11.64$), ortanca çocuk olan ($\bar{X}=12.15$) ve son çocuk olan ($\bar{X}=11.06$) çocukların sorumluluk alt faktörü puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın söz konusu olmadığı belirtilebilmektedir.

Alan yazındaki birçok araştırmada benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Sarı (2007) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların sosyal becerileri farklı değişkenler açısından incelenmiş bu araştırmanın sonucunda doğum sırası değişkeninin çocukların sosyal beceri düzeylerini etkilemediği sonucu ortaya konulmuştur. Seven (2008)’in yaptığı araştırmada da benzer şekilde doğum sırası ve sosyal beceriler arasındaki ilişki anlamlı bulunmamıştır. Özbey (2009)’in yaptığı araştırmada da 5-6 yaş çocuklarının sosyal becerileri ve doğum sırası arasında anlamlı bir ilişki olmadığı gözlenmiştir.

Toplumumuzda ilk çocukların daha atılgan ve özgüvenli, küçüklerin ise daha işbirlikçi oldukları düşünülmektedir. Ancak çocukların kişilik gelişimlerinde anne-baba tutumlarının ve çocuğun kişilik özelliklerinin de çok önemli ve belirleyici olduğu göz ardı edilmemelidir. Sosyal beceri puanları arasında bir farklılık olmamasının sebebi ebeveynlerin çocukları arasında dengeli ve tutarlı bir ilişki kurması, her çocuğunun ihtiyacını fark edip geliştirmesi ve çocuğun doğuştan getirdiği mizaç özellikleri olduğu düşünülebilir.

4.1.12. Araştırmada Yer Alan Çocukların SBDS Problem Davranışlar Ölçeği’ inden Almış Oldukları Puanların Doğum Sırasına Göre İncelenmesi

Altıncı araştırma sorusuna dayalı olarak ebeveynlerin çocuklarının davranışları hakkında; problem davranış, dışsal problem davranış ve içsel problem davranış açısından yaptıkları değerlendirmelerine ilişkin puanlarının betimsel istatistikleri hesaplanmıştır.

Böylece bağımsız değişkenlerin bütün alt gruplardaki puanlarına ilişkin normal dağılımın sağlanmaması nedeni ile kategori sayısı üç ve daha fazla olduğu durumlar için parametrik olmayan tekniklerden biri olan Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 32:

Çocukların Doğum Sırasına Göre Problem Davranışlar Ölçeği ile İçsel ve Dışsal Davranışlar Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanlara İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonucu

Puan Türleri	Doğum Sırası	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	P
İçsel Problem Davranışlar	İlk Çocuk	201	151.81	2	1.851	.396
	Ortanca Çocuk	26	167.25			
	Son Çocuk	74	143.09			
Dışsal Problem Davranışlar	İlk Çocuk	201	155.42	2	2.780	.249
	Ortanca Çocuk	26	157.90			
	Son Çocuk	74	136.58			
Toplam Problem Davranışlar	İlk Çocuk	201	155.31	2	3.070	.215
	Ortanca Çocuk	26	160.58			
	Son Çocuk	74	135.94			

Tablo 32’de çocukların Problem Davranışlar Ölçeği ve İçsel ile Dışsal Problem Davranış Alt ölçeğinden aldıkları puanların doğum sırasına göre yapılan Kruskal-Wallis H testi sonucu görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre, ilk çocuk olanlar ile ortanca veya son olarak dünyaya gelen çocukların içsel problem davranış puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($\chi^2(sd=2, n=301)= 1.851, p>.05$). Sıra ortalamaları incelendiğinde ise; ilk çocuk olan (151.81), ortanca olan (167.25) ve son çocuk olarak (143.09) doğan çocukların sıra ortalamalarının nispeten birbirlerine yakın olduğu görülmektedir. Benzer şekilde ortalamalar açısından bir değerlendirme yapıldığında ise; ilk çocuk olan ($\bar{X}=0.92$), ortanca olan ($\bar{X}=1.23$) ve son çocuk olan ($\bar{X}=0.70$) çocukların İçsel Problem Davranış puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın söz konusu olmadığı belirtilebilmektedir. Benzer şekilde ilk çocuk olanlar ile ortanca veya son olarak dünyaya gelen çocukların dışsal problem davranış puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir

(χ^2 (sd=2, n=301)= 2.780, p>.05). Sıra ortalamaları incelendiğinde ise; ilk çocuk olan (155.42), ortanca olan (157.90) ve son çocuk olarak (136.58) doğan çocukların sıra ortalamalarının nispeten birbirlerine yakın olduğu görülmektedir. Benzer şekilde ortalamalar açısından bir değerlendirme yapıldığında ise; ilk çocuk olan (\bar{X} =3.55), ortanca olan (\bar{X} =3.73) ve son çocuk olan (\bar{X} =3.16) çocukların Dışsal Problem Davranış puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın söz konusu olmadığı belirtilebilmektedir.

Analiz sonuçları, ilk çocuk olanlar ile ortanca veya son olarak dünyaya gelen çocukların Toplam Problem Davranış puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir (χ^2 (sd=2, n=301)= 3.070, p>.05). Sıra ortalamaları incelendiğinde ise; ilk çocuk olan (155.31), ortanca olan (160.58) ve son çocuk olarak (135.94) doğan çocukların sıra ortalamalarının nispeten birbirlerine yakın olduğu görülmektedir. Benzer şekilde ortalamalar açısından bir değerlendirme yapıldığında ise; ilk çocuk olan (\bar{X} =4.47), ortanca olan (\bar{X} =4.96) ve son çocuk olan (\bar{X} =3.86) çocukların Toplam Problem Davranış puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın söz konusu olmadığı belirtilebilmektedir.

Problem Davranışlar Ölçeği ve alt ölçeklerinden alınan puanların doğum sırasına göre farklılık göstermemesinin sebebi aynı evde büyüyen çocukların anne-babalarından benzer problem çözme stratejilerini model alması olarak düşünülebilir.

4.1.13. Araştırmada Yer Alan Çocukların SBDS Sosyal Beceri Ölçeği' inden Almış oldukları Puanların Okul Türüne Göre İncelenmesi

Yedinci araştırma sorusuna dayalı olarak ebeveynlerin çocuklarının davranışları hakkında; sosyal beceri, işbirliği, özdenetim, atılganlık ve sorumluluk açısından yaptıkları değerlendirmelerine ilişkin puanlarının betimsel istatistikleri hesaplanmıştır. Böylece bağımsız değişkenlerin bütün alt gruptaki puanlarına ilişkin normal dağılımın sağlanması durumunda parametrik tekniklerden ilişkisiz (bağımsız) örneklem için t-testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 33'de verilmiştir.

Tablo 33:

Çocukların Öğrenim Gördüğü Okul Türüne Göre Sosyal Beceri Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin t-Testi Sonuçları

Puan Türleri	Okul Türü	N	\bar{X}	s	sd	t	p
Özdenetim	Resmi	103	12.84	3.23	299	-1.541	.124
	Özel	198	13.43	3.10			
İşbirliği	Resmi	103	11.83	2.97	299	0.785	.433
	Özel	198	11.54	3.14			
Atılgnlık	Resmi	103	13.90	2.75	299	-3.359	.001*
	Özel	198	15.04	2.82			
Toplam Sosyal Beceri Puanı	Resmi	103	49.80	8.77	299	-1.880	.061
	Özel	198	51.73	8.28			

*p<0.05

Tablo 33’de çocukların ebeveynleri tarafından Sosyal Beceri Ölçeği ve alt faktörleri için çocuklarının davranışlarına verdikleri puanların, çocukların öğrenim gördüğü okul türü açısından incelendiği t-testi sonucu görülmektedir. Analiz sonucuna göre öğrenim gördüğü okul türü açısından resmi ve özel okula devam eden çocukların özdenetim ve işbirliği alt faktörlerinden elde ettikleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t_{(299)}=-1.541$, $p>.05$; $t_{(299)}=0.785$, $p>.05$). Bu bulgu özel okulda öğrenim gören çocukların özdenetim puan ortalamaları ($\bar{X}=13.43$) ile resmi okulda öğrenim gören çocukların özdenetim puan ortalamaları ($\bar{X}=12.84$) arasında anlamlı bir farklılığın söz konusu olmadığını ortaya koymaktadır. Ayrıca özel okulda öğrenim gören çocukların işbirliği puan ortalamaları ($\bar{X}=11.54$) ile resmi okulda öğrenim gören çocukların işbirliği puan ortalamaları ($\bar{X}=11.83$) arasında anlamlı bir farklılığın söz konusu olmadığını ifade edilebilmektedir.

Analiz sonucuna göre resmi ve özel okulda öğrenim gören çocukların atılgnlık alt faktöründen elde ettikleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgu özel okulda öğrenim gören çocukların atılgnlık puan ortalamaları ($\bar{X}=15.04$) ile resmi okulda öğrenim gören çocukların atılgnlık puan ortalamaları ($\bar{X}=13.90$) arasında özel okula devam eden çocuklar lehine anlamlı bir farklılığın söz konusu olduğunu göstermektedir ($t_{(299)}=-3.359$, $p<.05$). Hesaplanan t

değerinin pratikteki anlamlılığını ortaya koymak amacıyla etki büyüklüğü hesaplanmıştır (*Cohen d*=-0.39). Hesaplanan bu orta düzey etki büyüklüğü, resmi ve özel okulda öğrenim gören çocukların örneklem büyüklüğünden bağımsız olarak, atılganlık açısından birbirlerinden farklılaştığını göstermektedir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, çocukların atılganlık puanlarının öğrenim gördükleri okul türü açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 33 incelendiğinde öğrenim gördüğü okul türü açısından resmi ve özel okula devam eden çocukların Sosyal Beceri Ölçeğinden elde ettikleri toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($t_{(299)} = -1.880$, $p > .05$). Bu bulgu özel okulda öğrenim gören çocukların sosyal beceri toplam puan ortalamaları ($\bar{X} = 51.73$) ile resmi okulda öğrenim gören çocukların sosyal beceri toplam puan ortalamaları ($\bar{X} = 49.80$) arasında anlamlı bir farklılığın söz konusu olmadığını ortaya koymaktadır. Elde edilen bulgular doğrultusunda, çocukların sosyal beceri puanlarının öğrenim gördükleri okul türü açısından anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Sorumluluk alt faktörü için gruplar arasında normallik varsayımının sağlanmaması nedeni ile parametrik olmayan tekniklerden Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 34’de verilmiştir.

Tablo 34:

Çocukların Öğrenim Gördüğü Okul Türüne Göre Sorumluluk Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin U Testi Sonucu

Okul Türü	N	\bar{X}	s	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Resmi	103	11.22	2.64	141.26	14550.00	9194.00	.158
Özel	198	11.71	2.77	156.07	30901.00		

Tablo 34’de çocukların sorumluluk alt ölçeğinden aldıkları puanların, öğrenim gördükleri okul türüne göre yapılan Mann-Whitney U testi sonucu görülmektedir. Analiz sonuçları, resmi ve özel okulda öğrenim gören çocukların sorumluluk puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($U = 9194.00$, $z = -1.412$, $p > .05$). Sıra ortalamaları incelendiğinde ise; resmi okulda öğrenim gören çocuklar (141.26) ile özel okulda öğrenim gören çocukların (156.07) sıra ortalamalarının nispeten birbirlerine yakın olduğu görülmektedir. Benzer şekilde ortalamalara bakıldığında ise

resmi okula devam eden çocukların sorumluluk alt faktörü puan ortalamaları ($\bar{X}=11.22$) ile özel okula devam eden çocukların sorumluluk alt faktörü puan ortalamaları ($\bar{X}=11.71$) arasında anlamlı bir farklılığın söz konusu olmadığı belirtilebilmektedir.

Alan yazında okul türü değişkeninin irdelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır ancak okul türünün özel ya da resmi olmasını sosyo-ekonomik düzey ile bağdaştırmak mümkündür. Bilek (2011) yaptığı çalışmada alt-sosyo ekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarının sosyal beceri puanlarının daha yüksek olduğunu bulmuş ve bu sonucu ailelerin ekonomik duruma bağlı kalmaksızın çocuklarını iyi yetiştirme çabası olarak yorumlamıştır. Üst sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarının ise sınırlı bir sosyal çevreye sahip olduğunu, dolayısıyla televizyon, bilgisayar vb. araçlarla daha çok vakit geçirmesi sebebiyle olumsuz davranışlar sergilediğini belirtmiştir.

Okul türü değişkenine göre yapılan analizler sonucunda özel okula giden çocukların atılganlık puanlarının devlet okuluna giden çocuklara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ülkemizde özel okulların ve devlet okullarının çocuklara sunduğu olanaklar ne yazık ki birbirinden çok farklıdır. Özel okullarda çocukların daha fazla öğretmen ile etkileşim halinde olduğu, bireysel ihtiyaçlarına yönelik çalışmaların daha özenle yapıldığı bilinmektedir. Aynı zamanda sınıftaki çocuk sayısının daha az olması ve öğretmenin çocuklarla birebir ilgilenebiliyor olması çocukların bütün gelişim alanlarını olduğu gibi sosyal beceri gelişimini de olumlu etkilemektedir. Kendisi ile birebir ilgilenilen, ilgi alanları desteklenen, öğretmenleri ile nitelikli vakit geçirebilen özel okullardaki bu çocukların atılganlık puanlarının bu sebeple daha yüksek olduğu düşünülebilir.

4.1.14. Araştırmada Yer Alan Çocukların SBDS Problem Davranışlar Ölçeği' inden Almış Oldukları Puanların Okul Türüne Göre İncelenmesi

Yedinci araştırma sorusuna dayalı olarak ebeveynlerin çocuklarının davranışları hakkında; problem davranış, dışsal problem davranış ve içsel problem davranış açısından yaptıkları değerlendirmelerine ilişkin puanlarının betimsel istatistikleri hesaplanmıştır. Böylece bağımsız değişkenlerin alt gruplardaki puanlarına ilişkin normal dağılımının sağlanmaması nedeni ile parametrik olmayan tekniklerden olan Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 35'de verilmiştir.

Tablo 35:

Çocukların Öğrenim Gördüğü Okul Türüne Göre Problem Davranışlar Ölçeği ile İçsel ve Dışsal Davranışlar Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanlara İlişkin U Testi Sonucu

Puan Türleri	Okul Türü	N	\bar{X}	s	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
İçsel Problem Davranışlar	Resmi	103	1.15	1.35	168.66	17371.50	8378.50	.005*
	Özel	198	0.75	1.16	141.82	28079.50		
Dışsal Problem Davranışlar	Resmi	103	3.73	2.02	161.89	16674.50	9075.50	.113
	Özel	198	3.33	1.98	145.34	28776.50		
Toplam Problem Davranışlar	Resmi	103	4.89	2.83	167.51	17253.50	8496.50	.017*
	Özel	198	4.09	2.54	142.41	28197.50		

*p<0.05

Tablo 35'e göre çocukların Problem Davranışlar Ölçeğinin içsel problem faktöründen aldıkları puanların öğrenim görülen okul türüne göre yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları; resmi ve özel okulda öğrenim gören çocukların içsel problem davranışlar puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir (U=8378.50, z=-2.787, p<.05). Sıra ortalamaları incelendiğinde ise; resmi okulda öğrenim gören çocuklar (168.66) ile özel okulda öğrenim gören çocukların (141.82) sıra ortalamalarının birbirlerine yakın olmadığı görülmektedir. Benzer şekilde ortalamalara bakıldığında ise; resmi okula devam eden çocukların içsel problemlili davranış alt faktörü puan ortalamaları (\bar{X} =1.15) ile özel okula devam eden çocukların içsel problemlili davranış alt faktörü puan ortalamaları (\bar{X} =0.75) arasında anlamlı bir farklılığın söz konusu olduğu belirtilebilmektedir. Ayrıca hesaplanan 'U' değerinin pratikteki önem düzeyini ortaya koymak amacıyla etki büyüklüğü hesaplanmıştır (r=-0.16). Hesaplanan bu düşük etki büyüklüğü ile çocukların içsel problem davranış puanlarındaki gözlenen değişkenliğin %16'sının öğrenim görülen okul türünün farklılaşması ile açıklanabileceğini göstermektedir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, çocukların içsel problem davranış puanlarının öğrenim görülen okul türü açısından, resmi okula devam eden çocuklar lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Çocukların Problem Davranışlar Ölçeğinin dışsal problem faktöründen aldıkları puanların öğrenim görülen okul türüne göre yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları;

resmi ve özel okulda öğrenim gören çocukların dışsal problem davranışlar puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir ($U=9075.50$, $z=-1.585$, $p>.05$). Sıra ortalamaları incelendiğinde ise; resmi okulda öğrenim gören çocuklar (161.89) ile özel okulda öğrenim gören çocukların (145.34) sıra ortalamalarının birbirlerine nispeten yakın olduğu görülmektedir. Benzer şekilde ortalamalara bakıldığında ise; resmi okula devam eden çocukların dışsal problemlili davranış alt faktörü puan ortalamaları ($\bar{X}=3.73$) ile özel okula devam eden çocukların dışsal problemlili davranış alt faktörü puan ortalamaları ($\bar{X}=3.33$) arasında anlamlı bir farklılığın söz konusu olmadığı belirtilebilmektedir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, çocukların dışsal problem davranış puanlarının öğrenim görülen okul türü açısından anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 35’de çocukların Problem Davranışlar Ölçeğinden aldıkları puanların öğrenim gördükleri okul türüne göre yapılan Mann-Whitney U testi sonucu görülmektedir. Analiz sonuçları resmi ve özel okulda öğrenim gören çocukların problem davranışlar puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir ($U=8496.50$, $z=-2.392$, $p<.05$). Sıra ortalamaları incelendiğinde ise; resmi okulda öğrenim gören çocuklar (167.51) ile özel okulda öğrenim gören çocukların (142.41) sıra ortalamaları arasında fark olduğu görülmektedir. Benzer şekilde ortalamalara bakıldığında; resmi okulda öğrenim gören çocukların Problem Davranışlar Ölçeği puan ortalamaları ($\bar{X}=4.89$) ile özel okulda öğrenim gören çocukların Problem Davranışlar Ölçeği puan ortalamaları ($\bar{X}=4.09$) arasında anlamlı bir farklılığın söz konusu olduğu belirtilebilmektedir. Ayrıca hesaplanan ‘U’ değerinin pratikteki önem düzeyini ortaya koymak amacıyla etki büyüklüğü hesaplanmıştır ($r=-0.14$). Hesaplanan bu düşük etki büyüklüğü ile çocukların problem davranış puanlarındaki gözlenen değişkenliğin %14’ünün öğrenim görülen okul türünün farklılaşması ile açıklanabileceğini göstermektedir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, çocukların problemlili davranış puanlarının öğrenim görülen okul türü açısından, resmi okula devam eden çocuklar lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan analiz sonucunda devlet okuluna giden çocukların daha fazla problem davranış gösterdiği bulunmuştur. Birçok devlet okulunda öğrenme ortamları çocukların ihtiyaçlarına göre düzenlenememektedir. Sınıfın kalabalık olması, uygun materyaller ile donatılmaması ve çocuğun doğru yönlendirilememesi sınıf içinde problem durumların artmasına sebep olabilmektedir. Dolayısıyla çocuklar etkili olmayan sınıf ortamı sebebi

ile problem davranış sergiliyor olabilirler. Bu değişken ailenin sosyo-ekonomik durumu bağlamında düşünüldüğünde devlet okulundaki çocukların alt-sosyo ekonomik düzeydeki ailelerden geldiği ve bu ailelerin çocukların ihtiyaç duydukları konuları fark etmek ve desteklemek konusunda yetersiz kaldığı da düşünülebilir.

4.1.15. Araştırmada Yer Alan Çocukların SBDS Sosyal Beceri Ölçeği' inden Almış oldukları Puanların Okul Öncesi Eğitim Alma Süresine Göre İncelenmesi

Sekizinci araştırma sorusuna dayalı olarak ebeveynlerin çocuklarının davranışları hakkında; sosyal beceri, işbirliği, özdenetim, atılganlık ve sorumluluk açısından yaptıkları değerlendirmelerine ilişkin puanlarının betimsel istatistikleri hesaplanmıştır. Böylece bağımsız değişkenlerin bütün alt gruptaki puanlarına ilişkin normal dağılımın ve varyansların homojenliği varsayımlarının sağlanması nedeni ile kategori sayısı üç ve daha fazla olduğu durumlar için parametrik tekniklerden olan Tek Yönlü ANOVA kullanılmıştır. Sosyal Beceriler Ölçeği Toplam Puanları için elde edilen sonuçlar Tablo 36'de verilmiştir.

Tablo 36:

Çocukların Okul Öncesi Eğitim Alma Süresine Göre Sosyal Beceri Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonucu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	449.599	5	89.920	1.252	.285
Gruplar içi	21187.643	295	71.823		
Toplam	21637.243	300			

Tablo 36'de çocukların ebeveynleri tarafından Sosyal Beceri Ölçeği için çocuklarının davranışlarına verdikleri puanların, çocukların okul öncesi eğitim alma süresi açısından incelendiği ANOVA testi sonucu görülmektedir. Analiz sonucuna göre okul öncesi eğitim alma süresi farklı olan çocukların Sosyal Beceriler Ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($F_{(5-295)}=1.252, p>.05$). Bu bulgu 301 ebeveyn tarafından çocuklarının davranışlarına dayalı olarak cevapladıkları Sosyal Beceriler Ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamalarının çocukların altı farklı okul öncesi eğitim alma süresi (3 aydan az, 3-6 ay arası, 6-12 ay arası, 1-2 yıl arası, 2-3 yıl arası, 3 yıldan fazla) kategorisine göre

farklılaşmadığını ortaya koymaktadır. Her bir kategoriye oluşturan farklı okul öncesi eğitim alma süresine göre çocukların sosyal beceri puan ortalamaları incelendiğinde ise 3 aydan az ($\bar{X}=49.82$), 3-6 ay arası ($\bar{X}=51.84$), 6-12 ay arası ($\bar{X}=50.10$), 1-2 yıl arası ($\bar{X}=50.68$), 2-3 yıl arası ($\bar{X}=53.48$) ve 3 yıldan fazla ($\bar{X}=51.47$) olma durumu için çocukların sosyal beceriler puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın söz konusu olmadığı görülmektedir. Özdenetim alt ölçeği için elde edilen sonuçlar Tablo 37’de verilmiştir.

Tablo 37:

Çocukların Okul Öncesi Eğitim Alma Süresine Göre Özdenetim Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonucu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	87.164	5	17.433	1.772	.118
Gruplar içi	2902.557	295	9.839		
Toplam	2989.721	300			

Tablo 37’de çocukların ebeveynleri tarafından Özdenetim Alt Ölçeği için çocuklarının davranışlarına verdikleri puanların, çocukların okul öncesi eğitim alma süresi açısından incelendiği ANOVA testi sonucu görülmektedir. Analiz sonucuna göre okul öncesi eğitim alma süreleri farklı olan çocukların Özdenetim Alt Ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($F_{(5-295)}=1.772$, $p>.05$). Bu bulgu 301 ebeveyn tarafından çocuklarının davranışlarına dayalı olarak cevapladıkları Özdenetim Alt Ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamalarının çocukların altı farklı okul öncesi eğitim alma süresi (3 aydan az, 3-6 ay arası, 6-12 ay arası, 1-2 yıl arası, 2-3 yıl arası, 3 yıldan fazla) kategorisine göre farklılaşmadığını ortaya koymaktadır. Her bir kategoriye oluşturan farklı okul öncesi eğitim alma süresine göre çocukların özdenetim puan ortalamaları incelendiğinde ise 3 aydan az ($\bar{X}=13.01$), 3-6 ay arası ($\bar{X}=13.59$), 6-12 ay arası ($\bar{X}=13.00$), 1-2 yıl arası ($\bar{X}=12.75$), 2-3 yıl arası ($\bar{X}=14.18$) ve 3 yıldan fazla ($\bar{X}=13.94$) olma durumu için çocukların özdenetim puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın söz konusu olmadığı görülmektedir. Atılganlık alt ölçeği için elde edilen sonuçlar Tablo 38’de verilmiştir.

Tablo 38:

Çocukların Okul Öncesi Eğitim Alma Süresine Göre Atılganlık Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonucu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	103.131	5	20.626	2.613	.025*
Gruplar içi	2328.935	295	7.895		
Toplam	2432.066	300			

*p<0.05

Tablo 38’de çocukların ebeveynleri tarafından Atılganlık Alt Ölçeği için çocuklarının davranışlarına verdikleri puanların, çocukların okul öncesi eğitim alma süreleri açısından incelendiği ANOVA testi sonucu görülmektedir. Analiz sonucuna göre okul öncesi eğitime devam süresi açısından en az iki farklı durumdaki çocukların Atılganlık Alt Ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($F_{(5-295)}= 2.613, p<.05$). Bu bulgu 301 ebeveyn tarafından çocuklarının davranışlarına dayalı olarak cevapladıkları Atılganlık Alt Ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamalarının altı farklı okul öncesi eğitim alma süresi kategorisinin en az ikisine göre farklılaştığını ortaya koymaktadır. Her bir kategoriye oluşturan farklı eğitim sürelerine göre çocukların atılganlık puan ortalamaları incelendiğinde ise 3 aydan az ($\bar{X}=13.66$), 3-6 ay arası ($\bar{X}=14.31$), 6-12 ay arası ($\bar{X}=14.80$), 1-2 yıl arası ($\bar{X}=14.83$), 2-3 yıl arası ($\bar{X}=15.55$) ve 3 yıldan fazla ($\bar{X}=14.52$) olma durumu için çocukların atılganlık puan ortalamalarının en az ikisi arasında anlamlı bir farklılığın söz konusu olduğu görülmüştür. Hesaplanan değerlerin pratikteki önem düzeyini ortaya koymak amacıyla etki büyüklüğü hesaplanmıştır ($\eta^2=0.04$). Hesaplanan bu orta düzey etki büyüklüğü ile örneklem büyüklüğünden bağımsız olarak okul öncesi eğitimden farklı sürelerde yararlanan çocuklar arasında atılganlık açısından orta düzey farklılık olduğu ifade edilebilmektedir. Varyansların homojen olduğu durum için Bonferroni çoklu karşılaştırma testi yapıldığında ise üç aydan az okul öncesi eğitime devam etme durumu ile 2-3 yıl arası okul öncesi eğitime devam etme durumu arasında 2-3 yıl arası okul öncesi eğitim alma durumu lehine çocuklar arasında atılganlık puanı açısından anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İşbirliği alt ölçeği için elde edilen sonuçlar Tablo 39’de verilmiştir.

Tablo 39:

Çocukların Okul Öncesi Eğitim Alma Süresine Göre İşbirliği Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonucu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	33.101	5	6.620	0.691	.631
Gruplar içi	2828.148	295	9.587		
Toplam	2861.249	300			

Tablo 39’de çocukların ebeveynleri tarafından İşbirliği Alt Ölçeği için çocuklarının davranışlarına verdikleri puanların, çocukların okul öncesi eğitim alma süreleri açısından incelendiği ANOVA testi sonucu görülmektedir. Analiz sonucuna göre okul öncesi eğitim alma süreleri farklı olan çocukların İşbirliği Alt Ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($F_{(5-295)}=0.691$, $p>.05$). Bu bulgu 301 ebeveyn tarafından çocuklarının davranışlarına dayalı olarak cevapladıkları İşbirliği Alt Ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamalarının çocukların altı farklı okul öncesi eğitim alma süresi (3 aydan az, 3-6 ay arası, 6-12 ay arası, 1-2 yıl arası, 2-3 yıl arası, 3 yıldan fazla) kategorisine göre farklılaşmadığını ortaya koymaktadır. Her bir kategoriye oluşturan farklı okul öncesi eğitim alma süresine göre çocukların işbirliği puan ortalamaları incelendiğinde ise 3 aydan az ($\bar{X}=12.01$), 3-6 ay arası ($\bar{X}=12.15$), 6-12 ay arası ($\bar{X}=11.02$), 1-2 yıl arası ($\bar{X}=11.60$), 2-3 yıl arası ($\bar{X}=11.51$) ve 3 yıldan fazla ($\bar{X}=11.47$) olma durumu için çocukların işbirliği puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın söz konusu olmadığı görülmektedir. Sorumluluk alt faktörü için gruplar arasında normallik varsayımının sağlanmaması nedeni ile parametrik olmayan tekniklerden Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 40’de verilmiştir.

Tablo 40:

Çocukların Okul Öncesi Eğitim Alma Süresine Göre Sorumluluk Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonucu

Okul Öncesi Eğitim Alma Süresi	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	P
3 aydan az	56	137.47	5	3.616	.606
3-6 ay arası	32	162.83			
6-12 ay arası	40	143.15			
1-2 yıl arası	105	150.07			
2-3 yıl arası	49	164.21			
3 yıldan fazla	19	158.55			

Tablo 40'de çocukların sorumluluk alt ölçeğinden aldıkları puanların çocukların okul öncesi eğitim alma sürelerine göre yapılan Kruskal-Wallis H testi sonucu görülmektedir. Analiz sonuçları, okul öncesi eğitime devam etme süresi farklı olan çocukların sorumluluk puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($\chi^2(sd=5, n=301)= 3.616, p>.05$). Sıra ortalamaları incelendiğinde ise; 3 aydan az (137.47), 3-6 ay arası (162.83), 6-12 ay arası (143.15), 1-2 yıl arası (150.07), 2-3 yıl arası (164.21) ve 3 yıldan fazla (158.55) olarak okul öncesine devam eden çocukların sıra ortalamalarının nispeten birbirlerine yakın olduğu görülmektedir. Benzer şekilde ortalamalar açısından bir değerlendirme yapıldığında ise; 3 aydan az ($\bar{X}=11.12$), 3-6 ay arası ($\bar{X}=11.78$), 6-12 ay arası ($\bar{X}=11.27$), 1-2 yıl arası ($\bar{X}=11.48$), 2-3 yıl arası ($\bar{X}=12.24$) ve 3 yıldan fazla ($\bar{X}=11.52$) çocukların sorumluluk alt faktörü puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın söz konusu olmadığı belirtilebilmektedir.

Dinç (2002) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi kuruma iki yıl devam eden çocukların bir yıl devam eden çocuklara göre işbirliği ve sosyal ilişkiler alt ölçeklerinden daha yüksek puanlar aldıkları görülmüştür.

Kapıkıran, İvrendi ve Adak (2006) tarafından yapılan araştırmada da okul öncesi eğitim kurumuna daha uzun süreli devam eden çocukların daha sosyal davranışlar gösterdiği belirtilmiştir.

Analiz sonuçlarına göre okul öncesi eğitim kurumuna daha uzun süre devam eden çocukların daha atılgan davranışlar sergilediği görülmüştür. Bu sonuç bize okul öncesi eğitimin çocukların sosyal gelişimine katkı sağladığı sonucunu vermektedir. Okul öncesi

kurumuna devam eden, akranları ile birlikte vakit geçiren çocuklar oyun başlatma, arkadaşını davet etme gibi durumlarda daha başarılı olmaktadır.

4.1.16. Araştırmada Yer Alan Çocukların SBDS Problem Davranışlar Ölçeği' inden Almış Oldukları Puanların Okul Öncesi Eğitim Alma Süresine Göre İncelenmesi

Sekizinci araştırma sorusuna dayalı olarak ebeveynlerin çocuklarının davranışları hakkında; problem davranış, dışsal problem davranış ve içsel problem davranış açısından yaptıkları değerlendirmelerine ilişkin puanlarının betimsel istatistikleri hesaplanmıştır. Böylece bağımsız değişkenlerin bütün alt gruplardaki puanlarına ilişkin normal dağılımın sağlanmaması nedeni ile kategori sayısı üç ve daha fazla olduğu durumlar için parametrik olmayan tekniklerden biri olan Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 41'de verilmiştir.

Tablo 41:

Çocukların Okul Öncesi Eğitim Alma Süresine Göre Problem Davranışlar Ölçeği İle İçsel ve Dışsal Davranışlar Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanlara İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonucu

Puan Türleri	Okul Öncesi Eğitim Süresi	N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	p
İçsel Problem Davranışlar	3 aydan az	56	158.20	5	6.740	.241
	3-6 ay arası	32	174.36			
	6-12 ay arası	40	145.45			
	1-2 yıl arası	105	145.37			
	2-3 yıl arası	49	155.52			
	3 yıldan fazla	19	121.61			
Dışsal Problem Davranışlar	3 aydan az	56	143.40	5	17.398	.004*
	3-6 ay arası	32	172.34			
	6-12 ay arası	40	182.00			
	1-2 yıl arası	105	157.25			
	2-3 yıl arası	49	119.36			
	3 yıldan fazla	19	119.26			
Toplam Problem Davranışlar	3 aydan az	56	147.46	5	12.602	.027*
	3-6 ay arası	32	179.75			
	6-12 ay arası	40	171.74			
	1-2 yıl arası	105	153.17			
	2-3 yıl arası	49	128.66			
	3 yıldan fazla	19	114.95			

*p<0.05

Tablo 41’de çocukların Problem Davranışlar Ölçeği ve İçsel ile Dışsal Problem Davranış Alt ölçeğinden aldıkları puanların okul öncesi eğitim alma süresine göre yapılan Kruskal-Wallis H testi sonucu görülmektedir.

Okul öncesi eğitim alma süresi açısından farklı sürelerde okul öncesi eğitime devam eden çocukların içsel problem davranış puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($\chi^2(sd=5, n=301)= 6.740, p>.05$). Sıra ortalamaları incelendiğinde ise; 3 aydan az (158.20), 3-6 ay arası (174.36), 6-12 ay arası (145.45), 1-2 yıl arası (145.37), 2-3 yıl arası (155.52) ve 3 yıldan fazla (121.61) olarak okul öncesine devam eden çocukların sıra ortalamalarının göreceli olarak birbirlerine yakın olduğu görülmektedir. Ortalamalar açısından bir değerlendirme yapıldığında ise; 3 aydan az ($\bar{X}=1.07$), 3-6 ay arası ($\bar{X}=1.31$), 6-12 ay arası ($\bar{X}=0.72$), 1-2 yıl arası ($\bar{X}=0.80$), 2-3 yıl arası ($\bar{X}=0.87$) ve 3 yıldan fazla ($\bar{X}=0.57$) çocukların İçsel Problem Davranış puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın söz konusu olmadığı belirtilebilmektedir

Okul öncesi eğitim alma süresine göre farklılık gösteren çocukların dışsal problem davranış puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($\chi^2(sd=5, n=301)= 17.398, p<.05$). Sıra ortalamaları incelendiğinde ise; 3 aydan az (143.40), 3-6 ay arası (172.34), 6-12 ay arası (182.00), 1-2 yıl arası (157.25), 2-3 yıl arası (119.36) ve 3 yıldan fazla (119.26) olarak okul öncesine devam eden çocukların sıra ortalamalarının birbirlerine yakın olmadığı görülmektedir. Ortalamalar açısından bir değerlendirme yapıldığında ise; 3 aydan az ($\bar{X}=3.26$), 3-6 ay arası ($\bar{X}=4.00$), 6-12 ay arası ($\bar{X}=4.07$), 1-2 yıl arası ($\bar{X}=3.65$), 2-3 yıl arası ($\bar{X}=2.73$) ve 3 yıldan fazla ($\bar{X}=2.78$) çocukların Dışsal Problem Davranış puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın söz konusu olduğu belirtilebilmektedir. Okul öncesi eğitime devam etmek açısından hangi süreler arasında anlamlı farklılıkların olduğunu belirlemek amacıyla ikişerli gruplar arasında Mann-Whitney U testi ile karşılaştırmalar yapılmıştır. Sonuç olarak 3 aydan az ile 6-12 ay, 3-6 ay ile 2-3 yıl, 3-6 ay ile üç yıldan fazla, 6-12 ay ile 2-3 yıl, 6-12 ay ile 3 yıldan fazla ve 1-2 yıl ile 2-3 yıl arasında okul öncesi eğitime devam eden çocukların dışsal problem davranış puanları arasında anlamlı farklılıkların olduğu bulunmuştur.

Analiz sonuçları, okul öncesi eğitim süresi açısından en az iki farklı sürede eğitim almış çocukların problem davranış puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($\chi^2(sd=5, n=301)= 12.602, p<.05$). Sıra ortalamaları incelendiğinde ise; 3 aydan az (147.46), 3-6 ay arası (179.75), 6-12 ay arası (171.74), 1-

2 yıl arası (153.17), 2-3 yıl arası (128.66) ve 3 yıldan fazla (114.95) olarak okul öncesine devam eden çocukların sıra ortalamalarının birbirlerine yakın olmadığı görülmektedir. Benzer şekilde ortalamalar açısından bir değerlendirme yapıldığında ise; 3 aydan az ($\bar{X}=4.33$), 3-6 ay arası ($\bar{X}=5.31$), 6-12 ay arası ($\bar{X}=4.80$), 1-2 yıl arası ($\bar{X}=4.45$), 2-3 yıl arası ($\bar{X}=3.61$) ve 3 yıldan fazla ($\bar{X}=3.36$) çocukların Problem Davranış puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın söz konusu olduğu belirtilebilmektedir. Kruskal-Wallis H testi sonucunun anlamlı olması nedeni ile okul öncesi eğitime devam etmek açısından hangi süreler arasında anlamlı farklılıkların olduğunu belirlemek amacıyla ikişerli gruplar arasında Mann-Whitney U testi ile karşılaştırmalar yapılmıştır. Sonuç olarak 3-6 ay ile 2-3 yıl, 3-6 ay ile üç yıldan fazla, 6-12 ay ile 2-3 yıl ve 6-12 ay ile 3 yıldan fazla süreler arasında okul öncesi eğitime devam eden çocukların problem davranış puanları arasında daha az süre ile okul öncesi eğitime devam eden çocuklar lehine anlamlı farklılıkların olduğu bulunmuştur. Bu bağlamda okul öncesi eğitime daha kısa süre dahil olmuş çocukların daha fazla problemleri davranış gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bülbül (2008) tarafından yapılan araştırmada 1-2 yıl süre ile okul öncesi eğitim almış çocukların 2-3 yıl süre ile okula devam eden çocuklardan daha sık problem davranış sergiledikleri ortaya konulmuştur.

Daha uzun süreli okul öncesi eğitim alan çocuklar problem durumlar ile nasıl başa çıkacaklarını deneyimler ve problem davranışlarını önleme fırsatı yakalar. Ayrıca uzun süre okul öncesi kuruma devam eden çocuklar anne-babasının yanı sıra öğretmenleri tarafından da gözlemlenme ve değerlendirilme şansına sahip olmaktadır. Ebeveyn-öğretmen arasındaki uzun süreli işbirliğinin çocukların problem davranışlarını önlemede etkili olduğu düşünülmektedir.

4.1.17. Araştırmada Yer Alan Çocukların SBDS Sosyal Beceri Ölçeği' inden Almış Oldukları Puanların Kuruma Gelmeden Önce Bakım Veren Kişiye Göre İncelenmesi

Dokuzuncu araştırma sorusuna dayalı olarak ebeveynlerin çocuklarının davranışları hakkında; sosyal beceri, işbirliği, özdenetim, atılganlık ve sorumluluk açısından yaptıkları değerlendirmelerine ilişkin puanlarının betimsel istatistikleri hesaplanmıştır. Böylece bağımsız değişkenlerin bütün alt gruplardaki puanlarına ilişkin normal dağılımın ve varyansların homojenliği varsayımlarının sağlanması nedeni ile kategori sayısı üç ve daha fazla olduğu durumlar için parametrik tekniklerden olan Tek

Yönlü ANOVA kullanılmıştır. Sosyal Beceriler Ölçeği Toplam Puanları için elde edilen sonuçlar Tablo 42’de verilmiştir.

Tablo 42:

Çocukların Kuruma Gelmeden Önce Bakımını Üstlenen Kişiye Göre Sosyal Beceri Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonucu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	201.369	3	67.123	0.930	.427
Gruplar içi	21435.873	297	71.175		
Toplam	21637.243	300			

Tablo 42’de çocukların ebeveynleri tarafından Sosyal Beceri Ölçeği için çocuklarının davranışlarına verdikleri puanların, çocukların kuruma gelmeden önce bakımını üstlenen kişiye göre incelendiği ANOVA testi sonucu görülmektedir. Analiz sonucuna göre kuruma gelmeden önce farklı kişiler tarafından bakımı üstlenen çocukların Sosyal Beceriler Ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($F_{(3-297)}=0.930, p>.05$). Bu bulgu 301 ebeveyn tarafından çocuklarının davranışlarına dayalı olarak cevapladıkları Sosyal Beceriler Ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamalarının çocukların önceden bakımını üstlenen kişilere (anne, anneanne-babanne, bakıcı, diğer) göre farklılaşmadığını ortaya koymaktadır. Her bir kategoriye oluşturan ve çocukların bakımını üstlenen farklı kişilere göre çocukların sosyal beceri puan ortalamaları incelendiğinde ise anne ($\bar{X}=50.82$), anneanne-babanne ($\bar{X}=50.31$), bakıcı ($\bar{X}=51.21$) ve diğer ($\bar{X}=53.46$) olma durumu için çocukların sosyal beceriler puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın söz konusu olmadığı görülmektedir. Özdenetim alt ölçeği için elde edilen sonuçlar Tablo 43’de verilmiştir.

Tablo 43:

Çocukların Kuruma Gelmeden Önce Bakımını Üstlenen Kişiye Göre Özdenetim Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonucu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	5.295	3	1.765	0.176	.913
Gruplar içi	2984.426	297	10.049		
Toplam	2989.721	300			

Tablo 43’de çocukların ebeveynleri tarafından Özdenetim Alt Ölçeği için çocuklarının davranışlarına verdikleri puanların, çocukların kuruma gelmeden önce bakımını üstlenen kişiye göre incelendiği ANOVA testi sonucu görülmektedir. Analiz sonucuna göre kuruma gelmeden önce farklı kişiler tarafından bakımı üstlenilen çocukların Özdenetim Alt Ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($F_{(3-297)}=0.176, p>.05$). Bu bulgu 301 ebeveyn tarafından çocuklarının davranışlarına dayalı olarak cevapladıkları Özdenetim Alt Ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamalarının çocukların önceden bakımını üstlenen kişilere (anne, annesiz-babasının, bakıcı, diğer) göre farklılaşmadığını ortaya koymaktadır. Her bir kategoriyi oluşturan ve çocukların bakımını üstlenen farklı kişilere göre çocukların özdenetim puan ortalamaları incelendiğinde ise anne ($\bar{X}=13.22$), annesiz-babasının ($\bar{X}=13.38$), bakıcı ($\bar{X}=13.05$) ve diğer ($\bar{X}=13.46$) olma durumu için çocukların özdenetim puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın söz konusu olmadığı görülmektedir. Atılganlık alt ölçeği için elde edilen sonuçlar Tablo 44’de verilmiştir.

Tablo 44:

Çocukların Kuruma Gelmeden Önce Bakımını Üstlenen Kişiye Göre Atılganlık Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonucu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	141.508	3	47.169	6.116	.000*
Gruplar içi	2290.558	297	7.712		
Toplam	2432.066	300			

Tablo 44’de çocukların ebeveynleri tarafından Atılganlık Alt Ölçeği için çocuklarının davranışlarına verdikleri puanların, çocukların kuruma gelmeden önce bakımını üstlenen kişiye göre incelendiği ANOVA testi sonucu görülmektedir. Analiz sonucuna göre kuruma gelmeden önce farklı kişiler tarafından bakımı üstlenilen en az iki kategorideki çocukların Atılganlık Alt Ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($F_{(3-297)}= 6.116, p<.05$). Bu bulgu 301 ebeveyn tarafından çocuklarının davranışlarına dayalı olarak cevapladıkları Atılganlık Alt Ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamalarının çocukların önceden bakımını üstlenen kişilerin (anne, annesiz-babasının, bakıcı, diğer) en az ikisi açısından farklılaştığını ortaya koymaktadır. Her bir kategoriyi oluşturan ve çocukların bakımını

üstlenen farklı kişilere göre çocukların atılganlık puan ortalamaları incelendiğinde ise anne ($\bar{X}=14.39$), anneanne-babaanne ($\bar{X}=13.90$), bakıcı ($\bar{X}=15.01$) ve diğer ($\bar{X}=16.46$) olma durumu için çocukların atılganlık puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın söz konusu olduğu söylenebilmektedir. Hesaplanan değerlerin pratikteki önem düzeyini ortaya koymak amacıyla etki büyüklüğü hesaplanmıştır ($\eta^2=0.05$). Hesaplanan bu orta düzey etki büyüklüğü ile örneklem büyüklüğünden bağımsız olarak okul öncesi eğitimden önce bakımlarını farklı kişilerin üstlendiği çocuklar arasında atılganlık açısından orta düzey farklılık olduğu ifade edilebilmektedir. Varyansların homojen olduğu durum için Tukey ve Bonferroni çoklu karşılaştırma testleri yapıldığında ise anne ile diğer kişiler ve anneanne-babaanne ile diğer kişiler arasında anne ve anneanne-babaanne aleyhine olmak üzere çocukların atılganlık puanı açısından anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi eğitim kurumuna başlamadan önce diğer kişilerden bakım görmüş çocukların daha atılgan olduğu görülmüştür. İşbirliği alt ölçeği için elde edilen sonuçlar Tablo 45’de verilmiştir.

Tablo 45:

Çocukların Kuruma Gelmeden Önce Bakımını Üstlenen Kişiye Göre İşbirliği Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonucu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	15.296	3	5.099	0.532	.661
Gruplar içi	2845.953	297	9.582		
Toplam	2861.249	300			

Tablo 45’de çocukların ebeveynleri tarafından İşbirliği Alt Ölçeği için çocuklarının davranışlarına verdikleri puanların, çocukların kuruma gelmeden önce bakımını üstlenen kişiye göre incelendiği ANOVA testi sonucu görülmektedir. Analiz sonucuna göre kuruma gelmeden önce farklı kişiler tarafından bakımı üstlenilen çocukların İşbirliği Alt Ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($F_{(3-297)}=0.532$, $p>.05$). Bu bulgu 301 ebeveyn tarafından çocuklarının davranışlarına dayalı olarak cevapladıkları İşbirliği Alt Ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamalarının çocukların önceden bakımını üstlenen kişilere (anne, anneanne-babaanne, bakıcı, diğer) göre farklılaşmadığını ortaya koymaktadır. Her bir kategoriye oluşturan ve çocukların bakımını üstlenen farklı kişilere göre çocukların işbirliği puan ortalamaları incelendiğinde ise anne ($\bar{X}=11.69$), anneanne-

babaanne ($\bar{X}=11.88$), bakıcı ($\bar{X}=11.60$) ve diğer ($\bar{X}=11.00$) olma durumu için çocukların işbirliği puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın söz konusu olmadığı görülmektedir. Sorumluluk alt faktörü için gruplar arasında normallik varsayımının sağlanmaması nedeni ile parametrik olmayan tekniklerden Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 46’de verilmiştir.

Tablo 46:

Çocukların Kuruma Gelmeden Önce Bakımını Üstlenen Kişiye Göre Sorumluluk Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonucu

Bakımı Üstlenen Kişi	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	P
Anne	143	147.34	3	5.717	.126
Anneanne-Babaanne	54	139.61			
Bakıcı	76	153.28			
Diğer kişiler	28	185.46			

Tablo 46’de çocukların sorumluluk alt ölçeğinden aldıkları puanların çocukların kuruma gelmeden önce bakımını üstlenen kişiye göre yapılan Kruskal-Wallis H testi sonucu görülmektedir. Analiz sonuçları, kuruma gelmeden önce farklı kişiler tarafından bakımı üstlenen çocukların sorumluluk puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($\chi^2(sd=3, n=301)= 5.717, p>.05$). Sıra ortalamaları incelendiğinde ise; anne (147.34), anneanne-babaanne (139.61), bakıcı (153.28) ve diğer kişiler (185.46) olarak önceden bakımı üstlenen kişiler açısından çocukların sıra ortalamalarının nispeten birbirlerine yakın olduğu görülmektedir. Benzer şekilde ortalamalar açısından bir değerlendirme yapıldığında ise; anne ($\bar{X}=11.51$), anneanne-babaanne ($\bar{X}=11.12$), bakıcı ($\bar{X}=11.53$) ve diğer kişiler ($\bar{X}=12.53$) olmak üzere kuruma gelmeden önce bakımını üstlenen kişiye göre çocukların sorumluluk alt faktörü puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın söz konusu olmadığı belirtilebilmektedir.

Okula başlamadan önce anne, anneanne-babaanne ve bakıcı tarafından büyütülen çocukların atılganlık alt ölçeğinden aldıkları puanlar düşük çıkmıştır. Alan yazında bu değişkeni irdeleyen başka bir çalışmaya rastlanmamıştır ancak bu bulgu bize aile bireylerinin çocuğu büyütürken aşırı korumacı davrandığı, tehlikelerden korumaya çalışırken sosyal-duygusal alanda bazı kısıtlamalara sebebiyet verdiği konusunda fikir verebilir. Bakım veren “diğer” kişiler arasında teyze, hala, kuzen gibi aile üyeleri

bulunmaktadır. Bu kişiler tarafından bakılan çocukların atılganlık puanlarının daha yüksek çıkması bu kişilerin çocuklara çok fazla müdahale etmemesi ve bunun sonucu olarak çocukların daha fazla deneyim yaşamasına ve daha girişken olmasına zemin hazırlamış olabilir.

4.1.18. Araştırmada Yer Alan Çocukların SBDS Problem Davranışlar Ölçeği' inden Almış oldukları Puanların Kuruma Gelmeden Önce Bakım Veren Kişiye Göre İncelenmesi

Dokuzuncu araştırma sorusuna dayalı olarak ebeveynlerin çocuklarının davranışları hakkında; problem davranış, dışsal problem davranış ve içsel problem davranış açısından yaptıkları değerlendirmelerine ilişkin puanlarının betimsel istatistikleri hesaplanmıştır. Böylece bağımsız değişkenlerin bütün alt gruplardaki puanlarına ilişkin normal dağılımın sağlanmaması nedeni ile kategori sayısı üç ve daha fazla olduğu durumlar için parametrik olmayan tekniklerden biri olan Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 47'de verilmiştir.

Tablo 47:

Çocukların Kuruma Gelmeden Önce Bakımını Üstlenen Kişiye Göre Problem Davranışlar Ölçeği İle İçsel ve Dışsal Davranışlar Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanlara İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonucu

Puan Türleri	Bakımı Üstlenen Kişi	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	P
İçsel Problem Davranışlar	Anne	143	161.99	3	5.234	.155
	Anneanne-Babaanne	54	141.28			
	Bakıcı1	76	140.91			
	Diğer	28	141.02			
Dışsal Problem Davranışlar	Anne	143	148.17	3	0.867	.833
	Anneanne-Babaanne	54	158.32			
	Bakıcı1	76	148.18			
	Diğer	28	158.95			
Toplam Problem Davranışlar	Anne	143	153.41	3	0.960	.811
	Anneanne-Babaanne	54	153.74			
	Bakıcı1	76	142.70			
	Diğer	28	155.93			

Tablo 47'de çocukların Problem Davranışlar Ölçeği ve İçsel ile Dışsal Problem Davranış Alt ölçeğinden aldıkları puanların kuruma gelmeden önce bakımını üstlenen kişiye göre yapılan Kruskal-Wallis H testi sonucu görülmektedir.

Kuruma gelmeden önce farklı kişiler tarafından bakımı üstlenilen çocukların içsel problem davranış puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($\chi^2(sd=3, n=301)= 5.234, p>.05$). Sıra ortalamaları incelendiğinde ise; anne (161.99), anneanne-babaanne (141.28), bakıcı (140.91) ve diğer (141.02) olarak önceden bakımı üstlenen kişiler açısından çocukların sıra ortalamalarının nispeten birbirlerine yakın olduğu görülmektedir. Benzer şekilde ortalamalar açısından bir değerlendirme yapıldığında ise; anne ($\bar{X}=1.00$), anneanne-babaanne ($\bar{X}=0.85$), bakıcı ($\bar{X}=0.77$) ve diğer ($\bar{X}=0.75$) olmak üzere kuruma gelmeden önce bakımını üstlenen kişiye göre çocukların İçsel Problem Davranış puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın söz konusu olmadığı görülmektedir.

Kuruma gelmeden önce farklı kişiler tarafından bakımı üstlenilen çocukların dışsal problem davranış puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($\chi^2(sd=3, n=301)= 0.867, p>.05$). Sıra ortalamaları incelendiğinde ise; anne (148.17), anneanne-babaanne (158.32), bakıcı (148.18) ve diğer (158.95) olarak önceden bakımı üstlenen kişiler açısından çocukların sıra ortalamalarının nispeten birbirlerine yakın olduğu görülmektedir. Benzer şekilde ortalamalar açısından bir değerlendirme yapıldığında ise; anne ($\bar{X}=3.45$), anneanne-babaanne ($\bar{X}=3.59$), bakıcı ($\bar{X}=3.34$) ve diğer ($\bar{X}=3.67$) olmak üzere kuruma gelmeden önce bakımını üstlenen kişiye göre çocukların Dışsal Problem Davranış puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın söz konusu olmadığı görülmektedir.

Analiz sonuçları, kuruma gelmeden önce farklı kişiler tarafından bakımı üstlenilen çocukların toplam problem davranış puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($\chi^2(sd=3, n=301)= 0.960, p>.05$). Sıra ortalamaları incelendiğinde ise; anne (153.41), anneanne-babaanne (153.74), bakıcı (142.70) ve diğer (155.93) olarak önceden bakımı üstlenen kişiler açısından çocukların sıra ortalamalarının nispeten birbirlerine yakın olduğu görülmektedir. Benzer şekilde ortalamalar açısından bir değerlendirme yapıldığında ise; anne ($\bar{X}=4.45$), anneanne-babaanne ($\bar{X}=4.44$), bakıcı ($\bar{X}=4.11$) ve diğer ($\bar{X}=4.42$) olmak üzere kuruma gelmeden

nce bakımını üstlenen kişiye göre ocukların Toplam Problem Davranış puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın söz konusu olmadığı görülmektedir.



BÖLÜM V

5. SONUÇLAR ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgular ve öneriler yer almaktadır.

5.1. Sonuçlar

Bu araştırmada “Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi” (Social Skills Rating System) Ebeveyn formunun 48-60 ay aralığındaki çocuklar için geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını yapmak ve cinsiyet, anne-baba öğrenim durumu, anne çalışma durumu, kardeş sayısı, doğum sırası, okul türü, okul öncesi eğitim alma süresi, okul öncesi bakım veren kişi değişkenlerinin 48-60 aylık çocukların sosyal becerilerine ve problem davranışlarına etkisini incelemek amaçlanmıştır.

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-60 ay aralığındaki 301 çocuk ile yapılan bu araştırmada Gresham ve Elliot (1990) tarafından geliştirilmiş olan SBDS okul öncesi versiyonu Ebeveyn formunun 48-60 ay aralığındaki çocuklar için geçerli ve güvenilir bir araç olduğu görülmüştür.

SBDS Ebeveyn Formuna ait “Sosyal Beceri Ölçeği” ve alt ölçeklerinin yapı geçerliğini test etmek amacı ile DFA uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda Sosyal Beceri Ölçeği’ndeki 39 madde için t değerlerinin 1.96 ve 9.59 arasında değiştiği ve değerlerin 1.96’ya eşit ve büyük oldukları bulunmuştur. Bu sonuca göre anlamlı olmayan hiçbir t değerinin olmadığı ve faktörlerdeki bütün maddelerin ölçekte kalabileceği belirlenmiştir.

“Sosyal Beceri Ölçeği” nin test tekrar test güvenirliğini belirlemek amacı ile Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı hesaplanmış ve .59 bulunmuştur. Ölçeğin iç tutarlılığını belirlemek için Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmıştır. “Sosyal Beceri Ölçeği” için hesaplanan Cronbach alfa katsayısı 0.85, “özdenetim alt ölçeği” için 0.75, “işbirliği alt ölçeği” için 0.77, “sorumluluk alt ölçeği” için 0.50, ve “atılganlık alt

ölçeği” için 0.71 bulunmuştur. Bu katsayılar Sosyal Beceriler Ölçeği’nin iç tutarlılık ve test tekrar test güvenilirliklerinin kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermiştir.

SBDS Ebeveyn Formuna ait “Problem Davranışlar Ölçeği” ve alt ölçeklerinin yapı geçerliğini test etmek amacı ile DFA uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda Problem Davranışlar Ölçeği’ndeki 10 madde için t değerlerinin 2.36 ile 4.91 arasında değiştiği ve değerlerin 1.96’dan büyük oldukları bulunmuştur. Bu sonuca göre anlamlı olmayan hiçbir t değerinin olmadığı ve faktörlerdeki bütün maddelerin ölçekte kalabileceği belirlenmiştir.

“Problem Davranışlar Ölçeği” nin test tekrar test güvenilirliğini belirlemek amacı ile Spearman Brown Korelasyon Katsayısı hesaplanmış ve .63 bulunmuştur. Ölçeğin iç tutarlılığını belirlemek için Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmıştır. “Problem Davranışlar Ölçeği” için hesaplanan Cronbach alfa katsayısı 0.67, “dışsal davranışlar alt ölçeği” için 0.65, “içsel davranışlar alt ölçeği” için 0.52 bulunmuştur. Bu katsayılar Problem Davranışlar Ölçeği’nin iç tutarlılık ve test tekrar test güvenilirliklerinin kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermiştir.

Bu çalışmada cinsiyet, anne-baba öğrenim durumu, anne çalışma durumu, kardeş sayısı, doğum sırası, okul türü, okul öncesi eğitim alma süresi, okul öncesinde bakım veren kişi değişkenlerine göre çocukların ölçek ve alt ölçeklerden aldıkları toplam puanlar karşılaştırılmıştır. Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular şu şekildedir:

Cinsiyet değişkeni incelendiğinde, kız çocukların “Toplam Sosyal Beceri Puanı”, “İşbirliği Alt Ölçeği Puanı” ve “Özdenetim Alt Ölçeği Puanlarının” erkek çocuklara göre daha yüksek çıktığı, erkek çocukların ise “Toplam Problem Davranış Puanı” ve “Dışsal Davranışlar Alt Ölçeği Puanlarının” kız çocuklara göre daha yüksek çıktığı görülmüştür. “Atılganlık Alt Ölçeği Puanı”, “Sorumluluk Alt Ölçeği Puanı”, ve “İçsel Davranışlar Alt ölçeği Puanı” açısından kız ve erkek çocuklar arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Anne öğrenim durumu değişkenine bakıldığında annesi lise mezunu çocukların “İşbirliği Alt Ölçeği Puanı” daha yüksek çıkarken, annesi üniversite mezunu olan çocukların “Atılganlık Alt Ölçeği Puanı” daha yüksek çıkmıştır. “Toplam Sosyal Beceri Puanı”, “Özdenetim Alt Ölçeği Puanı”, “Sorumluluk Alt Ölçeği Puanı”, “Toplam

Problem Davranış Puanı”, ”İçsel” ve “Dışsal Davranışlar” Alt Ölçeği Puanları”nda anne öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Baba öğrenim durumu değişkenine göre, babası lise mezunu olan çocukların “İşbirliği Alt Ölçeği Puanı”, babası üniversite mezunu olan çocukların ise hem “Atılganlık Alt Ölçeği Puanı” hem de “Özdenetim Alt Ölçeği Puanı” daha yüksek çıkmıştır. “Toplam Sosyal Beceri”, “Sorumluluk Alt Ölçeği Puanı” ve “Toplam Problem Davranış Puan”ları açısından baba öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık görülmesine de lise mezunu olan babaların çocuklarının “İçsel ve Dışsal Davranışlar Alt Ölçekleri”nden daha yüksek puan aldıkları görülmüştür.

Kardeş sayısı değişkenine bakıldığında iki kardeş ve üzeri olan çocukların “İşbirliği Alt Ölçeği Puan”larının tek çocuk olanlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. “Toplam Sosyal Beceri Puanı”, “Atılganlık, Sorumluluk ve Özdenetim Alt Ölçekleri Puan”ları, “Toplam Problem Davranış Puanı” ve “İçsel ve Dışsal Davranışlar Alt Ölçekler Puan”ları ise kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemiştir.

Doğum sırası değişkeni incelendiğinde ölçek ve alt ölçeklerden alınan puanların hiçbirinde bu değişkene göre anlamlı farklılık görülmemiştir.

Okul türü değişkenine bakıldığında, özel okula giden çocukların “Atılganlık Alt Ölçeği Puan”larının devlet okuluna giden çocukların puanlarından daha yüksek olduğu görülmüştür. “Toplam Sosyal Beceri Puanı”, “Özdenetim, Sorumluluk ve İşbirliği Alt Ölçekleri Puan”ları okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir ancak devlet okuluna giden çocukların “Toplam Problem Davranış Puan”ları ile “İçsel Davranışlar Alt Ölçeği Puan”ları özel okula giden çocukların puanlarından daha yüksek çıkmıştır. .

Okul öncesi eğitim alma süresi değişkenine bakıldığında, 2-3 yıl süre ile okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların “Atılganlık Alt Ölçeği Puan”larının okula daha az devam eden çocuklara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. “Toplam Sosyal Beceri Ölçeği Puanı, Sorumluluk, Özdenetim ve İşbirliği Alt Ölçekleri Puan”ları okul öncesi eğitim alma süresine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. 3-6 ay süre ile okul öncesi eğitime devam eden çocukların ise “Toplam Problem Davranış Puan”ları ile “Dışsal Davranışlar Alt Ölçeği Puan”ları okul öncesi eğitime daha uzun süre devam

eden çocuklara göre daha yüksek çıkmıştır. “İçsel Davranışlar Alt Ölçeği”nden alınan puanlar ise okul öncesi eğitim alma süresine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Okuldan önce bakım veren kişi değişkeni incelendiğinde “diğer” kişiler tarafından bakılan çocukların “Atılganlık Alt Ölçeği”nden aldıkları puan anne-baba-anneanne-babaanne tarafından bakılan çocuklara göre daha yüksek çıkmıştır. “Toplam Sosyal Beceri Puanı”, “Toplam Problem Davranış Puanı” ve diğer bütün alt ölçekler incelendiğinde okul öncesi bakım veren kişi değişkenine göre puanlarda anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

5.2. Öneriler

Bu araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayanarak 48-60 aylık çocukların sosyal becerilerini değerlendirme konusunda nelerin yapılabileceğine ilişkin öneriler aşağıda belirtilmiştir:

5.2.1. Araştırmaya Yönelik Öneriler

- Okul öncesi dönemde bu sosyal becerileri ve problem davranışları gösteren çocukların 1. Sınıftaki okula uyum süreci ve akademik yeterliliği belirlenebilir. Okul öncesi dönemde edinilen sosyal becerilerin ilkokul yaşantısına etkileri araştırılabilir.
- Anne ve babanın mesleği, ailenin parçalanmış olup olmaması, anne-babanın öz ya da üvey olması gibi diğer değişkenler göz önünde bulundurularak sosyal becerileri derecelendirme çalışmaları yürütülebilir.
- Araştırma sonucunda kuruma gelmeden önce bakımı üstlenen “diğer kişiler” in lehine sonuçlar bulunmuştur. Diğer kişilerin kimler olduğu ile ilgili detaylı çalışmalar yürütülüp, bu kişilerin çocuğun sosyal gelişimine etkisi incelenebilir.
- Kalıtım ve mizacın sosyal beceri gelişimi ve problem davranışlar üzerine etkisi incelenebilir.

5.2.2. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- SBDS ebeveyn formuna verilen cevaplar incelendiğinde genel olarak hiçbir anne babanın kendi çocuğunu olumsuz değerlendirmek istemediği görülmüştür. Daha objektif sonuçlara ulaşabilmek için çocuklar anne-baba ve öğretmen tarafından

eşzamanlı değerlendirilebilir ve bir değerlendirme yerine belirli aralıklarla birkaç değerlendirme yapılabilir.

- Bu araştırma ebeveynlerin sorulara verdiği cevaplar ile sınırlı bir çalışmadır. Belirlenen sınırlı sayıdaki okul ve çocuk ile gözleme dayalı nitel çalışmalar yürütülebilir. Objektif bir gözlemci çocukları gözlemleyerek sosyal becerilerini ve problem davranışlarını değerlendirebilir.



KAYNAKÇA

- Abdi, B. (2010). Gender differences in social skills, problem behaviours and academic competence of Iranian kindergarten children based on their parent and teacher ratings. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 5, 1175-1179.
- Akbaş, S.C. (2005). *Okul Öncesi Eğitime Devam eden Altı Yaş Grubu Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Anlıak, Ş. ve Dinçer, Ç. (2005). Farklı eğitim yaklaşımları uygulayan okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların kişilerarası problem çözme becerilerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 38 (1); 149-166.
- Arı, R. (2006). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel.
- Arslan, E., Durmuşoğlu-Saltalı, N. ve Yılmaz, H. (2011). Social Skills and Emotional and Behavioral Traits of Preschool Children. *Social Behaviour and Personality*, 39,9, 1281-1288.
- Atay, M. (2005). *Çocukluk döneminde gelişim*. Ankara: Kök Yayıncılık
- Atılğan, G. (2001). Okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden ve etmeyen ilköğretim 1. kademe 1. devre öğrencilerinin sosyal beceri özelliklerinin karşılaştırılması. *Selçuk Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya*.
- Atlı, Ç. (2006). *Okul Öncesi Eğitimi Alan 6 Yaş Çocuklarının Sosyal İlişkileri Anlamlandırmasının İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Atzaba-Poria N, Pike A. (2005). Why the ethnic minority (Indian) children living in Britain display more internalizing problems than their English peers? The role of social support and parental style as mediators. *International Journal of Behavioral Development*, 29 (6): 532-540.

- Avcioğlu, H. (2003). Okul öncesi dönemdeki çocuklara sosyal becerilerin öğretilmesinde işbirlikçi öğrenme yöntemleri ile sunulan öğretim programının etkililiğin incelenmesi. *OMEP Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı Bildiri Kitabı*, Cilt 1, 490-504.
- Avcioğlu, H. (2005). *Etkinliklerle sosyal beceri öğretilimi*. 2. Baskı, Kök Yayıncılık, 156 s.,Ankara
- Avcioğlu, H. (2007). Sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması (4-6 yaş). *AİBÜ, Eğitim Fakültesi Dergisi* 7(2), 87-101.
- Aytar, G. (2013). Ahlaki (törel) gelişim. A Ulusoy (Ed.). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. (s. 70-91). Ankara: Pegem Yayıncılık
- Bacanlı, H. (2008). *Sosyal Beceri Eğitimi*. 3. Baskı, Asal Yayınları, 136 s. Ankara.
- Bacanlı, H. (2009). *Sosyal beceri eğitimi*. Ankara: Asal Yayınları
- Baran, G. (2005). Dört Beş Yaş Çocuklarının Sosyal Davranışlarının ve Aile Ortamlarının İncelenmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, sayı 321, s.9-16.
- Başol, G. (2013). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bayhan, P. S., Artan, İ. (2005). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*, Morpa, İstanbul.
- Baykan, S., Temel, Z. F., Ömeroğlu, E., Bulduk, S., Ersoy, Ö., Avcı, N., & Turla, A. (1995). *Ankara'da farklı sosyo-ekonomik düzeydeki 0-6 yaş çocuklarının gelişim durumlarının incelenmesi üzerine bir araştırma*. Milli Eğitim Bakanlığı Okulöncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü-Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi, Ankara.
- Bekman, S. (1990). Alternative to the available: Home based vs. centre based programs. *Early Child Development and Care*, 58(1), 109-119.
- Belsky, J., Friedman, S., Hsieh, K. (2001). Testing a core emotion-regulation prediction: does early attentional control moderate the effect of infant negative emotionality on later development? *Child Development*, 72, 123133.
- Bentler, P.M. (1980). Multivariate analysis with latent variables: Casual modeling. *Annual Review of Psychology*, 31, 419-456.

- Berk, L. (2013). *Bebekler ve çocuklar*. (Çev. N. Işıkoğlu Erdoğan) Ankara: Nobel.
- Berry, D., O'Connor, E. (2010). Behavioral risk, teacher-child relationships, and social skill development across middle childhood: A child-by-environment analysis of change. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31, 1-14.
- Bierman, K.L. 1986. Process of change during social skills training with preadolescents and its relation to treatment outcome. *Child development*, 57; 230-240.
- Bilek, M.H. (2011). *Okul öncesi dönem çocuklarının ev ile okul ortamındaki sosyal becerilerinin karşılaştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi), Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Blake, S., Bird, J. & Gerlach, L. (2007). *Promoting emotional and social development in schools*. India: Sage Publications.
- Bodrova, E., & Leong, D. (2007). *Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education*.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. *Handbook of child psychology*.
- Browne, M.W. and Cudeck, R. (1993). Alternative Ways of Assessing Model Fit. In: *Bollen, K.A., & Long, J.S. (Eds.), Testing Structural Equation models* (pp. 136-162). Beverly Hills, CA: Sage.
- Bülbül, N. E. (2008). *4 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Caldarella, P., Merrell, K.M. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review*, 26 (2), 264-278.

- Cartledge, G., & Milburn, J. F. (1980). *Teaching social skills to children*. Pergamon Press.
- Ceylan, Ş. (2009). *Vineland Sosyal-Duygusal Erken Çocukluk Ölçeğinin Geçerlik-Güvenirlik Çalışması ve Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Beş Yaş Çocuklarının Sosyal-Duygusal Davranışlarına Yaratıcı Drama Eğitiminin Etkisinin İncelenmesi*. G.Ü. Eğitim Bilimleri Ünstitüsü, Doktora Tezi, Ankara, (danışman: Prof. Dr. Esra Ömeroğlu).
- Chadsey Rush, J. (1992). Toward Definning and Measuring Social Skills İn Employment Settings, *American Journal On Mental Retardation*, 96(4), 405-418. USA.
- Collard, R.R. (1971). Exploratory and play behaviors of infants reared in an institution and in lower-and middle-class homes. *Child Development*, 42, 1003-1015.
- Craig, R. T. (1999). Communication theory as a field. *Communication theory*, 9(2), 119-161.
- Çıkrıkçı-Demirtaşlı, R.N. (2007). Psikolojik ölçmelere ilişkin doğru bilinen yanlışlar. *Türk Psikoloji Bülteni*, 13(41), 65-69.
- Çiftçi, İ. Ve Sucuoğlu, B. (2004). *Bilişsel Süreç Yaklaşımıyla Sosyal Beceri Öğretimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Çimen, S. (2000). *Ankara'da Üniversite Anaokullarına Devam Eden 5-6 Yaş Çocuklarında Psiko-Sosyal Gelişimlerinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. Ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve LISREL Uygulamaları* (1. Baskı). Ankara: PEGEM A.
- Dekovic, M., Slagt, M.I., Asscher, J.J. ve Boendermarker, L. (2011). Effeccets of early prevention programs on adult criminal offending: A meta analysis. *Clinical Psychology Review*, 31, 532-544.
- Demir, E., Saatçioğlu, Ö., İmrol, F. (2016). Uluslar arası dergide yayımlanan eğitim araştırmalarının normallik varsayımları açısından incelenmesi. *Curr Res Educ*, 2(3), 130-148.

- Dereli, E. (2008). *Çocuklar için sosyal beceri eğitimi programının 6 yaş çocukların sosyal problem çözme becerilerine etkisi*. Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, 142 2., Konya.
- Dervişoğlu Mavi, C. (2007). Okul öncesi kurumlarına devam eden 6 yaş çocuklarının, sosyal becerilerini ve problem davranışlarını etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.*
- Dinç, B. (2002). *Okulöncesi eğitimin 4-5 yaş çocuğunun sosyal gelişimine etkileri konusunda öğretmen görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Dinçer, Ç. (2011). *6 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Ulusal Okul Öncesi Eğitim Kongresi 1-3 Haziran 2011. Marmara Üniversitesi, İstanbul. Syf.22.
- Dipenna, JC, Elliott SN. (2000). *Academic Competence Evaluation Scales, The Psychological Corporation, San Antonio, TX.*
- Driscoll, K., & Pianta, R. C. (2011). Mothers' and Fathers' Perceptions of Conflict and Closeness in Parent-Child Relationships during Early Childhood. *Journal of Early Childhood & Infant Psychology*, (7).
- Ekinci-Vural, D. (2006). *Okul öncesi eğitim programındaki duyuşsal ve sosyal becerilere yönelik hedeflere uygun olarak hazırlanan aile katılımlı sosyal beceri eğitimi programının çocuklarda sosyal becerilerin gelişimine etkisi*. Yüksek lisans tezi (basılmamış). Dokuz Eylül Üniversitesi, 119 s., İzmir.
- Elibol-Gültekin S. (2008). *5 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Elksinin, L.K. ve Elksinin, N. (1998). Teaching social skills to students with learning and behavior problems. *Intervention in School And Clinic*, 33 (3), 131-140.

- Elliott, S. N., Sheridan, S. M. And Gresham, F. M. (1989). Assessing and Treating Social Skills Deficits: A Case of Study fort he Scientists-Practioner, *Journal of School Psychology*, 27,2, 197-222.
- Elliott, S.N., Busse, R.T. (1991). Social skills assessment and intervention with children and adolescents: Guidelines for assessment and training procedures. *School Psyychology International*, 12, (63-83).
- Erdamar Koç, G. (2013). *Sosyal Öğrenme Kuramı*. A. Ulusoy. (Ed.) *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. Ankara: Anı yayıncılık, ss.208-240.
- Erden, M., Akman, Y. (1997). *Eğitim Psikolojisinin Alanı*. Ankara: Arkadaş Yayınevi, 5. Basım.
- Erkuş, A. (2011). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci*. (3. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Erwin, P. (2000). *Çocuklukta ve ergenlikte arkadaşlık*. Çeviren: Osman Akınbayç İstanbul.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS (and sex and drugs and rock'n'roll)* (Third edition). London: SAGE Publications Ltd.
- Gander, M.J. and Gardiner H.W. (1993). *Çocuk ve Ergen Gelişimi*, Çeviren: Prof. Dr. Bekir Onur, İmge Kitabevi, Ankara.
- Gander, M.J. ve Gardiner, H.W. (2010). *Çocuk ve Ergen Gelişimi*. (Çev. Ali Dönmez, H. Nermin Çelen ve Bekir Onur). 7. Baskı. Ankara: İmge Kitabevi.
- Goldman, B. D., & Buysse, V. (2007). Friendships in very young children. *Contemporary perspectives on socialization and social development in early childhood education*, 165-192.
- Green, S.B. and Salkind, N.J. (2005). *Using SPSS for Windows and Macintosh: Analyzing and understanding data* (Fourth edition). United States: Pearson Prentice-Hall.
- Gresham, F.M. ve Elliott, S.N. (1990). Social skills rating system manual.circle pines, MN: *American Guidance Service*.

- Gresham, F.M. and Stuart, D. 1992. Stability of sociometric assessment: Implications for uses as selection and outcome measures in social skill training. *Journal of School Psychology*, 30; 223-231.
- Guralnick, M. J., & Neville, B. (1997). Designing early intervention programs to promote children's social competence. *The effectiveness of early intervention*, 579, 610.
- Gülay, H. (2004). Korunmaya muhtaç çocuklarla ailesi ile yaşayan 6 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin karşılaştırılması. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.*
- Gülay, H., Akman, B. (2009). *Okul öncesi dönemde sosyal beceriler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Gülay, H. (2010). *Okul Öncesi Dönemde Akran İlişkileri*, Pegem Akademi, Ankara.
- Gültekin, M. (2011). *Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı*. B. Oral (Ed.). *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları*. Ankara: Pegem yayıncılık, ss. 103-127.
- Günindi, Y. (2011). Bağımsız anaokullarına ve anasınıflarına devam eden çocukların sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 12(1), 133-144.
- Gürkan, T. (2000). Neden okul öncesi eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 15 (2): 215-219.
- Hair, J.F., Anderson, R.E., Tatham, R.L. and Black, W.C. (1998). *Multivariate Data Analysis* (Fifth edition). United States: Prentice Hall, Inc.
- Hastings, P. D., Zahn-Waxler, C., & McShane, K. (2006). *We are, by nature, moral creatures: Biological bases of concern for others*.
- Hay, D. F., & Pawlby, S. (2003). Prosocial development in relation to children's and mothers' psychological problems. *Child Development*, 74(5), 1314-1327.
- Hay, D.F., Payne, A. Ve Chadwick, A. (2004). Peer relationship in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45 (1), 84-108.

- Hooper, D., Coughlan, J. and Mullen, M. (2008). Structural Equation Modelling: (Guidelines for Determining Model Fit. *Electronic Journal of Business research Methods*. 6(1), 53-60.
- Işık, M. (2007). *Anasınıfına devam eden beş altı yaş çocuklarına sosyal uyum ve beceri ölçeğinin uyarlanması ve uygulanması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi. Gazi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Jamyang-Tshering K. (2004). *Social Competence In Preschoolers: An Evaluation of The Psychometric Properties of The Preschool Social Skills Rating System (SSRS)* Pace University, (Unpublished Dissertation Forth He of Doctorate in Education). USA.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2006). Theoretical perspectives on family change.
- Kalkan, M. (2009). Adlerian Social Interest Scale-Romantic Relationship Form (ASIS-RR): Scale Development and Psychometric Properties. *Individual Differences Research*, 7(1).
- Kapıkıran, A.N., İvrendi, B.A. ve Adak, A. (2006). Okul öncesi çocuklarında sosyal beceri: Durum saptaması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 19-28.
- Karagöz, Y. (2016). *SPSS ve AMOS23 Uygulamalı İstatistiksel Analizler* (1. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kargı, E. (2009). *Bilişsel yaklaşıma dayalı kişiler arası sorun çözme becerileri kazandırma (BŞÇ) programının etkililiği: okul öncesi dönem çocukları üzerinde bir araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kim, M.J., Doh, H.S., Hong, J.S., & Choi, J.S. (2011). Social skills training and parent education programs for aggressive preschoolers and their parents in South Korea. *Children and Youth Services Review*, 33 (6), 838-845. doi: 10.1016/j.childhood.2010.12.001
- Kline, B. (2011). *Principles and Practice of Structural Equation Modelling*. 3rd ed. New York: Guilford.

- Kontos, S. Wilcox-Herzog, A. (1997). Influences on children's competence in early childhood classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 247-262.
- Kuzgun, Y. (2004). *Meslek rehberliği ve danışmanlığına giriş*. (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın.
- Ladd, G.W. and Mize, J.1983. A cognitive social learning model of social skill training. *Psychology Review*, 90 (2); 127-157.
- Lafayette W. (2009). *The Effect of Self Monitoring Instruction Package: Using Picture Books To Increase Preschooler's Prosocial Behavior*. Faculty of Purdue University by Adi D. Adinugroho In Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy, Indiana, (Dissertation Adviser: Teresa T. Doughty, Ph.D., RN).
- Lane, K.L., Menzies, H.M., Barton-Arwood S.M., Doukas, G.L. ve Munton, S.M. (2005). Designing, implementing and evaluating social skills intervention for elementary students: step-by-step procedures based on actual school-based investigations. *Preventing school Failure*, 49 (2).
- <http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&sid=b6b61616-f5d3-4573-8650-31d081646147%40sessionmgr112&hid=115>
- Martin, J.L. (2003). *Effectiveness of a preschool social skills program and comparison to a similar primary school program*. Unpublished Master's Thesis, California State University.
- Matson J.L., & Ollendick, T.H. (1998). *Enhancing children's social skills: Assessment and training*. USA: Pergamon Press.
- McClelland DE, Kinsey SJ. (1999). *Children's Social Behavior in Relation to Participation in Mixed-Age or Same-Age Classrooms*. *Early Childhood Research & Practice*, 1 (1). <http://ecrp.uiuc.edu/v1n1/mcclellan.html>.
[Adresinden 15.02.2018](#) tarihinde erişim sağlanmıştır.
- McClelland, M.; Morrison,F.J, Holmes P.H. (2000). Children at-risk for early academic problems: The role of learning-related social skills. *Early Childhood Research Quarterly*. Elsevier.

- McFall, R.M. 1982. A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral Assessment*, 4; 1-33.
- McLoyd, V.C. (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *American Psychological Association*, 53 (2), 185-204.
- Merrell KW, Gimpel GA. (1998). *Social Skills of Children and Adolescents*. Lawrence ER1baum Associates, Inc, New Jersey.
- Merrell, K. W., Streeter, A. L.,& Boelter, E. W.(2001). Validity of the home and community social behavior scales: Comparisons with five behavior-rating scales. *Psychology in the Schools*, 38(4), 313-325.
- Miller, P.H. (2008). *Gelişim psikolojisi kuramları*. (Çev. Z. Gültekin). Ankara: İmge
- Miller, M.A., Fenty, N., Scott, T.M. and Park, K.L. (2010). An examination of social skills instruction in the context of small-group reading. *Remedial and Special Education*, 371-381.
- Millfort, Greenfield, D.B. (2002). Teacher and observes ratings of head start children's social skills. *Early Childhood Research Quarterly*,17, 581-595.
- Morgan, C.T. (1988). *Psikolojiye giriş*. (Çev: H. Arıcı, İ. Savaşır, O. İmamoğlu, O. Aydın, R. Bayraktar, S. Karakaş, S. Topçu, İ. Dinç, B. Tekin, P. Uçman, D. Şahin, R. Coştar, S. Hovardaoğlu, G. Acar, G. Uraz). Meteksan Yayınevi, Ankara (Eserin orijinali 1977'de yayımlandı).
- Ogelman, H.G., Seçer, Z., Alabay, E. Ve Uçar, F (2012). Okul Öncesi 5-6 Yaş Grubu Çocukların Bilişsel Gelişimleri İle Sosyal Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15,391-402.
- Oktay, A. (2002). *Yaşamın Sihirli Yılları Okul Öncesi Dönem*. 4. Baskı, Epsilon Yayıncılık, İstanbul.
- Oktay, A. (2007). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem*. 6. Baskı, Epsilon Yayınları, 293 s., İstanbul.

- Özbek, A. (2003). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ve etmeyen çocukların ilköğretim birinci sınıfta sosyal gelişim açısından öğretmen görüşüne dayalı olarak karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özbey, S. (2009). *Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği'nin (PKBS-2) Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması ve Destekleyici Eğitim Programının Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı Okul Öncesi Bilim Dalı, Ankara.
- Özçelik, D.A. (2010). *Ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özgören, N. (2010). Sosyal Beceri Eğitimi. Eğitimden Yansımalar, *AREL Eğitim Kurumları*, 28: 18-21.
- Özgün, Öç (2015). Çocuk gelişimi kuramları. F. Turan ve A.İ. Yükselen. (Ed.). *Her yönüyle Okul Öncesi Eğitim-1*. Ankara: Hedef, ss. 46-78.
- Öztürk, A. (2008). *Okul öncesi eğitimin birinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Şelçuk Üniversitesi, 198 s., Konya.
- Pekdoğan, S. (2012). Reggio emilia yaklaşımı üzerine bir çalışma. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Rashid, T. (2010). Development of social skills among children at elementary level. *Bulletin of education and research*, 32(1).
- Sarı, E. (2007). Anasınıfına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların, annelerinin çocuk yetiştirme tutumlarının, çocuğun sosyal uyum ve becerilerine etkisinin incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi. Ankara*.
- Schermelleh-Engel, K. and Moosbrugger, H. (2003). Evaluating the Fit of Structural Equation Models: Tests of Significance and Descriptive Goodness-of-fit Measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim, öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Yargı.

- Seven, S. (2006). Altı Yaş Çocuklarının Sosyal Beceri Düzeyleri İle Bağlanma Durumları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.*
- Seven, S. (2008). *Çocuk ruh sağlığı*. Pegem Akademi.
- Sevinç, M. (2005). *Kendine Güven ve Başarı "Çocuğum Nasıl Başarılı ve Mutlu Olur"*. 1. Baskı Morpa Kültür Yayınları Ltd. Ş., İstanbul.
- Sorias, O. (1986). Sosyal beceriler ve değerlendirme yöntemleri. *Psikoloji Dergisi*, 5 (20); 24-29.
- Stevens, A.D. (2009). *Social problem-solving and cognitive flexibility: Relations to social skills and problem behavior of at-risk young children*. Unpublished Doctoral thesis, Clinical Psychology Seattle Pacific University, USA.
- Strain, P.S. and Odom, S.L. 1986. Peer social initiations: effective intervention for social skills development of exceptional children. *Exceptional Children*, 52 (6); 543-551.
- Sucuoğlu, B., & Özokçu, O. (2005). Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(01).
- Szewczyk-Sokolowski, M., Bost, K. And Wainwright, A. B. (2005). Attachment Temperament and Preschool Children's Peer Acceptance. *Social Development*, 14,3,379-397.
- Şahin, R. (2006). *Ebeveyn Eğitiminin Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeylerine Etkisi*, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, Ankara.
- Şahin, H. (2009). *Psikoseksüel gelişim*. Y. Özbay ve S. Erkan. (Ed.). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Pegem akademi, ss.68-97.
- Şen, M. (2009). *3-6 yaş grubu çocukların sosyal davranışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Thorndike, R.M. and Thorndike-Christ, T. (2010). *Measurement and Evaluation in Psychology and Education* (Eighth edition). United States: Pearson Education.
- Trawick-Smith, J. (2010). *Erken çocukluk döneminde gelişim çok kültürlü bir bakış açısı*, (Çev. Beerin Akman) Ankara: Nobel.
- Tutkun, C. (2012). *60-72 aylık çocukların sosyal becerilerinin anne ve öğretmen değerlendirmelerine göre incelenmesi*. (yayınlanmamış yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tüy, S.P. (1999). *3-6 yaş arasındaki işitme engelli ve işiten çocukların sosyal beceri ve problem davranışları yönünden karşılaştırılmaları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Uğur, H. (1998). *Anasınıfı Eğitiminin Sosyalleşmedeki Rolü Ve öğrencileri Sosyalleştirme Açısından Özel ve Devlet Anasınıflarının Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Updegraff, K. A., McHale, S. M. & Crouter, A. C. (2011). Sources of parental knowledge in Mexican American families. *Family relations*, 60(1), 30-44.
- Uyanık Balat, G., Şimşek, Z., & Akman, B. (2008). Okul öncesi eğitim alan çocukların davranış problemlerinin anne ve öğretmen değerlendirilmeleri açısından karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 263-275.
- Uysal, A.D. (2014). *Anne destekli, anne desteksiz sosyal beceri eğitimi alan ve almayan okul öncesi çocukların sosyal beceri düzeyleri ve benlik kavramlarının karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Uz-Baş, A. (2003). *İlköğretim 4. Ve 5. Sınıflarda okuyan öğrencilerin sosyal becerileri ve okul uyumu ile depresyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Doktora tezi (basılmamış). Dokuz Eylül Üniversitesi, 93 s., İzmir.

- Uzamaz, F. (2000). Ergenlerde sosyal beceriler ve değerlendirme yöntemleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (6); 49-58.
- Ülgen, G., & Fidan, E. (1991). *Çocuk Gelişimi* (7. baskı). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Ülgen, G ve Fidan E. (1997). *Çocuk Gelişimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Vahedi S., Fathiazar E., Davood Hosseini-Nasab S, Moghaddam M, Kaini A, (2007). *The effect of social skills training on decreasing the aggression of pre-school children*. *Iran J Psychiatry*, 2; 108-114.
- Yavuzer, H. (1999). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yavuzer, H. (2000). *Eğitim ve gelişim özellikleri ile okul çağı çocuğu*. Remzi Kitapevi, İstanbul.
- Yüksel, G. (1997). Sosyal Beceri Envanterinin Türkçe'ye Uyarlanması: Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması. *Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Dergisi* 2 (11), 39-48.
- Yüksel, G. (2004). *Sosyal beceri envanteri el kitabı*. 1. Baskı, Asil Yayın Dağıtım Ltd. Sti., 60 s., Ankara.
- Walker, S., Berthelsen, A. And Irving, K. (2001). Temperament and Peer Acceptance in Early Childhood: Sex and Social Status Differences, *Child Study Journal*, 3,31,177-192.
- Walker, S. (2005). Gender differences in the relationship between young children's peer-related social competence and individual differences in theory of mind. *The Journal of Genetic Psychology*, 166 (3), 297-312.
- Webster-Stratton, C., Reid, J., & Hammond, M. (2001). Social skills and problem-solving training for children with early-onset conduct problems: Who benefits?. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 42(7), 943-952.
- Wentzel, K.r. ve Erdley, C.A. (1993). Strategies For Making Friend Relations to Social Behavior and Perr Acceptance in Early Adolescence. *Developmental Psychology*, 29(5), 819-826.

Wolffe, K.E., Sacks, S.Z. ve Thomas, K.L. (2000). *Focused on Importance and need study guides*. New York: AFB Press.

Woolfolk Hoy, A. (2015). *Eğitim Psikolojisi*. İstanbul: Kaktüs Yayınlar.

Wortham SC. (2010). *Early Childhood Curriculum*. 5th ed, Prentice Hall. United States of America.

Woudenberg, S.W. and Farrenkopf, T.O. (1995). The Westwide Forest Inventory Data Base: User's Manual, Forest Service, *Intermountain Research Station*, 67.





EK 1. SOSYAL BECERİLERİ DERECELENDİRME SİSTEMİ - AİLE FORMU (3-5 YAŞ) SOSYAL BECERİLER ANKETİ

Sayın Veli,

Bu anket, çocuğunuzun belli başlı sosyal becerileri **ne sıklıkta** sergilediğini ve bu becerilerin çocuğunuzun gelişiminde **ne kadar önemli** olduğunu ölçmek amacıyla Frank M. Gresham ve Stephen N. Eliot tarafından geliştirilmiştir. Problem davranışların derecelendirilmesi de ayrıca istenmektedir. İlk olarak, çocuğunuz ve sizinle ilgili bilgi kısmını doldurunuz.

Sosyal Beceri Anketinin, yayın hakkı sadece Amerikan Rehberlik Servisi'ne aittir. Bu anketin tamamı ya da bir kısmı teksir, fotokopi ya da herhangi başka bir yolla izinsiz çoğaltılamamaktadır.

Çocuğun Adı ve Soyadı:		Tarih:/...../.....	
1. Cinsiyet: 1. Erkek 2. Kız		2. Okula Başlama Tarihi:	
3. Doğum Tarihi (gün, ay, yıl olarak yazınız)/...../.....		4. Şu Anda Eğitim Aldığı Yaş Grubu 1. 3 yaş(36-48 ay) 2. 4 yaş(48-60 ay) 3. 5 yaş(60-72 ay)	
5. Annenin Öğrenim Durumu: 1. ilkökul 2. Ortaokul 3. Lise 4. Yüksek Okul /Üniversite		6. Babanın Öğrenim Durumu: 1. ilkökul 2. Ortaokul 3. Lise 4. Yüksek Okul /Üniversite	
7. Annenin Çalışma Durumu 1.Çalışıyor 2. Çalışmıyor		8. Babanın Çalışma Durumu 1.Çalışıyor 2. Çalışmıyor	
9. Annenin Mesleği 1. Eğitim Alanı (Öğretmen, Öğretim elemanı, vb.) 2. Sağlık Alanı (Hekim, eczacı, hastabakıcı, vb.) 3. Teknik Alan (Mühendis, gazeteci, hukuk, vb.) 4. Diğer(Belirtiniz)		10. Babanın Mesleği 1. Eğitim Alanı (Öğretmen, Öğretim elemanı, vb.) 2. Sağlık Alanı (Hekim, eczacı, hastabakıcı, vb.) 3. Teknik Alan (Mühendis, gazeteci, hukuk, vb.) 4. Diğer(Belirtiniz)	
11. Anne 1. Sağ 2. Vefat etmiş		12. Baba 1. Sağ 2. Vefat etmiş	
13. Anne 1. Öz 2. Üvey		14. Baba 1. Öz 2. Üvey	
15. Aile Yapısı: 1. Çekirdek 2. Geniş 3. Parçalanmış		16. Aile parçalanmış ise çocuk kimin yanında kalıyor? 1. Anne 2. Baba	
17. Kardeş Sayısı (kendisinden başka): 1. 1 2. 2 3. 3 4. Diğer(Belirtiniz) 5. Tek çocuk		18. Doğum Sırası: 1. İlk 2. Ortanca 3. Son	
19. Okul Türü: 1. Resmi 2. Özel		20. Okul Öncesi Eğitim Alma Süresi: 1. 3 aydan az 2. 3-6 ay 3. 6ay-1 yıl 4. 1-2yıl 5. 2-3 yıl 6. 3 yıldan fazla	
21. Okulun Adı: Şehir: İlçe:			
22. Bu kuruma ne zamandır devam ediyor? 1. 3 aydan az 2. 3-6 ay 3. 6ay-1 yıl 4. 1-2yıl 5. 2-3 yıl 6. 3 yıldan fazla		23. Kuruma gelmeden önce bakımını kim üstlendi? 1. Anne 2. Anneanne/babaanne 3. Bakıcı 4. Diğer.....(Belirtiniz)	
24. Çocukla yakınlık dereceniz nedir? 1. Anne 2. Baba 3. Diğer			
25. Çocuğun herhangi bir engeli var mı? 1. Yok 2. Bedensel 3. Zihinsel		26. Çocuğun süregelen bir hastalığı var mı? 1. Yok 2. Var.(Belirtiniz)	

Daha sonra, 2-3 arasındaki sayfalarındaki (1-49. maddeler) her bir maddeyi okuyunuz ve çocuğunuzun şu anki davranışları hakkında düşününüz. Çocuğunuzun **ne sıklıkta** bu tanımlanan davranışları gösterdiğine karar veriniz.

- Eğer çocuğunuz bu davranışı **hiç** sergilemiyorsa, "0" ı,
Eğer çocuğunuz bu davranışı **bazen** sergiliyorsa, "1" i,
Eğer çocuğunuz bu davranışı **çok sık** sergiliyorsa, "2" yi daire içine alınız.

1-39. maddeler için, çocuğunuzun gelişiminde bu davranışların her birinin **ne kadar önemli** olduğunu da derecelendirebilirsiniz.

- Eğer bu, çocuğunuzun gelişimi için **önemli değil** ise, "0" ı,
Eğer bu, çocuğunuzun gelişimi için **önemli** ise, "1" i,
Eğer bu, çocuğunuzun gelişimi için **çok önemli** ise, "2" yi daire içine alınız.

Aşağıda size iki örnek verilmiştir:

	Ne sıklıkta?			Ne kadar önemli?		
	Hiç	Bazen	Çok sık	Önemli değil	Önemli	Çok Önemli
Esprili olduğunu gösterir.	0	1	(2)	0	(1)	2
Telefona uygun bir şekilde cevap verir.	(0)	1	2	0	1	(2)

Bu aile, çocuğunun **çok sık** esprili olduğunu ve esprili olmanın çocuğun gelişiminde **önemli** olduğunu düşünmektedir. Aynı zamanda bu aile, çocuğun telefonlara **hiçbir zaman** uygun bir şekilde cevap vermediğini ve telefonlara uygun bir şekilde cevap vermenin çocuğunun gelişiminde **çok önemli** olduğunu düşünmektedir.

SOSYAL BECERİLER	Ne Sıklıkta?			Ne Kadar Önemli?		
	Hiç	Bazen	Çok Sık	Önemli Değil	Önemli	Çok Önemli
	0	1	2	0	1	2
1.Yönergelerinize / Söylediklerinize uyar.						
2.Kendiliğinden ev işlerinde size yardım eder.						
3.Evle ilgili adil olmadığını düşündüğü kuralları uygun bir şekilde sorgular.						
4.Yardım istemeksizin evle ilgili işleri yapar.						
5.Aile içindeki diğer çocuklara ya da arkadaşlarına iltifat eder.						
6.Planlanmış grup etkinliklerine katılır.						
7.Başkalarından gelen uygun olmayan istekleri kibarca reddeder.						
8.Kendini yeni bir kişiye kendiliğinden tanıtır.						
9.Evdeki boş zamanlarını uygun bir şekilde değerlendirir.						
10.Aile üyelerinin eşyalarını kullanmadan önce izin ister.						
11.Çocuklar onu ittiğinde ya da ona vurduğunda uygun şekilde tepki verir.						
12.Aile üyelerine gönüllü olarak yardım eder.						
13.Başkalarını evinize davet eder.						
14.Olumsuz sonuçlanacak durumlardan kaçınır.						
15.Diğer kişinin konuşmayı başlatmasını beklemeden konuşmayı başlatır.						
16.Kendisine hatırlatılmaksızın, odasını temiz ve düzenli tutar.						
17.Uygun süre içinde evle ilgili işleri tamamlar.						
18.Sizinle anlaşmazlık yaşadığında öfkesini kontrol eder.						
19.Diğer çocuklarla tartışırken öfkesini kontrol eder.						
20.Kendisine yanlış davranıldığında duygularını uygun bir şekilde ifade eder.						
21. Başkalarıyla oyun oynarken kurallara uyar.						
22. Yönergelerinizi/Söylediklerinizi dikkate alır.						
23.Çeşitli şeylere ilgi gösterir.						
24.Telefona uygun bir şekilde cevap verir.						
25.Kolaylıkla arkadaş edinir.						

26.Anlaşmazlık durumlarında uzlaşmaya varabilmek için kendi fikrini değiştirir.						
27.Oyuncaklarını ya da ev eşyalarını kullandıktan sonra yerine koyar.						
28.Oyunlarda ya da diğer etkinliklerde sırasını bekler.						
29.Eleştirilere olumlu biçimde yaklaşır.						
30.Başarılarından dolayı aile üyelerini tebrik eder.						
31.Evle ilgili kurallara uyar.						
32.Grup olarak yapılan sosyal etkinliklerde kendine güvenir.						
33.Farklı nitelikteki toplantılarda konuşmacıyı dikkate alır.						
34.Grup etkinliklerine kendiliğinden katılır.						
35.Sizinle olan tartışmalarını sakin bir şekilde bitirir.						
36.Başkaları tarafından sevilir.						
37.Danışmak ya da yardım istemek için satış elemanına soru sorar.						
38.Problemleri hakkında sizinle konuşur.						
39.Evde uygun bir ses tonuyla konuşur.						
"NE KADAR SIKLIKTA?" SÜTUNLARININ TOPLAMI						

39-49. maddeleri için önemlilik oranlarını yapmayınız.

PROBLEM DAVRANIŞLAR	Ne Kadar Sıklıkta?		
	Hiç	Bazen	Çok Sık
40.Öfke nöbetleri vardır.			
41.Yerinde duramaz ya da aşırı hareketlidir.			
42.Başkalarıyla tartışır.			
43.Devam eden etkinlikleri bozar.			
44.Hiç kimsenin onu sevmediğini söyler.			
45.Yalnız görünür.			
46.İnsanlara ve nesnelere karşı saldırgandır.			
47.Kurallara ya da isteklere uymaz.			
48.Bir çocuk grubuyla beraber olmaktan kaygı duyar.			
49.Üzgün ya da depresif davranır.			
"NE KADAR SIKLIKTA?" SÜTUNLARININ TOPLAMI			

Lütfen tüm maddeleri işaretlediğinizden emin olunuz. Katkılarınız için teşekkür ederiz.