

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ PROGRAMI**

**36-72 AYLIK ÇOCUKLARIN SINIF ORTAMINDAKİ
İSTENMEYEN DAVRANIŞLARININ İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

KADER KARADENİZ AKDOĞAN

Ankara, Ağustos, 2017

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ PROGRAMI**

**36-72 AYLIK ÇOCUKLARIN SINIF ORTAMINDAKİ
İSTENMEYEN DAVRANIŞLARININ İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

KADER KARADENİZ AKDOĞAN

**DANIŞMAN: PROF. DR. F. ÇAĞLAYAN DİNÇER
DOÇ. DR. KAAN ZÜLFİKAR DENİZ**

Ankara, Ağustos, 2017

ONAY

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼ę¼'ne

Kader Karadeniz Akdoğan'ın hazırladığı "36-72 Aylık Çocukların Sınıf Ortamındaki İstenmeyen Davranışlarının İncelenmesi" başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından İlköğretim Anabilim Dalı/ Okul Öncesi Eğitimi Programı'nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

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

.....

¼ye Doç. Dr. Neslihan G¼NEY KARAMAN

.....

¼ye Yrd. Doç. Dr. Ege AKG¼N

.....

ONAY

Bu tez Ankara ¼niversitesi Lisans¼st¼ Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri ¼yeleri tarafından/20.. tarihinde uygun gör¼lm¼ř ve Enstit¼ Yönetim Kurulunca .../...../20..... tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. İsmail G¼VEN
Eğitim Bilimleri Enstit¼ M¼d¼r¼

TEZ BİLDİRİMİ

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 yaptığımı bildiririm.

**Kader KARADENİZ AKDOĞAN**

ÖNSÖZ

Bu çalışma 36-72 aylık çocukların sınıf içindeki istenmeyen davranışlarını incelemek amacıyla yapılmıştır. Bu çalışmadan elde edilen bulguların ülkemdeki çocukların daha kaliteli bir yaşam sürebilmesi için çocuklar ile etkileşimde olan herkes için yol gösterici olmasını ümit ediyorum.

Bu araştırmanın yapılması birçok kişinin desteği ile olmuştur. Öncelikle tez danışmanım Prof. Dr. Çağlayan DİNÇER'e bilgi ve deneyimleriyle bana yol gösterici olduğu için teşekkürlerimi sunuyorum. Bu süreçte istatistiksel işlemlere karşı korkularımı yenmem konusunda bana yardımcı olan ikinci danışmanım Doç. Dr. K. Zülfikar DENİZ'e teşekkür ederim.

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı'nda birlikte çalıştığım hocalarım ve arkadaşlarıma bu süreçte desteklerini esirgemedikleri için teşekkür ederim. Özellikle bitmek bilmeyen sorularıma her daim güler yüzüyle karşılık veren, görüşleri ile beni aydınlatan değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Ege AKGÜN'e; değerli zamanlarını benimle paylaşan ve desteklerini her daim hissettiğim Yrd. Doç. Dr. Müge ŞEN, Dr. Ayşegün ERGÜL ve Dr. Gökçe KARAMAN'a teşekkür ederim. Aynı odada günün büyük bir kısmıyla birlikte mutlu ve zor zamanları da paylaştığım sevgili arkadaşlarım Emel DURMAZ ve İlayda KİMZAN'a teşekkürlerimi sunuyorum. Ayrıca onlar olmadan bu çalışmanın hazırlanmasının mümkün olmayacağı araştırmamda yer alan çocuklara ve öğretmenlerine teşekkür ederim.

Her aklıma geldiklerinde “İyi ki okul öncesi öğretmeniyim” cümlesini bana kurdurtarak yüzümde tebessüm oluşmasını sağlayan, henüz toy bir öğretmenken birlikte büyüdüğüm ve geliştiğim, sayelerinde birçok bilgi edindiğim, akademik yaşantımda da onlardan öğrendiklerim ile gelişmeye devam ettiğim, birlikte geçirdiğimiz anlara özlem duyduğum güzel çocuklarıma teşekkür ederim.

Hayatın bizi bir şekilde ayırıp sonra bir araya getirdiği, tezimin analizleri sırasında bıkmadan usanmadan her soruma yanıt veren, akademik bilgilerinin yanında benimle dostluğunu paylaşan, kalbinde ve omzunda yerimin baki olduğunu bildiğim dostum Seval KULA KARTAL'a; aramızdaki mesafelere aldırmandan tüm kalbiyle yanımda olan, telefonun diğer ucundan tüm sıcaklığıyla beni kucaklayan, birlikte büyüdüğüm dostum Gökçe ÇOLPAN'a; yolumun hep keşiştiği ve her yeni yolda yanımda olmasının bana huzur verdiği dostum H. Özlem ANADOL'a varlıkları ile bir kız kardeşim olmayışının

eksikliğini yaşatmadıkları için sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Bilgi ve deneyimlerini benimle paylaşan arkadaşlarım Dr. Özge ALTINTAŞ, Neslihan Tuğçe ÖZYETER ve Ersin TÜRE'ye teşekkür ederim.

Bu günlere gelmemde başrol oynayan, attığım her adımda beni sonuna kadar destekleyen, sevgisini kilometrelerce uzaktan da olsa en derinde hissettiğim biricik annem Ganime KARADENİZ ve kardeşim Samed KARADENİZ'e,

Hayatıma girdiği andan beri her daim yanımda olan, varlığıyla bana güç veren, çaresiz ve güçsüz anlarımda bile beni cesaretlendiren, desteğini ve sevgisini esirgemeyen, biricik eşim Aslan'a,

Son olarak izinden ayrılmayacağıma tüm kalbimle söz verdiğim Başöğretmenim Ulu Önder Mustafa Kemal ATATÜRK'e sonsuz teşekkür ederim.

Kader KARADENİZ AKDOĞAN

*Özlemimin hiçbir zaman dinmeyeceği, elini her daim omzumda
varlığını her daim yüreğimde hissettiğim;
bu yolun henüz başındayken
çok erken kaybettiğim,
beni "BEN" yapan,
yol göstericim,
Canım BABAMA*

.....

ÖZET**36-72 AYLIK ÇOCUKLARIN SINIF ORTAMINDAKİ İSTENMEYEN DAVRANIŞLARININ İNCELENMESİ**

Akdoğan Karadeniz, Kader
Yüksek Lisans, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı
Tez Danışmanları: Prof. Dr. F. Çağlayan DİNÇER
Doç. Dr. K. Zülfikar DENİZ
Ağustos, 2017, xvii + 134 sayfa

Bu çalışmada, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 36-72 aylık çocukların sınıf ortamındaki istenmeyen davranışlarının sıklığı ve ortaya çıkma durumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nicel ve nitel araştırmanın bir araya gelmesinden oluşan açıklayıcı karma desen kullanılmıştır. Bu araştırmanın çalışma grubunu, nicel bölüm için 36-72 ay aralığındaki çocuklarla çalışan 33 öğretmen ve bu öğretmenlerin sınıflarında yer alan 510 çocuk; nitel bölümü ise 32 çocuk oluşturmuştur.

Araştırmada veri toplama aracı olarak Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 (SYDD) Ölçeği kullanılmıştır. Çalışmanın nicel bölümünde her öğretmen sınıfında yer alan bütün çocuklar için SYDD-30 Ölçeği doldurmuştur. 510 çocuk için ölçeğin sosyal yetkinlik (SY), kızgınlık-saldırganlık (KS) ve anksiyete- içe dönüklük (Aİ) alt ölçeklerinden elde ettikleri toplam puanlar cinsiyet, yaş ve okul öncesi eğitim alma süresine göre incelenmiş, alt ölçeklerden elde edilen puanlar arasındaki ilişki hesaplanmıştır. Nitel bölümde ise öğretmenlerin sınıflarındaki çocuklar için doldurdukları SYDD-30 Ölçeği'nin alt boyutlarından alınan toplam puanlar belirlenmiş ve her sınıfta SY puanı düşük, KS ya da Aİ puanı en yüksek olan bir çocuğun gözlemi yapılmıştır. Belirlenen çocuklar serbest oyun, geçiş, etkinlik ve yemek zamanının her birinde 15 dakika olmak üzere toplam 60 dakika gözlemlenmiştir. Gözlemler sonucunda çocukların istenmeyen davranışlarının sıklığı ve görülme durumlarına ilişkin veriler elde edilmiştir.

Yapılan istatistiksel analizler sonunda, kız çocukların sosyal yetkinlik; erkek çocukların kızgınlık- saldırganlık toplam puanlarının daha yüksek; 36-48 aylık çocukların sosyal yetkinlik; 61-72 aylık çocukların kızgınlık-saldırganlık ve anksiyete – içe dönüklük toplam puanlarının daha düşük olduğu; 1 yıldan daha fazla süredir okul öncesi eğitim alan çocukların sosyal yetkinlik toplam puanlarının daha yüksek, anksiyete- içe dönüklük toplam puanlarının daha düşük olduğu; çocukların kızgınlık- saldırganlık ve anksiyete- içe dönüklük toplam puanları ile sosyal yetkinlik toplam puanları arasında

negatif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür. Araştırmada çocukların sırasıyla serbest oyun, geçiş, etkinlik ve yemek zamanlarında istenmeyen davranışlar sergilediği; en çok sergilenen istenmeyen davranışların saldırganlık, dikkate ilişkin istenmeyen davranışlar, düzen bozan davranışlar ve iletişim problemleri olduğu belirlenmiştir.

Anahtar sözcükler: Okul öncesi, istenmeyen davranış, problem davranış, gözlem, Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 (SYDD-30) Ölçeği

* Bu tez TÜBİTAK SOBAG-113K713 Numaralı “İnanılmaz Yıllar (The Incredible Years) Öğretmen Sınıf Yönetimi Programının Sınıf Ortamına Uyarlanması: Türkiye Örneği” başlıklı proje kapsamında hazırlanmıştır.

ABSTRACT**EXAMINING THE MISBEHAVIORS OF 36-72 MONTH CHILDRENS IN CLASSROOM ENVIRONMENT**

Akdoğan Karadeniz, Kader
Masters Thesis, Department of Early Childhood Education
Advisor: Prof. Dr. F. Çağlayan DİNÇER
Assoc. Prof. K. Zülfikar DENİZ
August, 2017, xvii + 134 page

The aim of this study to examine the frequency of preschool children's misbehaviors and the context that these misbehaviors arised in the preschool classroom environment. This study was conducted under the explanatory mixed research model including the quantitative and qualitative methods together. The study group of the research in the qualitative part consists of 32 children while in the quantitative part it includes 510 preschool children whose ages vary between 36-72 months and 33 preschool teachers teaching these children.

Social Competence and Behavior Evaluation Scale-30 (SCBE-30) were used as measurement instruments of the study. Teachers evaluated all of the children depending on the SCBE-30. Total scores obtained from Social Competence (SC), Anger-Aggression- (AA) and Anxiety- Withdrawal (AW) subscales were examined according to gender, age and preschool education duration and the correlations between subscale scores were analyzed. One child from each class was identified among the children whose total scores are lower on SC but higher on AA and AW subscales and observed within the classroom environment for the qualitative analysis of the study. These children were observed during free plays, transition, activity and meal times for 15 minutes.

Based on the results of the analysis, It was determined that total scores of girls on SC are higher while the total scores of boys on AA are higher; total scores of 36-48 month children on SC are lower while total scores of 61-72 month children on AW and AA are lower; total scores of children having more than 1 year preschool education are higher on SC and lower on AW. It was found that AW and AA scores of children have medium level negative correlations with the SC scores of children. In the study it was identified that undesired behaviors of children arise mostly during free play, transition, activity and meal times respectively. The most frequently observed undesired behaviors are

agressive behaviors, attention problems, disruptive behaviors and communication problems.

Keywords: preschool, undesired behavior, problem behavior, observation, Social Competence and Behavior Evaluation Scale (SCBE-30)



*This Master Thesis was prepared within the scope of 113K713 numbered TUBİTAK SOBAG project called “The Incredible Years Adapting The Teacher Classroom Management Program To The Classroom: Turkey Sample”.

İÇİNDEKİLER

ONAY.....	ii
TEZ BİLDİRİMİ	iii
ÖNSÖZ.....	iv
ÖZET	vii
ABSTRACT	ix
İÇİNDEKİLER.....	xi
TABLolar DİZİNİ.....	xiv
KISALTMALAR	xvii
BÖLÜM I	1
1. GİRİŞ.....	1
1.1.Problem / Problem Durumu.....	1
1.2.Amaç.....	5
1.3.Önem.....	5
1.4.Sayıtlar.....	7
1.5.Sınırlılıklar.....	7
1.6.Tanımlar.....	8
BÖLÜM II	9
2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	9
2.1.Kuramsal Çerçeve.....	9
2.1.1.Davranış	9
2.1.2.Sosyal Yeterlik ve Sosyal Beceriler.....	14
2.1.3.İstenmeyen Davranış.....	19
2.1.4.Okul Öncesi Dönemde İstenmeyen Davranışlar.....	20
2.1.4.1.Saldırganlık	23
2.1.4.2.Düzen Bozan Davranışlar.....	24
2.1.4.3.İstenmeyen Duygusal Davranışlar.....	24
2.1.4.4.Oyun Sırasında Görülen İstenmeyen Davranışlar.....	25
2.1.4.5.Dikkate İlişkin İstenmeyen Davranışlar.....	26

2.1.4.6.İletişim Problemleri.....	27
2.1.4.7.Dürtüsel Davranışlar.....	28
2.1.4.8.Bağımlı Davranışlar	28
2.1.5.İstenmeyen Davranışları Etkileyen Etmeler.....	29
2.1.5.1.Cinsiyet.....	30
2.1.5.2.Yaş.....	31
2.1.5.3.Okul Öncesi Eğitim Alma Süresi	31
2.1.6.İstenmeyen Davranışların Tespit Edilmesi	32
2.2.İlgili Araştırmalar	36
2.2.1.Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar	36
2.2.2. Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar.....	44
BÖLÜM III.....	52
3. YÖNTEM.....	52
3.1.Araştırma Modeli.....	52
3.2.Çalışma Grubu.....	53
3.3.Veriler ve Toplanması	57
3.3.1.Veriler Toplama Araçları	57
3.3.1.2.Araştırmanın Nitel Bölümünde Kullanılan Veriler Toplama Araçları.....	59
3.4.Verilerin Analizi	66
BÖLÜM IV	69
4. BULGULAR VE YORUMLAR	69
4.1.Nitel Bulgular.....	69
4.1.1. SYDD-30 Ölçeği'nin SY, KS ve AI Alt Ölçeklerinden Elde Edilen Toplam Puanların Değişkenlere İlişkin Bulguları	69
4.1.1.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular	69
4.1.1.2. Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular.....	71
4.1.1.3.Okul Öncesi Eğitim Alma Süresi Değişkenine İlişkin Bulgular.....	75
4.1.2. SYDD-30 Ölçeği'nin SY, KS ve AI Alt Ölçeklerinden Elde Edilen Toplam Puanlar Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular	78

4.2.Nitel Bulgular	78
4.2.1. İstenmeyen Davranışların Sıklığı ve Görüldükleri Zaman Dilimine İlişkin Bulgular	78
4.2.2. İstenmeyen Davranışların Çocuklarda Görülme Sıklığına İlişkin Bulgular	82
4.2.3.İstenmeyen Davranışlara İlişkin Gözlem Bulguları	83
4.2.3.1. Saldırganlık Kategorisine İlişkin Bulgular.....	84
4.2.3.2. Dikkate İlişkin İstenmeyen Davranışlar Kategorisine İlişkin Bulgular	87
4.2.3.3. Düzen Bozan Davranışlar Kategorisine İlişkin Bulgular	89
4.2.3.4. İletişim Problemleri Kategorisine İlişkin Bulgular	91
4.2.3.5. Bağımlı Davranışlar Kategorisine İlişkin Bulgular.....	94
4.2.3.6. Oyun Sırasında Görülen İstenmeyen Davranışlar Kategorisine İlişkin Bulgular.....	95
4.2.3.7. Dürtüsel Davranışlar Kategorisine İlişkin Bulgular.....	98
4.2.3.8. İstenmeyen Duygusal Davranışlar Kategorisine İlişkin Bulgular	100
4.3. Yorumlar.....	102
BÖLÜM 5.....	115
SONUÇ ve ÖNERİLER	115
5.1.Sonuç	115
5.2.Öneriler	117
EKLER	132
EK A. ÖLÇEK KULLANIM İZİNİ.....	133
KAYNAKÇA	134

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1. Çalışma Grubunda Yer Alan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri	54
Tablo 2. Araştırmanın Nicel Bölümünde Yer Alan Çocukların Demografik Özellikleri	55
Tablo 3. Araştırmanın Nitel Bölümünde Yer Alan Çocukların Demografik Özellikleri	56
Tablo 4. SYDD-30 Ölçeği'nin Alt Ölçeklerinden Elde Edilen Puan Ortalamalarının Cinsiyet, Yaş ve Okul Öncesi Eğitim Alma Süresi Değişkenlerine Göre Yapılan Analizlerde Kullanılan Test Türlerine İlişkin Bilgiler	66
Tablo 5. Cinsiyete Göre Sosyal Yetkinlik Alt Boyutundan Elde Edilen Toplam Puanlara İlişkin Ortalama, Standart Sapma ve Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları	70
Tablo 6. Cinsiyete Göre Kızgınlık- Saldırganlık Alt Boyutundan Elde Edilen Toplam Puanlara İlişkin Mann- Whitney U Testi Sonuçları	70
Tablo 7. Cinsiyete Göre Anksiyete-İçe Dönüklük Alt Boyutundan Elde Edilen Toplam Puanlara İlişkin Ortalama, Standart Sapma ve Bağımsız Gruplar İçin T-Testi Sonuçları.....	71
Tablo 8. Yaşa Göre Sosyal Yetkinlik Alt Boyutundan Elde Edilen Toplam Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler	72
Tablo 9. Yaşa Göre Sosyal Yetkinlik Alt Boyutundan Elde Edilen Toplam Puanlara İlişkin Ortalama, Standart Sapma ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	72
Tablo 10. Yaşa Göre Kızgınlık Saldırganlık Alt Boyutundan Elde Edilen Toplam Puanlara İlişkin Kruskal-Wallis H-Testi Sonuçları.....	73
Tablo 11. Yaşa Göre Kızgınlık- Saldırganlık Alt Boyutundan Elde Edilen Toplam Puanların İkili Karşılaştırmalarına İlişkin Mann- Whitney U-Testi Sonuçları.....	73
Tablo 12. Yaşa Göre Anksiyete-İçedönüklük Alt Boyutundan Elde Edilen Toplam Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler	74
Tablo 13. Yaşa Göre Anksiyete İçedönüklük Alt Boyutundan Elde Edilen Toplam Puanlara İlişkin Ortalama, Standart Sapma ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	75

Tablo 14. Okul Öncesi Eğitim Alma Süresine Göre Sosyal Yetkinlik Alt Boyutundan Elde Edilen Toplam Puanlara İlişkin Ortalama, Standart Sapma ve Bağımsız Gruplar İçin T-Testi Sonuçları	76
Tablo 15. Okul Öncesi Eğitim Alma Süresine Göre Kızgınlık-Saldırganlık Alt Boyutundan Elde Edilen Toplam Puanlara İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonuçları	77
Tablo 16. Okul Öncesi Eğitim Alma Süresine Göre Anksiyete-İçedönüklük Alt Boyutundan Elde Edilen Toplam Puanlara İlişkin Ortalama, Standart Sapma ve Bağımsız Gruplar İçin T-Testi Sonuçları.....	77
Tablo 17. 36-72 Aylık Çocukların Sosyal Yetkinlik, Kızgınlık-Saldırganlık ve Anksiyete- İçedönüklük Puanları Arasındaki İlişki	78
Tablo 18. İstenmeyen Davranışların Görüldükleri Zaman Dilimine İlişkin Sıklık Değerleri.....	79
Tablo 19. Araştırmaya Katılan Çocukların İstenmeyen Davranış Sergiledikleri Kategorilere İlişkin Sıklık Değerleri.....	82
Tablo 20. Saldırganlık Kategorisi Altında Yer Alan İstenmeyen Davranışların Serbest Oyun (SOZ),Geçiş (GZ), Yemek (YZ) ve Etkinlik (EZ) Zamanlarında Görülme Sıklığı.....	84
Tablo 21. Dikkate İlişkin İstenmeyen Davranışlar Kategorisi Altında Yer Alan İstenmeyen Davranışların Serbest Oyun (SOZ),Geçiş (GZ), Yemek (YZ) ve Etkinlik (EZ) Zamanlarında Görülme Sıklığı	87
Tablo 22. Düzen Bozan Davranışlar Kategorisi Altında Yer Alan İstenmeyen Davranışların Serbest Oyun (SOZ),Geçiş (GZ), Yemek (YZ) ve Etkinlik (EZ) Zamanlarında Görülme Sıklığı.....	89
Tablo 23. İletişim Problemleri Kategorisi Altında Yer Alan İstenmeyen Davranışların Serbest Oyun (SOZ),Geçiş (GZ), Yemek (YZ) ve Etkinlik (EZ) Zamanlarında Görülme Sıklığı.....	91
Tablo 24. Bağımlı Davranışlar Kategorisi Altında Yer Alan İstenmeyen Davranışların Serbest Oyun (SOZ),Geçiş (GZ), Yemek (YZ) ve Etkinlik (EZ) Zamanlarında Görülme Sıklığı.....	94

Tablo 25. Oyun Sırasında Görülen İstenmeyen Davranışlar Kategorisi Altında Yer Alan İstenmeyen Davranışların Serbest Oyun (SOZ),Geçiş (GZ), Yemek (YZ) ve Etkinlik (EZ) Zamanlarında Görülme Sıklığı	96
Tablo 26. Dürtüsel Davranışlar Kategorisi Altında Yer Alan İstenmeyen Davranışların Serbest Oyun (SOZ),Geçiş (GZ), Yemek (YZ) ve Etkinlik (EZ) Zamanlarında Görülme Sıklığı.....	99
Tablo 27. İstenmeyen Duygusal Davranışlar Kategorisi Altında Yer Alan İstenmeyen Davranışların Serbest Oyun (SOZ),Geçiş (GZ), Yemek (YZ) ve Etkinlik (EZ) Zamanlarında Görülme Sıklığı.....	100



KISALTMALAR

SYDD-30	Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği
SY	Sosyal Yetkinlik
KS	Kızgınlık-Saldırganlık
Aİ	Anksiyete- İçer Dönüklük
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
SOZ	Serbest Oyun Zamanı
GZ	Geçiş Zamanı
YZ	Yemek Zamanı
EZ	Etkinlik Zamanı



BÖLÜM I

1. GİRİŞ

1.1.Problem / Problem Durumu

Aile ortamında sosyalleşmeye başlayan çocuğun çevresi, okula başlamasıyla birlikte genişler. Çocuk, okullaşma sürecinde kendisi için yeni olan çevreye dair farkındalık kazanır ve aile ortamında öğrendiklerini, toplumsallaşmaya başladığı ilk ortam olan okulda deneyimleme fırsatı bulur. Bu süreçte yeni insanlarla tanışır, arkadaş edinir, çevresi ile etkileşime girer. Çocuk çevresi ile kurduğu etkileşim sırasında bilişsel, bedensel, duyuşsal ve sosyal gelişimini içeren tüm gelişim alanlarını desteklemek ve ihtiyaçlarını karşılamak için çeşitli eylemlerde bulunur. Bu eylemler çocuğun temel davranışlarını oluşturur.

Çocuk, nasıl davranması gerektiği konusunda bilgi sahibi olmak için çevresindeki insanları gözlemler; gözlemlerine ya da eylemlerinin sonuçlarına göre davranışlarını şekillendirir. Örneğin; henüz yürüme çağındayken öğrendiği yeni bir kelimeyi söylediğinde çevresinden aldığı olumlu tepkiler çocuğun kelimeyi tekrarlamasına yani davranışı tekrar etmesine neden olur. Buna ek olarak, çocuk kendisi için rol model olan kişilerin davranışlarını taklit eder. Örneğin; annesini, babasını, öğretmenini, arkadaşlarını taklit ederek gözlemlediği davranışları oyunlarına, başkalarıyla olan ilişkilerine yansıtır. Çocuğun toplum ile uyumlu bir yaşam sürebilmesi için hem aile ortamında hem de okulda uygun davranışları öğrenerek yetişmesi gerekir.

Çocuğun dolaylı ya da doğrudan etkileşimde olduğu aile, ailenin içinde bulunduğu toplum, sosyal ortam gibi çevresini oluşturan bileşenler gelişimi üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Gülaçtı, 2014). Yaşama uyum sürecinde sosyal beceriler çocuklar için oldukça önemlidir. Çocuklar; başkalarıyla iletişim kurma, problem çözme, öz düzenleme, arkadaşlık ilişkisi kurma, olumlu sosyal ilişkiler başlatma ve bu ilişkileri sürdürme gibi sosyal becerileri çevresinde yer alan kaynaklar ile etkileşim kurarak öğrenirler (Şahin, 2014). Yetişkin rehberliğinde öğrenilen uygun davranışlar, çocuğun toplum ile uyumlu yaşam sürebilmesini sağlar. Çocukların uygun davranışları öğrenmesi için gerekli olan yetişkin rehberliğinin çocukların karar verme becerilerini destekleyen ve bağımsız

olmalarına imkân sağlayan bir çevrede yapılması daha iyi sonuçlar elde etme olanağı sunar (Dinçer, 2000).

Uyum ve işbirliğinin geliştiği erken çocuklukta çocuklar diğer insanlarla çok sayıda ilişki kurarlar. Bu ilişkilerin kurulması sürecinde çocuklar çeşitli sosyal becerilere ihtiyaç duyarlar. Sosyal ilişkilerin kurulması sürecinde ihtiyaç duyulan sosyal beceriler sosyal yeterliğin önemli bir parçasıdır (Gülay ve Akman, 2009). Sosyal yeterliğe sahip çocuklar çevrelerinde yer alan kişiler ile olumlu etkileşim kurma, akranlarıyla oyun oynama, sorunlarla başa çıkma ve duygularını kontrol edebilme gibi becerilere sahiptirler (Ladd, 1999). Duygulara ilişkin özellikler, zorluklarla başa çıkma ve duygu düzenleme çocukların sosyal becerileri ile ilişkilidir (Eisenberg ve diğerleri, 1993). Kızgınlık, öfke gibi çeşitli olumsuz duygularını düzenlemek ve uygun bir şekilde yansıtmak konusunda problem yaşayan ve çevresinden yeterince destek alamayan çocuklar ilerleyen süreçte çeşitli istenmeyen davranışlar sergilemeleri açısından risk grubunda yer almaktadır (Campbell, 2006).

İstenmeyen davranışlar çocuğun kendisinin ya da başkalarının güvenliğini tehdit eden, zarar verici, öğrenmeyi olumsuz etkileyen, toplumsallaşma konusunda problem yaşanmasına sebep olan, eğitsel çabaya engel olarak öğretmenlerin zorluk yaşamasına sebep olan, kontrol edilmesi güç davranışlardır (Ercan, 2009; Özdemir, 2011). Davranış problemi yaşayan çocuklarda saldırgan olma, eşyaya zarar verme, başkalarının duygu ve isteklerini önemsememe, zayıf özgüven ve kaba davranışlar, kendisi için riskli davranışlar, verilen sözleri tutmama ya da kurallara uymama gibi davranışlar görülmektedir (Swedo ve Leonard, 2000). Dışa dönük davranışların yanı sıra bazı çocuklarda ise istenmeyen davranışlar içe kapanık olma, sosyal kaygı sahibi olma, endişeli olma, çeşitli fobi ve korkulara sahip olma şeklinde görülmektedir (Keenan ve Wakschlag, 2004; Spence, Rapee, McDonald ve Ingram, 2000). Çocuklarda görülen tüm bu istenmeyen davranışlar çocukların sosyal yetkinlikleri ile ilişkilidir.

Çocukların düşük sosyal yetkinlik düzeyinde olması kızgınlık, saldırganlık gibi dışa dönük davranış problemlerine sebep olabileceği gibi içe kapanıklık, çekingenlik gibi içselleştirmeye yönelik problem durumların ortaya çıkmasına da neden olabilmektedir. Kızgınlık-saldırganlık gibi dışa dönük davranış problemi görülen çocuklar olumsuz duygularını başkalarını incitecek, rahatsız edecek biçimde ifade etme davranışı sergileyen; sosyal yetkinlik açısından zayıf, akranları tarafından reddedilen çocuklardır. Endişeli ve içekapanık olma gibi içe dönük problem davranışlara sahip çocuklar ise akranlarından daha az aktif olan, depresif, izole olmayı tercih eden, yetişkine bağımlı

davranışlar sergileyerek sürekli destek bekleyen, akranlarıyla oyun oynamaktan ziyade daha çok paralel oyun tercih eden çocuklardır (LaFreinere ve Dumas, 1996). Tüm bu davranışlar çocuğun içinde bulunduğu akran grubuyla uyumlu hareket edememesi, gruptan soyutlanması gibi olumsuzluklar yaşanmasına neden olmaktadır. Çocuğun okul öncesi dönemde tecrübe ettiği olumsuzluklar uzun vadede hayatını, başkalarıyla olan ilişkilerini, kendisini algılama biçimini etkilemektedir. Çocukta görülen istenmeyen davranışların hem çocukluk çağındaki hem de ilerleyen yaşlardaki olumsuz etkileri düşünüldüğünde bu davranışların olabildiğince erken belirlenmesi ve çözüm yolları için çalışılması çocuğun hayatında olumlu etkiler yaratacaktır.

Her çocuk etrafındaki kişileri zorlayan davranışlar sergileyebilir. Erken çocukluk döneminde çeşitli istenmeyen davranışların görülmesi olağandır ve ilerleyen süreçlerde de bu davranışlar görülmeye devam edebilir. Çocuk güçlük durumlarında istenmeyen davranışlar ile karşılık verebilir (Kaiser ve Rasminsky, 2007). Çocuğun sergilediği istenmeyen davranışların geçici ya da ciddi bir durum olduğuna karar vermek güçtür. Bu davranışlar karşısında verilecek tepkiler çocuğun gelişimini etkilemektedir (Swedo ve Leonard, 2000).

Okul öncesi dönemin, temel beceri ve davranışların öğrenildiği ve alışkanlık haline getirildiği dönem olmasından kaynaklı çocukların istenmeyen davranışlarının tespit edilmesi önemlidir. Bu davranışları anlamak ve çözüm için gerekli adımları atmamak, ilerleyen yıllarda çocuğun karşılaşacağı uyum problemlerini engellemekte ve sosyal yönden kendini yeterli hissetmesine yönelik davranışları öğrenmesini sağlamaktadır. Çocukların istenmeyen davranışlarının önlenmesi ya da çözüm için gerekli adımların atılması bu davranışların hangi durumlarda ortaya çıktığının belirlenmesi ile mümkündür. Çocukların gün içinde katıldıkları oyun, etkinlik, geçiş ve yemek zamanlarında dikkatli bir şekilde gözlemlenmesi istenmeyen davranışların görüldüğü durumlar ile ayrıntılı bilgi vermektedir. İçinde bulunulan zaman diliminin yapılandırılmış ya da yapılandırılmamış olması, bu zaman dilimlerinde geçerli kural ve prosedürlerin varlığı, geçiş süreçlerinin etkili bir şekilde gerçekleşmesi çocukların davranışlarına yansımaktadır. Başarılı bir şekilde yürütülemeyen geçişler zaman kaybına neden olmakta ve problem davranışlar ile ilişkilendirilmektedir (Gettinger ve Seibert, 2002; Hume, Sreckovic, Snyder ve Carnahan, 2014). Buna ek olarak, çocukların akranları ile kurdukları ilişkiler de istenmeyen davranışların belirlenmesinde yol gösterici olmaktadır. Çocuğun akran grubu içindeki davranışlarının gözlemlenmesi çocuk ile ilgili ipuçları vermektedir. Ayrıca akran grubunda yapılan gözlemler, arkadaşlık ilişkilerinde yaşadıkları problemler, sorun

durumlarında çocuğun tepkileri hakkında da bilgi vermektedir. Oyun tercihleri ve akranlarıyla iletişim biçimi, çocuğun grup içindeki sosyal davranışları, aktif ya da pasif oluşu, saldırgan ya da içe kapanık davranışlar sergilemesi gibi çocuk ile ilgili ipuçları sağlamaktadır (Coolahan, Fantuzzo, Mendez ve McDermott, 2000). Okul ortamında çocukla ilgili ayrıntılı bilgiye ilk ulaşacak kişi öğretmendir. İstenmeyen davranışların tespit edilmesi açısından çocukla gün boyu birlikte olması, farklı zaman dilimlerinde ve akran grubunda çocuğu gözleme fırsatı olması açısından öğretmen oldukça önemli bir yere sahiptir. İstenmeyen davranışların tespit edilmesi ve yönetilmesi, çocuklara başkalarıyla olumlu ilişkiler kurması açısından gerekli rehberliğin sağlanması, sınıf ortamının düzenlenmesi ve günlük rutinlerin belirlenmesi öğretmenlerin birincil sorumlulukları arasında yer almaktadır (Webster-Stratton, 1999). Tüm bu sorumluluklar öğretmenin etkili sınıf yönetimi becerilerine sahip olmasını gerektirmektedir. Sınıf yönetimi becerileri açısından donanımlı olmak; istenmeyen davranışları tespit etmek, ortaya çıktığı durumlarda çocukları doğru şekilde yönlendirmek, problem durumların çözümüne yönelik alternatifleri belirlemek konusunda öğretmene kolaylık sağlamaktadır. Sınıf yönetimi açısından yeterli olan öğretmenler çocukları başkalarıyla olumlu iletişim kurma, kendini kontrol etme becerileri açısından desteklemekte ve çocukların akran ilişkilerini güçlendirmelerine yardımcı olmaktadır. Okul öncesi dönemde edindikleri bu becerileri gelecek yaşantılarına yansıtan çocuklar, başkalarıyla daha olumlu ilişkiler kurmakta ve daha uyumlu bireyler olmaktadır.

Çocukların hem günlük yaşantılarında hem de ilerleyen yaşlarda daha uyumlu bireyler olmaları ve daha kaliteli bir yaşam sürebilmeleri istenmeyen davranışların tespit edilmesiyle mümkündür. Tespit edilen istenmeyen davranışların çözümüne yönelik adımların atılması ve bu davranışların azaltılması ya da tamamen ortadan kaldırılması hem çocuğun hem de etrafında yer alan kişilerin yaşam kalitesini artıracaktır. Okul öncesi dönem çocukların ailesi dışındaki bireylerle bir araya gelerek sosyalleşmeye başladığı, toplumsal kurallara dair fikir edindiği ve akran grubunda yer aldığı ilk deneyimleri içermektedir. Çocuk ilk defa dahil olduğu akran grubunda, yaşlılarıyla iletişim kurmayı deneyimlemekte, büyük bir grup içinde yer almaktadır. Bu süreçte çeşitli problem durumlarla karşılaşmakta, yeni ortamı hakkında bilgi sahibi olmaya çalışmaktadır. Bu süreçte edindiği deneyimler gelişimine olumlu yönde katkıda bulunmakta ve gelecekteki yaşantısı için yol gösterici olmaktadır. Dolayısıyla, 36-72 aylık çocukların sınıf ortamında sergiledikleri istenmeyen davranışların belirlenmesi bu araştırmanın problem durumunu oluşturmaktadır.

1.2.Amaç

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 36-72 aylık çocukların sosyal yetkinlik düzeylerini belirleyerek kızgınlık-saldırganlık ve anksiyete-içe dönüklük davranışlarının değerlendirmelerini yapmak ve bu davranışların çeşitli değişkenlere göre farklılaşma durumunu ortaya koymak; sosyal yetkinlik, kızgınlık-saldırganlık ve anksiyete-içe dönüklük arasındaki ilişkiyi, istenmeyen davranışların sıklığını ve ortaya çıkma koşullarını incelemektir.

Bu genel amaç doğrultusunda araştırmanın alt amaçları;

1. 36-72 aylık çocukların sosyal yetkinlik, kızgınlık- saldırganlık ve anksiyete- içe dönüklük puanları; cinsiyete, yaşa ve okul öncesi eğitim alma süresine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. 36-72 aylık çocukların sosyal yetkinlik, kızgınlık- saldırganlık ve anksiyete- içe dönüklük puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Sosyal yetkinlik düzeyi düşük 36-72 aylık çocuklar, kızgınlık-saldırganlık ve anksiyete-içe dönüklük davranışlarını hangi sıklıkta sergilemektedirler?
4. Sosyal yetkinlik düzeyi düşük 36-72 aylık çocuklar, kızgınlık-saldırganlık ve anksiyete-içe dönüklük davranışlarını hangi zaman dilimlerinde sergilemektedirler?

1.3.Önem

Çocukların hızlı büyüdükları, tüm gelişim alanlarında çeşitli yetkinlikler kazandıkları okul öncesi dönem, çocuğun kendi potansiyelini ortaya koyması ve toplum için yararlı bireyler olarak yetişmesi açısından önemli bir dönemdir. Bu süreçte çocuklar çevrenin desteğiyle, erken dönemde yaşadığı deneyimler ile etraflarında gördüklerine dair fikir sahibi olmaya başlarlar. Bu süreçte çevrenin çocuğun gelişimini olumlu yönde destekleyecek biçimde düzenlenmiş olması sağlıklı bir birey olarak yetişmesi açısından önemlidir. Uyarıların yetersiz olduğu, gelişim alanları açısından yeterince destek alamayan çocuklarda dil, bilişsel, motor, sosyal ve duygusal gelişim alanlarında yetersizlik, buna ek olarak çeşitli davranış problemleri görülebilir.

İstenmeyen davranışlar, sınıf ortamını olumsuz biçimde etkileyen; davranışı gösteren kişi ve karşısındaki kişiye, kültüre göre değişiklik gösterebilen, öğrenme etkinliklerini olumsuz etkileyen davranışlardır. Bu davranışlar hem çocuğun kendi öğrenmesini hem de çevresindeki kişilerin de öğrenmelerini olumsuz yönde

etkilemektedir. İstenmeyen davranışlar; sınıfa, zamana, duruma göre değişiklik gösterebilir. Buna ek olarak, öğretimi engelleme ya da başkalarına zarar vermesi açısından istenmeyen davranışlar yıkıcı olmayan veya çok yıkıcı olan davranışlar şeklinde görülebilir (Ercan, 2009).

Çocuklarda görülen istenmeyen davranışlar çeşitlilik göstermektedir. Bazı çocuklar aşırı hareketli olma, kurallara uymama, vurma, ısırma, itirme, inatçılık, karşı gelme, kendisine ya da başkasına fiziksel olarak zarar verme, eşyaya zarar verme, saldırganlık, arkadaş ilişkilerinde problem yaşama, huysuzluk, öfke nöbetleri gibi dışa dönük istenmeyen davranışlar sergilemektedirler. Bazı çocuklar ise dışarıdan bakıldığında istenmeyen davranış olarak adlandırılmayan ancak çocuğun sosyal beceriler açısından desteğe ihtiyaç duyduğunun göstergesi olan içe kapanık olma, iletişim kuramama, çekinme, grup önünde kendini ifade edememe, oyuna katılmama, utangaç olma gibi içe dönük istenmeyen davranışlar sergilemektedirler (Papatheodorou, 2005; Porter, 2003; Yörükoğlu, 2011).

Erken çocuklukta alışkanlık haline getirilen davranışların ilerleyen yaşlarda çocuğun toplum içindeki konumunu ve başkalarıyla olan ilişkilerini etkileyebileceği düşünüldüğünde, bu dönemde çocukların uygun davranışları öğrenmeleri gerekmektedir. Uygun davranışların öğretilmesi ve istenmeyen davranışların tespit edilmesi açısından öğretmen önemli bir yere sahiptir. Çocukların olumlu davranışları, akranlarıyla ve yetişkinler ile ilişkilerinde uygun iletişim yollarını ve problem durumlarla baş etmeyi öğrenmesi öğretmenin doğru yönlendirmeleri aracılığıyla mümkündür. Öğretmen sınıf içinde çocuğun yaşadığı güçlük durumlarını fark ederek erken müdahale edilmesini sağlayan, çocuğun sahip olduğu istenmeyen davranışların çözümüne yardımcı olan rehber olduğu gibi aynı zamanda aile ile iletişim kuran, okul dışında yapılması gerekenler konusunda aileye yardımcı olan kişilerin başında yer almaktadır. İstenmeyen davranışların karşısında, hem istenmeyen davranış sergileyen çocukların hem de çevresindeki kişilerin problem davranışlardan en az düzeyde etkilenmeleri ya da hiç etkilenmemeleri için bu davranışların derinlemesine incelenmesi gerekmektedir.

Çocukların istenmeyen davranışları ne şekilde, hangi sıklıkta, hangi durumlarda sergilediğinin ve istenmeyen davranış karşısında uygun tepkilerin ve çözümüne yönelik uygun seçeneklerin belirlenmesi öğretmenin sınıf yönetimi becerileri ile ilgilidir. Öğretmen, çocukların sosyal becerilerini desteklemeli, istenmeyen davranışlar karşısında kararlı ve tutarlı bir tutum sergilemelidir. Çocuklara akranlarıyla olumlu iletişim kurmalarını sağlayacak sınıf ortamı sunmalı; çocukların özdenetim ve kendini uygun

yollarla ifade etme becerilerini desteklemelidir. Öğretmen, istenmeyen davranışların ortadan kaldırılması için iyi bir gözlemci olmalı, davranışın nedenlerini anlamak için derinlemesine inceleme yapmalıdır. Böylece, çocukların ilerleyen yaşlarda davranış problemlerinden kaynaklı sorunlar yaşamalarını engellemeye yönelik adımlar atılabilir.

Erken çocukluk döneminde görülen istenmeyen davranışlar çocuğun gündelik yaşamını, etrafında yer alan kişileri ve başkalarıyla olan ilişkilerini etkilemektedir. Çocuk düşük sosyal yetkinlik düzeyinden kaynaklı sergilediği istenmeyen davranışlar sonucunda akranları tarafından dışlanabilmekte, sağlıklı etkileşim kuramamakta, oyun oynama, etkinliklere katılma gibi gelişimi üzerinde büyük etkisi olan temel gereksinimlerden yeterli verimi alamamaktadır. Bu süreçte, çocuğun en yakın çevresinde yer alan aile ve öğretmen de zorlanmaktadır. Buna ek olarak, bu dönemde görülen istenmeyen davranışlar çocuğun gelecek yaşantısını da olumsuz etkilemektedir. İstenmeyen davranışların çocukların gelişimlerini olumsuz yönde etkilediği göz önüne alındığında, daha sağlıklı bir gelişim göstermeleri için olumsuzluk yaratan etmenlerin tespit edilmesi gerekmektedir. Erken yaşlarda kazanılan becerilerin ve alışkanlıkların çocukların gelecek yaşamlarını etkileyecek olması çocukların sağlıklı davranış geliştirmesinin oldukça önemli olduğunu göstermektedir. Bu sebeple, okul öncesi dönem çocuklarının sosyal yetkinlik düzeylerinin, kırgınlık-saldırganlık ve anksiyete-içe dönüklük gibi dışa dönük ve içe dönük istenmeyen davranışlarının belirlendiği ve hangi durumlarda ortaya çıktığının incelendiği bu çalışmanın alana önemli katkı sunacağı düşünülmektedir.

1.4.Sayıtlar

1. Öğretmenlerin çalışmada kullanılan Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 (SYDD) Ölçeği'ni objektif doldurdıkları varsayılmaktadır.
2. Çocukların gözlemleri sırasındaki davranışlarının doğal davranışlarını yansıttığı varsayılmaktadır.

1.5.Sınırlılıklar

Bu çalışma; 36-72 aylık çocukların sınıf ortamında sergiledikleri davranışlar ve araştırmacının her çocuk için 60 dakikalık sürelerde yaptığı gözlemler ile sınırlandırılmıştır.

1.6.Tanımlar

İstenmeyen davranış; sınıf içi öğretim süreçlerini olumsuz etkileyerek öğretmenin sınıf yönetimini güçleştiren, çocuğun kendi öğrenmesini ve arkadaşlarının öğrenmelerini olumsuz etkileyen; saldırgan olma, başkalarına, eşyaya ya da kendine fiziksel zarar verme, arkadaşlık ilişkilerinde problem yaşama, kurallara uymama gibi dışa dönük davranışlar ile birlikte çocuğun kendini ifade etme ve başkalarıyla iletişim kurmakta güçlük çekmesi, oyun ve sosyalleşme sürecini olumsuz etkileyen çekinme, utanma gibi içe dönük davranışlardır (Achenbach ve Edelbrock, 1978; Behar ve Stringfield, 1974; Essa, 2003; McGuire ve Richman, 1986; Papatheodorou, 2005; Özdemir, 2011).

Sosyal yetkinlik; çocuğun etrafındaki kişilerle olumlu ilişkiler kurabilmesi, akranlarıyla oyun oynayabilmesi, karşılaştığı problemleri çözebilmesi, duygularını kontrol ederek ifade edebilmesi gibi becerilerin uygun ortamlarda kullanılmasını içermektedir (Ergenekon, 2013; Han ve Kemple, 2006; Ladd, 1999; Gresham 1986; Guralnick, 1990).

BÖLÜM II

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1.Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde davranış, istenmeyen davranış ve sosyal yeterlik kavramları tartışılmıştır. Ayrıca, konuyla ilgili yurtiçi ve yurtdışı araştırmalar özetlenmeye çalışılmıştır.

2.1.1.Davranış

Canlı varlıkların gösterdikleri tepkiler, çevreyle etkileşimlerinde değişiklik ortaya çıkmasına sebep olan hareketler (Budak, 2009) ya da diğer bir deyişle bireyin açıkça gözlenebilen veya gözlenemeyen örtülü eylemleri davranış olarak tanımlanmaktadır (Senemoğlu, 2015). Smith ve Smith (1958), davranışı insan bedeni dışında çevresinde gördüğü kişiler, kullandığı nesnelere gibi içinde yaşadığı dünyada yer alan uyaranlara çeşitli şekillerde verdiği tepkiler olarak tanımlamaktadır. Yani davranış, bireyin dürtüleri ya da çevreyle etkileşimi sonucu ortaya çıkan, herhangi bir uyarıcıya karşı verilen tepkidir. İnsan davranışı çeşitli yaklaşımlar tarafından farklı şekillerde ele alınmaktadır:

Davranışçı yaklaşımın kurucusu olan Watson, davranışı uyarıcı-tepki ilişkisi içinde ele almaktadır. Watson'a göre organizmanın çevresinde bulunan herhangi bir uyarıcı karşısında verdiği tepkiler davranışı ortaya çıkarmaktadır. Örneğin, bir köpeğin beslenmesine engel olmak sonucunda verdiği tepkiler ya da bir bebeğin yanağının gıdıklanması sonucunda ağzını o yöne doğru çevirmesi gözlenebilir davranışlardır. Davranışların incelenme sürecinde Watson bir bebek için doğumda korku yaratmayan uyaranların ilerleyen süreçlerde korku unsuru olmasını koşullanma ile açıklamaktadır. Yani, davranışların ortaya çıkma sürecinde uyarana karşı bir koşullanma meydana gelmekte ve davranış oluşmaktadır (Watson, 1961). Watson'a göre uyarıcının olmadığı durumda tepki oluşmamaktadır. Davranışı meydana getiren bu uyarıcı- tepki ilişkisidir (Senemoğlu, 2015). Davranışın ortaya çıkmasında rol oynayan uyaranın cinsi, şiddeti ve tekrarı gibi değişkenler davranışın türü, kuvveti, frekansı gibi verilen tepkileri etkilemektedir (Cüceloğlu, 2008).

Davranışçı yaklaşımın diğer bir temsilcisi olan Skinner, organizmanın davranışının tahmin edildiği ve nasıl kontrol edileceğinin öğrenildiği takdirde davranışın anlaşılabilirliğine inanmaktadır (Hilgard ve Bower, 1975). Davranışın incelenmesi sırasında kullanılan işlevsel analizlerde nedeni bulunmaya çalışılan etki bağımlı değişken; davranışın nedenleri yani davranışın ortaya çıkma sürecindeki dış durumlar ise bağımsız değişken olarak ele alınmaktadır. Uyarı karşısında verilen tepkiler tepkisel davranış ve edimsel davranış olarak ikiye ayrılmaktadır. Tepkisel davranışlar bir uyarı tarafından oluşturulurken; edimsel davranışlar organizma tarafından kendiliğinden ortaya konulmakta yani tanıdık bir uyarıya ihtiyaç duyulmamaktadır (Skinner, 1966). Refleksleri içeren, ışığa karşı gözbebeğinin verdiği tepki tepkisel davranış iken bir çocuğun yürümesi, konuşmayı öğrenmesi gibi davranışlar edimsel davranışlardır (Kaya, 2015; Senemoğlu, 2015). Skinner, pekiştirme, sönme, ceza, birincil ve ikincil pekiştiriciler, genelleme ve ayırt etme gibi temel süreçlerin edimsel koşullanmanın başlıca öğeleri olduğunu belirtmiştir. Bu öğeler davranış değiştirme süreçlerinde etkili olan etmenlerdir (Schunk, 2011).

Davranışçı yaklaşım, davranışın ortaya çıkma sürecinde bireyin biyolojik ve bilişsel süreçlerini dikkate almamaktadır. Bu süreçte davranışın ortaya çıkmasındaki nedenler yerine nasıl ortaya çıktığı önemlidir (Külahoğlu, 2015). Bireyin kendisinden başka kimsenin gözlemlemesinin mümkün olmadığı duygu, düşünce gibi kavramlar bireyin kendisine has yani öznedir. Davranışlar ise nesnel olmalıdır, herkesin aynı şekilde gözlemleyebildiği türden hareketler davranışı oluşturmaktadır (Cüceloğlu, 2008).

Bilişsel yaklaşıma göre davranış, zihinsel süreçlerin bir ürünüdür. Davranışlar, basit bir şekilde uyarıcıya karşı verilen tepkiler olmaktan ziyade dış dünyadan alınan uyarıcıların zihin aracılığıyla işlenmesi sonucu ortaya çıkmaktadır. Zihinsel işlemler, bireylerin uyarıcıları seçerek algılamalarını ve daha karmaşık davranışların öğrenilmesini sağlamaktadır. Bilişsel yaklaşıma göre davranışın anlaşılması için algılama, kavrama, bilme, düşünme, değerlendirme gibi zihinsel süreçlerin nasıl işlediğini bilmek önemlidir. Bu süreçte davranışsal tepkiler, bireyde meydana gelen zihinsel süreçler hakkında bir kaynak oluşturmaktadır. Birey dış dünyadan aldığı uyarıcıları aktif olarak düzenlemekte ve bu düzenleme esnasında zihinsel yapıları kullanmaktadır. Kullanılan zihinsel bilgi işlem süreçleri bireye çevresi ve kendisi ile ilgili yeni bilgiler edinme, eski bilgileri hatırlama, problem çözme olanağı verir. Bu süreçte birey etkin yani aktif şekilde rol almaktadır. Davranışın anlaşılabilirliği için bireyin zihninde yer alan içsel süreçler incelenmelidir. Böylece, dış dünyanın nasıl içselleştirildiği anlaşılabilir. Bireyin içsel

kapasitesinde meydana gelen değişmeler bilgide değişiklik olmasına neden olmakta ve bu bireyin davranışlarına yansımaktadır. Davranışın ortaya çıkma sürecinde davranışlar tek başına ele alınmayıp bütün öğelerle birlikte ele alınmalıdır (Cüceloğlu, 2008; Çırak, 2015; Kùlahođlu, 2015). Davranışlar bir bütün halinde ele alındığında anlamlıdır; parçalara ayrıldığında anlamını kaybetmektedir (Schunk, 2011). Bireyin davranışının anlaşılabilmesi için, bireyin içinde yaşadığı toplum ve kendini algılama şekli, inançları ve tutumları hakkında bilgi sahibi olmak gerekir. Bahsedilen parçalar bireyin belirli durumlarda belirli davranışlar sergilemesine neden olur. Fiziksel ve sosyal çevre bireyin algılamasını belirler. Algılama sürecinden sonra fiziksel çevre, birey için uyarıcı çevre haline dönüşür. Davranışı yorumlamak için bireyin içinde bulunduğu fiziksel ve sosyal çevreyi bir bütün olarak birlikte anlamak gerekir (Cüceloğlu, 2008).

Sosyal bilişsel yaklaşımda davranış bireylerin hem bilişsel becerilerinin hem de sosyal çevrelerinin etkisi göz önüne alınarak yorumlanmaktadır. Bandura (1977), bireylerin temel refleksler dışında nasıl davranacaklarına yönelik donanımda doğmadıkları ve davranışların sonradan öğrenildiğine inanmaktadır. Davranışlar birey, davranış ve çevre arasındaki etkileşim çerçevesinde ele alınmaktadır. Davranışın ortaya çıkma sürecinde etkileşim her zaman birlikte oluşmak zorunda değildir ve bazı etki alanları diğerinden daha güçlü ya da zayıf olabilir. Faktörler arasındaki etkileşim bireye ve davranışa göre değişiklik gösterebilir (Bandura, 1986). Birey etkileşimde bulunduğu çevreyi biçimlendirmektedir. Bu süreçte çevreden de etkilenir. Bilgiyi alır, değerlendirir ve davranışa dönüştürür. Bireyin çevresini algılama biçimi davranışını etkilemektedir. Bu karşılıklı bir etkileşimin ürünüdür. Bireysel ve durumsal değişkenlerin bir araya gelmesi davranışı belirlemektedir (Çelen, 2010).

Bireyler davranışları ya kendileri deneyimleyerek ya da başkalarını gözlemleyerek öğrenmektedirler. Bireyin doğrudan yaparak öğrendiği davranışlar doğrudan öğrenme ile; başkalarını gözlemleyerek öğrendiği davranışlar da dolaylı öğrenme ile gerçekleşir. Bu öğrenme sürecinde bireyler kendi eylemlerinin sonuçları ile ilgili hangi eylemin hangi ortama uygun olduğuna dair çıkarımda bulunabilmektedir. Bireylerin kendi davranışlarının sonuçları hakkında fikir sahibi olması, ilerleyen zamandaki davranışları hakkında kendilerine bilgi vermektedir (Schunk, 2011).

Gözlem yoluyla öğrenmede, başkalarının davranışları gözlemci için bir model olurken aynı zamanda yeni davranışların nasıl ortaya çıkacağı konusunda gözlemciye rehber de olmaktadır. Gözlem yoluyla öğrenme süreci dört bileşenden oluşmaktadır:

- 1) **Dikkat Etme Süreci:** Dikkat etme süreci gözlem yoluyla öğrenmenin ilk sürecidir. Birey modele dikkat eder, model alınan etkinlik ya da kişiye dikkat edilmediği sürece öğrenme gerçekleşemez.
- 2) **Hatırda Tutma Süreci:** Gözlemcinin gözlemlediği modelden faydalanabilmesi için, modelin davranışlarını hatırlaması gerekir. Sembolleştirilerek kodlanan modelin davranışları bellekte saklanır. Sembolleştirme, gözlenen birçok davranışın öğrenilmesini sağlar. Sembolleştirmede sözel ya da imgesel sembolleştirme olmak üzere iki çeşit temsili sistem kullanılır.
- 3) **Davranışı Meydana Getirme Süreci:** Bu süreçte sembolleştirilen davranışlar eyleme dönüştürülür. Bilişsel olarak öğrenilen davranışların eyleme dönüştürülme sürecinde bireyin fiziksel ve psikomotor özelliklerinin uygun olması gerekir.
- 4) **Güdülenme Süreci:** Gözlem aracılığıyla öğrenilen her davranış gözlemci tarafından eyleme dönüştürülmez. Model alınan davranış gözlemci için bir değer ifade ediyorsa eyleme dönüştürülür. Bu süreçte, gözlemci model aldığı davranışı eyleme dökmek için motive olmaya ihtiyaç duyuyorsa davranışı hemen sergileyebilir (Bandura, 1977).

Sosyal bilişsel yaklaşımda davranış, hem kalıtım hem de çevre ile ilişkili değişkenlerin etkileşiminin sonucu olarak ele alınmaktadır. Bandura'nın sosyal öğrenme kuramının dayandığı temel ilkeler şu şekilde açıklanmaktadır (Senemoğlu, 2015):

- 1) **Karşılıklı Belirleyicilik:** Bireyin davranışı ve çevre, karşılıklı olarak birbirlerini etkiler ve bu etkileşim sonucu yeni davranış ortaya çıkar. Yani, çevre bireysel özellikleri değiştirebilir ya da tam tersi şekilde bireysel özellikler de çevreyi değiştirebilir. Birey, davranış ve çevre arasındaki etkileşim sonraki davranışların ortaya çıkma sürecinde etkili olmasına rağmen her zaman hepsi aynı etkiye sahip olmayabilir.
- 2) **Sembolleştirme Kapasitesi:** Semboller, davranış ortaya çıkmadan önce hatırlamaya yardımcı olan bilişsel temsilcilerdir. Kişinin deneyimlediği olaylar kadar henüz gerçekleşmemiş olaylar da zihinde temsil edilebilir.
- 3) **Öngörü Kapasitesi:** Bireyler sembolik kapasiteyi kullanmaya ek olarak gelecek yaşamı düşünebilmeli; gelecekte karşılaşılabilecekleri davranışları tahmin edebilmelidirler.
- 4) **Dolaylı Öğrenme Kapasitesi:** Bireyler kendi deneyimlerinden öğrendikleri kadar başkalarının deneyimlerini gözlemleyerek de çok fazla şey öğrenebilirler.

Özellikle çocuklar, başkalarının davranışları ve bu davranışların sonuçlarını gözlemleyerek öğrenirler.

- 5) **Öz Düzenleme Kapasitesi:** Bireyler kendi davranışlarını kontrol edebilmelidirler. Davranışların ortaya çıkma sürecinde ne kadar başkalarını model alma yoluyla öğrenmiş olsalar da kendi davranışlarından kendileri sorumludur.
- 6) **Öz Yargılama Kapasitesi:** Bireyler kendilerine karşı yansıtma yapabilmelidirler. Kendileri hakkında düşünmeli ve yargıda bulunabilmelidirler. Yargıda bulunmak ve kendisi hakkında bilgi sahibi olmak bireylerin ilerleyen süreçteki davranışlarını kontrol etmelerini sağlar.

Gözlem yoluyla öğrenmede, modelin davranışının özelliği oldukça önemlidir. Basit davranışlar karmaşık davranışlara göre daha çok model alınmaktadır. Bir davranışın ortaya çıkması için pekiştirici verilmesi zorunluluğu yoktur (Korkmaz, 2015). Davranışın taklit edilme süreci modele bağlıdır. Modelin davranışları olumlu-olumsuz sonuçlar ortaya çıkarmadıysa taklit edilme şansı daha yüksektir. Modele verilen herhangi bir ödül ya da ceza, gözlemcinin ödüllendirilmesi ya da cezalandırılması gibidir. Modelin karşı karşıya kaldığı ödül ya da ceza gözlemci için dolaylı ödül ya da ceza olur. Modelin ödüllendirilen davranışları gözlemcinin daha çok dikkatini çeker ve gözlemci o davranışı taklit etmek için daha çok çaba sarf eder (Bandura, 1986).

Davranış, farklı şekillerde tanımlanmış ve çeşitli yaklaşımlar tarafından farklı bakış açılarıyla ele alınmıştır. Her yaklaşımın davranışı ele alış biçimi bireyin davranışlarında ortaya çıkan istenmeyen durumları yorumlama biçimiyle paraleldir. Sadece gözlenebilir davranışlara odaklanarak, biyolojik ve bilişsel süreçleri göz ardı eden davranışçı yaklaşım istenmeyen davranışları da tıpkı diğer davranışlar gibi öğrenilmiş davranışlar olarak ele almaktadır. Yani, koşullanma süreçleri istenmeyen davranışların ortaya çıkmasında etkilidir (Cüceloğlu, 2008). Bireyin hem kendisini hem de etrafındakileri zorlayan davranışlar davranışın kendisi, davranışın ortaya çıkardığı sonuçlar ve davranış öncesi durumlar ile açıklanmaktadır (Özyürek, 1997). Bilişsel yaklaşım ise bireyin hissettikleriyle birlikte durumun nasıl oluştuğunu ele almaktadır. Bu süreçte hisler ve davranışlar bireyin durumu yorumlama biçimiyle ve düşünceleriyle ilişkilidir. Yani, bireyleri rahatsız eden problemler doğrudan durumlar ve yaşantılardan değil; bireyin algılama sürecinde durum ya da yaşantıya yüklediği anlamdan kaynaklanmaktadır (Beck, 2014). Diğer bir deyişle, istenmeyen davranışlar bireyin bilgiyi yorumlama, ayırıştırma, bir araya getirme ve örgütleme açısından yetersiz olması ile ilişkilidir (Özyürek, 1997). Davranışların birey ve çevresi arasındaki etkileşim

bağlamında ele alan sosyal bilişsel kurama göre davranışlar doğrudan deneyimleyerek ya da gözlem yoluyla öğrenilir. Olumlu örnekler çocukların olumlu davranışları öğrenmesine neden olurken; olumsuz örnekler çocukların istenmeyen davranışları model alarak öğrenmesine neden olmaktadır (Bandura, 1977). Okul öncesi dönem çocukları ile yürütülen Bobo Doll deneyinde oyuncaya şiddet uygulandığını izleyen çocukların saldırgan davranışlar sergilediği görülürken; aynı oyuncaya karşı olumlu tutumların yer aldığı görüntüleri izleyen çocukların olumlu davranışlar sergiledikleri görülmüştür (Bandura, Ross ve Ross, 1961).

Davranış, bir iletişim biçimidir. Tüm gelişim alanları açısından hızlı bir gelişme sürecinde olan okul öncesi dönem çocukları duygularını, isteklerini, ihtiyaçlarını davranışları ile ortaya koyarlar (Glenn, Helps ve Cousins, 2009). Çocukların davranışları, içinde yer aldıkları sosyal çevre ile etkileşimde bulunurken kullandıkları en önemli araçlardır. Bu süreçte bazı çocuklar uygun davranışlar sergilerken; bazıları kendilerini uygun şekilde ifade edebilmesi açısından gerekli olan sosyal yetkinlik düzeyinde değildirler. Çocukların sosyal yetkinlik düzeyleri sosyal becerilerine yansımakta bu da davranışlarını etkilemektedir. Çocukların olumlu ya da olumsuz davranışlarını anlayabilmek için öncelikle sosyal yeterlik ve sosyal beceri kavramlarına bakmak faydalı olacaktır.

2.1.2.Sosyal Yeterlik ve Sosyal Beceriler

Bireyin toplum içinde var olması, varlığını devam ettirebilmesi ve nitelikli bir yaşam sürdürebilmesi için çeşitli davranışları öğrenmesi ve bu davranışları uygun şekilde yerine getirebilmesi gerekmektedir (Ergenekon, 2013). 0-6 yaş aralığını kapsayan okul öncesi dönem; çocuğun kişilik oluşumu ve şekillenmesi açısından önemli olan; yaşamının ilerleyen yıllarında gerekli olacak temel bilgi, beceri ve alışkanlıkları edindiği ve geliştirdiği en kritik dönemdir (Arı, 2005). Çocuğun okul öncesi dönemde edindiği beceriler ve davranışlar içinde bulunduğu dünyayı anlamlandırmasına ve yaşadığı topluma kolay ve çabuk uyum sağlamasına yardımcı olmaktadır (Arslan, 2014). Bu süreçte çocuğun parçası olduğu sosyal ortama uyum sağlayabilmesi, çevresindeki kişilerle olumlu ilişkiler kurabilmesi ve bu ilişkileri sürdürebilmesi için sosyal açıdan yeterli olmaya dolayısıyla sosyal becerileri öğrenmeye ihtiyacı vardır (Driscoll ve Carter, 2004).

Sosyal yeterlik alan yazında kişilerarası beceriler, kişilerarası yeterlik, sosyal beceriler ve iletişimde yeterlik gibi çeşitli şekillerde ifade edilmektedir (Segrin, 2000). Bu farklı kullanımların yanı sıra, sosyal yeterlik ve sosyal beceri kavramlarının zaman zaman birbirlerinin yerine kullanıldığı, aralarında herhangi bir ayırım yapılmadığı görülmektedir (Bacanlı, 1999). Ancak iki kavram birbiri ile aynı yapıya sahip değildir (Gresham, 1986). McFall (1982), bu iki kavramı birbirinden ayırmaktadır. Sosyal yeterlik, bireyin sosyal bir görevdeki performansı hakkında yargıda bulunmayı, belirli ölçütlere göre görevi yeterli bir şekilde yapıp yapmadığını değerlendirmeyi belirtmektedir. Sosyal beceriler ise bir bireyin sosyal bir görevi gerçekleştirebilmesidir (Akt: Gresham, 1986). Kısaca, sosyal beceriler öğretilmesi, öğrenilmesi ve uygulanması gereken davranışları içerirken, sosyal yeterlik sergilenen bu davranışlar hakkında değerlendirilme yapılmasını içermektedir (Gresham, Sugai ve Horner, 2001).

Guralnick (1990, s.4), sosyal yeterliği “kişilerarası hedeflerin uygun bir şekilde seçilmesi ve başarılı bir şekilde yürütülmesi” şeklinde ele almıştır. Dodge, Pettit, MccClaskey ve Brown (1986), bu süreçte dikkate alınması gereken üç özellik olduğunu belirtmiştir. Bu özelliklerden birisi bir gruba dahil olma, ebeveynler ve arkadaşlar ile yaşanan anlaşmazlıkları çözebilme, istediği bir oyuncuğa sahip olma gibi sosyal görevlerde etkili sonuca ulaşabilmektir. Diğer bir özellik, sosyal yeterliğin bilgi ve beceriyi bir araya getiren ve eyleme döken dinamik bir yapıya sahip olmasıdır. Üçüncü özellik ise sosyal yeterliğin kişilerarası hedefler için çeşitlilik sağlamasıdır. Bu süreçte sosyal yeterlik çocukların sosyal etkileşimlerinde karşılaştıkları sorunları çözebilmek ve sonuca ulaşabilmek için kendi kaynaklarını yani var olan bilgilerini nasıl yaratıcı şekilde kullandıkları ile ilgili bilgi vermektedir (Akt: Guralnick, 1990). Sosyal yeterlik kavramı, bir yandan çocuğun etrafındaki kişilerle olumlu etkileşimde bulunması, akranlarıyla oyun oynayabilmesi gibi çevresiyle kaliteli ilişki kurabilmesini içerirken bir yandan da problemlerin üstesinden gelebilme, duygularını kontrol edebilme gibi sahip olunan bilgi ve becerilerin uygun yerde kullanılmasını içermektedir (Ergenekon, 2013; Ladd, 1999).

Han ve Kemple (2006), sosyal yeterliğin çeşitli bileşenlerden oluştuğunu belirtmektedir. Bu bağlamda sosyal yeterlik; öz düzenleme, kişilerarası bilgi ve beceriler, olumlu benlik algısı, kültürel yeterlik, sosyal değerlere uyum ve planlama ile karar verme becerilerini içeren bileşenlerden oluşmaktadır. Çok boyutlu bir yapıya sahip olan sosyal yeterliğin bir parçası olan sosyal beceriler, çocuğun üyesi olduğu toplumda özerk olarak toplum ile daha uyumlu hareket etmesini ve yaşam kalitesini artırmasını sağlayan davranışlardır. Bu davranışlar; başkalarını anlamak, grup etkinliklerinde rol almak,

başkalarıyla iletişim kurmak, yardım etmek, uzlaşmacı olmak gibi çocuğun olumlu ilişkilerini destekleyen becerilerdir (Lynch ve Simpson, 2010). Bu bağlamda, sosyal beceriler sosyal yeterliğin oluşmasına zemin hazırlayan farklı becerilerden oluşmaktadır.

Caldarella ve Merrell (1997), sosyal becerileri beş alt başlıkta sınıflandırmışlardır. Sosyal beceriler; akran ilişkisi, öz düzenleme, akademik yetkinlik, uyum ve atılganlık becerilerinden oluşmaktadır. Bu sınıflandırmaya göre akran ilişkisi becerileri başkalarını övme, yardım teklif etme, oyuna davet etme gibi becerileri içermektedir. Öz düzenleme becerileri kurallara uyma, öfke kontrolü sağlama, karmaşık durumlar ile baş edebilme; akademik beceriler öğretim ile ilgili yönergeleri dinleme, bağımsız olarak bir işi tamamlama gibi becerilerden oluşmaktadır. Uyum becerileri yönergeleri ve kuralları takip etme, serbest zaman dilimlerini uygun şekilde kullanma; atılganlık becerileri ise başkaları ile iletişim kurma, arkadaşlarını oyuna davet etme gibi becerileri içermektedir.

Sosyal beceriler, çocukların toplumsal yaşamda rollerine uygun davranabilmeleri için sahip olmaları gereken becerilerden oluşmaktadır (Avcıoğlu, 2009). Sosyal beceriler sayesinde çocuk çevresiyle etkileşim kurar, çevresinde yer alan kişilerin sosyal pekiştirmeleriyle çeşitli davranışlar sergiler. Yani, çocuğun sosyal becerileri içinde bulunduğu çevre koşullarından etkilenir (Ergenekon, 2013). Akranlar ile olumlu ilişkiler kurabilme, uygun sosyal davranışlar sergileyebilmek için grup kurallarına uyma, başkalarının haklarını gözetme ve duygularına saygı duyma becerileri çocuğun sahip olduğu sosyal beceriler ile ilgilidir (Çetin, Alpa-Bilbay ve Albayrak-Kaymak, 2002). Tüm bu beceriler çocukların sosyal yönden yeterli olmalarını ve uyumlu davranışlara sahip olmalarını sağlamaktadır (Gülay, 2010).

Çocuklarda sosyal beceriler akran kabulünü destekleyen, arkadaşlık kurma gibi davranışlardan oluşurken; problem davranışlar ise akranları tarafından kabul görmeme, sosyal becerilerin eksikliğinden kaynaklı arkadaşlık kuramama ve bu davranışların çocuğun bilgi dağarcığında bulunmamasından kaynaklı saldırganlık gibi olumsuz sonuçların ortaya çıkması şeklinde görülmektedir (Ladd, 1999). Çocuklarda görülen saldırganlık ya da içe kapanıklık gibi davranış biçimleri çocukların başkalarıyla özellikle akranlarıyla ilişki kurmasını zorlaştırmaktadır. Çocukların başkalarıyla olan ilişkilerinde yeterli olmaları; olayları ya da durumları başkalarının bakış açılarından görmeleri, başkalarının duygularını ve hissettiklerini anlayabilmeleri ile ilişkilidir (Chazan, Laing, Davies ve Phillips, 1998). Ancak çocuklar; sosyal becerileri ve çekingen ya da saldırgan olma eğilimleri açısından farklılık göstermektedirler. Bu bireysel farklılıkların çocukların ilerleyen yıllardaki gelişimleri açısından belirleyici bir özelliğe sahip olduğu

düşünülmektedir. Olumlu ilişkiler kurabilen, işbirlikçi, başkalarının hakkına dikkat eden çocuklar daha çok oyun arkadaşı olarak tercih edilmektedir. Bu durum başkalarıyla daha fazla iletişim kurma imkânı vermekte ve sosyal gelişimlerini desteklemektedir. Diğer yandan, zarar verici, saldırgan, olumsuz davranışlara sahip olan çocuklar ise akranlarından ya da diğer insanlardan olumsuz cevaplar almakta, grup içinde kabul görmemektedirler (Campbell, 2006; Gülay ve Akman, 2009); bu da yaşamları boyunca çevreleriyle kurdukları iletişimlerinde sorun yaşamalarına sebep olmaktadır (Avcıoğlu, 2009).

Çocukların sosyal beceri gelişimi aile ve ailede yaşayan bireyler, akran grubu, içinde bulunduğu sosyal çevre, yaş, cinsiyet, engel durumu, okul öncesi eğitim kurumu, öğretmen gibi çeşitli faktörlerden etkilenmektedir (Gülay ve Akman, 2009). Çocukların davranışlarını etkileyen en önemli etmenlerden birisi çocuğun ait olduğu en küçük toplumsal birim olan ailedir. En önemli mikrosistemlerden birisi olan aile çocuğun yaşantısında okul ile karşılıklı bir ilişki içindedir (Bronfenbrenner, 1979). Çocuğa en yakın çevresel unsurlardan birisi olan aile yapısı çocukların davranış, tutum ve performansını etkilemektedir (Çelenk, 2003). Anne- babalar çocuğun davranışlarının şekillenmesinde rol oynamaktadırlar (Yaşar, 2016). Aileye ilişkin özelliklerden anne-baba tutumları, ailenin sosyoekonomik durumu, çocuğun kardeş sayısı gibi özellikler çocuğun davranışları üzerinde önemli etkiye sahiptir (Rutter, 1985). Yaşamın ilk yıllarında çocuğa sağlanan çevresel destek gelecekteki davranışlarına yansımaktadır. Aile çocukların sosyal becerileri öğrenme sürecini doğrudan ya da dolaylı olarak etkilemektedir. Ailenin model olma biçimi, kullandığı disiplin yöntemi gibi etmenler çocukların sosyal becerilerini doğrudan etkilerken; çocuklara öğrendikleri sosyal becerileri uygulama fırsatı sunma gibi etmenler de sosyal becerileri dolaylı yoldan etkilemektedir. Bu sebeple, erken çocukluk çağında aile çocuğa gereken desteği vererek, sosyal yaşamla ilgili kuralları çocuklara öğretmelidir (Gülay ve Akman, 2009).

Sınıfın yapısı ve ortamı, eğitim programları, kullanılan yöntem ve teknikler, öğretmenin özellikleri ve tutumları gibi değişkenler de çocukların sosyal beceri gelişimini etkilemektedir (Yurtal ve Yaşar, 2008). Sosyal beceriler açısından yetersiz olan çocuklar; başkalarıyla iletişim kurma, kendini ifade etme, arkadaşlık ilişkileri kurma, karar verme, kendini kontrol etme, kendinin ve başkalarının duygularını anlama gibi davranışlarda zorlanmaktadırlar. Sosyal beceriler açısından desteğe ihtiyaç duyan çocuklar sınıf yönetimi açısından problem durumlar yaşanmasına sebep olabilmektedirler. Öğretmen özellikleri ve tutumlarının istenmeyen davranışları etkileyen etmenler olduğu göz önüne

alındığında, öğretmen sınıf içinde yer alan en önemli faktördür. Öğretmenlerin tutumları, sınıf içi ilişkileri yönetme konusunda belirleyici rol oynamaktadır (Tanhan ve Şentürk, 2011). Öğretmen, çocuklara etkileşimin bol olduğu, olumlu bir sınıf ortamı sağlamalıdır. Sınıf yönetimi becerileri açısından donanımlı olan öğretmen; çocuklara problem çözme, olumlu iletişim kurma, öz denetim sahibi olma, kuralların önemini anlama, yaşadığı ortama duyarlı olma gibi becerileri kazandırabilir (Akgün, Yarar ve Dinçer, 2011). Öğretmenler, çocukların uyum problemi yaşamasına sebep olacak tutarsız ve kararsız tutumlardan kaçınarak (Yurtal ve Yaşar, 2008), başarılı sosyal ilişkiler kurabilmeleri için güvenli ve gelişimi destekleyecek fiziksel ve duygusal ortam sağlamalı böylece çocukların sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını karşılamalı; programlarını düzenlerken çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmalarıdır (Porter, 2003).

Akranlarıyla ilişkilerini gerçek anlamda ilk kez okul öncesi dönemde başlatan çocuklara sosyal etkileşim imkânı verilmesi ve iletişimi güçlendirici fırsatlar sunulması önemlidir. Bu süreçte çocuklara başkalarıyla iletişim kurma ve bu iletişimi devam ettirme, birlikte oyun oynama, problem durumlarla baş etmede olumlu adımları kullanma, kendini algılama gibi sosyal-duygusal gelişimlerine yönelik becerileri öğretmek öğretmenler için kritik bir görevdir (Bredenkamp ve Copple, 1997). Çocuklara toplum ile uyumlu yaşayabilmeleri için gerekli sosyal becerileri, duygu düzenlemeyi ve olumlu iletişim yollarını öğretmek, vurmak, saç çekmek, ısırma, başkasının elinden zorla almak, sıra kurallarına uymamak gibi istenmeyen davranışlarla baş etmede gereklidir. Öğretmen sınıf içinde uyulması gereken kurallar konusunda çocukları desteklemeli; çocukların davranışları ve davranışlarının sonuçları arasındaki bağlantıyı kurmalarına yardımcı olmalıdır. Sınıf içinde planlı bir şekilde hareket etmek ve plandan çocukların haberdar olmasını sağlamak; problem durumlarını gözlemlemek ve gerektiğinde aile ile işbirliği yapmak öğretmenin dikkat etmesi gereken unsurlardır (Özgün, 2016).

Çocukların zayıf sosyal becerilere sahip olmaları ya da sosyal yetkinlik düzeylerinin düşük olması çeşitli zorlukları da beraberinde getirmektedir. Sosyal yetkinlik düzeyi düşük olan çocuklar kırgınlık, saldırganlık, içe kapanıklık ve anksiyete içeren davranışlar sergilemektedirler. Kırgın ve saldırgan olan çocuklar yeterli sosyal becerilere sahip olmamalarından kaynaklı duygularını ifade ederken olumsuz ve başkalarını incitici ifadeler kullanmakta, rahatsız edici davranışlar sergilemekte ve akranları tarafından reddedilmektedirler. Diğer yandan anksiyetesi yüksek olan içedönük çocuklar da akranlarına kıyasla daha az aktif olan, depresif, endişeli, izole olmuş, bağımlı davranışlar sergileyen çocuklardır. Yeterli derecede iletişim kuramayan, sosyal yönden

zayıf olan bu çocuklar oyunlarında paralel oyun tercih etmektedir (LaFreinere ve Dumas, 1996).

Sosyal becerilerin; çocuğun sağlıklı ilişkiler kurabilmek amacıyla kullanıldığı (Bacanlı, 1999; Çiftçi ve Sucuoğlu, 2012); olumlu ve olumsuz duyguların ifade edilmesini sağladığı (Bernstein, 1981) ve sosyal etkileşim sırasında amaca ulaşmak için davranışların düzenlenmesinde kullanıldığı (Gülay ve Akman, 2009) düşünüldüğünde ne derece öneme sahip olduğu anlaşılmaktadır. Kısacası, çocukların davranışlarını düzenlemeleri ve uygun davranışlara sahip olmaları açısından sosyal ve duygusal ihtiyaçların karşılanmasına; dolaylı olarak sosyal yetkinlik ve sosyal becerilerini geliştirmek yönünde desteğe ihtiyaçları vardır (Porter, 2003). Bu nedenle istenmeyen davranışları ve okul öncesi dönem çocuklarında görülen istenmeyen davranışları anlamak daha kolay olacaktır.

2.1.3.İstenmeyen Davranış

İstenmeyen davranışlar, öğretmenlerin zorluk yaşamalarına sebep olan, tekrarlanan ve öğrenmeyi olumsuz etkileyen davranışlardan oluşmaktadır. Ayrıca, bu tür davranışlar çocuğun kendisinin ve arkadaşlarının güvenliğini tehdit eden, zarar verici, toplumsallaşmaya engel olan davranışlar olarak da adlandırılabilir (Özdemir, 2011). Sınıf ortamında farklı nedenlere bağlı olarak ortaya çıkabilen eğitsel çabaya engel olan istenmeyen davranışların kontrol edilmesi zordur ve etkili öğrenme ortamı oluşmasını engellemektedir (Ercan, 2009).

Honig (1997) istenmeyen davranışı, çocuğun yetişkinler tarafından kendisine sunulan uyulması gereken kuralları bütünüyle kavrama ve fiziksel, zihinsel ve duygusal olarak uyma yeterliliği olduğu halde bilerek bu kurallara uymaması şeklinde tanımlamaktadır. Levin ve Nolan (2007) ise bir davranışın eğitim sürecini aksatması, çocuğun kendisinin ve arkadaşlarının öğrenmesini engellemesi, çocuğun kendisine ya da bir başkasına psikolojik ya da fiziksel olumsuz etkilerinin olması ve çevresine maddi zarar vermesi gibi özelliklerinin olmasının o davranışın istenmeyen davranış olarak tanımlanabileceğini belirtmektedir (akt: Özgün, 2016).

İstenmeyen davranışların ortaya çıkması çocuğun kendisi, ailesi, öğretmen, sınıf ve okul ortamı gibi çeşitli etmenlerden etkilenebilmektedir. Güç ya da intikam arayışı, dikkat çekme veya özgüven eksikliği gibi nedenlerle ortaya çıkan istenmeyen davranışlar, ortamda bulunan kişilerin de çeşitli fiziksel, duygusal ya da toplumsal olumsuzluk

yaşamalarına neden olmaktadır. Sınıf içinde görülebilecek istenmeyen davranışlar saldırganlık, karşı gelme, saygısızlık, sorumluluklarını yerine getirmeme, gürültü yapma, başkalarına engel olma, ortak kullanım alanlarına ya da eşyaya zarar verme, düzensiz olma, sırası gelmeden konuşma, ayakta dolaşma gibi davranışlardan oluşmaktadır (Ercan, 2009).

Aydın (2015), istenmeyen davranışların bütüne dair çeşitli yansımalar olabileceğini belirtmektedir. Örneğin, çocuğun odaklanma problemi yaşaması, etkinlik esnasında sürekli konuşması, başkalarının dikkatini dağıtması, sınıfta dolaşması o anda işlenen konunun dikkatini çekmemesi ile ilgili olabilir. Finger ve Bamford (2010), istenmeyen davranışların anlaşılabilmesi için ortamı anlamaya, davranışı tanımaya ve istenmeyen davranışı sergileyen çocuğun gerekçelerini anlamaya ihtiyaç olduğunu ifade etmektedir. Böylece, çocuğun istenmeyen davranışları sadece davranışa odaklı olmaktan çıkarak bütüncül olarak ele alınabilir.

2.1.4. Okul Öncesi Dönemde İstenmeyen Davranışlar

İnsan yaşamının temelini atıldığı okul öncesi dönemde, toplumsallaşmaya başlayan çocuk için ailesi, çevresindeki yetişkinler ve akranlarıyla kurduğu ilişkiler gelişiminde önemli bir yere sahiptir (Güven ve Efe-Azkeskin, 2014). Çocuğunun çevre ile iletişim kurması etkileşimde bulunduğu uyaran sayısında artış olmasını sağlayarak çocuğa daha farklı öğrenme deneyimleri ve olanakları sunmaktadır (Oktay, 1999; Zembat, 2001). Mussen, Conger ve Kagan (1963), okul öncesi yıllarda çocuğun bedensel ve kişilik anlamında sağlıklı bir gelişiminin olmasının, ilerleyen yıllarda olumlu yönde gelişme gösterme şansını artırdığını belirtmektedir. Yapılan araştırmalar, çocukluk döneminde alışkanlık haline getirilen davranışların çoğunun, ilerleyen dönemlerde bireyin kişilik yapısı, alışkanlıkları, inanç ve değer yargıları, tavırları gibi özelliklerini etkilediği göstermektedir (Akt: Biber, 2014)

Gelecek yaşantısı için büyük öneme sahip olan ve davranışların alışkanlık haline getirildiği okul öncesi dönemde, çocuklarda çeşitli davranış problemleri görülebilmektedir. Tüm gelişim alanları açısından hızlı bir gelişme yaşayan, yaşamı daha yeni yeni deneyimlemeye başlayan ve öğrenme sürecinde olan çocuğun sergilediği istenmeyen davranışların birçoğu çocuğun gelişimsel özelliklerinin ortaya çıkardığı bir durum olarak ele alınmaktadır (Tanju, 2010).

Macfarlane, Allen ve Honzik (1962), normal gelişim gösteren çocuklarda görülen davranış problemlerine yönelik yürüttükleri boylamsal çalışmalarında, problem davranışları 21 ay ve 14 yaş aralığında yer alan çocuklar için sınıflandırmaktadırlar. Rahatsız edici rüyalar, uykuda huzursuzluk, gece alt ıslatma, gündüz alt ıslatma, iştahsızlık, yemek seçme, yetersiz beslenme, aşırı utanma, mastürbasyon ve alışılmadık cinsiyet ilgisi davranışları biyolojik işleyiş ve kontrol mekanizmasıyla ilişkili olan davranışlar olarak ele alınmaktadır. Tikler, tırnak yeme, parmak emme, aşırı hareketlilik ve konuşma problemleri motor davranışlara ilişkin problemler; yalan söyleme, okuldan veya evden kaçma, hırsızlık ve zarar verici davranışlar sosyal standartlara ilişkin problemler olarak belirtilmektedir. Paylaşmamak, huysuzluk, aşırı duygusal bağlılık, aşırı ilgi beklentisi, aşırı hassaslık, tehlikeden çok korkma, utangaçlık, özel korkulara sahip olma, ruh halinde ani değişimler, karamsar olma, olumsuz olma, asabiyet, öfke nöbetleri, kıskançlık, aşırı rekabetçilik, içe kapanıklık ve özgüven eksikliği davranışları ise kişilik özellikleri ile ilişkili problemler olarak ifade edilmektedir. Bu davranışlardan yetersiz beslenme, aşırı utanma, aşırı hareketlilik, zarar verici olma, aşırı duygusal bağlılık, aşırı ilgi beklentisi, aşırı hassaslık, tehlikeden çok korkma, özel korkulara sahip olma, karamsar olma, olumsuz olma, asabiyet ve öfke nöbetleri davranışları okul öncesi dönem çocuklarında görülen davranış problemleri olarak ele alınmaktadır.

Achenbach ve Edelbrock (1978), Behar ve Stringfield (1974) ve McGuire ve Richman (1986) ise okul öncesi dönem çocuklarında istenmeyen davranışları; öğretmeni rahatsız eden, öğrenme-öğretme sürecini etkileyen ve çocukların öğrenmesini etkileyen dışa vurum davranışlarını içeren problem davranışlar, öğretme sürecini etkilemeyen ancak çocuğun öğrenme sürecini etkileyen içe dönük davranışları içeren duygusal problemler ve öğretmeni rahatsız etmemesi gereken ancak öğrenme-öğretme süreçlerini etkileyebilecek doğuştan gelen gelişim ile ilgili problemler şeklinde sınıflandırmaktadır.

Karşı gelme, dürtüsel olma, öfke nöbetleri, tavır bozukluğu, huysuzluk şeklinde görülen istenmeyen davranışlar bazı çocuklarda da içe kapanıklık, sosyal kaygı, endişe duyma, fobi ve korkulara sahip olma şeklinde ortaya çıkmaktadır (Keenan ve Wakschlag, 2004; Spence, Rapee, McDonald ve Ingram, 2000). Bunlara ek olarak; günlük rutinleri aksatma, aşırı hareketli olma, kendisiyle birlikte akranlarının öğrenme ve gelişmelerini olumsuz etkileyen saldırganlık ve zorbalık içeren yıkıcı davranışlarla birlikte zorbalık karşısında sessiz kalma ve boyun eğme, sürekli ağlamaklı olma ve aşırı ilgi bekleme davranışları da çocuklarda görülebilecek istenmeyen davranışlar arasında yer almaktadır (Papatheodorou,2005).

İstenmeyen davranışlar hem çocuk hem de etrafındaki yetişkinler için zorlayıcı olan davranışlardır. Çocuklar öğrenmelerini engelleyen bu davranışlar ile nasıl baş edecekleri, okulda nasıl başarılı olacakları, akranlarıyla olumlu ilişkiler kurmak için nasıl bir yol izleyecekleri yani bu davranışlarını nasıl kontrol edecekleri konusunda zorlanmaktadırlar. Aynı zamanda çocuğun etkileşimde olduğu yetişkinler de istenmeyen davranışlar karşısında çaresiz hissetmekte, çocuğun kendini iyi hissetmesi için ne yapmaları gerektiği ve süreci eski haline getirmek için nasıl bir yol izlemeleri gerektiği konusunda zorluk yaşamaktadırlar (Kaiser ve Rasminsky, 2007).

Bir davranışın istenmeyen davranış olarak tanımlanabilmesi için çocuğun bu tür davranışları sıklıkla tekrar ediyor olması ve davranışın çocukta uzun süre görülüyor olması gerekmektedir (Özgün, 2016). Çocuğun sergilediği davranışın istenmeyen davranış olup olmadığı değerlendirilirken gelişimsel bir bakış açısıyla ele alınmalıdır. Herhangi bir davranışın belirli bir yaş grubunda yaygın olarak görülüyor olması o davranışı o yaşa özgü hale getirebilmektedir. Ayrıca, istenmeyen bir davranışın görülme biçimi ve yoğunluğu ortama ve ortamda bulunan kişilere göre değişiklik gösterebilir ve zamanla değişebilir. Bu sebeple, çocukların davranışları değerlendirilirken gelişim özellikleri dikkate alınarak farklı bakış açılarıyla değerlendirilmelidir. Çocuğun davranışına dair bir değerlendirme yapmak için çocuğun eylemlerinin bütüncül bir resmine ihtiyaç vardır (Campbell, 2006).

Achenbach (1991, 1992) istenmeyen davranışları temel iki kategoride ele almıştır:

Dışadönük davranışlar: Dışarıya yansıtılan, başkalarına dönük ya da çevresini etkileyen davranışlardan oluşmaktadır (aşırı hareketlilik, öfke nöbetleri, kavga etme, zarar verici davranışlar, söz dinlememe, kurallara uymama vs.).

İçedönük davranışlar: Çoğunlukla göz ardı edilen ya da fark edilmeyen, çocuğun çevresindeki kişileri rahatsız etmeyen ancak özellikle sosyal açıdan gelişimini olumsuz etkileyen davranışlardan oluşmaktadır (içe kapanıklık, ürkeklik, mutsuzluk, endişeli olma, öze dönük problem ifadeleri vs.) (akt: Campbell, 2006).

Çocukların tüm ihtiyaçları karşılanmış olsa da zaman zaman sosyal alanda problemler yaşamaktadırlar. Yaşanan bu sosyal zorluklar; çocuğun bireysel özellikleri, geçici süre yaşadığı duygusal yenik düşme ve bununla baş etmeye yönelik becerilere sahip olmaması ya da örneğin bir oyuncuğ almak için sormaktansa çekip almanın daha çabuk olması gibi antisosyal davranışın kendisi için daha işlevsel olmasından kaynaklanabilmektedir (Porter, 2003). Bu süreçte, kendini ifade etmek için uygun iletişim

yollarını bilmeyen bir çocuk mesajı iletmek için vurmak, elindekini atmak ya da çekip almak şeklinde isteklerini ortaya koyabilmektedir (Janney ve Snell, 2000).

Okul öncesi dönemde görülen istenmeyen davranışlar aşağıda ayrıntılı şekilde ele alınmıştır:

2.1.4.1.Saldırganlık

Saldırganlık davranışı psikolojik ya da fiziksel olarak zarar vermek amacıyla yapılan davranışları içerir (Seven, 2015). DSM-5'te saldırgan davranışlar başkalarının gözünü korkutma, tehdit etme, kavga etme, başkalarına zarar verecek bir nesne kullanma, insanlara veya hayvanlara acımasız davranma, eşyaya zarar verme, sözel olarak başkalarını incitme gibi davranışlar olarak ele alınmaktadır (Nussbaum, 2015).

Saldırganlık davranışı çeşitli şekillerde ortaya çıkmaktadır:

- a. *Fiziksel Saldırganlık:* Vurmak, itirmek, ısırma, çimdiklemek, tekmelemek, tükürmek, saç çekmek, sıkmak, tekme atmak, yumruklamak (Berk, 2013; Crick ve Grotpeter, 1995; Essa, 2003; Yörükoğlu, 2011) gibi açıkça ortaya koyulan ve karşdakini incitmeye yönelik davranışlardan (Connor, 2004) oluşmaktadır. Fiziksel saldırganlık doğrudan ortaya çıkabildiği gibi eşyaya zarar vermek şeklinde dolaylı olarak da ortaya çıkabilmektedir (Berk, 2013). Buna ek olarak, çocuğun başkalarına ya da eşyaya karşı olan yıkıcı davranışlarının yanında kendine zarar vermeye yönelik davranışları da fiziksel saldırganlık arasında almaktadır. Öfkesine hakim olamayan çocuk kendini ısırma, saçını yolma, başını duvara vurma, gibi kendi kendine zarar verecek davranışlar da sergileyebilir (Yörükoğlu, 2011).
- b. *Sözel Saldırganlık:* Sözel saldırganlık tehdit etme, isim takma, düşmanca alay etme, küfretme, hakaret etme, bağırma şeklinde ortaya çıkan doğrudan sözel olarak karşısındaki kişiyi incitmeye yönelik sergilenen davranışlardan oluşmaktadır (Berk, 2013).
- c. *İlişkisel Saldırganlık:* İlişkisel saldırganlık akran ilişkilerini yöneterek çocuğu grup içinde rencide eden (Grotpeter ve Crick, 1996); sosyal olarak dışlama (tahrik etmek, taklit etmek, küçümsemek, dalga geçmek, şikâyet etmek) gibi dolaylı ya doğrudan ortaya çıkan davranışlardır (Berk, 2013; Crick ve Grotpeter, 1995; Essa, 2003; Yörükoğlu, 2011)

Çocuğun bu tür saldırgan davranışları; başkalarının duygularını göz ardı etmekte, arkadaşlarının oyunlarını bölmekte, arkadaşlık ilişkilerinde problem yaşanmasına sebep olmaktadır (Porter, 2003).

2.1.4.2.Düzen Bozan Davranışlar

Sınıf düzenini bozan, etkinlik sürecini olumsuz etkileyen herhangi bir davranış düzen bozan davranış olarak adlandırılmaktadır (Essa, 2003). Otoriteye karşı gelme ya da itaatsizlik olarak adlandırılan, kuralların ihlaline ya da yönergelere uymamaya ilişkin davranışlar sınıf düzenini olumsuz yönde etkilemektedir (Ercan, 2009). Grup ile yürütülen etkinliklerde arkadaşıyla konuşan ya da fısıldayan, eşya vb. kullanarak gürültü yapan, fiziksel olarak arkadaşını rahatsız eden, sürekli yer değiştiren ve gezinen çocuklar verimli bir süreç geçirilmesine engel olmaktadır. Serbest oyun, etkinlik ya da yemek zamanında sınıftan çıkan, sınıfta amaçsız bir şekilde koşan, herhangi bir zaman diliminde bağırarak çocuklar planlanmış rutinlerin aksamasına neden olmaktadır (Essa, 2003). Bunlara ek olarak, okul öncesi sınıflarında yönergeleri dinlemeyen ve yönergelere uymayan, sırada durmamak ya da öne geçmek gibi davranışlar sergileyen, izinsiz konuşan, masa-sandalye gibi eşyaların üzerine çıkan; geçiş zamanlarında oyuncak, ortak malzeme ya da bireysel eşyalarını toplamayan, arkadaşının izni olmadan eşyalarını kullanan çocuklar sınıf kurallarını ihlal etmekte, zaman kaybına neden olmakta ve eğitim öğretim sürecini aksatmaktadır.

2.1.4.3.İstenmeyen Duygusal Davranışlar

Çocukların duygularını ifade edebilmeleri, kendilerinin ve başkalarını duygularını anlayabilmeleri ve duygularını düzenleyebilmeleri duygusal yeterlikleri ile ilişkilidir. Duyguların ortaya konma biçimi çocukların mizaçları hakkında fikir vermektedir. Duygularının farkında olan ve duygu düzenleme becerilerine sahip olan çocuklar başkalarıyla daha olumlu etkileşimde bulunmaktadır (Campbell ve diğerleri, 2016). Duygularının farkına varmak ve duygu düzenlemesi konusunda eksik becerileri olan çocuklar olumlu ve olumsuz duygularını ifade etmekte problem yaşamaktadırlar. Kendilerini ifade ederken ağlama, somurtma ya da mızımızlanma gibi davranışlar sergilemektedirler (Essa, 2003). Duygusal problemlere sahip olan çocuklar kendi duygularını ifade ederken aşırı öfkeli davranabilmekte ya da karşılaştıkları bir zorluk anında kızma, sessiz kalma, uzun süreli sağlama ya da öfkeli (kızgın) bir ifade takınma

veya küsme davranışı ile karşılık verebilmektedirler. Duygularını karşısındaki kişiye tam olarak aktaramayan ve iletişim becerileri zayıf olan çocuklar kızgınlıklarını öfkelenerek ifade ederler. Öfkelenme sırasında ağlama, bağırma, itme, vurma gibi davranış sergileyebilirler (Düzkanar, 2008).

2.1.4.4.Oyun Sırasında Görülen İstenmeyen Davranışlar

Oyun, çocukların aynı sahneleri tekrar tekrar yarattıkları ve çeşitli role girme denemeleriyle gücün kendilerinde olduğunu hissettikleri (Kaiser ve Raminsky, 2007), çocuğa en etkin öğrenme ortamı sunan (Özen, 2013) eylemdir. Oyun, çocukların duygularını tanımalarını ve denetim altına almalarını kolaylaştırdığı gibi fiziksel, bilişsel ve sosyal beceriler açısından daha donanımlı olmalarına yardımcı olmaktadır (Aksoy ve Dere-Çiftçi, 2014). Çocukların kendilerini olduğu gibi yansıtma olanağı sunan oyun (Tuğrul, 2014), çocuk hakkında birinci elden bilgi veren en önemli kaynaklar arasında yer almaktadır. Doğal davranışların ortaya çıktığı, çocuğu tanıma ve değerlendirme için en elverişli zaman dilimlerinden olan oyun süreci çocuğun başkalarıyla olan ilişkileri, paylaşımları, kriz anları, problem durumlarda başvurduğu çözüm yolları gibi konularda çocuğu daha iyi anlamak açısından oldukça önemlidir. Kısacası çocuğun davranışlarını ve davranışlara neden olan durumları anlamak açısından izlenebilecek en güzel yollardan birisi oyunlarını gözlemlemektir (Metin-Aslan, 2014).

Duygusal gelişim açısından çocuklara daha güvenli bir ortamda duygularını ifade etme fırsatı veren oyun sürecinde; çocuk benmerkezci yapısından uzaklaşarak paylaşma, başkalarının haklarına saygı duyma gibi sosyalleşmeye dönük becerileri ile duygularını kontrol etme ve düzenleme becerileri geliştirir. Oyun çocuğa akran grubu içinde etkileşim kurma, birlikte oynama, oyuncak paylaşma gibi becerilerini geliştirmesi için fırsatlar sunar. Oyun sürecinde görülen paylaşma davranışının çocuğun başkalarıyla ilişki kurması ve bu ilişkiyi devam ettirmesinde önemli yeri vardır (Paulus ve Moore, 2013). Oyuncak ya da materyal paylaşmama gibi durumların yaşandığı oyun sürecinde çocuklar arasında çatışmalar çıkabilmektedir. Oyunun diğer bir özelliği de çocuğa inisiyatif kullanma, sorumluluk alma, seçenekleri değerlendirme, liderlik yapma gibi imkânlar sunmasıdır (Tuğrul, 2014). Grup oyunlarında görülen lider olma davranışı, oyunda bir düzenleme gerektirmektedir (Özdoğan, 1998). Ancak bu süreçte çocuğun sürekli lider olmak istemesi, baskın kişilik sergilemesi oyunun bozulmasına, çocuklar arasında anlaşmazlıklara neden olmaktadır. Bu süreçte, kontrol edilmekte güçlük yaşanan duygu

ve davranışlar çocuğun arkadaşlık ilişkilerinin zedelenmesine neden olur (Akbağ, 2014). Çocuğun dahil olduğu sosyal aktivitelerden olan oyun sırasında oyuna katılmamak (izleyici olmak), yalnız kalmak (Essa, 2003), saldırgan olmak ya da davranışlarının sonuçlarını düşünmemekten kaynaklı sıra beklememek gibi oyun kurallarını ihlal etmek, arkadaşlarının oyunlarına engel olmak, akranlarının isteklerini önemsemeyerek oyunda baskın olmak, başkasını oyuna almamak gibi davranışlar ortaya çıkmaktadır (Webster-Stratton ve Lindsay Woolley, 1999). Özellikle, içe kapanık çocuklar grupla iletişim kuramamak gibi yeterli sosyal becerilere sahip olmamalarından kaynaklı oyunlarında yalnız kalmayı ve tek başına oynamayı tercih etmektedirler. Bazı çocuklar ise, arkadaşlık ilişkisi kurmak konusunda zorluk yaşamalarından ve sosyal becerilerini geliştirebilecekleri akran grubundan mahrum olmalarından kaynaklı oyunlara katılmak konusunda çeşitli problemler yaşamaktadırlar. İçe kapanıklığın göstergelerinden biri olan utangaçlık da çocukların çok fazla etraflarını izlemelerine, kendilerini değerlendirmelerine neden olan davranışlardır. Utangaç çocuklar kendilerini sınırlayabilmekte ve oyuna katılma konusunda çekingen davranmaktadırlar. Bunlara ek olarak önyargılı ve ayrımcı davranışlara sahip çocuklar da oyun sırasında akranlarını reddetmekte; oyuna katılmak konusunda izin vermemekte ve dışlama davranışları sergileyebilmektedirler (Porter, 2003).

2.1.4.5. Dikkate İlişkin İstenmeyen Davranışlar

Çocukların öğrenmelerine yardımcı olan en önemli bilişsel süreçlerden olan dikkat, odaklanma becerileri ile ilişkilidir. Küçük yaştaki çocuklar farklı boyutlara yoğunlaşmalarından kaynaklı odaklanma ile ilgili problemler yaşamakta ve büyüdükçe dikkatlerini kontrol altına alma konusunda gelişmektedirler. Okul öncesi dönem çocuklarının dikkatlerini kontrol altına almakta zorlandıkları durumlarda meşgul oldukları işin dışında dikkatleri farklı noktalara kayabilmektedir (Trawick- Smith, 2014). Çocukların dikkate ilişkin yaşadıkları bu problemler davranışlarına yansımaktadır. Zayıf muhakeme yeteneği ve sosyal becerilere sahip bu çocuklarda dikkat dağınıklığı ve kolaylıkla kafa karışması gibi davranışlar görülmektedir (Koenig, 1995). Dikkat eksikliği görülen çocuklar, oyun ya da etkinlikler sırasında yeterince odaklanamamasından kaynaklı yönergeleri dinlemek, sorumluluklarını yerine getirmek, belirli görevlerden kaçınmak ve sınıf içindeki süreçlere katılmak konusunda problem yaşamaktadırlar (Gültekin-Akduman, 2014). Dikkat dağınıklığı problemine sahip çocuklar ilgilerini başka

yöne yönlendirmek, bir etkinlikten diğere etkinliğe geçiş (oyalanmak vd.) gibi dikkatini toplaması gerektiği zamanlarda zorlanmakta ve başladığı işi yarım bırakmaktadırlar (sıkılmak, oyalanmak vd.). Dikkat dağınıklığı sebebiyle yaşadıkları geriye dönük olumsuz deneyimler çocukların endişe ve kaygı hissetmelerine sebep olmaktadır (Düzkanar, 2008). Çocukların dikkate ilişkin yaşadıkları problemler kendileriyle birlikte akranlarını da etkilemekte ve süreçte başkalarının da dikkatlerinin dağılmasına neden olmaktadır.

2.1.4.6. İletişim Problemleri

İstenmeyen davranış sergileyen çocukların birçoğu iletişim ile ilgili problemler yaşamaktadır. Bu iletişim problemleri kendini ifade edememek ya da başkalarını anlamakta güçlük çekmek, grupla iletişim kuramamak gibi problemleri içermektedir. Kendini ifade etmekte güçlük çeken çocuklar hayal kırıklığı yaşadıkları durumda bir yetişkinden ya da akranından yardım istemek konusunda çekingen davranmaktadırlar. Çocukların bir gruba dahil olma ve kendilerini gruba ait hissetmeye ihtiyaç duydukları okul öncesi dönemde grup ile etkileşim kurmak, devam eden bir etkinliğe ya da oyuna dahil olmak ve iletişimi başlatmak konusunda problemler yaşanmaktadır. Ses tonunun ve beden dilinin iletişimde önemli bir yere sahip olduğunun farkında olmayan okul öncesi dönem çocukları, seslerini etkili kullanmakta ve başkalarıyla etkileşimlerinde beden dillerini kullanmakta güçlük çekmektedirler (Warner ve Lynch, 2004). Akranlarıyla ilişki kurmak ve bu ilişkiyi devam ettirmek sosyal anlayış ve sosyal beceri gerektiren eylemlerdir (Yaşar, 2014). Sosyal etkileşim kurmak konusunda korkuları olan çocuklar akranlarıyla oyun oynamaktan kaçınmaktadırlar (Rubin ve Mills, 1988). Sessizce oturan, konuşmayan, etkinliklere katılmayan ancak süreci izleyen, öğretmeni ve arkadaşlarını gözlemleyen bu çocuklar utangaç ve çekingen olmalarından kaynaklı gruba dahil olamamaktadırlar. Ayrıca, kendisine sorulan sorulara cevap vermemek, sadece bir iki kelime ya da beden dilini kullanarak cevap vermek, yüzünü saklamak ya da iletişim kurarken göz teması kurmamak (Essa, 2003) iletişim konusunda problem yaşayan çocuklarda görülen davranışlardandır.

2.1.4.7.Dürtüsel Davranışlar

Dürtüsellik; çocuğun kendisine bir soru yöneltildiğinde sorunun tamamlanmasını beklememesi, sıra beklemekte güçlük çekmesi, başkalarının sözünü kesmesi gibi tahammülsüzlük içeren aşırı tepkisel davranışlardan oluşmaktadır (Gültekin-Akduman, 2014). Sınıf içinde sürekli hareket halinde olan, yerinde duramayan çocuklar diğer çocuklar arasından kolaylıkla seçilmektedirler. Tez canlı ve sabırsız olma, her fırsatta yerinden kalkıp dolaşma, uzun süre bir işe odaklanamama, meşgul olduğu işten çabuk sıkılma, başkalarının dikkatini dağıtma, tepkisel ve atak davranışlar aşırı hareketli çocukların özellikleri arasında yer almaktadır (Yörükoğlu, 2011). Dürtüsel olan çocuklar sonucunu düşünmeden istediklerini o an gerçekleştirme eğilimindedirler. Aynı anda, süreç içinde sıklıkla risk almakta ve hayal kırıklıklarına karşı düşük toleranslı davranışlar sergilemektedirler. Dürtüsel davranışlara sahip çocuklarda aynı zamanda saldırganlık içeren davranışlar da görülmektedir (Essa, 2003). Örneğin, dürtüsel olan bir çocuk oyun sırasında arkadaşının oyununun bitmesini beklemeye tahammülü olmamasından kaynaklı oyuncuğu zorla almak ya da vurmaya gibi saldırganca davranışlar sergileyebilmektedir. Bu tahammülsüzlük aşırı rekabetçi olma, kaybetmeye tahammül edememe, inatlaşma gibi davranışların da ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. İnatçı çocuklar; yönergeleri dinlememek, yapacağı işi ağırdan almak, diklenmek, karşı gelmek gibi davranışlar sergilemektedirler (Yörükoğlu, 2011). Sosyal becerilerin eksikliğinden kaynaklı tüm bu davranışlar çocuğun akranlarıyla iletişim kurmasını olumsuz etkilemektedir.

2.1.4.8.Bağımlı Davranışlar

Okul öncesi dönem çocuklarında görülen diğer bir istenmeyen davranış türü de bağımlı davranışlardır. Bağımlı davranışlar sergileyen çocuklar, belirli becerilere sahip olmalarına rağmen yetişkin desteği beklemekte, yetişkinin yanında olması ve yardım etmesi konusunda ısrarcı davranmaktadırlar (Düzkanar, 2008). Örneğin, bir çocuğun yaptığı etkinlik için her zaman öğretmeninden onay alması, ısrarlı bir şekilde “Güzel olmuş mu öğretmenim?, Beğendin mi?, Kesebilmiş miyim?,...” gibi sorular sorarak dikkat çekmeye yönelik davranışlar sergilemesi (Rogers ve McPherson, 2008) bağımlı davranışlara sahip olduğunun göstergesidir. Aynı zamanda, diğer bir dikkat çekmeye yönelik olarak sergilenen bebeksi konuşma, parmak ya da nesne emme, meşgul olduğu iş sırasında elini sıklıkla ağza götürme davranışları da bağımlı davranışlar arasında yer almaktadır. Çocuklar becerilerinin üzerinde, yetersizlik ve hayal kırıklığı yaşamalarına

neden olan etkinlikler sırasında sıkılmaktadırlar. İhtiyaçlarını karşılayamadıkları bu süreçte parmak emme davranışı ile karşılık verebilirler. Çocuk ile yetişkin arasındaki baskıya dayalı bir ilişkinin varlığı da parmak emme davranışına neden olabilmektedir (Essa, 2003). Bunlara ek olarak çocuklarda arkadaşına bağımlı olma davranışı da görülebilmektedir. Bağımlı davranışlar arasında yer alan bu istenmeyen davranışa sahip çocuklar oyunlarında sürekli aynı kişiyi tercih etmekte, süreç içinde arkadaşından onay alma ihtiyacı hissetmektedir. Bu hem istenmeyen davranışa sahip olan hem de bağımlı olunan çocuğun başkalarıyla sosyalleşmesine engel olmaktadır.

2.1.5.İstenmeyen Davranışları Etkileyen Etmenler

İstenmeyen davranışlar biyolojik ve çevresel birçok risk faktöründen etkilenmektedir. Bu risk faktörleri her zaman görünür biçimde çocukların davranışlarına etki etmeyebilir. Bazı durumlarda aile ya da çocuğun etrafındaki diğer kişiler bu risklerden haberdar olmayabilir. Genetik yapı, mizaç, çeşitli hastalıklar, annenin gebelik sürecinde yaşadığı problemler, annenin madde kullanımı ve yetersiz beslenmesi biyolojik faktörler arasında yer almaktadır. Biyolojik faktörlerin yanı sıra çevresel etmenler de istenmeyen davranışı etkilemektedir. Aile yapısı ve anne-baba tutumları, yoksulluk ve çocuğun yaşadığı çevre, şiddete maruz kalma, medya, çocuğun bakımını üstlenen kişi, okul gibi etmenler çevresel faktörler arasında yer almaktadır (Kaiser ve Rasminsky, 2007; Tanju, 2010). Çevresel etmenler arasında yer alan çocuğun etrafındaki yetişkinlerin yanlış beklentileri de çocuğun istenmeyen davranışlarını etkilemektedir. Buna ek olarak çocuğun gelişim dönemi yani yaşı ve yeterli becerilere sahip olmaması da davranışlarını düzenlemek ve kontrol etmek konusunda problem yaşamasına sebep olmaktadır (Özgün, 2016).

Okul öncesi dönemdeki bir çocuğun ailesinden sonra içinde bulunduğu ilk yakın çevresi okul öncesi eğitim kurumudur. Çocuk okul öncesi eğitime başladığında akademik deneyimlerine ilk adımını atmaktadır. Çocuğun bu süreçte yaşadığı deneyimler ileriki deneyimleri için yol gösterici olacaktır (Oktay, 1999). O sebeple okul öncesi eğitim alma süresi de çocuğun deneyimlerine dolayısıyla davranışlarına direkt etki eden etmeler arasında yer almaktadır.

Aşağıda istenmeyen davranışları etkileyen etmenlerden cinsiyet, yaş ve okul öncesi eğitim alma süresi ele alınmıştır:

2.1.5.1. Cinsiyet

Çocukların cinsiyete ilişkin fiziksel farklılıklarının yanında, sosyal becerilerinin gelişmesi sürecinde de cinsiyet önemli bir etkidir (Gülay ve Akman, 2009). Erkek ve kız çocuklar arasında yapılan karşılaştırmalarda, erkek çocukların fiziksel etkinliklerde daha aktif, kız çocukların ise sözel etkinliklerde ise daha aktif olduğu görülmektedir. Cinsiyete ilişkin farklılık çocukların davranışları arasında da belirleyici olmaktadır. Erkek çocuklar daha çok saldırganlık içeren davranışlar sergilerken; kız çocukların kendini kontrol etme ve kişiler arası becerilerinin daha yüksek olduğu görülmektedir (Tüy, 1999). Diğer bir deyişle, sosyal becerilerde yetersiz olan çocuklar dışa dönük ve içedönük davranış problemleri sergileyebilmektedirler. Bu durum sosyal beceri eksikliğinden kaynaklı ortaya çıkan istenmeyen davranışların da cinsiyete göre farklılaşmasına sebep olmaktadır. Buna ek olarak, toplumların cinsiyete ilişkin davranış kalıpları belirlemiş olması da çocukların davranışlarına yansımaktadır. Toplumun değer yargılarını temel alan çocuk yetiştirme tutumları da kalıplaşmış cinsiyet davranışları üzerinde etkili olmaktadır. Örneğin, ataerkil toplumlarda görülen erkek davranışlarına güçlü, cesur, kahraman, lider, bağımsız, saldırgan olmak gibi yüklenen anlamlar çocukların da yetiştirilme tutumlarına ve dolayısıyla davranışlarına yansımaktadır. Diğer taraftan, kız çocuklara atfedilen nazik, kırılğan, duygusal, konuşkan olma gibi anlamlar da kız çocukların toplum içinde nasıl davranacakları konusunda yönlendirici olmaktadır. Hem toplumun cinsiyete ilişkin “doğru davranış” tanımlamaları ile yetiştirilmeleri, hem de kız ve erkek çocukların farklı sosyal becerilere sahip olmaları istenmeyen davranışlarını etkilemektedir.

Çocukların akranları ile kurdukları ilişkilerde cinsiyetler arasında problem durumlarında verilen tepkiler, akran şiddeti (Gülay, 2010); iletişim kurma biçimi, oyun tercihi gibi farklılıklar vardır. Örneğin, erkek çocuklar kız çocuklara göre daha saldırgan olarak nitelendirilmektedir. Yapılan birçok araştırmada başkalarıyla olumlu iletişim kurma, uyumlu olma gibi davranışları içeren sosyal yetkinlik düzeylerinin kız çocuklarda daha yüksek olduğu görülürken; saldırgan olma, başkasına zarar verme gibi istenmeyen davranışlar da daha çok erkek çocuklarda görülmüştür (Bigras ve Dessen, 2002; Butovskaya ve Demianovitsch, 2002, Kargı ve Erkan, 2004; Roscam, Hoang ve Schelstraete, 2017). Çocukların içe kapanıklık durumları ile ilgili olarak da bazı araştırmalar cinsiyete ilişkin fark olmadığı göstermektedir (Çorapçı, Aksan, Arslan-Yalçın ve Yağmurlu; 2010; LaFreinere ve Dumas, 1996)

2.1.5.2. Yaş

Her gelişim döneminin ve yaşının kendine özgü gelişim görevleri çocuğun davranışının uygun olup olmadığı konusunda bilgi vermektedir (Özgün, 2016). Bir istenmeyen davranışın doğru yorumlanabilmesi için o davranışın çocuğun yaşı ve gelişim düzeyi için normal bir davranış olup olmadığı değerlendirilmesi gerekmektedir. Örneğin, fiziksel olarak oldukça aktif olan 3 ya da 4 yaş çocuğundan sessizce, uzun süre oturmasını beklemek ve çocuk bunu gerçekleştirmediğinde kasıtlı yaptığını düşünmek doğru bir düşünce biçimi değildir. Yapılan araştırmalar yaşla birlikte çocukların sosyal yetkinliklerinin arttığını göstermektedir (Butovskaya ve Demianovitsch, 2002; Chen ve Jiang, 2002; LaFreinere ve Dumas, 1996; Masataka, 2002). Yaşa ilişkin yapılan çalışmalarda Butovskaya ve Demianovitsch (2002), 4 yaştan büyük kızların daha fazla içe dönük istenmeyen davranışlar sergilediklerini belirtirken; LaFreinere ve Dumas (1996) Amerika'daki çocukların içe dönük ve dışa dönük davranışlarında yaşla birlikte bir düşüş olduğunu bulmuştur. Bu durumda, yaşın istenmeyen davranışlar üzerinde net olarak olumlu etkilerinin olduğu söylenemese de yaşla birlikte çocuk daha fazla sosyalleşmektedir. Çevresi genişleyen ve yeni kişilerle etkileşim kuran çocuk yaşla birlikte deneyimlerini artırmakta ve yeni beceriler kazanmaktadır. Kazanılan beceriler istenmeyen davranışlar üzerinde etkili olmaktadır.

2.1.5.3. Okul Öncesi Eğitim Alma Süresi

Okul öncesi eğitim kurumu çocuğun toplumsal anlamda ilk deneyimlerini yaşadığı ortamdır. Kurumda geçirdiği süre boyunca çocuk bilişsel, fiziksel, sosyal ve duygusal tüm gelişim alanları açısından ilerleme göstermektedir.

Çocuğun ailesinden sonra en yakın çevresi olan okul öncesi eğitim kurumu çocuğa sağladığı ilk deneyimler ile gelecek yaşantısını şekillendirerek sonraki deneyimlere ışık tutmaktadır. Okul öncesi dönemde gelişimin her bir basamağı diğer basamakları etkilemektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan programlar çocuğun çok yönlü gelişimini destekleyici nitelikte planlandığında, çocuk geniş bir dünya görüşüne sahip olarak gelişmektedir. Bu süreçte kolay öğrenen, öğrenmeler arasında ilişki kuran çocuk aynı zamanda başka insanlar ile de iletişim kurmaktadır (Oktay, 1999). Çocuğun okul sürecinde akran grubunda yer alarak toplumda var olan kuralları ve öğretmenini model olarak uygun davranışları öğrenmesi sosyal becerilerini desteklemektedir (Gülay ve Akman, 2009). Acun-Kapıkıran, Bora-İvrendi ve Adak (2006) ilk kez okul öncesi

eğitim alan çocukların sosyal becerilerinin daha düşük olduğunu ifade etmiştir. Okul öncesi eğitime daha uzun süre devam etmek ilerleyen yıllardaki okulu terk etme ve suçla karışma gibi istenmeyen davranışları azaltmaktadır (Reynolds, Temple, Robertson ve Mann, 2001).

2.1.6. İstenmeyen Davranışların Tespit Edilmesi

Okul öncesi dönemde istenmeyen davranışların önlenmesi, belirlenmesi ve ortaya çıktığı zaman izlenmesi gereken yol konusunda öğretmen oldukça önemli bir yere sahiptir. Öğretmen sınıfta çocuklara toplumsal becerileri, uygun davranışları ve pozitif etkileşim kurmayı, başkalarını ve kendi hislerini, düşüncelerini anlamayı öğretmek ve model olmak açısından sorumlu olan kişidir (Özgün, 2016). Öğretmenin en önemli özelliklerinden birisi iyi bir lider olarak çocukları iyi tanıması ve ortak amaçlar doğrultusunda sınıfı iyi yönetebilmesidir (Aydın, 2015). Çocukların iyi tanıyan bir öğretmen istenmeyen davranışlar karşısında daha güvenli adımlar atacaktır.

Öğretmen, istenmeyen davranış ortaya çıktığında sebebinin ne olduğunu dikkate almaksızın davranış üzerinde durmalı ve çocuğu suçlamamalıdır. Çocuğun geçmişte istenmeyen davranışlarının geçmişini düşünerek çocukla olumlu ilişki kurmaya çalışmalı yani çocuğa ulaşmaya çalışmalıdır. Öğretmenler saldırganlık ya da dürtüsellik gibi istenmeyen davranış gösteren çocukların uygun davranışları öğrenmeleri, problem durumlara çözüm bulmak için düşünmeleri gibi becerilerin geliştirilmesi açısından önemli role sahiptirler. Öğretmenlerin çocukları uygun davranışları öğrenmeleri konusunda desteklemeleri, çocukların ilerleyen süreçte kişilerarası ilişkilerde yaşayabilecekleri problem durumların ortaya çıkmasını azaltmaktadır. Öğretmen çocuklara model olmalı, problem çözme becerilerini öğretmeli, çocuklarla olumlu iletişim kurmalı, çocukların duygularını önemsemeli, başkalarıyla iletişim kurmaları, akranlarıyla oyun oynamaları, verilen yönergeleri takip etmeleri konusunda çocukları desteklemelidir (Webster Stratton, 1999).

Öğretmen istenmeyen davranışlar karşısında hangi problemi öncelikli olarak ele alması gerektiğini bilmelidir. Problemlerin öncelik sırasında ele alınması öğrenmeyi ve sınıf atmosferini olumsuz etkileyen unsurların tespit edilmesi ile mümkündür. Karşılaşılan istenmeyen davranışların belirlenmesi ve sınıflandırılması için istenen davranışların ortaya çıkmasını engelleyen unsurların belirlenmesi ile mümkündür.

Problem davranışın belirlenmesi ilerleyen süreçte ortaya çıkması muhtemel istenmeyen davranışları da tahmin etmek için önemlidir.

İstenmeyen davranışların belirlenmesinde davranışın ortaya çıktığı ortam, çocuğun gün boyunca nasıl davrandığı, yetişkinler ile iletişimi, problem ortaya çıktığında sınıfta o anda neler olduğu ve bu problem karşısında yetişkinin ne hissettiği önemlidir. Çocuğun davranışının istenmeyen davranış olduğuna karar vermeden önce uygun davranışın ne olduğu düşünülmelidir. Çocuğun yaşı da davranışın tespit edilmesinde önemli yere sahiptir. Örneğin, 3 yaşındaki bir çocuk için ağlama davranışı normal kabul edilebilirken; 7 yaşın üzerindeki bir çocuk için bu davranış istenmeyen bir davranıştır. İstenmeyen davranışın tespit edilmesinde diğer önemli bir nokta da çocuğun değil davranışın tespit edilmesidir. Yani, davranış ortaya çıktığında bütünüyle çocuğa değil, ortaya çıkan istenmeyen davranışa odaklanmak gerekmektedir. İstenmeyen davranışların tespit edilmesi için öğretmen problem davranışın ortaya çıktığı durum ve yer ile bu davranışa neden olan obje vs. ile ilgili gözlemler yaparak, anekdot kayıtları tutarak davranış ile ilgili derinlemesine bilgi sahibi olabilir. Problem davranışa ilişkin; davranış, yer, nesne, bireyler ve fazla ya da az uyaran olup olmadığını içeren bir çizelge kullanılarak davranışın daha kolay belirlenmesi sağlanabilir. Buna ek olarak problem davranışa yönelik sorular ile davranışın nedenlerine inerek daha sağlıklı bir değerlendirme yapılabilir. Bu sorular davranışı etkileyen ev ortamına bağlı nedenler, davranışı etkileyen sınıfa bağlı nedenler, davranış ortaya çıktığında sınıfta ne yapıldığı, davranış ortaya çıktığında çocuğun kiminle iletişim halinde olduğu, günün hangi zamanlarında daha çok problem davranışlar görüldüğü, davranışın nerede ortaya çıktığı, çocuğun o anda nasıl görüldüğü gibi sorulardan oluşabilir. Buna ek olarak sınıf davranış çizelgesi kullanılarak davranış, zaman, davranışın tetikleyicisi ve sonuçlar yazılarak gerçekten istenmeyen davranış olup olmadığı belirlenebilir (Warner ve Lynch, 2004).

Çocuğu tanıma ve değerlendirme teknikleri arasında yer alan **gözlem**, öğretmene çocuk ve istenmeyen davranışları hakkında ayrıntılı bilgi vermektedir. Çocuğun çok boyutlu değerlendirilmesine olanak veren gözlem ile öğretmen istenmeyen davranışın ortaya çıktığı andaki tüm değişkenlere ilişkin bilgi edinmektedir (Gimpell ve Holland, 2003; Gülay Ögelman, 2014). Çocuğu değerlendirmek amacıyla yapılan gözlem, öğretmene çocuğun sosyal, duygusal, fiziksel ve bilişsel gelişimi, kişiliği, günlük durumlarında kullandığı problem çözme basamakları, davranışın arkasındaki nedenler, ilgisi ve merak ettikleri, bilgi düzeyi ve kültürel geçmişi hakkında ayrıntılı bilgi sunar. Kısacası gözlem ile çocuğun bütüncül resmine ulaşmak mümkündür (Gronlund ve James,

2005). Gözlem ve kaydetme gözlem sürecini oluşturan en önemli iki unsurdur. Doğru bir şekilde gözlem yapılması için objektif olunması gerekmektedir. Yani davranış olduğu gibi kayıt altına alınmalıdır. Buna ek olarak hangi davranışın gözlemleneceği, hangi zaman dilimlerinde ne kadar süre gözlem yapılacağı sağlıklı bilgi almak amacıyla dikkat edilmesi gereken noktalar arasında yer almaktadır (Janney ve Snell, 2000; Gülay Ögelman, 2014). Gözlem sırasında çocuğun bir anına odaklanılabileceği gibi, bir grup çocuğa, belirlenmiş günlük rutinlere ya da etkinliklere, gelişim alanlarına veya çocuğun karşılaştığı zorluklara odaklanılabilir (Gronlund ve James, 2005). Bahsedilen her odaklanmada çocuk ile ilgili farklı bilgiler elde etmek mümkündür. Örneğin, oyun esnasında görülen bir istenmeyen davranışı gözlemleyen öğretmen çocuğun oynadığı oyun, oyuncak, ortam, ortamda bulunan diğer çocuklar, çocukların arasında geçen diyaloglar, çocuğun problemi nasıl yaşadığı, o andaki duygusu gibi değişkenler hakkında ayrıntılı bilgi sahibi olmaktadır. Gözlem yapılan zaman dilimine ve ortama göre gözlemlerde elde edilen veriler değişebilir. Bu sebeple aynı çocuğun farklı ortamlarda gözlemlenmesi çocuğun farklı durumlardaki davranışları hakkında bilgi verici olacaktır.

Okul öncesi dönem çocuklarının oyun zamanı, günlük rutinler ve yapılandırılmış etkinlikler sırasında gözlemlenmesi, çocukların becerilerini nasıl kullandıkları ve gelişimleri hakkında öğretmene bilgi edinme olanağı sunmaktadır. Oyun zamanı gözlemi çocukların günlük yaşamlarını nasıl taklit ettikleri, çocuğun davranışları ve davranışlarını etkileyen etmenler ile ilgili bilgi vermektedir. El yıkama, yemeğe hazırlanma, etkinliğe hazırlanma gibi günlük rutinleri içeren geçiş zamanlarında yapılan gözlem çocuğun yeterlikleri, bağımsız hareket etmesi, genel kişiliği hakkında bilgi sağlamaktadır. Öğretmen tarafından yürütülen yapılandırılmış etkinliklerin gözlemi de öğretmene çocuğun gelişimini görme olanağı sağlarken aynı zamanda öğretmenin sonraki etkinlikleri planlaması açısından yol gösterici olmaktadır. Bu zaman dilimlerinde yapılan gözlemlerin tümü çocuğun sosyal-duygusal yeterliklerini öğrenme fırsatı sunmaktadır (Gronlund ve James, 2005). Yapılan gözlemler ile çocuğun yetersiz olduğu noktalar ve sergilediği istenmeyen davranışlar hakkında bilgi edinmek de mümkündür. İstenmeyen davranışlar ile ilgili derinlemesine bilgi sahibi olmak, bu davranışlar karşısında alınabilecek önlemler açısından izlenmesi gereken basamaklardandır. Çocuğun istenmeyen davranışına yönelik cevaplanması gereken “kim, ne, ne zaman ve nerede” soruları ayrıntılı gözlemler yapılarak cevaplanabilir. Buna ek olarak, davranışın öncesi-davranış-sonuç üçlüsünü içeren gözlem formları ile istenmeyen davranışın öncesi, kendisi

ve sonrası için ayrıntılı kayıtlar tutularak davranışın daha net anlaşılması sağlanabilir (Janney ve Snell, 2000).

İstenmeyen davranışların tespit edilmesinde kullanılacak diğer bir yöntem de **derecelendirmeli ölçeklerdir**. Puanlayıcının gözlemlerine dayalı olarak doldurulabilen derecelendirmeli ölçekler, okul öncesi dönem çocuklarının istenmeyen davranışlarının tespit edilmesinde kullanılacak ölçme araçları arasında yer almaktadır. Öğretmen, ölçekler aracılığıyla her çocuğu bireysel değerlendirerek, çocuğun istenmeyen davranışlara sahip olup olmadığı hakkında bilgi sahibi olabilmektedir. LaFreinere ve Dumas (1996) tarafından geliştirilen Çorapçı ve diğerleri (2010) tarafından uyarlama çalışmaları yapılan Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği (SYDD-30), Ladd ve Profilet (1996) tarafından geliştirilen Gülay (2008) tarafından uyarlama çalışmaları yapılan Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği, Achenbach ve Rescorla (2000) tarafından geliştirilen Erol (2002) tarafından uyarlama çalışmaları yapılan Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği 1,5-5 Yaş (Akt: Kargı ve Erkan, 2004) ve McGuire ve Richman (1986) tarafından geliştirilen Kapçı (1999) tarafından uyarlama çalışmaları yapılan Okul Öncesi Davranış Ölçeği –ÖDÖ çocukların istenmeyen davranışlarını belirlemeye yönelik kullanılacak derecelendirmeli ölçekler arasında yer almaktadır. Çocukların içe dönük ve dışa dönük duygusal ve davranışsal sorunlarını tespit etmek amacıyla geliştirilen ölçekler her çocuk için ayrı ayrı doldurulmaktadır.

2.2.İlgili Araştırmalar

Bu bölümde okul öncesi dönem çocuklarında görülen istenmeyen davranışlar ile ilişkili olarak yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

2.2.1.Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar

Erol ve Şimşek (1998) çalışmalarında 2-3 yaş ve 4-18 yaş aralığındaki çocuk ve gençlerin davranış ve duygusal problemlerinin dağılımını ve yeterlik alanlarını yaş, cinsiyet, yerleşim yeri tipi ve bölgelere göre incelemiştir. 2-3 yaş grubunda 638 ve 4-18 yaş aralığında 4525 çocuk ile yürütülen çalışmada veri toplama aracı olarak Child Behavior Checklist for Ages 2-3, CBCL/ 2-3 (Achenbach,1992), Child Behavior Checklist for Ages 4-18, CBCL/ 4-18 (Achenbach ve Edelbrock (1983), Teacher Report Form (TRF) (Achenbach ve Edelbrock, 1986) kullanılmıştır. Öğretmen değerlendirmelerine göre 5-18 yaş grubunda kız çocukların erkek çocuklara göre daha uyumlu olduğu, yaş arttıkça kız çocukların uyuma ilişkin puanlarının arttığı; erkek çocuklarda ise yaşa bağlı bir değişme olmadığı görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerden elde edilen bulgularda erkek çocukların kız çocuklara göre daha çok problem davranış sergiledikleri; kızların içedönük erkek çocukların ise dışa dönük davranış problemlerinden yüksek puanlar aldıkları; sorun davranışların 12-18 yaş grubuna göre 5-11 yaş aralığında daha çok görüldüğü bulunmuştur.

Kargı ve Erkan (2004) çalışmalarında okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların problem davranışlarını incelemiştir. 3-5 yaş aralığındaki 338 çocuk ile yapılan çalışmada veriler anneler ve öğretmenlerden toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak Achenbach ve Rescorla (2000) tarafından geliştirilen, Erol ve Acı (2002) tarafından Türkçe'ye uyarlanan 1.5 - 5 Yaş Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği (Child Behavior Check-List For Ages 1.5-5, CBCL/ 1.5-5) ve 1.5-5 Yaş Öğretmen Bilgi Formu (The Caregiver-Teacher Report Form for Ages 1.5-5, C-TRF 1.5-5) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda toplam problem puanları, içe yönelim ve dışa yönelim boyutlarında anneler öğretmenlere göre daha çok problem davranış görüldüğünü belirtmiştir. Buna ek olarak toplam problem puanları açısından kız çocukların puanlarının erkek çocukların puanlarından daha yüksek olduğu, içe yönelim ve dışa yönelim açısından kız çocukların daha fazla problem davranışlar sergilediği görülmüştür. Çocukların yaşları açısından da öğretmenler 5 yaşındaki çocukların 4 yaşındaki çocuklara göre daha fazla sorun davranış sergilediği sonucuna ulaşmıştır.

Poyraz ve Özyürek (2005) okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu çocuklarının ebeveynleri ile kullandıkları disiplin yöntemleri ve kullanılan yöntemlerin çocukların davranış problemleri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. 66 ebeveyn ile yürüttükleri çalışmada veri toplama aracı olarak 24 sorudan oluşan bir anket formu kullanmışlardır. Ebeveynlerin çocuklarında karşılaştıkları problem davranışlar arasında ilk üç sırada yemek yememek, söz dinlememek, kıskançlık ve düzensizlik-dağınıklık olduğu görülmüştür. Huysuzluk, içe kapanıklık, saldırganlık gibi davranışların da çocuklarda görülen problem davranışlar arasında olduğu belirlenmiştir.

Bulut ve İflazoğlu (2007) çalışmalarında okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarının sınıf yönetimi algıları, sınıfta karşılaştıkları problem davranışlar ve bu davranışlar karşısında kullandıkları stratejileri incelemişlerdir. Nitel yöntemle tasarlanan araştırma 23 öğretmen ve 15 öğretmen adayıyla yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak gözlem ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda içe kapanıklık, güvensizlik, hiperaktivite, korku gibi kişisel-tepkisel problemlerin en çok karşılaşılan problem davranışlar olduğu görülmüştür. Öğretmenler en az öğretim esnasında karşılaşılan problemleri vurgularken öğretmen adaylarına göre öğretimsel problemler ikinci sırada yer almıştır. Ayrıca, sokak kültürü ve aile faktörlü problem davranışlar öğretmen adayları tarafından en az vurgulanan kategoriler iken; öğretmenler açısından bu iki kategori eşit oranda ve ikinci sırada vurgulanmıştır.

Seven (2007) anasınıfına devam eden 6 yaşındaki çocukların sosyal davranışları üzerine ailesel faktörleri incelemiştir. 110 çocukla yürütülen çalışmada veri toplama aracı olarak öğretmen gözlemine dayalı Sosyal Beceri Değerlendirme Sistemi Davranış Problemi Bölümü Öğretmen Formu (SBDS/DP-ÖF) kullanılmıştır. Sosyal davranış problemi düzeylerine bakıldığında çocukların çoğunlukla orta ve düşük düzeyde sosyal davranış problemlerine sahip oldukları; sosyal davranış problemlerinin cinsiyet, annenin çalışma durumu, ailenin sosyo-ekonomik durumu ve kardeş sayısına göre farklılaştığı görülmüştür. Elde edilen bulgularda erkek çocuklarda daha fazla problem davranışlar görüldüğü; çalışan annelerin çocuklarının daha az davranış problemi sergiledikleri; alt sosyo-ekonomik düzeyden üst-sosyo ekonomik düzeye doğru istenmeyen davranışların azaldığı ve kardeş sayısı arttıkça davranış problemlerinin arttığı görülmüştür.

Uyanık-Balat, Şimşek ve Akman (2008) çalışmalarında okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların problem davranışlarını aileleri ve öğretmenleri tarafından yapılan değerlendirmeleri karşılaştırarak incelemişlerdir. 121 çocuğun öğretmenleri ve annelerinin katıldığı çalışmada veri toplama aracı olarak 4-18 yaş Çocuk

ve Gençlerde Davranış Değerlendirme Ölçeği (CBCL/4-18) ve Öğretmen Bilgi Formu (TRF /5-18) kullanılmıştır. Çalışmada anneler ve öğretmen değerlendirmeleri arasında düşük ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuş ve dışa yönelim sorunlarında korelasyon katsayısının daha yüksek olduğu görülmüştür. Anneler tarafından yapılan değerlendirmede testin tümü göz önüne alındığında erkek çocukların kız çocuklara göre daha yüksek puan aldığı; öğretmenlerin değerlendirmesinde ise problem davranışların cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Alisinoğlu ve Kesicioğlu (2010) okul öncesi dönem çocuklarının problem davranışlarını belirlemek amacıyla okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 119 çocuk ile çalışmışlardır. Veri toplama aracı olarak Kanlıklıçer (2005) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği" kullanılmış ve ölçekler öğretmenler tarafından doldurulmuştur. Araştırma sonucunda problem davranışlardan kavgacı ve saldırgan olma ve endişeli ve ağlamaklı olmanın yaşa göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı, dikkatsiz ve aşırı hareketli olmanın 48-60 aylık çocukların lehine farklılaştığı görülmüştür. Buna ek olarak, 36-48 aylık çocuklarda görülen problem davranışların 60-72 aydan; 60-72 aylık çocuklarda görülen problem davranışların ise 48-60 aylık çocuklardan daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Seçer, Çeliköz, Koçyiğit, Seçer ve Kayılı (2010) çalışmalarında okul öncesi dönem çocukların sosyal beceri ve problem davranışlarının bilişsel stillerine göre farklılaşmasını incelemişlerdir. Çalışma 366 çocuk ile yürütülmüştür. Çocukların bilişsel stillerini belirlemek için Wright (1971) tarafından geliştirilen Form A of the Kansas Reflection-Impulsivity Scale for Preschoolers (KRISP) ve sosyal beceri ve problem davranışlarına yönelik veri toplamak için ise Merrell (2003) tarafından geliştirilen Preschool and Kindergarten Behaviour Scales (PKBS) veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonucunda bilişsel özellikler açısından yansıtıcı olan çocukların tepisel çocuklara göre daha fazla sosyalleşmeye dönük davranışlar sergilediği, tepisel çocukların yansıtıcı bilişsel stile sahip çocuklara göre daha fazla dikkat dağınıklığı ve saldırgan davranışlar gösterdiği bulunmuştur.

Ural ve Kanlıklıçer (2010) 1976 yılında Behar tarafından geliştirilen Preschool Behavior Questionnaire Ölçeği'nin uyarlamasını yaptıkları çalışmalarında çocuklarda görülen problem davranışları incelemişlerdir. 56 okul öncesi öğretmenin 3-6 yaş aralığındaki 654 çocuk için doldurduğu ölçek, Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği adıyla Türkçe'ye uyarlanmıştır. Çalışmanın sonucunda okul öncesi dönem çocukları arasında en sık görülen davranış probleminin saldırganlık olduğu, ve bu

problem davranışın cinsiyete, yaşa ve sosyo-ekonomik duruma göre farklılaştığı görülmüştür. Cinsiyet açısından erkek çocukların kız çocuklara göre daha saldırgan davranışlar sergilediği; düşük sosyoekonomik çevreden gelen çocuklarda daha fazla problem davranışlar görüldüğü ve 6 yaş grubundaki çocukların daha kavgacı-saldırgan, endişeli-ağlamaklı ve dikkatsiz-aşırı hareketli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Uysal, Akbaba-Altun ve Akgün (2010) çalışmalarında okul öncesi öğretmenlerinin problem davranışlar karşısında kullandıkları stratejileri incelemiştir. 5-6 yaş grubundaki toplamda 20 çocuk ve 2 öğretmen ile yürütülen çalışmada veri toplama sürecinde katılımcı olmayan gözlem tekniği kullanılmıştır. Yapılan gözlemler sonucunda dikkat dağınık davranışlar sergileme, arkadaşlık ilişkilerinde problemler yaşama, kullanılan materyallere zarar verme, kendisine verilen yönergeleri dikkate almama ve kuralları çiğneme davranışlarının sınıf içinde en sık rastlanan davranış problemleri olduğu görülmüştür.

Akman, Baydemir, Akyol, Çelik-Arslan ve Kent-Kükütçü (2011) okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içinde karşılaştıkları problem davranışları incelemiştir. 5-6 yaş grubunda çalışan 110 okul öncesi öğretmeni ile yürütülen çalışmada araştırmacılar tarafından hazırlanan anket formu kullanılmıştır. Araştırma sonunda öğretmenlerin problem davranışların tanımını konusunda ortak bir düşüncede olmadıkları; sınıf içinde en yaygın görülen istenmeyen davranışların saldırganlık, şiddet, olumlu iletişim kuramama, akran ilişkilerinde problem yaşama ve çevre ile uyum sağlayamama olduğu görülmüştür.

Hansa-Bilek (2011) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların ev ve okul ortamındaki sosyal becerileri karşılaştırılmış ve çocukların sosyal beceri düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. 136 okul öncesi dönem çocuğunun annesi ve 9 okul öncesi öğretmeni ile yürütülen çalışmada Genel Bilgi Formu ve çocukların sosyal becerilerini belirlemek için Okyay ve Fazlıoğlu (2007) tarafından Türkçe'ye çevrilerek, geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan Okul Öncesi Çocuklar İçin Davranış Ölçeği kullanılmıştır. Çalışma sonucunda çocukların sosyal becerilerinin ev ve okul ortamına göre farklılaşmadığı; ayrıca sosyal becerilerde cinsiyet, kardeş sayısı, doğum sırası, anne ve babanın birlikte ya da ayrı yaşama durumları, annenin ve babanın yaşı, annenin ve babanın öğrenim durumu, annenin ve babanın mesleği gibi değişkenlerin farklılık yaratmadığı görülmüştür. Çocuğun yaşadığı yer ve ailenin sosyo-ekonomik durumunun sosyal becerilerde farklılık yarattığı sonucuna ulaşılmıştır.

Karaca, Gündüz ve Aral (2011) çalışmalarında okul öncesi dönem çocukların sosyal davranışlarını ve sosyal davranışların bazı değişkenlerle ilişkisini incelemişlerdir. 6 yaş grubunda yer alan 299 çocuk ile yürütülen çalışmada Crick ve arkadaşları (1997) tarafından geliştirilen, Karakuş (2008) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu kullanılmıştır. Öğretmenler aracılığıyla toplanan verilerin analizi sonucunda fiziksel saldırganlık, ilişkisel saldırganlık ve depresif duygular alt boyutlarından erkek çocukların kız çocuklara göre daha yüksek puan ortalamasına sahip olduğu görülmüştür.

Altay ve Güre (2012) çalışmalarında devlet veya özel okul öncesi eğitim kurumuna giden çocukların sosyal yeterlikleri ve olumlu sosyal davranışları ile annelerinin ebeveynlik stilleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. 35-75 aylık çocuklar, anneleri ve öğretmenleri ile yürütülen çalışmada veri toplama aracı olarak Ebeveyn Stilleri ve Boyutları Ölçeği anneler için, Sosyal Yeterlik için Eğitimci Değerlendirme Ölçeği öğretmenler için ve Olumlu Sosyal Davranış Ölçeği ise hem anneler hem de öğretmenler için kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, erkek çocukların akranlarıyla olan negatif ilişkilerin kız çocuklarından daha yüksek olduğu; özel okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların akranlarıyla kurdukları negatif ilişkilerin devlete bağlı bir kuruma devam eden çocuklardan daha yüksek olduğu görülmüştür.

Taner-Derman ve Başal (2013) okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubundaki çocukların problem davranışları ve anne-baba tutumları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. 1112 çocuğa ilişkin veriler çocukların ebeveynleri ve öğretmenlerinden toplanmıştır. Çocuklarda görülen davranış problemlerinin tespitine ilişkin veriler araştırmacı tarafından hazırlanan 30 davranış problemi içeren bir form aracılığıyla öğretmenlerden ve anne-baba tutumlarına ilişkin veriler ise Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği (PARI) aracılığıyla ebeveynlerden toplanmıştır. Araştırma sonucunda 674 çocuğun en az bir veya daha fazla davranış problemi gösterdiği, 438 çocuğun ise herhangi bir davranış problemi göstermediği bulunmuştur. Çocuklarda görülen davranış problemlerinden içe kapanıklık en sık görülen davranış problemi iken, aşırı hareketlilik ve hiperaktivite bozukluğu, iştahsızlık, aşırı inatçı olma ve arkadaşlarına vurma davranışlarının içe kapanıklığı izlediği görülmüştür. Ebeveyn tutumları açısından içe kapanık, hiperaktif, iştahsız, aşırı inatçı, kıskançlık gösteren, aşırı inatçılık yapan, vurma davranışı gösteren ve tırnak yiyen çocukların ailelerinin orta düzeyde koruyucu ve demokratik tutuma; düşük düzeyde ise geçimsiz eş ve sıkı disiplinli tutuma sahip oldukları saptanmıştır.

Dereli-İman (2013) çalışmasında Wally Çocuk Sosyal Problem Çözme Dedektif Oyunu Ölçeği'nin 6 yaş çocukları için Türkiye uyarlamasını yapmıştır. Sosyal problem çözme becerilerinin okul öncesi davranış problemlerini açıklama düzeyi ile birlikte çocukların cinsiyet ve sosyo-kültürel düzeylerinin sosyal problem çözme becerilerini açıklama düzeyini incelemiştir. Çalışma 400 çocuk ile yürütülmüştür. Çalışmanın sonucunda çocukların problem çözme becerilerindeki prososyal cevaplar arttıkça, davranış sorunlarının azaldığı görülmüştür.

Uysal ve Dinçer (2013) çalışmalarında okul öncesi eğitim alan çocukların akranlarına uyguladıkları fiziksel ve ilişkisel saldırganlığı incelemiştir. 60-72 aylık 121 çocuk ve 6 öğretmen ile yürütülen çalışmada veri toplama aracı olarak Crick, Casas ve Mosher tarafından 1997 yılında geliştirilen ve Şen (2007) tarafından Türkiye için geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılan Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu (OÖSDÖ-ÖF) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda erkek çocukların fiziksel saldırganlığın kızlardan daha çok kullandığı görülmüştür. Mesleki deneyim açısından 15 yıllık mesleki deneyime sahip olan öğretmenlerin sınıflarında hem ilişkisel hem de fiziksel saldırganlık görülme oranının en yüksek olduğu bulunmuştur

Yumuş (2013) çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin 36-72 aylık çocuklarda görülen problem davranışları tanımlama ve değerlendirme yöntemleri ile sınıf ve davranış yönetimine ilişkin görüşlerini incelemiştir. Çalışma 36-72 aylık çocuklara eğitim veren 238 okul öncesi öğretmeni ile yürütülmüş ve veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen "Okul Öncesi Öğretmenlerin 36-72 Ay Aralığındaki Çocukların Davranış Problemleriyle İlgili Görüşleri" soru formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin yaşı, öğretmenlik deneyimi ve eğitim düzeyi değişkenlerinin çocuklarda görülen davranış problemlerini tanımlama ve değerlendirme becerilerinde farklılık yarattığı görülmüştür.

Ersay, Özkan, Gökçen ve Erdem (2015) çalışmalarında okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların duygu düzenlemeleri ile problem davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Farklı yerleşim bölgelerinden 459 çocuk ile yürütülen çalışmada veri toplama aracı olarak Duygusal Düzenleme Ölçeği (Shields ve Cicchetti, 1999) ve Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği (Preschool and Kindergarten Behavior Scale PKBS-2) (Merril, 1994) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda kız çocukların duygu düzenlemelerinin erkek çocuklardan yüksek olduğu; erkek çocukların kız çocuklara göre daha çok dışa yönelim problemi gösterdikleri görülmüştür. Buna ek olarak, duygu

düzenleme puanları yüksek olan çocukların daha az dışa yönelim, daha az içe yönelim ve benmerkezci problem davranışlara sahip olduğu bulunmuştur.

Gür ve diğerleri (2015), 48-60 aylık çocukların cinsiyet ile sosyal yetkinlik, kızgınlık-saldırganlık ve anksiyete-içedönüklük arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmaya 847 okul öncesi dönem çocuğu katılmıştır. LaFreinere ve Dumas (1996) tarafından geliştirilen ve Türkçe uyarlamaları Çorapçı ve diğerleri (2010) tarafından yapılan Sosyal Yetkinlik Davranış Değerlendirme Ölçeği (SYDD-30) veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Çalışma sonucunda kız çocukların sosyal yetkinlik puanlarının; erkek çocukların ise kızgınlık-saldırganlık puanlarının yüksek olduğu görülmüştür. Ölçeğin alt boyutları arasında yapılan karşılaştırmalarda sosyal yetkinlik ile kızgınlık-saldırganlık ve sosyal yetkinlik ile anksiyete-içedönüklük puanları arasında ters yönde bir ilişki olduğu bulunmuştur. Diğer taraftan, kızgınlık-saldırganlık ile anksiyete-içedönüklük arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Kesicioğlu (2015) çalışmasında okul öncesi dönem çocukların kişilerarası problem çözme becerilerini ve bu becerilerini etkileyen etkenleri incelemiştir. 152 çocuk ile yürütülen çalışmanın verileri Özdil (2008) tarafından geliştirilen Kişilerarası Problem Çözme Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Ayrıca, çocuklar ile ilgili derinlemesine bilgi sahibi olmak için çocukların anneleri ve öğretmenleri ile yarı-yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla görüşme yapılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenler çocuklarda görülen istenmeyen davranışların saldırganlık, sözel tehdit, paylaşmama, etkinliklere katılmama ve ağlama olduğunu belirtmişlerdir.

Yoleri (2015) çalışmasında çocukların okula adaptasyonu, akran zorbalığı ve cinsiyet arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma 5-6 yaş aralığındaki 284 çocuk ile yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak Ladd, Kochenderfer ve Coleman (1996) tarafından geliştirilen ve geçerlik-güvenirlik çalışmaları Önder ve Gülay (2010) tarafından yapılan Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği; Behar (1977) tarafından geliştirilen ve Kanlıklıçer (2005) tarafından Türkiye için geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılan Okul Öncesi Davranış Ölçeği ve Kochenderfer ve Ladd (1996) tarafından geliştirilen ve Gülay (2008) tarafından Türkçe uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılan Akran Zorbalığı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okula uyum ölçeğinden alınan puanlar ile okul öncesi çocukların davranışlarını ölçen ölçekten elde edilen puanlar arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Okul uyumu ile cinsiyet arasında doğrudan ilişki bulunmamıştır. Ancak cinsiyetin okul uyumu geliştirme sürecinde etkili olduğu söylenebilmektedir.

Araştırmada 5-6 yaş aralığındaki çocuklarda görülen problem davranışların okul uyumunu yordadığı görülmüştür.

İkiz, Mete-Otlu ve Ekinci-Vural (2016) çalışmalarında dönem çocuklarında görülen davranış problemlerini, görülme sıklığını, nedenlerini ve baş etme yollarını incelemişlerdir. 20 okul öncesi öğretmeni ile yürütülen çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenler yalan söyleme, yemek seçme ya da yemeye isteksizlik, anne-babadan ayrılma korkusu, kıskançlık, inatçılık, saldırganlık, konuşma bozukluğu, alt ıslatma/dışkı kaçırmaya, tırnak yeme, aşırı aktif olma ve dikkat eksikliği, karanlıktan korkma, çalma, parmak emme ve tik davranışlarının problem davranışlar olduğunu ifade etmiştir. Yalan söyleme, yemek seçme ya da yemeye isteksizlik, anne-babadan ayrılma korkusu, kıskançlık, inatçılık, saldırganlık davranışlarının en sık görülen problem davranışlar olduğu görülmüştür.

Pekdoğan ve Kanak (2016) çalışmalarında okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 4-6 yaş aralığındaki çocukların sosyal yetkinlik düzeyleri ve mizaçlarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Veri toplama aracı olarak LaFreinere ve Dumas (1996) tarafından geliştirilen ve Çorapçı ve diğerleri (2010) tarafından Türkçe uyarlama ve geçerlik-güvenirlik çalışmaları yapılan Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 (SYDD-30) Ölçeği ile Prior, Sanson ve Oberklaid (1989) tarafından geliştirilen ve Türkçe uyarlama çalışmaları Yağmurlu ve Sanson (2009) tarafından yapılan Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sosyal yetkinlik düzeyleri açısından cinsiyete bağlı bir fark bulunmazken, kızgınlık-saldırganlık ve anksiyete-içe dönüklük düzeyleri arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür. Erkek çocukların kızgınlık-saldırganlık açısından kız çocuklardan daha yüksek puan aldığı; kız çocukların da anksiyete-içe dönüklük puanlarının erkek çocuklardan yüksek olduğu bulunmuştur.

Tozduman-Yaralı ve Özkan (2016) okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların sosyal problem çözme becerileri ile sosyal yetkinlik, kızgınlık-saldırganlık ve anksiyete-içedönüklük davranışları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. 60-72 aylık 105 çocuk ile yürütülen çalışmada veri toplama aracı olarak Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Yılmaz ve Tepeli (2013) tarafından yapılan Wally Sosyal Problem Çözme Ölçeği ve Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği (SYDD-30) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların sosyal problem becerileri arttıkça sosyal yetkinlik düzeylerinin arttığı, kızgınlık-saldırganlık düzeylerinin azaldığı görülmüştür. Buna ek olarak, cinsiyet değişkenine göre yapılan analizlerde kız çocukların sosyal

yetkinlik ve sosyal problem çözme puanlarının erkek çocuklardan yüksek olduğu; kızgınlık-saldırganlık ve anksiyete-içedönüklük puanlarında cinsiyete göre herhangi bir farklılaşma olmadığı bulunmuştur.

2.2.2. Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar

LaFreniere ve Dumas (1996) çalışmalarında okul öncesi dönemde duygusal ve davranışsal sorunların yaygınlığı ve sosyal yeterliliği açısından yaş ve cinsiyet farklılıkları incelemiştir. Çalışma 30-78 ay aralığındaki 2646 çocuklar ile yürütülen çalışmada veri toplama aracı olarak öğretmenler tarafından doldurulan Social Competence and Behavioral Evaluation SCBE-30 (Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30) ölçeği kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda erkek çocukların okul öncesi ortama kız çocuklar kadar uyum gösteremediği görülmüştür. Örneklemden elde edilen sonuçlarda erkek çocukların kızgınlık-saldırganlık alt boyutundan kız çocuklardan yüksek ve sosyal yetkinlik alt boyutundan da kız çocuklardan düşük puanlar aldığı; anksiyete-içedönüklük arasında cinsiyete dayalı bir fark olmadığı görülmüştür. Ayrıca, tüm örnekleme yaşa dayalı olarak sosyal yetkinlikte ilerleme olduğu, Amerika örnekleme için kızgınlık-saldırganlık ve anksiyete-içedönüklükte düşüş olduğu; Kanada örnekleminde böyle bir bulguya rastlanmadığı bulunmuştur.

Webster-Stratton, Reid ve Hammond (2001) çalışmalarında 4-8 yaş arasındaki davranış problemi gösteren 99 çocuk ve ailesi ile İnanılmaz Yıllar Programı'nın Sosyal Beceriler ve Problem Çözme müfredatını çalışmış ve uygulanan müfredatın uzun vadede davranış problemi gösteren çocuklar üzerindeki sonuçlarını incelemiştir. Müfredatı uygularken 4-8 yaş arasında yer alan, kişilerarası ilişkilerde zorluk yaşayan, sosyal problem çözme becerileri zayıf, olumsuz tutumlara sahip, başkaları ile empati kurmakta zorluk çeken çocukları hedef almışlardır. Davranış problemlerinin ölçülmesinde ebeveynler tarafından doldurulan Child Behavior Checklist (CBCL), öğretmenler tarafından doldurulan Teacher Assessment of Social Behavior (TASB) ve ev gözlemlerinde doldurulan Dyadic Parent-Child Interaction Coding System-Revised (DPICS-R) kullanılmıştır. Uygulamadan sonra çocukların akranlarıyla olan ilişkilerinde gelişme olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan babalardan elde edilen sonuçlarda uygulanan müfredatın çocukların davranışlarında gelişme sağladığı bulunmuştur.

Bigras ve Dessen (2002) çalışmalarında 4-6 yaş arası 301 çocuk ile Brezilyalı çocukların sosyal yetkinlik düzeylerini belirlemeyi ve davranış değerlendirmelerini

yapmayı amaçlamışlardır. Araştırmada veri toplama aracı olarak LaFreinere ve Dumas (1996) tarafından geliştirilen ve Social Competence and Behavior Evaluation-30 (SCBE-30) Ölçeği'nin Brezilya- Portekiz uyarlaması olan SCBE Brazilian-Portuguese ölçeği ile birlikte Parenting Stress Index (Bigras, LaFreinere ve Dumas,1996), Lollipop Test (Chew, 1981) ve Raven's Progressive Matrices (Raven, Court ve Raven, 1986) kullanılmıştır. Araştırmada erkek çocuklara göre kız çocukların daha yüksek sosyal yetkinlik puanları ve daha düşük kırgınlık-saldırganlık puanlarına sahip oldukları; alt ölçeklerden elde edilen puanlarda yaşa ilişkin bir fark olmadığı görülmüştür.

Butovskaya ve Demianovitsch (2002) çalışmalarında 3-6 yaş aralığındaki 217 çocuk ile Rus çocukların sosyal yetkinlik düzeyleri ve davranış problemlerini incelemiştir. Veri toplama aracı olarak LaFreinere ve Dumas (1996) tarafından geliştirilen Social Competence and Behavior Evaluation-30 (SCBE-30) Ölçeği, Socialization Values Q-Sort (SVQ) ve demografik bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmada, erkek çocukların kırgınlık-saldırganlık puanlarının yüksek, sosyal yetkinlik düzeylerinin düşük olduğu; anksiyete- içe dönüklük açısından cinsiyete ilişkin bir fark olmadığı görülmüştür. Buna ek çalışmada kız çocuklar sosyal yetkinlik açısından daha yüksek puanlar elde etmişlerdir. Sosyal yetkinliğin hem kırgınlık-saldırganlık hem de anksiyete-içe dönüklük ile negatif ilişkili olduğu ve kırgınlık-saldırganlık ile anksiyete-içe dönüklük arasından herhangi bir ilişki olmadığı sonucu elde edilmiştir. Yaş değişkeni açısından ise, yaşı büyük kız çocuklarının sosyal yetkinlik düzeylerinin daha yüksek olduğu, erkek çocuklarda aynı bulguya rastlanmadığı; yaşın kırgınlık-saldırganlık açısından bir fark yaratmadığı; anksiyete-içe dönüklük açısından 4 yaştan sonra kız çocuklarında bir düşüş olduğu görülmüştür.

Chen ve Jiang (2002) çalışmalarında 30-78 ay aralığındaki 370 çocuk ile Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 (SYDD-30) Ölçeği'nin Çin örneklemindeki geçerlik güvenirliğini ve çocukların sosyal yetkinlik düzeyleri ve davranış problemleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Veri toplama aracı olarak LaFreinere ve Dumas (1996) tarafından geliştirilen Social Competence and Behavior Evaluation-30 (SCBE-30) Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada, duygusal problemlerin davranışsal problemlerden daha fazla görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak, yaş değişkeninin çocukların kırgınlık-saldırganlık ve anksiyete-içe dönüklük düzeylerinde fark yaratmadığı ancak sosyal yetkinlik düzeylerinde fark yarattığı; yani çocukların yaşlarının büyümesiyle birlikte sosyal yetkinlik düzeylerinin arttığı görülmüştür. Çalışmada, erkek çocukların daha içe kapanık ve saldırgan olmaları ile birlikte daha düşük sosyal yetkinlik düzeyinde oldukları

bulunmuştur. Çocukların sosyal yetkinlik ve kızgınlık-saldırganlık, sosyal yetkinlik ve anksiyete-içe dönüklük düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı; kızgınlık-saldırganlık ve anksiyete-içe dönüklük düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Masataka (2002), çalışmasında 30-78 ay aralığındaki 200 çocuk ile okul öncesi dönem çocuklarının sosyal yetkinlik düzeyleri ve davranış problemlerini incelemiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak LaFreinere ve Dumas (1996) tarafından geliştirilen Social Competence and Behavior Evaluation-30 (SCBE-30) Ölçeği ve pilot uygulamaları LaFreinere tarafından yapılan sosyalleşmeye dönük değerler ve hedefleri ölçen Socialization Values Q-Sort (SVQ) ile demografik form kullanılmıştır. Araştırmada yaşı büyük çocukların sosyal yetkinlik düzeylerinin daha yüksek olduğu; kız çocukların sosyal yetkinlik düzeylerinin daha yüksek, kızgınlık-saldırganlık düzeylerinin daha düşük olduğu; anksiyete-içe dönüklük açısından cinsiyete ilişkin; kızgınlık-saldırganlık ve anksiyete-içe dönüklük açısından yaşa ilişkin bir fark olmadığı görülmüştür.

Rescorla ve diğerleri (2011) çalışmalarında 24 farklı ülkede yaşları 1,5 ile 5 yaş aralığında değişen toplamda 19.850 çocuğun katıldığı kültürlerarası çalışmalarında ailelerin değerlendirmelerine bağlı olarak çocuklarda görülen davranış problemlerini incelemiştir. Veri toplama aracı olarak Child Behavior Checklist (CBCL) (Achenbach ve Rescorla, 2000) normlarının kullanıldığı çalışmada çocuklarda en fazla görülen 10 istenmeyen davranış belirlenmiştir. Bu davranışlar bekleyememek (anında olmasını istemek), tahammülsüzlük, sürekli dikkat bekleme, bir etkinlikten diğerine geçme, yalnız uyumak istememe, kıskançlık, kolaylıkla duygularının incinmesi, kural tanımama, aşırı hareketli olma ve her şeye müdahale etme davranışlarından oluşmaktadır. Tüm ülkeler arasında Türkiye'deki çocuklar endişeli ve depresif grubunda ikinci sırada; içe yönelim sorunlarında da dördüncü ya da beşinci sırada yer almıştır.

Deneault ve Ricard (2013) sosyal uyum ve duygular arasındaki ilişkinin çocukların davranışlarının sonuçlarını anlamaya yardımcı olup olmadığını inceledikleri çalışmalarını 45-61 ay aralığındaki 80 çocuk ile yürütmüşlerdir. Veri toplama aracı olarak çocuklar beklenmedik problemleri çözdükleri False Beliefs (Perner, Leekam ve Wimmer, 1987; Wimmer ve Perner, 1983), duyguların sonuçlarına yönelik hazırlanan görseller (Lefebvre ve Nadel, 1999) ve Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme (SYDD) Ölçeği'nin Fransız versiyonu (80 madde) olan Profil Socio Affectif (PSA; Dumas, LaFreinere, Capuano ve Durning, 1997) kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgularda yaşın çocukların anksiyete-içe dönüklük durumlarıyla ilişkili olduğu

görülmüştür. Büyük yaş grubunda yer alan çocukların akran grubunda daha girişken olduğu sonucu elde edilmiştir.

Rescorla ve diğerleri (2014) 21 farklı toplumda yaşayan çocukların aileleri ve öğretmenleri ile birlikte kültürlerarası bir çalışma yürütmüşlerdir. Temel amacın farklı kültürlerdeki ebeveyn-öğretmen görüşlerini değerlendirmek olduğu çalışmada çeşitli alt amaçlar yer almaktadır. Araştırmacılar, alt amaçlardan birisi olan çocukların davranış problemlerinin aileler ve öğretmenler açısından nasıl değerlendirildiğini; toplum, cinsiyet, yaş ve problemin çeşidine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. Farklı kültürlerde yaşayan toplam 27.962 çocuğun aileleri ve öğretmenler ile yürütülen çalışmada veri toplama aracı olarak Child Behavior Checklist (CBCL) ve Teacher's Report Form (TRF) kullanılmıştır. Elde edilen bulgularda ailelerin puanlarının öğretmenlerin puanlarından daha yüksek olduğu; endişe, mutsuzluk gibi içe yönelim problem değerlendirmelerinin aileler ve öğretmenler için benzer olduğu ancak saldırganlık, kurallara uymama gibi dışa yönelim problemlerinin daha çok aileler tarafından yüksek puanlandığı görülmüştür. Araştırma sonunda kültürler arasında çeşitli benzerlikler bulunmuştur. Neredeyse tüm toplumlarda ailelerden elde edilen puanların öğretmenlerden elde edilenden yüksek olduğu; cinsiyet ve yaşa dayalı değerlendirmelerin benzer olduğu; özellikle dikkat ve dışa dönük problem davranışların içe dönük davranış problemlerine göre daha çok vurgulandığı görülmüştür.

Holtz, Fox ve Meurer (2015) çalışmalarında yoksul ailelerin çocuklarında görülen davranış problemlerini incelemiştir. Yaşları 5 ile 5 yaşından küçük çocuklar ile yürütülen çalışmada çocukların davranış problemlerine ilişkin değerlendirme düşük gelirli aileler için hazırlanmış bir ankete ebeveynlerin cevapları ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda davranış problemlerinin daha yüksek oranda erkek çocuklar ve yaşları daha küçük olan çocuklarda görüldüğü bulunmuştur.

Kamarulzaman ve Siew (2015) çalışmalarında okul öncesi sınıflarında görülen istenmeyen davranışları araştırmışlardır. Klang Valley'deki bir anaokulunda 4-5 yaş sınıfında İngilizce dersi esnasında yapılan 30 dakikalık ve yemek saatinde yapılan 15 dakikalık gözlemler ile veri toplanmıştır. Süreç sonunda üç çocuğun istenmeyen davranışlar sergilediği; bu davranışların ders esnasında dolaşmak ve kendine verilen görevi yerine getirmemek, arkadaşını itmek ve yemek saatinde tabağa vurarak gürültü yapmak olduğu görülmüştür. Buna ek olarak, etkinlik sırasında öğretmen ön sıralardaki çocuklarla ilgilenirken arka sıralarda yer alan çocukların kendi aralarında konuştuğu gözlemlenmiştir.

Sette, Baumgartner ve MacKinnon (2015) çalışmalarında 36-81 ay aralığındaki 493 çocuk ile Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 (SYDD-30) Ölçeği'nin iç tutarlılık ve faktör geçerliğini değerlendirmek ve cinsiyet değişkenine ilişkin davranış problemlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Veri toplama aracı olarak LaFreinere ve Dumas (1996) tarafından geliştirilen Social Competence and Behavior Evaluation-30 (SCBE-30) Ölçeği ve Caprara ve Pastorelli (1993) tarafından geliştirilen Bombi, Cannoni, Di Norcia ve Valente (2011) tarafından okul öncesi dönem çocukları için uyarlanan Sociometric Scale kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda çocukların kızgınlık-saldırganlık ve anksiyete-içe dönüklük puanları arasında pozitif korelasyon olduğu; sosyal yetkinlik ve kızgınlık-saldırganlık ile sosyal yetkinlik ve anksiyete-içe dönüklük arasında negatif korelasyon olduğu görülmüştür. Araştırmada, kız çocukların sosyal yetkinlik düzeylerinin yüksek, anksiyete-içe dönüklük düzeylerinin ise düşük olduğu bulunmuştur.

Skalická, Belsky, Stenseng ve Wichstrøm (2015) çalışmalarında karma grupta ve geleneksel eğitim ortamında okul öncesi eğitime devam eden çocukların problem davranışlar, mizaç düzenleme, sosyal yetkinlik ve öğretmenleriyle ilişkileri açısından okul öncesi dönemde ve ilköğretime başladıklarında farklılık olup olmadığını incelemiştir. Çalışma 153 okul öncesi eğitim kurumunda 4 yaş grubunda yer alan 850 çocuk ile yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak çocuk-öğretmen ilişkisini analiz etmek için öğretmen tarafından doldurulan Student-Teacher Relationship Scale (Pianta, 2001), dışadönük davranış problemleri için ebeveynler tarafından doldurulan Child Behavior Checklist (CBCL) (Achenbach & Rescorla, 2000) kullanılmıştır. Buna ek olarak çocukların dil becerileri için Peabody Picture Vocabulary Test – III (Dunn & Dunn, 1997; O'Connor et al., 2011), mizaç düzenleme için Children's Behavior Questionnaire (Rothbart, Ahadi, Hershey, & Fisher, 2001) ve aileye ilişkin bilgileri için Beck Depression Inventory – II (Beck, Steer, & Brown, 1996; McCartney et al., 2010) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda karma grupta eğitim alan çocukların okul öncesi dönemde öğretmenleriyle daha az yakınlık kurdukları ve ilköğretimde daha çok çatışma yaşadıkları görülmüştür. Buna ek olarak, okul öncesi dönemde dışa dönük problem davranışlar sergileyen çocukların ilköğretimde öğretmenleriyle daha çok çatışma yaşadıkları bulunmuştur. Okul öncesi dönemde karma eğitim alan çocuklarda görülen sorun davranışların, ilköğretimdeki öğretmen-çocuk çatışmalarının yüksek düzeyini tahmin ettiği görülmüştür.

Kasik ve Gál (2016) araştırmalarında 4-6 yaş aralığındaki çocukların davranış problemleri, prososyal davranışları ve sosyal problem çözme becerileri üzerine ebeveynler ve öğretmenlerin düşüncelerini; incelenen boyutlar arasındaki ilişkiyi ve sosyal problem çözme becerilerini ve aile yapılarını incelemişlerdir. 4-6 yaş aralığındaki 477 çocuğun ebeveynleri ve öğretmenleri ile yürütölen çalışmada veri toplama aracı olarak aile yapılarına ilişkin anket formu, Kasik & Gál (2013) tarafından geliştirilen Social Problem-Solving Parent/Teacher Questionnaire (SPSQ), Goodman (2001) tarafından geliştirilen Strength and Difficulty Questionnaire (SDQ) ve Conners (1997) tarafından geliştirilen Conners Parent/Teacher Rating Scale-Revised (CPTR) kullanılmıştır. Araştırma sonunda anne, baba ve öğretmenlerin çocukların uyum sorunlarını yorumlamakta farklılaştığı; annelerin ortalamalarının babalar ve öğretmenlerden yüksek olduğu görölmüştür. Ayrıca, öğretmenlerin çocukların davranışsal zorluklarını en az tipik davranışlar olarak gördüğü; çocukların dikkate ilişkin özelliklerinin öğretmenler ve anneler için 4, 5 ve 6 yaş için değişmediği bulunmuştur. Buna ek olarak, çocukların karşı gelme davranışlarının en çok babalar tarafından puanlandığı, babaların 4 yaşındaki çocukları daha inatçı buldukları, arkadaşlarıyla daha çok anlaşmazlığa düştüklerini düşündükleri görölmüştür. 6 yaşındaki çocukların anneleri 4 ve 5 yaşa göre çocuklarının daha sabırsız, endişeli ve başkalarını kızdıran davranışları olduğunu; babalar ise 5 yaş erkek çocukların arkadaşlarıyla problem yaşadıklarında çoğunlukla duygularını olumsuz şekilde yansıttıklarını belirtmiştir. Cinsiyete bağlı değerlendirmelerde uyuma dayalı problemler, başkalarını rahatsız etme, reddetme ve inatçılık davranışlarının en çok erkek çocuklarda göröldüğü bulunmuştur.

Basten ve diğerleri (2016) çalışmalarında 1,5-6 yaşa kadar olan süreçte çocuklarda görölen dışa dönük ve içedönük davranış problemlerinin kararlılığını incelemişlerdir. 7.206 çocuk ile yürütölen çalışmada problem davranışların belirlenmesi için veri toplama aracı olarak çocukların anneleri tarafından doldurulan Child Behavior Checklist/1.5-5 (CBCL/1.5-5) kullanılmıştır. Araştırmada CBCL/1.5-5 ölçeği üzerinde problem davranışların farklı yaşlarda devam edip etmediğini görmek için her yaşta analizi yapılmıştır. Araştırma sonunda sorunlu davranış profillerinin yaşlar arasında değiştiği görölmüştür. Her yaş grubu için çocukların çoğunluğunda (% 82-87) problem davranış görölmezken, yaklaşık %2'sinin eş zamanlı olarak içedönük ve dışadönük problem davranışlar gösterdiği bulunmuştur. Buna ek olarak, 6 yaş grubunda yer alan çocukların puanlarının diğer yaşlara göre daha yüksek olduğu; ağırlıklı olarak içedönük problemlerin 6 yaşta ortaya çıktığı, dışa dönük ve duygusal reaktifliğe yönelik problemlerin ise her yaş

grubunda ortaya çıktığı görülmüştür. Ayrıca, yaşamın erken döneminde içedönük ve dışadönük davranış problemlerine eş zamanlı olarak sahip olan çocukların 6 yaşta büyük olasılıkla problem davranışlar konusunda sorun yaşayabilecekleri, okul öncesi dönem boyunca problem davranışların değişiklik gösterdiği ancak davranışın devamlılığının yaygın olduğu bulunmuştur.

Han, Wu, Tian, Xu ve Gao (2016) çalışmalarında öğretmen-öğrenci ilişkisinin çocukların utangaçlık seviyeleri ve dışadönük davranışları açısından rolünü incelemiştir. Okul öncesi eğitime devam eden 463 çocuk ile yürütülen çalışmada, veri toplama aracı olarak çocukların utangaçlık seviyelerini belirlemek için anneler tarafından doldurulan Child Social Preference Scale; dışadönük davranış problemlerini belirlemek için Child Behavior Checklist-Parent Edition ve öğretmen-öğrenci ilişkisini belirlemek için öğretmenler tarafından doldurulan Student-Teacher Relationship Scale (STRS) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda kız çocukların erkek çocuklardan daha utangaç oldukları; aile değerlendirmesine göre çocukların yaşının utangaçlık, saldırganlık ve dikkat problemleri ile negatif yönde ilişkili olduğu görülmüştür. Buna ek olarak aile değerlendirmelerinde utangaçlığın saldırganlık ve dikkat problemleri ile pozitif ilişkili olduğu bulunmuştur. Öğretmen değerlendirmelerinde ise utangaçlık; yakın öğretmen-çocuk ilişkisi ile negatif ilişkili, bağımlı öğretmen-çocuk ilişkisi ve çatışmalı öğretmen-çocuk ilişkisi ile pozitif ilişkili bulunmuştur. Salırganlık davranışlarının bağımlı öğretmen-çocuk ilişkisi ve çatışmalı öğretmen-çocuk ilişkisi ile pozitif yönde; dikkat problemleri ve çatışmalı öğretmen-çocuk ilişkisinin pozitif yönde ilişkili olduğu görülmüştür. Yakın öğretmen-çocuk ilişkisinin utangaçlık ve dikkat problemlerini dengelediği görülürken; yakın ve bağımlı öğretmen-çocuk ilişkisinin çocukların utangaçlık ve saldırganlıkları için dengeleyici olduğu görülmüştür.

Roscam, Hoang ve Schelstraete (2017) çalışmalarında Belçika ve Vietnamdaki çocukların sosyal yetkinlik ve davranış problemleri açısından kültürlerarası bir karşılaştırma yapmışlardır. 5-7 yaş aralığında Belçika'dan 243 ve Vietnam'dan 364 (toplamda 607) çocuk ile yürütülen çalışmada veri toplama aracı olarak Lafreiner ve Dumas (1996) tarafından geliştirilen Social Competence ve Behavior Evaluation-30 (SCBE-30) ölçeği kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlarda Belçikalı çocuklarda daha fazla davranış problemi görüldüğü; büyük yaş grubunda yer alan çocukların daha az davranış problemi ve daha yüksek sosyal yetkinlik düzeyine sahip olduğu bulunmuştur. Cinsiyete ilişkin yapılan değerlendirmelerde ise erkek çocukların

kız çocuklara göre daha fazla davranış problemine sahip oldukları ve sosyal yetkinlik düzeylerinin daha düşük olduğu görülmüştür.



BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 36-72 aylık çocukların sosyal yetkinlik düzeyleriyle birlikte kızgınlık-saldırganlık ve anksiyete-içe dönüklük davranışlarının değerlendirmeleri yapılarak; bu davranışların çeşitli değişkenlere göre farklılaşma durumunun ortaya konduğu; sosyal yetkinlik, kızgınlık-saldırganlık ve anksiyete-içe dönüklük arasındaki ilişki, istenmeyen davranışların sıklığı ve ortaya çıkma koşullarının incelendiği çalışmanın bu bölümünde araştırma modeli, çalışma grubu, veriler ve toplanması, veri toplama araçları ile verilerin analizinden bahsedilmektedir.

3.1.Araştırma Modeli

Bu çalışmada, nicel ve nitel yöntemin birlikte kullanılmasından oluşan karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntemde tasarlanmış çalışmalar çeşitli avantajlar içermektedir. Karma yöntem, araştırmacıya hem nicel araştırmanın hem de nitel araştırmanın güçlü yönlerini kullanmayı ve çalışılan konu ile ilgili derinlemesine bilgi edinmeyi sağlamaktadır. Buna ek olarak, araştırmacıya veri toplama sürecinde esneklik, sonuçların sunulması sırasında daha ikna edici ve güçlü olma, geniş kapsamlı yorumlama fırsatı sunması karma yöntemin diğer avantajları arasında yer almaktadır (Lodico, Spaulding ve Voegtler, 2006). Karma araştırmalar, nicel araştırmanın açıklama (neden-sonuç), kontrol, tahmin, grubun özelliklerinin tanımlanması hedefleriyle birlikte; nitel araştırmanın keşfetme, derinlemesine anlama, özel tanımlama hedeflerini içermektedir. Bireylerin düşünce ve davranışlarını hem tahmin edilebilir hem de bağlamsal boyutta ele alarak öznel, nesnel ve öznel arası oluşunun birleşiminden oluşmaktadır. Kısacası karma araştırmalarda genel ve özel olan birlikte kullanılmaktadır (Christensen, Johnson ve Turner, 2015).

Çalışmada, karma yöntem araştırma desenlerinden açıklayıcı karma desen kullanılmıştır. Açıklayıcı (explanatory/sequential) desende tasarlanmış çalışmalarda nicel yöntem kullanılarak elde edilen verilerin analizinden yola çıkılarak nitel veriler toplanır ve analiz edilir (Creswell, 2014; Klassen, Creswell, Plano Clark, Smith ve Meissner, 2012; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Açıklayıcı desende, nicel bulgular araştırmanın bir

sonraki aşaması olan nitel bulgular ile daha ayrıntılı olarak açıklanır. Sıralı desenler arasında yer alan açıklayıcı desen araştırmacıya farklı aşamalarda birbirini açıklayan veriler sunarak sonuçları bütünleştirme ve daha geniş bir anlam çıkartma olanağı vermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Bu çalışmada nicel yöntem kullanılarak belirlenen çocuklardan elde edilen nitel veriler aracılığıyla istenmeyen davranışlara ilişkin daha belirgin ve detaylı verilerin ortaya konacağı düşünülmüştür.

3.2.Çalışma Grubu

Araştırmanın nicel ve nitel bölümlerinde farklı örnekleme yöntemlerinden yararlanılarak çalışma grubu belirlenmiştir. Nicel bölümünde çalışma grubu belirlenirken uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme, örneklemin araştırmacı için ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesidir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Nitel bölümde ise, ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak çalışma grubu belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme, araştırmacı tarafından oluşturulan ya da daha önceden var olan ölçütlere uygun olan örneklemin kullanılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Araştırmanın çalışma grubu, 2015-2016 eğitim öğretim yılında Ankara ili merkezinde Çankaya, Yenimahalle, Altındağ, Mamak, Sincan, Etimesgut ve Keçiören ilçelerinde ilkokul bünyesinde bulunan anasınıflarında ve resmi bağımsız anaokullarında 36-72 ay aralığındaki çocuklarla çalışan gönüllü okul öncesi öğretmenleri ve bu öğretmenlerin sınıflarında yer alan çocuklardan oluşmaktadır. Çalışma grubu oluşturulmadan önce Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmış ve okul öncesi eğitim kurumu yöneticileri ile toplantı yapılmıştır. Yapılan toplantıda çalışma okul müdürlerine anlatılmıştır. Okul müdürleri aracılığıyla bilgilendirilen ve çalışmaya katılmak isteyen öğretmenlerden Gönüllü Katılım Formu'nu doldurmaları istenmiştir. İzinler ve gönüllülük esasına dayalı işlemler sonrasında çalışma grubu 49 okul öncesi öğretmeni ve 851 çocuktan oluşmuştur.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenleri kendileri için Öğretmen Bilgi Forumu ve sınıfında yer alan her çocuk için Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği (SYDD-30) ve Çocuk Bilgi Formu doldurmuştur. Araştırmanın nitel kısmında gözlemlenecek çocukları belirlemek için öğretmenler tarafından doldurulan ölçeklerin ve çocuklara ilişkin demografik bilgilerin analizleri yapılmıştır. Analizler sırasında

çalışmaya katılan öğretmenlerin ya da çocukların okula devam problemi olması, ölçeklerin eksik doldurulması ve normal dağılımı etkileyen uç değerlere sahip olmasından kaynaklı çalışma grubunda yer alan 49 öğretmenden 16'sı ve bu öğretmenlerin sınıfında yer alan toplam 280 çocuk çalışmadan çıkartılmıştır. Buna ek olarak normallik varsayımlarının test edildiği sırada z puanı ± 3 değerini aşan uç değerlere sahip 61 çocuk da çalışmadan çıkartılmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2001). Çalışma grubunda yapılan sadeleştirme sonrasında nicel kısımda çalışma grubunun son hali 33 öğretmen ve 510 (271 kız, 259 erkek) çocuktan oluşmaktadır.

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlere ilişkin demografik özellikler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1

Çalışma Grubunda Yer Alan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

		n	%
Cinsiyet	Kadın	33	100
	22-29 yaş	9	27.3
Yaş	30-39 yaş	15	45.5
	40-49 yaş	8	24.2
	50 yaş ve üzeri	1	3.0
Mezun Olunan Okul Türü	Eğitim Fakültesi-Okul Öncesi Öğretmenliği	20	60.6
	Mesleki Eğitim Fakültesi-Anaokulu Öğretmenliği	3	9.1
Okul Türü	Açık Öğretim Fakültesi- Okul Öncesi Öğretmenliği	5	15.2
	Diğer	5	15.2
Öğrenim Durumu	Lisans	30	90.9
	Yüksek lisans	3	9.1
Mesleki Deneyim	1-5 yıl	8	24.2
	6-10 yıl	12	36.4
	11-15 yıl	3	9.1
Çalışılan Okul Türü	16 yıl ve üzeri	10	30.3
	MEB İlkokul Bünyesinde Anasınıfı	3	9.1
Çalışılan Yaş Grubu	MEB Bağımsız Anaokulu	30	90.9
	36-48 ay	6	18.2
Çalışılan Yaş Grubu	49-60 ay	16	48.5
	61-72 ay	11	33.3
Toplam		33	100

Tablo 1'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin hepsi kadındır. Öğretmenlerin %45.5'i (n=15) 30-39 yaş aralığında, %27.3'ü (n=9) 22-29 yaş aralığında, % 24.2 'si (n=8) 40-49 yaş aralığında ve % 3'ü (n=1) 50 yaş ve üzerinde yer almaktadır. Mezun olunan okul türü açısından öğretmenlerin % 60.6'sı (n=20) Eğitim Fakültesi Okul

Öncesi Öğretmenliği Bölümü mezunu, % 15.2'si (n=5) Açık Öğretim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği, % 15.2'si (n=5) Mesleki Eğitim Fakültesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Ev Ekonomisi Yüksek Okulu Ev İdaresi bölümü gibi diğer olarak adlandırılan bölümlerden ve % 9.1'i (n=3) Mesleki Eğitim Fakültesi Anaokulu Öğretmenliği bölümünden mezun olmuştur. Ön lisans ve doktora mezunu öğretmenlerin bulunmadığı çalışma grubunda öğretmenlerin % 90.9'u (n=30) lisans programı mezunu ve % 9.1'i (n=3) yüksek lisans programı mezunudur. Öğretmenlerin mesleki deneyimlerine bakıldığında %36.4'ünün (n=12) 6-10 yıl arasında, %30.3'ünün (n=10) 16 yıl ve üzeri, %24.2'sinin (n=8) 1-5 yıl ve % 9.1'inin (n=3) 11-15 yıl arasında deneyime sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin % 90.9'u (n=30) bağımsız anaokullarında ve % 9.1'i (n=3) ilkokul bünyesindeki anasınıflarında çalışmaktadır. Çalışılan yaş grubu açısından öğretmenlerin % 48.5'i (n=16) 49-60 aylık çocuklar ile, %33.3'ü (n=11) 61-72 aylık çocuklar ile ve % 18.2'si (n=6) 36-48 aylık çocuklar ile çalışmaktadır.

Araştırmanın nicel bölümünde yer alan çocukların cinsiyete, okul öncesi eğitim alma sürelerine ve yaşa göre dağılımları Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2

Araştırmanın Nicel Bölümünde Yer Alan Çocukların Demografik Özellikleri

	n	%
Cinsiyet		
Kız	271	53.1
Erkek	239	46.9
Okul Öncesi Eğitim Alma Süresi		
1 yıl ve daha az	301	59.0
1 yıldan daha fazla	209	41.0
Yaş		
36-48 Ay	71	13.9
49-60 Ay	240	47.1
61-72 Ay	199	39.0
Toplam	510	100.0

Tablo 2'de görüldüğü gibi araştırmanın nicel bölümünde yer alan çocukların %53.1'i kız (n=271) ve %46.9'u erkektir (n=239). Çocukların %59.0'u (n=301) 1 yıl ve daha az sürede, %41.0'i (n=209) 1 yıldan daha fazla sürede okul öncesi eğitim almıştır. Araştırmada yer alan çocukların %13.9'u (n=71) 36-48 ay, %47.1'i (n= 240) 49-60 ay ve %39.0'u (n=199) 61-72 ay aralığında yer almaktadır.

Nitel bölümde ise öğretmenlerin doldurdıkları SYDD-30 Ölçeği'nin Sosyal Yetkinlik (SY) alt boyutundan düşük puan, Kızgınlık- Saldırganlık (KS) ve Anksiyete-İçedönüklük (Aİ) alt boyutlarından ise yüksek puan alan çocuklar belirlenmiş ve çalışma grubu oluşturulmuştur. Ölçekten aldıkları puanlara göre her sınıftan bir çocuk belirlenmiştir. Ölçek dolduran bir öğretmenin sınıfında elde edilen puanlara göre belirlenen kriterlere uygun çocuk bulunmamasından kaynaklı nitel kısımda gözlemler 32 (8 kız ve 24 erkek) çocuk ile yürütülmüştür. Belirlenen çocukların ailelerinden video kayıt yapılmasına ilişkin izin alınmış, izin vermeyen ailelerin çocuklarının gözlem notları elle kayıt altına alınmıştır.

Araştırmanın nitel bölümünde yer alan çocukların demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Araştırmanın Nitel Bölümünde Yer Alan Çocukların Demografik Özellikleri

		Cinsiyet		Toplam
		Kız	Erkek	
Yaş	36-48 ay	2	5	7
	49-60 ay	3	11	14
	61-72 ay	3	8	11
Ölçekten Yüksek Puan Elde Edilen Alt Boyut	SY düşük Aİ yüksek	5	11	16
	SY düşük KS yüksek	3	13	16
Okul Öncesi Eğitim Alma Süresi	1 yıl ve daha az	5	18	23
	1 yıldan daha fazla	3	6	9
Toplam		8	24	32

Tablo 3'te görüldüğü gibi nitel çalışma grubunu oluşturan çocukların 7 tanesi (2 kız ve 5 erkek) 36-48 ay, 14 tanesi (3 kız ve 11 erkek) 49-60 ay ve 11 tanesi (3 kız ve 8 erkek) 61-72 ay aralığındadır. Çocukların ölçekten elde ettiği puanlar açısından, 16 (5 kız ve 11 erkek) çocuğun Sosyal Yetkinlik alt boyutundan düşük ve Anksiyete-İçedönüklük alt boyutundan yüksek, 16 (3 kız ve 13 erkek) çocuğun Sosyal Yetkinlik alt boyutundan düşük ve Kızgınlık-Saldırganlık alt boyutundan yüksek puan aldıkları görülmüştür. 23 çocuk (5 kız, 18 erkek) 1 yıl ve daha az sürede okul öncesi eğitim almış iken; 9 çocuk (3 kız, 6 erkek) 1 yıldan daha fazla sürede okul öncesi eğitim almıştır.

3.3.Veriler ve Toplanması

Nicel ve nitel araştırma yöntemleri ile yürütülen araştırmada nicel bölümde Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği (SYDD-30) aracılığıyla çocuklara ilişkin veriler toplanmış, nitel bölümde ise ölçekten elde edilen bulgular sonucu belirlenen çocukların gözlemleri yapılmıştır.

3.3.1. Veri Toplama Araçları

3.3.1.1. Araştırmanın Nicel Bölümünde Kullanılan Veri Toplama Araçları

- **Öğretmen Kişisel Bilgi Formu**

Araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler araştırmacı tarafından hazırlanan öğretmen kişisel bilgi formu aracılığı ile toplanmıştır.

- **Çocuk Bilgi Formu**

Araştırmaya katılan çocukların cinsiyet, yaş ve okul öncesi eğitim alma sürelerine ilişkin veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan çocuk bilgi formu aracılığıyla toplanmıştır.

- **Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği (SYDD-30)**

Araştırmanın nicel boyutunda veri toplamak amacıyla LaFreinere ve Dumas (1996) tarafından geliştirilen; Çorapçı ve diğerleri (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlama ve geçerlik-güvenirlik çalışmaları yapılan Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği (SYDD-30) kullanılmıştır. Ölçeğin bu araştırma için kullanım izni uyarlama çalışmalarını yapan araştırmacı Çorapçı'dan mail aracılığı ile alınmıştır (Ek A).

SYDD-30, okul öncesi dönem çocuklarının hem davranışa ilişkin problem belirtilerini hem de akranlarıyla birlikteyken sahip olmaları beklenen sosyal becerilerin niceliğini belirlemeye yönelik geliştirilmiş bir ölçüm aracıdır. Ölçek, Sosyal Yetkinlik (SY), Kızgınlık-Saldırganlık (KS) ve Anksiyete- İçer Dönüklük (AI) olmak üzere, her biri 10 madde içeren üç alt ölçekten oluşmaktadır. Alt ölçekler;

- Sosyal Yetkinlik (SY):** Çocukların akranları ile birlikteyken sergiledikleri işbirliği ve yaşadıkları problem durumlarına çözüm yolları aramaları gibi olumlu özelliklerini ölçer.

Örnek 1: Grup içinde kolaylıkla çalışır.

Örnek 2: Akla yatan açıklamalar yapıldığında uzlaşmaya varır.

- b. Kızgınlık-Saldırganlık (KS):** Çocukların yetişkinlere karşı gelme ve akranlarıyla kurdukları ilişkilerde uyumsuz ve saldırgan olmaları gibi problem belirtilerini ölçer.

Örnek 1: Diğer çocuklarla anlaşmazlığa düşer.

Örnek 2: Huysuzdur, çabuk kızıp öfkelenir.

- c. Anksiyete- İçer Dönüklük (Aİ):** Çocukların üzgün, depresif duygu durumları ve çekingen olmaları gibi problem durumlarını ölçer.

Örnek 1: Grup faaliyetleri sırasında konuşmaz ya da faaliyetlere katılmaz.

Örnek 2: Üzgün, mutsuz ya da depresiftir.

Ölçeğin puanlanması sırasında her alt ölçeğe ilişkin maddelerden elde edilen yanıtlar toplanır. Alt ölçeklere ilişkin maddeler aşağıda yer almaktadır:

- a. Sosyal Yetkinlik (SY) Alt Ölçeği:** 2, 6, 11, 13, 15, 17, 20, 22, 27 ve 30. maddeler
- b. Kızgınlık- Saldırganlık (KS) Alt Ölçeği:** 3, 4, 5, 10, 16, 18, 24, 25, 28 ve 29. maddeler
- c. Aksiyete- İçer Dönüklük (Aİ) Alt Ölçeği:** 1, 7, 8, 9, 12, 14, 19, 21, 23 ve 26. maddeler

Ölçekten elde edilen alt ölçek ortalama ve yüzdellik değerleri, çocuklarda görülen problem durumların belirlenmesi ve ihtiyaç halinde müdahale edilmesi açısından önemlidir. Çocuğun problem durumuna ilişkin yorumda bulunurken SY alt ölçeğinden düşük puan alması sosyal beceriler konusunda akranlarından daha fazla zorluk yaşadığını göstermektedir. SY alt ölçeğinden alınan düşük puan ile birlikte KS alt ölçeğinden yüksek puan almış olması çocuğun akranlarından daha saldırgan, kavgacı olduğunu; SY alt ölçeğinden alınan düşük puan ile birlikte Aİ alt ölçeğinden yüksek puan almış olması ise daha fazla anksiyete ve içedönük davranışlar sergilediğini ifade etmektedir (Çorapçı ve diğerleri, 2010).

Ölçek 6 basamaklı likert ölçeği şeklinde tasarlanmıştır. Özgün ölçeğe ait geçerlik güvenilirlik çalışmaları Amerika ve Kanada'da gerçekleştirilmiştir (Lafreiner ve Dumas, 1996). Ölçeğe ait psikometrik özellikler Brezilya (Bigras ve Dessen, 2002), Çin (Chen ve Jiang, 2002), Japonya (Masataka, 2002), Rusya (Butovskaya ve Demianovitsch, 2002); Avusturya ve İtalya (LaFreiner ve diğerleri, 2002) gibi farklı ülkelerde birçok

araştırmacı tarafından incelenmiştir. Ölçeğin orijinal formunun farklı ülkelerdeki uyarlamaları sonucu elde edilen ölçekler arası iç tutarlılık katsayıları .80 ve üzerinde; 2 hafta ve 6 ay arayla test-tekrar test yapılarak elde edilen güvenirlik katsayıları ise .78 ile .86 ve .59 ile .70 arasında bulunmuştur.

Ebeveyn ya da öğretmen tarafından doldurulabilen ölçeğin Türkiye’de yapılan uyarlama çalışmasına 417 çocuk ile anneleri ve öğretmenleri katılmıştır. Araştırma sonucunda Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları; SY için .88, KS için .87 ve Aİ için .84 olarak bulunmuştur. Buna ek olarak her alt ölçekte maddelere ait toplam korelasyon katsayıları .41 ve üzerinde bulunmuştur (Çorapçı ve diğerleri, 2010). Tüm bu değerler, ölçeğin iç tutarlılığının yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

- **Nicel Verilerin Toplanması**

Nicel verilerin toplamak amacıyla çalışma grubunda yer alan öğretmenler ile telefon aracılığıyla görüşülmüş ve uygun olduğu günler belirlenerek randevu alınmıştır. Belirlenen günlerde toplu taşıma kullanılarak okullara gidilmiş öğretmenlere Öğretmen Bilgi Formu, Çocuk Bilgi Formu ve SYDD-30 Ölçekleri verilmiştir. Ölçekler doldurulmadan önce öğretmenler ölçek hakkında bilgilendirilmiş ve özenli bir şekilde doldurulmasının öneminden bahsedilmiştir. Buna ek olarak öğretmenlere, ölçeklerden elde edilen sonuçlar doğrultusunda SY alt ölçeğinden düşük KS alt ölçeğinden yüksek ve SY alt ölçeğinden düşük ve Aİ alt ölçeğinden yüksek puan alan çocukların belirleneceği ve sınıflarındaki en yüksek puan alan bir çocuğun dört farklı zaman diliminde 15'er dakika olmak üzere toplamda 60 dakika video kaydının alınacağı konusunda ayrıntılı bir şekilde bilgi verilmiştir. Ayrıca bu süreçte öğretmenler ölçeklerin analizinden ve video kaydı alınacak çocukların belirlenmesinin ardından video kaydı için çocukların ailelerinden izin alınması gerektiği konusunda bilgilendirilmiştir. Öğretmenlerin araştırmada kullanılacak formları ve ölçekleri doldurmasının ardından araştırmacı okuldan ayrılmıştır.

3.3.1.2. Araştırmanın Nitel Bölümünde Kullanılan Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nitel bölümünde çocukların sınıf içinde sergiledikleri istenmeyen davranışlara ilişkin veriler İstenmeyen Davranış Kodlama Formu ve gözlem aracılığı ile toplanmıştır.

- **İstenmeyen Davranış Kodlama Formu**

Araştırmanın nitel boyutunda veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen İstenmeyen Davranış Kodlama Formu kullanılmıştır. Formun oluşturulması sürecinde 10 çocuğa ait video kayıtlarının pilot izlemeleri yapılmış, çocuklarda görülebilecek istenmeyen davranışlar belirlenmiştir. İlgili literatür (Achenbach ve Edelbrock,1978; Behar ve Stringfield,1974; Caldarella ve Merrell, 1997; Campbell, 2006; Essa, 2003; Gresham, 1986; Keenan ve Wakschlag, 2004; Ladd, 1999; McGuire ve Richman,1986; Papatheodorou, 2005; Porter, 2003; Spence, Rapee, McDonald ve Ingram, 2000), pilot izlemeler ve iki farklı uzman ile yapılan görüşmelerde alınan uzman görüşünden sonra forma son hali verilmiştir. Form saldırganlık, düzen bozan davranışlar, istenmeyen duygusal davranışlar, oyun sırasında görülen istenmeyen davranışlar, dikkate ilişkin istenmeyen davranışlar, iletişim problemleri, dürtüsellik ve bağımlı davranışlar olmak üzere 8 kategoriden oluşmaktadır. Kategorilerin altında yer alan tema ve kodlara ilişkin bilgiler aşağıda yer almaktadır.

1. Saldırganlık

a) Fiziksel Saldırganlık

- Başkasına vurmak: El ya da herhangi bir nesne ile başkasına hızla çarpmak.
- Başkasını itirmek: El ya da bedeni ile başkasına güç uygulayarak zorla hareket ettirmek.
- Isırmak
- Saç çekmek: El ile canını yakacak şekilde başkasının saçına asılmak.
- Başkasını sıkmak: El ve parmaklar ile basınç uygulayarak başkasının canını yakmak.
- Başkasını engellemek (tutmak):El ya da bedeni kullanarak başkasının yapacağı işe engel olmak.
- Başkasının elinden zorla almak: Karşıdaki kişiye haber vermeden ve izni olmaksızın sahip olduğu şeyi çekerek zorla almak.
- Başkasına tükürmek
- Kendine vurmak: El ya da nesne ile kişinin kendisine hızla çarpması.
- Eşya fırlatmak: Elinde olan nesneyi hızla karşıya, yere atmak.
- Eşyaya zarar vermek: El, nesne, kesici alet vd. diğerleri yardımıyla eşyayı (nesne/oyuncak) yıpratmak, kırmak.

b) İlişkisel Saldırganlık

- Dalga geçmek: Başkasını kızdıracak ya da incitecek biçimde onunla eğlenmek.
- Küçümsemek: Değer ve önem vermediğini hissettirmek, aşağılamak.
- Tahrik etmek: Başkasını hareketleri ve sözleri ile kışkırtmak, kızdırmak.
- Taklit etmek: Başkasının davranışlarını ya da konuşmasını tekrarlayarak eğlenmek.
- Şikâyet etmek: Başkasının yaptığı yanlış bir işi ya da davranışı ilgili kişiye söylemek.
- Tehdit etmek: Karşıdaki kişiye gözdağı vermek.

c) Sözel Saldırganlık

- Küfretmek: Başkasına karşı rahatsız edici kelimeler kullanmak.
- Hakaret etmek: Başkalarına karşı küçültücü söz kullanmak
- Bağırarak: Öfkeli bir biçimde ve yüksek ses kullanarak karşıdakini azarlamak.
- Dil çıkarmak

2. Düzen Bozan Davranışlar

a) Kurallara Uymama Davranışları

- Sırada durmamak: Grup halinde arka arkaya ya da yan yana durulması gereken durumda, bulunduğu yerden ayrılmak.
- Sırada öne geçmek: Var olan sırada yerinden ayrıлып kendinden önceki kişilerin yerine geçmek.
- İzinsiz konuşmak
- Sınıfta koşmak
- Masaya/sandalyeye çıkmak: Masa ya da sandalyenin üzerinde ayakta durmak, masaya oturmak ya da uzanmak.
- Oyuncak toplamamak: Oyuncakları yerlerine yerleştirmemek.
- Ortak malzeme toplamamak: Herkesin kullanımına açık olan malzemeleri yerlerine yerleştirmemek.
- Kendine ait eşyaları toplamamak: Bireysel eşyaları yerlerine kaldırmamak.
- Etkinlik sırasında dolaşmak: Sınıfta gerçekleştirilen öğretim durumu devam ederken ayağa kalkıp gezinmek.
- İzinsiz oyuncak almak: Başkasının elinden müsaade istemeden çekip almak.

- Sandalyede oturmamak (etkinlik sırasında vd.): Ayakta etkinliği yapmak, sandalyeyi kullanmamak.
- Gürültü çıkarmak (nesne, ağız vs. ile): El, ağız ya da nesne kullanarak masaya vurma gibi eylemler ile rahatsız edici ses yapmak.

b) Yönergelere Uymama Davranışları

- Yönergeye uymamak: Kendisine söylenen ve yapması gereken şeyi yapmamak.
- Yönergeyi dinlememek: Kendisine söylenenler sırasında başka şeyler ile ilgilenmek, duymamak.

3. İstenmeyen Duygusal Davranışlar

Duygu Düzenleme (İfade Etme) Becerisi Açısından Problem Davranışlar

- Ağlamak: Üzgün olduğunu belli edecek biçimde gözyaşı dökmek.
- Aşırı öfkelenmek: Çok fazla kızmak.
- Küsmek: Başkasına karşı tavır almak, darılmak.
- Kızmak: Başkasına karşı öfke duymak.
- Sessiz kalmak: Kendine söylenenler ya sorular karşısında suskun kalmak.
- Uzun süreli ağlamak: Ağlama eylemine durmadan devam etmek.
- Uzun süreli öfkeli yüz ifadesini devam ettirmek (kılgın yüz): Öfkelendikten sonra kaşlarını çatarak bunu bir süre devam ettirmek.

4. Oyun Sırasında Görülen İstenmeyen Davranışlar

a) Oyun Düzenini Bozan Davranışlar

- Oyunun kurallarına uymamak: Oyunun sorunsuz oynanması için belirlenen ilkelere uymamak.
- Oyunda baskın olmak: Oyunda hep sözü geçen kişi olmak, başkalarının yerine karar vermek.
- Kazanmaya odaklanmak: Oyunda hep birinci olmayı istemek.
- Başkasının oyununa engel olmak: Oyuncak almak, rahatsız etmek gibi eylemler ile başkasının oyunu bölmek.
- Başkasını oyuna almamak: Birlikte oynamak isteyen akranının oyuna girmesine izin vermemek.
- Oyuncak paylaşmamak: Oyuncak ile oynaması için başkasına izin vermemek.

- Materyal paylaşmamak: Kendisinde olan materyali kullanması için başkasına izin vermemek.

b) Oyuna Katılmama Davranışları

- Oyunda izleyici olmak: Oyuna katılmayıp, uzaktan seyretmek.
- Oyunda dışlanmak: Oyunda dışarıda bırakmak, oynamasını engellemek.
- Oyunda yalnız kalmak: Tek başına oyun oynamak.

5. Dikkate İlişkin İstenmeyen Davranışlar

Dikkat Problemleri

- Çabuk sıkılmak: Başladığı işi tamamlamadan bırakmak.
- Sabırsızlanmak: Başladığı işi acele bir şekilde bitirmeye çalışmak.
- Odaklanamamak: Meşgul olduğu işe kendini verememek.
- Oyalanmak: Boşuna zaman harcamak.
- Başkasının dikkatini dağıtmak: Başkasının bir işle meşgul olmasına engel olmak.
- Etkinliğe katılmamak: Etkinlik sürecinde kenarda oturmak.

6. İletişim Problemleri

a) Kendini İfade Edememe Davranışları

- Çekinmek: Bir şeyi yapmaktan kaçınmak.
- İletişimde isteksiz olmak: Başkalarıyla konuşmak, iletişim kurmak istememek.
- Kızgın konuşmak
- Diyalog kurmamak: Başkalarıyla konuşma başlatamamak, konuşmayı devam ettirememek.
- İsteklerini ifade edememek: İhtiyaç anında veya rahatsızlık durumlarında sessiz kalmak.
- Hakkından vazgeçmek: Sıra kendisinde olmasına rağmen sessiz kalmak.

b) Grup İçi İletişim Zorlukları

- Ses tonunu ayarlayamamak: Çok yüksek sesle konuşmak ya da başkasının sesini duymasının çok güç olacağı biçimde sessiz konuşmak.
- Yüzünü saklayarak konuşmak: İletişim kurarken, elini yüzüne kapatmak, yere bakarak konuşmak.
- Sırtını dönerek konuşmak: Grup önünde konuşurken gruba arkasını dönmek.
- Grupla iletişim kuramamak: Grupla iletişim kurmak istemesine rağmen sohbeti başlatamamak.

7. Dürtüsel Davranışlar

- Hatayı kabul etmemek: Hata yaptığı durumda yanlışı kabul etmemek.
- Diklenmek: Karşısındaki kişiye ters davranmak, kafa tutmak.
- İnatlaşmak: Karşısındaki kişiye karşı gelmek.
- Aşırı tepkisel davranmak: Durumlar karşısında tepkilerini kontrol edememek.
- Tahammülsüz olmak: Durumlar karşısında bekleyememek.
- Rekabetçi olmak: Sürekli yarış halinde olmak.
- Yerinde duramamak: Sürekli hareket halinde olmak.

8. Bağımlı Davranışlar

- Yetişkine bağımlılık: Sürekli yetişkin onayı bekleyerek, yanından ayrılmamak.
- Arkadaşa bağımlılık: Sürekli aynı kişiyle oynamak, onun yaptıklarını yapmak, onayını almak.
- El-nesne ağızına götürmek: El-nesneyi ağza sokmak, parmak ya da nesneyi dudaklarda gezdirmek.
- Parmak-nesne emmek: Parmak ya da nesneyi belirli bir süre ağızda tutarak emmek.
- Bebeksi konuşmak: Konuşma çağına yeni girmiş çocuklar gibi konuşmak.

- **Gözlem**

Veri toplama yöntemlerinden olan **gözlem**, sistematik bir şekilde ve belirli soruların cevaplarını bulmak üzere yapıldığında, güvenilir sonuçlar elde etmede bir araştırma aracı olarak kullanılmaktadır. Gözlem, araştırmacıya katılımcılar için rutinleşmiş ve bağlamı çözmeye yarayan verileri kolayca fark etme imkânı vermektedir. Buna ek olarak gözlem, davranışı olduğu gibi kaydetme fırsatı sunmaktadır (Merriam, 2013). Veriye ilk elden ulaşma imkânı vermesi açısından önemli bir yöntemdir ve araştırmacının uygun gördüğü sosyal ya da kurumsal gibi her çeşit ortamda veri toplama aracı olarak kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Gözlem, insanların doğal ortamlarında gözlenmesiyle araştırmacının gözlem yapılan ortamda gerçekleşen olaylar ile ilgili fikir sahibi olmasını sağlarken; olayın nasıl, nerede, ne sıklıkta gerçekleştiği ile ilgili birebir o ortamda bulunarak ayrıntılı bilgi edinme imkânı vermektedir (Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2013). Gözlem esnasında araştırmacının ortamda bulunması, gözlemlenen durum ile ilgili verilere birinci kaynaktan ulaşma, gözlemlenen durumu

içinde bulunulan ortam bağlamında değerlendirebilme, olayların meydana geliş biçimini hatırlama ve değerlendirme konusunda araştırma için zenginlik sağlamaktadır. Çocukların hangi istenmeyen davranışları sergiledikleri, sıklığı ve davranışın ortaya çıktığı durumların belirlenmesi için gözlem yöntemi uygun bir yöntemdir. Araştırmada, SYDD-30'un alt ölçeklerinden elde ettikleri puanlara göre SY alt ölçeğinden düşük KS alt ölçeğinden yüksek puan alan ya da SY alt ölçeğinden düşük Aİ alt boyutundan yüksek puan alan, her sınıftan bir çocuk olmak üzere belirlenen çocukların; serbest oyun, geçiş, yemek ve etkinlik zamanlarında gözlemleri yapılmış, gözlem yapılan sürece dair ayrıntılar kayıt altına alınmıştır. Dört farklı zaman dilimi için her birinde 15 dakika olacak şekilde, belirlenen her çocuk için toplamda 60 dakika video kaydı yapılmıştır. Kayıtlar, araştırmacıya analiz için tekrar izleme olanağı sunmuştur.

- **Nitel Verilerin Toplanması**

Araştırmanın nitel verileri toplanmadan önce öğretmenlere SYDD-30 Ölçeğinden elde edilen sonuçlara göre gözlemlenecek çocuk hakkında bilgi verilmiştir. Çocuğun video kaydının yapılabilmesi için öğretmenler aracılığıyla ailelerden izin alınmıştır. İzin veren ailelerin çocukları için video kaydı alınmış, video kayıt olmayan çocukların gözlemleri ise elle kayıt altına alınmıştır. Buna ek olarak kayıt için öğretmenlerden çocuğun okulda olduğu bir gün için randevu alınmış, gözlemlerin serbest oyun, geçiş, etkinlik ve yemek zamanlarında yapılacağı hatırlatılmıştır. Belirlenen günden bir gün önce öğretmenler ile tekrar görüşülmüş ve çocuğun devam durumunda bir değişiklik olup olmadığı öğrenilmiş ve kayıt sırasında kullanılacak kamera kontrol edilmiştir. Gözlem aracılığıyla video kayıt alınmak üzere belirlenen günde okula toplu taşıma kullanılarak gidilmiş, öğretmenin günlük akışı hakkında bilgi alınmıştır. Video kayıt alınmadan önce araştırmacı çocukları selamlamış ve gözlemlenen çocuğun sadece kendisinin kaydının alındığını anlamaması için çocuklara “Ben Ankara Üniversitesi’nde çalışan bir öğretmenim. Benim de sizler gibi öğrencilerim var. Bir araştırma yapıyorum ve küçük çocukların anaokulunda neler yaptıklarını, nasıl oyunlar oynadıklarını merak ediyorum. Ancak, hepsini aklımda tutmakta zorlanıyorum ve unutmamak için kamera kaydı alıyorum. Ben bugün sınıfınızda sizinle birlikte olacağım ve etkinliklerinizi, oyunlarınızı kameraya kaydedeceğim. Okuldaki bir gününüzün nasıl geçtiğini görmek için çok heyecanlıyım” açıklaması yapılmıştır.

3.4.Verilerin Analizi

Bu çalışmada elde edilen nicel veriler SPSS 22 istatistik paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Nicel analizler sırasında 510 çocuğun SYDD-30 Ölçeği'nin alt ölçeklerinden elde ettikleri toplam puanlar hesaplanmış; cinsiyet, yaş ve okul öncesi eğitim alma süresi değişkenlerine göre toplam puanlar arasında fark olup olmadığı ve alt boyutlardan elde edilen puanlar arasındaki ilişki incelenmiştir. Yapılan her analizde hangi test türünün kullanılacağına karar verilmeden önce alt ölçeklerden elde edilen toplam puanların normallik ve varyansların homojenliği varsayımlarını karşılayıp karşılamadığı kontrol edilmiştir (Büyüköztürk, 2014). Araştırmada grup büyüklüğünün 50'den büyük olmasından kaynaklı normallik test edilirken Kolmogorov-Smirnov Testi ile birlikte normallik dağılımını gösteren grafikler ve çarpıklık-basıklık değerleri birlikte incelenmiştir. ± 1 çarpıklık değeri ve ± 1 basıklık değeri sınır değer kabul edilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2001). Çarpıklık ve basıklık değerinin ± 1 sınırları içinde yer alması ya da ± 1 değerlerinden çok fazla uzaklaşmaması, puanların normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediğini vermiştir.

Verilerin analizi sırasında SYDD-30 Ölçeği'nin alt ölçeklerinden elde edilen puan ortalamalarının cinsiyet, yaş ve okul öncesi eğitim alma süresi değişkenlerine göre yapılan analizlerde kullanılan test türleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

SYDD-30 Ölçeği'nin Alt Ölçeklerinden Elde Edilen Puan Ortalamalarının Cinsiyet, Yaş ve Okul Öncesi Eğitim Alma Süresi Değişkenlerine Göre Yapılan Analizlerde Kullanılan Test Türlerine İlişkin Bilgiler

	Normallik Varsayımının Karşılandığı Durumlar ve Kullanılan Test Türü	Normallik Varsayımının Karşılanmadığı Durumlar ve Kullanılan Test Türü
Cinsiyet	SY ve Aİ alt ölçekleri / Bağımsız gruplar için t testi	KS alt ölçeği /Mann Whitney U-Testi
Yaş	SY ve Aİ/ Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)	KS / Kruskal Wallis H- Testi
Okul Öncesi Eğitim Alma Süresi	SY ve Aİ alt ölçekleri / Bağımsız gruplar için t testi	KS alt ölçeği/ Mann Whitney U-Testi

Tablo 4 incelendiğinde SYDD-30 Ölçeği'nin alt ölçeklerinden elde edilen puan ortalamalarının cinsiyet ve okul öncesi eğitim alma süresi değişkenlerine göre yapılan analizlerde ölçekten elde edilen toplam puanlar arasındaki farkın anlamlılığı normallik

varsayımının sağlandığı SY ve Aİ alt ölçekleri için bağımsız gruplar t testi; normallik varsayımının sağlanmadığı KS alt ölçeği için Mann Whitney U-Testi kullanılarak incelenmiştir. Yaş değişkenine göre yapılan incelemelerde ölçekten elde edilen toplam puanlar arasındaki farkın anlamlılığı normallik varsayımının sağlandığı SY ve Aİ alt ölçekleri için tek yönlü varyans analizi (ANOVA); normallik varsayımının sağlanmadığı KS alt ölçeği için Kruskal Wallis H-Testi kullanılarak incelenmiştir.

Analizler sırasında alt boyutlardan elde edilen puan ortalamalarının hangi gruplar arasında anlamlı olduğunu belirlemek için Scheffe Testi ve Dunnett-C Testi kullanılmıştır. Ölçeğin alt boyutlarından elde edilen puanlar arasındaki ilişki ise Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ile incelenmiştir. Korelasyon katsayısının; 0.70-1.00 arasında olması yüksek; 0.70-0.30 arasında olması orta; 0.30-0.00 arasında olması düşük düzeyde ilişkinin varlığını göstermektedir (Büyüköztürk, 2014).

Çalışmada elde edilen nitel veriler nitel analiz yöntemleri ile incelenmiştir. Elde edilen gözlem verileri bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Video kayıtların analizi için *The Observer XT- Noldus* programı kullanılmıştır. *Noldus*, araştırmacıya programda tanımladığı kodlar aracılığıyla videolarda yer alan davranışları seçme olanağı sağlaması ve nitel araştırma türünde davranış analizi yapmak için yardımcı bir program olmasından kaynaklı tercih edilmiştir. Program aracılığıyla yapılan analizler sonucunda istenmeyen davranış sergileyen çocukların davranışları ayrı ayrı her çocuk için elde edilmiş ve aynı zamanda genel bir bakış açısıyla çocukların en çok hangi istenmeyen davranışlara sahip oldukları ile ilgili sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırmanın nitel bölümünde yapılan ölçmenin geçerli ve güvenilir olmasına ilişkin bir dizi çalışma yapılmıştır. Nitel araştırmalarda araştırmanın iç geçerliği (inandırıcılık) ele alınan duruma ilişkin yorumların gerçek durumu yansıtması ile sağlanmaktadır. Sonuçların açık, tutarlı ve başka araştırmacılar tarafından teyit edilebilir olması çalışmanın inandırıcılığını olumlu etkileyen etmenlerdendir. İnanırıcılığın başarılı olabilmesi için uzun süreli etkileşim, derin odaklı veri toplama, çeşitleme, uzman incelemesi ve katılımcı teyidi gibi yöntemler kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada da gözlem kayıtları sırasında çocuklarla aynı ortamda bulunmuş ve uzun süreli etkileşim kurulmuştur. Bu süreçte belirlenen zaman dilimlerinde derin odaklı veri toplanmıştır. Formun geliştirilme sürecinde alan uzmanları ile yapılan görüşmelerde video kayıtlardan örnekler izlenerek çocuğun sergilediği davranışın formdaki hangi kod ile ilişkili olduğu üzerinde tartışmalar yapılarak görüş birliğine varılmıştır. Araştırmanın

dış geçerliğini (aktarılabirlik) sağlamak amacıyla çocukların sergiledikleri davranışlara ilişkin gözlemler ayrıntılı bir şekilde açıklanmaya çalışılmıştır.

Güvenirlik açısından nitel araştırmalar tutarlığa önem vermektedir. Tutarlık, olayların değişkenliğinin kabul edilerek bu değişkenliği araştırmaya tutarlı biçimde yansıtılabilmek olarak ele alınabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Buna ek olarak, nitel bir araştırmada verinin kodlanması sırasında farklı araştırmacıların aynı kodlama yapıyor olması, diğer bir deyişle aralarında tutarlılık olması güvenilirlik ile ilgilidir. Nitel çalışmalarda kullanılan analiz programları farklı kodlayıcıların kodlamaları arasındaki farklılıklar ve uygunlukları gösteren komutlara sahiptir (Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2015). Bu çalışmada tutarlık için, araştırmacı tarafından izlenen videolarda yer alan davranışların alanda çalışan başka bir araştırmacı tarafından da izlenerek davranışlara yüklenen anlamların aynı olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmada nitel verilerin analizinde kullanılan *The Observer XT- Noldus* programı farklı kodlayıcıların kodlamaları arasındaki uyumu test eden “Reliability” komutuna sahiptir. Bu komutun çalıştırılması sonucu programdan elde edilen uyumluluk indeksi ya da diğer bir deyişle anlaşma yüzdesinin %73.12 olduğu görülmüştür. Nitel çalışmalarda güvenilirlik hesaplarının %70 ve üzerinde çıkması, güvenilir olarak kabul edilmektedir (Creswell ve Miller, 2000). Buna ek olarak analiz programı kodlayıcılar arası uyumun güvenilirliğini ölçen Kappa değerini de vermektedir. +1 ile -1 arasında değer alabilen Kappa katsayısı +1’e yaklaştıkça yüksek uyum olduğunu -1’e yaklaştıkça yüksek uyumsuzluk olduğunu göstermektedir (Kılıç, 2015). Landis ve Koch (1977), Kappa değeri için aralıklar tanımlamışlardır. Kappa değerinin 0’dan küçük olması hiç uyuma olmadığını, 0 ile .20 aralığındaki değer önemsiz uyuma olduğunu, .21 ile .40 aralığındaki değer orta derecede uyuma olduğunu, .41 ile .60 aralığındaki değer çoğunlukla uyuma olduğunu, .61 ile .80 aralığındaki değer önemli derecede uyuma olduğunu ve .81 ile 1.00 aralığındaki değer neredeyse mükemmel uyuma olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada analiz programının güvenilirlik komutunun çalıştırılması sonucunda Kappa değerinin .71 olduğu görülmüştür. Bu değer kodlayıcılar arasında önemli derecede uyuma olduğunu göstermektedir. Ayrıca, yapılan araştırmanın dış geçerliliğini (teyit edilebilirlik) sağlamak için, ulaşılan sonuçlar veriler ile teyit edilmiş, alan uzmanlarından görüş alınmıştır.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Çalışmanın bu bölümünde verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular sunulmaktadır. İlk olarak nicel daha sonra nitel bulgular ortaya konmuş ve ilgili literatürle yorumlanmıştır.

4.1.Nicel Bulgular

4.1.1. SYDD-30 Ölçeği'nin SY, KS ve Aİ Alt Ölçeklerinden Elde Edilen Toplam Puanların Değişkenlere İlişkin Bulguları

4.1.1.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Cinsiyete değişkenine göre verilerin normallik varsayımı açısından uygunluğu kız ve erkek çocuklar için oluşturulan gruplarda hesaplanan çarpıklık ve basıklık değerlerine dayalı olarak incelenmiştir. SYDD-30 Ölçeği'nin SY alt boyutu için kız çocuklarda çarpıklık değeri -0.84 ve basıklık değeri 0.43; erkek çocuklarda çarpıklık değeri -0.44 ve basıklık değeri -0.44 bulunmuştur. Aİ alt boyutu için ise kız çocuklarda çarpıklık değeri 1.15 ve basıklık değeri 0.81; erkek çocuklarda çarpıklık değeri 1.21 ve basıklık değeri 1.34 bulunmuştur. SY alt boyutu için elde edilen değerlerin +1 ile -1 aralığında yer aldığı ve Aİ alt boyutu için elde edilen değerlerin ± 1 değerlerine çok yakın değerler olduğu görülmüştür. Bu değerler normallik varsayımının sağlandığını göstermektedir. KS alt boyutu için kız çocuklarda çarpıklık değeri 1.77 ve basıklık değeri 3.28; erkek çocuklarda çarpıklık değeri 1.27 ve basıklık değeri 1.04 bulunmuştur. KS alt boyutunda normallik varsayımının sağlanmadığı görülmüştür.

Cinsiyete göre SYDD-30 Ölçeği'nin SY alt boyutundan elde edilen toplam puanlara ilişkin ortalama, standart sapma ve bağımsız gruplar için t-testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Cinsiyete Göre Sosyal Yetkinlik Alt Boyutundan Elde Edilen Toplam Puanlara İlişkin Ortalama, Standart Sapma ve Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{x}	SS	sd	t
SY Toplam Puanları	Kız	271	50.56	8.11	477	4.390**
	Erkek	239	47.16	9.22		

**p<.01

Tablo 5 incelendiğinde, SY alt boyutundan alınan toplam puanlar açısından kız çocukların ortalama toplam puanının ($\bar{x}= 50.56$) erkek çocukların ortalama toplam puanından ($\bar{x}= 47.16$) yüksek olduğu gözlenmektedir. Ortaya çıkan bu farkın kız çocuklar lehine anlamlı olduğu bulunmuştur ($t_{(477)}= 4.390$, $p<.01$). Kız çocuklarının sosyal yetkinlik düzeylerinin, erkek çocuklardan daha yüksek olduğu görülmüştür.

Cinsiyete göre SYDD-30 Ölçeği'nin KS alt boyutundan elde edilen toplam puanlara ilişkin Mann-Whitney U Testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Cinsiyete Göre Kızgınlık- Saldırganlık Alt Boyutundan Elde Edilen Toplam Puanlara İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

KS Toplam Puanları	Cinsiyet	N	Sıra Ort	Sıra Top	U
	Kız	271	235.88	63924.50	27068.5**
	Erkek	239	277.74	66382.50	

**p<.01

Tablo 6 incelendiğinde, Mann-Whitney U Testinden elde edilen sonuçlara göre erkek çocukların sıra ortalamasının (Sıra Ort= 277.74) kız çocukların sıra ortalamasından (Sıra Ort=235.88) yüksek olduğu gözlenmektedir. Erkek ve kız çocukların kızgınlık saldırganlık düzeyleri arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür. Erkek çocukların kızgınlık saldırganlık düzeylerinin, kız çocuklardan daha yüksek olduğu bulunmuştur ($p<.01$).

Cinsiyete göre SYDD-30 Ölçeği'nin AI alt boyutundan elde edilen toplam puanlara ilişkin Bağımsız Gruplar için t-testi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

Cinsiyete Göre Anksiyete-İçe Dönüklük Alt Boyutundan Elde Edilen Toplam Puanlara İlişkin Ortalama, Standart Sapma ve Bağımsız Gruplar İçin T-Testi Sonuçları

Aİ	Cinsiyet	N	\bar{x}	SS	sd	t
Toplam Puanları	Kız	271	17.93	7.41	508	-0.726
	Erkek	239	18.41	7.63		

p<.05

Tablo 7 incelendiğinde, bağımsız gruplar t-testinden elde edilen sonuçlara göre erkek çocukların Aİ alt boyutunda elde ettiği puan ortalamaları ($\bar{x}= 18.41$) ile kız çocukların puan ortalamaları ($\bar{x}= 17.93$) arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir ($t_{(508)} = -0.726, p > .05$).

4.1.1.2. Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular

Yaş değişkenine göre verilerin normallik varsayımı açısından uygunluğu; 36-48, 49-60 ve 61-72 aylık olmak üzere oluşturulmuş üç yaş grubundan elde edilen çarpıklık ve basıklık değerlerine dayalı olarak incelenmiştir. SYDD-30 Ölçeği'nin SY alt boyutu için 36-48 ay için çarpıklık değeri -0.73 ve basıklık değeri 0.31; 49-60 ay için çarpıklık değeri -0.75 ve basıklık değeri -0.05; 61-72 ay için çarpıklık değeri -0.47 ve basıklık değeri -0.48 olarak bulunmuştur. Yaşa göre oluşturulan üç grupta da SY alt boyutu için çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1 ile -1 aralığında olduğu görülmüştür. Aİ alt boyutu için 36-48 ay için çarpıklık değeri 0.95 ve basıklık değeri 0.38; 49-60 ay için çarpıklık değeri 1.16 ve basıklık değeri 0.72; 61-72 ay için çarpıklık değeri 1.15 ve basıklık değeri 1.37 olarak bulunmuştur. Aİ alt boyutu için elde edilen çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 1 değerlerine çok yakın değerler olduğu görülmüş ve bu sebeple normallik varsayımının sağlandığı kabul edilmiştir. KS alt boyutunda 36-48 ay için çarpıklık değeri 0.94 ve basıklık değeri 0.91; 48-60 ay için çarpıklık değeri 1.40 ve basıklık değeri 1.28; 61-72 ay için çarpıklık değeri 1.93 ve basıklık değeri 4.37 bulunmuştur. KS alt boyutunda normallik varsayımının sağlanmadığı görülmüştür.

SYDD-30 Ölçeği'nin 36-48, 49-60 ve 61-72 aylık çocukların SY alt boyutundan elde ettikleri toplam puanlara ilişkin betimsel istatistikler Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8

Yaş'a Göre Sosyal Yetkinlik Alt Boyutundan Elde Edilen Toplam Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler

Yaş Grupları	n	\bar{x}	ss
36-48 Ay	71	45.34	9.20
49-60 Ay	240	49.46	8.86
61-72 Ay	199	49.67	8.31

Tablo 8 incelendiğinde SY alt boyutunda yaş'a göre yapılan betimsel analizler sonucunda 36-48 aylık çocukların puan ortalamalarının 45.34; 49-60 aylık çocukların puan ortalamalarının 49.46 ve 61-72 aylık çocukların puan ortalamalarının 49.67 olduğu bulunmuştur.

Yaş'a göre SYDD-30 Ölçeği'nin SY alt boyutundan elde edilen toplam puanlara ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9

Yaş'a Göre Sosyal Yetkinlik Alt Boyutundan Elde Edilen Toplam Puanlara İlişkin Ortalama, Standart Sapma ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlı Fark
Gruplar arası	1092.25	2	546.129	7.210**	36-48 Ay < 49-60 Ay 36-48 Ay < 61-72 Ay
Gruplar içi	38403.24	507	75.746		
Toplam	39495.49	509			

**p<.01

Tablo 9 incelendiğinde, SYDD-30 Ölçeği'nin SY alt boyutundan elde edilen puan ortalamaları arasında yaş değişkenine göre anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F_{(2, 507)} = 7.210, p < .01$). Alt boyuttan elde edilen puan ortalamaları arasındaki farkın hangi yaş grupları arasında anlamlı olduğunu belirlemek amacıyla Scheffe Testi yapılmıştır. Scheffe Testi sonuçlarına göre; 36-48 aylık çocukların SY puan ortalamaları ile 49-60 aylık çocukların puan ortalamaları ve 36-48 aylık çocukların puan ortalamaları ile 61-72 aylık çocukların puan ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür. Buna göre,

36-48 aylık çocuklar 49-60 ve 61-72 aylık çocuklardan daha düşük sosyal yetkinlik düzeyine sahiptirler.

Yaşa göre SYDD-30 Ölçeği'nin KS alt boyutundan elde edilen toplam puanlara ilişkin Kruskal Wallis H-Testi analizi sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

Yaşa Göre Kızgınlık Saldırganlık Alt Boyutundan Elde Edilen Toplam Puanlara İlişkin Kruskal-Wallis H-Testi Sonuçları

Yaş	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2
36-48 Ay	71	340.20	2	43.623**
49-60 Ay	240	267.36		
61-72 Ay	199	210.97		
Toplam	510			

**p<.01

Tablo 10 incelendiğinde; 36-48, 49-60 ve 61-72 aylık çocukların KS alt boyutundan elde ettikleri toplam puanlar arasında fark olup olmadığını incelemek için yapılan Kruskal-Wallis H-Testine göre, çocukların KS alt boyutundan aldıkları puanlar anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ($\chi^2_{(sd=2, N=510)} = 43.62, p<.05$). Yaş gruplarının sıra ortalamaları dikkate alındığında, 36-48 aylık çocukların en yüksek sıra ortalamasına sahip olduğu, bunu 49-60 aylık ve 61-72 aylık çocukların izlediği görülmüştür.

Anlamlı farkın hangi yaş grupları arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Mann Whitney U-Testi sonuçları Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11

Yaşa Göre Kızgınlık- Saldırganlık Alt Boyutundan Elde Edilen Toplam Puanların İkili Karşılaştırmalarına İlişkin Mann-Whitney U-Testi Sonuçları

	Yaş	N	Sıra Ort	Sıra Top	U
KS Toplam Puanları	36-48 Ay	71	189.25	13437.00	6159.0*
	49-60 Ay	240	146.16	35079.00	
	36-48 Ay	71	186.94	13273.00	3412.0*
	61-72 Ay	199	117.15	23312.00	
	49-60 Ay	240	241.70	58008.00	18672.0*
	61-72 Ay	199	193.83	38572.00	

*p<.016

KS alt boyutunun yaş değişkenine ilişkin ikili karşılaştırmaları için yapılan Mann-Whitney U-testinde yapılan Bonferroni düzeltmesinde, üç ayrı grup olmasından kaynaklı anlamlılık değeri $p=0.016$ olarak alınmıştır. Tüm grupların ikili karşılaştırmaları sonucunda .000 düzeyinde anlamlılık görülmektedir. KS alt ölçeğinden alınan toplam puanlar 36-48 (Sıra Ort=189.25) ile 49-60 (Sıra Ort=146.16) ay arasında 49-60 aylık çocukların lehine anlamlılık göstermektedir ($U=6159.0$, $p<.016$). 36-48 (Sıra Ort=186.94) ile 61-72 (Sıra Ort=117.15) ay arasında 61-72 ay lehine ($U=3412.0$, $p<.016$); 49-60 (Sıra Ort=241.70) ile 61-72 (Sıra Ort=193.83) ay arasında 61-72 ay lehine anlamlı farklılık göstermektedir ($U=.18672.0$, $p<.016$). Buna göre, büyük yaş grubundaki çocukların KS düzeylerinin küçük yaş grubundaki çocuklardan düşük olduğu görülmüştür.

SYDD-30 Ölçeği'nin 36-48, 49-60 ve 61-72 aylık çocukların Aİ alt boyutundan elde ettikleri toplam puanlara ilişkin betimsel istatistikler Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12

Yaşa Göre Anskiyete-İçedönüklük Alt Boyutundan Elde Edilen Toplam Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler

Yaş Grupları	n	\bar{x}	ss
36-48 Ay	71	19.86	7.21
49-60 Ay	240	19.11	8.15
61-72 Ay	199	16.40	6.43

Tablo 12 incelendiğinde Aİ alt boyutunda yaşa göre yapılan betimsel analizler sonucunda 36-48 aylık çocukların puan ortalamalarının 19.86; 49-60 aylık çocukların puan ortalamalarının 19.11 ve 61-72 aylık çocukların puan ortalamalarının 16.40 olduğu bulunmuştur.

Yaşa göre SYDD-30 Ölçeği'nin Aİ alt boyutundan elde edilen toplam puanlara ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13

Yaş'a Göre Anksiyete İçedönüklük Alt Boyutundan Elde Edilen Toplam Puanlara İlişkin Ortalama, Standart Sapma ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlı Fark
Gruplar arası	1041.259	2	520.629	9.520**	36-48 Ay > 61-72 Ay 49-60 Ay > 61-72 Ay
Gruplar içi	27728.192	507	54.691		
Toplam	28769.451	509			

**p<.01

Tablo 13'e göre, SYDD-30 Ölçeği'nin Aİ alt boyutundan elde edilen puan ortalamaları arasında yaş değişkenine göre anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur, $F_{(2, 507)} = 9.52$ ($p < .01$). Alt boyuttan elde edilen puan ortalamaları arasındaki farkın, hangi yaş grupları arasında anlamlı olduğunu belirlemek amacıyla Dunnett-C Testi yapılmıştır. Dunnett-C Testi sonuçlarına göre, 36-48 ay ve 61-72 aylık çocukların puan ortalamaları ve 49-60 ay ve 61-72 aylık çocukların puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Anlamlı farkın ortaya çıktığı ikili karşılaştırmalarda farkın büyük yaş grubunda yer alan çocukların lehine olduğu görülmüştür.

4.1.1.3. Okul Öncesi Eğitim Alma Süresi Değişkenine İlişkin Bulgular

Okul öncesi eğitim alma süresi değişkenine göre verilerin normallik varsayımı açısından uygunluğu, 1 yıl ve daha az ile 1 yıldan daha fazla sürede okul öncesi eğitim alma süresine göre oluşturulan gruplarda hesaplanan çarpıklık ve basıklık değerlerine dayalı olarak incelenmiştir. SYDD-30 Ölçeği'nin SY alt boyutu için 1 yıl ve daha az okul öncesi eğitim alma süresine sahip çocukların çarpıklık değeri -0.52 ve basıklık değeri -0.41; 1 yıldan daha fazla okul öncesi eğitim alma süresine sahip çocukların çarpıklık değeri -0.79 ve basıklık değeri 0.48 olarak bulunmuştur. SY alt ölçeğine ilişkin değerlerin +1 ile -1 aralığında olduğu görülmüştür. Aİ alt boyutu için 1 yıl ve daha az okul öncesi eğitim alma süresine sahip çocukların çarpıklık değeri 1.05 ve basıklık değeri 0.44; 1 yıldan daha fazla okul öncesi eğitim alma süresine sahip çocukların çarpıklık değeri 1.07 ve basıklık değeri 1.25 olarak bulunmuştur. Aİ alt boyutu için elde edilen çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 1 değerlerine çok yakın değerler olduğu görülmüş ve bu sebeple normallik varsayımının sağlandığı kabul edilmiştir. KS alt boyutunda 1 yıl ve daha az

okul öncesi eğitim alma süresine sahip olan grupta çarpıklık değeri 1.33 ve basıklık değeri 1.32; 1 yıldan daha fazla okul öncesi eğitim alma süresine sahip grupta ise çarpıklık değeri 1.85 ve basıklık değeri 3.42 olarak bulunmuştur. KS alt boyutunda normallik varsayımının karşılanmadığı görülmüştür.

Okul öncesi eğitim alma süresine göre SYDD-30 Ölçeği'nin SY alt boyutundan elde edilen toplam puanlara ilişkin ortalama, standart sapma ve bağımsız gruplar için t-testi sonuçları Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14

Okul Öncesi Eğitim Alma Süresine Göre Sosyal Yetkinlik Alt Boyutundan Elde Edilen Toplam Puanlara İlişkin Ortalama, Standart Sapma ve Bağımsız Gruplar İçin T-Testi Sonuçları

	Okul Öncesi Eğitim Alma Süresi	N	\bar{x}	SS	sd	t
SY Toplam Puanları	1 yıl ve daha az	301	48.09	9.34	490	-2.797**
	1 yıldan daha fazla	209	50.23	7.83		

**p<.01

Tablo 14 incelendiğinde, SY alt boyutundan alınan toplam puanlar açısından 1 yıldan daha fazla süre okul öncesi eğitim alan çocukların ortalama puanının ($\bar{x}= 50.23$), 1 yıl ve daha az süre okul öncesi eğitim alan çocukların ortalama puanından ($\bar{x}= 48.09$) yüksek olduğu gözlenmektedir. İki grubun ortalama puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur ($t_{(490)}=-2.797$ p<.01). Buna göre, okul öncesi eğitim alma süresi arttıkça, sosyal yetkinlik düzeyinin arttığı görülmüştür.

Okul öncesi eğitim alma süresine göre SYDD-30 Ölçeği'nin KS alt boyutundan elde edilen toplam puanlara ilişkin Mann Whitney-U Testi sonuçları Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15

Okul Öncesi Eğitim Alma Süresine Göre Kızgınlık-Saldırganlık Alt Boyutundan Elde Edilen Toplam Puanlara İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonuçları

KS Toplam Puanları	Okul Öncesi Eğitim Alma Süresi	N	Sıra Ort	Sıra Top.	U
	1 yıl ve daha az	301	259.83	78208.5	30151.5
	1 yıldan daha fazla	209	249.27	52096.5	

p<.05

Tablo 15 incelendiğinde, Mann Whitney U-Testinden elde edilen sonuçlara göre 1 yıl ve daha az okul öncesi eğitim alma süresine sahip çocukların KS sıra ortalamaları ile (Sıra Ort=259,83), 1 yıldan daha fazla okul öncesi eğitim alma süresine sahip çocukların ortalamaları (Sıra Ort=249,27) arasında anlamlı fark olmadığı bulunmuştur (p=.424, p>.05).

Okul öncesi eğitim alma süresine göre SYDD-30 Ölçeği'nin Aİ alt boyutundan elde edilen toplam puanlara ilişkin ortalama, standart sapma ve bağımsız gruplar için t-testi sonuçları Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16

Okul Öncesi Eğitim Alma Süresine Göre Anksiyete-İçedönüklük Alt Boyutundan Elde Edilen Toplam Puanlara İlişkin Ortalama, Standart Sapma ve Bağımsız Gruplar İçin T-Testi Sonuçları

Aİ Toplam Puanları	Okul Öncesi Eğitim Alma Süresi	N	\bar{x}	SS	sd	t
	1 yıl ve daha az	301	19.09	8.29	507	3.594**
	1 yıldan daha fazla	209	16.81	6.00		

**p<.01

Tablo 16 incelendiğinde, Aİ alt boyutundan alınan toplam puanlar açısından 1 yıl ve daha az okul öncesi eğitim alma süresine sahip çocukların ortalama puanları ile 1 yıldan daha fazla okul öncesi eğitim alma süresine sahip çocukların ortalama puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur (t(507)=3.594 p<.01). 1 yıl ve daha az okul öncesi eğitim alma süresine sahip çocukların ortalama puanlarının (\bar{x} = 19.09), 1 yıldan daha fazla okul öncesi eğitim alma süresine sahip çocukların ortalama puanlarından (\bar{x} = 16.81)

yüksek olduğu gözlenmektedir. İki grubun ortalama puanları arasındaki farkın 1 yıldan daha fazla süre okul öncesi eğitim alan çocukların lehine anlamlı olduğu bulunmuştur. Buna göre, okula devam etme süresi arttıkça, çocukların anksiyete-içedönüklük düzeyinin azaldığı görülmüştür.

4.1.2. SYDD-30 Ölçeği'nin SY, KS ve Aİ Alt Ölçeklerinden Elde Edilen Toplam Puanlar Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

36-72 aylık çocukların sosyal yetkinlik, kızgınlık-saldırganlık ve anksiyete- içedönüklük puanları arasındaki ilişki Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17

36-72 Aylık Çocukların Sosyal Yetkinlik, Kızgınlık-Saldırganlık ve Anksiyete-İçedönüklük Puanları Arasındaki İlişki

	SY	KS	Aİ
SY	1		
KS	-0.470**	1	
Aİ	-0.439**	0,302**	1

**p<.01

Tablo 17 incelendiğinde, çocukların KS ve Aİ puanları ile SY puanları arasında negatif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür. Yani, çocukların sosyal yetkinlik düzeyleri arttıkça kızgınlık-saldırganlık ve anksiyete-içedönüklük düzeyleri azalmaktadır. Buna ek olarak, çocukların KS ve Aİ puanları arasında pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki olduğu bulunmuştur.

4.2.Nitel Bulgular

4.2.1. İstenmeyen Davranışların Sıklığı ve Görüldükleri Zaman Dilimine İlişkin Bulgular

Araştırmanın nitel bölümü 32 çocuk ile yürütülmüştür. Bu bölümde, çocuklara ilişkin davranış kayıtlarının analizinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Temalarda yer alan istenmeyen davranışların görüldükleri zaman dilimine ilişkin sıklık değerleri Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18

İstenmeyen Davranışların Görüldükleri Zaman Dilimine İlişkin Sıklık Değerleri

Kategori	Tema	Serbest Oyun Zamanı f	Geçiş Zamanı f	Etkinlik Zamanı f	Yemek Zamanı f	Top. f	Gen. Top. f
Saldırganlık	Fiziksel Saldırganlık	266	152	48	73	539	
	İlişkisel Saldırganlık	19	18	25	34	96	679
	Sözel Saldırganlık	23	8	7	6	44	
Dikkate İlişkin İstenmeyen Davranışlar	Dikkat Problemleri	50	54	126	71	301	301
	Kurallara Uymama Davranışı	30	71	41	12	154	
Düzen Bozan Davranışlar	Yönergelere Uymama Davranışı	8	63	30	21	122	276
	Kendini İfade Edememe Davranışları	36	14	25	15	90	
İletişim Problemleri	Grup İçi İletişim Zorlukları	11	15	10	8	44	134
	Bağımlı Davranışlar	11	39	35	8	93	93
Oyun Sırasında Görülen İstenmeyen Davranışlar	Oyun Düzenini Bozan Davranışlar	44	1	4	3	52	
	Oyuna Dahil Olamama Davranışları	31	2	-	3	36	88
Dürtüsel Davranışlar İstenmeyen Duygusal Davranışlar	Dürtüsellik	13	23	13	22	71	71
	Duygu Düzenleme Problemleri	21	7	16	14	58	58
Toplam		563	467	380	290	1700	1700

Tablo 18 incelendiğinde istenmeyen davranışların en sık serbest oyun zamanında (f=563) ortaya çıktığı görülmüştür. Serbest oyun zamanını sırasıyla geçiş (f=467), etkinlik (f=380) ve yemek (f=290) zamanları takip etmektedir.

Çocuklar arasında en sık görülen istenmeyen davranışların saldırganlık (f=679), dikkate ilişkin istenmeyen davranışlar (f=301), düzen bozan davranışlar (f=276) ve iletişim problemleri (f=134) kategorilerinde yer aldığı görülmüştür. Temalara bakıldığında ise çocukların en fazla fiziksel saldırganlığa ilişkin davranışlar sergiledikleri (f=539); dikkat problemleri içeren davranışların (f=301) ikinci sırada yer aldığı ve kurallara uymama davranışlarının (f=154) üçüncü sırada yer aldığı gözlemlenmiştir.

Çocuklar saldırganlık kategorisi altında en fazla fiziksel saldırganlık temasında yer alan istenmeyen davranışları sergilemişlerdir ve bu davranışlar en fazla serbest oyun zamanında (f=266) görülmüştür. İlişkisel saldırganlık temasında yer alan istenmeyen davranışlar en fazla yemek zamanında (f=34) görülürken; sözel saldırganlık temasında yer alan istenmeyen davranışlar en fazla serbest oyun zamanında (f=23) görülmüştür.

Dikkate ilişkin istenmeyen davranışlar kategorisinde yer alan dikkat problemleri içeren istenmeyen davranışların en fazla etkinlik zamanında (f=126) ortaya çıktığı bulunmuştur.

Düzen bozan davranışlar kategorisine ilişkin kurallara uymama teması altında yer alan istenmeyen davranışlar en fazla geçiş zamanlarında (f=71) gözlemlenmiştir. Buna ek olarak yönergelere uymama teması altında yer alan istenmeyen davranışların da en fazla ortaya çıktığı zaman diliminin geçiş zamanları (f=63) olduğu görülmüştür.

İletişim problemleri kategorisinde kendini ifade edememe temasında yer alan istenmeyen davranışlar en fazla serbest oyun zamanında (f=36) görülürken; grup içi iletişim zorluklarına ilişkin istenmeyen davranışlar en fazla geçiş zamanlarında (f=15) gözlemlenmiştir.

Bağımlı davranışlar temasında yer alan istenmeyen davranışların çocukların en fazla geçiş zamanlarında (f=39) sergiledikleri davranışlar arasında olduğu görülmüştür.

Oyun sırasında görülen istenmeyen davranışlar kategorisi altında yer alan oyun düzenini bozan davranışlar (f=44) ve oyuna dahil olamama davranışları (f=31) en fazla serbest oyun zamanında gözlemlenmiştir.

Çocukların dürtüsellik içeren istenmeyen davranışlarının görülme sıklığının geçiş (f=23) ve yemek zamanı (f=22) için birbirine yakın olduğu ve dürtüsellik içeren istenmeyen davranışların en sık gözlemlenen zaman dilimlerinin geçiş ve yemek zamanları olduğu görülmüştür.

İstenmeyen duygusal davranışlar kategorisinde yer alan duygu düzenleme açısından problem davranışların en fazla serbest oyun zamanında (f=21) ortaya çıktığı görülmüştür.

İstenmeyen davranışların sıklık değerleri ve görüldükleri zaman dilimleri dikkate alındığında öğretmen denetiminin diğer zamanlara kıyasla daha az olduğu serbest oyun zamanında daha çok saldırganlık davranışları görüldüğü görülmektedir. Dikkat problemleri açısından etkinlik zamanları göze çarpmaktadır. Çocukların daha fazla odaklanmalarını gerektiren, bir işle belirli bir zaman meşgul oldukları etkinlik süreçlerinde dikkate ilişkin istenmeyen davranışlar daha sık ortaya çıkmıştır. Kurallara uymama ve yönergelere uymama gibi düzen ile ilişkili davranışlar ise bir yerden başka bir yere ya da konum değiştirmeden bir etkinlikten başka bir etkinliğe geçiş gibi hareketli zamanlarda daha sık görülmüştür. Çocuklar bağımsız bir şekilde kendilerinin iletişim kurabilecekleri zaman dilimi olan serbest oyun zamanında kendilerini ifade etmekte zorlanmış; grup içi iletişim davranışları açısından da grup ile birlikte hareketin ve etkileşimin yoğun olduğu geçiş zamanlarında en fazla zorlanmışlardır. Kendi ihtiyacını giderme ve bağımsız hareket etme becerilerine ihtiyaç duyulan geçiş zamanlarının bağımlı davranışların en sık görüldüğü zaman dilimi olduğu görülmektedir. Oyun ile ilişkili istenmeyen davranışlar en fazla serbest oyun zamanında ortaya çıkmış; grup ile birlikte hareket gerektiren geçiş zamanı ve farklı bir ortamda bulunularak sadece beslenme ihtiyacını göstermeye yönelik zaman dilimi olan yemek zamanının en fazla dürtüsel davranışlar sergilenen zamanlar olduğu görülmüştür. Duygu düzenleme problemleri açısından istenmeyen davranışlar ise çocukların oyun yoluyla kendilerini ifade ettikleri ve akranlarıyla etkileşim kurarak duygusal paylaşımında buldukları serbest oyun zamanında görülmüştür.

Bütün kategoriler arasında en sık sergilenen istenmeyen davranışların saldırganlık içeren davranışlar olduğu görülmüştür. Gözlemlenen tüm zaman dilimlerinde çocuklar saldırganlık davranışlarını kendini ifade etme, iletişim kurma, oyun davranışı gibi farklı şekillerde sergilemişlerdir. Dikkate ilişkin davranışlar çocukların her an ihtiyacı olan davranışlardandır. Oyun sırasında oyuna odaklanmak, dikkatini yapılan etkinliğe ya da meşgul olduğu işe vermek, geçişler sırasında dikkatini vererek süreci tamamlamak gibi davranışlar konusunda zorluk yaşamışlardır. Gözlemlenen tüm zaman dilimlerinde çocukların dikkat problemleri yaşadıkları ve bu problemlerin en sık görülen ikinci istenmeyen davranış olduğu görülmektedir. Sınıfta uyulması gereken kurallar, öğretmenin gün içinde yönelttiği birçok yönerge bulunmaktadır ve bunlar sınıf düzeni ile ilişkilidir. Gözlemler sırasında çocukların en sık sergiledikleri istenmeyen davranışların düzen bozan davranışlar kategorisinde yer aldığı görülmüştür.

4.2.2. İstenmeyen Davranışların Çocuklarda Görülme Sıklığına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan çocukların istenmeyen davranış sergiledikleri kategorilere ilişkin sıklık değerleri Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19

Araştırmaya Katılan Çocukların İstenmeyen Davranış Sergiledikleri Kategorilere İlişkin Sıklık Değerleri

İstenmeyen Davranış Gösteren Çocuklar	S f	DiİD f	DBD f	İP f	BD f	OSGİD f	DD f	İDD f	Top. f
Ç1 (Erkek, 53 ay, SY düşük KS yüksek)	45	16	30	-	5	1	8	14	119
Ç2 (Erkek, 65 ay, SY düşük KS yüksek)	19	13	14	-	-	-	9	10	65
Ç3 (Kız, 48 ay, SY düşük KS yüksek)	7	25	22	4	1	11	-	1	71
Ç4 (Kız, 67 ay, SY düşük Aİ yüksek)	6	2	2	-	-	12	1	-	23
Ç5 (Erkek, 56 ay, SY düşük Aİ yüksek)	4	12	3	10	2	-	3	-	34
Ç6 (Erkek, 56 ay, SY düşük KS yüksek)	39	22	37	4	5	3	8	1	119
Ç7 (Erkek, 65 ay, SY düşük KS yüksek)	22	20	22	-	1	5	-	2	72
Ç8 (Erkek, 53 ay, SY düşük KS yüksek)	124	31	16	-	-	1	-	-	172
Ç9 (Erkek, 61 ay, SY düşük Aİ yüksek)	18	5	9	1	1	1	-	-	35
Ç10 (Erkek, 49 ay, SY düşük Aİ yüksek)	8	8	1	12	-	5	-	3	37
Ç11 (Erkek, 70 ay, SY düşük Aİ yüksek)	3	7	-	8	14	-	-	-	32
Ç12 (Kız, 54 ay, SY düşük Aİ yüksek)	-	7	1	4	8	-	-	-	20
Ç13 (Erkek, 57 ay, SY düşük Aİ yüksek)	-	3	-	37	4	9	-	-	53
Ç14 (Erkek, 43 ay, SY düşük KS yüksek)	237	22	10	-	2	5	1	-	277
Ç15 (Erkek, 53 ay, SY düşük KS yüksek)	7	13	21	2	4	1	6	-	54
Ç16 (Erkek, 63 ay, SY düşük Aİ yüksek)	44	22	18	1	4	2	9	1	101
Ç17 (Erkek, 53 ay, SY düşük Aİ yüksek)	1	8	-	9	12	1	-	-	31
Ç18 (Erkek, 57 ay, SY düşük KS yüksek)	24	6	8	-	1	10	1	3	53
Ç19 (Kız, 49 ay, SY düşük KS yüksek)	-	1	-	5	7	3	-	-	16
Ç20 (Erkek, 65 ay, SY düşük Aİ yüksek)	-	5	1	6	2	-	-	-	14
Ç21 (Kız, 65 ay, SY düşük KS yüksek)	1	2	2	1	1	-	-	3	10
Ç22 (Kız, 38 ay, SY düşük Aİ yüksek)	-	3	-	12	3	-	-	-	18
Ç23 (Erkek, 45 ay, SY düşük Aİ yüksek)	1	2	-	14	7	-	-	7	31
Ç24 (Erkek, 38 ay, SY düşük Aİ yüksek)	2	4	2	1	1	1	-	-	11
Ç25 (Erkek, 44 ay, SY düşük Aİ yüksek)	4	8	3	1	1	-	-	3	20
Ç26 (Erkek, 68 ay, SY düşük KS yüksek)	2	2	8	-	-	3	6	4	25
Ç27 (Erkek, 68 ay, SY düşük KS yüksek)	15	11	13	-	1	2	1	-	43
Ç28 (Erkek, 55 ay, SY düşük KS yüksek)	19	7	15	-	-	6	5	-	52
Ç29 (Kız, 50 ay, SY düşük KS yüksek)	4	8	2	1	5	2	4	3	29
Ç30 (Erkek, 47 ay, SY düşük KS yüksek)	10	2	6	-	-	1	8	2	29
Ç31 (Kız, 73 ay, SY düşük Aİ yüksek)	-	-	-	1	-	-	-	-	1
Ç32 (Erkek, 58 ay, SY düşük KS yüksek)	13	4	10	-	1	3	1	1	33
Toplam	679	301	276	134	93	88	71	58	1700

*S= Saldırganlık, DiİD= Dikkate İlişkin İstenmeyen Davranışlar, DBD=Düzen Bozan Davranışlar, İP= İletişim Problemleri, BD= Bağımlı Davranışlar, OSGİS=Oyun Sırasında Görülen İstenmeyen Davranışlar, DD= Dürtüsel Davranışlar, İDD= İstenmeyen Duygusal Davranışlar

Tablo 19 incelendiğinde, Sosyal yetkinlik alt ölçeğinden düşük puan kızgınlık-saldırganlık alt ölçeğinden yüksek puan alan çocukların daha sık bir şekilde saldırganlık, dikkate ilişkin istenmeyen davranışlar ve düzen bozan davranışlar kategorilerinde istenmeyen davranışlar sergiledikleri görülmüştür. Sosyal yetkinlik düzeyi düşük, kızgınlık-saldırganlık düzeyi yüksek olan tüm bu çocukların sergiledikleri istenmeyen davranışların kızgınlık-saldırganlık alt boyutundan yüksek puan almış olmaları, puanları ile en sık sergiledikleri istenmeyen davranışlar arasında tutarlılık olduğunu göstermektedir. Sosyal yetkinlik düzeyi düşük kızgınlık saldırganlık düzeyi yüksek olan çocuklara bakıldığında çoğunlukla saldırganlık içeren davranışları en sık sergiledikleri görülmüştür. Bu çocuklar arasında Ç14'ün (Erkek, 43 ay, SY düşük KS yüksek) en fazla saldırganlık davranış sergileyen çocuk olduğu ve Ç8 'in (Erkek, 53 ay, SY düşük KS yüksek) ikinci sırada yer aldığı görülmektedir.

Sosyal yetkinlik alt ölçeğinden düşük puan alan, anksiyete- içe dönüklük alt ölçeğinden yüksek puan alan çocukların ise en sık iletişim problemleri ve bağımlı davranışlar kategorilerinde istenmeyen davranışlar sergiledikleri görülmektedir. Sosyal yetkinlik düzeyi düşük, anksiyete-içe dönüklük düzeyi yüksek olan bu çocukların sergiledikleri istenmeyen davranışların anksiyete-içe dönüklük alt boyutundan yüksek puan almış olmaları, puanları ile en sık sergiledikleri istenmeyen davranışlar arasında tutarlılık olduğunu göstermektedir. Bu çocuklar arasında yer alan Ç13 (Erkek, 57 ay, SY düşük Aİ yüksek) en sık iletişim problemleri kategorisinde yer alan istenmeyen davranışları sergilemiştir. Sosyal yetkinlik düzeyi düşük anksiyete-içe dönüklük düzeyi yüksek olan çocuklar arasında saldırganlık kategorisinde istenmeyen davranışlar sergileyen çocukların olduğu da görülmektedir. Bu durum, çocukların saldırganlık davranışlarını kendilerini ifade etme biçimi olarak kullanmaları ile açıklanabilir.

4.2.3.İstenmeyen Davranışlara İlişkin Gözlem Bulguları

İstenmeyen davranışlara ilişkin gözlem bulguları verilirken çocuklar Ç1'den Ç32'ye kadar numaralandırılmıştır. Gözlemlenen her istenmeyen davranış kayıt altına alınmıştır. Kategorileri oluşturan temalar altında yer alan ve en sık gözlemlenen istenmeyen davranışlara ilişkin örnekler verilmiştir.

4.2.3.1. Saldırganlık Kategorisine İlişkin Bulgular

Saldırganlık kategorisi altında yer alan istenmeyen davranışların serbest oyun (SOZ), geçiş (GZ), yemek (YZ) ve etkinlik (EZ) zamanlarında görülme sıklığına ilişkin bulgular Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20

Saldırganlık Kategorisi Altında Yer Alan İstenmeyen Davranışların Serbest Oyun (SOZ), Geçiş (GZ), Yemek (YZ) ve Etkinlik (EZ) Zamanlarında Görülme Sıklığı

Kategori	Tema	Kod	SOZ f	GZ f	YZ f	EZ f	Top f	
Saldırganlık	Fiziksel Saldırganlık	Eşyaya zarar vermek	191	15	6	3	215	
		Başkasını itirmek	5	51	23	3	82	
		Başkasını engellemek	16	42	11	11	80	
		Başkasına vurmak	7	16	19	10	52	
		Eşya fırlatmak	20	9	1	1	31	
		Başkasını sıkmak	1	11	11	3	26	
		Başkasının elinden zorla almak	13	6	-	6	25	
		Kendine vurmak	11	-	1	9	21	
		Başkasının saçını çekmek	-	2	-	2	4	
		Başkasına tükürmek	2	-	-	-	2	
		Başkasını ısırarak	-	-	1	-	1	
		İlişkisel Saldırganlık	Şikâyet etmek	8	5	8	12	33
			Dalga geçmek	2	2	8	6	18
			Tahrir etmek	3	4	9	2	18
			Sürekli taklit etmek	1	7	4	4	16
		Sözel Saldırganlık	Tehdit etmek	4	-	5	1	10
			Küçümsemek	1	-	-	-	1
Bağırarak	20		7	6	7	40		
Küfretmek	2		-	-	-	2		
Dil çıkarmak	1		-	-	-	1		
		Hakaret etmek	-	1	-	-	1	

Saldırganlık kategorisi altında, fiziksel, ilişkisel ve sözel saldırganlık olmak üzere üç tema yer almaktadır. Fiziksel saldırganlık teması eşyaya zarar vermek (f=215),

başkasını itirmek (f=82), başkasını engellemek (f=80), başkasına vurmak (f=52), eşya fırlatmak (f=31), başkasını sıkmak (f=26), başkasının elinden zorla almak (f=25), kendine vurmak (f=21), başkasının saçını çekmek (f=4), başkasına tükürmek (f=2) ve başkasını ısırarak (f=1) davranışlarından oluşmaktadır. Eşyaya zarar verme davranışının en fazla serbest oyun zamanında (f=191), başkasını itirmek davranışının en fazla geçiş zamanında (f=51), başkasını engellemek davranışının en fazla geçiş zamanında (f=42) ve başkasına vurmak davranışının (f=19) en fazla yemek zamanında sergilendiği görülmüştür.

İlişkisel saldırganlık teması şikayet etmek (f=33), dalga geçmek (f=18), tahrik etmek (f=18), sürekli taklit etmek (f=16), tehdit etmek (f=10) ve küçümsemek (f=1) davranışlarından oluşmaktadır. Şikayet etme davranışı en fazla etkinlik zamanında (f=12), dalga geçme (f=8) ve tahrik etme (f=9) davranışlarının en fazla yemek zamanında ortaya çıktığı görülmüştür.

Sözel saldırganlık teması ise bağırmak (f=40), küfretmek (f=2), dil çıkarmak (f=1) ve hakaret etmek (f=1) davranışlarından oluşmaktadır. Çocukların bağırma davranışını en fazla serbest oyun zamanında (f=20) sergiledikleri görülmüştür. Küfretme (f=2) davranışı da serbest oyun zamanında gözlemlenmiştir.

Saldırganlık kategorisi altında yer alan temalarda en sık gözlemlenen ilk üç davranışa ilişkin gözlemlere aşağıda yer verilmiştir:

- *Fiziksel Saldırganlık*

“Eşyaya zarar verme” davranışını fiziksel saldırganlık teması altında en sık sergilenen davranıştır. Bu davranışı sergileyen Ç1 (Erkek, 53 ay, SY düşük KS yüksek) arkadaşından zorla mavi sandalyeyi almıştır. Öğretmenin bir süre sandalyeyi almak için çabalaması sonunda Ç1 sandalyeyi hızlı bir şekilde havaya kaldırarak yere atmıştır. Kısa bir süre kızgın bir yüz ifadesiyle beklemiş, sert adımlarla dışarı çıkmıştır. Sınıftan dışarı çıktığında *“Gidiyorum”* diye bağırarak Ç1, koridorda bir süre kızgın bir yüz ifadesi ve sert adımlarla dolaşmış, dolabın üzerinde duran kâğıt havlu rulosunu yere atmış, kıyafet çekmecelerini çıkarıp yere atmış ve kapıları tekmelemiştir.

“Başkasını itirme” davranışı fiziksel saldırganlık teması altında en sık sergilenen ikinci davranıştır. Bu davranışı sergileyen Ç8 (Erkek, 53 ay, SY düşük KS yüksek), geçiş zamanında ellerini yıkayıp lavabodan çıkmıştır. Yemek salonuna giren Ç8, önünde olan arkadaşını arkadan iki kolundan tutarak itirmiştir. Daha sonra masaya geçen Ç8 aynı arkadaşını omzundan sıkarak ve boğazını iki eli ile kavrayarak itirmiştir.

“**Başkasını engellemek**” davranışı fiziksel saldırganlık teması altında en sık sergilenen üçüncü davranıştır. Bu davranışı sergileyen Ç8 (Erkek, 53 ay, SY düşük KS yüksek), geçiş zamanında ellerini yıkayan bir arkadaşı işini bitirmeden ellerini çeşmenin altına sokmuş, daha sonra arkadaşını omzundan tutmuştur. Yemek salonuna geçtiğinde arkadaşını ellerinden, kafasından ve yanaklarından tutmuş, kafasını kıpırdatmasını engellemiştir. Yemek salonundan çıkıp lavaboya geçen Ç8 önünde duran arkadaşını omuzlarından tutmuştur. Ellerini yıkayan ve kurulayan iki arkadaşına arkadan sarılarak hareket etmesini engellemiştir. Lavaboda ellerini yıkayan bir arkadaşına belinden sarılarak arkaya çekmiş ve lavaboya geçmiştir.

- *İlişkisel Saldırganlık*

“**Şikâyet etme**” davranışı ilişkisel saldırganlık teması altında en sık sergilenen davranıştır. Bu davranışı sergileyen Ç8 (Erkek, 53 ay, SY düşük KS yüksek), yemek zamanında yanında oturan arkadaşı ile birlikte tabaklarda yer alan yiyecekleri bir tabaktan diğerine alarak oyun oynamıştır. Yardımcı öğretmen geldiğinde Ç8 “*O da bize yaptı, yalan söyledi*” demiştir. Bir süre sonra Ç8 “*Öğretmenim, ... bana ekmek attı*” demiştir. Ağlayan başka bir çocuk için masaya gelen öğretmene “*O da benim kulağımı sıktı. O da benim yanağımı sıktı. O da benim buramı sıktı (yanağımı tutarak).*” demiştir.

“**Dalga geçme**” davranışı ilişkisel saldırganlık teması altında en sık sergilenen ikinci davranıştır. Bu davranışı gösteren Ç27 (Erkek, 68 ay, SY düşük KS yüksek), serbest oyun ve yemek zamanında arkadaşlarıyla aynı cümleleri kullanarak dalga geçmiştir. Serbest oyun zamanında oyuna katılmamış arkadaşına “*A... kız, A... kız*” demiştir. Daha sonra başka bir arkadaşı için “*M... kız, M... kız*” cümlelerini kurmuştur. Yemek zamanında da bir arkadaşına “*A... kız, A... kız*” demiştir.

“**Tahrik etme**” davranışı ilişkisel saldırganlık teması altında en sık sergilenen üçüncü davranıştır. Ç28 (Erkek, 55 ay, SY düşük KS yüksek) geçiş zamanında kendisinden oyuncak parçasını isteyen arkadaşına “*Delisin delisin delisin*” demiştir.

Ç16 (Erkek, 63 ay, SY düşük Aİ yüksek) etkinlik sırasında elindeki bitkiyi arkadaşının yüzünde gezdirmiştir. Bitki ile arkadaşının boya kutusunu ittirerek düşürmüş, gülmüştür. Arkadaşı kutuyu yerden almış, Ç16 kutuyu yere tekrar atmıştır. Kutuyu almak için masanın altına eğilen arkadaşının boyalarını tek tek yere atmış, elindeki bitkiyi arkadaşının yüzünde gezdirmiş ve gülmüştür.

- *Sözel Saldırganlık*

“**Bağırarak**” davranışı sözel saldırganlık teması altında en çok sergilenen davranıştır. Bu davranışı sergilediği görülen Ç18 (Erkek, 57 ay, SY düşük KS yüksek) serbest oyun zamanında yapbozlarla oynayan arkadaşına bağırarak “*Yaaa, ver yaaaa. Ben bulurum ver yaa*” diyerek arkadaşından oyuncağı almak istemiştir. Oyuncağı arkadaşından aldıktan sonra yanındaki diğer arkadaşı oyuncağı kendisinden istemiş, Ç18 elini yukarı doğru kaldırarak “*Bırak*” diye bağırmıştır. Yanlarına gelen iki arkadaşına bağırarak “*Hayır yapboz yapıyoruz biz sen yapamazsın*” demiştir. Bir süre sonra elindeki yapboz parçasını yapboz tahtasına vurarak “*Aaaaaaa*” diye bağırmıştır.

“**Küfretmek**” davranışı sözel saldırganlık teması altında en sık gözlemlenen ikinci davranıştır. Ç16 (Erkek, 63 ay, SY düşük Aİ yüksek) serbest oyun zamanında arkadaşlarıyla oyun oynarken oyuncağı düşürdüğünde “*Oha, yuh*” demiştir.

4.2.3.2. *Dikkate İlişkin İstenmeyen Davranışlar Kategorisine İlişkin Bulgular*

Dikkate ilişkin istenmeyen davranışlar kategorisi altında yer alan istenmeyen davranışların serbest oyun (SOZ), geçiş (GZ), yemek (YZ) ve etkinlik (EZ) zamanlarında görülme sıklığına ilişkin bulgular Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21

Dikkate İlişkin İstenmeyen Davranışlar Kategorisi Altında Yer Alan İstenmeyen Davranışların Serbest Oyun (SOZ), Geçiş (GZ), Yemek (YZ) ve Etkinlik (EZ) Zamanlarında Görülme Sıklığı

Kategori	Tema	Kod	SOZ f	GZ f	YZ f	EZ f	Top f
Dikkate İlişkin İstenmeyen Davranışlar	Dikkat Problemleri	Odaklanamamak	29	7	29	58	123
		Başkasının dikkatini dağıtmak	6	12	25	36	79
		Oyalanmak	5	32	15	14	66
		Çabuk sıkılmak	10	1	-	6	17
		Sabırsızlanmak	-	2	2	5	9
		Etkinliğe katılmamak	-	-	-	7	7

Dikkate ilişkin istenmeyen davranışlar kategorisi altında yer alan tek tema olan dikkat problemleri çocukların odaklanamamak (f=123), başkasının dikkatini dağıtmak

(f=79), oyalanmak (f=66), çabuk sıkılmak (f=17), sabırsızlanmak (f=9) ve etkinliğe katılmamak (f=7) davranışlarından oluşmaktadır. Odaklanamamak (f=58) davranışı çocuklar tarafından en fazla etkinlik zamanında sergilenmiştir. Başkasının dikkatini dağıtmak davranışının (f=36) da en fazla etkinlik zamanında sergilendiği görülmüştür. Dikkat problemleri açısından en sık gözlemlenen üçüncü davranış olan oyalanmak (f=32) davranışının en fazla geçiş zamanlarında ortaya çıktığı görülmüştür.

Dikkate ilişkin istenmeyen davranışlar kategorisi altında yer alan temalarda en sık gözlemlenen ilk üç davranışa ilişkin gözlemlere aşağıda yer verilmiştir:

- *Odaklanamamak*

“Odaklanamamak” davranışı dikkate ilişkin istenmeyen davranışlar arasında en sık sergilenen davranıştır. Bu davranışı sergileyen Ç3’ün (Kız, 48 ay, SY düşük KS yüksek) oyun zamanında arkadaşları oyun oynarken arkadaşlarını izlemiş, sınıfta dolaşmış, ne yapacağına karar verememiştir. Bir süre sonra dolabından oyuncaklarını almış, masaya geçmiş, oturduğu yerden kalkmış başka bir masaya geçmiş, oynamaya başlayıp sonra duraksayıp bir süre arkadaşlarının oyununu izlemiş daha sonra yalnız oynamaya devam etmiştir. Yemek zamanında ise etrafa bakmış, ayağa kalkmış, arkasına bakmaya devam etmiş, süt kutusunu incelemiş, ayaklarını sallayarak ayaklarını incelemiştir. Bu süreçte zaman zaman sütünü içmiş ancak tabağındakileri yememiştir. Ç3, etkinlik zamanında öğretmen etkinlik ile ilgili sorular sorarken ellerini sürekli yüzünde gezdirmiş, gözlerini açıp kapatmış, bir süre kalem kutusuna bakmıştır.

“Başkasının dikkatini dağıtmak” davranışı en sık görülen dikkate ilişkin istenmeyen davranışlar arasında ikinci sırada yer almaktadır. Bu davranışı sergileyen Ç8 (Erkek, 53 ay, SY düşük KS yüksek), etkinlik sırasında yanında oturan arkadaşının öğretmenin okuduğu hikâyeyi dinlemesine engel olmuştur. Sandalyesinin yerini değiştirmiş, oturduktan sonra hikâyeyi dinleyen arkadaşının omzuna dokunmuş, gülmüş, ardından bacağına dokunmuştur. Bir süre sonra Ç8 yine aynı arkadaşının bacağına dokunmuş, bacağına yatmaya çalışmıştır. Parmaklarını arkadaşının sandalyesi ve bacağında gezdirmiş, arkadaşı tekrar tekrar elini itirmiş ancak Ç8 gülerek davranışa devam etmiştir.

“Oyalanmak” davranışı dikkate ilişkin davranışlar arasında en sık sergilenen üçüncü davranıştır. Ç7 (Erkek, 65 ay, SY düşük KS yüksek) geçiş zamanında öğretmenin “5 yaş, sınıf toplanıyor” yönergesinden sonra sınıftaki diğer çocuklar oyuncakları toplamaya başladığında arabalarla oynamaya devam etmiştir. Öğretmenin “Ç7, Ç7

topluyoruz” demesinin ardından elindeki oyuncakları çekmeceye koymuş, yerdeki balonu alıp sallayarak sınıfta dolaşmıştır.

4.2.3.3. Düzen Bozan Davranışlar Kategorisine İlişkin Bulgular

Düzen bozan davranışlar kategorisi altında yer alan istenmeyen davranışların serbest oyun (SOZ), geçiş (GZ), yemek (YZ) ve etkinlik (EZ) zamanlarında görülme sıklığına ilişkin bulgular Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22

Düzen Bozan Davranışlar Kategorisi Altında Yer Alan İstenmeyen Davranışların Serbest Oyun (SOZ),Geçiş (GZ), Yemek (YZ) ve Etkinlik (EZ) Zamanlarında Görülme Sıklığı

Kategori	Tema	Kod	SOZ f	GZ f	YZ f	EZ f	Top f
Düzen	Kurallara	Masa-sandalyeye çıkmak	13	10	3	2	28
Bozan	Uymama	Sınıfta koşmak	4	10	5	7	26
Davranışlar	Davranışı	Sırada durmamak	-	17	1	-	18
		Sırada öne geçmek	1	17	-	-	18
		Oyuncak toplamamak	-	15	-	-	15
		Gürültü yapmak	1	1	1	10	13
		İzinsiz oyuncak almak	9	-	-	3	12
		Etkinlik sırasında dolaşmak	2	-	-	8	10
		İzinsiz konuşmak	-	-	-	7	7
		Sandalyede oturmamak	-	1	2	3	6
		Eşyasını toplamamak	-	-	-	1	1
	Yönergelere	Yönergeye uymamak	7	55	16	21	99
	Uymama	Yönergeyi dinlememek	1	8	5	9	23
	Davranışı						

Düzen bozan davranışlar kategorisi; kurallara uymama davranışları ve yönergeye uymama davranışı olarak iki tema altında ele alınmıştır. Kurallara uymama davranışları temasında masaya/sandalyeye çıkmak (f=28), sınıfta koşmak (f=26), sırada durmamak (f=18), sırada öne geçmek (f=18), oyuncak toplamamak (f=15), gürültü yapmak (f=13), izinsiz oyuncak almak (f=12), etkinlik sırasında dolaşmak (f=10), izinsiz konuşmak (f=7), sandalyede oturmamak (f=6), eşyasını toplamamak (f=1) ve ortak malzeme toplamamak (f=0) davranışları yer almaktadır. Masaya-sandalyeye çıkma (f=13) davranışının en fazla serbest oyun zamanında gözlemlendiği görülmüştür. Sınıfta koşma (f=10), sırada

durumuna (f=17) ve sırada öne geçme (f=17) davranışlarının en fazla geçiş zamanında sergilendiği bulunmuştur.

Yönergeye uymama teması altında ise yönergeye uymamak (f=99) ve yönergeyi dinlememek (f=23) davranışları yer almaktadır. Yönergeye uymamak davranışının en fazla geçiş zamanında sergilendiği görülürken (f=55); yönergeyi dinlememe (f=9) davranışının en fazla etkinlik zamanında ortaya çıktığı görülmüştür.

Düzen bozan davranışlar kategorisi altında yer alan temalarda en sık gözlemlenen ilk üç davranışa ilişkin gözlemlere aşağıda yer verilmiştir:

- *Kurallara Uymama Davranışları*

“**Masaya/sandalyeye çıkma**” davranışı kurallara uymama davranışları arasında en sık sergilenen davranışlardandır. Bu davranışı sergileyen Ç27 (Erkek, 68 ay, SY düşük KS yüksek); bu davranışı dört zaman diliminde de sergilemiştir. Serbest zaman diliminde oyuncak arabayı halıda bir süre gezdirmiş, arabayı bırakmış, sınıftan çıkmış geri gelip masanın üzerine yatmıştır. Bir arkadaşının kendisine doğru gelmesiyle masanın üzerine çıkmış ve öğretmene sarılmıştır. Masanın üzerine yatarak kitap okumuştur. Yemek zamanında masadaki tabakları indirerek masaya oturmuş, daha sonra yemek masasının boş olan kısmına yatmış; geçiş zamanında masanın üzerine yatmış ve etkinlik sürecinde de etkinliği bırakıp masanın üzerine yatmıştır.

“**Sınıfta koşma**” davranışı kurallara uymama davranışları arasında en sık sergilenen davranışlar arasında ikinci sırada yer almaktadır. Bu davranışı sergileyen Ç2 (Erkek, 65 ay, SY düşük KS yüksek) serbest oyun zamanında üç arkadaşıyla birlikte masada legolar ile oynamaktadır. Masanın altına girerek saklanmakta, hazine aramaktadırlar. Bir süre sonra Ç2’yi göstererek “*Canavar geliyor, kaçın*” diye masanın etrafında koşmaya başlamışlardır. Ç2’de arkadaşlarını yakalamak için sınıfta masanın etrafında koşmuştur.

“**Sırada durmamak**” davranışı kurallara uymama davranışları arasında en sık gözlemlenen üçüncü davranıştır. Ç8 (Erkek, 53 ay, SY düşük KS yüksek) sınıfa geçmek için sıra olduklarında önünde duran arkadaşını omzundan çekmiş, öğretmen “*Ç8 itme arkadaşını*” diye uyardıktan sonra elleri önündeki arkadaşının omzundayken olduğu yerde zıplamıştır. Sınıfa geçerken sırasından çıkmış, yere düşmüş, kalkmış ve önündeki arkadaşlarının koşarak önüne geçmiştir.

- *Yönergelere Uymama Davranışları*

“**Yönergelere uymama**” davranışı sergileyen Ç28 (Erkek, 55 ay, SY düşük KS yüksek) geçiş zamanında öğretmenin oyuncakların toplanması için verdiği yönergeye uymamış, oynamaya devam etmiştir. Grup olarak aşağı indikleri sırada Ç28 önden inmiştir. Öğretmen “*Başkan sen değilsin Ç28, H. başkan, haydi sırana geç*” dediğinde dinlememiş, koşarak yemek salonuna girmiştir. Kahvaltıya geçtiklerinde kahvaltısını bırakıp arkadaşlarıyla sohbet etmiştir. Öğretmen “*Ç28, kahvaltını yapar mısın?*” diye uyarılmış ancak Ç28 konuşmaya devam etmiştir. Arkadaşlarını rahatsız etmiş, yemek salonu dışına çıkıp gezinmiştir. Bunlara ek olarak etkinlik sırasında da arkadaşının canını acıtmış, öğretmen “*Arkadaşından özür dile*” diye yönerge vermiş ancak Ç28 “*Hayır dilemeyeceğim*” diye karşılık vermiştir.

“**Yönergeyi dinlememe**” davranışı sergileyen Ç28 (Erkek, 55 ay, SY düşük KS yüksek) geçiş zamanında öğretmen “*Sıra oluyorsunuz*” yönergesini verdiğinde arkadaşlarıyla sohbet etmeye devam etmiştir.

4.2.3.4. İletişim Problemleri Kategorisine İlişkin Bulgular

İletişim problemleri kategorisi altında yer alan istenmeyen davranışların serbest oyun (SOZ), geçiş (GZ), yemek (YZ) ve etkinlik (EZ) zamanlarında görülme sıklığına ilişkin bulgular Tablo 23’te verilmiştir.

Tablo 23

İletişim Problemleri Kategorisi Altında Yer Alan İstenmeyen Davranışların Serbest Oyun (SOZ), Geçiş (GZ), Yemek (YZ) ve Etkinlik (EZ) Zamanlarında Görülme Sıklığı

Kategori	Tema	Kod	SOZ f	GZ f	YZ f	EZ f	Top f
İletişim Problemleri	Kendini İfade Edememe Davranışları	Diyalog kurmamak	19	6	3	4	32
		Hakkından vazgeçmek	7	4	1	10	22
	Grup İçi İletişim Zorlukları	Çekinmek	2	3	4	6	15
		İsteklerini ifade etmemek	4	-	6	4	14
		Kızgın konuşmak	3	-	1	-	4
		İletişimde isteksizlik	1	1	-	1	3
	Grup İçi İletişim Zorlukları	Ses tonunu ayarlayamamak	4	10	5	8	27
		Grupla iletişim kuramamak	7	3	3	-	13
		Yüzünü saklayarak konuşmak	-	2	-	2	4

İletişim problemleri kategorisinde kendini ifade edememe ve grup içi iletişim zorlukları temaları yer almaktadır. Kendini ifade edememe diyalog kurmamak (f=32), hakkından vazgeçmek (f=22), çekinmek (f=15), isteklerini ifade edememek (f=14), kızgın konuşmak (f=4) ve iletişimde isteksizlik (f=3) davranışlarını içermektedir. Diyalog kuramama (f=19) davranışının en fazla serbest oyun zamanında sergilendiği görülmüştür. Hakkından vazgeçme (f=10) ve çekinmek (f=6) davranışları en fazla etkinlik zamanında gözlemlenmiştir.

Grup içi iletişim zorlukları teması; ses tonunu ayarlayamama (f=27), grupla iletişim kuramamak (f=13), yüzünü saklayarak konuşmak (f=4) davranışlarından oluşmaktadır. Ses tonunu ayarlayamama (f=10) davranışının en fazla geçiş zamanında sergilendiği görülmüştür. Grupla iletişim kuramama (f=7) davranışı ise en fazla serbest oyun zamanında ortaya çıkmıştır

İletişim problemleri kategorisi altında yer alan temalarda en sık gözlemlenen ilk üç davranışa ilişkin gözlemlere aşağıda yer verilmiştir:

- *Kendini İfade Edememe Davranışları*

“**Diyalog kurmama**” davranışı kendini ifade edememe teması altında en sık gözlemlenen davranıştır. Ç13 (Erkek, 57 ay, SY düşük Aİ yüksek) bu davranışı tüm zaman dilimlerinde sergilemiştir. Serbest oyun zamanında iki kız arkadaşı ve yardımcı öğretmen ile eşleştirme oyunu oynayan Ç13, yardımcı öğretmene en uzak mesafede oturmakta ve arkadaşları sohbet ederken onlara katılmamaktadır. Ç13’ün kartını da oyundaki diğer iki kız arkadaşı kontrol etmektedir. Yardımcı öğretmen bir kart seçip soru sorduğunda Ç13 diyalog kurmamış sadece kartı almış ve uygun yere yerleştirmiştir. Etkinlik zamanında masada etkinlik yapan Ç13, kendisiyle birlikte aynı masada olan arkadaşlarıyla diyalog kurmamıştır. Kendisine soru sorulan durumlarda başını sallayarak cevap vermiştir. Bitirmiş olduğu etkinliğini elinde tutup havaya kaldırarak bir süre sessizce öğretmenin etkinliği almasını beklemiştir. Bitirdiğini sözel olarak ifade etmemiştir.

“**Hakkından vazgeçme**” davranışı kendini ifade edememe davranışları arasında en sık sergilenen ikinci davranıştır. Ç5 (Erkek, 56 ay, SY düşük Aİ yüksek) etkinlik saatinde çemberde oturmak için sandalyelerin bulunduğu alana ilk giden çocuklar arasındadır. Sandalyeyi almak için uzanmış ancak başka bir arkadaşı elinden sandalyeyi almıştır. Daha sonra her seferinde sandalyeyi çıkartmış ancak diğer çocuklar elinden almıştır. Sandalye almak için uzandığı beşinci seferde sandalyeyi alabilmiştir. Geçiş

zamanında ise ellerini yıkamak için lavabonun önünde beklemiş ve bu süreçte gelen başka bir arkadaşı ellerini yıkamaya başlamıştır. Sıra kendisinde olan Ç5 “*Önce sen sonra ben*” diyerek beklemeye devam etmiştir.

“**Çekinmek**” davranışı kendini ifade edememe davranışları arasında en sık sergilenen üçüncü davranıştır. Ç10 (Erkek, 49 ay, SY düşük Aİ yüksek) geçiş zamanında su içmek için sırada beklemiştir. Sınıftaki diğer çocuklar ikinci bardak suyu almış Ç10 bir süre beklemiştir. Öğretmenin “*Ç10’a izin verin, bak daha içmedi suyunu*” demesi üzerine öğretmenin yanına giderek suyunu almıştır. Yemek zamanında yemeğini bitirmiş, yenisini istemek için bir süre beklemiştir. Daha sonra sessizce “*Ben bir tane daha istiyorum*” demiştir. Öğretmenin duymaması üzerine cümlesini biraz daha yüksek sesle tekrar etmiştir.

- *Grup İçi İletişim Zorlukları*

“**Ses tonunu ayarlayamama**” davranışı grup içi iletişim zorlukları teması altında en sık görülen davranıştır. Ses tonunu ayarlayamama davranışı çocukların çok yüksek sesle ya da çok kısık sesle konuşmalarını içeren, iletişimde problem yaşanmasına sebep olan davranışlardır. Ç23 (Erkek, 45 ay, SY düşük Aİ yüksek) yemek saatinde öğretmenin önüne koyduğu patlamış mısırı yemek için beklemektedir. Öğretmen soru sorduğunda Ç23 sessizce parmak kaldırmıştır. Sınıf arkadaşları Ç23’e sınıfa mısır getirdiği için teşekkür etmiş, öğretmen “*Siz teşekkür ettiniz. Ç23 sen ne diyeceksin?*” sorusunu sormuştur. Ç23 sessiz kalmaya devam etmiştir. Öğretmenin ısrarı üzerine Ç23 kısık sesle “*Afiyet olsun*” demiş, öğretmen tekrar ısrar ettiğinde yine kısık bir sesle “*Afiyet olsun*” demiştir.

“**Grupla iletişim kuramama**” davranışı grup içi iletişim zorlukları teması altında yer alan, en sık sergilenen ikinci davranıştır. Bu davranışın gözlemlendiği Ç13 (Erkek, 57 ay, SY düşük Aİ yüksek) serbest zamanda arkadaşları ile diyalog kurmadan oynamaktadır. Bir süre sonra yanında oynayan diğer grubu izlemeye başlamıştır. Birlikte oynadığı arkadaşlarının ve yardımcı öğretmenin “*Oynayacak mısın Ç13?*” sorusu karşısında sessiz kalmış, sorunun tekrar edilmesi üzerine kafasını sallamıştır. Diğer gruba yaklaşmış ve izlemeye başlamıştır. Biraz daha yaklaşarak daha yakından izlemeye başlamıştır. Bir süre sonra arkadaşlarının oynadığı trafik halısına iyice yaklaşmış, sessizce oturmuştur. Arkadaşlarının oyun sürecinde yer değiştirmelerine göre Ç13 de yer değiştirmiş ve oyunu izlemeye devam etmiştir.

“Yüzünü saklayarak konuşma” davranışı grup içi iletişim zorlukları teması altında yer alan, en sık sergilenen üçüncü davranıştır. Bu davranışın gözlemlendiği Ç13 (Erkek, 57 ay, SY düşük Aİ yüksek) geçiş zamanında öğretmenin sorduğu bir soruya başını eğerek sessizce cevap vermiştir. Etkinlik sürecinde de şarkı söylemek için parmak kaldırmış, grubun önüne çıkınca yan dönerek gruba doğru bakmamış ve kısık sesle şarkı söylemiştir.

4.2.3.5. Bağımlı Davranışlar Kategorisine İlişkin Bulgular

Bağımlı davranışlar kategorisi altında yer alan istenmeyen davranışların serbest oyun (SOZ), geçiş (GZ), yemek (YZ) ve etkinlik (EZ) zamanlarında görülme sıklığına ilişkin bulgular Tablo 24’te verilmiştir.

Tablo 24

Bağımlı Davranışlar Kategorisi Altında Yer Alan İstenmeyen Davranışların Serbest Oyun (SOZ),Geçiş (GZ), Yemek (YZ) ve Etkinlik (EZ) Zamanlarında Görülme Sıklığı

Kategori	Tema	Kod	SOZ f	GZ f	YZ f	EZ f	Top f
Bağımlı Davranışlar	Bağımlı Davranışlar	El-nesne ağza götürmek	2	25	2	21	50
		Arkadaşa bağımlılık	7	12	2	10	31
		Yetişkine bağımlılık	2	1	3	2	8
		Bebeksi konuşma	-	-	1	2	3
		Parmak-nesne emme	-	1	-	-	1

Bağımlı davranışlar teması el-nesne ağza götürmek (f=50), arkadaşına bağımlılık (f=31), yetişkine bağımlılık (f=8), bebeksi konuşma (f=3) ve parmak-nesne emme (f=1) davranışlarını içermektedir. El-nesne ağza götürmek (f=25) ve arkadaşına bağımlılık (f=12) davranışları en fazla geçiş zamanında görülürken; yetişkine bağımlılık (f=3) davranışı en fazla yemek zamanında görülmüştür.

Bağımlı davranışlar kategorisi altında yer alan temalarda en sık gözlemlenen ilk üç davranışa ilişkin gözlemlere aşağıda yer verilmiştir:

“**El-nesne ağza götürmek**” davranışı bağımlı davranışlar arasında en sık görülen davranıştır. Ç17 (Erkek, 53 ay, SY düşük Aİ yüksek) bu davranışı en çok etkinlik sürecinde sergilemiştir. Ç17 kalemligini alarak masaya oturmuştur. Kalemliginden kalem tıraşını çıkararak Ç17 kalem tıraş ağzına sokmuş, ağzında çevirmiştir. Arkadaşlarının cevaplarını dinlerken kalem tıraş ağzında çevirmeye devam etmiştir. Etkinliğe katılmadan elindeki nesneyi ağzına sokmuş, bir süre sonra öğretmenin “*Uçak*” demiş sonra kalem tıraş ağzında çevirmeye devam etmiştir.

“**Arkadaşa bağımlılık**” davranışı bağımlı davranışlar arasında en sık sergilenen ikinci davranıştır. Ç11 (Erkek, 70 ay, SY düşük Aİ yüksek) serbest zaman, geçiş ve yemek zamanlarında aynı arkadaşının yanında olmayı tercih etmiştir. Masada birlikte boyama yapmış, başka bir çocuğun getirdiği oyuncak bebeğin şapkasını arkadaşının çektiği yerden çekmiş ve arkadaşının cümlesi olan “*O keke değil pepe pepe*” cümlesini kurmuştur. Aynı masada karşılıklı oturduğu başka bir arkadaş kalkıp kukla köşesine gittiğinde o da gitmiş, çocuk elinde kukla ile yer değiştirdiğinde Ç11 de onunla birlikte hareket etmiştir. Resim yapmak için elinde kâğıt ile birlikte beklemiş, arkadaş boyaya alınca Ç11 de almıştır.

“**Yetişkine bağımlılık**” davranışı bağımlı davranışlar arasında en sık görülen üçüncü davranıştır. Ç29 (Kız, 50 ay, SY düşük KS yüksek) serbest oyun zamanında öğretmenin yanında durmuş, yardımcı öğretmene sarılmış, kucağına oturmuştur. Geçiş zamanında öğretmenin elini tutarak yemek salonuna çıkmıştır. Yemek sırasında öğretmen yanına oturmuyunca ağlamıştır. Etkinlik zamanında yerde gördüğü kapağı arkadaş alınca kendini yere atıp ağlamış, yardımcı öğretmenin kucağına oturmuştur.

4.2.3.6. *Oyun Sırasında Görülen İstenmeyen Davranışlar Kategorisine İlişkin Bulgular*

Oyun sırasında görülen istenmeyen davranışlar kategorisi altında yer alan istenmeyen davranışların serbest oyun (SOZ), geçiş (GZ), yemek (YZ) ve etkinlik (EZ) zamanlarında görülme sıklığına ilişkin bulgular Tablo 25’te verilmiştir.

Tablo 25

Oyun Sırasında Görülen İstenmeyen Davranışlar Kategorisi Altında Yer Alan İstenmeyen Davranışların Serbest Oyun (SOZ), Geçiş (GZ), Yemek (YZ) ve Etkinlik (EZ) Zamanlarında Görülme Sıklığı

Kategori	Tema	Kod	SOZ f	GZ f	YZ f	EZ f	Top f
Oyun Sırasında Görülen İstenmeyen Davranışlar	Oyun Düzenini Bozan Davranışlar	Arkadaşlarının oyunununa engel olmak	17	-	-	1	18
		Oyuncak paylaşmamak	10	-	-	-	10
	Oyuna Katılmama Davranışları	Başkasını oyuna almamak	9	-	-	-	9
		Oyun kurallarına uymamak	1	1	1	3	6
		Oyunda baskın olmak	6	-	-	-	6
		Kazanmaya odaklanmak	-	-	2	-	2
		Materyal paylaşmamak	1	-	-	-	1
		Oyunda izleyici olmak	18	1	1	-	20
		Oyunda yalnız kalmak	9	1	2	-	12
		Oyunda dışlanmak	4	-	-	-	4

Oyun sırasında görülen istenmeyen davranışlar, oyun düzenini bozan davranışlar ve oyuna katılmama davranışları temalarından oluşmaktadır. Arkadaşlarının oyunununa engel olmak (f=18), oyuncak paylaşmamak (f=10), başkasını oyuna almamak (f=9), oyun kurallarına uymamak (f=6), oyunda baskın olmak (f=6), kazanmaya odaklanmak (f=2) ve materyal paylaşmamak (f=1) davranışları oyun düzenini bozan davranışlar temasında yer almaktadır. Arkadaşlarının oyunununa engel olmak (f=17), oyuncak paylaşmamak (f=10) ve başkasını oyuna almamak (f=9) davranışlarının en fazla serbest oyun zamanında ortaya çıktığı görülmüştür.

Oyunda izleyici olmak (f=20), oyunda yalnız kalmak (f=12) ve oyunda dışlanmak (f=4) oyuna katılmama davranışları temasına ilişkin davranışlardır. Oyunda izleyici olmak (f=18) ve oyunda yalnız kalmak (f=9) davranışlarının en fazla serbest oyun zamanında sergilendiği görülmüştür.

Oyun sırasında görülen istenmeyen davranışlar kategorisi altında yer alan temalarda en sık gözlemlenen ilk üç davranışa ilişkin gözlemlere aşağıda yer verilmiştir:

- *Oyun Düzenini Bozan Davranışlar*

“Arkadaşlarının oyununa engel olmak” davranışı oyun düzenini bozan davranışlar teması altında en sık gözlemlenen davranıştır. Ç1 (Erkek, 53 ay, SY düşük

KS yüksek) sınıf içinde kızgın bir yüz ifadesi ve sert adımlarla yer değiştirirken arkadaşlarının yerde legolardan oluşturduğu yapıya vurarak sınıfın diğer bölümüne geçmiştir.

Ç14 (Erkek, 43 ay, SY düşük KS yüksek) masada minyatür oyuncaklar ve arabalarla oynayan kız arkadaşının oyuncaklarının üzerine elindeki oyuncağı koymuştur. Ç14 kız arkadaşının önünde duran arabalardan birini “*Bu benim arabam*” diyerek almaya çalışmıştır.

Ç32 (Erkek, 58 ay, SY düşük KS yüksek) serbest oyun zamanında arkadaşlarından birisi bloklarla oynarken yapacağı araç için arkadaşına “*Bana bak bana iki tane vereceksin*” demiş ve bloklarını almıştır. Daha sonra başka bir arkadaşının daha bloklarını almış, kendi oyuncaklarını aldığı bloklarla büyütmüş daha sonra arkadaşının yaptığı blokları yıkmıştır.

“**Oyuncak paylaşmamak**” davranışı oyun düzenini bozan davranışlar arasında sıklık açısından ikinci sırada yer almaktadır. Bu davranışı sergileyen Ç4 (Kız, 67 ay, SY düşük Aİ yüksek) serbest oyun zamanında öğretmenin oynamaları için dolaptan çıkartıp verdiği oyuncakları poşetiyle birlikte almıştır. Arkadaşlarından birisi kendisinden oyuncak isteyince poşeti önüne çekmiştir. Diğer çocuklar da oyuncak istemiş ancak Ç4 vermemekte ısrar etmiştir. “*Treni ben yapacağım*” diyerek arkadaşlarının elinden poşeti çekerek kendisine parçalar seçmiş “*Treni ben yapıyorum*” diye tekrarlamıştır.

“**Başkasını oyuna almamak**” davranışı oyun düzenini bozan davranışlar arasında sıklık açısından üçüncü sırada yer almaktadır. Ç18 (Erkek, 57 ay, SY düşük KS yüksek) serbest oyun zamanında iki arkadaşıyla yapboz ile oynamaktadır. Daha sonra yanlarına gelen iki çocuktan birisi ne yaptıklarını izlemeye başlamıştır. Ç18 elini çocuğa doğru uzatarak “*Hayır yapboz yapıyoruz biz sen yapamazsın*” demiştir.

Ç28 (Erkek, 55 ay, SY düşük KS yüksek) serbest oyun zamanında yapboz parçasını yerleştirmek isteyen arkadaşına “*Hayır*” demiştir. Arkadaşının parçayı yerleştirmesine izin vermemiş “*Ya çek elini*” diyerek arkadaşının elini sıkıştır.

- *Oyuna Katılmama Davranışları*

“**Oyunda izleyici olmak**” davranışı oyuna katılmama davranışları arasında en sık gözlemlenen davranıştır. Oyunda izleyici olma davranışı hem KS hem de Aİ düzeyi yüksek olan çocuklarda görülmüştür. Ç3 (Kız, 48 ay, SY düşük KS yüksek) serbest oyun zamanında oyun oynayan bir grup arkadaşını izlemiş, daha sonra yalnız oynamıştır.

Ç9 (Erkek, 61 ay, SY düşük Aİ yüksek) serbest oyun zamanında oyuncakların olduğu kutuyu alarak yalnız oynamaya başlamıştır. Bir süre oynadıktan sonra oyuncaklarını alıp birlikte oyun oynayan gruba yaklaşmış, kendi oynadığı oyunu bırakmış arkadaşlarını izlemiştir.

Ç18 (Erkek, 57 ay, SY düşük KS yüksek) yapboz ile oynayan iki arkadaşını izlemiş, parçaları yerleştiren arkadaşlarının ardından parçaları düzeltmiştir.

“Oyunda yalnız kalmak” davranışı oyuna katılmama davranışları arasında en sık gözlemlenen ikinci davranıştır. Ç3 (Kız, 48 ay, SY düşük KS yüksek) serbest oyun zamanında bir süre arkadaşlarını izlemiş daha sonra evden getirdiği oyuncaklarını çekmecedan alarak arkadaşlarına sırtını dönmüş halde masaya oturarak yalnız oynamıştır.

Ç10 (Erkek, 49 ay, SY düşük Aİ yüksek) serbest zaman diliminde bahçeye çıktıklarında tek başına kaydırdan kaymış, sallanan oyuncaka binmiş, kum havuzunda oynayan arkadaşlarının yanına gitmiş ve ardından bahçede dolaşmıştır.

“Oyunda dışlanmak” davranışı oyuna katılmama davranışları arasında en sık gözlemlenen üçüncü davranıştır. Ç7 (Erkek, 65 ay, SY düşük KS yüksek) serbest oyun zamanında minyatür hayvanlarla oynayan arkadaşlarının yanına gitmiş ve elindeki arabayla oyuna dahil olmak istemiştir. Arkadaşları Ç7’yi oyuna almamışlardır. Ç7 hayvanlardan almaya çalışarak *“Hayvanları arabayla taşıyalım”* cümlesini kurmuş ancak arkadaşları tarafından tekrar oyuna alınmamıştır.

4.2.3.7. Dürtüsel Davranışlar Kategorisine İlişkin Bulgular

Dürtüsel davranışlar kategorisi altında yer alan istenmeyen davranışların serbest oyun (SOZ), geçiş (GZ), yemek (YZ) ve etkinlik (EZ) zamanlarında görülme sıklığına ilişkin bulgular Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26

Dürtüsel Davranışlar Kategorisi Altında Yer Alan İstenmeyen Davranışların Serbest Oyun (SOZ), Geçiş (GZ), Yemek (YZ) ve Etkinlik (EZ) Zamanlarında Görülme Sıklığı

Kategori	Tema	Kod	SOZ f	GZ f	YZ f	EZ f	Top f
Dürtüsel Davranışlar	Dürtüsellik	Rekabetçi olmak	5	4	12	5	26
		İnatlaşmak	4	12	6	1	23
		Aşırı tepkisel davranmak	2	5	1	6	14
		Yerinde duramamak	2	1	2	1	6
		Diklenmek	-	1	1	-	2

Dürtüsellik içeren davranışlar rekabetçi olmak (f=26), inatlaşmak (f=23), aşırı tepkisel davranmak (f=14), yerinde duramamak (f=6) ve diklenmek (f=2) davranışlarından oluşmaktadır. Bu davranışlardan rekabet içeren davranışlar en fazla yemek zamanında görülürken (f=12); inatçılık içeren davranışlar en fazla geçiş zamanında görülmüştür (f=12). Aşırı tepkisel davranışların ise en fazla etkinlik zamanında (f=6) ortaya çıktığı görülmüştür.

Dürtüsel davranışlar kategorisi altında yer alan temalarda en sık gözlemlenen ilk üç davranışa ilişkin gözlemlere aşağıda yer verilmiştir:

“**Rekabetçilik**” davranışı dürtüsellik içeren davranışlar arasında en sık gözlemlenen davranıştır. Bu davranışı sergileyen Ç2 (Erkek, 65 ay, SY düşük KS yüksek) yemek zamanında yanında oturan arkadaşına “... sen çatalını getirdin mi? Ben de getirdim, baaak” demiş arkadaşı çatalını gösterdikten sonra “Benimki böyle, senin ki?” diye soru sormuştur. Çilekli süt içen Ç2 bir süre diğer arkadaşlarını gözlemlemiş “Ben hızlı koştuğum için sütüm böyle, öyle olsaydı koşturmazdım” demiştir. Etkinlik sürecinde de öğretmenin kartona çizdiği şekli kesmiştir. Yanında oturan arkadaşının yanlış kesmesi üzerine kendi kâğıdını göstererek “Ooo hayır. Ben kestim” demiş, ayağa kalkmış, diğer arkadaşının önüne kâğıdı uzatarak “Bak ne yaptım ben. Hayır oldu” demiştir.

Ç16 (Erkek, 63 ay, SY düşük Aİ yüksek) serbest oyun zamanında blok merkezinde küçük tahta bloklarla oynamaktadır. Yanında legolarla oynayan arkadaşları kendi aralarında sohbet etmektedir. Ç16 araya girerek kollarını açarak “Bende büyük legonun itfaiyesi var, kocaman böyle” demiş ve ardından cümleyi tekrar etmiştir. Yanındaki arkadaşının “Benim itfaiye legom tam bu kadar, kocaman” deyince; Ç16 duraksamış, hafifçe gülümsemiş ve kollarını açarak “Benimki de sınıf gibi, yaaa” diyerek kafasını sallamıştır.

“İnatlaşma” davranışı dürtüsellik teması altında en sık görülen davranışlar arasında ikinci sırada yer almaktadır. Bu davranışı sergileyen çocuklar incelendiğinde bir çocuk dışında diğer çocukların kırgınlık saldırganlık düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Ç30’un (Erkek, 47 ay, SY düşük KS yüksek) bu davranışı serbest oyun ve yemek zamanında sergilediği görülmüştür. Arkadaşının elinden oyuncağını alan Ç30’a öğretmeni “Ç30 arkadaşından özür dilemelisin” dediğinde Ç30 “Hayır dileyemem, o da benim stickerımı vermedi” diye karşılık vermiştir. Öğretmen özür dilemesi konusunda tekrar uyardığında Ç30, masaların altına girmiş, ağlamış, masayı itirmiştir. Öğretmenin davranışa devam etmemesi yönündeki uyarısına rağmen davranışa devam etmiştir. Yemek sırasında da sürekli kalkıp dolaşmış, öğretmeni tarafından uyarılmıştır. Ancak Ç30 davranışında ısrar etmiştir.

“Aşırı tepkisel davranmak” dürtüsellik teması altında en sık görülen davranışlar arasında üçüncü sırada yer almaktadır. Ç1 (Erkek, 53 ay, SY düşük KS yüksek) geçiş zamanında ellerini yumruk yaparak sert adımlarla sınıfın diğer bölümüne geçmiş, öğretmenine bağırıştır.

4.2.3.8. İstenmeyen Duygusal Davranışlar Kategorisine İlişkin Bulgular

İstenmeyen duygusal davranışlar kategorisi altında yer alan istenmeyen davranışların serbest oyun (SOZ), geçiş (GZ), yemek (YZ) ve etkinlik (EZ) zamanlarında görülme sıklığına ilişkin bulgular Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27

İstenmeyen Duygusal Davranışlar Kategorisi Altında Yer Alan İstenmeyen Davranışların Serbest Oyun (SOZ),Geçiş (GZ), Yemek (YZ) ve Etkinlik (EZ) Zamanlarında Görülme Sıklığı

Kategori	Tema	Kod	SOZ f	GZ f	YZ f	EZ f	Top f
İstenmeyen	Duygu	Aşırı öfkelenmek	5	1	7	4	17
Duygusal	Düzenleme	Kızmak	7	3	-	2	12
Davranışlar	Açısından	Sessiz kalmak	2	2	3	2	9
	Problem	Küsmek	3	-	1	4	8
	Davranışlar	Ağlamak	2	-	2	3	7
		Uzun süre kırgın yüz ifadesini devam ettirmek	2	1	1	1	5

Duygu düzenleme açısından problem davranışları içeren istenmeyen duygusal davranışlar kategorisi aşırı öfkelenmek (f=17), kızmak (f=12), sessiz kalmak (f=9), küsmek (f=8), ağlamak (f=7) ve uzun süre kızgın yüz ifadesini devam ettirmek (f=5) davranışlarından oluşmaktadır. Bu davranışlardan aşırı öfkelenmek (f=7) davranışı en fazla yemek zamanında gözlemlenmiştir. Kızmak (f=7) davranışı en fazla serbest oyun zamanında görülürken; sessiz kalma (f=3) davranışı da en fazla yemek zamanında görülmüştür.

İstenmeyen duygusal davranışlar kategorisi altında yer alan temalarda en sık gözlemlenen ilk üç davranışa ilişkin gözlemlere aşağıda yer verilmiştir:

“Aşırı öfkelenmek” davranışı duygu düzenleme açısından problem davranışlar teması altında en sık sergilenen davranıştır. Bu davranışı sergileyen Ç1 (Erkek, 53 ay, SY düşük KS yüksek) öfkelenildiği durumlarda etrafına zarar verici davranışlar sergilemiştir. Serbest oyun zamanında bir arkadaşıyla problem yaşamış; , öfkeli bir yüz ifadesi ile hızla oturduğu yerden kalkmış, diğer arkadaşlarının yaptığı oyuncaklara tekme atarak sert adımlarla sınıfın diğer bölümüne geçmiş, bir süre sınıfta kızgın yüz ifadesi ve sert adımlarla dolaşmıştır. Geçiş sürecinde arkadaşıyla tekrar sorun yaşadığı durumda ellerini hızlıca sallayarak *“Ağzımdan kaçtı, ağzımdan kaçtı”* diyerek sıradan çıkmış, yerde bulunduğu oyuncakları öğretmene doğru yere fırlatmıştır. Yemek zamanında ise elinde yemek tabağıyla kızgın bir ifadeyle yemekhanede dolaşmış, sık sık nefes alarak kaşığı ve tabağını yere atmak üzere havaya kaldırmıştır.

“Kızmak” davranışı duygu düzenleme açısından problem davranışlar arasında en sık görülen ikinci davranıştır. Ç18 (Erkek, 57 ay, SY düşük KS yüksek) oyun zamanında iki arkadaşı ile birlikte yapboz ile oynamaktadır. Arkadaşlarından birine *“Ben bulurum ver yaa, ver yaaa”* diyerek elinden parçayı çekerek almış, yerini bulmaya çalışırken diğer arkadaşının parçayı elinden almaya çalışması üzerine yüksek sesle ve kaşlarını çatarak *“Bırak!”* diyerek parçayı yerleştirmiştir.

Ç21 (Kız, 65 ay, SY düşük Aİ yüksek) arkadaşıyla birlikte yerde oyun oynamaktadır. Sınıfın diğer tarafında top oynayan arkadaşlarının topunun oynadığı oyuncakların üzerine gelmesi sonucunda topu alıp arkadaşına atarak *“Ya! Oyun alanımıza girme”* demiş ve ellerini geriye doğru yumruk yapmıştır.

“Sessiz kalma” davranışı duygu düzenleme açısından problem davranışlar teması altında en sık sergilenen üçüncü davranıştır. Ç23 (Erkek, 45 aylık, SY düşük Aİ yüksek) kendisine yöneltilen sorulara cevap vermemiş, sessiz kalmıştır.

4.3. Yorumlar

İstenmeyen davranışların uzun vadeli olumsuz etkileri göz önüne alındığında okul öncesi dönem çocuklarının sergiledikleri istenmeyen davranışların tespit edilmesi önemlidir (Gimpel ve Holland, 2003). İstenmeyen davranış sergileyen çocukların problem davranışın devamlılığının yaygın olduğu ve bir yıl sonraki ölçümlerinde yarısına yakınının davranış problemlerinin devam ettiği görülmüştür (Basten ve diğerleri, 2016; Campbell ve diğerleri; 1991). Okul öncesi dönemde görülen problem davranışlar çocukların okul uyumuna ilişkin bilgi vermektedir (Yoleri, 2015) ve problem davranışlara sahip çocuklar ilköğretimde öğretmenleriyle daha fazla çatışma yaşamaktadırlar (Skalická ve diğerleri, 2015). İstenmeyen davranışın hem görüldüğü süre içinde hem de sonrasında çocuğun hayatını zorlaştırması, başkalarıyla olan ilişkilerini olumsuz etkilemesi bu davranışların tespit edilip, çözümüne yönelik adımlar atılmasının gerekliliğini vurgulamaktadır. Çeşitli değişkenler göz önüne alınarak yapılan incelemeler davranışı anlamak, yorumlamak, azaltmak ya da ortadan kaldırılması için yapılması gerekenler konusunda yol gösterici olmaktadır.

Bu araştırmada SYDD-30 Ölçeği'nden cinsiyete ilişkin elde edilen bulgularda kız çocukların sosyal yetkinlik düzeylerinin erkek çocuklardan yüksek olduğu, erkek çocukların daha fazla kızgınlık-saldırganlık içeren davranışlar sergilediği görülmüştür. Bu sonuç alan yazında yer alan birçok çalışma ile tutarlılık göstermektedir (Bigras ve Dessen, 2002; Butovskaya ve Demianovitsch, 2002; Chen ve Jiang, 2002; Çorapçı ve diğerleri, 2010; Ersay ve diğerleri, 2015; Gür ve diğerleri, 2015; LaFreinere ve Dumas, 1996; Masataka, 2002; Roscam ve diğerleri, 2017; Sette ve diğerleri, 2015). Çocukların problem davranışlarına ilişkin yapılan çalışmaların çoğunda erkek çocukların daha fazla istenmeyen davranışlar sergilediği vurgulanmıştır (Altay ve Güre, 2012; Erol ve Şimşek, 1998; Holtz ve diğerleri, 2015; Inam ve Zaman, 2014; Gustafsson, Proczkowska-Björklund ve Gustafsson, 2017; Karaca ve diğerleri, 2011; Kasik ve Gál, 2016; Pekdoğan ve Kanak, 2016; Ural ve Kanlıkılıçer, 2010; Uysal ve Dinçer, 2013). Bazı araştırmalarda ise bu çalışmanın aksine sosyal yetkinlik, sosyal beceri ve problem davranışlara ilişkin cinsiyet farkının olmadığı (Hansa-Bilek, 2007; Pekdoğan ve Kanak, 2016; Seven, 2007; Uyanık-Balat ve diğerleri, 2008) bulunmuştur. Kargı ve Erkan (2004) ise kız çocukların erkek çocuklardan daha fazla problem davranışlar sergilediği sonucuna ulaşmıştır.

Çocukların çekinme, utanma gibi davranışlarını içeren anksiyete-içe dönüklük boyutunda da farklı bulgular elde edilen çalışmalar olduğu görülmektedir. Bazı

çalışmalarda bu araştırmada olduğu gibi çocukların anksiyete-içedönüklük düzeyleri arasında kız ve erkek çocuklarda herhangi bir fark olmadığı görülmüştür (Bigras ve Dessen, 2002; Butovskaya ve Demianovitsch,2002; Çorapçı ve diğerleri, 2010; Gür ve diğerleri, 2015; LaFreinere ve Dumas, 1996; Masataka, 2002). Ancak, bu çalışmada elde edilen bulgulardan farklı olarak anksiyete- içe dönüklük içeren davranışlarda cinsiyete göre farklılaşma durumlarını ortaya koyan çalışmalar olduğu da görülmektedir. Bu çalışmalardan bazılarında kız çocukların utangaç olma gibi içe dönük davranışlara daha fazla sahip oldukları görülürken (Erol ve Şimşek, 1998; Han ve diğerleri, 2016; Kargı ve Erkan, 2004; Pekdoğan ve Kanak, 2016); Chen ve Jiang (2002) ise çalışmalarında erkek çocukların daha yüksek anksiyete-içe dönüklük puanlarına sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Cinsiyete ilişkin çocukların sosyal yetkinlik düzeyleri, kızgınlık-saldırganlık ve anksiyete-içe dönüklük durumları ile ilgili elde edilen farklı bulgular yapıldığı kültürün duyguların ifade ediliş biçimine bakış açısından kaynaklanabilmektedir. Okul öncesi dönem çocukları hayal kırıklığı gibi duygularını davranışlarına öfkeli ya da saldırgan olmak biçiminde yansıtabilmektedirler. Bu durum bir kültürde duyguların dışavurumu olarak görülürken, başka bir kültürde duyguların dışavurumundan ziyade kontrol edilmesi olabilmektedir. Örneğin, Çin kültüründe öğretmenler çocuğun kolaylıkla hayal kırıklığına uğramasını, daha içekapanık olmaları ve etkinliklere katılmamaları şeklinde yorumlamaktadır (Chen ve Jiang, 2002). Türk kültüründe ise çocuğun kolaylıkla hayal kırıklığına uğraması çoğunlukla özgüven eksikliği ile ilişkilendirilebilmektedir. Navaro (2001) Türk toplumunda yer alan çocuğa karşı aşırı korumacı tutumun iyi ebeveyn olmakla ilişkilendirildiğini ifade etmiştir. Çocuğun hata yapmasına fırsat verilmemesi sonucu çocuk yanılığa kapılmakta, karşılaştığı ilk hüsranda çöküntü yaşamakta ve hayal kırıklığı yaşamaktadır. Bu durum özgüven açısından yetersiz olan çocukların daha çabuk hayal kırıklığı yaşaması olarak açıklanabilir. Buna ek olarak, çocukların kim tarafından değerlendirildiği de cinsiyete ilişkin farklılıklara sebep olmaktadır. Uyanık-Balat ve diğerlerinin (2008) çalışmalarında çocukların istenmeyen davranışları ile ilgili hem annelerden hem de öğretmenlerden görüş alındığında farklı sonuçlar ortaya çıktığı görülmüştür. Annelerin değerlendirmelerinde erkek çocukların daha problemliler oldukları görülürken, öğretmen değerlendirmelerinde cinsiyete ilişkin fark olmadığı bulunmuştur. Çocukların başkalarıyla olan ilişkilerine yön veren sosyal yeterliğe ilişkin farklar biyolojik özellikler, çocuk yetiştirme tutumu, çocuğa yüklenen cinsiyet rolleri gibi değişkenlerden etkilenmektedir (Gülay, 2010). Ortaya çıkan bulgular, çocukların cinsiyet

açısından biyolojik ve sosyal gelişimlerinde farklılıklar olması ve toplumun çocukların davranışlarına ilişkin cinsiyete göre farklı beklentilerinin olmasından kaynaklanması ile açıklanabilir. olabilir. Erkek çocukların daha hareketli, daha aktif olmaları, çatışma anında kız çocuklarına göre daha sert tepkiler vermeleri, daha kavgacı bir tutum sergilemeleri cinsiyete dayalı bu farkın ortaya çıkmasına sebep olmuş olabilir. Buna ek olarak, toplumun kız çocuklarına daha naif, ürkek, kırılgan; erkek çocuklarına ise daha cesur, korkusuz gibi cinsiyet rolleri vermesi bu sonucun ortaya çıkmasını etkilemiş olabilir. Toplumsal normlar gereği kız çocuklar daha çok davranışlarını kontrol etmesi gerektiğine yönelik yetiştirilirken, erkek çocuklar daha özgür bırakılmaktadır. Bu da erkek çocukların kızgınlık-saldırganlık içeren davranışlar sergilemesi ile ilgili olabilir.

Her gelişim dönemi ve yaşı kendine özgü karakteristik özelliklere sahiptir ve çocuğun davranışlarının uygunluğu konusunda bilgi vermektedir (Özgün, 2016). Bu çalışmada 36-48 ay aralığında yer alan çocukların sosyal yetkinlik düzeylerinin büyük yaş grubundaki çocuklardan düşük olduğu görülmüştür. Bu bulgu, alan yazında yer alan sosyal yetkinlik düzeyinin büyük yaş grubunda daha yüksek olduğu sonucunu elde eden çalışmalar ile paralellik göstermektedir (Butovskaya ve Demianovitsch,2002; Chen ve Jiang, 2002; Çorapçı ve diğerleri, 2010; Erol ve Şimşek, 1998; LaFreinere ve Dumas, 1996; Masataka, 2002; Roscam ve diğerleri, 2017). Deneault ve Ricard (2013) tarafından yapılan araştırmada da büyük yaş grubunda yer alan çocukların akran gruplarında daha fazla yer aldığını görülmüştür. Sosyal yetkinliğin çocukların sosyal ortamlardaki davranışlarına etkisi düşünüldüğünde iki araştırma bulgusu birbiriyle örtüşmektedir.

Kızgınlık-saldırganlık davranışı ile ilgili olarak bu araştırmada elde edilen bulgular üç farklı yaş grubunda yapılan ikili karşılaştırmaların hepsinde anlamlı fark olduğunu ortaya koymuştur. 36-48 aylık çocukların 49-60 ve 61-72 aylık çocuklar ile yapılan karşılaştırmalarında küçük yaş grubunda yer alan çocukların kızgınlık saldırganlık düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. 49-60 ay ve 61-72 aylık çocuklar arasında yapılan karşılaştırmada da 49-60 aylık çocukların daha yüksek kızgınlık saldırganlık düzeyinde oldukları görülmüştür. Elde edilen bu bulgular farklı çalışmalar ile tutarlılık göstermektedir. Erol ve Şimşek (1998), Holtz ve diğerleri (2015), Roscam ve diğerleri (2017) küçük yaş grubunda daha çok sorun davranış görüldüğünü belirtmiştir. Ancak, alanyazında bu araştırmada elde edilen sonuçlardan farklı sonuçlara ulaşan çalışmalar da olduğu görülmektedir. Kargı ve Erkan (2004), Kasik ve Gál, (2016), Ural ve Kanlıklıçer (2010) büyük yaş grubunda daha fazla problem davranış görüldüğünü belirtmiştir. LaFreinere ve Dumas (1996) çalışmalarında Amerika

örnekleminde yaşın büyümesiyle birlikte çocukların istenmeyen davranışlarında azalma olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, bu çalışmadan farklı olarak alan yazında yer alan pek çok çalışmada yaşın çocukların kızgınlık saldırganlık davranışları açısından fark yaratmadığı sonuçları da yer almaktadır (Alisinanoğlu ve Kesicioğlu, 2010; Bigras ve Dessen, 2002; Butovskaya ve Demianovitsch, 2002; Chen ve Jiang, 2002; Masataka, 2002).

Aksiyete-içe dönüklük alt boyutundan elde edilen bulgularda 61-72 aylık çocukların diğer iki yaş grubundan daha az anksiyete-içe dönüklük davranışları sergilediği görülmüştür. LaFreinere ve Dumas'ın (1996) yaşla birlikte çocukların anksiyete-içe dönüklük puanlarında düşüş olduğunu elde etmesi bu çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir. Deneault ve Ricard'ın (2013) çalışmalarında da yaşın sadece çocukların anksiyete-içe dönüklük davranışları ile ilişkili olduğu ve büyük yaş grubunda yer alan çocukların daha az içe dönük davranışlar sergilediği görülmüştür. LaFreinere ve diğerleri (2002), sekiz farklı ülkede yaptıkları çalışmalarının sonunda anksiyete- içe dönüklük açısından en büyük yaş grubunda yer alan çocukların daha avantajlı olduğuna ulaşmışlardır. İtalya ve Amerika dışında (Avusturya, Brezilya, Kanada, Çin, Japonya ve Rusya) yaşla birlikte çocukların anksiyete-içe dönüklük düzeylerinde düşüş olduğu görülmüştür. Basten ve diğerleri (2016) ile Ural ve Kanlıkılıçer (2010) ise bu çalışmadan farklı olarak 6 yaş grubunda yer alan çocukların daha fazla içe-dönük davranışlar sergiledikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bunlara ek olarak, bu çalışmada elde edilen bulgunun aksine yaşın çocukların anksiyete-içe dönüklük davranışları açısından fark yaratmadığına ilişkin çalışmalar da bulunmaktadır (Chen ve Jiang, 2002; Çorapçı ve diğerleri, 2010; Masataka, 2002). Yaşlarının büyümesiyle birlikte sosyal çevreleri değişen çocuklar, farklı deneyimler kazanmaktadırlar. Bu da çocukların farklı kişilerle iletişim kurma, toplumsal kuralları öğrenme gibi becerilerini geliştirmektedir (Gülay ve Akman, 2009). Çocukların yaşla birlikte daha az anksiyete-içe dönüklük davranışları sergilemeleri sosyal yetkinlik düzeylerinin yaşla birlikte artması ile ilişkili olabilir. Sosyal yetkinlik düzeyindeki artış çocukların akranlarıyla ve yetişkinlerle iletişim kurma, kendini ifade etme gibi becerilerinde gelişmelerini sağlayarak, anksiyete-içe dönüklük düzeylerinin azalmasına neden olmuş olabilir.

Çocuklar okul öncesi eğitim kurumunda geçirdiği süre boyunca tüm gelişim alanları açısından gelişmektedirler. Okul öncesi eğitimde geçirilen süre çocuğun bütünsel olarak gelişimine katkı sağlamaktadır. Bu çalışmada okul öncesi eğitim alma süresinin çocukların sosyal yetkinlik düzeyleri ve anksiyete- içe dönüklük davranışları açısından

fark yarattığı görülmüştür. Okul öncesi eğitime daha uzun süredir devam eden çocukların sosyal yetkinlik düzeylerinin daha yüksek; anksiyete-içedönüklük içeren davranışlarının da daha az olduğu elde edilen bulgular arasındadır. Bu bulgular, Acun-Kapıkıran ve diğerleri (2006) tarafından elde edilen, ilk kez okul öncesi eğitim alan çocukların daha düşük sosyal beceri puanına sahip oldukları bulgusu ile paralellik göstermektedir. Okul öncesi eğitim çocukların bilişsel ve sosyal gelişimleri üzerinde olumlu etkilere sahiptir (Barnett, 2008). Head Start programının uzun vadede etkilerinin incelendiği çalışmada okul öncesi eğitimin yetişkinlikte sosyal ve ekonomik açıdan olumlu etkilerinin olduğu görülmüştür (Garces, Thomas ve Currie, 2002). Buna ek olarak, 3 yaşında okul öncesi eğitime başlayarak 2 yıl süreyle okul öncesi eğitime devam eden çocukların ilerleyen yıllarda okulu terk etme ve suça karışma oranlarında azalma olduğu görülmüştür (Reynolds, Temple, Robertson ve Mann, 2001). Çeşitli araştırmalar okulda geçirilen tam günün yarım gün eğitimden daha olumlu etkileri olduğunu göstermektedir (Elicker ve Mathur, 1997; Entwisle ve Alexander, 1998). Okul öncesi eğitimin çocuklara sosyalleşme, grup içinde yer alma, toplumsal kuralları öğrenme ve uygun davranışlar geliştirme açısından önemli bir dönem olduğu göz önüne alındığında, okulda geçirilen süre çocukların sosyal yetkinlik düzeylerine olumlu katkıda bulunmaktadır. Akran gruplarıyla ilişkide olma, küçük bir topluluk olan sınıf ortamının yanı sıra daha büyük bir topluluk olan okul ortamında bulunmak, çocukların toplum içinde kendini ifade etme, varlığını fark etme ve ortaya koyma durumlarına olumlu katkı sağlamaktadır. Bu durumun anksiyete-içedönüklük düzeylerinde düşüşe neden olduğu düşünülmektedir.

Ölçeğin alt boyutları arasındaki ilişkiye bakıldığında, çocukların sosyal yetkinlik düzeylerinin kızgınlık-saldırganlık ve anksiyete-içedönüklük düzeyleriyle orta düzeyde negatif ilişkili olduğu görülmüştür. Kızgınlık-saldırganlık ve anksiyete-içedönüklük arasında ise pozitif yönde düşük bir ilişki bulunmuştur. Çocukların sosyal yetkinlik düzeyleri arttıkça kızgınlık-saldırganlık ve anksiyete-içedönüklük düzeyleri azalmaktadır. LaFreinere ve diğerleri (2002) Avusturya, Brezilya, Kanada, Çin, İtalya, Japonya, Rusya ve Amerika örneklemi ile yaptıkları çalışmalarında da sosyal yetkinlik ile anksiyete-içedönüklük ve kızgınlık-saldırganlık arasında negatif ilişki olduğu görülmüştür. Bu bağlamda bu çalışmadan elde edilen bulgular yapılan diğer çalışmalar ile tutarlılık göstermektedir. Yalnızca Çin örneğinde, kızgınlık-saldırganlık ve anksiyete-içedönüklük arasında pozitif bir ilişki olduğu bulunmuştur. Sette ve diğerleri (2015) de çalışmalarında Çin ile paralel olarak kızgınlık-saldırganlık ve anksiyete-içedönüklük arasında pozitif bir ilişkinin var olduğu sonucunu elde etmişlerdir.

Çocukların bazılarının anksiyete-içedönüklük düzeyinin yüksek olması ile beraber kızgınlık-saldırganlık davranışlarını sergiliyor olmaları bu iki boyut arasında olumlu ilişki çıkmasına sebep olmaktadır. İçekapanık çocukların arkadaşları tarafından oyuna zorlanması, olumsuz davranışlara maruz kalması gibi durumlarda saldırgan ve kavgacı davranışlar ile karşılık vermelerinin bu iki düzey arasında pozitif ilişki çıkmasına neden olduğu düşünülmektedir (Chen ve Jiang, 2002). Diğer bir deyişle anksiyete-içe dönüklük düzeyi yüksek olan çocuklar kendilerini ifade etme biçimi olarak saldırgan davranışlar sergileyebilmektedir. Çocukların sosyal yetkinlik düzeylerindeki artış akranları ile olumlu ilişki kurma, kendini ifade etme, duygularını olumlu ifade etme gibi beceriler konusunda daha yetkin olmalarını sağlamakta ve bunun sonucunda kızgınlık-saldırganlık ya da anksiyete-içedönüklük davranışlarında azalma görülmektedir. Bu durumun çocukların sosyal yetkinlik düzeyleri ile kızgınlık-saldırganlık ya da anksiyete-içedönüklük davranışları arasında negatif yönde bir ilişki ortaya çıkmasına sebep olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada çocukların düşük sosyal yetkinlik düzeyleriyle birlikte, kızgınlık-saldırganlık ya da anksiyete-içedönüklük düzeylerinin yüksek olması yapılan gözlemlerde kayıt altına alınan istenmeyen davranışlar ile tutarlılık göstermektedir. Çocuklar ölçülen özelliğe göre istenmeyen davranışlar sergilemişlerdir. Uysal (2011) çalışmasında zorba ya da zorba-kurban olarak belirlenen çocukların vurma, eşyaya zarar verme, tehdit etme, sataşma, dalga geçme, azarlama, dışlama gibi davranışlar sergiledikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada elde edilen bulgular da Uysal'ın çalışması ile benzerlik göstermektedir. Kızgınlık-saldırganlık düzeyi yüksek olan çocuklar saldırgan, dikkate ilişkin problem davranışlar ve düzen bozan davranışlar sergilerken; anksiyete-içe dönüklük düzeyi yüksek olan çocuklar ise iletişim problemleri ve bağımlı davranışlar açısından istenmeyen davranışlar sergilemişlerdir. Ladd (1999), saldırganlık davranışlarının akran kabulüne olumsuz etkileri olması, arkadaşlık kurmayı engellemesinden bahsetmektedir. Bu çalışmada da kızgınlık-saldırganlık düzeyi yüksek olan çocukların oyunlarında problem yaşadıkları, zaman zaman dışlandıkları görülmüştür. Anksiyete-içe kapanıklık açısından da sessiz kalma, boyun eğme, ağlamaklı olma, aşırı ilgi bekleme gibi davranışlar çocuğun içe kapanık olmasından kaynaklanan problem durumlarıdır (Papatheodorou, 2005). Bu çalışmada da içe kapanık olarak belirlenen çocukların sıklıkla sınıftaki yetişkin ile birlikte olma, belirli arkadaşıyla beraber olma gibi bağımlı davranışlar ile birlikte iletişim kurmakta ve kendini ifade etmekte güçlük yaşama gibi davranışlar sergiledikleri görülmüştür. Ancak, anksiyete-içe

dönüklük düzeyi yüksek olan ve saldırganlık davranışları sergileyen çocukların da olduğu fark edilmiştir. Bu durumun, çocuğun kendini saldırgan davranışlar kullanarak ifade ediyor oluşundan kaynaklandığı düşünülmektedir.

İstenmeyen davranışların görüldüğü zaman dilimine ilişkin bulgularda sırasıyla çocukların en çok serbest oyun zamanı, geçiş, etkinlik ve yemek zamanlarında bu davranışları sergiledikleri görülmüştür. Alan yazında doğrudan bu dört zamanı ele alarak kıyaslama yapan çalışmalar bulunmasa da okul öncesi sınıflarında görülen istenmeyen davranışlara ilişkin çalışmalar mevcuttur (Craig, Pepler ve Atlas, 2000; Ergin, 2016; Hemmeter, Ostrosky, Artman ve Kinder, 2008; Uysal, 2011)

Serbest oyun zamanı, çocuğun tercihi doğrultusunda oynamak istediği merkeze, oyuna, oyuncağa ve arkadaşlarına karar verdiği, çeşitli oyunlar kurduğu öğretmen denetiminin olmadığı ya da çok az olduğu yapılandırılmamış zaman dilimidir. Çalışmada serbest oyun zamanında yapılan gözlemlerde en fazla ortaya çıkan istenmeyen davranışların saldırganlık içeren davranışlar olduğu görülmüştür. Aynı zamanda çocukların serbest oyun zamanında bağımsız bir şekilde iletişim kurmak ve kendilerini ifade etmekte zorlandıkları görülmüştür. Birlikte oyun oynamak, oyuncak paylaşmak, oynadığı oyuncaklara özen göstermek, oyuna karar vermek ve oyunu sürdürmek, oyuna dâhil olmak ya da arkadaşını oyuna davet etmek gibi davranışlar ve duygu düzenleme açısından da en fazla problem yaşanan zamanın serbest oyun zamanı olduğu görülmüştür. Bu davranışların çocukların sosyal yetkinlik, kızgınlık-saldırganlık ve anksiyete- içe dönüklük düzeyleri ile ilişkili olduğu görülmüştür. Çocukların akranlarıyla olumlu ilişki kurma becerileri sahip oldukları duygusal beceriler, paylaşma, işbirliği yapma gibi prososyal beceriler, saldırganlık, utangaçlık ve dil becerileri gibi birçok beceri ile ilişkilidir (Hay, Payne ve Chadwick, 2004). Çocuklar oyun esnasında iletişim kurarken bahsedilen beceriler doğrultusunda hareket etmektedir. Oyun alanı ve sınıf ortamının karşılaştırılarak zorbalık davranışlarının incelendiği araştırmada oyun alanında daha fazla zarar verici davranışların görüldüğü bulunmuştur. Araştırmacılar bu durumun oyun alanında geçirilen zamanın yapılandırılmamış oluşu, sürecin daha fazla hareket içermesi ve daha az öğretmen denetiminden kaynaklanabileceğini düşünmektedirler (Craig ve diğerleri, 2000). Okul öncesi dönem çocuklarında görülen akran zorbalığını inceleyen başka bir çalışmada da zorba olduğu saptanan çocukların vurma, bağırma, tehdit etme davranışlarını sergiledikleri görülmüştür (Uysal, 2011). Yapılandırılmamış oyun zamanında çocukların özerk hareket etmeleri ve öğretmenlerin bu süreçte oyunlara dahil olmamalarının çocukların nasıl oyun oynayacakları konusunda problem yaşamalarına;

davranışlarını kontrol altına almakta güçlük çekmelerinden kaynaklı oyun zamanında daha çok istenmeyen davranışların görülmesine sebep olabileceği düşünülmektedir.

Çalışmadan elde edilen bulgularda serbest oyun zamanında en fazla fiziksel saldırganlığa ilişkin davranışların sergilendiği görülmüştür. Çocukların serbest oyun zamanında tercih ettikleri oyunlar davranışlarını da etkilemektedir. Örneğin, masa oyunları ya da blok merkezinde oynayan çocuklar daha az hareket ederken, itiş kakış oyunlarını tercih eden çocuklar daha fazla hareket etmektedirler. Bu tarz oyunlarda çocuklar zaman zaman güç kullanmakta, karşısındakinin canını acıtabilmekte, sınıftaki eşyalara ya da oyuncaklara zarar verebilmektedir. İletişim biçimi olarak da saldırgan davranışların tercih edildiği görülmüştür. Ancak çocukların bu davranışlarının başkalarına ya da eşyaya zarar verebileceği konusunda bilgilendirilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir. Bu süreçte uygun davranışların öğretilmesi için öğretmenler oldukça önemlidir.

Bu çalışmada istenmeyen davranışların en fazla görüldüğü ikinci durum ise geçiş zamanları olarak belirlenmiştir. Geçiş zamanları hareket halinde olunan, bir durumun sonlanıp yeni bir durumun başladığı, rutinleri ve çeşitli kuralları içeren zaman dilimleridir. Geçiş zamanlarında çocukların en çok itirme, engelleme, yönergeye uymama, oyalanma, sırada durmama ya da öne geçme gibi davranışlar sergiledikleri görülmüştür. Sınıf içi geçiş süreçleriyle ilgili yapılan çalışmalarda ortaya çıkan istenmeyen davranışlar da bu araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Hemmeter ve diğerleri (2008) çocukların sınırlı iletişim, sosyal ve duygusal becerilere sahip olmalarından kaynaklı geçiş süreçlerinde çeşitli istenmeyen davranışların ortaya çıkabileceğini belirtmişlerdir. Ergin'in (2016) okul öncesi sınıflarındaki geçiş zamanlarını incelediği çalışmasında çocukların geçişlere katılmaması, çılgık atması, kaçması, sızlanması, itiraz etmesi, kendini yere atması, başkasına ve eşyalara zarar vermesi gibi davranışlar sergilediklerini bulunmuştur. Guardino ve Fullerton (2012) geçiş sürecindeki öğretmenin görsel ipuçları kullanımı ve sınıf ortamını düzenlemesinin saldırgan davranışlara etkisini inceledikleri çalışmalarında sınıf ortamını düzenlemenin geçişlerdeki saldırgan davranışları azalttığını bulmuştur. Geçiş sürecinde saldırgan davranışların görülüyor olması bu çalışma ile tutarlılık göstermektedir. Çocuklarda gözlemlenen problem durumlar sınıfta yer alan kurallar ile yakından ilişkilidir. Özellikle fiziksel olarak bireysel ya da toplu bir hareketin ve yer değiştirmenin olduğu kadar, etkinlikler ve görevler arasında da hareketliliğin yaşandığı geçiş zamanlarında kurallar iyi belirlendiğinde çocuklar kendilerini daha güvende hissetmektedirler. Kendilerinden

beklenenlerin ne olduğunu bildikleri zaman ortam çocuklar için daha az karmaşık hale gelmektedir. Sınıfa giriş-çıkış, kullanılan materyallerin toplanması, yemeğe gitme, lavaboya gitme gibi eylemlere ait bir akışın olması ve çocukların bu akış hakkında bilgi sahibi olmaları, bu eylemlerin daha az zaman almasını sağladığı gibi, ilgi ve dikkatlerin dağılmasını da önler. İstenmeyen davranışların geçiş zamanlarında sık görülmesinin sebebinin, çocukların geçişlerden haberdar edilmemesi, sınıf içi günlük rutinlerin belirlenmemiş olması, sınıf kurallarının yeterince öğrenilmemesi, çocukların davranışlarının sonuçları ile ilgili ayrıntılı bir şekilde bilgilendirilmemiş olmamaları, geçişler için kolaylaştırıcı stratejilerin kullanılmaması olabileceği düşünülmektedir.

Bulgularda istenmeyen davranışların daha az görüldüğü durumların etkinlik ve yemek zamanları olduğu belirlenmiştir. Serbest oyun zamanı ve geçiş zamanları ile kıyaslandığında etkinlik ve yemek zamanlarının daha yapılandırılmış eylemlerden oluştuğu görülmektedir. Etkinlik zamanları öğretmenin daha önceden hazırlık yaptığı, çocuklara büyük ya da küçük gruplar halinde rehberlik ettiği zaman dilimleridir. Bu süreçte çocukların en çok odaklanmakta güçlük çektikleri ve başkalarının dikkatini dağıtmaya yönelik davranışlar sergiledikleri görülmüştür. Öğretmenlerin planlamalarını yaparken çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alması çocukların etkinliklere odaklanmasında yardımcı olmaktadır. Buna ek olarak, çocukların etkinlikler sırasında nasıl davranmaları gerektiğini, düşüncelerini nasıl ifade edecekleri, etkinliğe nasıl katılacakları, nasıl yardım isteyecekleri, bireysel çalışmalarını bitirdiklerinde ne yapmaları gerektiği konusunda bilgilendirilmeleri gerekmektedir (İflazoğlu ve Saban, 2016). Etkinlik zamanlarında gözlemlenen istenmeyen davranışlarda planlanan etkinliklerin çocukların ilgisini çekmemesinden ya da çocukların kurallara ilişkin yeterli derecede bilgi sahibi olmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu süreçte öğretmenlerin önleyici stratejileri kullanmaları oldukça önemlidir. Önleyici stratejiler açısından öğretmenin net bir disiplin planının olması, kuralların ve beklentilerin çocuklara açıkça ifade edilmesi ve kurallara uyulmadığı durumda sonuçların ne olacağı ile ilişkilidir. Öğretmen bu planlama sayesinde daha az zarar verici müdahale yöntemleri ile uygun davranışların pekiştirilmesini sağlayabilmektedir. Örneğin, uygun davranış gösteren çocuğu övme, istenmeyen davranışları görmezden gelme, yeniden yönlendirme, uyarma, hatırlatma gibi stratejiler henüz istenmeyen davranış ortaya çıkmadan çocuğun kendi içinde değerlendirme yaparak davranışlarını düzenlemesi konusunda yardımcı olmaktadır (Webster-Stratton, 1999).

Yemek zamanı, çocukların beslenme ihtiyaçlarını gidermek üzere okulda yemek için ayrılan kısımda yemek yeme eylemini gerçekleştirdikleri zaman dilimidir. Yapılandırılmış bir zaman dilimi olan yemek zamanında çocukların çoğunlukla ortam değiştirmesi, sınırları belirli ve uyarının olmadığı bir alanda temel bir ihtiyaçlarını gideriyor olmaları ve herkesin aynı anda aynı eylemde bulunuyor olmasının daha az istenmeyen davranış görülmesine neden olduğu düşünülmektedir. Gözlemler sırasında yemek zamanında öğretmenin çocuklarla birlikte yemek yemesinin daha kontrollü bir ortam sağladığı görülmüştür. Öğretmenin ortamda olmadığı durumlarda gözlemi yapılan çocuğun daha fazla istenmeyen davranış sergilediği, öğretmen ortama dönünce daha kontrollü davrandığı gözlemlenmiştir.

Araştırmada elde edilen bulgularda çocukların en çok saldırganlık içeren davranışlar sergiledikleri görülmüştür. İstenmeyen davranışların görülme sıklığı açısından dikkate ilişkin istenmeyen davranışlar, düzen bozan davranışlar ve iletişim problemleri saldırganlık davranışlarını izlemiştir. Alan yazında yer alan çalışmalarda da saldırganlık davranışının en çok sergilenen davranışlardan olduğu görülmüştür (Akman ve diğerleri; 2011; İkiz ve diğerleri, 2016; Kesicioğlu, 2015; Ural ve Kanlıkılıçer, 2010; Uysal ve diğerleri, 2010). Rescorla ve diğerleri (2014) de 21 farklı toplumda yaşayan çocukların istenmeyen davranışlarını incelediklerinde özellikle dikkate ilişkin ve dışa dönük problem davranışların daha çok görüldüğünü bulmuşlardır. Saldırganlık, düzen bozan davranışlar gibi istenmeyen durumların dışa dönük davranışlar arasında yer aldığı düşünüldüğünde bu çalışma yapılan diğer çalışmalar ile tutarlılık göstermektedir.

Çocukların en sık sergiledikleri istenmeyen davranışlar arasında ikinci sırada yer alan dikkate ilişkin davranışlar çocuğun temelde meşgul olduğu iş ne olursa olsun ihtiyacı olan davranışlardandır. Çocuk okulda geçirdiği tüm zaman diliminde; etkinlik yaparken, oyun oynarken, yemek yerken ya da geçiş zamanlarında dikkat becerisine ihtiyaç duymaktadır. Bu süreçte öğretmenin planlı ve programlı olması, çocukların ihtiyaçlarına yönelik hazırlık yapması, geçişleri planlayarak zaman kaybı yaşanmasını engellemesi çocukların dikkate ilişkin sorunlar yaşamasında önleyici olacaktır. Örneğin, becerilerinin üzerinde planlanmış etkinlikler çocuğun süreçte zorlanmasından kaynaklı odaklanmakta güçlük çekmesine ve sınıfın da dikkatini dağıtmasına sebep olabilmektedir. Ters durumda da becerisinin altında planlanmış etkinlikler de etkinlik için ayrılmış süreden daha kısa zaman diliminde bitirmesine neden olarak çocuğun boş kalmasına, sınıfta gezinmesi, başkalarının dikkatini dağıtması gibi düzen bozan davranışlara sebep olabilmektedir.

Düzen bozan davranışlar en sık görülen istenmeyen davranışlar arasında üçüncü sırada yer almaktadır. Düzen bozan davranışlar, kurallar ile ilişkilidir. Kuralların belirlenme süreci oldukça önemlidir. Kural belirleme sürecinde çocuklar da yer almalı, kendilerinden beklenenin ne olduğu açıkça ifade edilmeli ve kural ihlali durumunda sonuçlara ilişkin ayrıntılı bilgi verilmelidir (Diken, 2011). Sınıf içerisinde düzen kurmak çeşitli aşamalar içermektedir. Öğretmen ve çocuk arasında öncelikle kural konusunda bir uzlaşma sağlanmasına, uzlaşma bozulduğunda uyarıya ihtiyaç vardır (İçbay, 2010). Diken (2011), davranışların etkili bir şekilde yönetilmesiyle erken çocukluk döneminde görülen problem davranışların önlenebileceğini belirtmiştir. Öğretmen yönergeleri anlaşılır bir dille kurma ve açık yönergeler vermeli, olumlu ifadeler kullanılmalı ve çocuğun düzeyine uygun yönergeleri tercih ederek yönergeyi vermeden önce çocuğun dikkatini çekmelidir. Çocuk yönergeler karşısında yeterli zamana sahip olmalıdır. Arka arkaya yönerge defalarca tekrar edilmemeli, çocuğun yönergeyi takip etmesi için yardım edilmelidir. Anlamlı yönergeler ile birlikte çocuğa pekiştiriciler sunulması süreci kolaylaştıracaktır.

İletişim problemleri çocuklarda görülen istenmeyen davranışlar arasında dördüncü sırada yer almaktadır. İletişim problemleri açısından istenmeyen davranışlar bağımlı davranışlar ile birlikte çoğunlukla sosyal yetkinlik düzeyi düşük anskiyete-içedönüklük düzeyi yüksek çocuklarda özellikle geçiş zamanları ve serbest oyun zamanlarında görülmüştür. Bu problem davranışların görülmesi iletişim becerilerini de içine alan sosyal beceriler ile yakından ilişkilidir. İçerik olarak belirlenen çocuklar kendini ifade etmek, grup ile iletişim kurmak ya da bağımsız hareket konusunda zorluk yaşamışlardır. Bu çocukların sosyal becerilerinin geliştirilmesi ve uygun davranışları öğrenebilecekleri model ile vakit geçirmelerinin bu problem durumlar açısından ilerleme sağlayacağı düşünülmektedir. Callaghan (2000) tarafından yapılan deneysel çalışmada deney grubunda yer alan 3-5 yaş arası çocuklara yetişkinlerin duygularını gözlemleme fırsatı verilmiştir. Araştırma sonunda duyguları ayırt etme konusunda deney grubunda yer alan çocukların sonuçları anlamlı derecede daha yüksek bulunmuştur. Ergin (2003) ise çalışmasında iletişim becerisi eğitimi alan çocukların duygularını tanıma, göz kontağı kurma, dinleme ve duygularını ifade etme becerileri açısından gelişme gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. İletişim becerileri güçlü olan çocuklar kendilerini daha net ifade edebilmektedirler. O sebeple, çalışmada yer alan sosyal yetkinlik düzeyi düşük ve içedönüklük düzeyi yüksek olan bu çocukların uygun örnekler görmelerinin sergiledikleri bu istenmeyen davranışları azaltabileceği düşünülmektedir.

Çocukların sergiledikleri istenmeyen davranışlar birçok etken ile birlikte öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile yakından ilişkilidir. Bir problem davranışın ortaya çıkmasının engellenmesi ya da azaltılması için gerekli önlemlerin alınması gerekmektedir. İnanılmaz Yıllar Müdahale Programı'nda çocuk, aile ve öğretmeni kapsayan müdahale programı ile çocukların akran etkileşimleri ve sosyal becerilerinde artış olduğu görülmüştür. Buna ek olarak çocuklar problem çözme becerileri açısından da gelişme göstermiştir (Webster-Stratton ve Hammond, 1997). İleride ortaya çıkacak istenmeyen davranışların azaltılması için öğretmen sınıfta pozitif bir ortam oluşturmalı, bireysel farklılıkları dikkate almalı, olumlu davranışları desteklemelidir (Terzi, 2002). Çocukların dikkatini çekerek, cesaretlendirmeli ve övgüde bulunmalıdır. Ancak bunun ön koşulu çocuklar ile olumlu iletişim kurmasıdır (Webster-Stratton, 1999). Öğretmenin çocuklar ile kurduğu olumlu ilişkiler ilerleyen süreçte çocukların akademik hayatını da olumlu yönde etkilemektedir (Hamre ve Pianta, 2001; Pianta ve Stulhman, 2004). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde kullandıkları stratejiler ile ilgili yapılan çalışmalar öğretmenlerin kullandıkları stratejilerin farklılaştığını göstermektedir. Turla, Tezel Şahin ve Avcı'nın (2001) araştırmalarında öğretmenlerin çocukları kontrol edebilmek için bağırarak, ceza vermek ve ödül vermek stratejilerini kullandıkları görülmüştür. Akgün ve diğerleri (2011) de çalışmalarında öğretmenlerin olumsuz ifadeleri daha çok tercih ettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmenlerin çocuklara karşı tutum ve davranışları çocukların davranışlarını etkilemektedir. Gülay Ögelman ve Ersan (2014) çalışmalarında öğretmenlerin olumlu sınıf yönetimi stratejilerini artırmalarının çocukların akranlarıyla ilişkilerinde yardım amaçlı sosyal davranış düzeylerini artırdığı, akranlarına karşı korkulu ve kaygılı olma düzeylerini azalttığı sonucuna ulaşmışlardır. Buna ek olarak öğretmenlerin olumlu sınıf yönetimi stratejilerindeki artış, çocukların akran şiddetine maruz kalma düzeylerinde de azalma gerçekleşmesini sağlamıştır. Öğretmenin olumlu sınıf yönetimi stratejilerinin akranlar arasındaki çatışmayı azaltıcı nitelikte olduğu dolayısıyla çocuklarda görülen istenmeyen davranışları da azaltabileceği düşünülmektedir.

Öğretmen çocukların istenmeyen davranışlarının tespit edilmesi ve gerekli önlemlerin alınması konusunda oldukça önemli bir noktada yer almaktadır. Öğretmen sınıf içinde çocuğun yaşadığı güçlük durumlarını fark ederek erken müdahale edilmesini sağlayan, çocuğun sahip olduğu istenmeyen davranışların çözümüne yardımcı olan rehber olduğu gibi aynı zamanda aile ile iletişim kuran, okul dışında yapılması gerekenler konusunda aileye yardımcı olan kişilerin başında yer almaktadır. İstenmeyen

davranışların karşısında, hem istenmeyen davranış sergileyen çocukların hem de çevresindeki kişilerin problem davranışlardan en az düzeyde etkilenmeleri ya da hiç etkilenmemeleri için bu davranışların derinlemesine incelenmesi ve tespit edilmesinin çocukların ilerleyen yaşlarda davranış problemlerinden kaynaklı sorunlar yaşamalarını engellemek konusunda yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Araştırmadan elde edilen tüm bulgular birlikte düşünüldüğünde çocukların alt ölçeklerden elde ettikleri puan türü ve sergiledikleri istenmeyen davranışlar arasında tutarlılık olduğu görülmüştür. Sosyal yetkinlik düzeyi düşük olan çocuklar ölçekten aldıkları puan türüne uygun istenmeyen davranışlar sergilemişlerdir. Tüm bu davranışların belirlenmesi ve çözüm yollarının tespit edilmesi için öğretmenlerin önemli yere sahip olduğu düşünülmektedir.



BÖLÜM 5

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

5.1.Sonuç

Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 36-72 aylık çocukların sosyal yetkinlik düzeylerini belirleyerek kızgınlık-saldırganlık ve anksiyete-içe dönüklük davranışlarının değerlendirmelerinin yapıldığı; bu davranışların cinsiyet, yaş ve okul öncesi eğitim alma sürelerine göre farklılaşma durumunun ortaya konduğu; sosyal yetkinlik, kızgınlık-saldırganlık ve anksiyete-içe dönüklük arasındaki ilişkin, istenmeyen davranışların sıklığı ve ortaya çıktığı zaman dilimlerinin incelendiği bu çalışmaya ilişkin veriler kayıt altına alınmış, incelenmiş ve yorumlanmıştır.

Çalışmaya katılan 510 çocuğa ilişkin Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 (SYDD-30) Ölçeği'nden elde edilen sonuçlara göre;

1. Cinsiyete göre yapılan değerlendirmelerde kız çocukların sosyal yetkinlik düzeylerinin erkek çocuklardan daha yüksek olduğu, erkek çocukların kızgınlık-saldırganlık düzeylerinin kız çocuklardan daha yüksek olduğu ve anksiyete- içe dönüklük altölçeğinden elde edilen puanlarda kız ve erkek çocuklar arasında herhangi bir fark olmadığı görülmüştür.
2. Yaşa göre yapılan değerlendirmelerde 36-48 aylık çocukların sosyal yetkinlik düzeylerinin 49-60 aylık ve 61-72 aylık çocukların sosyal yetkinlik düzeylerinden düşük olduğu; 36-48 aylık çocukların kızgınlık-saldırganlık düzeylerinin 49-60 aylık ve 61-72 aylık çocukların kızgınlık-saldırganlık düzeylerinden yüksek olduğu, 49-60 aylık çocukların kızgınlık-saldırganlık düzeylerinin 61-72 aylık çocukların kızgınlık-saldırganlık düzeylerinden yüksek olduğu ve 61-72 aylık çocukların anksiyete-içe dönüklük düzeylerinin 36-48 ve 49-60 aylık çocukların anksiyete-içe dönüklük düzeylerinden daha düşük olduğu ve 36-48 ay ile 49-60 aylık çocukların anksiyete-içe dönüklük düzeyleri arasında anlamlı fark olmadığı görülmüştür.

3. Okul öncesi eğitim alma süresine göre 1 yıldan fazla süredir okul öncesi eğitim alan çocukların sosyal yetkinlik düzeylerinin 1 yıl ve daha az sürede okul öncesi eğitim alan çocukların sosyal yetkinlik düzeylerinden yüksek olduğu, kızgınlık-saldırganlık düzeyleri açısından anlamlı bir fark olmadığı ve anksiyete-içe dönüklük açısından 1 yıldan fazla süredir okul öncesi eğitim alan çocukların anksiyete-içe dönüklük düzeylerinin 1 yıl ve daha az sürede okul öncesi eğitim alan çocukların anksiyete-içe dönüklük düzeylerinden düşük olduğu bulunmuştur.
4. Ölçeğin alt boyutları arasındaki ilişkiye bakıldığında sosyal yetkinlik alt boyutu ile kızgınlık-saldırganlık ve anksiyete içe dönüklük alt boyutları arasında orta düzeyde negatif bir ilişki olduğu görülmüştür. Yani sosyal-yetkinlik düzeyi arttıkça kızgınlık-saldırganlık düzeyi ve anksiyete-içe dönüklük düzeyi azalmaktadır. Ölçeğin kızgınlık-saldırganlık ve anksiyete-içe dönüklük alt boyutlarından elde edilen puanlar arasında pozitif ancak düşük bir ilişki vardır.
5. Yapılan gözlemler aracılığıyla 32 çocuktan elde edilen verilerin analizleri sonucunda çocukların sırasıyla en çok serbest oyun, geçiş, etkinlik ve yemek zamanında istenmeyen davranışlar sergilediği görülmüştür.
6. Çocuklarda görülen istenmeyen davranışların sıklığına ilişkin bulgularda çocukların her kategoride istenmeyen davranışlar sergiledikleri ancak en fazla görülen istenmeyen davranışların saldırganlık, dikkate ilişkin istenmeyen davranışlar, düzen bozan davranışlar ve iletişim problemleri kategorilerinde yer aldığı görülmüştür.

5.2.Öneriler

Bu bölümde araştırma sonunda elde edilen bulgulara dayalı olarak ileride yapılacak olan araştırmalara ve uygulamaya yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Araştırmacılara yönelik öneriler;

1. Bu çalışmada her çocuk serbest oyun, geçiş, etkinlik ve yemek zamanı olmak üzere dört farklı zaman diliminde toplam 60 dk gözlemlenmiştir. İleriki araştırmalarda çocuklar bir dönem boyunca gözlemlenerek istenmeyen davranışlara ilişkin daha ayrıntılı bilgi elde edilebilir.
2. Bu çalışmada çocukların cinsiyet, yaş ve okul öncesi eğitim alma süresi dikkate alınarak problem davranışlar tespit edilmiştir. İleriki araştırmalarda çocukların ailelerine ve öğretmenlerine ilişkin farklı değişkenler dahil edilebilir.
3. Bu çalışmada ailelerin çocuklarında görülen istenmeyen davranışlara ilişkin görüşleri alınmamıştır. Ailelerden ve öğretmenlerden alınan görüşler ile birlikte gözlem verileri karşılaştırılabilir.
4. Bu çalışmada çocukların okul ortamındaki istenmeyen davranışları incelenmiştir. Daha küçük bir çalışma grubu ile çocukların ev ortamındaki gözlemleri yapılabilir. Gözlemlerin her yıl tekrarlanması ile boylamsal bir çalışma planlanabilir.
5. Bu çalışmada çocukların istenmeyen davranışlarının hangi zaman dilimi ve sıklıkta ortaya çıktığı incelenmiştir. İleriki araştırmalarda belirlenen istenmeyen davranışlara yönelik müdahale programı geliştirilerek istenmeyen davranışlar üzerindeki etkisi incelenebilir.
6. Bu çalışmada sosyal yetkinlik düzeyi düşük, kırgınlık- saldırganlık ve anskiyete-içe dönüklük düzeyi yüksek olan çocuklar ile çalışılmıştır. Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerilerini geliştirmeye yönelik eğitim programları planlanarak öğretmenlere eğitim verilebilir. Öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları ile programın etkililiği ölçülebilir.
7. İstenmeyen davranışlar karşısında öğretmenlerin kullanabileceği stratejilere yönelik eğitim verilerek, eğitimin istenmeyen davranışlar üzerine etkisi incelenebilir.

Uygulamaya yönelik öneriler;

1. Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal yetkinlik düzeylerinin düşük olması çeşitli istenmeyen davranışların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Okul öncesi

eğitim sınıflarında çocukların sosyal becerilerini destekleyecek uygulamalar yapılmasına kolaylık sağlayan etkinlik kitapları oluşturularak MEB aracılığı ile öğretmenlere ulaştırılabilir.

2. Öğretmenlere istenmeyen davranışların yönetilmesinde kullanılabilir stratejileri içeren hizmet içi eğitimler verilebilir.
3. İstenmeyen davranışların sınıfta ğretmeni zorlayan etmenlerden biri olmasından kaynaklı Okul ncesi ğretmenliği Lisans Programı'nda yer alan Sınıf Yönetimi ders içeriğine uygulama eklenerek, ders teorik ve uygulamalı olabilir.



KAYNAKÇA

- Achenbach, T. M ve Edelbrock, C. S. (1978). The classification of child psychopathology: A review and analysis of empirical efforts. *Psychological Bulletin*, 85 (6), 1273-1301.
- Acun Kapıkıran, N. , Bora İvrendi, A. ve Adak, A. (2006). Okul öncesi çocuklarında sosyal beceri: Durum saptaması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 19-27.
- Akbağ, M. (2014). Oyun temelli tanıma ve değerlendirme. A. Önder (Ed.). Okul öncesi dönemde çocukları değerlendirme ve tanıma teknikleri. (s. 52-64). Ankara: Pegem.
- Akgün, E., Yarar, M. ve Dinçer, Ç. (2011). Okul öncesi öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde kullandıkları sınıf yönetimi stratejilerinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1 (3).
- Akman, B. , Baydemir, G., Akyol, T. , Arslan, A. Ç. ve Kükütçü, S. K. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları sorun davranışlara ilişkin düşünceleri. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6 (2), 1715-1731.
- Aksoy, A. B. ve Dere Çiftçi, H. (2014). Oyun alanı ve oyuncaklar. A. B. Aksoy (Ed.). *Her yönüyle okul öncesi eğitim-3: Okul öncesi dönemde oyun*. (s. 255-280). Ankara: Hedef.
- Alisinanoğlu, F. ve Kesicioğlu, O. S. (2010). Okul öncesi dönem çocuklarının davranış sorunlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Giresun ili örneği). *Kuramsal Eğitimbilim*, 3 (1), 93-110.
- Altay, F. B. ve Güre, A. (2012). Okulöncesi kuruma (devlet-özel) devam eden çocukların sosyal yeterlik ve olumlu sosyal davranışları ile annelerinin ebeveynlik stilleri arasındaki ilişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (4) , 2699-2718.
- Arı, M. (2005). Türkiye’de erken çocukluk eğitimi ve kalitenin önemi. M. Sevinç (Ed.). *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar* (s. 31-34). İstanbul: Morpa.
- Arslan, Ü. (2014). Okul öncesi eğitimde temel beceriler ve sosyal davranışların kazanılması. G. Haktanır (Ed.). Okul öncesi eğitime giriş (s. 201-226). Ankara: Anı.
- Avcıoğlu, H. (2009). *Etkinliklerle sosyal beceri öğretimi*. Ankara: Kök.
- Aydın, A. (2015). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem.
- Bacanlı, H. (1999). *Sosyal beceri eğitimi*. Ankara: Nobel.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

- Bandura, A., Ross, D. ve Ross, S. A. (1961). Transmission of aggression through imitation of aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63 (3), 575-582.
- Barnett, S. (2008). *Preschool education and its lasting effects: Research and policy implications*. Boulder and Tempe: Education and the Public Interest Center & Education Policy Research Unit. <http://epicpolicy.org/publication/preschooleducation> adresinden 17.04.2017 tarihinde alınmıştır.
- Basten, M., Tiemeier, H. , Althoff, R. R. , Schoot, R. , Jaddoe, V.W. V. , Hofman, A. , Hudizak, J. J. , Verhulst, F. C. ve Ende, J. (2016). The stability of problem behavior across the preschool years: an empirical approach in the general population. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 44, 393-404.
- Beck, J. S. (2014). *Bilişsel davranışçı terapi: Temelleri ve ötesi*. (M. Şahin, Çev. Ed.). Ankara: Nobel. (2. Basımdan Çeviri).
- Behar, L. ve Stringfield, S. (1974). A behavior rating scale for the preschool child. *Developmental Psychology*, 10 (5), 601-610.
- Berk, L. (2013). *Bebekler ve çocuklar: Doğum öncesinden orta çocukluğa*. (N. Işıkoğlu Erdoğan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel. (7. Basımdan Çeviri).
- Bernstein, G. S. (1981). Research issues in training interpersonal skills for mentally retarded. *Educational and Training of the Mentally Retarded*, 16 (1), 70-74.
- Biber, K. (2014). Okul öncesi eğitimin tanımı, kapsamı, önemi ve temel ilkeleri. F. Gülaçtı ve S. Tümkaya (Ed.). Erken çocukluk eğitimi (s. 23-73). Ankara: Pegem.
- Bigras, M. ve Dessen M. A. (2002). Social competence and behavior evaluation in Brazilian preschoolers. *Early Education and Development*, 13, 140-151.
- Bredenkamp, S. ve Copple, C. (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs*. Washington DC: National Association for the Education of Young Children.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Budak, S. (2009). *Psikoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat.
- Bulut, M. S. ve İflazoğlu, A. (2007). *Anasınıfı Öğretmenleri İle Öğretmen Adaylarının Sınıfta Karşılaştıkları Problem Davranışlar ve Bu Davranışlara Yönelik Geliştirdikleri Stratejiler: Nitel Bir Çalışma Örneği*. Avrupa Birliği Sürecinde Okul Öncesi Eğitimin Bugünü ve Geleceği Sempozyum Kitabı. (Ed. N. Aral ve B. Tuğrul) İstanbul: Ya-Pa.
- Butovskaya, M. L. ve Demianovitsch, A. N. (2002). Social competence and behavior evaluation (SCBE-30) and socialization values (SVQ): Russian children ages 3 to 6 years. *Early Education and Development*, 13,153-170.

- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş. , Kılıç Çakmak, E. , Akgün, Ö. E. , Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Caldarella, P. ve Merrell, K. W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review*, 26 (2), 264-278.
- Callaghan, T. C. (2000). The role of context in preschoolers judgements of emotion in art. *British Journal of Development Psychology*, 18, 465-474.
- Campbell, S. B., March, C. L., Pierce, E. W., Ewing, L. J. ve Szumowski, E. K. (1991). Hard-to-manage preschool boys: Family context and the stability of externalizing behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 19 (3), 301-318.
- Campbell, S. B. , Denham, S. A. ,Howart, G. Z. , Jones, S. M. , Whittaker, J. V. , Williford, A. P. ,... Darling-Churchill, K. (2016). Commentary on the review of measures of early childhood social and emotional development: Conceptualization, critique, and recommendations. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 45, 19-41.
- Campbell, S. B. (2006). *Behavior problems in preschool children*. New York: The Guilford Press.
- Chazan, M., Laing, A. F., Davies, D. ve Phillips, R. (1998). *Helping socially withdrawn and isolated children and adolescents*. Great Britain: Biddles.
- Chen, Q. ve Jiang, Y. (2002). Social competence and behavior problems in Chinese preschoolers. *Early Education and Development*, 13, 171-186.
- Christensen, L. B. , Johnson, R. B. ve Turner, L.A. (2015). *Araştırma yöntemleri: Desen ve analiz*. (A. Aypay, Çev. Ed.). Ankara: Anı (2014, 12. Basım).
- Connor, D. F. (2004). *Aggression and antisocial behavior in children and adolescents: Research and treatment*. New York: Guilford Press
- Coolahan, K. , Fantuzzo, J. , Mendez, J. ve McDermott, P. (2000). Preschool peer interactions and readiness to learn: Relationships between classroom peer play and learning behaviors and conduct. *Journal of Educational Psychology*, 92 (3), 458-465.
- Craig, W.M., Pepler, D.J., & Atlas, R. (2000). Observations of bullying in the playground and in the classroom. *School Psychology International*, 21(1), 22-36.
- Creswell, J. W. (2014). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Creswell, J. W. ve Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, 39 (3), 1-130.

- Crick, N. R. ve Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66 (3), 710-722.
- Cüceloğlu, D. (2008). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi.
- Çelen, H. N. (2010). *Öğrenme psikolojisi*. Ankara: İmge.
- Çelenk, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu okul-aile dayanışması. İlköğretim Online, e dergi, 2 (2), <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ilkonline/article/view/5000038402/5000037258> adresinden 02.03.2017 tarihinde alınmıştır.
- Çetin, F. , Alpa Bilbay, A. ve Albayrak Kaymak, D. (2002). *Araştırmadan uygulamaya çocuklarda sosyal beceriler*. İstanbul: Epsilon.
- Çırak, Y. (2015). Öğrenmenin doğası ve temel kavramları. A. Kaya (Ed.). *Eğitim psikolojisi* (s. 233-264).Ankara: Pegem.
- Çiftçi, İ.ve Sucuoğlu, B. (2012). Bilişsel süreç yaklaşımıyla sosyal beceriler öğretimi. Ankara: Kök.
- Çorapçı, F. , Aksan, N. , Arslan-Yalçın, D. ve Yağmurlu, B. (2010). Okul öncesi dönemde duygusal, davranışsal ve sosyal uyum taraması: Sosyal yetkinlik ve davranış değerlendirme-30 ölçeği. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 17 (2), 63-74.
- Deneault, J. ve Ricard, M. (2013). Are emotion and mind understanding differently linked to young children's social adjustment? Relationships between behavioral consequences of emotions, false belief, and SCBE. *The Journal of Genetic Psychology*, 174 (1), 88-116.
- Dereli İman, E. (2013). Çocuklar için Sosyal Problem Çözme Ölçeği'nin 6 yaş grubu için Türkiye uyarlaması ve okul öncesi davranış problemleri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 479-498.
- Diken, İ.H. (2011). Etkili davranış yönetimi ile erken çocukluk döneminde problem davranışları önleme. *Eğitimci*, Eylül, 28-33.
- Diken, İ.H. (2011). Erken çocukluk döneminde problem davranışlar ile etkili başetme: Kurallar koyma ve uygulama. *Eğitimci*, Kasım, 38-41.
- Dinçer, Ç. (2000). Pozitif disiplin tekniği ve çocuklarda öz denetimi sağlama yolları. *Milli Eğitim*, 147.
- Driscoll, C. ve Carter, M. (2004). Spatial density as a setting event for the social interaction of preschool children. *International Journal of Disability, Development and Education*, 51 (1), 7-37.
- Düzkanar, A. (2008). Uygun olmayan davranışları azaltma/ ortadan kaldırma. E. Tekin İftar (Ed.). *Davranış ve öğrenme sorunu olan çocukların eğitimi* (s. 41-62). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

- Eisenberg, N. , Fabes, R. A. , Bernzweig, J. , Karbon, M. , Poulin, R. ve Hanish, L. (1993). The relations of emotionality and regulation to preschoolers' social skills and sociometric status. *Child Development*, 64, 1418-1438.
- Elicker, J. ve Mathur, S. (1997). What do they do all day? Comprehensive evaluation of a full-day kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 12 (4), 459-480.
- Entwisle, D. ve Alexander, K. (1998). Facilitating the transition to first grade: The nature of transition and research on factors affecting it. *Elementary School Journal*, 98 (4), 351-364.
- Ercan, L. (2009). Sınıfta istenmeyen davranışların yönetimi. L. Küçükahmet (Ed.). *Sınıf yönetimi* (s. 193-220). Ankara: Pegem.
- Ergenekon, Y. (2013). Sosyal yeterlikle ilişkili kavramlar ve sosyal yeterliğin bileşenleri. S. Vuran (Ed.). *Sosyal yeterliklerin geliştirilmesi: Sosyal beceri yetersizliği gösteren çocuklar için (Öğretmen adayları ve öğretmenler için)*. (s. 15-33). Ankara: Vize.
- Erol, N. ve Şimşek, Z. (1998). Çocuk ve gençlerde ruh sağlığı: yeterlik alanları, davranış ve duygusal sorunların dağılımı. N. Erol, C. Kılıç, M. Ulusoy, M. Keçeci ve Z. Şimşek (Haz.). *Türkiye ruh sağlığı profili raporu* (s.25-75). TC Sağlık Bakanlığı Sağlık Projesi Genel Koordinatörlüğü. Ankara: Eksen Tanıtım Ltd. Şti.
- Ergin, E. (2016). *Kaynaştırma uygulamaları yürütülen okul öncesi sınıflarda sınıf içi geçişlerin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ergin, H. (2013). İletişim becerileri eğitim programının okul öncesi dönem çocuklarının iletişim beceri düzeylerine etkisi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ersay, E., Özkan, S., Gökçen, M. ve Erdem, E. (2015). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların duygu düzenlemeleri ve problemleri davranışlarının incelenmesi. 4. *Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi. 2-5 Eylül 2015. Özet kitabı*. Ankara: Pegem.
- Essa, E. (2003). *A practical guide to solving preschool behavior problems*. Canada: Thomson- Delmar Learning.
- Finger, J. ve Bamford, B. (2010). *The classroom teacher's book of management Essentials*. (T. Karaköse, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Garces, E. , Thomas, D. ve Currie, J. (2002). Longer-term effects of Head Start. *The American Economic Review*, 92 (4), 999-1012.
- Gettinger, M., & Seibert, J.K. (2002). Best practices in increasing academic learning time. *Best Practices in School Psychology*, 4, 1-15.
- Gimpell, G. A. ve Holland, M. L. (2003). Emotional and behavioral problems of young children: Effective interventions in the preschool and kindergarten years. New York: The Guilford Press.

- Glenn, A. , Helps, A. ve Cousins, J. (2009). *Managing extreme behaviours in the early years*. Abingdon: Routledge.
- Gresham, F. M. (1986). Conceptual and definitional issues in the assessment of children's social skills: Implications for classification and training. *Journal of Clinical Child Psychology*, 15 (1), 3-15.
- Gresham, F. M., Sugai, G. ve Horner, R. H. (2001). Interpreting outcomes of social skills training for students with high-incidence disabilities. *The Council for Exceptional Children*, 67 (3), 331-344.
- Gronlund, G. ve James, M. (2005). *Focused observations: How to observe children for assessment and curriculum planning*. United States of America: Redleaf Press.
- Grotmeter, J. K. ve Crick, N. R. (1996). Relational aggression, overt aggression, and friendship. *Child Development*, 67, 2328-2338.
- Guardino, C. ve Fullerton, E. K. (2012). The classroom infrastructure and the early learner: Reducing aggression during transition times. *Journal of American Academy of Special Education Professionals*, Winter, 100-116.
- Guralnick, M. J. (1990). Social competence and early intervention. *Journal of Early Intervention*, 14 (1), 3-14.
- Gustafsson, B. M. , Proczkowska-Björklund, M. ve Gustafsson, P. A. (2017). Emotional and behavioural problems in Swedish preschool children rated by preschool teachers with the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ). *BMC Pediatrics*, 17 (110), 1-10.
- Gülaçtı, F. (2014). Türkiye’de ve dünyada erken çocukluk ve okul öncesi eğitimi. F. Gülaçtı ve S. Tümkaya (Ed.). *Erken çocukluk eğitimi* (s. 2-19). Ankara: Pegem.
- Gülay, H. (2008). 5-6 yaş çocuklarına yönelik akran ilişkileri ölçeklerinin geçerlik güvenirlik çalışmaları ve akran ilişkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gülay, H. ve Akman, B. (2009). *Okul öncesi dönemde sosyal beceriler*. Ankara: Pegem.
- Gülay, H. (2010). *Okul öncesi dönemde akran ilişkileri*. Ankara: Pegem.
- Gülay-Ögelman, H. (2014). Gözlem. A. Önder (Ed.). *Okul öncesi dönemde çocukları değerlendirme ve tanıma teknikleri*. (s. 38-49). Ankara: Pegem.
- Gülay-Ögelman, H. ve Ersan, C. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi stratejilerinin çocukların akran ilişkisi üzerine etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (2), 63-84.
- Güler, A. , Halıcıoğlu, M. B. ve Taşgın, S. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemi*. Ankara: Seçkin.

- Gültekin Akduman, G. (2014). Çocuklarda görülen uyum ve davranış sorunları. A. Güngör Aytar (Ed.). *Her yönüyle okul öncesi eğitim-9: Ruh Sağlığı*. (s. 88-115). Ankara: Hedef.
- Gür, Ç. , Koçak, N. , Demircan, A. , Baç Uslu, B. , Şirin, N. Ve Şafak, M. (2015). The study of 48-60 month-old preschool children's social competence and behavior evaluation conditions. *Education and Science* ,40 (180), 13-23.
- Güven, G. ve Efe Azkeskin, K. (2014). Erken çocukluk eğitimi ve okul öncesi eğitim. İ. H. Diken (Ed.). *Erken çocukluk eğitimi* (s. 1-53). Ankara: Pegem.
- Hamre, B. K. ve Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and trajectory of children's school outcomes through grade. *Child Development*, 72, 628-638.
- Han, H. S. ve Kemple, K. M. (2006). Components of social competence and strategies of support: Considering what to teach and how. *Early Childhood Education Journal*, 34 (3), 241-246.
- Han, P. G., Wu, Y. P., Tian, Y., Xu, M. X., ve Gao, F. Q. (2016). The relationship between shyness and externalizing problem in chinese preschoolers: The moderating effect of teacher-child relationship. *Journal of Education and Training Studies*, 4 (3), 167-173.
- Hansa Bilek, M. (2011). *Okul öncesi dönem çocuklarının ev ve okul ortamındaki sosyal becerilerinin karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Hay, D. F. , Payne, A. ve Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45 (1), 84-108.
- Hemmeter, M. L. , Ostrosky, M. M. , Artman, K. M. ve Kinder, K. A. (2008). Planning Transitions to Prevent Challenging Behavior. *Beyond Children Young Children on the Web*, May 2008. NAEYC.
- Hilgard, E. R ve Bower, G. H. (1975). *Theories of learning*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Holtz, C. A. , Fox, R. A. ve Meurer, J. R. (2015). Incidence of behavior problems in toddlers and preschool children from families living in poverty. *The Journal of Psychology* , 149(2), 161-174.
- Hume, K., Sreckovic, M., Synder, K., & Carnahan, C.R. (2014). Smooth transitions: Helping students with autism spectrum disorder navigate the school day. *Teaching Exceptional Children*, 47(1), 35-45.
- Inam, A. ve Zaman, S. (2014). Estimates of preschool behavioral problems in Islamabad and Rawalpindi, Pakistan: Gender differences and role of family correlates. *Journal of Pakistan Psychiatric Society*, 11 (1), 10-13.
- İçbay, M. A. (2010). Takımlaştırma süreci olarak sınıf düzeni: Okul öncesi bir sınıfta karşılıklı etkileşimsel kazanım. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 6 (1), 50-67.

- İflazoğlu Saban, A. (2016). Kural ve prosedürler. Y. Aktaş Arnas ve F. Sadık (Ed.). *Okul öncesinde sınıf yönetimi* (s.64-84). Ankara: Pegem.
- İkiz, F. E. , Mete Otlu, B. ve İkinci Vural, D. (2016). Erken çocukluk döneminde görülen problem davranışlar: öğretmenlerin değerlendirmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (17), 216-229.
- Janney, R. ve Snell, M. E. (2000). *Behavioral support*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Kaiser, B. Ve Rasminsky, J. S. (2007). *Challenging behavior in young children*. USA: Pearson.
- Kamarulzaman, W. ve Siew, P. Z. (2015). Children's problem behaviour and techniques to classroom management: A case study of a preschool classroom in Klang Valley. 12.03.2017 tarihinde <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED556703.pdf> adresinden alınmıştır.
- Kapçı, E. G. (1999). The reliability and validity of the preschool behaviour checklist to Turkish nursery children. *Early Childhood Development and Care*, 150 (1), 43-51.
- Karaca, N. H. , Gündüz, A. ve Aral, N. (2011). Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal davranışının incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4 (2), 65-76.
- Kargı, E. ve Erkan, S. (2004). Okul öncesi dönem çocuklarının sorun davranışlarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 135-144.
- Kasik, L. ve Gál, Z. (2016). Parents' and teachers' opinions of preschool children's social problem-solving and behavioural problems. *Early Child Development and Care*, 186 (10), 1632-1648.
- Kaya, A. (2015).Edimsel (operant) koşullanma. A. Kaya (Ed.). *Eğitim psikolojisi* (s. 315-334). Ankara: Pegem.
- Keenan, K. ve Wakschlag, L. S. (2004). Are oppositional defiant and conduct disorder symptoms normative behaviors in preschoolers? Acomparision of referred and nonreferred children. *Am J Psychiatry*, 161, 356–358.
- Kesicioğlu, O. S. (2015). Investigation of preschool children's interpersonal problem solving skills. *Education and Science*, 40 (177), 327-342.
- Kılıç, S. (2015). Kappa testi. *Journal of Mood Disorders*, 5 (3), 142-144.
- Klassen, A. C. , Creswell, J. , Plano Clark, V. L. , Smith, K. C. ve Meissner, H. I. (2012). Best practices in mixed methods for quality of life research. *Quality of Life Research*, 21(3), 377-380.
- Koenig, L. (1995). *Smart discipline d-for the classroom: Respect and cooperation restored*. California: Corwin Press.

- Korkmaz, İ. (2015). Sosyal öğrenme kuramı. B. Yeşilyaprak (Ed.). *Eğitim psikolojisi* (s. 246- 269). Ankara: Pegem. Kùlahođlu, Ő. (2015). Gelişim ve öğrenme psikolojisine giriş. B. Yeşilyaprak (Ed.). *Eğitim psikolojisi* (s. 1-28). Ankara: Pegem.
- Ladd, G. W. (1999). Peer relationships and social competence during early and middle childhood. *Annual Review Psychology* , 50, 333-359.
- LaFreniere, P. J. ve Dumas, J. E. (1996). Social competence and behavior evaluation in children ages 3 to 6 years: the short form (SCBE-30). *Psychological Assessment*, 8 (4), 369-377.
- LaFreinere, P. J. , Masataka, N. ,Butovskaya, M. ,Chen, Q. , Dessen, M. A. , Atwanger, K...Friegrio, A. (2002). Cross-cultural analysis of social competence and behavior problems in preschoolers. *Early Education and Development*, 13 (2), 201-220.
- Landis, J. R. ve Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *International Biometric Society*, 33 (1), 159-174.
- Lodico, M. G. , Spaulding, D. T. ve Voegtle, K. H. (2006). *Methods in educational research: from theory to practice*. San Francisco: Jossey-Bass A Wiley Imprint.
- Lynch, S. A. ve Simpson, C. G. (2010). Social skills: Laying the foundation for success. *Dimensions of Early Childhood*, 38 (2), 3-12.
- Macfarlane, J. W. , Allen, L. Ve Honzik, M. P. (1962). *A developmental study of the behavior of normal children between twentone months and fourteen years*. United States:University of California Press.
- Masataka, N. (2002). Low anger-aggression and anxiety-withdrawal characteristic to preschoolers in Japanese society where ‘Hikikomori’ is becoming a major social problem. *Early Education and Development*, 13, 187-199.
- McGuire, J. ve Richman, N. (1986). Screening for behaviour problems in nurseries: The reliability and validity of the preschool behaviour checklist. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 27 (1), 7-32.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev.Ed.). Ankara: Nobel (3. Basım).
- Metin Aslan, Ö. (2014). Çocuklar oyun sırasında gözlemlemek. A. B. Aksoy (Ed.). *Her yönüyle okul öncesi eğitim-3: Okul öncesi dönemde oyun*. (s. 309-332) Ankara:Hedef.
- Navaro, L. (2001). *Gerçekten beni duyuyor musun?* İstanbul: Remzi (32. Basım).
- Nussbaum, A. M. (2015). *DSM-5 yönelimli tanısai görüşme*. (E. Köroğlu, Çev.). Ankara: Hekimler Yayın Birliği (2014).
- Oktay, A. (1999). *Yaşamın sihirli yılları*. İstanbul: Epsilon.

- Özdemir, İ. E. (2011). Sınıf ortamında istenmeyen davranışlar ve yönetimi. M. Ç. Özdemir (Ed.). *Sınıf yönetimi*. (s. 75-96). Ankara: Pegem.
- Özdoğan, B. (1998). *Çocuk ve oyun*. Ankara: Anı.
- Özen, A. (2013). Sosyal yeterliliğin geliştirilmesinde etkinlik temelli öğretim uygulamaları. S. Vuran (Ed.). *Sosyal yeterliklerin geliştirilmesi: Sosyal beceri yetersizliği gösteren çocuklar için*. (s. 135-161). Ankara: Vize.
- Özgün, Ö. (2016). Sınıfta istenmeyen davranışlar, nedenleri, yönetimi. Y. Aktaş Arnas ve F. Sadık (Ed.). *Okul öncesinde sınıf yönetimi* (s. 139-161). Ankara: Pegem.
- Özyürek, M. (1997). *Sınıfta davranış yönetimi: uygulamalı davranış analizi*. Ankara: Karatepe.
- Papatheodorou, T. (2005). *Behavior problems in the early years*. Great Britain: RoutledgeFalmer.
- Paulus, M. ve Moore, C. (2013). The development of recipient-dependent sharing behavior and sharing expectations in preschool children. *Developmental Psychology*, 50 (3), 914-921.
- Pekdoğan, S. ve Kanak, M. (2016). A study on social competence and temperament of pre-school children's. *Journal of Education and Learning*, 5 (4), 133-140.
- Pianta, R. C. ve Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33 (3), 444-458.
- Porter, L. (2003). *Young children's behavior: practical approaches for caregivers and teachers*. Marrickville: Elsevier.
- Poyraz, H. ve Özyürek, A. (2005) Okul öncesi 5-6 yaş çocukların problem davranışları ve ebeveynlerin disiplin yöntemlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim*, 166, 83-97.
- Rescorla, L. A. , Achenbach, T. M. , Ivanova, M. Y. , Harder, V. S. , Otten, L. , Bilenberg, N. ,...Verhulst, F. C. (2011). International Comparisons of Behavioral and Emotional Problems in Preschool Children: Parents' Reports From 24 Societies. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 40 (3), 456-467.
- Rescorla, L. A., Bochicchio, L., Achenbach, T. M., Ivanova, M. Y., Almqvist, F., Begovac, N.,...Verhulst, F. C. (2014). Parent-Teacher Agreement on Children's Problems in 21 Societies. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 43(4), 627-642.
- Reynolds, A. J. , Temple, J. A. , Robertson, D. L. ve Mann, E. A. (2001). Long-term effects of an early childhood intervention on educational achievement and juvenile arrest: A15-year follow-up of low-income children in public schools. *JAMA*, 285 (18), 2339-2346.
- Rogers, B. ve McPherson, E. (2008). *Behaviour management with young children: Crucial steps with children 3-7 years*. Great Britain: SAGE.

- Roscam, I. , Hoang, T. V. ve Schelstraete, M. A. (2017). A cross-cultural comparison of Belgian and Vietnamese children's social competence and behavior. *Early Education and Development*, 28 (4), 475-487.
- Rubin, K. H. ve Mills, R. S. L. (1988). The many faces of social isolation in childhood. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56 (6), 916-924.
- Rutter, M. (1985). Family and school influences on behavioral development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 26 (3), 349-368.
- Schunk, D. H. (2011). *Eğitimsel bir bakışla öğrenme teorileri*. (M. Şahin, Çev. Ed.). Ankara: Nobel. (5. Basımdan çeviri).
- Seçer, Z. , Çeliköz, N. , Koçyiğit, S. , Seçer, F. ve Kayılı, G. (2010). Social skills and problem behaviour of children with different cognitive styles who attend preschool education. *Australian Journal of Guidance & Counselling*. 20 (1), 91-98.
- Segrin, C. (2000). Social skills deficits associated with depression. *Clinical Psychology Review*, 20 (3), 379-403.
- Senemoğlu, N. (2015). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Yargı.
- Sette, S. , Baumgartner, E. ve MacKinnon, D. P. (2015). Assessing social competence and behavior problems in a sample of Italian preschoolers using the social competence and behavior evaluation scale. *Early Education and Development*, 26, 46-65.
- Seven, S. (2007). Ailesel faktörlerin altı yaş çocuklarının sosyal davranış problemlerine etkisi. *Educational Administration: Theory and Practice Summer*, 51, 477-499.
- Seven, S. (2015). *Çocuk ruh sağlığı*. Ankara: Pegem.
- Skalická, V., , Belsky, J., Stenseng, F. ve Wichstrøm, L. (2015). Preschool-age problem behavior and teacher-child conflict in school: direct and moderation effects by preschool organization. *Child Development*, 86 (3), 955-964.
- Skinner, B. F. (1966). *Science and human behavior*. Toronto: The Macmillan Company.
- Smith, K. U. ve Smith, W. M. (1958). *The behavior of man: An introduction to psychology*. United States of America: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Spence, S. H. , Rapee, R. , McDonald, C. ve Ingram, M. (2000). The structure of anxiety symptoms among preschoolers. *Behaviour Research and Therapy*, 39, 1293-1316.
- Swedo, S. A. ve Leonard, H. L. (2000). *Çocuktur geçer*. İstanbul: Epsilon.
- Şahin, S. (2014). 0-6 yaş arası çocukların temel gelişimsel özellikleri: Fiziksel ve sosyal-duygusal gelişim. İ. H. Diken (Ed.). *Erken çocukluk eğitimi* (s. 169-208). Ankara: Pegem.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson.

- Taner Derman, M. ve Başal, H. A. (2013). Okulöncesi çocuklarında gözlenen davranış problemleri ile ailelerinin anne-baba tutumları arasındaki ilişki. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 115-144.
- Tanhan, F. ve Şentürk, E. (2011). Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik öğretmen tutumları ölçeğinin geliştirilmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (35), 44-53.
- Tanju, E. H. (2010). Okul öncesi dönemde davranış problemleri ve alınacak önlemler. G. Uyanık Balat ve H. Bilgin (Ed.). *Okul öncesi eğitimde sınıf yönetimi* (s. 45-92). Ankara: Eğiten.
- Terzi, A. R. (2002). Sınıf yönetimi açısından etkili öğretmen davranışları. *Milli Eğitim*, 155-156.
- Turla, A. , Tezel Şahin, F. ve Avcı, N. (2001). Okul öncesi öğretmenlerinin fiziksel şartlar, program, yöntem, teknik, sınıf ve davranış yönetimi sorunlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Milli Eğitim*, 151.
- Tozduman Yaralı, K. ve Özkan, H. K. (2016). Çocukların (60-72 aylık) sosyal problem çözme becerileri ile sosyal yetkinlik ve davranış durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 20 (2), 345-361.
- Trawick-Smith, J. (2014). *Erken çocukluk döneminde gelişim: Çok kültürlü bir bakış açısı*. (B. Akman, Çev. Ed.). Ankara: Nobel. (2010).
- Tuğrul, B. (2014). Oyunun gücü. A. B. Aksoy (Ed.). *Her yönüyle okul öncesi eğitim-3: Okul öncesi dönemde oyun*. (s. 209-230). Ankara: Hedef.
- Tüy, S. P. (1999). 3-6 yaş arasındaki işitme engelli ve işiten çocukların sosyal beceri ve problem davranış yönünden karşılaştırılması (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ural, O. ve Kanlıkılıçer, P. (2010). Behavioral problems in Turkish preschool age children. *Gifted Educaiton International*, 26, 51-60.
- Uyanık Balat, G, Şimşek, Z. ve Akman, B. (2008). Okul öncesi eğitim alan çocukların davranış problemlerinin anne ve öğretmen değerlendirilmeleri açısından karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 34, 263-275.
- Uysal, H. , Akbaba Altun, S. ve Akgün, E. (2010). Okulöncesi öğretmenlerinin çocuklarının istenmeyen davranışları karşısında uyguladıkları stratejiler. *İlköğretim Online*, 9 (3), 971-979.
- Uysal, H. ve Dinçer, Ç. (2013). Okul öncesi dönemde karşılaşılan fiziksel ve ilişkisel saldırganlığın bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38 (169), 328-345.
- Uysal, H. (2011). *Okul öncesi dönemde görülen akran zorbalığının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Warner, L. ve Lynch, S. A. (2004). *Preschool classroom management: 150 teacher-tested techniques*. USA: Gryphon House.
- Watson, J. B. (1961). *Behaviorism*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Webster-Stratton, C. (1999). *How to promote children's social and emotional development*. Gateshead: Athenaeum Press.
- Webster-Stratton, C. ve Hammond, M. (1997). Treating children with early-onset conduct problems: A comparison of child and parent training interventions. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 65, 93-109.
- Webster-Stratton, C. ve Lindsay Woolley, D. (1999). Social competence and early-onset conduct problems: Issues in assessment. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28 (1), 25-43.
- Webster-Stratton, C. , Reid, J. ve Hammond M. (2001). Social skills and problem-solving training for children with early-onset conduct problems: Who benefits? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42 (7), 943-952.
- Yaşar, M. (2016). Sınıf yönetimini etkileyen çevresel unsurlar. Y. Aktaş Arnas ve F. Sadık (Ed.). *Okul Öncesinde Sınıf Yönetimi* (s. 25-44). Ankara: Pegem.
- Yaşar, M. (2014). Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişim. F. Turan ve A.İ. Yükselen (Ed.). *Her yönüyle okul öncesi eğitim-1: Çocuk gelişimi-2- Okul öncesi dönemde gelişim*. (s. 275-288). Ankara: Hedef.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yoleri, S. (2015). Preschool children's school adjustment: indicators of behaviour problems, gender, and peer victimisation. *Education 3-13*, 43(6), 630-640.
- Yörükoğlu, A. (2011). *Çocuk ruh sağlığı: Çocuğun kişilik gelişimi eğitimi ve ruhsal sorunları*. Ankara: Özgür.
- Yumuş, M. (2013). Okul öncesi eğitimcilerin 36-72 ay aralığındaki çocukların davranış problemleri ile ilgili görüşlerinin incelenmesi ve başa çıkma stratejilerinin belirlenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yurtal, F. ve Yaşar, M. (2008). Sınıf yönetimini etkileyen faktörler. Yaşare A. A., ve Fatma S. (Ed.). *Okul öncesi eğitimde sınıf yönetimi* (s. 61-83). Ankara: Kök.
- Zembat, R. (2001). *Okul öncesi eğitim kurumlarının nitelik açısından incelenmesi; bir araştırma örneği*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayınları.



EKLER

EK A. ÖLÇEK KULLANIM İZİNİ



Kader Karadeniz <karadenizzkader@gmail.com>

SYDD Kullanım İzni Hakkında

3 ileti

Kader Karadeniz <karadenizzkader@gmail.com>
Alıcı: feyza.corapci@boun.edu.tr

19 Nisan 2016 15:49

Feyza Hocam,

Ben Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Bölümü araştırma görevlisi Kader Karadeniz. Sizi SYDD-30 ile ilgili rahatsız ediyorum. Hocam, hocalarımız Çağlayan Dinçer ve Ege Akgün'ün yürütmekte olduğu TÜBİTAK Projesi'nde görev almaktayım ve Çağlayan Dinçer danışmanlığında yüksek lisans tezimi hazırlayacağım. Tezde, projede SYDD ile elde ettiğimiz verilerin bir kısmını kullanacağım, sizi durumdan haberdar etmek ve izninizi almak istiyorum. İyi çalışmalar dilerim.

Saygılarımla

Kader Karadeniz
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi
Okul Öncesi Eğitimi

feyza.corapci <feyza.corapci@boun.edu.tr>
Alıcı: Kader Karadeniz <karadenizzkader@gmail.com>

19 Nisan 2016 16:11

Merhaba Kaders,
SYDD-30 ile elde edeceğiniz verileri tezinizde kullanabilirsiniz.
Başarılar dilerim.

Feyza Çorapçı
[Alıntılanan metin gizlendi]

Kader Karadeniz <karadenizzkader@gmail.com>
Alıcı: "feyza.corapci" <feyza.corapci@boun.edu.tr>

19 Nisan 2016 18:18

Teşekkür ederim hocam. İyi çalışmalar diliyorum.

Kader Karadeniz

19 Nisan 2016 16:11 tarihinde feyza.corapci <feyza.corapci@boun.edu.tr> yazdı:
[Alıntılanan metin gizlendi]

ÖZGEÇMİŞ

Adı ve Soyadı : Kader KARADENİZ AKDOĞAN
Doğum Tarihi : 22.04.1987
İletişim Bilgileri : 03123633350/ Ankara Üniversitesi Eğitim
 Bilimleri Fakültesi Temel Eğitimi Bölümü
 Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı
E-Posta Adresi : kkaradenizzkader@ankara.edu.tr

Öğrenim Durumu :

Derece	Bölüm/ Program	Üniversite	Yıl
Lisans	İlköğretim Bölümü/ Okul Öncesi Eğitimi	Orta Doğu Teknik Üniversitesi	2010
Yüksek Lisans	Temel Eğitimi Bölümü/ Okul Öncesi Eğitimi	Ankara Üniversitesi	

İş Deneyimi :

Unvan	Görev Yeri	Yıl
Okul Öncesi Öğretmeni	Karacabey İMKB Kız Teknik ve Meslek Lisesi Karacabey/ Bursa	09.2010- 12.2010
Okul Öncesi Öğretmeni	Atatürk Anaokulu Ardeşen/ Rize	02.2011- 07.2013
Okul Öncesi Öğretmeni	Reşadiye Anaokulu Reşadiye Tokat	09.2013- 06.2014
Okul Öncesi Öğretmeni	Nesibe Aydın Koleji Çankaya Anaokulu Çankaya/ Ankara	08.2014- 01.2015
Araştırma Görevlisi	Ankara Üniversitesi	02.2015-