

**T.C.**  
**AKSARAY ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI**

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMUNA DEVAM EDEN 60 AY VE ÜZERİ**  
**ÇOCUKLARIN SOSYAL UYUM BECERİLERİ İLE MIZAÇ ÖZELLİKLERİ**  
**ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**  
**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**BANU AKBAŞ**

**KASIM, 2016**



**OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMUNA DEVAM EDEN 60 AY VE ÜZERİ  
ÇOCUKLARIN SOSYAL UYUM BECERİLERİ İLE MİZAÇ  
ÖZELLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**Banu AKBAŞ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ  
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI**

**AKSARAY  
ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER  
ENSTİTÜSÜ**

**KASIM, 2016**

## TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 12(on iki) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

### YAZARIN

Adı : Banu

Soyadı : AKBAŞ

Bölümü : Okul Öncesi Eğitimi

İmza :

Teslim tarihi : Aralık, 2016.

### TEZİN

Türkçe Adı : Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 60 Ay ve Üzeri Çocukların Sosyal Uyum Becerileri İle Mizaç Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

İngilizce Adı : Relation Between Social Adaptation And Skills And Temperament Of Pre-School Children Of 60 Months And Older

## ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Banu AKBAŞ

İmza: .....

T.C.

AKSARAY ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

JÜRİ ONAY SAYFASI

Banu AKBAŞ tarafından hazırlanan “Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 60 Ay ve Üzeri Çocukların Sosyal Uyum Becerileri İle Mizaç Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği/ oy çokluğu ile Aksaray Üniversitesi Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Yunus GÜNİNDİ

Okul Öncesi Eğitimi/ Aksaray Üniversitesi

Üye: Yrd. Doç. Dr. Didem KILIÇ MOCAN

Okul Öncesi Eğitimi/ Aksaray Üniversitesi

Üye: Yrd. Doç. Dr. Haktan DEMİRCİOĞLU

Çocuk Gelişimi Bölümü/ Hacettepe Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 25.11.2016

Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun ...29/12/2016... tarih ve 2016/162-16... sayılı kararıyla onaylanmıştır.

Öğrenci

Banu AKBAŞ



Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

Yrd. Doç. Dr. Sevilay USLU DİVANOĞLU





*Anneme ve Babama...* ♡

## TEŞEKKÜR

Uzmanlığa dair atmış olduğum ilk adım olan tezimin planlamasında, yürütülmesinde ve sonuca ulaştırılması süresince benden hiçbir zaman desteğini esirgemeyen, beni sürekli cesaretlendiren, her zaman varlığını hissettiren, yaptığım çalışmalarımı sevmemi sağlayan, araştırmaya beni sevk eden, motivasyonumun düştüğü anlarda bile beni yeniden ayağa kaldıran saygıdeğer hocam Yrd. Doç. Dr. Yunus Günindi'ye teşekkür ederim.

Beni hiçbir zaman yalnız bırakmayan, alanda çalışma cesaretini veren, rehberliğini, sevgisini esirgemeyen ve daima yanımda olan Öğr. Gör. Dr. Gülay Temiz'e ve üzerimde emeği olan tüm hocalarıma özel teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca benim ben olmamı sağlayan, beni yetiştiren, büyüten ve bugünlere getiren, her anımda yanımda olan anneme, babama ve sevgi dolu biricik canım kardeşime; yolum, yoldaşım ve can dostum, gönlümde her zaman ayrı bir yeri olan Dilşad Nağme Akbaş'a; çalışmalarım süresince yanımda olup desteğini esirgemeyen ve beni sürekli motive eden Mustafa Tarık Ötgen'e sonsuz teşekkür ederim.

Son olarak beni ben yapan, beni bana katan, başta O'na olmak üzere bütün güzel sıfatlara mazhar olan Dr. Ayşegül Erdoğan Hanımefendi'ye ve Yrd. Doç. Dr. Emin Işık Hocama can-ı gönülden muhabbetlerimi, hürmetlerimi ve şükranlarımı sunarım.

**Banu AKBAŞ**

**Konya, 2016**



# OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMUNA DEVAM EDEN 60 AY VE ÜZERİ ÇOCUKLARIN SOSYAL UYUM BECERİLERİ İLE MİZAÇ ÖZELLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

(Yüksek Lisans Tezi)

**Banu AKBAŞ**

**AKSARAY**

**ÜNİVERSİTESİ**

**SOSYAL BİLİMLER**

**ENSTİTÜSÜ**

## ÖZET

Bu araştırmada okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların sosyal uyum becerileri ile mizaç özellikleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma, betimsel araştırma desenlerinden biri olan ilişki tarama modeli kullanılarak yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubuna, Konya Meram ilçesinde bulunan okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60 ay ve üzeri 613 çocuğun annesi dâhil edilmiştir. Araştırmada sosyal uyum becerilerini ölçmek için ‘Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği’, mizaç özelliklerini ortaya çıkarmak için ‘Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği’, demografik bilgilerin toplanması için ise ‘Genel Bilgi Formu’ kullanılmıştır. Verilerin analizi SPSS 21.0 programında yapılmış, t-testi, varyans analizi, çoklu regresyon analizi ve farkın hangi gruptan kaynaklandığını ortaya çıkarmak üzere post hoc testlerinden Dunnett C testi uygulanmıştır.

Çalışmada çocukların sosyal uyum ve becerileri ile mizaç özellikleri (tepkisellik, sebatkarlık, sıcakkanlılık-utangaçlık, ritmiklik) üzerinde etkisi olduğu düşünülen cinsiyet, kardeş sayısı, anne yaşı, anne eğitim düzeyi, aile tipi ve ailenin gelir düzeyi değişkenleri açısından analizler yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda sosyal uyum ve beceri ölçeği alt ölçeğinden aldıkları puanlarda cinsiyetin, annelerin eğitim düzeylerinin ve ailenin aylık gelir düzeyinin anlamlı bir farklılık oluşturduğu ( $p<0.05$ ), çocukların kardeş sayılarının, anne yaşının ve aile tipinin anlamlı bir etki yaratmadığı ( $p>0.05$ ) saptanmıştır.

Çocukların mizaç özellikleri ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanlar incelendiğinde cinsiyet faktörünün; tepkisellik ve sebatkârlık için anlamlı bir etkiye sahip olduğu ( $p<0.05$ ), sıcakkanlılık-utangaçlık ve ritmiklik özellikleri için ise anlamlı bir etkiye sahip olmadığı bulunmuştur ( $p>0.05$ ). Kardeş sayısı ve aile tipi faktörünün sebatkârlık alt boyutu hariç diğer alt boyutlarda anlamlı bir etkiye sahip olmadığı görülmüştür ( $p>0.05$ ). Anne eğitim düzeyinin ritmiklik ve tepkisellik alt boyutunda, ailenin gelir düzeyinin sıcakkanlılık-utangaçlık, ritmiklik ve tepkisellik alt boyutunda, anne yaşı faktörünün ise yalnızca ritmiklik alt boyutu üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu rapor edilmiştir ( $p<0.05$ ).

Mizaç ölçeği alt boyutlarından olan sebatkârlık, sıcakkanlılık-utangaçlık ve tepkisellik puanları, sosyal uyum ve beceri ölçeği alt boyutları ile ilişkili bulunmuştur. Yapılan analizler sonucunda sosyal uyum alt boyutundaki değişimlerin %28'i, sosyal uyumsuzluk alt boyutundaki değişimlerin ise %26'sı çocukların mizaç özelliklerindeki değişimlerden oluştuğu saptanmıştır.

**Bilim Kodu: 10132257**

**Anahtar Kelimeler:** Sosyal Uyum, Sosyal Beceri, Sosyal Uyumsuzluk, Mizaç, Okul Öncesi Dönem.

**Sayfa Adedi:** 101

**Danışman:** Yrd. Doç. Dr. Yunus GÜNİNDİ



**RELATION BETWEEN SOCIAL ADAPTATION AND SKILLS AND  
TEMPERAMENT OF PRE-SCHOOL CHILDREN OF 60 MONTHS AND OLDER**

**(M.S Thesis)**

**Banu AKBAŞ**

**AKSARAY UNIVERSITY**

**GRADUATE SCHOOL DEPARTMENT OF PRIMARY**

**November, 2016**

**ABSTRACT**

This study examines the relationship between pre-school children's social skills and temperament features. It is based on relational research model which is one of the descriptive research models. The study group includes mothers of 613 pre-school children of 60 months and older who lives in Meram district of Konya, Turkey. 'Social Adaptation and Skills Scale' was applied for qualifying social skills, 'Short Temperament Scale for Children' for temperament features, and 'General Information Form' for demographic statistics. The data is analysed in the programme of SPSS 21.0. T-test, variance analysis, multiple regressions analysis and Dunnett C test as a post hoc test to detect which group has the difference, were applied in the study.

The research analysed children's gender, number of siblings, mother's age, mother's educational level, family type and family income level which affect their social skills and temperament features ( reactivity, persistence, rhythmicity, approach/withdrawal). In conclusion, gender, mother's educational level, family income level created a significant difference ( $p<0.05$ ), whereas number of siblings, mother's age and family type did not ( $p>0.05$ ), in the result of 'Social Adaptation and Skills Scale'.

When we look at children's scores on temperament features, gender has a significant effect on reactivity and persistence ( $p<0.05$ ) while it does not have any significant effect on approach/withdrawal and rhythmicity. Number of siblings and family type does not have a significant effect on all features with the exception of persistence ( $p>0.05$ ). Mother's educational level has a significant effect on rhythmicity and reactivity, family level income on approach/withdrawal, rhythmicity and reactivity, and mother's age on rhythmicity ( $p<0.05$ ).

It is shown that there is an obvious relationship between social skills and temperament features. According to the outcome of the analyses, the changes in %28 of social adaptation sub-dimensions and %26 of social divergence sub-dimensions are related to the differences in temperaments.

**Science Code: 10132257**

**Key Words:** Social Adaptation, Social Skills, Social Divergence, Temperament, Pre-School Period.

**Page Number:** 101

**Supervisor :** Ass. Prof. Yunus GÜNİNDİ



# İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	v
TABLolar LİSTESİ.....	x
GRAFİKLER LİSTESİ.....	xii
BİRİNCİ BÖLÜM .....	1
GİRİŞ.....	1
1.1 Araştırmanın Amacı.....	4
1.2. Problem.....	4
1.2.1. Alt Problemler.....	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	5
1.5. Araştırmanın Sayıtları.....	6
İKİNCİ BÖLÜM .....	7
2.1. Sosyalleşme .....	7
2.2. Sosyal Beceri .....	9
2.2.1. Sosyal Uyum Becerileri İlgili Temel Kavramlar .....	11
2.2.2. Sosyal Becerilerin Sınıflandırılması ve Boyutları.....	14
2.3. Sosyal Beceri Gelişimini Etkileyen Faktörler.....	18
2.3.1. Çevre.....	19
2.3.2. Kalıtım.....	23
2.4. Mizaç Kavramı.....	24

2.4.1. Mizaç Modelleri ve Boyutları.....	26
2.4.2. Mizaç Kavramının İlişkili Olduğu Faktörler.....	34
2.5. Sosyal Uyum ve Mizaç.....	35
<b>ÜÇÜNCÜ BÖLÜM</b> .....	<b>37</b>
3.1. Sosyal Uyum ve Beceriler ve Mizaç ile İlgili Araştırmalar.....	37
<b>DÖRDÜNCÜ BÖLÜM</b> .....	<b>42</b>
<b>YÖNTEM</b> .....	<b>42</b>
4.1.Araştırmanın Modeli.....	42
4.2. Evren ve Örneklem.....	42
4.2.1. Çocuklara İlişkin Demografik Bilgiler.....	42
4.3. Veri Toplama Araçları .....	42
4.3.1. Genel Bilgi Formu.....	43
4.3.2. Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği(SUBÖ).....	43
4.3.3. Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği.....	43
4.4. Veri Toplama Süreci.....	44
4.5. Verilerin Analizi.....	44
<b>BEŞİNCİ BÖLÜM</b> .....	<b>46</b>
<b>BULGULAR ve YORUM</b> .....	<b>46</b>
5.1. Örnekleme Yeri Alan Çocukların Sosyal Uyum Becerilerine İlişkin Bulgular.....	51
5.2. Örnekleme Yeri Alan Çocukların Mizaç Özelliklerine İlişkin Bulgular.....	63
5.3. Örnekleme Alınan Çocukların Mizaç Özellikleri ve Sosyal Uyum Becerileri Arasındaki İlişkilere İlişkin Bulgular.....	76
<b>SONUÇ ve ÖNERİLER</b> .....	<b>81</b>

<b>6.1. Sonuçlar.....</b>	<b>81</b>
<b>6.1.1. Örnekleme Yeri Alan ocukların Sosyal Uyum Becerilerine İlişkin Sonuçlar.....</b>	<b>82</b>
<b>6.1.2. Örnekleme Yeri Alan ocukların çocuklar için Mizaç Özelliklerine İlişkin Sonuçlar.....</b>	<b>82</b>
<b>6.1.3. Örnekleme Alan ocukların Mizaç Özellikleri ve Sosyal Uyum Becerileri İlişkinine İlişkin Sonuçlar.....</b>	<b>84</b>
<b>6.2.Öneriler.....</b>	<b>86</b>
<b>6.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....</b>	<b>86</b>
<b>6.2.2. Anne-Babalara Yönelik Öneriler.....</b>	<b>87</b>
<b>6.2.3. Eğitimcilere Yönelik Öneriler.....</b>	<b>87</b>
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>89</b>
<b>EK.....</b>	<b>101</b>

## TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Çocukların Cinsiyetlerine Göre Frekans ve Yüzde Sonuçları .....	46
Tablo 2. Çocukların Annelerinin Yaşlarına Göre Frekans ve Yüzde Sonuçları .....	47
Tablo 3. Çocukların Annelerinin Eğitim Düzeyine Göre Frekans ve Yüzde Sonuçları .....	48
Tablo 4. Çocukların Aile Tiplerine Göre Frekans ve Yüzde Sonuçları .....	49
Tablo 5. Çocukların Ailelerinin Aylık Gelir Düzeyine Göre Frekans ve Yüzde Sonuçları ....	50
Tablo 6. Çocukların Kardeş Sayılarına Göre Frekans ve Yüzde Sonuçları.....	50
Tablo 7. Çocukların Sosyal Uyum ve Beceri Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapmalar.....	51
Tablo 8. Çocukların Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeğinden Aldıkları Puanların Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları .....	52
Tablo 9. Çocukların Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeğinden Aldıkları Puanların Kardeş Sayısınca Göre ANOVA Testi Sonuçları .....	53
Tablo 10. Çocukların Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeğinden Aldıkları Puanların Anne Yaşına Göre ANOVA Testi Sonuçları .....	56
Tablo 11. Çocukların Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeğinden Aldıkları Puanların Anne Eğitim Düzeylerine Göre ANOVA Testi Sonuçları .....	57
Tablo 12. Çocukların Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeğinden Aldıkları Puanların Aile Tipine Göre t-Testi Sonuçlar .....	60
Tablo 13. Çocukların Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeğinden Aldıkları Puanların Gelir Düzeyine Göre ANOVA Testi Sonuçları .....	61
Tablo 14. Çocukların Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapmalar .....	63



Tablo 15. Çocukların Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeğinden Aldıkları Puanların Cinsiyete Göre t- Testi Sonuçları .....	64
Tablo 16. Çocukların Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeğinden Aldıkları Puanların Kardeş Sayısına Göre ANOVA Testi Sonuçları .....	67
Tablo 17. Çocukların Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeğinden Aldıkları Puanların Anne Yaşına Göre ANOVA Testi Sonuçları .....	69
Tablo 18. Çocukların Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeğinden Aldıkları Puanların Anne Eğitim Düzeylerine Göre ANOVA Testi Sonuçları .....	71
Tablo 19. Çocukların Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeğinden Aldıkları Puanların Aile Tipine Göre t- Testi Sonuçları .....	73
Tablo 20. Çocukların Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeğinden Aldıkları Puanların Gelir Düzeyine Göre ANOVA Testi Sonuçları .....	74
Tablo 21. Sosyal Uyumun Yordanmasına İlişkin Standart Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	76
Tablo 22. Sosyal Uyumsuzluğun Yordanmasına İlişkin Standart Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	78

## GRAFİKLER

Grafik 1. Çocukların Cinsiyetlerine Yönelik Yüzdeleri.....	46
Grafik 2. Çocukların Annelerinin Yaş Yüzde Dağılımları.....	47
Grafik 3. Çocukların Annelerinin Eğitim Düzeyine Göre Yüzde Dağılımları.....	48
Grafik 4. Çocukların Aile Tiplerine Göre Yüzde Dağılımları.....	49
Grafik 5. Çocukların Aile Gelir Düzeylerinin Yüzde Dağılımları.....	50
Grafik 6. Çocukların Kardeş Sayılarının Yüzde Dağılımları.....	51
Grafik 7. Çocukların Sosyal Uyum ve Beceri Puanlarına İlişkin Ortalamaları.....	51
Grafik 8. Çocukların Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeğinden Aldıkları Puanların Cinsiyete Göre Aldıkları Puan Ortalamaları.....	52
Grafik 9. Çocukların Sahip Oldukları Kardeş Sayılarına Göre Sosyal Uyum ve Beceriler Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları.....	54
Grafik 10. Çocukların Annelerinin Yaşına Göre Sosyal Uyum ve Beceriler Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları.....	56

Grafik 11. Çocukların Annelerinin Eğitim Düzeyine Göre Sosyal Uyum ve Beceriler Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları.....	57
Grafik 12. Çocukların Aile Tiplerine Göre Sosyal Uyum ve Beceriler Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları.....	60
Grafik 13. Çocukların Ailelerinin Gelir Düzeylerine Göre Sosyal Uyum ve Beceriler Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları.....	61
Grafik 14. Çocukların Mizaç Ölçeğinden Aldıkları Minimum, Maksimum ve Puan Ortalamaları.....	63
Grafik 15. Çocukların Mizaç Ölçeğinden Aldıkları Puanların Cinsiyete Göre Aldıkları Puan Ortalamaları.....	64
Grafik 16. Çocukların Sahip Oldukları Kardeş Sayılarına Mizaç Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları.....	67
Grafik 17. Çocukların Annelerinin Yaşlarına Göre Mizaç Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları.....	69
Grafik 18. Çocukların Annelerin Eğitim Düzeyine Göre Mizaç Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları.....	71
Grafik 19. Çocukların Aile Tipine Göre Mizaç Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları.....	73
Grafik 20. Çocukların Ailelerinin Gelir Durumuna Göre Mizaç Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları.....	75

# BİRİNCİ BÖLÜM

## GİRİŞ

Sosyal gelişim, toplum içindeki her bireyin kendi potansiyellerine erişebilmesi için gerekli olan süreçleri ifade eden bir kavramdır. Toplumun başarısı, her bireyin ayrı ayrı sosyal açıdan gelişmişliği ile bağlantılıdır (Government of New Brunswick, 2008).

Sosyal gelişim, dünyaya gelen birey-insanın; ailesinin, akraba ve komşuluk çevresinin, kent ve köyünün ve nihayet ulusunun bir parçası olduğunu öğrenmesi ve böylece toplumun bir üyesi haline gelmesidir (Kağıtçıbaşı, 1999a). Sosyal gelişim, “bireyin sosyal uyarıcıya, özellikle grup yaşamının baskı ve zorunluluklarına karşı duyarlık geliştirmesi, grubunda ya da kültüründe başkalarıyla geçinmesi, onlar gibi davranması” olarak tanımlanmaktadır (Başaran, 1974).

Çocukların sosyal gelişiminde, sosyal uyum ve beceriler merkezi bir rol üstlenmektedir. Sosyal becerilerini etkili kullanan çocukların arkadaş kurmada, sınıf içinde veya akran grupları içinde uyumlu olmada ve genel olarak da toplum içerisinde olumlu sosyal ilişkiler başlatıp devam ettirmede daha başarılı oldukları görülmektedir. Sosyal beceriler, bireyin diğer bireylerle olan etkileşimlerini düzenleyici ve kolaylaştırıcı bir etkiye sahiptir. Sosyal becerilerin, gündelik ilişkilerde etkin bir şekilde kullanılması, sosyal uyumu meydana getirmektedir (Luiselli, McCarty, Coniglio, Zorrilla-Ramirez ve Putnam, 2005; Avşar ve Öztürk, 2007; Günindi, 2008).

Günindi (2010)'ye göre, 21. yüzyılda meydana gelen hızlı toplumsal değişim ve gelişimler, bireyi bilgi, yetenek ve beceri açısından etkilemektedir. Bu dönüşüm içerisinde gerek akademik olarak gerekse de toplumsal ilişkiler bazında başarılı olabilmek için sosyal becerilerin önemli bir rolü vardır.

Sosyal uyum, toplumsal kabullere uygun olarak gelişen, kendini ifade etme ve çevre ile uyumlu ilişkiler kurmayı sağlayan davranışlar bütünüdür. Sosyal beceriler ise, yaşıt ve yetişkinlerle etkileşimi kolaylaştıran becerilerdir (Günindi, 2008; Durualp ve Aral, 2010).

Sosyal uyum ve beceriler, aile, okul ve sosyal ortamlarda pekiştirilerek kazanılan becerilerdir. Aile, okul ve çevre sosyal becerilerin zamanla kalıcı olmasını sağlarlar (McClellant ve Morrison, 2003).

Çocukta sosyal becerilerin gelişimi; aile, sosyal çevre ve kültür, akran grubu, okul ve kalıtım gibi birçok faktörden etkilenmektedir (Günindi, 2010).

Bu çalışmada, sosyal uyum becerilerinin gelişimini etkileyen kalıtsal faktörlerden biri olarak mizaç ele alınacaktır.

Schaffer (1999)'a göre mizaç, kalıtımsal temelli olan özellikler, çoğunlukla da aşırı duygusallık ve etkilenebilirlik ile bağlantılı davranışların sonucu olan ve erken yaşlarda ortaya çıkan bireysel özellikler olarak açıklanmıştır.

Mizaç, kendine özgü bir seyri olan, bireyin hayatta kalması, çoğalması ve ona kalan birikimi, kendinden sonrakilere aktarabilmesini sağlayan bir yapıya sahiptir. Bu yapı aile içi ve dışındaki çevre ile sürekli olarak devam eden bir etkileşime girer. Bu etkileşim döneminde, bir takım mizaç özellikleri, kalıttan gelen özellikleriyle daha da benimseneceği gibi sosyalleşme ve diğer çevresel faktörlerden etkilenecek de yeniden şekillenebilir. Bu açıdan bakıldığında mizaç, bireyin psikolojisinin şekillenmesinde, çevrenin oluşturduğu etkiye aracılık ederek onu biçimlendiren dinamik bir etken olarak değerlendirilebilir. Bu durum mizacın, çocukluk dönemlerinde kendini gösteren ve bireyin yetişkin kişiliğiyle ilgili tahmin edici veriler üreten bir özelliğe sahip olduğunu göstermektedir (Goldsmith, vd., 1987; Buss, Plomin ve Wilerman, 1973).

Çocuk mizacını tanımlamak ve özelliklerini belirginleştirmek açısından pek çok teori ortaya konmuştur. Mizacın ne olduğuna dair bir fikir birliği yoktur, ama neredeyse bütün modeller benzer temeller üzerine inşa edilmiştir. Bu modeller, mizacın kalıtsal kökenleri olduğu, çok erken yaşlarda oluşmaya başladığı ve çocuklukla beraber tanımlanabilen davranış eğilimleri üzerinde belirgin olarak görüldüğü konularında hemfikirdirler (Goldsmith, 1987'den akt. Al-Hendawi, 2012).

Mizaç kavramı hakkındaki düşünceler Romalılar ve Yunanlılar zamanlarına kadar uzanmaktadır (Clark ve Watson, 1999). Çağdaş zamanda çocuğun mizacına karşı duyulan

ilgi Thomas ve Chess'in öncülüğünü yaptığı New York boylamsal çalışma ile başlamıştır (Chess ve Thomas, 1986).

Thomas ve Chess'in 1977 yılında bebeklerin mizacı ile ilgili yapmış oldukları boylamsal çalışmada, bebeklerin doğumdan itibaren sahip oldukları üç kişilik tipi olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Bunlar; kolay mizaçlı, zor mizaçlı ve yavaş ısınan mizaca sahip bebeklerdir.

Thomas ve arkadaşları (1968) mizacın alt boyutları açısından, çocuğun davranış tarzını tanımlamak için;

- Duyusal eşik (sensory threshold)
- Aktivite seviyesi (activity level)
- Tepkisellik (reactivity)
- Ritmiklik (rhythmicity)
- Uyum sağlayabilirlik (adaptability)
- Duygu durumu (mood)
- Sıcakkanlılık-Utangaçlık (approach – withdrawal)
- Sebatkârlık (persistence)
- Çelinebilirlik (distractibility) olmak üzere dokuz adet mizaç alt boyutu belirlemişlerdir.

Mizacın tanımını yaparken başvurulmuş ve çocuğun özelliklerini yansıtan bu boyutlar, sosyal uyum becerilerinin kazanılmasında ve uygulanmasında belirleyicidir. Yapılan araştırmalar ve literatürdeki bilgiler ışığında bu çalışmada okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60 ay ve üzeri çocukların sosyal uyum ve becerileri ile mizaç özellikleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmada mizacın dokuz alt boyutundan ölçülebilir olarak değerlendirilen dört alt boyutu (sebatkârlık, sıcakkanlılık – utangaçlık, tepkisellik ve ritmiklik) dikkate alınmıştır (Yoleri, 2014).

### **1.1 Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmanın amacı okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60 ay ve üzeri çocukların sosyal uyum becerileri ve mizaç özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır.

## 1.2. Problem

“Konya ili Meram ilçesinde bulunan, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60 ay ve üzeri çocukların sosyal uyum ve becerileri ile mizaç özellikleri ilişkili midir?”

### 1.2.1. Alt Problemler

Yukarıdaki soruyla bağlantılı olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

1. Sosyal beceriler, çocukların;
  - Cinsiyetine,
  - Kardeş sayısına,
  - Anne yaşına,
  - Anne eğitim seviyesine,
  - Ailenin tipine,
  - Ailenin gelir durumuna göre değişmekte midir?
2. Mizaç özellikleri arasında yer alan ritmiklik, sebatkârlık, sıcakkanlılık-utangaçlık ve tepkisellik boyutları çocukların;
  - Cinsiyetine,
  - Kardeş sayısına,
  - Anne yaşına,
  - Anne eğitim seviyesine,
  - Ailenin tipine,
  - Ailenin gelir düzeyine göre değişmekte midir?
3. Çocukların sosyal uyum becerileri, mizacın;
  - Ritmiklik,
  - Sebatkârlık,
  - Sıcakkanlılık- Utangaçlık
  - Tepkisellik alt boyutları ile ilişkili midir?
4. Çocukların sosyal uyumsuzluk becerileri, mizacın;
  - Ritmiklik,

- Sebatkârlık,
- Sıcakkanlılık- Utangaçlık
- Tepkisellik alt boyutları ile ilişkili midir?

### **1.3. Araştırmanın Önemi**

Bireyin sosyal yaşantı içerisinde ihtiyaç duyduğu davranış ve tutumları ortaya koyabilme yeteneklerinin tamamı sosyal beceriler olarak tanımlanabilir. Bu becerilerin ne denli etkili kullanılabileceğini belirleyen aile, çevre, kalıtım gibi pek çok faktör mevcuttur. Bu etkenlerden olan kalıtımın, sosyal beceriler üzerindeki etkisini mizaç kavramı üzerinde görmek mümkündür. Mizaç, çocuklara anne babadan genetik olarak geçen, çocuğun davranışları üzerinde belirleyici olan ve olaylara karşı verdikleri tepkileri şekillendiren bir kavram olarak kullanılmaktadır. Bu kavram her bireyde farklı boyutlarıyla gözlemlenmektedir. Mizaç yönlerindeki bu çeşitlilik ve farklılık sosyal uyum becerilerinin açığa çıkmasında ve uygulanmasında belirleyici rol oynar. Yapılan araştırmalarda sosyal uyum becerilerinin ortaya çıkmasında mizaç faktörü önemli bir etkiye sahip olduğu sonucuna erişilmiştir (Nelson, Martin, Hodge, Havill ve Kamphaus, 1999; Barber, 2001; Prior vd., 2001; Polenski, 2001; Mende, Fantuzzo ve Cicchetti, 2002; Al-Hendawi, 2009). Bu çalışma sosyal uyum ve beceriler ile mizaçları arasındaki ilişkinin incelenmesi ve literatürde rastlanmayan okul öncesi dönem çocuklarının kişilik gelişimlerine etki eden faktörlerin belirlenip, açığa çıkarılması açısından önemlidir. Ayrıca araştırmanın sonuçları okul öncesi döneme yönelik kurumlarda çalışan öğretmenlere, bu dönem içinde bulunan çocuğa sahip ebeveynlere ve bu alanda çalışma yapan araştırmacılara yön göstermesi açısından da önemlidir.

### **1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları**

1. Araştırma Konya ili Meram ilçesiyle sınırlıdır
2. Araştırma normal gelişim gösteren çocuklarla sınırlıdır.
3. Kullanılan ‘Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği’ ve ‘Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği’nin ölçtüğü puanlar ile sınırlıdır.



### 1.5. Araştırmanın Sayıltıları

1. Araştırmada kullanılan ‘Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği’ ile ‘Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği’nin okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların sosyal uyum ve becerileri ile mizaçları arasındaki ilişkiyi ölçmede yeterli olduğu varsayılmıştır.
2. Araştırmada kullanılan lme araçlarını annelerin tarafız olarak doldukları varsayılmıştır.



## İKİNCİ BÖLÜM

### 2.1.Sosyalleşme

Yeni doğan bir bebek, toplum içinde yer alan yetişkin bir insan olmaya aday biyolojik bir organizmadır. Bebeklikten yetişkinliğe giden bu karmaşık dönüşüm, evreleri itibariyle birkaç ana süreçle tariflendirilmektedir. Bunlardan ilki, fiziksel gelişimi anlatan “olgunlaşmadır”. Bu süreç, bebeklikteki yetersiz vücut ölçülerinden yetişkin ölçülerine ve uyumlu vücut hareketlerine uzanan bir dönemi kapsamaktadır ve aynı zamanda cinsel olgunlaşmayı da içermektedir. İkinci bir evre ise “bireyselleşme”dir. Bu süreç kendine özgü bir birey olmanın bilincine varma dönemidir. Üçüncü evre ise “sosyalleşme”dir. Bu süreç toplum içerisinde rol alabilmesi için gerekli sosyal etkileşim yeteneklerini kazandığı bir dönemdir (Handel, 2006). Birbiriyle bütünleşik ve ilişkili olan bu kavramlar, sosyal bir canlı olan insanın fiziksel ve ruhsal gelişiminde belirleyicidir.

Sosyalleşme, bireyin ait olduğu toplumsal grubun bir parçası haline gelmeyi öğrendiği ve o toplumsal grubun uyguladığı ve kabul ettiği davranışları göz önüne alarak, kendi tutum ve davranışlarını ortaya çıkardığı süreci tanımlayan bir kavramdır. Birey bu süreç esnasındaki tutum ve davranışlarını, diğer bireylerle etkileşim yoluyla yapılandırır (Craig, 1999; Kağıtçıbaşı, 1999b).

Sosyalleşme insanın sosyal bir varlığa dönüşme süreci olarak ele alındığında, bireyin içinde yaşadığı kültürü maddi ve manevi öğelerle öğrenmesinin tek yoludur. İçinde yaşadığı kültürü öğrenen birey, bu kültürde yaşamasını sağlayacak davranışları da sosyal etkileşimlerle kazanacaktır. Bu süreçte sosyalleşme kişinin bireyselliği ile toplumsal-kültürel çevre içinde yer bulabilmesinde belirleyici rol oynamaktadır (Sarı, 2013).

Temel olarak, sosyalleşme çocuğun üyesi olduğu sosyal çevrede işlev kazanmasını sağlayan davranış tarzları ve süreçlerinin genel bir tanımlamasıdır. Bu tanım bir öğrenme ve öğretme sürecini kapsamakla birlikte (Yavuzer, 2007; Ergün, 1997) modern yaklaşımlar, sosyalleşmenin aynı zamanda çocuğun sosyal dünyayı anlamlandırmasında ve kendi sosyal grubunda kendi yöntemlerini geliştirmesinde aktif bir rol oynadığını vurgulamışlardır (Oates, 2005; San-Bayhan ve Artan, 2005; Wortham, 2006; Zembet ve Unutukan, 2001).

Sosyalleşme, doğumla beraber gelişmeye başlayan ve bireyin, çevresel ve toplumsal etmenler, iletişim araçları ve diğer bireylerle etkileşimleri aracılığıyla toplumun bir üyesi haline gelmesiyle sonuçlanan bir süreçtir (Giddens, 2005; Lewis, 2005).

Bebekliğinin ilk dönemindeki çocuklarda bile, diğer insanlarla iletişim ve etkileşime geçme yatkınlığı diğer bütün nesnelere gösterilen ilgiden daha güçlüdür. Bu durum bebeklerin doğuştan sosyal olduğunu göstermektedir (Oates, 2005).

Erken çocukluk yılları sosyalleşmenin en hassas ve kritik dönemidir. Bu dönemde anadil ve ait olunan kültürün temel değerleri öğrenilmeye başlanır ve çocuğun karakteri önemli ölçüde biçimlenir (O'Neil, 2011). Çocuklar erken çocukluk dönemlerinde, sosyalleşmeye ve sosyal kurallara uymaya başlarlar. Bu dönem, çocukların kardeşler ve akranlarla olan ilişkileriyle şekillenir. Birbirleriyle sınırlı da olsa etkileşim içinde olmaktan hoşlanan çocuklar, üç yaşından itibaren yavaş yavaş empati becerisi kazanmaya ve hayat boyu başarılı ilişkiler kurmada gerekli olan becerileri kazanmaya başlarlar (Culbertson, Newman ve Wills, 2003). Çocukluktan yetişkinliğe doğru geçtikçe, yeni durumlar ortaya çıkar ve bu durumlara uygun roller öğrenilir. Sosyalleşme devam ettikçe aynı zamanda, beklentileri, inançları ve kişilikleri değiştiren yeni tecrübeler edinilir (O'Neil, 2011). Kazanılan bu beceriler hayat boyu devam edecek olan sosyalleşme sürecine rehberlik eder.

Dünya geneline bakılacak olursa, her kültür çocukları sosyalleştirmek için farklı metotlara başvuruyor olsa da genel olarak resmi ve resmi olmayan (formal - informal) olmak üzere iki farklı sosyalleşme metodundan söz edilebilir. Resmi olarak çocukların sosyalleşmesi, yetişkin öğretmenlerin yönetim ve yönlendirmesinde olan okul ve sınıf ortamında olmaktadır. Bu tür sosyalleşme planlı ve programlı gerçekleşmektedir. Resmi olmayan sosyalleşme metodlarına ise her yerde rastlamak mümkündür. Bu durum başkalarının yaptıklarını ve söylediklerini taklit etmek gibi deneme ve tekrar etmeye dayanan temel becerileri de kapsamaktadır. Çocukların, yetişkinleri taklit ettiği evcilik oyunlarında da bu durum görülmektedir (O'Neil, 2011).

Evin dışında gelişen erken dönem çocukluk deneyimleri, çocuğun erken sosyalleşmesinde ve çocuğun okula geçişini kolaylaştırmada büyük etkiye sahiptir. Okuma saatine katılmak, oyun parkında oyun oynamak veya yetişkin bir yakınının yanına birkaç saatliğine emanet bırakılmak, çocuğa, öğretmeni dinlemede, anne babadan ayrı kalabilmede ve diğer çocuklarla iletişime geçmede önemli katkılar sağlamaktadır. Bu etkileşimlerin her biri, çocuğun bir sosyal grup içerisinde daha rahat hareket etmesine ve değişen çevre durumlarına daha kolay uyum sağlayabilmesine yardım etmektedir. Bu durum mutlu ve sağlıklı

çocukların yetişmesine ve çocuğunu gelişim sürecine tanık olan ebeveynlerin daha endişesiz olmasına olanak sağlamaktadır (Gasiör, 2012).

Birlikte oyun oynayan çocukları gözlemleyen ebeveynler, sosyalleşmenin çocuğun gelişimi üzerinde ne kadar etkili olduğunu ve çocuğun kişiliğine şekil verilen bu süreçte, sosyal becerilerin önemli bir kısmının diğer çocuklarla olan grup etkileşimlerinde kazanıldığını kavramaktadır (Fisher, 2016).

## **2.2.Sosyal Beceri**

Sosyal beceriler, kişiler arası ilişkilerde, etkileşimi geliştiren, bireyin diğer bireylerin düşünce, davranış ve duygularını anlama ve sosyal çevre içerisinde bu anlayışa göre davranış gösterme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Kaf, 2000; Marlowe, 1986).

Sosyal beceri, bireyin, uyumlu bir şekilde sosyal çevreye adaptasyonunu sağlayan, sosyal durumlar ile daha kolay başa çıkmasını sağlayan, sosyal etkileşim esnasında olup bitenlerle ilgili daha etkin bir farkındalık ortaya koyan ve iletişim becerilerinin öğrenilmesine zemin hazırlayan bir kavramdır (Çakıl, 1998; Matson, Matson ve River, 2007).

McFall (1982) sosyal becerileri, bireyin sosyal çevrenin belirlediği görev ve rolleri yerine getirmesini sağlayan belirli davranışlar olarak değerlendirmektedir.

Sosyal beceriler, bireyin sosyal ortamlarda, diğer bireylerden gelebilecek olumsuz tepkilerle başa çıkmasını sağlayacak, olumlu tepkileri uygun bir biçimde anlamasını sağlayacak, böylelikle başkalarıyla iletişim kurabilmeyi mümkün hale getiren, sosyal açıdan kabul görülebilir, sosyal çevrede etkileşime sebep olacak, sosyal durumlara göre değişkenlik gösterebilen, bir yönüyle gözlemlenebilir bir yönüyle de gözlemlenemez duyuşsal ve bilişsel unsurları kapsayan öğrenilebilir davranışlar olarak adlandırılmıştır (Sorias, 1986; Yüksel, 1997).

Sosyal beceriler, diğer bireylerle diyaloga girmek, onların görüş ve fikirlerine yorum yapmak, karşılıklı görüş alış verişinde bulunmak, diğerlerinden bir aktiviteye katılmasını istemek, devam eden sosyal bir gruba katılmak, bir faaliyette sırasının gelmesini beklemek, planlanmış bir işte rol almak ve bir etkileşime son vermek gibi durumları belirleyen, bireyler arası düzenler bütünüdür (Janney ve Snell, 2003).

İnsan, diğer bireylerle etkileşimi sağlayacak sosyal açıdan tanınan davranışlara göre hareket etmek ister. Bu davranışlar çoğunlukla sosyal beceri tanımlamasının içinde

değerlendirilebilir. Sosyal becerilerin, çocukların daha fazla sevilmesinde, daha geniş bir sosyal çevreye sahip olmasında ve uzun dönem olumlu sosyal gelişim ve akıl sağlığını da belirleyici olduğu kabul edilse de sosyal becerileri oluşturan bileşenlerin neler olduğu ve hangi ve nasıl davranış özelliklerinden oluştuğu konusunda ortak bir kanaat bulunmamaktadır (Palut, 2003; Trawick-Swith, 2013; Yüksel, 2004; Wolffe ve Sacks, 2000).

Erdoğan (2002) literatürdeki çeşitli sosyal beceri tanımlarını üç genel başlık olarak incelemiştir. Bunlardan ilki, akranlar tarafından kabul edilmeyi ve popülerliği belirleyici olarak gören akran kabulü yaklaşımıdır. Bu yaklaşıma göre, okul vb. sosyal ortamlarda çocuğun popüler olması ve diğer bireyler tarafından kabul edilmiş olması onun uygun sosyal becerilere sahip olduğunun göstergesidir. İkincisi, çocuğun ortaya koyduğu sosyal davranışlar neticesinde, davranışını pekiştirmesini sağlayan ve davranışı karşısında tepki görme ya da cezalandırılma olasılığını düşüren davranışsal yaklaşımdır. Bu yaklaşıma göre çocuk ya da ergen, gösterdiği uygun davranışın neticesine göre bu davranışını daha da pekiştirmesi ya da cezalandırılma olasılığını düşürmesi sosyal becerinin göstergesi olarak kabul edilmiştir. Üçüncü bir tanım ise, çocuğun karşı karşıya kaldığı sosyal durumları ve sonuçları tahmin etmesini kolaylaştıran davranışlar olarak ele alan sosyal geçerlilik yaklaşımıdır.

Çocukların oyun esnasındaki davranışları, sosyal etkileşimin sonuçlarını göstermesi açısından önemlidir. Bu sebeple sosyal beceriler mikro ve makro olarak iki düzeyde incelenebilir. Mikro düzeyde olan sosyal beceriler, göz teması kurma, beden dili, ses tonu ve jest ve mimikler olarak değerlendirilebilir. Makro düzeyde olan sosyal beceriler ise grup faaliyetine katılmak, alay edilmesiyle başa çıkmak, olumlu ve olumsuz duyguları ifade edebilmek, uzlaşma yapabilmek, bir konuşmayı başlatabilmek, sürdürmek ve sonlandırmak olarak değerlendirilmiştir (Spence, 1995'den akt. Çetin, Bilbay ve Albayrak, 2003).

Sosyal becerilerin tanımlarını çoğaltmak mümkündür ancak bu değerlendirmelerin pek çoğunda ortak kabul edilen bazı özellikler bulunmaktadır.

Hargie (1986) belli başlı sosyal beceri özelliklerini şöyle sıralamıştır:

- Bireyin tanımlanabilir davranışlar bütünüdür.
- Bireyin bir hedefe ulaşmak için yaptığı davranışlardır.
- Bireyin karşılaştığı durumlara uygun davranışlarıdır.

- Bireyin kişisel amaçlarını kapsayan ve birbiriyle ilişkili davranışlardır.
- Bilişsel ve duyuşsal süreçlerin sonucu olarak gösterilen davranışlardır.
- Öğrenilebilen ve yönlendirilebilen davranışlardır.

Sosyal beceriler öğrenilmiş davranışlardır, Cartledge ve Milburn'a (1983) göre bu davranışların çoğu aşağıdaki ortak öğeleri içermektedir:

- Başkalarından olumlu tepkiler getirecek ve olumsuz tepkilerin gelmesini engelleyecek, başkalarıyla etkileşimi olanaklı kılacak, sosyal olarak kabul edilebilir davranışları içerir.
- Hedefe yöneliklerdir ve çevrede etki bırakırlar.
- Hem gözlenebilen, hem de gözlenemeyen bilişsel ve duyuşsal öğeler içerirler.
- Sosyal durum ve ortama göre değişkenlik gösterirler (Yüksel, 1997).

Bu tespitlerden yola çıkarak, öğrenme yoluyla kazanılmaları, belirli bazı sözlü ve sözsüz davranışlardan oluşmaları, çevresel özelliklerden etkilenmeleri, sosyal durumlara göre doğan ihtiyaçlara binaen eğitim programları hazırlanabilmeleri, sosyal çevreyle olan etkileşimler neticesinde olumlu tepkiler kazanılması ve pekiştirilmesi, etkin ve uygun tepkileri örnek alan davranışlar içermesi, sosyal becerilerin yaygın özellikleridir denebilir (Çetin vd., 2002).

### 2.2.1. Sosyal Uyum Becerileri İlgili Temel Kavramlar

Sosyal uyum becerilerinin anlaşılmasını kolaylaştıracak pek çok kavram mevcuttur. Bu kavramlar sosyal uyum becerilerini tanımlarken, aynı zamanda sosyal yaşantı içerisinde ihtiyaç duyulan farklı durum, davranış ve kazanımları açıklamaktadırlar. Bunlar;

**Sosyal İşlevler (Sosyal Functioning):** Sosyal işlevler 'bireyin kendisi ile başkaları arasında temsiliyet kuran beceri' olarak tanımlanmaktadır (Adolphs, 2001).

Sosyal işlevler, bireyin diğerleriyle sürdürülebilir bir altyapı ile uygun bir şekilde iletişimde olmasını sağlayan becerilere odaklanır. Bu aynı zamanda aile bireyleri, yabancılar, arkadaşlar ile geçinmesini de içermektedir (Soar Works, 2016).

**Sosyal yeterlilik (Social Competence):** Sosyal yeterlilik, kişisel amaçlarını yerine getirebilmek adına etkili sosyal ilişkiler geliştirebilmek, sosyal ilişkileri ile kişisel amaçları arasında dengeyi kurabilmek olarak tanımlanabilir (Rose-Krasnor, 1997’akt. Göktaş, 2015). Sosyal yeterlilik; vücut dilini anlama, jest ve mimik kullanma, anlık gelişen olaylar hakkında görüş bildirme, konuşma ve tartışma gibi hem sözel hem de sözel olmayan davranışları içerir. Bu davranışları uygun şekilde değerlendirme becerisi sosyal yeterliliği belirler. Bu beceriler çocukların sosyal olarak kabul edilebilir olmalarına ve kişisel olarak yeterli etkileşimlerde bulunmalarına olanak sağlar (Önalın Akfırat, 2006).

**Sosyal Gelişim (Social Development):** Toplumsal beklentilere uygunluk gösteren, kazanılmış davranış yeteneği olarak tanımlanabilen sosyal gelişme, geniş anlamda bireyin doğumıyla başlayan bir evreyi, dar anlamda ise günlük davranış gelişimini kapsar. Sosyal gelişme, kişinin sosyal uyarıcıya, özellikle grup yaşamının baskı ve zorunluklarına karşı duyarlılık geliştirmesi, onlar gibi davranabilmesi, onaylanabilir davranış kalıpları geliştirebilmesidir.

**Sosyal Çevre (Social Enviroment):** Sosyal çevre; mevcut fiziksel ortamı, sosyal ilişkileri ve kültürel çevreyi kapsayan ve insanları işlev ve iletişimlere göre gruplandıran bir tanımlamadır (Barnett ve Casper, 2001).

**Sosyal Uyum (Social Adaptation):** Sosyal Uyum, kişinin kendisi ve sosyal çevresi ile tutarlı, dengeli ve sürdürülebilir bir etkileşim kurabilmesidir. Birey sosyal uyum sahibiyse, sosyal açıdan yeterli olduğu düşünölmekte ve sosyal becerilerin etkili kullanıldığı kabul edilmektedir. Başka bir ifade ile sosyal uyum, sosyal becerilerin kazanılmasına bağlıdır (Çıfci ve Sucuoğlu, 2004; Avcıoğlu, 2005; Yavuzer, 2007; Bacanlı, 2008).

Sosyal uyum, bireyin diğeri bireylerle ilişkilerinde uyumlu olma başarısı gösterme ve çevresi içinde kendi bireyselliğini özgün bir biçimde tanıtabilme çabasıdır. Sosyal uyumdaki başarının bazı ölçütleri vardır. Bunlar;

- *Farklı gruplara uyum gösterme:* Farklı gruplara uygun biçimde davranan, ilişki kuran, yaşlıları ile olduğu kadar yetişkinlere de uyum gösteren birey sosyal açıdan uyumlu bir birey olarak kabul edilmektedir.
- *Sosyal tutumlar:* Toplumca istenen tutum ve tavırları diğeri insanlara yönelten, sosyal yaşama bu özellikle katılan kişiler sosyal bakımdan uyumlu sayılmaktadırlar.

- *Kişisel doyum:* Toplumsal ortamda aldığı rolle, kurduğu ilişkiden yeterince doyum sağlayan birey sosyal bakımdan uyumlu olarak kabul edilmektedir (Yavuzer, 2007; Allsopp ve Santos, 2000).

**Sosyal beceri yetersizlikleri:** Sosyal beceriler ile ilgili tanımlarda genellikle sosyal becerilerin olumlu yönleri ele alınır. Ancak bazı durumlarda birey ya gerekli sosyal beceriyi öğrenmemiş olduğundan ya da sosyal becerilerini ortaya çıkarabileceği uygun ortam ve şartlara sahip olmadığından, bu becerileri göstermede bazı zorluklar yaşar. Birey daha önce bir beceriyi hiç sergileyememişse, o beceriyi kazanamamış olduğu düşünülebilir. Dolayısı ile sosyal beceri yetersizliği, Bandura'nın kazanım ya da öğrenme eksikliği olarak belirttiği şekilde ortaya çıkmaktadır. Bireyler, muhtemelen becerilere sahip olmalarına rağmen, bu becerileri uygun durumlarda ve ortamlarda ortaya koyamamaları sonucunda becerilerden yoksun olarak görülmektedir (Strain ve Odom, 1986; Avcıoğlu, 2005).

Gresham'a göre sosyal beceri yetersizlikleri dört grupta sınıflandırılmaktadır. Bunlar;

- *Beceri yetersizliği:* Bandura'nın kazanım ya da öğrenme eksikliği olarak belirttiği durumdur. Bireyin beceri yetersizliğini belirlemek için bireyin daha önce o beceriyi kullanıp kullanmadığının araştırılması gerekmektedir. Eğer birey beceriyi daha önce hiç kullanmamış ya da hiç kullanmıyorsa, bireyin beceriyi kazanmadığı sonucuna varılabilmektedir.
- *Performans yetersizliği:* Performans yetersizliği olan birey, bir beceriyi nasıl yapacağını bilir, bu beceri repertuarında vardır, ancak birey bu beceriyi yeterli sıklıkta ve uygun zamanlarda kullanmayabilir. Buna karar vermek için bireyi gözlemek gerekmektedir. Eğer birey beceriyi bir ortamda sergilemiyor, ancak diğer bir ortamda kullanıyorsa ya da bireyin daha önceden o beceriyi sergilediği gözlenmişse, bu performans yetersizliği olarak kabul edilmektedir.
- *Kendini kontrol yetersizliği:* Birey duygusal tepkilerindeki artış yüzünden herhangi bir sosyal beceriyi öğrenemeyebilir. Kaygı, kızgınlık, saldırganlık gibi yoğun duygusal tepkiler bireyin beceri öğrenmesini ve akran kabulünü engellemektedir. Akranları tarafından reddedilen bireylerin çeşitli sosyal ortamlara girmeleri sınırlanmakta, sosyal ortamlarda gözlem yapma ve model alma fırsatı bulamayan bireylerde sosyal beceri yetersizliği görülmektedir.
- *Beceriye ortaya koymada yetersizlik:* Bireyin repertuarında kazanılmış sosyal beceriler bulunduğu, ancak bu becerileri duygusal tepkilerindeki artış nedeniyle



sergilemede güçlük çektiği zaman bu yetersizlikten söz edilmektedir. Çocuk beceriyi nasıl sergileyeceğini öğrenmiştir, ancak sosyal beceriyi sergilerken duygusal tepkilerindeki artış nedeniyle becerinin bazı kritik alt basamaklarını atlamaktadır. Kendini kontrol beceri yetersizliğinde birey, duygularındaki fazlalık nedeniyle bir beceriyi öğrenemezken, burada birey öğrendiği sosyal beceriyi duygularındaki fazlalık nedeniyle istenilir düzeyde gerçekleştirememektedir (Çifci ve Sucuoğlu, 2004).

Yetersiz sosyal beceriler, bireyin diğer bireylerle yeterli etkileşime girmesinde ve iletişim kurmasında zorluklara sebep olmaktadır. Bu durum, kişilik ve davranış problemlerini beraberinde getirmektedir. Sonuç olarak sosyal beceri yetersizlikleri, ilerleyen yaşam süreçlerinde, kişiler arası ilişkilerde, akademik araştırmalarda, duygusal durumlarda ve meslek hayatında çeşitli problemlere sebebiyet vermektedir (Avcıoğlu, 2005).

### **2.2.2. Sosyal Becerilerin Sınıflandırılması ve Boyutları**

Sosyal beceriler, bireyin sosyal ortamlarda olumlu sonuçlar elde etmesini sağlayan öğrenilmiş davranışlardır. Bu davranışların çok çeşitli özellikler barındırdığı ve tanımlanmasında farklı boyutlarıyla ele alındığı görülmektedir.

Riggio (1986) uyguladığı Sosyal Beceri Envanteri'nde (Social Skills Inventory, SSI), sosyal becerilerin 7 boyutunu incelemiş ve envanter neticesinde sosyal beceri kavramını 6 boyutta açıklamıştır. İncelenen 7 boyuttan biri olan “Sosyal Manipülasyon” (Social Manipulation) kavramını, sosyal beceri boyutlarına bir model sayılamayacağı gerekçesiyle dışarıda bırakarak, kalan 6 boyutu aşağıdaki gibi tanımlamıştır:

- *Duygusal İfade*; sosyal yaklaşım ve olayları, duygu durumu ile ifade etme becerisidir. Birey kendisini sözel olmayan duygu durumları ile ifade eder ve duygusal mesajlar ile karşısındaki bireyi duygusal olarak etkileyebilir. Duygusal ifade becerisine sahip olan bireyler genellikle neşeli, hayat dolu ve hareketli bir profil çizerler.

- *Duygusal Kontrol*; bireylerin duygusal olan ve sözel ifade edilmeyen tepkilerini düzenleme ve kontrol altına alma becerileridir. Duygusal kontrol düzeyi yüksek olan bireyler, içinde oldukları duygusal durumlarla başa çıkabilmek için, o duruma karşıt duygusal ifade biçimleriyle tutumlarını maskelerler. Örneğin; çok üzgün ya da acı içinde oldukları bir durumda, keyifli veya neşeli bir yüz ifadesi takınabilirler.

- *Sosyal İfade*; diğer bireylerle etkileşim esnasında, onlarla iletişim kurma ve iletişime katılmayı sağlayan, sözel ifade ve konuşma becerileridir. Sosyal ifade becerisi iyi olan bireyler karşılıklı iletişimde konuşmayı başlatma ve yönlendirme yeteneğine sahiptirler. Bu bireyler duygularını dışarıya ifade eden ve dost canlısı bir görünüme sahiptirler.

- *Sosyal Duyarlılık*; başkalarının sözel iletişimlerini alma, anlama ve yorumlama becerileridir. Sosyal duyarlılık sahibi bireyler diğer bireylere karşı ilgili ve dikkat içerisindedirler. İyi bir izleyici ve dinleyicidirler. Sosyal kabul ve beklentilerle alakalı bilgileri olduğundan, kendi davranışlarının başkalarının davranışları ile uyumuna önem verirler.

- *Sosyal Kontrol*; toplumun kendisine biçtiği rolü oynama ve kendini buna göre kontrol etme becerileridir. Sosyal kontrol becerisi gelişmiş bireyler, sosyal olarak uyumlu ve kendilerine güvenlidirler. Çeşitli sosyal rolleri oynama ve buna göre kendilerini ayarlama becerisine sahiptirler.

Calderelle ve Merrel'in (1997) ise yaptıkları çalışmalarda sosyal becerilerin en yaygın 5 boyutu olduğu sonucuna varmıştır. Bunlar, akranlarla ilişkilerdeki beceriler, kendini kontrol etme becerileri, akademik beceriler, uyum becerileri ve atılganlık becerileridir.

Bu beş boyutu aşağıdaki gibi açıklamak mümkündür:

- *Akranlarla ilişkili beceriler*: Arkadaşlarını takdir etme, ihtiyaç duyduğu anda arkadaşlarından yardım isteme veya onlara yardım etme, arkadaşlarını oyuna davet etme, kolaylıkla arkadaşlık kurma, arkadaşlarıyla konuşma, tartışmalara katılma vb. arkadaşlık ilişkilerini olumlu yönde geliştiren sosyal becerilerdir.

- *Kendini kontrol etme becerileri*: Kızgınlığını kontrol etme, kurallara uyma, problem ortaya çıktığında sakin olma, başkaları ile uzlaşma ve eleştirileri kabul etme gibi kendini kontrol etmesini sağlayan sosyal beceriler bulunmaktadır.

- *Akademik beceriler*: Bağımsız olarak çalışma, verilen yönergeleri yerine getirme, boş zamanlarını uygun bir şekilde kullanma ve ihtiyaç duyduğunda yardım isteme gibi bireylerin başarılı olmalarını sağlayan sosyal becerilerdir.

- *Uyum becerileri*: Yönergelere uyma, kurallara uyma, eşyalarını paylaşma, sorumluluklarını yerine getirme gibi başkalarının bireyden beklediklerini yerine getirme davranışları yer almaktadır.

- *Atılgnlık becerileri*: Başkaları ile konuşmak için girişimde bulunma, oyun oynamak için arkadaşlarını davet etme, yeni insanlara kendini tanıtma, duygularını ifade etme gibi sosyal beceriler yer almaktadır (akt. Seven, 2006; ifi ve Sucuoğlu, 2005; Avcioğlu, 2001, Günindi, 2010; Erbay, 2008).

Cartledge ve Milburn (1983), sosyal beceri tanımlarının çoğunda ortak olan unsurları belirlemeye çalışmışlardır. Bu unsurlar;

- Başkalarından olumlu tepkiler getirecek ve olumsuz tepkilerin gelmesini engelleyecek, başkalarıyla etkileşimi olanaklı kılacak, sosyal olarak kabul edilebilir olan öğrenilmiş davranışlar olarak sosyal beceriler,
- Çevrede etki bırakan, hedefe yönelik davranışlar olarak sosyal beceriler,
- Duruma özgü ve sosyal içeriğe göre değişen sosyal beceriler,
- Hem belirli gözlenebilir davranışlar, hem de gözlenemeyen bilişsel ve duygusal ögeler içeren davranışlar olarak sosyal beceriler (Cartledge vd., 1992'den akt. Gültekin ve ubuku, 2006)

Akkök (1996) de sosyal becerileri aşağıdaki şekilde sınıflandırmıştır:

- *İlişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri*; dinleme, konuşmayı başlatma, konuşmayı sürdürme, soru sorma, teşekkür etme, kendini tanıtma, başkalarını tanıtma, iltifat etme, yardım isteme, bir gruba katılma, özür dileme, yönerge verme, yönergelere uyma, ikna etme.

- *Grupla bir işi yürütme becerileri*; grupta iş bölümüne uyma, başkalarının görüşlerini anlamaya çalışma, sorumluluk alma.

- *Duygulara yönelik beceriler*; kendi duygularını anlama, duygularını ifade etme, başkalarının duygularını anlama, karşı tarafın kızgınlığı ile baş edebilme, sevgiyi, iyi duyguları ifade etme, korku ile başa çıkma, kendini dllendirme.

- *Saldırđan davranışlar ile başa çıkma yönelik beceriler*; izin isteme, paylaşma, başkalarına yardım etme, uzlaşma, kızgınlığı kontrol etme, hakkını koruma, savunma, alay etmeyle başa çıkma, kavgadan uzak durma.

- *Stres durumlarıyla başa çıkma becerileri*; başarısız olunan durumla başa çıkma, grup baskısıyla baş etme, yalnız bırakılma ile baş etme, utanılan bir durum ile başa ıkma.

- *Problem özme ve plan yapma becerileri*; ne yapacağına karar verme, problemin nedenlerini araştırma, çevreden bilgi toplama, amaç oluşturma, karar verme, işe yoğunlaşma.

Sözel veya davranışsal becerilere (ses tonu, vücut dili, konuşurken tercih edilen sözcükler) karşılık gelen ifadelerin çoğu olumlu sosyal davranışlarla tanımlanmaktadır. Sözel ve davranışsal becerilere,

- *Akran becerilerinden*; selamlaşma, diyaloga girme, soru sorma ve cevap verme, etkileşimi başlatma, devam ettirme, sonlandırma vb. tutumlar,

- *Başa çıkma becerilerinden*; yönlendirme ve rollere uyma, yardım etme, arkadaş baskısına karşılık verebilme, alay etme ve alaya geri bildirimde bulunma, karşı çıkılan durumu belirtme vb. tutumlar,

- *Problem çözme ve karar verme becerilerinden*; problemi tanımlama, hedef koyma, alternatif belirleme, çözüm üretme, seçme ve verilen kararı uygulama vb. tutumlar örnek olarak gösterilebilir (Elliot ve Gresham, 1993).

Elksnin ve Elksnin (1998) ise, sosyal becerileri 4 grupta ele almışlardır;

- *Kişiler arası davranışlar*; arkadaşlık kurma, kendi karakterini bilme, katılımcı olma, yardım talep etme, güzel sözler söyleme ve özür dileme gibi sosyal ilişkileri içermektedir.

- *Benlikle ilgili davranışlar*; sosyal ortamları tanımlama, kendine özgü yetenekleri ayırma ve etkili olanları seçme, günlük olaylara karşılık verebilme, diğer bireylerin yaklaşımlarını anlama ve kızgınlığın kontrol edilmesi becerilerini içermektedir.

- *Akran kabulü*; bilgi alış verişinde bulunma, bir etkinliğe katılma ve diğer insanların durumlarını anlamayı içermektedir.

- *İletişim becerileri*; iyi bir dinleyici olma, sohbet etme, konuşmayı sürdürme, geri bildirim verme becerilerini içermektedir.

Bacanlı (2008) sosyal becerileri işlevlerine göre; bireyler arası etkileşimi artıran, istenilmeyen durumlarla karşılaşılınca başa çıkmaya yardımcı olabilen, çatışmayı değerlendirmeyi veya üstesinden gelmeyi amaçlayan, devam eden sosyal etkileşimlerin sürdürülmesini sağlayan şekilde sınıflandırmıştır.

Goldstein, Sprafkin, Gershaw ve Klein (1980) de sosyal becerileri altı kategoride incelemişlerdir (akt. Bacanlı, 1999).

- *Temel sosyal beceriler*; dinleme, konuşma başlatma, konuşma, soru sorma, teşekkür etme, kendini tanıtmaya, başka kişileri tanıtmaya ve övme gibi becerileri içerir.

-İleri sosyal beceriler; yardım isteme, katılma, yönerge verme, yönergeye uyma, özür dileme ve başkalarını ikna etme gibi becerilerdir.

-Duygularla başa çıkma becerileri; duygularını bilme, duygularını ifade etme, başkalarının duygularını anlama, başkalarının öfkesiyle başa çıkma, sevgiyi ifade etme, korkuyla başa çıkma ve kendini ödüllendirmeyi içerir.

-Saldırganlığa alternatifler geliştirme becerileri; izin isteme, paylaşma, başkalarına yardım etme, uzlaşma, kontrolünü kaybetmeme, haklarını savunma, çatışmaktan kaçınma ve dövüşmekten uzak durma gibi becerilerdir.

-Stresle başa çıkma becerileri; hataları ile baş etme, arkadaşını savunma, başarısızlığa tepki verme, grup baskısıyla başa çıkma, hayır cevabını kullanma ve hayır cevabını kabul etme becerilerini içerir.

-Planlama becerileri; bir şey yapmaya karar verme, sorunun nedenine karar verme, bir hedef belirleme, yeteneklerini belirleme, problemleri önemine göre düzenleme, bir konuya karar verme ve o konu üzerinde yoğunlaşma şeklindeki becerilerdir.

Malezya'daki başarılı ve yetenekli çocuklar üzerinde uygulanan, Malezya Duygulanım Düzeyi Envanteri'nde (Malaysian Emotional Quotient Inventory, MEQI) ise, araştırmacılar sosyal becerilerin empatiyle olan ilişkisini incelerken, sosyal becerileri aşağıdaki 8 boyutu esas alarak ele almıştır:

- Diğer Bireylere Etki Etme ( Influencing Others )
- Çatışma Durumlarını İdare Edebilme (Conflict Management)
- Liderlik (Leadership)
- Bir Değişikliğin Başlatıcısı Olma (Change Catalyst)
- Bağ Kurabilme (Building Bonds)
- İşbirliği Yapma (Cooperation/Collaboration)
- Grup Çalışması Yapmaya Yeterli Olma (Team Capabilities)
- İletişim (Communication)

Her ne kadar yapılan araştırmalarda sosyal uyum becerilerinin boyutları hakkında farklı yorumlamalar yapılsa da, temelleri itibariyle sosyal uyum becerilerinin birbirine yakın boyut ve bu boyutların da birbirine yakın tanımlamaları vardır.

Sosyal beceriler çeşitli yönlerden sınıflandırılrsa da asıl istenen şey; gelişim sürecinde çocuğun dengeli bir şekilde bütün boyutlarıyla sosyal becerileri kazanmasıdır (Riggio, 1986'dan akt. Çakıl, 1998).

### **2.3.Sosyal Beceri Gelişimini Etkileyen Faktörler**

Çocukluk dönemlerini gelişimsel açıdan ele alırsak, bebeklik sürecinde bağlanma, iki yaşında bireyleşme, okul öncesi dönemde ise akranlarla etkileşim içinde olma önemli sosyal güdülerdir. Kişisel ve çevresel koşulların iyi bir biçimde örgütlenmesi sosyal becerilerin gelişimi için yeterli ortamı oluşturmaktadır. Sosyal anlamda yeterliliğe ulaşma ise sosyal beceriler, sosyal farkındalık ve kendine güven gibi pek çok farklı değişkene bağlıdır (Waters ve Srouffe 1983'den akt. Çorbacı, 2008).

Pek çok faktör çocukların sosyal beceri kazanmasını ya da sahip olduğu sosyal becerilerini ortaya koymasını etkilemektedir. Bu faktörler;

- *Çevresel Risk Faktörleri*; güvensiz bir muhitte yaşamak, düşük kalite ve düzeyde çocuk bakım imkânlarına sahip olmak, yaşanan sosyal ortamda kaynak ve güvence eksikliği

- *Ailesel Risk Faktörleri*; aile bireylerindeki ruh ve akıl sağlığındaki bozukluklar, ailede madde bağımlılığı, aile içi şiddet, sosyo-ekonomik durum vb.

- *Çocuğun Kendi Durumuyla Alakalı Risk Faktörleri*; huysuz mizaçlı olması, gelişiminin gecikmeli olması ve ciddi sağlık problemleri yaşanması (Stroul, Dodge, Goldman ve Friedman, 2015).

Bilek (2011) sosyal becerinin gelişimini, cinsiyet, yaş, çocuğun sağlık koşulları, akran ilişkileri, okul ve aile gibi pek çok kavramın etkilediğini belirtmiştir. Aile ve öğretmenlerin çocuğun gelişim düzeyini göz önünde tutarak, bu etkenleri değerlendirmeli ve sosyal beceri kazanımlarını desteklemeleri gerekmektedir.

Sosyal davranış kavramı, bireylerin birbiriyle etkileşime girmesi ve karşılıklı tepki vermesi olarak kabul edilirse, bu davranışların gelişmesinde çevrenin önemli bir etkisinin olduğu kabul edilebilir. Bunun yanında, bireyin kalıtımından taşıdığı genetik özellikler onun sosyal çevresiyle etkileşiminin boyut ve biçimini etkilemekte ve yönlendirmektedir. Dolayısıyla sosyal gelişimde etkili olan etmenleri kalıtım ve çevre olarak iki başlıkta değerlendirilmeye mümkün olacaktır (Dönmezer, 1997).

### 2.3.1. Çevre

Geleneksel toplum yapısında, değerler ve kurallar daha sade ve belirgindir. Birey kendine biçilen rolleri ve toplumsal konuları daha kolay ayırt edebilmektedir. Buna karşılık, sanayi toplumlarında bu durum daha farklı ve karmaşık boyutlar içermektedir. Bireylerin konuları belirsiz, rolleri tarifsiz ve görevleri değişkendir. Bu sebeple modern toplumlarda bireylerin sosyalleşmesi ve bağımsız olarak sosyal hayata katılması zordur. Bu adaptasyon daha çok kurum ve organizasyonlar eliyle düzenlenmektedir. Bu sebeple bireyin sosyal durumunda çevre ve çevresel faktörler belirleyicidir (Dönmezer, 1997; Türkoğlu, vd., 2002).

Bronfenbrenner (1979)'in ekolojik sistem kuramına göre, çocuğun gelişimini anlamak ancak onun içinde bulunduğu çevresel ortamların ele alınmasıyla mümkün olabilir. Bronfenbrenner, çocuğun gelişimini etkileyen çeşitli çevresel etkenlerin birbirleri ile ilişkisini açıklamıştır. Bu kuram, çocuğun içinde büyüdüğü biyolojik sistemin bir dizi katman şeklinde düşünülebileceğini söyler. Bronfenbrenner'in mikrosistem olarak adlandırdığı en içteki daire çocuğun doğrudan yaşadığı aile ve okul ortamını içermektedir. Ekosistem olarak adlandırılan bir sonraki katman çocuğun doğrudan yaşamadığı ancak doğrudan ebeveyni etkileyen tüm sistemleri, özellikle de ebeveynin iş ortamı ya da arkadaş çevresi gibi sistemleri içerir. Son olarak Bronfenbrenner, hem mikrosistemin hem de ekosistemin içinde yer aldığı daha geniş boyuttaki kültürel öğeleri barındıran makrosistemi tanımlar. Ailenin ekonomik durumu, yaşadığı çevre gibi etkenler makrosistemin birer parçasıdır (Akt. Kotil, 2010). Bu durum çevresel faktörleri anlamada aile, akranlar ve okul gibi kavramların belirleyici olduğu gerçeğini göstermektedir.

#### a. Aile

Sosyelleşme ve sosyal yeterlilik kazanmada çocuğun ilk ve en önemli ortamı aile olarak kabul edilmektedir. Çocuk ilk davranış ve tutumlarını aile bireylerini taklit ederek öğrenir ve kişiliğinin özünü ailenin amaç ve yaklaşımları altında şekillendirir. Ailenin sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel düzeyi çocuğun sosyalleşmesinde ileri derecede belirleyici rol oynar. Buna göre çocuk, toplumun temel kurallarını, doğru ve yanlış kabul edilen davranışları ve olumlu ve olumsuz yaklaşımları aile yaklaşımından edinerek kendine özgü kişiliğini geliştirir. Çocuk bu kişilik gelişimi esnasında kural ve davranışları, ödüllendirme cezalandırma ve model alma gibi yollarla öğrenir. Böylece aile, çocuğu kendi yaklaşım ve üslubuna göre yetiştirerek belli bir toplumsal yaşam çeşidine göre biçimlendirir (Türkoğlu vd., 2002; Büyükkaragöz, Muşta, Yılmaz ve Pilten, 1998; Dönmezer, 1997).

Ebeveynler çocuklarla kurdukları bağlanma ilişkileriyle, uyguladıkları anne baba stilleri ve disiplin modelleriyle, ödülü ve cezayı kullanma tarzlarıyla, çocuklarıyla kurdukları karşılıklı iletişim yapısıyla ve açık ya da örtük bir şekilde öğrettikleri her şeyle hem çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimini etkilemekte hem de onların belli bir şekilde sosyalleşmeleri açısından yönlendirici olmaktadır. Anne-babanın yanında, kardeşler de çocukların okul öncesi dönemdeki sosyalleşme sürecini etkileyen önemli aile içi unsurlardır (Eisenberg ve Mussen, 1997).

Ebeveyn ve diğer aile bireylerinin çocukla olan etkileşimi, çocuğun aile içindeki konumunu belirler. Duygusal ve toplumsal etkileşimin güçlü olduğu aile ortamında, güven, sevgi ve ilgi içinde yetişen çocuklar, gelişimleri için ihtiyaç duydukları tecrübe ve birikimi elde edebilirler. Aile üyelerinin çocuğa karşı sahip oldukları sorumluluk ve görevlerin bilincinde olmaları, onun sağlam bir kişilik yapısına sahip olmasına zemin hazırlar (Yavuzer, 1998).

Her birey kendi ana-babasının mensup olduğu ve kendisinin de içinde yetiştiği sosyal sınıf ve tabakanın normlarını, rol beklentilerini, değerlerini, inançlarını öğrenir ve benimser (Silah 2005'den akt. Daim Gezer, 2010).

Yetişkin aile bireyleri, davranış ve yaklaşımlarıyla, çocukların duygularının farkında olduklarını, kabul ya da reddettiklerini onlara gösterirler. Bu sebeple çocuğun sosyalleşmesinde ve sosyal becerilerini ortaya koyabilmesinde rol oynayan en önemli unsurlar aile içi ve aile dışı unsurlar olarak ayrılabilir. Ayrıca aile içi etkileşimin çocuklarda oluşan olumlu davranış ve tutumları doğrudan etkilediği de söylenebilir (Eisenberg ve Mussen, 1997).

### **b.Akranlar**

Yaşamın ilk iki yılında, çocukların sosyal etkileşimlerinin neredeyse tamamını oluşturan aile içi etkileşimler, okul öncesi dönemde yerini oyun arkadaşlarıyla arasındaki iletişime bırakır. Dengeli bir sosyal gelişim için arkadaşlıklar oldukça gereklidir ve bu arkadaşlıklar gelişim sürecinin göstergesidir. Sosyal becerilerin kazanılmasında arkadaşlık çok önemli bir dönüm noktasıdır (Papalia, Wendkos, Sally ve Feldman, 1999; Brisbane, 1988).

Çocukların sosyal gelişiminde, arkadaş ve akranlar belirleyici bir role sahiptir. Çocuk sosyal karşılaştırmalar yaparak ve kendi bireysellik tutumunu başkalarına yansıtarak diğer bireylerde olan etkileşimlerde kendini tanımayı öğrenir. Bunun yanında akranlar ve arkadaşlar, duygusal açıdan birbirine destek olarak duygusal gelişimi ve empatiyi pekiştirirler. (Yavuzer, 1998b).



Sosyal becerilerin anlaşılmasında akran kabulü önemli bir rol oynamaktadır. Çocuğun akranlarıyla olan etkileşimleri sosyal becerinin göstergesidir. Çocuk, oyunda çıkan anlaşmazlıklarla karşı karşıya gelerek ve ortak bir çözüm arayarak, karşılıklı bilgi aktarımında bulunarak ve diğer bireyler arasındaki tutum farklılıklarını gözlemleyerek, sosyal becerilerini uyumlu hale getirmektedir. Bunun sonucunda arkadaşları tarafından kabul gören ve sevilen çocukların diğer bireylere göre daha net ve etkili bir sosyal gelişim gösterdikleri ortaya konmuştur (Çetin vd., 2003; Katz ve McClellan, 1991).

Akranlarının uyum gösterdiği sosyal kurallar ve tutumlar hakkında temel yeterliliğe sahip olan çocukların, akranlar arası etkileşime daha etkin katılma olasılıkları yüksektir. Akranlara arası etkileşimde duyguları fark etmek ve anlamak becerisi olumlu bir sosyal ve duygusal gelişime zemin hazırlamaktadır (New ve Cochran, 2007).

Çocuklar akranlarıyla oyun oynarken, sıklıkla karşı karşıya gelme ve mücadele durumları ortaya çıkmaktadır. Oyun arkadaşları arasında dışlanmanın, önemli sosyal beceri ve deneyimlerin kazanılmasında engel olabileceği belirtilmiştir. Buna göre akranlarla olan olumlu etkileşimler, sosyal beceri ve sosyal gelişim kavramlarının merkezindedir. (Katz ve McClellan, 1991; Yavuzer, 1998b).

### **c.Okul**

Okul, çocuğun belirli eğitim ve öğrenme kalıpları içerisinde, sosyal ve duygusal becerilerini geliştirip uyguladığı sosyal bir kurumdur (Gülay ve Akman, 2009; Gülay, 2010).

Okul öncesi eğitimi, çocukların sosyal ve duygusal yönden gelişimine önemli katkılar sağlamaktadır. Çocuklar okul öncesi eğitim kurumlarında, sağlıklı bir bakım alma, kendine güven duyma, iyi alışkanlıklar kazanma, sosyal gelişimini sağlayacağı arkadaş ortamları edinme gibi kazanımları elde ederken, aileler çocuğun bakımı ve eğitimi konusunda desteklenmektedir (Oktay, 2000; Palut, 2003).

Sosyalleşme, doğumdan itibaren başlayan bir süreçtir ve çocuklar okul öncesi eğitim kurumuna gelinceye kadar birçok sosyal beceriyi ebeveynlerinden ve diğer yetişkinlerden öğrenirler. Çocuk ilk kez okul öncesi dönemde ev dışındaki insanlarla, özellikle kendi yaşlıları ile nasıl birlikte olunacağını öğrenmeye başlar. Bu öğrenme, onun sosyal gelişimine olanak sağlar ve içinde yaşadığı topluma daha kolay ve daha çabuk uyum sağlamasına yardımcı olur. Günümüzde gerek akademik ortamlarda gerekse günlük yaşamda başarılı olabilmek için gerekli bilişsel becerilere sahip olmanın gerekliliği kaçınılmazdır. Okul öncesi eğitim, çocuklar için gerekli olan bilişsel ve sosyal uyarı ortamını sağlamaktadır

(Arslan, 2007). Fakat bireyi başarıya ulaştıracak yegâne donanım da üst düzey bilişsel beceriye sahip olmak değildir. Toplumsal kabulde bireyin yaşamının vazgeçilmezidir. Bu bağlamda okul öncesi eğitim, çocuklar için gerekli olan bilişsel ve sosyal uyarı ortamını sağlamaktadır.

Çocukların temel beceri ve davranışları, okul öncesi dönemden başlayarak eğitim kurumlarındaki özel etkinlikler ve oyunlar yoluyla elde edilir. Sınıfların fiziksel koşulları, materyallerin çeşitli ve yeterli oluşu, sınıf mevcudunun azlığı gibi faktörler, çocuğun okuldan elde edeceği kazanımları belirleyen önemli unsurlardır. Okulun, olumlu iletişime dayanan ve sosyalleşmeyi teşvik eden bir atmosfere sahip olması, çocuğun sosyal ve duygusal gelişimi açısından önemlidir. Bu sebeple, çocukların sosyal becerilerinin gelişmesi için okul öncesi kurumlarda, evcilik, kukla, dramatizasyon vb. sosyal yaşamı yansıtan etkinliklere yer verilmelidir. Bu etkinlikler yoluyla çocuk, içinde bulunduğu kültürün değerleri ve sosyal yaşantısı hakkında fikir sahibi olur (Sevinç, 2003).

Okul, ailenin dışında çocuğun toplum içerisindeki yerini kavramasını sağlayan en önemli kurumdur. Çocuk okul öncesi eğitime başlayana kadar karşılayamadığı sosyal gerekliliklerini, okul sayesinde karşılamaktadır. Okul, çocukların iş birliği yapma alışkanlığı kazanmasında, paylaşmayı öğrenmelerinde, girişken olmalarında ve akran bireylerle iletişime geçmelerinde belirleyicidir. Çocuğun okul sürecindeki gözlemleri, diğer bireylerin bazılarıyla kolay ve olumlu bir iletişim kurabileceğini öğretirken bazı diğer bireylerle de iletişime geçmenin zor ve olumsuz olabileceğini göstermektedir. Çocuğun okula uyumu arttıkça, kendi işini kendi görme ve olumlu sosyal becereleri ortaya koyma alışkanlıkları kendini göstermektedir (Işık, 2006; Oktay, 2000).

### **2.3.2. Kalıtım**

Sosyal gelişimi belirleyici etkenlerden içedönük (internalizing) ve dışadönük (externalizing) özelliklerin kalıtım yoluyla elde edildiği ileri sürülmektedir. Buna göre, kalıtımından getirdiği dışadönük özellikleri daha fazla olan bireyler, içedönük özelliği olan bireylere göre daha iyi bir sosyalleşme gösterebilmektedir. Sosyal tutumların şekillenmesi ailenin özelliği ile doğrudan ilişkilidir. Aile içerisinde içedönük ve dışadönük özellikler taşıyan farklı bireyler yetişmesi bu durumu doğrular niteliktedir. İnsanın çok gelişmiş duygusal ve sinirsel boyutlarının olması, konuşabilmesi, başkalarıyla iletişime geçebilmesi onun sosyalleşmesini sağlayan önemli özellikleridir (Öztürk, 1993; Dönmezer, 1997).

Genetik olarak dikkat çekici olmama ve donuk zekâ özellikleri taşıyan bireyler, okulun ilk günlerinden itibaren, yüksek düzeylerde dışlanma ile karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu durum sosyal beceri eksikliği yönünden etkili olduğu gibi çekingenliğe de sebebiyet vermektedir (Gilbert ve Connolly, 1991).

Genetik faktörler, sosyal çevredeki bireysel deneyimlerin kazanılmasında ana belirleyicidirler. Çevreyle etkileşim ve genetik faktörler, sosyal beceri gelişimini ve sosyal ve duygusal yeterliliği doğrudan etkiler (Scar ve Maccartney, 1983).

Psikomotor gelişim ve zekâ, kalıtsal aktarımla şekillenmektedir. Psikomotor yönden gelişmiş çocuklar bu gelişimlerini sosyal becerilerine de yansıtırlar. Bu yüzden zekâ vb. yönlerden ileri olan çocuklar, sosyal ilişkilerde ve sosyal sorunları anlamada daha kolay uyum sağladıklarından dolayı, çevresiyle daha kolay ve etkin bir şekilde etkileşime girebilir. Bu da hızlı bir sosyal gelişime ortam hazırlar. Bunun zıddı olarak ise, geç ve güç kavrayan çocuklar, çevresine uyum göstermede zorluklar yaşadığından dolayı, sosyal yönden daha az ve yavaş bir gelişme gösterir (Dönmezler, 1997).

Sosyal beceriler ve kalıtım temelli mizaç faktörleri, doğumdan itibaren ilk aydan yetişkinlik dönemine kadar gelişme gösterir. Hayatın devam eden sürecinde de bireyler genetik olarak taşıdıkları sosyal beceriler ile gruplara katılır ve sosyal becerilerini daha da geliştirip kişiselleştirir (Lytton, 1980; Scar ve Mccartney, 1983).

Kalıtım daha çok, kişilik ve karakterin belirginleşip bireyselleşmesinde belirleyici bir unsur olan mizaçla beraber sosyal gelişim üzerinde etkilidir. Mizaç kalıtımla beraber taşınan ve sosyal becerilerden davranışlara kadar pek çok kavramı belirleyen bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır.

#### **2.4.Mizaç Kavramı**

Çocukların sosyal ortamlarda gerçekleşen olaylara karşı vermiş oldukları tepkilerde; aile, akran grubu ve okul etkileşimlerinin yanı sıra mizacının da etkili olduğu söylenebilir. Mizaç kavramının tanımlanması Roma ve Yunan medeniyetlerine kadar dayanmaktadır. Çağdaş zamanlarda ise, çocuk mizacıyla alakalı çalışmalar, Alexander Thomas ve Stella Chess'in 1950'lerde başladığı 'New York Boylamsal Çalışması' ile başlamıştır (Clark ve Watson, 1999).

İlk çalışmalardan günümüze kadar yapılan tanımlamalarda, farklı görüşler ortaya kinsa da, mizaç bireyin iç ve dış uyaranlara karşı duygusal ve davranışsal tepkilerini etkileyen erken yaşlarda fark edilen ve hayat boyu devam eden bireysel farklılıklardır (Sanson ve Rothbart, 1995; Prior, 1992).

Mizaç kavramı pek çok farklı şekilde tanımlanmıştır (Buss ve Plomin, 1984; Rothbart, 2011; Strelau, 2008; Thomas ve Chess, 1977). Farklı yorumlar olsa da, bu teorisyenlerin hepsi mizaç kavramında, erken çocukluk dönemindeki bireysel farklılıklara, bireylerin uyarıcılara verdiği tepkileri belirleyici olması yönünden hem fikir olmuşlardır. Duygusal tepkiler de bu yönüyle mizacın bir parçası kabul edilmektedir (Losonczy-Marshall, 2014). Mizaç kavramıyla ilgili çok farklı yaklaşımlar olsa da üzerinde görece varılan uzlaşma; ‘yaşam boyunca belirli bir süreklilik yanında biyolojik bir temeli olduğu da düşünülen davranışsal eğilimlerin bir toplamı’ olduğu yönündedir (Buss, 1989; Goldsmith, Buss, Plomin, Rothbart, Thomas, Chess, Hinde ve McCall, 1987).

Buss ve Plomin (1987) mizacı kalıtsal olan ve çok erken dönemlerde kendini gösteren bir kavram olduğunu belirtmişlerdir. Buna göre mizaç erken çocukluk döneminde kişilikle beraber ortaya çıkan ve çocuğun ilerleyen yaşantısını bireysel farklılıkları da içerecek şekilde belirlemede aktif rol oynayan bir kişilik özelliğidir (Goldsmith vd., 1987).

Prior ve arkadaşları (2011), mizacı ‘davranış tarzı’ olarak nitelendirmiştir. Buna göre mizaç, bireyin davranışlarını etkileyecek duygusal ve davranışsal tutumları destekleyecek bir kavramdır. Mizaç; ev, okul ve diğer sosyal çevrelerde, çocuğun gelişimi üzerinde etkilidir.

Mizaç; çevrenin, bireyin psikolojik yapısı üstünde etkisine aracılık eden ve onu iç ve dış uyaranlara karşı şekillendiren dinamik bir etmendir. Biliş, duygulanım ve uyarılma gibi etkenler, aile içinde ve sosyal yaşamda sürekli olarak etkileşimsel bir sürece girer. Bu etkileşimler mizacın bazı yönlerini pekiştirir veya dönüştürür. Etkileşimin yoğunluğu ve dinamizmi bazı durumlarda çocuğun sahip olduğu mizaçtan farklı davranmasına sebep olabilir (Goldsmith, 1996).

Araştırmacılar mizacı, kalıtsal temelli olan özellikler, çoğunlukla da aşırı duygusallık ve etkilenebilirlik ile bağlantılı davranışların sonucu olan ve erken yaşlarda ortaya çıkan bireysel özellikler olarak açıklamışlardır (Schaffer, 1999; Çakıl, 1998).

Thomas ve Chess’in 1977 yılında bebeklerin mizacı ile ilgili yapmış oldukları boylamsal çalışmada, bebeklerin doğumdan itibaren sahip oldukları üç kişilik tipi olduğunu ortaya

çıkarmışlardır. Bunlar; kolay mizaçlı, zor mizaçlı ve yavaş ısınan mizaca sahip bebeklerdir (Akt. Prior, Smart, Sanson ve Oberklaid, 2011).

Mizaç kapsayıcı bir tanımla bireyin çevreyle olan etkileşiminde duygusal tepki ve davranışlara etki eden, bireyin kendine özgü doğasından kaynaklanan davranış tarzı ya da tepki tarzı olarak tanımlanabilir (Bee, 2000; Santrock, 2012; Burger, 2006).

21. yy araştırmacıları mizacı, değişik şekillerde ifade edilebilen davranışlar ve kişinin yaşam deneyimlerine bağlı olarak farklı kişilik özelliklerine dönüşebilen, genel davranış ve duygu durum kalıpları olarak tanımlar (Burger, 2006).

Mizaç, kişinin bir davranış ya da tepkiyi ‘nasıl’ ortaya koyacağı ile ilgili genel etkinlik düzeyi, duygusal donanımı ve tepki durumu gibi kişiliğin gelişiminde belirli roller oynayan davranış ve tepki yapılarını anlatan kişilik durumudur (Bee, 2000; Budak, 2000).

Çocuk mizacının eğitimsel yönüyle ilgili çalışmalar seksenlerde başlamıştır. Bu araştırma ve akademik çabalar, çocuk mizacını anlamının önemi ve okula etkisini ‘Goodness of Fit (Uyumluluk Derecesi Teorisi)’ ile açıklanmıştır. Bu teori bir okulun çevresel şartlarının çocuğun mizacıyla uyumlu olması gerektiğini vurgularken, böylelikle iyi bir gelişim, sağlıklı bir düzen ve olumlu eğitimsel durumların ortaya çıkabileceğini belirtmiştir. Çocukların mizaçlarındaki bireysel farklılıklar ve farklı öğrenme düzeylerine sahip olmaları çocuğu gerek uyum gerekse de akademik başarılar yönünden etkilemektedir (Keogh, 2003; Martin ve Bridger, 1999).

Ana hatlarıyla mizaç kavramı açıklanırken, referans alınan hususlar birbirine yakındır. Mizaç kavramını daha detaylı ve kapsamlı bir şekilde ele almak için araştırmacıların tanımladığı modellemelere ve boyutlandırmalara başvurmak gerekmektedir.

#### **2.4.1. Mizaç Modelleri ve Boyutları**

Mizacı ele alırken özelliklerin tamamını alacak biçimde kapsayıcı olmanın zorluğu ve sınıflandırma yapmanın güçlükleri, bu konuyla ilgili araştırmacıları farklı bir yaklaşım sergilemek durumunda bırakmıştır (Thomas, Chess ve Birch, 1968; Rothbart ve Derryberry, 1981; Buss ve Plomin, 1975; Kagan,1988). Buna göre çocuk tiplerinin ayrılması, mizaç özelliklerinin boyutlandırılmasıyla alakalıdır. Her ne kadar literatürde, mizacın boyutları ve türleriyle alakalı farklı tanımlar referans alınıyorsa da, araştırmacıların mizacı tanımlamak için hemen hemen aynı anlama gelen farklı tanımlamalarda bulunduğu görülmüştür. Mizaç

karakteristiği, mizaç özelliği ve mizaç boyutları gibi kavramlar aynı anlama gelen konseptleri ifade etmektedir (Al-Hendawi, 2009; Sanson, Hemphill, ve Smart, 2002).

Genel olarak mizaç boyutları çoğu modelde mevcuttur ancak farklı tanımlamalarla ifade edilmiştir. Örneğin; ‘tepkisellik’ diğer bazı modellerde ‘olumsuz duygulanım’ olarak tanımlanırken, bazı modellerde de bu kavramlar ‘kısıtlanma (inhibition)’, ‘çekingenlik-utangaçlık (approach/withdrawal)’ olarak karşılık bulmuştur (Nelson, Martin, Hodge, Havill ve Kamphus, 1999; Sanson, Letcher, Smart, Prior, Toumbourou ve Oberklaid, 2009).

Her ne kadar mizaç ve özelliklerini ele almada farklı yaklaşımlar söz konusu olsa da, mizaç kavramının teorisini ortaya koyan dört ana yaklaşım esas alınmaktadır. Bunlar; Thomas ve Chess’in (1977) ‘klinik’ modeli, Rothbat ve Derryberry’nin (1981) ‘gelişimsel’ modeli, Buss ve Plomin’in (1975;1984) ‘duygusallık-aktiflik-sosyallik’ modeli ve Kagan ve arkadaşlarının (1978;1988) ‘çekingenlik ve girişkenlik’ modelidir.

#### ***a. Thomas ve Chess’in Klinik Modeli:***

Bu modelde mizaç, çocuğun bir durum karşısında ‘nasıl’ cevap verdiğini belirleyen bir davranış biçimi olarak tanımlanmıştır. Bu tanım, çocuğun bir fiili yerine getirmedeki motivasyonlarının ‘ne’ olduğunu, görev ve davranışlarını ortaya çıkarmada ‘neden’ bu tutumu referans aldığını içermez.

Mizaçla alakalı araştırmalar, Thomas, Chess ve arkadaşlarının (Thomas, Chess, ve Brich; 1968; Thomas ve Chess, 1977) çocukların problemlili davranışlarıyla alakalı genel yaklaşımları ele alırken, aile ve çevre faktörlerinin etkisiyle oluşan uyumsuz davranışlarda, bireysel farklılıkların etkisini anlamayı hedeflediğini ortaya koymuştur. Thomas, Chess ve arkadaşları yaptıkları çalışmalarda, aynı ailede ve aynı sosyal çevrede yetişmiş çocuklar arasındaki bireysel farklılıkları, anlayışlı ve teşvik edici ebeveynlere sahip olduğu halde uyumsuz davranışlar gösteren çocukları ve uyumsuz davranış göstermeye yakın olduğu halde uyum sağlamada başarılı olan çocukları sorgulamışlardır. Bu çalışmalar neticesinde, ebeveyn tutumlarının ve çevresel etkilerin, çocuğun uyumsuz davranışlar göstermesinde tek başına etkisinin olamayacağını gözlemlemişlerdir. Bu yüzden 1956 yılında, çocuğun bireyler ve çevreye karşı uyumlu ve uyumsuz davranışlarında karakteristik özelliklerini işaret eden unsurları bulmak için özellikle mizaç özelliklerini inceleyen, New York Boylamsal Çalışması’nı (New York Longitudinal Study) ortaya koymuşlardır.

New York Boylamsal Çalışması, mizaçla alakalı çalışmalara öncülük etmiştir. Bu çalışma, farklı ölçekler kullanarak, 3 aylıktan yetişkin bireylere kadar değişkenlik gösteren 131

çocuk ve 85 aile ile mizaç değerlerini saptamayı amaçlamıştır. Bu ölçekler, katılımcıların yaşına, çocuklarının günlük olaylar karşısındaki tutumlarına dair ailelerin aktardıklarına, öğretmenlerin öğrencileri hakkında aktardıklarına, davranışsal gözlemlere, psikometrik tekniklere ve bireylerin kendilerini anlatmalarına göre farklılıklar göstermektedir (Akt. Al-Hendawi, 2009).

Buna göre, Thomas ve arkadaşları (1968) çocuğun davranış tarzını tanımlamak üzere dokuz adet mizaç alt boyutu belirlemişlerdir. Bunlar;

- *Duyusal eşik (Sensory Threshold)*: Herhangi bir cevabı ortaya çıkarmak için gereken uyaran seviyesini tanımlamaktadır.

- *Aktivite seviyesi (Activity Level)*: Çocuğun uyanık olduğu zamandaki genel motoraktivitesinin seviyesini belirtmektedir.

- *Tepki (Intensity)*: İster mutlu ister mutsuz ya da kızgın olsun cevabın reaktif enerjisini bir başka deyişle çocuğun kendini ne kadar dışa vurduğunu göstermektedir.

- *Ritmik olma (Rhythmicity)*: Vücutsal işlevlerin acıkma, uyku-uyanıklık döngüsü gibi tahmin edilebilirliğini tanımlamaktadır.

- *Uyum sağlayabilirlik (Adaptability)*: Bir çocuğun, yeniliklere, değişimlere ve geçişlere ne kadar kolaylıkla uyum sağladığını belirtmektedir.

- *Duygu durumu (Mood)*: Daha pozitif mutlu ve neşeli ya da daha negatif, aksi ya da ciddi bir çocuk olmasını tanımlamaktadır.

- *Yakınlaşma-Uzak durma/Çekinme (Approach-Withdrawal)*: Çocuğun yeni yerler, yeni insanlar ve durumlar gibi yeniliklere ilk tepkisini ifade etmektedir.

- *Sebat Etme (Persistence)*: Aktivite sırasında ortaya çıkacak engellere ya da zorluklara karşı, o işe devam edebilme yeteneğini tarif etmektedir.

- *Çelinebilirlik (Distractibility)*: Çocuğun dikkatinin dışardan gelen uyarılarla ne kadar kolay dağıldığını belirtmektedir (Akt. Sarı, 2009).

Bunun yanında Thomas ve Chess (1977) bebeklerin mizacı ile ilgili yaptıkları çalışmada, bebeklerin doğumdan itibaren sahip oldukları üç kişilik tipini ortaya çıkarmışlardır. Bunlar;

- *Kolay Mizaçlı Bebekler*: Kolay mizaçlı bir bebek sıcakkanlıdır, neşelidir, tanımadıklarına karşı arkadaşçadır ve rahat bir şekilde avutulabilir. Kolay mizaca sahip

bebekleri olan anne babalar ebeveynliğin çok kolay olduğuna inanırlar. Başka ebeveynlerin çocuklarını büyütürken neden bu kadar stres yaptıklarını anlamayabilirler.

- *Zor Mizaçlı Bebekler*: Zor mizaç kategorisindeki bebekler hemen ağlarlar, daha az olumlu duygular sergilerler, yeni durum ve tanımadık insanlara karşı olumsuz tepkiler gösterirler. Şiddetli sinir krizleri geçirebilirler, bu sırada kolay kolay avutulamazlar, yemekleri tükürebilirler ve kendi saçlarını yolabilirler. Zor bebeği olan ebeveynler sıklıkla kendi kendilerine ‘Nerede hata yapıyorum?’ diye sorarlar.

- *Yavaş Isınan Mizaca Sahip Bebekler*: Yavaş ısınan mizaca sahip bebekler yabancılara karşı temkinlidirler ve ebeveynlerinden ayrılma konusunda isteksizdirler. Olumlu ya da olumsuz duygularını genelde açıkça belli etmezler. Bu tür mizaca sahip olan bebekler için temel olan durum, değişen oranlarda kendilerine özgü davranış sergilemektir.

Thomas ve Chess yaptıkları çalışmalar neticesinde mizaçla ilgili Uyumluluk Derecesi Teorisini (Goodness of Fit) olarak belirlemişlerdir. Gelişimin düzeyi sadece çocuğun mizacından etkilenmez aynı zamanda denk bir önemlilikte, aile ve çevre şartları da gelişim düzeyini etkilemektedir. Uyumluluk derecesi teorisine göre, mizaç ile çevrenin gereksinimlerinin birbiriyle iyi bir uyum içinde olması gerektiğini ifade etmektedir (Carey ve McDevitt, 1994; McClowry, Rodriguez ve Koslowitz., 2008; Zenther ve Bates, 2008).

Uyumluluk derecesi teorisini anlamada şu hususlardan bahsetmek mümkündür:

- Bir değişikliğe ihtiyaç olup olmadığına karar verilmesine yardımcı olur, böylelikle çocuk ve çevresini ortak zeminde eşleştirir.
- Durumlara karşı daha empatili bir yaklaşım sergilenmesine yardımcı olur.
- Çocuğun belirli olaylar karşısındaki reaksiyonunu daha iyi yönetmesini ve kavramasını sağlar.
- Ailelerin çocuklarıyla alakalı daha gerçekçi beklentilere sahip olmasını sağlar.
- Çocuğun durum ve aktivitelerin içinden kendine daha uygun olanını seçmesini sağlar ve böylelikle başarıya zemin hazırlar (The Center for Parenting Education, 2016).

New York Boylamsal Çalışmasındaki dokuz mizaç boyutunu esas alan Avustralyalı araştırmacılar, Avustralya Mizaç Ölçeği’nde (Australian Temperament Project (ATP) dört boyut tanımlamışlardır. Bu boyutlar;



- I. *Sebatkârlık*: Çocuğun bir zorlukla karşılaşılsa bile, o aktiviteyi ne kadar uzun yaptığı, sebatkârlığında belirleyicidir (Thomas, Chess ve Birch, 1968).
- II. *Sıcakkanlılık – Utangaçlık*: Yeni bir durum ve ya kişi karşısında takınılan tavırlar olarak nitelendirilmektedir (Thomas ve Chess, 1977).
- III. *Tepkisellik*: Tepkisellik duygusal abartıya işaret eder ve bazı zamanlar, olumsuz duygulanma, hırçınlık, sinir veya genel sıkıntı çıkarıcı eğilimlerle ibarelerini gösterir (Sanson vd., 2009).
- IV. *Ritmiklik*: Çocuğun uyuma-uyanma, yeme- acıkma gibi durumlarını nitelemek için kullanılmıştır.

**b. Rothbarth ve Derryberry'nin Gelişimsel Modeli:**

Bu modelde mizaç, tepkisellik (reactivity) ve özdüzenlemedeki (selfregulation) yapısal farklılıklar üzerinden tanımlanmaktadır. Yapısal unsurlar, kalıtım, olgunlaşma ve yaşam süresince edinilen tecrübelerden etkilenen biyolojik farklılıklarla ifade edilmektedir. Tepkisellik, çevredeki değişimlerden etkilenen, tepki eşiği, gecikme, bireyin reaksiyonu ve yatışma zamanı gibi biyolojik uyarıcılarla alakalı olarak tanımlanır. Öz düzenleme ise, bireyin kendi davranışlarını, duygularını, düşüncelerini kontrol etme, gözleme ve oluşan durumun taleplerine göre değiştirme becerileridir. Öz düzenleme aynı zamanda ilk tepkileri kısıtlayan, kontrollü hareket etmeyi sağlayan ve verilen görev hoşça gitmese bile çaba göstermeyi sağlayan becerilerdir (Cook ve Cook, 2009).

Bu yaklaşımda mizaç üç boyutu ile ele alınmaktadır;

*Dışadönüklük (surgency/extraversion)*; grup faaliyetlerine olumlu katılım, etkinlik düzeyi ve heyecan arama,

*Olumsuz duygulanma (negative affectivity)*; korku, öfke-hayal kırıklığı ve sosyal huzursuzluk,

*Çaba gösterme kontrolü (effortful control)*; engelleyiciler, dikkat odaklama, anlayış hassasiyetleri (Posner ve Rothbart, 2007; Rothbart ve Bates, 2006).

Bu yaklaşımın odağında duygu ve duydu düzenlemesi vardır ve bu yüzden dikkat ve nörobiyolojik mekanizmalara güçlü vurgular içermektedir (Zentner ve Bates, 2008).

**c. Buss ve Plomin'in Duygusallık- Etkinlik-Sosyallik Modeli:**

Buss ve Plomin (1975) tarafından geliştirilen bu model mizacı açıklarken erken yılların önemine (özellikle ilk iki yaş dönemi) vurgu yapmış, mizacı genetik bir kavram olarak ele almış ve tüm zamanlarda kendini koruyan, değişmez bir özellik olarak ele almıştır. Hem çocuklara hem de yetişkinlere uygulanabilen mizaç modeline göre üç mizaç boyutu vardır; duygusallık, etkinlik ve sosyallik. Bu modele göre *duygusallık*; duygusal tepkilerin yoğunluğunu anlatır. Çok sık ağlayan ve korkan, öfkelenen çocukların bu boyutu yüksektir. *Etkinlik*, kişinin genel enerji düzeyini açıklamak için kullanılır. Etkinlik boyutu yüksek düzeyde olan çocuklar hep hareket eder, hareketli oyunları tercih eder, bir süre oturmaları istendiğinde hemen kıpırdanmaya ve huzursuzlaşmaya başlarlar. *Sosyallik*, kişinin başkalarıyla yakınlık kurma ve etkileşime girme eğilimlerini anlatır. Cana yakın çocuklar ise birlikte oynayacak arkadaş arar. İnsanlardan hoşlanır ve onlara anında yanıt verir (Buss ve Plomin, 1984).

Ayrıca bu modele ait olan iki ölçek bulunmaktadır. Bunlar; Rowe ve Plomin (1977) tarafından geliştirilen 'The Colorado Child Temperament Inventory' ve Buss ve Plomin (1984) tarafından geliştirilen 'EAS Survey for Children' ölçeğidir. Bu iki ölçekte mizaç üç alt boyutta incelenmektedir; duygusallık, aktiflik ve sosyallik (Akt. Al-Hendawi, 2009).

**d. Kagan'ın Biotipik Modeli:**

Kagan (1988)'in geliştirdiği bu model, diğer modellerden farklı olarak tek boyut altında tanımlanmıştır. Kagan'a göre mizaç çekingenlik ve çekingen olmama boyutu ile değerlendirilmelidir. Bu boyut çocuğun beklenmedik durumlar karşısındaki tepkilerine, utangaç olup olmasına ve çekimserliğine odaklanmıştır. Bu odak noktası, aynı genotipe sahip çocukları, çevresel geçmişlerini ve davranışsal - psikolojik karakterlerini incelemektedir. Diğer modellerle aynı olarak Kagan da mizacı kalıtsal olan ve çocuklukta kendini gösteren biyolojik temelli bir davranış olarak değerlendirmektedir.

Mizaç yaygın olarak bu dört model üzerinden ele alınmakla beraber, çeşitli başka yorum ve görüşlere rastlamak mümkündür.

Mizaç, her bireye özgü nitelikler taşıyan, yaşamın ilk yılından itibaren gözlemlenmeye başlayan davranışlardır (Buss, 1991).

Mizaç, dikkat, duygu ve davranış alanlarında tepkisellik ile öz düzenlemenin düzeyi açısından, bireyi kendine has kabul ettiren, farklılıklardır. Mizaç davranışın nasıl yapıldığı ile ilgilidir. Mizaç, hayat boyunca, çocuklukta taşıdığı karakteristikleri taşıma eğiliminde

olmakla beraber bir takım dış etkilere dolaylı olarak değişime uğrayabilir. Mizaç çocuğun, aile, okul ve çevre gibi sosyal ortamlardaki uyumunu belirleyici bir özellik olduğu için duygusal alandaki gelişimlerde uzun soluklu etki bırakmaktadır. Çocuğun çevresindeki bireyler, onun çevresindeki durum ve olaylara nasıl karşılık verdiğini esas alarak onunla etkileşime girerler. Bu araştırmalar mizaç bireylerin birbiriyle olan iletişimde belirleyici bir rol üstlenmiştir (Prior, Bavin, Cini, Eadie ve Reilly, 2011).

Duygu ile ilişkisi bakımından mizaç, duygunun ne kadar hızlı gösterildiği, ne kadar güçlü olduğu, ne kadar sürdüğü ve sönmesinin ne kadar zaman aldığındaki bireysel farklılıkları yansıtmaktadır (Campos'dan aktaran Santrock, 2011).

Bebeklerin doğdukları andan itibaren farklı duygusal tepkiler verdikleri görülmektedir. Yeni doğan bir bebek oldukça sakin ve keyifli iken, diğer bir bebek sürekli ağlıyor olabilir. Bu farklılıklar bebeklerin kişilik özelliklerinden çok onların mizaçlarındaki farklılıkla açıklanabilmektedir. Bu farklılıklar okul öncesi dönemde bir takım değişimlere uğrasalar da hiç değişime uğramadan aynı seviyede kalan bireyler de gözlemlenmiştir (Putnam, Sanson ve Rothbart'dan aktaran Berk, 2013).

Bebekler üzerinde araştırma yapan araştırmacılar, bebeklerin belli başlı mizaç özelliklerine sahip olduklarını belirtmişlerdir. Araştırmacılara göre, bebeklerin mizaçları; aktif (sürekli hareket etme ihtiyacı duyan), zor (sık olumsuz tepkiler gösteren), cesur (etkileşime açık ve girişimci), kolay (sıcakkanlı), korkulu (korkak ve huzursuz), utangaç (çekingen, suskun), yavaş ısınan (yeni durumlara temkinli), ürkek (etkileşime kapalı) olarak sınıflandırılmıştır (Chess ve Thomas, 1990; Kagan 1994; Snidman, Kagan, Riordan ve Shannon, 1995'den aktaran Trawick-Swith, 2013).

Mizaç, çevreyle artan etkileşimler ve gelişen beceriler aracılığı ile çocukluk ve ergenlik boyunca gelişir ve kişilik özelliklerinin bütünü haline gelir (Caspi ve Shiner, 2006'dan aktaran Santrock, 2012).

Mizaç, bebeklikte bile kendini gösteren bireysel farklılıklardır. Bu farklılıklar öfke, üzüntü, korku, beğeni ilgi gibi temel duyguların ifadesi ile kendini belli eder (Grolnick, McMenemy ve Kurowski, 2006).

Mizaç konusunda yapılan çeşitli çalışmalar sonucunda (Goldsmith ve Campos, 1982; Thomas ve Chees, 1977) mizacın bileşenlerinin niteliklerini; etkinlik düzeyi, etkilenirlik/olumsuz duygulanma derecesi, yatıştırılabilirlik, öfke, irkilme düzeyi, toplumsallık olarak belirtilmiştir (Bateng, 1989'dan aktaran Wachs, 2006).

Chaplin (2013) ise çocuk mizacını dört tipe ayırmıştır:

-*İyimser*: Konuşkan, sevimli, şakacı, neşeli, kararsız, unutkan, söz kesen, çabuk sıkılan, sosyal becerisi ve motivasyonu yüksek.

-*Soğukkanlı*: Uysal, güvenilir, tatlı, hoş, uyuşuk, kararsız, kuralcı, pasif, evcil, barışçı ve takım oyuncusu.

-*Hüzünlü*: Ciddi, sanatkâr, çözümleyici, hassas, kaygılı, titiz, karamsar, çalışkan ve utangaç, savaşçı ve mükemmeliyetçi.

-*Öfkeli*: Düşünceli, emir veren, çabuk sinirlenen, iddialı, otoriter, kararlı ve kendine güvenen; tam bir lider.

Eisenberg ve Morris (2002)'e göre;

-Olumlu duygulanım ve yaklaşım: Bu sınıflandırma kişilik özelliklerinden dışa dönüklük/ içe dönüklüğe çok benzemektedir.

-Olumsuz duygulanım: Bu duygulanım kolaylıkla kaygılanmayı içerir. Bu çocuklar çabuk sinirlenip, kolay ağlarlar. Kişilik özelliklerinden içe dönüklük ve nörotizmle yakından ilişkilidir.

-Çabaya dayalı kontrol (effortful kontrol): Kişinin duygularını kontrol edebilme becerilerini içerir. Özellikle bu kontrolü yüksek olan ergenler uyarılmışlıklarının aşırıya kaçmasını engelleyebilir ve kendilerini sakinleştirmek için stratjileri vardır. Kontrolü düşük olan ergenler ise, uyarılmışlıklarını kontrol etmede beceriksizdirler ve çok duygusaldırlar.

Caspi (2000) Yeni Zelanda'da 1972-1973 yılları arasında doğan bebeklerin %91'inin üç yaşına geldiklerinde huylarını belirlemek üzere bir çalışma yapmış ve bu bebeklerde (uyumlu, kontrolsüz ve çekingen) olmak üzere üç huy tarzına rastlamıştır. Araştırmacılar, bu çocukları ergenliğe ve erişkinliğe geçiş yılları gibi bazı önemli dönemlerde de incelemişler, uyumlu çocukların sağlıklı ve iyi uyum göstermiş birer yetişkin olduklarını, kontrolsüz olanların kavga etme, yalan söyleme, kurallara karşı çıkma, yasalara uyma ve iş bulmada sorun yaşadıklarını, çekingen çocukların ise kaygılı, telaşlı ve depresyona yatkın yetişkinler oldukları sonucunu elde etmişlerdir (Akt. Burger, 2006).

Bir başka çalışmada ise üç-beş yaşlarında kolay mizaçları olan çocukların, genç yetişkinler olarak yetişkin yaşamına daha iyi uyum sağladıklarını, zor mizaçlı olan erkek çocukların, akademik eğitime daha az devam ettiklerini, kız çocukların ise evlilik yaşamlarında

çatışmalar yaşadıklarını ortaya koymuştur (Chess ve Thomas, 1977; Wachs, 2000'den aktaran Santrock, 2012).

Yapılan araştırmalar sonucunda araştırmacılar farklı mizaç tipleri ortaya koymuş olsalar da mizaç tipleri ile benzerlik gösteren noktalara dikkat çekmektedir. Thomas ve arkadaşlarının zor olarak tanımlanan çocuk mizacı Chaplin'in mizaç boyutlarından öfkeli boyutuna benzerlik göstermektedir. Çocukta mizaç alt boyutlarından hangisi görülürse görülsün ebeveyn ve öğretmenlerin, çocuğun mizaç özelliklerini dikkate alacak şekilde tutum sergilemeleri çocukların, ailelerin ve öğretmenlerin yaşamını kolaylaştıracaktır.

#### 2.4.2. Mizaç Kavramının İlişkili Olduğu Faktörler

Mizaç kavramı her ne kadar kalıtsal kökenli olsa da, fizyolojik ve sosyolojik unsurlarla ilişkili içindedir. Bu unsurlar mizacın belirginleşmesinde, değişmesinde veya pekiştirilmesinde önemli etkilere sahiptir.

**Cinsiyet ve Mizaç ilişkisi:** Çocukların sosyal hayata katılmasında cinsiyetten etkilenen mizaç özelliklerinin belirleyici olduğunu ifade eden çalışmalarda, çocukların cinsiyete dayalı mizaç özelliklerinin çocukluktan ergenliğe gittikçe farklılaştığı belirtilmektedir (Simpson, Stevenson ve Hide, 1985; Sanson, Smart, Prior, Oberklaid ve Pedlow, 1994; Chaplin vd., 2005).

Mizaç araştırmalarında erkek çocuklarının kız çocuklarına göre tepkisellik ve aktiflik özelliklerinin baskın olduğu (Al-Hendawi, 2009; Deater-Deckard, Mullineaux, Petrill ve Thompson, 2009; Eisenberg, Fabes ve Spinrad, 2006; Whiting ve Edwards, 1988), kız çocuklarının ise sebatkârlık özellikleri ile öne çıktıkları saptanmıştır (Kyrios ve Prior, 1991; Liew, Eisenberg ve Reiser, 2004).

**Kardeş Sayısı ve Mizaç İlişkisi:** Mizacın oluşmasında etki eden faktörlerden biri de kardeşlerin mizacıdır. Kardeşlerin mizaçları, aile yaşantısını ve çocukların birbirine olan davranış şekillerini de etkilemektedir (Dunn, 1985).

Stocker, Dunn ve Plomin'e göre, kardeşler arası etkileşimlerde, gelişimi sağlayan faktörlerden biri de kardeşlerin sahip oldukları mizaç özellikleridir. Kardeşler arası ilişkinin niteliğini belirleyen mizaç, ilerleyen yıllarda sosyal ve duygusal becerileri de etkilemeye başlar (Sailor, 2014).

***Anne Baba Tutumları ve Mizaç İlişkisi:*** Anne babaların, mizaç özelliklerine göre çocukları değerlendirmeye tabii tutarak, gözde çocuk yaklaşımı gösterdikleri bilinmektedir. Bu durum kardeşler arasında çatışmaya sebebiyet vereceğinden, ebeveynlerin dengeyi kurması önemlidir. Bir çocuğun diğer çocuğa mizacı ile üstün ya da baskın gelmesini önlemek, diğer çocukların gelişimi açısından önemli bir ebeveyn sorumluluğudur (Kris ve Ritvo, 1983).

Hong ve Park (2012)'in yapmış olduğu çalışmada yavaş uyum sağlayan, utangaç veya hırçın olan çocukların genellikle aileleriyle anlaşmazlık yaşamış, ailesi tarafından benimsenmemiş ya da cesaretlendirilmemiş olduğu için kendini yetersiz ya da değersiz hisseden çocuklar olduğu gözlenmiştir. Ebeveynlerin ilgi gösteren tutumlarla çocuklarına yaklaşımları ve çocukların ihtiyaçlarına uygun cevap vermeleri, çocukların sahip olduğu mizaç özellikleri üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu rapor edilmiştir.

## **2.5. Sosyal Uyum ve Mizaç**

Çocuğun ailesinden bağımsız olarak ev dışında bulunacağı ilk dönem okula başlangıç dönemidir. Her bireyin ve dolayısıyla her mizacın farklı, motivasyon, algılama öncelikleri, arayışları, bakış açısı, değerlendirme tarzı gibi özellikleri vardır. Bu yüzden de okula yeni başlayan bir çocuğun, okula hangi motivasyonla geldiği, öğretmene bakış açısının farklı olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır (Yılmaz, 2010).

Bağlanma, iki insan arasındaki yakın duygusal bağ olarak nitelendirilir (Santrock, 2015). İlk olarak mizaç, bağlanmanın yorumlanmasında etkili olabilir. Baskılanmış bir çocuğun yabancı bir durumdaki davranışları güvensiz bağlanma desenine benzeyebilir ve mizacıyla ilişkisi olabilir. Diğer yandan çocuğun mizacı ebeveyn-çocuk ilişkisini etkiler, bu da doğumdan sonraki ilk yılda kurulan bağlanmanın gelişimini etkileyebilir (Akın, 2009).

Bağlanmanın gelişimini etkileyen bu faktörler, çocukların okula uyum becerilerini etkileyebilir. Bu tip çocuklar, annelerinin bulunmadığı ortamlarda, sürekli ağlama eğiliminde olup kaygı düzeyi yükselir ve akranları ve çevreyle iletişime girmekte zorlanabilirler.

Doğası gereği zor olan bir çocuk ailenin tepkilerini etkileyecektir. Eğer ebeveyn-çocuk ilişkilerinin bağlanma gelişimini etkilediği göz önüne alınırsa, mizacın anlaşılması sonrası kurulan olumlu ilişki, zor çocukların güvenli bağlanma oluşturmasını sağlayabilecektir

(Akın, 2009). Ebeveynde olduğu gibi, öğretmen de çocuk mizacını anlayarak vereceği uygun tepkiler ile kurulan olumlu ilişki okul- çocuk-öğretmen üçgenine de yansıtacaktır.

Erken çocukluk dönemiyle ilgili yapılan araştırmalar, utangaç ve sosyal becerileri zayıf olan çocukların, sınıf ortamında daha az sosyal kabul gördüğünü ve öğretmenleriyle olan ilişkilerinde mesafeli olmaya daha eğilimli olduklarını ortaya koymuştur (Rotbarth ve Bates, 2006). Çok duygusal, duyarlı ve sıcakkanlı olan öğretmenlerin bile, utangaç ve sosyal becerileri zayıf olan çocukların eğitilmesinde zorluk yaşadıkları görülmektedir. Sosyal açıdan çekingen çocukların, kendine olan güvenlerinin artırılmasında ve olumlu sosyal beceriler kazanmasında, öğretmenlerin kişilik özelliklerinin belirleyici olmadığı belirtilmektedir (Rudasil, Rimm- Kaufman, Justice ve Pence, 2006).

Barber (2001) okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocuklar üzerine yapmış olduğu çalışmada, çocukların mizaç özelliklerinden 'sebatkârlık' alt boyutu ile akademik başarı arasında ilişki olduğunu saptamıştır. Ayrıca okul öncesi dönem sonrası ilköğretim başlangıcında, sahip olduğu kişisel sosyal esneklik boyutunun uyuma etkisi olabileceğini belirtmiştir. Coplan ve Arbeau (2008) erken çocukluk döneminde öğretmenlerin önemli bir yeri olduğunu, özellikle okula uyum sürecinde rehberlik etmelerinin önemini vurgulamaktadır. Mizaç olarak utangaç olan çocukların uyumlarının sağlanmasında, öğretmen faktörünün altını çizmekte ve sosyal becerilerinin desteklenebileceğini belirtmiştir. Rimm- Kauffman ve diğerleri (2002) öğretmenlerin utangaç çocukların duygusal yönden daha duyarlı olabileceğini göz ardı etmemeleri gerektiğini belirtmiştir.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### 3.1. Sosyal Uyum Becerileri ve Mizaç ile İlgili Araştırmalar

Keenan ve arkadaşlarının (1999) yaptıkları araştırmada, iki yaşından itibaren gözlemlenen saldırganlık ve itaatsizlik gibi zorlu mizaç ve davranış sorunlarının, sonraki yaşlarda davranış problemlerinin bir işareti olduğu rapor edilmiştir.

Nelson ve arkadaşları (1999)'nın yapmış olduğu mizaç ve okula uyum davranışları arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmada, sekiz-dokuz yaş grubunda bulunan 75 çocuk örnekleme alınmıştır. Çocukların mizaç özellerine ait olan veriler 'Temperament Assessment Battery (TAB)' ile ailelerden, okula uyum davranışlarıyla ilgili olan veriler ise 'Behavior Assessment System for Children (BASC)' ölçeği ile öğretmenlerden alınan bilgilere göre toplanmıştır. Çocuklar beş yaşında iken ailelerden alınan negative duygulanıma ait mizaç ölçeği bulguları, üçüncü sınıfa gelen çocukların öğretmenleri için tahmin edici nitelikte bulunmuştur. Öğretmenlerden alınan uyuma dair ölçüm sonuçları çocukların negative duygulanım düzeyleri uyuma dair şu bulgular için tahmin edici olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu kavramlar; okul problem performans düzeyleri (.27), içe dönük davranış problemleri (.16), pozitif sosyal davranışlar (-.13) ve dışa dönük davranış problemleri (.36) olduğu rapor edilmiştir. Çocukların negatif duygulanım düzeyleri, uyuma dair olan dışa dönük davranış problemlerinin %16.6 düzeyinde açıklama oranına sahiptir.

Barber (2001) sosyo-ekonomik durumu farklı iki ortamda büyümüş, okul öncesi dönemde olan çocukların, söz konusu ortamların mizaç ve uyuma etkisinin incelendiği çalışmada, çocuk mizaç ölçeği, öğretmen-öğrenci ilişkisi ölçeği ve davranış ilişkisi ölçeği kullanılmıştır. Yapılan araştırmada çocuğun bakım özelliklerinin mizacın belirli boyutlarını etkilediğini, okula uyum açısından söz konusu gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna erişilmiştir.

Prior ve arkadaşları (2001)'nin erken çocukluk dönemi ve ergenlik öncesi dönemi içinde uyum davranışlarını inceleyen araştırmada, üç-on yaş arasında bulunan 282 çocuk ile Avustralya'nın Yeni Zellanda'da yürütülmüştür. Örneklemin ikinci grubunu davranış bozukluğu olan çocuklar, ikinci grubun ise normal gelişim gösteren çocuklar oluşturmuştur. Araştırmada çocukların mizaç özelliklerini ölçmek üzere beş farklı ölçek kullanılırken,



uyum düzeyleri için iki farklı ölçek kullanılmıştır. Ebeveynler ve öğretmenlerden alınan yanıtlar ve araştırmacıların gözlemleri çerçevesinde araştırmanın sonucunda; mizaç ölçeği alt boyutlarının 12 yaş çocuklarının uyum becerilerinde anlamlı bir etkisi olduğu rapor edilmiştir.

Polenski (2001)'nin, çocukların mizaçları ile aile içindeki ilişkilerin akran ilişkilerine etkisini incelediği araştırmada, beş yaşında 233 çocuk ve anneleri yer almıştır. Araştırmaya göçmen ve düşük gelir düzeyine sahip aileler katılmıştır. Araştırma üç yıl boyunca devam etmiş, çocuklar beş-sekiz yaşları arasında belli aralıklarla ev ziyaretleri, telefon görüşmeleri ve okuldaki gözlemlerle izlenmişlerdir. Araştırmanın sonuçları, çocukların annelerine bağlanma stilleri ile dışa dönük davranış problemleri, sosyal yeterlikleri akran ilişkileri arasında ilişki bulunmuştur. Kardeş ilişkilerinin akran ilişkileri üzerinde etkisine rastlanılmamıştır. Dışa dönük davranışlarla, sosyal yeterlik arasında ilişki olduğu ve anneleri tarafından sevilmeyen çocukların ve özellikle erkek çocukların akran ilişkilerinde problemler yaşadıkları belirlenmiştir.

Mendez ve arkadaşlarının (2002) yapmış olduğu çalışmada, Head Start programına katılan 141 Afro-Amerikalı (üç buçuk-beş buçuk yaş) anaokulu öğrencisi örneklem grubunu oluşturmuştur. Araştırmada çocukların kişilik özellikleri ile akran oyun yeterliliği arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın sonuçları, çocukların sosyal yeterliliğinin iki değişken (etkileşimli yeterlik ve doğrudan saldırganlık) içinde incelenmesini sağlamıştır. Etkileşimli yeterliliğe sahip çocuklar, olumlu mizaç özelliklerine sahip bulunmuş ve başarılı akran oyun etkileşimleri gerçekleştirmişlerdir. Doğrudan saldırganlık gösteren çocuklar ise akran oyunlarını bozmuşlar, oyuncaklarını paylaşmamışlar, arkadaşlarının oyuncaklarına zarar verme davranışlarını sık sık göstermişlerdir.

Coplan ve arkadaşlarının (2003), üç-beş yaş aralığında bulunan 122 okul öncesi dönem çocuğuyla yapmış olduğu araştırmada, çocukların ebeveynlerinden alınan veriler ışığında mizaç özellikleri ve okula uyum düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Mizaç özelliklerine ait veriler 'Colorado Child Temperament Inventory (CCTI)', okul uyumuna dair olan veriler ise 'Adapted version of the Play Observation Scale (POS)' ve 'Preschool Behavior Questionnaire (PBQ)' ölçekleri kullanılarak toplanmıştır. Araştırmacılar verileri gözlem yaparak, aile ile görüşerek ve öğretmenin raporları ile toplamıştır. Uyuma ait olan negatif etkiler, çocukların mizaç ölçeğine ait dört alt boyut üzerinde (sosyal yeterlilik, ketlenmişlik/kısıtlanmışlık ve utangaçlık) üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların kısıtlanmışlık düzeyleri ile dışa dönük davranış problemleri arasında

pozitif, utangaçlık düzeyleri ile de içe dönük ve dışa dönük davranış problemleri arasında pozitif yönlü bir anlamlı bir ilişki olduğu rapor edilmiştir.

Reed-Victor (2004)'ın üç-dokuz yaş arası 176 çocukla yapmış olduğu çalışmada çocukların mizaç özellikleri ile okula uyum ve akran ilişkileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın çocukların mizaç özellikleri ile ilgili olan verileri 'Temperament Assessment Battery for Children-Revised (TABCR)' ölçeği kullanılarak, okula uyum ve akran ilişkileri 'Student Adjustment Rating' ölçeği kullanılarak öğretmenlerden alınan bilgilerle toplanmıştır. Mizaç ölçeğine ait olan dört alt boyutun okula uyum düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Negatif duygulanıma ait olan sonuçlar okula uyumu yüksek oranda etkilemektedir. Öğretmenlerden alınan mizaç ölçeği sonuçları, çocukların okula uyum düzeylerini gösteren sonuçların %58'ini açıklar nitelikte olduğu rapor edilmiştir.

McBryde, Ziviani ve Cuskelly (2004) okul olgunluğunu etkileyen faktörleri incelediği araştırmalarında anne-baba ve öğretmenler her çocuk için davranış, mizaç ve okul olgunluğu ölçeklerini doldurmuşlardır. Sonuç olarak ise; utangaçlık mizaç özelliklerinin okul olgunluğunu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Blair ve arkadaşları (2004)'nın okul öncesi dönemde mizaç, duyu düzenleme ve sosyal davranışları oyun çerçevesinde ele aldığı araştırmaya 3-4 yaş grubu 153 çocuk katılmıştır. Araştırmacılar mizaç ile ilgili verileri 'Measure Children's Behavior Questionnaire (CBQ)' ölçeğiyle ailelerden aldığı bilgiler ışığında toplamıştır. Uyuma dair verileri ise çocukların öğretmenlerinden 'Measure Social Competence and Behavior Evaluation Short Form (SCBE)' ölçeği ile elde etmişlerdir. Araştırmanın sonucunda; mizaç ölçeği alt boyutlarından olan öz düzenlemenin sosyal yeterliliği anlamlı bir şekilde yordadığı, negatif duygulanımın ise öz düzenleme ile negatif yönlü anlamlı bir ilişkisinin bulunduğu fakat uyum üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı bulunmuştur.

Chen ve arkadaşları (2009) erken çocukluk döneminde bulunan 2 yaşındaki kısıtlanmış Çinli çocuklarla yapmış oldukları boylamsal çalışmada, çocukların mizaç özellikleri, sosyal uyum düzeyleri ve okul uyumları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın verilerini gözlem yaparak, bireysel raporlar tutarak, öğretmen görüşlerine başvurarak ve akran raporlarını inceleyerek düzenlemişlerdir. Araştırmada çocukların kısıtlanmış mizaç özellikleri, sosyal ve okul uyumuna dair veriler 'Social behavior coding', 'Self-perceptions of social integration', 'School attitudes- adapted from; school-related competency, & learning problems (the Teacher- Child Rating Scale (T- CRS))' ölçekleri kullanılarak toplanmıştır. Çocukların çekinik mizaca sahip olma düzeyinin, çocukların akranlarının

kabulü, seçkin bir öğrenci olma, kooperatif davranışları ve uyumları için anlamlı bir etkiye sahip olduğu rapor edilmiştir. Araştırmacılar ayrıca kısıtlanmış, çekinik çocukların öğrenme problemleri yaşadığı sonucuna da ulaşmışlardır. Son olarak araştırmada mizaç özelliklerinden olan kısıtlanmışlık/çekiniklik durumunun Çinli çocuklar için pozitif bir durum olduğu, aynı çalışmanın batı toplumlarında farklı sonuçlara ulaşılabilceği not edilmiştir.

Al-Hendawi (2009) risk altındaki çocukların mizaç özellikleri ile uyum davranışları ve akademik başarıları arasındaki ilişki incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 5-11 yaş arası 77 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada çocukların verileri öğretmenlerden alınan bilgilere göre düzenlenmiştir. Mizaç verilerine ulaşmak için ‘Temperament Assessment Battery for children (TABC)’ ölçeği, uyum davranışları ve akademik başarılarını ölçmek için the ‘Behavior Assessment System for Children (BASC)’ ölçeği ve akademik başarı raporları kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda çocukların mizaç özellikleri ve okula uyum düzeyleri arasında anlamlı düzeyde ilişki olduğu rapor edilmiştir. Negatif duygulanım düzeyinin çocukların okula uyum düzeyleri ile ilişkili; sebatkârlık düzeylerinin, akademik başarı için önemli bir yordayıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sanson ve arkadaşlarının (2009) 3-12 yaş aralığında bulunan 2443 çocukla yapmış oldukları çalışmada erken çocukluk dönemindeki mizaç özellikleri ile psikososyal uyum süreçleri incelenmiştir. Araştırma Avusturalya’nın Victoria şehrinde gerçekleştirilmiştir. Mizaçla ilgili veriler çocukların ailelerinden alınan yanıtlarla, psikososyal uyum ile ilgili veriler ise öğretmenlerinden ve ebeveynlerden alınan yanıtlar araştırmacıların raporları ile düzenlenmiştir. Yapılan araştırmanın sonucunda; ailelerin ve öğretmenlerin yanıtları kısıtlanmışlık/çekiniklik düzeylerinin çocukların sosyal problemleri, sosyal becerileri ve akademik başarıları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu, araştırmacıların gözlem sonuçlarından ise dikkat eksikliğinin davranış problemleri, sosyal beceriler ve akademik başarılarının anlamlı yordayıcısı olduğu bulunmuştur.

Valiente, Swanson ve Chalfant (2012) okul öncesi çocuklarda mizaç, sınıfa katılım ve öğrenci öğretmen ilişkilerini inceledikleri araştırmalarında 5 yaş grubundaki 291 çocuk ile çalışmışlardır. Çocuklar ve öğretmenlerden çocuklara ilişkin okula katılım, okulu sevme ve öğretmen öğrenci ilişkisi ile ilgili bilgi alınmıştır. Kendini kontrol etme becerisi ölçeklerdeki olumlu alt boyutlarla uyum gösterirken, dürtüsellik ise ölçeklerdeki olumsuz alt boyutlarla uyum sağlamaktadır. Kendini kontrol etme becerisi yüksek çocukların mizaç özellikleri

olarak utangaç olmadıkları sonucuna varılmıştır. Kendini kontrol etme becerisi düşük olan çocukların öğretmen- öğrenci ilişkisinin zayıf olduğu sonucuna varılmıştır.

Yoleri (2014)'nin 'yaş, cinsiyet ve mizaç özelliklerinin okul öncesindeki çocukların okula uyumları üzerindeki etkileri' isimli çalışmaya Çorum ilinde bulunan, ilköğretime bağlı anasınıflarına devam eden, 5-6 yaş grubundan 91 çocuk katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak 'Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği' ve '5-6 Yaş Çocukları İçin Okul Uyumu Öğretmen Değerlendirme Formu' kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda yaş değişkeninin okula uyumda anlamlı bir yordayıcı olmadığı, cinsiyet değişkeninin ise uyum için anlamlı bir değişken olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşın mizaç özelliklerinin çocukların okula uyumları ile ilişkili olduğu tespit edilmiş, özellikle mizacın tepkisellik boyutunun okula uyumun anlamlı bir yordayıcısı olduğu rapor edilmiştir.

Kaya (2014) yaptığı çalışmada, okul öncesi dönem çocuklarının okula uyum düzeyi ile çocuktan kaynaklanan değişkenlerden; mizaç, özsaygı, cinsiyet, yaş, okula devam durumu, kardeş sayısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 48-72 aylık çocuklar üzerinde yaptığı çalışmada 'Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği', 'Okul Uyumu Öğretmen Değerlendirme Ölçeği', 'Demografik Bilgi Formu' ve 'Cassidy Kukla Görüşme Formu' kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda okul öncesi dönem çocukların çocuklar için kısa mizaç ölçeği alt boyutlarından ritmiklik alt boyutu ile okula uyum ölçeği kendi kendini yönetme alt boyutu arasında negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur.

## BÖLÜM IV

### YÖNTEM

#### 4.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma genel tarama modeli kullanılarak yapılmıştır. Araştırmada kullanılacak olan veri toplama araçları, çocukların demografik bilgilerini belirlemek için araştırmacı tarafından hazırlanan genel bilgi formu, sosyal uyum ve beceri düzeylerini belirlemek için ise Ömeroğlu ve Kandır tarafından geliştirilen “Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği” ve Yağmurlu tarafından Türkçe’ye uyarlanan, çocukların mizaç özelliklerinin belirlenmesi için “Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği” kullanılmıştır.

#### 4.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Konya ili Meram ilçesinde bulunan ve okul öncesi eğitim kuruma devam eden 60 ay ve üzeri 613 çocuk ve annelerinden oluşturmaktadır. Konya ili Meram ilçesi içinde bulunan MEB’e bağlı bağımsız anaokullarındaki çocuk ve anneleri bütün evrene ulaşılacak nitelikte araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırmaya konu olan okulların isimleri ve öğrenci sayıları aşağıdaki gibidir:

*Araştırmaya Dâhil Edilen Okullar, Öğrenci ve Sınıf Sayıları*

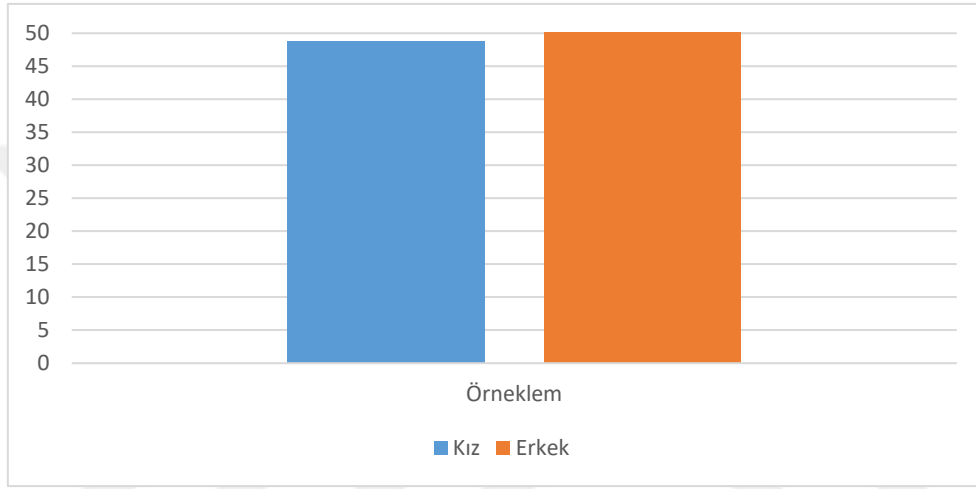
Okulun Adı	Öğrenci Sayısı	Sınıf Sayısı
Meram Mevlana Anaokulu	248	12
Türk Anneler Derneği Anaokulu	113	6
Öğretmen Ayşe İhsan Anaokulu	65	6
Konya Şehit Kubilay	120	5
Meram İhsan Karacığan Anaokulu	80	4
<b>Toplam</b>	<b>626</b>	<b>33</b>

#### 4.2.1. Çocuklara İlişkin Demografik Bilgiler

*Tablo 1. Çocukların Cinsiyetlerine Göre Frekans ve Yüzde Sonuçları*

Özellikler	Kategoriler	<i>f</i>	%
Cinsiyet	Kız	299	48,8
	Erkek	314	51,2
	Toplam	613	100

*Grafik 1. Çocukların Cinsiyetlerine Yönelik Yüzdeleri*

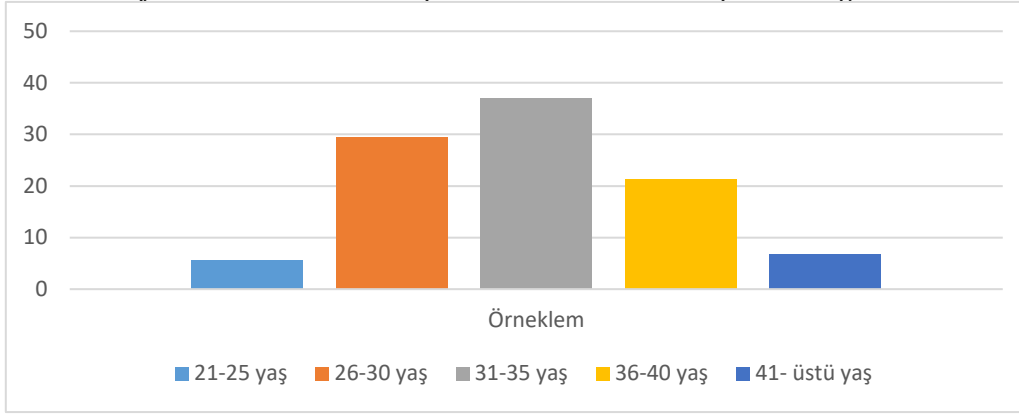


Tablo 1 ve Grafik 1 incelendiğinde örnekleme alınan çocukların %48.8'inin kız, %51.2'sinin erkek olduğu görülmektedir. Bu oranlarla beraber örneklemin cinsiyet açısından eşit bir dağılım gösterdiği söylenebilir.

*Tablo 2. Çocukların Annelerinin Yaşlarına Göre Frekans ve Yüzde Sonuçları*

Özellikler	Kategoriler	<i>f</i>	%
Annenin Yaşı	21-25 yaş	34	5,5
	26-30 yaş	181	29,5
	31-35 yaş	227	37
	36-40 yaş	130	21,2
	41- üstü yaş	41	6,7
	Toplam		613

**Grafik 2. Örneklem Alınan Çocukların Annelerinin Yaş Yüzde Dağılımları**

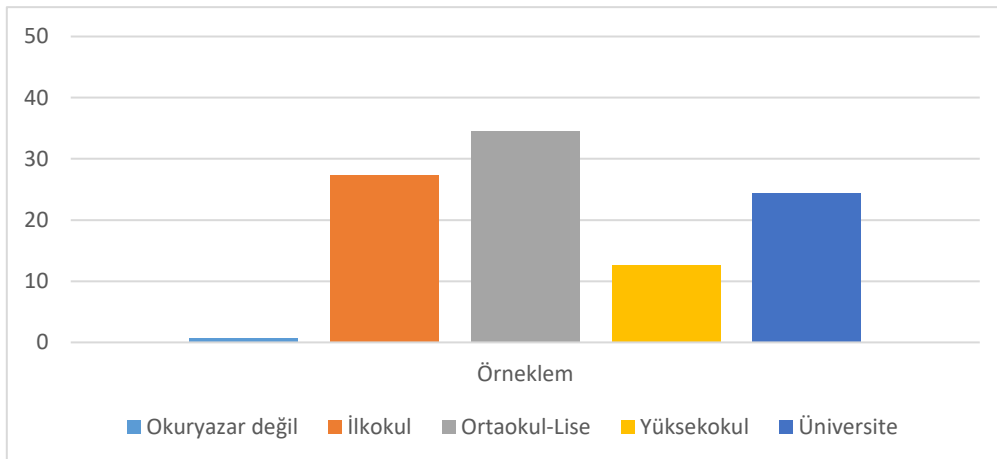


Tablo 2 ve Grafik 2 incelendiğinde örneklem alınan çocukların annelerinin yaş dağılımlarının %5.5'ini 21-25 yaş arasında, %29.5'ini 26-30 yaş arasında, %37'sinin 31-35 yaş arasında, %21.1'nin 36-40 yaş arasında, %6.7'sinin de 41 yaş ve üzeri olduğu görülmektedir.

**Tablo 3. Çocukların Annelerinin Eğitim Düzeyine Göre Frekans ve Yüzde Sonuçları**

Özellikler	Kategoriler	<i>f</i>	%
Anne Eğitim Düzeyi	Okuryazar değil	5	0,8
	İlkokul	168	27,4
	Ortaokul-Lise	212	34,6
	Yüksekokul	78	12,7
	Üniversite	150	24,5
	Toplam		613

**Grafik 3. Çocukların Annelerinin Eğitim Düzeyine Göre Yüzde Dağılımları**

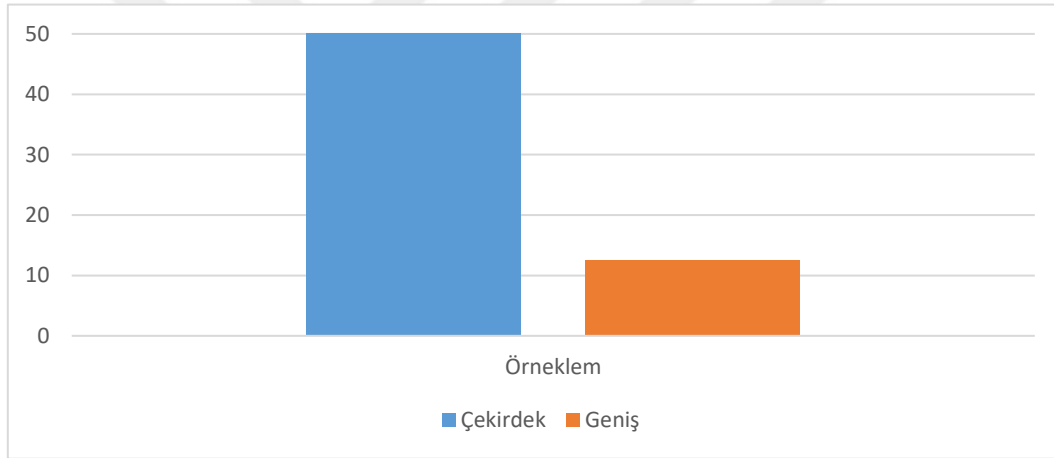


Tablo 3 ve Grafik 3 incelendiğinde örnekleme alınan çocukların annelerinin eğitim düzeyleri görülmektedir. %0.8'i okur yazar olmayan, %27.4'ü ilkokul mezunu olanlardan, %34.6'sı ortaokul ya da lise mezunu olanlardan, %12.7'si yüksekokul mezunu olanlardan ve %24.5'i üniversite mezunu olanlardan oluştuğu görülmektedir.

**Tablo 4. Örnekleme Alınan Çocukların Aile Tiplerine Göre Frekans ve Yüzde Sonuçları**

Özellikler	Kategoriler	<i>f</i>	%
Aile Tipi	Çekirdek	539	87,4
	Geniş	74	12,6
	Toplam	613	100

**Grafik 4. Örnekleme Alınan Çocukların Aile Tiplerine Göre Yüzde Dağılımları**



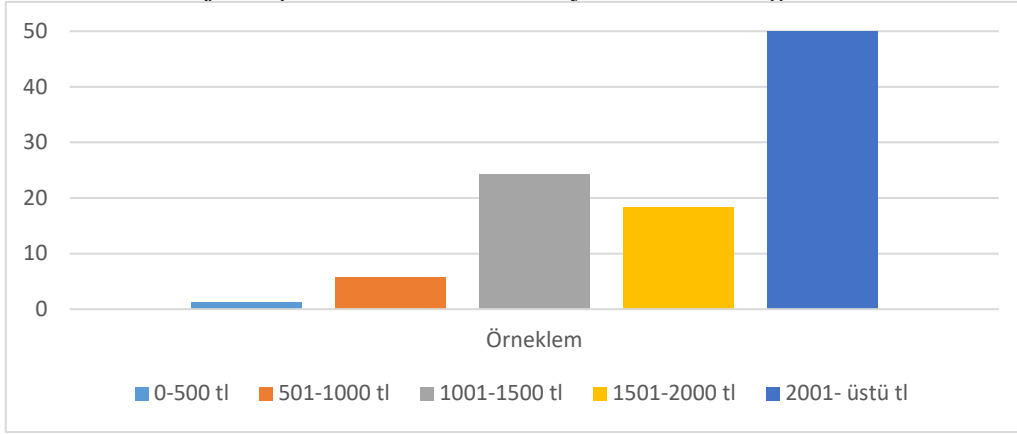
Tablo 4 ve Grafik 4 incelendiğinde örnekleme alınan çocukların aile tiplerinin %87.4'ünün çekirdek, %12.6'sının ise geniş aile tipine sahip olduğu görülmektedir.

**Tablo 5. Çocukların Ailelerinin Aylık Gelir Düzeyine Göre Frekans ve Yüzde Sonuçları**

Özellikler	Kategoriler	<i>f</i>	%
Ailenin Aylık Geliri	0-500 tl	8	1,3
	501-1000 tl	43	5,7
	1001-1500 tl	152	24,2
	1501-2000 tl	111	18,3
	2001- üstü tl	229	50,4
	Toplam	613	100



**Grafik 5. Çocukların Aile Gelir Düzeylerinin Yüzde Dağılımları**

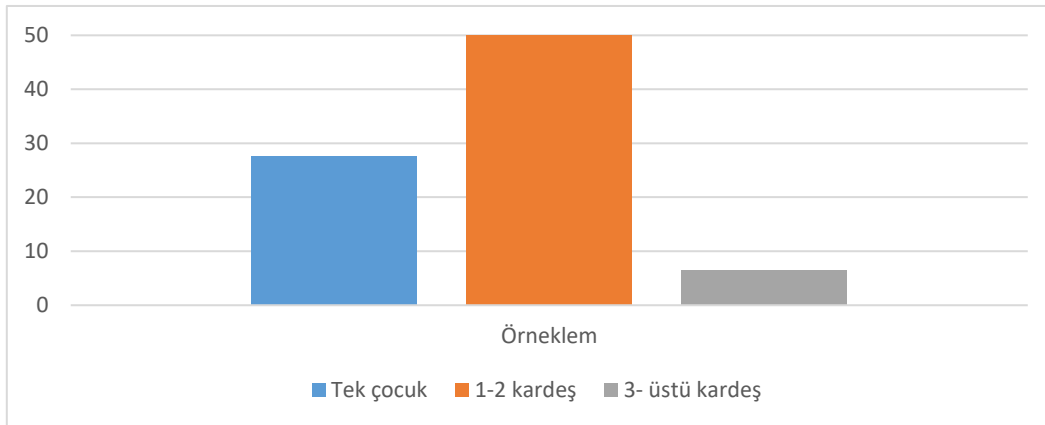


Tablo 5 ve Grafik 5 incelendiğinde örnekleme alınan çocukların ailelerinin aylık gelir düzeyleri görülmektedir. Ailelerin %1.3'ünün ayda 0-500tl arası, %5.7'sinin 501-1000 tl arası, %24.2'sinin 1001-1500tl arası, %18.3'ünün 1501-2000tl arası, %50.4'ünün ise 2000 tl ve üzeri gelire sahip olduğu görülmektedir.

**Tablo 6. Çocukların Kardeş Sayılarına Göre Frekans ve Yüzde Sonuçları**

Özellikler	Kategoriler	f	%
Kardeş Sayısı	Tek çocuk	169	27,6
	1-2 kardeş	405	66,1
	3- üstü kardeş	39	6,4
	Toplam	613	100

**Grafik 6. Çocukların Kardeş Sayılarının Yüzde Dağılımları**



Tablo 6 ve Grafik 6'da örnekleme alınan çocukların kardeş sayıları ve yüzdeleri verilmiştir. Örneklemdaki çocukların %27.6'sı tek çocuk iken % 66.1'i 1 ya da 2, %6.4'ü ise 3 ve daha fazla kardeşe sahip oldukları görülmektedir.

### **4.3. Veri Toplama Araçları**

Bu araştırma için gerekli verileri toplamak üzere aşağıda belirtilen araçlar kullanılmıştır.

1. Genel Bilgi Formu
2. Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği (SUBÖ)
3. Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği

#### **4.3.1. Genel Bilgi Formu**

Genel bilgi formu araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Çocukları ve annelerini daha yakından tanıyabilmek adına çocuğun cinsiyeti, anne yaşı, anne eğitim durumu, çocuğun kardeş sayısı, aile tipi, ailenin sosyo-ekonomik düzeyine ilişkin bilgileri elde etmeyi sağlayacak sorular yer almaktadır.

#### **4.3.2. Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği (SUBÖ)**

Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği Ömeroğlu ve Kandır tarafından 2005 yılında ilköğretim öğrencileri için oluşturulmuştur. Ölçeğin beş-altı yaşa uyarlanması Işık (2007) tarafından yapılmıştır. Ölçek, 'Sosyal Uyum ve Sosyal Uyumsuzluk' olmak üzere iki faktöre sahiptir ve üçlü likert tipindedir. Faktör I Sosyal Uyumla ilgili 17 madde, Faktör II Sosyal Uyumsuzlukla ilgili 8 madde olmak üzere toplam 25 maddeden oluşmuştur. Beş-altı yaş aralığındaki çocuklara; anne-babalarından veya öğretmenlerinden bilgi alınarak uygulanmaktadır. Ölçeğin sosyal uyum alt boyutu için alınabilecek en yüksek puan 51, en düşük puan ise 17 olarak not edilirken; sosyal uyumsuzluk alt boyutu için puanların en yüksek 24, en düşük 8 puan olarak belirlenmiştir. Işık (2007)'ın yapmış olduğu güvenilirlik katsayıları ölçüm sonuçlarında Cronbach alfa katsayıları sosyal uyum alt boyutu için alfa katsayısı 0.93, sosyal uyumsuzluk alt boyutu için ise 0.83 olarak belirlenmiştir.

Ölçeğin bu çalışmaya ait olan güvenilirlik Cronbach alfa katsayıları; sosyal uyum alt boyutu için 0.79, sosyal uyumsuzluk alt boyutu için ise 0.68 olarak bulunmuştur.

#### **4.3.3. Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği (Short Temperament Scale for Child)**

Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği 1989 yılında Prior, Sanson ve Oberklaid tarafından geliştirilmiştir (Yağmurlu, Sanson ve Köymen, 2005). Çocuğun mizaç özelliklerini ölçen altı dereceli likert tipi olan ölçek 30 maddeden oluşan, dört alt boyutu bulunmaktadır

(tepkisellik (inflexibility/reactivity), sebatkârlık (persistence), sıcakkanlılık- utangaçlık (approach) ve ritmiklik (rhythmicity). Her davranış biçiminin karşısında sıklık oranlarına göre farklılaşan 6 seçenek bulunmaktadır. ‘Hemen her zaman’ 6 puan, ‘Sık sık’ 5 puan, ‘Değişken genelde olur’ 4 puan, ‘Değişken genelde olmaz’ 3 puan, ‘Sık değil’ 2 puan, ‘Hemen hiç’ 1 puan almaktadır.

- Tepkisellik boyutunu ölçen maddeler; 7, 8, 11, 16, 19, 20, 24, 25 ve 29;

- Sebatkârlık boyutunu ölçen maddeler 2, 5, 10, 12, 23, 27 ve 30;

- Sıcakkanlılık boyutunu ölçen maddeler 1, 4, 13, 15, 18, 21 ve 28;

- Ritmiklik boyutunu ölçen maddeler ise 3, 6, 9, 14, 17, 22 ve 26. maddelerdir.

Bu maddelerden 1, 4, 8, 14, 17, 22, 23 ve 28. maddeler ölçek 6’dan 1’e puanlandığında ters kodlanmaktadır. Her bir alt ölçeğin puanını hesaplamak için o alt ölçekteki maddelerin puanlarının ortalaması alınmaktadır. Boyutlardan alınan yüksek puan sırasıyla, çocuğun yüksek tepkisellik, yüksek sebatkârlık, düşük sıcakkanlılık ve düşük ritmiklik özelliklerine işaret etmektedir.

Prior, Sanson ve Oberklaid tarafından 1989 yılında geliştirilen Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği’nin Türkçe’ye uyarlaması Yağmurlu tarafından yapılmıştır (Yağmurlu ve Sanson, 2009). Yağmurlu’nun yapmış olduğu çalışmada, ölçeğin Türkçe versiyonunun iç tutarlılık katsayıları incelenmiş ve boyutların Cronbach alfa güvenilirlik katsayıları sıcakkanlılık için 0.80, tepkisellik için 0.77, sebatkârlık için 0.76 ve ritmiklik için 0.48 olarak bulunmuştur (Yağmurlu ve Sanson, 2009).

Ölçeğin, bu araştırma için alt boyutlarına ait olan iç tutarlılık katsayıları incelenerek, Cronbach alfa güvenilirlik katsayıları tespit edilmiştir. Bu çalışmada Cronbach alfa güvenilirlik katsayıları her bir alt boyut için ayrı ayrı hesaplanmış; tepkisellik için 0.75, sebatkârlık için 0.69, sıcakkanlılık-utangaçlık için 0.71, ritmiklik için 0.56 olarak bulunmuştur.

#### **4.4. Veri Toplama Süreci**

Araştırmanın verileri toplanırken öncelikle Konya ili Meram ilçesinde yer alan MEB'e bağlı okul öncesi eğitim kurumlarının listesi çıkarılmıştır. Okullara ulaşabilmek için MEB'den izin dilekçesi onayı alınmış ve veri toplama sürecine başlanmıştır. Meram ilçesinde yer alan okul öncesi eğitim kurumları müdürleri ile görüşüldükten sonra sınıf öğretmenleri ile tanışma gerçekleştirilmiş ve araştırmanın nasıl yapılacağı ile ilgili bilgilendirme yapılmıştır. Sınıf mevcuduna göre çocukların annelerine ulaşabilmek adına toplantı yapılması talep edilmiş, bu toplantılar aracılığıyla velilerle birebir görüşülerek ölçeklerin doldurulması sağlanmıştır. Toplantı yapılamayan okullarda ise öğretmen aracılığı ile ölçekler annelere, ertesi gün kuruma teslim etmek üzere verilmiştir. Birer hafta arayla benzer uygulamalar tüm okullarda yapılmış ve ölçekler okullardan teslim alınmıştır.

#### **4.5. Verilerin Analizi**

Verilerin analizi SPSS 21.0 programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Örneklem genel özelliklerinin belirlenmesinde betimsel istatistikten faydalanılmış ve ortalama, standart sapma, frekans ve yüzde hesaplamaları yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması aşamasında, sosyoekonomik düzey ve anne eğitim düzeyi değişkenlerinin 'sosyal uyum ve becerileri' ile 'mizaç özellikleri' değişkenleri üzerinde anlamlı bir farklılığa neden olup olmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA); çocuğun cinsiyeti ve aile tipi değişkenlerinden ile 'sosyal uyum ve becerileri' ve 'mizaç özellikleri' arasında fark olup olmadığına dair bulgular için t-testi; çocukların 'sosyal uyum ve becerileri' ile 'mizaç özellikleri' arasında ilişkiyi ortaya çıkarmak için ise çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Verilerin analizinde manidarlık düzeyi 0.05 olarak kabul edilmiştir.

## BÖLÜM V

### BULGULAR ve YORUM

Örnekleme yer alan çocukların %48.8'i kız, %51.2'si erkektir. Cinsiyet açısından örnekleminizin eşit bir dağılım gösterdiği söylenebilir (Tablo 1, Grafik 1). Ayrıca çocukların % 27.6'sının tek çocuk olduğu, %66.1'inin 2 ya da 3 kardeşe, % 6.4'ünün ise 4 ve daha fazla kardeşe sahip olduğu görülmektedir (Tablo 6, Grafik 6).

Çocukların annelerinin yaş dağılımlarına bakıldığında %35'inin 30 yaş ve altı, %65'inin ise 31 yaş üzerinde oldukları (Tablo 2, Grafik 2), eğitim düzeylerinin ise %0.8'i okur yazar, %27.4'ü ilkokul mezunu, %34.6'sı ortaokul ya da lise mezunu, %12.7'si yüksekokul mezunu ve %24.5'i üniversite mezunu olduğu görülmektedir (Tablo 3, Grafik 3).

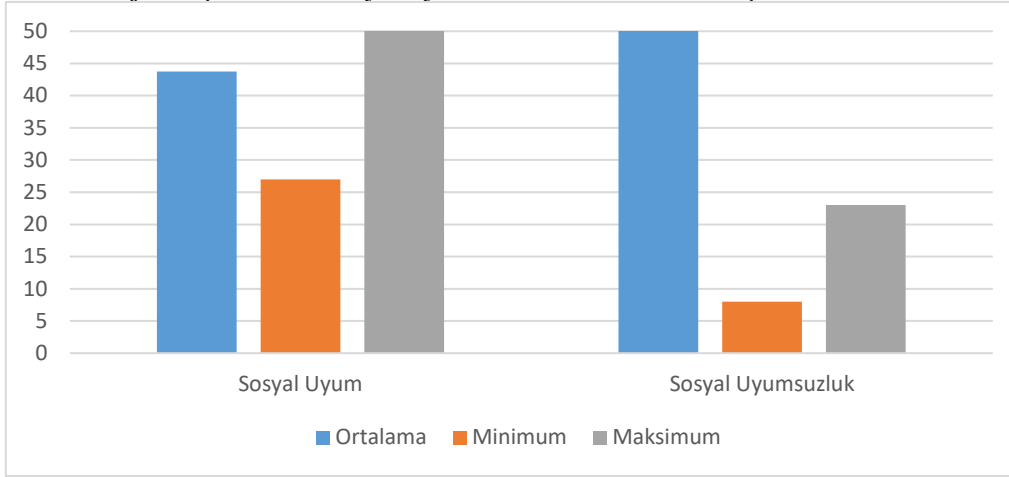
Çocukların dâhil oldukları ailelerin %87.4'ünün çekirdek, %12.6'sının geniş aile oldukları ve gelir düzeylerinin de %31.2'sinin 1500tl ve altı gelire, %68.8'inin ise 1500 tl üzeri gelire sahip oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır (Tablo 5, Grafik 5). Aileler gelir düzeylerine göre ortalamanın üzerinde bir ekonomik yapıya sahiptir.

#### 5.1. Örnekleme Yer Alan Çocukların Sosyal Uyum Becerilerine İlişkin Bulgular

*Tablo 7. Çocukların Sosyal Uyum ve Beceri Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapmalar*

Ölçekler	N	$\bar{X}$	Ss	Median	Minimum	Maximum
Sosyal uyum	613	43,73	4,34	44	27	51
Sosyal uyumsuzluk	613	13,92	2,59	14	8	23
<b>SUBÖ Toplam</b>	613	57,65	6,93	58	35	74

**Grafik 7. Çocukların Sosyal Uyum ve Beceri Puanlarına İlişkin Ortalamalar**



Tablo 7 ve Grafik 7’de çocukların sosyal uyum ve becerilerine göre; sosyal uyum ve sosyal uyumsuzluk alt faktörleri puanları verilmiştir.

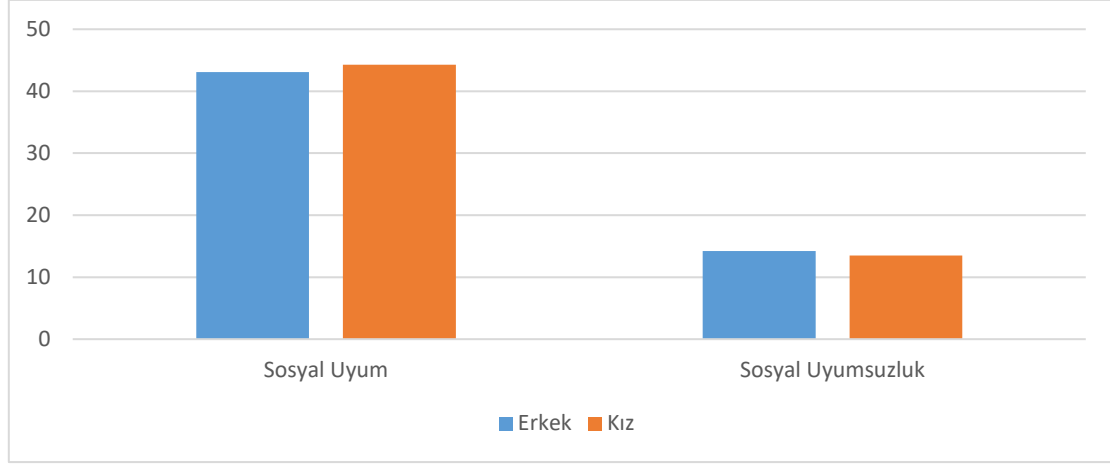
Sosyal Uyum alt faktörü puan ortalamasının ( $\bar{X} = 43,73$ ), minimum puanı (min.=27), maximum puanı (max.=51) arasında olduğu; Sosyal Uyumsuzluk alt faktörü puan ortalamasının ise ( $\bar{X} = 13,92$ ), minimum puanı (min.=8), maximum puanı (max.=23) arasında değiştiği görülmektedir.

Sosyal Uyum Beceri Ölçeği toplam puan ortalamasının ( $\bar{X} = 57,65$ ) olduğu, minimum puan (min.=35) ile maximum puan (max.=74) arasında değiştiği bulunmuştur.

**Tablo 8. Çocukların Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeğinden Aldıkları Puanların Cinsiyetlere Göre t- Testi Sonuçları**

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Sd	t	p
Sosyal Uyum	Kız	299	44,3	611	3,6	0,000*
	Erkek	314	43,1	610		
Sosyal Uyumsuzluk	Kız	299	13,5	611	-3,36	0,001*
	Erkek	314	14,2	610		

**Grafik 8. Çocukların Cinsiyetlere Göre Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları**



Tablo 8’de çocukların sosyal uyum ve becerilerinin cinsiyete göre değişip değişmediği t-testi uygulanarak yordanmıştır. Yapılan analizler sonucunda Tablo 8 ve Grafik 8’e göre;

-Sosyal Uyum alt boyutuna ait puan ortalaması ( $\bar{X}_{kız}=44.3 - \bar{X}_{erkek}=43.1$ ) için cinsiyet belirleyici bir faktör olmuştur [ $t_{sosyaluyum}=3.6, p<0.05$ ].

-Sosyal uyumsuzluk alt boyutuna ait puan ortalaması ( $\bar{X}_{kız}=13.5 - \bar{X}_{erkek}=14.2$ ) için cinsiyet belirleyici bir faktör olmuştur [ $t_{sosyaluyumsuzluk}=-3.36, p<0.05$ ].

Ölçeğin sosyal uyum ve sosyal uyumsuzluk alt boyutlarına ait t-testi sonuçlarına göre cinsiyetin bu beceriler üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu söylenebilir. Sosyal uyum puanları kız çocuklarının lehine, sosyal uyumsuzluk alt ölçeği puanları ise erkek çocuklarının lehine bir sonuç göstermektedir.

Wang ve ark. (2008), yaptıkları çalışmada kızların uyum düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu sonucu rapor edilmiştir.

Literatürde bu bulguların tersine farklı sonuçlar elde edildiği görülmektedir.

Günindi (2008)’in, ‘Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Altı Yaş Çocuklarının Sosyal Uyum Becerileri ile Anne Babalarının Empatik Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi’ araştırmasına ait bulgulara bakıldığında; çocukların cinsiyetlerine göre sosyal uyum ve beceriler ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Kurt (2007)’un, ‘Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Beş-Altı Yaş Çocuklarının Sosyal Uyum ve Becerilerine Proje Yaklaşımlı Eğitim Programlarının Etkisi’ araştırmasına ait bulgularda da çocukların cinsiyet değişkeni faktörü sosyal uyum becerilerini etkileyen bir faktör olarak rapor edilmemiştir.

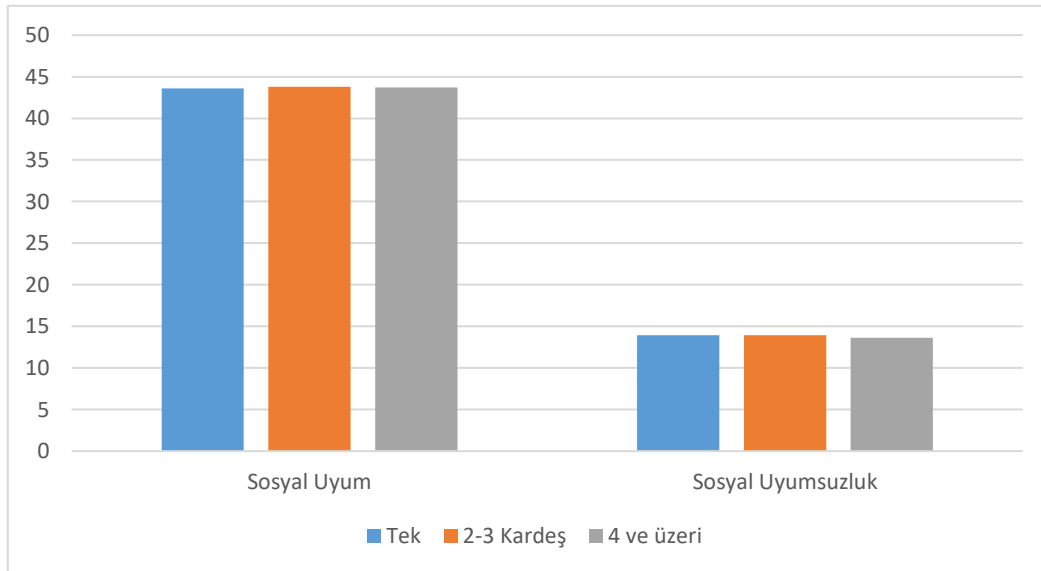
Kaya (2008)'nın, 'Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Okula Uyum Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi' araştırmasına ait bulgular incelendiğinde, cinsiyetin okula uyum üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sungur (2010)'un, 'İlköğretim Birinci Sınıfa Devam Eden Çocukların Sosyal Uyum ve Becerilerinin İncelenmesi' araştırması sonuçları incelendiğinde; cinsiyet değişkeninin alt ölçekler toplam puan ortalamaları açısından, sosyal uyum ve becerilerinde anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonuçlarına ulaşıldığı görülmektedir.

**Tablo 9. Çocukların Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeğinden Aldıkları Puanların Kardeş Sayısına Göre ANOVA Testi Sonuçları**

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
<b>Sosyal Uyum</b>	Gruplar arası	4.126	2	2.063	0.109	0.897
	Gruplar içi	11560.112	610	18.951		
<b>Sosyal Uyumsuzluk</b>	Gruplar arası	3.494	2	1.747	0.259	0.772
	Gruplar içi	4114.489	610	6.745		

**Grafik 9. Çocukların Sahip Oldukları Kardeş Sayısına Göre Sosyal Uyum ve Beceriler Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları**



Tablo 9'da çocukların sosyal uyum ve beceri ölçeğinden aldıkları puanların çocukların sahip olduğu kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini sınamak için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Yapılan ölçümlere göre Tablo 9 ve Grafik 9 incelendiğinde;



- Sosyal uyum alt boyutu puanları çocukların sahip olduğu kardeş sayılarına göre karşılaştırıldığında; tek çocuk ( $\bar{X}_{\text{tek}} = 43.60$ ), 2-3 kardeşe ( $\bar{X}_{2-3 \text{ kardeş}} = 43.79$ ) ve 4 ve üzeri kardeşe sahip ( $\bar{X}_{4 \text{ ve üzeri}} = 43.71$ ) olan çocukların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir [ $F_{(2,610)} = 0,109, p > 0.05$ ].

- Sosyal uyumsuzluk alt boyutu puanları çocukların sahip olduğu kardeş sayılarına göre karşılaştırıldığında; tek çocuk olan ( $\bar{X}_{\text{tek}} = 13.95$ ), 2-3 kardeşe ( $\bar{X}_{2-3 \text{ kardeş}} = 13.94$ ) ve 4 ve üzeri kardeşe sahip ( $\bar{X}_{4 \text{ ve üzeri}} = 13.64$ ) olan çocukların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir [ $F_{(2,610)} = 0,259, p > 0.05$ ].

Bu durum çocukların, okul öncesi eğitim kurumuna devam etmeleri, akranlarıyla daha fazla vakit geçirme imkânı elde etmeleri ve eğitim kurumlarında çocukların becerilerinin desteklenmesi gibi kardeş sayısından bağımsız etkenlere bağlı olarak topluma adapte olmak, toplumsal kuralları ve okul kurallarını benimsemek gibi sosyal uyum becerilerini geliştirdiği şeklinde yorumlanabilir.

Literatürde bu bulguyla eş değer farklı çalışma sonuçlarına da rastlanmaktadır.

Topçu (2012), ilköğretim birinci sınıf çocuklarının okula uyum düzeylerinin sahip oldukları kardeş sayısı değişkeni arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmasında ‘Okul Uyumu Öğretmen Değerlendirme Ölçeği’nin alt ölçeklerinin hiç birinde okula uyum düzeyleri ile kardeş sayısı değişkeni arasında istatistiksel bir fark bulunmamıştır.

Balkaya ve Tuğrul (1998)’un ‘Anaokuluna Yeni Başlayan Çocukların Okula Uyum Süreçlerini Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi’ araştırmasında okul öncesi dönem çocukları çocuklarının kardeş sayısı ile okula uyum puanları arasında ilişki olmadığı rapor edilmiştir. Orçan ve Deniz (2004)’in okul öncesi dönem çocuklarıyla yapmış olduğu çalışmada çocukların kardeş sayısına sosyal uyumları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Bomb (2005)’in çocukların kardeşleriyle ve akranlarıyla olan ilişkilerini araştırdığı çalışmasında, sosyal becerileri analizleri kardeşi olan ve olmayan gruplar arasında agresif, asosyal ve prososyal yönlü davranışlar açısından farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Günindi (2010)’nin okul öncesi dönem çocukları üzerinde yapmış olduğu çalışmada çocukların kardeş sayılarının, sosyal uyum ve beceri ölçeğinden aldıkları puanlar üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı bulunmuştur.

Bu araştırmalarda elde edilen sonuçların aksine literatürde farklı sonuçlar elde eden çalışmalar da bulunmaktadır.

Elibol (2008)'un, 'Beş Yaş Çocuklarının Sosyal Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi' araştırmasında sosyal beceri toplam puanı açısından kardeş sayısı faktörünün anlamlı bir farklılığa yol açtığı rapor edilmiştir.

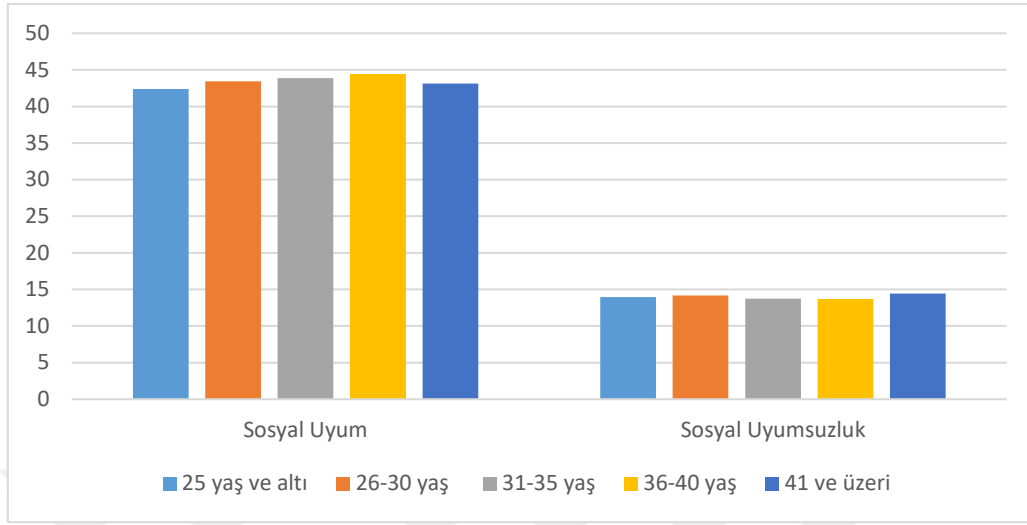
Laffey-Ardley ve Thorpe (2005)'un, 'Being Opposite: Is There Advantage for Social Competence and Friendship in Being an Opposite-Sex Twin?' (3-6 yaş arası ikiz çocukların sosyal beceri ve arkadaşlık açısından kazanç sağlamadaki etkisi) isimli araştırmasının sonucunda kardeş sayısı faktörü anlamlı bir farklılığa yol açmış, ikizlerin sosyal beceri ve arkadaşlık ilişkileri puanları araştırmaya katılan tek çocuklara göre düşük bulunmuştur.

Schneyer (2007)'in, 'Sosyal Becerilerinin Gelişiminde Kardeş İlişkilerinin Rolü' araştırmasında, kardeş ilişkilerinin sosyal becerilerin gelişimi açısından önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Tablo 10. Çocukların Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeğinden Aldıkları Puanların Anne Yaşına Göre ANOVA Testi Sonuçları**

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
<b>Sosyal Uyum</b>	Gruplar arası	166.962	4	41.741	2.227	0.065
	Gruplar içi	11397.238	608	18.746		
<b>Sosyal Uyumsuzluk</b>	Gruplar arası	36.615	4	9.154	1.364	0.245
	Gruplar içi	4081.368	608	6.713		

**Grafik 10: Çocukların Annelerinin Yaşına Göre Sosyal Uyum ve Beceriler Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları**



Tablo 10 incelendiğinde çocukların sosyal uyum ve beceri ölçeğinden aldıkları puanların anne yaşı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini sınamak için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Yapılan ölçümlere göre Tablo 10 ve Grafik 10 incelendiğinde;

- Sosyal uyum alt boyutu puanları çocukların annelerinin yaşlarına göre karşılaştırıldığında, yaşları 25 yaş ve altı ( $\bar{X}_{25 \text{ yaş ve altı}}=42.38$ ), 26-30 yaş arası ( $\bar{X}_{26-30 \text{ yaş}}=43.43$ ), 31-35 yaş arası ( $\bar{X}_{31-35 \text{ yaş}}=43.88$ ), 36-40 yaş arası ( $\bar{X}_{36-40 \text{ yaş}}=44.45$ ) ve 41 yaş ve üzeri ( $\bar{X}_{41 \text{ ve üzeri yaş}}=43.12$ ) olan çocukların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir [ $F_{(4,608)}=2.227$ ,  $p>0.05$ ].

- Sosyal uyumsuzluk alt boyutu puanları çocukların anne eğitim düzeylerine göre karşılaştırıldığında, yaşları 25 yaş ve altı ( $\bar{X}_{25 \text{ yaş ve altı}}=13.94$ ), 26-30 yaş arası ( $\bar{X}_{26-30 \text{ yaş}}=14.19$ ), 31-35 yaş arası ( $\bar{X}_{31-35 \text{ yaş}}=13.74$ ), 36-40 yaş arası ( $\bar{X}_{36-40 \text{ yaş}}=13.71$ ) ve 41 yaş ve üzeri ( $\bar{X}_{41 \text{ ve üzeri yaş}}=14.43$ ) olan çocukların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir [ $F_{(4,608)}=1.364$ ,  $p>0.05$ ].

Bu durum, sosyal uyum becerilerinin kazanılmasında, anne yaşı faktöründen ziyade anne tutumlarının anlamlı bir etki oluşturduğu şeklinde yorumlanabilir.

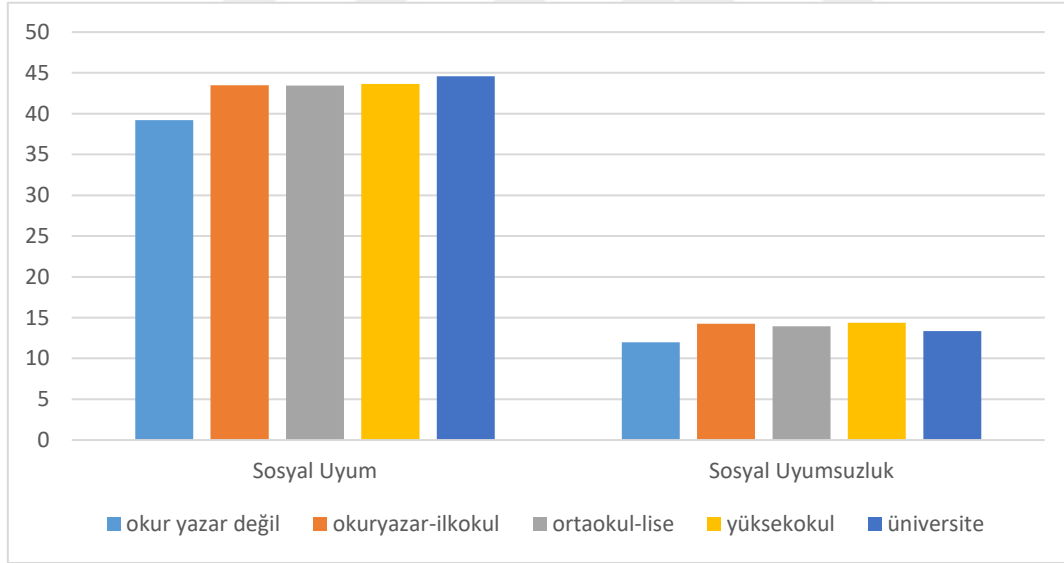
Günindi (2008)'de yapmış olduğu çalışmada annelerin yaşlarının çocukların sosyal uyum ve becerilerine etkisinin olmadığını tespit etmiştir. Günindi (2010)'in okul öncesi dönem çocukları üzerine yapmış olduğu çalışmada da benzer bir sonuçla karşılaşmış, anne yaşı

değişkeninin çocukların sosyal uyum ve beceri ölçeğinden aldıkları toplam puanlara göre anlamlı bir farklılığa neden olmadığı rapor edilmiştir.

**Tablo 11. Çocukların Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeğinden Aldıkları Puanların Anne Eğitim Düzeyine Göre ANOVA Testi Sonuçları**

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Sosyal Uyum	Gruplar arası	240.727	4	60.182	3.231	0.012*
	Gruplar içi	11323.512	608	18.624		
Sosyal Uyumsuzluk	Gruplar arası	106.550	4	26.638	4.037	0.003*
	Gruplar içi	4011.434	608	6.598		

**Grafik 11. Çocukların Annelerinin Eğitim Düzeyine Göre Sosyal Uyum ve Beceriler Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları**



Tablo 11’de farklı eğitim düzeyine sahip annelerin 60 ay ve üzeri çocukların sosyal uyum ve becerileri arasında fark olup olmadığını sınamak için, oluşturulan grupların sosyal uyum ve sosyal uyumsuzluk alt ölçeklerine ait ortalamaları ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmıştır. Tablo 11 ve Grafik 11 incelendiğinde test sonucunun:

- Sosyal uyum alt boyutu puanları çocukların anne eğitim düzeylerine göre karşılaştırıldığında, ( $\bar{X}_{\text{okur yazar değil}}=39.2$ ,  $\bar{X}_{\text{okuryazar-ilkokul}}=43.49$ ,  $\bar{X}_{\text{ortaokul-lise}}=43.46$ ,  $\bar{X}_{\text{yüksekokul}}=43.64$ ,  $\bar{X}_{\text{üniversite}}=44.6$ ) olan çocukların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmiştir [ $F_{(4,608)} = 3.231$ ,  $p < 0.05$ ]. Çocukların sosyal uyum

düzeyleri, annelerin eğitim düzeylerinden etkilenmektedir. Söz konusu değişken için etki büyüklüğü incelendiğinde sosyal uyum alt boyutu puanı toplam varyansının %2'sini açıkladığı görülmektedir.

- Sosyal uyumsuzluk alt boyutu puanları çocukların anne eğitim düzeylerine göre karşılaştırıldığında ( $\bar{X}$  okur yazar değil=12.0,  $\bar{X}$  okuryazar-ilkokul=14.26,  $\bar{X}$  ortaokul-lise=13.95,  $\bar{X}$  yüksekokul= 14.39,  $\bar{X}$  üniversite= 13.34) olan çocukların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmiştir [ $F_{(4,608)} = 4.037, p<0.05$ ]. Çocukların sosyal uyumsuzluk düzeyleri annelerin eğitim düzeylerinden etkilenmektedir. Söz konusu değişken için etki büyüklüğü incelendiğinde sosyal uyumsuzluk alt boyutu puanı toplam varyansının %2'sini açıkladığı ve farkın hangi grup tarafından oluşturulduğunun belirlenmesi için yapılan post hoc testlerinden Dunnet C testi sonuçlarına göre anlamlı farkın okuryazar ve ilkokul mezunu olan annelerin çocukları arasında olduğu görülmektedir.

Araştırmada çocukların sosyal uyum ve sosyal uyumsuzluk düzeylerinin anne eğitim düzeyinden etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal uyum alt boyutu için elde edilen bu sonucun; eğitim düzeyi yüksek olan annelerin doğru ebeveyn tutumlarını sergilemeleri, çocuklarına rol model olacak davranışlar içinde olmaları ve çocuklarıyla etkili zaman geçiremeleri gibi nedenlerden kaynaklandığı, sosyal uyumsuzluk alt boyutu için ise söz konusu olan bu durumun tam tersinin görülebileceği söylenebilir.

Yılmaz (2000)'ın 'Eşler Arasındaki Uyum ve Çocuğun Algıladığı Anne Baba Tutumu ile Çocukların, Ergenlerin ve Gençlerin Akademik Başarıları ve Benlik Algıları Arasındaki İlişkileri' araştırmasında annenin öğrenim düzeyi arttıkça çocukların sosyal yönden kendilerini daha olumlu algıladıkları sonucuna ulaşmıştır.

Sarı (2007)'nın, 'Anasınıfına Devam Eden Beş-Altı Yaş Grubu Çocukların, Annelerinin Çocuk Yetiştirme Tutumlarının, Çocuğun Sosyal Uyum ve Becerilerine Etkisinin İncelenmesi' araştırmasının sonucunda, annelerin öğrenim düzeyi yüksek olan annelerin çocuklarının sosyal uyumlarının yüksek olduğu, öğrenim düzeyi düşük olan annelerin çocuklarının sınırlı sosyal uyumun görüldüğü belirtilmiştir.

Elibol Gültekin (2008) ise yapmış olduğu araştırma sonucunda, 'toplam sosyal beceri puanı' açısından annesi üniversite mezunu olan çocuklar, üniversite mezunu olmayan annelerin çocukları arasında anlamlı bir farklılığa rastlamazken, çocukların sosyal beceri puanlarının üniversite mezunu olanlarda daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Orçan ve Deniz (2004) anaokuluna devam eden 6 yaş çocuklarının sosyal uyumlarını incelediği araştırmasında, annenin eğitim düzeyi arttıkça çocukların sosyal uyum puanlarında artış olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Literatürde farklı sonuçlara ulaşan araştırmalara da rastlanmaktadır:

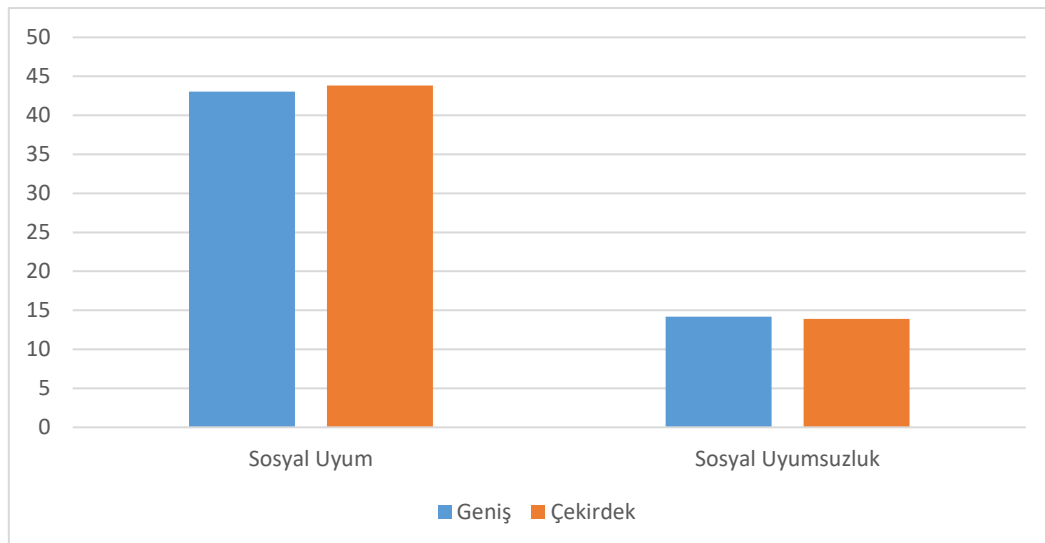
Günindi (2008)'nin yaptığı araştırmanın sonucunda annesi üniversite mezunu olan çocukların, annesi ilkököl mezunu olan çocuklara göre Sosyal Uyum alt faktör puanları daha yüksek olduğu, annesi ilkököl mezunu, lise mezunu, üniversite mezunu olan çocuklar arasında Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği toplam puanlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı sonucunu rapor etmiştir.

Günindi (2010)'nin yapmış olduğu çalışmada da benzer sonuçlar elde edilmiş, annelerin öğrenim durumuna göre; sosyal uyum ve sosyal uyumsuzluk alt faktör puanlarında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

**Tablo 12. Çocukların Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeğinden Aldıkları Puanların Aile Tipine Göre t- Testi Sonuçları**

Ölçek	Aile Tipi	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Sosyal Uyum	Geniş	74	43.06	4.83	611	3.36	0.67
	Çekirdek	539	43.83	4.27	89.32		
Sosyal Uyumsuzluk	Geniş	74	14.18	2.67	611	0.03	0.95
	Çekirdek	539	13.89	2.58	92.72		

**Grafik 12. Çocukların Aile Tiplerine Göre Sosyal Uyum ve Beceriler Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları**



Tablo 12 incelendiğinde çocukların sosyal uyum ve becerilerinin aile tipine göre değişip değişmediği t-testi uygulanarak yordanmıştır. Tablo 12 ve Grafik 12'ye göre yapılan analizler sonucunda;

-Sosyal Uyum alt boyutuna ait puan ortalaması ( $\bar{X}_{\text{geniş}}=43.06 - \bar{X}_{\text{çekirdek}}=43.83$ ) için aile tipi belirleyici bir faktör olarak bulunmamıştır [ $t_{\text{sosyaluyum}}=3.36, p>0.05$ ].

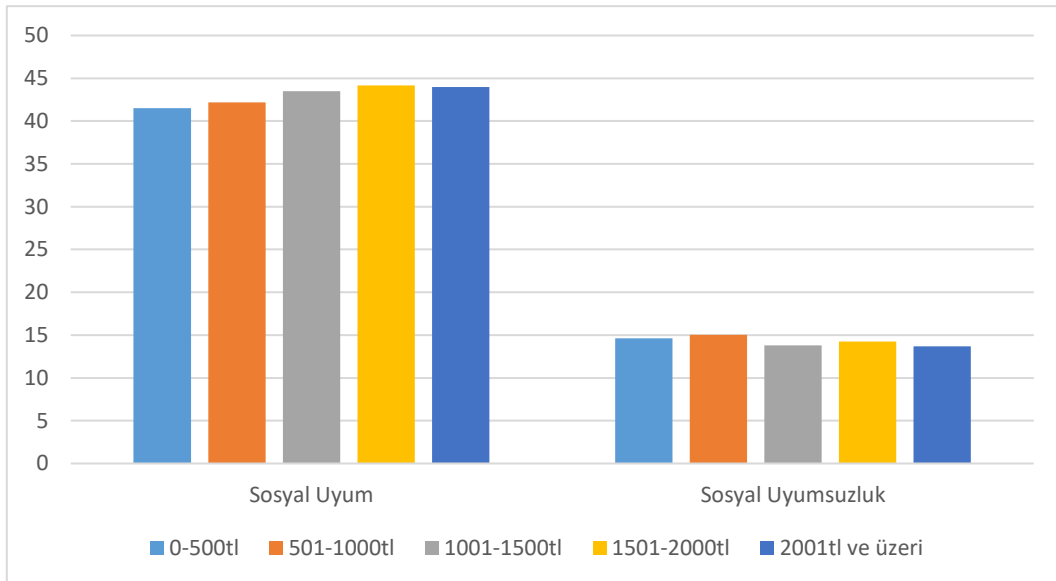
-Sosyal uyumsuzluk alt boyutuna ait puan ortalaması ( $\bar{X}_{\text{geniş}}=14.18 - \bar{X}_{\text{çekirdek}}=13.89$ ) için aile tipi belirleyici bir faktör olarak bulunmamıştır [ $t_{\text{sosyaluyumsuzluk}}=0.03, p>0.05$ ].

Ölçeğin sosyal uyum ve sosyal uyumsuzluk alt boyutlarına ait t-testi sonuçlarına göre aile tipinin anlamlı bir etkisi olmadığı söylenebilir.

**Tablo 13. Çocukların Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeğinden Aldıkları Puanların Gelir Düzeyine Göre ANOVA Testi Sonuçları**

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Sosyal Uyum	Gruplar arası	193.035	4	48.259	2.580	0.036*
	Gruplar içi	11371.203	608	18.703		
Sosyal Uyumsuzluk	Gruplar arası	86.406	4	21.601	3.258	0.012*
	Gruplar içi	4031.578	608	6.631		

**Grafik 13. Çocukların Ailelerinin Gelir Düzeylerine Göre Sosyal Uyum ve Beceriler Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları**



Tablo 13 ve Grafik 13'te gelir düzeyine göre çocuklarının sosyal uyum ve sosyal uyumsuzluk alt ölçeklerinden aldıkları puanlar verilmiştir. Çocukların sosyal uyum ve sosyal uyumsuzluk düzeyleri, gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir ( $p<0.05$ ). Tablo 13 ve Grafik 13 incelendiğinde test sonucunun:

- Sosyal uyum alt boyutu puanları çocukların ailenin gelir düzeylerine göre karşılaştırıldığında, ( $\bar{X}_{0-500tl}=41.5$ ,  $\bar{X}_{501-1000tl}=42.18$ ,  $\bar{X}_{1001-1500tl}=43.48$ ,  $\bar{X}_{1501-2000tl}=44.17$ ,  $\bar{X}_{2000tl-üzeri}=43.99$ ) olan çocukların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmiştir [ $F_{(4,608)}= 2,580$ ,  $p<0.05$ ]. Söz konusu değişken için etki büyüklüğü incelendiğinde, sosyal uyum alt boyutu puanına ait toplam varyansın % 1.6'sını açıkladığı görülmektedir. Çocukların sosyal uyum düzeyleri, ailenin gelir düzeyinden etkilenmektedir.

- Sosyal uyumsuzluk alt boyutu puanları çocukların ailenin gelir düzeylerine göre karşılaştırıldığında ( $\bar{X}_{0-500tl}=14.62$ ,  $\bar{X}_{501-1000tl}=15.04$ ,  $\bar{X}_{1001-1500tl}=13.78$ ,  $\bar{X}_{1501-2000tl}= 14.24$  ,  $\bar{X}_{2000tl-üzeri}=13.70$ ) olan çocukların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmiştir [ $F_{(4,608)} = 3,258$ ,  $p<0.05$ ]. Söz konusu değişken için etki büyüklüğü incelendiğinde, sosyal uyumsuzluk alt boyutu puanına ait toplam varyansın %2'sini açıkladığı görülmektedir. Çocukların sosyal uyumsuzluk düzeyleri ailenin gelir düzeylerinden etkilenmektedir.

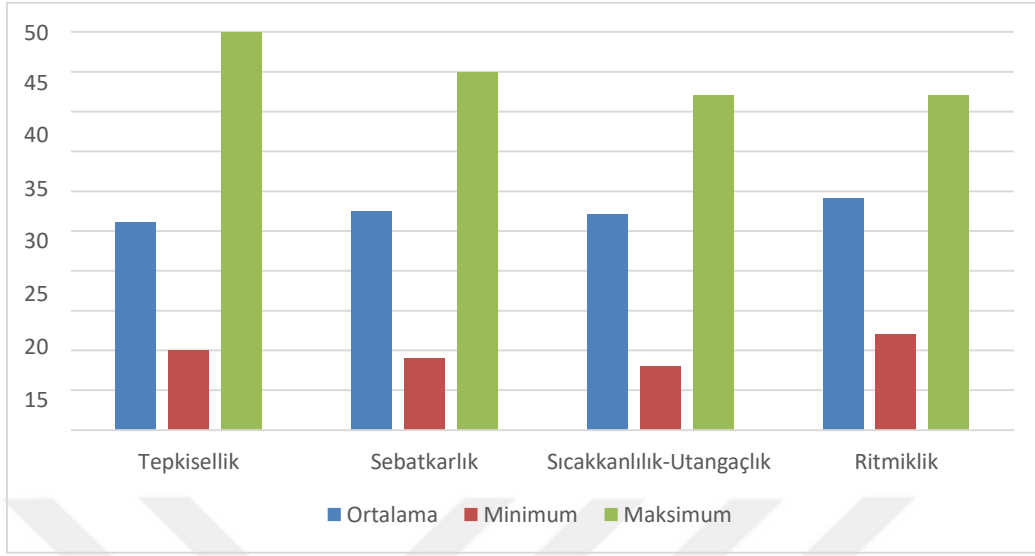
## 5.2.Örnekleme Yer Alan Çocukların Mizaç Özelliklerine İlişkin Bulgular

*Tablo 14. Çocukların Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapmalar*

Ölçekler	N	$\bar{X}$	Sd	Median	Maximum	Minimum
<b>Tepkisellik</b>	613	26.08	8.04	30.5	51	10
<b>Sebatkârlık</b>	613	27.43	6.49	27	45	9
<b>Sıcakkanlılık-Utangaçlık</b>	613	27.09	6.72	25	42	8
<b>Ritmiklik</b>	613	29.05	5.54	27	42	12



**Grafik 14. Çocukların Mizaç Ölçeğinden Aldıkları Minimum, Maksimum ve Puan Ortalamaları**



Tablo 14’te çocukların tepkisellik, sebatkârlık, sıcakkanlılık-utangaçlık ve ritmiklik alt faktörlerine ait puanları verilmiştir. Tablo 14 ve Grafik 14 incelendiğinde;

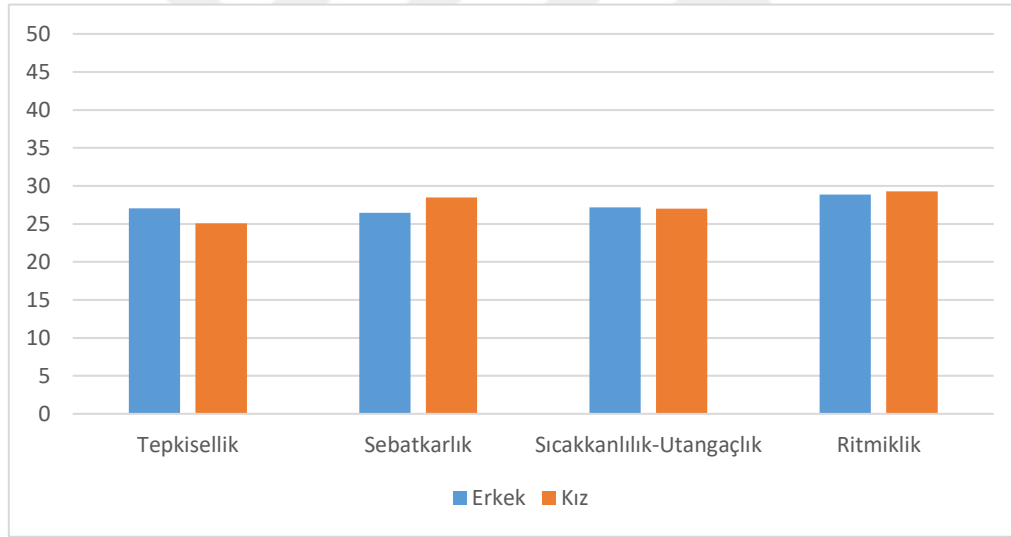
Tepkisellik alt faktörü puan ortalamasının ( $\bar{X} = 26.08$ ), minimum puanı (Min.=10), maximum puanı (max.=51); sebatkârlık alt faktörü puan ortalamasının ( $\bar{X} = 27.43$ ), minimum puanı (min.=9), maximum puanı (max.=45); sıcakkanlılık-utangaçlık alt faktörü puan ortalamasının ( $\bar{X} = 27.09$ ), minimum puanı (min.=8), maximum puanı (max.=42); ritmiklik alt faktörü puan ortalamasının ise ( $\bar{X} = 29.05$ ), minimum puanı (min.=12), maximum puanı (max.=42) arasında değiştiği görülmektedir.

Çocuklar için kısa mizaç ölçeğinin toplam puan ortalamasının  $\bar{X} = 109.65$  olduğu, minimum puan (min.=39) ile maximum puan (max.=180) arasında değiştiği bulunmuştur.

**Tablo 15. Çocukların Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Cinsiyete Göre t- Testi Sonuçları**

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Sd	t	p
Tepkisellik	Kız	299	25.07	611	-3.06	0.002*
	Erkek	314	27.05	608		
Sebatkârlık	Kız	299	28.46	611	3.85	0.000*
	Erkek	314	26.46	610		
Sıcakkanlılık-Utangaçlık	Kız	299	27.00	611	-0.34	0.73
	Erkek	314	27.19	610		
Ritmiklik	Kız	299	29.28	611	0.96	0.334
	Erkek	314	28.84	608		

**Grafik 15. Çocukların Mizaç Ölçeğinden Aldıkları Puanların Cinsiyete Göre Aldıkları Puan Ortalamaları**



Tablo 15'te çocukların mizaç özelliklerinin cinsiyete göre değişip değişmediği test edilmiştir. Tablo 15 ve Grafik 15'te gösterilen ölçümler sonucunda;

-Tepkisellik alt boyutuna ait puan ortalaması ( $\bar{X}$  kız=25.07 -  $\bar{X}$  erkek=27.05) için cinsiyet belirleyici bir faktör olmuştur [ $t_{\text{tepkisellik}}=-3.06$ ,  $p<0.05$ ]. Erkek çocuklarının tepkisellik alt boyutundan aldıkları toplam puanlar, kız çocuklarından daha fazladır. Erkek çocuklarının daha fazla tepkisel mizaç yapısına sahip davranışlar sergiledikleri söylenebilir.

-Sebatkârlık alt boyutuna ait puan ortalaması ( $\bar{X}$  kız = 28.46 -  $\bar{X}$  erkek= 26.46) için cinsiyet belirleyici bir faktör olmuştur [ $t_{\text{sebatkârlık}}=3.85$ ,  $p<0.05$ ]. Kız çocuklarının sebatkârlık alt boyutundan aldığı puanlar, erkek çocuklarından daha fazladır. Sebatkârlık

mizaç özelliğine sahip davranışlar sergilemenin; kız çocuklarında daha fazla rastlanan bir durum olduğu söylenebilir.

-Sıcakkanlılık-utangaçlık alt boyutuna ait puan ortalaması ( $\bar{X}_{kız} = 27.00 - \bar{X}_{erkek} = 27.19$ ) için cinsiyet belirleyici bir faktör olmamıştır [ $t_{sıcakkanlılık-utangaçlık} = -0.34, p > 0.05$ ].

-Ritmiklik alt boyutuna ait puan ortalaması ( $\bar{X}_{kız} = 29.28 - \bar{X}_{erkek} = 28.84$ ) için cinsiyet belirleyici bir faktör olmamıştır [ $t_{ritmiklik} = 0.96, p > 0.05$ ].

Ölçeğin tepkisellik alt boyutuna ait puanlar incelendiğinde, erkek çocukların kız çocuklarına göre daha fazla puan aldıkları görülmektedir. Bu durum erkek çocukların, daha fazla tepkisel davranışlarda bulunmaları, daha hareketli olmaları ve duygularını hemen açığa çıkaran bir tutum sergilemeleri ile açıklanabilir. Literatürde yer alan bilgilere bakıldığında da kız çocukları, erkek çocuklarına göre daha az tepkisel davranışlar sergilemektedirler. Bu sonuç kız çocuklarında, sosyal uyumunun daha yüksek olduğu, duygularını kontrol altına alma kabiliyetlerinin gelişmiş olduğu, toplumsal kurallara hemen adapte olma kabiliyetlerine sahip olduğu ile açıklanabilir. Ölçeğin bir diğer alt boyutu olan sebatkârlık boyutuna ait puanlar incelendiğinde de sonuçların anlamlı olduğu ve kız çocuklarının erkek çocuklarına göre daha yüksek puanlar elde ettikleri görülmektedir. Literatürde yer alan bilgilerle örtüşen bu durum, bu araştırmanın sonucuyla da desteklenmiştir. Diğer alt boyutlara ait anlamlı bir sonuç elde edilememiştir. Bu sonuçlarla paralellik gösteren farklı araştırmalara da rastlanmaktadır.

Yağmurlu, Sanson ve Köymen (2005) ebeveyn tutumları, çocuk mizaç özellikleri ve prososyal davranışlar üzerinde çalışmıştır. Araştırmaya Avusturalya'da yaşayan 151 Avusturalyalı, 50 Türk okul öncesi çocukları ve anneleri katılmıştır. Araştırmanın sonucunda mizaç özelliklerinden olan tepkiselliğin erkek çocuklarında kız çocuklarına göre daha yüksek oranda görüldüğü, tepkiselliğin akran ilişkilerini olumsuz etkilediği ve çocukları tahammülsüz davranmaya ittiği sonucuna varılmıştır.

Martin, Wisenbaker ve Baker (1997) mizaç özelliklerinin cinsiyet ile ilişkili olduğunu ve yaptıkları çalışmada erkek çocuklarının aktiflik seviyesinin yüksek ve uyum düzeylerinin düşük olduğu bulgusuna erişilmiştir.

Liew ve arkadaşlarının (2004) yapmış olduğu çalışmada örnekleme alınan çocukların yaşlarının, çocukların mizaç özelliklerinden biri olarak ele alınan öz düzenleme üzerine anlamlı etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı şekilde çocukların cinsiyet özellikleri incelendiğinde öğretmenlerden alınan bilgilere göre öz düzenleme becerisi kız çocuklarında

erkeklere göre daha yüksek olduğu; akranlardan alınan bilgilere göre ise kız çocuklarının erkek çocuklara göre sosyal yeterliliklerinin ve uyumlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kyrios ve Prior (1991) ise çocukların mizaç özelliklerinden biri olan sebatkârlığın çocukların duygularını pozitif yönde etkilediği ve uyum davranışlar ile ilişkili olduğunu rapor etmişlerdir.

Nelson ve arkadaşları (1999) mizaç özelliklerinden olan yüksek duygusal yoğunluk düzeyi ile cinsiyet üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Erkek çocuklarının duygusal yoğunluk düzeylerinin kız çocuklarından daha yüksek olduğu rapor edilmiştir.

Prior ve arkadaşları (2001) hiperaktif davranış problemleri ile mizaç özelliklerini incelemiş, sebatkârlık düzeyi erkek çocukları için yüksek düzeyde hiperaktivite davranış problemlerini açıklayan ve ayırt edici bir faktör olarak rapor edilmiştir.

Sanson ve arkadaşları (2009) yapmış olduğu araştırmada ise sosyo ekonomik seviyesi farklı olan bir grup çocuk üzerinde cinsiyet faktörünün ailelerin verdiği rapora göre mizaç özelliklerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Fakat araştırmacılar bu durumun şans eseri de olabileceğini ifade etmişlerdir. Buna bağlı olarak cinsiyetin uyum ve mizaç özellikleri için anlamlı bir yordayıcı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Hendawi (2010)'nin yaptığı çalışmada cinsiyet faktörünün özel eğitime muhtaç çocuklar üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aktiflik seviyesi açısından erkek çocuklarının kız çocuklarına göre daha yüksek seviyeye sahip olduğu bulunmuştur.

Farklı ülkeler ve kültürler üzerinde yapılan farklı araştırmalar erkek çocuklarının yüksek aktiflik seviyesine sahip oldukları, tepkisellik, duygusal yoğunluk ve düşük utangaçlık seviyesine sahip olduklarını rapor etmişlerdir (Deater-Deckard vd., 2009; Eisenberg, Fabes, ve Spinrad, 2006; Whiting ve Edwards, 1988).

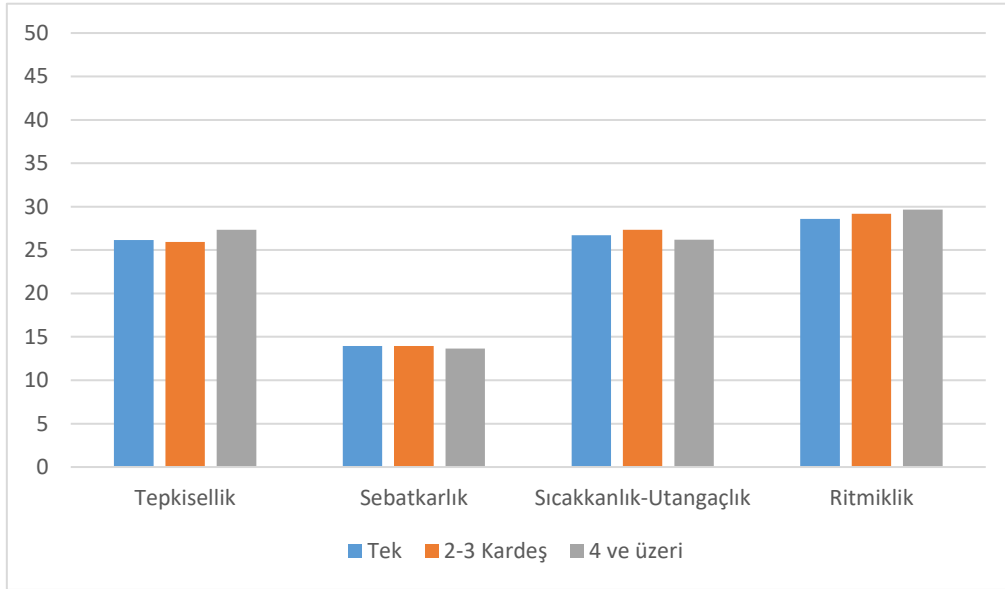
Literatürde ayrıca yukarıdaki araştırmaların tersine farklı sonuçları elde eden araştırmalar da bulunmaktadır.

Chen ve arkadaşları (2009) araştırmasında cinsiyetin mizaç üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmışlardır.

**Tablo 16. Çocukların Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeğinden Aldıkları Puanların Kardeş Sayısına Göre ANOVA Testi Sonuçları**

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
<b>Tepkisellik</b>	Gruplar arası	69.705	2	34.852	0.537	0.585
	Gruplar içi	39582.360	610	64.889		
<b>Sebatkârlık</b>	Gruplar arası	312.497	2	156.248	3.737	0.024*
	Gruplar içi	25506.335	610	41.814		
<b>Sıcakkanlılık-Utangaçlık</b>	Gruplar arası	85.771	2	42.885	0.948	0.388
	Gruplar içi	27595.159	610	45.238		
<b>Ritmiklik</b>	Gruplar arası	56.682	2	28.341	0.920	0.399
	Gruplar içi	18787.204	610	30.799		

**Grafik 16. Çocukların Sahip Oldukları Kardeş Sayısına Mizaç Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları**



Tablo 16’da farklı kardeş sayısına sahip 60 ay ve üzeri çocukların mizaç özellikleri arasında fark olup olmadığını sınamak için oluşturulan grupların mizaç özelliklerine ait ortalamaları ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmış ve test sonucunun:

- Tepkisellik alt boyutu puanları çocukların kardeş sayılarına göre karşılaştırıldığında tek ( $\bar{X}_{\text{tek}}=26.15$ ), 2-3 kardeş ( $\bar{X}_{2\text{-}3\text{kardeş}}=25.94$ ) ve 4 - üzeri ( $\bar{X}_{4\text{-}üzeri}=27.33$ ) olan

çocukların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir [ $F_{(2,610)} = 0.537, p > 0.05$ ] (bkz. Tablo 16).

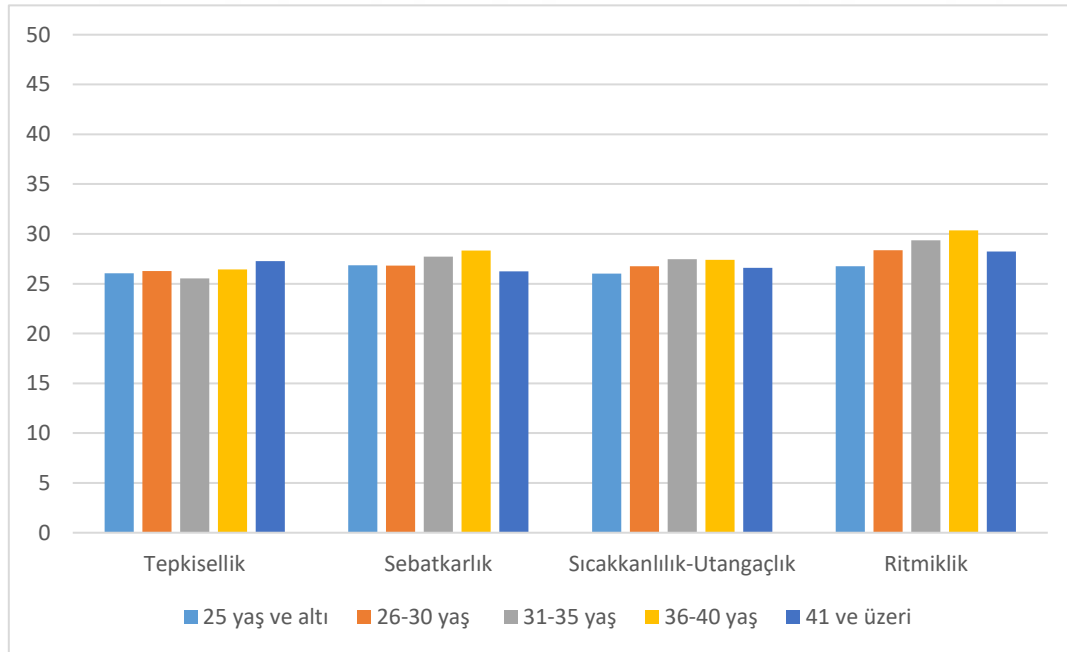
- Sebatkârlık alt boyutu puanları çocukların kardeş sayılarına göre karşılaştırıldığında tek ( $\bar{X}_{\text{tek}}=26.83$ ), 2-3 kardeş ( $\bar{X}_{2-3\text{kardeş}}=27.44$ ) ve 4 - üzeri ( $\bar{X}_{4\text{-üzeri}}=29.97$ ) olan çocukların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmiştir [ $F_{(2,610)} = 3.737, p < 0.05$ ] (bkz. Tablo 16). Söz konusu değişken için etki büyüklüğü incelendiğinde, sebatkarlık alt boyutu puanına ait toplam varyansın % 1.2'sini açıkladığı görülmektedir. Çocukların kardeş sayıları sebatkarlık alt boyutundan aldıkları puanı değiştirmiştir. Buna göre çok kardeşe sahip olan çocukların daha çok sebatkar olduğu söylenebilir. Bu bulgu çocukların yüklenmiş olduğu ablalık, ağabeylik vasıflarının çocukları daha çok sebat etmeye yönlendirdiği ve bu davranışları daha çok gösterdikleri şeklinde yorumlanabilir.
- Sıcakkanlılık-Utangaçlık alt boyutu puanları çocukların kardeş sayılarına göre karşılaştırıldığında tek ( $\bar{X}_{\text{tek}}=26.69$ ), 2-3 kardeş ( $\bar{X}_{2-3\text{kardeş}}=27.35$ ) ve 4 - üzeri ( $\bar{X}_{4\text{-üzeri}}=26.20$ ) olan çocukların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir [ $F_{(2,610)} = 0.948, p > 0.05$ ] (bkz. Tablo 16).
- Ritmiklik alt boyutu puanları çocukların kardeş sayılarına göre karşılaştırıldığında tek ( $\bar{X}_{\text{tek}}=28.59$ ), 2-3 kardeş ( $\bar{X}_{2-3\text{kardeş}}=29.19$ ) ve 4 - üzeri ( $\bar{X}_{4\text{-üzeri}}=29.64$ ) olan çocukların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir [ $F_{(2,610)} = 0.920, p > 0.05$ ] (bkz. Tablo 16).

Ölçeğin alt boyularına ait olan puanlar çocukların kardeş sayılarına göre kıyaslandığında, sebatkarlık alt boyutu dışında diğer alt boyutlarda bu faktöre göre anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Kalıtsal bir özellik olan mizacın, kardeş sayısı değişkeninden ritmiklik, sıcakkanlılık-utangaçlık, tepkisellik alt boyutlarından etkilenmediği, sebatkarlık alt boyutundan ise etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır.

**Tablo 17. Çocukların Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeğinden Aldıkları Puanların Anne Yaşına Göre ANOVA Testi Sonuçları**

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Tepkisellik	Gruplar arası	149.774	4	37.444	0.576	0.680
	Gruplar içi	39502.291	608	64.971		
Sebatkârlık	Gruplar arası	260.526	4	65.132	1.549	0.186
	Gruplar içi	25558.306	608	42.037		
Sıcakkanlılık-Utangaçlık	Gruplar arası	115.370	4	28.842	0.636	0.637
	Gruplar içi	27565.560	608	45.338		
Ritmiklik	Gruplar arası	538.176	4	134.544	4.469	0.001*
	Gruplar içi	18305.710	608	30.108		

**Grafik 17. Çocukların Annelerinin Yaşlarına Göre Mizaç Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları**



Tablo 17 ve Grafik 17’de belirli yaş gruplarına dâhil olan annelerin çocuklarının mizaç alt ölçeklerinden aldıkları puanlar ve yaş grubunun mizaca olan etkisine ait puanlar görülmektedir. Tepkisellik [ $F_{(4,608)}=0.576$ ,  $p>0.05$ ], sıcakkanlılık-utangaçlık [ $F_{(4,608)}=0.636$ ,  $p>0.05$ ] ve sebatkârlık [ $F_{(4,608)}=1.549$ ,  $p>0.05$ ] alt boyutlarından çocukların aldıkları

puanlara bakıldığında annelerinin dâhil olduğu yaş grubuna göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ritmiklik alt boyutu puanlarında ise anne yaşının [ $F_{(4,608)} = 4.469, p < 0.05$ ] anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Farkın ritmiklik alt boyutunda anne yaşı faktörünün hangi basamaklarında olduğunu belirlemek amacıyla post hoc testlerinden Dunnett C testi uygulanmıştır. Söz konusu değişken için etki büyüklüğü incelendiğinde, ritmiklik alt boyutu puanına ait toplam varyansın % 2,8'sini açıkladığı görülmektedir. Dunnett C testine göre 25 yaş ve altında yaşa sahip anneler ve 26-30 yaş grubu anneler ile 36-40 yaş grubu annelerin çocukları arasında ritmiklik alt boyutu puanları arasında fark olduğu belirlenmiştir. 36-40 yaş grubu annelerin çocuklarının ritmiklik alt ölçeği puanlarının ( $\bar{X} = 30.36$ ) ile 25 yaş ve altı annelerin çocukları ( $\bar{X} = 26.75$ ) ve 26-30 yaş grubu annelerin çocuklarının ritmiklik puanlarından ( $\bar{X} = 28.35$ ) daha yüksek puana sahip olduğu anlaşılmaktadır. Anne ile çocuk arasındaki yaş farkının büyük olması ölçeğin ritmiklik alt boyutundan alınan puanı arttırmaktadır.

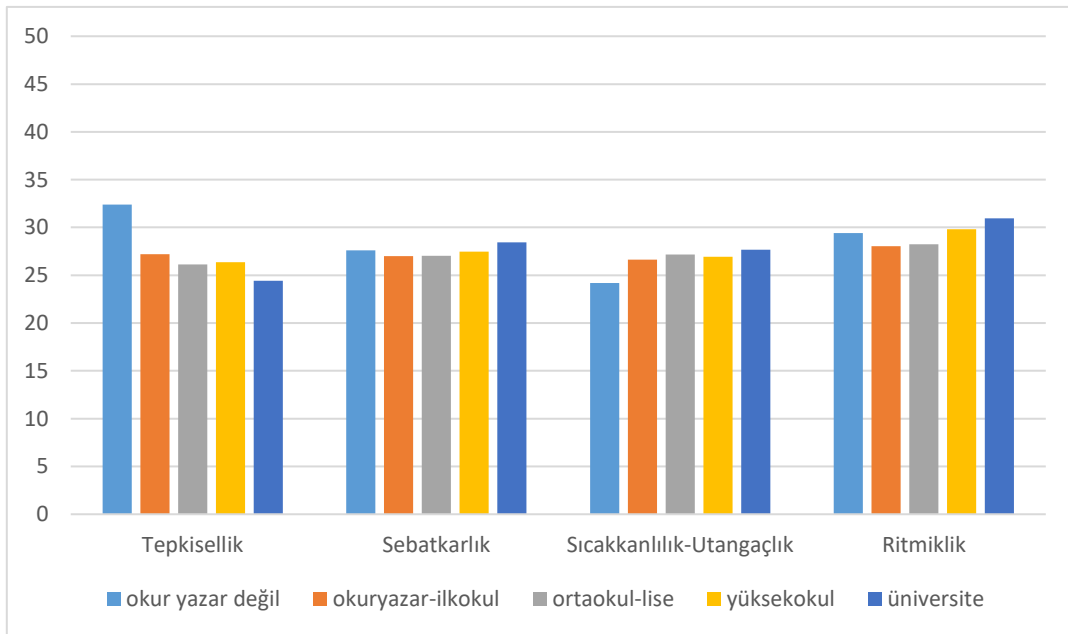
Anne yaşı faktörü, çocukların mizaç ölçeği alt boyutlarından olan ritmiklik alt boyutu için anlamlı düzeyde sonuçlar vermektedir. Anne ile çocuk arasındaki yaş farkının artmasıyla çocukların bu alt boyuttan aldıkları puanlar arasında paralellik görülmektedir. Ritmiklik çocuğun uyuma-uyanma, yeme- acıkma, tuvalet gibi durumlarını nitелеmek için kullanılan ve bu durumların hangi zamanlama ve düzen içinde yapıldığını ifade eden bir kavramdır. Anne ve çocuk arasındaki yaş farkının artmasıyla ritmiklik düzeyinin daha yüksek oranda açığa çıktığını gösteren bu bulguya göre; annenin yaşının artmasıyla deneyiminin artması, sahip olduğu diğer çocuklarda annelik becerilerine ait olan acemiliğin atılması, anne-çocuk arasında kurulan bağın ve iletişim niteliğinin artması, anne tutumlarının istenilen niteliğe evrilmesi gibi nedenlerden etkilendiği şeklinde yorumlanabilir.



**Tablo 18. Çocukların Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeğinden Aldıkları Puanların Anne Eğitim Düzeylerine Göre ANOVA Testi Sonuçları**

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Tepkisellik	Gruplar arası	827.294	4	206.824	3.239	0.012*
	Gruplar içi	38824.771	608	63.857		
Sebatkârlık	Gruplar arası	212.973	4	53.243	1.264	0.283
	Gruplar içi	25605.859	608	42.115		
Sıcakkanlılık-Utangaçlık	Gruplar arası	131.655	4	39.914	0.726	0.574
	Gruplar içi	27549.275	608	45.311		
Ritmiklik	Gruplar arası	893.461	4	223.365	7.566	0.000*
	Gruplar içi	17950.424	608	29.524		

**Grafik 18. Çocukların Annelerin Eğitim Düzeyine Göre Mizaç Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları**



Tablo 18 ve Grafik 18’de belirli eğitim düzeylerine sahip annelerin çocuklarının mizaç alt ölçeklerinden aldıkları puanlar ve anne eğitim düzeyi değişkeninin çocukların mizaç özelliklerine olan etkisine ait puanlar görülmektedir. Sıcakkanlılık-utangaçlık [ $F_{(4,608)} = 0.726$ ,  $p > 0.05$ ] ve sebatkârlık [ $F_{(4,608)} = 1.264$ ,  $p > 0.05$ ] alt boyutlarından çocukların

aldıkları puanlara bakıldığında anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmezken, ritmiklik ve tepkisellik alt boyutlarında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Ritmiklik alt boyutu puanlarında, anne eğitim düzeyinin [ $F_{(4,608)} = 7.566, p < 0.05$ ] göre farkın, anne eğitim düzeyi faktörünün hangi basamaklarında olduğunu belirlemek amacıyla post hoc testlerinden Dunnett C testi uygulanmıştır. Söz konusu değişken için etki büyüklüğü incelendiğinde, ritmiklik alt boyutu puanına ait toplam varyansın % 4.3'ünü açıkladığı görülmektedir. Dunnett C testine göre üniversite mezunu annelerin çocuklarının ritmiklik alt ölçeği puanlarının ( $\bar{X} = 30.346$ ), okuryazar-ilkokul mezunu annelerin çocukları ( $\bar{X} = 28.03$ ) ve ortaokul-lise mezunu annelerin çocuklarının puanlarından ( $\bar{X} = 28.25$ ) daha yüksek puana sahip olduğu anlaşılmaktadır.

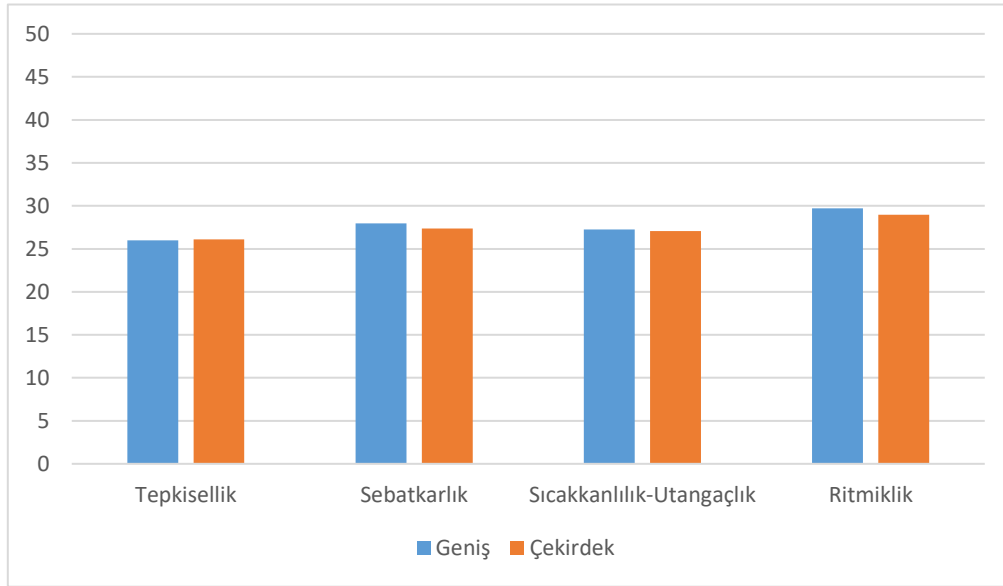
Ölçeğin, ritmiklik alt boyutundan alınan puanlar anne eğitim düzeyi faktörüne göre incelendiğinde anlamlı sonuçların ortaya çıktığı görülmektedir. Bu durumda anne eğitim düzeyinin artmasıyla, annenin çocuklarıyla olan iletişiminin niteliğinin artması, anne tutumlarının istenilen niteliğe evrilmesi, çocukla geçirilen etkili zamanın artışı, çocuğa verilen bakım hizmetlerinin optimum seviyede seyretmesi gibi nedenlerin, çocukların ritmiklik alt boyutundan aldıkları puanların artmasına neden olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tepkisellik alt boyutu puanlarında ise, anne eğitim düzeyi etkisine [ $F_{(4,608)} = 7.566, p < 0.05$ ] göre farkın, anne eğitim düzeyi faktörünün hangi basamaklarında olduğunu belirlemek amacıyla post hoc testlerinden Dunnett C testi uygulanmıştır. Söz konusu değişken için etki büyüklüğü incelendiğinde, tepkisellik alt boyutu puanına ait toplam varyansın % 2'sini açıkladığı görülmektedir. Dunnett C testine göre annesi okuryazar-ilkokul mezunu olan çocuklarla, annesi üniversite mezunu olan çocukların tepkisellik alt boyutundan aldıkları puanlar arasında bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Buna göre annesi okuryazar-ilkokul mezunu olan çocukların tepkisellik alt boyutundan aldıkları puanların ( $\bar{X} = 27.2$ ), annesi üniversite mezunu olan çocukların puanlarından ( $\bar{X} = 24.43$ ) yüksek olduğu görülmektedir.

**Tablo 19. Çocukların Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeğinden Aldıkları Puanların Aile Tipine Göre t- Testi Sonuçları**

Ölçek	Aile Tipi	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Tepkisellik	Geniş	74	25.973	7.74	611	0.25	0.61
	Çekirdek	539	26.105	8.09	96.22		
Sebatkârlık	Geniş	74	27.973	7.94	611	9.4	0.02*
	Çekirdek	539	27.363	6.27	85.96		
Sıcakkanlılık-Utangaçlık	Geniş	74	27.256	6.23	611	0.25	0.61
	Çekirdek	539	27.077	6.79	98.349		
Ritmiklik	Geniş	74	29.729	6.00	611	2.32	0.12
	Çekirdek	539	28.966	5.48	90.504		

**Grafik 19. Çocukların Aile Tipine Göre Mizaç Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları**



Tablo 19 incelendiğinde çocukların mizaç özellikleri ile aile tipi göre mizaç özellikleri karşılaştırılarak, mizaç özelliklerinin aile tipine göre değişip değişmediği test edilmiştir. Tablo 19 ve Grafik 19’da gösterilen ölçümler sonucunda;

-Tepkisellik alt boyutuna ait puan ortalaması ( $\bar{X}_{\text{geniş}}=25.97 - \bar{X}_{\text{çekirdek}}=26.1$ ) için aile tipi belirleyici bir faktör olmamıştır [  $t_{\text{tepkisellik}}=0.25, p>0.05$ ].

-Sebatkarlık alt boyutuna ait puan ortalaması (  $\bar{X}_{\text{geniş}}= 27.97 - \bar{X}_{\text{çekirdek}}= 27.36$ ) için aile tipi belirleyici bir faktör olduğu saptanmıştır [  $t_{\text{sebatkarlık}}=9.4$  ,  $p<0.05$ ].

-Sıcakkanlılık-utangaçlık alt boyutuna ait puan ortalaması (  $\bar{X}_{\text{geniş}}= 27.25 - \bar{X}_{\text{çekirdek}}= 27.07$ ) için aile tipi belirleyici bir faktör olmamıştır [  $t_{\text{sıcakkanlılık-utangaçlık}}=$ ,  $p>0.05$ ].

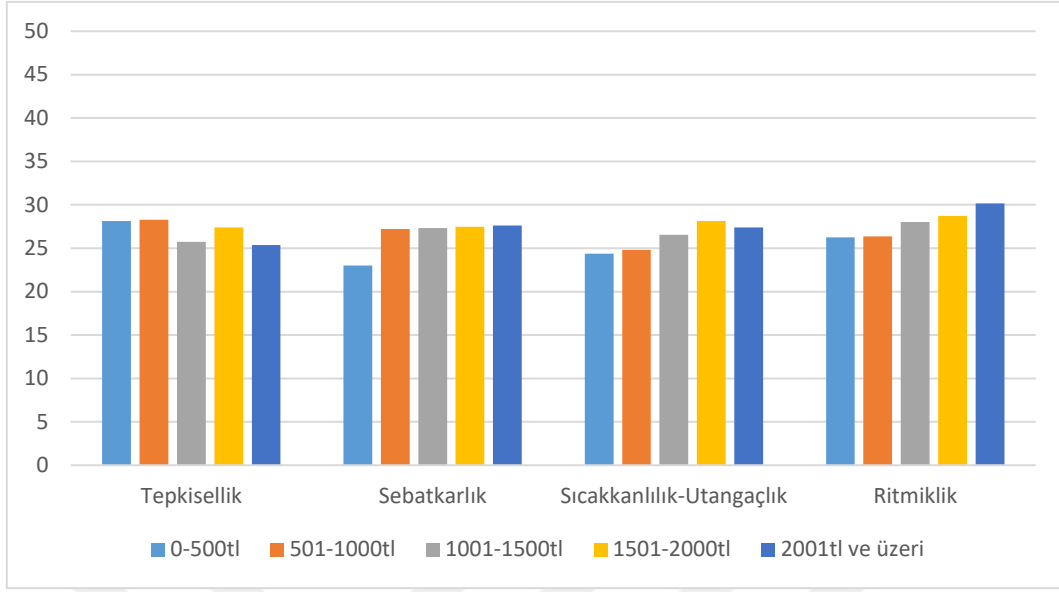
-Ritmiklik alt boyutuna ait puan ortalaması (  $\bar{X}_{\text{geniş}}= 29.72 - \bar{X}_{\text{çekirdek}}= 28.96$  ) için aile tipi belirleyici bir faktör olmamıştır [  $t_{\text{ritmiklik}}=1.11; 1.03$ ,  $p>0.05$ ].

Aile tipi faktörünün ölçeğinin sebatkarlık alt boyutu hariç diğer alt boyutlarına ait t-testi sonuçlarının anlamlı bir etkisi olmadığı bulunmuştur.

**Tablo 20. Çocukların Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeğinden Aldıkları Puanların Gelir Düzeyine Göre ANOVA Testi Sonuçları**

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
<b>Tepkisellik</b>	Gruplar arası	627.880	4	156.97	2.446	0.045*
	Gruplar içi	39024.185	608	64.185		
<b>Sebatkârlık</b>	Gruplar arası	172.793	4	43.198	1.024	0.394
	Gruplar içi	25646.039	608	42.181		
<b>Sıcakkanlılık-Utangaçlık</b>	Gruplar arası	477.531	4	119.383	2.668	0.031*
	Gruplar içi	27203.399	608	44.742		
<b>Ritmiklik</b>	Gruplar arası	905.025	4	226.256	7.668	0.000*
	Gruplar içi	17938.861	608	29.505		

**Grafik 20. Çocukların Ailelerinin Gelir Durumuna Göre Mizaç Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları**



Tablo 20 ve Grafik 20’de gelir düzeyine göre çocuklarının mizaç alt ölçeklerinden aldıkları puanlar ve aile gelir düzeyinin çocukların mizaç özelliklerine olan etkisine ait puanlar görülmektedir. Tepkisellik [ $F_{(4,608)}= 2.446, p<0.05$ ], sıcakkanlılık-utangaçlık [ $F_{(4,608)}= 2.668, p<0.05$ ] ve ritmiklik [ $F_{(4,608)}= 7.668, p<0.05$ ] alt boyutlarında çocukların aldıkları puanlara bakıldığında ailenin gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülürken, sebatkârlık [ $F_{(4,608)}= 1.024, p>0.05$ ] alt boyutunda bu değişken anlamlı bir etkiye sahip değildir.

Tepkisellik alt boyutu puanlarında, ailenin gelir düzeyi etkisine [ $F_{(4,608)}= 2.446, p<0.05$ ] göre anlamlı bir farklılık görülmektedir. Söz konusu değişken için etki büyüklüğü incelendiğinde, tepkisellik alt boyutu toplam varyansın %1.5’ünü açıkladığı görülmektedir. Farkın tepkisellik alt boyutunda gelir düzeyi faktörünün hangi basamaklarında olduğunu saptamak için yapılan post hoc testi sonucunda ilgili grup saptaması  $p<0.05$  değerine çok yakın olduğu için bir sonuç vermemiştir.

Sıcakkanlılık-Utangaçlık alt boyutu puanlarında, ailenin gelir düzeyi etkisine [ $F_{(4,608)}= 2.668, p<0.05$ ] göre anlamlı bir farklılık görülmektedir. Söz konusu değişken için etki büyüklüğü incelendiğinde, sıcakkanlılık-utangaçlık alt boyutu toplam varyansın %1.7’sini açıkladığı görülmektedir. Farkın sıcakkanlılık-utangaçlık alt boyutunda gelir düzeyi faktörünün hangi basamaklarında olduğunu belirlemek amacıyla uygulanan Dunnet C testine göre; 500-1000tl aylık gelire sahip ailelerin çocuklarının sıcakkanlılık-utangaçlık alt ölçeği puanlarının ( $\bar{X} =24.83$ ), 1501-2000 tl aylık gelire sahip ailelerin

çocuklarının bu alt ölçeğe ait puanlarından ( $\bar{X} = 28.15$ ) düşük olduğu ve bu değişken düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

Ritmiklik alt boyutu puanlarında ise gelir düzeyinin etkisine [ $F(4,608) = 7.668, p < 0.05$ ] göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Farkın ritmiklik alt boyutunda gelir düzeyi faktörünün hangi basamaklarında olduğunu belirlemek amacıyla uygulanan Dunnett C testine göre; 2000tl ve üzeri aylık gelire sahip ailelerin çocuklarının ritmiklik alt ölçeği puanlarının ( $\bar{X} = 30.16$ ), 501-1000tl aylık gelire sahip ailelerin çocukları ( $\bar{X} = 26.37$ ) ve 1001-1500tl aylık gelire sahip ailelerin çocuklarının puanlarından ( $\bar{X} = 28.04$ ) daha yüksek puana sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Ölçeğin ritmiklik alt boyutuna ait olan puanlar incelendiğinde ailenin gelir düzeyi faktörünün bu alt boyut üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ailenin sahip olduğu gelir miktarı arttıkça çocukların ritmiklik alt boyutundan aldıkları puanların arttığı görülmektedir. Bu durum çocuğa verilen bakım hizmetlerinin niteliği ile açıklanabilir. Aynı zamanda genellikle gelir düzeyindeki artış eğitim düzeyindeki artış ile doğru orantılıdır. Annelerin eğitim düzeyine ait değişimlerden kaynaklı olan, anne tutumlarının istenilen nitelikte oluşu, çocukla etkili zaman geçirme süresinin artışı, annenin doğru modellemelerle çocuğuna örnek oluşu durumlarından da ritmiklik düzeyinin etkilendiği ve bu etkiye gelir düzeyinin de olumlu katkıları olduğu şeklinde yorum yapılabilir.

### 5.3. Örnekleme Alınan Çocukların Mizaç Özellikleri ve Sosyal Uyum Becerileri İlişkisine İlişkin Bulgular

*Tablo 21. Sosyal Uyumun Yordanmasına İlişkin Standart Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları*

Değişken	B	Standart Hata B	$\beta$	T	p	İkili r
Tepkisellik	-0.143	0.019	-0.266	-7.444	0.000*	-0.360
Ritmiklik	0.43	0.28	0.055	1.534	0.126	0.191
Sıcakkanlılık- Utangaçlık	0.151	0.023	0.233	6.691	0.000*	0.296
Sebatkârlık	0.202	0.024	0.302	8.510	0.000*	0.326

**R= 0.534      R<sup>2</sup> = 0.285      F(4,608)=60.537      p=0.000**

Tepkisellik, ritmiklik, sıcakkanlılık-utangaçlık ve sebatkârlık değişkenlerine göre sosyal uyumun yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları Tablo 21’de verilmiştir. Tabloda yer alan sebatkârlık, sıcakkanlılık-utangaçlık ve tepkisellik alt boyutlarının p değerinin ( $p=0.00$ )  $p<0.05$ ’ten küçük olması, Regresyon Modelindeki, yordanan ve yordayan değişkenler arası ilişki için hesaplanan  $R=0.534$  değerinin anlamlı olduğunu göstermektedir. Yani bu regresyon modelinde çocukların sosyal uyum becerileri alt ölçeğinden almış oldukları puanları ile mizaç ölçeğinin tepkisellik, sebatkârlık ve sıcakkanlılık-utangaçlık alt ölçeklerinden aldıkları puanlar arasındaki doğrusal ilişki istatistiksel olarak anlamlı düzeydedir.

Yordayıcı değişkenlerle bağımlı (yordanan, ölçüt) değişken arasındaki korelasyonlar incelendiğinde, sosyal uyum becerileri ile çocuklar için kısa mizaç ölçeği alt boyutlarından sıcakkanlılık-utangaçlık ( $r=0.29$ ) ve sebatkârlık ( $r=0.32$ ) boyutları ile düşük düzeyde ve pozitif bir ilişki olduğu, tepkisellik ( $r=-0.36$ ) alt boyutu ile ise düşük düzeyde ve negatif bir ilişki olduğu saptanmıştır. Sıcakkanlılık-utangaçlık ve sebatkârlık alt boyutları ile sosyal uyum becerileri pozitif yönlü bir ilişki gösterirken, tepkisellik alt boyutu ile negatif yönlü bir ilişki görülmektedir, [ $R= 0.534$ ,  $R^2 = 0.285$ ,  $p< 0.05$ ].

Standardize edilmiş regresyon katsayısı ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin sosyal uyum becerileri üzerindeki göreceli önem sırası; sebatkârlık, tepkisellik ve sıcakkanlılık-utangaçlık olarak sıralanabilir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, sebatkârlık, sıcakkanlılık-utangaçlık ve tepkisellik alt boyutlarının sosyal uyum becerileri üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Ritmiklik alt boyutu ise önemli bir etkiye sahip değildir.

Sosyal uyum becerileri puanlarındaki değişimin %28’i çocukların mizaç ölçeği alt boyutlarından almış olduğu puanlarla açıklanabilir.

*Tablo 22. Sosyal Uyumsuzluğun Yordanmasına İlişkin Standart Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları*

Değişken	B	Standart Hata B	$\beta$	t	p	İkili r
Tepkisellik	0,136	0,12	0,422	11,627	0,000*	0,444
Ritmiklik	-0,008	0,17	-0,017	-0,479	0,632	-0,156
Sıcakkanlılık- Utangaçlık	0,031	0,14	0,080	2,257	0,024*	-0,006
Sebatkârlık	-0,095	0,14	-0,239	-6,620	0,000*	-0,298

**R= 0.511**      **R<sup>2</sup>= 0.261**      **F(4, 608)= 53.667**      **p=0.000**

Tepkisellik, ritmiklik, sıccakanlılık-utangaçlık ve sebatkârlık değişkenlerine göre sosyal uyumsuzluğun yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları Tablo 22’de verilmiştir. Tabloda yer alan sıccakanlılık-utangaçlık, sebatkârlık ve tepkisellik alt boyutlarının p değerinin ( $p=0.00$ ,  $p=0.00$ )  $p<0.05$ ’ten küçük olması, regresyon modelindeki, yordanan ve yordayan değişkenler arası ilişki için hesaplanan  $R=0.511$  değerinin anlamlı olduğunu göstermektedir. Yani bu regresyon modelinde çocukların sosyal uyumsuzluk puanları ile mizaç ölçeğinin tepkisellik, sebatkârlık ve sıccakanlılık-utangaçlık alt ölçeklerinden aldıkları puanlar arasındaki doğrusal ilişki istatistiksel olarak anlamlı düzeydedir.

Yordayıcı değişkenlerle bağımlı (yordanan, ölçüt) değişken arasındaki korelasyonlar incelendiğinde, sosyal uyumsuzluk alt boyutu ile çocuklar için kısa mizaç ölçeği alt boyutlarından sıccakanlılık-utangaçlık ( $r=-0,006$ ) ve sebatkârlık ( $r=-0,298$ ) boyutları ile düşük düzeyde ve negatif bir ilişki olduğu, tepkisellik ( $r=0,444$ ) alt boyutu ile ise orta düzeyde ve pozitif bir ilişki olduğu saptanmıştır. Sıccakanlılık-utangaçlık ve sebatkârlık alt boyutları ile sosyal uyumsuzluk puanları negatif yönlü bir ilişki gösterirken, tepkisellik alt boyutu ile pozitif yönlü bir ilişki görülmektedir, [ $R= 0.511$ ,  $R^2 = 0.261$ ,  $p< 0.05$ ].

Standardize edilmiş regresyon katsayısı ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin sosyal uyumsuzluk üzerindeki görece önem sırası; tepkisellik, sebatkârlık ve sıccakanlılık-utangaçlık olarak sıralanabilir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, sebatkârlık, sıccakanlılık-utangaçlık ve tepkisellik alt



boyutlarının sosyal uyumsuzluk üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Ritmiklik alt boyutu ise önemli bir etkiye sahip değildir.

Sosyal uyumsuzluk puanlarındaki değişimin %26'sı çocukların mizaç ölçeği alt boyutlarından almış olduğu puanlarla açıklanabilir.

Jewswan, Luster ve Kostelnik (1993)'in okul öncesi eğitim kurumuna giden çocuklar üzerinde yaptığı araştırmada çocukların okula uyumları için mizaç özelliklerinin önemli olduğu vurgulanmıştır. Yine Parker-Cohen ve Bell (1988)'in yaptığı mizaç ve akranlarla olan sosyal uyumun ilişkisinin araştırıldığı çalışmada da çocukların sosyal uyumu ile mizaç özelliklerinin ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Zajdeman ve Minnes (1993)'in yaptığı araştırmada erken çocukluk döneminde okula uyum için mizaç özelliklerinden biri olan pozitif duygulanımın uyumu pozitif yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların yüksek tepkisellik durumunu ise zayıf uyum ile ilişkilendirmektedirler. Düşük sıcakkanlılık-utangaçlık derecesi ile uyum doğru orantılı olarak değişim göstermektedir.

Yoleri (2014)'nin "Yaş, cinsiyet ve mizaç özelliklerinin okul öncesindeki çocukların okula uyumları üzerindeki etkileri"ni incelediği araştırmada; çocukların mizaç özelliklerinin okula uyumları ile ilişkili olduğu tespit edilmiş, mizacın tepkisellik boyutunun okula uyumun anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Mizaç özelliklerinden olan tepkisellik çocukların okula uyumunu etkileyen bir boyut olarak karşımıza çıkar. Özellikle tepkisellik boyutu içinde yer alan öfke, üzüntü ve utanma duyguları çocukların akademik başarı ve uyumunu etkilemektedir (Valiente, Lemery-Chalfant, ve Swanson, 2010; Valiente vd., 2008).

Stoeckli (2010)'nin yapmış olduğu çalışmada, utangaç çocuklarda düşük sınıf katılımı ve düşük okula uyum gösterdikleri görülmektedir. Sıcakkanlılık-utangaçlık alt boyutunda, utangaç olma durumu ağır basan çocukların sonraki yıllarda okula uyumlarının bu özellikten etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmacılar çocukların mizaç özelliklerinin (düşük negatif etki, yüksek davranış kontrolü, düşük tepkisellik düzeyi vb.) uyum ile yüksek oranda ilişkiye sahip olduğu konusunda hemfikirdir (Nelson, Martin, Hodge, Hacill ve Kamphaus, 1999). Ayrıca mizaç özelliklerinden olan düşük negatif duygulanım düzeyinin, yüksek öz düzenleme-duygu

düzenleme - davranış düzenleme düzeyinin ve düşük aktivite seviyesinin, uyumun yüksek derecede yordayıcısı olduğunu rapor etmişlerdir (Liew, Eisenberg ve Reiser, 2004; Nelson, Martin, Hodge ve Kamphaus, 1999; Prior vd., 2001; Sanson vd., 2009).

Seven (2010)'in okul öncesi dönemden ilköğretim birinci kademeye kadar yapmış olduğu boylamsal çalışmada sosyal davranışlar ve okula uyumunu incelemiştir. Araştırmanın sonucunda çocukların okul öncesi dönemden ilköğretim birinci kademeye geçişi sırasında okula uyumda sıcakkanlılık-utangaçlık davranışlarının anlamlı bir etkisi olduğunu rapor etmiştir.



## BÖLÜM VI

### SONUÇ ve ÖNERİLER

#### 6.1. Sonuçlar

Bu çalışmada sosyalleşmenin önemli bir bileşeni olan okul öncesi dönemdeki 60 ay ve üzeri çocukların sosyal uyum ve becerileri ile mizaç özelliklerinin ilişkisi incelenmiştir. Çalışma Konya ili Meram ilçesi sınırları içinde yer alan okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim ve öğretime devam eden çocukların annelerinden bilgiler alınarak gerçekleştirilmiştir. Çocukların sosyal uyum ve becerileri ile ilgili verileri Ömeroğlu ve Kandır (2008) tarafından geliştirilen ve Işık (2007)'nin çalışmasıyla 5-6 yaş çocuklarına uyarlanan 'Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği' kullanılarak, mizaç özellikleri ile ilgili verileri ise Prior, Sanson, Oberklaid (1989) yılında geliştirdikleri ve Yağmurlu (2009)'nun Türkçe'ye çevirdiği 'Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği' kullanılarak toplanmıştır. Ayrıca çalışmada çocukların demografik bilgilerinden olan cinsiyet, kardeş sayısı, anne yaşı, annenin eğitim düzeyi, ailenin tipi ve ailenin gelir düzeyi değişkenleri açısından da ele alınmıştır.

#### 6.1.1. Örnekleme Yer Alan Çocukların Sosyal Uyum ve Becerilerine İlişkin Sonuçlar

Sosyal uyum ve beceri ölçeği alt faktörlerinden çocukların almış olduğu puanlar cinsiyet özelliklerine göre karşılaştırılmış ve cinsiyetin sosyal uyum ve sosyal uyumsuzluk puanları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu saptanmıştır ( $p<0.05$ ). Çocukların cinsiyetleri sosyal uyum ve sosyal uyumsuzluk alt ölçeklerine ait puan sonuçlarını etkilemektedir (Tablo 8, Grafik 8).

Çocukların kardeş sayılarının sosyal uyum ve sosyal uyumsuzluk puanları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı ( $p>0.05$ ; Tablo 9, Grafik 9), annelerinin yaş düzeylerinin de yine bu alt ölçeklerden alınan puanlara etki etmediği sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 10, Grafik 10).

Örnekleme yer alan çocuklarına annelerin eğitim düzeylerinin sosyal uyum ve sosyal uyumsuzluk alt ölçekleri üzerindeki etkisi yordandığında; sosyal uyum alt ve sosyal uyumsuzluk alt boyutundan alınan puanlar için annelerin eğitim düzeylerinin anlamlı bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur ( $p<0.05$ ). Çocukların sosyal uyum ve sosyal uyumsuzluk alt ölçeğinden aldıkları puanlar annelerinin eğitim düzeylerinden etkilenmektedir (Tablo 11, Grafik 11).

Sosyal uyum ve beceri ölçeği alt ölçeklerinden aldıkları puanların, çocukların ailelerinin tipinden etkilenip etkilenmediği yordandığında, sosyal uyum ve sosyal uyumsuzluk alt ölçekleri puanlarının ailenin çekirdek ya da geniş olma özelliğinden etkilenmediği sonucuna ulaşılmıştır ( $p>0.05$ ; Tablo 12, Grafik 12).

Ailelerin sahip olduğu gelir düzeylerinin ise çocukların sosyal uyum ve sosyal uyumsuzluk alt ölçeklerinden aldıkları puanlar üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu görülmektedir ( $p<0.05$ ; Tablo 13, Grafik 13).

### **6.1.2. Örnekleme Yer Alan Çocukların Mizaç Özelliklerine İlişkin Sonuçlar**

Örnekleme yer alan çocukların cinsiyet faktörünün, çocuklar için kısa mizaç ölçeği alt boyutları üzerinde anlamlı bir etkisi olup olmadığı test edilmiş; tepkisellik alt boyutu [ $t_{\text{tepkisellik}}=-3.06, p<0.05$ ] ve sebatkârlık alt boyutu için [ $t_{\text{sebatkârlık}}=3.85, p<0.05$ ] anlamlı bir etkiye sahip olduğu saptanmıştır. Sıcakkanlılık-utangaçlık [ $t_{\text{sıcakkanlılık-utangaçlık}}=-0.34, p>0.05$ ] ve ritmiklik [ $t_{\text{ritmiklik}}=0.96, p>0.05$ ] alt boyutlarından aldıkları puanlar üzerinde ise anlamlı bir etkiye sahip olmadığı görülmektedir (Tablo 15, Grafik 15).

Çocukların sahip olduğu kardeş sayısının; tekisellik [ $F_{(2,610)}=0.537, p>0.05$ ], sıcakkanlılık-utangaçlık [ $F_{(2,610)}=0.948, p>0.05$ ] ve ritmiklik [ $F_{(2,610)}=0.920, p>0.05$ ] alt boyutları üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı, sebatkârlık [ $F_{(2,610)}=3.737, p>0.05$ ] alt boyutunda ise anlamlı bir etkisi olduğu saptanmıştır (Tablo 16, Grafik 16).

Anne yaşının; tepkisellik [ $F_{(4,608)}=0.576, p>0.05$ ] sıcakkanlılık-utangaçlık [ $F_{(4,608)}=0.636, p>0.05$ ] ve sebatkârlık [ $F_{(4,608)}=1.549, p>0.05$ ] alt boyutları üzerinde anne yaşı değişkeninin anlamlı bir farklılığa yol açmadığı görülmüştür. Ritmiklik alt boyutu için ise anne yaşı faktörü [ $F_{(4,608)}=4.469, p<0.05$ ] anlamlı bir farklılık oluşturmuştur. Farkın ritmiklik alt boyutunda anne yaşı faktörünün hangi basamaklarında olduğunu belirlemek amacıyla post hoc testlerinden Dunnett C testi uygulanmış, Dunnett C testine göre 25 yaş ve altında yaşa sahip anneler ve 26-30 yaş grubu anneler ile 36-40 yaş grubu annelerin

çocukları arasında ritmiklik alt boyutu puanları arasında fark olduğu belirlenmiştir. 36-40 yaş grubu annelerin çocuklarının ritmiklik alt ölçeği puanlarının ( $\bar{X} = 30.36$ ) ile 25 yaş ve altı annelerin çocukları ( $\bar{X} = 26.75$ ) ve 26-30 yaş grubu annelerin çocuklarının ritmiklik puanlarından ( $\bar{X} = 28.35$ ) daha yüksek puana sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 17, Grafik 17).

Anne eğitim düzeyinin; sıcakkanlılık-utangaçlık [ $F_{(4,608)} = 0.726, p > 0.05$ ] ve sebatkârlık [ $F_{(4,608)} = 1.264, p > 0.05$ ] alt boyutları üzerinde anne eğitim düzeyi değişkeninin anlamlı bir farklılığa yol açmadığı görülmüştür. Tepkisellik [ $F_{(4,608)} = 3.239, p < 0.05$ ] ve ritmiklik [ $F_{(4,608)} = 7.566, p < 0.05$ ] alt boyutu puanlarında ise anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Ritmiklik alt boyutu puanlarında, anne eğitim düzeyi etkisine [ $F_{(4,608)} = 7.566, p < 0.05$ ] göre farkın, anne eğitim düzeyi faktörünün hangi basamaklarında olduğunu belirlemek amacıyla post hoc testlerinden Dunnett C testi uygulanmıştır. Söz konusu değişken için etki büyüklüğü incelendiğinde, ritmiklik alt boyutu puanına ait toplam varyansın % 4.3'ünü açıkladığı görülmektedir. Dunnett C testine göre üniversite mezunu annelerin çocuklarının ritmiklik alt ölçeği puanlarının ( $\bar{X} = 30.346$ ), okuryazar-ilkokul mezunu annelerin çocukları ( $\bar{X} = 28.03$ ) ve ortaokul-lise mezunu annelerin çocuklarının puanlarından ( $\bar{X} = 28.25$ ) daha yüksek puana sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Tepkisellik alt boyutu puanlarında ise, anne eğitim düzeyi etkisine [ $F_{(4,608)} = 7.566, p < 0.05$ ] göre farkın, anne eğitim düzeyi faktörünün hangi basamaklarında olduğunu belirlemek amacıyla post hoc testlerinden Dunnett C testi uygulanmıştır. Söz konusu değişken için etki büyüklüğü incelendiğinde, tepkisellik alt boyutu puanına ait toplam varyansın % 2'sini açıkladığı görülmektedir. Dunnett C testine göre annesi okuryazar-ilkokul mezunu olan çocuklarla, annesi üniversite mezunu olan çocukların tepkisellik alt boyutundan aldıkları puanlar arasında bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Buna göre annesi okuryazar-ilkokul mezunu olan çocukların tepkisellik alt boyutundan aldıkları puanların ( $\bar{X} = 27.2$ ), annesi üniversite mezunu olan çocukların puanlarından ( $\bar{X} = 24.43$ ) yüksek olduğu görülmektedir (Tablo 18, Grafik 18).

Aile tipinin; tepkisellik [ $t_{tepkisellik} = 0.25, p > 0.05$ ], sıcakkanlılık-utangaçlık [ $t_{sicakkanlilik-utangaçlik} = 0.25, p > 0.05$ ] ve ritmiklik [ $t_{ritmiklik} = 2.32, p > 0.05$ ] alt boyutları için belirleyici bir faktör olmadığı, sebatkârlık [ $t_{sebatkârlık} = 9.4, p < 0.05$ ] alt boyutu için ise anlamlı bir etkiye sahip olduğu saptanmıştır (Tablo 19, Grafik 19).

Gelir düzeyi değişkeninin; sıcakkanlılık- utangaçlık [ $F_{(4,608)}= 2.668, p>0.05$ ] alt boyutundan çocukların aldıkları puanlara bakıldığında anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Sebatkârlık [ $F_{(4,608)}= 1.024, p<0.05$ ], tepkisellik [ $F_{(4,608)}= 2.446, p<0.05$ ] ve ritmiklik alt boyutu puanında gelir düzeyinin etkisine [ $F_{(4,608)}= 7.668, p<0.05$ ] göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Farkın ritmiklik alt boyutunda gelir düzeyi faktörünün hangi basamaklarında olduğunu belirlemek amacıyla post hoc testlerinden Dunnett C testi uygulanmıştır. Dunnett C testine göre 2000 tl ve üzeri aylık gelire sahip ailelerin çocuklarının ritmiklik alt ölçeği puanlarının ( $\bar{X} =30.16$ ), 501-1000tl aylık gelire sahip ailelerin çocukları ( $\bar{X} =26.37$ ) ve 1001-1500 tl aylık gelire sahip ailelerin çocuklarının puanlarından ( $\bar{X} =28.04$ ) daha yüksek puana sahip olduğu anlaşılmaktadır (Tablo 20, Grafik 20).

### **6.1.3. Örneklemeye Alınan Çocukların Mizaç Özellikleri ve Sosyal Uyum Becerileri Arasındaki İlişkilere İlişkin Sonuçlar**

Tepkisellik, ritmiklik, sıcakkanlılık-utangaçlık ve sebatkârlık değişkenlerinin göre sosyal uyumu yordamasına ilişkin regresyon analizi sonuçları göre; sebatkârlık, sıcakkanlılık-utangaçlık ve tepkisellik alt boyutlarının p değerinin ( $p=0.00$ )  $p<0.05$ 'ten küçük olması, regresyon modelindeki, yordanan ve yordayan değişkenler arası ilişki için hesaplanan  $R=0.534$  değerinin anlamlı olduğunu göstermektedir. Yani bu regresyon modelinde çocukların sosyal uyum becerileri alt ölçeğinden almış oldukları puanları ile mizaç ölçeğinin tepkisellik, sebatkârlık ve sıcakkanlılık-utangaçlık alt ölçeklerinden aldıkları puanlar arasındaki doğrusal ilişki istatistiksel olarak anlamlı düzeydedir.

Yordayıcı değişkenlerle bağımlı (yordanan, ölçüt) değişken arasındaki korelasyonlar incelendiğinde, sosyal uyum becerileri ile çocuklar için kısa mizaç ölçeği alt boyutlarından sıcakkanlılık-utangaçlık ( $r=0.29$ ) ve sebatkârlık ( $r=0.32$ ) boyutları ile düşük düzeyde ve pozitif bir ilişki olduğu, tepkisellik ( $r=-0.36$ ) alt boyutu ile ise düşük düzeyde ve negatif bir ilişki olduğu saptanmıştır. Sıcakkanlılık-utangaçlık ve sebatkârlık alt boyutları ile sosyal uyum becerileri pozitif yönlü bir ilişki gösterirken, tepkisellik alt boyutu ile negatif yönlü bir ilişki görülmektedir, [ $R= 0.534, R^2 = 0.285, p< 0.05$ ].

Standardize edilmiş regresyon katsayısı ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin sosyal uyum becerileri üzerindeki görece önem sırası; sebatkârlık, tepkisellik ve sıcakkanlılık-utangaçlık olarak sıralanabilir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi

sonuçları incelendiğinde ise, sebatkârlık, sıcakkanlılık-utangaçlık ve tepkisellik alt boyutlarının sosyal uyum becerileri üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Ritmiklik alt boyutu ise önemli bir etkiye sahip değildir.

Sosyal uyum becerileri puanlarındaki değişimin %28'i çocukların mizaç ölçeği alt boyutlarından almış olduğu puanlarla açıklanabilir (Tablo 21).

Tepkisellik, ritmiklik, sıcakkanlılık-utangaçlık ve sebatkârlık değişkenlerine göre sosyal uyumsuzluğun yordanmasına ilişkin regresyon analizi; sebatkârlık ve tepkisellik alt boyutlarının p değerinin ( $p=0.00$ ,  $p=0.00$ )  $p<0.05$ 'ten küçük olması, regresyon modelindeki, yordanan ve yordayan değişkenler arası ilişki için hesaplanan  $R=0.511$  değerinin anlamlı olduğunu göstermektedir. Yani bu regresyon modelinde çocukların sosyal uyumsuzluk puanları ile mizaç ölçeğinin tepkisellik, sebatkârlık ve sıcakkanlılık-utangaçlık alt ölçeklerinden aldıkları puanlar arasındaki doğrusal ilişki istatistiksel olarak anlamlı düzeydedir.

Yordayıcı değişkenlerle bağımlı (yordanan, ölçüt) değişken arasındaki korelasyonlar incelendiğinde, sosyal uyumsuzluk alt boyutu ile çocuklar için kısa mizaç ölçeği alt boyutlarından sıcakkanlılık-utangaçlık ( $r=-0,006$ ) ve sebatkârlık ( $r=-0,298$ ) boyutları ile düşük düzeyde ve negatif bir ilişki olduğu, tepkisellik ( $r=0,444$ ) alt boyutu ile ise orta düzeyde ve pozitif bir ilişki olduğu saptanmıştır. Sıcakkanlılık-utangaçlık ve sebatkârlık alt boyutları ile sosyal uyumsuzluk puanları negatif yönlü bir ilişki gösterirken, tepkisellik alt boyutu ile pozitif yönlü bir ilişki görülmektedir, [ $R= 0.511$ ,  $R^2 = 0. 261$   $p< 0.05$ ].

Standardize edilmiş regresyon katsayısı ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin sosyal uyumsuzluk üzerindeki görece önem sırası; tepkisellik, sebatkârlık ve sıcakkanlılık-utangaçlık olarak sıralanabilir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, sebatkârlık, sıcakkanlılık-utangaçlık ve tepkisellik alt boyutlarının sosyal uyumsuzluk üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Ritmiklik alt boyutu ise önemli bir etkiye sahip değildir.

Sosyal uyumsuzluk puanlarındaki değişimin %26'sı çocukların mizaç ölçeği alt boyutlarından almış olduğu puanlarla açıklanabilir (Tablo 22).

## **6.2. Öneriler**

Araştırmadan elde edilen bulgulardan yola çıkılarak daha sonra yapılacak olan benzer araştırmalara, bu konuya ilgi duyan araştırmacılara, anne-babalara ve eğitimcilere yönelik öneriler sunulmaktadır.

### **6.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler**

Bu araştırma okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60 yaş ve üzeri çocuklarla yürütülmüştür. Mizaç çevresel koşullardan etkilenen ve az da olsa törpülenebilen bir kavram olması nedeniyle, etkinin en az olduğu dönemler göz önünde bulundurularak, çalışma yapılacak yaş grubunun özellikleri belirlenmelidir. Özellikle mizaç üzerine araştırma yapacak araştırmacıların daha küçük yaş grubu ile çalışma yapması etki oranının daha yüksek çıkmasına yardımcı olacaktır.

Bu araştırmada yalnızca anneden alınan bilgiler ışığında değişkenler düzenlenmiş, babaya ait bilgilere yer verilmemiştir. Babaya ait yaş, eğitim düzeyi vb. değişkenleri de incelenip babanın çocuğun mizaç özellikleri ile sosyal uyum ve becerileri üzerine olan etkisinin açığa çıkarılması için de çalışmalar yapılması önerilmektedir.

Sosyal uyum becerileri ile mizaç özelliklerini etkilediği varsayılan çevresel faktörler üzerinde de, çeşitli değişkenler ele alınıp çalışmalar yapılabilir. Akran kabulü, duygu düzenleme becerisi, anne-baba tutumları vb. değişkenlerinin de bu sahada önemli sonuçlar verebileceği düşünülmektedir.

### **6.2.2. Anne – Babalara Yönelik Öneriler**

Ebeveynleriyle etkili zaman geçiren çocukların sosyal uyum düzeylerinin yüksek olduğu ve ebeveynlerin uygun tutumlar sergilediği durumlarda, olumsuz mizaç özelliklerinin de büyük ölçüde azaldığı kabul edilmektedir. Bu nedenle ebeveynlerin çocuklarıyla etkili zaman geçirme konusunda kendilerini yetiştirmeleri gerekmektedir.

Ebeveynlerin çocukların sosyal gelişimlerini desteklemek için akranlarıyla zaman geçirecekleri ortamlar oluşturmaları önemlidir.

Sosyal uyum ve becerilerin çocuklarda gelişmesi ve mizaç yapılarının uyumu etkileyen olumsuz özelliklerinin en aza indirilmesi sürecinde ebeveyn tutumlarının rolü büyüktür. Ebeveynlerin doğru tutumları sergileyip, çocuklara doğru modelleri sunmaları için



düzenlenen eğitimlere katılmaları ve eğitim eksikliklerini gidermeleri için girişimlerde bulunmaları önerilmektedir.

### **6.2.3. Eğitimcilere Yönelik Öneriler**

Eğitimcilerin, ebeveynleri sosyal uyum becerileri ve mizaç özellikleri hakkında bilgilendirecek eğitimler düzenlemeleri, bu kavramlara yönelik ebeveyn-çocuk ilişkisini düzenleyen ebeveyn rollerinin aktarılması konusunda girişimlerde bulunmaları gerekmektedir.

Okullarda eğitim gören çocuklara yönelik sınıf ortamında düzenlenen etkinliklerle sosyal gelişimleri desteklenen çocukların, ailenin de eğitim sürecine dâhil edilmesiyle desteklenmesi ve ev ortamlarında uygulanabilir hale getirilmesiyle, çocukların uyum becerilerini geliştirme süreci hızlanacaktır.

Çocukların en önemli işi olan oyun yoluyla mizaç özelliklerini sergileyip, sosyal beceriler kazanmalarına yardımcı olan eğitim ortamları hazırlanırken, eğitimcilerin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak, desteğe ihtiyacı olan çocuklara yardımcı olmaları ve ebeveyn- öğretmen işbirliği içinde gerçekleştirilecek etkinliklerle bu ihtiyaçların giderilmesi için çalışmalar yapmaları önerilmektedir.

Eğitimciler genellikle sınıf ortamında zor mizaca sahip çocukları istemezler ve onları birer sorun olarak görürler. Oysaki çocukların doğuştan getirdikleri mizaç özelliklerinin olumsuz yönleri indirgenerek, çocukların uyum düzeyleri arttırılabilir. Eğitimcilerin bu konu hakkında bilgi sahibi olup, sınıfta özellikle zor mizaca sahip olan çocuklara yönelik tutumlarını değiştirmeleri ve çocukların gelişimlerini destekleyecek stratejiler geliştirerek, etkinlikler planlamaları önerilmektedir.

Eğitim ortamlarının düzenlenmesi sürecinde de eğitimcilerin rolü büyüktür. Çocukların akranlarıyla bir arada zaman geçirebilecekleri, etkili öğrenme ve etkileşime açık ortamlar hazırlanması önemlidir.

## KAYNAKÇA

Akkök, F. (1996). *İlköğretimde Sosyal Becerilerin Geliştirilmesi*. Ankara: Epsilon Yayıncılık.

Al-Hendawi, M. (2010). *The Predictive Relationship Between Temperament, School Adjustment, and Academic Achievement: A 2-year Longitudinal Study of Children At-risk*, Ph.D Thesies, Virginia Commonwealth University, Virginia.

Al-Hendawi, M. & Reed, E. (2012). Education Outcomes for Children At-Risk: The Influence of Individual Differences in Children's Temperaments. *International Journal of Special Education*, 2, 64-72.

Allsopp, T. & Santos, D. H. (2000). Collaborating To Teach Prosocial Skills. *Intervention in School and Clinic*, 35 (3); 141-147.

Arslan, Ü. (2007). *Okul Öncesi Eğitimde Temel Becerilerin ve Sosyal Davranışların Kazandırılması*. (Der: G. Haktanır), *Okul Öncesi Eğitime Giriş*. Ankara: Anı.

Avcıoğlu, H. (2005). *Etkinliklerle Sosyal Beceri Öğretimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Avşar, Z. & Öztürk-Kuter, F. (2007). Beden Eğitimi Ve Spor Bölümü Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeylerinin Belirlenmesi (Uludağ Üniversitesi Örneği). *Eğitimde Kuram Ve Uygulama*, 3 (2); 197-206.

Bacanlı, H. (1999). *Sosyal Beceri Eğitimi, İlköğretimde Rehberlik* (Editör: Yıldız Kuzgun), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Bacanlı, H. (2008). *Sosyal Beceri Eğitimi*. Ankara: Asal Yayınları.

Barber, A. (2001). *Finding The Right Fit: The Relation Between Children's Temperament and Adjustment in Two Divergent Daycare Settings*. Master Thesis, Carleton University, Ontario, USA.

Barnett, E. & Casper, M. (2001). A Definition of Social Environment. *American Journal of Public Health*, 91(3), 465.

Başaran, F. (1974). *Psiko-Sosyal Gelişim- 7-11 Yaş Çocukları Üzerinde Yapılan Bir Araştırma*. Ankara: Ankara Üniversitesi.

Bee, H. (2000). *The Developing Child*. New Jersey: Pearson Education Company.

Berk, L. E. (2010). *Child Development*. Boston: Pearson.

Bilek, M. H. (2011). *Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Ev İle Okul Ortamındaki Sosyal Becerilerinin Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.

Blair, K. A., Denham, S. A., Kochanoff, A., & Whipple, B. (2004). Playing It Cool: Temperament, Emotion Regulation, And Social Behavior in Preschoolers. *Journal of School Psychology*, 42, 419-443.

Brisbane Holly, E. (1988). *The Developing Child* Fifth Edition.

Burger, J.M. (2006). *Kişilik, Psikoloji Bilimin İnsan Doğasına Dair Söyledikleri*. İnan Deniz Erguvan (Çev), İstanbul: Kaknüs.

Buss, A. H. & Plomin, R. (1984). *Temperament: Early Developing Personality Traits*, Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Buss, A.H., Plomin, R., & Willerman, L. (1973). The Inheritance of Temperaments. *Journal of Personality*, 41(4), 513-524.

Büyükkaragöz, S., Muşta, M., Yılmaz, H. & Piltin, Ö. (1998). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Konya: Mikro Yayınları.

Calderelle, P. & Merrell, K. W. (1997). Common Dimensions of Social Skills of Children and Adolescents: A Taxonomy of Positive Behaviors. *Social Psychology Review*, 26 (2); 264-278.

Cartledge, G. & Milburn, I. F. (1983). Social Skills Assessment and Teaching in The Schools. *Advances in School Psychology*, 3; 175-235.

Chaplin, T. M., Cole, P. M., & Zahn-Waxler, C. (2005). Parental Socialization of Emotion Expression: Gender Differences and Relations to Child Adjustment. *Emotion*, 5(1), 80-88.

Chen, X., Chen, H., Li, D., & Wang, L. (2009). Early Childhood Behavioral Inhibition and Social and School Adjustment in Chinese Children: A 5- Year Longitudinal Study, *Child Development*, 80(6), 1692-1704.

Chess, S.C. & Thomas, A. (1986). "Parental Reactions to the Child's Temperament", *Temperament in Clinical Practice*, NewYork: Brunner/Mazel, 24-41.

Chess, S., & Thomas, A.T. (2003). *Foreword. In B. K. Keogh, Temperament in the classroom: Understanding individual differences* (pp. ix-xii). Baltimore: Brookes

Clark, L.A. & Watson, D. (1999). *Temperament: A New Paradigm for Trait Psychology Handbook of Personality: Theory and Research*, New York: The Guilford Press.

Cook, J.L., & Cook, G. (2009). *Excerpt from Child Development Principles and Perspectives*, USA: Pearson.

Coplan, R. J., Bowker, A., & Cooper, S. M. (2003). Parenting Daily Hassles, Child Temperament and Social Adjustment in Preschool. *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 376-395.

Coplan, R. & Arbeau, K. (2008). The Stresses of a "Brave New World": Shyness and School Adjustment in Kindergarten. *Journal of Research in Childhood Education*. 22, (4), 377-389.

Craig, W. (1999). *Childhood Social Development*. London: Blackwell Publisher.

Culbertson J.L., Newman, J.E. & Willis, D.J. (2003). Childhood and Adolescent Psychologic Development. *Pediatr Clin North Am.*: 741-764.

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

Çetin, F., Alpa-Bilbay, A. & Albayrak-Kaymak, D. (2002). *Araştırmadan Uygulamaya Çocuklarda Sosyal Beceriler Grup Eğitimi*, İstanbul: Epsilon Yayıncılık Hizmetleri Tic. San. Ltd. Şti.

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

Çorbacı, A. (2008). 6 Yaş Çocuklarında Sosyal Yeterliliğin, Akran İlişkilerinin ve Sosyal Bilgi İşleme Sürecinin Değerlendirilmesi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çubukçu, Z. & Gültekin, M. (2006). İlköğretimde Öğrencilere Kazandırılması Gereken Sosyal Beceriler, *BİLİG*, 37, 155-174.

Daim Gezer, E. (2010). *Farklı Spor Branşlarındaki Sporcuların Sosyal Beceri Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Deater-Deckard, K., Mullineaux, P., Petrill, S. A., & Thompson, L. A. (2009). Effortful Control, Surgency, And Reading Skills In Middle Childhood. *Reading and Writing*, 22, 107-116.

Dönmezer, İ. (1997). *Eğitim Psikolojisi*. İzmir: E.Ü. Basımevi.

Dunn, J. (1985). *Sisters and Brothers*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University.

Eisenberg, N. & Morris, A.S. (2002). Children's Emotion-Related Regulation. *Child Development Behavior*, 30, 189-229.

Eisenberg, N., Fabes, R. A. & Spinrad, T. (2006). *Prosocial Development*. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of Child Psychology: Social, Emotional, And Personality Development (6th ed., Vol. 3, pp. 646-718)*. Hoboken, NJ: Wiley.

Elliot, S. N. & Gresham, F. M. (1993). Social Skills Interventions for Children. *Behavior Modification*, 17 (3); 287-313.

Elksnin, L. K. & Elksnin, N. (1998). Teaching Social Skills to Students with Learning and Behavior Problems. *Intervention in School and Clinic*, 33 (3); 131-141.

Erbay, E. (2008). *Okul Öncesi Eğitim Alan ve Almayan İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Becerilere Sahip Olma Düzeyleri*, Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Erdoğan, F. (2002). *İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinde Sosyal Becerilerin Sosyo- Ekonomik Düzey, Cinsiyet ve Yaşla İlişkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ergün, M. (1997). *Eğitim Sosyolojisine Giriş*. Ankara: Ocak Yayınları.

Giddens, A. (2005). *Sosyoloji*. Ankara: Ayraç Yayınevi.

Gilbert, D. G. & Connolly, J. J. (1991). *Personality, Social Skills, and Psychopathology: An Individual Differences Approach*. Springer Science and Business Media, New York: Plenum Press.

Goldsmith, H.H. (1996). Studying Temperament Via Construction of the Toddler Behavior Assessment Questionnaire. *Child Development*, 67, 218-235.

Goldsmith, H., Buss, A., Plomin, R., Rothbart, M., Thomas, A., Chess, S., Hinde, R., & McCall, R. (1987). Roundtable: What is Temperament? Four Approaches. *Child Development*, 58, 505-529.

Government of New Brunswick. (2008). What is social development?, [http://www2.gnb.ca/content/gnb/en/departments/esic/overview/content/what\\_is\\_social\\_development.html](http://www2.gnb.ca/content/gnb/en/departments/esic/overview/content/what_is_social_development.html) Erişim Tarihi: 20.07.2016, Erişim Saati: 22.43.

Göktaş, İ. (2015). *Aile Katılımı ve Sosyal Beceri Eğitimi Programlarının Tek Başına Ve Birlikte 4-5 Yaş Çocuklarının Sosyal Becerileri Ve Anne-Çocuk İlişkileri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Gülay, H. & Akman, B. (2009). *Okul Öncesi Dönemde Sosyal Beceriler*. Ankara: Pegem Akademi.

Gülay, H. (2010). *Okul Öncesi Dönemde Akran İlişkileri*. Ankara: Pegem Akademi.

Günindi, N. (2008). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Altı Yaş Çocuklarının Sosyal Uyum Becerileri İle Anne-Babalarının Empatik Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Günindi, Y. (2010). *Anasınıfına Devam Eden Altı Yaş Çocuklarına Uygulanan Sosyal Uyum Beceri Eğitimi Programının Çocukların Sosyal Uyum Becerilerinin Gelişimine Etkisi*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Hargie, O. (1986). *Communication as Skilled Behaviour a Hand Book of Communication Skills* Croom Helm, London/New York University Press.N.Y.

Hong, Y. R. & Park, S. J. (2012). Impact of attachment, temperament and parenting on human development. *Korean Journal of Pediatrics*, 55(12), 449-454.

Işık, M. (2007). *Anasınıfına Devam Eden Beş-Altı Yaş Çocuklarına Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeğinin Uyarlanması ve Uygulanması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Janney, R. & Snell, M.E. (2003). Education and Treatment of Children, 26 (2), 198-200.

Jewsuwan, R., Luster, T., & Kostelnik, M. (1993). The Relation Between Parents Perceptions of Temperament and Children's Adjustment to Preschool. *Early Childhood Research Quarterly*, 8, 33-51.

Kaf, Ö. (2000). Hayat Bilgisi Dersinde Bazı Sosyal Becerilerin Kazandırılmasında Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6, 173-184.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1999a). *Yeni İnsan ve İnsanlar*. (10. Basım). İstanbul: EvrimYayınevi.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1999b). *Kültürel Psikoloji*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Katz, L. G. & McCaellan, D. E. (1991). *The Teacher's Role in The Social Development of Young Children*. ED 331642

Keenan, K., Shaw, D., Delliquadri, E., Giovannelli, J., & Walsh, B. (1998). Evidence for The Continuity of Early Problem Behaviors: Application of A Developmental Model. *Journal of Abnormal Child Psychology* 26 (6), 441--452.

Keogh, B. K. (2003). *Temperament in The Classroom: Understanding Individual Differences*. Baltimore: Brookes.

Kotil, Ç. (2010). *Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Yeni Başlayan 5 Yaş Çocukların Sosyal Duygusal Uyum Düzeylerine Annenin Ebeveyn Öz Yeterlik Algısı İle Okul Beklentilerine Uyum Düzeyinin Etkisi*, Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Kris, M., & Ritvo, S. (1983). Parents and Siblings. Their Mutual Influences. *Psychoanalytic Study of the Child*, 38:311-324.

Kyrios, M. & Prior, M. (1991). Temperament, Stress and Family Factors in Behavioral Adjustment of 3-5 Year-Old Children. *International Journal of Behavioral Development*, 13, 67-93.

Lewis, M. (2005). The Child and Its Family: The Social Network Model. *Human Development*, 48(1-2), 8-27.

Liew, J., Eisenberg, N., & Reiser, M. (2004). Preschoolers' Effortful Control and Negative Emotionality, Immediate Reactions to Disappointment, and Quality of Social Functioning. *Journal of Experimental Child Psychology*, 89, 298–313.

Losonczy-Marshall, M. (2014). Stability in Temperament and Emotional Expression in 1- To 3-Year-Old Children. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 42 (9), 1421-1430.

Luiselli, J.K., McCarty, J.C., Coniglio, J., Zorilla-Ramiez, C. & Putnam, R.F. (2005). Social Skills Assessment and Intervention: Review and Recommendations for School Practitioners. *Journal of Applied School Psychology*, 21(1), 21-38.

Marlowe, H.A. (1986). Social Intelligence: Evidence for Multidimensionality and Construct Independence. *Journal of Educational Psychology*, 78.

Martin, R.P., Wisenbaker, J. & Baker, J. (1997). Gender Differences in Temperament at 6 Months and 5 Years. *Infant Behavior and Development*, 20, 339-347.

Matson, J. L., Matson, M. L. & River, T. T. (2007). Social Skills Treatments With Children With Autism Spectrum Disorders. *Behavior Modification*, 31, 682-707.

McBryde, C., Ziviani, J. & Cuskelly, M. (2004). School Readiness and Factors That Influence Decision Making. *Occupational Therapy International*, 11(4), 193-208.

McClowry, S. G., Rodriguez, E. T., & Koslowitz, R. (2008). Temperament-Based Intervention: Re-examining Goodness of Fit. *European Journal of Developmental Science*, 2, 120–135

McClelland, M.M. & Morrison, F.J. (2003). The Emergence of Learning-Related Social Skills in Preschool Children. *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 206-224.

McFall, R. M. (1982). A Review and Reformulation of the Concept of Social Skills. *Behavioral Assessment* (4).



Mendez, J. L. Fantuzzo, J. & Cicchetti, D. (2002). Profiles of Social Competence Among Low-Income African-American Preschool Children, *Child Development*, 73, 4, 1085- 1100.

Nelson, B., Martin, R.P., Hodge, S., Havill, V., & Kamphaus, R. (1999). Modeling The Prediction of Elementary School Adjustment from Preschool Temperament. *Personality and Individual Differences*, 26, 687-700.

Nelson, J.R., Stage, S., Duppong-Hurley, K. Synhorst, L. & Epstein, M.H. (2007). Risk Factors Predictive of the Problem Behavior of Children at The Risk for Emotional and Behavioral Disorders. *Exceptional Children*, 73, 367-379.

New, R. S. & Cochran, M. (Eds.) (2007). Early Childhood Education: An International Encyclopedia, Volumes 1-4. Westport, Connecticut: Praeger.

Niles, M., Reynolds, A. & Roe-Sepowitz, D. (2008). Early Childhood Intervention and Early Adolescent Social and Emotional Competence: Second-Generation Evaluation Evidence from The Chicago Longitudinal Study. *Educational Research*, 50, 55 – 73.

Oktay, A. (2000). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem. (2. Baskı)*. İstanbul: Epsilon.

Önalın Akfırat, F. (2006). Sosyal Yeterlilik, Sosyal Beceri ve Yaratıcı Drama. *MEB Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 39-58.

Öztürk, H. (1993). *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Hatiboğlu Basım

Papalia, D. E., Wendkos, O., Sally, D. & Feldman, F. (1999). Psychosocial Development in Early Childhood, “A Child ‘S Word”.

Palut, B. (2003). *Sosyal Gelişim ve Arkadaşlık İlişkileri. Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*, İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Parker-Cohen, N., & Bell, R. (1988). The Relationship Between Teperament and Social Adjustrment to Peers. *Early Childhood Research Quarterly*, 3, 179-192.

Pellegrini, A. D. & Glickman, C. D. (1990). Measuring Kindergarteners’ Social Competence. *Young Children*, 45(4), 40-44.

Polenski, T. A. (2001). *Child Characteristics and Relations in the Family as Predictors of Peer Relationships* Ph.D. Thesis, University of Pittsburg, USA.

Prior, M. (1992). "Childhood Temperament", *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 33, 1, 249-279.

Prior, M., Sanson, A., Smart, D. & Oberklaid, F. (2000). Introduction to the Australian Temperament Pathways from Infancy to Adolescence: Australian Temperament Project 1983- 2000, *Australian Institute of Family Studies*, 1-3.

Prior, M., Smart, D., Sanson, A. & Oberklaid, F. (2001). Longitudinal Predictors of Behavioural Adjustment in Pre-Adolescent Children. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 35, 297-307.

Prior, M., Bavin, E., Cini, E., Eadie, P. & Reilly, S. (2011). Relationships Between Language Impairment, Temperament, Behavioural Adjustment and Maternal Factors in A Community Sample of Preschool Children. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 46, (4), 489-494.

Ramos, M. C. (2000). *Family Conflict, Temperament, And The Behavioral Adjustment of Schoolage Children: A Vulnerability and Resilience Model*. Master Thesis. California State University. USA.

Ramsey, P. G. (1996). Successful and Unsuccessful Entries in Preschools. *Journal of Applied Developmental Psychology* 17, 135–150.

Reed-Victor, E. (2004). Individual Differences and Early School Adjustment: Teacher Appraisals of Young Children with Special Needs. *Early Child Development and Care*, 174, 59–79.

Riggio, R.E. (1986). Assessment of Basic Social Skills, *Journal of Personality and Social Psychology*, 5(13).

Rimm-Kaufman, S. E., Early, D. M., Cox, M. J., Saluja, G., Pianta, R. C., Bradley, R. H., & Payne, C. (2002). Early Behavioral Attributes and Teachers' Sensitivity as Predictors of Competent Behavior in The Kindergarten Classroom. *Applied Developmental Psychology*, 23, 451–470.

Rothbart, M. K. & Bates, J. E. (1998). *Temperament*. In W. Damon, R.M. Lerner (Series Ed.) and N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of Child Psychology*. Vol. 3. *Social, Emotional, Personality Development* (s.99-153). New York: Wiley.

Rothbart, M.K. & Derrberry, D. (1981). Development of Individual Differences in Temperament. In M.E. Lamb & A.L. Brown (Eds.), *Advances in Developmental Psychology*, 1, 37-86. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Rudasill, K. M., Rimm-Kaufman, S. E., Justice, L. M. & Pence, K. (2006). Temperament and Language Skills as Predictors of Teacher-Child Relationship Quality in Preschool. *Early Education & Development*, 17, 271–291.

Sailor, D. H. (2014). Influence On Siblings Relationships. <http://www.education.com/reference/article/influences-sibling-relationships/> Erişim tarihi: 16.01.2016 Erişim Saati: 18.51.

San Bayhan, P. & Artan, İ. (2009). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*. İstanbul: Morpa Kùltür Yayınları.

Sanson, A. & Rothbart, M.K. (1995). “Child Temperament and Parenting” iinden, M. Bornstein (Eds), *Parenting*, Vol:4, Hillsade, NJ: Erlbaum, 299-321.

Sanson, A. V., Smart, D. F., Prior, M., Oberklaid, F. & Pedlow, R. (1994). The Structure of Temperament from 3 To 7 Years: Age, Sex and Socio-Demographic Influences. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40, 63-82.

Sanson, A., Hemphill, S. A., & Smart, D. (2002). *Temperament and social development*. In P. K. Smith & C. H. Hart (Eds.), *Blackwell Handbook of Childhood Social Development* (pp. 97-116). Oxford: Blackwell Publishing.

Sanson, A. V., Letcher, P., Smart, D., Prior, M., Toumbourou, J. W., & Oberklaid, F (2009). Associations Between Early Childhood Temperament Clusters and Later Psychosocial Adjustment. *Merrill Palmer Quarterly*, 55(1), 26-54.

Santrock, J.W. (2012). *Ergenlik (Çeviren: Diğdem Müge)*. Ankara: Nobel Akademi.

Santrock, J. W. (2015). *Yaşam Boyu Gelişim Gelişim Psikolojisi (Çeviren: Galip Yüksel)*. Ankara: Nobel Akademi.

Schaffer, D. (1999). *Developmental Psychology Childhood and Adolescence*. (Fifth Edition). California: Brooks Cole.

Sevinç, M. (2003). *Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Simpson, A. E. & Stevenson-Hinde, J. (1985). Temperamental Characteristics of Three-To Four-Year-Old Boys and Girls and Child-Family Interactions. *Child Psychology and Psychiatry*, 26(1), 43-53.

Soar Works (2016). <https://soarworks.prainc.com/article/social-functioning>, Erişim Tarihi: 20.05.2016 Erişim Saati:18.44

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

Stoeckli, G. (2010). The Role of Individual and Social Factors in Classroom Loneliness. *The Journal of Educational Research*, 103(1), 28-39.

Strain, P. S. & Odom, S. L. (1986). Peer Social Initiations: Effective Intervention for Social Skills Development of Exceptional Children. *Exceptional Children*, 52 (6); 543-551.

Stroul, B., Dodge, J., Goldman, S. & Friedman, R. (2015). The Systems of Care (SOC) Approach. George Town University Center for Child and Human Development 6. Tutorial, Module 1, Section 3.

Trawick-Swith, J. (2013). *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim* (Editör: Prof. Dr. Berrin Akman), Ankara: Nobel Akademi.

The Center for Parenting Education (2016). Understanding “Goodness of Fit”, <http://centerforparentingeducation.org/library-of-articles/child-development/understanding-goodness-of-fit/> Erişim Tarihi: 20.05.2016 Erişim Saati: 21.18

Türkoğlu, A., Tanrıöğen, A., Tozlu, N., Yalçınkaya, M., Arıbaş, S., Kızılloluk, H., Ergül, H.F, Livatyalı, H., Kuran, K., Tutkun Ö.M, Çabuk, S. & Demirtaş, T. (2002). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Mikro Yayınları.

Valiente, C., Lemery-Chalfant, K., Swanson, J., & Reiser, M. (2008). Prediction of Children's Academic Competence from Their Effortful Control, Relationships, And Classroom Participation. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 67-77.

Valiente, C., Lemery-Chalfant, K.S. & Swanson, J. (2010). Prediction of Kindergartners' Academic Achievement from Their Effortful Control and Negative Emotionality: Evidence for Direct and Moderated Relations. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 550-560.

Valiente, C., Swanson, J. & Chalfant, K. L. (2012). Kindergartners' Temperament, Classroom Engagement, and Student- teacher Relationship: Moderation by Effortful Control. *Social Development*, 21, (3), 558- 576.

Wachs, T.D. (2006). *The What, Why and How of Temperament: A Piece of the Action*. Lawrence Balter-Catherine S. Tamis-LeMonda (Ed.). *Child Psychology. A Handbook of Contemporary Issues* (s.23-44). New York: Psychology Press.

Walker, S., Berthelsen, A. & Irving, K. (2001). Temperament and Peer Acceptance in Early Childhood: Sex and Social Status Differences, *Child Study Journal*, 3, 31, 177-192.

Whiting, B. B. & Edwards, C. P. (1988). *Children of Different Worlds: The Formation of Social Behavior*. Cambridge, MA: Harvard University Press. Williams Institute

Wolffe, K. E. & Sacks, S. Z. (2000). Focused On: Assessment Techniques Study Guide. *AFB Pres*, 49p.

Yağmurlu, B., Köymen, S. B., & Sanson, A. (2005). Ebeveynlerin Ve Çocuk Mizacının Olumlu Sosyal Davranış Gelişimine Etkileri: Zihin Kuramının Belirleyici Rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 20, 1-20.

Yağmurlu, B. & Sanson, A. (2009). The Role of Child Temperament, Parenting and Culture in the Development of Prosocial Behaviors, *Australian Journal of Psychology*, 61, 2, 77-88.

Yaşar, M. & Paksoy, İ. (2011). Çizgi Filmlerdeki Saldırgan İçerikli Görüntülerin, Çocukların Serbest Oyunları Sırasındaki Saldırganlık Düzeylerine Etkisi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 20, Sayı 2, 279-298.

Yavuzer, H. (2007). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yavuzer, H. (1998a). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yavuzer , H. (1998b). *Çocuğunuzun İlk Altı Yılı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yavuzer , H. (1999). *Ana Baba ve Çocuk*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yoleri, S. (2014). Yaş, Cinsiyet ve Mizaç Özelliklerinin Okul Öncesindeki Çocukların Okula Uyumları Üzerindeki Etkileri, *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), ss.54-66.

Yüksel, G. (1997). *Sosyal Beceri Eğitiminin Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeyine Etkisi*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yüksel, G. (2004). *Sosyal Becerileri Değerlendirme Envanteri El Kitabı*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

Zajdeman, H., & Minnes, P. (1993). Predictors of Childrens Adjustment to Daycare. *Early Child Development and Care*, 74, 11-28.

Zembat, R. & Unutkan, Ö. P. (2001). *Okul Öncesi Dönemde Çocuğun Sosyalleşmesinde Ailenin Yeri*. İstanbul: Ya-Pa Yayın Pazarlama San. ve Tic. A.Ş.

Zenther, M. & Bates, J. E. (2008). Child Temperament: An Integrative Review of Concepts, Research Programs, and Measures. *European Journal of Developmental Science [EJDS]*. 2(1/2), 7-37.

**EK**

**EK-1 Araştırma İzin Yazısı .....101**



## Ek 1. Araştırma İzin Yazısı



T.C.  
KONYA VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 83688308-605.99-E.997537  
Konu : Araştırma İzni

27.01.2016

AKSARAY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 15/01/2016 tarihli ve 45333631-302-E.00000012485 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Banu AKBAŞ'ın "Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60 ay ve üzeri çocukların sosyal uyum becerileri ile mizaç yapıları arasındaki ilişkinin incelenmesi" konulu araştırmasını uygulama talebi incelenmiştir.

Araştırmanın, Meram ilçesinde bulunan okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden öğrencilerin velilerine uygulanmasında sakınca görülmemektedir. Araştırmada Müdürlüğümüz tarafından onaylanarak gönderilen veri toplama araçları kullanılacak olup, sonucun CD ortamında iki nüsha olarak gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve adı geçene tebliğini arz ederim.

Mukadder GÜR SOY  
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek: Veli Anket Formu (6 Sayfa)

Güvenli Elektronik İmza  
Aslı ile Aymdır.

...../...../20.....

28 Ocak 2016

Evrakın elektronik imzalı suretine <http://e-belge.aksaray.edu.tr> adresinden 0554ebcc-6a41-4157-a307-4689068e1830 kodu ile erişebilirsiniz.

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'nun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Akçeşme Mah. Garaj Cad. 42020 Karatay KONYA  
Tel : 0332 353 30 50 Faks : 0332 351 59 40

Web : <http://konya.meb.gov.tr>  
E-Posta : [konyamem@meb.gov.tr](mailto:konyamem@meb.gov.tr)

Bilgi: F.GÖRES  
Tel : 0332 353 30 50 /1250  
[istatistik42@meb.gov.tr](mailto:istatistik42@meb.gov.tr)

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 6754-61fe-3522-b591-bcf4 kodu ile teyit edilebilir.