

T.C.
EGE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İlköğretim Anabilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi

**OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ SOSYAL VE DUYGUSAL
YETERLİLİKLERİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Sevgi ATABAY

DANIŞMANI: Doç. Dr. Sibel SÖNMEZ

İZMİR-2018

T.C.
EGE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İlköğretim Anabilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi

**OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ SOSYAL VE DUYGUSAL
YETERLİLİKLERİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Sevgi ATABAY

JÜRİ ÜYELERİ

Doç. Dr. Sibel SÖNMEZ

Doç. Dr. Günseli YILDIRIM

Yard. Doç. Dr. Sevinç ÇIRAK KARADAĞ

İZMİR-2018

YEMİN METNİ

Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne sunduğum **“Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sosyal ve Duygusal Yeterliliklerin İncelenmesi”** adlı yüksek lisans tezinin tarafımdan bilimsel ahlak ve normlara uygun bir şekilde hazırlandığını, tezimde yararlandığım kaynakları bibliyografyada ve dipnotlarda gösterdiğimi onurumla doğrularım.


Sevgi ATABAY



T.C.EGE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



YÜKSEK LİSANS
TEZ SAVUNMA TUTANAĞI

ÖĞRENCİNİN

Adı Soyadı : Sevgi ATABAY

Namernon : 9213802967

Anabilim Dalı : İlköğretim

Tez Başlığı (Türkçe) : Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sosyal ve Duygusal Yeterliliklerinin İncelenmesi

Tez Başlığı (İngilizce) : Investigation of Preschool Children's Social and Emotional Competence

Tez Savunma Tarihi : 09.02.2018

Tez Başlığı Değişikliği Varsa Yeni Başlık:

JÜRİ ÜYELERİ

Jüri Başkanı

Unvan, Adı, Soyadı : Doç. Dr. Sibel SÖNMEZ

Katı : ☒ Başarılı ☐ Başarısız ☐ Döneltme

İmza :

Jüri Üyesi

Unvan, Adı, Soyadı : Doç. Dr. Güneli YILDIRIM

Katı : ☒ Başarılı ☐ Başarısız ☐ Döneltme

İmza :

Jüri Üyesi

Unvan, Adı, Soyadı : Yrd. Doç. Dr. Sevinç ÇIRAK KARADAĞ

Katı : ☒ Başarılı ☐ Başarısız ☐ Döneltme

İmza :

TEZ HAKKINDA JÜRİNİN GENEL GÖRÜŞÜ

(Jüri Başkanı Tarafından Doktranelacaktır)

Tez savunma sonucunda öğrenci tarafından hazırlanan çalışma;

Oybirliğiyle ☒

Oy çokluğuyla ☐

Başarılıdır

Döneltilmelidir

Başarısızdır

☒☐☐

- Bu tutanak üç (3) üyeli jüri üyelerinin raporlarıyla beraber Anabilim Dalı Başkanlığı listesiyle Enstitü Müdürliğine gönderilmelidir.
- Tezli yüksek lisans programlarında döneltme alan öğrencinin 3 (üç) ay içerisinde yeniden savunmaya girmesi zorunludur.

İÇİNDEKİLER

	SAYFA NO
YEMİN METNİ.....	iii
TEZ SAVUNMA TUTANAĞI.....	iv
İÇİNDEKİLER.....	v
TABLolar LİSTESİ.....	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xi
ÖNSÖZ.....	xii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1.1 Araştırmanın Amacı.....	4
1.2 Araştırmanın Önemi.....	5
1.3 Problem Cümlesi.....	6
1.4 Alt Problemler.....	6
1.5 Sayıtlılar.....	7
1.6 Sınırlılıklar.....	7
1.7 Tanımlar.....	8
BÖLÜM II	10
İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR	10
2.1 Türkiye’de Yapılmış Araştırmalar.....	10
2.2 Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar.....	16
BÖLÜM III	25
LİTERATÜR TARAMASI / KURAMSAL AÇIKLAMALAR	25
3.1 Sosyal ve Duygusal Gelişim	25
3.2 Okul Öncesi Dönemde Sosyal Gelişim	28
3.2.1 Psikososyal Gelişim	28
3.2.1.1 0-12 Aylık Dönemde Sosyal Gelişim.....	28

	SAYFA NO
3.2.1.2 12-36 Aylık Dönemde Sosyal Gelişim.....	29
3.2.1.3 36-72 Aylık Dönemde Sosyal Gelişim.....	29
3.2.2 Sosyal Beceri	30
3.2.3 Sosyal Problem Çözme Becerileri	31
3.3 Duygusal Gelişim	33
3.4 Sosyal Yeterlilik	36
3.4.1 Uyum Sağlama	36
3.4.2. Sosyal Etkileşim.....	37
3.4.3. Prososyal Davranışlar.....	38
3.5 Duygusal Yeterlilik	39
3.5.1 Duygu Düzenleme	41
3.5.2 Duyguları İfade Etme	41
3.5.3 Duyguları Tanımlama	42
3.6 Davranışsal Sorunlar ve Saldırganlık.....	42
3.7 Öz Düzenleme	44
3.8 Akran İlişkileri	45
3.9 Okula Hazır Bulunuşluk ve Sosyal Duygusal Yeterlilik.....	46
BÖLÜM IV	48
YÖNTEM	48
4.1 Araştırma Modeli.....	48
4.2 Evren ve Örneklem	49
4.3 Veri Toplama Araçları.....	57
4.3.1 DECA-P2 (Devereux Erken Çocukluk Değerlendirmesi).....	57
4.3.1.1 DECA-P2 Ölçeğinin Orijinal Geçerlik ve Güvenirlilik Analizleri	58

	SAYFA NO
4.3.1.1.1 DECA-P2 Ölçeğinin Orijinal Faktör Yapısı	59
4.3.1.1.2 DECA-P2 Ölçeğinin Türk Örnekleminde Elde Edilen Geçerlik Bulguları.....	61
4.3.1.2 DECA P-2 Ölçeğinin Türk Örneklemindeki Geçerlilik Bulguları.....	61
4.3.1.3 DECA P-2 Ölçeğinin Türk Örneklemindeki Güvenirlilik Bulguları....	66
Bölüm V	67
BULGULAR ve YORUM	67
5.1 Çocukların Grup Profil Hesaplamalarına İlişkin Bulgular..	67
5.2 Alt Problemlere İlişkin Bulgular.....	74
5.2.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	74
5.2.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	75
5.2.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	77
5.2.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	78
5.2.5 Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	80
5.2.6 Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	82
BÖLÜM VI	84
TARTIŞMA, SONUÇLAR VE ÖNERİLER	84
6.1. Tartışma	84

	SAYFA NO
6.2. Sonuç	93
6.3. Öneriler.....	96
KAYNAKÇA	98
EKLER	117
EK 1 Devereux Early Childhood Assessment Scale.....	119
EK 2 Devereux Erken Çocukluk Değerlendirmesi Ölçeğinin Türkçe Formu	127
EK 3 Öğretmen Bilgi Formu	121
EK 4 Ebeveyn Bilgi Formu	122
EK 5 Öğretmen Path Diyagramı	123
EK 6 Ebeveyn Path Diyagramı	124
ÖZGEÇMİŞ	125
ÖZET	126
ABSTRACT	129

TABLÖLAR LİSTESİ**SAYFA NO****Tablo No**

Tablo.1 Duygusal Gelişimin Aşamaları.....	44
Tablo.2 Çocuklara Ait Demografik Değişkenler ve Yüzde Değerleri.....	61
Tablo.3 Anne ve Babaların Eğitim Durumuna, Çalışma Durularına Ait Demografik Değişkenler Frekans Ve Yüzde Değerleri	61
Tablo.4 Ebeveynlere Ait Bazı Sosyo-Demografik Değişkenler Frekans ve Yüzde Değerleri	63
Tablo.5 Öğretmenlere Ait Demografik Değişkenler ve Yüzde Değerleri....	66
Tablo.6 DECA P-2 Ölçeğinin Öğretmenlere Göre Varimax Döndürmesi kullanılarak Koruyucu Faktörler için Madde Faktör Analizi	70
Tablo.7 DECA P-2 Ölçeğinin Ebeveynlere Göre Varimax Döndürmesi kullanılarak Koruyucu Faktörler için Madde Faktör Analizi	71
Tablo.8 Öğretmen Testi Doğrulamalı Faktör Analizi Sonuçları.....	73
Tablo.9 Veli (Ebeveyn) Testi Doğrulamalı Faktör Analizi Sonuçları....	75
Tablo. 10 Öğretmen Güvenirlilik Analizi Sonuçları.....	77
Tablo. 11 Ebeveyn Güvenirlilik Analizi Sonuçları.....	77
Tablo. 12 Ebeveynlerin değerlendirdikleri DECA P-2 Ölçeğinin Cinsiyete Göre Grup Profil Hesaplamaları	79
Tablo. 13 Ebeveynlerin değerlendirdikleri DECA P-2 Ölçeğinin Yaşa Göre Grup Profil Hesaplamaları.....	80
Tablo. 14 Ebeveynlerin değerlendirdikleri DECA P-2 Ölçeğinin Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Grup Profil Hesaplamaları.....	81

Tablo. 15 Öğretmenlerin değerlendirdikleri DECA P-2 Ölçeğinin Cinsiyete Göre Grup Profil Hesaplamaları.....	82
Tablo. 16 Öğretmenlerin değerlendirdikleri DECA P-2 Ölçeğinin Yaşa Göre Grup Profil Hesaplamaları Varyans Analizi Sonuçları.....	83
Tablo. 17 Öğretmenlerin değerlendirdikleri DECA P-2 Ölçeğinin Sosyo–Ekonomik Düzeye Göre Grup Profil Hesaplamaları.....	84
Tablo. 18 Kız ve Erkek Öğrencilerin Girişkenlik, Öz Düzenleme, Bağlanma /İlişki ve Davranışsal Sorunlar Alt Testlerine Ait Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması.....	85
Tablo. 19 Öğrencilerin Yaş Gruplarına Göre Girişkenlik, Öz Düzenleme, Bağlanma/İlişki ve Davranışsal Sorunlar Alt Ölçeklerine Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	86
Tablo. 20 Öğrencilerin Yaş Gruplarına Göre Girişkenlik, Öz Düzenleme, Bağlanma ve Davranışsal Sorunlar Alt Ölçeklerine Ait Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	87
Tablo. 21 Öğrencilerin Sosyo Ekonomik Düzeylerine Göre Girişkenlik, Öz Düzenleme, Bağlanma/İlişki ve Davranışsal Sorunlar Alt Ölçeklerine Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	88
Tablo. 22 Öğrencilerin Sosyo Ekonomik Düzeylerine Göre Girişkenlik, Öz Düzenleme, Bağlanma ve Davranışsal Sorunlar Alt Ölçeklerine Ait Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	89
Tablo. 23 Kız ve Erkek Öğrencilerin Girişkenlik, Öz Düzenleme, Bağlanma ve Davranışsal Sorunlar Alt Testlerine Ait Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması..	90
Tablo. 24 Öğrencilerin Yaş Gruplarına Göre Girişkenlik, Öz Düzenleme, Bağlanma/İlişki ve Davranışsal Sorunlar Alt Ölçeklerine Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	91
Tablo. 25 Öğrencilerin Yaş Gruplarına Göre Girişkenlik, Öz Düzenleme, Bağlanma ve Davranışsal Sorunlar Alt Ölçeklerine Ait Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	92

SAYFA NO

Tablo. 26 Öğrencilerin Sosyo Ekonomik Düzeylerine Göre Girişkenlik, Öz Düzenleme, Bağlanma/İlişki ve Davranışsal Sorunlar Alt Ölçeklerine Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	93
Tablo. 27 Öğrencilerin Sosyo Ekonomik Düzeylerine Göre Girişkenlik, Öz Düzenleme, Bağlanma/İlişki ve Davranışsal Sorunlar Alt Ölçeklerine Ait Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	94

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil No

Şekil.1 Bronfenbrener'in Ekolojik Modeli	37
---	----

ÖNSÖZ

Bu araştırmada, İzmir ili içerisindeki çocukların sosyal ve duygusal yeterliliklerinin ebeveyn ve öğretmenlere göre incelenmesi araştırmanın genel amacıdır. Sosyal ve duygusal yeterlilik, okula hazır bulunuşluk, akademik başarı ve birçok yönden önemli bir etken olduğundan İzmir ilindeki okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların sosyal ve duygusal yeterliliklerinin ne düzeyde olduğunun incelenmesinin önemli olduğuna inanmaktayım.

Bu araştırmada birçok kişinin emeği ve desteği bulunmaktadır. Bu teze başlamamda, sürdürmemde ve tezin her aşamasında desteğini, bilgisini, ilgisini ve anlayışını büyük bir özveri ile sunan danışmanım Doç. Dr. Sibel SÖNMEZ'e şükranlarımı sunuyorum.

Bu araştırmanın kapsamındaki bütün bağımsız anaokullarının yöneticilerine, öğretmenlerine ve velilerine, araştırmam sırasında görev yapmış olduğum Tire Kkkemerdere İlkokulunun velilerine ve öğrencilerine teşekkür ediyorum.

Son olarak yüksek lisans eğitimim boyunca bana yol gösteren, rehberlik eden ve beni her zaman büyük bir güvenle destekleyen arkadaşlarım mm BAYER'e, Nazan ANGAY'a, Sinem TZN' e, Hale ALKAN'a, teşekkürlerimi sunuyorum.

Sevgi ATABAY

Ocak, 2018

BÖLÜM I

GİRİŞ

Gelişim, bir bütün olarak ilerlemektedir. Sosyal, duygusal, bilişsel ve fiziksel gelişim alanlarındaki yavaş ya da hızlı ilerlemeler birbirleriyle ilişkili olduğundan bir gelişim alanındaki değişiklik diğer gelişim alanlarını da etkilemektedir. Bir çocuğun fiziksel gelişiminin normal olması sosyal- duygusal gelişimini hızlandırmaktadır. Çünkü hareket becerileri normal olan bir çocuk etrafındaki insanlarla daha kolay iletişime geçmektedir ve etkileşimde bulunmaktadır. Sosyal- duygusal olarak gelişimi hızlı ilerleyen bir çocuğun ise bilişsel gelişimi de aynı ölçüde hızlı olmaktadır. Buradan hareketle bir gelişim alanı diğer gelişim alanlarına katkıda bulunmaktadır, çocuğun genel gelişimine hizmet etmektedir (Selçuk, 2004).

Fiziksel ve bilişsel alanlarla bağlantılı olan sosyal/duygusal gelişim ve öğrenme çocuğun başkaları ile etkileşim kurması yoluyla gelişmektedir. Yetişkinler ve diğer çocuklar ile olan ilişkiler çocuğu gelişiminde önemli bir etkiye sahiptir. Öğretmen çocuk için güvenli, emniyetli, ulaşılabilir, tutarlı, rahat, düzenlenmiş ve öngörülebilir bir ortam sağlamalıdır. Çocukların sosyal yeterliklerinin ve güven duygusunun gelişimini değerlendirebilmek için gün içerisinde dikkatli bir şekilde izlenmelidir. Öğretmenler çocukların bireysel olarak sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını dikkatlice dinlemeli, bu ihtiyaçlara cevap verebilmelidir. Öğretmenler çocukların hareketleri ve başarıları hakkında konuşmalar yaparak çocukların kendilerine saygı duymalarını ve benlik kavramını güçlendirebilmelidir. Öğretmenler gün içerisinde çocukların yaşadığı problemlerin çözümüne rehberlik edebilmeli ve sosyal becerilerini desteklemek için onları yönlendirebilmelidir (New Jersey Department of Education [NJDE], 2014). Sosyal ve duygusal gelişimin bazı önemli aşamaları okul öncesi dönemde ortaya çıkmaktadır. Örneğin sosyal duygusal gelişimde önemli bir yapı taşı olan öz farkındalık ve başkalarını anlama becerisi 3-5 yaşları arasında gelişmekte ve ilerlemektedir (Kostelnik, Gregory, Soderman, Whiren, 2012).

Okul öncesi dönemde sosyal/duygusal gelişim alanında kazanılması gereken bazı beceriler ise şöyledir (Boyd, Barnett, Bodrova, Leong, Gomby, 2005):

- Bireyin kendi duygularını anlayabilmesi ve tanımlayabilmesi,
- Başkalarında duygusal ifadeleri kavrayabilme ve doğru okuyabilme,
- Yapıcı bir şekilde başkalarının ifadelerini ve güçlü duygularını yönetebilme,
- Kendi davranışını düzenleyebilme,
- Başkaları için empati geliştirebilme,
- İlişkileri oluşturabilme ve sürdürebilme

Okula hazır bulunuşluk, okulda başarılı olmak için gerekli olan bilişsel ve güdüsel yeterliliklerin yanı sıra sosyal duygusal olarak da yeterliliği içermektedir. Okula hazır bulunuşluk sosyal ve duygusal temellere odaklanmayı varsaymaktadır. Sosyal ve duygusal temeller öz farkındalığın, öz düzenlemenin, işbirliğinin, sorumluluğun, sosyal-duygusal anlayışın, empatinin gelişimini, ilgili olmayı, sınıf katılımını, arkadaş ve akran etkileşimlerini, öğrenme girişimi, ebeveynlerle bağlanma örüntüsünü, öğretmenleri ve bakım verenleri ile yakın ilişkileri, tanıdığı yetişkinler ile olan etkileşimleri olarak ifade edilmektedir. Çocukların akademik başarılarında, okula uyumlarında her bir özelliğin önemi bulunmaktadır (California Department of Education,2008).

Sosyal ve duygusal yeterliliği gelişmeyen çocuklar sınıf aktivitelerine daha az katılım göstermektedir. Aynı zamanda sınıf arkadaşları ve öğretmenleri tarafından daha az kabul görmektedir. Öğretmenler böyle çocuklara daha az olumlu geri bildirimler vermekte ve sınıf içerisinde daha az ilgilenmektedir. Bu çocukların öğrenme becerileri daha zayıf olduğu gibi bu çocuklar okullarını da daha az sevmektedirler. Bu durum ilkokul yıllarında da devam etmektedir. Agresif ve anti sosyal davranan çocukların akademik becerilerde geride kaldıkları ve performanslarının daha düşük olduğu gözlenmektedir. İleriki dönemlerde ise anti sosyal davranışları devam ettirdikleri gibi okulu bırakma olasılığının daha yüksek olduğu görülmektedir. Küçük çocukların sosyal ve duygusal yeterlilikleri, bilişsel becerilerden ve aile geçmişlerinden daha fazla olarak

onların birinci sınıftaki akademik başarıları üzerinde belirleyici oldukları görülmektedir (Raver & Knitzer,2002; akt; Denham & Burton, 2003).

Akademik başarı ve okula hazır bulunuşluk için çocukların duygularını ve davranışlarını düzenlemesi, anlamlı arkadaşlıklarının olması gerekli ön koşullar olarak görülmektedir. Akademik olarak başarısız olan çocukların sosyal-duygusal yeterliliklerinin daha zayıf olduğu görülmektedir (Ladd, Kochenderfer, & Coleman, 1997). Çocukların duygularını ve davranışlarını düzenleme kapasitelerini güçlendirme, anlamlı arkadaşlıklar kurmasını destekleme onların okul başarısını artırmaktadır (Webster-Stratton & Reid, 2004).

Okul öncesi yıllarında kurulan olumlu akran ilişkileri ve sosyal becerilerin gelişimi çocuğun ilerideki yaşantısında onun psikolojik durumunu etkileyecektir. Sosyal yeterlilik başkaları tarafından seilmeyi ve sosyal ortamlarda etkili etkileşim kurmayı ifade etmektedir. (Trawick-Smith; çev. ed. Akman, 2013). Okul öncesi dönem çocuklarının ilerideki sosyal ve akademik alanlarda başarı gösterebilmesi için sosyal ve duygusal yeterliliğin gelişimi bu dönemdeki çocuklar için gelişimsel bir kilometre taşı olacaktır (McCabe, Altamura, 2011). Sosyal/duygusal yeterlilik, çocukların başkalarıyla etkileşimlerinde etkili olabilmeleri ve kendi amaçlarına ulaşabilmeleri için gereken sosyal, duygusal, bilişsel bilgi ve becerilerin tümünü kapsamaktadır (Davidson, Welsh & Bierman, 2006; Rose-Krasnor & Denham, 2009; akt; Kostelnik vd., 2012).

Sosyal yeterlilik, çocukların akranları ve yetişkinlerle ilişkilerini ne derecede iyi yürüteceğini göstereceğinden sosyal bir bağlam içerisinde bilişsel, duyuşsal, davranışsal ifadeleri birleştirme becerisidir. Çocukların sosyal ilişkiler ve etkileşimlerinde nasıl başarılı olacağı konusunda duygusal yeterlilik belirleyici olmaktadır. Sosyal etkileşimler duyguları da içerdiği için sosyal yeterlilik ve duygusal yeterlilik birbirleri ile ilişkili terimlerdir(McCabe, Altamura, 2011). Erken çocukluk dönemi küçük çocukların sosyal ve duygusal yeterliliğin birçok aşamasını geliştirdikleri bir zamandır. Örneğin; sosyal becerilerini, özgüvenlerini, değer sistemlerini, duygularını kontrol edebilme kapasitesini geliştirirler (Schultz, Coombs Richardson , Barber, Wilcox, 2011).

Okul öncesi yıllarında temel sosyal ve duygusal yeterliliklerin geliştirilmesi çocuklardaki davranışsal, sosyal, duygusal sorunları azaltacağı gibi çocukların ilk arkadaşlıklarını kurmasında, yönetmesinde ve kendi ortamındaki bireylerle iyi anlaşmasına da olanak sağlayacaktır (Stan, 2012). Aynı zamanda sosyal ve duygusal yeterlilik akademik başarı için belirleyici bir faktör olmaktadır (Rhoades, Warren, Domitrovich, Greenberg, 2011). Çeşitli araştırmalar çocukların duyguları anlama becerileri ile erken akademik beceriler arasında bir bağlantı kurmaktadır. Izard ve arkadaşları (2001), 5 yaşında duygularını tanımlayabilen çocukların 9 yaşına geldiklerinde akademik ve sosyal yeterliliklerini önemli ölçüde belirlediğine dair güçlü kanıtlar göstermektedir (Izard, 2002). Okul ortamı sosyal bir ortamdır ve çocuklar okul ortamında arkadaşları ile öğretmenleri ile işbirliği içinde bulunmaktadır. Okula giden çocuklar başkalarının ve kendilerinin duygularını anlama, duygularını düzenleme, duygularını doğru bir şekilde ifade etme, sosyal problem durumlarında iyi kararlar verme gibi becerilerini geliştirmektedirler (Denham vd, 2012). Öğretmenler ve ebeveynler çocukların bu becerilerini geliştirici, destekleyici, teşvik edici deneyimler sunan çocukları sosyalleştirici bireyler olarak düşünülmelidir (Denham, Bassett & Zinsser, 2012). Bu çalışmada, İzmir ilinde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 36-66 ay arasındaki çocukların sosyal-duygusal olarak yeterliliklerinin ne düzeyde olduğu belirlenecektir.

1.1 Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 36-66 aylık çocukların sosyal duygusal yeterliliklerini incelemektir. 36-66 aylık çocuklar hem ebeveyni hem de öğretmenleri tarafından değerlendirilmektedir. Çocukların yaş, cinsiyet ve ailelerin sosyo-ekonomik düzeylerine göre değerlendirme yapılarak sosyal duygusal yeterliliğin bu özelliklere göre nasıl değiştiği ile ilgili karşılaştırmalar yapılmaktadır. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların sosyal duygusal yeterliliklerinin yaşlarına özgü becerileri gösterip göstermediği bu araştırmanın temel sorusunu oluşturmaktadır. Çocuklarda sosyal duygusal yeterliliğin gelişmiş olması onların olumlu ilişkiler geliştirmesini, okula uyum sağlayabilmesini, kendinin ve başkalarının duygularını anlayabilmesi gibi bir çok özelliği olumlu yönde etkileyecektir.

Bu nedenle çocukların yaş, cinsiyet ve sosyo ekonomik düzeyin farklılaşması çocukların sosyal duygusal yeterliliğini etkilemektedir. Bu çalışmada ise ailelerin sosyo ekonomik düzeylerine, yaşa ve cinsiyete göre çocukların sosyal duygusal yeterliliklerinin ne düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmektedir.

1.2. Araştırmanın önemi

Rose-Krasnor (1997), sosyal yeterliliğin duygusal yeterlilikle birleştiği bir modeli açıklamaktadır. Bu model, teori, içerik ve becerilerden oluşmaktadır. Çocukların başkalarıyla etkileşimlerini anlayabilmek için kavramsal bir çerçeve sunmaktadır. Bu beceri seviyeleri sosyal yeterlilikle bağlantılı olarak güdülenme, sosyal, duygusal, bilişsel yeteneklere odaklanmaktadır. Örneğin okul öncesi çağı çocuklarında bu beceri seviyelerindeki gelişimsel yeterlilikler duygusal etkileycilik, düzenleme, bilgi, sosyal beceriler, akran etkileşimleri, olumlu sosyal davranışlardır. Sosyal ve duygusal becerilerdeki yeterliliğin uygun gelişimi çocuğun bütün olarak gelişimi için kritik bir öneme sahiptir. Bununla birlikte, yoksul ve düşük gelirli olma geçmişine sahip olan çocukların duygusal işlevselliği zayıf olabilir. Böyle çocuklar kronik stres ve olumsuz yaşam olaylarına daha çok maruz kalabilirler (McLoyd, 1997; akt Humphries, Keenan & Wakschlag, 2012).

Sosyal ve duygusal yeterlilikler, yönergeleri takip edebilmeyi, takım çalışması becerilerini, sorumluluğu, iş birliğini, başka insanlara saygıyı, olumlu etkileşimleri, kendisinin ve başkalarının duygularını kabul etmeyi, olumlu duygulanımı, davranışsal, duygusal uyumu içermektedir (Stan, 2013). Sosyal beceri ve sosyal yeterlilik kavramsal olarak birbirlerinden ayrılmaktadır. Sosyal yeterlilik, sosyal bir görevde bireyin performansının değerlendirilmesidir. Sosyal beceri ise sosyal bir görevi yetenekli bir şekilde yapabilme becerisidir (McFall, 1982; akt; McCleand & Scalzo, 2006). Çocukları değerlendirme de bu farklılık önemlidir. Çocuğun sosyal bir görevde performansının başarısız olması onun bu becerileri geliştirmede anlamına gelmemektedir. Böylelikle, performansı düşük çıkan çocuğun hangi becerilerinin geliştirilmesi gerektiği söylenebilir. Yaşına uygun olarak kazanması gereken becerilerin neler olduğu

ebeveynlere ya da öğretmenlere açıklanabilir. Çocukların sorun yaşadıkları alanlar var ise ilgili uzmanlara yönlendirme sağlanabilir.

Çocukların gelişimlerini yakından takip eden ebeveyni ve öğretmeni ile eş zamanlı çalışma yapılmaktadır. Hem ebeveyn hem de öğretmen ile aynı çocuk üzerinde çalışmak farklı ortamlarda çocuğun sosyal duygusal yeterliliği arasında benzerlik olup olmadığını göstermektedir.

Bu araştırma da ayrıca bu alanla ilgili Türkiye’de daha önce çalışılmamış bir ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılacağından literatüre okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal-duygusal yeterliliklerini inceleme ile ilgili yeni bir ölçek kazandırılmış olmaktadır.

1.3. Problem Cümlesi

Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların sosyal duygusal yeterlilikleri ne düzeydedir?

1.3.1 Alt Problemler

1. Ebeveynlerin okul öncesine devam eden kendi çocuklarını değerlendirdikleri sosyal duygusal yeterlilik ölçeğinin girişkenlik, öz düzenleme, bağlanma ve davranışsal sorunlar alt testlerine ait puan ortalamaları çocukların cinsiyetlerine göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Ebeveynlerin okul öncesine devam eden kendi çocuklarını değerlendirdikleri sosyal duygusal yeterlilik ölçeğinin girişkenlik, öz düzenleme, bağlanma ve davranışsal sorunlar alt testlerine ait puan ortalamaları ait çocukların yaş düzeylerine göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Ebeveynlerin okul öncesine devam eden kendi çocuklarını değerlendirdikleri sosyal duygusal yeterlilik ölçeğinin girişkenlik, öz düzenleme, bağlanma ve davranışsal sorunlar alt testlerine ait puan ortalamaları çocukların sosyo ekonomik düzeylerine göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

4. Öğretmenlerin okul öncesine devam eden çocukları değerlendirdikleri sosyal duygusal yeterlilik ölçeğinin girişkenlik, öz düzenleme, bağlanma ve davranışsal sorunlar alt testlerine ait puan ortalamaları çocukların cinsiyetlerine göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

5. Öğretmenlerin okul öncesine devam eden çocukları değerlendirdikleri sosyal duygusal yeterlilik ölçeğinin girişkenlik, öz düzenleme, bağlanma ve davranışsal sorunlar alt testlerine ait puan ortalamaları çocukların yaş düzeylerine göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

6. Öğretmenlerin okul öncesine devam eden çocukları değerlendirdikleri sosyal duygusal yeterlilik ölçeğinin girişkenlik, öz düzenleme, bağlanma ve davranışsal sorunlar alt testlerine ait puan ortalamaları çocukların sosyo ekonomik düzeylerine göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.4. Sayıtlar

Bu araştırmada

1) Öğretmenlerin ve ebeveynlerin uygulanan ölçeği yansız bir şekilde yanıtladıkları varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma

- 1) 2015-2016 eğitim öğretim yılında okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların ebeveynleri ve öğretmenleri ile
- 2) Girişkenlik, öz düzenleme, bağlanma/ilişki, davranışsal sorunları ölçmek amacı ile uygulanan DECA-P2 ölçeğinin ölçtüğü nitelikler ile
- 3) Örneklemden elde edilen veriler ile sınırlı tutulmuştur.

1.6. Tanımlar

Öz düzenleme Becerileri: Öz düzenleme, duyguların farkında olmayı, onları izlemeyi, çeşitli durumlarda başa çıkabilme becerisinin engellemesinden ziyade gerektiğinde bu duyguları değiştirmeyi, yaratıcı yollarla duyguların üstesinden gelebilmeyi, duyguları uygun bir şekilde ifade etmeyi içermektedir (Denham vd, 2012).

Girişkenlik: Girişkenlik, çocuğun yapabileceklerinin kapasitesi doğrultusunda deneyimlerini gerçekleştirmektir (Fleming, 2004).

Bağlanma: Bebeklerle ebeveynler arasında kurulan olumlu ve karşılıklı duygusal yardım edici bir ilişkidir (Gander ve Gardiner, 2004).

Davranışsal Sorunlar: Davranışsal sorunlar (uyumsuz ve saldırgan davranışlar), sosyal ve duygusal işlevselliğin zayıf olmasından kaynaklanan sorunlar olarak gösterilebilir (WestEd CPEI, 2006).

Duygusal yeterlilik: duygusal yeterlilik, çocukların başka insanlarla kurduğu ilişki şeklinin ve etkileşimde bulunma becerisinin gelişmesi için temel ilkedir (Denham, 1998; Parke, 1994; Saarni, 1990,1999; akt: Denham vd., 2001)

Sosyal yeterlilik: Sosyal yeterlilik kavramı, bireylerarası iletişim, sosyal iletişim ve sosyal beceriler gibi ek kavramları kapsamaktadır (Spitzberg, 2003; akt: Semrud-Clikeman, 2007).

Sosyal- Duygusal yeterlilik: Sosyal duygusal yeterlilik, erken çocukluk döneminde kendi duygularını kontrol edebilme kapasitesini, değer sistemlerinin gelişmesini ve sosyal becerileri içermektedir (Berk, 2010; akt: Schultz, Richardson, Barber, Wilcox, 2011).

Sosyal Gelişim: Toplumsal beklentilere uygunluk gösteren, kazanılmış davranış yeteneği olarak tanımlanabilen sosyal gelişim, geniş anlamda bireyin doğumuyla başlayan bir evreyi, dar anlamda ise günlük davranış gelişimini kapsar (Yavuzer, 2004).

Duygusal Gelişim: Çocuklarda duygusal gelişim, olgunlaşma ve öğrenme sonucunda oluşmaktadır. Öğrenme biçimleri olan deneme-yanılma, taklit, özdeşleşme ya da

koşullanma yoluyla çocukluk döneminde duygusal gelişimin oluşmaktadır. (Yavuzer, 2004).

Sosyal-Duygusal Gelişim: Duygular, kişilik özellikleri, kişiler arası ilişkiler, ailede ve toplumda oynanan roller gibi gelişimin bireysel ve bireyler arası yüzlerindeki değişimler, sosyal ve duygusal gelişim alanlarına girmektedir (İşmen Gazioğlu, 2012).



BÖLÜM II

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, bu alan ile ilgili yapılmış araştırmalardan çeşitli örnekler bulunmaktadır. Araştırmaların amaçları ve temel bulguları özetlenerek sunulmaktadır. Araştırma örnekleri eskiden yeniye tarih sırasına göre yer almaktadır.

2.1 Türkiye’de yapılmış araştırmalar

Çorbacı Oruç tarafından 2008 yılında “ 6 Yaş Çocuklarında Sosyal Yeterliliğin, Akran İlişkilerinin ve Sosyal Bilgi İşleme Sürecinin Değerlendirilmesi” adıyla yayınlanan çalışmaya Antalya ilinde bazı özel okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 6 yaşında 62 çocuk katılmıştır. Bu çalışmanın amacı okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların cinsiyetleri, anne eğitim düzeyleri, akran sosyal statüsü, sosyal yeterlilik düzeyleri, sosyal bilgi işleme süreçleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Problem Durumların Sınıflaması Ölçeği (OPDS), Sosyometrik Dereceleme Ölçeği, Sosyal Bilgi İşleme Süreci Puanlama Anahtarı adıyla üç veri toplama aracı kullanılmıştır. okul öncesi dönem çocuklarının cinsiyet ve sosyal yeterlilik düzeylerini belirlemek amacı ile uygulanan OPDS ölçeğinin alt boyutları arasında bazı farklılıklar bulunmaktadır. OPDS ölçeğinin “akran grubuna giriş”, “provakasyon”, “başarısızlık”, “sosyal beklentiler”, “öğretmen beklentileri”, “proaktif saldırganlık” adlı alt boyutları ile cinsiyet değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamasına rağmen erkek çocuklarının bu alt boyutlara verdikleri tepkilerin sıklıkla problem yaşama eğilimi yönünde olduğu belirtilmektedir. OPDS ölçeğinin “başarı” alt boyutu ile cinsiyet değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamasına rağmen kız çocuklarının erkek çocuklarına göre başarı durumunda daha fazla problem yaşama eğilimi yönünde olduğu belirtilmektedir. OPDS ölçeğinin “tepkisel saldırganlık” alt boyutu ile cinsiyet arasında istatistiksel açıdan bir farklılaşma bulunmaktadır. Bu alt boyuta göre erkek çocukları kız çocuklarına göre daha tepkisel davranmaktadır. Ebeveynlerin eğitim düzeyi ile çocukların sosyal

yeterliliği arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Ancak OPDS ölçeğinin bazı alt boyutları ile ‘lise ve altı’ eğitim düzeyine sahip olan ebeveynlerin çocuklarında daha fazla problem yaşama eğilimi yönünde olduğu belirtilmektedir.

Arslan Yalçın, 2009 yılında “Sosyal Yeterlilik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği’nin Psikometrik Değerlendirmesi” adıyla yayınladığı çalışmaya 3 ile 6 yaş arasındaki toplamda 417 çocuğun ebeveyni ve öğretmenini katılmıştır. Bu çalışmanın amacı “Sosyal Yeterlilik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği’nin psikometrik özelliklerini incelemektir. Ölçeğin psikiometrik özellikleri ile sosyal yeterlilikle ilişkili olan başka değişkenler incelenmiştir. Türk örneklem yapısı ölçeğin orijinalini destekleyerek üç faktörlü olarak bulunmuştur. Kız çocuklarının erkek çocuklara göre daha az saldırgan davranışlar sergilediği bulunmuştur. Ayrıca kız çocukları erkek çocuklarına göre ve yaşı daha büyük olan çocuklar ise küçük olanlara göre sosyal yeterlilikte daha yüksek puan almışlardır. Bu araştırma bulgularına göre geçerli ve güvenilirliği kanıtlanmış olan Sosyal Yeterlilik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği risk altındaki çocukları saptayabilmek için kullanılabileceği ifade edilmiştir.

2010 yılında Öneren Şendil tarafından “5-6 Yaş Çocuklarında Sosyal Yeterlilik Ve Davranış Sorunlarının, Akran Kabulü, Mizaç Ve Cinsiyet Açısından İncelenmesi” adlı çalışmaya 5-6 yaş grubundaki 42 çocuk, aileleri ve öğretmenleri katılmıştır. Bu çalışmada veri toplama aracı olarak Resimli Sosyometri Ölçeği, Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği, Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği kullanılmıştır. Akranları tarafından kabul gören, sebatkar olan, girişken olan çocukların daha fazla sosyal yeterliliğe sahip oldukları bulunmuştur. Tepkiselliği yüksek olan çocukların ise daha fazla öfke-saldırganlık gibi davranışsal sorunlar yaşadıkları bulunmuştur. Cinsiyet, sosyal yeterlilik, öfke-saldırganlık, kaygılı geri çekilme davranışlarının hiç birinde anlamlı bir öge olarak bulunmamıştır.

Öztürk tarafından 2011 yılında “Okul Öncesi Dönemde Sosyal Yeterlilik Ve Ebeveyn-Çocuk Sistemi” adıyla yayınlanan çalışmaya Bursa ve Ankara illerinde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-60 aylık 112 çocuk katılmıştır. Bu çalışmanın temel amacı ebeveyn nitelikleri ile çocukların sosyal duygusal yeterliliği arasındaki ilişkiyi

incelemektir. Ebeveynin Çocuğun Duygu Tepkilerini Kontrol Ölçeği, Penn Oyunda Akran Etkileşimi Ölçeği, Duyguları Anlama Ölçeği, Duygusal İletişim Görevi, Ebeveyn-Çocuk Etkileşimi-Tangram Görevi, Güvenli Yer Senaryoları Testi, Duyguların Nedenini Anlama Görevi, Kukla Görüşmesi ve Zihin Kuramı-Yanlış İnanç Görevlerinden oluşan değerlendirmeler yapılmıştır. Bulgulara göre çocuklarda sosyal duygusal yeterliliğin önemli belirleyicilerinden biri olarak çocuklardaki akıcı dil becerisi saptanmıştır. Çocuğun bağlanma düzeyi ve duygu düzenleme becerileri arasında annenin demokratik bir stile sahip olması gerektiğinin önemli olduğu bulunmuştur. Aile ortamı önemli olmakla birlikte çocuğu destekleyici ve teşvik edici bir yaklaşım tarzının çocuğun sosyal duygusal yeterliliğini artırmada önemli bir rol oynadığı görülmüştür.

Etel tarafından 2012 yılında “ Yetiştirme Kurumlarında Barınan Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Sosyal Yeterlilik, Zihin Kuramı, Yürütücü İşlevler” adıyla yayınlanan çalışmaya 107 çocuk katılmıştır. Bu çalışmanın amacı 36 ile 60 aylık çocuklar arasındaki çocukların sosyal yeterliliğini, zihin kuramı ve yürütücü işlevler açısından ilişkisini incelemektir. Bulgulara göre alıcı dil becerisi çocukların sosyal yeterliliğini ve yürütücü işlevlerini doğrudan, zihin kuramını ise yürütücü işlevler moderatörlüğünde dolaylı yoldan yordamaktadır. Bununla birlikte yaş, yürütücü işlevleri ve zihin kuramı becerilerini tahmin ettiği görülmüştür. Fakat, zihin kuramı becerileri ile yürütücü işlevler sosyal yeterlilik ile ilişkili bulunmamıştır.

Çiftçi Topaloğlu tarafından “4-5 Yaş Çocuklarının Sosyal Yetkinlik, Saldırganlık, Kaygı Düzeyleri İle Anne-Babalarının Ebeveyn Öz yeterliği Algısı Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi” adıyla 2013 yılında yayınlanan çalışmaya 227 çocuk ve bu çocukların anne ve babaları katılmıştır. Kişisel Bilgi Formu, Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği ve Ebeveynliğe Yönelik Tutum Ölçeğinin kullanıldığı bu çalışmada amaç 48-60 aylık çocukların ebeveynlerinin öz yeterlik algısı ile saldırganlık, kaygı, sosyal yetkinlik arasındaki ilişkilerin araştırılmasıdır. Çocukların sosyal yetkinlik puanları cinsiyete, anne-baba eğitim durumuna göre farklılaşma göstermiştir. Saldırganlık puanları ise anne-baba eğitim durumuna göre farklılaşma

göstermiştir. Ancak hem saldırganlık hem de kaygı puanlarında cinsiyete ve anne-baba eğitim durumuna göre bir farklılaşma bulunamamıştır. Anne babaların eğitim durumuna ve cinsiyete göre ebeveyn öz yeterlik algıları anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Mesleklere göre ise babaların ebeveyn öz yeterlik algılarında anlamlı bir farklılaşma bulunamazken annelerin ebeveyn öz yeterlik algılarında bulunmuştur. Çocukların saldırganlık, kaygı puanlarını babaların ve annelerin ebeveyn yeterlik algıları, ilgileri ve ebeveynlik görevinden aldıkları doyum puanlarını yordamamaktadır. Aynı zamanda çocukların sosyal yetkinlik puanları babaların ebeveyn yeterlik algıları, ilgileri ve ebeveynlik görevinden aldıkları doyum puanlarını yordamamaktadır. Ancak annelerin yeterlik algıları ve ilgileri çocukların sosyal yetkinlik puanlarını yordamazken, ebeveynlik görevinden sağladıkları doyum, yordamaktadır.

Sezici tarafından 2013 yılında “Okul Öncesi Çocuklarda Oyun Terapisinin Sosyal Yetkinlik Ve Davranış Yönetimine Etkisi” adıyla yayınlanan çalışmaya 48-60 ay arası toplam 79 çocuk katılmıştır. Bu çalışmanın amacı okul öncesi dönem çocuklarında “Sosyal Bilişsel Öğrenme Teorisi ”ne bağlı olarak geliştirilen oyun terapisinin sosyal yeterlilik ve davranış yönetimi üzerindeki etkisinin incelenmesidir. Okul Öncesi Çocuğu ve Aileyi Tanılama Formu, Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme–30 ölçeği çocukların ebeveynlerinden yalnızca biri tarafından değerlendirilmiştir. Oyun Hamuru Çalışma Programı deney grubundaki çocuklara oyun terapisi kapsamında uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubundaki çocuklarda oyun terapisi öncesinde anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır. Kontrol grubundaki çocukların son test ve tekrar test puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır. Deney grubundaki çocukların tekrar test ve son test puan ortalamalarında anlamlı derecede farklılaşma bulunmuştur. Bu sonuçlara göre oyun terapisi okul öncesi dönem çocuklarının sosyal, duygusal yeterliliklerini ve davranış becerilerini ilerlettiği görülmüştür. Oyun terapisinin etkin bir program olması nedeni ile çocuk hemşirelerinin kullanabilecekleri önerilmektedir.

Andı, 2014 yılında “ Okul Öncesi Çocuklarda Öğretmen Tarafından Ölçülen Sosyal Davranış Denetimi, Sosyal Uyum Ve Sosyal Yeterlilik Düzeylerinin, Ebeveyn Çocuk Yetiştirme Tutumları İle İlişkisinin İncelenmesi” adıyla yayınladığı çalışmaya 103 çocuğun ebeveynleri ve öğretmenleri katılmıştır. 2-6 yaş aralığındaki çocukların ebeveynlerinin ve öğretmenlerinin katıldığı bu çalışmada verileri toplamak için demografik bilgi formu, “Okul Sosyal Davranış Ölçeği, Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Ölçeği” kullanılmıştır. Cinsiyete göre akademik ve öz denetim becerilerinde, kişiler arası ilişkilerde önemli bir farklılaşma görülmüştür. Kız çocukları daha başarılı bulunmuştur. Cinsiyete ve ebeveyn tutumlarına göre sosyal duygusal yeterliliğin alt boyutlarında farklılaşma bulunamamıştır. Aynı zamanda çocukların olumsuz davranışları ile ebeveyn tutumu arasında farklılaşma bulunamamıştır.

Gündüz tarafından 2015 yılında “Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Öz Düzenleme Becerileri: Sosyal Duygusal Yeterlilik ve Aile Bağlamında İlişkiler” adıyla yayınlanan çalışmaya 36-66 aylık toplamda 186 çocuk katılmıştır. Bu çalışmanın amacı anne-baba davranışları, çocuğun sosyal duygusal yeterliği, ketleme becerileri, yürütücü işlevler ve öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkilerin moderatör etkisini araştırmaktır. Bu araştırma da Beck Depresyon Ölçeği, Çocuk Yetiştirme Anketi, Peg Vurma Görevi, Çocuk Davranış Anketi, Penn İnteraktif Akran Oyun Ölçeği, Sosyal Yeterlilik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği, Duygu Bilgi Testi kullanılmıştır. Bulgulara göre sosyoekonomik düzey anne babaların olumlu ve olumsuz davranışlarında, çocukların yürütücü işlev becerilerinde anlamlı derecede ilişkili bulunmuştur. Anne babaların davranış tutumları ve öz düzenleme becerilerinin moderatör etkisi ile sosyoekonomik düzey ve annenin depresyon belirtileri çocukların sosyal duygusal yeterliliği üzerinde etkili bir faktör olmadığı görülmüştür. Buna benzer olarak anne babaların davranış tutumlarının moderatör etkisi ile yürütücü işlevler ve ketleme becerileri çocukların sosyal duygusal yeterliliği üzerinde etkili bir faktör olmadığı görülmüştür. Anne babaların psikolojik açıdan iyi olma hali çocukların öz düzenleme becerilerini etkilediği görülmüştür. Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Problem Durumların Sınıflaması Ölçeğinin öğretmen beklentileri ve reaktif saldırganlık alt boyutlarında

cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu ölçeğin diğer alt boyutları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır.

2015 yılında Gündüz, Yağmurlu, Harma tarafından “Türkiye’de Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Sosyo-Duygusal Yeterlilik ve Aile Bağlamı Arasındaki Bağlantıya Aracılık Eden Öz Düzenleme ” adıyla yayınlanan çalışmaya 217 çocuk, bu çocukların anneleri, öğretmenleri katılmıştır. Bu araştırmada Beck Depresyon Ölçeği, Çocuk Yetiştirme Anketi, Empati Anketi, Peg Vurma Görevi, Çocuk Davranış Anketi, Penn İnteraktif Akran Oyun Ölçeği, Sosyal Yeterlilik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği, Duygu Bilgi Testi kullanılmıştır. Bu araştırma da çocukların sosyo-duygusal yeterlilik ve ebeveynlik arasındaki ilişkide öz düzenleme becerileri, çaba kontrolü, yürütücü işlevler ve bunların aracı rolleri incelenmiştir. Aynı zamanda ailenin sosyo-ekonomik düzeyi ve annenin psikolojik açıdan iyi olma hali de incelenmiştir. Sosyo-duygusal yeterliliği değerlendirmek için çoklu yöntemler kullanılmıştır (anne-öğretmen değerlendirmeleri, bireysel değerlendirmeler). Yapısal eşitlik modeli sonuçlarına göre çaba kontrolü çocukların sosyo-duygusal yeterliliği ile güç-girişkenlik becerileri arasında aracı bir rol oynamaktadır. Depresyon semptomları ile sosyo-duygusal yeterlilik arasında ise güç-girişkenlik ve çaba kontrolü aracı bir rol oynamaktadır. Sosyoekonomik durum ne öz düzenleme becerileri ne de ebeveynlik becerileri yoluyla sosyo-duygusal yeterlilik ile ilişkili bulunmamıştır. Sonuçlar, annenin yaşadığı depresyon duygularının ılımlı seviyesinin bile çocukların erken çaba kontrolünde ve çocukların sosyo-duygusal gelişimi için zorlayıcı çocuk bakımı geliştirilmesinde önemli bir risk faktörü olduğunu göstermiştir. Bulgular temel becerilerin erken gelişimleri göz önünde bulundurulduğunda anne depresyonu düşük seviyelerde olsa bile çocuklardaki olumsuz etkilere karşı önlem alınması gerektiğini önermektedir.

2.2 Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Sawyer, Miller-Lewis, Searle, Sawyer ve Lynch 2015 yılında “Öz Düzenleme Becerilerinin Erken Yaşlarda Geliştirilmesi İleri Çocukluk Döneminde Daha Az Davranış Sorunları İle İlişkili Midir?” adında bir çalışma yürütmüştür. Bu çalışmanın katılımcılarını Kuzey Avustralya’da anaokuluna devam eden 510 tane dört yaşındaki anaokulu çocuğunun ebeveynleri ve öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu çalışmada çocukların öz düzenleme becerilerini ölçmek için çocuklar dört, beş ve altı yaşlarında iken ebeveynlerin değerlendirdiği Devereux Erken Çocukluk Değerlendirmesi Ölçeği kullanılmıştır. Çocukların davranış sorunlarının seviyesini ölçmek için ise hem öğretmenlerin hem de ebeveynlerin değerlendirdikleri Güçlü ve Zorlu Yönler Anketi (Strengths and Difficulties Questionnaires) kullanılmıştır. Aile özelliklerinin ve temel öz düzenleme puanlarının düzenlenmesi ile oluşan öz düzenlemenin gelişiminde hem ebeveynlerin hem de öğretmenlerin değerlendirmesine göre altı yaş çocuklarında Güçlü ve Zorlu Yönler Anketinin toplam güçlükler puanı ile düşük seviyede ilişkide bulunmuştur. Bu etkiler dört yaş çocuklarında ebeveynlerin değerlendirdikleri davranış sorunları seviyesinin düzeltilmiş hali ile devam etmiştir. Benzer etkiler altı yaş çocuklarında davranış sorunlarının içsel ve dışsal seviyeleri ile de devam etmiştir. Sonuçlara göre erken çocukluk dönemi yıllarında özellikle dört ve altı yaş arasında öz düzenleme becerisinin gelişimi önemli ölçüde davranış sorunlarının azaltılmasını etkileyecektir. Erken çocukluk döneminde öz düzenleme becerisi zayıf olan çocuklar ise hem okul hem de ev yaşamlarında çeşitli davranış sorunları ile karşılaşmada risk altında görünmektedir.

Lien ve Carlson 2009 yılında sosyal ve duygusal açıdan risk altındaki çocukları tanımlayabilmek için etkili ve verimli yöntemlere duyulan gereksinim nedeniyle “Head Start Örnekleminde Devereux Erken Çocukluk Değerlendirmesi Ölçeğinin Psikometrik Özellikleri” adında bir çalışma yürütmüştür. Bu çalışmada 2 ile 5 yaş arasındaki çocukların 1,208 ebeveyni DECA’yı değerlendirmiştir. Bu çalışmanın amacı ise bu örneklem dahilinde DECA’nın iç tutarlılığı DECA’nın standardizasyon örneklemini ile karşılaştırmaktır. Davranış sorunları alt boyutunda DECA’nın toplum örneklemine göre

ortalama t puanları ve standart sapmalar anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Fakat DECA'nın tanımlanmış örnekleme göre ise anlamlı derecede düşük çıkmıştır. Toplam koruyucu faktörler (örneğin; dayanıklılık) ölçeğinin puanları ile davranış sorunları (örneğin; risk) ölçeğinin puanları gelişimsel psikopatoloji sonuçları ile tutarlı olarak ters orantılı bulunmuştur. Head Start örneklem yapısında da üç koruyucu faktör yapısı bulunmaktadır. DECA'nın standardize edilmiş örneklem yapısı ile karşılaştırıldığında ise madde yüklerinde farklılıklar görülmüştür. Genel olarak DECA'nın bu Head Start örneklemindeki psikometrik özellikleri, DECA'nın Head Start populasyonunda ruh sağlığı hizmetlerine dahil edilmesi için ek destek sağlamaktadır.

Oades-Sese, Kaliski ve Weiss 2010 yılında “Düşük Gelirli ve İki dilli İspanyol Amerikan Okul Öncesi Çocuklarında Devereux Erken Çocukluk Değerlendirmesi Kliniksel Form (DECA-C)’un Faktör Yapısı” adlı bir çalışma yayınlamıştır. DECA-C 2 ile 5 yaş aralığındaki çocuklarda sosyal duygusal dayanıklılığı ölçmek için kullanılan ilk araçtır. Bu çalışmanın amacı DECA-C’yi değerlendiren öğretmenler için geçerliliği kanıtlamada önemli bir basamağı oluşturmaktadır. Bu araştırma DECA-C’nin faktör yapısını belirlemek için ilk araştırmadır. Aynı zamanda düşük gelirli ve iki dilli İspanyol Amerikan okul öncesi çocukları ile kullanımını inceleyen ilk çalışmadır. Bu çalışmanın katılımcılarını 3 ile 5 yaş aralığındaki düşük gelirli ve iki dilli İspanyol Amerikan 471 okul öncesi çocuğu oluşturmaktadır. Toplam koruyucu faktörlerin etki alanı tek faktör, üç faktör ve üst düzey üç faktör için test edilmiştir. Davranışsal sorunların etki alanı için ise tek faktör, dört faktör ve üst düzey dört faktör için test edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi bulgularına göre elde edilen analizler bu örnekleme düşük bir uyum göstermiştir. Bununla birlikte gelecekteki uygulamalar için bulguların tekrarlanması değişiklik yapılması için gerekli olacaktır. DECA-C belirli bir popülasyonda uygulanabileceğini göstermiştir.

“Duygusal ve Sosyal Yeterlilikleri Zayıf Olan Çocuklar için Yapılan Çok Odaklı Önleme Programının Ön Etkinlik Çalışması” adlı çalışma 2010 yılında Ştefan ve Miclea tarafından yürütülmüştür. Okul öncesi dönemde risklerin tanınması ve erken müdahale programlarının uygulanması davranış sorunlarının artmasını engellemektedir.

Bu çalışmanın iki yönü bulunmaktadır. Birincisi çok odaklı önleyici bir program geliştirmek (çocuk odaklı bir müfredat, öğretmen ve ebeveyn eğitimi), ikincisi ise 3-4 yaşındaki risk altındaki okul öncesi grupta programın etkililiğini belirlemektir. Programın sonuçlarını değerlendirmek için yarı deneysel desen kullanılmıştır. 14 tane okul öncesi sınıfının yarısı müdahale grubu yarısı ise kontrol grubu olarak kullanılmıştır. Sonuçlara göre kontrol grubu ile karşılaştırıldığında müdahale grubundaki çocukların içsel ve dışsal davranış sorunlarında anlamlı bir şekilde azalma, duygusal ve sosyal yeterliliklerinde ise anlamlı derecede bir artış görülmüştür. Bu sonuçların üç ay sonra bile devam ettiği gözlenmiştir. Bu verilere göre ise bu program toplum bazlı bir önleme programı olarak yüksek risk altındaki çocuklar için umut verici olduğu söylenebilir.

Blandon, Calkins, Keane 2010 yılında “Erken Çocukluk Döneminde Oyun Çocukluğu Dönemindeki Riskler İle Anne Davranışları Arasındaki Sosyal Duygusal Yeterliliği Yordama” adlı bir çalışma yürütmüştür. Bu çalışmaya 253 çocuğun anneleri ve anaokulu öğretmenleri katılmıştır. Annenin ebeveynlik davranışı çocuklar 2 yaşındayken video kasetler ile Erken Ebeveynlik Kodlama Sistemi uyarlanarak kodlanmıştır. Duygu düzenleme stratejileri video kaset yöntemi ile Dışsal Davranış Sorunları için Çocuk Davranışını Kontrol Listesi kullanılarak iki yıllık laboratuvar değerlendirmesinde kodlanmıştır. Duygu düzenleme ve Olumsuzluk Duygu Düzenleme Kontrol Listesi anneler tarafından 5 yıllık laboratuvar değerlendirmesi sırasında değerlendirilmiştir. Algılanan akran kabulü Küçük Çocuklar için Algılanan Yeterlilik Resimli Ölçeği ve Sosyal Kabul tarafından 5 yıllık laboratuvar değerlendirmesi sırasında ölçülmüştür. Öğretmenler Sosyal Becerileri Değerlendirme Sistemini anaokulu süresince çocukların sosyal becerileri ve problem davranışlarını belirlemek için değerlendirmiştir. Anaokulunda sosyometrik adaylar çocukların kabul edilebilirlikleri ve saldırganlıkları akran sosyometrik puana göre değerlendirilmiştir. Annenin ebeveynlik davranışları ve çocukların sosyal duygusal yeterlilikleri ile yeni yürümeye başlayan çocuklardaki riskler arasındaki ilişkiler boylamsal bir çalışma ile anaokuluna geçiş sırasında araştırılmıştır. Yeni yürümeye başlayan çocuklardaki riskler erken dönemde görülen dışsal davranışlar ve düşük duygu düzenleme becerileri ile

karakterize edilmiştir. Annenin ebeveynlik davranışları ve yeni yürümeye başlayan çocuklardaki risklerin etkileşimleri araştırılmıştır. Bazı önemli etkileşimler bulunmuştur. Ancak sonuçlar tüm yeterlilik çıktıları ile tutarlı bulunmamıştır. Annenin ebeveynlik davranışı doğrudan çocukların sosyal duygusal yeterlilikleri ile ilişkili bulunmamıştır. Bazı durumlarda, anne kontrolünün annenin olumlu ebeveynliğine ve çocuktaki erken risk seviyesine bağlı olarak çocukların sosyal duygusal yeterlilikleri üzerinde farklı etkileri olduğu görülmüştür. Özellikle anne kontrolü, çocuklar yüksek seviyede riskler gösterdiğinde anaokuluna geçiş sürecinde çocukların duygusal yeterliliği üzerinde zararlı olabilme eğilimindedir. Genel olarak, anne ve çocuğun özelliklerine bağlı olarak erken dönemde sosyal duygusal yeterliliğe rehberlik edecek birçok gelişimsel yol olduğu görünmektedir.

Bender, Fedor ve Carlson 2011 yılında “Kentsel ve Kırsal Alanlarda Bulunan Okulöncesi Sınıfları için Risk Faktörlerinin ve Koruyucu Faktörlerin İncelenmesi” adlı çalışma yürütmüşlerdir. Bu çalışmanın katılımcılarını kentsel alanlardan 232, kırsal alanlardan 231 Head Start sınıflarına devam eden 3-4 yaş arası çocuklar oluşturmuştur. Çocukların sosyal duygusal yeterliliğini değerlendirmek amacıyla Devereux Erken Çocukluk Değerlendirmesi Ölçeği (DECA) kullanılmıştır. Kırsal alanlardan gelen çocuklar bağlanma ve öz kontrol (çocukların öz düzenleme becerileri) alt boyutunda diğer çocuklardan fazla puan almıştır. Kentsel ve kırsal kesimden gelen çocuklar arasında DECA’nın alt boyutları olan davranış sorunları ve koruyucu faktörlerinde istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmamıştır. İki çevre arasında cinsiyete göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bulgular topluluk özelliklerinin çocukların sosyal duygusal davranışlarının gelişimini etkileyebilir nitelikte olduğunu göstermiştir.

Crane, Mincic ve Winsler 2011 yılında “Yoksulluk İçerisinde Yaşayan İspanyol ve İngiliz Kökenli Çocuklar için Devereux Erken Çocukluk Değerlendirmesi Ölçeği (DECA)’nin Güvenirlilik Çalışması ” adında bir çalışma yayınlamıştır. Bu çalışmanın amacı ebeveyn ve öğretmenlere göre DECA’nın iç tutarlılık güvenilirliğini araştırmaktır. Bu çalışmanın katılımcılarını 3 ve 4 yaşındaki çeşitli etnik kökenlere sahip olan ve

yoksulluk altında yaşayan 7,756 okul öncesi çocuğun ebeveynleri ve öğretmenleri oluşturmaktadır. DECA'nın hem İngilizce hem de İspanyolca formları kullanılmıştır. Her iki form da güvenilirdir. Ebeveynler öğretmenlere göre koruyucu faktörleri ve davranışsal sorunları daha fazla olarak değerlendirmiştir. Ebeveyn ve öğretmen değerlendirmesinin uyumu önceki araştırmalarla uygun bulunmuştur. Ebeveyn ve öğretmen uyumu aynı dildeki araştırma tamamlandığında ise oldukça yüksek çıkmıştır. Bu uyum, uygulanmış olan bilişsel, dil, motor becerilerinin standardize değerlendirmesine göre ortalama çocukların işlerliği için de yüksek bulunmuştur. Ebeveynler öğretmenlere göre işlevselliği düşük olan çocukları daha olumlu değerlendirmiştir. Öğretmenler ise ebeveynlere göre işlevselliği yüksek olan çocukları daha olumlu değerlendirmiştir. İngilizce ve İspanyolca DECA formları çeşitli etnik kökenlere sahip olan ve yoksulluk içerisinde yaşayan okul öncesi çocuklarda davranışsal sorunların ve sosyal duygusal becerilerin araştırılması için oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir.

Ansari ve Winsler 2012 yılında “Merkez Temelli Bakım Kurumlarına Karşı Aile Çocuk Bakım Kurumlarına Devam Eden Düşük Gelirli Latin Çocukları Arasında Okula Hazır Bulunuşluk” adlı bir çalışma yayınlamıştır. Latin kökenli çocuklar okullarda çeşitli güçlükler yaşamaktadır. Latin kökenli aileler genellikle aile çocuk bakım kurumlarını tercih etmektedir. Bu kurumlarda çocukların okula hazır bulunuşluğu ile ilgili çok az şey bilinmektedir. Bu nedenle merkez temelli bakım kurumları ile aile çocuk bakım kurumlarına devam eden düşük gelirli olan Latin kökenli okulöncesi çocuklarının okula hazır bulunuşluğu karşılaştırılmıştır. 2002-2007 yılları arasında merkez temelli ve aile çocuk bakım kurumlarına devam eden %52'si erkek olan dört yaşındaki yaklaşık 6929 düşük gelirli Latin kökenli çocukların ebeveynleri ve öğretmenleri çalışmanın katılımcılarını oluşturmaktadır. Öğretmenler ve ebeveynler çocukların sosyal yeterliliğini ve davranışlarını değerlendirmek için Devereux Erken Çocukluk Değerlendirmesi Ölçeği'ni kullanmışlardır. Bilişsel, motor ve dil gelişimini tanımlayabilmek için ise Öğretim Başarı Profili ölçeği kullanılmıştır. İki kuruma da devam eden çocukların demografik bilgilerinde herhangi bir farklılık bulunamamıştır. Merkez temelli kuruma devam eden çocukların zaman içerisinde bilişsel, dil ve sosyal

yeterliliklerinin geliştiği görülmüştür. Aile çocuk bakım kurumlarına devam eden çocuklarda ise, özellikle erkek çocuklarda, bu becerilerin zaman içerisinde değişmediği, aynı kaldığı ya da gerilediği bulunmuştur. Latin çocukların okula hazır bulunuşluğunu artırmak için özellikle erkek çocukların merkez temelli kurumlara katılımları sağlanmalıdır.

Barbu, Levine-Donnerstein, Marx ve Yaden 2012 yılında “Ebeveyn ve Öğretmen Değerlendirmesinin Bir Fonskiyonu Olarak Devereux Erken Çocukluk Değerlendirmesi Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması” adında bir çalışma yürütmüştür. Bu çalışmada Devereux erken çocukluk değerlendirmesi (DECA) ölçeğinin geçerlilik ve güvenirlilik analizleri yürütülmüştür. Bu çalışmanın katılımcılarını ise anaokuluna devam eden 1,145 çocuğun ebeveynleri ve öğretmenleri oluşturmaktadır. Doğrulayıcı faktör analizi DECA’nın önceki bulguları doğrulayarak iyi geçerlilik ve güvenirlilik sonuçları sunduğunu göstermiştir. Üç örtülü değişkenin (bağlanma, girişkenlik, öz kontrol) güvenirlilik tahminleri doğrulanmıştır. Fakat, bu örtülü değişkenler arasındaki çoklu bağlantı nedeni yüzünden ayırtedici geçerlilik analizleri yeterli sonuç vermemiştir. Uygulama sırasında ayırt edici geçerlilik analizinin eksikliği nedeni ile DECA değerlendirmelerinin sonuçlarının kullanılması ve yorumlanmasında dikkatli olunması gerektiği tavsiye edilmektedir. Bulgulara göre DECA’nın geçerlilik sonuçları revize edilene ve yeni araştırmalara kadar okul öncesi dönem çocuklarının sosyal duygusal sorunlarını erken tanılabilmek için alternatif ölçme araçlarına ihtiyaç görüldüğünü söylemektedir.

Bulotsky-Shearer, Fernandez, Rainelli 2013 yılında “Çeşitli Head Start çocukları üzerinde dilsel ve kültürel olarak Devereux Erken Çocukluk Değerlendirmesi(DECA) Ölçeğinin Geçerlik Çalışması” adlı bir çalışma yayınlamıştır. DECA, 37 maddelik standardize edilmiş norm referanslı bir öğretmen ve ebeveyn değerlendirme ölçeğidir. Bu çalışmanın katılımcılarını 2008-2009 yılında Head Start sınıflarına devam eden 5,197 çocuk oluşturmaktadır. Çocukların %52’si kız, %48’i erkektir. Çocukların yaş grupları ise 33 ile 59 ay arasındadır. DECA erken tanılama ve müdahaleleri bilgilendirmek için erken çocukluk dönemi programları tarafından kullanılan sosyal

duygusal değerlendirmedir. Ancak yapı geçerliliği alt sosyo ekonomik düzeylerden gelen çocuklar için iyi yapılandırılmamıştır. DECA'nın ğretmen değerlendirmeleri için doğrulayıcı, açımlayıcı faktör analizi ve Rasch partial credit model analizleri yapılmıştır. Girişkenlik, z-kontrol ve Bağlanma alt boyutlarının faktör yapısında bazı bölümler tutarlılık göstermiştir. Davranış Sorunları alt boyutunun faktör yapısı ise bu verilerle kötü bir uyum göstererek tekrarlamamıştır (REPLICATED). Davranış Sorunları alt boyutunun maddeleri tek boyutlu bir yapı oluşturmayıp içsel ve dışsal davranışlar olmak üzere iki faktör yapısı oluşturmuştur. Bulgulara göre, Davranış Sorunları alt boyutunun toplam puanı, özellikle içsel davranışlar, alt sosyo ekonomik düzeyden gelen okul öncesi çocukların duygusal ve davranışsal sorunları ile ilgili bir tarama yaptığını desteklememektedir.

Corredor, Justicia-Arràez, Pichardo & Justicia- Justicia 2013 yılında “Okulöncesi ve İlkokul Dönemi Arasındaki ocuklarda Sosyal Yeterliliğin Geliştirilmesi İçin Bir nleme Programı: Aprender a Convivir (Birlikte yaşamayı öğrenme)” adlı bir çalışma yrtmştir. Sınıflarda birçok davranış sorunları gözlenmektedir. Okul ağındaki çocuklarda davranış sorunlarına yönelik müdahaleler bulunmamaktadır. Araştırmalar müdahale çalışmalarında sosyal yeterliliğin davranış sorunlarına karşı koruyucu faktör olarak hizmet ettiğini göstermiştir. Sosyal ve eğitimsel sorunların zerine Amerika ve Avrupa'daki okullar çocuklarda sosyal yeterliliği geliştirmek için okul müfredatlarına evrensel nleme programlarını yerleştirmiştir. rnek bir program olan Aprender a Convivir 3-7 yaş aralığındaki çocuklarda prososyal davranışların gelişimini desteklemek için hazırlanmıştır. Bu program kurallar, duygular ve hisler (feeling and emotion), empati, iletişim becerileri, kişilerarası beceriler, problem zme becerileri ve girişkenlik (assertiveness) bölümlerinden oluşmaktadır. Bu programın ana erevesi çocuklarda sosyal yeterliliği artırmak, davranış sorunlarını azaltmak, uzun dönemde ise anti sosyal davranışları önlemeye çalışmaktır. Bu çalışmanın amacı okullarda sosyal yeterliliğin çalışılmasının önemini anlatmak ve Aprender a Convivir programını sunmaktır. Bu program İşpanya'nın çeşitli şehirlerinde ve İşpanyolca konuşulan bazı ülkelerde (Bolivya, Dominik Cumhuriyeti) uygulanmıştır.

Barbu, Yaden, Levine-Donnerstein ve Marx 2015 yılında “Okula Hazır Bulunuşluluk için Öğrenme Yaklaşımlarının Değerlendirilmesi: Erken Öğrenme Standartlarına Dayalı Ölçümler ile Devereux Erken Çocukluk Değerlendirmesi Ölçeğinin Karşılaştırılması” adlı bir çalışma yürütmüştür. Bu çalışma da Arizona Erken Öğrenme Standartlarından toplanan 13 maddelik öğretim değerlendirme ölçeği (AtL) ve Devereux Erken Çocukluk Değerlendirmesi ölçeğinin psikometrik özellikleri incelenmiştir. Çocukların öğrenmeye olan yaklaşımları bu iki ölçek kullanılarak araştırılmıştır. İlk olarak rastgele seçilen 1,145 okul öncesi çocuğun ebeveynine veya bakıcısına anketler uygulanmıştır. İkinci olarak, DECA ve AtL modellerini eş zamanlı olarak tahmin etmede yakınsaklık güçlüklerini önlemek ve madde özgüllüğünde hata payını en aza indirmek için DECA bölünerek doğrulayıcı faktör analizi yürütülmüştür. Sonuçlar iki ölçeğin etki alanının %72’den %55’e varyanslarının çakıştığını göstermiştir. Yeni AtL ölçeği aracının çocukların öğrenmeye olan yaklaşımlarını ölçmek için DECA yerine kolay uygulanacak bir araç olduğu görülmüştür. Bu çalışma DECA’nın öğrenmeye olan yaklaşımların incelendiği ilk çalışmadır. Aynı zamanda devletin erken öğrenme ilkelerinden toplanan bir aracın ölçeği özellikleri de araştırılmıştır.

Pecora, Sette, Baumgartner, Laghi ve Spinrad 2015 yılında “İtalyan Okul Öncesi Çocuklarının Sosyal Uyum Becerileri İle Öz Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkide İçsel Olumsuz Duygulanımın Aracı Rolü” yapılan çalışmaya kırk dört kız otuz erkek çocuk olmak üzere toplamda yetmiş dört İtalyan okul öncesi çocuğu katılmıştır. Bu çalışmaya yirmi altı ay ile kırk yedi ay arasındaki çocuklar dahil edilmiştir. Çocuklar anaokulunda sessiz bir odada laboratuvar ortamında bir bayan araştırmacı ve bir asistan ile bireysel olarak çalışmaya katılmıştır. Çocuklar öz düzenleme görevlerini içeren uygunluk görevi (örneğin; Clean up) ve görev erteleme (örneğin Musical Box) kullanılarak analiz edilmiştir. Öğretmenler ise Sosyal Yeterlilik ve Davranış Değerlendirme Ölçeğinin İtalyan versiyonunu kullanarak çocukların sosyal yeterliliğini, içsel ve dışsal sorunlarını değerlendirmişlerdir. İçsel olumsuz duygulanım gösteren çocuklar arasında öz düzenleme becerileri ile dışsal sorunlar arasında olumsuz bir ilişki bulunmasına rağmen sosyal yeterlilik ile arasında olumlu bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuçlara göre çocuklar endişeli olduklarında ya da onları zorlayıcı, utanç duyacağı

durumlar olduğunda öz düzenleme becerileri, sosyal uyum açısından önemli ve merkezi bir rol oynamaktadır.



BÖLÜM III

LİTERATÜR TARAMASI / KURAMSAL AÇIKLAMALAR

Araştırmanın bu bölümünde sosyal- duygusal yeterlilik ile ilgili kavramlar ele alınmıştır. Bu bölüm Sosyal-Duygusal Gelişim, Sosyal-Duygusal Yeterlilik, Öz Düzenleme, Bağlanma, Girişkenlik, Davranışsal Sorunlar alt başlıklarında incelenmiştir.

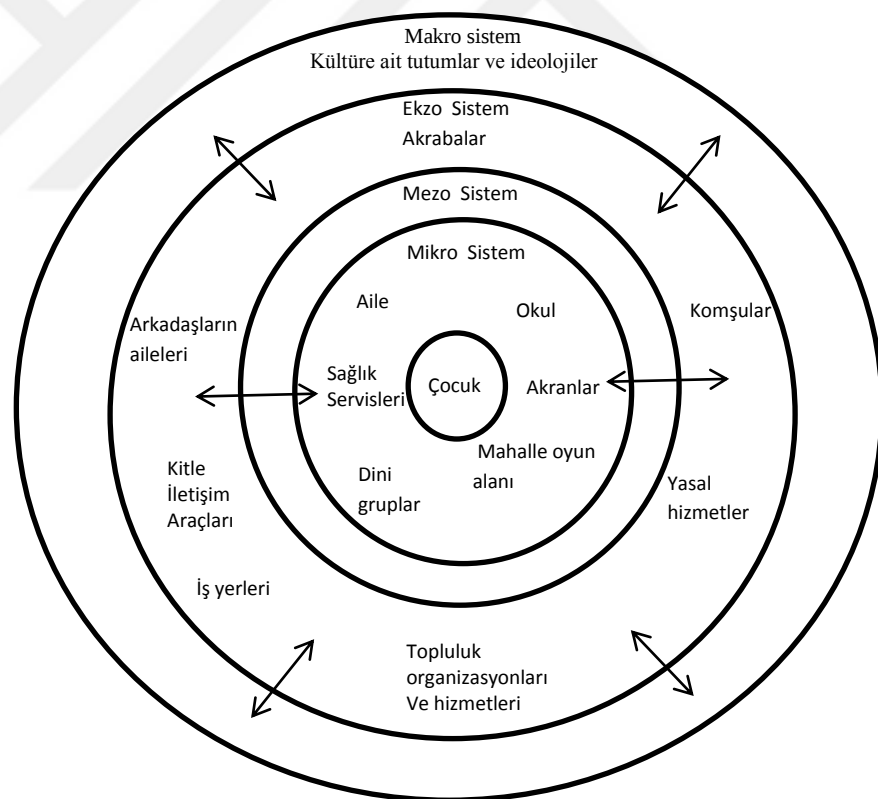
3.1. Sosyal ve Duygusal Gelişim

Sosyal ve duygusal gelişim, olumlu olumsuz duyguları düzenleme, ebeveynler, öğretmenler ve akranlar ile güvenli ilişki kurma, sosyal etkileşimler sırasında olumlu duyguları gösterebilme kapasitesi olarak tanımlanmaktadır (Baker, 2013). Çocuğun kendi duygularını anlayabilmesi ve tanımlayabilmesi, başkaları için empati geliştirebilmesi, ilişki kurabilmesi ve sürdürebilmesi, kendi davranışlarını düzenleyebilmesi, başkalarında gördüğü duygusal ifadeleri açıklayabilmesi gibi bir takım becerilerin kazanılması sosyal ve duygusal gelişimin öğelerini oluşturmaktadır (Boyd vd. 2005).

Ebeveynlerin bebekleri ile dikkatli bir şekilde ilgilenmeleri, onlarla çeşitli ses oyunu oynamaları, onlara gülümsemeleri bebeklerin sosyal becerilerini geliştirmektedir. Bronfenbrenner'ın gelişimsel ekolojik teorisine göre bireyler fiziksel ve sosyal çevrelerinden ve bu çevreler arasındaki etkileşimden etkilenmektedirler (New Jersey Department of Education [NJDE], 2014). Ekolojik teori ebeveynler ile çocuklar arasındaki karşılıklı etkileşimi vurgulamaktadır. Bebekler boş sayfa (tabula rasa) olarak değil dinamik varlıklar olarak görülmektedir. Çocuk ve çevrenin birbiri ile çift yönlü etkileşimi aşağıdaki şekil 1'de mikro sistem içerisinde görülmektedir. Çevre, sistem olarak adlandırılmaktadır. Bu sistemler birbiri ile bağlantılı genişleyen, eş merkezli daireler olarak gösterilmektedir. Bronfenbrenner'ın teorisi birbiri ile ilişkili olan dört sistemi kapsamaktadır (Cole, 1999; akt; Caulfield, 2001). Bu sistemler sırası ile;

Mikro sistem: Mikro sistem çocuğu en yakından etkileyen ev, okul, yakın komşuluk ortamları gibi öğelerden oluşmaktadır.

Makro sistem: Gelenekler, inançlar, kültürün etkilerini içermektedir. Örneğin; Kültüre ait değerler çocuk yetiştirme şeklini etkilemektedir. Çocuğun yetişme şekli ise okul ortamını, arkadaş ilişkilerini etkilemektedir (Cole, 1999; akt; Caulfield, 2001)



Şekil. 1 Bronfenbrenner'ın Ekolojik Modeli

Bronfenbrenner'a göre bir çocuğun bir ortamda yer alması diğer sistemler arasında bağlantı kurması açısından önemli olmaktadır. Bir çocuğun ev ve okul ortamlarından birinde yer alması çocuğun diğer ortamı ile ilgili bilgi sağlamaktadır. Ona göre bir çocuğun bir sistemde aktif olarak yer alması diğer sistemlerle de etkileşimde bulunmasına olanak sağlamaktadır. Bir sistemde oluşabilecek değişiklikler diğer sistemleri de etkilemektedir. Çocuğun yetiştirme şeklinde olabilecek olan değişimler çocuğun okul ortamında öğretmeni ile ve akranları ile olan iletişim becerilerini de etkileyecektir (Kağıtçıbaşı, 2012; Williams & Lundsteen, 1997). Gelişim bir bütün olduğundan çocukların sosyal ve duygusal açıdan yeterli olması çocuğu diğer gelişim alanlarını da olumlu olarak etkilemektedir. Sosyal ve duygusal yeterliliği düşük olan çocukların ise diğer gelişim alanları da dolaylı yoldan olumsuz olarak etkilenmektedir. Erken çocukluk döneminde çocukların sağlıklı bir şekilde sosyal-duygusal becerileri kazanabilmesinde ebeveynler büyük bir rol oynamaktadır. Ekolojik teoriye göre çocuğun yakın çevresinde bulunan yetişkinler çocuğun sosyal-duygusal ve bilişsel gelişimini etkilemektedir. Bu gelişim sürecinde özellikle önemli olan yakın ilişkinin süreci ya da niteliğidir. Erken çocukluk döneminde çocukların sosyalleşmesinin birincil derecede etkenini ebeveyn çocuk arasındaki ilişkinin işlevselliği oluşturmaktadır (Baker, 2013). Çocuklar okula başladıktan sonra ise sadece aile ilişkileri değil öğretmen öğrenci ilişkileri de önemli olmaktadır. Bir çocuğun sınıfına uyum sağlamasında öğretmeni ile olan ilişkisi özellikle önem taşımaktadır. Öğretmenler çocukların sosyal ve duygusal becerilerini geliştirmek için destek sağlayarak, etkileşimlerde bulunacak fırsatlar yaratarak, çocuklarla sıcak ilişkiler kurarak, onların sosyal duygusal gelişimini ilerletebilirler (Hamre& Pianta, 2001).

3.2 Okul Öncesi Dönemde Sosyal Gelişim

Erken çocukluk döneminde sosyal gelişimi sosyalleşme aktiviteleri etkilemektedir. Başkalarına saygı gösterme, paylaşımlarda bulunma, işbirliği içinde çalışma olarak görülen prososyal davranışlar öğrenmeyle ilişkili beceriler olarak görüldüğü gibi akademik başarıyı etkileyen davranışlar olarak da görülmektedir (Riojas-Cortes & Bustos Flores, 2009). Sosyal gelişim psikososyal gelişim, sosyal beceri ve sosyal problem çözme becerilerini kapsayan bir süreçten oluşmaktadır (İman-Dereli, 2014).

3.2.1 Psikososyal Gelişim

Erik Erikson'un psikososyal gelişim teorisi bireyin ömür boyu gelişiminden bahsetmektedir. Erikson'a göre gelişim süreklidir. Bireyin psikososyal gelişimi sekiz aşamada oluşmaktadır. Doğumdan ölüme kadar bireysel olarak başarılması gereken bazı görevler ve bu görevlerin her gelişim aşamasında aşılması gereken psikososyal krizler olduğunu söylemektedir. Her kriz ya da aşama kişilik çatışmasını içermektedir. Okul öncesi dönem yıllarında aşılması gereken üç aşama bulunmaktadır. Erikson'a göre bu aşamalardan başarılı bir şekilde geçilmesi bireyin yetişkinlik dönemindeki psikososyal olgunluğunu etkilemektedir (akt; Seifert & Hoffnung, 1991; Thomas, 1985). Çocuğun sosyal ve duygusal gelişimi incelendiğinde Erikson'un aşamalarından okul öncesi eğitim ile ilgili olan ilk üç aşama önem taşımaktadır. Bu dönemler aşağıda açıklanmaktadır.

3.2.1.1 0-12 Aylık Dönemde Sosyal Gelişim

Erikson'un ilk aşaması temel güvene karşı güvensizliktir. Çocuğun doğumundan itibaren on iki aya kadar olan dönemini kapsamaktadır. Bu aşamada bebekler temel ihtiyaçlarının karşılanması için ebeveynlerine bağımlıdır. Bebekler ebeveynlerine karşı güven duygusu geliştirirler. Bebeğin temel ihtiyaçlarının karşılanmasında ise en önemli kişi anne ya da anne bakımı veren kişidir. Bebeğin temel ihtiyaçları ihmal edildiğinde, anne bebeğini duygusal olarak reddettiğinde bebeğin güven duygusu zarar görmektedir. Dolayısıyla bebek güvensizlik duygusunu geliştirmektedir. Bu aşamada oluşan güven ya da güvensizlik duygusunun oranı çocuğun bütün yaşamı boyunca kuracağı ilişkilerin şeklini inşa etmektedir (akt; Seifert & Hoffnung, 1991; Thomas, 1985).

3.2.1.2 12-36 Aylık Dönemde Sosyal Gelişim

Erikson'un ikinci aşaması özerkliğe karşı şüphe ve utançtır. On iki ay ile otuz altı aylık dönem aralığını kapsamaktadır. Bu dönemde çocukların boşaltım sistemindeki kasları olgunlaşmaktadır. Bu kasları kullanabilme çocukların güç kazanmasını sağlamaktadır. Bu güç çocukların kendi yapabilecekleri ile ilgili özerklik duygusunu geliştirmektedir. Çocuklar kendi kararlarını vermekte ve bu tercihleri sonucunda utanç, şüphe duygularını deneyimlemektedirler. Bu dönemde ebeveynler çocuklarına karşı sabırlı ve esnek olmalıdır. Çocuğun başarısız olduğu durumlarda çocuğa karşı olumlu, yapıcı, destekleyici davranma çocuklarda özerklik, bağımsızlık duygusunu geliştirmektedir. Çocuğun başarısız olduğu durumlarda çocukların aşağılanması, utandırılması ise çocukların özerklik duygusunu zedelemekte, yetersizlik duygusunun gelişmesine neden olacaktır (akt; Seifert & Hoffnung, 1991; Thomas, 1985).

3.2.1.3 36-72 Aylık Dönemde Sosyal Gelişim

Erikson'un üçüncü aşaması ise girişkenliğe karşı suçluluktur. Otuz altı ile yetmiş iki aylık dönemi kapsamaktadır. Girişkenlik yeni aktivitelere başlama, yeni fikirleri keşfetme olarak tanımlanmaktadır. Çocuklar hareketleri ile daha fazla bağımsızlık elde etmeye çalışmaktadırlar. Bu aşama aynı zamanda Oedipus çatışmasını da içermektedir. Çocukların dürtüleri, duyguları bu dönemde oldukça güçlü olabilmektedir. Çocukların bağımsız olma çatışmaları, dürtü ve duyguları göz ardı edildiğinde ya da alay edildiğinde çocukların olumsuz duyguları oldukça yıkıcı olabilmektedir. Bu durumlara karşı suçluluk geliştirebilmektedirler. Bu dönemin başarılı bir şekilde atlatılabilmesi için çocukların karşı karşıya olduğu denemeler, durumlar için ebeveynlerin ve öğretmenlerin rehberliğine ihtiyaç duyulmaktadır. Çocuğun girişimlerine barışçıl bir şekilde izin verilmeli, girişkenlik becerileri desteklenmelidir (akt; Seifert & Hoffnung, 1991; Thomas, 1985).

Girişkenlik davranışları kibar bir şekilde arkadaşından bir ricada bulunma ya da saldırgan olmayan bir tutumla kendini ifade etme, sosyal ortamı idare etme, etkileme şekli olarak da yorumlanmaktadır (Ostrov, Pilat & Crick, 2006). Birçok araştırma çocukların girişkenlik becerilerinin onların sosyal yeterliliği ile doğrudan olumlu yönde

ilişkili olduğunu göstermiştir. Girişkenlik becerileri aynı zamanda akran kabulü, sosyal baskınlık becerileri ile de ilişkili bulunmuştur (Sebanc, Pierce, Cheatham&Gunnar, 2003).

Korotaeva ve Svyattseva (2016), okul öncesi dönem çocuklarında girişkenlik becerilerinin gelişimi adlı makalede girişkenlik becerilerinin bileşenlerini motivasyonel, bilişsel, davranışsal ve dönüştürücü olarak tanımlayan bir aktivite yaklaşımını sunmaktadır. Motivasyonel bileşen (kendini ifade etme isteği, yetişkinlerle iletişim kurma, yetişkinlerle iletişim kurma, başkalarına fayda sağlama vb.), bilişsel bileşen (görsel modeller oluşturma, tasarım yapma, eylemleri tanımlama ve değerlendirme, kullanılan nesnelerin ve maddelerin özelliklerini anlama, analiz, sentez gibi yöntemlerin kullanma vb.), davranışsal bileşen (görevi yerine getirmede istekli ya da isteksiz olma, kendine güven, bir görevi yerine getirme çabası, bir görevi başarmada zorlukların üstesinden gelebilme vb.), dönüştürücü bileşen (çocuğun yapılan işin amacını tanımlayabilmesi, çocuğun kendi eylemlerini kendiliğinden ve bilinçli değerlendirmesi, çözüm önerileri ters gittiğinde yapılan işin durdurulması, amaca ve aşamalara bakabilme, yeni çözümlerle birlikte orijinal soruna geri dönebilme vb.) olarak toplamda dört bileşenden bahsetmektedir. Bu bileşenlerin toplamı girişkenlik becerilerinin düşük, orta, yüksek seviyelerini göstermektedir. Bu dört bileşen çocuklarda girişkenlik becerilerini geliştirmeye yönelik olarak bir yetişkinin (öğretmen, pedagoğ vb.) çocukları nasıl destekleyeceğini yol göstermede yardımcı olmaktadır.

3.2.2 Sosyal Beceri: .

Sosyal beceriler olumlu sosyal ilişkiler kurma, bu ilişkileri uygun yollarla devam ettirme, aktivitelere başlama, devam ettirme, işbirliği içerisinde bulunma gibi bir takım davranışları gösterebilme yeteneği olarak ifade edilmektedir. Bu davranışlar çocuğun sosyal yeterliliğini elde etmesinde oldukça önemli olmaktadır. Düşük sosyal beceriler çocuklarda davranış ve uyum sorunları, akademik başarısızlıklar gibi olumsuz etkilere neden olabilmektedir. Erken çocukluk döneminde sosyal becerilerin gelişimine yönelik yapılacak aktiviteler çocuğun ilerideki okul yaşantısını ve bütün gelişim becerilerini etkilemektedir (Spence, 2003; Lemmon&Green, 2015).

Sosyal becerilerin anlaşılmasında gerekli olan ögeler şöyledir:

- Sosyal beceriler, öğrenme yoluyla kazanılmaktadır (örneğin; geri bildirim, model olma, gözlem vb.)
- Sosyal beceriler, ayrık ve belirli sözlü-sözsüz davranışları içermektedir.
- Sosyal beceriler, etkili ve uygun girişimler ve cevaplar gerektirmektedir.
- Sosyal beceriler, sosyal desteği üst düzeylere çıkarmaktadır (bireyin sosyal çevresinden gelen olumlu tepkiler vb.).
- Sosyal beceriler, etkili ve uygun tepkiler vermeyi gerektirmektedir. Aynı zamanda sosyal beceriler doğası gereği de interaktiftir (örneğin; belirli davranışlara karşı uygun zamanlama ve karşılık verilmesi).
- Sosyal beceri performansı, çevre özelliklerinden etkilenmektedir. Çocukların yaşı, cinsiyeti, durumu sosyal beceri performansını etkilemektedir.
- Sosyal performanstaki eksiklikler ya da fazlalıklar belirtilebilir. Bu durumlara uygun müdahale programları düzenlenebilir (Michelson, Sugai, Wood & Kazdin, 1983) .

Erken çocukluk dönemi sosyal ve duygusal yeterliliğin güçlendirildiği, desteklendiği bir gelişim aşamasıdır. Sosyal duygusal yeterliliğin güçlendirilmesi ise çocuklarda görülen olumsuz davranışların azalmasını sağlamaktadır. Olumsuz davranışlar, çocukların sosyal becerilerinin desteklenmesi ve olumlu davranışlarının artırılması yoluyla azalmaktadır. Sosyal davranışların en iyi öğretildiği ve uygulandığı yer ise grup ortamlarıdır. Okul öncesi dönem çocuklarında bu grup ortamlarını çocukların devam ettikleri okullar ve sınıflar oluşturmaktadır. Böylelikle, okul öncesi eğitim kurumları ve öğretmenler formal ve informal olarak öğrencilerin sosyalleşmesinde oldukça etkili olmaktadır (Clinton, Edstrom, Mildon & Davila, 2015).

3.2.3 Sosyal Problem Çözme Becerileri

Problem çözme becerileri çocuklarda sosyal yeterliliğin gelişiminde önemli bir bileşen olarak görülmektedir. Problem çözme becerileri üç boyuta ayrılmaktadır. Birincisi, çocuklar her nerede olurlarsa olsunlar bu beceriler de çocuklarla birlikte hareket etmektedir. İkincisi, çocuklar yaşadıkları herhangi bir sosyal çatışma durumunda bu

becerileri kullanabilmektedir. Üçüncü olarak ise eğer çocukların akranları ile yaşadığı bir sorun (oyuncakları paylaşma, konuşma sırası vb.) varsa bu beceriler aradaki sorun ya da sorunları gidermektedir (Joseph & Strain, 2010).

Çocuklar akranları ile çatışma, bir gruba dahil olma, yetişkinlerle iletişim kurma gibi çeşitli sosyal durumlarla karşılaşmaktadırlar. Sosyal problem çözme becerileri çocukların sosyal durumları tanımlama, yorumlama, uygun olan yolu seçme ve uygulama yöntemlerinden oluşmaktadır. Çocukların bireysel farklılıkları özellikle utangaçlık, çocukların problem çözme becerilerini etkileyebilmektedir. Utangaç olan çocukların akran becerilerinin daha zayıf olduğu, endişeli oldukları, sosyal-duygusal açıdan ise risk grubu altında oldukları belirlenmiştir. Bununla birlikte çeşitli sosyal durumlarda problem çözme becerilerinde iyi performans gösteren çocukların sosyal açıdan daha yetenekli çocuklar olduğu görülmektedir. Bu becerilerde iyi olan çocukların hem sosyal hem de akademik başarılarının daha iyi olduğu gözlenmiştir. Aynı zamanda sosyal problem çözme becerileri çocukların günlük sosyal hayatlarının işleyiş şekillerinde oldukça önemli olmaktadır (Mayeux & Cillessen, 2003; Walker, Degnan, Fox & Henderson, 2013).

Çocukların bir yetişkin ya da daha yetenekli akranlar rehberliğinde sosyal problem çözme becerileri olumlu yönde değişiklik gösterebilir. Bu değişim çocukların sosyal ve akademik becerilerinde daha iyi olmasını sağlayacaktır. Vygotsky'e göre çocuk kendi yetenekleri dahilinde birçok görevi başarabilir. Çocuk yalnız başına başardığı bu görevlerde bir yetişkin rehberliğinde ya da daha yetenekli akranlar ile işbirliği içerisinde daha iyi performans sergileyebilir. Yetişkin rehberliği ya da akran iş birliği ile çözülmüş görevlerle yalnız başına çözdüğü görevler arasındaki farkı yakınsal gelişim alanı oluşturmaktadır. Yakınsal gelişim alanı, bir yetişkin rehberliğinde ya da akran işbirliğinde çocuğun var olan durumunun gelişmesi olarak ifade edilmektedir. Çocuk sosyal çevresinin etkisi ile daha iyi performanslar sergileyebilmekte, problem durumları daha iyi çözümleyebilmektedir (Vygostky, 1978; Hedegaard, 1996; Kağıtçıbaşı, 2012).

3.3 Duygusal Gelişim

Duygusal gelişim, duyguları düzenleyebilmeyi, ifade edebilmeyi, kendisinin ve başkalarının duygularını anlayabilmeyi ifade etmektedir (Carlson, Wang, 2007). Duygu düzenleme becerisi çocukların duygularını uygun bir şekilde ifade edebilmeyi, sosyal ilişkileri sürdürebilmeyi kapsamaktadır. Duygu düzenleme becerisi duyguların baskı altına alınması anlamına değil uygun bir şekilde sürdürülebilme ifade etmektedir. Bu nedenle sosyalleşme için önemli bir rol oynamaktadır. Bebeklerin duygularını ilk ifade etme şekli ihtiyaçları ya da sıkıntılı olduğu durumlarda ağlama şeklinde, sosyalleşmek için ise gülümseme şeklindedir. Çocuklar birkaç yıl içerisinde ise duygularını ifade edebilme, duyguları anlayabilme ve duygu düzenleyebilme becerilerini geliştirebilmektedir. Aşağıdaki tabloda yaşa göre duygusal gelişimin aşamaları bulunmaktadır (Sheridan, 2007).

Tablo. 1 Duygusal gelişimin aşamaları

	Duygularını İfade Etme	Duygusal Farkındalık	Duygu Düzenleme
0-4 aylık	Ağlama Gülümseme Tiksinme, üzüntü, memnuniyet duygularını yüz ifadesi olarak gösterme	Annenin yüz ifadelerine tepki verme	Parmak emme, vücut hareketleri gibi kendiliğinden yatıştırıcı davranışlar
5-6 aylık	Kızgınlık duygusunu yüz ifadesi olarak gösterme	Bakım verenin sesindeki ve yüzündeki duygulara tepki verme	↓
7-12 aylık	Tanımadığı insanlara karşı korku ve ihtiyat gösterme Üzgün yüz ifadesini gösterme(Anneden ayrılmaya karşı)	Bakım verenin sesine ve yüzüne ilişkin sosyal referans – geri kontrol etme.	Dikkatini verme ya da dikkatini kaçırma ↓
2-3 yaş	Utanç ve mahcupluk gösterme Empati kurma Duygu ifadelerini kullanma	Başkalarının duyguların doğru bir şekilde tanımlayabilme ve çözebilme	Bilgi arama örneğin; sosyal referans ↓
4-5 yaş	Karışık duyguları ifade etme Başkalarıyla etkileşimlerinde duygularını kullanma	Duyguların nedenlerini ve sonuçlarını anlayabilme bilgeliği	Duygularını saklama ya da modüle etme ve duygularını sosyal açıdan uygun ifade etme

(Sheridan, 2007)

Duygusal gelişim ile ilgili yapılan çalışmalarda sosyal ve duygusal yeterlilik merkezi bir rol oynamaktadır. Duygular sosyal süreçlerde ortaya çıkan sosyal ürünlerdir. Çocuklar kendisinin ve başkalarının duygularını ifade edebilecek süreçlerden geçmektedirler. Bu süreçler çocukların sosyal becerilerini geliştirmektedir. Sosyal- duygusal yeterlilik karşılıklı olarak birbirinin içerisine yerleşmiştir. Çünkü sosyal deneyimler çocukların duygusal yeterliliklerini geliştirebilmek için çeşitli fırsatlar sunmaktadır (Cigala, Venturelli, Fruggeri, 2014).

Çocukların duygusal gelişiminde bağlanma önemli bir faktörü oluşturmaktadır. Çocukların sosyal ortamlarla olan ilişkisinin temelinde çocuğun bakım vereni ile olan ilişkisi yatmaktadır. Bebekler doğumdan itibaren biyolojik ihtiyaçlara sahiptir. Bu ihtiyaçlar bebeğin bakım vereni tarafından karşılanmaktadır. Bakım verenin bebeğe karşı sevgi dolu, tutarlı, rahatlatıcı, güvenilir olması bebeğe güven duygusunu kazandıracaktır. Bu güven çevreye de güven duyulabileceği anlamına gelmekte yani sosyal ilişkilerin temelini oluşturmaktadır. Aynı zamanda bebeğin ruh sağlığının iyi olmasını sağlayan etmenlerden de birisidir. Bakım verenin bebeğin araştırma, öğrenme, keşfetme gibi duygularını desteklemesi bebeğin kendi duygularını düzenlemesine yardımcı olmaktadır (Rolfe, Linke, 2011).

Sosyal duygusal açıdan uyumlu olma güvenli bağlanma ile ilişkili görülmektedir (Wellisch,2010). Güvenli bağlanan çocukların diğer çocuklara göre daha az davranış sorunları göstermeleri ve bu çocukların daha fazla empatik olmaları beklenmektedir (Weinfield, Sroufe, England, & Carlson, 1999). Çocukların sosyal işlevselliği ve ebeveynlerine bağlanma şekilleri arasında bazı deneysel çalışmalar yapılmıştır. Güvenli bağlanması olan 4 yaşındaki çocuklar güvensiz bağlanan çocuklara göre daha fazla sosyalleşmekte, ayrıca sosyal etkileşimlerinde daha az saldırganlık ve olumsuz duygulanımlarının da daha az olduğu görülmüştür. (Rose-Krasnor, Rubin, Booth, Coplan, 1996; Booth, Rose-Krasnor, Rubin, 1991).

Çocuğun çevresinde bulunan önemli yetişkinler onların sosyal duygusal gelişimine yardımcı olan bireylerdir. Okul öncesi dönem çocukları ise çevrelerindeki ilişkiler

yoluyla dünyayı anlamlandırmaktadır. Bebeklik döneminde ebeveyn ya da bakıcı ile kurulan güvenli, tutarlı bir ilişki bebeğin kendini güvende hissetmesini sağlamaktadır. Aynı zamanda kurulan bu erken ilişkilerin niteliği sosyal- duygusal yeterliliğin ve akran ilişkilerinin temelini oluşturmaktadır (Early Childhood Learning Division, Department of Education, 2011).

Yetişkinlerle olan erken ilişkiler çocukların sosyal yeterliliğinin oluşumunda oldukça önemli bir rol oynamaktadır. Okul öncesi dönemde güvensiz bağlanan çocukların öğretmenleri ile daha az iletişim kurdukları gözlenmektedir. Çocuklar okula başladıklarında sınıf uyumunda ebeveyn ilişkilerinden daha çok öğretmen ilişkileri önemli olmaktadır. Öğretmenler çocukların deneyimlerinde merkezi bir rol oynamaktadır. Akademik becerilerin öğretilmesinin de ötesinde öğretmenler çocuklarla ilgili aktivite seviyesinin düzenlenmesinde, iletişim kurulmasında, akranlarla etkileşimde bulunmalarında sorumlu olmaktadır (Hamre & Pianta, 2001).

Çocuklar okula başladıklarında ailelerinden daha fazla öğretmenleri ile zaman geçirmektedirler. Çocukların sosyal, duygusal, eğitimsel gelişim alanlarında öğretmenlerin rolü oldukça önemli olmaktadır. Özellikle okul öncesi sınıfları çocuğun ailesi dışında etkileşimde bulunduğu ilk sosyal ortamlardan biri olma özelliğini taşımaktadır. Bu nedenlerden dolayı öğretmenler çocuklarla güvenli bir ilişki kurmalıdır. Güvenli ilişki kurabilmek için ise dikkat edilmesi gereken öğeler aşağıdaki maddelerde sıralanmaktadır (Mihaela, 2015) .

- Sınıf mevcudu ne kadar olursa olsun her çocuğa özel zaman ayrılmalıdır.
- Çocuğun güvenliğini istikrarlı bir tavırla sürdürülmelidir.
- Her çocuk özenle, dikkatlice dinlenmeli ve cevaplanmalıdır.
- Çocuklardan gerçekçi beklentilere sahip olunmalıdır.
- Çocukların aileleriyle olumlu ilişkiler kurmalıdır.

3.4 Sosyal Yeterlilik

Sosyal yeterlilik çocukların özellikle akran ilişkilerini, aile içinde ve dışındaki sosyal durumları nasıl yöneteceğini öğrenmesi ile ilgili olduğundan erken çocukluk döneminde oldukça önemlidir. Bir çocuğun sosyal ve akademik başarılarını tahmin etmede sosyal yeterlilik önemli olmaktadır. Çocuğun okula karşı olumlu ya da olumsuz tutumunu belirlemekte, okula hazır bulunuşluğunu etkilemektedir (Denham vd., 2003). Sosyal yeterlilik başka bir açıdan ele alındığında sosyal bağlamlardaki performans ve bilgi süreci olarak değerlendirilmektedir. Sosyal yeterlilik temel olarak uyum sağlama , sosyal etkileşim ve prososyal davranış becerileri olarak üç bölüme ayrılmaktadır (Miclea & Mihalca, 2007; Stefan, Balaj, Porumb, Albu & Miclea, 2009).

3.4.1 Uyum sağlama

Öğrenme çevresine ve okula karşı çocukların olumlu tutumları, sınıf aktivitelerine kendiliğinden katılma, işbirliği içerisinde hareket etme becerileri çocukların sınıfa uyum sağlama becerilerini kapsamaktadır (Ladd, Birch & Buhs, 1999).

Çocuklar okul öncesi eğitime ilk başladıklarında birçok farklı yetişkinle ve akranla karşılaşmaktadır. Okul ortamına uyum sağlama çocuğun kendini ifade edeceği yeni durumlar, ev ortamından bir süreliğine ayrılma gibi birçok nedenden dolayı bazen zorlu olabilmektedir. Okul ortamına uyum süreci, yeni arkadaşlarla ve yetişkinlerle olan sosyal etkileşimlerdeki problem çözme becerileri çocuğun sosyal yeterliliğinin farklı bir açıdan görünümünü oluşturmaktadır (Walker & Henderson, 2012).

Fox ve Smith (2007), yapmış oldukları çalışmalarında, erken çocukluk döneminde ciddi ve kalıcı sorunlu davranışların sonraki okul başarıları, sosyal ilişkiler, eğitimsel ve mesleki başarı, sosyal uyum ile doğrudan ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Grup ortamında öğrenme ile ilişkili önemli sosyal beceriler, başkalarıyla geçinebilme, yönergeleri takip etme, kendi duygularını, davranışlarını anlama ve tanılama, çatışmalara uygun çözümler üretme, görevleri sürdürme, sosyal konuşmaya katılma, işbirlikçi oyun oynama, başkalarının davranışını ve duygularını doğru olarak yorumlamayı içermektedir. Küçük çocuklarda aynı zamanda aile geçmişi (ailenin ekonomik düzeyi, birden fazla aileye sahip olma gibi) ve sosyal - davranışsal yeterlik de

çocukların birinci sınıftaki akademik performanslarını, bilişsel becerilerini belirlemektedir.

3.4.2 Sosyal Etkileşim

Yürütücü işlevler düşünce, duygu ve eylemlerde kendi kendini düzenleme becerilerinde üst düzey bilişsel süreçler olarak tanımlanmaktadır. Yürütücü işlev bağımsız bir bileşen olarak tanımlansa da özellikle içsel kontrol durumunda, sosyal etkileşimlerin gelişiminde yürütücü işlevin rolü çok önemlidir. Sosyal etkileşimlerin çoğu yürütücü işlevleri kapsamaktadır. Yürütücü işlev becerileri okul öncesi çocuklarında amaca yönelik aktivite, plan yapma, içsel kontrol gibi kavramların gelişimini içermektedir. Bu becerilerin düşük olması bilişsel ve akademik alanlardaki fonksiyonlarda çeşitli güçlüklerle ilişkilendirilmektedir. Aynı zamanda bu becerilerin düşüklüğü erken çocukluk döneminde sosyal açıdan sorunlara yol açtığı da belirtilmektedir (Ciairano, Visu-Petra & Settanni, 2007; Alduncin, Huffman, Feldman & Loe, 2014).

Birçok çalışmaya göre yürütücü işlevler doğrudan sosyal duygusal gelişime etki etmektedir. Yürütücü işlevlerin eksikliğinde haz erteleme, dürtüsellik, dikkat dağınıklığı, odaklanma zorluğu gibi sosyal- duygusal alanlarda çeşitli güçlükler bulunmaktadır. Bununla birlikte, yürütücü işlevler okula başlama döneminde oldukça etkili olmaktadır. Sınıf aktiviteleri yönergeleri takip etme, etkinliklere katılma, motor becerilerini kontrol edebilme gibi davranışları içerdiğinden yürütücü işlevler çocukların okula başarılı bir şekilde geçişinde önemli bir rol oynamaktadır (Riggs, Jahromi, Razza, Dillworth-Bart & Mueller, 2006). Razza ve Blair (2009), okul öncesi dönem çocuklarında sosyal duygusal yeterlilik ile yürütücü işlevler arasında olumlu bir ilişki bulduklarını söylemektedirler. “Erken Çocukluk Eğitiminde Yürütücü İşlevler Ve Dışsal Davranış Sorunları Arasındaki İlişki” adlı 5 yaş çocukları ile yapılan çalışmada ise çocuklarda görülen yürütücü işlevlerin eksikliği, yüksek dışsal davranış problemleri ile ilişkili bulunduğu ifade edilmektedir (Romero-Lopez, Quesada-Conde, Bernardo & Justicia-Arráez, 2017).

Davranışsal ketlenme çocuklarda akran kabulü, okula uyum becerileri, okul yeterliliği, sosyal etkileşimlerde bulunma becerileri, sosyal duygusal güçlükler ile ilişkili bulunmuştur. Davranışsal ketlenme sosyal açıdan olgunlaşmamış, yararlı ve yeterli olmayan, engellenen davranışlar olarak tanımlanmaktadır. Davranışsal açıdan ketlenme yaşayan çocukların sosyal etkileşimlerde bulunması bu çocukların itici ya da yıkıcı davranışlarının düzenlenmesine yardımcı olabilmektedir. Sosyal ortamlarda yetişkinlerin ya da daha yetenekli akranların yönlendirmeleriyle bu çocuklar kendileri ve başkaları hakkında olumlu tutumlar geliştirebilmektedirler. Bu çocukların sosyal etkinliklere katılım göstermesi, başkalarıyla sosyal etkileşimlerde bulunması toplumsal normları, davranış kurallarını ve işbirliğini öğrenmesine yardımcı olmaktadır (Chen, Chen, Li & Wang, 2009).

3.4.3 Prososyal davranışlar

Prososyal davranışlar genellikle başkalarının yararına olan gönüllü davranışlar olarak tanımlanmaktadır. Prososyal davranışların en belirgin şekillerinden biri fedakârlık (özgecilik)tır. Fedakârlık prososyal davranışların özü olarak görülmektedir (Eisenberg vd., 1999). Bazı durumlarda 1-2 yaş aralığındaki çocukların, başkalarına yardım ettiği, gönüllü bir şekilde oyuncaklarını ya da yiyeceklerini paylaştığı gibi prososyal davranışlar sergiledikleri görülmektedir (Brownell, Svetlova, Anderson, Nichols & Drummond, 2013). Prososyal davranışların genellikle yaşamın ilk iki yıl içerisinde ortaya çıktığı kabul edilmektedir. İşbirliğinde bulunma, rahatlatma, paylaşma, yardımlaşma olmak üzere çeşitli şekillerde ele alınan nitelikli prososyal davranışların çoğu yaşamın iki ile dördüncü yılları arasında kendini göstermektedir. İnsan etkileşimlerinde ve akran ilişkilerinde önemli bir rol oynamaktadır (Dunfield, Kuhlmeier, O'Connell, Kelley, 2011; Hay&Cook, 2007; akt; Ensor, Spencer, Hughes, 2010).

Okul öncesi yıllarında yapılan çalışmalarda prososyal davranışlarda cinsiyete göre farklılaşmalar bulunmaktadır. Okul öncesi dönemdeki kız çocuklarının erkek çocuklarına göre daha yüksek empatik becerilere sahip oldukları gözlenmiştir. Kız çocukları başkalarının duygularına daha sık ve uzun zaman ilgi göstermekle birlikte

akranlarına ve yetişkinlere daha sık yardım teklifi ettikleri gözlenmiştir (Zsolnai, Lesznyak & Kasik, 2012). “Depresif Bakım Verene Sahip Olan Çocuklar Arasında Sınıf İçi Duyusal Destek Çocukların Prososyal Gelişimini İlerletir Mi?” adlı çalışmada öğretmenler, kız çocuklarını ve daha büyük anaokulu çocuklarını daha iyi sözel becerilere ve daha fazla prososyal becerilere sahip olarak nitelendirmektedir. Ayrıca bakım veren kişilerin yüksek oranda depresif olması çocukların prososyal davranışlarını olumsuz yönde etkilediği ifade edilmektedir. Duygusal destek verilen sınıflardaki depresif bakım verene sahip olan çocuklar prososyal davranışlarda oldukça iyi ilerleme sağladığı görülmektedir. Duygusal desteğin çok az olduğu sınıflardaki depresif bakım verene sahip olan çocuklarda ise prososyal davranışlarda ilerleme olumsuz olarak nitelendirilmektedir (Johnson, Seidenfeld, Izard&Kobak, 2013). Okul öncesi ve birinci sınıf çocuklarının katıldığı “Erken Çocukluk Döneminde Sosyal Anlayış, Sosyal Davranış Ve Empati Arasındaki İlişki” adlı çalışmada empatik becerileri yüksek olan çocukların düşük olan çocuklara göre daha az saldırganlık gösterdikleri, daha az sosyal geri çekilme yaşadıkları ve daha fazla prososyal davranışlar gösterdikleri belirtilmektedir (Findlay, Girardi & Coplan, 2006).

3.5. Duygusal Yeterlilik:

Duygusal yeterlilik, duyguları anlama, ifade etme ve duygu düzenleme gibi bir takım becerilerden oluşmaktadır. Çocukların sosyal ortamlara uyum sağlayabilmeleri için başkalarının duygularını tanımlamaya, yorumlamaya, okumaya ihtiyaç duymaktadır. Duygularını uygun şekilde ifade edemeyen (örneğin öfke ve saldırganlık gibi) çocukların zaman içerisinde akran reddine maruz kaldıkları gözlenmiştir. Duygularını uygun şekilde ifade edebilen çocukların ise akranları tarafından kabul gördükleri belirlenmiştir. Aynı zamanda eğitimciler tarafından değerlendirildiğinde bu çocukların sosyal yeterliliği olumlu görülmüştür (Adela, Mihaela, Elena-Adriana & Monica, 2011).

Duygusal yeterlilik yaşa ve bireylere göre farklılıklar göstermektedir. Bu nedenle ebeveynlerin, öğretmenlerin ve psikologların çocuklarda duygusal gelişim aşamalarını iyi bilmeleri gerekmektedir. Yani çocuklarda duygusal gelişim açısından hangi evrenin kritik ya da hangi özelliğin ya da gelişimin hangi yönünün gösterilmesi gerektiği

bilinmelidir. Okul öncesi dönem çocuklarında ise duygusal yeterlilik başkalarıyla iletişim kurabilme ve etkileşimde bulunabilme becerisi açısından önemlidir. Duyguları iyi anlayabilen küçük çocuklar olumlu akran ilişkilerine sahip olmaktadır. Başkalarının duygularını anlayabilen çocuklar kendilerine öfkeli olan bir arkadaşı ile etkileşimde bulunmada daha başarılı olabilmektedirler. Kendi duyguları hakkında konuşabilen okul öncesi dönem çocukları arkadaşları ile olan anlaşmazlıkları yönetebilmede daha başarılı olabilmektedirler (Denham, 1998).

İhmal ve istismar, ebeveynlerden birinin ya da ikisinin açıklama yapmadan çocuğu bırakması, çocuğa kötü davranma, olumsuz ve tutarsız ebeveynlik becerileri gibi durumlar çocuklarda duygusal yeterliliğin gelişimini olumsuz etkileyecek bir çok durum olarak görülmektedir. Bu gibi durumlar çocuklarda kendini ifade etme becerilerinde eksiklik, saldırganlık, öfke gibi davranış sorunlarını ortaya çıkarabilmektedir. Çocuklar duygularını düzenlemeyi, kendinin ve başkalarının duygularını anlamayı öğrenebilirse olumsuz davranışlar azalabilmektedir. Çünkü duyguları anlayabilme ve düzenleyebilme becerileri sosyal ilişkilerin temelini oluşturmaktadır (Denham & Burton, 1996).

Gresham ve Elliott (2011), okul öncesi dönem çocukların sosyal duygusal yeterliliğin gelişmesi için bir çok beceri bulunduğunu belirtmiştir. Bunlardan bazıları; işbirliği (başka çocuklarla materyalleri paylaşma vb.), iletişim (ihtiyaçlarını ya da düşüncelerini dile getirme vb.), kendini ifade edebilme (kibar bir şekilde hayır diyebilme vb.), sorumluluk (sınıf ile ilgili işleri yerine getirme, sınıf materyallerini koruma vb.), empati (başka çocukların duygularını anlama vb.), katılım (öğrenme aktivitelerine düzenli katılım vb.), öz kontrol (öz düzenleme becerilerini kullanma; saldırganlık yerine iletişim becerilerini kullanma vb.) olarak sıralanmaktadır.

Duygusal yeterliliği daha iyi açıklayabilmek için duygu düzenleme, duyguları ifade etme (emotional expressiveness) ve duyguları tanımlama kavramlarını açıklamak gereklidir.

3.5.1. Duygu Düzenleme

Erken çocukluk döneminde duygu düzenleme sosyal-duygusal yeterlilikle ilişkilendirilmiştir (Denham, 1998). Duygu düzenleme stratejileri çocuklar 3 ile 5 yaş aralığında iken ortaya çıkmaktadır. Duygu düzenleme stratejilerinde ebeveynin çocuklara olumlu duygusal desteği oldukça önemli görülmektedir. Bu olumlu destek çocuklarda duygusal farkındalık anlayışını geliştirmektedir (Cole, Dennis, Smith-Simon& Cohen, 2008).

Duygu düzenleme, uyumlu olmanın daha karışık bir formu olarak görülmekle birlikte mizaç eğilimlerinden etkilenen potansiyel bir gelişim süreci olarak da görülebilir. Mizaç ve duygu düzenleme birlikte incelendiğinde akran kabulü, uyumlu olma, prososyal davranış, nitelikli sosyal davranışları içeren sosyal işlevselliği yordadığı görülmektedir (Denham, Blair, Kochanoff & Whipple, 2004).

3.5.2. Duyguları ifade etme

Çocukların duygularını ifade etme becerilerinde bir çok çalışma göstermiştir ki çocukların anneleri ile bağlanma şekilleri önemli olmaktadır. Annelerin çocukların olumlu ve olumsuz duygularına karşı olan cevaplayıcılığı çocukların kendilerini ifade etme becerilerini etkilemektedir. Bazı anneler çocukların olumsuz duygularına karşı ilgisiz görünmekte ya da baskılayıcı olabilmektedirler. Böyle annelerin çocuklarında yakınlık ve sıcaklık arayışı daha az seviyelerde olabilmektedir. Ebeveynlerin kendilerini ifade etme becerileri, çocukların olumsuz duygularıyla baş edebilme becerileri çocukların sosyal duygusal gelişimi ile yakından ilişkili olduğu görülmektedir (Berlin&Cassidy, 2003).

3.5.3. Duyguları Tanımlama

Duyguları tanımlama sosyal ortamlarda, yüz ifadelerini, davranışsal ipuçlarını anlayabilme kapasitesi olarak tanımlanmaktadır. Duyguları tanımlama erken çocukluk döneminde gelişmekte ve sürekli olarak ilerlemektedir. Çocuklar 2 yaş civarında iken mutluluk, kızgınlık gibi temel duyguları tanımlayabilmekte ve bu duyguları anlayabilmektedirler. Çocuklar duyguları tanımlama becerilerini geliştirdikten sonra duyguları anlayabilme ve duygularını kontrol etme becerilerini yaşam boyunca geliştirmektedirler. Erken çocukluk döneminde yapılan birçok araştırma duyguları tanımlayabilen ve düzenleyebilen çocukların daha fazla kabul gördüklerini bulmuşlardır. Ayrıca bu çocukların kişilerarası çatışmaları, sorunları daha iyi çözdükleri bulunmuştur. Dolayısıyla duyguları tanımlayabilme becerileri sosyal duygusal yeterlilik ile ilişkili bulunmuştur (Dasi, Sanchez & Quintanilla, 2015; Trentacosta & Fine, 2009).

Duyguları tanımlayabilme becerileri çocukların sosyal davranışları ve sosyal açıdan uyumlu olmaları ile olumlu olarak ilişkili bulunmuştur. Duyguları tanımlayabilme birçok araştırmacıya göre ise sosyal ilişkilerin temeli olarak görülmektedir. Literatürde çoğu çalışmanın duyguları tanımlayabilme becerilerinin sosyal ve akademik yeterlilikle olumlu olarak ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu çalışmalar aynı zamanda sosyo-ekonomik düzeyin duygu tanımlama becerilerini olumsuz olarak etkilediğini göstermektedir (akt; Izard vd., 2001; akt; Izard vd., 2008).

3.6. Davranışsal Sorunlar ve Saldırganlık

Erken çocukluk dönemi çocukların sosyal, duygusal ve akademik olarak gelişmelerine engel olan olumsuz davranışların büyük ölçüde önlenebileceği bir zaman dilimidir. Okul öncesi eğitimde bu olumsuz davranışları önlemeye yönelik birçok eğitim programları bulunmaktadır. Çocuklardaki olumsuz davranışların değişiminde öğretmen öğrenci ilişkisinin anahtar bir rolü bulunmaktadır. Olumsuz öğretmen öğrenci ilişkisi çocuklar için bir risk faktörü olarak görülürken olumlu bir öğretmen öğrenci ilişkisi çocuğun akademik başarısını ve sosyal gelişimini destekleyici bir faktör olarak görülmektedir (Garbacz, Zychinski, Feuer, Carter & Budd, 2014).

Çocuklarda ve ergenlerde genellikle sosyal ve duygusal yeterliliklerin eksikliği içsel-dışsal davranış sorunları ile ilişkili bulunmuştur. Bu nedenle sosyal ve duygusal yeterlilik çocuğun sosyal, eğitimsel, psikolojik olarak uyum sağlama sürecinde merkezi bir rol oynamaktadır. Çocukların zorlu sosyal koşullarla başa çıkabilmeleri için sosyal-duygusal becerilerini geliştirmeleri gerekmektedir (Petermann & Natzke, 2008).

Akran ilişkilerin temelinde annelerin çocukları ile olan ilişki şekli yatmaktadır. Bu ilişkinin niteliği aynı zamanda çocukların sosyal duygusal yeterliliğini de belirlemektedir. Çocuğuna karşı sıcak, olumlu, ilgili, cevaplayıcı olan annelerin çocukları, akranları ile sosyal açıdan daha yeterli görülmüştür. Çocuğuna karşı ilgisiz, duyarsız, sert ve düşmanca tavırlar sergileyen, çocuğunu reddeden annelerin çocukları ise sıklıkla akranları tarafından reddedilen, saldırgan, tepkisel çocuklar olarak görülmüştür (NICHD Early Child Care Research Network, 2001).

Öfke, endişe gibi olumsuz duyguları kontrol edemeyen, başkalarıyla iyi geçinemeyen, yönergelere dikkatini veremeyen ve takip edemeyen çocukların okul başarılarının düşük olduğu görülmüştür. Formal okul yaşantısına başlamadan önce böyle çocukların dikkatlerinin kolayca dağılabildiği gözlenmiştir. Davranış sorunları olan üç yaşındaki çocukların bile eğitim başarıları düşük olabilmektedir. Okul öncesi dönemde dahil olmak üzere davranış sorunları olan çocukların öğrenme aktivitelerine katılımlarının düşük olduğu belirlenmiştir. Öğrenme aktivitelerine katılımı artırmak ise hem olumsuz davranışların görülme sıklığını azaltmaktadır hem de çocukların akademik gelişimine katkıda bulunmaktadır. Bu nedenle çocukların akademik olarak gelişebilmesi için olumsuz davranışların azaltılması hedeflenmelidir. Özellikle olumsuz davranışların çocuklarda yerleşik hale gelmeden önce müdahaleler yapılması çocukların akademik başarısına önemli katkıda bulunacaktır. Okul öncesi dönemde davranış sorunlarına yönelik olarak yapılacak müdahale programları çocukların ilerideki yaşantılarını doğrudan etkileyecektir (Arnold vd., 1999.; Mccleand, Morrison & Holmes, 2000).

3.7. Öz Düzenleme

Öz düzenleme, çeşitli yaşam koşulları ve öğrenme ortamlarında yaşam ve öğrenme ile ilişkili deneyimlere başlayabilme, bu deneyimleri değiştirebilme ve bitirebilme tepkilerini kapsamaktadır. Ailenin kültürel düzeyi, yaşam koşulları çocuğun öğrenme ortamını doğrudan etkilemektedir.

Öz düzenleme duygu, biliş, sosyal etkileşimler gibi birçok süreci içeren bir kavramdır. Erken çocukluk dönemindeki çocukların gelişiminde ise önemli ve merkezi bir rol oynamaktadır. Risk altındaki çocuklar incelendiğinde ise diğer değişkenlere göre öz düzenlemenin dayanıklılık(resilience) üzerinde önemli derecede bir etkiye sahip olduğu görülmüştür (Liebermann, Giesbrecht & Müller, 2007).

Öz düzenleme becerileri ile çocukların sosyal açıdan uyumlu olmasında doğrusal bir ilişki bulunmaktadır. Olumlu öz düzenleme becerilerine sahip olan çocukların düşük davranış problemleri gösterdikleri ve olumlu sosyal etkileşimlerde bulundukları gözlenmiştir. Bununla birlikte olumsuz ya da düşük öz düzenleme becerilerine sahip olan çocukların saldırganlık, davranış sorunları gibi daha fazla dışsal sorunlara sahip oldukları bulunmuştur (Pecora, Sette, Baumgartner, Laghi, Spinrad, 2015). Eisenberg ve arkadaşları (1997), olumsuz duyguların ve öz düzenleme becerilerinin en iyi yordayıcısının sosyal yeterlilik olduğunu bulmuşlardır. Öz düzenleme becerilerinde zayıf olan çocukların hayal kırıklığı, öfke gibi duyguları daha çok yansıttıkları belirlenmiştir (akt; Pecora, Sette, Baumgartner, Laghi & Spinrad, 2015).

Çocukların davranışsal tepkileri farklı olabilmektedir. Küçük çocukların gelişimi göz önünde bulundurulduğunda ailelerin kültürel düzeyleri eğitimciler tarafından incelenmelidir. Erken çocukluk dönemi eğitimcileri ve öğretmenleri sınıf içerisindeki öğrenme ortamlarını bu kültürel düzeylere göre düzenleyebilir, öz düzenleme aktivitelerini oluşturabilir (Boyer, 2013).

Okul öncesi çocuklarda sosyal yeterlilik adlı çalışmada akranlarla olumlu ilişkilerin sürdürülebilir, olumsuz durumları başarılı bir şekilde yönetebilen, sosyal etkileşimlerde

başarılı olabilen çocukların duygu ile ilişkili davranışları düzenleyebildikleri bulunmuştur (Denham, Blair, Kochanoff & Whipple, 2004).

3.8. Akran ilişkileri

Erken çocukluk döneminde akran grupları sosyalleşme ortamları olarak ifade edilmektedir. Bir çok yönden bakıldığında akran ilişkileri ailelerin etkilerine göre sosyal açıdan uyum sağlama, davranış, ilişki şekilleri üzerinde daha önemli olduğu görülmektedir. Akranlarla olan sosyal etkileşimler okul çağı çocukları için arkadaşlık ilişkilerinin temeli olarak görüldüğü gibi okul öncesi çocukları için de bu durum benzerlik göstermektedir (Santos, Vaughn, Peceguina, Daniel & Shin, 2014).

Akran ilişkileri çocukları olumlu ya da olumsuz olarak etkilemektedir. Olumlu akran ilişkilerinde bulunan çocuklar sosyal yeterlilik, duygu düzenleme, okul başarısı gibi faktörlerden olumlu yönde etkilenmektedir. Olumsuz akran ilişkilerine sahip olan çocuklarda ise saldırganlık, öfke, utangaçlık, kendilik algısının zayıf olması gibi davranışlar görülebilmektedir. Bu nedenle akran ilişkileri çocukların karakteristik özelliklerini belirlemeleri açısından önemli olmaktadır. Özellikle akran etkileşimleri olumlu olan çocukların daha iyi düzenleme becerilerine sahip oldukları, daha az tepkisel oldukları gibi özellikleri gözlenmiştir (Acar, Rudasill, Molfese, Torquati & Prokasky, 2015).

Akran reddine maruz kalan çocukların ileriki okul yaşantılarında çeşitli güçlükler yaşadıkları gözlenmiştir. Bu çocukların davranış sorunları yaşayabilme potansiyelinde yüksek bir ilişki görülmektedir. Aynı zamanda bu çocuklar risk altında olduklarından ileriki okul yaşantılarında sosyal kabul ve akademik başarı açısından desteklenmeleri gerektiği belirtilmektedir (O'Neil, Welsh, Parke, Wang & Strand, 1997).

3.9. Okula Hazır Bulunuşluk ve Sosyal Duygusal Yeterlilik

Okula hazır bulunuşluk çocukların okula başlamalarında önemli bir kriter olarak görülmektedir. Okula hazır bulunuşluk, öğrenmenin karmaşık görevlerine dahil olmada bir çocuğun yeterliliğini ifade etmektedir. Bu durum çocukların harfleri bilmesinden ya da kalem ve kâğıda sahip olmasından daha farklı koşulları ifade etmektedir. Öğrenmeye hazır olan çocuk sakin oturabilmekte, dikkati dağınık olduğunda odaklanabilmekte, endişeli olduğunda konsantre olabilmekte, cesareti kırıldığında başladığı işe devam edebilmektedir. Çocuğun öğrenmeye hazır olması okula hazır bulunuşluk ile oldukça ilişkili görülmektedir. Bununla birlikte okula hazır bulunuşluğun kriterleri Ulusal Eğitim Hedefleri Paneli (1995) tarafından “Fiziksel İyi Olma Ve Motor Gelişim, Sosyal ve Duygusal Gelişim, Öğrenmeye Yaklaşım, Dil Gelişimi, Bilişsel ve Genel Bilgi” olmak üzere beş farklı boyutta nitelendirilmektedir. Bu boyutlar çocukların yeterlilikleri ilişkili olduğu gibi çocukların akademik başarısı ve okul başarıları ile oldukça ilişkili görünmektedir. Bu bölümlerden her biri birbirinden ayrılırken, bir boyuttaki az gelişmişlik diğer boyutları olumsuz etkilemektedir. Bu boyutların hepsi küçük çocukların öğrenmesinde oldukça önemli görünmektedir. Okula hazır olabilmek için çocuklara yardımcı olan okur yazarlık, dil ve sayı becerilerinde sosyal ve duygusal gelişimin çok önemli olduğu görülmektedir. Çocuklardaki sağlıklı sosyal duygusal gelişim ilkokuldaki başarı ile güçlü bir ilişki göstermektedir (Walker&MacPhee, 2011; Kerslake, 2006). Bununla birlikte çocukların okula hazır bulunuşluğunu kolaylaştıran etkenlerden biri de öğretmen öğrenci ilişkilerinin geliştirilmesi olarak görülmektedir (Mashburn vd. 2008). Öğretmen öğrenci ilişkilerinin olumlu yönde olması çocukların akademik başarılarını artırmada önemli bir bileşen olarak görülmektedir. Aynı zamanda bu ilişkinin kalitesinin öğrencilerin motivasyonunu arttırdığı ifade edilmektedir (Eisenberg, Valiante &Eggum, 2010).

Okul öncesi dönem çocuklarının öğrenmeye karşı olan ilgisi, başkalarıyla iyi geçinmesi gibi sınıfa uyum becerileri ile duyguları tanımlayabilme becerileri arasında bağlantı bulunmaktadır. Bu özellikler çocukların duygu düzenleme becerilerini etkilediği gibi

okul başarılarını, sosyal ve duygusal, akademik yeterliliklerini de etkilemektedir (Denham, Basset, Brown, Way & Steed, 2015).

Bilişsel olgunluk okul başarısında merkezi bir role sahip olsa da son yıllarda yapılan araştırmalar çocukların duygusal ve davranışsal açıdan uyumlu olmalarının okul başarısı açısından önemli olduğunu söylemektedir. Okula hazır bulunuşluk için çocuğun sosyal ve duygusal açıdan gelişimi önemli bir basamaktır. Duygusal açıdan uyumlu olan çocukların okul başarılarında büyük şansa sahip oldukları görülmektedir. Duygusal açıdan ciddi bir şekilde sorun yaşayan çocukların ise okulda çeşitli güçlüklerle karşılaşma riskinin artacağı belirtilmektedir (Raver, 2002).

Okul öncesi eğitim döneminde çocuklar sayı saymayı öğrenme, sesleri tanıma gibi ön akademik becerileri ve duyguları ifade etme, duyguları düzenleme, sosyal problem çözme, duyguların farkında olma gibi sosyal duygusal yeterliliğin birçok özelliğini kazanmaktadırlar. Okul öncesi dönem çocukları ile yapılan bir çalışmada duygularını ifade etme, düzenleme ve duygu bilgisinin fonolojik farkındalık, alfabe bilgisi gibi erken okuma yazma performansını yordadığı görülmektedir. Bu bulgular akademik başarı ile sosyal duygusal yeterlilik arasındaki ilişkiyi vurgulamaktadır (Curby, Brown, Bassett&Denham, 2015).

BÖLÜM IV

4. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni, örnekleme ile ilgili bilgiler sunulmaktadır. Ayrıca bu araştırma kapsamında kullanılan ölçme araçlarından toplanan bilgiler de bulunmaktadır.

4.1 Araştırma Modeli

Bu çalışma okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların sosyal duygusal yeterliliklerini belirlemeye yönelik bir tarama modelidir. Tarama modeli, bir konu ya da durum hakkında büyük grupların fikirlerinin incelendiği araştırmalardır (Fraenkel, Wallen, Hyun, 2012). Tarama modeli, bireysel fikirleri, tutumları ya da inançları belirlediği için önemlidir (Creswell, 2012).

Bu araştırma da tarama modeli türlerinden olan kesitsel tarama modeli kullanılmıştır. Kesitsel tarama modeli, eğitim araştırmalarında sıklıkla kullanılan modellerden olduğu gibi araştırmacı veriyi zamanında ve tek noktada toplamaktadır (Creswell, 2012).

Etkili bir değerlendirmenin özelliği çok boyutlu olmasıdır. Yöntem, araç, çevre ve perspektif bakımından birçok bilgi içermelidir. Okul öncesi dönem çocuklarının davranışları değerlendirme durumlarında çok değişken olabilmektedir. Bu nedenle bu dönemdeki çocukların davranış değerlendirmeleri hem öğretmen hem de ebeveynlerin bilgilerine dayandırılmaktadır. Böylelikle çocuğun davranışları hakkında daha doğru bilgiler elde edilebilmektedir (Gagnon, Nagle & Nickerson, 2007). Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal duygusal yeterliliklerinin yaşa, cinsiyete, sosyo ekonomik düzeye, ebeveynlerin ve öğretmenlerin bakış açılarına göre ne düzeyde olduğunu belirleyebilmek ve bu bilgileri kısa sürede ve tek noktada toplayabilmek için kesitsel tarama modeli bu araştırma için en uygun model olarak belirlenmiştir.

4.2 Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2015-2016 eğitim öğretim yılında İzmir il milli eğitim müdürlüğüne bağlı bağımsız anaokullarına devam eden çocukların ebeveynleri ve öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklemine ise İzmir metropolde bulunan bağımsız anaokullarına 2015-2016 öğretim yılında çocukları kayıtlı olan ebeveynler ve bu çocukların öğretmenleri oluşturmaktadır. Seçilen eğitim kurumlarına devam eden 36-66 aylık bedensel, zihinsel, görsel ve işitsel herhangi bir engeli olmayan çocukların ebeveynleri ve öğretmenleri bu çalışmanın katılımcılarını oluşturmaktadır. Ebeveynlerden çocuğun okuldaki velisi kim ise çocuk için formları sadece onun doldurması istenmiştir. İzmir metropolde bulunan 20 bağımsız anaokulunda yer alan, her sınıftan beş çocuk seçilmiştir. Sınıf listesine göre üçüncü, altıncı, dokuzuncu, on ikinci, on beşinci öğrencilerin öğretmenleri ve ebeveynleri DECA P-2'yi doldurmuştur. Toplamda 180 öğretmene ve 900 ebeveyne DECA-P 2 (Deverux Erken Çocukluk Değerlendirmesi) ve demografik bilgi formları dağıtılmıştır. Ebeveynler ve öğretmenler ayrıca kendilerine ait demografik bilgi formunu (Ek 3 ve Ek 4) da doldurmuştur. Öğretmenlerin ve ebeveynlerin formu doldurmaları için bir haftalık süre tanınmış ve okullara gidilerek veriler toplanmıştır. Bu sürenin ardından araştırmacı okulları teker teker gezerek verileri toplamıştır. Bazı öğretmen ve velilerin çalışmaya katılmak istememesi ya da formların eksik doldurulması nedeniyle 621 (%69) ebeveyn ve 149 (% 83) öğretmen çalışmanın katılımcılarını oluşturmuştur. Örneklem ilişkin bilgiler aşağıdaki tablolarda gösterilmektedir.

Tablo. 2 Çocuklara Ait Demografik Değişkenler Frekans Ve Yüzde Değerleri

	Frekans	Yüzde
Cinsiyet		
Kız	315	50,7
Erkek	306	49,3
Toplam	621	100,0
Yaş Grubu		
36-47 ay	146	23,5
Kız	67	
Erkek	79	
48-59 ay	276	44,4
Kız	140	
Erkek	136	
60 -66 ay	199	32,0
Kız	108	
Erkek	91	
Toplam	621	100,0

Tablo 2’de araştırmaya katılan ebeveynlerin çocuklarının cinsiyet ve yaş grupları verilmektedir. Çocukların %50,7’sini kızlar, % 49’3’ünü ise erkekler oluşturmakta ve yaş grupları incelendiğinde çocukların %23’5’i 36-47 ay, %44,4’ü 48-59 ay, %32’si 60-66 ay aralığında olduğu görülmektedir.

Tablo. 3 Anne ve Babaların Eğitim Durumuna, Çalışma Durularına Ait Demografik Değişkenler Frekans Ve Yüzde Değerleri

	Frekans	Yüzde
Anne Eğitim durumu		
İlköğretim	97	15,6
Lise	251	40,4
Ön lisans	75	12,1
Lisans	173	27,9
YL/Doktora	25	4,0
Toplam	621	100,0
Anne Çalışma Durumu		
Çalışıyor	215	34,6
Çalışmıyor	406	65,4
Toplam	621	100,0
Baba Eğitim Durumu		
İlköğretim	101	16,3
Lise	261	42,2
Ön lisans	65	10,5
Lisans	161	26,1
YL/Doktora	30	4,9
Toplam	618	100,0
Baba Çalışma Durumu		
Çalışır	593	96,1
Çalışmaz	24	3,9
Toplam	617	100,0

Tablo 3'te annelerin eğitim durumu ve çalışma durumları sunulmaktadır. Annelerin eğitim durumları beş kategoride toplanmaktadır. Buna göre araştırmaya katılan annelerin eğitim durumları %15,6'sı ilköğretim düzeyinde, %40,4'ü lise düzeyinde, %12,1'i ön lisans düzeyinde, %27,9'u lisans düzeyinde, %4,0 ise yüksek lisans veya doktora düzeyindedir. Bu tabloya göre verilerin %34,6'sını çalışan, %65,4'ünü ise çalışmayan anneler oluşturmaktadır.

Tablo 3'te aynı zamanda babaların eğitim durumu ve çalışma durumları sunulmaktadır. Anne eğitim durumunda olduğu gibi baba eğitim durumu da beş kategoride toplanmaktadır. Bazı babaların eğitim durumuna ulaşamadığından N=618 üzerinden veriler sunulmaktadır. Araştırmaya katılan çocukların babalarının eğitim durumu %16,3'ü ilköğretim düzeyinde, %42,2'si lise düzeyinde, %10,5'i ön lisans düzeyinde, %26,1'i lisans düzeyinde, %4,9'u yüksek lisans veya doktora düzeyindedir. Bazı babaların çalışma durumları bilgisine ulaşamadığından N=617 üzerinden veriler sunulmaktadır. Bu tabloya göre verilerin %96,1'ini çalışan babalar, %3,9'unu ise çalışmayan babalar oluşturmaktadır.

Tablo. 4 Ebeveynlere Ait Bazı Sosyo-Demografik Değişkenler Frekans Ve Yüzde Değerleri

	Frekans	Yüzde
<i>Sosyo Ekonomik Düzey</i>		
Alt	35	5,7
Orta	571	92,2
Üst	13	2,1
Toplam	619	100,0
<i>Sosyal Duygusal Destek Alma</i>		
Evet	64	10,3
Hayır	557	89,7
Toplam	621	100,0
<i>Çocuğa Yönelik Duygusal Yük</i>		
Boşanma	24	3,9
Akraba Vefatı	18	2,9
Taşınma	30	4,8
Kaza/Ciddi Yaralanma	6	1,0
Diğer Duygusal Yükler	41	6,6
Sorun yaşamadı	502	80,8
Toplam	621	100,0
<i>Çocuğu Değerlendirme</i>		
İçe Dönük	80	12,9
Dışa Dönük	152	24,5
Girişken	312	50,2
Anne Babaya Bağımlı	77	12,4
Toplam	621	100,0
<i>Çocuk sayısı</i>		
Bir	306	49,3
İki	286	46,1
Üç ve üzeri	29	4,6
Toplam	621	100,0
<i>Okul Öncesi Eğitimi Alan Çocuğun Sırası</i>		
Birinci	412	66,3
İkinci	192	30,9
Üçüncü ve üzeri	17	2,8
Toplam	621	100,0

Tablo 4'te çocukların ebeveynlerinin sosyo-ekonomik düzeyleri, ebeveynlerin çocuklarının sosyal duygusal yeterliliğini geliştirme ile ilgili herhangi bir destek alıp almadığı sorusuna, “Çocuğunuz duygusal yük oluşturabilecek bir sorun yaşadı mı?” sorusuna, “Anaokuluna devam eden çocuğunuzu nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusuna, Okul öncesi eğitimi alan çocuklarının kaçınıcı çocukları olduğu sorusuna yanıtlar ve ebeveynlerin çocuk sayıları yer almaktadır.

Bu tabloda sosyo ekonomik düzey üç kategoride toplanmaktadır. Bazı ebeveynlerin sosyo-ekonomik düzeylerine ulaşamadığından N=619 üzerinden veriler sunulmaktadır. Bu tabloya göre ebeveynlerin %5,7'si alt, %92,2'si orta, %2,1'i üst sosyo-ekonomik düzeyde yer almaktadır.

Ebeveynlerin çocuklarının sosyal duygusal yeterliliğini geliştirme ile ilgili herhangi bir destek alıp almadığı sorusuna yanıtlar iki kategoride toplanmaktadır. Ebeveynlerin %89,7'si çocuklarının sosyal duygusal yeterliliğini geliştirme ile ilgili herhangi bir sosyal duygusal destek almadıklarını belirtmiştir. Ebeveynlerin %10,3'ü ise çocuklarının sosyal duygusal yeterliliğini geliştirmek için sosyal duygusal destek aldıklarını belirtmiştir. Sosyal duygusal destek alan ebeveynlerin çoğunluğu ne tür bir destek aldığını belirtmemiştir. Sadece bir ebeveyn anne-çocuk eğitimi adı altında sosyal duygusal destek aldığını belirtmiştir.

Ebeveynlere sorulan “Çocuğunuz duygusal yük oluşturabilecek bir sorun yaşadı mı?” sorusunun yanıtları altı kategoride toplanmaktadır. Ebeveynlerin %3,9' u boşanmanın, %2,9'u akraba vefatının, %4,8'i taşınmanın, %1,0'ı kazanın ya da ciddi yaralanmanın çocuklar üzerinde duygusal bir yük olduğunu belirtmiştir. Ebeveynlerin %6,6'sı ise diğer duygusal yükleri seçmiştir. Ebeveynlerin bazıları çocukların sağlık problemleri (albino kronik rahatsızlığı vb.), aile içi geçimsizlik ve şiddet, babanın şehir dışında çalışması, okul değişikliği, okul fobisi, çocukların geçirdiği çeşitli ameliyatlar, ebeveynlerin sağlık problemleri, anne depresyonu, kardeş kavgası gibi ifadeleri diğer duygusal yükleri açıklamak için kullanmıştır. Ebeveynlerin %80,8'i çocuklarının duygusal yük oluşturabilecek bir yük oluşturabilecek bir sorun yaşamadığını belirtmiştir.

Ebeveynlere sorulan “Anaokuluna devam eden çocuğunuzu nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusunun yanıtları dört kategoride toplanmaktadır. Bu tabloya göre ebeveynlerin %12,9'u çocuklarını içe dönük, %24,5'i çocuklarını dışa dönük, %50,2'si çocuklarını girişken, %12,4'ü ise anne babaya bağımlı olarak değerlendirmektedir.

Ebeveynlerin sahip oldukları çocuk sayılarına gelen yanıtlar üç kategoride toplanmıştır. Ebeveynlerin % 49,3'ü bir çocuğu olduğunu, % 46,1'i iki çocuğu olduğunu, % 4,6'sı üç ve üzerinde çocuğu olduğunu belirtmiştir.

Ebeveynlere okul öncesi eğitimi alan çocuklarının kaçınıcı çocukları olduğu sorusuna yanıtlar üç kategoride toplanmıştır. Ebeveynlerin %66,3'ü anaokuluna devam eden çocuklarının ilk çocukları olduğunu, %30,9'u ikinci çocukları olduğunu, % 2,8'i ise üçüncü ve üzerinde çocukları olduğunu belirtmiştir.



Tablo. 5 Öğretmenlere Ait Demografik Değişkenler Frekans Ve Yüzde Değerleri

	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde</i>
Öğretmen yaş		
20-30 yaş arası	47	31,5
31-40 yaş arası	80	53,7
41 ve üzeri	22	14,8
Öğretmen medeni durum		
Bekar	33	22,1
Evli	116	77,9
Öğretmen çocuk sahibi olma durumu		
Evet	102	68,5
Hayır	47	31,5
Yaş grubu ile çalışma		
36-47 ay	31	20,8
48-59 ay	65	43,6
60-66 ay	53	35,6
İstihdam türü		
Kadrolu	140	94,0
ücretli	9	6,0
Mezuniyet durumu		
Ön lisans	5	3,4
Lisans Örgün Eğitim	107	71,8
Lisans Açık Öğretim	33	22,1
Yüksek Lisans veya Doktora	4	2,7
Kıdem		
5 yıl ve altı	29	19,5
6-10 yıl arası	66	44,3
11-15 yıl arası	30	20,1
16 yıl ve üzeri	24	16,1
Kurum hizmet süresi		
5 yıl ve altı	127	85,2
6-10 yıl arası	19	12,8
11-15 yıl arası	2	1,3
16 yıl ve üzeri	1	,7
Sosyal Duygusal Eğitim Alma Durumu		
Evet	35	23,5
Hayır	114	76,5
Sosyal Duygusal Eğitim Alma Durumu		
Evet	35	23,5
Hayır	114	76,5
Toplam	149	100.0

Tablo 5’ te öğretmenlerin yaş aralığı, çocuk sahibi olma durumları, çalıştıkları yaş grupları, istihdam türleri, mezuniyet durumları, mesleki kıdem süreleri, bulundukları kurumdaki hizmet süreleri, çocukların sosyal duygusal yeterliliğini geliştirmek için sosyal duygusal eğitim alma durumları verilmektedir.

Öğretmenlerin yaş aralığı 3 kategoride toplanmaktadır. Öğretmenlerin % 31,5'i 20-30 yaş aralığında, %53,7'si 31-40 yaş aralığında, %14,8'i 41 ve üzeri yaş aralığındadır. Öğretmenlerin %22,1'i bekar, % 77,9'u ise evlidir. Öğretmenlerin % 68,5'i çocuk sahibidirler, %31,5'i ise çocuk sahibi değildirler. Öğretmenlerin %20,8'i 36-47 ay aralığında, % 43,6'sı 48-59 ay aralığında, %35,6'sı 60-66 ay aralığında çalışmaktadır. Öğretmenlerin %94'ü kadrolu, %6'sı ise ücretlidir. Öğretmenlerin mezuniyet durumları dört kategoride toplanmaktadır. Öğretmenlerin % 3,4 'ü ön lisans, % 71,8'i lisans örgün eğitim, %22,1'i lisans açık öğretim, %2,7' si ise yüksek lisans veya doktora mezunudur. Öğretmenlerin mesleki kıdem süreleri dört kategoride toplanmaktadır. Öğretmenlerin % 19,5'i 5 yıl ve altı, % 44,3'ü 6-10 yıl arası, % 20,1'i 11-15 yıl arası, % 16,1'i ise 16 yıl ve üstü kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin bulundukları kurumdaki hizmet süreleri dört kategoride toplanmaktadır. Öğretmenlerin %85'2'si bulundukları kurumda 5 yıl ve altında, öğretmenlerin % 12,8'i bulundukları kurumda 6-10 yıl arası, öğretmenlerin % 1,3'ü 11-15 yıl arası, öğretmenlerin 0,7'i ise bulundukları kurumda 16 yıl ve üzerinde çalıştığını belirtmiştir. Öğretmenlerin %23,5'i sosyal duygusal eğitim aldıklarını, % 76,5'i ise sosyal duygusal eğitim almadıklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin bazıları yaratıcı drama liderlik eğitimi, çocuklarda ilk sosyal ilişkiler, insan tanıma sanatı gibi sosyal duygusal eğitim aldıklarını belirtmekle birlikte öğretmenlerin çoğu ne tür bir sosyal duygusal eğitim aldıklarını belirtmemiştir.

4.3 Veri Toplama Araçları

4.3.1 DECA-P2 (Deverux Erken Çocukluk Değerlendirmesi) (Ek 1ve Ek 2):

DECA-P2, Paul A. LeBuffe ve Jack A. Naglieri tarafından 1999 yılında geliştirilen orijinal adı ‘The Devereux Early Childhood Assessment’ olan ölçeğin revize edilmiş şeklidir. Ebeveynler, öğretmenler ya da erken çocukluk dönemi profesyonelleri tarafından doldurulan davranış değerlendirme ölçeğidir. 5’li likert tipi yapıya sahip ve 36- 66 aylık dönem arasındaki riskleri ve koruyucu faktörleri değerlendiren standart ve norm referanslı bir ölçektir. Bu ölçek 38 maddeden, Toplam Koruyucu Faktörler ve Davranışsal Sorunlar olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Toplam Koruyucu Faktörlerde 27 madde yer almaktadır. Toplam Koruyucu Faktörler girişkenlik, öz düzenleme, bağlanma/ilişki boyutlarına ayrılmaktadır. Davranışsal Sorunlar alt boyutunda ise 11 madde yer almaktadır (LeBuffe & Naglieri, 2012) .

Değerlendiriciler bütün maddeleri işaretledikten sonra koruyucu faktörler boyutları asla ifadesi için 0, nadiren için 1, ara sıra için 2, sıklıkla için 3, çok sıklıkla için 4 şeklinde kodlanmıştır. Her çocuğun bireysel profili oluşturulması için ise değerlendiriciler bütün maddeleri işaretledikten sonra her alt boyut için toplam alınarak ham puanlar bulunmaktadır. Ham puanlara karşılık gelen T-puanları ve sınıflama yüzdeleri hesaplanmaktadır. T-Puanları çocukların sosyal duygusal yeterliliklerinin hangi düzeyde olduğunu söylemektedir. Toplam Koruyucu Faktörlerin alt boyutlarındaki T-puanlarına göre 60 ve yukarıdakiler güçlü, 41 ve 59 arasındakiler normal, 40 ve altındakiler ise ihtiyaç duyulan alan şeklinde tanımlanmaktadır. Davranışsal Sorunlar alt boyutu T-puanlarına göre ise 60 ve yukarıdakiler ihtiyaç duyulan alan, 60’tan daha az olanlar ise normal olarak tanımlanmaktadır. Çocukların testten aldıkları T-puanlarına karşılık gelen alanlara göre hangi alanlarda güçlü, normal ya da ihtiyaçları oldukları belirlenmektedir. Sınıflama yüzdeleri ise standart örnekleme göre aynı ya da daha düşük ham puan elde eden çocukların oranlarını belirtmektedir. Örneğin çocuk eğer % 55 sınıflama yüzdesine sahip ise bu standart örneklemdaki çocukların %55’inden daha düşük ya da % 55’i ile aynı ham puana sahip olduğunu göstermektedir.

Yapılan bu değerlendirme ile çocukların sosyal duygusal yeterliliklerinin ne düzeyde olduğu belirlenmektedir (LeBuffe & Naglieri, 2012).

4.3.1.1 DECA P-2 Ölçeğinin Orijinal Geçerlik ve Güvenirlilik Analizleri

Bu araştırma kapsamında DECA-P2 ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. “Geçerlik, araştırmacıların topladığı verilere dayanarak özel çıkarımların yapıldığı uygunluk, doğruluk, kullanışlılık ve anlamlılıklarına atıfta bulunarak tanımlanmıştır.” Geçerlik bu gibi çıkarımları desteklemek için toplanan ve analiz eden kanıtlar sürecidir. Güvenirlik ise elde edilen puanların tutarlılığı demektir. Maddelerin birbirleri ile ve uygulayıcılar arasındaki tutarlılığı anlamına gelmektedir (Fraenkel, Wallen, Hyun, 2012).

Sosyal bilim araştırmalarının önemli bir çoğunluğu insan davranışlarını ölçmek için ölçme araçlarını kullanmakta ve ölçme araçları ile nicelleştirmektedir. Sosyal bilimler araştırmalarının çoğunluğu deneysel olduğundan geçerli ve güvenilir olmalıdır. Sosyal bilimlerde en popüler iç tutarlık kat sayısı Cronbach Alpha’dır. Cronbach Alpha bir testin veya ölçeğin iç tutarlılığını ölçmek için 1951’de Lee Cronbach tarafından geliştirilmiştir. Cronbach Alpha 0 ile 1 arasında bir sayı olarak ifade edilmektedir. İç tutarlılık, bir testteki tüm öğelerin aynı kavramı veya yapıyı ölçme derecesi olarak tanımlanmaktadır. Bir testteki öğelerin birbirleriyle ilişkili olup olmadığını söylemektedir. Geçerliliği sağlamak için araştırma veya inceleme amacıyla bir test yapılmadan önce iç tutarlılık belirlenmelidir. Cronbach Alpha katsayısının kabul edilebilirlik oranları 0.70 ile 0.95 değerleri arasında değişmektedir (Drost, 2011; Cronbach, 1951; Tavakol&Dennick, 2011). Aşağıdaki tablolarda öncelikle DECA P-2 ölçeğinin orijinal geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına yer verilmiştir. Ardından Türk örneklem yapısındaki geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sunulmuştur.

4.3.1.1.1 DEVERUX Erken Çocukluk Değerlendirmesi Ölçeğinin Orijinal Faktör Yapısı

Tablo. 6 DECA P-2 Ölçeğinin Öğretmenlere Göre Varimax Döndürmesi kullanılarak Koruyucu Faktörler için Madde Faktör Analizi N=1,959

Öğretmene göre Değerlendirme	Öz düzenleme	Girişkenlik	Bağlanma/İlişki
Madde 3	.82		
Madde 20	.82		
Madde 16	.81		
Madde 25	.76		
Madde 28	.76	.30	
Madde 19	.73	.30	
Madde 2	.73		
Madde 37	.72		
Madde 29	.69		
Madde 33		.75	
Madde 13		.75	
Madde 10	.34	.73	
Madde 23		.72	.34
Madde 5		.72	
Madde 38		.69	
Madde 31		.67	
Madde 7	.33	.67	
Madde 15		.64	
Madde 14			.76
Madde 11			.64
Madde 17		.38	.60
Madde 1		.34	.57
Madde 36			.57
Madde 34		.49	.54
Madde 26	.36		.54
Madde 24	.41	.35	.53
Madde 32	.42	.36	.50

*Sadece .30'un üzerindeki gösterilmiştir.

Tablo. 7 DECA P-2 Ölçeğinin Ebeveynlere Göre Varimax Döndürmesi kullanılarak Koruyucu Faktörler için Madde Faktör Analizi N=1,272

Ebeveynlere göre Değerlendirme	Öz düzenleme	Girişkenlik	Bağlanma/İlişki
Madde 3	.77		
Madde 20	.77		
Madde 16	.75		
Madde 2	.71		
Madde 29	.67	.37	
Madde 19	.64		
Madde28	.63	.39	
Madde25	.57	.32	
Madde 37	.53	.33	.31
Madde 33		.70	
Madde 10	.38	.66	
Madde 31		.65	
Madde 7		.64	
Madde 13		.63	
Madde 5		.62	.33
Madde 23		.58	.39
Madde 38		.57	
Madde 15	.32	.53	
Madde 14			.70
Madde 24			.67
Madde 11			.60
Madde 17			.57
Madde 1			.57
Madde 34		.39	.56
Madde 32		.34	.54
Madde 26		.36	.44
Madde 36			.36

*Sadece .30'un üzerindeki gösterilmiştir.

4.3.1.1.2 DEVERUX Erken Çocukluk Değerlendirmesi Ölçeği Türk Örnekleminden Elde Edilen Geçerlik Bulguları

DEVERUX Erken Çocukluk Değerlendirmesi Ölçeğinin Türk Örnekleminde yapı geçerliği

- Kaynak dili İngilizce olan DECA P-2 ölçeği uzmanlardan ve dil bilimcilerden oluşan bir grup tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir.
- Bu çeviri uzmanlar tarafından kaynak dille karşılaştırılarak değerlendirilmiştir. Ölçek maddeleri üzerinde ortak bir karara varılmıştır.
- Ölçek maddelerinin anlaşılır olup olmadığını anlamak için alanda çalışan ve alan dışı olan kişilere danışılmıştır.
- Ölçek maddeleri en anlaşılır bir şekilde düzenlenmiştir. Ölçeğe son şekli verilmiştir.
- Ölçek bağımsız anaokullarındaki 36-66 aylık 30 çocuğun ebeveynlerine ve öğretmenlerine pilotlama amacıyla uygulanmıştır.
- Her öğretmenden beş çocuk için ölçeği değerlendirmeleri istenmiştir. Ayrıca aynı çocukların ebeveynlerinden ölçeği değerlendirmeleri istenmiştir. Bütün veriler faktör analizi ile ölçeğin yapı geçerliliğini değerlendirmek için kullanılmıştır.

4.3.1.2 DECA P-2 Ölçeğinin Türk Örneklemindeki Geçerlilik Bulguları

Öğretmenlerin ve ebeveynlerin okul öncesine devam eden çocukları değerlendirdikleri sosyal duygusal yeterlilik ölçeği DECA P-2'nin alt boyutlarına ait geçerlilik bulguları doğrulayıcı faktör analizi kullanılarak tablo 8 ve 9'da verilmektedir.

Tablo. 8 Öğretmen Testi Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Maddeler	Davranış	Özdüzenleme	Bağlanma	Girişken			
	Faktör Yükleri (λ_x)				Hata Varyansı (δ)	R ²	T Değeri
Davranış1	0,37	-	-	-	0,59	0,12	20,28
Davranış2	0,38	-	-	-	0,58	0,20	20,73
Davranış3	0,55	-	-	-	0,56	0,35	29,26
Davranış4	0,35	-	-	-	0,30	0,28	19,11
Davranış5	0,44	-	-	-	0,35	0,51	36,09
Davranış6	0,71	-	-	-	0,47	0,51	30,61
Davranış7	0,59	-	-	-	0,67	0,34	30,61
Davranış8	0,40	-	-	-	0,97	0,13	21,72
Davranış9	0,57	-	-	-	0,62	0,34	29,54
Davranış10	0,74	-	-	-	0,56	0,49	37,41
Davranış11	0,22	-	-	-	0,34	0,12	12,19
Özdüzenleme1	-	0,57	-	-	0,30	0,52	33,56
Özdüzenleme2	-	0,49	-	-	0,57	0,30	28,89
Özdüzenleme3	-	0,64	-	-	0,51	0,45	36,91
Özdüzenleme4	-	0,57	-	-	0,34	0,49	33,70
Özdüzenleme5	-	0,62	-	-	0,43	0,48	36,48
Özdüzenleme6	-	0,49	-	-	0,41	0,37	29,56
Özdüzenleme7	-	0,56	-	-	0,40	0,44	27,95
Özdüzenleme8	-	0,54	-	-	0,68	0,24	27,94
Özdüzenleme9	-	0,41	-	-	0,26	0,53	33,32
Bağlanma1	-	-	0,41	-	0,74	0,19	21,82
Bağlanma2	-	-	0,32	-	0,49	0,17	17,94
Bağlanma3	-	-	0,49	-	0,42	0,36	26,47
Bağlanma4	-	-	0,68	-	0,62	0,43	34,04
Bağlanma5	-	-	0,35	-	0,37	0,24	19,58
Bağlanma6	-	-	0,51	-	0,47	0,36	27,57
Bağlanma7	-	-	0,46	-	0,32	0,40	25,42
Bağlanma8	-	-	0,55	-	0,41	0,43	29,41
Bağlanma9	-	-	0,23	-	0,85	0,14	12,85
Giriskelik1	-	-	-	0,67	0,51	0,47	39,20
Giriskelik2	-	-	-	0,67	0,45	0,50	39,29
Giriskelik3	-	-	-	0,68	0,39	0,54	39,86
Giriskelik4	-	-	-	0,63	0,34	0,54	37,54
Giriskelik5	-	-	-	0,67	0,59	0,43	39,17
Giriskelik6	-	-	-	0,62	0,31	0,55	37,10
Giriskelik7	-	-	-	0,48	0,43	0,35	29,18
Giriskelik8	-	-	-	0,61	0,50	0,43	36,33
Giriskelik9	-	-	-	0,60	0,45	0,45	36,16

Öğretmenlerin okul öncesine devam eden çocukları değerlendirdikleri DECA P-2 sosyal duygusal yeterlilik ölçeğinin yapı geçerliği çalışması kapsamında öğretmenlerden elde edilen verilere doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Test edilen model, DECA P-2 sosyal duygusal yeterlilik ölçeği Davranış sorunları alt boyutu (11 madde), Öz düzenleme alt boyutu (9 madde), Bağlanma/İlişki alt boyutu (9 madde) ve Girişkenlik alt boyutu (9 madde) olarak dört faktörlü bir yapıyı test etmek üzere oluşturulmuş ve analiz yapılmıştır. Ölçeğin Davranış Sorunları alt boyutunda bulunan 11 maddenin faktör yükleri 0,22-0,74 aralığında değişmektedir. Öz düzenleme boyutunda ise maddelerin faktör yükleri 0,41-0,64 ranjında değişmektedir. Bağlanma alt boyutundaki maddelerin faktör yükleri ise 0,23-0,68 aralığında değişmektedir. Ölçeğin dördüncü alt boyutu olan Girişkenlik boyutundaki maddelerin faktör yükleri ise 0,48-0,68 ranjında gözlenmiştir. SIMPLIS program çıktısına göre söz konusu faktör yüklerine ait t değerleri incelendiğinde modeldeki bütün maddelerin regresyon katsayıları anlamlı bulunmuştur. Maddelere ait R^2 değerlerinin (aynı zamanda madde güvenirliklerini vermektedir (Schumacker ve Lomax, 2004)) oldukça yüksek olduğu gözlenmektedir.

Ölçeğin Doğrulayıcı Faktör Analizi için kurulan modelin model-veri uyum indeksleri incelendiğinde uyum iyiliği indekslerinin GFI=0,94 ve AGFI=0,93 olduğu, hata indekslerinin ise RMSEA değeri 0,08 ve SRMR değeri ise 0,07 olarak gözlenmiştir. Modelin χ^2 değeri. 3667.12, sd=659 (P = 0.0) olarak tahminlenmiştir. Söz konusu indeksler test edilen DFA modelinin iyi bir modelde gözlenmesi gereken uyum iyiliği değerlerini sağlaması nedeni ile ölçeğin faktöryel yapı geçerliğine dair yeterli kanıt teşkil etmektedir (Schumacker ve Lomax, 2004; Kelloway,1998; Jöreskog ve Sörbom, 1993). Doğrulayıcı faktör analizine ait iz (path) diagramı standart değerler ile birlikte ek n’de verilmektedir.

Tablo. 9 Veli (Ebeveyn) Testi Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Maddeler	Davranış	Özdüzenleme	Bağlanma	Girışken			
	Faktör Yükleri (λ_x)				Hata Varyansı (δ)	R ²	T Değeri
Davranış1	0,24	-	-	-	0,89	0,12	9,23
Davranış2	0,49	-	-	-	0,62	0,28	16,91
Davranış3	0,35	-	-	-	0,72	0,14	12,39
Davranış4	0,39	-	-	-	0,45	0,25	13,88
Davranış5	0,40	-	-	-	0,65	0,20	14,38
Davranış6	0,44	-	-	-	0,52	0,33	22,91
Davranış7	0,37	-	-	-	0,57	0,19	15,09
Davranış8	0,42	-	-	-	0,77	0,19	18,19
Davranış9	0,41	-	-	-	0,64	0,21	14,84
Davranış10	0,44	-	-	-	0,72	0,32	23,04
Davranış11	0,21	-	-	-	0,41	0,13	12,70
Özdüzenleme1	-	0,43	-	-	0,46	0,29	19,42
Özdüzenleme2	-	0,52	-	-	0,64	0,30	22,43
Özdüzenleme3	-	0,53	-	-	0,55	0,34	22,76
Özdüzenleme4	-	0,50	-	-	0,52	0,33	22,94
Özdüzenleme5	-	0,46	-	-	0,61	0,26	21,04
Özdüzenleme6	-	0,49	-	-	0,62	0,28	22,09
Özdüzenleme7	-	0,47	-	-	0,72	0,23	21,32
Özdüzenleme8	-	0,48	-	-	0,65	0,26	21,61
Özdüzenleme9	-	0,40	-	-	0,38	0,30	18,60
Bağlanma1	-	-	0,25	-	0,71	0,13	10,40
Bağlanma2	-	-	0,34	-	0,43	0,21	14,38
Bağlanma3	-	-	0,43	-	0,50	0,29	18,74
Bağlanma4	-	-	0,33	-	0,48	0,19	14,18
Bağlanma5	-	-	0,39	-	0,72	0,18	16,13
Bağlanma6	-	-	0,38	-	0,55	0,21	15,78
Bağlanma7	-	-	0,39	-	0,33	0,32	16,31
Bağlanma8	-	-	0,36	-	0,48	0,21	15,13
Bağlanma9	-	-	0,31	-	0,79	0,14	12,70
Girışkenlik1	-	-	-	0,44	0,47	0,29	19,83
Girışkenlik2	-	-	-	0,45	0,71	0,21	20,11
Girışkenlik3	-	-	-	0,52	0,66	0,29	23,01
Girışkenlik4	-	-	-	0,43	0,42	0,30	19,35
Girışkenlik5	-	-	-	0,55	0,71	0,30	24,48
Girışkenlik6	-	-	-	0,40	0,30	0,34	18,19
Girışkenlik7	-	-	-	0,52	0,57	0,32	23,04
Girışkenlik8	-	-	-	0,52	0,71	0,28	23,09
Girışkenlik9	-	-	-	0,41	0,52	0,25	18,85

Ebeveynlerin okul öncesine devam eden çocuklarını değerlendirdikleri DECA P-2 sosyal duygusal yeterlilik ölçeğinin yapı geçerliği çalışması kapsamında velilerden elde edilen verilere doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Test edilen model, DECA P-2 sosyal duygusal yeterlilik ölçeği Davranış Sorunları alt boyutu (11 madde), Öz

düzenleme alt boyutu (9 madde), Bağlanma/İlişki alt boyutu (9 madde) ve Girişkenlik alt boyutu (9 madde) olarak dört faktörlü bir yapıyı test etmek üzere oluşturulmuş ve analiz yapılmıştır. Ölçeğin Davranış Sorunları alt boyutunda bulunan 11 maddenin faktör yükleri 0,21-0,49 aralığında değişmektedir. Öz Düzenleme alt boyutunda ise maddelerin faktör yükleri 0,40-0,53 ranjında değişmektedir. Bağlanma alt boyutundaki maddelerin faktör yükleri ise 0,25-0,43 aralığında değişmektedir. Ölçeğin dördüncü alt boyutu olan Girişkenlik boyutundaki maddelerin faktör yükleri ise 0,40-0,55 ranjında gözlenmiştir. SIMPLIS program çıktısına göre söz konusu faktör yüklerine ait t değerleri incelendiğinde modeldeki bütün maddelerin regresyon katsayıları anlamlı bulunmuştur. Maddelere ait R^2 değerlerinin (aynı zamanda madde güvenirliklerini vermektedir (Schumacker ve Lomax, 2004)) oldukça yüksek olduğu gözlenmektedir.

Ölçeğin Doğrulayıcı Faktör Analizi için kurulan modelin model-veri uyum indeksleri incelendiğinde uyum iyiliği indekslerinin GFI=0,93 ve AGFI=0,92 olduğu, hata indekslerinin ise RMSEA değeri 0,06 ve SRMR değeri ise 0,06 olarak gözlenmiştir. Modelin χ^2 değeri. 2217,85, sd=659 (P = 0.0) olarak tahminlenmiştir. Söz konusu indeksler test edilen DFA modelinin iyi bir modelde gözlenmesi gereken uyum iyiliği değerlerini sağlaması nedeni ile ölçeğin faktöryel yapı geçerliğine dair yeterli kanıt teşkil etmektedir (Schumacker ve Lomax, 2004; Kelloway,1998; Jöreskog ve Sörbom, 1993). Doğrulayıcı faktör analizine ait iz (path) diagramı standart değerler ile birlikte ek Diyagram2’de verilmektedir.

4.3.1.3 DECA P-2 Ölçeğinin Türk Örnekleminde Güvenirlilik Bulguları

Öğretmenlerin okul öncesine devam eden çocukları değerlendirdikleri sosyal duygusal yeterlilik ölçeği DECA P-2 öğretmen formunun tümüne ve alt boyutlarına ait güvenirlilik analizi sonuçları tablo 26’da verilmektedir.

Tablo. 10 Öğretmen Güvenirlilik Analizi Sonuçları

Boyut	Cronbach Alpha Güvenirlilik Katsayısı
Davranış Sorunları	0,80
Öz düzenleme	0,86
Bağlanma/İlişki	0,76
Girişkenlik	0,88
Ölçeğin Tümü İçin	0,91

Okul öncesine devam eden çocukların değerlendirildiği sosyal duygusal yeterlilik ölçeği DECA P-2 ‘nin öğretmen formunun güvenirlilik analizi sonuçları ölçeğin tümü ve alt boyutlarının güvenilir olduğunu destekler nitelikte bulunmuştur.

Ebeveynlerin okul öncesine devam eden çocuklarını değerlendirdikleri sosyal duygusal yeterlilik ölçeği DECA P-2 ebeveyn formunun tümüne ve alt boyutlarına ait güvenirlilik analizi sonuçları tablo 27’de verilmektedir.

Tablo. 11 Ebeveyn Güvenirlilik Analizi Sonuçları

Boyut	Cronbach Alpha Güvenirlilik Katsayısı
Davranış Sorunları	0,68
Öz düzenleme	0,78
Bağlanma/İlişki	0,66
Girişkenlik	0,78
Ölçeğin Tümü İçin	0,85

Okul öncesine devam eden çocukların değerlendirildiği sosyal duygusal yeterlilik ölçeği DECA P-2 ‘nin ebeveyn formunun güvenirlilik analizi sonuçları ölçeğin tümü ve alt boyutlarının güvenilir olduğunu destekler nitelikte bulunmuştur.

BÖLÜM V

5. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde verilerin çözümlenmesi ile elde edilen bulgular ve bulgulara ilişkin yorumlar alt problemlere göre tablolar şeklinde verilmiştir.

5.1 Çocukların Grup Profil Hesaplamalarına İlişkin Bulgular

Çocukların grup profilinin oluşturulması için değerlendiriciler bütün maddeleri işaretledikten sonra her alt boyut için toplam alınarak ham puanlar bulunmuştur. Girişkenlik alt boyutu ve diğer alt boyutlar için ilgili oldukları maddeler toplanmıştır. Elde edilen ham puanlar katılımcı sayısına bölünerek ortalama bir rakam elde edilmiştir. Ardından bu ham puanların T-puanları ve sınıflama yüzdeleri hesaplanmıştır. Bu hesaplamalar elde yapılmıştır. Çocukların aldıkları puanlar tablo 12’de, tablo 13’te, tablo 14’te, tablo 15’te, tablo 16’da ve tablo 17’de verilmiştir.

Tablo. 12 Ebeveynlerin değerlendirdikleri DECA P-2 Ölçeğinin Cinsiyete Göre Grup Profil Hesaplamaları

	Girişkenlik	Öz Düzenleme	Bağlanma/İlişki	Toplam Koruyucu Faktörler	Davranışsal Sorunlar
Kız Ölçek ham puan	26,1905	21,6444	27,6032	128	11,3302
Standart Sapma	4,61601	4,84281	3,95814		5,01706
T-Puan	48	42	38	41	50
Sınıflama yüzdeleri	42	21	12	18	50
Tanılama	Normal	Normal	Geliştirilmeli	Normal	Normal
Erkek Ölçek ham puan	24,9771	21,3856	27,4150	126	11,3791
Standart Sapma	4,94588	4,82633	4,01321		5,01082
T-Puan	46	42	38	40	50
Sınıflama yüzdeleri	34	21	12	16	50
Tanılama	Normal	Normal	Geliştirilmeli	Geliştirilmeli	Normal

Tablo 12’de ebeveynlerin değerlendirdikleri toplam koruyucu faktörlerin alt boyutlarında bağlanma/ilişki alt boyutu hem erkek hem de kız çocuklarında geliştirilmeli olarak tanımlanmıştır. Kızların ve erkeklerin girişkenlik ve öz düzenleme becerileri normal olarak tanımlanmıştır. Bununla birlikte ebeveynler erkek çocuklarını girişkenlik becerilerinde daha düşük değerlendirdikleri için toplam koruyucu faktörler kız çocuklarına göre erkek çocuklarında geliştirilmeli olarak tanımlanmıştır. Kız çocuklarında toplam koruyucu faktörler normal olarak tanımlanmıştır. Davranışsal sorunlar alt boyutu ise hem kız hem de erkek çocuklarda normal olarak tanımlanmıştır.

Tablo. 13 Ebeveynlerin değerlendirdikleri DECA P-2 Ölçeğinin Yaşı Göre Grup Profil Hesaplamaları

	Girişkenlik	Öz Düzenleme	Bağlanma/İlişki	Toplam Koruyucu Faktörler	Davranışsal Sorunlar
36-47 ay ölçek ham puan	25,1986	20,3767	27,4658	124	13,0205
Standart Sapma	5,14429	4,85392	3,76401		5,70598
T-Puan	46	40	38	40	54
Sınıflama yüzdeleri	34	16	12	16	66
Tanılama	Normal	Geliştirilmeli	Geliştirilmeli	Geliştirilmeli	Normal
48-59 ay Ölçek ham puan	25,6667	21,4638	27,4130	128	10,7355
Standart Sapma	4,59934	4,93029	3,99587		4,69959
T-Puan	48	42	38	41	50
Sınıflama yüzdeleri	42	21	12	18	50
Tanılama	Normal	Normal	Geliştirilmeli	Normal	Normal
60-66 ay ölçek ham puan	25,7789	22,4271	27,6784	133	10,9899
Standart Sapma	4,86913	4,50740	4,13376		4,62207
T-Puan	48	44	41	43	50
Sınıflama yüzdeleri	42	27	18	24	50
Tanılama	Normal	Normal	Normal	Normal	Normal

Tablo 13'te ebeveynlerin değerlendirdikleri toplam koruyucu faktörlerin alt boyutlarında 36-47 ay çocuklarında girişkenlik alt boyutu normal olarak tanımlanmıştır. Öz düzenleme, bağlanma/ilişki ve toplam koruyucu faktörler geliştirilmeli olarak tanımlanmıştır. 48-59 ay çocuklarında toplam koruyucu faktörlerin alt boyutlarından olan bağlanma/ilişki alt boyutu geliştirilmeli olarak tanımlanmıştır. Girişkenlik, öz düzenleme ve toplam koruyucu faktörler normal olarak tanımlanmıştır. 60-66 ay çocuklarında toplam koruyucu faktörler ve alt boyutları normal olarak tanımlanmıştır. Davranışsal sorunlar alt boyutu ise bütün yaşlarda normal olarak tanımlanmıştır.

Tablo. 14 Ebeveynlerin değerlendirdikleri DECA P-2 Ölçeğinin Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Grup Profil Hesaplamaları

	Girişkenlik	Öz Düzenleme	Bağlanma/İlişki	Toplam Koruyucu Faktörler	Davranışsal Sorunlar
Alt sosyo ekonomik düzey ham puan	25,6286	21,0286	26,3143	126	10,7143
Standart Sapma	5,20229	6,04632	4,52296		4,85418
T-Puan	48	42	36	40	50
Sınıflama yüzdeleri	42	21	8	16	50
Tanılama	Normal	Normal	Geliştirilmeli	Geliştirilmeli	Normal
Orta sosyo ekonomik düzey ham puan	25,5447	21,5184	27,5657	133	11,4396
Standart Sapma	4,77156	4,74370	3,93149		5,01798
T-Puan	48	44	41	43	50
Sınıflama yüzdeleri	42	27	18	24	50
Tanılama	Normal	Normal	Normal	Normal	Normal
Üst sosyo ekonomik düzey Ölçek ham puan	28,3846	22,9231	29,1538	142	9,3846
Standart Sapma	5,18875	5,54469	3,89115		5,31568
T-Puan	53	46	43	47	46
Sınıflama yüzdeleri	62	34	24	38	34
Tanılama	Normal	Normal	Normal	Normal	Normal

Tablo 14’te ebeveynlerin değerlendirdikleri toplam koruyucu faktörlerin alt boyutlarından bağlanma/ilişki alt boyutu alt sosyo-ekonomik düzeye göre geliştirilmeli olarak tanımlanmıştır. Bununla birlikte toplam koruyucu faktörler de geliştirilmeli olarak, girişkenlik ve öz düzenleme becerileri ise normal olarak tanımlanmıştır. Orta ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların toplam koruyucu faktörleri ve alt boyutları

normal olarak tanımlanmıştır. Sosyo-ekonomik düzeyin bütün gruplarında davranışsal sorunlar normal olarak tanımlanmıştır.

Tablo. 15 Öğretmenlerin değerlendirdikleri DECA P-2 Ölçeğinin Cinsiyete Göre Grup Profil Hesaplamaları

	Girişkenlik	Öz Düzenleme	Bağlanma/İlişki	Toplam Koruyucu Faktörler	Davranışsal Sorunlar
Kız Ölçek ham puan	24,6730	25,9016	27,8889	158	9,3079
Standart Sapma	5,71101	4,85259	4,41592		5,75208
T-Puan	52	53	53	54	47
Sınıflama yüzdeleri	58	62	62	66	38
Tanılama	Normal	Normal	Normal	Normal	Normal
Erkek Ölçek ham puan	23,0915	24,3595	26,3856	149	10,7516
Standart Sapma	6,10870	5,71809	4,74825		6,18595
T-Puan	50	50	49	49	50
Sınıflama yüzdeleri	50	50	46	46	50
Tanılama	Normal	Normal	Normal	Normal	Normal

Tablo 15'te öğretmenlerin değerlendirmelerine göre girişkenlik, öz düzenleme, bağlanma/ilişki, toplam koruyucu faktörler ve davranışsal sorunlar alt boyutları hem kız hem de erkek çocuklarda normal olarak tanımlanmıştır.

Tablo. 16 Öğretmenlerin değerlendirdikleri DECA P-2 Ölçeğinin Yaşa Göre Grup Profil Hesaplamaları

	Girişkenlik	Öz Düzenleme	Bağlanma/İlişki	Toplam Koruyucu Faktörler	Davranışsal Sorunlar
36-47 ay ölçek ham puan	23,5411	23,7808	27,2466	152	11,6370
Standart Sapma	5,54993	5,63669	4,56910		6,00790
T-Puan	51	50	51	51	52
Sınıflama yüzdeleri	54	50	54	54	58
Tanılama	Normal	Normal	Normal	Normal	Normal
48-59 ay Ölçek ham puan	23,7681	25,3043	26,9565	153	9,9384
Standart Sapma	6,32719	5,46141	4,83979		6,21083
T-Puan	51	51	51	51	49
Sınıflama yüzdeleri	54	54	54	54	46
Tanılama	Normal	Normal	Normal	Normal	Normal
60-66 ay ölçek ham puan	24,3266	25,9146	27,3417	155	8,9447
Standart Sapma	5,71891	4,78294	4,41689		5,47187
T-Puan	51	53	51	52	47
Sınıflama yüzdeleri	54	62	54	58	38
Tanılama	Normal	Normal	Normal	Normal	Normal

Tablo 16’da öğretmenlerin değerlendirmelerine göre bütün yaş gruplarında girişkenlik, öz düzenleme, bağlanma/ilişki, toplam koruyucu faktörler ve davranışsal sorunlar alt boyutları normal olarak tanımlanmıştır.

Tablo. 17 Öğretmenlerin değerlendirdikleri DECA P-2 Ölçeğinin Sosyo–Ekonomik Düzeye Göre Grup Profil Hesaplamaları

	Girişkenlik	Öz Düzenleme	Bağlanma/İlişki	Toplam Koruyucu Faktörler	Davranışsal Sorunlar
Alt sosyo ekonomik düzey ham puan	23,8286	25,3714	26,3143	151	8,5714
Standart Sapma	5,68013	4,77177	4,85539		5,42481
T-Puan	51	51	49	50	47
Sınıflama yüzdeleri	54	54	46	50	38
Tanılama	Normal	Normal	Normal	Normal	Normal
Orta sosyo ekonomik düzey ham puan	23,9124	25,1226	27,2522	153	10,0998
Standart Sapma	5,99263	5,38605	4,59093		6,06736
T-Puan	51	51	51	51	49
Sınıflama yüzdeleri	54	54	54	54	46
Tanılama	Normal	Normal	Normal	Normal	Normal
Üst sosyo ekonomik düzey Ölçek ham puan	24,0769	26,0769	25,6154	153	9,6154
Standart Sapma	5,20355	5,45377	5,92366		4,59236
T-Puan	51	53	49	51	49
Sınıflama yüzdeleri	54	62	46	54	46
Tanılama	Normal	Normal	Normal	Normal	Normal

Tablo 17’de öğretmenlerin değerlendirmelerine göre toplam koruyucu faktörler, girişkenlik, öz düzenleme, bağlanma/ilişki ve davranışsal sorunlar alt boyutları bütün sosyo-ekonomik düzeylerde normal olarak tanımlanmıştır.

5.2 Alt Problemlere İlişkin Bulgular

5.2.1 Ebeveynlerin Okul Öncesine Devam Eden Çocuklarını Değerlendirdikleri Sosyal Duygusal Yeterlilik Ölçeğinin Girişkenlik, Öz Düzenleme, Bağlanma/İlişki Ve Davranışsal Sorunlar Alt Testlerine Ait Puan Ortalamalarının Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre İncelenmesi

Ebeveynlerin okul öncesine devam eden çocuklarını değerlendirdikleri sosyal duygusal yeterlilik ölçeğinin Girişkenlik, Öz Düzenleme, Bağlanma/İlişki ve Davranışsal Sorunlar alt testlerine ait puan ortalamalarının öğrencilerin cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğini test etmek için bağımsız gruplar t-testi analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo. 18 Kız ve Erkek Öğrencilerin Girişkenlik, Öz Düzenleme, Bağlanma /İlişki ve Davranışsal Sorunlar Alt Testlerine Ait Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması (n = 315 Kız ve 306 Erkek)

Değişken	Aritmetik Otalama	Standart Sapma	t	Serbestlik Derecesi	P
Girişkenlik			5,166	619	0,000
Kız	35,9556	4,59485			
Erkek	33,9771	4,94588			
Öz düzenleme			2,314	619	0,021
Kız	24,8571	3,97307			
Erkek	24,1340	3,80832			
Bağlanma/İlişki			-2,676	619	0,008
Kız	32,0952	3,66822			
Erkek	32,8889	3,72155			
Davranışsal Sorunlar			-2,342	619	0,019
Kız	43,7968	4,92976			
Erkek	44,6961	4,62805			

Tablo 18’de görüldüğü gibi, kızların Girişkenlik ($t=5,166$, $sd:619$, $p<0,01$) ve Öz Düzenleme ($t=2,314$, $sd:619$, $p<0,01$) alt ölçeğine ait aritmetik ortalamalarının erkeklerden yüksek olduğu ve bu farkın istatistiki olarak anlamlı olduğu gözlenmiştir. Diğer taraftan, erkek öğrencilerin Bağlanma ($t=2,676$, $sd:619$, $p<0,01$) ve Davranışsal sorunlar ($t=2,342$, $sd:619$, $p<0,01$) alt boyutuna ait puan ortalamalarının kızların puan

ortalamlarından yüksek olduğu ve bu farkın istatistiki olarak anlamlı olduğu gözlenmiştir.

5.2.2 Ebeveynlerin Okul Öncesine Devam Eden Kendi Çocuklarını Değerlendirdikleri Sosyal Duygusal Yeterlilik Ölçeğinin Girişkenlik, Öz Düzenleme, Bağlanma Ve Davranışsal Sorunlar Alt Testlerine Ait Puan Ortalamalarının Çocukların Yaş Düzeylerine Göre İncelenmesi

Ebeveynlerin okul öncesine devam eden kendi çocuklarını değerlendirdikleri DECA P-2 sosyal duygusal yeterlilik ölçeğinin Girişkenlik, Öz Düzenleme, Bağlanma/İlişki ve Davranışsal Sorunlar alt testlerine ait puan ortalamalarının öğrencilerin yaş düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğini test etmek için bir yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçlar Tablo 19 ve Tablo 20’da verilmiştir.

Tablo 19’ te öğrencilerin yaş gruplarına göre Girişkenlik, Öz Düzenleme, Bağlanma/İlişki ve Davranışsal Sorunlar alt ölçeklerine ait aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmektedir.

Tablo. 19 Öğrencilerin Yaş Gruplarına Göre Girişkenlik, Öz Düzenleme, Bağlanma/İlişki ve Davranışsal Sorunlar Alt Ölçeklerine Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

		Girişkenlik		Öz düzenleme		Bağlanma		Davranışsal Sorunlar	
Yaş	n	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
36-47 ay	146	34,7260	5,23189	23,6644	4,03993	32,2603	3,53125	43,1575	5,22024
48-59 ay	276	34,9493	4,70562	24,3732	3,88216	32,4239	3,71111	44,7319	4,60914
60-66 ay	199	35,2111	4,83001	25,2915	3,70578	32,7387	3,84708	44,3518	4,63593
Toplam	621	34,9807	4,86889	24,5008	3,90642	32,4863	3,71291	44,2399	4,80075

Tablo. 20 Öğrencilerin Yaş Gruplarına Göre Girişkenlik, Öz Düzenleme, Bağlanma ve Davranışsal Sorunlar Alt Ölçeklerine Ait Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Serbestlik Derecesi	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	P
Girişkenlik				0,427	0,652
Gruplar arası	2	20,301	10,151		
Grup İçi	618	14677,467	23,750		
Toplam	620	14697,768			
Öz düzenleme				7,734	0,000
Gruplar arası	2	231,038	115,519		
Grup İçi	618	9230,212	14,936		
Toplam	620	9461,250			
Bağlanma				0,769	0,464
Gruplar arası	2	21,210	10,605		
Grup İçi	618	8525,924	13,796		
Toplam	620	8547,134			
Davranışsal Sorunlar				5,286	0,005
Gruplar arası	2	240,337	120,168		
Grup İçi	618	14048,913	22,733		
Toplam	620	14289,250			

Tablo 20’de, Girişkenlik alt ölçeğine ait puan ortalamaları öğrencilerin yaş düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Benzer şekilde, Bağlanma/İlişki alt ölçeğine ait puan ortalamaları öğrencilerin yaş düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Öz düzenleme puan ortalamalarının çocukların yaş düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği gözlenmiştir ($F=7,734$, $sd= 2$; 618, $p< 0,01$). Farkın hangi yaş düzeyleri arasında olduğunu belirlemek amacı ile ikili karşılaştırma (post-hoc) analizleri yapılmıştır. Scheffe testi sonucuna göre, 60-66 ay grubu öğrencilerinin öz düzenleme puan ortalamasının 36-47 ay ve 48-59 ay öğrencilerinin ortalamasından daha yüksek olduğu ve bu farkın anlamlı olduğu gözlenmiştir. Diğer taraftan, 36-47 ay ile 48-59 ay öğrencilerinin puan ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır.

Davranış sorunları puan ortalamalarının öğrencilerin yaş düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği gözlenmiştir ($F=5,286$, $sd= 2$; 618, $p< 0,01$). Farkın hangi yaş

düzeyleri arasında olduğunu belirlemek amacı ile ikili karşılaştırma (post-hoc) analizleri yapılmıştır. Scheffe testi sonucuna göre, 48-59 ay grubu öğrencilerinin davranış sorunları puan ortalamasının 36-47 ay yaş grubunun puan ortalamasından daha yüksek olduğu ve bu farkın anlamlı olduğu gözlenmiştir. Diğer taraftan, 48-59 ay ile 60-66 ay öğrencilerinin davranış sorunları puan ortalamaları arasındaki fark anlamlı değildir. Benzer şekilde, 36-47 ay ile 60-66 ay öğrencilerinin davranış sorunları puan ortalamaları arasındaki fark da anlamlı bulunmamıştır.

5.2.3 Ebeveynlerin Okul Öncesine Devam Eden Kendi Çocuklarını Değerlendirdikleri Sosyal Duygusal Yeterlilik Ölçeğinin Girişkenlik, Öz Düzenleme, Bağlanma Ve Davranışsal Sorunlar Alt Testlerine Ait Puan Ortalamaları Çocukların Sosyo Ekonomik Düzeylerine Göre İncelenmesi

Tablo 21’ de öğrencilerin sosyo ekonomik düzeylerine göre Girişkenlik, Öz Düzenleme, Bağlanma/İlişki ve Davranışsal Sorunlar alt ölçeklerine ait aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmektedir.

Tablo. 21 Öğrencilerin Sosyo Ekonomik Düzeylerine Göre Girişkenlik, Öz Düzenleme, Bağlanma/İlişki ve Davranışsal Sorunlar Alt Ölçeklerine Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

SED	n	Girişkenlik		Öz düzenleme		Bağlanma		Davranışsal Sorunlar	
		Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
ALT	35	35,7429	5,42512	23,8000	4,60690	32,4286	4,36757	44,6571	4,77705
ORTA	571	34,8844	4,81671	24,5306	3,86714	32,4816	3,66361	44,1769	4,79896
ÜST	15	36,8667	5,30319	25,0000	3,72252	32,8000	4,19524	45,6667	4,98092
Toplam	621	34,9807	4,86889	24,5008	3,90642	32,4863	3,71291	44,2399	4,80075

Tablo. 22 Öğrencilerin Sosyo Ekonomik Düzeylerine Göre Girişkenlik, Öz Düzenleme, Bağlanma ve Davranışsal Sorunlar Alt Ölçeklerine Ait Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Serbestlik Derecesi	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Girişkenlik				1,669	0,189
Gruplar arası	2	78,978	39,489		
Grup İçi	618	14618,790	23,655		
Toplam	620	14697,768			
Öz düzenleme				0,702	0,496
Gruplar arası	2	21,436	10,718		
Grup İçi	618	9439,814	15,275		
Toplam	620	9461,250			
Bağlanma				0,058	0,944
Gruplar arası	2	1,605	0,803		
Grup İçi	618	8545,528	13,828		
Toplam	620	8547,134			
Davranışsal Sorunlar				,843	,431
Gruplar arası	2	38,896	19,448		
Grup İçi	618	14250,354	23,059		
Toplam	620	14289,250			

Tablo 22’ de, varyans analizi sonuçları Girişkenlik ($F=1,669, sd=2;618, p>0,01$), Öz Düzenleme ($F=0,702, sd=2;618, p>0,01$), Bağlanma ($F=0,058, sd=2;618, p>0,01$) ve Davranışsal Sorunlar ($F=0,843, sd=2;618, p>0,01$) alt ölçeklerine ait aritmetik ortalamaların hiç birisi öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerine göre anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir.

5.2.4 Öğretmenlerin Okul Öncesine Devam Eden Çocukları Değerlendirdikleri Sosyal Duygusal Yeterlilik Ölçeğinin Girişkenlik, Öz Düzenleme, Bağlanma Ve Davranışsal Sorunlar Alt Testlerine Ait Puan Ortalamaları Çocukların Cinsiyetlerine Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin okul öncesine devam eden öğrencilerini değerlendirdikleri sosyal duygusal yeterlilik ölçeğinin Girişkenlik, Öz Düzenleme, Bağlanma ve Davranışsal Sorunlar alt testlerine ait puan ortalamalarının öğrencilerin cinsiyetlerine göre farklılık

gösterip göstermediğini test etmek için bağımsız gruplar t-testi analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo. 23 Kız ve Erkek Öğrencilerin Girişkenlik, Öz Düzenleme, Bağlanma ve Davranışsal Sorunlar Alt Testlerine Ait Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması (n = 315 Kız ve 306 Erkek)

Değişken		Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	t	Serbestlik Derecesi	p
Girişkenlik				3,314	619	0,001
	Kız	29,7016	5,23886			
	Erkek	28,2778	5,46866			
Öz düzenleme				3,733	619	0,000
	Kız	26,1968	3,93004			
	Erkek	24,9183	4,58828			
Bağlanma				4,087	619	0,000
	Kız	35,8889	4,41592			
	Erkek	34,3856	4,74825			
Davranışsal Sorunlar				3,013	619	0,003
	Kız	45,6921	5,75208			
	Erkek	44,2484	6,18595			

Tablo 23'te, kızların Girişkenlik ($t= 3,314$, $sd=619$; $p<0,01$), Öz düzenleme ($t= 3,733$, $sd=619$; $p<0,01$), Bağlanma ($t= 4,087$, $sd=619$; $p<0,01$) ve Davranışsal Sorunlar ($t= 3,013$, $sd=619$; $p<0,01$) alt ölçeğine ait aritmetik ortalamalarının erkeklerden yüksek olduğu ve bu farkın istatistiki olarak anlamlı olduğu gözlenmiştir.

5.2.5 Öğretmenlerin Okul Öncesine Devam Eden Çocukları Değerlendirdikleri Sosyal Duygusal Yeterlilik Ölçeğinin Girişkenlik, Öz Düzenleme, Bağlanma Ve Davranışsal Sorunlar Alt Testlerine Ait Puan Ortalamaları Çocukların Yaş Düzeylerine Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin okul öncesine devam eden kendi çocuklarını değerlendirdikleri DECA P-2 sosyal duygusal yeterlilik ölçeğinin Girişkenlik, Öz Düzenleme, Bağlanma/İlişki ve Davranışsal Sorunlar alt testlerine ait puan ortalamalarının öğrencilerin yaş düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğini test etmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçlar Tablo 24 ve Tablo 25’ te verilmiştir.

Tablo. 24 Öğrencilerin Yaş Gruplarına Göre Girişkenlik, Öz Düzenleme, Bağlanma/İlişki ve Davranışsal Sorunlar Alt Ölçeklerine Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

		Girişkenlik		Öz düzenleme		Bağlanma/İlişki		Davranışsal Sorunlar	
Yaş	n	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
36-47 ay	146	28,7466	5,05257	24,5411	4,44449	35,2466	4,56910	43,3630	6,00790
48-59 ay	276	28,8949	5,72648	25,7065	4,43426	34,9565	4,83979	45,0616	6,21083
60-66 ay	199	29,3317	5,17380	26,1256	3,91311	35,3417	4,41689	46,0553	5,47187
Toplam	621	29,0000	5,39624	25,5668	4,31136	35,1481	4,64035	44,9807	6,00856

Tablo 24’ te öğrencilerin yaş gruplarına göre Girişkenlik, Öz Düzenleme, Bağlanma ve Davranışsal Sorunlar alt ölçeklerine ait aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmektedir.

Tablo. 25 Öğrencilerin Yaş Gruplarına Göre Girişkenlik, Öz Düzenleme, Bağlanma ve Davranışsal Sorunlar Alt Ölçeklerine Ait Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Serbestlik Derecesi	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Girişkenlik				0,588	0,556
Gruplar arası	2	34,313	17,157		
Grup İçi	618	18019,687	29,158		
Toplam	620	18054,000			
Öz düzenleme				6,045	0,003
Gruplar arası	2	221,136	110,568		
Grup İçi	618	11303,341	18,290		
Toplam	620	11524,477			
Bağlanma/İlişki				0,441	0,644
Gruplar arası	2	19,005	9,503		
Grup İçi	618	13331,365	21,572		
Toplam	620	13350,370			
Davranışsal Sorunlar				8,710	0,000
Gruplar arası	2	613,663	306,831		
Grup İçi	618	21770,105	35,227		
Toplam	620	22383,768			

Tablo 25’te, Girişkenlik alt ölçeğine ait puan ortalamaları öğrencilerin yaş düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Benzer şekilde, Bağlanma alt ölçeğine ait puan ortalamaları öğrencilerin yaş düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Öz düzenleme puan ortalamalarının öğrencilerin yaş düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği gözlenmiştir ($F=6,045$, $sd= 2$; 618, $p< 0,01$). Farkın hangi yaş düzeyleri arasında olduğunu belirlemek amacı ile ikili karşılaştırma (post-hoc) analizleri yapılmıştır. Scheffe testi sonucuna göre, 60-66 ay grubu öğrencilerinin öz düzenleme puan ortalamasının 36-47 ay öğrencilerinin ortalamasından daha yüksek olduğu ve bu farkın anlamlı olduğu gözlenmiştir. Diğer taraftan, 48-59 ay öğrencilerinin puan ortalamasının 36-47 ay öğrencilerinin puan ortalamasından daha yüksek olduğu ve bu farkın da anlamlı olduğu gözlenmiştir. 48-59 ay ile 60-66 ay öğrencilerinin öz düzenleme puan ortalamaları arasındaki fark ise anlamlı bulunmamıştır.

Davranış sorunları puan ortalamalarının öğrencilerin yaş düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği gözlenmiştir ($F=8,710$, $sd= 2$; 618 , $p< 0,01$). Farkın hangi yaş düzeyleri arasında olduğunu belirlemek amacı ile ikili karşılaştırma (post-hoc) analizleri yapılmıştır. Scheffe testi sonucuna göre, 60-66 ay yaş grubu öğrencilerinin davranış sorunları puan ortalamasının 36-47 ay yaş grubunun puan ortalamasından daha yüksek olduğu ve bu farkın anlamlı olduğu gözlenmiştir. Benzer şekilde, 36-47 ay ile 60-66 ay öğrencilerinin davranış sorunları puan ortalamaları arasındaki fark da anlamlı bulunmuş ve 60-66 ay öğrencilerinin davranış sorunları puan ortalamasının 36-47 ay yaş grubunun puan ortalamasından daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Diğer taraftan, 48-59 ay ile 60-66 ay öğrencilerinin davranış sorunları puan ortalamaları arasındaki fark anlamlı değildir.

5.2.6 Öğretmenlerin Okul Öncesine Devam Eden Çocukları Değerlendirdikleri Sosyal Duygusal Yeterlilik Ölçeğinin Girişkenlik, Öz Düzenleme, Bağlanma Ve Davranışsal Sorunlar Alt Testlerine Ait Puan Ortalamaları Çocukların Sosyo Ekonomik Düzeylerine Göre İncelenmesi

Tablo. 26 Öğrencilerin Sosyo Ekonomik Düzeylerine Göre Girişkenlik, Öz Düzenleme, Bağlanma/İlişki ve Davranışsal Sorunlar Alt Ölçeklerine Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

		Girişkenlik		Öz düzenleme		Bağlanma		Davranışsal Sorunlar	
SED	n	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
ALT	35	28,9714	5,14202	25,4000	4,01614	34,3143	4,85539	46,4286	5,42481
ORTA	571	29,0053	5,43106	25,5744	4,32771	35,2522	4,59093	44,9002	6,06736
ÜST	15	28,8667	4,94060	25,6667	4,62395	33,1333	5,62985	44,6667	4,79086
Toplam	621	29,0000	5,39624	25,5668	4,31136	35,1481	4,64035	44,9807	6,00856

Tablo 26’de öğrencilerin yaş gruplarına göre Girişkenlik, Öz Düzenleme, Bağlanma/İlişki ve Davranışsal Sorunlar alt ölçeklerine ait aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmektedir.

Tablo. 27 Öğrencilerin Sosyo Ekonomik Düzeylerine Göre Girişkenlik, Öz Düzenleme, Bağlanma/İlişki ve Davranışsal Sorunlar Alt Ölçeklerine Ait Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Serbestlik Derecesi	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Girişkenlik				0,005	0,995
Gruplar arası	2	0,311	0,155		
Grup İçi	618	18053,689	29,213		
Toplam	620	18054,000			
Öz düzenleme				0,031	0,969
Gruplar arası	2	1,157	0,578		
Grup İçi	618	11523,320	18,646		
Toplam	620	11524,477			
Bağlanma/İlişki				2,130	0,120
Gruplar arası	2	91,409	45,705		
Grup İçi	618	13258,961	21,455		
Toplam	620	13350,370			
Davranışsal Sorunlar				1,088	0,337
Gruplar arası	2	78,553	39,277		
Grup İçi	618	22305,215	36,093		
Toplam	620	22383,768			
		78,553			

Tablo 27’de, öğretmen değerlendirmelerine göre, varyans analizi sonuçları Girişkenlik($F=0,005$, $sd=2;618$, $p>0,01$), Öz Düzenleme ($F=0,031$, $sd=2;618$, $p>0,01$), Bağlanma($F=2,130$, $sd=2;618$, $p>0,01$) ve Davranışsal Sorunlar($F=1,088$, $sd=2;618$, $p>0,01$) alt ölçeklerine ait aritmetik ortalamaların hiç birisinde öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerine göre anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir.

BÖLÜM VI

VI.1 TARTIŞMA

Bu bölümde çalışmanın temel amacı, elde edilen bulgular, literatür bilgileri doğrultusunda tartışılacaktır.

Bu çalışmanın temel amacı ebeveynlere ve öğretmenlere göre okul öncesi dönem çocuklarının sosyal duygusal yeterliliğinin incelenmesidir. Bu araştırma da kullanılan DECA P-2 ölçeğinin okul öncesi çocuklarının sosyal duygusal yeterliliklerini incelemeye etkili bir ölçek olarak kullanılabileceği saptanmıştır.

Bu çalışma kapsamında DECA P-2 ölçeğinin geçerlik analizi doğrulayıcı faktör analizi ile yapılmıştır. Sosyal bilimlerde faktör analizi genellikle değişkenler arasındaki korelasyonlara uygulanmakta, karmaşık veri setlerini basitleştirmek, daha kolay anlaşılmasını sağlamak amacıyla çeşitli istatistiksel tekniklerden oluşmaktadır (Kline, 1994). Faktör analizi türlerinden olan doğrulayıcı faktör analizi, varsayımda bulunan faktör yüklerinin gözlemlenen iç korelasyon matrisine uyup uymadığını belirlemek amacıyla uygulanmaktadır (Jupp, 2006). Doğrulayıcı faktör analizinde değişkenler temel süreçleri ortaya çıkarmak amacıyla dikkatlice, belirgin bir biçimde seçilmektedir. Doğrulayıcı faktör analizi genellikle yapısal eşitlik modellemesi ile uygulanmaktadır (Tabachnick & Fidell, 2007). DECA P-2 ölçeğinin orijinal faktör yapısı dört değişkene ayrılmaktadır. Orijinal DECA P-2 ölçeğinin öğretmenlere göre varimax döndürmesi kullanılarak koruyucu faktörler için madde faktör analizinde öz düzenleme alt boyutundaki maddelerin faktör yükleri 0,33-0,82 aralığında, bağlanma/ilişki alt boyutundaki maddelerin faktör yükleri 0,34-0,76 aralığında, girişkenlik alt boyutundaki maddelerin faktör yükleri 0,30-0,75 aralığında değişmektedir. Türk örneklem yapısına göre ölçeğin öğretmenler için yapılan doğrulayıcı faktör analizinde davranış sorunları alt boyutunda bulunan maddelerin faktör yükleri 0,22-0,74 aralığında, öz düzenleme alt boyutunda ise maddelerin faktör yükleri 0,41-0,64 aralığında, bağlanma/ilişki alt boyutundaki maddelerin faktör yükleri ise 0,23-0,68 aralığında, girişkenlik alt boyutundaki maddelerin faktör yükleri ise 0,48-0,68 aralığında değişmektedir. Orijinal DECA P-2 ölçeğinin ebeveynlere göre varimax döndürmesi kullanılarak koruyucu

faktörler için madde faktör analizinde öz düzenleme alt boyutundaki maddelerin faktör yükleri 0,32-0,77 aralığında, bağlanma/ilişki alt boyutundaki maddelerin faktör yükleri 0,31-0,70 aralığında, girişkenlik alt boyutundaki maddelerin faktör yükleri ise 0,32-0,70 aralığında değişmektedir. Türk örneklem yapısına göre ölçeğin ebeveynler için yapılan doğrulayıcı faktör analizinde davranış sorunları alt boyutunda bulunan maddelerin faktör yükleri 0,21-0,49 aralığında, öz düzenleme alt boyutunda ise maddelerin faktör yükleri 0,40-0,53 aralığında, bağlanma alt boyutundaki maddelerin faktör yükleri ise 0,25-0,43 aralığında, girişkenlik alt boyutundaki maddelerin faktör yükleri ise 0,40-0,55 aralığında değişmektedir. Ebeveynler ve öğretmenler için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre de Türk örneklem yapısında da DECA P-2 ölçeği orijinale oldukça benzerlik göstermektedir.

DECA P-2 ölçeğinin güvenirlik analizi ise Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ile analiz edilmiştir. Öğretmenlerin değerlendikleri testin Cronbach Alpha kat sayıları davranış sorunları 0.80, öz düzenleme 0.86, bağlanma/ilişki 0.76, girişkenlik 0,88, ölçeğin tümü için 0,91 olarak bulunmuştur. Ebeveynlerin değerlendikleri testin Cronbach Alpha kat sayıları davranış sorunları 0.68, öz düzenleme 0.78, bağlanma/ilişki 0.66, girişkenlik 0,78, ölçeğin tümü için 0.85 olarak görünmektedir. Cronbach Alpha katsayısının kabul edilebilirlik oranları 0.70 ile 0.95 değerleri arasında olduğundan öğretmenlerin değerlendirdikleri DECA P-2 testi Türk örneklem yapısı için oldukça güvenilir bir ölçek olarak görünmektedir. Bununla birlikte ebeveynlerin değerlendikleri DECA P-2 testinde ise bağlanma/ilişki ve davranış sorunları ölçeğinin güvenirlik kat sayıları 0.70'e yakın görünmektedir. Ebeveynlerin değerlendirdikleri DECA P-2 testinin güvenirlik kat sayısının tümüne baktığımızda 0,70 değerinin oldukça üstünde bir değer olduğundan, bağlanma/ilişki ve davranış sorunları alt boyutlarının ise 0.70'e çok yakın değerler olmasından dolayı DECA P-2 ebeveyn testinin de Türk örneklem yapısı için oldukça güvenilir bir ölçek olduğu görünmektedir.

Çalışmamızda DECA P-2 ölçeği aynı zamanda çocukların sosyal duygusal yeterliliklerinin ne düzeyde olduğunu belirlemek için de kullanılmıştır. Bizim çalışmamızın sonuçlarına göre ebeveynler erkek çocuklarını kız çocuklarına göre daha fazla davranışsal sorunlar yaşadıklarını belirtmektedir. Ebeveynler aynı zamanda 48-59

aylık çocukların 36-47 aylık çocuklara göre daha fazla davranışsal sorun yaşadığını ifade etmektedirler. Öğretmenler ise sınıf içerisinde kız çocuklarının erkek çocuklara göre daha fazla davranışsal sorunlar yaşadığını belirtmişlerdir. Öğretmenlere göre ise 60-66 aylık çocuklar 36-47 aylık çocuklara göre daha fazla davranışsal sorun yaşamaktadırlar. Derri, Sparris, Bebetos, Kouli &Filippou'nun 2014 yılında 2,5-3,5 yaş arasındaki çocuklarla yaptıkları çalışma göstermiştir ki fiziksel oyun sırasında erkek çocukları kız çocuklarına göre daha fazla saldırgan davranışlarda bulunmaktadır. Keane&Calkins (2004), yaptıkları çalışmada akranları tarafından beğenilme davranışının okul öncesi dönemde görülen problem davranışlar ile akran statüsü arasında bir ilişki olduğunu belirtmektedir. Bu ilişki okul öncesi sınıflarında özel davranışlarla ortaya çıkmaktadır. Bu davranışlar erkek çocuklarda saldırgan davranışlarda bulunma, kız çocuklarında ise gizli, içten içe davranışlarda bulunma ve bu davranışları paylaşma yönünde olduğu görülmektedir. Russel, Hart, Robinson ve Olsen (2003), kız çocuklarının erkek çocuklarına göre daha fazla prososyal davranışlar gösterdiklerini belirtmektedir. Aynı zamanda kızların ilişkisel saldırganlıkta daha fazla puan aldıklarını erkek çocuklarının ise fiziksel saldırganlıkta daha fazla puan aldıklarını ifade etmektedirler. Salırganlık davranışları kız ve erkek çocuklarında farklı şekillerde belirlemektedir. Çalışmamızda ise öğretmenler kız çocuklarını, ebeveynler ise erkek çocuklarını daha saldırgan davranışlar sergilediklerini belirtmişlerdir. Salırganlık davranışlarını ebeveynlerin davranışsal açıdan ve öğretmenlerin ise ilişkisel açıdan yorumlamalarından dolayı böyle bir farklılık olabilir.

Ostrov, Pilat ve Crick (2006), kendini ifade etme ve saldırganlık arasında düşük ilişki olduğunu , ilişkisel kendini ifade etmede ise cinsiyete göre farklılaşma olmadığını belirtmektedirler. Bununla birlikte ilişkisel kendini ifade etme akran kabulü ile, ilişkisel saldırganlık ise akran reddi ile ilişkili olarak ifade edilmektedir. İlişkisel saldırganlık ve kendini ifade etme becerilerinin çocukların ileriki yaşamlarındaki akran kabulü ya da akran reddini belirlediğini belirtmektedirler. Çocuklarda kendini ifade etme becerilerinin geliştirilmesi akran kabulünü artırabilir ve çocuklarda yaşanan davranışsal sorunları azaltabilir. Winsler ve Wallace (2002), ebeveynlerin ve öğretmenlerin değerlendirmelerine göre erkek çocuklarının kız çocuklarına göre daha fazla dışsal

davranış sorunları yaşadıklarını ifade etmektedir. Hem ebeveynler hem de öğretmenlere göre erkek çocuklar daha fazla dışsal davranış sorunları yaşamaktadır. Bununla birlikte ebeveynler öğretmenlere göre çocukları ile daha fazla davranış problemi yaşadıklarını belirtmektedir. Genel olarak öğretmenlerin ifadelerine göre çocukların olumsuz duygularını gösterme şekli, uygun olmayan davranış şekilleri, amaca yönelik olarak hareket etme, dikkatin sürdürülmesi ve akran ilişkisi sınıf içerisinde öğretmene olan yakınlık ile ilişkili görülmektedir (Winsler&Wallace, 2002). Sınıf içerisinde öğretmenle kurulan ilişkinin boyutu çocukların saldırganlık davranışlarını, kendini ifade etme becerilerini, akran ilişkilerini etkilediği göz önünde bulundurulursa öğretmen öğrenci ilişkisinin önemi artmaktadır. Bu ilişkinin niteliği çocuklarda saldırganlık davranışlarını azaltabilir.

12-18 aylık çocukların bağlanma şekillerinin, 24, 48 ve 60 aylık çocukların gelişim alanlarının farklı bölümlerinin değerlendirildiği boylamsal bir çalışmada 24 aylık çocuklara tek başlarına başaramayacakları bir görev sunulmaktadır. Güvenli bağlanma geçmişine sahip olan çocuklar görevi başaramadıklarında ebeveynlerinden yardım talep etmektedir. Bununla birlikte öfke ve hayal kırıklığı belirtileri oldukça düşük gözlenmektedir. Güvensiz bağlanma geçmişine sahip çocuklar ise oldukça yüksek seviyelerde öfke ve hayal kırıklığı göstermektedirler. Güvensiz bağlanma geçmişine sahip olan çocuklar aynı zamanda ebeveynlerinden yardım talep etmemekle birlikte motivasyonlarında da düşüş gözlenmektedir. Dört ve beş yaş çocuklarında ise okul öncesi dönemde önemli olduğu düşünülen sosyal yeterlilik, ilgi, bağımlılık seviyesi gibi alanlarda değerlendirme yapılmıştır. İlgi görevinde en yüksek puan alanların büyük çoğunluğu güvenli bağlanan çocuklar olarak gözlenmektedir. Bu görevlerin her birinde en düşük puan alan çocukların ise güvensiz bağlanma geçmişine sahip olan çocuklar olduğu görülmektedir. Güvenli bağlanan çocuklar okul öncesi dönemde daha fazla sosyal yeterlilik göstermekle birlikte karşılaştıkları sorunları daha rahat bir şekilde çözebildikleri görülmektedir (akt; Cortazar & Herreros, 2010). Çalışmamızda ebeveynler ve öğretmenler çocukların bağlanma/ilişki becerilerinde yaş gruplarına göre bir farklılık olmadığını cinsiyete göre bir farklılık olduğunu belirtmektedirler. Bağlanma/ilişki becerilerinde ebeveynlerin değerlendirmelerine göre erkek çocuklarının

puan ortalamaları kız çocuklarına göre, öğretmenlere göre ise kız çocuklarının puan ortalamaları erkek çocuklarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ebeveynlerin değerlendirmelerine göre kız çocukları, öğretmenlerin değerlendirmelerine göre ise erkek çocukları bağlanma/ilişki alt boyutunda geliştirilmeye ihtiyaç duymaktadır.

Çalışmamızda Devereux Erken Çocukluk Değerlendirmesi (DECA P-2) ölçeğinde ebeveynlere ve öğretmenlere göre çocukların sosyo-ekonomik düzeylerine göre bir farklılık bulunmamaktadır. Duncan, Brooks-Gunn, Yeun ve Smith (1998), yaptıkları çalışmada erken çocukluk dönemindeki ekonomik koşulların özellikle düşük ekonomik gelire sahip olan ebeveynlerin çocuklarında başarı üzerinde oldukça önemli etkisi olduğunu söylemektedir.

Miech, Essex ve Goldsmith (2001), öz düzenleme becerilerinin çocukların sosyo-ekonomik düzeyleri ile okula uyum sağlama arasında doğal bir rolü olduğunu söylemektedir. Bununla birlikte düşük öz düzenleme becerilerine ve alt sosyo ekonomik seviyeye sahip olan çocukların okula uyum sağlama üzerinde önemli etkileri olduğunu belirtmektedirler. Alt sosyo-ekonomik seviyeye sahip olan çocuklarda kişisel zorluklar daha fazla görülmekle birlikte öz düzenleme becerilerinde de düşük bir seviyeye sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin alt sosyo-ekonomik düzeye sahip çocukların şimdiki ve gelecekteki akademik yeteneklerini daha düşük puanladıkları görülmektedir. Çünkü bu çocukların öz düzenleme becerilerinde de oldukça düşük puanlar aldıkları görülmektedir. Bu sonuçlara bağlı olarak öz düzenleme becerilerinin arabulucu etkisinin çocukların akademik becerilerinden bağımsız olduğu görülmektedir.

Montroy, Bowles, Skibbe ve Foster (2014), erken çocukluk döneminde öz düzenleme ve okuma yazma becerilerinin gelişmesi arasındaki ilişkiye sosyal becerilerin ve davranış sorunlarının aracı bir rol oynadığını ifade etmektedirler. Bu aracı rolün kız ve erkek çocuklarında benzer özelliklere sahip olduğunu söylemektedirler. Bu bulgulara göre davranışsal öz düzenleme ve okuma yazma becerilerinin gelişimi açısından sosyal beceriler ve davranış sorunları önemli bir bölüm olarak görülmektedir. Öz düzenleme becerilerinin sadece akademik başarı açısından değil akran ilişkileri ve çocukların

başkaları ile olumlu ya da olumsuz olarak ilişkilerini yönetme şekli açısından da önemli olarak görüldüğü ifade edilmektedir.

Kochanska, Coy ve Murray (2001), yaptıkları çalışma da kız çocuklarının erkek çocuklarına göre öz düzenleme becerilerinde daha yetenekli ve daha istekli olduklarını belirtmektedirler.

Storksens, Ellingsen, Wanless ve McClelland (2015), kız çocuklarının erkek çocuklarına göre davranışsal öz düzenlemenin her iki şeklinde de daha iyi performans gösterdiğini ifade etmektedir. Bununla birlikte ailenin sosyo ekonomik düzeyinin kız çocuklarının bireysel davranışsal öz düzenlemesi ile olumlu bir ilişkide olduğu belirtilirken bu ilişkinin erkek çocuklarda görülmediği ifade edilmektedir. Çalışmamızda literatür ile benzer sonuçlara ulaşılmış ve öz düzenleme becerilerinde hem öğretmenler hem de ebeveynler kız çocuklarını erkek çocuklarına göre daha yüksek puanla değerlendirmişlerdir. Çocukların cinsiyetleri onların öz düzenleme becerilerinde önemli bir faktör olarak görünmektedir.

Hee Son, Lee ve Sung (2013), davranışsal düzenleme, okula hazır bulunuşluk ve çocukların cinsiyetleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırma yürütmüşlerdir. Bu araştırmada davranışsal düzenleme ve akademik başarı çocukların cinsiyetlerine göre anlamlı bir sonuç göstermemektedir. Bununla birlikte sınıfla ilgili işlerde ve sosyal becerilerde kız çocuklarının erkek çocuklarına göre daha yüksek puan aldıkları, erken okuma becerilerinde davranışsal düzenlemenin erkek çocukları açısından olumlu ve güçlü bir katkısının olduğu belirtilmektedir. Erken okuma becerilerinde ise cinsiyet ile davranışsal düzenleme arasında bir etkileşim olduğu görülmektedir.

Hubert, Guimard, Florin ve Tracy (2015), çocukların öz düzenleme becerilerinde gösterdikleri performanslarının cinsiyetlerine göre farklılaşmadığını ifade etmektedir. Öz düzenleme becerilerinin dolaylı ve dolaysız yoldan matematik becerileri ile, erken okuma becerilerinin ise matematik becerileri ve kelime tanıma performansı ile ilişkili olduğunu ifade etmektedirler.

Blair ve Diamond (2008), öz düzenlemenin gelişimini duygusal uyarılma (arousal) ve bilişsel düzenleme süreçleri arasındaki dengenin yansıtılması olarak belirtmektedir. Öz

düzenleme becerileri iyi olan çocuklar üretken ve başarılı çocuklar olarak görülmektedir. Bununla birlikte olumlu sosyal ilişkilere ve olumlu benlik hissine sahip çocuklar olarak da ifade edilmektedir.

Morales, Mundy, Crowson, Neal ve Delgado (2005), bebeklerin dikkat becerilerini, ortak dikkati ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada bebeklerin altı aylıkken yönergeleri bakışları ile takip edebilme becerisinin 24 aylık çocuklarda duygu düzenleme becerilerinin kullanımı ile ilişkili olduğunu belirtmektedirler. Buna ek olarak 24 aylık çocuklarda duygu düzenleme becerilerinin işbirlikçi ortak dikkat ile ilişkili olduğunu ifade etmektedirler. Bu bulgulara göre çocukların var olan görsel dikkat becerilerinin onların duygularını düzenleyebilme kapasitelerini etkilediğini söylemektedir. Kalpidou, Power, Cherry ve Gottfried (2004), okul öncesi dönem çocuklarında duygu ve davranış düzenleme arasında bir ilişki olup olmadığını araştırmaktadırlar. Buldukları sonuçlara göre duygu ve davranış düzenleme arasında oldukça güçlü bir ilişki olduğu görülmektedir. Aynı zamanda duygu ve davranış düzenlemenin yaş ile daha çok ilişkili olduğunu söylemektedirler. Özellikle beş yaşındaki çocuklarda üç yaşındaki çocuklara göre duygu ve davranış düzenleme arasındaki uyumun daha güçlü olduğunu ifade etmektedirler.

Ramani, Brownell ve Campbell (2010), okul öncesi dönemde daha uyumlu olan ve dürtü kontrolünü daha fazla sağlayan çocukların arkadaşları ile daha olumlu, dostça ve samimi ilişkiler kurduğunu ifade etmektedir. Böyle çocukların ebeveynlerine daha az karşı geldiklerini belirtmekle birlikte çeşitli ortamlarda akran oyunlarında daha az olumsuz özellik gösterdiklerini ifade etmektedir. Daha küçük çocuklara göre 54 aylık çocuklarda düzenleme, düzenleyememe (dysregulation) ve akran etkileşimi arasındaki ilişkilerin boyutu daha tutarlı ve kapsamlı olarak görülmektedir. Boylamsal olarak düşünüldüğünde ise 36 aylık çocuklarda görülen düzenleme becerileri 54 aylık çocuklarda akran oyunlarının içeriğini daha olumsuz ya da olumlu olarak etkileyebilmektedir. Çalışmamızda ise ebeveynler 60-66 aylık çocukların diğer yaşlara göre daha iyi öz düzenleme becerilerine sahip olduklarını belirtmektedir. Öğretmenler 60-66 aylık çocukların 48-59 aylık çocuklara göre, 48-59 aylık çocukların ise 36-47

aylık çocuklara göre daha iyi öz düzenleme becerilerine sahip olduklarını ifade etmektedirler.

Sawyer, Miller-Lewis, Searle, Sawyer ve Lynch (2015), altı yaşındaki çocuklarda öz düzenleme becerilerinin gelişmiş olmasının düşük davranış sorunları ile ilişkili olduğunu ifade etmektedir.

Acar, Rudasill, Molfese, Torquati, Prokasky (2015), üç ve beş yaş aralığındaki çocukların akranları ile etkileşimleri sırasında utangaçlık ve iletişim becerileri arasındaki ilişkide dikkatli bir şekilde odaklanmanın aracı bir rol oynadığını ifade etmektedirler. Bu aracı rolün aynı zamanda (dikkatli bir şekilde odaklanma becerisinin) akran etkileşimlerinde girişkenlik, iletişim ve sosyalleşme becerilerini olumlu bir şekilde etkilediğini söylemektedirler. Okul öncesi dönem çocuklarında dikkat ve odaklanma becerilerinin artırılması onların girişkenlik, iletişim ve sosyal becerilerini dolaylı yoldan etkileyen bir faktör olarak görülmektedir.

Hess, Scheithauer, Kleiber, Wille, Erhart ve Ravens-Sieberer (2014), Sosyal Becerileri Değerlendirme Sistemi (SBDS) ölçeğinin Alman okul öncesi çocuklarına uyarlama çalışmalarında işbirliği ve öz kontrol becerilerinin saldırganlık ve olumsuz duygusallık ile olumsuz bir korelasyon gösterdiğini belirtmektedir. Bu durumun çocuklarda yüksek iş birliği ve öz kontrol becerilerinin daha az saldırgan ve olumsuz duygusal davranışlar gösterdiğini ifade etmektedirler. Girişken olarak değerlendirilen çocukların ise çok düşük düzeyde sosyal engellenme (social inhibition) oranları gösterdiklerini söylemektedirler. Aynı ölçeğin (SBDS) İranlı okul öncesi çocuklar üzerinde yapılan araştırmada ise sosyal beceriler ve akademik becerilerde kız çocukları erkek çocuklardan daha yüksek puanla değerlendirilmektedir. İçsel davranış sorunlarında cinsiyet ayrımı olmamakla birlikte hiperaktivite ve dışsal davranış sorunlarında erkek çocuklar kız çocuklardan daha yüksek puanla değerlendirilmektedir (Ahdi, 2010). Bizim araştırmamızda ise girişkenlik becerilerinde hem öğretmenler hem de ebeveynler kız çocuklarını erkek çocuklarına göre daha yüksek puanla değerlendirmektedir. Mohammed (2017), Mısır'daki okul öncesi dönem çocuklarının cinsiyetlerinin sosyal becerileri yordayıcı önemli bir değişken olarak belirtmektedir. Öğretmenleri ile yakın

ilişki kuran kız çocuklarının sosyal becerilerinin erkek çocuklarına göre daha iyi olduğunu ifade etmektedir.

Vitiello & Williford (2016), yıkıcı davranış sorunları olan okul öncesi dönem çocukları arasında sınıf içerisinde bir göreve katılma becerisinin moderatörlüğünde sosyal beceriler, dil ve okuma yazmaya hazırlık sonuçları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Yıkıcı davranış gösteren çocuklar açısından sınıf içerisinde bir göreve katılmanın sosyal beceri, dil ve okuma yazmaya hazırlık kazanımları açısından oldukça anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Güçlü sosyal beceriler, yıkıcı davranış gösteren çocuklarda sınıf aktivitelerine katılmada yardımcı olmakla birlikte aynı zamanda dil ve okuma yazmaya hazırlık kazanımlarını da daha olumlu bir yönde etkilemektedir.

Seçer, Çeliköz, Koçyiğit, Seçer ve Kayılı (2009), okul öncesi dönemdeki altı yaş çocuklarının sosyal becerilerinin ve davranış sorunlarının dürtüsel ya da yansıtıcı (reflective) olmasına göre farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmışlardır. Davranış sorunları ve sosyal becerilerin gelişimi bir çok faktörden etkilenmektedir. Bununla birlikte yansıtıcı ya da dürtüsel düşünme yöntemleri davranış sorunlarını ve sosyal becerilerini etkileyen bir etmen olarak görülebilir. Bulgulara göre dürtüsel olan çocuklar yansıtıcı olan çocuklara göre daha az sosyal etkileşim ve işbirliği göstermektedirler. Yansıtıcı olan çocuklar ise daha az dikkat problemleri ve hiperaktivite davranışları ile birlikte anti sosyal ve saldırganlık davranışları göstermektedir. Yansıtıcı çocuklar daha fazla sosyal beceriler sergilemektedir. Çalışmamızda ise ebeveynler ve öğretmenlerin değerlendirmelerine göre çocukların girişkenlik becerilerinde yaş gruplarına göre bir farklılık olmadığı belirtilmektedir. Çalışmamızdaki bulgulara göre genel olarak bu çocukların girişken olduğu söylenebilir. Bununla birlikte ebeveynler ve öğretmenler bazı çocuklarla ilgili davranış sorunları yaşadıklarını belirtmeleri çocukların sosyal becerilerinin daha çok desteklenmesi gerektiğini düşündürmektedir.

6.2 SONUÇ

Bu bölümde araştırmanın bulgularına dayalı sonuçlara ve bu sonuçlar doğrultusunda da önerilere yer verilmektedir. Aşağıda araştırmanın sonuçları sunulmaktadır.

Ebeveynlerin değerlendirdikleri kız çocuklarının grup profillerine göre kız çocuklarında bağlanma/ilişki becerileri özellikle geliştirilmesi gerektiği belirlenmiştir. Kız çocukları toplam koruyucu faktörler alt boyutunda sosyal ve duygusal açıdan yeterli görülmekle birlikte güçlendirme çalışmaları yapılması gerektiği görülmüştür.

Ebeveynlerin değerlendirdikleri erkek çocuklarının grup profillerine göre erkek çocuklarının toplam koruyucu faktörler alt boyutunda sosyal ve duygusal açıdan geliştirilmesi, desteklenmesi, güçlendirilmesine ihtiyaç olduğu görülmüştür. Özellikle erkek çocuklarında bağlanma/ilişki becerileri geliştirilmesi gerektiği bulunmuştur.

Ebeveynlerin değerlendirdikleri çocukların yaşlara göre grup profillerinde 36-47 aylık çocukların hem öz düzenleme becerilerinde hem de bağlanma/ilişki becerilerinde geliştirilmesine ihtiyaç olduğu görülmüştür. 36-47 aylık çocukların aynı zamanda toplam koruyucu faktörler alt boyutunda sosyal ve duygusal açıdan geliştirilmesine, desteklenmesine, güçlendirilmesine ihtiyaç olduğu belirlenmiştir. Ebeveynlerin değerlendirdikleri çocukların yaşlara göre grup profillerinde 48-59 aylık çocuklar bağlanma/ilişki becerileri açısından özellikle geliştirilmesi gerektiği bulunmuştur. 48-59 aylık çocuklar toplam koruyucu faktörler alt boyutunda sosyal ve duygusal açıdan yeterli görülmekle birlikte güçlendirme çalışmaları yapılması gerektiği saptanmıştır.

Ebeveynlerin değerlendirdikleri çocukların yaşlara göre grup profillerinde 60-66 aylık çocuklar ise bütün alanlarda yeterli olarak görülmektedir. 60-66 aylık çocuklar toplam koruyucu faktörler alt boyutunda sosyal ve duygusal açıdan yeterli görülmekle birlikte güçlendirme çalışmaları yapılması gerektiği saptanmıştır.

Ebeveynlerin değerlendirdikleri çocukların sosyoekonomik düzeylerine göre grup profillerinde alt sosyo ekonomik düzeydeki çocuklar bağlanma/ilişki açısından özellikle geliştirilmesi gerektiği bulunmuştur. Alt sosyo ekonomik düzeydeki çocuklar toplam koruyucu faktörler alt boyutunda sosyal ve duygusal açıdan yeterli görülmekle birlikte güçlendirme çalışmaları yapılması gerektiği saptanmıştır.

Ebeveynlerin değerlendirdikleri çocukların sosyoekonomik düzeylerine göre grup profillerinde orta ve st sosyo ekonomik düzeydeki çocuklar toplam koruyucu faktörler alt boyutunda sosyal ve duygusal açıdan yeterli görülmekle birlikte güçlendirme çalışmaları yapılması gerektiği görülmüştür.

Öğretmenlerin değerlendirdikleri çocukların grup profillerine göre kız ve erkek çocukları toplam koruyucu faktörler alt boyutunda sosyal ve duygusal açıdan yeterli görülmekle birlikte güçlendirme çalışmaları yapılması gerektiği belirlenmiştir.

Öğretmenlerin değerlendirdikleri çocukların grup profillerine göre 36-47 aylık, 48-59 aylık, 60-66 aylık çocuklarda toplam koruyucu faktörler alt boyutunda sosyal ve duygusal açıdan yeterli görülmekle birlikte güçlendirme çalışmaları yapılması gerektiği belirlenmiştir

Öğretmenlerin değerlendirdikleri çocukların grup profillerine göre alt, orta ve st sosyo ekonomik düzeydeki çocuklarda toplam koruyucu faktörler alt boyutunda sosyal ve duygusal açıdan yeterli görülmekle birlikte güçlendirme çalışmaları yapılması gerektiği belirlenmiştir

Deverux Erken ocukluk Değerlendirmesi sosyal duygusal yeterlilik lğinin Türk rneklem yapısında elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin ve ebeveynlerin değerlendirdiği formlara uygulanan faktör analizi sonuçları bu lğin orijinal analizleri ile oldukça benzer ve geçerli olduğunu göstermektedir.

Deverux Erken ocukluk Değerlendirmesi sosyal duygusal yeterlilik lğinin Türk rneklem yapısında elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin ve ebeveynlerin değerlendirdiği formlara uygulanan güvenirlilik analizi sonuçları bu lğin orijinal analizleri ile oldukça benzer olduğu görülmektedir. lğin tümü ve lğin alt boyutları güvenilir nitelikte bulunmaktadır.

Ebeveynlerin değerlendirmelerinde kız çocukları erkek çocuklarına göre daha girişken ve daha iyi öz düzenleme becerilerine sahip oldukları görülmektedir. Ebeveynler değerlendirmelerinde erkek çocuklarının ise kız çocuklarına göre daha fazla davranışsal sorunlar yaşadığını belirtmektedir. Aynı zamanda ebeveynlere göre erkek çocukları kız çocuklarına göre daha fazla bağlanma/ilişki becerilerini yansıtmaktadır.

. Ebeveynlerin değerlendirmelerine göre 60-66 aylık çocukların 36-47 ve 48-59 aylık çocuklara göre daha iyi öz düzenleme becerilerine sahip oldukları görülmektedir.

Bununla birlikte ebeveynler 48-59 aylık çocuklarda 36-47 ay arasındaki çocuklara göre daha fazla davranışsal sorun yaşadıklarını ifade etmektedirler. Yapılan analizlere göre 36-47 aylık ve 60-66 aylık ile 48-59 aylık ve 60-66 aylık çocuklar arasında davranışsal sorunlar alt boyutunda herhangi bir farklılık bulunmamaktadır.

Ebeveynlerin ve öğretmenlerin çocuklarının sosyal duygusal yeterliliklerini değerlendirmelerine göre ölçeğin alt boyutlarında çocukların sosyo ekonomik düzeylerine göre farklılıklar bulunmamaktadır.

Öğretmenlerin değerlendirmelerine göre girişkenlik, öz düzenleme, bağlanma/ilişki ve davranış sorunları alt boyutlarında kız çocuklarının erkek çocuklarına göre puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmenler çocukların girişkenlik ve bağlanma/ilişki becerilerinde çocukların yaş gruplarına göre bir farklılık olmadığını belirtmektedir. Öğretmenlerin değerlendirmelerine göre 60-66 aylık çocukların 36-47 aylık çocuklara göre daha iyi öz düzenleme becerilerine sahip oldukları görülmektedir. Aynı zamanda 48-59 aylık çocukların da 36-47 aylık çocuklara göre daha iyi öz düzenleme becerilerine sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin değerlendirmelerine göre 48-59 aylık ve 60-66 aylık çocuklar arasında öz düzenleme becerileri açısından anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Davranış sorunları alt boyutunda ise öğretmenlerin değerlendirmelerine göre yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. 60-66 aylık çocukların 36-47 aylık çocuklara göre daha fazla davranış sorunları gösterdikleri görülmektedir. 48-59 aylık ile 60-66 aylık çocuklar arsındaki davranış sorunları alt boyutundaki farklılık anlamlı olarak görülmemektedir.

6.3 Öneriler

1. Bu araştırmanın bulgularında da görüleceği üzere çocuklar toplam koruyucu faktörler alt boyutunda geliştirilmeye, desteklenmeye, güçlendirilmeye ihtiyaç duymaktadır. Bu koruyucu faktörler çocukların gelişimi göz önünde bulundurularak tanımlanmalı ve ölçülmelidir. Çocukların sosyal duygusal yeterliliğini geliştirmek için okul öncesi eğitimi sınıflarında sosyal beceri eğitimi gibi eğitimler, programlar düzenlenmelidir.
2. DECA P-2 bireysel çocuk profili belirlemenin yanında sınıf/grup profili belirlemek için de kullanılmalıdır. Böylelikle grubun da güçlü ve zayıf yönleri belirlenip, tanımlanmalıdır. Bütün çocukların sosyal duygusal yeterliliği geliştirilerek okul öncesi çocuklarında duygusal ve davranış sorunlarının görülme sıklığı azaltılmalıdır.
3. DECA P-2 ölçeğinin yanında ek ölçeklerin ya da farklı araştırma tekniklerinin kullanılması çocukların sosyal duygusal yeterliliğini belirlemede daha etkili olacağı düşünülmektedir.
4. Bu araştırmanın verilerinde çocukların çoğunluğu orta sosyo ekonomik düzeye sahip olduklarından sosyoekonomik düzey açısından yeterli veri elde edilememiştir. Bu nedenle sonraki çalışmalarda farklı sosyo ekonomik düzeyler arasındaki çocukların sosyal duygusal yeterliliği incelenmelidir.
5. Bu çalışma kesitsel bir çalışma olduğundan daha küçük bir grupta küçük yaşlardan itibaren boylamsal bir çalışma yapılmalıdır.
6. Çocukların bağlanma/ilişki, girişkenlik, öz düzenleme becerilerini artırmaya yönelik ya da davranışsal sorunları azaltmaya yönelik eğitim programları uygulanarak bu araştırma kapsamında kullanılan ölçek ön test- son test olarak uygulanmalıdır.
7. Bu araştırma kapsamında alınan demografik bilgilere göre ebeveynler ve öğretmenlerin çok az bir kısmı sosyal duygusal yeterliliği geliştirme ile ilgili eğitim aldıklarını belirtmişlerdir. DECA P-2 ebeveyn ve eğitimcilerin işbirliği halinde çalışmasını destekleyen bir çalışmadır. Çocuğu değişik ortamlarda değerlendirerek özel bilgiler sağlamaktadır. Bu bilgiler doğrultusunda okul ve ev temelli projeler düzenlenmelidir. Ebeveynlik ve öğretmenlik becerilerini

artırmaya yönelik sosyal duygusal yeterliliği geliştirme ile ilgili eğitimler, seminerler düzenlenmelidir. Bu konuda üniversitelerden, psikologlardan, sivil toplum kuruluşlarından vb. yardım alınmalıdır.

8. DECA P-2 duygusal ve davranışsal sorunlar yaşayan çocukları saptamaktadır. saldırganlık davranışları ile ilgili araştırma yapılırken hem ilişkisel hem de fiziksel saldırganlık şekillerine bakılması gerekebilir. Öğretmenler çeşitli şekillerde davranışsal sorunlar yaşayan çocukları belirleyip ailelere bu konularda çeşitli öneriler sunmalı, uzmanlara yönlendirme yapabilmelidir.
9. Öğretmenler ebeveynlere çocukların sosyal duygusal yeterliliği geliştirme ile ilgili aile seminerleri vermelidir.
10. Bu araştırma kapsamında kullanılan DECA P-2 ölçeği, çocukları sosyal duygusal açıdan daha iyi daha iyi tanıyabilmeleri için okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında uygulamaları sağlanmalıdır. Okul öncesi öğretmenleri çocukların hem bireysel hem de grup profillerini DECA P-2 yoluyla oluşturmaktadır.
11. Okul öncesi sınıflarında sosyal beceri eğitimleri verilmeli, sosyal ve duygusal yeterliliği geliştiren önleme ve müdahale programları yapılmalıdır. Uygulanan programların etkililiği DECA P-2 yoluyla sağlanmalıdır.
12. Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 36-69 aylık çocuklarla yapılan bu çalışma İzmir ilinin yanı sıra diğer illerde de yapılmalıdır.

Kaynakça

- Acar, İ. H., Rudasill, K. M., Molfese, V., Torquati, J. & Prokasky, A. (2015). Temperament And Preschool Children's Peer Interactions. *Early Education And Development*, 26, 479–495.
- Adela, M., Mihaela, S., Elena-Adriana, T. & Monica, F. (2011). Evaluation Of A Program For Developing Socio-Emotional Competencies In Preschool Children. *Procedia - Social And Behavioral Sciences*, 30, 2161 – 2164.
- Ahdi, B. (2010). Gender Differences In Social Skills, Problem Behaviours And Academic Competence Of Iranian Kindergartenchildren Based On Their Parent And Teacher Ratings. *Procedia Social And Behavioral Sciences*, 5, 1175–1179.
- Alduncin, N., Huffman, L. C., Feldman, H. M. & Loe, I. M. (2014) . Executive Function Is Associated With Social Competence In Preschool-Aged Children Born Preterm Or Full Term. *Early Human Development*, 90, 299-306.
- Andı, F.T. (2014). *Okul Öncesi Çocuklarda Öğretmen Tarafından Ölçülen Sosyal Davranış Denetimi, Sosyal Uyum Ve Sosyal Yeterlilik Düzeylerinin, Ebeveyn Çocuk Yetiştirme Tutumları İle İlişkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ansari, A. & Winsler, A. (2012). School Readiness Among Low-Income, Latino Children Attending Family Childcare Versus Centrebased Care. *Early Child Development And Care*, 182, 11,1465–148.
- Arnold, D. H., Ortiz, C., Curry, J. C., Stowe, R. M., Goldstein, N. E., Fisher, P. H., Zeljo, A. & Yershova, K. (1999). Promoting Academic Success And Preventing Disruptive Behavior Disorders Through Community Partnership. *Journal Of Community*, 27, 5, 589–598.
- Arslan Yalçın, D. (2009). *Turkish Validation Of The Social Competence And Behavior Evaluation Scale (SCBE-30)*. Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Baker, C. E. (2013). Fathers' And Mothers' Home Literacy Involvement And Children's Cognitive And Social Emotional Development: Implications For Family Literacy Programs. *Applied Developmental Science*, 17(4):184-197.
- Barbu, O. C., Levine-Donnerstein, D., Marx, R. W. & Yaden, D. B. (2012). Reliability And Validity Of The Devereux Early Childhood Assessment (DECA) As A Function Of Parent And Teacher Ratings. *Journal Of Psychoeducational Assessment*, 31(5) 469–481.
- Barbu, O. C., Yaden, D. B., Levine-Donnerstein, D. & Marx, R. W. (2015). Assessing Approaches To Learning In School Readiness: Comparing The Devereux Early Childhood Assessment To An Early Learning Standards-Based Measure. *AERA Open*, 1, 3,1 –15.
- Blair, C. & Diamond, A. (2008). Biological Processes In Prevention And Intervention: The Promotion Of Self-Regulation As A Means Of Preventing School Failure. *Dev Psychopathol*, 20,3, 899–911.
- Blandon, A. Y., Calkins, S. D. & Keane, S. P. (2010). Predicting Emotional And Social Competence During Early Childhood From Toddler Risk And Maternal Behavior. *Dev Psychopathol*, 22, 1, 119–132.
- Bender, S. L., Fedor, M. C. & Carlson J. S. (2011). Examining Protective Factors And Risk Factors In Urban And Rural Head Start Preschoolers. *Journal Of Community Psychology*, 39, 8, 908–921.
- Berlin, L. J. & Cassidy, J. (2003). Mothers' Self-Reported Control Of Their Preschool Children's Emotional Expressiveness: A Longitudinal Study Of Associations With Infant–Mother Attachment And Children's Emotion Regulation. *Blackwell Publishing*.
- Brownell, C. A., Svetlova, M., Anderson, R., Nichols, S. R. & Drummond, J. (2013). Socialization Of Early Prosocial Behavior: Parents' Talk About Emotions Is Associated With Sharing And Helping In Toddlers. *Infancy*, 18, 1, 91–119.

Bulotsky-Shearer, J. R., Fernandez, V. A. & Rainelli, S. (2013). The Validity Of The Devereux Early Childhood Assessment For Culturally And Linguistically Diverse Head Start Children. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 794– 807.

Booth, C. L., Rose-Krasnor, L. & Rubin, K. H. (1991). Relating Preschoolers Social Competence And Their Mothers Parenting Behaviors To Early Attachment Security And High-Risk Status. *Journal Of Social And Personal Relationships*, 8, 363– 382.

Boyd, J., Barnett, W, S., Bodrova, E., Leong, D, J. & Gomby, D. (2005). *Promoting Children's Social And Emotional Development Through Preschool Education*. 27, Ekim, 2014 Tarihinde [Http://Nieer.Org/Resources/Policyreports/Report7.Pdf](http://Nieer.Org/Resources/Policyreports/Report7.Pdf) Adresinden Alınmıştır.

Boyer, W. (2013). Getting Back To The Woods: Familial Perspectives On Culture And Preschoolers' Acquisition Of Self-Regulation And Emotion Regulation. *Early Childhood Educ. J*, 41, 153–159.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2013) *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. 15. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.

California Department Of Education. (2008). *California Preschool Learning Foundations. Volume 1 Social-Emotional Development Language And Literacy English-Language Development Mathematics*. [Http://Www.Cde.Ca.Gov/Sp/Cd/Re/Documents/Preschoollf.Pdf](http://Www.Cde.Ca.Gov/Sp/Cd/Re/Documents/Preschoollf.Pdf) 28.02.2016 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Caulfield, R. A. (2001). *Infants And Toddlers*. New Jersey: Prentice-Hall.

Carlson, S. M. & Wang, T. S. (2007). Inhibitory Control And Emotion Regulation In Preschool Children. Elsevier. *Cognitive Development* 22, 489–510.

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.

- Ciairano, S., Visu-Petra, L. & Settanni, M. (2007). Executive Inhibitory Control And Cooperative Behavior During Early School Years: A Follow-Up Study. *J Abnorm Child Psychol*, 35, 335–345.
- Cigala, A., Venturelli, E. & Fruggeri, L. (2014). Family Functioning In Microtransition And Socio-Emotional Competence In Preschoolers. *Early Child Development And Care*, 184, 4, 553–570.
- Clinton, A. B., Edstrom, L., Mildon H. A. & Davila, L. (2015). Social Emotional Learning In A Guatemalan Preschool Sample: Does Socioeconomic Status Moderate The Effects Of A School-Based Prevention Program?. *School Psychology International*, 36, 1, 18–35.
- Cole, P. M., Dennis, T. A., Smith-Simon, K. E. & Cohen, L.H. (2008). Preschoolers' Emotion Regulation Strategy Understanding: Relations With Emotion Socialization And Child Self-Regulation. *Blackwell Publishing*.
- Corredor, G. A., Justicia- -Arráez, A., Pichardo Martinez, M. C. & Justicia Justicia, F. (2013). Aprender A Convivir. A Prevention Program For Improving Social Competence In Preschool And Elementary School Children. *Electronic Journal Of Research In Educational Psychology*, 11, 3, 883-904.
- Cortazar, A. & Herreros, F. (2010). Early Attachment Relationships And The Early Childhood Curriculum. *Contemporary Issues In Early Childhood*, 11, 2.
- Crane, J., Mincic, M. S. & Winsler, A. (2011). Parent–Teacher Agreement And Reliability On The Devereux Early Childhood Assessment (DECA) In English And Spanish For Ethnically Diverse Children Living In Poverty. *Early Education And Development*, 22, 3, 520–547.
- Creswell, W, J. (2012). *Educational Research, Planning, Conducting, And Evaluating Quantitative And Qualitative Research*. (4th ed.). Boston, MA: Pearson Edu. Inc.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient Alpha And The Internal Structure Of Tests. *Psychometrika*, 16, 3.

Curby, T. W., Brown, C. A., Bassett, H. H. & Denham, S. A. (2015). Associations Between Preschoolers' Social–Emotional Competence And Preliteracy Skills. *Infant And Child Development*, 24, 549–570.

Çiftçi Topaloğlu, Zeynep. (2013). *4-5 Yaş Çocuklarının Sosyal Yetkinlik, Saldırganlık, Kaygı Düzeyleri İle Annebabalarının Ebeveyn Özyeterliği Algısı Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Denizli.

Çorbacı Oruç, A. (2008). *6 Yaş Çocuklarında Sosyal Yeterliliğin, Akran İlişkilerinin Ve Sosyal Bilgi İşleme Sürecinin Değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Ankara Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Hedegaard, M. (1996). The Zone Of Proximal Development As Basis For Instruction. Daniels, H. (Ed.). *An Introduction To Vygotsky*. London, Routledge.

Dasi, M. G., Sanchez, M. F. & Quintanilla, L. (2015). Improving Social Competence Through Emotion Knowledge İn 2-Year-Old Children: A Pilot Study. *Early Education And Development*, 26, 1128–1144.

Denham, S. A. & Burton, R. (1996). A Social-Emotional Intervention For At-Risk 4-Year-Olds. *Journal Of School Psychology*, 34, 3, 225-245.

Denham, S. A. (1998). *Emotional Development İn Young Children*. Newyork: The Guilford Press

Denham, S., Mason, T., Caverly, S., Schmidt, M., Hackney, R., Caswell, C. & Demulder, E., (2001). Preschoolers At Play: Co-Socialisers Of Emotional And Social Competence. *International Journal Of Behavioral Development*, 25, 4, 290–301.

Denham, S. & Burton, R., (2003). *Social And Emotional Prevention And Intervention Programming For Preschoolers*. New York, Springer Science+Business Media.

Denham, S. A., Blair, K. A., Demulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S. & Queenan, P. (2003). Preschool Emotional Competence: Pathway To Social Competence?. *Child Development*, 74, 1, 238–256.

- Denham, S.A., Blair, K. A., Kochanoff, A. & Whipple, B. (2004). Playing It Cool: Temperament, Emotion Regulation And Social Behavior In Preschoolers. *Journal Of School Psychology* 42, 419 – 443.
- Denham, S. A., Bassett, H. H. & Zinsser, K., (2012). Early Childhood Teachers As Socializers Of Young Children's Emotional Competence. *Early Childhood Educ J*, 40, 137–143
- Denham, S.A., Bassett, H. H., Mincic, M., Kalb, S., Way, E., Wyatt, T. & Segal Y. (2012). Social-Emotional Learning Profiles Of Preschoolers' Early School Success: A Person-Centered Approach. *Learn Individ Differ.*, 1, 22, 2, 178–189.
- Denham, S. S., Basset, H. H., Brown, C., Way, E. & Steed, J. (2015). "I Know How You Feel": Preschoolers' Emotion Knowledge Contributes To Early School Success. *Journal Of Early Childhood Research*, 13, 3, 252 –262.
- Derri, V., Sparris, D., Bebetos, E., Kouli, O. & Filippou, F. (2014). Hostile Behaviors In Preschoolers' physical Play: Gender Effects. *Procedia - Social And Behavioral Sciences* 152, 772 – 77.
- Drost, E. A. (2011). Validity And Reliability In Social Science Research. *Education Research And Perspectives*, 38, 1.
- Duncan, G. J., Brooks-Gunn, J., Yeung, W. J. & Smith, J. R. (1998). How Much Does Childhood Poverty Affect The Life Chances Of Children? *American Sociological Review*, 63, 406-423.
- Dunfield, K., Kuhlmeier, V. A., O'Connell, L. & Kelley, E. (2011). Examining The Diversity Of Prosocial Behavior: Helping, Sharing, And Comforting In Infancy. *Infancy*, 16, 3, 227–247.
- Early Childhood Learning Division, Department Of Education September. 2011. Developing A Provincial Early Childhood Learning Strategy. Literature Review. Newfoundland Labrador. Communicating Love Or Fear: The Role Of Attachment

Styles In Pathways To Giftedness. *Taylor&Francis*. DOI: 10.1080/02783191003587900.

Eisenberg, N., Guthrie, I. K., Murphy, B. C., Shepard, S. A., & Cumberland, A. (1999). Consistency And Development Of Prosocial Dispositions: A Longitudinal Study. *Child Development*, 70, 6, 1360-1372.

Eisenberg, N., Valiente, C. & Eggum, N. D. (2010). Self-Regulation And School Readiness. *Early Education And Development*, 21, 5, 681-698.

Ensor, R., Spencer, D. & Hughes, C. (2010). ‘You Feel Sad?’ Emotion Understanding Mediates Effects Of Verbal Ability And Mother–Child Mutuality On Prosocial Behaviors: Findings From 2 Years To 4 Years. *Social Development*, 20, 1, 93–110

Etel, E. (2012). *Social Competence, Theory Of Mind, And Executive Function In Institution-Reared Turkish Preschoolers*. Yüksek Lisans Tezi, Koç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Findlay, L. C., Girardi, A. & Coplan, R. J. (2006). Links Between Empathy, Social Behavior, And Social Understanding In Early Childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 347–359.

Fleming, J. S., (2004). *Erikson’s Psychosocial Developmental Stages*. 12, Şubat, 2015 Tarihinde <http://Swppr.Org/Textbook/Ch%209%20erikson.Pdf> Adresinden Erişim Sağlanmıştır.

Fox, L. & Smith, J, B, (2007). *Promoting Social, Emotional And Behavioral Outcomes Of Young Children Served Under IDEA*. 12, Temmuz, 2016 tarihinde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED526382.pdf> adresinden erişim sağlanmıştır.

Fraenkel, J,R., Wallen, N, E. & Hyun, H, H. (2012). *How To Design And Evaluate Research In Education* (8th ed.) New York, Mcgraw-Hill Companies, Inc.

Gagnon, S. G., Nagle, R. J. & Nickerson, A. B. (2007). Parent And Teacher Ratings Of Peer Interactive Play And Social-Emotional Development Of Preschool Children At Risk. *JEI*, 29, 3.

Gander, M. J. & Gardiner, H. W. (2004). *Çocuk Ve Ergen Gelişimi*. B. Onur (Ed.). 5. Baskı. Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.

Garbacz, L. L., Zychinski, K. E., Feuer, R. M., Carter, J.S. & Budd, K. S. (2014). Effects Of Teacher–Child Interaction Training (Tcıt) On Teacher Ratings Of Behavior Change. *Psychology in the Schools*, 51, 8.

Gorard, S. (2003). *Quantitive Methods İn Social Science*. Newyork, Continuum Books.

Gresham, F. M. & Elliott, S. N. (2011) Social Skills Improvement System: Rating Scales Manual. Minneapolis, MN: NCS Pearson. *Journal Of Psychoeducational Assessment* 29, 3, 292 –296.

Gündüz, G. (2015). *Self-Regulation İn Turkish Preschoolers: Relations With Family Context And Socioemotional Competence*. Yüksek Lisans Tezi, Koç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Gündüz, G., Yağmurlu, B. & Harma, M. (2015). Self-Regulation Mediates The Link Between Family Context And Socioemotional Competence İn Turkish Preschoolers. *Early Education And Development*, 26, 729–748.

Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2001). Early Teacher–Child Relationships And The Trajectory Of Children’s School Outcomes Through Eighth Grade. *Child Development*, 72, 2, 625–638.

Hee Son, S., Lee, K. & Sung, M. (2013). Links Between Preschoolers' Behavioral Regulation And School Readiness Skills: The Role Of Child Gender. *Early Education And Development*. 24, 4, 468-490

Hess, M., Scheithauer, H., Kleiber, D., Wille, N., Erhart, M. & Ravens-Sieberer, U. (2014). The Parent Version Of The Preschool Social Skills Rating System: Psychometric Analysis And Adaptation With A German Preschool Sample. *Journal Of Psychoeducational Assessment*, 32, 3 ,216 –226i.

Hubert, B., Guimard, P., Florin, A. & Tracy, A. (2015). Indirect And Direct Relationships Between Selfregulation And Academic Achievement During The

Nursery/Elementary School Transition Of French Students. *Early Education And Development*, 26, 5-6, 685-707.

Humphries, M. L., Keenan, K. & Wakschlag, L. S., (2012). Teacher And Observer Ratings Of Young African American Children's Social And Emotional Competence. *Psychology in the Schools*, 49, 4.

İman-Dereli, E. (2014). The Effect Of The Values Education Programme On 5.5-6 Year Old Children's Social Development: Social Skills, Psycho-Social Development And Social Problem Solving Skills. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14, 1, 262-268.

Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B. & Youngstrom, E. (2001). Emotion Knowledge As A Predictor Of Social Behavior And Academic Competence İn Children At Risk. *American Psychological Society*, 12, 1.

Izard, C. E. (2002). Translating Emotion Theory And Research İnto Preventive Interventions. *Psychologicaln Bulletin*, 128, 796-824.

Izard, C. E., King, K. A., Trentacosta, C. J., Morgan, J. K., Laurenceau, J. P., Krauthamer-Ewing, E. S. & Finlon, K. J. (2008). Accelerating The Development Of Emotion Competence İn Head Start Children: Effects On Adaptive And Maladaptive Behavior. *Development And Psychopathology*, 20, 369-397.

İşmen Gazioğlu, A. E. (2012). *Hayatın İlk Çeyreği (0-18 Yaş Gelişimi)*. T.C. Aile Ve Sosyal Politika Bakanlığı. İstanbul. 2. Baskı. Şubat,12, 2015 Tarihinde [Http://Www.Aep.Gov.Tr/Wp-Content/Uploads/2012/10/01_01_Hayatın İlk Ceyregi.Pdf](http://www.aep.gov.tr/Wp-Content/Uploads/2012/10/01_01_Hayatın_Ilk_Ceyregi.Pdf) Adresinden Erişim Sağlanmıştır.

Johnson, S. R., Seidenfeld, A. M., Izard, C. E. & Kobak, R. (2013). Can Classroom Emotional Support Enhance Prosocial Development Among Children With Depressed Caregivers?. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 282-290.

- Joseph, G. E. & Strain, P. S. (2010). Teaching Young Children Interpersonal Problemsolving Skills. *Young Exceptional Children*, 13, 3.
- Jöreskog, K. G. & Sörbom, D. (1993). *Lisrel 8: Structural Equation Modeling With The Simplis Command Language*, Hillsdale, Nj, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Jupp, V. (2006). *The Sage Dictionary Of Social Research Methods*. London, Sage Publications.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2012). *Benlik, Aile Ve İnsan Gelişimi*. 3. Baskı. İstanbul, Koç Üniversitesi Yayınları.
- Kalpidou, M. D., Power, T. G., Cherry, K. E., & Gottfried, N. W. (2004). Regulation Of Emotion And Behavior Among 3- And 5-Year-Olds. *The Journal Of General Psychology*, 131, 2, 159-178.
- Keane, S. P. & Calkins, S. D. (2004). Predicting Kindergarten Peer Social Status From Toddler And Preschool Problem Behavior. *Journal Of Abnormal Child Psychology*, 32, 4, 409–423.
- Kelloway, E. K., (1998). *Using Lisrel For Structural Equation Modeling*. United States Of America, Sage Publications.
- Kline, P. (1994). *An Easy Guide To Factor Analysis*. Newyork, Routledge.
- Kochanska, G., Coy, K. C. & Murray, K. T. (2001). The Development Of Self-Regulation In The First Four Years Of Life. *Child Development*, 72, 4, 1091 1111.
- Korotaeva, E. V., & Svyattseva, A. V. (2016). Initiative Development In Preschool Children. *Procedia - Social And Behavioral Sciences*, 233, 280 – 286.
- Kostelnik, M. J., Gregory, K. M., Soderman, A. K., & Whiren, A. P. (2012). *Guiding Children's Social Development And Learning*, (7th ed.). Wadsworth, Cengage Learning.

- Ladd, G. W., Birch, S. H. & Buhs, E.S. (1999). Children's Social And Scholastic Lives In Kindergarten: Related Spheres Of Influence?. *Child Development*, 70, 6, 1373–1400.
- Ladd G. W., Kochenderfer, B. J. & Coleman, C. C. (1997). Classroom Peer Acceptance, Friendship, And Victimization: Distinct Relational Systems That Contribute Uniquely To Children's School Adjustment? *Child Development*, 68, 6, 1181-1197.
- Lebuffe, P. A. & Naglieri, J. A. (2012). *Devereux Early Childhood Assessment For Preschoolers. Second Edition (DECA P-2) User's Guide And Technical Manual*. The United States Of America, The Devereux Foundation.
- Lemmon, K. H. & Green, V. A. (2015). Using Video Self-Modeling And The Peer Group To Increase The Social Skills Of A Preschool Child. *New Zealand Journal Of Psychology*, 44, 2.
- Liebermann, D. L., Giesbrecht, G.F., & Müller, U. (2007). Cognitive And Emotional Aspects Of Self-Regulation In Preschoolers. *Cognitive Development*, 22, 511–529.
- Lien, M. T., & Carlson, J. S. (2009). Psychometric Properties Of The Devereux Early Childhood Assessment In A Head Start Sample. *Journal Of Psychoeducational Assessment* 27, 5, 386-396.
- Mayeux, L. & Cillessen, A. H. N. (2003). Development Of Social Problem Solving In Early Childhood: Stability, Change, And Associations With Social Competence. *The Journal Of Genetic Psychology*, 164, 2, 153-173.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., Burchinal, M., Early, D. M., & Howes, C. (2008). Measures Of Classroom Quality In Prekindergarten And Children's Development Of Academic, Language, And Social Skills. *Child Development*, 79, 3, 732 – 749.
- Mccabe, P. C., & Altamura, M. (2011). Empirically Valid Strategies To Improve Social And Emotional Competence Of Preschool Children. *Psychology in the Schools*, 48, 5.

- Mcclelland, M. M., Morrison, F. J. & Holmes, D. L. (2000). Children At Risk For Early Academic Problems: The Role Of Learning-Related Social Skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 3, 307-329.
- Mcclelland, M. M., & Scalzo, C. (2006). Social Skills Deficits. Hersen, M. (Ed.). *Clinician's Handbook Of Child Behavioral Assessment*. New York, Elsevier.
- Miclea, M. & Mihalca, L. (2007). A Computerized Platform For The Assessment Of School Readiness. *Romanian Association For Cognitive Science*, XI, 1, 83 – 90.
- Michelson, L., Sugai, D.P., Wood, R.P. & Kazdin, A.E. (1983). *Social Skills Assessment And Training With Children*. New York, Springerscience+Business Media.
- Mihaela, T. I. (2015). Promoting The Emotional Wellbeing Of Preschoolers. *Procedia - Social And Behavioral Sciences*, 209, 509 – 513.
- Mohammed, A. H. H. (2017). Gender As A Moderator Of The Association Between Teacher–Child Relationship And Social Skills In Preschool. *Early Child Development And Care*. DOI: 10.1080/03004430.2016.1278371.
- Montroy, J. J., Bowles, R. P., Skibbe, L. E. & Foster T. D. (2014). Social Skills And Problem Behaviors As Mediators Of The Relationship Between Behavioral Self-Regulation And Academic Achievement. *Early Childhood Research Quarterly* 29, 298-309.
- Morales, M., Mundy, P., Crowson, M. M., Neal, A. R. & Delgado, C. E. F. (2005). Individual Differences In Infant Attention Skills, Joint Attention, And Emotion Regulation Behaviour. *International Journal Of Behavioral Development*, 29, 3, 259–263.
- New Jersey Department Of Education (2014). *Preschool Teaching And Learning Standards*. 16, Kasım, 2014 Tarihinde <http://www.nj.gov/education/ece/guide/standards.pdf> Linkinden Erişim Sağlanmıştır.

NICHD Early Child Care Research Network. (2001). Child Care And Children's Peer Interaction At 24 And 36 Months: The NICHD Study Of Early Child Care. *Child Development*, 72, 5, 1478-1500.

Oades-Sese, G. V., Kaliski P. K., & Weiss, K. (2010). Factor Structure Of The Devereux Early Childhood Assessment Clinical Form In Low-Income Hispanic American Bilingual Preschool Children. *Journal Of Psychoeducational Assessment*, 28, 4, 357 –372.

O'Neil, R., Welsh, M., Parke, R. D., Wang, S., & Strand, C. (1997). A Longitudinal Assessment Of The Academic Correlates Of Early Peer Acceptance And Rejection. *Journal Of Clinical Child Psychology*, 26, 3, 290-303.

Ostrov, J. M., Pilat, M. M., & Crick, N. R. (2006). Assertion Strategies And Aggression During Early Childhood: A Short-Term Longitudinal Study. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 403–416.

Öneren Şendil, Ç. (2010). *An Investigation Of Social Competence And Behavioral Problems Of 5- 6 Year - Old Children Through Peer Preference, Temperament And Gender*. Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Öztürk, A. (2011). *Okul Öncesi Dönemde Sosyal Yeterlik Ve Ebeveyn-Çocuk Sistemi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Pecora, G., Sette, S., Baumgartner, E., Laghi, F. & Spinrad, T. L. (2015). The Moderating Role Of Internalising Negative Emotionality In The Relation Of Self-Regulation To Social Adjustment In Italian Preschool-Aged Children. *Cognition and Emotion*, 30, 8, 1512-1520,

Petermann, F. & Natzke, H. (2008). Preliminary Results Of A Comprehensive Approach To Prevent Antisocial Behaviour In Preschool And Primary School Pupils In Luxembourg. *School Psychology International*, 29, 5, 606–626.

Kerslake, C. A. (2006). *Social And Emotional Well-Being: The Foundation For School Readiness*. Wested CPEI. 22, Ağustos, 2018 Taihinde Aşağıdaki Linkten Erişim Sağlanmıştır. https://Www.Wested.Org/Online_Pubs/Cpei/Social-Emotional.Pdf

Ramani, G. B., Brownell, C. A., & Campbell, S. B. (2010). Positive And Negative Peer Interaction In 3- And 4-Year-Olds In Relation To Regulation And Dysregulation. *The Journal Of Genetic Psychology*, 171, 3, 218–250.

Raver, C. C. (2002). Emotions Matter: Making The Case For The Role Of Young Children's Emotional Development For Early School Readiness. *Social Policy Report*, XVI, 3.

Razza, R. A. & Blair, C. (2009). Associations Among False-Belief Understanding, Executive Function, And Social Competence: A Longitudinal Analysis. *Journal Of Applied Developmental Psychology*, 30, 332–343.

Rhoades, B. L., Warren, H. K., Domitrovich, C. E. & Greenberg, M. T., 2011. Examining The Link Between Preschool Social–Emotional Competence And First Grade Academic Achievement: The Role Of Attention Skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 182–191.

Riggs, N. R., Jahromi, L. B., Razza, R. P., Dillworth-Bart, J. E. & Mueller, U. (2006). Executive Function And The Promotion Of Social–Emotional Competence. *Journal Of Applied Developmental Psychology*, 27, 300–309.

Riojas-Cortes, M. & Bustos Flores, B. (2009). Supporting Preschoolers' Social Development In School Through Funds Of Knowledge. *Journal Of Early Childhood Research*, 7, 2, 185–199.

Rolfe, S. & Linke, P. (2011). Everyday Learning About Responding To The Emotional Needs Of Children. *Everyday Learning Series*, 9, 1.

Romero-López, M., Quesada-Conde, A. B., Bernardo, G. A. & Justicia-Arráez, A. (2017). The relationship Between Executive Functions And Externalizing Behavior

Problems In Early Childhood Education. *Procedia - Social And Behavioral Sciences*, 237, 778 – 783.

Rose-Krasnor, L., Rubin, K. H., Booth, C. L. & Coplan, R. (1996). The Relation Of Maternal Directiveness And Child Attachment Security To Social Competence In Preschoolers. *International Journal Of Behavioral Development*, 19, 309–325.

Rose-Krasnor, L., (1997). The Nature Of Social Competence: A Theoretical Review. *Blackwell Publishers*.

Russel, A., Hart, C., Robinson, C. & Olsen, S. (2003) Children's Sociable And Aggressive Behaviour With Peers: A Comparison Of The US And Australia, And Contributions Of Temperament And Parenting Styles. [*International Journal Of Behavioral Development*](#), 27, 1, 74-86 .

Santos, A. J., Vaughn, B. E., Peceguina, I., Daniel, J. R. & Shin, N. (2014). Growth Of Social Competence During The Preschool Years: A 3-Year Longitudinal Study. *Child Development*, 85, 5, 2062–2073.

Sawyer, A. C. P., Miller-Lewis, L. R., Searle, Amel. K., Sawyer, M G. & Lynch, J W. (2015). Is Greater Improvement In Early Self-Regulation Associated With Fewer Behavioral Problems Later In Childhood?. *Developmental Psychology*, 51, 12, 1740-175.

Schultz, L. B., Coombs Richardson, R., Barber, C. R. & Wilcox D., (2011). A Preschool Pilot Study Of Connecting With Others: Lessons For Teaching Social And Emotional Competence. *Early Childhood Educ J*, 39, 143–148.

Schumacker, R. E. & Lomax, R. G. (2004). *A Beginner's Guide To Structural Equation Modeling*. Second Edition. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Seban, A. M., Pierce, S. L., Cheatham, C. L. & Gunnar, M. R. (2003). Gendered Social Worlds In Preschool: Dominance, Peer Acceptance And Assertive Social Skills In Boys' And Girls' Peer Groups. *Blackwell Publishing*.

- Seçer, Z., Çeliköz, N., Koçyiğit, S., Seçer, F. & Kayılı, G. (2009). Social Skills And Problem Behaviour Of Children With Different Cognitive Styles Who Attend Preschool Education. *Procedia Social And Behavioral Sciences*, 1, 1554–1560.
- Seiferd, K. L. & Hoffnung, R. J. (1991). *Child And Adolescent Development*. Second Edition, Boston: Houghton Mifflin Company.
- Selçuk, Z. (2004). *Gelişim Ve Öğrenme*. 11.Baskı. Ankara: Nobel Yay.
- Semrud-Clikeman, M., (2007). *Social Competence In Children*. Springer Science_Business Media, LLC. 11, Şubat, 2015 tarihinde aşağıdaki linkten erişim sağlanmıştır.
[Http://Libgen.Org/Book/Index.Php?Md5=4F905C6CA4839AE3DA090615A7C33284](http://Libgen.Org/Book/Index.Php?Md5=4F905C6CA4839AE3DA090615A7C33284)
- Sezici, E. (2013). *Okul Öncesi Çocuklarda Oyun Terapisinin Sosyal Yetkinlik Ve Davranış Yönetimine Etkisi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Sheridan, M. D. (2007). *From Birth To Five Years Children's Developmental Progress*. Third Edition. New York: Routledge.
- Spence, S.H. (2003). Social Skills Training With Children And Young People: Theory, Evidence And Practice. *Child And Adolescent Mental Health*, 8, 2, 84–96. ,
- Stan, M. M. (2012). Socio-Emotional Predictors Of School Success At The Beginning Of School Years. *Social And Behavioral Sciences*, 33, 806 – 810.
- Stan, M. M. (2013). Social And Emotional Competence - Predictors Of School Adjustment. *Procedia - Social And Behavioral Sciences*, 76, 29 – 33
- Stefan, C. A., Balaj, A., Porumb, M., Albu. M. & Miclea, M. (2009). Preschool Screening For Social And Emotional Competencies – Development And Psychometric Properties. *Romanian Association For Cognitive Science*, 13, 2, 121-146.

Ştefan, C. A., & Miclea, M. (2010). A Preliminary Efficiency Study Of A Multifocused Prevention Program For Children With Deficient Emotional And Social Competencies. *Procedia Social And Behavioral Sciences*, 5, 127–139.

Storksen, I., Ellingsen, I. T., Wanless, S. B. & McClelland, M. M. (2015). The Influence Of Parental Socioeconomic Background And Gender On Selfregulation Among 5-Year-Old Children In Norway. *Early Education And Development*, 26, 5-6, 663-684.

Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics*. Fifth Edition. The United States Of America, Pearson Education.

Tavakol, M. & Dennick, R. (2011). Making Sense Of Cronbach's Alpha. *International Journal Of Medical Education*, 2, 53-55.

The Wested Center For Prevention And Early Intervention (CPEI). (2006) *Social And Emotional Well-Being: The Foundation For School Readiness*. 19, Nisan, 2015 tarihinde http://Www.Wested.Org/Online_Pubs/Cpei/Social-Emotional.Pdf adresinden erişim sağlanmıştır.

Thomas, R. M. (1985). *Comparng Theories Of Child Development*. Second Edition. California: Wadsworth Publishing Company.

Trentacosta, C. J. & Fine, S. E. (2009). Emotion Knowledge, Social Competence, And Behavior Problems İn Childhood And Adolescence: A Meta-Analytic Review. *Blackwell Publishing*.

Trawick-Smith, J. (2013). *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim*. B. Akman(Ed.). Ankara: Nobel Yay.

Tüzün, O. & Sayar, K. (2006). Bağlanma Kuramı Ve Psikopatoloji. *Düşünen Adam*; 19, 1, 24-39.

Vitiello, V. & Williford, A. P. (2016). Relations Between Social Skills And Language And Literacy Outcomes Among Disruptive Preschoolers: Task Engagement As A Mediator. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 136–144.

- Vygotsky, L. S. (1978). Interaction Between Learning And Development. In Gauvain & Cole (Eds.). *Reading On The Development Of Children*. New York: Scientific American Books, 34-40.
- Walker, A. K. & Macphee, D. (2011). How Home Gets To School: Parental Control Strategies Predict Children's School Readiness. *Early Childhood Research Quarterly* 26, 355-364.
- Walker, O. L. & Henderson, H. A. (2012). Temperament And Social Problem Solving Competence In Preschool: Influences On Academic Skills In Early Elementary School. *Blackwell Publishing*.
- Walker, O. L., Degnan, K. A., Fox, N. A. & Henderson, H. A. (2013). Social Problem Solving In Early Childhood: Developmental Change And The Influence of Shyness. *Journal Of Applied Developmental Psychology* 34, 185-193.
- Webster-Stratton, C. & Jamila Reid, M. (2004). Strengthening Social And Emotional Competence In Young Children—The Foundation For Early School Readiness And Success. *Infants And Young Children*, 17, 2, 96–113.
- Wellisch, M. (2010). Communicating Love Or Fear: The Role Of Attachment Styles In Pathways To Giftedness. *Roeper Review*, 32, 116–126.
- Weinfield, N. S., Sroufe, L. A., Egeland, B. & Carlson, E.-A. (1999). The Nature Of Individual Differences In Infant-Caregiver Attachment. In: J. Cassidy & P. R. Shaver (eds.). *Handbook Of Attachment: Theory, Research, And Clinical Applications*. London: The Guilford Press.
- Williams, P. & Lundsteen, S.W. (1997). Home Literacy Portfolios: Cooperative Tools For Assessing parents' Involvement In Their Prekindergarten Child's Literacy Development. *Annual Meeting Of The American Educational Research Association*.
- Winsler, A. & Wallace, G. L. (2002). Behavior Problems And Social Skills In Preschool Children: Parent-Teacher Agreement And Relations With Classroom Observations. *Early Education And Development*, 13, 1, 41-58.

Yavuzer, H. (2004). *Çocuk Psikolojisi*. 26. Basım. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Zsolnai, A., Lesznyák, M. & Kasik, L. (2012). Pre-School Children's Aggressive And Pro-Social Behaviours İn Stressful Situations. *Early Child Development And Care*, 182, 11, 1503–1522.



EKLER

EK 1 The Devereux Early Childhood Assessment (for children ages 2 through 5 years)

Item # During the past 4 weeks, how often did the child...

1. act in a way that made adults smile or show interest in her/him?
2. listen to or respect others?
3. control his/her anger?
4. seem sad or unemotional at a happy occasion?
5. show confidence in his/her abilities (for instance, say "I can do it!")?
6. have a temper tantrum?
7. keep trying when unsuccessful (show persistence)?
8. seem uninterested in other children or adults?
9. use obscene gestures or offensive language?
10. try different ways to solve a problem?
11. seem happy or excited to see his/her parent or guardian?
12. destroy or damage property?
13. try or ask to try new things or activities?
14. show affection for familiar adults?
15. start or organize play with other children?
16. show patience?
17. ask adults to play with or read to him/her?
18. have a short attention span (difficulty concentrating)?
19. share with other children?
20. handle frustration well?
21. fight with other children?
22. become upset or cry easily?
23. show an interest in learning new things?
24. trust familiar adults and believe what they say?
25. accept another choice when his/her first choice was not available?
26. seek help from children/adults when necessary?

27. hurt others with actions or words?
28. cooperate with others?
29. calm himself/herself down?
30. get easily distracted?
31. make decisions for himself/herself?
32. appear happy when playing with others?
33. choose to do a task that was hard for him/her?
34. look forward to activities at home or school (for instance, birthdays or trips)?
35. touch children or adults in a way that you thought was inappropriate?
36. show a preference for a certain adult, teacher, or parent?
37. play well with others?
38. remember important information?

25. İlk tercihi uygun olmadığı zaman başka bir tercihi kabul etti?					
26. Gerekğinde çocuklardan/yetişkinlerden yardım istedi?					
27. Başkalarını hareketleri ya da sözleriyle incitti?					
28. Başkalarıyla işbirliği yaptı?					
29. Kendini sakinleştirdi?					
30. Kolayca dikkati dağıldı?					
31. Kendi için kararlar verdi?					
32. Başkalarıyla oynarken mutlu göründü?					
33. Kendisi için zor olan bir görevi yapmayı seçti?					
34. Evdeki ya da okuldaki etkinlikleri dört gözle bekledi? (Örneğin; doğum günleri, geziler)					
35. Çocuklara ya da yetişkinlere uygunsuz olduğunu düşündüğünüz bir şekilde dokundu?					
36. Belirli bir yetişkin, öğretmen ya da ebeveyni tercih etti?					
37. Başkalarıyla iyi oyun oynadı?					
38. Önemli bilgiyi hatırladı?					

EK 3 Öğretmen Bilgi Formu

Değerli katılımcı,

Bu form okul öncesi dönem çocuklarının sosyal-duygusal yeterliliklerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt vermeniz istenmektedir. Formda yer alan her soruya vereceğiniz samimi cevaplar sadece araştırmanın amacına yönelik olarak kullanılacak ve kesinlikle gizli tutulacaktır. İlgi ve katkılarınız için teşekkür ederim.

Sevgi ATABAY

Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi
İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi ABD
Yüksek Lisans Öğrencisi Bornova/İzmir

Bu formda sizle ilgili bazı bilgiler sorulmaktadır. Lütfen boşluklara çarpı (X) işareti koyarak ya da boşluklara yazarak soruları cevaplayınız

1.Yaşınız?.....

2.Medeni Durumunuz?.....

3.Çocuğunuz var mı (var ise doğum tarihi)?.....

4.Bulunduğunuz kurum ve sınıfınızın adı?.....

5. Şu anda hangi yaş grubu ile çalışıyorsunuz? (lütfen ay olarak belirtiniz).....

6. İstihdam türünüz nedir?

Kadrolu () Ücretli ()

7.Mezun olduğunuz kurum?

Önlisans () Lisans/ Örgün () Yüksek Lisans veya Doktora () Diğer (.....)
Açıköğretim ()

8.Meslekteki kıdem süreniz?

5 Yıl ve altı ()
6-10 Yıl ()
11-15 Yıl ()
16 yıldan fazla ()

9.Bulunduğunuz kurumdaki hizmet süreniz?

5 Yıl ve altı ()
6-10 Yıl ()
11-15 Yıl ()
16 yıldan fazla ()

10.Çocuklarda sosyal duygusal yeterliliği geliştirme ile ilgili herhangi bir eğitim aldınız mı? Belirtiniz?

Evet () Hayır ()

Teşekkürler ☺

EK 4 Ebeveyn Bilgi Formu

Değerli Anne-Babalar,

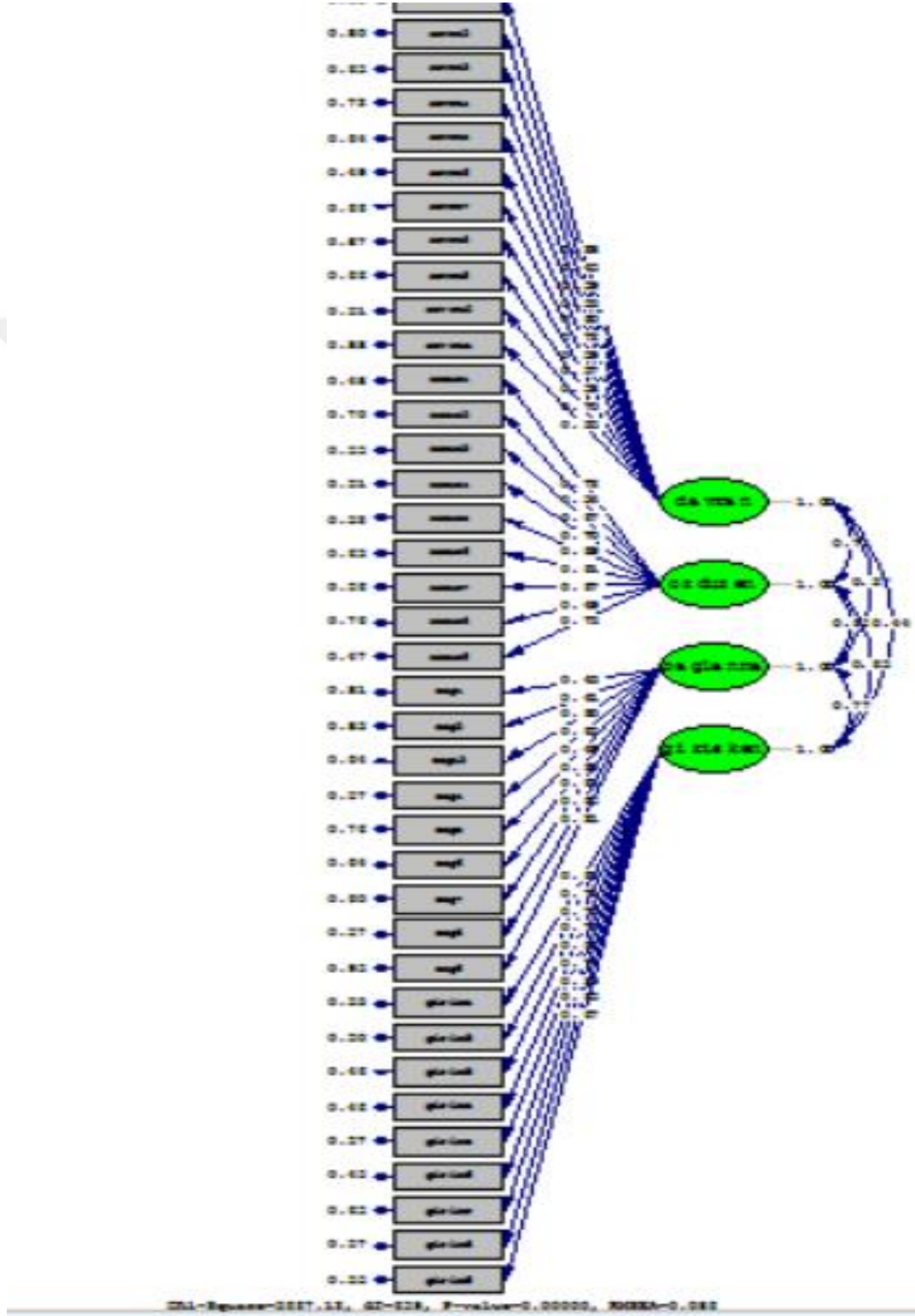
Bu form okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal-duygusal yeterliliklerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt vermeniz istenmektedir. Formda yer alan her sorunun eksiksiz doldurulması ve vereceğiniz samimi cevaplar bizim için değerlidir. Veriler sadece araştırmanın amacına yönelik olarak kullanılacak ve kesinlikle gizli tutulacaktır. İlgi ve katkılarınız için teşekkür ederim.

Sevgi ATABAY
Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi
İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi ABD
Yüksek Lisans Öğrencisi Bornova/İzmir

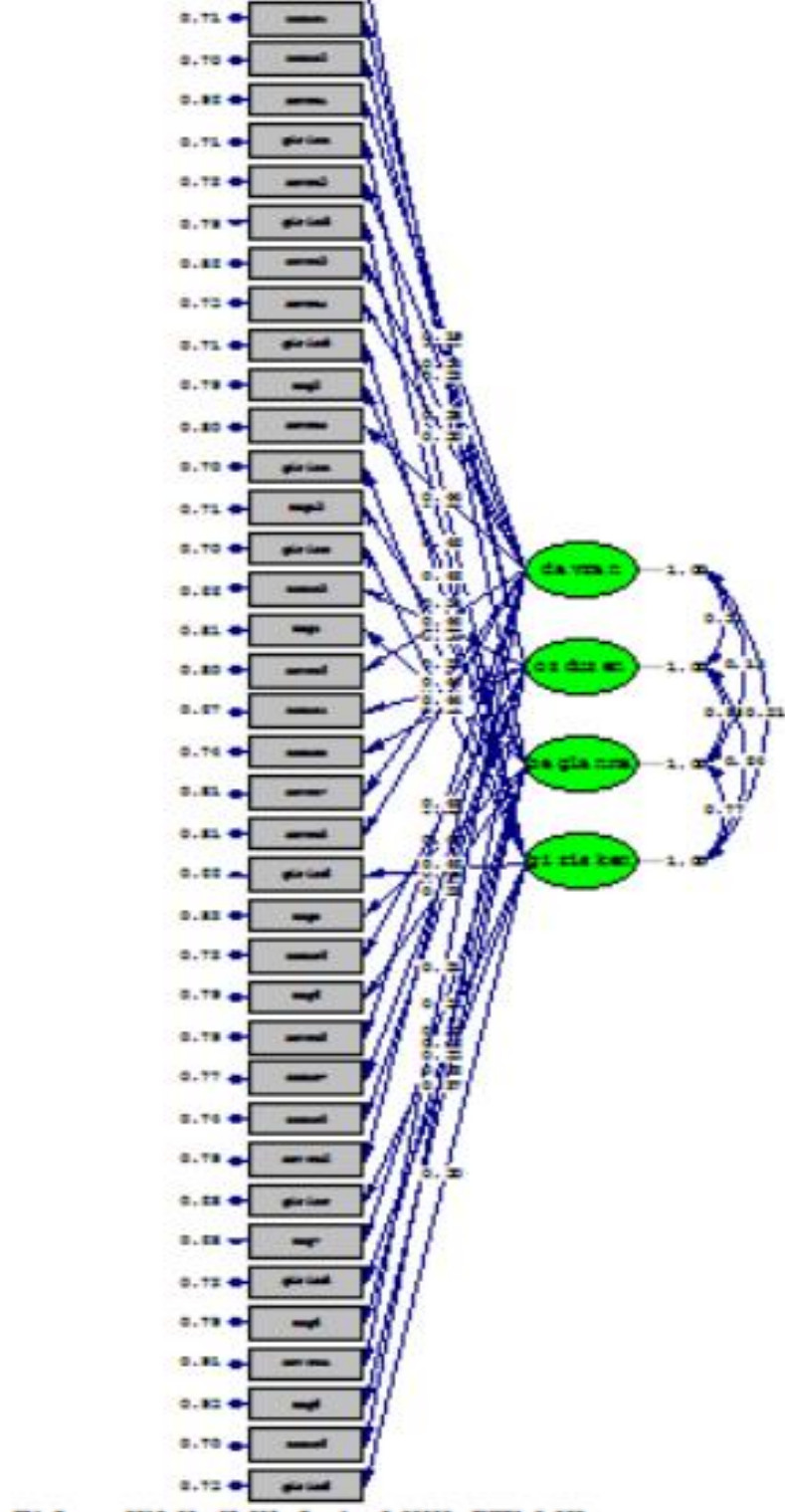
Bu formda sizle ve çocuğunuzla ilgili bazı bilgiler sorulmaktadır. Lütfen boşluklara çarpı (X) işareti koyarak ya da boşluklara yazarak soruları cevaplayınız

- 1.Çocuğunuzun doğum tarihi ve cinsiyeti?.....
2. Çocuğunuzun okulunun ve sınıfının adı?.....
3. Kaç çocuğunuz var?.....
4. Anaokuluna devam eden çocuğunuz kaçınıcı çocuğunuz?.....
(Çocuğunuz ikiz, üçüz ise lütfen belirtiniz.)
5. Formu Dolduran? Anne () Baba ()
6. Annenin Mezun Olduğu Kurum?
İlköğretim () Lise () Önlisans () Lisans () Yüksek Lisans veya Doktora ()
7. Anne çalışıyor mu? Evet () Hayır () Emekli ()
8. Babanın Mezun Olduğu Kurum?
İlköğretim () Lise () Önlisans () Lisans () Yüksek Lisans veya Doktora ()
9. Baba çalışıyor mu? Evet () Hayır () Emekli ()
10. Ailenizin gelir düzeyini nasıl tanımlarsınız ?
Alt () Orta () Üst ()
11. Çocuğunuzun sosyal duygusal yeterliliğini geliştirme ile ilgili herhangi bir destek aldınız mı?
Evet () Hayır ()
12. Çocuğunuz duygusal yük oluşturabilecek bir sorun yaşadı mı?
 - Boşanma ()
 - Birinci dereceden akraba vefatı ()
 - Taşınma / Arkadaşlarından ayrılma ()
 - Kaza / Ciddi yaralanma ()
 - Diğer (Belirtiniz).....
13. Anaokuluna devam eden çocuğunuzun nasıl değerlendiriyorsunuz?
İçe Kapanık () İçe Dönük () Dışa Dönük () Girişken () Anne-Babaya Bağımlı ()

Ek 5 Sosyal Duygusal Yeterlilik Ölçeğinin Öğretmen Formuna Ait Doğrulayıcı Faktör Analizi Path Diyagramı



Ek 6 Sosyal Duygusal Yeterlilik Ölçeğinin Ebeveyn Formuna Ait Doğrulayıcı Faktör Analizi Path Diyagramı



ÖZGEÇMİŞ

Nüfus Bilgileri

Adı-Soyadı: Sevgi ATABAY

Doğum Tarihi-Yeri: 28.11.1986 - Diyarbakır

Medenî Hali: Bekar

Eğitim Bilgileri

Ege Üniversitesi, Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü (Lisans), İzmir, 2003-2008

Hacı Sabancı Lisesi, Mersin, 2000-2003

İş Tecrübesi

Vilayetler Hizmet Birliği Anaokulu, İzmir, Haziran, 2016, - ... / Okul öncesi öğretmeni

Küçükkemerdere İlkokulu, İzmir, Temmuz, 2013 – 2016 Okul öncesi öğretmeni

Erguvan Anaokulu, İstanbul , Haziran, 2010 – 2013, Okul öncesi öğretmeni

Evren Anaokulu, Siirt, Ağustos, 2008 – 2010, Okul öncesi öğretmeni

İletişim

İş adresi: Vilayetler Hizmet Birliği Anaokulu, Karabağlar / İZMİR

E-posta: sevgi.atabay@gmail.com

ÖZET

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sosyal ve Duygusal Yeterliliklerinin İncelenmesi

Atabay, Sevgi

Okul Öncesi Eğitimi

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Sibel SÖNMEZ

Ocak 2018, 130 sayfa

Okul öncesi dönem yılları ile ilgili son yıllarda yapılan çalışmalar çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerine odaklanmaktadır. Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal ve duygusal yeterliliklerinin yeterli seviyede olması çocukların diğer gelişim alanlarına olumlu katkılar sağlamaktadır. Her çocuğun bireysel gelişimi ve farklılıkları göz önünde bulundurulduğunda çocukların yaşlarına özgü sosyal ve duygusal yeterlilik becerilerini ne düzeyde gösterdikleri, bu becerilerin yaşa, cinsiyete ve sosyo-ekonomik düzeye göre farklılaşıp farklılaşmadığı merak edilmiştir. Bu nedenle bu araştırmada araştırmacı “Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların sosyal ve duygusal yeterlilikleri ne düzeydedir?” sorusuna yanıt aramıştır.

Bu araştırmanın katılımcılarını 2015-2016 eğitim öğretim yılının birinci yarısında İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı bağımsız anaokullarına devam eden 36-66 aylık çocukların ebeveynleri ve öğretmenleri oluşturmaktadır. Çocukların 315’ini kız, 306’sını erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Bu araştırma kapsamında Devereux Erken Çocukluk Değerlendirmesi Ölçeği (DECA-P2) kullanılmıştır. Ayrıca bu ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları da yapılmıştır. 621 ebeveyn ve 149 öğretmen DECA-P2 ölçeğini ve demografik bilgi formunu değerlendirmiştir. DECA-P2 ölçeğinin Türk örneklemindeki hem ebeveyn hem de öğretmen versiyonuna doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve sonuçları orijinal DECA-P2 ile benzer bulunmuştur. Ölçeğin öğretmen versiyonundaki davranış sorunları alt boyutunda bulunan maddelerin faktör yükleri 0.22-0.74 aralığında, öz düzenleme alt boyutunda ise maddelerin faktör yükleri 0.41-0.64 aralığında, bağlanma/ilişki alt boyutundaki maddelerin faktör yükleri ise 0.23-0.68 aralığında, girişkenlik alt boyutundaki maddelerin faktör yükleri ise 0.48-0.68 aralığında değiştiği gözlenmiştir. Ölçeğin ebeveyn versiyonundaki davranış sorunları alt boyutunda bulunan maddelerin faktör yükleri 0.21-0.49 aralığında, öz düzenleme alt boyutundaki maddelerin faktör yükleri 0.40-0.53 aralığında, bağlanma/ilişki alt

boyutundaki maddelerin faktör yükleri ise 0.25-0.43 aralığında, girişkenlik alt boyutundaki maddelerin faktör yükleri ise 0.40-0.55 aralığında gözlenmiştir. DECA-P2 ölçeğinin Türk örneklemindeki hem ebeveyn hem de öğretmen versiyonunun güvenilirlik sonuçları ise Cronbach Alfa kat sayıları ile değerlendirilmiştir. Öğretmenler için olan DECA-P2 ölçeğinin tümü için Cronbach Alpha katsayısı .91'dir. Davranış sorunları alt boyutu için Cronbach Alpha katsayısı .80, öz düzenleme alt boyutu için .86, bağlanma/ilişki alt boyutu için .76, girişkenlik alt boyutu için .88 olarak bulunmuştur. Ebeveynler için olan DECA-P2 ölçeğinin tümü için Cronbach Alpha katsayısı .85'dir. Davranış sorunları alt boyutu için Cronbach Alpha katsayısı .68, öz düzenleme alt boyutu için .78, bağlanma/ilişki alt boyutu için .66, girişkenlik alt boyutu için .78 olarak bulunmuştur. DECA-P2 ölçeğinin Türk örneklem yapısında geçerlik ve güvenilirlik sonuçları bu ölçeğin Türk kültüründe uygulanabilir olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Bu araştırmanın bulguları ebeveynlere göre kız çocuklarının erkek çocuklara göre daha girişken ve daha iyi öz düzenleme becerilerine sahip olduklarını göstermektedir. Ebeveynler, erkek çocuklarının bağlanma/ilişki becerilerinde daha iyi olduğunu ifade etmekle birlikte davranış sorunlarında daha fazla sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler ise kız çocuklarının girişkenlik, öz düzenleme, bağlanma/ilişki becerilerinde daha iyi olduğunu ifade etmekle birlikte davranış sorunlarında daha fazla sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Hem öğretmenler hem de ebeveynler çocukların sosyal ve duygusal yeterliliklerinin sosyo-ekonomik düzeye göre farklılaşmadığını ifade etmiştir. Ebeveynlerin değerlendirmelerine göre 60-66 aylık çocukların diğer yaş gruplarına göre daha iyi öz düzenleme becerilerine, 48-59 aylık çocukların ise diğer yaş gruplarına göre daha fazla davranışsal sorunlara sahip oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin değerlendirmelerine göre ise 60-66 aylık çocuklar diğer yaş gruplarına göre daha iyi öz düzenleme becerilerine sahip olarak görülmüştür. Fakat bu yaş grubundaki çocuklar, öğretmenlere göre daha fazla davranışsal sorun yaşamaktadır.

Bu sonuçlar, DECA-P2 ölçeğinin çocukların sosyal ve duygusal yeterliliğini ölçmede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermiştir. DECA-P2 ölçeğine göre İzmir ilindeki çocuklar girişken ve öz düzenleme becerilerine sahip olarak görülmektedir. Bu çocuklara bağlanma/ilişki becerileri ve davranışsal sorunlar

açısından bakıldığında ise çocukların geliştirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Sonuç olarak, DECA-P2 ölçeğinin okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal ve duygusal yeterliliklerini değerlendirmek üzere alternatif bir ölçme aracı olabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: sosyal ve duygusal yeterlilik, girişkenlik, öz düzenleme, davranışsal sorunlar, bağlanma/ilişki, okul öncesi



ABSTRACT

Investigation of Preschool Children's Social and Emotional Competence

Atabay, Sevgi

Early Childhood Education

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Sibel Sönmez

January 2018, 130 pages

Recent studies on early childhood have focused on children's social and emotional development. The fact that preschoolers have adequate social and emotional competence makes a positive contribution to their other areas of development. Given individual development and differences of every single child, it has been an issue of concern to determine how well children demonstrate age-specific social and emotional skills and whether these skills differ according to age, sex and socio-economic level. Therefore, the researcher sought an answer to the question "What level of social and emotional competence do preschoolers demonstrate?" in this research.

The participants of this research consisted of the parents and teachers of 36-66 month-old preschoolers (315 female and 306 male children) who attended independent kindergartens affiliated to Izmir Provincial Directorate of National Education in the fall term of 2015-2016 school year. Devereux Early Childhood Assessment Scale (DECA-P2) was used in this research. Also, validity and reliability study of the Turkish version of the scale was conducted in this research. 621 parents and 149 teachers responded to DECA-P2 Scale and demographic questionnaire. Confirmatory factor analysis was conducted, and the results of both parent and teacher version in the Turkish sample were found similar to the original DECA-P2 scale. In the teacher version of the scale, the factor loadings of the items in behavioral concerns sub-scale were found between 0.22-0.74, the ones in self regulation sub-scale were found between 0.41-0.64, the ones in attachment/relationship sub-scale were found between 0.23-0.68 and the ones in initiative sub-scale were found between 0.48-0.68. As for the parent version of the scale, the factor loadings of the items in behavioral concerns sub-scale were found between 0.21-0.49, the ones in self regulation sub-scale were found between 0.40-0.53, the ones in attachment/relationship sub-scale were found between 0.25-0.43 and the

ones in initiative sub-scale were found between 0.40-0.55. Reliability analysis of both parent and teacher version of DECA-P2 Scale in the Turkish sample was evaluated using Cronbach's Alpha. Cronbach's Alpha was found .91 for the teacher version of the whole DECA-P2 scale. Cronbach's Alpha was found .80 for behavioral concerns sub-scale, .86 for self regulation sub-scale, .76 for attachment/relationship sub-scale and .88 for initiative sub-scale. As for the parent version of the whole DECA-P2 scale, Cronbach's Alpha was found .85. Cronbach's Alpha was found .68 for behavioral concerns sub-scale, .78 for self regulation sub-scale, .66 for attachment/relationship sub-scale and .78 for initiative sub-scale. The validity and reliability results of DECA-P2 Scale in the Turkish sample revealed that this scale could be used in Turkish culture.

The results of this research indicate that female children have more initiative and better self regulation skills than male ones according to parents. Although parents state that male children are better in attachment/relationship skills, they have more behavioral concerns. According to teachers, female children are better in initiative, self regulation, attachment/relationship skills, whereas they have more behavioral concerns. Neither teachers nor parents state that children's social and emotional competence does not differ according to socio-economic level. According to the evaluations of parents, 60-66 month-old children have better self regulation skills than the other age groups; 48-59 month-old children have more behavioral concerns than the other age groups. According to the evaluations of teachers, 60-66 month-old children have better self regulation skills, yet they have more behavioral concerns than the other age groups.

These results indicate that DECA-P2 Scale is a valid and reliable tool for assessing children's social and emotional competence. According to DECA-P2 Scale, children in Izmir province have initiative and self regulation skills. However, they should be developed in terms of attachment/relationship skills and behavioral concerns. As a consequence, DECA-P2 Scale is thought to be an alternative tool for assessing social and emotional competence of preschoolers.

Keywords: Social and emotional competence, initiative, self regulation, behavioral concerns, attachment/relationship, preschool