

T.C
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ÇOCUK GELİŞİMİ VE OKULÖNCESİ EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

BAZI KİŞİSEL VE AİLESEL DEĞİŞKENLERE GÖRE OKULÖNCESİ
DÖNEMDEKİ ÇOCUKLARIN SOSYAL YETENEKLERİ VE PROBLEM
DAVRANIŞLARININ ANALİZİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman
Yrd. Doç. Dr. Mustafa USLU

Hazırlayan
Oya OLCAY

Konya 2008

ÖZET

Bu araştırmada Bazı Kişisel ve Ailesel Değişkenlere Göre Okulöncesi Dönemdeki Çocukların Sosyal Yetenekleri ve Problem Davranışları incelenmiştir. Araştırma genel tarama modelindedir. Çalışma grubu olarak Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı Anaokulu'na devam eden çocuklar ve anneleri seçilmiştir. Araştırmanın örnekleme tesadüfî eleman örnekleme yöntemi kullanılarak tespit edilmiştir. Ayrıca çeşitli nedenlerden dolayı (ölüm, boşanma, terk vb.) annesi olmayan çocuklar araştırma örneklemine dâhil edilmemiştir. Buna göre Şehit Teğmen Ayfer Gök Anaokulu'na devam eden toplam 216 çocuk ve annesi örneklem olarak alınmıştır.

Veriler PARI(Aile Hayatı ve Tutum Ölçeği) ve PKSB davranış dereceleme ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Veri toplama araçlarından PARI ebeveynlere araştırmacı tarafından uygulanmış PKSB Davranış Dereceleme cetveli ise öğretmenler tarafından doldurulmuştur.

Bazı Kişisel ve Ailesel Değişkenlere Göre Okulöncesi Dönemdeki Çocukların Sosyal Yetenekleri ve Problem Davranışları incelendiği bu çalışmada elde edilen verilere Grupların ölçek puanları arasındaki farkların anlamlılığı için ikili grupların karşılaştırılmasında ilişkisiz t-testi, üç veya daha fazla grubun karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Varyans analizinin anlamlı çıkması durumunda, farkın hangi ikili gruplar arasındaki farklardan kaynaklandığını bulmak için Scheffe testi uygulanmıştır.

Araştırma bulgularına bakıldığında

Annelerin tutumlarına göre okulöncesi dönemdeki çocukların PKBS davranış dereceleme cetveli sosyal yetenekler alt boyutları puanları arasında ilişki bulunmamıştır.

PKBS Davranış Dereceleme Cetveli Problem Davranışlar(Bunalım/somatik problemler, Sosyal geri çekilme, Anti sosyal/sinirli-sorunları büyütme) alt boyutları arttıkça ev kadınlığını ret etme boyutu da pozitif yönde artmıştır.

Yaşlara, cinsiyete, okulöncesi eğitim kurumuna devam etme süresine, Kardeş sayısına, Annenin eğitim düzeyine göre okulöncesi dönemdeki çocukların PKBS davranış dereceleme cetveli sorunlu davranışlar ve sosyal yetenekler alt boyutları puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Annenin çalışıp çalışmamasına göre okulöncesi dönemdeki çocukların PKBS davranış dereceleme cetveli sorunlu davranışlar ve sosyal yetenekler alt boyutları puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

ANAHTAR KELİMELEER; Okulöncesı Eğitim, Anne Baba Tutumları,
Sosyal Gelişim, Problem Davranış.

ABSTRACT

In this study it is researched social abilities and problem behaviors of preschool children according to some individual and familial variables. The research is general scanning model. The scope of the study is composed of children who are attending to preschool which is related to Administration of National Education in Antalya and mothers of those children. The random sampling method is used to choose the sample of this study. Also, children who were deprived of mother because of several reasons (death, divorce, abandonment etc.) were not included to the study sample. For that reason total 216 children who were attending to Şehit Teğmen Ayfer Gök Preschool and their mothers were taken as a sample of the study.

Datas were collected by PARI (The Parental Attitude Research Instrument) and PKBS (The Preschool and Kindergarten Behavior Scale). PARI, which is one of the data collection instrument is applied to the parents by the researcher and PKBS behavior rating scale is filled by the teachers.

In order to find out the meaningful differences between the groups scale points for datas which are collected in this study by researching social abilities and problem behaviors of preschool children according to some individual and familial variables it is used independent sample t-test to compare two groups and for three or more than three groups comparison it is used one-way analysis of variance. In the event of meaningful analysis variance it is applied Scheffe test to find out what causes the difference between the two groups.

According to the findings of the study.

There is no relationship between mothers' attitudes and preschool children's PKBS' social abilities sub-dimensions points.

When PKBS' problem behaviors (depression / somatic problems, introvert, anti-social / aggressive) sub-dimensions are increased, the refusal of the housewife role dimension is also increased in positive way.

According to the age, gender, the period of attending to the preschool educational institute, the number of the siblings, mother's educational level it is fined out that there is a meaningful difference between preschool children's PKBS problem behaviors and social abilities sub-dimensions pionts.

There is no meaningful difference between preschool children's PKBS problem behaviors and social abilities sub-dimensions points according to their mother's working status.

Keywords: Pre-school Education, Parental Attitudes, Social Development, Problem Behavior

ÖNSÖZ

Bu araştırmanın amacı; Okulöncesi Dönemdeki Çocukların sosyal yeteneklerini ve problem davranışlarını Anne tutumları, Çocuğun yaşı, cinsiyeti, Okulöncesi Eğitim Kurumuna Devam etme süresi, kardeş sayısı, Annenin Eğitim Düzeyi, Annenin Çalışıp Çalışmaması değişkenlerine göre incelemektir. Araştırma sürecinin planlanması, uygulanması ve sonuçlandırılması aşamalarında pekçok kişinin katkıları olmuştur.

Öncelikle, S. Ü. M. E. F. Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Anabilim Dalı başkanı değerli hocam Prof. Dr. Ramazan ARI'ya desteği ve yardımları için saygılarımla teşekkür ediyorum.

Ardından, araştırmanın planlanması aşamasında yardımlarından dolayı sayın hocam Yrd. Doç. Dr.Zarife ŞAHİN SEÇER'e, araştırmanın gözden geçirilmesi ve sonuçlanması sürecinde desteğini gördüğüm değerli hocam ve tez danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Mustafa USLU'ya teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmanın gerçekleştirildiği Antalya Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Şehit Teğmen Ayfer Gök Anaokulunda görev yapan idareci ve değerli öğretmen arkadaşlarıma çok teşekkür ediyorum.

Çalışmalarım boyunca benden desteklerini esirgemeyen Aileme sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Oya OLCAY

İÇİNDEKİLER

ÖZET	II
ABSTRACT.....	IV
ÖNSÖZ.....	VI
İÇİNDEKİLER.....	VII
KISALTMALAR	XVIII

BÖLÜM I

Giriş.....	1
Problem.....	1
Amaç.....	4
Alt Amaçlar.....	4
Araştırmanın Önemi.....	5
Sayıtlılar.....	6
Sınırlılıklar.....	6
Tanımlar.....	6

BÖLÜM II

PROBLEMİN KAVRAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ ÇALIŞMALAR

1.ÇOCUKTA SOSYAL GELİŞİM.....	7
1.1.Sosyal Gelişimin Tanımı.....	7
1. 2. Sosyal Gelişimin Önemi.....	8
1.3. Sosyal Gelişim ile ilgili Temel Kavramlar.....	10
1.3.1.Benlik.....	10
1.3.2.Kişilik.....	11
1.3.3.Sosyalleşme.....	12
1.3.4.Sosyal Olgunluk.....	13

1.3.5.Tavır-----	13
1.3.6.Norm-----	14
1.4.Çocuğun Sosyal Gelişimini Etkileyen Faktörler-----	14
1.4.1.Aile-----	14
1.4.2.Beklentiler-----	15
1.4.3.Uygu-----	16
1.4.4. Etiketleme-----	17
1.4.5.Saldırganlık-----	18
1.4.6. Bağımlılık-----	19
1.4.7. Kültür-----	20
1.4.8. Liderlik-----	20
1.4.9. Arkadaş Çevresi-----	21
1.4.10.Okul Öncesi Eğitim Kurumları-----	22
1.5. Okulöncesi Çağda Sosyal Gelişim -----	23
1.5.1. Bebeklik Döneminde Sosyal Gelişim-----	23
1.5.2. İkinci Yaşta Sosyal Gelişim -----	25
1.5.3. Üçüncü Yaşta Sosyal Gelişim-----	26
1.5.4. Dördüncü Yaşta Sosyal Gelişim-----	27
1.5.5. Beşinci Yaşta Sosyal Gelişim-----	28
1.5.6. Altıncı Yaşta Sosyal Gelişim-----	29
1.6.Sosyalleşme Özellikleri-----	30
1.6.1.Arkadaş Edinme-----	30
1.6.2.Gruba Katılma-----	30
1.6.3.İşbirliği-----	31

1.6.4.Rekabet-----	31
1.6.5.Liderlik-----	32
1.6.6.Bağımlılık-----	32
1.6.7.Kavga ve Tartışmalar-----	32
1.6.8.Kız ve Erkek Çocuk İlişkisi-----	33
1.6.9.Başkalarına Karşı İlgi Duyma ve Dayanışma-----	33
1.7.Konu ile ilgili Yapılan Araştırmalar-----	34
1.7.1. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar-----	34
1.7.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar-----	40
2.ÇOCUKTA UYUM VE DAVRANIŞ PROBLEMLERİ-----	42
2.1.Uyum ve Davranış Problemlerinin Tanımı-----	42
2.2.Uyum ve Davranış problemlerine Neden Olan Faktörler-----	46
2.2.1.Biyolojik ve Fiziksel Faktörler-----	48
2.2.2.Ailesel Faktörler-----	48
2.2.3.Psiko-sosyal Faktörler-----	48
2.3.Davranış Problemlerine Kaynaklık Eden Anne-Baba Davranışları-----	49
2.4.Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Görülen Davranış Problemleri-----	49
2.4.1.Saldırganlık-----	49
2.4.2.Öfke-----	53
2.4.3.Utangaçlık-----	55
2.4.4.Kıskançlık-----	56
2.4.5.Kaygı-----	56
2.4.6.Yalan-----	58
2.4.7.Korku-----	59

2.4.8.Bağımlılık-----	60
2.5.Sınıf içi istenmeyen Öğrenci Davranışları-----	61
2.6.Konu ile İlgili Yapılan Araştırmalar-----	65
2.6.1. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar-----	65
2.6.2.Yurtdışında Yapılan Araştırmalar-----	73
3.ANNE BABA TUTUMLARI-----	78
3.1.Tutum ve Tanımı-----	78
3.2.Demokratik tutum-----	84
3.3.Otoriter Tutum-----	86
3.4.Aşırı Koruyucu Tutum-----	88
3.5.Reddedici Tutum-----	90
3.6. Aşırı Hoşgörülü Anababa Tutumu-----	90
3.7.Konu İle İlgili Yapılan Araştırmalar-----	91
3.7.1.Türkiye’de Yapılan Araştırmalar-----	91
3.7.2.Yurtdışında Yapılan Araştırmalar-----	98

BÖLÜM III.

YÖNTEM -----	104
Araştırma Modeli-----	104
Evren ve Örneklem-----	104
Veri Toplama Araçları-----	104
1.PKBS (Anaokulu ve Okulöncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Davranış Ölçeği) -----	104
2.PARI (Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutumu Ölçeği)-----	107
Verilerin Toplanması-----	109
Verilerin Analizi-----	109

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR-----	108
1. Annelerin Tutumlarına Göre Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların PKBS Davranış Dereceleme Cetveli Sorunlu Davranışlar ve Sosyal Yetenekler Alt Boyutları Puanları Arasındaki Korelasyon (r) Değerleri-----	110
2. Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yaşlarına Göre Sosyal İşbirlik Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ile Ortalamalar Arası Farka İlişkin t Testi-----	112
3. Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yaşlarına Göre Sosyal Etkileşim Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ile Ortalamalar Arası Farka İlişkin t Testi-----	112
4. Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yaşlarına Göre Sosyal Bağımsızlık Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ile Ortalamalar Arası Farka İlişkin t Testi-----	113
5. Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yaşlarına Göre Bencil-İstismarcı Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ile Ortalamalar Arası Farka İlişkin t Testi-----	113
6. Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yaşlarına Göre Sorunlara Karşı Dikkatli-Aşırı Hareketli Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ile Ortalamalar Arası Farka İlişkin t Testi-----	113
7. Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yaşlarına Göre Antisosyal/Sinirli-Sorunları Büyütme Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ile Ortalamalar Arası Farka İlişkin t Testi-----	114
8. Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yaşlarına Göre Sosyal Geri Çekilme Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ile Ortalamalar Arası Farka İlişkin t Testi-----	114

9. Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yaşlarına Göre Bunalım/Somatik Problemler-Sorunları İçselleştirme Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ile Ortalamalar Arası Farka İlişkin t Testi-----	115
10.Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Cinsiyetlerine Göre Sosyal İşbirlik Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ile Ortalamalar Arası Farka İlişkin t Testi-----	115
11. Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Cinsiyetlerine Göre Sosyal Etkileşim Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ile Ortalamalar Arası Farka İlişkin t Testi-----	116
12.Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Cinsiyetlerine Göre Sosyal Bağımsızlık Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ile Ortalamalar Arası Farka İlişkin t Testi-----	116
13. Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Cinsiyetlerine Göre Bencil/İstismarcı Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ile Ortalamalar Arası Farka İlişkin t Testi-----	117
14. Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Cinsiyetlerine Göre Sorunlara Karşı Dikkatli-Aşırı Hareketli Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ile Ortalamalar Arası Farka İlişkin t Testi-----	117
15.Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Cinsiyetlerine Göre Antisosyal/Sinirli-Sorunları Büyütme Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ile Ortalamalar Arası Farka İlişkin t Testi-----	118
16.Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Cinsiyetlerine Göre Sosyal Geri Çekilme Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ile Ortalamalar Arası Farka İlişkin t Testi-----	118
17.Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Cinsiyetlerine Göre Bunalım/Somatik Problemler-Sorunları İçselleştirme Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ile Ortalamalar Arası Farka İlişkin t Testi-----	118

- 18.Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Etme Süresine Göre Sosyal İşbirlik Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ile Ortalamalar Arası Farka İlişkin t Testi-----119
- 19.Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Etme Süresine Göre Sosyal Etkileşim Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ile Ortalamalar Arası Farka İlişkin t Testi-----119
20. Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Etme Süresine Göre Sosyal Bağımsızlık Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ile Ortalamalar Arası Farka İlişkin t Testi-----120
21. Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Etme Süresine Göre Bencil/İstismarcı Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ile Ortalamalar Arası Farka İlişkin t Testi-----120
22. Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Etme Süresine Göre Sorunlara Karşı Dikkatli-Aşırı Hareketli Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ile Ortalamalar Arası Farka İlişkin t Testi-----121
23. Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Etme Süresine Göre Antisosyal/Sinirli-Sorunları Büyütme Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ile Ortalamalar Arası Farka İlişkin t Testi-----121
24. Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Etme Süresine Göre Sosyal Geri Çekilme Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ile Ortalamalar Arası Farka İlişkin t Testi-----122
25. Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Etme Süresine Göre Bunalım/Somatik Problemler-Sorunları İçselleştirme Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ile Ortalamalar Arası Farka İlişkin t Testi-----122

26. Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Kardeş Sayısına Göre Sosyal İşbirlik Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ile Ortalamalar Arası Farka İlişkin Varyans Analizi-----	123
27. Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Kardeş Sayısına Göre Sosyal Etkileşim Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ile Ortalamalar Arası Farka İlişkin Varyans Analizi-----	123
28.Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Kardeş Sayısına Göre Sosyal Bağımsızlık Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ile Ortalamalar Arası Farka İlişkin Varyans Analizi-----	124
29.Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Kardeş Sayısına Göre Bencil/İstismarcı Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ile Ortalamalar Arası Farka İlişkin Varyans Analizi-----	124
30.Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Kardeş Sayısına Göre Sorunlara Karşı Dikkatli-Aşırı Hareketli Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ile Ortalamalar Arası Farka İlişkin Varyans Analizi-----	125
31. Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Kardeş Sayısına Göre Anti sosyal/Sinirli-Sorunları Büyütme Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ile Ortalamalar Arası Farka İlişkin Varyans Analizi-----	125
32. Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Kardeş Sayısına Göre Sosyal Geri Çekilme Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ile Ortalamalar Arası Farka İlişkin Varyans Analizi-----	126
33.Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Kardeş Sayısına Göre Bunalım/Somatik Problemler-Sorunları İçselleştirme Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ile Ortalamalar Arası Farka İlişkin Varyans Analizi-----	126
34. Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Anne Eğitim Düzeyine Göre Sosyal İşbirlik Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ile Ortalamalar Arası Farka İlişkin Varyans Analizi-----	126

35. Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Anne Eğitim Düzeyine Göre Sosyal Etkileşim Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ile Ortalamalar Arası Farka İlişkin Varyans Analizi-----	127
36. Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Anne Eğitim Düzeyine Göre Sosyal Bağımsızlık Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ile Ortalamalar Arası Farka İlişkin Varyans Analizi-----	128
37. Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Anne Eğitim Düzeyine Göre Bencil/İstismarcı Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ile Ortalamalar Arası Farka İlişkin Varyans Analizi-----	128
38. Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Anne Eğitim Düzeyine Göre Sorunlara Karşı Dikkatli-Aşırı Hareketli Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ile Ortalamalar Arası Farka İlişkin Varyans Analizi-----	129
39. Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Anne Eğitim Düzeyine Göre Antisosyal/Sinirli-Sorunları Büyütme Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ile Ortalamalar Arası Farka İlişkin Varyans Analizi-----	129
40. Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Anne Eğitim Düzeyine Göre Sosyal Geri Çekilme Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ile Ortalamalar Arası Farka İlişkin Varyans Analizi-----	130
41. Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Anne Eğitim Düzeyine Göre Bunalım/Somatik Problemler-Sorunları İçselleştirme Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ile Ortalamalar Arası Farka İlişkin Varyans Analizi-----	131
42.Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Annenin Çalışıp Çalışmamasına Göre Sosyal İşbirlik Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ile Ortalamalar Arası Farka İlişkin t Testi-----	131
43. Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Annenin Çalışıp Çalışmamasına Göre Sosyal Etkileşim Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ile Ortalamalar Arası Farka İlişkin t Testi-----	132

44. Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Annenin Çalışıp Çalışmamasına Göre Sosyal Bağımsızlık Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ile Ortalamalar Arası Farka İlişkin t Testi-----	132
45. Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Annenin Çalışıp Çalışmamasına Göre Bencil/İstismarcı Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ile Ortalamalar Arası Farka İlişkin t Testi-----	132
46. Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Annenin Çalışıp Çalışmamasına Göre Sorunlara Karşı Dikkatli-Aşırı Hareketli Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ile Ortalamalar Arası Farka İlişkin t Testi-----	133
47.Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Annenin Çalışıp Çalışmamasına Göre Antisosyal/Sinirli-Sorunları Büyütme Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ile Ortalamalar Arası Farka İlişkin t Testi-----	133
48. Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Annenin Çalışıp Çalışmamasına Göre Sosyal Geri Çekilme Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ile Ortalamalar Arası Farka İlişkin t Testi-----	134
49.Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Annenin Çalışıp Çalışmamasına Göre Bunalım/Somatik Problemler-Sorunları İçselleştirme Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ile Ortalamalar Arası Farka İlişkin t Testi--	134

BÖLÜM V

TARTIŞMA -----	135
1.Annelerin tutumlarına göre okulöncesi dönemdeki çocukların PKBS davranış dereceleme cetveli sosyal yetenekler ve sorunlu davranışlar alt boyutları puan ortalamaları-----	135
2.Yaşlara göre okulöncesi dönemdeki çocukların PKBS davranış dereceleme cetveli sosyal yetenekler ve sorunlu davranışlar alt boyutları puan ortalamaları -----	136
3.Cinsiyete göre okulöncesi dönemdeki çocukların PKBS davranış dereceleme cetveli sosyal yetenekler ve sorunlu davranışlar alt boyutları puan ortalamaları -----	137

4.Okulöncesi eğitim kurumuna devam etme süresine göre okulöncesi dönemdeki çocukların PKBS davranış dereceleme cetveli sosyal yetenekler ve sorunlu davranışlar alt boyutları puan ortalamaları-----	139
5.Kardeş sayısına göre okulöncesi dönemdeki çocukların PKBS davranış dereceleme cetveli sosyal yetenekler ve sorunlu davranışlar alt boyutları puan ortalamaları-----	140
6.Annenin eğitim düzeyine göre okulöncesi dönemdeki çocukların PKBS davranış dereceleme cetveli sosyal yetenekler ve sorunlu davranışlar alt boyutları puan ortalamaları-----	142
7. Annenin çalışıp çalışmamasına göre okulöncesi dönemdeki çocukların PKBS davranış dereceleme cetveli sosyal yetenekler ve sorunlu davranışlar alt boyutları puan ortalamaları-----	143

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER-----	144
KAYNAKLAR-----	147
EKLER-----	166
EK:1. PKBS (Anaokulu ve Okulöncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Davranış Ölçeği)-----	166
EK:2. PARI (Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği)-----	167
EK:3. Tablolar-----	171

KISALTMALAR

PKBS: Anaokulu ve Okulöncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Davranış Ölçeği

PARI: Aile Hayatı Ve Çocuk Yetiştirme Tutumu Ölçeği

N: Örneklem Sayısı

P: Önemlilik Değeri

Ss: Standart Sapma

$\bar{X}$: Ortalama

BÖLÜM I

GİRİŞ

Problem

Çocuğun sosyalleşmesi öncelikle aile içinde gerçekleşir. Çocuğun ilk yıllarındaki sosyal ve duygusal gelişimi bireyin daha sonraki yıllardaki sosyal ve duygusal davranışlarının temelini oluşturur. Başkalarını gözlemleyerek ve onların yaptığını yaparak davranış biçimleri kazanan çocuk için, ana-babanın onunla kurduğu iletişim ve eğitiminde izlediği tutum, çocuğun yaşayacakları sosyal ilişkinin boyutunu önemli ölçüde şekillendirecektir. Güvenli, sıcak bir aile ortamında sevgiyle büyüyen çocuk, toplumun değer normlarını ve günlük yaşamla ilgili bilgi-becerileri aile ortamında kazanır. Son yıllarda çocuğa ve okul öncesi eğitime verilen önemin artmasıyla çocuğun ikinci sosyal ortamı erken yaşlarda okul öncesi eğitim kurumları olmaktadır. Okul öncesi eğitim kurumlarında okul-aile işbirliği hız kazanmakta, aileler de çocuğun okul öncesi eğitiminde etkin rol almaktadır.

Okulöncesi eğitim, doğumdan, ilköğretimin başlangıcına kadar olan çocukluk yıllarını içine alan; bu yaş çocuklarının bireysel özelliklerine ve gelişimsel düzeylerine uygun zengin uyarıcı çevre olanaklarını sağlayan; onların tüm gelişimlerini toplumun kültürel değerleri ve özellikleri doğrultusunda, en iyi biçimde yönlendiren bir eğitim sürecidir (Oğuzkan ve Oral, 1997;2).

Okulöncesi dönem, çocuğun içinde yaşadığı toplumun değer yargılarını ve o toplumun kültürel yapısına uygun davranış ve alışkanlıkları kazanmaya başladığı bir dönemdir (Bilir ve Bal, 1989,56–74).

Okul öncesi eğitim kurumu, çocuğun aileden aldığı eğitimin geliştiği bir yer olarak karşımıza çıkar. Okul öncesi eğitimin amacı çocuğun duygusal, zihinsel, bedensel ve sosyal gelişimini sağlamak, uyumlu bir yaşam sürebilmesi için gerekli olan temeli oluşturmaktır. Çocuk okulda diğer çocuklar ve öğretmeni aracılığıyla topluma uyum sağlamayı öğrenir. Çocuk genel davranış kurallarına uymuyor ise, okulun görevlerinden biri de çocuğa uygun davranışların öğrenimini sağlamaktır. Genel bir ifade ile söylenecek olursa okul çocuğun bilişsel gelişimine katkıda bulunurken, sosyalleşmesini de sağlar.

Okul belirli kuralları olan ve öğrencilerden bu kurallara uyulması istenen kurumdur. Aile ile okulun çocuk için uygun gördüğü sosyal davranışlar benzer ise, çocuk okula başladığında daha az uyumsuzluk sergileyecektir (Ural, 2005). Çocuk ailede öğrendikleriyle okulda öğrendikleri birbirini destekleyici nitelikte olmalıdır. Çocuğun okul öncesi eğitim kurumunda aldığı eğitim ile ailede aldığı eğitim birbiriyle çakışıyorsa, çocuk sosyal uyum ve davranışlarında zorluklar yaşayabilir.

Bireyin okulöncesi eğitimi sürecinde kazandığı davranışlar, sonraki eğitim süreç ve süreçlerindeki kazanacağı davranışların temeli, kaynağı ve köküdür (Arı ve diğ,2000).Bu dönemde kazandırılan temel akademik beceriler çocuğun ilköğretimdeki başarısını önemli ölçüde etkilemektedir (Üstün, 2003; Gürkan, 1979).

Okul öncesi eğitimde sağlanan özgür ve yaratıcı ortam, çocuğun us gücü gelişimini kamçılar. Başarı ve başarısızlık söz konusu olmadığı için çocuk, yeteneklerini korkusuzca kullanır, becerilerini geliştirir. Böylece çocuk, ilköğretim çağındaki daha düzenli ve güdümlü eğitime hazır olur (Seyrek ve Sun, 1991).

Okul öncesi eğitim kurumları aile tarafından sunulan sınırlı olanakları zenginleştiren, çocuklara gerek fizik gerekse zihinsel ve sosyal gelişimleri açısından daha yeterli bir ortam sunan eğitsel ve sosyal bir çevredir. İnsan ilişkilerinin inceliklerini toplumun sosyal değerleri ve istekleri doğrultusunda öğreten bu ortam çocuklarda okul yaşamının beklentilerini uygun davranışları geliştirme açısından da büyük önem taşımaktadır (Uğur, 1998: 36).

Okulöncesi eğitimin temel amacı; çağdaş ve demokratik toplumun gerektirdiği, duygu ve düşüncelerini özgürce ifade edebilen, girişimci, araştırmacı, özdenetimini sağlayabilen, kendi haklarına ve başkalarının haklarına saygılı, yeteneklerini kullanma becerisine ve kültürel değerlere sahip, sağlıklı kuşaklar yetiştirmektir (Zembat ve diğerleri, 1995: 111–112).

Araştırmalar, okulöncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların, daha sosyal, daha bağımsız, daha güvenli, dili kullanabilme ve anlayabilme, problem çözme, anlama, kavrama, dikkat, düşünme, akıl yürütme, el-göz koordinasyonu sağlama, ayırt etme, genelleme ve mekânsal olayları kavrama bakımından daha başarılı olduklarını göstermektedir. Okulöncesi eğitim, çocuğun daha iyi bir bakım görmesi için olduğu kadar, daha zengin bir çevrede mevcut zekâ potansiyeli ve öğrenme yeteneğinin geliştirilmesi açısından da önemlidir (Oktay, 1993).

Uzun yıllara dayalı araştırmalarda, çocukluk yıllarında kazanılan davranışların büyük bir kısmının yetişkinlikte bireyin kişilik yapısını, tavır, alışkanlık, inanç ve değerlerini biçimlendirdiği gözlenmiştir. Bu ğretim basamağında kazanılan bilgi, beceri, alışkanlık ve değerler çocuğun sadece öğrenim yaşantılarını değil kendine, topluma, kendi dışındaki dünyaya karşı iletişim becerilerini ve yaşam biçimini de büyük ölçüde etkilemektedir. Yapılan araştırmalar, okul öncesi eğitime devam eden çocukların, etmeyenlerden zihin, psiko-motor ve sosyal yönden daha gelişmiş, öğrenim hayatlarında daha başarılı ve faal, daha ileri eğitim kademelerinde de daha avantajlı durumda olduklarını saptamıştır (Erdem, 1996: 9–13).

Anne-baba-ocuk genindeki iletişimi belirleyen en önemli öğe, anne-babanın ocuk yetiştirme biçimini belirleyen tutumlardır. Anne babanın birey olarak kişilik özellikleriyle karışmış biçimde aile biriminin yapısı, ailenin ocuk yetiştirme yapısını kısmen belirler (Güngör,1995:147).

Anne babaların uyguladıkları tüm disiplin yöntemlerinin seçiminde kişisel deneyimleri kadar yakın çevrelerinin de etkisi görülmektedir. Anne baba ocuk ilişkisi ocuk yetiştirme ve ona uygulanan disiplin yöntemiyle yakından ilgilidir. Aşırı sert ve otoriter bir disiplin yöntemi, olumsuz ve itaatsiz çocukların yetişmesine neden olacaktır. Çocukların bu olumsuz davranışları, anne baba ocuk ilişkisinin, gelişim basamaklarında daha da bozulmasına neden olur. Bundan başka, anne babalarının uygun bir yetiştirme ve disiplin yönteminde görüş birliğinde olmadıklarına inanan çocuklar, onlara karşı saygı ve güvenlerini yitirmeye başlarlar (Yavuzer, 1993: 23).

Anne babanın çocuğunu sosyalleştirmek için kullandığı yöntemler, seçtiği ödül ve cezalar, öğretme biçimleri, aktarmaya çalıştığı değerler, çocukların ilgileri ve sosyal becerileriyle birbirlerinden farklı ilişkiler geliştirmesine neden olur. ocuk Anne babanın ocuk yetiştirmeye yönelik olumlu ya da olumsuz tutumlarının yanında, ailelerin sosyo-kültürel, sosyo-ekonomik durumları ve anne babanın yaşları çocuğun gelişimine etki eden diğer değişkenlerden bazılarıdır. Çocuğun bazı bilgi ve becerileri sonradan öğrenmesi mümkündür. Geç öğrenilen bilgi ve beceriler çocuğun sosyal uyumunu bozmayabilir. Ancak öğrenilmesi gereken sosyal davranışların öğrenilmesi zamanında gerçekleşmese, bunların öğrenilmesi ileride daha zor olabileceği gibi, çocuğun sosyal uyumunu da bozabilir.

Bu bilgiler ışığına, bu çalışmada Bazı Değişkenlere göre Okulöcesi Dönemdeki çocukların PKBS Davranış Dereceleme cetveli sosyal yetenekler ve sorunlu davranışlar alt boyutları puanları farklılaşmakta mıdır? Sorusu incelemeye değer bir konu olarak görülmüş ve bu araştırmanın problemini oluşturmuştur.

AMAÇ

Bu araştırmanın amacı Okulöncesi Dönemdeki Çocukların sosyal yeteneklerini ve problem davranışlarını Anne tutumları, Çocuğun yaşı, cinsiyeti, Okulöncesi Eğitim Kurumuna Devam etme süresi, kardeş sayısı, Annenin Eğitim Düzeyi, Annenin Çalışıp Çalışmaması değişkenlerine göre incelemektir. Bu amaçla araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

ALT AMAÇLAR

1. Annelerin tutumlarına göre okulöncesi dönemdeki çocukların PKBS davranış dereceleme cetveli sosyal yetenekler ve problem davranışlar alt boyutları puanları arasında ilişki var mıdır?

2. Yaşlara göre okulöncesi dönemdeki çocukların PKBS davranış dereceleme cetveli sosyal yetenekler ve problem davranışlar alt boyutları puanları farklılaşmakta mıdır?

3. Cinsiyete göre okulöncesi dönemdeki çocukların PKBS davranış dereceleme cetveli sosyal yetenekler ve problem davranışlar alt boyutları puanları farklılaşmakta mıdır?

4. Okulöncesi eğitim kurumuna devam etme süresine göre okulöncesi dönemdeki çocukların PKBS davranış dereceleme cetveli sosyal yetenekler ve problem davranışlar alt boyutları puanları farklılaşmakta mıdır?

5.Kardeş sayısına göre okulöncesi dönemdeki çocukların PKBS davranış dereceleme cetveli sosyal yetenekler ve problem davranışlar alt boyutları puanları farklılaşmakta mıdır?

6.Annenin eğitim düzeyine göre okulöncesi dönemdeki çocukların PKBS davranış dereceleme cetveli sosyal yetenekler ve problem davranışlar alt boyutları puanları farklılaşmakta mıdır?

7. Annenin çalışıp çalışmamasına göre okulöncesi dönemdeki çocukların PKBS davranış dereceleme cetveli sosyal yetenekler ve problem davranışlar alt boyutları puanları farklılaşmakta mıdır?

ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Okul öncesi çağı çocuğun yaşamında en etkili sosyalleştirme kurumu ailedir. Çocuğun ilk sosyal davranışları aile bireyleri ile etkileşimi sonucunda kazanılır (Çağdaş ve Seçer, 2002: 59).

Anne ve babanın çocuk üzerine etkisi, daha bebek doğmadan başlar. Onların bebeğin dünyaya gelmesine istekli ya da isteksiz oluşları, gelişime hazır olup olmadıkları ve bebekten beklentileri, bebeğin ilk izlenimlerini ve çevresi ile olan duygusal etkileşimini etkiler (Akt. Çağdaş ve Seçer-Şahin, 2002: 59).

Anne – baba tarafından çocuğa karşı yönetilen davranışlar, onun sosyal gelişiminin kazanacağı biçimi belirlemektedir. Günümüzde çocukların zamanlarının büyük bir bölümünü okulda geçirdiği düşünülürse okulöncesi eğitimin ve öğretmenlerin çocuklar üzerindeki önemi daha da ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle çocuğu yetiştiren bireylerin çocuğun gelişimsel özelliklerini ve çocuğun kişiliğinin okulöncesi dönemde oluştuğunu bilmeleri ve çocuğa olumlu yönde davranışlar kazandıracak tutumları sergilemeleri gerekir. Çünkü duygusal ve davranışsal sorunları olan çocukların, ailelerinin ve öğretmenlerinin yaşadıkları bireysel zorluklar ayrıca toplumsal yapıyı da etkilemektedir.

Çocuğun yaşamında önemli yere sahip olan 0–6 yaş döneminde, çocukların özelliklerinin bilinmesi, davranışlarının takip edilmesi, gerektiğinde zaman kaybetmeden önlemlerin alınması önemlidir. Bu amaçların gerçekleştirilebilmesi için de çocukların istenmeyen davranışlarının neler olabileceğinin saptanması ve toplumun dikkatinin bu konulara çekilmesi gerekir.

Bu araştırma ile okulöncesi dönemdeki çocukların anneleri tarafından çocuklara yöneltilecek davranışlar tespit edilecek, annelerin davranışları ile çocukların davranışları arasında ne türlü bir ilişki olduğu saptanacaktır. Bu araştırma eğitimcilerin anne-baba davranışlarını tanımlayıp gruplandırabilmesi, çocukların davranışları üzerindeki etkilerini saptayabilmesi açısından oldukça önemlidir.

SAYILTILAR

1. Araştırmada kullanılan PARI(Aile Hayatı Ve çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği) nin gerekli verileri sağlayacağı,
2. Araştırmada Kullanılan PKBS Davranış Dereceleme Ölçeği(Sosyal Yetenekler ve Problem Davranışlar)'nin gerekli verileri sağlayacağı,
3. Araştırmada kullanılan ölçeklerin araştırmanın amacına uygun olduğu kabul edilmektedir.

SINIRLILIKLAR

1. Antalya il Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Şehit Teğmen Ayfer Gök Anaokuluna devam eden 5–6 yaş grubu çocuklar ve annelerinden elde edilen verilerle sınırlıdır.
2. Araştırmada incelenen annelerin çocuk yetiştirme tutumları, Aile Hayatı ve Çocuk yetiştirme Tutumu Ölçeği (PARI) ve PKBS Davranış Dereceleme cetvelinin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

TANIMLAR

Okul Öncesi Eğitimi,0–72 ay grubundaki çocukların gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygun, zengin uyarıcı çevre imkanları sağlayan onların bedensel, zihinsel, duygusal, sosyal yönden gelişimlerini destekleyen, kendilerini toplumun kültürel değerleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren ve ilköğretime hazırlayan, temel eğitim bütünlüğü içerisinde yer alan bir eğitim sürecidir (MEB, 1997: 3).

Davranış problemleri, çocukların sergilediği karmaşık bir davranışsal ve duygusal sorunlar grubu için kullanılan bir terimdir(Budak,2000:193).

Sosyal Gelişim, doğumdan itibaren başlayan, yaşam boyu devam eden, kişinin başkaları ile iyi ilişkiler kurmasını ve içinde yaşadığı topluma uyumunu sağlayan bir süreçtir(Çağdaş ve Seçer, 2002: 3).

BÖLÜM II

PROBLEMİN KAVRAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ ÇALIŞMALAR

Bu bölümde, çocukta sosyal gelişim, problem davranışlar ve anne baba tutumları ile ilgili kuramsal bilgiler, araştırma yayın ve çalışmaları ayrı alt başlıklar altında verilmiştir.

1.ÇOCUKTA SOSYAL GELİŞİM

1.1.Sosyal Gelişimin Tanımı

Birey, dünyaya geldiği zaman, sosyal olmayan bir varlıktır. Ancak bir yandan biyolojik bakımdan gelişirken, bir yandan da toplumun norm ve değerlerini benimsemek yoluyla toplumun bir üyesi haline gelmektedir. Başka bir ifadeyle, sosyalleşme yoluyla çevresindekilere benzer davranışlar geliştirmekte ve böylece büyük ölçüde benzerlikler gösteren bireyler oluşmaktadır. Sosyalleşme, bireyin yaşadığı toplumun üyeliği kazanmada, doğumdan başlayarak, geçirdiği belirli aşamalardan meydana gelmektedir (Demirbilek, 2001; 41).

Çocuk dünyaya geldiği günden itibaren ailesinin ve içinde bulunduğu toplumun bir üyesidir. Çocuk içinde yaşadığı topluma uyum sağlayabilmek, topluma ve kendisine yararlı bir biçimde yaşayabilmek için düşünme, yapma ve hissetme yeteneklerini kullanarak içinde yaşadığı kültürün davranış örüntülerini benimsemek zorundadır(Çağdaş ve Seçer,2002;3).

Çocuk, sosyal bir çevre içinde doğar. Çocuğun içine doğduğu sosyal çevrenin ona karşı tutumu, gereksinimlerini karşılayış biçimi, tepkileri, davranış özellikleri; bedensel ve ruhsal gelişiminde, kişilik yapısının biçimlenmesinde önemli bir etkidir(Altınköprü, 2003;77) .

İnsan, biyo-kültürel ve sosyal bir varlıktır. Kültürel koşullar içinde sosyal ilişkiler, hem toplumun, hem kültürün hem de bireyin yapısını etkiler. Bireyin tüm yaşamı çevresine uyum sağlama çabası içinde geçer. Bu uyum çabası doğumdan başlayarak ölüme kadar süren bir gelişim göstermektedir.

İnsanın içinde yaşadığı fiziksel ve sosyal çevreye uyumunu sağlayan sosyal gelişim, alanla ilgili yazılı kaynaklarda şöyle tanımlanmaktadır.

Sosyal gelişim; Doğumdan itibaren başlayan, yaşam boyu devam eden, kişinin başkaları ile iyi ilişkiler kurmasını ve içinde yaşadığı topluma uyumunu sağlayan bir süreçtir (Arı ve diğ. , 2002: 3).

Binbaşıoğlu'na göre sosyal gelişim; kişinin doğumundan yetişkin oluncaya dek, başka insanlarla olan ilişkilerinin ve onlara karşı geliştirdiği ilgi ve duygularının tümüdür (Binbaşıoğlu, 1990: 165).

Atabek'e göre; kendisinin dışındakilerle kurulan, ilişkilerin gelişimidir (Akt. Çağdaş, 1997: 61).

Yavuzer'e göre(1994) Sosyal Gelişim; kişinin sosyal uyarıcıya, özellikle grup yaşamının baskı ve zorluklarına karşı duyarlılık geliştirmesi, grubunda ya da kültüründe başkalarıyla geçinebilmesi, onlar gibi davranabilmesidir.

Oğuzkan da, sosyal davranış, duygular, tutumlar, değerler vb. bakımından bireyin hayatı boyunca gösterdiği sürekli ve olumlu değişmelerin tümü olarak tanımlamıştır (Akt. Uysal, 1996: 31).

Yukarıda ki tanımlara dayalı olarak sosyal gelişimin doğumdan itibaren başlayan, yaşam boyu devam eden, kişinin başkaları ile iyi ilişkiler kurmasını ve içinde yaşadığı topluma uyumunu sağlayan bir süreç olduğu söylenebilir(Çağdaş ve Seçer,2002;3).

1. 2. Sosyal Gelişimin önemi

İnsanın içinde bulunduğu fiziksel ve sosyal çevreye uyum sağlayabilmesi sağlıklı, mutlu ve başarılı bir hayat sürebilmesi için oldukça önemlidir. Bu nedenle sosyal gelişim, insan hayatında büyük bir önem taşımaktadır.

Sosyal uyum, insan yaşamının vazgeçilmez bir parçasıdır. Yaşamını ilişkiler ağı içerisinde sürdüren insanın uyumunda ve mutlu olmasında sağlıklı sosyal etkileşimin büyük payı vardır. Çocuğun sosyal davranışı, etkileşimde bulunduğu iki grubun, ailenin ve akranların tepkileri bağlamında ele alınmaktadır. Çocuklar ilk ilişkilerini kurdukları yetişkinlere bağımlı ve onlara göre daha güçsüzdür. Yani çocuk-yetişkin ilişkisi bir çeşit eşitsizliğe dayanır. İlerleyen yaşlarda ise çocukların akranlarıyla olan ilişkileri giderek önem kazanır (Grusec ve Lytton, 1998). Çocuklar neyi kabul, neyi reddedeceğini akranların kendilerine verdikleri tepkilerden öğrenir. Buna göre sosyal beceriler bu güç eşitliğine dayalı ilişkiler içerisinde öğrenilir. Çocuğun akranları tarafından kabulü, onun yeterli sosyal beceriye sahip olmasıyla doğrudan ilişkilidir (Akt. Işık,2007;1).

Çocuğun ilk yıllarındaki sosyal uyum ve becerilerinin gelişimi, daha sonraki yıllardaki sosyal uyum ve becerilerinin temelini oluşturur. Başkalarını gözlemleyerek ve onları taklit ederek davranış biçimleri kazanan çocuk için, anne-babanın onunla kurduğu iletişim ve eğitiminde izlediği tutum, çocuğun yasayacağı sosyal uyum ve becerilerinin boyutunu önemli ölçüde şekillendirir. Güvenli, sıcak bir aile ortamında sevgiyle büyüyen çocuk, toplumun normlarını, günlük yaşamla ilgili bilgi-becerileri ve yaşama uyum sağlamayı öğrenir.

Sosyal becerilerden yoksun çocuklar arkadaşları tarafından reddedilmekte ve akademik yönden de başarısız olmaktadır. Bu çocukların ileriki yıllarda akranlarına göre sosyal ve duygusal sorunlarla daha fazla karşılaşma riskleri vardır(Çağdaş ve Seçer, 2002;5).

Okul öncesi çağı çocuğun yaşamında en etkili sosyalleştirme kurumu ailedir. Çocuğun ilk sosyal davranışları aile bireyleri ile etkileşimi sonucunda kazanılır (Çağdaş ve Seçer, 2002; 59). Çocuklar kuralları ilk önce ailede aile bireyleriyle etkileşim vasıtasıyla öğrenir. Diğer yandan çocukların okul gibi yeni bir sosyal çevreye girişi onların kural anlayışını pek çok açıdan etkilemektedir (Dunn ve Munn, 1985, 480). Korkmazlar'a (1998, 85) göre okul çocuk için yeni ve karmaşık bir sosyal çevreye girmek, birey olarak toplumda yer almak, dış dünyaya açılmaktır.

Bandura' ya (1977'den aktaran Cüceloğlu, 1991: 426) göre öğrenme sosyal bir ortamda oluşmaktadır. Çocukların en önemli öğrenme yaşantıları başkalarının davranışlarını gözleyerek meydana gelmektedir. Çocuk kültürlenirken kişiler arası ilişkilerini değerlendirmek için toplumun ahlaki değerlerini, standartlarını ve tavırlarını ailesinden öğrenir. Bu öğrenme sürecinde, kendi kendini kontrol etme yeteneğini, iç denetimi geliştirir. İç denetimli birey, kendi istekleri ile toplumun istekleri arasında denge kurmayı başarır ise, daha sonra kendi istek ve tepkileri davranışlarını yönlendirir. Bu gelişim düzeyinde dış baskının olmadığı durumlarda da toplumun normlarına uygun davranışlar meydana gelir (Ülgen ve Fidan, 2003: 213–214). Diğer bir deyişle çocuğun sosyal kurallarla ilgili algısı üzerinde ilk ve en önemli etkiye aile sahiptir. Anne ve babalar çocuklarının bilgi aktarıcısı olarak kültürel değer ve kuralların devamını sağlarlar. Aile çocuğun ilk sosyal deneyimlerini edindiği yerdir. Ailenin çocuğa yönelik tutum ve davranışları ilk yaşantıların örülmesinde büyük önem taşımaktadır. Çocuk bir yandan sosyal bir varlık olduğunun bilincine varır, bir yandan da davranışlarını taklit edeceği bir modele gereksinme duyar. Okulöncesi dönemdeki çocuklar,

anne babalarını örnek olarak alırlar, onlarla özdeşleşirler, tutum ve davranışlarını taklit ederek kendilerinde yerleştirmeye çalışırlar. Çocuklar anne ve babalarını model aldığı için anne babasının sahip olduğu kültürel değerleri ve kuralları öğrenirler. Böylece içinde bulundukları kültür ile çatışmayan uygun davranışlar gösterirler (Aydın, 2003: 125; Aksoy, 2005: 338, Dönmezer, 1999: 27; David, 1992: 188).

Çocuğun bazı bilgi ve becerileri sonradan öğrenmesi mümkündür. Geç öğrenilen bilgi ve beceriler çocuğun sosyal uyumunu bozmayabilir. Ancak öğrenilmesi gereken sosyal davranışların öğrenilmesi zamanında gerçekleşmese, bunların öğrenilmesi ileride daha zor olabileceği gibi, çocuğun sosyal uyumunu da bozabilir. Yaşının gerektirdiği toplumca onaylanmayan bozukluk ve toplumun kurallarından dolayı, toplumsal baskı altına alınır (Gizir, 2002; 5).

İnsanlarda çeşitli ilgi ve tutumlar da sosyal gelişimin bir sonucudur. Karakter ve kişilik özellikleri de bir takım toplumsal şartlanmalar ile kazanılır. Çocuklarda disiplin ile ilgili problemlerin çoğunun altında yatan neden, sosyal uyumsuzluktur. Çoğu kez 15–20 yaşları arasında görülen uyumsuzlukların kaynağı, yaşanan ilk yıllarında geçirilen sosyal yaşamdır. Bundan dolayı aile içinde ve okulda çocuğun sosyal gelişimine gereken önem verilmelidir (Binbaşioğlu, 1990: 166).

1.3.Sosyal Gelişim ile ilgili Temel Kavramlar

1.3.1.Benlik

Benlik kavramı; kişinin kendi kişiliğine ilişkin kanılarının toplamı, kendisini tanıma ve değerlendirme biçimi olarak tanımlanmaktadır. Bireyin kendisini nasıl görüp, nasıl değerlendirdiğini ifade eder (Gizir, 2002: 5).

Benlik bir takım yaşantılar sonucunda kazanılan edinik bir yapıdır. Bebek dünyaya geldiği ilk günlerde kendi varlığının farkında değildir. Bebek “ben” ile “ben olmayanı” birbirinden ayırt edemez. İlk günlerde ve aylarda bebek için önemli olan bedeni ile ilgili olan ihtiyaçlarının hemen karşılanmasıdır. Bebek açlık, susuzluk, üşüme gibi bedensel rahatsızlıklarının farkındadır. Ancak kendi bedenini dış çevreden ayırt edememektedir. Yani çocuk benlik kavramına sahip olarak dünyaya gelmez, Benlik, çocuğun yaşantısı sonucu başından geçen olaylar ve çevresindeki kişilerin etkileriyle yavaş yavaş oluşur(Şahin ve Seçer,2002;6).

Okul öncesi çocuklarda benlik algısının gelişimi “ben” ve “benim” kavramlarının oluşması, beceri gelişimi, karşılaştırmalar, oyunlar ve zaman kavramı, kendine başka bir gözden bakmak, merak ve güvenlik, çevre etkileşimi yoluyla kimlik saptaması vb. konuları içermektedir(Akt. Turaşlı,2006;3) .

Sağlıklı benlik algısı olan çocuklar kendilerini kabul ederler. Başkalarını kabul etme ve başkalarının kenilerini kabul ettiğini algılama konusunda daha yeterlidirler. Kendilerini bağımsız, güvende, değer verilen ve sevilen kişiler olarak hissederler. Sağlıklı benlik algısı olan çocuklar, kendilerine güvenirlir ve gerginliklere daha çok tahammül edebilirler (Akt. Turaşlı,2006;4) .

1.3.2.Kişilik

İnsanların tümü boy, saç rengi, göz rengi, zayıflık ve şişmanlık gibi temel özelliklerde birbirinden farklıdır. Bu bakımdan insanların hiç biri tam olarak bir başkasına benzemezler ve en çok kendilerine benzerler. Bu bakımdan insanların duyguları, düşünceleri ve tepkileri de sadece kendisine benzer ve başkalarına benzemez. Kişilik de bu şekilde gene sadece bireye has özellikleri taşır(Aksoy,1970,s:151).

Kişilik tanımlanması güç bir kavramdır. Bu nedenle kişiliğin çok farklı tanımları yapılmaktadır.

Kişilik; insanın fikri, hissi, sosyal ve moral değerlerinin bir sentezidir(Songar,1986,s:152).

Ruhbilim Terimleri Sözlüğü'ne göre ise kişilik, kişinin, işler durumdaki ruhsal, bedensel ve fizyolojik özelliklerinin kendine özgü olan az çok durağan bütünlüğüdür (Enç,1990,s:97).

Özgüven'e göre kişilik, bireyin psikolojik yapı ve sistemlerinin bireye özgü dinamik bir organizasyonu ve bunun çevre ile etkileşiminin bir ürünüdür (Aydın, 2005,s:125).

Kişilik ile ilgili psikologlar tek bir tanım yapmamasına karşın, birçok kaynakta kişilik; insanın kendine özgü olan ve onu başkalarından ayıran, tutarlı ve kalıplaşmış bedensel, zihinsel, ruhsal ve sosyal özelliklerinin tümü olarak tanımlanır (Gizir, 2002: 6).

0-6 yaş büyüme ve gelişmenin en hızlı olduğu dönemdir. Kişiliğinin temellerinin atıldığı dönemde ilk altı yıldır. Çocuğun sağlıklı ve tutarlı bir kişilik geliştirebilmesi için

fizyolojik ve psikolojik ihtiyaçlarının yerinde ve zamanında karşılanması gerekir. Çocuk kişiliğini sosyal gelişimin içinde kazanır. Çocuğın sosyal gelişim sürecinde geliştirdiğı kişilik, önce anne babası ile yakından ilişkilidir. Anne babanın çocuğa göstermiş oldukları olumlu ya da olumsuz tepkileri çocuğın kişiliğinin gelişmesinde önemli rol oynar. Söyledikleri dikkate alınmayan, fikrini belirtmesine izin verilmeyen ya da belirttiğı zaman sürekli eleştirilen çocuk içine kapanık, güvensiz, huysuz ve saldırgan olabilir(Çağdaş ve Seçer,2002;9).

Sağlıklı bir kişilik gelişiminde üç etken önem taşımaktadır.

1- Çocuk öncelikle kendisine ve çevresindekilere karşı bir temel güven duygusu geliştirmelidir.

2- Başkaları ile olan ilişkilerini sağlam bir temele oturtmalıdır.

3- Bağımsızlığa doğru ilerlemede dengeli olmalıdır (Akt. Gizir, 2002: 7) .

1.3.3.Sosyalleşme

Sosyalleşme kavramını ilk kullanan Emile Durkheim olmuştur. Durkheim eğitim kavramını açıklarken “ yetişkin kuşakların, yetismekte olan kuşakları sosyalleştirmesi, toplumsal hayata alıştırması, ruhsal, zihinsel ve ahlaki yönden yetiştirmesi” olarak açıklamıştır (Silah, 2000:388).

Sosyalleşme; insan yavrusunun toplumun bir üyesi haline gelmesidir, yani ailesinin, akraba ve komşuluk düzeyinin, şehir ve köyünün ve nihayet ulusunun bir parçası olduğunu öğrenmesidir. Büyümekte olan çocuk, etrafındakilerle etkileşimi sonucu, onlarınkine benzer davranışlar geliştirecektir. Böylece tek tek kişiler yerine toplumun parçaları olan, birbirlerinden farklılıkları olduğı gibi, birbirlerine büyük benzerlikler de gösteren toplumsal bireyler oluşur (Kağıtbaşı,1996:245).

Sosyalleşme; en başarılı şekli ile insan organizmasının çaresizlik ve tam bencillikle nitelenen yaşamının ilk yıllarından, bağımsız bir yaratıcılıkla nitelenen dönemine geçmesiyle sonuçlanan, bir öğrenme ve öğretim durumudur (Çimen, 2000: 15).

Çocuk ilk sosyal davranışları, aile bireyleri ile etkileşimi sonucunda kazanır. Ailede anne babanın ve diğeri bireylerin çocukla olan etkileşimi, çocuğın aile içindeki yerini belirler. Aile, çocuğa güven duygusu aşılar, çocuğın sosyal kabul görebilmesi için gerekli ortamı hazırlar. Aile, okul öncesi dönemde çocuğın yaşamında etkili bir sosyalleştirme kurumu

olarak dikkat çeker. Çocuk okul öncesinde kendisine sunulan sosyal deneyimlerin yanı sıra, model alacağı kişiler olarak da aile üyelerinden yararlanır. Aile, çocuğa sosyal açıdan kabul edilen davranış biçimlerinin gelişimi için rehberlik eder(Işık,2007:7).

Bireylerin yetişkinlikte sergileyeceği tutum ve davranışların temellerinin okul öncesi dönemdeki yıllarda atıldığı birçok teori tarafından iddia edildiği gibi, gerçekleştirilen birçok araştırmada da kanıtlanmıştır. Dolayısıyla bireylerin mutlu, kendisiyle barışık, hedeflerini doğru tayin edebilen ve bu yolda çıkabilecek engellerle başa çıkabilmesi için gerekli duygusal ve sosyal becerilerin temellerinin okul öncesi dönemde atılmasına katkı sağlayacak tutum ve davranışların sergileneceği eğitim ortamlarının gerekliliği kaçınılmaz görünmektedir (Sevinç, 2003:311).

Sosyalleşme öğrenme yoluyla gerçekleşir. Çocuklar kavrama ve taklit yoluyla kültürün adet ve değerlerini kazanırlar(Çağdaş ve Seçer,2002:10).

1.3.4.Sosyal Olgunluk

Bireyin davranışlarının, içinde bulunduğu toplumun, yetişkin üyelerinin genellikle erişmiş oldukları düzeye gelmesi durumu olarak ifade edilebilir (Akt. Yıldız, 2000: 62).

Çocuğun sosyal olgunluk düzeyine ulaşması, öncelikle anne-babası ve yakın çevresi ile sağlıklı iletişim ve etkileşim sonucu, yaşadığı toplumu, kültürel değerlerini öğrenmesi ile gerçekleşir. Çocuğun çevresindeki kişiler ile etkileşimin artması ve kültürel yönden öğrenmesi gerekenleri öğrenmesi için her yandan büyüüp, gelişip, olgunlaşması gerekir. Çocuk sağlıklı bir sosyalleşme nihayetinde sosyal yönden olgunlaşır (Çağdaş ve Seçer,2002:12).

1.3.5.Tavır

Tavır, bireyin bir obje veya olaya tepkide bulunma eğilimi olarak tanımlanabilir (Akt. Yıldız, 2000: 62).

Çocuğun yaşadığı topluma ve sosyal yaşantılarına ilişkin tavırların biçimi, genellikle yaşamın ilk yıllarındaki öğrenme deneyimlerine göre değişir. Bu deneyimlerde; çocuğa sağlanan fırsatlar, bu fırsatları değerlendirebilmek için çocuğun bulunulan yetişkinlerin rehberliği önemli rol oynar (Akt. Çağdaş ve Seçer,2002:12).

Çocuğun tavırlarını etkileyen bir başka etmen de arkadaş grubudur. Yaşamın ilk yıllarında aile içinde kazanılan tavırlar, çocuğun arkadaş grubu ile olan etkileşimi ve

deneyimlerinin sonucunda değişebilir. Arkadaş grubu çocuğun sosyal çevresini genişlettiği gibi, onlar ile etkilerini sonucunda, onların olaylar karşısında gösterdikleri tavırlardan etkilenecek kendisine örnek alabilir (Akt. Gizir, 2002: 10).

1.3.6.Norm

Normlar, belli bir grup tarafından onaylanan davranışlardır. Normlar toplumun kültürü ile ilgili olup, birey normlara dayalı standartları oluşan ahlak değerleri ile yargılanır. Toplumda standartlara uygun davranışlarda bulunmayan kişiler, davranışlarının onaylanmadığını gösteren tepkilerden başlayarak, gruptan dışlanma ya da kanunlarla yargılanarak cezalandırılırlar (Akt. Yıldız, 2000: 11).

Çocuklar yaşamının ilk yıllarında benmerkezci davranışlarında ya da içinde yaşadıkları toplumun normlarına uygun olmayan bazı davranışlarda bulunabilirler. Böyle durumlarda anne-babanın çocuğu cezalandırmak yerine, davranışın neden ve sonuçları üzerinde konuşması daha etkileyici olacaktır (Çağdaş ve Seçer,2002:13).

1.4.Çocuğun Sosyal Gelişimini Etkileyen Faktörler

1.4.1.Aile

Çocukların sosyalleşmesinde birinci derece sorumlu ve etkili olan kurum ailedir. Aile ortamında anne-baba tutumları, değerleri, zevkleri çocuğunun gelişimini etkiler. Çocuk yetiştirme tutumları ile çocuğun davranışlarını ilişkilendirmek mümkündür (Aydın, 1997:88).

Aile çocuğun sosyal ve duygusal gelişimini hızlandırıcı bir etkiye sahiptir. Ailede anne-babanın çocuk üzerine etkisi, daha bebek dünyaya gelmeden önce başlar. Annebabanın, bebeğin dünyaya gelmesine istekli ya da isteksiz oluşları, gelişine hazır olup olmadıkları ve bebekten beklentileri, bebeğin ilk izlenimlerini ve çevresi ile duygusal etkileşimlerini etkiler (Arı ve diğ. ,2002:59).

Çocuğun hayatında en etkili izlenimlerine aldığı yer ailedir. Aile çoğunlukla ana – baba büyük ve küçük kardeşlerden oluşur. Birey çeşitli davranışları, becerileri, görgü kurallarını, alışkanlıklarını, çevresinde bulunan insanlarla ilişki kurmayı ilk olarak aile çevresinde gördüğü gibi yapar. Sevmeyi saymayı korkma ve paylaşmayı aile içindeki ilk yıllarda kazanır (Akt. Yıldız, 2000: 66).

Sosyalleşme bir tür çevreye uyum sürecidir. Birey bu süreci ailesi ile birlikte yaşamaya başlamaktadır. Bireyin psikolojik yapısını etkileyen önemli sosyalleşme faktörlerden biri ailedir. Bunun birçok nedeni olmakla birlikte aile; sosyal ve kültürel, okul, iş gibi ikincil gruplar kitle iletişim araçları ve olağanüstü durumlar (savaş, deprem, afet) gibi faktörlerin etkilerine göğüs germede, onlara karşı koymada veya onlara uyum sağlamada birey için bir rehber, bir sığınma yeri olma özelliğindedir (Küçükkurt, 1990:81).

Anne baba ve çocuk arasında sıcak duygusal etkileşimin yetersizliği, çocuğun yalnız duygusal gelişimini etkilemekle kalmaz. Onun sosyal gelişimini de olumsuz yönde etkiler. Duygusal etkileşimin yetersiz olduğu ortamda büyüyen çocuk, başkaları ile olumlu ilişkiler kuramaz. Bunun sonucunda, sosyal gelişimde gecikme ve saldırganlık gibi olumsuz davranışlar görülebilir. Çocuğun içe dönük, çekingen, güvensiz, bencil bir kişilik özelliği geliştirmesine neden olabilir(Akt. Çağdaş ve Seçer,2002;59).

Aile kurumu, çocuğun alacağı kavramları, ona seçerek vermekte, onları yorumlamakta ve sonucu değerlendirmektedir. Bu seçici ve değerlendirici süreç, çocuklukta kişisel ve rasyonel davranışlarla ilgili değer duygusunun gelişmesine neden olmaktadır. Çocuğun bulunduğu kültür çevresi içinde onu etkileyecek olan gelenek ve kurallar olmasına karşın, yargıların oluştuğu tercihlerin yapıldığı ya da en azından etkilendiği yer ailedir. Kişiliğin gelişmesi birçok tercihin gelişmesine bağlıdır. Bu tercihler bireyin değerlerini temsil eder ve büyük oranda ailenin koşullandırılmasının bir sonucudur. Yani, çocuğun yetiştiği ailenin yapısı, genişliği, sosyo – ekonomik ve kültürel düzeyi, onun ilk sosyal deneyimlerini, dolayısıyla sosyal ve duygusal gelişimini etkileyecektir (Yavuzer, 1995: 136).

Okulöncesi eğitim çağında bulunan çocuklar iyi bir gözlemcidirler. Anne babalarının kendileriyle, birbirleriyle ve başkaları ile ilişkilerini gözler. Çocuk, insan ilişkilerinde önemli rol oynayan anlaşma, uzlaşma ve işbirliğine ilişkin davranışları, anne babaları ile etkileşimleri ve gözlemleri sonucunda kazanır. Çocuklar yetişkinlerin davranışlarını taklit etmekten hoşlanır ve bunda oldukça başarılıdır. Genellikle kendileri için önemli olan kişileri taklit ederler ve onunla özdeşleşirler(Çağdaş ve Seçer,2002:60).

1.4.2.Beklentiler

Çocuk yardımlaşma, paylaşma, işbirliği vb. prososyal davranışları çevresindeki kişileri ve arkadaşlarını gözleyerek öğrenir. Çevre çocuktan bu davranışları göstermesini

beklediğinden, çocuk beklentilerin dışında hatalı davranışlarda bulunduğu zaman, çevresindeki kişilerin olumsuz tepkileriyle karşılaşır. Bu olumsuz tepkiler çocuğun hatalı davranışları anlamasına yardımcı olur. Çevredeki kişilerin çocuktan beklentileri önemlidir. Çünkü çocuk kendisinden beklenenleri benimser ve gerçekleştirmeye çalışır (Arı ve diğ.2002:45-46).

Çevredeki insanların çocuktan beklentileri olduğu gibi aynı zamanda çocuğunda kendisinden beklentileri olabilir. Kendi beklentilerine ulaşmak için de çaba sarfeder. Ancak beklentileri kendi ilgi, yetenek ve gücüne uygun ise çocuk çevresindekilerinin beklentilerinde olduğu gibi bu durumda da olumsuz yönde etkilenebilir (Akt. Çağdaş ve Seçer, 2002: 46).

1.4.3.Uygu

Grup içinde grubun görüşüne uyma eğilimi insanların genel özelliklerindendir. Çoğunluğun aldığı karar, bireyin karar verme davranışını etkilemektedir. Yapılan araştırmalara göre, birey çoğunluğun yargısını çok yanlış bulduğu zaman bile, onları izlemektedir (Akt. Dinç, 2002: 26).

Toplunun pek çok davranış alanında bireyin neleri istemesi ve neleri yapması gerektiğine ve ne derece başarılı sayılacağına ilişkin ölçütleri belirlemiştir. Böylece içinde yaşadığı toplumun isteklerini bilen ve bunlara uyum gösterebilen birey, toplumsallaşmış sayılır (Baymur, 1994: 273).

Gruplar arasında farklar olduğu gibi, grup içindeki bireyler arasında da uymanın derecesi bakımından farklar bulunmaktadır. Bu farklar kişinin grup üyelerini ve kendinin nasıl algılandığında kaynaklanır. Örneğin, birey grup üyelerini önemli buluyorsa onların istediği yönde birisi olarak görmeyip, kendi özdeşliğini grup üyeliğinde arıyorsa, ait olduğu grubun beklentilerine uyma derecesi artar (Cüceloğlu, 1998: 534).

Uyma genellikle, yaşamla başa çıkmaya yardımcı bir davranıştır. İnsanlar diğer insanlardan farklı düşünmekten ya da karşı çıkmaktan korktukları için uyma davranışı gösterirler. Ayrıca kişinin özgüven duygusunun yetersiz oluşu da uymayı artırabilir. Uyguya zorlayan baskılar, bireysel seçimler özünde uygu ve karşıt uygu olarak iki şekilde kendini gösterir (Akt. Çağdaş, 1997: 89).

Karşıt uygu adından da anlatılabileceği gibi yönlendirici olan normlara ve sosyal beklentilere karşıt olan bir davranış olarak nitelendirir. Başkalarının davranışları ya da inançları tarafından hem uygu, hem de karşıt uygu güçlü bir biçimde etkilenir. Sosyal norm ve beklentilerinden etkilenmeyen bir davranış ise bağımsızlık olarak nitelendirir. Başkalarının davranışları ya da inançları tarafından hem uygu, hem de karşıt uygu güçlü bir biçimde etkilenir. Sosyal norm ve beklentilerden etkilenmeyen bir davranış ise bağımsızlık olarak nitelendirilir (Akt.Çağdaş, 1997: 89).

Bağımsızlığını kazanmamış olan küçük çocuklar, genellikle çoğunluğun almış olduğu kararlara uymak durumunda kalırlar. Ancak, “olumsuz karşıt uygu” olarak adlandırılan üçüncü yılda çocuklar karşıt uygu gösterirler. Herkesin yaptığının tersini yapmak eğilimindedirler. Üçüncü yıldan sonra bağımsızlık duygusu gelişen çocuk, liderlik özelliklerine de sahip olursa uygu ve karşıt uygu davranışı göstermez. Böylece çocuk bağımsız, kendi algılarına ve değerlerine dayalı olarak karar verme yeteneğini geliştirir (Akt. Çağdaş, 1997: 89, 90).

Özgürce karar alıp uygulayamayan bir birey, kendi potansiyeline uygun bir yaşamı değil, kendisine başkaları tarafından uygun görülen yaşamı yaşayabilir. Öylesi bir toplumda sınırlı yollardan gidilir. Yeni ve büyük bir olasılıkla iyi sonuçlara götüren yollar denenmeden kalır (Önder, 2004: 21).

1.4.4. Etiketleme

İnsanlar bazen kendilerini ya da başkalarını yetenekli, yeteneksiz, anlayışlı, sevecen, insancıl, saldırgan gibi özelliklerle isimlenirdirler, yani etiketlenirler. Bu etiketleme, beklentilerde olduğu gibi çocuğu etiketlendiği yönde davranmaya zorlar; başka yönde davranmaya çaba göstermesini engelleyebilir (Akt. Dinç, 2002: 27).

Bazı anne- baba ve diğer yetişkinler tarafından çocuklar tembel, sakar, geçimsiz, bencil, saldırgan vb. sıfatlarla etiketlenir. Çocuklar zamanla kendilerine yakıştırılan etikete uygun davranışlar geliştirmeye başlarlar(Çağdaş ve Seçer,2002:48).

Çocuk kendisine yakıştırılan etiket yolu ile dikkat çektiğini anlar ya da bunun aracılığı ile yetişkin otoritesine karşı tavır alarak özerklik savaşını devam ettirir (Akt. Çağdaş 1997: 90).

Çocuk kendisine söylenilen “gerizekalı”, “sulu göz”, “aptal” gibi sözleri gerçek olarak algılar. Bu da çocuğun kendini algılayışı (öz-simgesi) üzerinde olumsuz etkiler bırakır. Çocuğun özgüveni sarsılır ve başarılı olmasının ada engel olabilir (Navaro, 1990: 91).

Etiketlemede bir tanı koyma söz konusudur. Bu tanı genellikle düşünmeden ve yetersiz bilgi sunucu konudur. Etiketlenme her durumda çocuğun sosyal ilişkilerini olumsuz yönde etkiler (Akt. Çağdaş ve Seçer-Şahin, 2002: 49).

Özellikle yapılan olumsuz etiketleme sonucunda çocuğun geliştirdiği olumsuz davranışlar ve kendisine olan güven duygusunun sarsılması, onun başkaları ile iyi ilişkiler kurmasını, gruba kabul edilmesini engelleyebilir. Böylece çocuğun sosyal yönden gelişmesi olumsuz yönde etkilenir (Çağdaş ve Seçer-Şahin, 2002: 49).

1.4.5.Saldırganlık

Saldırganlık, insanın bir başka insana ya da bir nesneye zarar vermek ya da incitmek için bir davranışta bulunması, çevre tarafından istenilmeyen bir tutum takınması, ya da isteklerini karşısındakilere zorla benimsetmesi olarak tanımlanabilir (Başaran, 2000: 141).

Saldırganlık, sosyal davranışların güçlü bir tayin edicisidir. Saldırgan çocuk, ruhsal sorunları nedeniyle, yaşlıları ve genel olarak çevresiyle uyumlu ilişkiler kuramayan çocuktur. Bireyin eşya veya insana gösterdiği hiddet duygusunun ifadesidir. İki boyutu vardır. Hiddet ya da kızgınlık açıkça gözlenebilir, vurma, öldürme, yaralama, fırlatma, küfretme gibi davranışları içerir. İkinci olarak hiddet eğilimi hareketin arkasında gizlidir. Saldırgan çocuk aşırı derecede geçimsiz, gergin ve kavgacıdır. Çevrenin koymuş olduğu kurallara uymak istemez ve sık sık çiğner. Büyüklerine karşı gelir. Bu nedenle akranları ve çevresindeki kişilerle olumlu sosyal ilişkiler kuramaz (Yörükoğlu,1986: 259).

Freud’ a göre bireylerin doğuştan getirdiği iki temel kuvvetli eğilim vardır: cinsellik ve saldırganlık. Bu iki temel eğilim insanların bir toplum içinde uyumlu yaşamasını zorlaştırdığı için, cinsellik ve saldırganlık davranışları, ana-baba, öğretmen gibi çocuğun sosyalleşmesinde önemli rol oynayan kişilerce çocukluk tanitibaren sürekli baskı altında tutulur ve cezalandırılır (Akt. Cüceloğlu, 1998: 31).

Erken çocuklukta görülen saldırganlık davranışlarının iki farklı kaynağı bulunmaktadır.

1. Pratik amaçlara ulaşmak amacıyla araç olarak kullanılan saldırganlık. Bunlar belirli hedeflere yönelik kurnazca yapılan etkinliklerdir (itip kakma vb.). Gelişimsel olarak kabul edilir.

2. Saldırganlığın bir diğer türü ise doğrudan karşıdaki kişiyi kızdırmak veya ona zarar vermek amacı ile yapılan davranışlardır. Bu tür saldırgan davranışlar gelişimsel olmayıp psikanalitik kuramlarla açıklanmaya çalışılır (Sevinç, 2003: 321).

Saldırgan çocuklar arkadaşlarıyla sürekli çekişme içine girerler. Arkadaşlık ilişkisini hep kendi çıkarlarına kullanmak çabasıdadırlar. Çevresindeki insanlara kendilerini kabadayılıkla benimsetmeye ve üstünlük kurmaya çalışırlar. Amaçlarına ulaşamayınca ya kavga eder ya da başka bir arkadaş bulmak zorunda kalırlar. Davranışlarından dolayı arkadaş kümelerinden dışlandıkça daha hırçın ve kuşkulu olurlar (Yörükoğlu, 1982: 65).

Saldırganlığı önlemek için, çocuğa karşı uygulanan engeller ortadan kaldırılmalı, konulan gereksiz kural ve kısıtlamalardan kaçınılmalıdır. Yetişkinler, çocuğa vurarak ya da tekmeleyerek uyarı ve ikazlarda bulunmamalıdır. Çocuğun duygu ve düşüncelerini anlatması istenilerek rahatlaması sağlanmalıdır. Saldırgan davranışlarda bulunan çocuklar ayıplanmamalı ve cezalandırmaktan kaçınılmalıdır. Yetişkinler tarafından çocuğun ayıplanması ya da cezalandırılması, arkadaşlarının onu küçümsemesine ve kendini aşağılanmış hissetmesine neden olabilir (Akt. Çağdaş ve Seçer, 2002: 51).

1.4.6. Bağımlılık

Karar vermede danışma ve duygusal destek için diğer insanlara dayanma gereksinimi ya da özgüvende yetersizlik olarak nitelendirilir (Akt. Dinç, 2002: 27).

Bebeklik ve ilk çocukluk evrelerinde çocuğun kendi bakımını üstlenen onu besleyen, giydiren, koruyan kişiye bağlanması doğaldır. Bu bağlanma sağlıklı ilişkiyi ve güven duygusunu geliştirdiği için çocuğun gelişimi açısından gereklidir. Bağlanma bağımlılığa dönüşerek son çocukluk, erinlik ve ergenlik evrelerine taşıdığı ve hatta yetişkinlik evresine denk sürdüğünde giderek sosyal ve törel bir sapma olur (Akt. Başaran, 2000: 158).

Bağımlı çocuklar, yaşına uygun davranışları göstermez, daha küçük gibi davranır. Özgüveni gelişmediğinden girişken değildir. Annesinin yanında uzaklaşmaktan çekinir ve akranları yerine annesi ile birlikte olmayı tercih eder. En ufak bir sorun ile karşılaştığı zaman

yetişkinlerden yardım ister. Bu durum da çocuğun sosyal gelişimini olumsuz yönde etkileyebilir. Yapılan araştırmalarda, yetişkinlere çok bağımlı olan küçük çocukların, fazla sevilmediği bulunmuştur. Uzmanlar, zor durumda kaldığı zaman arkadaşlarından yardım isteyen çocukların daha çok sevildiğini belirtmektedirler (Akt. Çağdaş ve Seçer, 2002: 52).

1.4.7. Kültür

Kültür, bir topluma önceki kuşaklardan geliştirilerek aktarılan; toplumun birçok üyesi tarafından değerli bulunan, insan yapısı, tüm varlık, eylem ve düşünceleri kapsamaktadır (Başaran, 1996: 64).

Birey belli bir zaman, belli bir yörede, sosyal ve kültürel bir ortam içinde yaşar. Yaşamı boyunca içinde bulunduğu çevreye uyum sağlama çabaları gösterir. Doğuştan getirilen genetikler özellikler ile kültür bir araya gelerek bireyin kişiliğini oluşturur. Farklı kültürler farklı kişilik tiplerinin bulunması, son zamanlarda üzerinde durulan konulardan birisi olmuştur. Uzmanlar tarafından kişilik özelliklerinin belirlenmesinde toplumsal etkiye önem verilmektedir. Özellikle etnologların yaptığı araştırmalar, insanın davranış özelliklerinin tümünü kapsayan kişiliğin, içeride gelişip şekillendiği sosyal ve kültürel çevre tarafından etkilendiğini ortaya koymuştur (Akt. Çağdaş ve Seçer, 2002: 45).

Toplumsallaşma insanın içinde bulunduğu topluma uyum sağlaması, bir arada bulunduğu insanlar ile geçinmeyi öğrenmesidir. Bu da onun içinde bulunduğu toplumun kültür değerlerini kazanması ile gerçekleşir. Kültür değerleri kalıtsal olarak değil, öğrenme sonucu elde edilir. Bu değerler de taklit yoluyla, çevredeki insanları model olarak, bu insanlarla iş birliği yapılarak, her gün beraber olunarak elde edilir (Baymur, 1994: 273).

Toplumlar eğitim sistemlerini belirlerken kültürel değerlerini göz önünde bulundururlar. Çocuklarını o değerlerin beklentilerine uygun davranışlar geliştirecek şekilde yetiştirirler. Böylece çocukların içinde yaşadıkları topluma uyum sağlamasına katkıda bulunmuş olurlar. Kendi kültürünün dışındaki bir kültürde yaşamak durumunda kalan bir çocuğun sosyal uyumsuzluğunun en önemli nedenlerinden biri kültürler arasında bulunan farklılıklardır (Çağdaş ve Seçer, 2002: 45).

1.4.8. Liderlik

Liderlik, başkalarının davranışlarını yönlendirme ve kontrol etme işlevleri olarak tanımlanabilir. Lider ise başkalarının etkinliklerini yönlendiren ve kontrol eden kişidir (Akt. Çağdaş, 1997: 95).

Liderlerin girişkenlik, iletişim kurabilme, yönetme gibi özelliklere sahip olması gerekir. Liderlik özellikleri çoğunlukla okulöncesi dönemde belirir. Bunlar bir çocuğun diğer çocuk üzerindeki baskınlığını ortaya koyması biçiminde görülür ve değişik biçimlerde ifade edilebilir. Lider fiziksel ya da sözlü olarak üstün ya da diğerlerinden hızlı koşan biri olabilir. Oyun içerisindeki lider oyunu en iyi oynayandır. Yine iyi arkadaşlık ilişkileri kuran biri lider olabilir. Ayrıca saldırgan davranışlı bir çocuk da zorlayıcı yöntemlerinden dolayı lider olabilir (Akt. Dinç, 2002: 28).

Muzaffer Sherif ve eşi tarafından Amerika’ da bir çocuk kampında yapılan bir araştırmada liderlerin zekâ olarak ileri, özel bir alanda bilgisi ve mahareti olan kişiliği kuvvetli çocuklar arasından seçildiği sonucuna varılmıştır (Akt. Baymur, 1994: 279).

Güngörmüş, babasından ilgi ve sevgi gören çocukların arkadaşları ile ilişkilerinin daha iyi olduğu ve liderlik özelliklerine sahip olan uyumlu çocuklar olduğunu belirtmektedir (Akt. Çağdaş, 1997: 96).

1.4.9. Arkadaş Çevresi

Çocuğun sosyal yönden gelişiminde diğer önemli bir etken de onun arkadaşlarıyla olan ilişkisidir. Bu yüzden çocuk, yeterli yetişkin gözetimi altında yaşlılarıyla sosyal oyunlar oynamaktadır. Onlar büyüklerinden öğrenmeleri mümkün olmayan pek çok şeyi arkadaşlarından öğrenebilir. Geçim, uzlaşma, işbirliği, liderlik, faydalı rekabet, fedakârlık, özgecilik gibi önemli kişilik özellikleri ancak arkadaşlık ortamı içinde öğrenilir. Arkadaşlarla birlikte olma yeni fikirleri deneme fırsatları oluşturur. Daha önce hiç düşünülmemiş ve akıl edilmemiş bakış açıları açabilir (Akt. Gizir, 2002: 25).

Okul öncesi dönemde başlayan akranlarla iletişim, çocuğun dış dünyayı anlayarak, çevresel uyaranlara karşı uyum sağlamasını kolaylaştırır. Başka bir deyişle, çocuğun sağlıklı bir biçimde bireyselleşmesi ve toplumsallaşması akran grupları içindeki etkileşimiyle yakından ilişkilidir. Bireysel önem ve değer duygularını geliştirdiği her türlü olumlu deneyim çocuğun sosyal gelişimini olumlu yönde etkiler. Diğer yandan korku ve kaygı yaratan durumlar çocukta yetersizlik ve değersizlik duygularının güçlenmesine neden olur. Akran

gruplarına güvenli ve güvensiz bağlanma olarak tanımlanabilecek bu durum, büyük ölçüde çocuğa sağlanan sosyal öğrenme yaşantılarına ve model alınacak kişilik modellerinin varlığına bağlıdır (Aydın, 2004: 5).

Çocukların arkadaşları ile olan ilişkileri sonucu sosyal yaşama yönelik bilgi ve tecrübelerini artırarak sosyal yaşamı daha iyi kavrarlar. Birlikte oynadıkları oyunların kurallarını ve oyunlarda aldıkları rollerini benimseyerek gelecekte yapacakları davranışların küçük bir provasını yaparlar (Akt. Saatçılar, 1997: 30).

1.4.10.Okul Öncesi Eğitim Kurumları

Okul öncesi eğitim kurumları aile tarafından sunulan sınırlı olanakları zenginleştiren, çocuklara gerek fizik gerekse zihinsel ve sosyal gelişimleri açısından daha yeterli bir ortam sunan eğitsel ve sosyal bir çevredir. İnsan ilişkilerinin inceliklerini toplumun sosyal değerleri ve istekleri doğrultusunda öğreten bu ortam çocuklarda okul yaşamının beklentilerini uygun davranışları geliştirme açısından da büyük önem taşımaktadır (Uğur, 1998: 36).

Değişik ortamlarda farklı eğitim alarak yetişen çocuk, gelişimsel açıdan farklı özellikler gösterirler. Yapılan birçok çalışmada da okul öncesi eğitim kurumlarının çocuğu tüm gelişimlerine olan etkileri araştırılmıştır. Bu çalışmalarda çocuğun gelişimini olumlu yönde etkilediği saptanmıştır (Yıldız, 2000: 68).

Güler(1994)'e göre Okul öncesi eğitim kurumlarının da çocuğun sosyal davranışları kazanmasında önemli bir yeri vardır. Okul öncesi eğitim kurumlarının çocuğun gelişimindeki yerini, okul öncesi öğretmeninin ve uygulanan eğitim programının kalitesi belirler. İlk sosyal gelişimini ailede gerçekleştiren çocuğun okulda en çok iletişimde bulunduğu, kendine model aldığı, gözlemlediği kişi öğretmendir. Anne baba tutumlarında olduğu gibi öğretmenin de çocuğa yaklaşımında izlediği tutum ve davranışlar etkilidir. Bu doğrultuda okul öncesi eğitim öğretmenleri, yaratıcı, esnek, çocuğu seven, onun grup içinde etkinliğini sağlayan, kendisini tanıyan ve yeniliklere açık kişiler olmalıdır. Öğretmen çocukların birbirinden farklı kalıtsal özellikler ve çevresel olanaklar içinde yetiştiklerini dikkate alarak bireysel farklılıklarını kabul etmeli ve bu anlayış içinde uyguladığı öğretim yöntemlerini bireyselleştirmeye çalışmalıdır.

Sosyal yönden gelişmiş olan bir kişi, içinde yaşadığı toplumun beklentilerine ve kurallarına uygunluk gösterir. Kendi ihtiyaçları ve istekleri ile toplumun ihtiyaçları arasında dengeyi sağlayabilir. Birlikte yaşadığı insanlarla yardımlaşmayı, paylaşmayı, işbirliği içinde

yaşamayı başarır ve duygularını içinde yaşadığı kültüre uygun bir biçimde ifade edebilir. Bu nedenle çocuğun bu özellikleri kazanabilmesi, özgüvenini geliştirebilmesi, çevresindekilerle iyi ilişkiler kurabilmesi, topluma iyi uyum sağlayabilen bir yetişkin olabilmesi büyük ölçüde okulöncesi dönemdeki deneyimlerine dayanmaktadır. Bu gelişmede çocuğun çevresindeki insanların davranışlarını gözlemlemesiyle sağlanmaktadır (Yavuzer,1985;Çağdaş,2000; Kulaksızoğlu, 2003). Çünkü hiçbir çocuk sosyal ve antisosyal olarak doğmaz.

Çocuğun ilk yıllarındaki sosyal gelişim, onun daha sonraki sosyal davranışlarının temelini oluşturur (Çağdaş, 2000; Kulaksızoğlu, 2003). Kreşe başlamak ilk akran gruplarıyla karşılaşma olduğu için önemli bir gelişimsel adımdır ve bu dönem davranışsal ve duygusal zorluklara neden olabilir (Perren, Wyl, Stadelmann, Bürgin ve Klitzing, 2006:867). Ayrıca çocukların akran ilişkilerinin niteliği sonraki yıllardaki duygusal sağlıkları ve gelişimleri için önemlidir.

1.5. Okul Öncesi Çağda Sosyal Gelişim

1.5.1. Bebeklik Döneminde Sosyal Gelişim

İnsanların diğer insanlarla olumlu ilişkiler kurmaları, sosyal dünyadaki en önemli uğraşlardan birisidir. Sosyal davranışın kaynağı, bebekliğin ilk günlerine kadar uzanmaktadır. Bebeklerin annelerine olan bağlılığı, yaşamın başlangıcında görülen, ilk sosyal davranıştır (Morgan, 1991: 65).

Yaşamın ilk başlangıcında görülen sosyal davranış, bebeklerin annelerine olan bağlılığıdır Aile içinde başlayan bu sosyal gelişim, arkadaş ilişkileri ve okuldaki yaşantılarla devam eder (Gizir, 2002).

Çocuğun sosyalleşmesi, doğumdan başlayarak yaşam boyu devam eden oldukça karmaşık bir süreçtir.

Sosyalleşmenin 0- 24 ay içinde gelişimi aylara göre şöyle açıklanabilir.

1.ayda kendisine bakan kişinin yüzüne dikkatle bakar. Kucağa alındığında, dokunulduğunda ya da ihtiyaçları giderildiğinde sakinleşir, ağlıyorsa susar (Ataman,2004:97).

2. ayda odanın içinde dolaşan kişiyi izler. Tanıdık yüzlere gülümser. Yabancı kişiye pek tepki göstermez. Bu ayda bebeğin yakınlarını en çok sevindiren olay bebeğin tanıdık

yüzlere ve kendisi ile ilgilenenlere gülümsemesidir. Konuşma ve dokunmaya karşı gülme veya ses çıkartma tepkilerinde bulunur (Küçüköğüt,2006:335).

3. ayda bebeğin insan yüzünü tanınması ile ilk sosyal idrak başlar. Bu çocuğun içinde bulunduğu çevre ile ilişki kurması bakımından oldukça önemlidir. Yine 3. ayda kendisine gülen bir yüze gülerek cevap verir. Bu gülme, sosyal bakımdan “bebeğin kendisini iyi hissetmesi” olarak açıklanır (Akt. Polat-Unutkan,1998: 30).

4. aya doğru çocuğun anne-baba ilişkileri bir taslak halindedir. Anne- baba ve diğer aile bireyleri ile oyun aracılığı ile ilişki kurar. Yanına gelen kişilerin konuşmalarına ağızdan bazı sesler çıkararak karşılık verir. 5 aylık olduğunda, dokunma yakalama gibi davranışlarla yakınlarıyla ilişki kurmaya çalışır. Seslenildiğinde bakar. Uzatılan nesnelere uzanır. Yakınlarına güler (Altınköprü, 2001: 78).

6–7 aylık bebek, tanıdığı insanları, tanımadıklarından ayırt edebilir. Bu yaştaki bebek, annesinin yokluğunda ağlar; onun varlığı ile sevinir; annesinin kucağından almak isteyen kişiye karşı koyar (Başaran, 2000: 134).

Bebek 8. aydan itibaren, “ben” ve “başkası” kavramının ayırımını yapmaya başlar. Yüzünü saklayarak, birden açar. Karşısında bulunan kişinin de aynı davranışı tekrarlamasından oldukça hoşlanır. Yaşıtları ile olan ilişkilerinde gerginlik gözlenir. Akranlarını cansız bir varlıkmiş gibi davranır. Onları itekler, elinde tuttuğunu gördüğü hoşuna giden bir nesneyi çekip alır (Akt. Çağdaş ve Seçer, 2002: 32).

Özellikle 10. aya doğru çocukta; benliğin oluşumuna bağlı olarak kıskançlık, öfke, küsme, sevinç gibi psikolojik ve sosyal tepkiler görülmektedir. Sevdiklerini anne ve babayı ve oyuncaklarının paylaşmak istemez. Anne ya da babasının kucağında bulunan kardeşini, oradan uzaklaştıran bir yaşıtlının elinden oyuncağını almayı başaran 10 aylık bir çocuğun, bu başarılarını gururlu bir gülüşle noktaladıkları saptanmıştır (Altınköprü, 2001: 78).

1 yaşına kadar çocuk diğer insanlara, özellikle annesine bağımlıdır. 1 yaşına geldiği zaman çevresini yalnız başına keşfedebildiği halde yine de “güven”, temeline dayanan anne desteğine gereksinim duyar (Yavuzer, 1995: 85).

1.aydan 10. aya kadar sosyal gelişimde bir takım ilerlemeler görülmekte ise de sosyal gelişim esas olarak 10. aydan sonra başlamaktadır (Binbaşoğlu, 1990:172).

1 yaşındaki bir çocuk yetişkinlerin hareketlerini taklit edip, taklide dayalı oyunlar oynayabilir (Akt. Akman ve Gülay, 2004: 18).

14–18 aylık çocuk arkadaşları ile dostça ilişkiler kurma arayışı içine girer. 18- 24 aylar arasında da akranları ile görüşebilmek için fırsat arar. Yine bu aylar arasında yapılan bazı uyarılara ve yasaklara direndiği, büyüklere karşı istenmeyen tepkiler gösterdiği görülür. 24. ayda diğer çocuklarla hem oyuncakları paylaştığı, hem de zaman zaman kavga ettiği gözlemlenebilir. İlk önemli sosyal yaşantıları bu aylarda edinmeye başlar (Akt. Çağdaş ve Seçer, 2002: 33).

1.5.2. ikinci Yaşta Sosyal Gelişim

2 yaşı başlanmasıyla birlikte çocuklar, kendilerinden, bağımlı bir kişi yerine bağımsız bir varlık olmalarının beklendiğini öğrenirler (Zembat, Unutkan, 2001:23).

Yaşamın ikinci yılındaki hızlı gelişme, çocuğun birçok yönden çevresi ile bağımsız ilişkiler kurmasına imkân sağlar (Gizir, 2002). Bütün bu ilişkiler sonucunda, taklit, utanma, fiziksel ve sosyal bağımlılık, otoritenin kabulü, rekabet, sosyal işbirliği, karşı koyma gibi sosyal tepkiler görülmeye başlar (Yavuzer, 1992;Aslan, 1997). Çocuk kendisini özerk bir varlık olarak tanımaya başlar, kararsız ve isyankârdır (Baykan, Ömeroğlu ve Temel, 1998; Aydın ve Aydın, 1999).

Yavuzer (1998)'e göre, 2 yaş çocuğunun toplumsal çevre ile bağları genellikle anne ve yakın aile bireyleri aracılığı ile gelişmektedir. Özellikle 2. yılın son yarısından itibaren nesneler, sosyal ilişkinin bir aracı olarak görülür. Bütün bu ilişkiler sonucunda birtakım sosyal tepkiler gelişmeye başlar; taklit, utanma, fiziksel ve sosyal bağımlılık, otoritenin kabulü, rekabet, ilgi çekme arzusu, sosyal işbirliği, karşı koyma vb. gibi. Edilgen bir eleman olmaktan kurtulup, aile faaliyetlerine katılan ve sosyal ilişki kurabilen etkin bir üyeye dönüşür. Aile dışındaki bireylerle ilişki kurmaya ve kendi akranlarıyla olan beraberlikten zevk almaya başlar. 2 yaşı başlanmasıyla birlikte çocuklar, kendilerinden, bağımlı bir kişi yerine, bağımsız bir varlık olmalarının beklendiğini öğrenirler.

İki yaş çocuğu aile dışındaki bireylerle ilişki kurmaya ve kendi akranlarıyla birlikte olmaktan zevk almaya başlar. Böylece uyum ve işbirliği gelişmeye başlar. Çok sayıda çocukla olan ilişki, sosyal gelişimi arttırır. Bu dönemde çocuk, büyüklerinin sözünü dinlemez tersini yapar, hareketleri kısıtlandığında sinirlenir, çevresinden yardım istemez, kendi başına

başarmaya çalışır. Olumsuzluk (negativizm) adı verilen inatçılık ve karşı çıkma, anneler için endişe kaynağıdır (Zembat,1999:17).

2 yaşına gelmiş bir çocuk, iki ya da daha fazla arkadaşıyla oynamaya başlar. Oynanılan bu oyunlar, basit işbirlikçi oyunlar olabileceği gibi, yan yana farklı oyuncaklar ile oynama şeklinde de olabilir (Akt. Akman ve Gülay 2004: 18).

Karşısındakine kızgınlığını ya da isteklerini anlatmaya çalıştığı zamanlarda öfke nöbetleri geçirir. Ancak dikkati kolaylıkla başka yöne çevrilebilir (Akt. Akman ve Gülay, 2004: 18).

2,5 yaşlarında çocuk, çok güç bir döneme girer. Bu dönemde dengesiz, olumsuz, kararsız ve isyankâr olan çocuk yetişkinlerin sözlerini dinlemek istemez ve tersini yapar. Özgürlüğü kısıtlandığında öfkelenir. Çevresinden yardım istemeden, bir işi kendisi başarmak ister. Bu döneme “başkaldırma” dönemi denebilir. İkinci yaşın sonlarına doğru çocukta taklit etme, utanma, otoritenin kabulü, rekabet, ilgi çekme isteği, sosyal işbirliği gibi tepkiler gelişmeye başlar (Akt. Gizir, 2002: 19).

1.5.3. üçüncü Yaşta Sosyal Gelişim

Üç yaş çocuğu henüz paylaşmayı bilmemektedir. İsteklerinin yerine getirilmesinde ısrarlı ve sabırsızdır. Başkalarının isteklerini yerin getirmeyi ise ret etmektedir. Bu döneme uzmanlar tarafından olumsuzluk (Negativizm) dönemi denilmektedir. Ama aynı zamanda çocuk başkalarının haklarını da öğrenmeye başlar, çatışma durumu kısadır (Avcı, 1995: 10).

Üç yaşında çocuk; başka çocuklarla ilişkilerini geliştirir, grup halinde oynamaya ve oynarken birbirleriyle konuşmaya başlar, kendini daha iyi tanır ve yabancılara yaklaşmakta ki ürkek tutumu azalır (Yavuzer, 1985; Baykan ve ark., 1998; Aydın ve Aydın, 1999; Oktay, 2000).

Kandır (2003)’a göre 3 yaşındaki bir çocukta, gelişiminin doğal sonucu olarak “ben” kavramı gelişmiştir ve her zaman kendi istekleri olsun, herkes onu dinlesin ister. Ancak yaşlılarıyla bir araya geldiğinde, hepsi “ben”liğini ortaya koymak isteyeceğinden, kısa sürede aralarında sorun yaşamaya başlarlar. Dolayısıyla 3 yaş çocukları grup ilişkilerinde başarılı değildir. Bu yaşta çocuklar arkadaşlarıyla birlikte olmak isterler fakat bu aynı oyunu paylaşımlarından çok, aynı ortamda farklı oyunlara yönelmeleri anlamındadır. 3 yaş

çocukları, yaşlılarıyla ilişki kurmada çok zorlanmazlar. Buna karşın ilişkiyi sürdürmede başarısız kalırlar. Bu nedenle, zaman zaman yetişkin müdahalesine gereksinim duyabilirler. 3 yaş çocuklarının arkadaş ilişkileri vermekten çok almaya yöneliktir. Bu da birbirleriyle problem yaşamalarının en önemli nedenlerinden birisidir.

Bu yaş sosyal gelişim açısından önemli bir dönemdir. Üç yaşından itibaren artık sosyal kişilik kazanmaya başlamakta ve çocuk akranlarını çevresinde aramaktadır. Bu akran grubu tarafından kabul edilme veya en azından küçük bir akran grubuna dâhil olma bu dönemin en önemli gelişimsel aşamalarındandır. Üç yaş çocuğu akranlarıyla eşgüdüm ve işbirliğine dayalı oyunları tercih etmektedir (Akt. Akman ve Gülay, 2004: 18).

Çocuklar üç yaşından itibaren birbirleriyle oyun çerçevesinde iletişim kurarlar; ilişkileri giderek yoğunlaşır. Birbirlerini hem daha çok ararlar, hem de çok kavga ederler. Bu yaşlarda çocuklar arkadaşlık konusunda seçicidirler. Yaşları ilerledikçe arkadaş sayısından çok, yakınlık açısından bir gelişme gösterirler (Zembat, Unutkan, 2001:24).

Üç yaşına girdiğinde, çocuk, daha dengeli ve olumlu bir birey haline dönüşür. Grup halinde oynamaya, oynarken birbirleriyle konuşmaya başlarlar (Zembat,1999: 17).

Daha önceki yıllara göre egosantrik yapısında azalma olur. Küçük grup oyunlarında sırasını bekleyebilir ve oyuncaklarını paylaşabilir (Akt.Akman ve Gülay,2004: 18).

Bu yaşın sonuna doğru çocuk alıp vermeye ve paylaşmaya daha isteklidir. Basit işlerde büyüklere yardımcı olmaya başlar. Duygularını denetim altına almada daha başarılıdır (Akt. Gizir, 2002: 20).

1.5.4. Dördüncü Yaşta Sosyal Gelişim

4 yaşındaki bir çocuk girişimcilik ve atılganlık eylemlerini açıkça göstermeye başlar. Devamlı çevresini tanıyıp, keşfetme çabası içerisinde. Bu çabasını da çevresindeki yetişkinlere sunduğu sorular ile belli eder. İnsanların arasına girmeye çalışması, bilmediği konuları merak etmesi, sürekli bir işle meşgul olma ve büyüme isteği çocukta girişim duygusunun temellerinin atılmakta olduğunu belirtir. Korkutma, suçlama, ceza ve atılganlığın kısıtlanması çocukta girişimcilik davranışını engeller. Çocuk bir yanda yetişkinlerin gözleyerek onların davranışlarını taklit ederken bir yandan da arkadaşlarının yaşantısından da

etkilenir. Yetişkinler ile olumlu ilişkileri devam ettirmeye çalışır. Arkadaşları ile de daha uzun süre birlikte olmaya başlar (Akt. Gizir, 2002: 20).

Dört yaşına gelen çocuk, daha sakin, daha uyumlu ve hareketlerini kontrol edebilecek durumdadır. Sürekli soru sorar, konuşma ve etkinliklerinde mizah anlayışını sergiler ve çevresini tanıma çabası içindedir (Yavuzer, 1985; Oktay, 1995; Cırhinlioğlu, 2001).

Yine Kandır (2003), 4–5 yaşlarındaki çocuklarda durumun yavaş yavaş değişiklik gösterdiğini belirtmiştir. Çocuk, kuralları öğrenmeye ve uymaya başlamıştır. Örneğin, deneyimler sonucunda arkadaşına vermediğinde, arkadaşının da kendisine oyuncakını vermediğini görür. İlgileri anne-babadan çok, arkadaşlarına yönelir. Arkadaş ilişkisinin yalnız almaya değil vermeye de dönük olduğunu 6 yaşından itibaren daha iyi anlar.

4 yaş çocuğunun oyunları üç yaşta olduğundan daha uzun sürelidir. Ancak oyun sırasında her çocuğun kendi isteğinin yerine getirilmesi ile ilgili talepleri dikkat çeker. Buda bazen çatışmalara neden olur. Öğretici olma özelliği olan bu çatışmalar. Çocuk için son derece önemli olan toplumsal deneyimlerdir. Çocuk diğer çocuklarında kendisi gibi isteklerinin olduğunu, onlarla birlikte olmak istiyorsa bu isteklerin bazılarının yerine getirilmesi gerektiğini, bunun içinde kendi isteklerinin bazılarında vazgeçmesi veya başka bir zamana ertelemesi gerektiğini öğrenir. Kazanılan bu yaşantı onun sosyalleşmesine büyük katkı sağlar (Oktay, 1999: 119).

Dördüncü yaşta rekabet davranışı daha belirgin bir hale gelmiştir. İki yaşından sonra bazı çocukların kendisi ile akranlarını kıyaslamaya başladıklarını gözlemek mümkündür. “Benim resmim daha güzel” “Ben senden daha büyüğüm”, “ben senden daha güçlüyüm” gibi söylenen sözler çocuklarda kıyaslamanın ilk belirtileri olarak değerlendirilebilir (Çağdaş ve Seçer, 2002;37).

1.5.5. Beşinci Yaşta Sosyal Gelişim

5 yaş çocuğu için arkadaşlarıyla birlikte olmak son derece önemlidir. Grup oyunlarında gerçek beraberlik önceki yaş dönemine göre daha uzundur. Oyunun kuralları, grup üyeleri ile birlikte konulur. Konulan bu kurallara herkesin uymasına bilhassa dikkat edilir (Akt. Güven-Metin, 1999: 14).

Bu yaş çocuğu kendi başına ya da arkadaşlarıyla birlikte oynadığı evcilik oyunları ve dramatik oyunları her geçen gün biraz daha geliştirir. Ev dışında daha mutlu olur. Arkadaşlarını kendi seçer ve çoğunlukla onlarla iş birliği yapar. Yetişkinler ya da kendisinden küçükler yerine akranlarıyla bir arada olmayı tercih eder. Sıkıntılı ya da üzgün arkadaşlarının duygularını paylaşmaya ve onları rahatlatmaya çalışır. Ayrıca ister oyunda, ister günlük yaşamda kendisine verilen bir işte olsun, başladığı işi tamamlamayı sever. Günlük işlerinde kendine yeter bağımsız hale gelmiştir. Daha ilgili ve olgun bir birey görünümündedir. Çevresindekilere karşıda dostça bir yaklaşım içindedir. Bu dönemde çocuk sahip olduğu yeteneklerinden en iyi şekilde yararlanmak ister; hak ettiği sorumluluk ve ödüllere azda olsa sahip olmaktan hoşlanır (Akman ve Gülay, 2004: 19).

5 yaşın sonlarına doğru çocuklarda “düşünerek hareket etme” davranışları görülür. Çocuk bazen ciddileşir; artık toplum düzeninin farkına varmıştır. Çocukta toplumdan aileye doğru bir “kaçış” kendini gösterir. Ona göre aile “en güvenilir” bir yerdir. Bu durum bir “toplumsal bunalım” olarak nitelendirilir. Bazı psikologlar tarafından da “uygarlığı tanıma yaşı” denilir (Binbaşioğlu, 1990: 172).

Bu yaşın en belirgin özelliklerinden bir başkası da toplumun isteklerine uygun davranmaktır. Almak istedikleri ve yapmak istedikleri için izin ister bu da, çocuğun toplumdaki bazı görgü kurallarını öğrenmeye başladığını belirtir (Arı ve diğ.,2000: 2).

Beş yaş, çevresine ilişkin keşiflerde bulunduğu, çevresini giderek genişlettiği, yetişkin desteğine daha az ihtiyaç duyduğu, kimi sorumlulukları almaya hazırlandığı bir dönemdir ve başladığı işi bitirmeyi sever (Aydın ve Aydın, 1999; Oktay, 2000). Beş yaş çocuğu yüksek düzeyde toplumsallaşmış bir birey görünümündedir (Yavuzer, 1992:120).

1.5.6. Altıncı Yaşta Sosyal Gelişim

Çocuk 6 yaşında başkaları gibi düşünmeye ve olayları üçüncü bir kişi gibi değerlendirmeye başlar. 6 yaş öncesinde başkalarının haklarına saygı duymayı öğrenir. Bu yaşta başkalarının duygularını paylaşmaya başladığı gözlenir. Zaman zaman da kendi kendini eleştirdiği görülür. Organize edilmiş grup oyunlarında aktif olarak yer alabilir (Akt. Avcı, 1995: 11).

Çocuk 6 yaşına geldiğinde 2,5 yaşında görülen olumsuz evrenin belirtilerini göstermeye başlar. Dengesiz, karşı olan, isyankâr bir tutum ve davranış içerisine girer. Ani

değişiklikler gösterirler. Anne-baba bu ani değişikliklere bir anlam veremez. Yine 2,5 yaşında yaşamış olduğu karar verme güçlüklerine uğrar ve bir şeyin olumlu ve olumsuz iki yüzü arasında hızla gelip gider (Yavuzer, 1995: 119).

Ailesinden kolayca ayrılabilir, yardımsız giyinir, arkadaşlar edinir, ev dışında kalabalık bir ortama girer, tek başına yıkanma, yemek yeme gibi kişisel işlerini halleder. Hobiler, oyunlar ve kurallar geliştirir (Akt. Polat-Unutkan, 1998: 36).

Altı yaş çocuklarında başkaları ile iyi ilişkiler kurma, paylaşma, işbirliği, dostluk, sempati gibi davranışların yanı sıra rekabet, kavga, ağız dalaşı gibi davranışlarda gözlemlenebilir (Zembat,1999:17).

Altı yaşında ki çocuk; yetişkinlere daha az bağımlı olarak arkadaşlarıyla daha çok ilişki kurar, sosyal bilinci artmıştır, davranışları daha düşünceli ve işbirliklidir, gelişimleri açısından büyük aşamalar kaydetmişlerdir ve kızlarla erkekler arasında roller ve kullandıkları malzemeler konusunda farklılıklar görülür (Oktay, 2000; Cihincioğlu, 2001; Gizir, 2002)

1.6.Sosyalleşme Özellikleri

1.6.1.Arkadaş Edinme

Çocukların sosyal davranışları geliştikçe yaşıtları ile oyun ortamlarında bulunma istekleri de artar (Akt. Kaymak ve ark, 2001: 20).

Okul öncesi dönemdeki bedensel ve zihinsel olgunlaşmanın sonucu olarak çocuğun sosyal davranışlarında da olumlu bir yönde bir değişim görülür. Bu süreç içerisinde çocuklar akranlarıyla daha karmaşık yapıda etkileşimde bulunabilirler (Akt. Kaymak ve ark., 2001: 21).

Üç yaş civarında başlayan arkadaş ilişkileri, 4 yaş civarında daha da zenginleşmektedir. Bu yaşlarda arkadaş edinmek çocuklar için oldukça önemlidir. “Benimle Arkadaş olur musun?” şeklinde sorular ile başlayan ilişkilerde “hayır” yanıtı çocukları olumsuz yönde etkilemektedir. Okul öncesi çocukların arkadaşlık ilişkileri ile ilgili yapılan araştırmalar sonucunda, nedeni bilinmemekle beraber kız çocuklarının erkek çocuklara göre daha kolay arkadaş edindikleri bulunmuştur (Palut, 2003: 315,316)

1.6.2.Gruba Katılma

Aralarında ilişki ve ortak değerleri olan birbirine bağlı iki ya da daha çok kişiden oluşan topluluğa grup denilir. Gruplar insanların ait olma duygularını tatmin ettiği için gelişimde önemli rol oynar (Akt. Yıldız, 2000: 70).

Grup oyunlarına katılma, çocuğun sosyalleşmeye başladığının bir göstergesidir. Okul yıllarında çocuklar gruplara daha kolay girerler. Liderlik özellikleri çocuklar ise gruplarda diğer çocukları oranla başarılı olurlar (Akt. Yıldız, 2000: 70).

Yetişkinler tarafından nazlı büyütölmüş, bağımlı ve ağır öğrenen çocuklar gruba kabul edilmezler (Yıldız, 2000: 70).

1.6.3.İşbirliği

İşbirliği insanların birbiriyle yardımlaşması ve karşılıklı dostça davranması demektir (Akt. Yıldız, 2000: 69).

Çocuklarda işbirliği becerisi ya da davranışının diğer kişilere ve hedefe uygun şekilde sergilenmesinin 4 yaş dolaylarında başladığı öne sürölmüştür. Bu konuda Azmita (1988) tarafından, okul öncesi çağ 5 yaşındaki çocukların tek başına veya başkaları ile birlikte Lego modellerinin kopyalarını yapma girişimindeki durumları üzerine yapılan çalışma sonucunda işbirliğinin, bağımsız çalışmaya göre öğrenme üzerinde daha etkili olduğu ve çocukların genel becerilerini geliştirdiği bulunmuştur (Akt. Yıldız, 2000: 69).

1.6.4.Rekabet

Rekabet ikinci yaşın sonlarına doğru gelişmeye başlasa da dördüncü yaşta daha belirgin hale gelir. İki yaşından sonra bazı çocukların kendi yaptıkları ile akranlarının yaptıklarını kıyaslamaya başladıklarını görmek mümkündür. “Benim resmim daha güzel”, “Ben senden daha büyüğüm” ve “Ben senden daha güçlüyüm ” gibi söylenilen sözler çocuklarda kıyaslamanın ilk belirtileri olarak değerlendirilebilir (Çağdaş ve Seçer, 2002: 37).

Leuba (1933) tarafından yapılan çalışmada 2-6 yaş arasındaki çocuklar önce teker teker, sonra ikişer ikişer bir odaya alınarak, ellerine, üstüne parça çivilenen oyun tahtaları verilmiştir. İki yaşındaki çocuklarda rekabete yönelik hiçbir davranış görölmemiş, üç yaşındakilerin yanlarındaki çocuğu yaptıklarından haberdar olduğu dört-altı yaşındakilerin ise yanındakini geçme ve daha iyisini ve mükemmeline yapma eğiliminde olduğu gözlenmiştir.

Yine altı yaş çocuklarının bazılarının yaptıkları işin eleştirisini yapmaya başladıkları görülmüştür (Akt. Çağdaş ve Seçer,2002: 37)

Rekabetin kaynağı çocuğun ev ortamındadır. Eğer sevgi ve hoşgörüye dayalı bir ev ortamı varsa çocuk paylaşmayı öğrenir. Çocuklar arası ayrım ve şiddet varsa kıskançlığı öğrenir (Akt. Yıldız, 2000: 71).

1.6.5.Liderlik

Liderlik okul öncesi çağlarda ortaya çıkan bir özelliktir. Arkadaş grupları arasında liderlik rolü genellikle zeki, enerjik ve olgun çocuklarındır. Oyunlarda liderler başı çekerken, diğer çocuklarda onu izlerler. Liderlik özelliğine sahip çocuklar, grubu toplar, etkinlikleri planlar, organize eder ve iş bölümü yapar. Onların gruba olan etkisi olumlu olarak kabul edilir (Akt. Yıldız, 2000:71).

Lider olan çocuk kendine güvenir. Dört yaşında yuvaya başlayan bir çocuk daha ilk hafta kendisini gösterir. Örneğin öğretmenin masaya koyduğu oyun hamurunu bölüp her çocuğa birer parça dağıtır (Akt. Yıldız, 2000:71).

1.6.6.Bağımlılık

Bağımlılık çocukta kendiliğinden gelişmez. Bağımlılığın oluşmasının başlıca nedeni aşırı koruyucu ve kollayıcı anne baba tutumudur. Çocuk aşırı ilgi ve sevgiye boğularak, kendisinin yapması gereken pek çok iş anne yada baba tarafından yapılır. Arkadaşlık kurması ve dışarıda oyun oynaması engellenir. Böylece çocuğu büyüme ve olgunlaşması geciktirilmiş olur (Yörükoğlu, 1982: 233).

2–3 yaşlarına kadar, çocuklar bağımlılık gereksinimlerini gidermek amacı ile okşanmak, dokunmak gibi fiziksel temas fırsatları oranlar. Üç yaşından sonra yetişkinin sabrı ve ilgisine daha çok ihtiyaç duyarlar. Bebeklik döneminde çok sokulgan olan çocukların büyüdüğü okşanmaktan kaçındıkları, ancak yine de yetişkin yanında durup konuşmak istemeleri bu gelişimi göstermektedir (Akt. Yıldız, 2000: 70, 71).

1.6.7.Kavga ve Tartışmalar

Bebeğin ilk sosyal ilişkisi anne ile olmaktadır. Emzirilme sırasında doyurulmanın geciktirilmesi ya da sütün az geldiği durumlarda bebeğin homurdanarak tepki verdiği gözlenir. Annenin buna gösterdiği tepki ve bebek ile arasında olan ilişki bebeğin tüm yaşantısı için bir

temel oluşturmaktadır. Ayrıca çocuğun ailesindeki kişilerin birbirlerine olan tutum ve davranışları onun davranışlarının oluşumunda önemli etkindir (Akt. Yıldız, 2000: 72).

Çocuk 9. ve 13. aylar arasında diğer bir çocuğun varlığında, oyuncak için kavga etme, gergin bir şekilde izleme, vurma ve ısırma gibi davranışlar gösterir (Akt. Kaymak ve ark.2001: 20).

2 – 4 yaşları arasında çocuğun yaşamında grup oyunları başlar. Ancak grubun kurallarına uyma dördüncü yaştan itibaren görülür. Çocuk kavga ve tartışmaları denemelidir ki bu tür davranışların sonuç vermemesi ona daha paylaşımcı daha anlayışlı olmaya itecektir (Yıldız, 2000: 72).

1.6.8.Kız ve Erkek Çocuk İlişkisi

Bireyin doğuştan getirdiği, cinselliğin bilincinde olması ve bunu benimsemesi olarak tanımlanan, cinsel kimlik iki yaşından itibaren kazanılmaya başlanır (Akt. Başaran, 2000: 117).

Çocuk bu yaştan itibaren, kendi cinsinin ve karşı cinsin özelliklerin öğrenir. Kız çocukları annelerini erkek çocukları ise babalarını örnek alırlar. 4-6 yaşları arasında çocuklar oyunlarında cinsiyet ayrımı yapmazlar (Akt. Yıldız, 2000: 73).

Okul dönemine geldiklerinde arkadaş seçimi yaparken kendi cinsiyetlerinde olmalarına özen gösterirler (Yavuzer, 1995: 151).

1.6.9.Başkalarına Karşı İlgi Duyma ve Dayanışma

Bebek henüz birkaç aylıkken başkasına gördüğü acı ve haz belirtilerinin etkisi altında kalır. Karşısındaki kişinin ağladığını ya da güldüğünü görmek onda aynı durumların belirlenmesi için yeterlidir. Yani basit ve içgüdüsel şekildeki ilgi, çocukta yaşamındaki ilk zamanlardan itibaren mevcuttur.

Yaklaşık 3 yaşına doğru eşyaya ruh izafe etmek eğilimi ile birlikte çocukta merhamet duygusunun da oluşmaya başladığı görülür. Çocukların yaşlıları ile birlikte olma eğilimleri başlangıçta rastlantı sonucu ve bilinçsiz bir şekilde oyun ve oyuncakların etkisiyle ortaya çıksa da yaş ilerledikçe sosyal eğilimler ve dayanışma duygusu artar (Güven-Metin, 1999: 30).

Çocuğun sosyal deneyim ve ona sunulan iletişim olanaklarının fazlalığı dayanışmanın gelişmesinde önemli bir etkidir. Çocuk diğer insanlarla konuştuğunda onların değerlerini anlar, onları birer ödül kaynağı olarak görür. İnsanları tanıdıkça onları sevmeye ilgi ve yakınlık duymaya başlar, bu da dayanışma isteğini artırır (Akt. Yıldız, 2000: 72).

1.7.KONU İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR

1.7.1. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Aydın (1985) tarafından yapılan çalışmada, çocuklarda öğrenilmiş çaresizliğe özgü yükleme biçimi ile arkadaş ilişkilerindeki başarısızlık arasında bir bağlantının olup olmadığı ve öğrenilmiş çaresizliğe özgü yükleme biçimini ortadan kaldırmada sosyal beceri ve sosyal başarı eğitimlerinden hangisinin daha etkili olduğu incelenmiştir, ilköğretim 4. ve 5, sınıflarında okuyan toplam 472 denek üzerinde yapılan bu çalışmada ölçme araçları olarak Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği ve Sosyometri Testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, sosyal beceri eğitiminin arkadaş ilişkilerinde başarının artırılmasında, sosyal başarı eğitiminden daha etkili olduğu görülmektedir.

Soyer (1992) sosyal içedönük, sosyal dışadönük ve karışık kişilik özelliğinin bireylerin uyum düzeylerine olan etkisi incelenmiştir. Karışık" kişilik özelliği gösteren öğrencilerin Genel, Sosyal ve Kişisel Uyum düzeyleri,"Sosyal İçe Dönüklere" Sosyal içedönük erkeklere göre daha yüksek "Sosyal Dışadönüklere göre" ise daha düşük olduğu bulunmuştur. Ayrıca araştırma bulguları Sosyal Dışadönük öğrencilerin "Genel, Sosyal ve Kişisel Uyum düzeylerinin", Sosyal İçedönüklere göre daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Karışık kişilik özelliği gösteren "erkek" öğrencilerin "Genel, Sosyal ve Kişisel Uyum" düzeylerinin sosyal içedönük erkeklere göre daha yüksek olduğu, kız öğrencilerin "Genel Uyum" düzeylerinin ise Sosyal içedönük kızlara göre daha yüksek olduğu, "Sosyal ve Kişisel Uyum" düzeyleri arasında ise önemli bir fark olmadığı gözlenmiştir. Sosyal Dışadönük hem kız hem erkek öğrencilerin "Genel, Sosyal ve Kişisel Uyum" düzeylerinin Karışık ve Sosyal İçedönük kız ve erkeklere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Sosyal içedönük, dışadönük ve karışık dışılık özelliği gösteren kız ve erkek öğrencilerin "Kişisel, Sosyal ve Genel uyum" düzeyleri aynı kişilik özelliği içinde ele alındığında önemli farkların olmadığı gözlenmiştir.

Dinçer (1995) araştırmasında, anaokuluna devam eden 5 yaş grubu çocuklara kişiler arası problem çözme becerilerinin kazandırılmasında, problem çözme eğitiminin etkisi

incelenmiştir. Araştırmaya 1994 yılında TC. Ziraat Bankası Kreş ve Yuvası'na devam eden 5 yaş grubu çocuklardan 34'ü kız ve 40'ı erkek olmak üzere toplam 74 çocuk katılmıştır. Bu çocukların 38'i deney ve 36'sı kontrol grubunu oluşturmuştur. Araştırma ön test - eğitim - son test düzeninde yürütülmüştür. Eğitim aşaması, ondört hafta her gün çocuklarla belirli bir süre çalışmayı gerektiren bir program şeklinde düzenlenmiştir. Araştırma sonucunda, anaokuluna devam eden 5 yaş grubu çocuklara kişiler arası problem çözme becerilerinin kazandırılmasında problem çözme eğitiminin etkili olduğu görülmüştür. Araştırmaya alınan 5 yaş grubu çocukların akran ve anne ile ilgili problem durumuna verdikleri çözüm sayılarının ve kullandıkları kategori sayılarının ortalamaları incelendiğinde, eğitimden sonraki test sonuçlarında deney grubunda kontrol grubuna nazaran daha belirgin bir artış bulunmuştur. Ayrıca ön test - son test puanları arasındaki farklılığa bakıldığında ise iki grup arasındaki farkın son test için önemli olduğu bulunmuştur. Araştırmaya alınan çocukların akran ve anne ile ilgili problem durumuna verdikleri çözüm olmayan cevap sayılarında hem deney hem de kontrol grubunda eğitimden sonraki test sonuçlarında önemli bir düşüş olduğu bulunmuştur. Araştırmaya alınan çocukların anne ile ilgili problem durumuna verdikleri tüm cevapları tekrar etme sayılarının deney grubu ve son test için önemli olduğu bulunmuştur. Verilen kişiler arası problem çözme eğitimi sonucunda anne ile ilgili problemlere getirilen çözümlerdeki artışın, verilen cevapları tekrar etme sayılarını etkilediği söylenebilir.

Uysal (1996), anaokuluna devam eden beş-altı yaş çocuklarında yaratıcı drama çalışmalarının sosyal gelişim alanına etkilerini araştırmıştır. Çalışmada daha önce drama eğitimi almadığı belirlenen 48 çocukla çalışılmıştır. Çocuklar 24'er kişilik gruplara ayrılarak deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Deney grubuna 12 haftalık yaratıcı drama programı uygulanmıştır. Uygulama öncesi ve sonrasında deney ve kontrol gruplarında yer alan her çocuk için öğretmenler tarafından Portage Erken Çocukluk Donemi Eğitim Programı Kontrol listesinin 61-72 aylarda sosyal gelişime ait gözlem formu doldurulmuştur. Sonuç olarak, deney grubundaki çocukların sosyal gelişimlerine dramının olumlu katkıda bulunduğu görülmüştür.

Uğur (1998), okul öncesi eğitimin sosyalleşme üzerindeki etkisini ortaya koymak amacıyla yaptığı çalışmada, özel ve resmi okul öncesi eğitim kurumlarında okul öncesi eğitim almış ve okul öncesi eğitim almamış iki grupla çalışmıştır. Araştırmada ölçme aracı olarak sosyometri tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, okul öncesi eğitim alan

çocukların, almayanlara göre sosyalleşmede daha başarılı oldukları ve sosyalleşmede özel okulların resmi okullarına göre daha başarılı oldukları ortaya çıkmıştır.

Unutkan (1998) tarafından yapılan “Beş-Altı Yas Grubu Aile Katımlı Sosyalleşme Programı” konulu çalışmada, beş-altı yaş grubu çocukların sosyal gelişimlerini aile katılımından destek alarak geliştirmek amaçlanmıştır. 15 deney ve 15 kontrol grubu olmak üzere toplam 30 çocuğa beş hafta boyunca uygulanan çalışma sonucunda, programın etkiliğine genel olarak bakıldığında eğitimle desteklenen grup lehine anlamlı düzeyde fark ortaya çıkmıştır.

Tüy (1999) 3–6 yaş arasındaki işitme engelli ve işiten çocukların sosyal beceri ve problem davranışları yönünden karşılaştırmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 3–6 yaş arasındaki 60 işitme engelli ve 474 işiten çocuktan oluşmuştur. Sosyal beceri ve problem davranışı değerlendirmek için, Merrell tarafından geliştirilmiş “Okul Öncesi ve Anasınıfı Davranış Ölçekleri” kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, her iki grup arasında sosyal becerinin sosyal etkileşim boyutunda farklılık ortaya çıktığı görülmüştür. Ayrıca yaşlara göre sosyal beceri düzeylerinde yaşıyla büyümesiyle sosyal beceri puanının artması şeklinde bir ilişki bulunurken, cinsiyet ve işitme engelli olup olmama değişkenlerinin sosyal beceri puanları üzerinde bir etkisi ortaya konmuştur.

Metin (1999), dramının beş-altı yaş çocuklarının sosyal-duygusal gelişimine etkisini incelemiştir. Metin (1999), deneme modeli kullanarak gerçekleştirdiği araştırmasında beş-altı yaş grubu toplam 50 çocukla çalışmış ve deney öncesi ve sonrasında Marmara Gelişim Envanterinin, Sosyal-Duygusal Gelişim Alt Ölçeğini kullanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular drama çalışmalarının çocukların sosyal-duygusal gelişimleri açısından anlamlı farklılıklar ortaya koyduğunu göstermiştir.

Çimen (2000) anaokuluna devam eden beş-altı yaş çocuklarının psiko-sosyal gelişimlerini incelemek ve psiko-sosyal gelişimde bazı değişkenlerin farklılık yaratıp yaratmadığını incelemiştir. Araştırmaya Ankara’daki üniversitelere bağlı beş anaokuluna devam eden, beş- altı yaşlarında toplam 180 çocuk dahil edilmiştir. Araştırmada çocukların kendilerine ve ailelerine ilişkin özellikleri saptamak için “Genel Bilgi Formu”, çocukların psiko-sosyal gelişim düzeylerini saptamada “Uyumsal Davranış Ölçeği” kullanılmıştır. Sonuçlar yaşıyla, cinsiyetin, annenin çalışma durumunun, bilgisayar ve atari kullanma

durumunun çocuğun psiko-sosyal gelişimine ait çeşitli alt boyutlarda farklılık yarattığını ortaya koymuştur.

Kocayörük (2000) ilköğretimin II. Kademesinde I., II. ve III. sınıfta okuyan öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmede dramanın etkisini araştırmıştır. Bunun için önce araştırmacı tarafından geliştirilen Sosyal Beceri Ölçeği ön test olarak uygulanmış, testten en düşük puan alan 34 öğrenciden 16'sı deney, 18'i de kontrol grubuna alınmıştır. Deney grubundaki öğrencilere 1,5 saatlik 10 oturumdan oluşan "Drama Eğitim Program'ı" ile temel sosyal beceriler öğretilmiş, kontrol grubuna ise herhangi bir eğitim verilmemiştir. Eğitim Programı tamamlandığında her iki gruba aynı ölçek tekrar uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test ölçümlerinden elde ettikleri puanlara split plot desene uygun tekrarlanmış ölçümler için çift yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Sonuç olarak "Drama Eğitim Programının" temel sosyal becerileri kazandırmada etkili olduğu bulunmuştur.

Gürşimşek (2001) okul öncesi eğitime aile katılımı ve psikososyal gelişimle ilgili araştırmasında, ailenin eğitim sürecine katılım düzeylerinin çocukların psiko sosyal gelişimleri açısından bir farklılaşma yaratıp yaratmadığının incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 2001-2002 bahar yarıyılında İzmir ili merkez ilçe sınırları içinde eğitim öğretim sürdüren dört okul öncesi eğitim kurumuna devam etmekte olan 98 kız ve 102 erkek olmak üzere, 5 ve 6 yaş grubundan oluşan toplam 200 öğrenci ve bu öğrencilerin aileleri oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama araçları olarak "Aile Katılım Ölçeği" ve okul öncesi çocuklar için "Davranış Gözlem Formu" kullanılmıştır. Ailenin eğitim sürecine katılım düzeyi ile çocukların öğretmenlerce gözlenen psiko-sosyal gelişim düzeyleri arasında olumlu yönde bir ilişki olmasına karşın, bu bulgu istatistiksel olarak desteklenmemiştir. Aile Katılım Ölçeğinden elde edilen bulgular, ailenin eğitim sürecine katılımının ev ve okul yaşantılarının birbirini desteklemesine dayalı bir süreç olduğunu ortaya koymaktadır.

Avcıoğlu (2002), okul öncesi dönemdeki çocuklara sosyal becerilerin öğretilmesinde işbirlikçi öğrenme yöntemi ile sunulan öğretim programının etkililiğinin incelenmesi araştırmasında, işbirlikçi öğrenme yöntemine dayalı olarak hazırlanan sosyal beceri öğretim programının, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların dinleme becerileri, sözel açıklama becerileri ve kişiler arası becerileri öğrenmelerinde etkili olup olmadığını ortaya koymaktır. Araştırmaya, 2002–2003 öğretim yılında, Bolu il merkezinde bulunan 54 okul

öncesi eğitim kurumu arasından seçilen Dağkent Kiroğlu Eğitim Vakfı İlköğretim Okulu Anasınıfı'na devam eden öğrencilerden 4-6 yaş grubunda bulunan 14 öğrenci katılmıştır. Ana sınıfı öğrencilerinin gözlemlerine dayanarak, bütün öğrenciler için Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğini (4-6 yaş) doldurmaları sağlanarak, öğrencilerin gereksinim duydukları üç öncelikli sosyal beceri belirlenmiştir. Hedeflenen dinlenme becerileri, sözel açıklama becerileri ve kişiler arası becerilerinin öğretimini gerçekleştirmek için, işbirlikçi öğrenme öğretim planları geliştirilmiştir. Geliştirilen öğretim planı, haftada 2 gün 40 dakikalık oturumlar şeklinde uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, işbirlikçi öğrenme yöntemi doğrultusunda geliştirilmiş olan sosyal beceri öğretim programının, öğrencilerin hedef sosyal becerileri öğrenmelerinde etkili olduğu bulunmuştur.

Özbek (2003), okul öncesi eğitim alan ve almayan çocukların ilköğretim birinci sınıftaki sosyal gelişim düzeylerini öğretmen görüşüne dayalı olarak ortaya koymayı amaçladığı çalışmada, 95 ilköğretim okulunda, 194 birinci sınıf öğretmeninden bilgi toplamıştır. Araştırma sonucunda; öğretmenlere göre, okul öncesi eğitim alan öğrencilerin “ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri”, “grupla iş yapabilme becerileri”, “duygulara yönelik beceriler”, “stres durumuyla basa çıkma becerileri”, “plan yapma ve problem çözme becerileri” ve “özdenetimini koruma becerileri” okul öncesi eğitim almayan çocuklara göre daha fazla gelişmiş olduğu ortaya çıkmıştır.

Yükselen (2003) araştırmasında, zihinsel engelli çocuk ve adölesanların sosyal yeterlilik ve problem davranışlarının anne-baba ve öğretmen yönünden karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Ankara ili merkez ilçelerinde bulunan özel eğitim kurumları arasından seçilen on iki kurum ve bu kurumlara devam eden 4-18 yaş grubundaki toplam 156 zihinsel engelli çocuk ve adölesanların anne-baba ve öğretmenleri oluşturmaktadır. songer ÇDDF'nin anne baba ve uyarlamaları üzerinde cinsiyet değişkeninin incelenmesinde cinsiyetin her iki uyarlamadaki alt ölçeklerden elde edilen sonuçlar üzerinde etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur. Nisonger ÇDDF'nin olumlu sosyal bölümündeki Uyumsal Sosyal alt ölçeği ile problem davranış bölümündeki Davranış Problemi, Güvensiz/Kaygılı ve Hiperaktif alt ölçeklerinde anne-baba ve öğretmen uyarlamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Avcioğlu (2003), “Okul Öncesi Donemdeki Çocuklara Sosyal Becerilerin öğretilmesinde işbirlikçi Öğrenme Yöntemi ile Sunulan Öğretim Programının Etkiliğinin incelenmesi” adlı araştırmasında anasınıfına devam eden dört-altı yaş grubu çocuklara işbirlikçi öğrenme yöntemine dayalı sosyal beceri eğitimi programı uygulanmıştır. Çalışma öncesinde ve çalışma sonunda öğretmen çocukları gözlemleyerek Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeğini doldurmuştur. Çalışmanın sonucunda, işbirlikçi öğrenme yöntemi doğrultusunda geliştirilmiş olan sosyal beceri öğretim programının, çocukların hedef sosyal becerileri öğrenmelerinde etkili olduğu bulunmuştur.

Dinç ve Gültekin, (2004) Okul öncesi eğitimin 4-5 yaş çocuğun sosyal gelişime etkileri konusunda öğretmen görüşlerinin ortaya çıkarılmasını amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 2000-2001 öğretim yılında Eskişehir il merkezinde MEB’e bağlı anaokullarına devam eden 4-5 yaş çocukları ve onlara eğitim veren öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma kapsamına alınan 4-5 yaş çocuklarının toplam sayısı 162, öğretmenlerin ise, 12 dir. 4-5 yaş çocuklarının sosyal gelişim düzeylerini saptamak amacıyla “Davranış Dereceleme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, anaokuluna devam eden 4-5 yaş çocuklarının sosyal gelişim düzeylerinin ortanın üstünde gelişmiş olduğunu göstermektedir. Çocukların ölçekten aldıkları puan ortalamalarının yaş, cinsiyet ve okula devam sürelerine göre değişip değişmediği araştırılmış ve sonucunda; okul öncesi eğitimin, çocuğun yaşına göre sosyal gelişimine etkisine ilişkin bulgular 5 yaş grubu çocuğun 4 yaş grubu çocuğuna göre sosyal yönden daha gelişmiş olduğu, cinsiyetine göre sosyal gelişime etkisine ilişkin yorumlara bakıldığında kız çocukların erkek çocuklara oranla sosyal yönden daha gelişmiş olduğu bulunmuştur. Okula devam süresine göre, sosyal gelişime etkisine ilişkin bulgu ve yorumlara bakıldığında anasınıfına 2 yıl devam eden çocukların sosyal yönden daha gelişmiş olduğu bulunmuştur.

Ekinci (2006) araştırmasında geliştirilen aile katımlı sosyal beceri eğitimi programı ile ailelerden destek alan bir yaklaşımla okul öncesi eğitim almakta olan 6 yaş grubu çocukların temel sosyal becerilerinin desteklenmesi ve geliştirilmesini amaçlamıştır. Araştırmanın evrenini İzmir ilinde devlet okullarında okul öncesi eğitimi alan 6 yaş grubu çocuklar ve ebeveynleri oluşturmaktadır. (20 öğrenci ve ebeveyn kontrol, 20 öğrenci ve ebeveyn deney grubu) Araştırmanın modeli öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen olarak belirlenmiştir. Her iki grubun öğretmenleri tarafından, Sosyal Beceri Değerlendirme

Ölçeği, Okul Öncesi Çocuklar İçin Psikolojik Gözlem Formu doldurulmuş, çocukların ailelerine ise Aile Katılım Ölçeği ve kişisel bilgi formu uygulanmıştır. Kontrol grubunda günlük eğitim öğretim aktivitelerinde herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Sekiz haftalık program uygulamasının sonunda deney ve kontrol gruplarına aynı ölçekler son test olarak uygulanmış ve toplanan veriler analiz edilerek değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda; Aile Katımlı Sosyal Beceri Eğitimi Programı uygulanan grupta yer alan ailelerin Aile Katılım Ölçeğinden aldıkları son-test puanlarının kontrol grubunda yer alan ailelerin aynı ölçekten aldıkları son-test puanlarına göre anlamlı derecede artış gösterdiği görülmüştür. Aile Katımlı Sosyal Beceri Eğitimi Programı uygulanan grupta yer alan çocukların Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin; Kişiler Arası İlişkiler, Sözel Açıklama Becerileri, Dinleme Becerileri ve Kendini Kontrol Etme Becerileri alt ölçeklerinden aldıkları son-test puanlarının kontrol grubunda yer alan çocukların aynı ölçekten aldıkları son-test puanlarına göre anlamlı derecede artış gösterdiği görülmüştür. Deney grubunda yer alan çocukların öntest-sontest puanlarının karşılaştırılması sonucunda ölçeğin her boyutu için anlamlı fark elde edilmiştir. Aile Katımlı Sosyal Beceri Eğitimi Programı uygulanan grupta yer alan çocukların Psikolojik Gözlem Formunun, psikososyal gelişim alt boyutundan aldıkları son-test puanlarının kontrol grubunda yer alan çocukların aynı ölçekten aldıkları son test puanlarına göre anlamlı derecede artış gösterdiği yönünde sonuçlar elde edilmiştir.

1.7.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Cassidy (1988) sosyo-ekonomik düzeyi orta olan ailelerden gelen 52 tane altı yaşındaki çocuk üzerinde yaptığı bir çalışmada çocukların benlik saygıları ile anne çocuk bağlılığı arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmada, benlik saygısı ve anne çocuk bağlılığı arasında önemli ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Olumlu kategorisindeki çocukların güvenli bağlılık ilişkisi, mükemmel kategorisindeki çocukların ya güvenli ya güvensiz ya da kaçınmacı bağlılık ilişkisi, olumsuz kategorisindeki çocukların güvensiz ya da kontrollü bağlılık ilişkisi geliştirdikleri saptanmıştır(Akt. Sarı,2007:60).

Elias ve Clabby (1992) Bir sosyal bilincin gelişmesi ve sosyal sorunları çözme projesi geliştirmişlerdir. Projenin uygulandığı New Jersey'deki okulların 6.sınıflarındaki öğrenciler, öğretmen, arkadaş görüşleri ve okul sicilleri aracılığıyla projeye katılmayanlarla kıyaslanarak değerlendirilmiştir. Sonuç olarak; başkalarının duygularına karşı duyarlılığın artışı,

davranışların sonuçlarını daha iyi anlama, kişiler arası durumları tartma ve uygun hareketleri planlama yeteneğinde artış, daha yüksek öz saygı, sosyalleşmeye daha açık davranışlar, sosyal sorunları çözme ve sosyal bilinçte gelişme görülmüştür. Denekler liseye kadar izlenmiş ve eğitim verilen grubun daha düzgün sosyal davranışlar, sınıf içinde ve dışında özdenetim, karar verme becerilerinde düzelme olduğu görülmüştür.

Lindsey (2002) okul öncesi çocukların arkadaşlıkları ve akranlarının kabulü Sosyal Beceriyle Bağlantısı'nı içeren bu çalışmada çocukların karşılıklı arkadaşlık statülerinin ve akranlarının kabulünü, çocukların sosyal becerileriyle bağlantılı olarak incelenmiştir. Okulöncesi çocuklarla sosyometrik işlemler kullanılarak görüşülmüş ve öğretmenler çocukların saldırganlığını ve akranlarının becerilerini ölçmüştür. Çocukların karşılıklı "en çok sevilen" oylamalarına dayanarak, çocukların %73'ünün en azından bir tane karşılıklı arkadaşlığı ve %27'sinin de iki ya da daha fazla karşılıklı arkadaşlığı olduğu bulunmuş. En azından bir tane karşılıklı arkadaşlığı bulunan çocuklar akranları tarafından daha fazla sevimli ve öğretmenleri tarafından da karşılıklı arkadaşlığı olmayanlara göre daha fazla becerikli olarak değerlendirilmiştir. İki yıldan daha uzun süre izlenen 36 çocukla yapılan boylamasına analiz, birinci yılda en azından bir tane karşılıklı arkadaşlığı olan çocukların, (çocukların birinci yılda akranlarının kabulünün seviyesi kontrol edildikten sonra bile) akranları tarafından ikinci yılda karşılıklı arkadaşlığı olmayanlara göre daha fazla sevildiklerini göstermiştir. Ayrıca, hem koşut zamanlı hem de boylamsal analizler, karşılıklı arkadaş olan çocukların saldırganlık seviyesi, akranlık seviyesi ve akranlarının kabulü anlamında birbirlerine benzer olduklarını göstermiştir. Bu çalışmanın sonucunda karşılıklı arkadaşlığın okulöncesi yıllarda bile çocukların sosyal gelişimlerinde önemli bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır.

Powless ve Eliot (2002), Amerika'da risk altındaki gruplara yönelik olarak hazırlanan ve uygulanan bir program olan Head Start kapsamında toplam 100 anaokulu öğrencisinden oluşan gruba sosyal beceri eğitimi uygulamıştır. Çalışma sonucunda yapılan analizler verilen eğitimin istendik sosyal davranışların görülmesinde etkili olduğunu göstermiştir(Akt. Sarı.2007:65).

Colwell ve Lindsey,(2003) Öğretmen-Çocuk Etkileşimleri ve Okul Öncesi Çocukların Kendilerini ve Akranlarını Algılamaları'nı incelediği çalışmasında dört aylık bir süre boyunca

kırk yedi beyaz, orta sınıf okul öncesi çağıdaki çocuk (yirmi yedi erkek, yirmi kız; kırk Avrupa-Amerikalı, iki Latin Amerikalı, iki Afrika-Amerikalı, üç Asyalı) okul öncesinde içeri ve dışarı faaliyetleri sırasında gözlemlenmiştir. Çocukların öğretmenlerle etkileşim içinde geçirdikleri zaman, aynı zamanda çocukların işbirliğine yönelik davranışları, duygusal ifadeler ve öğretmenlere yönelik saldırgan tutumları değerlendirilmiştir. Buna ek olarak, çocukların kendilerini ve akranlarını nasıl algıladıkları görüşülerek değerlendirilmiştir. Sonuçlar kızların erkeklere göre öğretmenlerle etkileşim içinde daha fazla zaman geçirdiklerini ve erkeklere göre öğretmenlerle daha uyumlu ve olumlu etkileşimler içinde olduklarını ortaya çıkarmıştır. Bağlantı analizleri öğretmen-çocuk etkileşiminin kalitesinin erkeklerin ve kızların kendilerini ve akranlarını algılamalarıyla farklı şekilde bağlantılı olduğunu göstermiştir. Çocukların kendilerini ve başkalarını anlamaları için öğretmen ve çocuk arasındaki etkileşimin önemli olduğu sonucuna varılmıştır.

Denham ve diğ (2003) Okulöncesi Çağda Duygusal Beceri: Sosyal Becerin Bir Yolu Mu? Adlı araştırmasında Okulöncesi çocukların duygusal anlamlılıkları, duygu düzenlemeleri ve duygu bilgileri kalıpları değerlendirilmiştir. Bunların sosyal beceriye katkıları koşut zamanlı olarak ve zaman içinde örtülü değişken modellemesiyle değerlendirilmiştir. Anahtar sonuçların yaş ve cinsiyet yönünden ılımlılığı da ortaya çıkarılmıştır. Hem koşut zamanlı hem de anaokulundaki sosyal becerilere katkıda bulunan duygusal beceri 143 çocuk üzerinde, 3 ila 4 yaşındaki çocuklar üzerinde değerlendirilmiştir. Okulöncesi çağı başlarında bile, duygusal becerinin sosyal beceriye katkılarının uzun dönem etkileri vardır. Anaokulu yıllarında, bu çocuklardan sadece 104'ü ile tekrar iletişim kurabilmiş ancak anaokulunda da çalışmalara devam eden çocuklar ile devam etmeyenler arasında 3 – 4 yaşlarındayken yapılan çalışmada ölçülen değişkenlerde hiçbir fark bulunamamıştır.

2.ÇOCUKTA UYUM VE DAVRANIŞ PROBLEMLERİ

2.1. Uyum ve Davranış Problemlerinin Tanımı

Uyum, çocuğun sahip olduğu özellikleri ile kendi benliği ve içinde bulunduğu çevre arasında dengeli bir ilişki kurabilmesi ve sürdürebilmesidir. Yani çocuğun hem kendisiyle hem de çevresiyle uyumlu bir ilişki içinde olmasıdır. Bu özelliklere sahip kendisiyle ve çevresiyle ahenkli ilişkiler kurabilen çocuklar için “uyumlu çocuklar” denilmektedir.“Uyumsuz çocuklar” kendi benliği ile ve çevresiyle dengeli ve etkili ilişki kurma, geliştirme ve

sürdürmede güçlük çeken, bu yüzden gelişimleri aksayan ve çevresindekilerin olağan ilişkileriyle düzeltilemeyen davranış kalıplarına sahip olan çocuklardır (Doğan;2008 :47)

Bireyin uyumu ve bunun derecesi birçok nedene bağlıdır. Bireyin çevresinden gelen etmenler olduğu gibi, kendi duyguları, düşünceleri, dürtü ve arzuları gibi birçok iç dinamikleri de uyum sürecini ve düzeyini etkileyen etmenlerdir. Birey önce kendi bünyesinde psikolojik, sosyal ve duygusal değişiklikleri anlamalı ve kabul etmeli, daha sonra da çevresiyle uyumlu ilişkiler kurmalıdır (Duyan, 1997).

Çocuğun yaş grubuna uyumu yetişkinlikte sosyal uyumunun habercisidir. Sınıftaki sorunlu arkadaşlık ilişkileri gelecekte duygusal ve zihinsel sağlık problemlerinin habercisi olmaktadır. Bundan dolayı Okulöncesi ve ilkökul çocuğunun güçlü sosyal ilişkileri önemlidir. Sosyal uyumun erken yaşta oluşmasında yetişkin rehberliğinin önemi büyüktür. Rehberlikte ilk önce çocuğu gözlemek önemlidir. Gözlem yoluyla yetişkinler pasif, saldırgan, soyutlanmış ya da aktif çocukları grup oyununu arttırarak, iletişim yeteneklerini geliştirerek, rol oynama ve yapılandırılmış tartışmalar aracılığıyla, çocuklara kendi problemlerini çözme fırsatı vererek yardım edebilir

Gençtan; Uyumun dinamik bir süreç olması özelliği üzerinde durmuş ve uyumun bireyin çevresinde yer alan değişikliklere karşı geliştirdiği tepkilerle sağlandığını belirtmiştir. Uyum düzeyi iki etmen tarafından belirlenir. Bireyin kişisel özellikleri ve çevresinde karşılaştığı durumlar(Gençtan,1989).

Yavuzer, uyumu bireyin sahip olduğu özelliklerinin kendi benliğiyle içinde bulunduğu çevre arasında dengeli bir ilişki kurabilmesi ve bu ilişkiyi sürdürebilmesi şeklinde tanımlamıştır(Yavuzer, 1999).

Uyumlu çocuk; iç çatışmalardan arınık olan, gerçekleri kabul edebilen, engellemeler karşısında sakin ve yapıcı tepkiler veren, kendi içindeki yetersizlik ve korkularının farkında olan ve onları kabul eden, onlardan doyum sağlayabilen, duygularını istenilen şekilde gösterebilen kişi olarak tanımlanabilir (Aslan, 1997:8).

Bireyin çekingen olması, kendine güvenmemesi, yalnız kalmayı tercih etmesi, başkaları tarafından istenmemesi, her iki cinsten arkadaşı olmaması, karşıt cinsten kaçınması, sürekli güvensizlik ve özel ayrıcalıkları bir hak gibi bekleme sosyal uyumsuzluk olarak tanımlanmaktadır (Öğüt 2000).

Freud sıradan bir zorlanmanın neden bazı kişilerde hastalığa yol açarken, diğerlerinde yol açmadığını merak etmiştir. Araştırmalar bir kişinin zorlanmaya yanıt verme kapasitesinde annenin ve destekleyici çevrenin rolüne önem vermektedirler. winnicot'un "yeterince iyi anne (good-enough mother)" kavramı bu konuda önemle üzerinde durulan bir kavramdır. "Yeterince iyi anne", çocuğunun gereksinimlerini karşılayabilen ve büyüyen çocuğun yaşamdaki engellenmeleri kaldırabilmesini yeterince destekleyebilen kişidir Çocukluk çağındaki ruhsal bir zedelenme; boşanma, işle ilgili sorunlar, bedensel hastalıklar gibi zorlanmalarla karşılaşıldığında normal bir kişiyi, Uyum Bozukluğu geliştirmeye yatkın kılabilir denmektedir.(Özgüven ve ark.1997).

Yörükoğlu, zeka geriliklerini ve öğrenme bozukluklarını katmaksızın çocukta uyumsuzluğu dört ana kümede toplamıştır: a) Davranış bozuklukları(sürekli hırçınlık, geçimsizlik, kuralları çiğneme...);b) Duygusal bozukluklar(korkular, kuruntular, saplantılı düşünceler, uyku bozuklukları, kekemelik, tikler..);c) Alışkanlık bozuklukları (parmak emme, masturbasyon, gece işemeleri..); d) Ağır ruhsal sorunlar (içe kapanıklık, psikoz) (Yörükoğlu, 1997:287,288).

Problem davranışın ne olduğu konusunda literatürde farklı tanımlara rastlanmaktadır. Martin ve Pear (1992), problem davranış, öğretmenin beklentileri ve öğrencilerin yaptıkları arasındaki fark olarak ifade etmektedirler. Öğretmenler öğrencilerin dikkat göstermelerini bekler, öğrenciler uyumak isterler. Öğretmenler öğrencilerin birbirleriyle iyi geçinmelerini bekler, öğrenciler kavga ederler. Öğretmenler verdikleri görevlerin zamanında yapılmasını bekler oysa bazı öğrenciler bu zamanı görev dışında geçirirler.

Başar(1996)'a göre okulda eğitsel çabaları engelleyen her türlü davranış “istenmeyen davranış” olarak adlandırılır

Feldhusen (1978)' in problem davranış tanımı da bu yöndedir ve öğretimin düzenli bir şekilde işlemlerini engelleyerek, okulun beklentilerini olumsuz etkileyen davranışlar olarak tanımlamaktadır. (Akt. Öztürk, 2001,11).

İstenmeyen davranış, sınıf ortamında öğrencilerin öğrenmesini etkileyen ve öğrencilerin kasıtlı ya da kasıtsız olarak gösterdikleri davranışlardır (Celep, 2004: 258). Özdemir (2004) de öğretmenlere büyük ölçüde güçlük yaratan, sıklıkla görülen ya da uzun süreyi kapsayan biçimde gözlenen, öğrenmeyi etkileyen davranışlara “problem davranışlar”

denir seklinde tanımlamıştır (Özdemir, 2004:269- 270). Tertemiz (2004)'e göre de sınıf içinde diğer öğrencileri rahatsız eden, sınıf etkinliklerini bozan, okulun ve öğretmenin kanuni beklenti ve kuralları ile ters düşen ya da sınıfta karışıklık yaratan türdeki davranışlardır Başka bir tanımla, öğretmenlerin beklentileri dışında davranan, istenmedik, yanlış ya da disiplinsiz olarak nitelendirilen davranışlar, kısaca olumsuz öğrenci davranışları olarak adlandırılabilir (Erden, 2001:35).

Farklı bir yaklaşıma göre ise problem davranışlar a) öğrencinin ya da diğer öğrencilerin öğrenmesine engel olan, b) sosyal ilişkileri ve etkileşimi etkileyen, c) öğrenciye, akranlarına, yetişkinlere ve aile bireylerine zarar veren davranışlar olarak tanımlamıştır (Erbaş, 2002).

Okulöncesi dönemde, yaş ve gelişim döneminin belirgin özellikleri olarak görülen istenmeyen bazı davranışların kalıcı hale gelmemesi ve kritik dönemde çözümlenmesi, ileride çocuğun ruh sağlığının düzgün olabilmesi için önemlidir

Problem Davranışlar; Çocukların sergilediği karmaşık bir davranışsal ve duygusal sorunlar grubu için kullanılan bir terimdir. Birçok kaynakta, davranış bozuklukları başlığı altında rastlanır (Budak, 2000, s.192).

Yapılan bu tanımlar doğrultusunda istenmeyen (problem) davranış, öğretmenin öğretimini, öğrencinin kendisinin ve diğerlerinin öğrenmesini ciddi biçimde engelleyen, öğrenme ortamını doğrudan ya da dolaylı olarak rahatsız edici olan, karışıklık yaratan davranışlar olarak tanımlanabilir (Burden, 1995; Başar, 1997; Edwards, 1993; Tertemiz, 2000).

Tanımdan da anlaşılacağı gibi istenmeyen davranışlar, sadece öğretme sürecinin öğretmen boyutunda değil aynı zamanda davranışı gösteren öğrencinin kendi öğrenme ve sosyo-duygusal gelişiminden başlayarak gittikçe genişleyen bir çevre üzerinde olumsuz etkilere sahiptir.

Korkmaz (2003)'a göre öğrencilerin davranışlarını, istenmeyen davranış olarak adlandırabilmek için dört temel ölçüt vardır. Bunlar;

- _ Davranışın, kendisinin ya da arkadaşlarının öğrenmesini engellemesi,
- _ Davranışın kendisini ya da arkadaşlarının güvenliğini tehlikeye sokması,
- _ Davranışın, okulun araç ve gereçlerine ya da arkadaşlarının eşyalarına zarar vermesi,

_ Davranışın, diğer öğrencilerle sosyalleşmesini engellemesidir (Kaya, 2003:17).

Yavuzer'e göre problemli çocukların tanımlanmasında öncelikle davranışları bakımından normal olan çocuklarla sapan davranış örnekleri ve bozukluğu gösteren çocukları ayırt etmek gerekir. Bu hususu dikkate alarak Yavuzer; çocuk ve gencin davranışının normal mi yoksa davranış bozukluğunu olduğunun belirlenmesi için bazı ölçütler ortaya atmıştır.

Bunlar:

- 1) Yaşa uygunluk
- 2) Sapan davranışların yoğunluğu
- 3) Süreklilik
- 4) Cinsel rol beklentisi
- 5) Kültürel faktörler şeklinde özetlenebilir(Yavuzer, 1999).

Akçadağ (2005)'ya göre hemen hemen her eğitim ortamında, önemli ya da önemsiz sorun yaratan pek çok davranışa rastlanır. Ancak bu davranışların önemi ve biçimi eğitimi etkileyen değişkenlere göre değişiklik gösterir.

Davranış sorunu, çocuğun kendisi ya da başkaları için sorun yaratan şeyler yapmasıdır. Bir davranış, çocuğa o davranışı yapmaması söylendiği ve çocuk o davranışı yapmamayı becerecek özellikte olduğu hâlde davranışı tekrar yaparsa sorunlu davranış olur (Birkan, 2002, 17). Çocukta problem olarak tanımlanan belirtileri değerlendirirken çocuğun gelişim dönemi ve belirtilerin hangi sıklık ve şiddette olduğu dikkatle incelenmelidir. Dış baskılara bağlı olarak ortaya çıkan ve bir süre sonra yok olan belirtiler sürekli değildir ve sürekli olanlarla bir sayılmamalıdır (Arı vd., 1995, 23).

2.2.Uyum ve Davranış problemlerine Neden Olan Faktörler:

Çocukta görülen uyum ve davranış problemlerinin birden çok nedeni olabilir ve bunları saptamak, her zaman kolay olmayabilir. Gelişim evrelerinin getirdiği doğal zorluklara yakın çevrenin olumsuz etkileri katıldığında, çocukta, bunlara tepki olarak çoğunlukla duygusal düzeyde bozukluklar görülebilir(Yavuzer,1994,241).

Barker'a (1984) göre, çocukta davranış sorunlarının ortaya çıkmasına neden olabilecek dört temel faktörden söz edilebilir (Akt. Profeta, 2002): 1- Yapısal faktörler. 2- Fiziksel bir

rahatsızlık ya da incinme etkileri. 3- Mizaçla ilgili faktörler. 4- Çevresel faktörler. Douglas' da (1989:3) davranış sorunlarının nedenlerini 1-Çocuk faktörleri, 2- Çevre faktörleri olarak ikiye ayırmıştır. Aile içi huzursuzlukları zayıf ilişkiler, ayrılık, ölüm gibi nedenler de öğrencileri istenmeyen davranışları yapmaya götüren sebeplerden biridir. Ailenin aşırı baskılı olması, ilgisiz ve sevgisiz bir ortamda yaşama, sürekli olarak aşağılanıp eleştirilen, fiziksel cezaya çarptırılan yada tam tersi aşırı şımartılan, sorumsuz yetiştirilen çocuklar aile kaynaklı bu olumsuz tutumlarını okula yansıtabacaklardır (Sarıtaş 2000).

Celep (2002)'in aktardığı gibi Dreikurs (Dreikurs v.d., 1982) ve Nelson (1987)'a göre; öğrencinin sorun davranış gösterme nedeni, dört temel amaca gereksinime dayanmaktadır.Bunlar;

1. Dikkat çekme,
2. Güç elde etme,
3. Öç alma,
4. Yetersizlik gösterme.

Çocuk ilk önce tanınma ve başarı ile çevresinde bir statü elde etmeye çalışır. Bu is görmez ise çocuk güç elde etmeye çalışır. Güç elde etmeyi öç alma izler. Sonunda, önceki stratejilerin başarısızlığı kanıtlandığında, çocuk bir özür dileme olarak yetersizliğini kullanır. Öğretmenler, öğrencileri çeşitli durumlarda gözlemlemeli ve istenmeyen davranışlara hangi amacın neden olduğu konusunda kestirimde bulunmalıdır. Öğretmen bu saptamayı, öğrenciye doğrudan samimi sorular sorarak da yapabilir. Çocukların duyguları bu dört amaç doğrultusunda değerlendirilmelidir (Celep, 2002:195):

Çocukların davranış sorunlarına çeşitli etkenler neden olmaktadır. Bunlardan bir kısmı çocukla ilgiliyken bazıları uygun olmayan programla ya da öğrenme ortamındaki koşullarla ilgilidir (Jones ve ark., 1999:56). Bu nedenle çocuktaki davranış sorunları iç ve dış nedenler olarak ikiye ayrılabilir. Sosyo-ekonomik statü, etnik gruplara ait olma, annenin depresif ve rahatsızlığının olması dış nedenler, ebeveynlik uygulamalarının, çocuğun geçirdiği hastalıkların çocukta bıraktığı izler iç nedenler olarak sıralanabilir. Bu etkiler fazla önemli olmasa da bir araya geldiğinde çocuğun içsel ve dışsal davranışları üzerinde önemli etkiler yaratmaktadır (Pike, ervolino, Eley, Price ve Plomin, 2006:55,58). Ayrıca çocuklar farklı

yetişkin etkileşim tarzları nedeniyle ev ve okul ortamlarında farklı davranırlar (Cai, Kaiser ve Hancock, 2004:310). Genellikle uygun olmayan aile, eğitim ve toplum çevresi içinde bu tür bozukluklarla daha sık karşılaşılır (Öztürk,1997:445).

Özsoy, Özyürek ve Eripek (1997) ise çocuklarda uyumsuzluğa neden olan etmenlerin biyolojik, aile ve okula ilişkin etmenler olarak gruplanabileceğini belirtmişlerdir (Özsoy ve ark. 1997:200).

2.2.1.Biyolojik ve Fiziksel Faktörler:

Doğum öncesi komplikasyonlar, organik bozukluklar, duygusal ve sosyal yetersizlikler, düşük zekâ düzeyi, dikkat sorunları, çocukların kendileri hakkında ki olumsuz duyguları, karakter özellikleri ve fiziksel engelleri çocukların davranışlarını etkilemektedir (Dauglas, 1989; Humphreys, 1999; Greenberg ve ark., 2001). Ayrıca çocukların engellenmesi, temel gereksinimlerinin düzenli olarak karşılanmaması ve güven eksikliği yaşam boyu süren duygusal bozukluklara neden olabilmektedir (Şahin, 1990; Greenberg ve ark., 2001; Kulaksızoğlu, 2003).

2.2.2.Ailesel Faktörler:

Yetişkinlerin baskın olduğu davranış yönetimi stratejileri çocukların yetişkinlere bağımlı olmasına ve çocukların davranışlarını yönetememelerine neden olur (Jones ve ark., 1999:63). Daha cezalandırıcı, düşman ve tacizkar aile muamelesi yaşayan çocukların okulöncesi dönemde saldırgan ve kurban haline geldiği bulunmuştur (Hay, Payne ve Chadwick, 2004).

Ailenin içinde bulunduğu sosyal sınıf ve ekonomik durumu, uyumsuz çevre, ailenin olumlu ya da olumsuz model olması ve tutumu, geniş aile yapısı, aile bireylerinde psikolojik bozukluk, aile içi çatışmalar, boşanma da çocuğun davranışlarını etkiler (Douglas, 1989; Lewis, 1990; Greenberg, ve ark., 2001; Cirhinlioğlu, 2001). Boşanmış ailelerin çocukları genellikle terkedilmiş, endişeli, itilmiş ve reddedilmiş hisseder. Boşanma çocukların sosyal ve akademik performansını etkiler. Çocuklarla ya da yetişkinlerle yapılan grup çalışmaları, bu değişikliklerle baş edilmesine yardımcı olur (Akt. Şehirli:2007)

2.3.3.Psiko-sosyal Faktörler:

Kişinin içinde yaşadığı psikolojik ortam onun tüm davranışlarını yönlendirir. Ani şoklar, olağanüstü olayların yarattığı özel durumlar, derin üzüntüler davranışları etkiler (Kulaksızoğlu, 2003:42). Çocuklar için yeni bir çevre kontrollerini kaybetmelerine neden olabilir. Çocuk yeni arkadaşlarına ve oyun çevresine alışamaz, dışlanma endişesi yaşayabilir (Nilsen, 1997:31). Bu durum karşısında çocuk arkadaş grubu tarafından dışlanabilir ve kendini çevreden uzaklaştırabilir (Greenberg, ve ark.,2001). Bu şekilde çocuğun diğer çocuklarla olan ilişkisinin kötü olması sorunların devamlılığına neden olur .

Ayrıca; Humphreys (1999), okuldaki disiplin sorunlarına neden olan anne-baba ve öğretmen davranışlarını genel olarak şu şekilde özetlemektedir (Akt: Celep, 2002,174–175).

2.3.Davranış Problemlerine Kaynaklık Eden Anne-Baba Davranışları

Çocuklara bağırırlar, Çocuklara emreder, hükmeder ve onları kontrol ederler, Kontrol aracı olarak aşağılama ve alaycılığı kullanırlar, Çocuklarıyla dalga geçer, onları azarlar ve eleştirirler, Çocukları “aptal, haylaz, adam olmaz, dik kafalı, kötü” olarak etiketlendirirler, Terk edeceklerini söyleyerek tehdit ederler, Çocukları, uzaklaştırmakla tehdit ederler, Çocukları fiziksel olarak korkuturlar, Çocuklara fiziksel olarak saldırırlar, Çocukların üzerine yürür, onları çekiştirir ve iterler, Çocukları birbirleriyle karşılaştırırlar, Davranışın niteliğine uygun olmayan ağır cezalar verirler, Ailede belirli gözdeleri vardır, ayırım yaparlar, Çocuklara ilk adlarıyla seslenmezler, Aşırı serttirler, Çocuklardan aşırı beklenti içerisindeyler, Çocukların esenliğine hiç ilgi göstermezler, Yanlışları ve başarısızlıkları cezalandırırlar, Hatalı oldukları için asla özür dilemezler, Çocukların sorumsuz davranışlarına tepkileri tutarsızdır

2.4.Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Görülen Davranış Problemleri

2.4.1.Saldırganlık

Saldırganlık durumu okul öncesi dönem çocuklarında görülen davranış problemleri arasındadır.

Saldırma, diğer insanlarda korkuya neden olan düşmanca bir davranıştır. Saldırganlık ise kişinin güvenlik, mutluluk ya da başka bir gereksiniminin çevreye zarar verme, eşyaları kırma, dökme, küfür etme, arkadaşlarına ve yetişkinlere vurma, ısırma, itme, tekmeleme, bağırıp çağırma, öfke nöbetleri, yerinde duramama, elini kolunu ısırma, saçını yolma, aşırı heyecanlanma biçiminde ortaya çıkması ya da kişinin saldırganlığını içine atarak olumlu ya da

olumsuz sergileme gibi davranışları ve zarar vermeyi amaçlayan tehditleri olarak tanımlanabilir (Kırkıncıoğlu, 2003;Şahin, 2004).

Başarıya ulaşsın ya da ulaşmasın incitmeye zarar vermeye yönelik hareketlere “saldırganlık” denir. Saldırganlığın doğuştan getirilen bir içgüdü olduğu görüşü oldukça yaygın bir görüştür(Sertbaş,2006;11).

İhmalkâr ya da ilgisiz ebeveynler, çocuklarının ihtiyaçlarına ve isteklerine karşı duyarsız bir şekilde davranan kişilerdir. Ebeveynlerin terk etmesi ve iletişimsizliği, çocuğun psikolojik durumu üzerinde yıkıcı etkiler oluşturabilmektedir. Çocuk, ebeveyninden şefkat görmediği ve onların yakınlığını, sevgisini kaybettiği zaman acı çeker ve kendini güvensiz hisseder. Çocuk için genellikle hayatın anlamı olmaz ve umutsuzluk duyguları içindedir. Bu tip çocuklar kendilerini kontrol edemeyen ve hemen şiddete başvuran bir yapıdadırlar. Ayrıca ebeveynin çocuğa ilgisizliği sadece saldırgan davranışlara yol açmakla kalmaz aynı zamanda sonraki dönemde de çocuğun bir takım davranış problemleri yaşamasına neden olabilir (Boulter, 2004; Dahlenberg, 2001).

Saldırgan çocuk temelde güvensiz çocuktur. Aşırı saldırgan çocuk aynı zamanda doyumsuz ve sevilmediğine inanan çocuktur. Bazı çocuklar evde aşırı derecede saldırgan, dışarıda ve yabancılarla birlikte bulundukları zaman utangaç ve sakindirler. Bunlar genellikle anne-babalarının fazla düşkünlük gösterdiği ve anne baba yanında istediklerini yapabileceğine, istedikleri her şeye sahip olabileceklerine inanan, yabancı bir çevrede kendi kendilerini nasıl yöneteceklerine dair yeterli sorumluluk verilmeyen çocuklardır(Yavuzer,1999).

Okul öncesi çocukların sergilediği heyecan tepkileri içinde ana babalar için özel önem taşıyan ve en kaygı verici olan bir heyecansal gelişim alanı saldırganlıktır. Saldırgan davranışlar önce ilk çocukluk yıllarında ortaya çıkmaya başlar (Gander ve Gardiner, 1998:302,384). Yetişkinler gibi çocuklar da zaman zaman öfke ve saldırganlık hisleriyle dolarlar. Yetişkinler böyle hissettiklerinde davranışlarını kontrol edebilirken çocuklar bu olumsuz enerjiyi saldırgan davranışlara dönüştürürler(Kartal, 2005:18). Saldırganlık küçük çocuklarda normal bir tepki biçimi olmasına karşın bazı çocuklarda daha güçlüdür (Baran, 1993; Aydın, 2003).

Saldırgan çocuklar diğerlerinden daha kolay sinirlendirilir veya kızdırılabilirler, ruhsal sorunları nedeniyle davranışlarında ölçülü olamayıp, yaşıtları ve genel olarak çevresiyle

uyumlu ilişkiler kuramayan, akranları tarafından reddedilen, engel karşısında saldırganlık dürtüsünü dizginleyemeyen ya da kendini kontrol etmekte zor anlar yaşayan, hazırlıklı ya da hazırlıksız olarak karşısındakine saldırıda bulunabilen, depresyon belirtisi gösteren, temelde güvensiz aynı zamanda doyumsuz ve sevilmediğine inanan çocuklardır. Çocukta sık görülen yaramazlık, itişip kakışma, ara sıra geçimsizlik ve kavgalar bir çocuğu saldırgan olarak nitelermeye yetmez. Burada söz konusu olan tutum ve davranışta süreklilik gösteren saldırganlıktır(Akt.Şehirli,2007:18).

Saldırganlığın nedenlerini araştıran çalışmalarda saldırgan davranışın ortaya çıkma nedenleri arasında anne babanın hatalı tutumları ilk sırada yer almaktadır. Çocuğun davranışlarını gereksiz yere engellemek, çocuğun davranış ve isteklerini eleştirmek, alay etmek, çocuğu sık sık cezalandırmak, ebeveynin eğitiminden endişe duyması, ebeveynin kendine saygı duymaması, ebeveynlerin çocuk eğitiminde görüş birliğinde olmaması, ebeveynin çocuğu şımartması veya ihmal etmesi saldırgan davranışa neden olmaktadır. Saldırganlık nasıl ortaya çıkarsa çıksın altta yatan bazı doyumsuzluklar vardır.

Anne-babanın birbirleriyle tartışmaları, kavga etmeleri, annenin ya da babanın saldırganca tutumu ve çocuğun da bunu taklit ederek öğrenmesi saldırganlığın başlıca nedenleri arasındadır. Bunların yanı sıra çocukta var olan, mevcut enerjinin boşaltılmasına izin vermeme ve engelleme, çocuğun çabalarını görmezlikten gelme ya da yok sayma sıklıkla eleştirme, azarlama, anne-babanın çocukla yeterince ilgilenmemesi, anne-babanın çocuğa karşı tutarsız bir tutum sergilemesi, çocuğu ilgi duyduğu şeylerden mahrum etme ve engellenme, sık sık çocuğu şiddete maruz bırakma, anne-babanın da sinirlenince evdeki eşyaları fırlatması ve saldırganca tavır sergilemesi, evde sık sık kavga sahnelerinin yer aldığı filmler seyredilmesi ve bu filmleri övücü sözler söyleme vb. davranış ve durumlar saldırganlığa neden olarak söylenebilir(Erbaş; Kırcaali, İftar; Tekin,İftar 2004).

Psikologların hemen hemen tümü, insanlarda saldırganlığın yalnız doğuştan gelen faktörlere indirgenemeyeceğini, öğrenmenin saldırganlık davranışının türü ve miktarı üzerinde önemli bir etkisi olduğunu savunur. Psikologların bu görüşü kabul etmelerinin temelinde deneysel çalışmalar yatar. Bandura, üç grup çocuk üzerinde yapılan bir denemenin sonuçlarını değerlendirdiğinde, öğrenmenin etkisini açıkça görmüştür. 1. Grup, içi doldurulmuş oldukça büyük bir oyuncak bebeğe diğer çocukların saldırgan davranışını gösteren bir film

seyretmiştir. 2. Gruptaki çocuklar, yetişkinlerin bebeğe yaptıkları saldırgan davranışları seyretmişlerdir. 3. Gruptaki çocuklar, ya saldırgan davranışın bulunmadığı bir film seyretmişler ya da saldırgan davranışta bulunmayan yetişkinleri seyretmişlerdir. Çocuklar sonra bebekle bas basa bırakılmış ve davranışları gözlenmiştir. Saldırgan davranışı izleyen gruptaki çocuklar, bebeğe tekme ve tokat atarak saldırgan davranışta bulunmuşlardır. Çocukların çevresinde gördükleri davranışları model olarak aldıkları ve model çerçevesinde hareket ettikleri bu tip deneylerde açık seçik gözlenmiştir. Çocuğun çevresinde gördüğü davranışları taklit etmesi sosyal öğrenmenin temelinde yatar (Akt. Cüceloglu,1996).

Saldırgan çocuk duygusal sorunları nedeniyle yaşıtları ve genel olarak çevresiyle uyumlu ilişkiler kuramayan çocuktur. Aşırı geçimsizdir. İlişkileri gergin ve sürtüşmelidir. Parlamaya hazırdır, kavgacıdır. Sürekli kuralları çiğner, sık sık ceza görür. Anne, baba, öğretmen ve genellikle büyüklere karşı gelmeye meyillidir. Olağan anlaşmazlıkları bilek gücü ile çözmeye çalışır. Öfkesini yenemez ve hep kendini haklı çıkarma eğilimindedir. Davranışlarından utansa bile yinelemekten kendini alıkoyamaz. Cezalardan hiç etkilenmez veya bir süre etkilenmiş görünür. Bu tanıma giren çocuklar, ruhsal sorunlarını davranışlarına aktarırlar. Evde, okulda, çevrede durmadan sorun yaratırlar. Yetişkinlerle sürekli çatışmalar (Cüceloglu,1996).

Saldırganlık davranış problemleri arasında değişime en dirençli ve tedavisi en güç davranış problemidir. Çocukluğun okulöncesi dönem yılları davranış problemlerinin erken tedavisi için son derece uygun zamanlar olmasına rağmen, pek çok ebeveyn çocuklarının yaslarının küçük olması sebebiyle “bekle ve izle” politikasını uygulamaktadır (Nixon, 2002).

Gürsoy(2002), annesi çalışan ve çalışmayan çocukların saldırganlık eğilimleri arasında farklılık olup olmadığını belirlemek adına yaptığı çalışmada, annesi çalışmayan çocukların annesi çalışanlara göre daha saldırgan olduğu saptamıştır. Başka bir araştırmada ise erkek çocukların duygu ve tepkilerini daha kolay ifade ettiğini sonucunda da saldırganlık eğiliminin kız çocuklara göre daha yoğun olduğu görülmüştür. Kız çocukların yaşadıkları yoğun kaygı ve duygu sonucunda aşırı hassas ve içe kapanık oldukları, denetimlere daha sık boyun eğdikleri için kızların saldırganlık oranının daha az olduğu belirtilmiştir.

Campell (1995) yaptığı bir araştırmada, davranış problemlerine sahip anaokulu çocuklarının %50 ila %75'inin bu davranışları 6 yıl ya da daha fazla süre sürdürdüklerini göstermektedir.

McCoby ve Jacklin (1980), 6 yas çocuklarındaki saldırganlık ve cinsiyet farklılığının davranış problemleri üzerindeki ilişkisini incelemişler ve erkek çocukların kızlara oranla daha çok saldırgan davranışlarda bulunduklarını belirlemişlerdir.

Okul öncesi çocukların sosyal yeterliliğiyle kaygı ve saldırganlık düzeyi arasında ilişki olup olmadığını araştıran bir başka çalışmada, çocuklar Kaygılı/Vazgeçen ve Kızgın/Saldırgan olmak üzere iki boyutta ele alınmıştır. Sosyal yeterliliği olan çocuklarla karşılaştırıldıklarında Kaygılı/Vazgeçen çocuklardan daha az yeterli ve daha fazla pasif karşı gelme özelliklerini kullandıkları görülmüştür. Kızgın/ Saldırgan çocuklarınsa daha az razı geldikleri, daha fazla karşı geldikleri ve daha fazla muhalif oldukları belirlenmiştir. Ayrıca Kızgın/Saldırgan çocukların Kaygılı/Vazgeçen çocuklarla karşılaştırıldıklarında daha az muhalif oldukları görülmüştür. Son olarak da, Kaygılı/ Vazgeçen çocuklar ve Kızgın/Saldırgan çocuklar sosyal yeterliliği olan çocuklarla karşılaştırıldıklarında daha fazla negatif karşı gelme davranışını gösterdikleri belirlenmiştir (Kotler ve McMahon, 2002).

Berndt ve Bulleit de, 34 okul öncesi dönem çocuğunun ev ve okuldaki davranışlarını gözlemiş ve bu davranışları kardeş ilişkileri açısından incelemiştir. Büyük kardeşi olan küçük çocukların, olmayanlara göre daha saldırgan ve sosyalleşmemiş davranışlar gösterdikleri ve erkek çocukların kızlara göre daha saldırgan oldukları belirlenmiştir(Akt. Kanlıklıçer,2005)

2.4.2.Öfke

Öfke;“engelleme, saldırıya uğrama, tehdit edilme, yoksun bırakma, kısıtlama vb durumlarda hissedilen ve genellikle neden olan şeye ya da kişiye yönelik şu ya da bu biçimde saldırgan davranışlarla sonuçlanabilen oldukça yoğun olumsuz bir duygu” olarak tanımlanmaktadır(Özmen,2004).

Gövsa (1998) öfkeyi, güçlü ve zayıf karakterde olma şeklinde ikiye ayırmış, güçlü insanların öfkesinin gerçek bir öfke olduğunu, bağırma ve şiddetli hareketlerle kendini gösterdiği, zayıf insanların öfkesinin olumsuz şekilde inatçılık, terslik yapma, surat asmak ve kendi kendine zarar vermek şeklinde görüldüğünü belirtmiştir (Gövsa, 1998:55).

Nilsen (1997) ise çocuğun kendi kendini kontrol etmek istediğini, yalnız kendini ifade edecek yeterli kelime hazinesi olmadığı için hislerini öfkeyle belirttiğini ve de öfkenin daha sonra yerini kıskançlığa bıraktığını söylemiştir (Nilsen, 1997:104).

Çocuklukta öfke ve kızgınlık duygusunu yaratan durum ve olaylarla bu duyguların dışa vurumu anne-baba ve ailedeki diğer yetişkinlerin taklit edilmesi ile öğrenilir. Öfke ve kızgınlığın her durumda dışa vurulmasının olumlu bir davranış olmadığı yine aile ve yakın çevrenin etkisi ile çocuğa kazandırılır. Böylece çocuk öfke ve kızgınlığını ne zaman kimlere karşı dışa vuracağını, ne zaman da bastıracağını bilerek yetişir. Türk kültüründe erkeklerin öfke ve kızgınlık duygularını saldırganca söz ve hareketlerle dışa vurması kızlara göre daha çok teşvik görmektedir. Çocuğun yaşı da öfke ve kızgınlığın dışa vurumunda ebeveyn tutumlarını etkiler. (Kulaksızoğlu, 2002).

Çocuk öfke sayesinde amacına daha rahat ulaştığını gördüğünde bu duyguyu kullanmaktadır. Öfkenin ortaya konma biçimi yaşa göre değişmektedir. Bebekler ağlayarak, iki yaşındaki çocuk bağırıp tepinerek daha büyük çocuklar da saldırgan davranışlarla öfkesini göstermektedir. Öfke nöbetleri özellikle iki yaş civarında belirginleşirken 5-6 yaşa kadar devam etmektedir. Çocuk öfkesini kontrol altına almayı öğrenmediği takdirde ileriki yaşlarda saldırgan bir kişiliğe bürünmektedir. Uzun süreli hastalıklar, aşırı şımartılma, tutarsız yaklaşım, travmatik yaşantılar, çok sık engellenme gibi durumlar öfkeyi meydana getiren etkenlerdir. İlkokulda arkadaşlarıyla sürekli kavga ederek uyum sağlayamayan çocuk, sınavdan zayıf not alan derslerde başarısız olan, öğretmeninden azar işiten ya da anne babasının tutarsız yaklaşımlarıyla karşılaşan çocuk da benzer tepki göstererek sınırlı öfke nöbetleri geçirmektedir(Özbey,2006).

Bebeklik döneminde; isteklerin ya da hareketlerin engellenmesi sonucu öfke ortaya çıkar. Yemek yeme, tuvalet, uyku, oyundan alıkoyma vb. durumlarda engelle karşılaşılan çocuğun ilk tepkisi ağlama, çırpınma zamanla tepinmedir. 3 yaşında, bir akranla tartışma, yetişkinle denetim çatışması, bağımsızlık isteği gibi sosyal olaylardır. 4 yaşlarında engellendiğinde küsme, mırıldanma, yakınma gibi tepkiler görülür. Çocuğun bedensel rahatsızlıkları, engelleri ve bunlar sonucu isteklerini yapamaması. Çocuğun psikolojik ve fiziksel ihtiyaçlarının zamanında karşılanmaması veya engellenmesi. Çocuğun yakın çevresinin öfkeli davranarak ona örnek olması. Haksız yere verilen cezalar ve yasaklar.

Çocuğun öfke sonucunda isteklerini rahatça elde edebileceğine inanması. Anne baba ve öğretmenlerin çocuğu yargılama ve değerlendirme hataları. Öfkeyi içe atma. İklim koşulları ve guatr, sara, beyin ırları gibi organik nedenler. Sosyo-ekonomik ve kültürel nedenler (Ankay, 1992; Evirgen, 2002; Dirim, 2003; Yavuzer, 2003).

2.4.3.Utangaçlık

Utangaçlık; kendine güveni olmayan, sık hata yapmaktan korkan, ne düşünüp ne hissettiğini ifade edemeyen kişilerin; sosyal çevreye uyum sağlamasını ve alışamadığı durumlarda serbest davranmasını engelleyen, çekingen, korkak, kararsız ve kişiliksiz olmasına yol açan, kişi için acı ve işkence halini alan, düşük benlik algısıyla yakından ilgili olan bir duygudur (Gövsa, 1998; Tuzcuoğlu ve Tuzcuoğlu, 2005).

Rothbarth ve arkadaşları (2001:1406) utangaçlığı, sosyal durumlara yaklaşma hızının ve rahatsızlığı belirtme hızının yavaş olması şeklinde açıklamışlardır. Utangaçlık diğer heyecanlar gibi eşya karşısında değil bir veya birkaç kişi karşısında oluşur. Ama utangaçlıktan bahsedebilmek için sadece kişilerin bulunması yeterli olmayıp kişilerin o kişiye dikkat eder durumda olmaları gerekir (Gövsa,1998:46).

Utangaçlık büyüme döneminde normal kabul edilebilecek bir duygudur. 0–2 yaşlar arasında yabancı yüzlerden kaçma, yüzünü saklama gibi davranışlar görülür. Bu davranışlarda korkunun payı yüksektir. 2 yaşından sonra bu şekilde yabancılardan kaçma, saklanma davranışları kaybolur, çocuk rahatça yetişkinlerle konuşur, oynar. 3 yaşından sonra ise yetişkinlerin tutum ve davranışları sonucu gerçek ve tam anlamıyla utangaçlık tekrar ortaya çıkar ve bunda endi şenin pay ı büyüktür. Bu dönem aynı zamanda sosyalleşmenin de başladığı bir dönemdir. Bu dönemde çocuk toplumun ve yaşlılarının arasına çıkarılmalı ve utangaçlık davranışlarının azalmasına yardımcı olunmalıdır. Stanford Üniversitesi'nde yapılan bir çalışmada, araştırmaya katılan 10.000 kişinin %1'i kadar bir grup hiç utangaç hissetmediğini, aynı grubun %97' sinden fazlası ise okula ya da yeni bir işe başlamak, önemli biriyle tanışmak ya da yeni bir gruba katılmak gibi durumlarda utandıklarını belirtmişlerdir (Gövsa,1998; Swedo ve Leonard, 2000; Dirim, 2003).

Bebeklikteki utangaçlık okulöncesi yıllardaki utangaçlığın belirtisidir diyen Rubin ve ark. (2002) çalışmalarında, utangaçlıktaki bireysel farklılıkların, bebeklikteki güvensiz bağlılık

ilişkilerin, bebeğin mizacı ve annenin sosyal fobisiyle ilişkili olduğunu bulmuşlardır (Akt. Hay ve ark., 2004:92).

2.4.4.Kıskançlık

Kıskançlık sevilen birini veya bir eşyayı başkalarıyla özellikle de eşit konumda biri ile paylaşmama isteği ve paylaşmaya katlanamama anlamına gelir. Çocuk da anne-baba sevgisini paylaşmak zorunda kalacağından kardeşini, okulda öğretmenin ilgisini ve kendisinden daha başarılı ve üstün yönleri olan kişilerle, aynı ortamı paylaşacağından arkadaşlarını kıskanır. Bu duygu bencillik duygusunu da harekete geçirir. Freud insanda id, ego, süper ego olmak üzere üç benlik olduğunu savunur. İd denilen benliğin en önemli özelliği bencilliklidir. Her şeyin kendisine ait olmasını ister. Hiçbir zaman doymaz ve insanı etkisi altında tutar. Hâlbuki sosyal bir varlık olan insanın birçok şeyi başkalarıyla paylaşması ve idin bencillik arzusunu frenlemesi ve kontrol altında tutması gerekir (Mangır ve Başar, 1995; Yavuzer, 2003, Tuzcuoğlu ve Tuzcuoğlu, 2005).

Kıskançlık olayında bazı korkular sık sık hiddetle birleşir. Kıskanç birey, sevilen bireyle ilişkilerinde kendini tedirgin hisseder ve bu kişinin sevgisi karşısında kendi statüsünü kaybedeceğinden korkar(Yavuzer,1998;102)

2.4.5.Kaygı

Kaygı bedensel olarak denge bozukluğuna neden olan, tehlikelere karşı geliştirilen ya da bozulan dengeyi düzeltme çabasındaki başarısızlık sonucu ortaya çıkan, kişinin gerilimin nedenini tanımlamada güçlük çektiği, korkunun da içinde olduğu, kontrol edilemeyen karışık tepki davranışı olarak tanımlanabilir (Erol ve Öner, 1999). Ayrıca kişinin kaynağı dışarıda olmayan, kendi içinde ve bilincinde olan, hayali olarak belli belirsiz bir korku hissetmesi ve bu korkunun devamlı olması durumudur. Kaygının yeteri kadar üzerinde durulmaz ve geçeceği düşünülür. Ayrıca çocuklar yoğun endişelerini saklarlar (Cook ve Cook, 2005: 561).

Kaygı; üzüntü, sıkıntı, korku, başarısızlık duygusu, acizlik, sonucu bilememe ve yargılanma gibi heyecanlardan birini veya çoğunu içermektedir. Bazı psikologlar çocuklarda korkuyla kaygı arasındaki farkı ayırmanın zor olduğunu savunmaktadır. Ancak üç önemli fark şudur: korkunun kaynağı bilinir, ancak kaygının kaynağı belirsizdir. Korku kaygıdan daha şiddetlidir ve kaygıya göre daha kısa sürelidir. Kaygıya ve korkuya eşlik eden bedensel belirtilerin yanı sıra kaygıyla birlikte çaresizlik duygusu da yaşanmaktadır(Bulut,2000,50)

Çocuk konuşmaya başladığı andan itibaren birçok şeyi düşünüp örneğin, yağmurun yağacağına, ateşinin çıkacağına, güvenliğinin tehlikede olduğuna kaygılanabilir. Küçük çocukların güvenlik konusunda büyüklere oranla daha fazla kaygılanmaları normaldir. Daha büyük çocuklar ise okuldaki performansları ve toplumdaki imajları konusunda kaygı yaşarlar (Swedo ve Leonard, 2000:106). Bu kaygılar normal olarak yaşanan, sürekli olmayan ve aşırı stres ve huzursuzluğa yol açmayan ayrıca tüm kişiler arası ilişkilerden doğabilecek doğal bir ifade olan kaygılardır (Swedo ve Leonard, 2000; Kırkıncıoğlu, 2003; Dirim, 2003).

Çocuklar kaygı ve huzursuzluklarıyla gerek kendi başlarına gerekse başkalarının yardımıyla başa çıkmayı öğrenirler. Ancak bazı çocuklar vardır ki bu çok kaygılı durumlarından kurtulmak için bir çare düşünmezler. Onlar daima, kendilerinin veya aile bireylerinden birinin başına gelebilecek korkulu şeyler düşünürler. Gerçek yaşam ile kendi uydurdukları hayali yaşam arasındaki farkı ayırmada zorluk çekerler (Lasher ve ark.,1998:19-20).

Baklaya ve Tuğrul (1998) anaokuluna devam eden çocukların okula uyum süreçlerini etkileyen faktörleri 3- 6 yaş arasındaki 200 çocuk üzerinde incelemiştir. 3- 4 yaşlarındaki çocukların diğerlerinden, kız çocukların erkeklerden, kardeşi olmayan çocukların olanlardan daha kaygılı olduklarını bulmuştur.

Kültür ve Tiryaki'nin 2003 yılında ülkemizde gerçekleştirdiği bir başka araştırmada ise, erkek çocuklarda endişeli görülme oranı çok daha yüksek çıkmıştır. Araştırmacılar bunun sebebini, sosyo-kültürel farklılıklara bağlamışlardır. Ülkemizde kız çocuklar erkek çocuklara göre daha fazla ev ortamı içinde tutulma eğilimindedir. Dolayısıyla erkek çocukların kaygılarından dolayı ortaya çıkan belirtiler toplumsal açıdan daha az hoşgörü ile karşılanıp hastaneye başvuruyu kolaylaştırırken; aynı belirtiler kızlar için daha doğal karşılanıp ailenin kendi olanaklarıyla çözümlenmeye çalışılıyor olabilir.

Bir başka araştırmada 4 yaş anaokulu çocuklarının davranışları farklı alanlarda gözlemlenmiştir. Birinci gözlem alanı, kaygı ile ilişkili davranışlar (tırnak yeme, ağlama, asık yüz ifadesi, kas çatma, yeni ortamlarda kaçınmacı davranışlar) ve zarar verici davranışlar (yüksek sesle bağırma, karşılık vermek, söz dinlememek ve diğerlerine fiziksel zarar vermek) üzerine yapılandırılmıştır. İkinci gözlem alanı, serbest oyun aktivitesi sırasında, sosyal davranışları (tartışmayı durdurabilmek, bir başkasını dahil olduğu gruba davet edebilmek,

başkalarına övgüde bulunabilmek, diğerinin de rahatını düşünebilmek, paylaşmak, diğerine yardım edebilmek) gözlemlemek üzere hazırlanmıştır. Bu çalışmanın sonuçları göstermiştir ki, anaokulu müfredat programının yararlarından biri, sosyal gelişimi arttırması ve bir diğeri de bağımsız bir öğrenme programı yaratmasıdır (Weiss, Maciolek ve Reio,2001).

Son dönemde yapılan çalışmalar göstermektedir ki, anaokulu eğitimi kaygı düzeyini düşürmekte ve toplumsallaşma davranışını cesaretlendirmektedir.

2.4.6.Yalan

Yalan başkasını bilerek aldatmak için söylenen geçıştirmeli sözlerdir. Özellikle ilköğretim öncesi çocukların gerçeğı değerlendirme yetenekleri tam olarak gelişmediğı için, konuşmalarında sık sık uydurmalarına rastlayabiliriz. Bunların çoğı “Beyaz Yalan” olarak ta adlandırılabilen zararsız yalanlardır ve çocuğın hayal gücünün ürünleridir. Ancak bu küçük yalanlar daha sonraki dönemlerde bir hatayı gizlemek, gerçeğı uygun olmayan bir biçimde başkalarını yanıltmak amacıyla söylenen sözler biçiminde tanımlanabilir(Yavuzer,1999).

Çocukların gerçek dışı konuşmaları çok sık görülen bir durumdur. Yalan ise bir takım bencil sonuçlar elde etmek amacıyla bilerek ve isteyerek başkalarını aldatmaktır. Bu nedenle küçük çocukta hemen yalandan söz etmek doğru değildir. Çünkü çocuğın gerçekle gerçek olmayan arasındaki farkı ayırt edebilme düzeyi önemlidir(Bulut,2000;45).

Başkalarını aldatmak amacıyla yalana başvurmaya başlayan çocuğın; kendisine saygısı kalmaz. Zaman içerisinde kendisinden utanan, özgüvenden yoksun, yeteneklerinin ve sahip olduğı değerlerin farkında olmayan, kendisini değersiz ve işe yaramaz olarak gören bir birey haline gelir(Erbaş; Kırcaali, İftar; Tekin,İftar 2004).

Yalan söylemenin nedenleri arasında; yetişkinlerin gerçek karşısında takındıkları çelişkili tutumlar, ilgi çekme çabası, taklit etme, güven kazanma isteğı, cezadan kaçma, bazı özlemlerini dile getirme vb. amaçlar yer almaktadır.

Başkalarından saygı görme arzusu, takdir edilme ihtiyacı, yapmaması istenen bir durumu sinama, kaygı ve korku duyulan durumlar, cezalar, anne babanın sevgisini başkasıyla paylaşmayı istememe, anne babanın çocuğı aşan beklentileri, mükemmeliyetçilik, anne baba ve yakınların ailelerinin sık sık yalanı kullanarak model olmaları çocuğı yalan söylemeye itebilir. Bazı çocuklar ise, yalan söylerken özlemlerini dile getirmektedir (Bulut,2000;46).

Çocuk psikologlarına göre, çocuk 7 yaş öncesinde yalan söylemez. Bazı uzmanlarsa ilk yalanın 6 yaş dolaylarında görüldüğünü savunurlar.

R. Allendy'e göre, yalana neden olan dört etken; aşağılık duygusu, suçluluk duygusu, saldırganlık ve kıskançlıktır(Erbaş; Kırcaali, İftar; Tekin,İftar 2004).

2.4.7.Korku

Okul öncesi çocuklarda sözelleştirme yeterli olmadığı için daha sıklıkla depresif görünüm, uyku ve iştah bozuklukları, içe kapanma belirtileri görülmektedir. Özellikle ayrılık kaygısı ve korkular ergenlik öncesi çocuklarda daha belirgindir (Carlson ve Kashani 1988).

Çocuk başlangıçta kendisine fiziki zarar verecek uyaranlardan kaçmaktadır. Bir süre sonra ise böyle bir tehlike olmadığı halde uyaranlardan kaçmaya başlamakta, böylece çocukta korku dürtüsü oluşmaktadır. Bebeklik döneminde gürültülü, alışılmamış bir nesne, yabancı bir yüz bebeği korkutabilir. 2–3 yaş çocukları, yüksek seslerden, sifonun sesinden, elektrik süpürgesinin sesinden, gök gürültüsünden korkmaktadır. 3–4 yaşlarında bu korkulara karanlık, dilenci, hırsız, polis ve öcüden korkma eklenmektedir. Bu yaşlarda anne babadan ayrı kalmak tedirginliğe yol açar. Dört yaşından sonra korkularda yavaş yavaş azalma görülür. Korkular daha somutlaşır. Köpekten düşüp yaralanmaktan, bir yerin sıyrılıp çizilmesinden, korkulur. 6 yaşta ise tekrar bir artma görülmektedir. Hayalet, cadı korkusu etkilidir. Görüldüğü gibi çocuk büyüdükçe korku alanı genişlemekte, belirli korkular çocuğun hayatında belirli yaşlarda ortaya çıkmaktadır(Yörükoğlu,1998;290).

Çocukların bir bölümü yeni okul yaşantısı karşısında endişe tepkileri göstermelerine karşın, çoğu, durum kronikleşmeden uyum göstermeyi becerebilir. Bazı çocuklar ise uzamış ve tekrarlayan ciddi endişe belirtileri yasarlar ve yaşantıları belirgin şekilde engellenebilir (Gittleman ve Klein, 1984).

Livingston'a (1996) göre ise endişe ve korku dolu olmak kızlar ve erkeklerde eşit oranda görülmektedir

Miller'a (2004) göre anaokulu çocukları arasında korkular son derece yaygındır. Çocuklar, 3- 4 yas civarında, son derece aktif olan hayal dünyaları sebebiyle ve fantezi ile gerçeği birbirinden ayırt etmede zorluk yasamaları nedeniyle, hayallerini sıklıkla

abartmaktadırlar. Anaokulu çocuklarında korkuya sebep olan bir başka alan da, geçmiş deneyimlerin yansımalarıdır.

Sosyo- ekonomik düzeyleri açısından bakıldığında pek çok araştırmacıya göre endişe ve korku dolu olan çocukların, düşük sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerden geldiği bildirilmektedir. (Livingston 1996, Burts ve ark. ,1992)

Ailede boşanma, anne ya da babanın ölümü endişe ve korku dolu olmak açısından risk etkenleri ve tetikleyici etkenler arasında değerlendirilmiştir.

2.4.8.Bağımlılık

Bağımlılık tek bir olaya bağlı olarak ortaya çıkmamakla birlikte birçok sebebi olan ve yıllarca süren davranış biçimidir. Bir kısım çocukların dikkat çekmek ya da kendilerini güçlü hissetmek adına kullandığı yöntem olduğu gibi her yaştan çocukta görülebilecek bir davranıştır(Akan,2001;56).

Bir çocuk kendi kararlarını almak için sürekli başkalarından destek istiyorsa ve aslında yapabileceği şeyler için ailesine bağlı kalıyorsa bağımlılık söz konusudur. Çocuğun bağımlı olduğu kişi ya da kişiler anne-babası, kardeşlerinden herhangi biri, akrabalarından birisi, okul döneminde ise öğretmeni olabilmektedir.

Çok küçük çocuklar için bağımlılık normal hatta sağlıklı bir durumdur. Fakat çocuk okul çağına geldiğinde bu durumun devam ediyor olması sorunlara neden olmaktadır(Erbaş; Kırcaali, İftar; Tekin, İftar 2004).

Bağımlı çocuk gerek evde gerek okulda yaşından daha çocuksu davranmaktadır. Girişken olmamakla beraber kendine güveni de yoktur. Yanında onu kollayacak biri olmadan hareket edemeyen çocuk kolay işlerde bile kendi başına davranmaktan korkmakta, sorumluluk almamaktadır. Okulda sorun yaratmadığı sürece usululuğu ve ürkekliği ile hem genel çevrenin hem öğretmenin koruyuculuğu altına girmekten hoşlanmaktadır. Bağımlılığın başlıca sebebi anne babanın aşırı koruyucu ve kollayıcı tutumudur. Bir dediği iki edilmeyen aşırı sevgiye boğulan çocuk kendi işini kendi görebilme becerisini kazanamamaktadır. Çevreden gelebilecek tehlikelere karşı aşırı derecede korunan çocuk çevreyle gerekli ilişkiyi de kuramayarak, arkadaşlık kurması da engellenmektedir(Yörükoğlu,2000;233-234).

Bağımlılık asla tek bir nedenle ortaya çıkmaz, yıllarca süren bir davranış biçimidir ve birçok nedeni olabilir. Her zaman bir problemi ondan daha iyi çözen ya da bir duruma ondan daha iyi yaklaşan başkalarının olduğu öğretilerek bağımlılık yaratılabilir. Bu durum aşırı koruyucu ana-babayla olan ilişkilerde görülür.

Çocuklar geçirdikleri kazalar, ameliyatlar ve yeni kardeş doğumundan sonra da geçici olarak bağımlı davranışlar gösterebilirler. Bağımlı kişilik çocuğun yaşamdaki başarısını ve uyumunu engelleyici bir etken olur(Yörükoğlu,1998;308).

Bağımlılık bazı çocuklarda daha güçlü hissetme ya da ilgi çekmenin bir yoludur. Bağımlı çocuk; evde olsun okulda olsun yaşından daha çocuksu davranır. Girişken değildir ve kendine güveni yoktur. Kolay işlerde bile kendi başına davranmaktan, sorumluluk almaktan korkar. Yanında onu kollayacak biri olmadan edemez. Evde sürekli sevmek ve okşanmak ister. Okulda sorun yaratmadığı için öğretmenin koruyuculuğu altına girer. Usluluğu ve ürkekliği nedeniyle hep kollanır. Çevrenin bu tutumu onu daha çekingen yapar((Sertbaş,2006;15).

Bağımlı çocuk zamanla bu zayıflığını ve güvensizliğini bir savunma aracı olarak kullanmaya başlar. Çocukta aşırı ve yaşına uygun olmayan bağımlılık, birçok ruhsal sorunun yeşermesine uygun bir toprak gibidir. Korkular, kekemelik, uyku bozuklukları ve başka duygusal bozukluklar özellikle bağımlı çocuklarda kolay gelişir (Yavuzer,1999;308).

2.5.Sınıf içi istenmeyen Öğrenci Davranışları

Davranışın istenilir olup olmama ölçütü, davranışı yapana, karşısındaki kişiye, davranışın olduğu ortamın özelliklerine, toplumun ve kültürün özelliklerine göre değişebilmektedir. Evertson, Emmer ve Worsham (2003:174)' e göre sorun olarak ifade edilen davranış türleri şunlardır:

Sorun olarak algılanmayan davranışlar: Kısa süreli dikkatsizlikler, aktivite sırasında bazı öğrencilerin konuşması veya çalışırken kısa süreli aralar vermeleri örnek verilebilir. Bu davranışlar, sınıf ortamında diğer öğrencilerin dikkatini dağıtacak derecede sorun davranışlar olarak nitelendirilmezler. Çünkü öğretme-öğrenme etkinliğini etkilemezler, kısa süreli duraksamalardır.

Önemsiz (ciddi olmayan), küçük sorunlar: Sınıf işlemleri ya da kurallarına karşı olan davranışları içerir. Bu davranışlar ortaya çıktığı zaman, diğer öğrencilerin öğrenmesini engeller, etkinliklere zarar verir. İzin almadan yerinden kalkmak, etkinlik süresince başka şeylerle ilgilenmesi, bağımsız ya da grup çalışmaları sırasında aşırı bir biçimde kendi aralarında konuşma örnek olarak verilebilir. Bu davranışlar kısa süreli oldukları takdirde küçük olan, rahatsızlık verici davranışlardır.

Önemli (ciddi) fakat etkileri ve genişliği sınırlı sorunlar: Bu davranışlar, öğrenmeyi ciddi bir şekilde engelleyen davranışlardır. Ancak, bir ya da birkaç öğrenci tarafından yapılan davranışlar olduğundan etkileri sınırlıdır. Bir öğrencinin sürekli olarak etkinlik dışına yönelmesi, bir başka öğrencinin sınıfta dolaştığı ya da konuştuğu için sınıf kurallarını izlemede sık sık başarısız kalması, çalışmayı reddetmesi örnek olarak verilebilir.

Yükselme ve yayılma sorunları: En küçük sorunun davranışın bile devam ederek öğrenme çevresini ve düzenini tehdit etmeye başlamasıdır. Birçok çocuğun sınıfın içinde dolaşması ve sürekli yüksek sesle konuşması, öğretmenin sessiz olma uyarılarına rağmen aralarında konuşmaya devam etmeleri ve öğretmenle işbirliği yapmayı reddetmeleri örnek olarak verilebilir.

Charles (2002,3) ise, öğretmenlerin üzerinde görüş birliğine vardığı beş tip istenmeyen öğrenci davranışından söz etmektedir.

1. Saldırgan davranışlar Öğretmene ya da diğer öğrencilere karşı fiziksel ya da sözel saldırı
2. Ahlakı aykırı davranışlar: yalan söyleme, hırsızlık
3. Otoriteye meydan okuma: Reddetme, karşı çıkma, öğretmenin istediklerini yapmaktan kaçınma
4. Dersi bölme: Yüksek sesle konuşma, bağırma, sınıf içinde dolaşma, komiklik yapma
5. Sorumluluk almaktan kaçınma: Amaçsızca etrafta dolaşma, yerinden kalkma, verilen görevleri yapmama, işi savsaklama, işi oyalanarak yapma, uyuklama

(Birkan, 2002, 19).’ e göre Okul öncesi dönemde problem davranışlar uyku, temizlik-tuvalet, yemek alışkanlıklarında gözlenebilir. Bunun yanında şımarıklık, söz dinlememe, savurganlık, küfretme, yalan söyleme, inatçılık, kıskançlık, saldırganlık, utangaçlık gibi

davranışlar da problem olarak görülebilmektedir. Davranış sorunlarıyla başa çıkmada; görmezden gelme, ödülü geri çekme, alternatif sunma, sözle uyarıda bulunma, tartışmaktan kaçınma yöntemlerinin uygun şekilde uygulanması etkili olabilir. Davranış sorunlarıyla baş etmek, yetişkinden çok çocuğun yararına olacaktır. Bu durum çocuğa daha çok arkadaş edinme, daha fazla beceri kazanma ve olumlu davranış sergilemekten hoşlanma fırsatı sağlayabilecektir.

Diğer yandan küçük yaştaki çocukların rastlantısal davranış bozukluklarının nedenlerinden biri, bu yaş grubunun en belirgin özelliğinin ne yapabileceklerini ve neleri yapamayacaklarını deneme yanılma yolu ile öğrenmeye çalışmaları olabilir. Çocuklar ancak bu yolla büyüklerin ne zaman olumlu ne zaman olumsuz tepki vereceklerini görerek sınırlarını belirleyebilmektedirler (Duman,2004:1849).

Evans, Evans ve Schmid (1989)' in sınıf içinde istenmeyen davranışlar olarak nitelendirdikleri davranışlar ise şöyledir (Akt: Burden, 1995,22).

Etkinliklere yalnız hatırlatıldıktan sonra başlama, çalışmaya zor konsantre olma, Yönergeleri takip etmeme, Dikkatsiz ve yarım iş yapma, Yerinde oturmama, Diğerlerinin sözünü kesme, Sırası gelmeden konuşma, Yalan söyleme, Kötü (küfürlü) konuşma, Uygunsuz zamanlarda bağırma (ağlama), çığlık atma, yaşından daha küçük davranma, arkadaşlarıyla ilişki kurmada başarısızlık, Aktivitelere katılmada başarısızlık, Gruba kabul edilmeme, Kolay vazgeçme, Diğerleriyle paylaşımı reddetme, Görünürde fiziksel bir neden olmaksızın hastalık iddia etme, İşbirliğine karşı çıkma, Sınıfta ve okulda düzensizlik, Saldırganlık, Eşyalara zarar verme, Hırsızlık.

Özetle sorunlu davranışların temelinde insanın karşılanmayan gereksinimleri sonucu oluşan dürtüler yatmaktadır. Sorunlu davranış toplumun yazılı olan olmayan kuralları ve bireysel yargılarla çelişen davranışlar olarak adlandırılabilir. Okul açısından bakıldığında ise sorunlu(istenmeyen) davranışlar eğitsel çalışmalara engel oluşturacak her türlü davranış olarak nitelendirilebilir (Basar,1994:96). İstenmeyen davranışlar sınıf ortamındaki sorunlardan kaynaklanıyor olabileceği gibi, sınıf dışı etkenlerden de kaynaklanıyor olabilir.

Sorunlu davranışlar gösteren öğrencileri bu davranışlara iten sebeplerin farklılık gösterebileceği vurgulanmıştır. Bu nedenle onlara karşı uygulanması gereken eylemler de farklılık gösterebilir. Bu eylem yaklaşımları üç grupta toplanabilir:

Karışmacı Olmayan Yaklaşım: Bu yaklaşıma göre öğrenci sorun ile ilgili bilgilendirilir ve sorununu kendisi çözer. Öğrencinin iyi niyetine güvenilerek kendi kendini kontrol etmesi için öğretmenin sorunu tanımlamaya, sonuçlarını bulmaya ve çözümüne ulaşmaya yardım etmesi önerilir (Jacobsen and others 1985:263 akt. Basar,1994:131).

Davranışçı Yaklaşım: Bu yaklaşıma göre kurallar ve kurallara uymamanın sonuçları önceden açıkça belirlenir. Uygun davranışlar ödüllendirilir, uygun olmayan davranışlarda bazı yararlar kaldırılır veya gerektiğinde bazı cezalar verilebilir. Davranışın nedenlerinden çok sonuçları üzerinde durulur (Jacobsen and others 1985:263 akt. Basar,1994:131).

Etkileşimci Yaklaşım: Bu yaklaşımda öğretmen sorumluluğu öğrenci ile paylaşır. Öğrenci sorunu çözmeye yeterli fakat uzman desteğine muhtaç kabul edilir. Kurallar ve sorunların çözümleri birlikte saptanır. Öğretmen doğru davranışı anlatır, gösterir ve öğrenci tarafından uygulanmasını ister. Davranış değerlendirilirken öğrencinin ve ortamın özellikleri de göz önünde bulundurulur (Salend ve diğerleri 1993:204 den akt. Basar,1994:132).

Bu yaklaşımlar sorunlu davranışları önlemede öğretmenler tarafından kullanılabilir. Her ne kadar öğretmen sorunlu davranışları tek başına önleyebilecek durumda olmasa da, bu konuda oldukça önemli bir role sahiptir. Eksi(2004)

Problem davranışlar ve nedenleri ile ilgili olarak yapılan araştırmalarda, problem davranışların altında yatan nedenlerin, davranış yaklaşımlarından birini ya da birkaçını birlikte içeren farklı şekillerde ele alındığı görülmektedir. Edwards (1993), problem davranışların altında yatan nedenleri, ailenin rolü, toplumun rolü, okulun rolü ve okullarda öğrencilere düşünme becerilerinin kazandırılmasında başarısızlık olarak incelemiştir. Burden (1995) ise bu nedenleri fizyolojik çevre (sağlıkla ilgili faktörler), fiziksel çevre (okuldaki ve evdeki olanaklar, sınıf düzenlemeleri, eğitimci ve yönetici kadronun yetersizliği, eğitim programı, yöntem ve materyaller) ve psiko-sosyal çevre (ilgiler, değerler, beklentiler, motivasyon) olarak ele almıştır. Problem davranışların altında yatan nedenler ile ilgili bir diğer sınıflamayı (Basar: 1997), sınıf dışı etkenler (aile ve çevre) ve sınıf içi etkenler (sınıfın yapısı, eğitim programı, öğretim yöntemleri, öğretmen ve öğrenci özellikleri) olarak yapmıştır.

Bu konuda yapılan çalışmaların ortaöğretimde yoğunlaşıp, okulöncesi ve ilköğretimde yetersiz kaldığı vurgulanan bir diğer noktadır (Merrett ve Wheldall, 1984; Merrett ve Wheldall, 1998). Ülkemizde, öğrencilerin problem davranışları ve yönetiminin yıllardır

toplumu ilgilendiren bir eğitim sorunu iken, özellikle 1970'lerden sonra daha sık gündeme geldiği, disiplin ve yönetimin bilimsel çalışmalara konu olduğu görülmüştür.

2.6.KONU İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR

2.6.1. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Aydın ve Tuncer (1978) anneleri sürekli çalışan bir grup ilkokul çağındaki çocuk ile anneleri ev kadını olan aynı yaş ve sınıftan çocuk arasında ki davranışsal ve duygusal sorunların görülme durumunu ve uyumsuzluk yönünden ayrıcalık olup olmadığını araştırmışlardır. Sonuçta, annelere göre annesi çalışmayan çocukların çalışanlara oranla daha çok öfke nöbetleri geçirdikleri, yaramaz oldukları, kolay kızdıkları, daha çok surat asıp gücendikleri, öğretmenlere göre de annesi çalışmayan çocukların çalışanlara oranla daha çok yaramaz oldukları, hayal kurdukları, çabuk gücendikleri, alıngan oldukları ve daha çok korktukları saptanmıştır

Eren’in (1985) araştırmasında, çoğunluğu uyum bozukluğu şikâyeti ile eğitsel tedaviye alınan 3–10 yaş arasındaki zekâca normal 20 çocuğun annesine, annelerin çocuk bakımı ve eğitimi hakkındaki mevcut bilgi düzeylerini ölçmek amacıyla geliştirilen anket formu uygulanmıştır. Anket formunun ilk uygulanmasından sonra annelere eğitim verilmiş ve aynı anket formu ikinci kez uygulanarak aradaki fark istatistiksel olarak değerlendirilmiştir. Sonuçta, annelerin çocuklarda görülen uyum bozukluklarının nedenlerini bilmedikleri ve nasıl davranılacağı konusunda bilgisiz oldukları, günlük yaşamda dayanın hala eğitim ve disiplin aracı olarak kullanıldığı ama eğitim sonrası bu yanlış yargının yıkıldığı, aile içi ilişkilerde annelerin çocuklarını sevmekten kaçındıkları, çocuklara günlük alışkanlıkların kazandırılmasında yeterli güvenin gösterilmediği ortaya çıkmıştır. Alınan tüm sonuçlardan, annelerin çocuk yetiştirme konusunda eğitilmelerinin çocuklardaki alışkanlık bozukluklarını ve basit uyum bozukluklarını büyük oranda azaltacağı kanısına varılmıştır.

Atila (1989) üç ile altı yaş grubundaki çocuklarda babanın ölümüne, anne babanın boşanmasına, babanın evi terk etmesine ve babanın işi nedeniyle uzun süreli ayrılığına bağlı olarak ortaya çıkan baba yoksunluğunun ve yokluğunun çocukların davranışları üzerindeki etkisini incelemek amacıyla araştırmasını, 123 çocuk üzerinde gerçekleştirmiştir. Baba yokluğu ve yoksunluğunda yaş dikkate alınmaksızın erkek çocukların kız çocuklarına göre

daha hareketli olduğu, kız çocuklarının erkek çocuklarına oranla daha çok gece yalnız kalmaktan korktuğu, cinsiyet dikkate alınmaksızın tüm çocukların aşırı hareketli oldukları, üç yaş grubunun % 60' ının gece sık sık anne-baba ya da bir büyüğünün yatağına gittiğı, karşı geldiğı, ters, inatçı ve öfke nöbetlerinin olduğu, dört yaş grubunun % 60' ının yemek seçtiğı, beş yaş grubunun % 51.43' ünün altı yaş grubunun % 50.94' ünün aşırı hassas ve içli olduğu, karanlıktan korktuğu, kız çocuklarının erkek çocuklarına göre babanın ölümüne daha fazla tepki verdikleri bulunmuştur. Boşanmış aile çocukların da ise durum, cinsiyet ayrımı yapılmaksızın üç yaş grubunda aşırı hareketlilik, aşırı hassas ve içli olma, gece bir büyüğünün yatağına gitme, dört yaş grubunda aşırı hareketli olma, beş yaş grubunda aşırı hassas ve içli olma, gece yalnız kalmaktan korkma, karşı gelme, ters ve inatçı olma, altı yaş grubunda aşırı hassas ve içli olma şeklindedir. Babanın işi nedeniyle uzun süre ayrıldığında da, cinsiyet ayrımı yapmaksızın tüm yaş grubundaki çocukların çoğunluğun aşırı hareketli olduğu görülmüştür.

Avcı (1990)'nın çalışmasında, 6–12 yaş yuva çocuklarının psiko-biyo-sosyal değerlendirilmesi yapılmış, uyum ve davranış bozuklukları saptanmıştır. Bu amaçla 71 çocuk araştırma kapsamına alınmış, her çocukla yarım saat süren bir görüşme yapılmış, araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formu doldurularak değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda; uyum sorunları istatistiksel olarak anlamlı bulunmuş ve % 52 oranında hırçınlık, % 50 kavgacılık, %46 sinirlilik, % 38 yalancılık, % 36 okuldan kaçma, %32 dağınıklık, % 32 savurganlık, % 24 gece işemesi, % 21 korkulu düşler, % 13 oranında gece korkuları olarak ortaya çıkmıştır. Ele alınan sorunlar ile ya ş, aile ile görüşme sıklığı, ailede ruhsal bozukluk gibi değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı belirlenmiştir.

Tuğrul (1992) araştırmasını anaokulu eğitimi alan ve almayan çocukların ilköğretim birinci sınıftaki akademik başarı ve ruhsal uyum davranışlarını tespit etmek amacıyla yapmıştır. 500 çocukla araştırma sürdürülmüştür. Anaokulu öğretmenlerine “Öğretmen Davranışlarını Değerlendirme Ölçeğı” uygulanmıştır. Sonuçta; anasınıflarında en fazla gözlenen sorun davranışların “hareketlidir” ve “öğretmenin ilgisini çekmek ister” olduğu belirlenmiş, daha seyrek olarak gözlenen ve hiç gözlenmeyen davranışlar, kekemelik, tik, uyku bozukluğu, parmak emme olarak sıralanmıştır. Demokratik tutum sergileyen anaokulu öğretmenin sınıfındaki çocukların %75,1' inde hiçbir ruhsal uyum sorunu gözlenmezken, otoriter anaokulu öğretmenin sınıfında bu oran % 32,4 olarak tespit edilmiştir. Davranış

sorunlarının görülme oranı ise demokratik öğretmen grubunda %16,4, otoriter öğretmen grubunda %19,0 olarak bulunmuştur. Araştırmada ortaya çıkan diğer bulgular ise; ilkokulda görülen ruhsal uyum sorunlarının üzerinde, daha önceki ruhsal uyum sorunlarının etkili olduğu, anaokulunda ve ilkokulda gözlenen ruhsal uyum sorunlarının akademik başarı düzeyini etkilediği şeklindedir.

Irmak (1995) araştırmasını, Ankara ilinde yaşayan 70 beş, 70 altı yaş grubundan, 70 kız ve 70 erkek toplam 140 çocuk üzerinde yapmıştır. Veri toplama aracı olarak Hacettepe Uyum Ölçeği, uyum sorunları hakkında araştırmacının hazırladığı anket ve Buri tarafından (1991) geliştirilmiş Ana-Baba Tutumlarını Değerlendirme Formu, araştırmacının hazırladığı anket formu kullanılmıştır. Tek çocuklarda saptanan uyum sorunlarının 5–6 yaşa göre farklılık gösterdiği bulunmuş, 6 yaş grubundaki büyük çocukların % 66,7’inde, küçük çocukların %95,2’inde, tek çocukların % 79,4’ünde uyum sorunları tespit edilmiştir. 5 yaş grubu çocukların uyum ölçeği sonuçları ise; büyük çocukların % 100’ünde, küçük çocukların %65,2’inde, tek çocukların % 40,5’inde uyum sorunları vardır şeklindedir. 6 yaş grubundaki büyük çocukların % 86,7’inde, tek çocukların %92,3’ünde, 5 yaş grubundaki küçük çocukların %78,3’ünde, tek çocukların %97,6’sında paylaşma ve işbirliği davranışının olduğu görülmüştür. Her iki yaş grubunda kurallara uyma davranışının yalan söyleme davranışının, saldırganlık davranışının, liderlik davranışının, kazanmak için mücadele etme/rekabet etme davranışının doğuş sırasıyla ilişkisi önemli bulunmuştur. 6 yaş grubundaki çocukların kıskançlık davranışlarının doğuş sırasıyla ilişkisi önemli bulunurken 5 yaş grubu çocuklarda bu ilişki anlamsız bulunmuştur Kız çocuklarının erkeklere oranla daha çok kurallara uyduğu, erkek çocukların kız çocuklara göre daha inatçı oldukları ortaya çıkmıştır. Salırgan davranışlar, 6 yaş grubunda büyük çocukların %33,3’ünde, küçük çocukların %66,7’inde, tek çocukların %23,5’inde, 5 yaş grubunda büyük çocukların %40,0’inde, küçük çocukların %43,5’inde, tek çocukların %9,5’inde görülmüştür.

Kapıcı (1998) tarafından yapılan “Okul Öncesi Davranış Ölçeği (ODÖ)’nin Türk çocuklarına uyarlanması ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi” adlı çalışmada, duygusal-davranışsal sorunların görülme sıklığı, çocuğun yaşı, cinsiyeti, anaokulu tipi, öğretmenlerin deneyim ve eğitim düzeyi, öğretmenlerin çocukları tanıma süresi ve çocuğun gittiği anaokulu tipi-cinsiyet değişkenleri ile duygusal ve davranışsal sorunlar arasında bir ilişki olup olmadığı 521 çocuk üzerinde araştırılmıştır. ODÖ’ nin yapı geçerliğini

değerlendirmek üzere verilere varimaks faktör analizi uygulanmış ve sonuçta özdeğeri 4.9 ile 22 arasında olan altı faktör ortaya çıkmıştır. Bu faktörler toplam varyansın %52' sini açıklamaktadır. Bunlar; davranış, sosyal/yalnız, duygusal, konsantrasyon, konuşma ve gelişimdir. Davranış adı verilen faktör varyansın %22' sini açıklayarak, güvenilirliği en güçlü olan faktör ($r=.84$) olmuştur. ODÖ' nin çocuklar için ortalaması $X = 9.2$ 'dir. 521 çocuk için duygusal davranışsal sorunların görülme sıklığı % 29.2' dir. Tek yönlü varyans analizi sonucunda, devlet anaokuluna devam eden kız ve erkek çocuklarda ve devlet ve özel anaokuluna devam eden erkek çocuklarda duygusal-davranışsal sorunların görülme sıklığı arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Aksoy (1999), Ankara il merkezindeki ilköğretim okullarında yaptığı araştırmasında; izinsiz konuşma, verilen görevi yapmama, arkadaşlarıyla kavga etme, aşırı konuşma ve öğretmenin isteklerine uymama gibi istenmeyen davranışlarla sık karşılaşıldığı sonucuna varmıştır.,

Kandır (2000) araştırmasında beş-altı yaş çocuklarının devam ettiği okulöncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin çocuklarda rastladıkları davranış sorunlarına ilişkin bilgi ve tutumlarını incelemiştir. Örneklemi 94 öğretmen oluşturmıştır. Örneklemi oluşturan öğretmenlere; kendilerine ait kişisel bilgilere ve sınıflarındaki çocuklarda karşılaştıkları davranış sorunlarına karşı geliştirdikleri tutumlara ilişkin soruların yer aldığı anket formu hazırlanarak dağıtılmıştır. Sonuçta öğretmenlerin % 77.7' sinin çocukları tanımak için gözlem, ailelerle görüşme ve gelişim ölçeklerini bir arada kullandıkları, öğretmenlerin %87.2'sinin davranış sorunlarına ilişkin bilgilerinin yetersiz, %12.8'inin ise bilgilerinin yeterli olduğu görülmüştür. Davranış sorunlarının görülme sıklığına göre dağılımına bakıldığında ilk sırada saldırganlık yer almaktadır. Saldırganlığı içe kapanıklık, tırnak yeme, parmak emme ve aşırı hareketlilik izlemektedir. Öğretmenlerin davranış sorunlarına ilişkin tutumları incelendiğinde; %53.1' inin aile ile işbirliği yapmakta olduğu, yaklaşık %40'ının ise kendi çalışmaları ile ilgili değişiklik yaptığı görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin %85.2' sinin bu konuda karşılaştıkları güçlüklerin başında davranış sorunlarına ilişkin bilgilerinin yetersizliği gelmiştir.

Atıcı (2002), Türk ve İngiliz ilköğretim okullarında öğretmenlerin karşılaştıkları öğrenci istenmeyen davranışlarıyla baş etmede kullandıkları yöntemleri belirlemek amacıyla araştırma yapmıştır. 51 İngiliz ve 73 Türk, toplam 124 öğretmen istenmeyen davranışlarla baş

etmede kullandıkları yöntemleri anket üzerinden belirlemiştir. Aynı zamanda 6 Türk ve İngiliz öğretmenle görüşme ve gözlem yapılmıştır. Türk öğretmenler tarafından en çok kullanılan yöntemler: Yönerge verme, işaretleri kullanma, öğrenciye bakma, kuralları hatırlatma, bağırma, soru sorma ve uyarmadır. İngiliz öğretmenlerin en fazla kullandıkları yöntemler ise yönerge verme, teşvik, kuralları hatırlatma, öğrenciye bakma, uyarma, yerini değiştirme, soru sorma olarak belirlemiştir. Gözlem sonuçlarına göre ise Türk ve İngiliz öğretmenler arasında dikkate değer bir farklılık görülmemiştir. İngiliz öğretmenler sistematik ve yapılandırılmış yöntemler kullanmışlardır. Türk öğretmenler ise deneme yanılma yoluyla buldukları yöntemleri kullanma eğiliminde olduklarını belirtmiştir.

Keskin (2002), sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışlarını ve kullandıkları bas etme yollarını belirlemek amacıyla Ankara ili Altındağ ilçesinde 351 sınıf öğretmeni üzerinde yaptığı araştırmasında, her zaman görülen davranışa rastlanmadığını; sık sık ortaya çıkan davranışsa sınıfta söz almadan konuşmak olduğunu belirlemiştir. Bazen karşılaşılan davranışlar, sürekli arkadaşlarını şikâyet etmek, sınıfa gürültüyle girmek ve çıkmak, diğer öğrencileri girişte ve çıkışta itelemek, ders için gerekli materyalleri getirmemek, arkadaşlarına fiziksel zorbalıkta bulunmak, ev ödevlerini yapmamak, dersi dinlememek, verilen görevleri yapmama, diğer öğrencilere sataşmak, komiklik yapmak, yalan söylemek olarak ortaya çıkarmıştır. Nadiren karşılaşılan davranışlar ise, başarısızlığından dolayı başkasını suçlama, öğrencilerin dikkatini dağıtıcı gürültü yapmak, kaba dil kullanmak, kendi eşyalarına zarar vermek, sınıf içinde koşmak, arkadaşlarının eşyalarını izin almadan kullanmak, arkadaşlarına asılsız ithamlarda bulunmak, derse katılmamak, makul eleştirilere düşmanca tepki göstermek, sınıf içini temiz kullanmamak, sürekli tuvalet izni istemek, arkadaşlarıyla ders sırasında mesajlaşmak, nedensiz devamsızlık yapmak, sınıfa geç gelmek, erken çıkmak, kopya çekmek olarak sıralamıştır. Hemen hemen hiç düzeyinde gözlenen davranışlar, diğer öğrencileri ve öğretmenleri sözlü olarak taciz ve fiziksel olarak tehdit etmek, hırsızlık yapmak olarak tespit etmiştir.

Masalıcı'nın (2001) aile içi etkileşimlerle çocuktaki saldırganlık düzeyi ve uygun davranışları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, 6. sınıfa devam eden 107 kız ve 110 erkek olmak üzere toplam 217 öğrenci ve bunların anne ve babaları araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.. Araştırmanın sonucunda; kızların öfkelerini konuşmayarak ve yalnız kalmak isteyerek ifade ederken, erkeklerin bağırarak, vurarak, küfrederek ya da hiçbir şey yapmayarak

ifade ettikleri, yansıtılmış saldırganlık (saldırganlığı kendisi dışındaki nesnelere yöneltme) puanı yüksek çıkan çocukların kişisel kabullenici (duygu ve düşüncelerin istenmediği halde kabul edilmesi) uygu davranışı gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Birlikte yaşayan anne babaların çocuklarının pro-sosyal saldırganlık puan ortalamalarının ayrı yaşayan anne-babaların çocuklarının puan ortalamalarından yüksek olduğu, orta ekonomik düzeyde olan ailelerin çocuklarının saldırganlık bunalımı puanının diğer ekonomik düzeylere göre yüksek bulunduğu, düşük, yüksek ve ortanın üstü ekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarının boyun eğici, orta ekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarının ise kişisel kabullenici uygu davranışları sergiledikleri ortaya çıkmıştır. İki, üç ve daha fazla kardeşli çocukların saldırganlık puan ortalamalarının, kardeşi olmayan ve bir kardeşli çocuklara göre daha yüksek olduğu, bir kardeşli çocuklar ile üç ve daha fazla kardeşli çocukların boyun eğici, kardeşi olmayan ve iki kardeşli çocukların ise kişisel kabullenici uygu davranış gösterdikleri, babanın öğrenim düzeyi ile çocuktaki saldırganlık ve uygu davranışı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı, annenin çocuğuna kızdığı andaki davranış biçimi ile çocuktaki saldırganlık davranışı arasında anlamlı bir ilişki olmamasına rağmen, babanın çocuğuna kızdığı andaki davranış biçimi ile çocuktaki davranış biçimi arasında anlamlı fark olduğu ortaya çıkmıştır.

Karaoğlu(2002) okulöncesi eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin sınıflarında karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları, bunları önleme yöntemleri ve müdahalelerinin neler olduğunu saptamak ve değerlendirmek amacıyla araştırmasını 133 öğretmen üzerinde gerçekleştirmiştir. Veri toplama aracı olarak İstenmeyen Davranışlar Anketi araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Sonuçta; sınıflarda “Okuldan erken ayrılma”; “Okula isteksiz gelme” “Öğretmeni ile arasında sorun çıktığında ona küsme” davranışlarının hiç görülmediği; “ İletişim kurmakta zorluk çekme”; “Grup etkinliklerine katılmak istememe”; “Verilen yönergeye uymama”, “Grubun çalışmasına engel olma”; “Arkadaşlarıyla olan sorunun çözümünde saldırganca bir tutum takınma”; “Etkinliklere sürekli ilgisiz kalma”; “Her aklına gelen isteğinde ısrar etme”; “etkinlik sırasında arkadaşlarına fiziksel rahatsızlık verme” maddelerinde yer alan istenmeyen davranışlar ile seyrekçe karşılaşıldığı, “İzin almadan konuşma”; “Etkin sırasında gürültü yapma” ve “Başkalarının sözünü kesme” davranışlarıyla ara sıra karşılaşıldığı ortaya çıkmıştır.

Dinç (2002), okul öncesi eğitimin 4–5 yaş çocuğunun sosyal gelişimine etkileri konusunda öğretmen görüşlerini belirlemek üzere gerçekleştirdiği araştırmasında, 162

çocuktan oluşan örneklem grubunun 12 öğretmenine, çocukların sosyal ilişkiler ve işbirliğine ilişkin davranışlarının ölçülmesi amacıyla Arı ve Çağdaş (1999) tarafından geliştirilen “Davranış Derecelendirme Ölçeği’ni” uygulamış ayrıca görüşme yoluyla verileri toplamıştır. Araştırma sonucunda; 4–5 yaş çocuklarının sosyal gelişim düzeylerinin ortanın üzerinde gelişmiş olduğu ortaya çıkmıştır. Sosyal ilişkiler alt ölçeğinde; alınan puanların aritmetik ortalamaları göz önünde alındığında çocukların sırayla “Bulduğu şeyleri sahibine ya da öğretmene teslim eder mi? “Başkalarının yardımına sevinir mi? , “Öğretmeni veya arkadaşları tarafından alınan kararlara uyar mı? Ve “Başkalarının sevinç, öfke, kızgınlık vb. duygularından etkilenir mi? maddelerinde, en yüksek puan ortalamalarına sahip oldukları ve “İstekleri engellendiğinde karşısındakine saldırgan davranır mı? , “Başkalarını güldürmek için çabalar mı?, “Öfke ve kızgınlık duygularını kontrol eder mi?” maddelerinde en düşük puan ortalamalarına sahip oldukları belirlenmiştir.

Gizir (2002), anaokuluna devam eden 4–5 yaş çocuklarında sosyal davranışların gelişimi ile benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi ve belirlenen sosyal davranış ve benlik saygısı düzeylerinin bazı değişkenlere göre değişip değişmediğinin belirlenmesi amacıyla yaptığı araştırmasında, 160 çocuk ile çalışmıştır. Sonuçta; ailede çocuk ile ilgili kararları anne-baba ve çocuğun birlikte verdiği durumlarda çocukların gerek işbirliği gerekse sosyal ilişkiler boyutlarında aldıkları puanların, kararları sadece çocuğun kendisinin ve sadece anne-babanın verdiği durumlara göre daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Ailede çocuk ile ilgili kararları anne-baba ve çocuğun birlikte verdiği durumlarda beş yaş çocuklarının işbirliği ve sosyal ilişkiler puanlarının dört yaşındaki çocukların işbirliği ve sosyal ilişkiler puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğu dikkati çekmiştir. Hiç sorumluluk verilmeyen çocukların puanlarının diğerlerine göre en düşük, hem ev hem de kendisi ile ilgili sorumluluklar verilen çocukların puanlarının ise diğerlerine göre en yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Kaya (2003) çalışmasında anne ve babaların evlilik uyumları ile çocuklarda ki davranış sorunları arasındaki ilişkide çocuk yetiştirme tutumlarının rolünü araştırmıştır. Sonuç olarak, babaların annelere göre daha fazla baskı ve disipline dayalı çocuk yetiştirme tutumlarına sahip oldukları, annelerin değerlendirdikleri çocuklardaki davranış sorunlarının, babaların değerlendirmelerine göre daha yüksek olduğu bu sonucun çıkmasında da annelerin çoğunluğunun ev hanımı olması ve çocukları ile daha çok vakit geçirmelerinin etkili olduğu bulunmuştur. Annelerin ve babaların evlilik uyumları arttıkça, çocuklardaki davranış

sorunlarının azaldığı ve annelerin evlilik uyumları azaldıkça çocukların davranış sorunlarının arttığı gözlenmiştir. Annelerin, çocuklarına karşı saldırganlık ve kin davranışları arttıkça ve çocuklarının ihtiyaçlarına karşı ilgisiz ve ihmalcı bir tutum sergiledikçe çocuklarda ki davranış sorunlarının, uyumsuzluğun ve güvensizliğin arttığı belirlenmiştir. Evlilik uyumsuzluğunun bulunduğu durumlarda, annelerin olumlu çocuk yetiştirme tutumlarının, evlilik uyumsuzluğunun çocuğun üzerindeki etkisini azaltılabileceği ortaya çıkmıştır.

Kargı ve Erkan (2004) okul öncesi dönem çocuklarının davranış sorunlarını inceledikleri araştırmalarında, 3–5 yaş grubundan 338 çocukla örnekleme oluşturmuşlardır. Araştırma sonucunda; anne-öğretmen görüşlerine göre yapılan karşılaştırmada toplam sorunda, sorunların türlerine bakıldığında dışa yönelimde, içe yönelimde, saldırgan davranışlarda, somatik sorunlarda, kaygı/depresyon ve duygusal yönelimde annelerin öğretmenlere göre çocuklarını daha sorunlu olarak değerlendirdikleri, içe kapanıklık ve dikkat sorunlarında ise öğretmenlerin annelere göre çocukları daha sorunlu olarak değerlendirdikleri ortaya çıkmıştır. Saldırgan davranışlar, içe yönelim, dışa yönelim ve toplam sorun puanları arasında istatistiksel açıdan cinsiyete göre anlamlı bir fark olduğu ve bu ölçek puanlarında kızların erkeklerden daha yüksek puanlar aldığı belirlenmiştir.

Kanlıkılıçer (2005) çalışmasını, okul öncesi dönem çocuklarının davranış sorunlarını anlamak üzere yapmıştır. Sonuçta, öğrencilerde en çok görülen davranış sorunlarının sırası ile kavgacı/saldırgan olmak, endişeli/ağlamaklı olmak ve aşırı hareketli/dikkatsiz olmak şeklinde sıralandığı görülmüştür. Kavgacı/saldırgan alt boyutu puanının annenin eğitim düzeyine, meslek grubuna, babanın eğitim düzeyine ve meslek grubuna göre değişmediği, endişeli/ağlamaklı alt boyutunun ise babanın mesleğine göre anlamlı derecede farklılaştığı, tüm alt boyutlarda kardeş sayısının etkisinin anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır. Duygusal yönelim, kaygı/ depresyon, toplam davranış sorunları puanlarında ve endişeli/ağlamaklı olmak alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. Anne yoksunu olan çocukların, saldırgan boyutlarında daha yüksek puanlar aldığı, yaş büyüdükçe sosyal ilişkilerin arttığı, annelerin babalara göre çocukların istenmeyen bazı davranışlarını daha yüksek düzeyde belirttikleri, öğretmen bildirimleri ve ebeveyn bildirimleri arasında farklar olduğu, davranış sorunlarının yaşla birlikte arttığı, küçük yaşlarda ki davranışsal ve duygusal sorunların ileride ruhsal bozukluklarda etkili olduğu, uyum sorunları arttıkça benlik saygısının azaldığı, uyum sorunlarının yaşa göre farklılaştığı ve 2–3 yaşında içe yönelim ve dışa yönelim

sorunları görülmezken ileri yaşlarda bu sorunların arttığı, ilde yaşayan çocuklarda davranışsal sorunların köyde yaşayanlara göre daha yüksek olduğu, en sık rastlanan istenmeyen davranışların başını saldırganlığın çektiği tespit edilmiştir. Cinsiyetin hem sosyal ilişkilerde hem de davranışsal ve duygusal sorunlarda etkili olduğu, erkeklerin içe kapanıklıkta, dışa yönelim ve sosyal sorunlarda yüksek puanlar aldıkları, kızların da içe yönelim sorunlarının yüksek olduğu ve öğretmenlerin beklentilerine uygun davranışlar sergiledikleri belirlenmiştir.

2.6.2.Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Lindholm ve Toulaitos (1981) çalışmalarında, çocuklarda davranış sorunlarının gelişimini cinsiyet ve sosyal sınıf değişkenlerine bağlı olarak incelemeyi amaçlamışlardır. Örnekleme, anaokulu ve 8. sınıf öğrencisi 2991 çocuk yer almıştır. Çocuklara ilişkin genel bilgiler ve davranış puanlamaları konusunda ki veriler öğretmenlerden alınmıştır. Genel bilgiler kapsamında yaş, sınıf, cinsiyet, sosyal sınıf, köken yer almış, sosyal sınıf babanın mesleğine dayandırılmıştır. Sonuçta, sınıf etkisinin tüm BPCL faktörleri için anlamlı olduğu görülmüştür. Anaokulundan sekizinci sınıfa dek geçen sürede CP (davranış sorunları), PP (yetersizlik, olgun olamama) ve PS' ye (psikotik işaretler) ilişkin eğilimler benzerlik göstermiş, bu boyutlardaki puanların üçüncü sınıfta artarken daha sonra altıncı sınıfa dek olan sürede azaldığı, altı ve sekizinci sınıflar arasındaki dönemde ise aynı düzeyde kaldığı belirlenmiştir. Sosyalleşmiş Suç Ölçeğine (SD) olan eğilimin genel eğilimden biraz farklı olduğu, diğer faktörler gibi bu faktördeki puanlarında üçüncü sınıfta artış gösterdiği ancak diğer faktörlerin aksine puanların üçüncü sınıf ile sekizinci sınıf arasında kalan sürede aynı düzeyde kaldığı saptanmıştır. Üst sosyo sınıftan gelen çocukların alt sosyo sınıftan gelen çocuklara oranla daha az sorununun olduğu, altıncı sınıfta davranış sorunlarının sayısının arttığı görülmüştür.

Barron ve Earls (1984) üç yaş çocuklarında ki mizaç özellikleri, ebeveyn çocuk etkileşiminin niteliği, toplam aile stresi ve demografik özellikler şeklindeki bağımsız değişkenlerin davranış sorunlarıyla ilgisini araştırmışlar ve çalışmada 100 aile ile yaş ortalamaları 38,6 ay olan 90 çocuk yer almıştır. Sonuçta sosyal ve demografik değişkenlerden sadece tek ebeveynli aile koşulunun toplam davranış sorunları puanlarıyla ilişkili olduğu, çocuğun mizaç özelliklerinden ise üçünün (esnek olamama, yüksek gerilim ve düşük adapte olma), davranış sorunları puanlarıyla güçlü ve olumlu ilişkili olduğu görülmüştür. Ayrıca

çocuk ebeveyn etkileşiminin davranış sorunlarıyla yüksek düzeyde olumlu ilişkili olduğu, aile stresi değişkenlerinin ise davranış sorunlarıyla ilişkisinin daha az olduğu görülmüştür.

Mcgee, Silva ve Williams (1984) 7 yaşındaki çocuklarda davranış sorunlarının yaygınlığını ve kalıcılığını inceleyerek davranış sorunlarının yapısını oluşturmaya çalışmışlardır. Bu amaçla çalışmada 7 yaşında 951 çocuk yer almıştır. 7 yaşındaki çocukların davranış sorunları ebeveynlere uygulanan 31 maddeden oluşan Rutter Çocuk Ölçeği A ve öğretmenlere uygulanan 26 maddelik Rutter Çocuk Ölçeği B ile belirlenmiştir. Çalışmada çocuklar 5,7 ve 9 yaşlarındayken A ve B ölçekleri kullanılmıştır. Sonuçta, 7 yaş grubunda görülen davranış sorunları öğretmenler tarafından %8,9, ebeveynler tarafından %17,3 olarak belirtilmiştir. 292 çocuk nörotik, antisosyal ve farklılaşmamış şeklinde gruplanmıştır. Özellikle en yaygın olan sorun türü, antisosyal kategorisinde erkeklerin kızlara oranla daha yüksek puanlar aldıkları, öğretmenlerin erkeklerin %92' sinde, kızların %8,9'unda, ebeveynlerin erkeklerin %18,6' s ında, kızların %15,8' inde davranış sorunları olduğunu belirttikleri görülmüştür. 5 ve 7 ya şında anlamlı ölçüde davranış sorunu olan çocuk sayısı 89' dur (%9,4). Bunlardan 9'u her iki yaş döneminde hem ebeveynleri hem öğretmenleri tarafından bu şekilde tanımlanmıştır. 41 çocuk her iki yaş döneminde öğretmenlerince sorunlu görülmüştür. 22 çocuk ebeveynleri tarafından ilgili yaşlarda sorunlu olarak değerlendirilmiştir. 17 çocuk ise, yaş dönemlerinden birinde ebeveyn, diğerinde öğretmen tarafından sorunlu olarak görülmüştür. Kalıcı soruna sahip şeklinde puanlanan bu çocukların 28' i (%31,5), 7 yaşında hem ebeveyn hem öğretmen tarafından sorunlu olarak değerlendirilen 50 çocuk arasında yer almıştır. Çalışmada davranış sorunları ile okuma gecikmesi arasında güçlü bir ilişkinin olduğu bulunmuştur.

Tremblay, Vitaro, Gagnon, Piche ve Royer (1992) çalışmalarında, Okulöncesi Davranışları Anketi'ne ilave edilen Prososyal Davranışların Değerlendirilmesi Aracı'nın faktör yapısını, akran ve anneler tarafından yapılan değerlendirmelerin ilişkilerini ve bir ve üç yıllık aralıkta evdeki ve okuldaki düzensizliklerde aracın öngörü gücünü saptamışlardır. Fransız kökenli Kanadalı okulöncesi/anaokulu çocuklarından oluşan dört örneklem grubu, öğretmenleri tarafından değerlendirilmiştir (ortama yaş: 6.3). Rahatsız edici davranışlar konusunda erkeklerin öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi, akranların olumsuz ad takmalarıyla, akranların gülme nedeni göstermeleriyle ve üzünlük nedeni belirtmeleriyle ilişkili olduğu görülmüş, kızlar için de benzer ilişkiler tespit edilmiştir. Kaygının ise sadece

kızlarda olumlu ad takmayla, üzgünlük nedeni belirtmeyle ilişkili olduğu görülmüştür. D örneklemindeki çocuklar anaokulunda yapılan değerlendirmelerden bir yıl sonra öğretmenleri, akranları ve anneleri tarafından tekrar değerlendirilmişlerdir. Sonucunda, öğretmenlerin, annelerin ve akranların anaokulu döneminde rahatsızlık verme konusundaki korelasyonlarının ikinci değerlendirmelerde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Chen ve Rubin (1992) kişiler arası sorun çözme becerileri ve akran kabulü açısından Çinli ve Kanadalı çocukları karşılaştırmak, akran kabulü ile sosyal sorun çözme becerileri arasındaki ilişkileri incelemek ve çocuğun akranlarını kabul etmesi, okul başarısı ve aile alt yapısı değişkenleri arasındaki ilişkileri saptamak amacıyla araştırmalarını yapmışlardır. Sonuçta, Kanadalı çocukların akranlarını daha kabul edici oldukları belirlenmiştir. İkinci olarak Çinli çocuklar Kanadalı çocuklara göre sosyal sorun çözmede daha yüksek puan almıştır. Çinli çocukların eşya almada düşmanlık ve yetişkine başvurma boyutlarındaki ortalama puanlarının Kanadalı çocuklarınkinden anlamlı derecede yüksek olduğu, Çinli çocukların ise eşya almada prososyal strateji ortalama puanları nın Kanadalı çocukların ortalama puanlarından düşük olduğu saptanmıştır. Araştırmadan elde edilen diğer bulgular ise, popüler çocukların daha fazla çözüm seçenekleri sunduğu, daha fazla kabul gören çocukların sosyal sorunları çözmek için daha çok prososyal strateji kullandıkları, daha az kabul gören çocukların ise düşmanca stratejilere yöneldikleri, babanın eğitim düzeyinin ve ebeveynlerin mesleklerinin çocuğun akran kabulüyle olumlu ilişkili olduğu yönündedir.

La Greca ve Stone (1993) 587 ilköğretim çağındaki çocuklar üzerinde yaptıkları araştırmalarında, Sonuçta, kabul edilme oranı düşük çocukların sınıf arkadaşlarına oranla daha fazla sosyal kaygı gösterdikleri, cinsiyetin ve sınıf düzeyinin her bir alt ölçekte anlamlı, etkileşimin ise anlamsız etkisinin olduğu, kızların erkeklere göre alt sınıflardaki çocukların ise üst sınıftakilere göre daha fazla sosyal kaygı belirttikleri görülmüştür. Akran değerlendirmeleri konusunda çok kaygılı olduklarını bildiren ve sosyal kaygı ve çatışmayı üst düzeyde yaşadığı belirten çocuklar ayrıca kendilerinin düşük sosyal kabulü olduğunu, kendilerine değer vermediklerini ve davranışlarının zayıf olduğunu da belirtmişlerdir. Sosyal kaygı ile sosyal kabul arasındaki ilişki çok yüksek, sosyal kaygı ile davranış arasındaki ilişki de en düşük olarak belirlenmiştir. Göz ardı ve reddedilen çocukların popüler çocuklara oranla olumsuz değerlendirilme korkusu, sosyal kaçınma ve stres ölçeklerinden anlamlı şekilde yüksek puanlar aldıkları saptanmıştır.

Dumas, Blechman ve Prinz (1994) araştırmalarında saldırgan olan ve olmayan ilkokul öğrencilerinin yapılandırılmış ve ortaklaşa iletişim becerilerini karşılaştırmışlardır. Çocuklar sınıfları, cinsiyetleri ve etnik grupları bakımından karşılaştırılmıştır. Sonuçta, AGG çocuklarının daha düşük etkili iletişiminin ve daha yüksek rahatsız edici iletişimlerinin olduğu bulunmuştur. Akranlar NAGG çocuklarına göre AGG çocuklarını daha az oyun arkadaşı olarak puanlamışlar, öğretmenler de çocukların AGG' li çocuklarla daha az oynamayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca akranlar ve öğretmenler, AGG' li çocukları daha stresli ve daha az mutlu şeklinde puanlamışlardır.

Schmitz, Fulker, Plomin, Zahn-Waxler, Emde ve Defries (1999) çalışmalarında 2 veya 3 yaşta, 4 yaştaki davranış sorunlarının öngörülebileceği mekanizmaları ve cinsiyet farklılıklarını ele alarak erken çocukluktaki mizaç ve davranış sorunları, 4–18 yaş arası çocuklar için Çocuk Davranışı Kontrol Listesi kullanılarak değerlendirmişlerdir. Sonuçta, duygusallığın dört zamanda da (12, 20, 24 ve 36. aylar) davranış sorunlarının tüm boyutlarıyla ilişkili olduğu görölmüştür. Kızlar ve erkekler arasındaki anlamlı farklılık sadece 14. ve 36. aylarda utangaçlık açasından bulunmuş, duygusallık açasından cinsiyet arasında anlamlı farklılıklar görölmemiştir. Anneler kızları erkeklere oranla daha utangaç olarak değerlendirmiştir. Tüm aylarda duygusallığın hem içsellik hem dışsallıkla, utangaçlığın ise sadece içsellikle olumlu yönde ilişkili olduğu saptanmıştır.

Sourander (2001) üç yaşındaki Finlilerdeki davranışsal ve duygusal sorunları ortaya çıkarmak için çalışma kapsamına Finlandiya'nın hedeflenen iki bölgesindeki, bütün 3 yaşındaki çocukları dâhil etmiştir. 2–3 yaşlarındaki çocuklar için Çocuk Davranış Kontrol Listesi (CBCL/2–3) 374 kişiye uygulamıştır. Toplam sorunlar, dışsallık ve içsellik sorunları ve sendrom derece değerleri cinsiyet, ailesel faktörler, günlük bakım ve uyku düzenlemelerine göre karşılaştırılmıştır. Sonuçta, Erkeklerin kızlara göre, “kendi eşyalarına zarar verme” , “çığlık atmak”, “işbirliği yapmama”, “kavga”, “insanlara saldıрма”, “başkalarının eşyalarına zarar verme”, “dışarı çıkmak istememe”, “yoğunlaşamama”, “hala oturamama”, “ayrılık nedeniyle üzgün olma”, “vurma” maddelerinden daha yüksek puanlar aldığı, kızların ise “baş ağrısı”, “ağrı”, “hislerin kolaylıkla incinmesi” maddelerinden daha yüksek puanlar aldıkları görölmüştür. Cinsiyetler arasında göze çarpan tek fark zarar vericilik derecesidir. Burada erkekler daha yüksek değerler almıştır. İşsiz ebeveynler ve eğitim seviyesi toplam içsellik ve dışsallık değerlerindeki farklarla olumlu yönde ilgilidir. Tek ebeveynle yaşayan üç

yaşındakilerin yüksek içsellik de ğerleri vardır. Günlük bakım belirti seviyelerinin dışsallaştırılması veya içselleştirilmesinde ciddi farkların oluşmasında etkili değildir.

Hammarberg ve Hagekull (2002), anaokulu öğretmenlerinin sınıf deneyimleri ile çocuk davranışını kontrol algıları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaptıkları çalışmalarını, 40 okulöncesi eğitim öğretmeni, 22 anaokulunda bulunan 386 tane 6 yaş çocuğı (260 erkek, 180 kız) üzerinde yapmışlardır. Çalışmada veri toplama aracı olarak çocuk davranışı üzerinde öğretmen kontrol algıları 7 maddelik Öğretmen Çocuk Davranışı Kontrol Ölçeğıyle belirlenmiştir. Okul Öncesi Davranış Anketi çocukların davranış sorunlarının incelenmesinde kullanılmıştır. Sonuçta, sınıflarda yüksek seviyede dışsal sorunları olan çocukların oranı %19 ve içsel sorunları olan çocukların oranı %20 olarak ortaya çıkmıştır. Erkek çocukların kızlara göre okul ortamlarında dışsallaşma sorunlarını dile getirdikleri bulunmuştur. Öğretmenlerin algısal kontrollerinin artmasının sınıflarda ki dışsal davranış sorunlarını azalttığı söylenmiştir ve bu sonuca dayanarak yüksek seviyede dışsal sorunları olan çocukların yüzdesinin (daha çok erkek çocuklar) öğretmenin düşük algısal kontrolü ile bağlantılı olduğu belirtilmiştir.

Perren ve Alsaker (2006) anaokulu çağında saldırgan/mağdur davranışları içinde bulunan çocukların sosyal davranışlarını ve yaşıt ilişkilerini araştırmayı amaçlamıştır. Örneklem, yaşları 5 ile 7 arasında değışen 344 çocuktan oluşmuştur. Çocuklar, öğretmen ölçümleri ve yaşıt değıerlendirmeleri doğrultusunda mağdur, saldırgan-mağdur, saldırgan ve kategori dışı olarak ve dört saldırganlık durumuna göre (fiziksel, sözel, nesne temelli, dışlanma) değıerlendirilmiş ve sınıflanmıştır. Posthoc analizleri her iki yaş grubunda da saldırgan ve saldırgan/mağdur çocukların diğere çocuklardan daha fazla fiziksel saldırganlık sergilediğini göstermiştir. Buna ek olarak, daha büyük yaş grubunda bulunan saldırgan-mağdur çocukların, saldırgan çocuklardan daha fazla fiziksel saldırganlık, saldırgan ve saldırgan-mağdur çocukların, mağdur veya kapsam dışı çocuklardan daha fazla sözel saldırganlık sergiledikleri görülmüştür. Saldırgan/mağdur statüsü ile yaş arasında anlamlı bir ilişki olduğu, kapsam dışı çocukların diğelerlerine göre işbirliğine daha yatkın oldukları, yaşça büyük çocukların, küçüklerden daha fazla işbirlikçi göründükleri tespit edilmiştir. Mağdur çocukların daha çekingen oldukları, daha çok boyun eğdikleri, daha fazla tek başına vakit geçirdikleri saptanmıştır. Ayrıca erkekler kızlardan daha çekingen bulunmuştur. Erkek çocuklar arasındaki mağdurlar diğelerlerinden daha izole bulunurken, kızlar arasında mağdur ve saldırgan-mağdurlar daha izole bulunmuştur.

3.ANNE BABA TUTUMLARI

3.1. Tutum ve Tanımı

Tutum yaşıntı ve deneyimler sonucu oluşan, ilgili olduğu nesne ve durumlara karşı bireyin davranışları üzerinde yönlendirici veya dinamik bir etkiye sahip ruhsal ve sinirsel yönden hazır olma durumudur. Bir insanın herhangi bir olaya veya bireylere karşı geliştirdiği tutumlar, onun kişiliği doğrultusunda şekillenmektedir. Bireyler anne baba olduklarında da çocuk yetiştirmeye ilişkin belirgin tutumlar geliştirmektedirler (Savran ve diğ.,1995:171).

Tutum, belirli birey, nesne ya da ortamlara olumlu ya da olumsuz bir şekilde tepkide bulunma eğilimidir..(Clifford T. Morgan,1986,435)

Tutum yalnız bir düşünce veya duygu değildir. “Tutum olarak tanımladığımız eğilimin içerisinde kendini inanç olarak ifade eden bilişsel, duygu ve heyecanları içeren duygusal ve gözlenebilen faaliyetleri içeren davranışsal öğeler vardır”(Cüceloğlu,1992,521).

İçinde yaşadığı çevrenin bir parçası olan birey, doğduğu andan itibaren bu çevrenin etkisinde kalmaktadır. Farklı etkileşimler nedeniyle ki her bireyin kendine özgü bir kişiliği vardır. Okulöncesi dönemde, çocuğun özellikle kişilik ve sosyal gelişimi onun en yakın çevresini oluşturan ailesinden etkilenmektedir.

Bireyin kişilik gelişimi doğuştan getirdiği bazı özelliklerin ve çevresinin etkisiyle oluşur ve biçimlenir. Çocuk üzerindeki çevre etkisi ilk olarak anne-baba aracılığıyla olduğundan dolayı çocuk, doğal olarak yaşadığı kültürün özelliklerini ve yaşam biçimlerini anne-babasının tutumlarından algılamaya başlar. Bu nedenle çocuğun yaşamının daha sonraki yıllarında yaşadığı topluma adapte olabilmış, ruh sağlığı yerinde bir birey olabilmesi ailenin sergilediği tutum ve davranışlara geniş ölçüde bağlıdır(Kasatura,1988;165)

Çocuk doğduğu andan itibaren içinde yaşadığı aile ortamından etkilenmektedir. Çocuğun anne babayı algılayışı, diğer insanları algılayışına temel oluşturabilmekte; anne ve babalar çocuğun doğuştan getirdiği kişilik özelliklerinin dışında çocuğunu etkileyebilmektedir. Çocuk edilgen değil, çevresiyle sürekli etkileşen, durmadan değişen canlı bir varlıktır. Anne babanın tutumuna göre çocuk ya topluma uyum sürecinde karşılaştığı güçlüklerin üstesinden gelir ya da kalıcı sorunlar ortaya çıkar. Uyumlu ilişkiler içinde, güvenli bir aile ortamında sevgi ve anlayışla büyüyen çocuk olgunlaşır, kişilik kazanır, güven duygusu pekişir ve

desteklendikçe özsaygısı artar. Anlayış gördükçe hoşgörülü olmayı, sorumluluk aldıkça bağımsız davranmayı öğrenir. Anne baba ilişkilerini örnek alarak cinsel kimliğini kazanır paylaşmayı öğrenir, eş ve ana baba olma sanatına hazırlanır (Çıkrıkçı,1999:35; Yörükoğlu,2000:84,85).

Ailenin çocuk yetiştirme tutumu, çocuğun gelişimini etkileyen en önemli etkidir. Anne-babanın çocuk yetiştirme yaklaşımı, kendi kişilik özellikleri, kendi anne babalarından öğrenmiş oldukları davranış kalıpları ve yaşadıkları çevre, eğitim durumları vb. etmenlerden etkilenir (Güngör, 2002:95).

Ana-baba tutumları, çocuğun kişiliğinin oluşumunda ve karakterinin biçimlenmesinde etkisi büyüktür. Ana-baba tutumu, gelişmekte olan çocuğa model oluşturacağından çocuğun kişilik oluşumunu etkiler ve özdeşim modellerinden edindiğini benzer tutumları sergilemesiyle ortaya koyar. Uyumlu ve özgür bir aile ortamı içinde, tutarlı ve sağlıklı ilişkiler içinde yetişen çocuk, özerk bir birey olarak yetişkin yaşamına ulaşabilir (Yavuzer, 1994).

Anne/baba-çocuk iletişimi olumlu duygular ve alışkanlıklar içeriyorsa, her iki taraf için de birlikte geçirilen zaman eğlence ve mutluluk kaynağı olabilir. Çocuğun yaşı ne olursa olsun, onunla kurulan iyi bir iletişim, onda kendine güven ve çevresine saygı gelişimi için en önemli kaynaklardan biri olacaktır (Küçüködük,2006:329).

Her anne-babanın bilerek ya da bilmeyerek çocuklarına karşı tutumu değişik olabilmektedir. Bazı çocuklar daha çok sevilmekte, bazılarına baskı yapılmakta, bazıları istenmeyen çocuk olarak kabul edilmekte, bazılarıysa daha çok hoşgörü gösterilmektedir. Bütün bu tutumlar çocuğun hem kişiliğinin, hem de sosyal gelişiminin değişik biçimler kazanmasına neden olmaktadır(Yavuzer,1998;129).

Ana-baba tutumları, çocuğun kişiliğinin oluşumunda ve karakterinin biçimlenmesinde büyük önem taşır. Ana-baba tutumu, gelişmekte olan çocuğa örnek model oluşturacağından çocuğun kişilik oluşumunu etkiler ve özdeşim modellerinden edindiğini benzer tutumları sergilemesiyle ortaya koyar. Uyumlu ve özgür bir aile ortamı içinde, tutarlı ve sağlıklı ilişkiler içinde yetişen çocuk, özerk bir birey olarak yetişkin yaşamına ulaşabilir.(Yavuzer, 1994).

Çocuğun içinde yaşadığı aile ortamı, onun ilk sosyal çevresini oluşturmaktadır. Çocuğun kişiler arası ilişkileri ve kavramlar bu çevrenin etkisi altında gelişmektedir. Ailenin gerek çocuk eğitimine gerekse duygusal ve sosyal gelişimine olan katkısı, farklı aile üyeleriyle

çocuk arasındaki ilişkilerden kaynaklanmaktadır. Bu ilişkiler başta aile üyelerinin çocuklarına karşı takındıkları tavır ve davranış biçimleri olmak üzere, ailedeki tüm yaşam biçiminin etkisi altındadır.

Çocuğun en büyük gereksinmesi sevgi ve anlayıştır. Eğer çocuk bunu ailesinden görürse; ailesini sever ve ona bağlanır. Anne-baba-çocuk ilişkisi, temelde anne ve babanın tutumlarına bağlıdır. Büyüme aşamalarında başarı olan çocuklar, iyi aile ilişkileri içinde yetişmiş bireylerdir (Yavuzer,1999:129).

Çocuklar hızla büyüyüp gelişmekte ve bu hızlı gelişim dönemleri sırasında pek çok aşamadan geçmekte, bu arada bazı sorunlar ortaya koymaktadırlar. Bunların birçoğu o döneme özgü durumlardır ve anne baba desteği ile çözülebilecek niteliktedirler. Ancak anne baba çocuğa karşı yanlış bir tutum içindeyse, çocuk anne baba desteği bulamazsa, ya da bulduğu destek yanlış olursa sorunlar çözülemez aksine büyür (Arı ve diğ,1997:24).

Ailenin görevi, kendisinin ve toplumun istediği özellikteki kişiliği çocuğunda geliştirmek ve yine toplum kültürünün benimsediği bir insan tipini oluşturmaktır. Fakat farkında olmadan anne-babalar çocuklarındaki çeşitli davranış bozukluklarını düzeltmek amacıyla bazı hatalara düşmektedirler. Bu hatalar çocukta istenmeyen davranışlar gelişmesine neden olurken aynı zamanda bu davranışlar ileriki yaşamlarında da olumsuz etkilerini sürdürebilmektedir. Bu hatalardan bazıları; çocuğu tanıyamamak, aleyhte kıyaslamalar yapmak, kışkırtmak, eleştirmek, tehdit, bedenî cezalar olarak gruplandırılabilir. Bunun yanı sıra; anne-baba arası fikir ayrılıkları, aşırı şefkat, aşırı baskı, beslenme konusunda çocuğa ısrarcı olma, ekonomik sorunları çocuğa yansıtma, istenmediğini çocuğa hissettirme ve korkutma da istenmeyen sorunların ortaya çıkmasında anne-babaların yaptıkları hatalardandır (Can, 1983, 67-69).

Anne-babaların çocuğa karşı tutumları ve kullandıkları disiplin yöntemleri önemlidir. Anne-babaların benimsedikleri disiplin yöntemleri onların kendi kişilik özelliklerinden, aile yaşantılarından, çocuğun kendi özelliklerinden ve içinde bulundukları toplumun geleneksel çocuk yetiştirme inançlarından etkilenmektedir (Belsky, 1984, 84; Arı vd., 1995, 24-26).

Ailenin çocuk yetiştirme tutumu, çocuğun gelişimini etkileyen en önemli etkidir. Anne-babanın çocuk yetiştirme yaklaşımı, kendi kişilik özellikleri, kendi anne babalarından

öğrenmiş oldukları davranış kalıpları ve yaşadıkları çevre, eğitim durumları vb. etmenlerden etkilenir (Güngör, 2002:95).

Çocuğun gelişiminde, ilk ilişki kurduğu ve temel gereksinimlerini karşılayan ilk insan olarak annenin yeri çok önemlidir. Bu önemin yanında anne çocuğun gelişimini etkilemektedir. Annenin çocuğa yönelik olan tutumları onun gelişimini olumlu ya da olumsuz yönde etkiler

Bu ifadelerden yola çıkarak anne tutumu; Bir annenin çocuğuna yönelik olan düşünce, duygu ve davranışları, oluşturan eğilime anne tutumları denir.

Anne baba tutumları çocuk eğitiminin temel ögesidir. Anne babalar çocuklarına doğru ve yanlışları tutumları aracılığıyla öğretmektedirler. Anne baba tutumları, gerek bir değer öğretilişle ilgili özel tutum gerekse her konuda çocuğa modellik eden genel tutum olsun çocuğun model alması, taklit ve özdeşleşme yoluyla çocuk tarafından benimsenir ve alışkanlık haline gelerek kişiliğinin ayrılmaz parçasını oluşturabilir (Dönmezer, 1999: 53; Çiftçi, 1991: 19-21). Yavuzer'e (1993: 135) göre her anne baba bilerek ya da bilmeyerek çocuklarına karşı farklı tutumlar sergilemektedirler. Bazı çocuklar çok sevilmede, bazılarına baskı yapılmakta, bazıları istenmeyen çocuk olmakta ve bazılarına daha çok hoşgörü gösterilmektedir. Tüm bu tutum çeşitleri çocuğun hem ahlaki hem de sosyal gelişimlerini olumlu ya da olumsuz tarzlarda etkilemektedir.

Çocuğa sosyal kuralları ilk öğreten kişi annedir. Anne aracılığı ile çocuk dünyayı kavramaya çalışmaktadır. Anne kural bilgisi açısından çocuğun yol göstericisi ve ona ışık tutandır. Bunu da karşılık beklemeden doğal sevgiyle yapmaktadır. Annenin çocuğun üzerinde olan büyük etkisi de buradan kaynaklanmaktadır. Annenin çocuğuna olan tutumu çocuğun tüm yaşamını etkilemektedir. Çocuğun annesiyle kuracağı ilişki onun ömrü boyunca kuracağı insan ilişkilerinin temelini oluşturmaktadır (Çiftçi, 1991: 19-21).

Yapılan araştırmalar (Çiftçi, 1991: 19-21) bir çocuğun aile içinde geçen 0-6 yaş arasında aldığı eğitiminin ondan sonraki eğitime temel teşkil ettiğini ortaya koymuştur. George Herbert'inde belirttiği gibi "İyi bir anne yüz öğretmene bedeldir". Konu ile ilgili olarak yukarıdaki açıklamalar dikkate alındığında çocuk anne babaya yalnızca fiziksel ihtiyaçlarının giderilmesi için değil ruhsal ihtiyaçlarının giderilmesi için de muhtaçtır. Çocuk sağlıklı aile ortamının sağladığı olanaklar sayesinde davranışlarını, sosyal ilişkilerini ve

topluma uyumunu düzenler. Geleceğimizin teminatı olan çocuklarımızın iyi yetişmesi, anne ve babaların tutumlarına bağlıdır ve onların eseridir. Bu nedenle anne babaların çocuklarına karşı gösterdikleri tutum ve davranışlar, çocuğun yetiştiği ortam çocuğun sağlıklı bir kişilik geliştirmesi açısından önemlidir.

Anne baba çocuk arasındaki etkileşim çocuğun davranışlarını biçimlendirmeyi gerçekleştirirken gelecekteki davranışları üzerinde de etkili olur. Özellikle kişiliğin oluşumuna anne baba tutumlarının etkisi, çocuğa uygulanan ödül ve cezalar yoluyla somutlaşır. Çocukluk döneminde maruz kalınan aşırı reddedici ve küçük düşürücü tutumlar, ceza verirken anne babaların cezaya eşlik eden itici davranışları, çocuğun fiziksel veya psikolojik baskı altında tutulması, çocuğun altını ıslatma ve cinsel oyunlarının tepkiyle karşılanması, aşırı koruyucu tutumlar, anne babaların birbirine karşıt düşen istekleri, tutarsızlıkları ve boşanmış ailelerde anne baba arasında boşandıktan sonra bile devam eden çekişmeler çocukta sorunların oluşmasına neden olabilmektedir (Alisinaoğlu ve Ulutaş, 2000:15–19; Yeşilyaprak,1989:105–117).

Anne-babaların çocuk yetiştirme tutumları doğal olarak çocukların kişilik özelliklerine ve davranış örüntülerine yansır. Anne babaların benimsedikleri çocuk yetiştirme tutumları, çocuğun kişiliği üzerinde olumlu ya da olumsuz etkilere sahiptir (Ceyhan,2000:210).

Anne- baba tutumlarının, çocuğun sosyal gelişimindeki etkileri şöyle sıralanmaktadır.

1. Aile, çocuğun grup içinde dengeli bir birey olabilmesi için güven duygusu aşılar.
2. Çocuğun sosyal kabul görebilmesi için gerekli ortamı hazırlar.
3. Toplumsallaşmayı öğrenebilmesi için, kabul edilmiş uygun davranış biçimlerini içeren bir model oluşturur.
4. Sosyal açıdan kabul edilmiş davranış biçimlerinin gelişimi için rehberlik eder.
5. Çocuğun yaşam ortamına uyum sağlarken rastladığı sorunlara çözüm getirir.
6. Uyum için gerekli olan eylemsel, sözlü ve toplumsal alışkanlıkların kazanılmasına yardımcı olur.
7. Okul ve sosyal yaşamda başarılı olabilmeleri için çocuğun yeteneklerini uyarır, geliştirir

8. Çocuğun ilgi ve yeteneklerine uygun arzuların gelişimine yardım eder (Yavuzer,1996: 33).

Hayatı boyunca insan, kalıtım yoluyla sahip olduğu ham kapasitelerinin sosyal ve doğal çevresinin etkileşimi sürecinde çeşitli gelişim aşamaları geçirmektedir. Kişiliğin temellerinin atıldığı dönem olması hasebiyle okul öncesi dönem, en önemli gelişim aşamasını oluşturur. Bu oluşumda en etkili unsur; çocuğun ilk sosyal ilişkide bulunduğu, kanı, canı, sütü ve doğal eğiticiliği ile onu şekillendiren “anne tutumlarıdır”(Ömeroğlu,1996;72).

Anne babaların çocuklarına karşı olan tutumları onun yaşamını önemli ölçüde etkileyecektir. Anne babaların bilerek ya da bilmeyerek, çeşitli etkenler sonucu geliştirdikleri çocuk yetiştirme tutumları çeşitli başlıklar altında gruplanabilir.

Yavuzer(1992), en yaygın anne baba tutumlarını aşırı koruma, hoşgörü sahibi olma, aşırı hoşgörü ve düşkünlük, reddetme, kabul etme, baskı altında bulundurma, çocuklara boyun eğme ve çocuk ayırımı şeklinde ele almıştır(Yavuzer,1992;141-144).

Arı ve diğerleri (1995), anne baba tutumlarını otoriter, serbest ve demokrat tutum olarak gruplamışlardır (Arı ve diğ.,1995:23).

Yörükoğlu, çocuğa karşı tutumları baskıcı tutum ve davranış, aşırı hoşgörölü tutum ve yaklaşımlar, demokratik tutum ve davranışlar olarak ele almıştır (Yörükoğlu,1995:32).

Jensen ise anne baba tutumlarını şöyle gruplamıştır:

1-Düşük sevgi desteği gösteren

—ihmal eden

—Katı Kontrollü

—Endişeli ve Sinirli

—Aşırı Otoriter anne babalar

2- Yüksek Sevgi desteği gösteren;

—Aşırı Koruyucu

—Toleranslı

—Demokratik

—Kuralcı anne babalar (Akt. Demiriz,1997).

Buna göre anne baba tutumları; Demokratik Tutum, Otoriter Tutum, Aşırı Koruyucu Tutum, Reddedici Tutum, Aşırı Hoşgörülü Tutum olarak ele alınabilir.

3.2.Demokratik tutum

Ana babalar genellikle ailedeki kurallar üzerinde konuşulmasına izin verir ya da çocuğu bu konuda destekler. Çocuğun kabul edilmeyen davranışının nedenleri olumlu bir şekilde açıklanır. Birçok davranış hoş görülür (Whirter, Voltan Acar, 2000:69).

Bu tutumu gösteren ebeveyn çocuğuna insan olarak saygı gösterir, onun gelişimine has, özgün davranışlar göstereceğini bilir ve bu gelişim basamaklarını izler, onlara uygun davranır. Her çocuğun kendine has, biricik ve tek olduğunu kabul eder, onun aile içinde özgür şekilde gelişmesine, yeteneklerini en üst düzeyde açığa çıkarmasına ve kendini gerçekleştirmesine izin verir, bunun için yardımlarda bulunur. Çocuğun barınma, beslenme, korunma gibi temel ihtiyaçlarını karşılayanın yanında ona ‘sevgi’ gösterir. Bu sevgi gerçekten karşılıksızdır. Çocuk böyle bir ailede anne-babanın sevgi ve desteğinden yoksun kalmayacağını bilir. Sevgi bir yaptırım aracı olarak kullanılmaz. Çocuğa aile içinde eşit haklar tanınmıştır. Fikirlerini açıkça ifade etmesi desteklenir ve bu konuda cesaretlendirilir. Eşitlikçi ve demokratik tutum gösteren anne-baba çocuklarına karşı daha arkadaşça yaklaşır, onlarla birçok şeyi paylaşırlar, onlara değer verirler ve bunu onlara hissettirirler. Anne-babalar katı kurallar koymak yerine esnek davranmasını da bilirler(Akt.Yılmaz;2007;9).

Çocuğuna içten sevgi ve saygı duyan anne babalar, bunu koşulsuz olarak gösterirler. Çocuğu, yaşına uygun olarak kendisi ile ilgili bazı kuraları almaya teşvik ederler, çocuğun görüşlerine değer verirler. Sözel iletişime olanak sağlarlar. Hemen her konuda çocuğa iyi bir rehber olmaya çalışırlar (Sipahioğlu, 2002:15).

Demokratik tutum, çocuğa verilen şartsız sevgi ve saygıyı, çocuğun ihtiyaçlarına duyarlı olmayı, çocuğa her konuda iyi bir rehber olmayı davranışlarına yansıtmış anne-babaların, çocukla ilişkilerini yansıtmaktadır. Demokratik ortam ve yaklaşım çocuk için en olumlu olanıdır. Dengeli davranış örüntüsü içinde, ailede karşılıklı hak ve sorumluluklarla birlikte bazı kurallar da vardır. Kişiler bunların bilincindedir. Çocuğa gösterilen sevgi onu bağımlı kılmayan, ölçülü ve kişiliğin dengeli gelişmesine fırsat verici bir yaklaşımdır. Bu tutum içinde yetişen çocuklar kabul edilip cesaretlendirildikleri, özerk yetiştirildikleri, esnek

kurallar içinde oldukları içindir ki; daha çok kendilerine güvenirler, kendini kontrol etme ve sosyal açıdan yeterlidirler, daha iyi okul performansı gösterirler ve yüksek düzeyde kendilerine saygıları vardır

(Kırkıncioğlu,1995:32;Savranvediğ.,1995:171;Öğretir,1999:27;Güngör,2000:7,8).

Demokratik ebeveyn, çocuğun etkinliklerini, arzu ve isteklerini mantıklı bir şekilde yönlendirmeye çalışır. Çocuklar arasındaki sözel alışverişi teşvik eder, tutumlarının arkasındaki nedenleri çocukla paylaşır, çocuğun uymayı reddettiği durumlarda amaçlarını çocuğun anlayabileceği uyum bir şekilde ifade eder. Hem özerk irade, hem de disiplinli uyum demokratik ebeveyn tarafından değer verilen özelliklerdir. Dolayısıyla ebeveyn- çocuk çatışmasının yaşandığı noktalarda sıkı bir kontrol uygular ancak kısıtlamalarla çocuğu kuşatmaz. Bir yetişkin olarak kendi bakış açısını uygulamak ister fakat çocuğun bireysel ilgi ve ayrımlarının farkındadır. Çocuğu olduğu gibi kabul eder, hâlen var olan niteliklerini doğrular ancak gelecekteki hareketleri içinde standartlar oluşturur. Amaçlarına ulaşmak için mantık, düzen, güç ve teşvik unsurlarından oluşan kombinasyonu kullanarak kararlarını yalnızca grubun fikirlerine ya da çocuğun isteklerine göre almaz (Baumrind, 1971: 18).

Demokratik ve güven verici bir ortam da yetisen çocuk, kendine ve çevresine saygılı, sınırları bilen, yaratıcı, aktif, etkin, girisken, yaratıcı iliksiler kurabilen, kendine karşı fikirlere saygı duyan, kendi inandıklarını sonuna kadar savunabilen, atılgan, fikirlerini serbestçe söyleyebilen ve kendine ait fikirleri doğrultusunda hareket eden, kişilik ve davranışları açısından dengeli sorumluluk duyguları gelişmiş, kurallara ve otoriteye karşı körü körüne bağlı olmayan, hoşgörülü, açık fikirli, anlasılır, toplumsal ve uyumlu bir birey olarak yetişir. Demokratik ailelerde yaşayan çocuklar, ebeveyn otoritesinden korkmamakta, onlar tarafından sevildiklerini hissetmekte ve fikirlerini serbestçe ifade etmektedirler, demokratik bir ortamda yetişen çocuğun daha sosyal olduğu bilinmektedir (Akt. Yılmaz,2007:9).

Bu konuyla ilgili Baumrind'in araştırmasında; güven verici, demokratik anne babaların çocuğa ciddi ve tutarlı bir şekilde rehberlik ettiği, çocuğa aile içinde bazı sorumluluklar yüklemeyi istediği, otoriteyi sağlamak için çocukla çatışmaya girmediği, değer yargılarını açıkça ifade ederek kurallara uymasını talep ettiği anlaşılmıştır. Aynı anne babaların çocuklarına düşkün ve destekleyici oldukları gibi teşvik edici rolü de üstlendikleri

görülmüştür. Aynı araştırmaya göre demokratik anne babalar kendi haklarını korurken çocuklarının özel ilgi alanlarına ve tercihlerine de saygı duymaktadırlar

Maccoby ve Martin'in okul dönemindeki çocuklar arasında yaptığı araştırmada demokratik, güven verici ailelerde yetişen çocukların otoriter ya da izin verici ailelerde yetişen çocuklardan ruh sağlığı, sosyal ve akademik gelişim yönden ileride olduğu saptanmıştır.(Yılmaz,1999;106–107).

3.3.Otoriter Tutum

Aşırı baskılı otoriter tutum; çocuğun kendine olan güvenini kaybetmesine yol açan, çocuğun kişiliğine önem vermeyen bir tutumdur. Geleneksel Türk aile yapısında bu tutuma sıkça rastlanmaktadır. Anne babanın uyguladığı katı disiplin yüzünden çocuk, her kurala uymak zorunda bırakılmaktadır. Baskı altında bırakılan bu çocuk, sessiz, uslu nazik ve dürüst olmasına karşılık silik, çekingen, başkalarından kolayca etkilenen kişiliğe sahip olmaktadır. Böyle bir aile ortamında “zor yoluyla denetleme” ve “sevgiyi esirgeyerek denetleme” durumları hâkim olmaktadır. Sürekli denetlenen çocuk hangi hareketine karşı ne tepki alacağını bilemediğinden dolayı sürekli kaygı halindedir(Yavuzer, 1992;. 27–29)

Anne babanın sürekli karışarak ve suçlayarak cezalandırma biçimi, çocuğun kolayca ağlayan hassas bir yapıya bürünmesine neden olmaktadır. Aynı zamanda baskı altında büyüyen çocuk isyankâr bir karaktere bürünürken, aşağılık duygusu da geliştirebilmektedir. Böyle bir aile ortamında büyüyen çocuk, dıştan denetimli kişilik haline gelerek, içinden geldiği gibi hareket etmek yerine olması gerektiği gibi davranma kuralına şartlandırılmaktadır(Yavuzer,1986; 29)

Otoriter tutumda çocuk sürekli denetim ve baskı altındadır. Anne –baba, çocuktan kurallarına sıkı sıkıya uymasını bekler. Bu tutumda ceza ön planda yer alır, davranış esnekliği yoktur. Çocuğun haklarının en aza indirildiği dikkat çeker. Çocuk her yaptığı şeyde yanlış yapma korkusu duymaktadır. Otoriter anne-baba tutumunda; çocuğuna istenilen şekilde davrandığı sürece sevgi veren, çocuktan mutlak itaat etmeyi bekleyen, istek ve emirlerinin tartışmasız bir biçimde yerine getirilmesini isteyen, çocukla ilgili her türlü kararı kendi veren anne-baba ilişkisi temel alınmıştır(Arı ve diğ.,1995:24;Savran ve diğ.,1995:171). Arı ve diğerleri(1995), çalışmaları sonucunda; annelerin otoriter olma düzeyleri arttıkça çocuklarında problem görülme oranının da arttığını bulmuşlardır. Annelerin serbestlik düzeyi arttıkça

çocukların problemlerinin azaldığı, demokrat olma düzeyi arttıkça çocuklarında problem görülme oranının azaldığı bulunmuştur (Arı ve diğ.,1995:24).

Yetişkinler birçok kuralı zorla yaptırıp kendilerine karşı saygılı olmalarını beklerler, bütün kurallara neden uyulması gerektiğini çok nadir olarak açıklayıp sık sık ceza uygulamaktadırlar. Uysal olmalarını sağlamak için güç kullanma ya da sevgiyi geri çekme gibi etkili taktikleri vardır. Otoriter aileler bir çocuğun kendisi ile çatışan görüşlerine karşı duyarlı değildirler. Bunun yerine kendi sözlerinin kanun gibi kabul edilmesini ve onların otoritesine itaat edilmesini beklemektedirler (Shaffer, 1994: 454).

Bu tutumun temel niteliği, anne babanın çocuğa uyguladığı baskıdır. Aile çocuğa kesin olarak hâkim olduğuna inanır ve itaati esas alır. Otoriter anne babalar, çocuğun davranışlarını değerlendirmeye, kontrol etmeye ve şekil vermeye çalışır, çocuğun tavırlarına standart koyarlar. Bu tip anne babalar çocuğun isteklerini görmezden gelir ve sürekli kendi kurallarını dayatırlar. Bu tutum, çocuğun kimliğinin gelişmesini önler(Sayar,2006 ;128).

Otoriter tutumda çocuk sürekli anne babasının denetimi altındadır. Yaptıkları en küçük yaramazlıklar ve yanlışlar gözden kaçmaz. Çocuk anne babası ile tartışmamalı, onların sözünü dinlemeli ve hiç karşı gelmemelidir. Bu tutumda çocuğun eğitiminde ceza ön planda olup çocuğu davranışları ceza ile düzenlenmeye çalışmaktadır (Akt. Çıkrıkçı, 1999: 23).

Anne-babanın devamlı suçladığı cezalandırdığı ve sürekli karıştığı çocukların hemen ağlayan çocuklar olduğu görülmektedir. Bu tür baskı altında büyüyen çocuklarda genellikle isyanlar tavırlar görülmekte birlikte, aşağılık duygusu da gelişebilmektedir (Yavuzer, 1995: 29).

Bu tutum içinde yetişen çocukların yüksek düzeyde anksiyete gösteren, başkaları ile başarılı sosyal ilişkiler kurumayan, sosyal yönden gelişmemiş çocuklar olduğu görülmektedir. Çocuğun yaptığı etkinliklerin ebeveynlerce gereğinden fazla kontrol edilmesi, çocuğun kendisine olan saygısını azaltacağından mutsuz, içe kapanık bir kişilik geliştirmesine neden olabilir. Bu tutum içinde büyüyen çocuklar atak olmayıp, kuşkucu ve karamsardırlar. Bu tutumda ebeveynlerin çocukları ile arasında her zaman bir mesafe vardır. Otoriter tutum toplum içinde uygun bulunmamaktadır. Ancak birçok evde uygulanmaktadır (Akt. Öğretir, 1999: 23).

3.4.Aşırı Koruyucu Tutum

Aşırı koruyucu ve abartılmış sevgi ile büyütülen çocuklar hayata ve sosyal yaşama gereğince hazırlanamazlar. Hayattan edinmeleri gereken deneyimleri edinmeden hayatla karşı karşıya kaldıklarında uyum sağlamakta güçlük çekmektedirler. Beceriksiz, çekingen ve sakar görünürler. Atılım ve başarıma gücünden, kendilerini kabul ettirme istek ve yeteneğinden yoksundurlar. Aileden uzak yaşamak çocuk için oldukça acıdır. Ailenin aşırı hoşgörüsü ve çocuğa olan düşkünlüğü çocuğu bencil yapar. Çocuk dünyanın merkezi olarak kendisini görür. Daima dikkat çekmeye ve etrafındaki kişileri kendi emri altında tutup, hizmet ettirmeye çalışır. Çok zayıf bir sosyal uyumu vardır. Arkadas çevrelerinde lider olmadığı zamanlar dışlanırlar. Çocuk kendini topluma kabul ettirmek için zaman zaman isyankâr davranışlar sergileyebilirler.(Akt. Yılmaz,2007:18).

Anne babanın çocuğu gereğinden fazla koruması, kontrol etmesi ve özen göstermesidir. Aşırı koruyucu tutum içindeki anne babalar, düşmanca bir çevreye karşı çocuklarını koruyan anne babalar olarak tanımlanır. Çocuklarının kendilerinden farklı bir birey olduğunu ve bağımsızlıklarını kazanmaları gerektiğini anlayamazlar (Arı ve diğ.2002:62).

Bu tutumu benimsemiş anne – babalar çocuklarına hiçbir zaman yaşına uygun davranmamaktadırlar. Onları hep yaşından küçük gibi görüp, kendi kendine yapabileceği aktivitelerde bile ona fırsat tanımaktadır (Akt. Şentürk, 1999: 55).

Bu ana babalar çocuklarına her zaman yaşından küçük bir çocuk gibi davranmaktadırlar. Kendi kendine yemek yiyebilecek duruma gelen çocuğu beslerler, giyinebilen çocuğu giydirebilirler (Yörükoğlu, 1990:144-145).

Bu tutum ile yetiştirilen çocuk kendini korumayı öğrenemediği için savunmasız, çabuk uyum gösteren, utangaç bir kimlik geliştirmeye yönelirler ya da sorumsuz, şımarık kişilik geliştirebilirler. Yine bu tarz tutum içinde yetişen çocuklar ortaya çıkan problemleri çözme de oldukça başarısızlardır (Akt. Öğretir, 1999:25).

Aşırı korunan çocuklar kendi başına karar vermekten aciz, sormadan danışmadan bir şey yapamayan, girişim yeteneklerinden yoksun olurlar. İsteklerini ağlayarak ister, verilmezse verilene kadar ağlar, mızızlanır veya aşırı dediğim dedik, inatçı olmaya yönelirler. (Navaro, 1989:123)

Anne babanın aşırı koruması, çocuğa gerektiğinden fazla kontrol ve özen göstermesi anlamına gelir. Bunun sonucu olarak çocuk, diğer kişilere aşırı bağımlı, kendine güveni

olmayan ve duygusal kırıklıkları olan bir kişi olabilir. Bu bağımlılık, çocuğun yaşamı boyunca sürebilir ve aynı koruma duygusunu eşinden bekleyebilir (Yavuzer, 2001: 117–130).

Aşırı koruma ilk çocukları ölmüş, uzun süre çocuğun olmamış, bir çok düşük yapmış, zor bir hamilelik dönemi geçirmiş ve zor bir doğum yapmış, hastalık nedeniyle başka bir çocuk yapmaya imkânı olmayan tek çocuklu annelerde, eşinden beklediği ilgiyi, mutluluğu bulamayan ve ruhsal dengeleri bozuk olanlarda daha çok görülür. Ayrıca mutsuz bir aile ortamında yetişmiş ve bunun eksikliği ile görmedikleri sevgi ve ilgiyi çocuklarına göstermek isteyen annelerde de görülür. Bazı durumlarda da, örneğin çocuğunu öldürmeyi düşünen, sonra vazgeçen ama bundan dolayı suçluluk duygusuna sahip olan annelerde de görülmektedir (Çağdaş, 2002: 146).

Anne-baba, çocuk üzerinde o kadar aşırı koruyucu ve kollayıcı olabilir ki; onun kendi başına araştırma ve inceleme yapma gereksinimini engelleyebilir. Böyle bir engelleme çocuğun özerkleşmesini ve kendine güven kazanmasını zorlaştırmaktadır. Sürekli bir korku içinde olan çocuk savunma mekanizması olarak kaçmayı kullanır ve insanlarla karşı karşıya gelmez. Bu da önemli birtakım problemleri çözebilme yeteneğinin gelişmesini önler (Karacan, Şenol ve Şener, 1996:30).

Bağımlı kişi, olağan günlük kararlarını bile başkalarının tavsiyesi ve desteği olmadan veremez. Başkalarının görüşlerini içinden katılmadığı durumlarda kendi görüşünü açıklamaz ve onların düşüncelerine katılır. Kendisiyle ilgili işlere başlamakta güçlük çektiği halde, başkalarına kendini sevdirmek için hoşlanmasa bile, onların işene koşar. Eleştirildiğinde kolayca yıkılır. Bağımlı kişiler genellikle bağımsızlığın kötü sonuçlar vereceğini savunan ebeveynin ürünüdürler. Bağımlı kişi ayrılık durumlarında genellikle oturup ağlar (Geçtan, 1997: 281).

Parker' e (1983) göre, anne babanın aşırı koruyuculuğu, çocukta ileride duygusal problemlere ve depresyona yatkınlık yaratmaktadır. Sevgi azlığı çocuğun kendine saygı duygusunu gelişimini bozarken, aşırı sınırlama ise çocuğun bağımsızlık ve toplumsal yeterlilik duygularını engellemektedir. Tüm bunlar ise sonuçta kişinin yaşamda karşılaştığı streslerle başa çıkabilmesini ve uyumunu zedelemektedir (Akt: Ekşi, 1990: 44–45).

Araştırmalar, geleneksel Türk ailesinin utangaç ve içe dönük, itaatkâr, uyumlu ve çocuklarında bağımlılığı besleyen ve destekleyen bir yaklaşımda olduğunu göstermektedir. Bu

özelliklerin oluşmasını destekleyen tutumlardan bir tanesi de anne baba ve aile büyüklerinin aşırı koruyuculuğudur (Navaro, 1989: 121).

3.5.Reddedici Tutum

Anne baba için bir çocuğa sahip olmak mutluluk verici bir olaydır. Fakat bazı durumlarda, çocuğun evlilik dışı bir ilişkinin sonucunda meydana gelmesi, çocuğun sonuçlandırılmak üzere olan bir evliliği kurtarmak amacı ile dünyaya getirilmesi ve istenilen sonucun elde edilememesi, istenilmeyen bir zamanda dünyaya gelmesi, aile çevresinden seilmeyen bir kişiye benzemesi, cinsiyetinin beklenenin dışında olması, özürlü olması, evliliğin sona erdirilmesinin düşünülüyor olması ve anne babaların kendi ailelerinde itici bir tutum ile yetiştirilmiş olmaları, onların da çocuklarına karşı itici bir tutum geliştirmelerine neden olabilir (Çağdaş, Seçer, 2002:60).

Reddedici aile ortamında yetişen çocuklar yardım duygusundan uzaktır. Sinirli, agresif bir yapıları vardır. Duygusal kırgınlıkları sıklıkla yaşarlar. Hayvanlara ve özellikle kendilerinden küçük insanlara karşı düşmanca davranırlar. Bu tür ailelerde yetişen çocuklar çeşitli psikolojik bozukluklara ve intihara yatkındırlar. Çocuk kötü muameleye maruz kalmamak için anne ve babaya karşı edilgen, uysal ve erdemli olmaktadır. Fakat içten içe anne babaya karşı düşmanlık duyguları geliştirmektedir. Çocuk korkaktır. Hayal kırıklığına uğramıştır. Hiçbir zaman kendisine ait bir güven duygusu geliştiremeyecektir. Güven duygusunu oluşturacak ortamdan her zaman yoksun kalmıştır. Kendi dışındaki insanlarla yeterli iletişimi kuramadığı için saldırganlığını kendisine yöneltmektedir. Siddetli ve aşırı bastırılmış duygular nedeniyle dengesiz bir kişilik sergilemektedirler(Akt. Yılmaz,2007:16).

3.6. Aşırı Hoşgörülü Anababa Tutumu

Çocuk merkezli bu tür ailelerde çocuğun yaptığı her şey hoş görülür ve çocuk aşırı özgür bırakılır. Çocukta ben-merkezci (egosantrik) bir kişilik yapılanmasına yol açar. Yani çocuğu bencil yapar. O, daima diğerlerinin dikkatini çekmek ve kendisine hizmet edilmesini ister. Böyle çocuklar, ev içinde ve dışında çok zayıf bir sosyal uyum gösterirler (Aydoğmuş ve diğ.2001: 127).

Aşırı hoşgörülü anne-babalar çocuğun her istediğini hiç bir denetleme ve sınırlama olmadan kabul eden anne babalardır. Bu tür ailelerde çocuğa sayısız haklar tanınır.

Davranışlarına sınır çekilmez. Verilen cezalar yetersiz kalır ve çocuk tarafından ciddiye alınmaz. Çocuk, tüm inisiyatifini elinde toplar ve diğer aile üyeleri onun istediklerini koşulsuz kabul eder ve yerine getirirler. Ana-baba ile çocuk arasında sağlıklı bir iletişim kurulamamıştır. Abartılmış bir sevgi ortamında büyüyen çocuk aşırı derecede şımartılır(Sargın,2003:232).

Anne babanın aşırı hoşgörü ve şımartıcı tutumu çocuğu yardımlaşma, paylaşma, fedakârlık gibi sosyal davranışlar geliştirmesini engelleyerek, çocuğun bencil bir kişi durumuna gelmesine neden olur. Böylece çocuk başkaları tarafından istenmeyen bir kişi durumuna gelir. Çocuk arkadaşları tarafından gruba alınmaz ya da grubun dışına itilir (Çağdaş, Seçer, 2002:65).

3.7.KONU İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR

3.7.1Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Aydın ve Tuncer (1978) anneleri sürekli çalışan bir grup ilkökul çağındaki çocuk ile anneleri ev kadını olan aynı yaş ve sınıftan çocuk arasında ki davranışsal ve duygusal sorunların görülme durumunu ve uyumsuzluk yönünden ayrıcalık olup olmadığını araştırmışlardır. Sonuçta, annelere göre annesi çalışmayan çocukların çalışanlara oranla daha çok öfke nöbetleri geçirdikleri, yaramaz oldukları, kolay kızdıkları, daha çok surat asıp gücendikleri, öğretmenlere göre de annesi çalışmayan çocukların çalışanlara oranla daha çok yaramaz oldukları, hayal kurdukları, çabuk gücendikleri, alıngan oldukları ve daha çok korktukları saptanmıştır.

Eren’in (1985) araştırmasında, çoğunluğu uyum bozukluğu şikâyeti ile eğitsel tedaviye alınan 3–10 yaş arasındaki zekâca normal 20 çocuğun annesine, annelerin çocuk bakımı ve eğitimi hakkındaki mevcut bilgi düzeylerini ölçmek amacıyla geliştirilen anket formu uygulanmıştır. Anket formunun ilk uygulanmasından sonra annelere eğitim verilmiş ve aynı anket formu ikinci kez uygulanarak aradaki fark istatistiksel olarak değerlendirilmiştir. Sonuçta, annelerin çocuklarda görülen uyum bozukluklarının nedenlerini bilmedikleri ve nasıl davranılacağı konusunda bilgisiz oldukları, günlük yaşamda dayanın hala eğitim ve disiplin aracı olarak kullanıldığı ama eğitim sonrası bu yanlış yargının yıkıldığı, aile içi ilişkilerde annelerin çocuklarını sevmekten kaçındıkları, çocuklara günlük alışkanlıkların kazandırılmasında yeterli güvenin gösterilmediği ortaya çıkmıştır. Alınan tüm sonuçlardan,

annelerin çocuk yetiştirme konusunda eğitilmelerinin çocuklardaki alışkanlık bozukluklarını ve basit uyum bozukluklarını büyük oranda azaltacağı kanısına varılmıştır.

Akbaba (1988) ana-baba tutumlarının bazı kişilik özellikleri üzerine etkisini incelemiştir. Kuzgun tarafından geliştirilen “ Ana Baba Tutum Envanteri”, Baymur tarafından hazırlanan “Benlik Tasarımı Envanteri” ve Shostrom tarafından geliştirilip, Kuzgun tarafından uyarlanarak Türk toplumuna uyarlanan “Kişisel Yönelim Envanteri” kullanılmıştır. Araştırma, Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi 1987- 1988 öğretim yılı 3. sınıf öğrencilerinden tesadüfi yolla seçilen 112 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Sonucunda, demokratik, ilgisiz ve otoriter ana-baba tutumlarının her üçünün de kişilik özelliklerinden olan, başkaları ile yakınlık kurma özelliği üzerindeki etkileri anlamlı seviyede çıkmamıştır.

Üstün (1989) araştırmasında beş-onbir yaşları arasındaki çocukların anne babalarının otoritesini algılama farklarının ortaya çıkarılmasını amaçlamıştır. Ankara Büyük Kolej İlkokulundan 116 öğrenci araştırma kapsamına alınarak çalışma yapılmıştır. Hacettepe Üniversitesi Çocuk sağlığı ve Eğitimi Bölümü Uygulama Anaokulundan beş-altı yaşındaki 88 öğrenci örnekleme grubuna alınmıştır. Verilerin istatistiksel analizinde Khi-kare testi uygulanmıştır. Engelleyici ve aktif otorite boyutundaki çocukların, yaşla birlikte anne babanın koyduğu kuralların nedenlerini açıklama oranının arttığı bulunmuştur. Anne babanın koyduğu kuralların nedenlerini açıklayamayanların daha çok beş altı yaşında toplandıkları gözlenmiştir. Çocukların küçük yaşlarda evde otorite olarak anneyi, daha büyük yaşlarda ise hem anne hem de babayı seçtikleri, tek başına otorite olarak babayı kabul etmedikleri bulunmuştur.

Arı, Bayhan ve Artan (1994), yaptıkları çalışmalarında farklı anne – baba tutumlarının çocuktaki problem durumlarına etkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, Ankara il merkezindeki 11 Ana Çocuk Sağlığı ve Aile Planlaması Merkezi ve buna bağlı 2642 anne oluşturmaktadır. Veriler, annelere üç bölümden oluşan anket uygulamasıyla elde edilmiştir. Birinci bölümde çocuk, anne ve babayla ilgili demografik bilgiler, ikinci bölümde “Anne – Baba Tutum Ölçeği”, üçüncü bölümde duygu, davranış ve alışkanlık bozukluklarının saptandığı sorular yer almaktadır. Serbest tutumda serbestlik düzeyi arttıkça problem görülme oranının azaldığı, demokrat tutumda da daha az problem görüldüğü bulunmuştur. Annelerin eğitim düzeyi yükseldikçe otoriter tutum oranının azaldığı, tam

serbest ve tam demokrat annelere bakıldığında eğitim düzeyi arttıkça serbest ve demokrat tutum düzeyinin de arttığı saptanmıştır.

Hatunoğlu (1994) bu araştırmada; anne-baba tutumları ile saldırganlık düzeyleri ve saldırganlık alt boyutları (atak, dolaylı, sinirli, olumsuz ve sözel saldırganlık) ile cinsiyet ve sosyo-ekonomik durumla saldırganlık arasında ilişki bulunup bulunmadığını saptamayı amaçlamıştır. Sonuçta; ana-baba tutumlarıyla saldırganlık arasında anlamlı düzeyde ilişki ortaya çıkmış, otoriter tutuma sahip ailelerden gelen öğrencilerin saldırganlık eğilimlerinin, ilgisiz ve demokratik tutuma sahip ailelerden gelen öğrencilerin saldırganlık eğilimlerinden daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Demokratik ailelerden gelen öğrencilerin sözel saldırganlık boyutunda en yüksek puanı aldıkları, otoriter ailelerden gelen bireylerin dolaylı ve sinirli saldırganlık eğilimlerinin, ilgisiz ve demokratik ailelerden gelenlerden yüksek olduğu, ilgisiz ailelerden gelen bireylerin atak saldırganlık boyutunda en yüksek ortalamaya ulaştıkları, alt ve orta sosyo-ekonomik düzeyde yeti şen bireylerin, üst sosyo-ekonomik düzeyde yeti şen bireylere oranla daha fazla saldırganlık eğilimleri gösterdikleri görülmüştür.

Tokol (1996), çalışmasında 3-6 yaş arası çocukların genel gelişimleri ile anne – baba tutumlarını incelemiştir. Örneklem olarak, orta sosyo-ekonomik düzeye sahip 6-9 okul öncesi eğitim alan, 69 okul öncesi eğitim almayan çocuk alınmıştır. Araştırmada Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE) ve Anne-Baba Tutum ölçeği (PARI) kullanılmıştır. Bulgular, okulöncesi eğitim alan çocukların genel gelişimlerinin okul öncesine devam etmeyen çocuklara oranla daha yüksek olduğu, okul öncesi eğitim alan çocukların anne babalarının koruyucu, geçimsiz ve baskıya yönelik tutum benimsediğini göstermiştir. Çocukların genel gelişim düzeyleri ile anne – baba eğitim düzeyi ve yaşanan ailenin kalabalık olması arasında anlamlı bir ilişki olmadığı saptanırken, farklı dil gelişimine sahip olan çocukların anne-baskı disiplini dayalı çocuk yetiştirme tutumları birbirinden anlamlı şekilde farklı bulunmuştur.

Çağdaş tarafından (1997), iletişim dilinin 4–5 yaş çocuklarının sosyal gelişimine etkileri konulu yapılan çalışmada örnekleme 15’i deney 15’i kontrol olmak üzere toplam 15 çocuk oluşturmuştur. Annelerin çocuklarına karşı tutum ve davranışlarını ölçmek için bu araştırma için geliştirilmiş olan “Ebeveyn Kendi Davranışını Değerlendirme Ölçeği” (EKDDÖ) çocukların işbirliği ve sosyal ilişkilerine ilişkin davranışlarını ölçmek için ise “Davranış Derecelendirme Ölçeği “ (DDÖ) geliştirilerek uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına

göre “Anne-çocuk iletişim Dilinin Eğitimi “ sonrasında deneme grubu annelerin, çocuklarına karşı olumlu tutum ve davranış geliştirmelerinde etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Yine anne eğitiminin çocukların işbirliği ve sosyal ilişkilerle ilgili davranışlarını olumlu yönde gelişmesini sağlamada etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Çıkrıkçı (1999), Ankara il merkezinde resmi banka anaokullarına devam eden 5-6 yaş çocuklarının okul olgunluğu ile aile tutumu arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Örneklem 72 kız 78 erkek olmak üzere 150 çocuk alınmıştır. Çalışmada çocukların okul olgunluğunu saptamak için Metropolitan Olgunluk Testi, ana-baba tutumlarını nasıl algıladıkları hakkında bilgi toplamak için Jakson Aile Tutumları Testi ve çocuk ile aile hakkı da bilgi toplamak için ise Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Metropolitan Olgunluk Testi sonucunda cinsiyetler arasındaki fark önemsiz olarak saptanırken, ailenin gelir düzeyi ve anne babanın eğitim düzeyi yükseldikçe, çocuğun başarısının arttığı bulunmuştur. Kardeşi olanların, tek çocuklara oranla daha az başarılı olduğu gözlenmiştir.

Öğretir (1999), alt ve üst sosyo ekonomik düzeydeki 6 yaş çocuklarının sosyal oyun davranışlarıyla anne-baba tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya örneklem olarak 64 çocuk alınmıştır. Araştırmada çocuklar ve ailelerine ilişkin bilgi toplamak amacı ile kişisel bilgi formu, çocukların anne-baba tutumlarını nasıl yorumladıkları hakkında bilgi toplamak amacı ile Aile Tutum Testi (Family Attitudes Test), çocukları sosyal oyun davranışlarını doğal ortamında izleyen ve davranışların aralıksız kaydedebilen Spesimen kaydı yöntemi, ailenin çocuğunu yetiştirirken kullandığı tutumları belirlemede amacıyla Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği (Parental Attitude Research Instrument; P.A.R.I.) kullanılmıştır. Sonuç olarak çocukların sosyal oyun davranışlarıyla anne-baba tutumlarını sosyo-ekonomik düzeyin, cinsiyetin, kardeş durumunun ve annenin çalışma durumunun etkilediği bulunmuştur.

Hızel (1999) çalışmasında, enüresiz ve enkoprezis sıklığını belirlemek ve aile tutumu ile ilişkisini açıklamayı amaçlamıştır. 1999 tarihinde K.K.T.C. Milli Eğitim Bakanlığı’ndan gerekli izin alındıktan sonra, Lefkoşa bölgesinde basit tesadüfî yöntemle seçilen evreni oluşturan 7–12 yaş arasındaki 1480 çocuktan tabakalı örneklem yöntemi ile seçilen 375 çocukla gerçekleştirilmiştir. Çalışma verileri, çocukların tanıtıcı bilgileri ve enüresiz, enkoprezis durumunu belirleyici anket formu ve Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölüm’ünde

Doç. Dr. Güney Le Compte, Doç. Dr. Ayhan Le Compte ve Serap Özer tarafından uyarlaması yapılan Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği (PARI)'nin çocukların annelerinin doldurmasıyla elde edilmiştir. Verilerin değerlendirmesinde yüzdelik, ortalama, varyans, t testi ve ki-kare testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, çocukların %9.60'ının enürezis %1.6'ının enkoprezis olduğu belirlenirken, okul çocuğunda enürezis ve enkoprezis görülme sıklığı ile görülmemeye sıklığı arasında çok ileri düzeyde anlamlı fark saptanmıştır. Annelerin Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutumu Ölçeği boyutlarından “ Aşırı Koruyuculuk ve Baskı, Disiplin” boyutlarını diğer boyutlara göre daha çok benimsediklerine rastlanırken, enürezisi ve enkoprezisi olan, olmayan aile tutum ölçeği ortalamaları ile karşılaştırılması anlamlı bulunmamıştır.

Er-Gazeloğlu (2000), ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin psiko-sosyal gelişimine ana-baba tutumunun etkisini incelemiştir. Araştırma da 300 ilkokul 4. sınıf öğrencisi ve ailesi ele alınmıştır. Çocukların psiko-sosyal gelişimlerini ölçmek için Prof. Dr. Fatma BAŞARAN tarafından geliştirilen “Psiko-Sosyal Gelişim Ölçeği” ebeveynler tarafından cevaplanmış, anne-baba tutumunu ölçmek için ise Suna POLAT tarafından geliştirilen “Ana Baba Tutum Ölçeği” çocuklara uygulanmış ve çocuğa ve aileye ait demografik bilgiler ise “Aile Bilgi Formu ” ile elde edilmiştir. Bulgulara göre demokratik tutum uygulayan anne-babaların sayısı, otoriter tutum uygulayan anne-babaların sayısına göre daha fazla olduğu, anne babanın eğitim düzeyi yükseldikçe demokratik tutum uygulama oranlarının arttığı, üçten daha fazla kardeşe sahip olan çocukların anne-babalarının otoriter tutum uygulama oranlarının arttığı, kız çocukların psiko sosyal gelişim puanlarının erkek çocuklara göre daha yüksek olduğu, demokratik anne-babaların çocuklarının kendi kendini yönetme, ilgiler ve fertler arası ilişkilerde otoriter tutum sergileyen anne-babaların çocuklarına göre daha başarılı oldukları, ailelerin sosyo ekonomik düzeyi arttıkça çocukların psiko sosyal gelişim ölçeğinde daha başarılı olduğunu, anne-babanın eğitim düzeyi arttıkça, çocukların psiko-sosyal gelişim ölçeğinde daha başarılı olduğunu, anne-babanın eğitim düzeyi arttıkça çocukların psiko-sosyal gelişim ölçeğinde başarılı olma oranlarının da arttığı, belirlenmiştir.

Şendoğdu (2000), tarafından anaokuluna devam eden 5-6 yaş grubundaki çocukların anne-babalarının tutumlarını algılayışları arasında fark olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmaya örneklem olarak alt, orta ve üst sosyo ekonomik düzeydeki 150 çocuk alınmıştır. Çocukların ailelerine ‘Bilgi formu’ ile ‘Aile hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği’-(PARI

– Parental Attitude Research Instrument) uygulanırken, çocuklara “Aile Tutumları Testi- (Family Attitude Test)” uygulanmıştır. Sonuç olarak çocukların anne-baba tutumunu algılayışında, annebabanın yaşının, eğitim durumunun, mesleğinin, ailedeki birey sayısının ve çocuk sayısının etkili olduğu tespit edilmiştir.

Albukrek (2002), anne-baba ve çocuk tarafından algılanan babanın çocuğa karşı tutumu ile çocuğun benlik kavramı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada çocuğun ve annenin algılamasına göre; babanın çocuğa karşı tutumunu ölçmek üzere kullanılan Aile Kabul ve Reddetme Ölçeği çocukların benlik algısını ölçmek için çocuk benlik kavramı ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocuk babası ile ilişkilerini olumlu yönde algıladıkça benlik algısı da olumlu yönde etkilenmektedir.

Barutçu (2002), anaokullarına devam eden 6 yaş çocuklarının cinsiyet özelliklerine ilişkin kalıp-yargıları ile annenin sosyal uyumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya örneklem olarak 300 çocuk alınmıştır. Çocuklarla ilgili verileri toplamak amacı ile cinsiyet, kalıp, yargı ölçeği, anneler ile ilgili veriler için ise kişisel bilgi formu ve Hacettepe Kişilik Envanteri kullanılmıştır. Sonuç olarak, cinsiyete göre cinsiyet kalıp yargı puanlarında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Kız ve erkek çocukların kadın kalıp yargı ortalamaların erkek kalıp yargı ortalamalarına göre daha düşük olduğu görülmüştür. Annelerin sosyal uyumlarının, kız çocukların kadın kalıp yargı puanların ve toplam kalıp yargı puanlarını annelerin sosyal norm düzeylerin kız çocukların toplam kalıp yargı puanlarını annelerin anti sosyal ilişkilerinin ise erkek çocukların kadın kalıp yargı puanlarını etkilediği bulunmuştur.

Özyürek (2004), çalışmasında kırsal bölge ve şehir merkezinde yaşayan 5–6 yaş grubu çocuğa sahip anne-babaların, çocuklarına karşı tutumlarının, yerleşim birimi ve demografik özelliklere göre oluşan farklılıklarını incelemiştir. Araştırmaya örneklem olarak kırsal kesimde yaşayan 117 ve kentte yaşayan 264 olmak üzere 5–6 yaş grubu çocuğa sahip 381 anne-baba alınmıştır. Araştırmada çocuğa ve ailesine ilişkin bilgileri elde edebilmek için ‘Aile bilgi formu’, anne-baba tutumlarını belirlemek için ise Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutumu Ölçeği (Parental Attitude Research Instrument - PARI) kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, anne babaların çocuklarına karşı tutumları, yaşanılan bölgenin kırsal bölge ve kent olmasına göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Kırsal bölgedeki anne ve babaların kentsel bölgede ki anne-babalara oranla daha koruyucu ve daha katı / sert disiplin tutumlarını

benimsedikleri belirlenmiştir. Demokratik / eşitlik tutumu ise yerleşim birimlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Baran (2005), yaptığı araştırmada dört-beş yaş çocuklarının sosyal davranışlarını ve aile ortamlarını incelemiştir. Araştırmaya Milli Eğitim Bakanlığı' na bağlı on bağımsız anaokuluna devam eden 300 çocuk ve anne-babaları alınmıştır. Veri toplama aracı olarak Genel Bilgi Formu, Davranış Derecelendirme Ölçeği ve Aile Ortamı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, çocuğun yaşının, anaokuluna devam süresinin, annenin çalışma durumunun, işbirliği ve sosyal ilişkiler puanlarında, annenin çalışma durumunun aile ortamının birlik beraberlik boyutuna ait puanlarda anlamlı bir fark yarattığı bulunmuştur.

Poyraz ve Özyürek (2005), yaptığı araştırmada okul öncesi eğitim kurumlarına devam etmekte olan 5–6 yaş grubu çocukların anne-babaların uyguladıkları disiplin yöntemleri ve bu yöntemlerin çocukların problem davranışlarının çözümüne etkili olup olmadığı incelenmiştir. Okul öncesi eğitim kurumuna devam etmekte olan 5-6 yaş grubu 66 çocuğun ebeveynlerin örneklem olarak alınmış ve veri toplama aracı olarak anket formu kullanılmıştır. Bulgulara göre çocuklarda problem oluşturan çeşitli davranışlar belirlenmekle birlikte, anne babaların bir davranışın problem olup olmadığına karar vermede, problem davranışları azaltılmasında veya ortadan kaldırılmasında doğru tutum şeklini bilme ve uygulamada kendilerini yetersiz hissettiklerini göstermiştir.

Demiriz ve Öğretir (2007) araştırmalarını, alt ve üst sosyo-ekonomik düzeyde bulunan 10 yaş çocukların anne tutumlarının incelenmesi amacıyla yapmış ve araştırma örneklemini 143 kız, 157 erkek olmak üzere toplam 300 çocuk oluşturmuştur. Çocukların annelerine “Genel Bilgi Formu” ve “Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği” uygulanmış ve elde edilen veriler t-Testi ve Varyans Analizi yöntemi kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonunda çocukların cinsiyetlerine göre anne tutumları incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Alt sosyo ekonomik düzeydeki annelerin daha koruyucu, annelik rolünü daha fazla reddeden, aile içinde daha geçimsiz ve daha sıkı disiplin uyguladıkları görülmektedir. Aşırı Koruyucu ve Sıkı Disiplin boyutundaki annelerin çocuk sayısına göre farklı tutumlar sergiledikleri bulunmuştur. Çalışmayan annelerin çalışan ve emekli olan annelere göre daha fazla aşırı koruyucu ve sıkı disiplin tutum boyutuna sahip oldukları belirlenmiştir. Emekli olan annelerin çalışan ve çalışmayan annelere göre daha fazla

rollünü reddettiği ve geçimsizlik tutum boyutuna sahip oldukları görülmektedir. Annelerin tutumları arasındaki ilişkiye bakıldığında ise, annelerin sadece sıkı disiplin boyutu ile diğer boyutlar arasında güçlü ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca anne tutumundaki tüm boyutlar arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu bulunmuştur.

Sarı (2007), tarafından anasınıfına devam eden 5–6 yaş grubu çocukların annelerinin çocuk yetiştirme tutumlarının, çocuğun sosyal uyum ve becerilerine etkisinin incelenmesi amacıyla yapılan çalışmada örneklem olarak 22 özel okul 25 resmi anaokulundan toplam 700 anne alınmıştır. Veri toplama aracı olarak ailelerin ve çocukların hakkında demografik bilgi elde etmek amacıyla genel bilgi formu, annelerin çocuk yetiştirme tutumlarını belirlemek için Aile hayatı ve çocuk yetiştirme tutum ölçeği (PARI) ve çocukların sosyal uyumlarını belirlemek amacıyla sosyal uyum ölçeği kullanılmıştır. Sonuç olarak, aile hayatı ve çocuk yetiştirme tutum ölçeği boyutlarından “Aşırı koruyucu annelik” boyutunun kardeş sayısı, annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu, annenin yaşı, annenin çalışma durumu ve babanın mesleği değişkenlerinden etkilendiği bulunmuştur. “Demokratik tutum ve eşitlik tanıma” boyutunun kardeş sayısı, annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu, annenin yaşı ve babanın mesleği değişkenlerinden etkilendiği bulunmuştur. “Baskı ve disiplin” boyutunun kardeş sayısı, annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu, annenin çalışma durumu ve babanın meslek değişkenlerinden etkilendiği bulunmuştur.

3.7.2.Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Peterson ve arkadaşları(1961), yaptıkları araştırma sonucunda otoriter anne baba tutumunun çocuklarda, utangaçlık, aşırı içe kapanıklık, okuldan kaçma ve çalma gibi olumsuz özelliklerin ortaya çıkmasına neden olduğunu bulmuştur.

Feinman ve Lewis tarafından (1983), yapılan araştırma sonucunda bebeklerin yabancılara olan ilk tepkilerinin annelerinden gelen sosyal referansa yani annelerinin tepkilerine bağlı olduğu bulunmuştur(Akt. Eminoğlu,2007:65).

Vaughn ve arkadaşları tarafından (1988), 3–7 yaşları arasındaki çocukların kişilik gelişimleri ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişkiyi incelemek amacı ile başlatılan çalışma çocuklar ergenlik çağına geldiklerinde de devam ettirilmiş ve çocukların kişilik gelişimlerine ilişkin veriler değerlendirilmiştir. Sonuç olarak erken çocukluk dönemlerindeki ailedeki sosyalleşme deneyimlerinin çocukların psikolojik gelişimleri için önemli olduğu belirtilmiştir.

Holden ve Ritchie'nin (1991) araştırmasında, aile içi uyuşmazlık, anne baba davranışı ve çocuk davranışı arasındaki ilişki araştırılmıştır. Anne babaları tarafından şiddete maruz kalan yaşları 2–8 arasında değişen 37 çocuk ve bu çocukların anne babaları ile anne babaları tarafından şiddete maruz kalmayan 37 çocuk ve annelerinden oluşan bir örnekleme çalışılmıştır. Anne babaları tarafından şiddete maruz kalan çocukların annelerinin stres düzeyleri ve anne babalık davranışında farklılık bulunmuştur. Her iki gruptaki annelerin bildirimleriyle bu farklılığın, şiddete maruz kalan çocukların babalarının anne babalık davranışlarındaki tutarsızlığından kaynaklandığı ortaya konmuştur(Akt. Sarı,2007:39).

Mc Nally, Eisenberg ve Harris (1991) yaptıkları çalışmada, annelerin çocuk yetiştirme deneyimleri ile değerlerinde tutarlılık ve değişim gösterip göstermediklerini incelemişlerdir. Boylamlamasına yapılan çalışmada toplam 32 anneye, annelerin özgürlük ve kontrol, olumlu ve olumsuz etkileşimlerin ifadesi ve disiplin deneyimleri ile ilgili bilgileri içeren Çocuk Yetiştirme Deneyimleri Raporu 8 yıllık bir zaman dilimi içerisinde, çocukları yedi-sekiz yaşından onbeş-onaltı yaşına gelene kadar beş kez uygulanmıştır. Davranış ve değerlerinde özellikle sekiz yaş döneminde önemli derecede bir denge gözlenmiştir. Orta ergenlik çağında anne kontrolünün yaşla birlikte arttığı saptanmıştır. Olumlu etkileşimlerin dışa vurulmasının çocuğun yaşıyla beraber azaldığı görölmüştür. Anneler oğullarının yaşı büyüdükçe, olumsuz etkileşimlerinin arttığını belirtmişleridir.

Belsky ve arkadaşları tarafından (1991), ailedeki evlilik ve ebeveyn-ocuk alt sistemlerinin karşılıklı ilişkisinin incelediği bir çalışmada Pensilvanya bebek ve aile gelişimi projesine katılan 100 aile bebekleri 3 yaşında olduğu zaman gözlenmiş ve sonuç olarak kalitesi bozulmuş olan evliliklerin daha olumsuz ve zorlayıcı baba davranışları ve daha olumsuz ve boyun eğmeyen çocuk davranışı ile ilişkili oldukları bulunmuş; ancak annelerin evlilikleri ve ebeveynlik davranışları arasındaki bağlantı durumlarında daha telafi edici bir süreçle ilgili bazı sonuçlar bulunmuştur(Akt. Eminoğlu,2007:65).

Covell ve Miles (1992), çocukların anne ve babanın kızgınlığını azaltmak için kullandıkları stratejiler hakkındaki inançlarını araştırmışlardır. Araştırma 2 çalışmadan oluşmuştur. Birinci çalışmaya 4–9 yaşları arasında 120 ikinci çalışmaya ise 4–12 yaşları arasında 180 çocuk katılmıştır. Çocuklara anne babanın kızgınlığını azaltmada doğrudan müdahalenin daha etkili bir strateji olup olmadığı ile ilgili sorular sorulmuş; çocukların yaşı

büyüdükçe daha karmaşık stratejiler önerdiği görülmüştür. 7–9 yaşları arasında çocuklar ve ebeveynleri arasında bu tekniğin geçerliliği konusunda uzlaşma sağlanamamıştır.

Volling ve Belsky tarafından (1992), anne-çocuk, baba-çocuk ve karşılıklı kardeş ilişkisi araştırılmıştır. Araştırma okulöncesi 2 çocuğu olan 30 aile üzerinde yapılmıştır. İki çocuktan ilk doğanlar 6 yaşında diğeri ise daha küçük yaştadır. İlk doğan çocuk 12–13 aylıkken anne-çocuk ve baba-çocuk ilişkisi gözlenmiş, çocuk 3 yaşına geldiğinde durum yeniden değerlendirilmiştir. Sonuç olarak kardeşler arasında yaşanan kavga ve tartışmaların nedeninin anne-bebek ilişkisinden kaynaklandığı tahmin edilmiştir. Bunun yanında destekleyici ve şefkatli bir babanın sosyal yönden çok gelişmiş bir baba-çocuk ilişkisi yapılandırmasına neden olmaktadır. Yine ailelerin ilk çocukları ile yaşadıkları iletişim deneyimleri kardeşler arasındaki iletişimin kalitesini belirlemektedir.

Vuchnich ve diğ. (1993) ABD’de yaşayan 68 tane etnik azınlık içinden seçilen ailenin, aile ilişkileri ve aile sorunlarını ergenlik öncesindeki erkek çocuklarla beraber çözümlediklerini ya da beraber karar verip vermediklerini saptamak amacıyla araştırma yapmışlardır. Araştırmadaki çocukların yaş ortalaması 9’dur. Aynı grup iki yıl sonra tekrar incelenmiştir. Sonuçta ebeveynlerin anlaşmasının çocuk yetiştirmede olumlu katkıları olduğu doğrulanmıştır(Akt. Sarı,2007:42).

Benasich ve Gunn (1996) araştırmalarında, çocuk gelişimiyle ilgili anne bilgisinin ve çocuk büyütmenin ev çevresinin kalitesine ve çocuğun bilişsel ve davranışsal çıktılarına etkisi incelenmiştir. 12 aylıktaki anne bilgisinin ev çevresinin kalitesi, çocuk davranış problemleri ve 36. aydaki çocuk zekâsıyla önemli ölçüde ilişkili olduğu saptanmıştır. Anne karakteristikleri hem anne bilgisi ve hem de anne davranışlarıyla ilişkilidir. Çocuk doğum ağırlığı gibi çocuk karakteristikleri anne bilgisi gibi kavramlarla ilişkili değildir. Irk/etnik köken gibi alt grup analizleri de aynı yönde sonuçlar çıkartmıştır. Fakat Afrika-Amerikalılarda 24 ve 36. aylardaki neonatal sağlık durumunun bilişsel çıktılarıyla ilişkili olduğu bulunmuştur.

Verschuren ve diğ.(1996) elli bir ve yetmiş altı aylık 95 anaokulu çocuğu üzerinde yaptıkları çalışmada “Cassidy Kukla Görüşme Formu” nu kullanarak çocukların benlik saygılarının anneye bağlılık, bilişsel yetenek, fiziksel yetenek ve akran uyumu ile ilişkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda benlik saygıları yüksek olan çocukların anne ile güvenli bağlılık ilişkisi kurdukları, kendi kusurlarını açıkça kabul ettikleri

saptanmıştır. Fakat benlik saygısı ile bilişsel yetenek, fiziksel yetenek ve akran uyumu arasında önemli bir ilişki bulunmamıştır.

Mann ve Mackenzie (1996), evlilik uyumsuzluğu ve çatışması ile ebeveynlerin reddedici tutumlarını ve olumsuz disiplin uygulamalarını, çocuk davranım bozukluklarının belirleyicileri olarak inceledikleri çalışmalarında sonuç olarak evlilik uyumsuzluğunun çocuk davranım bozukluğu üzerindeki etkisinin, babanın reddetme davranışlarının aracı rol oynamasıyla olduğu ve yine çatışmanın çocuk üzerinde etkilerinde, annelerin olumsuz disiplin uygulamalarının rol oynadığına dair sonuçlar bulunmuştur.

Kochanska (1997), tarafından yapılan çalışmada ebeveyn-çocuk arasında karşılıklı tepkisel, tutucu, iki taraflı uyum veya tepkiye alıştırma programı çerçevesinde disiplin kurma sırasında annelerin güç kullanımı ve çocukların anneye ait kuralları evrenselleştirme derecesi gözlemlenmiştir. Çalışmada böyle bir oryantasyonun her iki tarafı da anne-çocuk işbirliği ve anne çocuk arasında paylaşılan pozitif etki, mikro ve makroskopik davranışsal kodlama sistemlerinin kombinasyonları kullanılarak günlük iletişimde birden fazla içerik bağlamında ölçülerek; anneler ve çocukları 21–41 aylar arasında ve 43–56 aylar arasında iki kez gözlenmiştir. Sonuç olarak, karşılıklı tepki oryantasyonunda değerleri yüksek olan çiftlerde, annelerin daha az güç kullanımına başvurduğu ve çocukların çağdaş ve kapsamlı bir çalışma alanında annelerine ait değerler ve kurallar konusunda daha az genelleme yaptığı gözlemlenmiştir. Ayrıca empati kurabilen annelerin çocukları ile daha iyi bir karşılıklı iletişim sistemi geliştirdiği gözlemlenmiştir.

Kowal and Kramer (1997), ebeveynlerin çocuklarına karşı farklı davranışlarının çocuklar tarafından algılanmasını incelemişlerdir. Sonuç olarak çocuklar kendileri ve kardeşlerine karşı farklı davranışları, yaş, ihtiyaç, kişisel eğilimler, anne-baba ile ilişkiler gibi unsurları göz önünde bulundurarak haklı bulmuşlardır. Anne babalarının farklı davranmalarının kardeşleriyle iletişimlerini olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir

Maxson (1998), araştırmasında anne-baba tutumlarının çocukların otoriteye bakış açılarını incelemiştir. Elde edilen bulgulara göre; açıklayıcı/otoriter bir ailede büyüyen çocukların, kurulu bir otoriteye karşı daha fazla saygılı ve anlayışlı yaklaştıklarını; örneğin, okulda başarısını artırmaya çalışırken, kopya çekme, başkasının ödevini çalma ve yalan söyleme gibi istenilmeyen davranışları göstermediklerini belirtmiştir. Buna karşılık, izin verici

anne-baba tutumu altında büyüyen çocukların ise, kurulu otoriteye karşı meydan okuyan, mevcut kural ve kısıtların sınırlarını zorlayan bir eğilim içinde olduklarını, yanı zamanda bu çocuklarda yüksek alkol ve uyuşturucu kullanımı veya istenilmeyen davranışlarda bulunma oranının diğerlerine oranla daha fazla olduğunu belirtmiştir. Sonuç olarak da yasama dair kurallar koyan, uygulanan kısıtlamaları gerekçeleri ile açıklayan ve çocuğa esas olarak rehberlik sunan açıklayıcı/otoriter anne-baba tutumunun olumlu etkisi çocuğun kurulu diğer otoritelere karşı da bakış açısının olumlu olması sonucunu doğurmaktadır.

Chen ve ark.(2000) çalışmasında Çin kültüründe otorite anne davranışlarının anne-çocuk ilişkisini nasıl etkilediği araştırılmıştır. 166 tane 2 yaşındaki çocuklar ve anneleri bu araştırmaya katılmışlar. Anne çocuk ilişkileriyle ilgili veriler annelerin raporlarından alınmıştır. Ebeveynlik stratejileri, çocuk davranışları, çocukların annelere olan reaksiyonlarıyla ilgili veriler gözlem yoluyla elde edilmiştir. Sonuçlar annenin otoriter tutumlarının düşük güçlü ebeveynlik stratejileri ile ilişkili olduğu yönündedir. Ayrıca annenin otoriter davranışları zorlama ve yasakçı stratejilerle de ilişkilidir. Anne davranışlarının çocuk davranışlarıyla ebeveynlik stratejilerinin aracılığı yoluyla da ilişkili olduğu belirlenmiştir. Fakat anne davranışları anne-çocuk ilişkisine annesel davranışların çok üstünde de katkı sağlayabilmektedir. Çalışma otoriter eğilimlerin ve bunların çocuk gelişimindeki farklı önemlerinin iç bütünlüğü hakkında bir kanıt sağlamıştır(Akt. Sarı,2007:49).

Perry, Jensen, Adams (2001) ailelerin çocuk yetiştirme tavrı ve okul öncesi çocuklarının sosyometrik statüsü arasındaki ilişkiyi araştırmış, 120 okulöncesi çocuğun ailesi (60 kız, 60 erkek) “Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği” kullanılarak sosyometrik değerlendirmesini yapmıştır. Anketler bir grup örnek çocuğun aileleri tarafından doldurulmuştur. Bu çocuklar sosyometrik olarak şu dört gruptan birine dâhil olarak tanımlanmıştır: popüler, sevilen, izole ve dışlanmış. Diskriminant fonksiyon analizi akranları tarafından izole ya da dışlanmış olarak tanımlanan çocukların ataerkil aile yapısını yansıtan, kendine güvenin az olduğu, küçük çocuğun tercihinin az olduğu, övgünün nadiren kullanıldığı, bağımsızlığın teşvikinden yoksun, disipline etmenin az kullanıldığı (anneler) ve üstüne üstlük çocuk yetiştirmenin annenin görevi olduğu düşüncesi hakim olan, çocuk davranışları ile ilgili kesin umutlar olan, çocuk yetiştirme faaliyetleri için sorumluluk hissi olan, çocuğa yönelimin az olduğu, tehdidin nadiren kullanıldığı ve çocukların izinsiz davranışlarına olumsuz tepki olan (babalar) çocuk yetiştirme tavırlarının olduğunu göstermiştir. Sonuçta ailelerin çocuk

yetiştirme rolleri ile ilgili anlayışları ile çocuğun akranlarıyla erken çocukluk dönemindeki ilişkisi arasında anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur.

Laible ve Thompson tarafından (2002), yürümeye başlama yıllarında anne ocuk zıtlaşması üzerine yapılan bir araştırmada 63 anne ve çocukları ele alınmış yaşanan çekişmelerin görünümü ve sıklığındaki farklılıkların, çocukların daha sonraki sosyal duygusal gelişimlerdeki bireysel farklılıkları ile nasıl ilişkili olduğu 6 ay süren bir çalışma ile ortaya konulmuştur. Çocuklar 30 aylıkken, anneler ve çocuklar bir dizi laboratuvar faaliyetlerine ve 1,5 saatlik serbest ev gözlemlerine katılarak yaşananlar kaydedilmiş ve sonuç olarak anne ile çekişmelerin çocukların sosyal ve duygusal gelişimleri ile bağlantılı olduğu ortaya çıkmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, araştırma evren ve örnekleme, veri toplama araçları ile verilerin değerlendirilmesinde kullanılan istatistiksel yöntemler üzerinde durulmuştur.

ARAŞTIRMA MODELİ

Bazı Kişisel ve Ailesel Değişkenlere Göre Okulöncesi Dönemdeki Çocukların Sosyal Yetenekleri ve Problem Davranışlarının incelendiği bu çalışmada var olan durumu var olduğu şekliyle betimlemeye çalışan “Genel Tarama Modeli” kullanılmıştır.

EVREN VE ÖRNEKLEM

Bu araştırmanın çalışma grubunu Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı Şehit Teğmen Ayfer Gök Anaokulu’na devam eden 5–6 yaş grubundaki 216 çocuk ve anneleri oluşturmuştur. Ayrıca çeşitli nedenlerden dolayı (ölüm, boşanma, terk vb.) annesi olmayan çocuklar araştırma örnekleme dâhil edilmemiştir. Buna göre Şehit Teğmen Ayfer Gök Anaokulu’na devam eden toplam 216 çocuk ve annesi örneklem olarak alınmıştır.

VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Bu çalışmada gerekli verileri toplamak amacıyla iki ölçek ve deneklerin sosyo demografik özelliklerini belirlemek üzere bilgi formları kullanılmıştır.

1.PKBS (Anaokulu ve Okulöncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Davranış Ölçeği)

Araştırmada PKBS, Davranış dereceleme cetveli kullanılmıştır. Ölçek Kenneth W. Merrell tarafından 1994 yılında Okulöncesi ve anaokulu çağındaki 3–6 yaş grubundaki çocukların sosyal yeteneklerini ve problemli davranışlarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek öncelikle aileler ve öğretmenler tarafından tamamlanması için dizayn edilmiştir. PKBS’yi kullanarak değerlendirmeye başlamadan önce çocuğun davranışlarının 3 ay boyunca gözlemlenmesi gerekmektedir.

Ölçek iki alt ölçekten oluşur

1. Sosyal Yetenekler
2. Problem Davranışlar

1. Sosyal Yetenekler; 34 madde ve (sosyal işbirlik, sosyal etkileşim, sosyal bağımsızlık) alt boyutlarından oluşmaktadır.

Sosyal işbirlik (12 Madde)

Bu bölümde 12 item (2, 7, 10, 12, 16, 22, 23, 25, 28, 29, 30, 32) vardır. Burada başkaları ile birlikte çalışma, kendini kontrol etme, kurallara uyma, uzlaşma, paylaşma, davranışlarını içermektedir.

Sosyal etkileşim (11 Madde)

11 item den oluşmaktadır (5, 14, 15, 17, 19, 20, 21, 24, 27, 33, 34).Diğer çocukların haklarını destekleme, duygularını anlama, arkadaşları tarafından sevilme, üzgün olan çocukları rahatlatma, özür dileme gibi davranışları içermektedir.

Sosyal Bağımsızlık (11 Madde)

11 itemden oluşmaktadır (1, 3, 4, 6, 8, 9, 11, 13, 18, 26, 31). Bağımsız çalışma ve oyun oynama, kolay arkadaş edinme, anne babadan ayrı kalma, haklarını koruma gibi davranışları içermektedir.

2.Problem Davranışlar; 42 madde ve (Bencil/ istismarcı, aşırı hareketli, anti sosyal/sinirli- sorunları büyütme, sosyal geri çekilme, sorunları içselleştirme) alt boyutlarından oluşmaktadır.

Bencil/ istismarcı(11 Madde)

11 itemden oluşmaktadır(7, 8, 10, 13, 19, 22, 31, 32, 33, 37, 41). Paylaşmama, bağırma çığlık atma, beklenmedik davranışlar sergileme, kıskanma, şikâyet etme gibi davranışları içermektedir.

Sorunlara karşı dikkatli/ aşırı hareketli(8 Madde)

8 itemden oluşmaktadır.(1, 6, 14, 15, 16, 20, 25, 39) düşünmeden aklına geleni yapma, etrafındakileri kızdıracak gürültü yapma, kurallara uymama, aşırı hareketli olma, huzursuz olma, devam eden aktivitelere engel olma davranışlarını içermektedir.

Anti sosyal/sinirli- sorunları büyütme(8 Madde)

8 itemden oluşmaktadır (3, 11, 21, 26, 29, 34, 40, 42) .Alay etme, saldırganlık, diğer çocukların gözünü korkutma, yalan söyleme gibi davranışları içermektedir.

Sosyal geri çekilme (7 Madde)

7 itemden oluşmaktadır (4, 12, 17, 27, 28, 30, 33). Arkadaş edinmede sorun yaşama, sinirlendiği zaman kolay yatışmama, mutsuz görünme, yaşından küçük davranma davranışlarını içermektedir.

Bunalım/ somatik problemler- sorunları içselleştirme (8 Madde)

8 itemden oluşmaktadır (2, 5, 9, 18, 23, 24, 36, 38). Sinirlendiğinizde ya da korktuğu zaman hasta olma, anne babaya bağımlı olma, korkak ya da ürkek olma, ağrı sızı hastalıktan şikâyet etme, okula gitmeye karşı olma gibi davranışları içermektedir.

Türkçe'ye çevrilen ölçek 9 okul öncesi eğitim uzmanına sunulmuştur. Uzmanlardan; “Sosyal yetenek ve problem davranış ölçeği”nde yer alan maddeleri, araştırmanın amacına uygunluğu, açıklığı ve anlaşılabilirliği açısından eleştirmeleri, gerekli gördükleri durumlarda maddelerin değiştirilmesi, düzeltilmesi ve çıkartılması ile ilgili görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Ayrıca, geçerlik çalışmasının istenilen düzeyde başarı sağlaması için davranışların sosyal uyum ve beceri alanlarına uygun olup olmadığını belirtmeleri, Sosyal yetenek ve problem davranış ölçeğinin maddelerini Hiç, Az, Orta, Oldukça, Tam şeklinde beşli Likert tipi değerlendirme kriterlerine uygun olarak değerlendirmeleri istenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda her bir maddenin istatistiksel değerlendirmesi yapılmıştır. Buna göre Ölçeğin güvenilirliği için ilk olarak 100 çocuğa uygulanmış ve ölçeğin tümünün ve alt boyutlarının iç güvenirlik katsayıları (Cronbach Alpha) $r = ,7475$ olarak bulunmuştur.

Sosyal Yetenekler Alt Boyutları için yapılan güvenirlik çalışmasında sosyal işbirlik boyutu iç güvenirlik katsayısı $r = ,8215$ Sosyal Etkileşim boyutu iç güvenirlik katsayısı $r = ,7870$ Sosyal Bağımsızlık boyutu iç güvenirlik katsayısı $r = ,8620$ olarak bulunmuştur.

Problem Davranışlar Alt Boyutları için yapılan güvenirlik çalışmasında Bencil/ istismarcı boyutu iç güvenirlik katsayısı $r = ,8412$, Sorunlara karşı dikkatli/ aşırı hareketli boyutu iç güvenirlik katsayısı $r = ,7802$, Anti sosyal/sinirli- sorunları büyütme boyutu iç güvenirlik katsayısı $r = ,8482$, Sosyal geri çekilme boyutu iç güvenirlik katsayısı $r = ,7951$, Bunalım/ somatik problemler- sorunları içselleştirme boyutu iç güvenirlik katsayısı $r = ,8553$

olarak bulunmuştur.Ölçeğin güvenirliğinde kullanılan 100 çocuğun verileri araştırmaya dâhil edilmemiştir.

Ölçeğin Yanıtlanması; her madde için Hiç(1 puan), Az (2 puan), Orta(3 puan), Oldukça(4 puan), Tam(5 puan) şıklarından bir tanesinin seçilerek işaretlenmesi istenir.

Ölçeğin Puanlanması; Tam (5 puan), Oldukça (4 puan), Orta(3 puan), Az(2 puan), Hiç(1puan) şeklindedir. Her alt boyut için ayrı puan elde edilir.

Puanların Yorumlanması; sosyal yetenekler alt boyutlarından alınan puanlar arttıkça sosyal uyumun pozitif yönde olduğunu göstermektedir. Problem Davranışlar Alt boyutlarından alınan puanlar arttıkça sosyal uyumun negatif yönde olduğunu göstermektedir.

2.PARI (Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutumu Ölçeği):

Araştırmada annelerin çocuklarına karşı tutumlarını belirlemek için PARI (Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutumu Ölçeği) kullanılmıştır.

Anne-babaların çocuklarıyla olan ilişkilerini ve onlara karşı tutumlarını değerlendirmek amacıyla Schaefer ve Bell tarafından 1958 yılında A.B.D’ nde geliştirilmiştir. 23 alt ölçekten oluşan tümü 115 maddelik ölçek, Güney Le Compte, Ayhan Le Compte ve Serap özer tarafından 1978 yılında Türkçe’ye uyarlanmıştır. Ölçeğin Türkçe’ ye uyarlanmasında ölçek önce Türkçe’ ye çevrilmiş madde anlaşılabilirliği saptanmıştır. Türkçe’ ye çevrildiğinde anlam kaybına neden olabilecek itemler ölçekten çıkarılarak toplam item sayısı 60 olarak saptanmıştır. Ebeveynler üzerinde denenen ölçeğin anlaşılamayan kısımları anlaşılır maddeler haline getirilmiştir.

Ölçek 60 madde ve 5 alt ölçekten oluşmaktadır. Alt ölçekler,

1.Aşırı koruyucu annelik (16 madde),

Bu bölümde 16 item (1, 3, 4, 7, 11, 12, 14, 26, 27, 28, 32, 34, 36, 46, 51, 57) vardır. Burada aşırı kontrol, müdahalecilik, çocuktan çalışkan ve bağımlı olmasını isteme, annenin fedakârlığı ve çocuğun bunu anlaması gerekliliğine inanma yer almaktadır.

2.Demokratik tutum ve eşitlik tanıma (9 madde),

9 item yer almaktadır. (2, 13, 18, 22, 29, 37, 44, 45, 59) Çocuğa eşit haklar tanıma, fikirlerini açıkça belirtmesini destekleme, onunla arkadaşlık etme ve birçok şeyi paylaşma

konuları bulunmaktadır. Demokratik tutum ve eşitlik tanıma boyutu dışındaki faktörlerde puan artışı olumsuz anne ve baba tutumlarına işaret etmektedir.

3.Ev kadınlığı rolünü reddetme (13 madde) ,

13 item (6, 9, 16, 17, 21, 23, 31, 38, 41, 42, 49, 52, 55) bulunur. Çocuklarla uzun süre kalmaktan hoşlanmamak, sinirlilik, yeni doğan bebeğin bakımından korkmak gibi konular yer almaktadır.

4. Karı-koca geçimsizliği (6 madde),

6 item (8, 19, 33, 40, 48, 54) den oluşmaktadır. Bu bölüm karı koca arasındaki anlaşmazlığın çocuk yetiştirmedeki rolü, kocanın düşüncesizliği, anneye yardımcı olmayışı gibi konuları içermektedir.

5. Sıkı disiplin (16 madde) dir.

16 item (5, 10, 15, 20, 24, 25, 30, 35, 39, 43, 47, 50, 53, 56, 58, 60) yer almaktadır. Sıkı disipline inanma, çocuğu zorlama, anne babasının kesin hâkimiyetine inanma gibi konuları içermektedir. (Dinçer, 1993:30–31)

Yanıtlanması, her madde için, Hiç uygun bulmuyorum (1 puan), Biraz uygun buluyorum (2 puan), Oldukça uygun buluyorum (3 puan), Çok uygun buluyorum (4 puan), şıklarından birinin seçilmesi ve işaretlenmesi istenir.

Puanlaması, Çok uygun buluyorum (4), Oldukça uygun buluyorum (3), Biraz uygun buluyorum (2), Hiç uygun bulmuyorum (1) şeklinde olmaktadır. Ancak 2, 29 ve 44 maddelere verilen yanıtlar tersine puanlanır. Her boyutun temsil ettiği alttest için ayrı puan elde edilir.

Puanların yorumlanması, her alt test toplam puanın yüksekliği, o boyutta yansıtılan tutumun onaylandığını gösterir.

Ölçeğin test-tekrar test güvenirliği. 58 ile. 88 arasında bulunmuştur. (Öner, 1993:538-541)

VERİLERİN TOPLANMASI

PKBS davranış dereceleme cetvelinde çocuğa ait bilgiler, sosyal yetenekler alt maddeleri ve problem davranışlar alt maddeleri yer almaktadır. PKBS davranış dereceleme cetveli öğretmenlere 2007–2008 eğitim yılının ilk döneminde dağıtılmıştır ve çocuklar öğretmenler tarafından 3 ay süre ile gözlemlenmiştir. Gözlem sonucunda formlar bir ay içerisinde öğretmenler tarafından doldurulmuştur.

PARI (Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutumu Ölçeği) Aile Bilgi Formu katılımcıların demografik özellikleri ile ilgili bilgiler bulunmaktadır. Anket formunda çocuğa anneye ve babaya ait demografik özelliklerin sorulduğu maddeler yer almaktadır. Formun çocuğa ait bölümünde; çocuğun yaşı, cinsiyeti, ailede kaçınıcı çocuk olduğu sorulmaktadır. Anne babaya ait bölümünde; ebeveynlerin yaşları, öğrenim durumları ve meslekleri ile ilgili bilgileri içeren sorular yer almaktadır. Anket annelere araştırmacı tarafından dağıtılmış ve 1 ay içerisinde dağıtılan tüm anketler anneler tarafından doldurularak geri dönmüştür.

VERİLERİN ANALİZİ

Bazı Kişisel ve Ailesel Değişkenlere Göre Okulöncesi Dönemdeki Çocukların Sosyal Yetenekleri ve Problem Davranışları incelendiği bu çalışmada Verilerin analizi SPSS 11.0 paket programı ile yapılmıştır. Elde edilen verilere Grupların ölçek puanları arasındaki farkların anlamlılığı için ikili grupların karşılaştırılmasında ilişkisiz t-testi, üç veya daha fazla grubun karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Varyans analizinin anlamlı çıkması durumunda, farkın hangi ikili gruplar arasındaki farklardan kaynaklandığını bulmak için Scheffe testi uygulanmıştır. Ailesel Değişkenlere Göre Okulöncesi Dönemdeki Çocukların Sosyal Yetenekleri ve Problem Davranışlarının karşılaştırılmasında pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Ayrıca Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeğindeki 2. 29. ve 44. sorular tersine kodlanarak puanlandırılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR ve YORUMLAR

Bu bölümde araştırmanın alt amaçları doğrultusunda toplanan verilerin, istatistiksel çözümlenmesi sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 1.

Annelerin Tutumlarına Göre Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların PKBS Davranış Dereceleme Cetveli Sosyal Yetenekler ve Problem Davranışlar Alt Boyutları Puanları Arasındaki Korelasyon (r) Değerleri

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Anne Tutumları	Aşırı Annelik Boyutu												
	Demokratik Tutum	,044											
	Ev kadınlığını Reddetme	,508	-,105										
	Evlilikte Çatışma	,377	,025	,455									
	Sıkı Disiplin	,723	,003	,404	,383								
Sosyal Yetenekler	Sosyal İşbirlik	-,097	,055	-,129	-,079	,033							
	Sosyal Etkileşim	-,093	,060	-,120	-,090	-,001	,916						
	Sosyal Bağımsızlık	-,068	,111	-,065	-,010	-,009	,861	,897					
Problem Davranışlar	Bencil-İstismarcı	,043	-,012	,181	,090	-,072	-,417	-,314	-,250				
	Sor.Karşı Dikkatli-Aşırı Hareketli	,039	,030	,107	,045	-,077	-,392	-,290	-,218	,795			
	Antisosyal/Sinirli-SorunlarıBüy.	,077	-,034	,209	,132	-,032	-,368	-,244	-,182	,827	,754		
	Sosyal Geri Çekilme	,016	,021	,118	,076	-,052	-,471	-,418	-,450	,663	,631	,633	
	Bunalım-Somatik Problemler	-,003	-,019	,143	,044	-,040	-,386	-,321	-,375	,703	,656	,673	,800

Tablo 1’den de anlaşılacağı üzere demokratik anne tutumuyla aşırı koruyucu tutum arasında anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmamıştır ($r=.04$). Ev kadınlığını reddetme boyutu arttıkça aşırı annelik boyutu artmıştır ($r=.50$). Buradan da anlaşılacağı gibi annelerin ev kadınlığını reddetmeleri aşırı anneliğe yönelerek karşıt tepkiler kurma savunma mekanizmasının işlediğini göstermektedir.

Evlilikte çatışma boyutu arttıkça aşırı annelik boyutu ve ev kadınlığını reddetme boyutu artmıştır. Ancak evlilikte çatışma boyutu ile demokratik tutum arasında anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmamaktadır ($r=.025$).

Sıkı disiplin boyutu arttıkça aşırı annelik boyutu ($r=.72$), ev kadınlığını reddetme boyutu ($r=.40$) ve evlilikte çatışma boyutu ($r=.38$) artmıştır. Fakat sıkı disiplin boyutu ile demokratik tutum arasında anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmamıştır.

Sosyal işbirlik boyutu ile aşırı annelik ($r=.097$), demokratik tutum ($r=.055$), ev kadınlığını reddetme ($r=.129$), evlilikte çatışma ($r=.079$) ve sıkı disiplin ($r=.033$) boyutları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmamaktadır.

Sosyal etkileşim boyutu ile aşırı annelik ($r=.093$), demokratik tutum ($r=.060$), ev kadınlığını reddetme ($r=.12$), evlilikte çatışma ($r=.090$) ve sıkı disiplin ($r=.001$) boyutları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmamakla birlikte sosyal etkileşim boyutu arttıkça sosyal işbirlik ($r=.916$) puanları pozitif yönde artmıştır.

Sosyal bağımsızlık boyutu ile aşırı annelik ($r=.068$), demokratik tutum ($r=.111$), ev kadınlığını reddetme ($r=.065$), evlilikte çatışma ($r=.010$) ile sıkı disiplin ($r=.009$) boyutları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmamakla birlikte, sosyal bağımsızlık boyutu arttıkça sosyal işbirlik ($r=.861$) ve sosyal etkileşim ($r=.897$) boyutu pozitif yönde artmıştır.

Bencil/istismarcı boyut ile aşırı annelik ($r=.043$), demokratik tutum ($r=.012$), evlilikte çatışma ($r=.090$), sıkı disiplin ($r=.072$) boyutları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmamıştır. Diğer yandan bencil/istismarcı boyut arttıkça ev kadınlığını reddetme ($r=.181$), sosyal işbirlik ($r=.417$), sosyal etkileşim ($r=.314$) ve sosyal bağımsızlık ($r=.25$) boyutu pozitif yönde artmıştır.

Sorunlara karşı dikkatli/aşırı hareketli boyutu ile aşırı annelik ($r=.039$), demokratik tutum ($r=.030$), ev kadınlığını reddetme ($r=.107$), evlilikte çatışma ($r=.045$) ve sıkı disiplin ($r=.077$) arasında anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmamıştır. Ancak sorunlara karşı dikkatli/aşırı hareketli boyutu arttıkça sosyal işbirlik ($r=.392$), sosyal etkileşim ($r=.29$), sosyal bağımsızlık ($r=.218$) ve bencil istismarcı ($r=.795$) boyutları da pozitif yönde artmıştır.

Antisosyal/sinirli-sorunları büyütme boyutu arttıkça ev kadınlığını reddetme ($r=.209$), sosyal işbirlik ($r=.368$), sosyal etkileşim ($r=.244$), sosyal bağımsızlık ($r=.182$) ve bencil istismarcı ($r=.827$) boyutları da pozitif yönde artmıştır. Ancak antisosyal/sinirli-sorunları büyütme boyutu ile aşırı annelik ($r=.077$), demokratik tutum ($r=.034$), evlilikte çatışma ($r=.132$) ve sıkı disiplin ($r=.032$) arasında anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmamıştır.

Sosyal geri çekilme boyutu arttıkça sosyal işbirlik ($r=.471$), sosyal etkileşim ($r=.418$), sosyal bağımsızlık ($r=.45$) ve bencil istismarcı ($r=.663$) boyutları da pozitif yönde artmıştır. Ancak sosyal geri çekilme boyutu ile aşırı annelik ($r=.016$), demokratik tutum ($r=.021$), ev

kadınlığını reddetme ($r=.118$), evlilikte çatışma ($r=.076$) ve sıkı disiplin ($r=.052$) boyutları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmamıştır.

Bunalım/somatik problemler boyutu arttıkça ev kadınlığını reddetme ($r=.143$), sosyal işbirlik ($r=.386$), sosyal etkileşim ($r=.321$), sosyal bağımsızlık ($r=.375$) ve bencil istismarcı ($r=.703$) boyutları da pozitif yönde artmıştır. Ancak bunalım/somatik problemler boyutu ile aşırı annelik ($r=.003$), demokratik tutum ($r=.019$), evlilikte çatışma ($r=.044$) ve sıkı disiplin ($r=.040$) arasında anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmamıştır.

Tablo 2.

Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yaşlarına Göre Sosyal İşbirlik Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ile Ortalamalar Arası Farka İlişkin t Testi

Yaş	n	$\bar{X}$	Ss	t	p
5 Yaş	104	45,85	9,23	1,86	0,06 $p>0.05$
6 Yaş	112	48,04	8		

Tablo 2 de okul öncesi dönemdeki çocukların yaşlarına göre PKBS davranış dereceleme cetvelindeki sosyal işbirlik puanları yapılan t testi ile karşılaştırılmıştır. Yapılan istatistikî işlem sonucu ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 3.

Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yaşlarına Göre Sosyal Etkileşim Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ile Ortalamalar Arası Farka İlişkin t Testi

Yaş	n	$\bar{X}$	Ss	t	p
5 Yaş	104	38,41	9,49	1,82	0,07 $p>0.05$
6 Yaş	112	40,61	8,24		

Tablo 3 te okul öncesi dönemdeki çocukların yaşlarına göre PKBS davranış dereceleme cetvelindeki sosyal etkileşim puanları yapılan t testi ile karşılaştırılmıştır. Yapılan istatistikî işlem sonucu ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 4.

Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yaşlarına Göre Sosyal Bağımsızlık Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ile Ortalamalar Arası Farka İlişkin t Testi

Yaş	n	$\bar{X}$	Ss	t	p
5 Yaş	104	39,34	8,98	1,91	0,057 p>0.05
6 Yaş	112	41,57	8,11		

Tablo 4 te okul öncesi dönemdeki çocukların yaşlarına göre PKBS davranış dereceleme cetvelindeki sosyal bağımsızlık puanları yapılan t testi ile karşılaştırılmıştır. Yapılan istatistikî işlem sonucu ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p>0,05).

Tablo 5.

Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yaşlarına Göre Bencil-İstismarcı Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ile Ortalamalar Arası Farka İlişkin t Testi

Yaş	n	$\bar{X}$	Ss	t	p
5 Yaş	104	20,12	9,04	4,19	0,00 p<0.05
6 Yaş	112	15,58	6,73		

Tablo 5 te okul öncesi dönemdeki çocukların yaşlarına göre PKBS davranış dereceleme cetvelindeki bencil-istismarcı puanları t testi ile karşılaştırılmıştır. Yapılan istatistikî işlem sonucu ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır (p<0,05). 5 yaş çocuklarının bencil-istismarcı puan ortalaması 20,12, 6 yaş çocuklarının ortalaması 15,58 olarak bulunmuştur.

Tablo 6.

Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yaşlarına Göre Sorunlara Karşı Dikkatli-Aşırı Hareketli Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ile Ortalamalar Arası Farka İlişkin t Testi

Yaş	n	$\bar{X}$	Ss	t	p
5 Yaş	104	16,5	6,93	4,98	0,00 p<0.05
6 Yaş	112	12,38	5,16		

Tablo 6 da okul öncesi dönemdeki çocukların yaşlarına göre PKBS davranış dereceleme cetvelindeki sorunlara karşı dikkatli-aşırı hareketli puanları t testi ile karşılaştırılmıştır. Yapılan istatistikî işlem sonucu ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır (p<0,05). 5 yaş çocuklarının sorunlara karşı dikkatli-aşırı hareketli puan ortalaması 16,5, 6 yaş çocuklarının ortalaması 12,38 olarak bulunmuştur.

Tablo 7.

**Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yaşlarına Göre Antisosyal/Sinirli-Sorunları
Büyütme Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ile Ortalamalar
Arası Farka İlişkin t Testi**

Yaş	n	$\bar{X}$	Ss	t	p
5 Yaş	104	14,68	6,3	4,57	0,00 p<0.05
6 Yaş	112	11,24	4,68		

Tablo 7 de okul öncesi dönemdeki çocukların yaşlarına göre PKBS davranış dereceleme cetvelindeki antisosyal/sinirli-sorunları büyütme puanları t testi ile karşılaştırılmıştır. Yapılan istatistikî işlem sonucu ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır (p<0,05). 5 yaş çocuklarının anti sosyal/sinirli-sorunları büyütme puan ortalaması 14,68, 6 yaş çocuklarının puan ortalaması 11,24 olarak bulunmuştur.

Tablo 8.

**Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yaşlarına Göre Sosyal Geri Çekilme Puanlarının
Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ile Ortalamalar Arası Farka İlişkin t Testi**

Yaş	n	$\bar{X}$	Ss	t	p
5 Yaş	104	11,51	4,06	5,71	0,00 p<0,05
6 Yaş	112	8,64	3,31		

Tablo 8 de okul öncesi dönemdeki çocukların yaşlarına göre PKBS davranış dereceleme cetvelindeki sosyal geri çekilme puanları t testi ile karşılaştırılmıştır. Yapılan istatistikî işlem sonucu ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır (p<0,05). 5 yaş çocuklarının sosyal geri çekilme puan ortalaması 11,51 6 yaş çocuklarının ortalaması 8,64 olarak bulunmuştur.

Tablo 9.

Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yaşlarına Göre Bunalım/Somatik Problemler-Sorunları İçselleştirme Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ile Ortalamalar Arası Farka İlişkin t Testi

Yaş	n	$\bar{X}$	Ss	t	p
5 Yaş	104	15,5	5,51	5,79	0,00 p<0,05
6 Yaş	112	11,56	4,46		

Tablo 9 da okul öncesi dönemdeki çocukların yaşlarına göre PKBS davranış dereceleme cetvelindeki bunalım/somatik problemler-sorunları içselleştirme puanları t testi ile karşılaştırılmıştır. Yapılan istatistikî işlem sonucu ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır (p<0,05). 5 yaş çocuklarının bunalım/somatik problemler-sorunları içselleştirme puan ortalaması 15,5, 6 yaş çocuklarının ortalaması 11,56 olarak bulunmuştur.

Tablo 10.

Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Cinsiyetlerine Göre Sosyal İşbirlik Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ile Ortalamalar Arası Farka İlişkin t Testi

CİNSİYET	n	$\bar{X}$	Ss	t	p
Kız	113	47,52	7,94	0,94	0,34 p>0,05
Erkek	103	46,4	9,4		

Tablo 10 da okul öncesi dönemdeki çocukların cinsiyetlerine göre PKBS davranış dereceleme cetvelindeki sosyal işbirlik puanları yapılan t testi ile karşılaştırılmıştır. Yapılan istatistikî işlem sonucu ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır (p>0,05).

Tablo 11.

Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Cinsiyetlerine Göre Sosyal Etkileşim Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ile Ortalamalar Arası Farka İlişkin t Testi

CİNSİYET	n	$\bar{X}$	Ss	t	p
Kız	113	40,03	8,07	0,82	0,40 p>0,05
Erkek	103	39,02	9,76		

Tablo 11 de okul öncesi dönemdeki çocukların cinsiyetlerine göre PKBS davranış dereceleme cetvelindeki sosyal etkileşim puanları yapılan t testi ile karşılaştırılmıştır. Yapılan istatistikî işlem sonucu ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır (p>0,05).

Tablo 12.

Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Cinsiyetlerine Göre Sosyal Bağımsızlık Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ile Ortalamalar Arası Farka İlişkin t Testi

CİNSİYET	n	$\bar{X}$	Ss	t	p
Kız	113	40,38	8,23	0,19	0,84 p>0,05
Erkek	103	40,62	9,01		

Tablo 12 de okul öncesi dönemdeki çocukların cinsiyetlerine göre PKBS davranış dereceleme cetvelindeki sosyal bağımsızlık puanları yapılan t testi ile karşılaştırılmıştır. Yapılan istatistikî işlem sonucu ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 13.

Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Cinsiyetlerine Göre Bencil/İstismarcı Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ile Ortalamalar Arası Farka İlişkin t Testi

CİNSİYET	n	$\bar{X}$	Ss	t	p
Kız	113	17,16	8,03	1,13	0,26 $p>0.05$
Erkek	103	18,43	8,46		

Tablo 13 te okul öncesi dönemdeki çocukların cinsiyetlerine göre PKBS davranış dereceleme cetvelindeki bencil/istismarcı puanları yapılan t testi ile karşılaştırılmıştır. Yapılan istatistikî işlem sonucu ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 14.

Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Cinsiyetlerine Göre Sorunlara Karşı Dikkatli-Aşırı Hareketli Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ile Ortalamalar Arası Farka İlişkin t Testi

CİNSİYET	n	$\bar{X}$	Ss	t	p
Kız	113	13,38	6,29	2,4	0,01 $p<0.05$
Erkek	103	15,45	6,39		

Tablo 14 de okul öncesi dönemdeki çocukların cinsiyetlerine göre PKBS davranış dereceleme cetvelindeki sorunlara karşı dikkatli-aşırı hareketli puanları t testi ile karşılaştırılmıştır. Yapılan istatistikî işlem sonucu ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($p<0,05$). Kız çocuklarının sorunlara karşı dikkatli-aşırı hareketli puan ortalaması 13,38, erkek çocuklarının ortalaması 15,45 olarak bulunmuştur.

Tablo 15.

**Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Cinsiyetlerine Göre Antisosyal/Sinirli-Sorunları
Büyütme Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ile Ortalamalar
Arası Farka İlişkin t Testi**

CİNSİYET	n	$\bar{X}$	Ss	t	p
Kız	113	12,41	5,7	1,28	0,19 p>0.05
Erkek	103	13,42	5,82		

Tablo 15 te okul öncesi dönemdeki çocukların cinsiyetlerine göre PKBS davranış dereceleme cetvelindeki antisosyal/sinirli-sorunları büyütme puanları t testi ile karşılaştırılmıştır. Yapılan istatistikî işlem sonucu ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır (p>0,05).

Tablo 16.

**Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Cinsiyetlerine Göre Sosyal Geri Çekilme
Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ile Ortalamalar Arası Farka
İlişkin t Testi**

CİNSİYET	n	$\bar{X}$	Ss	t	p
Kız	113	9,89	3,96	0,52	0,60 p>0.05
Erkek	103	10,17	3,96		

Tablo 16 da okul öncesi dönemdeki çocukların cinsiyetlerine göre PKBS davranış dereceleme cetvelindeki sosyal geri çekilme puanları t testi ile karşılaştırılmıştır. Yapılan istatistikî işlem sonucu ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır (p>0,05).

Tablo 17.

**Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Cinsiyetlerine Göre Bunalım/Somatik Problemler-
Sorunları İçselleştirme Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ile
Ortalamalar Arası Farka İlişkin t Testi**

CİNSİYET	n	$\bar{X}$	Ss	t	p
Kız	113	13,39	5,62	0,18	0,85 p>0.05
Erkek	103	13,53	5,09		

Tablo 17 de okul öncesi dönemdeki çocukların cinsiyetlerine göre PKBS davranış dereceleme cetvelindeki bunalım/somatik problemler-sorunları içselleştirme puanları t testi ile karşılaştırılmıştır. Yapılan istatistikî işlem sonucu ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır (p>0,05).

Tablo 18.

Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Etme Süresine Göre Sosyal İşbirlik Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ile Ortalamalar Arası Farka İlişkin t Testi

DEVAM SÜRESİ	n	$\bar{X}$	Ss	t	p
1.Yılı	148	46,29	8,41	1,74	0,08 p>0.05
2.Yılı	68	48,5	9,07		

Tablo 18 de okul öncesi dönemdeki çocukların okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresine göre PKBS davranış dereceleme cetvelindeki sosyal işbirlik puanları t testi ile karşılaştırılmıştır. Yapılan istatistikî işlem sonucu ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır (p>0,05).

Tablo 19.

Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Etme Süresine Göre Sosyal Etkileşim Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ile Ortalamalar Arası Farka İlişkin t Testi

DEVAM SÜRESİ	n	$\bar{X}$	Ss	t	p
1.Yılı	148	38,74	8,73	1,98	0,04 p<0.05
2.Yılı	68	41,32	9,11		

Tablo 19 da okul öncesi dönemdeki çocukların okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresine göre PKBS davranış dereceleme cetvelindeki sosyal etkileşim puanları t testi ile karşılaştırılmıştır. Yapılan istatistikî işlem sonucu ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır (p<0,05). Okul öncesi eğitiminin 1. yılında olan çocukların sosyal etkileşim puan ortalaması 38,74, 2. yılında olan çocukların ortalaması 41,32 olarak bulunmuştur.

Tablo 20.

Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Etme Süresine Göre Sosyal Bağımsızlık Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ile Ortalamalar Arası Farka İlişkin t Testi

DEVAM SÜRESİ	n	$\bar{X}$	Ss	t	p
1.Yılı	148	39,62	8,14	2,21	0,02 p<0.05
2.Yılı	68	42,39	9,28		

Tablo 20 de okul öncesi dönemdeki çocukların okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresine göre PKBS davranış dereceleme cetvelindeki sosyal bağımsızlık puanları t testi ile karşılaştırılmıştır. Yapılan istatistikî işlem sonucu ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır (p<0,05). Okul öncesi eğitiminin 1. yılında olan çocukların sosyal bağımsızlık puan ortalaması 39,62, 2. yılında olan çocukların ortalaması 42,39 olarak bulunmuştur.

Tablo 21.

Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Etme Süresine Göre Bencil/İstismarcı Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ile Ortalamalar Arası Farka İlişkin t Testi

DEVAM SÜRESİ	n	$\bar{X}$	Ss	t	p
1.Yılı	148	18,54	8,4	2,03	0,04 p<0.05
2.Yılı	68	16,1	7,69		

Tablo 21 de okul öncesi dönemdeki çocukların okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresine göre PKBS davranış dereceleme cetvelindeki bencil/istismarcı puanları t testi ile karşılaştırılmıştır. Yapılan istatistikî işlem sonucu ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır (p<0,05). Okul öncesi eğitiminin 1. yılında olan çocukların bencil/istismarcı puan ortalaması 18,54, 2. yılında olan çocukların ortalaması 16,1 olarak bulunmuştur.

Tablo 22.

Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Etme Süresine Göre Sorunlara Karşı Dikkatli-Aşırı Hareketli Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ile Ortalamalar Arası Farka İlişkin t Testi

DEVAM SÜRESİ	n	$\bar{X}$	Ss	t	p
1.Yılı	148	15,29	6,71	3,2	0,002 p<0.05
2.Yılı	68	12,35	5,19		

Tablo 22 de okul öncesi dönemdeki çocukların okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresine göre PKBS davranış dereceleme cetvelindeki sorunlara karşı dikkatli-aşırı hareketli puanları t testi ile karşılaştırılmıştır. Yapılan istatistikî işlem sonucu ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır (p<0,05). Okul öncesi eğitiminin 1. yılında olan çocukların sorunlara karşı dikkatli-aşırı hareketli puan ortalaması 15,29, 2. yılında olan çocukların ortalaması 12,35 olarak bulunmuştur.

Tablo 23.

Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Etme Süresine Göre Antisosyal/Sinirli-Sorunları Büyütme Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ile Ortalamalar Arası Farka İlişkin t Testi

DEVAM SÜRESİ	n	$\bar{X}$	Ss	t	p
1.Yılı	148	13,4	5,64	1,91	0,057 p<0.05
2.Yılı	68	11,79	5,93		

Tablo 23 te okul öncesi dönemdeki çocukların okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresine göre PKBS davranış dereceleme cetvelindeki anti sosyal/sinirli-sorunları büyütme puanları t testi ile karşılaştırılmıştır. Yapılan istatistikî işlem sonucu ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 24.

Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Etme Süresine Göre Sosyal Geri Çekilme Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ile Ortalamalar Arası Farka İlişkin t Testi

DEVAM SÜRESİ	n	$\bar{X}$	Ss	t	p
1.Yılı	148	10,67	3,93	3,64	0,00 p<0.05
2.Yılı	68	8,61	3,65		

Tablo 24 te okul öncesi dönemdeki çocukların okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresine göre PKBS davranış dereceleme cetvelindeki sosyal geri çekilme puanları t testi ile karşılaştırılmıştır. Yapılan istatistikî işlem sonucu ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır ($p<0,05$). Okul öncesi eğitiminin 1. yılında olan çocukların sosyal geri çekilme puan ortalaması 10,67, 2. yılında olan çocukların ortalaması 8,61 olarak bulunmuştur.

Tablo 25.

Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Etme Süresine Göre Bunalım/Somatik Problemler-Sorunları İçselleştirme Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ile Ortalamalar Arası Farka İlişkin t Testi

DEVAM SÜRESİ	n	$\bar{X}$	Ss	t	p
1.Yılı	148	14,28	5,47	3,39	0,001 p<0.05
2.Yılı	68	11,67	4,68		

Tablo 25 te okul öncesi dönemdeki çocukların okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresine göre PKBS davranış derecelleme cetvelindeki bunalım/somatik problemler-sorunları içselleştirme puanları t testi ile karşılaştırılmıştır. Yapılan istatistikî işlem sonucu ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır (p<0,05). Okul öncesi eğitiminin 1. yılında olan çocukların bunalım/somatik problemler-sorunları içselleştirme puan ortalaması 14,28, 2. yılında olan çocukların ortalaması 11,67 olarak bulunmuştur.

Tablo 26.

Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Kardeş Sayısına Göre Sosyal İşbirlik Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ile Ortalamalar Arası Farka İlişkin Varyans Analizi

KARDEŞ SAYISI	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	F	p
Kardeş yok	88	47,35	8,13	2	1,52	0,221 p> 0.05
1 Kardeş	107	46,17	9			
2Kardeş	21	49,61	8,85			

Tablo 26 da okul öncesi dönemdeki çocukların kardeş sayısına göre PKBS davranış derecelleme cetvelindeki sosyal işbirlik puanları yapılan varyans analizi ile karşılaştırılmış ve aritmetik ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p>0,05).

Tablo 27.

Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Kardeş Sayısına Göre Sosyal Etkileşim Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ile Ortalamalar Arası Farka İlişkin Varyans Analizi

KARDEŞ SAYISI	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	F	p
Kardeş yok	88	40,19	8,15	2	1,22	0,295 p> 0.05
1 Kardeş	107	38,66	9,46			
2Kardeş	21	41,42	8,99			

Tablo 27 de okul öncesi dönemdeki çocukların kardeş sayısına göre PKBS davranış dereceleme cetvelindeki sosyal etkileşim puanları yapılan varyans analizi ile karşılaştırılmış ve aritmetik ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p>0,05).

Tablo 28.

Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Kardeş Sayısına Göre Sosyal Bağımsızlık Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ile Ortalamalar Arası Farka İlişkin Varyans Analizi

KARDEŞ SAYISI	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	F	p
Kardeş yok	88	41,01	8,17	2	1,18	0,307 p> 0.05
1 Kardeş	107	39,69	9,92			
2Kardeş	21	42,47	8,54			

Tablo 28 de okul öncesi dönemdeki çocukların kardeş sayısına göre PKBS davranış dereceleme cetvelindeki sosyal bağımsızlık puanları yapılan varyans analizi ile karşılaştırılmış ve aritmetik ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p>0,05).

Tablo 29.

Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Kardeş Sayısına Göre Bencil/İstismarcı Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ile Ortalamalar Arası Farka İlişkin Varyans Analizi

KARDEŞ SAYISI	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	F	p
Kardeş yok	88	18,45	8,39	2	0,518	0,597 p> 0.05
1 Kardeş	107	17,25	7,88			
2Kardeş	21	17,57	9,58			

Tablo 29 da okul öncesi dönemdeki çocukların kardeş sayısına göre PKBS davranış dereceleme cetvelindeki bencil/istismarcı puanları yapılan varyans analizi ile karşılaştırılmış ve aritmetik ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 30.

Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Kardeş Sayısına Göre Sorunlara Karşı Dikkatli-Aşırı Hareketli Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ile Ortalamalar Arası Farka İlişkin Varyans Analizi

KARDEŞ SAYISI	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	F	p
Kardeş yok	88	15,05	6,68	2	0,918	0,401 ($p>0,05$).
1 Kardeş	107	13,99	6,08			
2Kardeş	21	13,42	6,88			

Tablo 30 da okul öncesi dönemdeki çocukların kardeş sayısına göre PKBS davranış dereceleme cetvelindeki sorunlara karşı dikkatli-aşırı hareketli puanları yapılan varyans analizi ile karşılaştırılmış ve aritmetik ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 31.

Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Kardeş Sayısına Göre Anti sosyal/Sinirli-Sorunları Büyütme Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ile Ortalamalar Arası Farka İlişkin Varyans Analizi

KARDEŞ SAYISI	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	F	p
Kardeş yok	88	13,2	5,84	2	0,361	0,697 $p> 0.05$
1 Kardeş	107	12,81	5,84			
2Kardeş	21	12,04	5,27			

Tablo 31 de okul öncesi dönemdeki çocukların kardeş sayısına göre PKBS davranış dereceleme cetvelindeki antisosyal/sinirli-sorunları büyütme puanları yapılan varyans analizi ile karşılaştırılmış ve aritmetik ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır

Tablo 32.

Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Kardeş Sayısına Göre Sosyal Geri Çekilme Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ile Ortalamalar Arası Farka İlişkin Varyans Analizi

KARDEŞ SAYISI	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	F	p
Kardeş yok	88	10,39	3,95	2	0,966	0,382 p> 0.05
1 Kardeş	107	9,89	3,91			
2Kardeş	21	9,14	4,22			

Tablo 32 de okul öncesi dönemdeki çocukların kardeş sayısına göre PKBS davranış dereceleme cetvelindeki sosyal geri çekilme puanları yapılan varyans analizi ile karşılaştırılmış ve aritmetik ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p>0,05).

Tablo 33.

Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Kardeş Sayısına Göre Bunalım/Somatik Problemler-Sorunları İçselleştirme Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ile Ortalamalar Arası Farka İlişkin Varyans Analizi

KARDEŞ SAYISI	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	F	p
Kardeş yok	88	13,95	5,43	2	0,634	0,532 p> 0.05
1 Kardeş	107	13,15	5,11			
2Kardeş	21	12,95	6,35			

Tablo 33 te okul öncesi dönemdeki çocukların kardeş sayısına göre PKBS davranış dereceleme cetvelindeki bunalım/somatik problemler-sorunları içselleştirme puanları yapılan varyans analizi ile karşılaştırılmış ve aritmetik ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p>0,05).

Tablo 34.

Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Anne Eğitim Düzeyine Göre Sosyal İşbirlik Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ile Ortalamalar Arası Farka İlişkin Varyans Analizi

EĞİTİM DÜZEYİ	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	F	p
Okur -Yazar Değil				2	3,3	0,03 p<0.05
İlkokul-Ortaokul	48	44,64	7,89			
Lise	91	46,80	8,42			
Önlisans ve Üzeri	77	48,67	9,13			

Tablo 34 te okul öncesi dönemdeki çocukların anne eğitim düzeyine göre PKBS davranış dereceleme cetvelindeki sosyal işbirlik puanları yapılan varyans analizi ile karşılaştırılmış ve aritmetik ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır ($p<0,05$). İlkokul-ortaokul mezunu annelerin puan ortalaması 44,64, lise mezunu annelerin puan ortalaması 46,80, önlisans ve üzeri eğitim almış annelerin puan ortalaması 48,67’dir.Yapılan Scheffe testi sonucuna göre bu farklılık özellikle okuryazar olmayan ve ilkokul-ortaokul mezunu anneler ile önlisans ve üzeri eğitim almış anneler arasında bulunmuştur. Buna göre annesi önlisans ve üzeri eğitim almış çocukların sosyal işbirlik puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 35.

Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Anne Eğitim Düzeyine Göre Sosyal Etkileşim Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ile Ortalamalar Arası Farka İlişkin Varyans Analizi

EĞİTİM DÜZEYİ	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	F	p
Okur -Yazar Değil				2	2,37	0,09 p>0.05
İlkokul-Ortaokul	48	37,41	7,87			
Lise	91	39,49	8,84			
Önlisans ve Üzeri	77	40,96	9,43			

Tablo 35 te okul öncesi dönemdeki çocukların anne eğitim düzeyine göre PKBS davranış dereceleme cetvelindeki sosyal etkileşim puanları yapılan varyans analizi ile karşılaştırılmış ve aritmetik ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p>0,05$). İlkokul-ortaokul mezunu annelerin puan ortalaması 37,41, lise mezunu annelerin puan ortalaması 39,49 önlisans ve üzeri eğitim almış annelerin puan ortalaması 40,96’dir.

Tablo 36.

Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Anne Eğitim Düzeyine Göre Sosyal Bağımsızlık Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ile Ortalamalar Arası Farka İlişkin Varyans Analizi

EĞİTİM DÜZEYİ	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	F	p
Okur -Yazar Değil				2	3,46	0,03 p<0.05
İlkokul-Ortaokul	48	37,93	7,93			
Lise	91	40,53	8,47			
Önlisans ve Üzeri	77	42,05	8,85			

Tablo 36 da okul öncesi dönemdeki çocukların anne eğitim düzeyine göre PKBS davranış dereceleme cetvelindeki sosyal bağımsızlık puanları yapılan varyans analizi ile karşılaştırılmış ve aritmetik ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır (p<0,05). İlkokul-ortaokul mezunu annelerin puan ortalaması 37,93, lise mezunu annelerin puan ortalaması 40,53, önlisans ve üzeri eğitim almış annelerin puan ortalaması 42,05'dir.Yapılan Scheffe testi sonucuna göre bu farklılık özellikle okuryazar olmayan ve ilkokul-ortaokul mezunu anneler ile önlisans ve üzeri eğitim almış anneler arasında bulunmuştur. Buna göre annesi önlisans ve üzeri eğitim almış çocukların sosyal Bağımsızlık puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 37.

Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Anne Eğitim Düzeyine Göre Bencil/İstismarcı Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ile Ortalamalar Arası Farka İlişkin Varyans Analizi

EĞİTİM DÜZEYİ	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	F	p
Okur -Yazar Değil				2	1,60	0,20 p>0.05
İlkokul-Ortaokul	48	16,14	7,57			
Lise	91	18,75	8,98			
Önlisans ve Üzeri	77	17,62	7,65			

Tablo 37 de okul öncesi dönemdeki çocukların anne eğitim düzeyine göre PKBS davranış dereceleme cetvelindeki bencil/istismarcı puanları yapılan varyans analizi ile karşılaştırılmış ve aritmetik ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p>0,05$). Tabloda İlkokul-ortaokul mezunu annelerin puan ortalaması 16,14, lise mezunu annelerin puan ortalaması 18,75, önlisans ve üzeri eğitim almış annelerin puan ortalaması 17,62 olduğu görülmektedir.

Tablo 38.

Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Anne Eğitim Düzeyine Göre Sorunlara Karşı Dikkatli-Aşırı Hareketli Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ile Ortalamalar Arası Farka İlişkin Varyans Analizi

EĞİTİM DÜZEYİ	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	F	p
Okur -Yazar Değil				2	2,49	0,08 $p>0.05$
İlkokul-Ortaokul	48	13,02	5,04			
Lise	91	15,42	7,24			
Önlisans ve Üzeri	77	13,96	5,97			

Tablo 38 de okul öncesi dönemdeki çocukların anne eğitim düzeyine göre PKBS davranış dereceleme cetvelindeki sorunlara karşı dikkatli-aşırı hareketli puanları yapılan varyans analizi ile karşılaştırılmış ve aritmetik ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p>0,05$). Tabloda İlkokul-ortaokul mezunu annelerin puan ortalaması 13,02, lise mezunu annelerin puan ortalaması 15,42, önlisans ve üzeri eğitim almış annelerin puan ortalaması 13,96 olduğu görülmektedir.

Tablo 39.

Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Anne Eğitim Düzeyine Göre Antisosyal/Sinirli-Sorunları Büyütme Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ile Ortalamalar Arası Farka İlişkin Varyans Analizi

EĞİTİM DÜZEYİ	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	F	p
Okur -Yazar Değil				2	0,91	0,40 p>0.05
İlkokul-Ortaokul	48	12,16	5,5			
Lise	91	13,48	5,95			
Önlisans ve Üzeri	77	12,66	5,72			

Tablo 39 da okul öncesi dönemdeki çocukların anne eğitim düzeyine göre PKBS davranış derecelleme cetvelindeki antisosyal/sinirli-sorunları büyütme puanları yapılan varyans analizi ile karşılaştırılmış ve aritmetik ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p>0,05$). Tabloda İlkokul-ortaokul mezunu annelerin puan ortalaması 12,16, lise mezunu annelerin puan ortalaması 13,48, önlisans ve üzeri eğitim almış annelerin puan ortalaması 12,66 olduğu görülmektedir.

Tablo 40.

Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Anne Eğitim Düzeyine Göre Sosyal Geri Çekilme Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ile Ortalamalar Arası Farka İlişkin Varyans Analizi

EĞİTİM DÜZEYİ	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	F	p
Okur -Yazar Değil				2	0,12	0,87 p>0.05
İlkokul-Ortaokul	48	9,77	4,23			
Lise	91	10,09	3,72			
Önlisans ve Üzeri	77	10,10	4,09			

Tablo 40 ta okul öncesi dönemdeki çocukların anne eğitim düzeyine göre PKBS davranış derecelleme cetvelindeki sosyal geri çekilme puanları yapılan varyans analizi ile karşılaştırılmış ve aritmetik ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p>0,05$). Tabloda İlkokul-ortaokul mezunu annelerin puan ortalaması 9,77, lise mezunu annelerin puan ortalaması 10,09, önlisans ve üzeri eğitim almış annelerin puan ortalaması 10,10 olduğu görülmektedir.

Tablo 41.

Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Anne Eğitim Düzeyine Göre Bunalım/Somatik Problemler-Sorunları İçselleştirme Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ile Ortalamalar Arası Farka İlişkin Varyans Analizi

EĞİTİM DÜZEYİ	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	F	p
Okur -Yazar Değil				2	0,48	0,61 p>0.05
İlkokul-Ortaokul	48	12,81	5,13			
Lise	91	13,54	4,98			
Önlisans ve Üzeri	77	13,76	5,94			

Tablo 41 de okul öncesi dönemdeki çocukların anne eğitim düzeyine göre PKBS davranış dereceleme cetvelindeki bunalım/somatik problemler-sorunları içselleştirme puanları yapılan varyans analizi ile karşılaştırılmış ve aritmetik ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p>0,05$). Tabloda İlkokul-ortaokul mezunu annelerin puan ortalaması 12,81, lise mezunu annelerin puan ortalaması 13,54, önlisans ve üzeri eğitim almış annelerin puan ortalaması 13,76 olduğu görülmektedir.

Tablo 42.

Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Annenin Çalışıp Çalışmamasına Göre Sosyal İşbirlik Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ile Ortalamalar Arası Farka İlişkin t Testi

ÇALIŞMA DURUMU	n	$\bar{X}$	Ss	t	p
Çalışıyor	99	46,68	8,69	0,47	0,63 p>0.05
Çalışmıyor	117	47,24	8,67		

Tablo 42 de okul öncesi dönemdeki çocukların annenin çalışıp çalışmamasına göre PKBS davranış dereceleme cetvelindeki sosyal işbirlik puanları t testi ile karşılaştırılmıştır. Yapılan istatistikî işlem sonucu ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 43.

Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Annenin Çalışıp Çalışmamasına Göre Sosyal Etkileşim Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ile Ortalamalar Arası Farka İlişkin t Testi

ÇALIŞMA DURUMU	n	$\bar{X}$	Ss	t	p
Çalışıyor	99	39,14	8,94	0,62	0,53 p>0.05
Çalışmıyor	117	39,9	8,91		

Tablo 43 te okul öncesi dönemdeki çocukların okul annenin çalışıp çalışmamasına göre PKBS davranış dereceleme cetvelindeki sosyal etkileşim puanları t testi ile karşılaştırılmıştır. Yapılan istatistikî işlem sonucu ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır (p>0,05).

Tablo 44.

Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Annenin Çalışıp Çalışmamasına Göre Sosyal Bağımsızlık Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ile Ortalamalar Arası Farka İlişkin t Testi

ÇALIŞMA DURUMU	n	$\bar{X}$	Ss	t	p
Çalışıyor	99	40,37	8,75	0,19	0,84 p>0.05
Çalışmıyor	117	40,6	8,49		

Tablo 44 te okul öncesi dönemdeki çocukların annenin çalışıp çalışmamasına göre PKBS davranış dereceleme cetvelindeki sosyal bağımsızlık puanları t testi ile karşılaştırılmıştır. Yapılan istatistikî işlem sonucu ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır (p>0,05).

Tablo 45.

Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Annenin Çalışıp Çalışmamasına Göre Bencil/İstismarcı Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ile Ortalamalar Arası Farka İlişkin t Testi

ÇALIŞMA DURUMU	n	$\bar{X}$	Ss	t	p
Çalışıyor	99	17,35	8,1	0,68	0,49 p>0.05
Çalışmıyor	117	18,12	8,38		

Tablo 45 te okul öncesi dönemdeki çocukların annenin çalışıp çalışmamasına göre PKBS davranış dereceleme cetvelindeki bencil/istismarcı puanları t testi ile karşılaştırılmıştır. Yapılan istatistikî işlem sonucu ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır (p>0,05).

Tablo 46.

Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Annenin Çalışıp Çalışmamasına Göre Sorunlara Karşı Dikkatli-Aşırı Hareketli Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ile Ortalamalar Arası Farka İlişkin t Testi

ÇALIŞMA DURUMU	n	$\bar{X}$	Ss	t	p
Çalışıyor	99	14,43	6,69	0,13	0,89 p>0.05
Çalışmıyor	117	14,31	6,18		

Tablo 46 da okul öncesi dönemdeki çocukların okul annenin çalışıp çalışmamasına göre PKBS davranış dereceleme cetvelindeki sorunlara karşı dikkatli-aşırı hareketli puanları t testi ile karşılaştırılmıştır. Yapılan istatistikî işlem sonucu ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır (p>0,05).

Tablo 47.

Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Annenin Çalışıp Çalışmamasına Göre Antisosyal/Sinirli-Sorunları Büyütme Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ile Ortalamalar Arası Farka İlişkin t Testi

ÇALIŞMA DURUMU	n	$\bar{X}$	Ss	t	p
Çalışıyor	99	12,8	5,94	0,21	0,83 p>0.05
Çalışmıyor	117	12,97	5,64		

Tablo 47 de okul öncesi dönemdeki çocukların annenin çalışıp çalışmamasına göre PKBS davranış dereceleme cetvelindeki antisosyal/sinirli-sorunları büyütme puanları t testi ile karşılaştırılmıştır. Yapılan istatistikî işlem sonucu ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 48.

Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Annenin Çalışıp Çalışmamasına Göre Sosyal Geri Çekilme Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ile Ortalamalar Arası Farka İlişkin t Testi

ÇALIŞMA DURUMU	n	$\bar{X}$	Ss	t	p
Çalışıyor	99	9,88	3,96	0,47	0,63 $p>0.05$
Çalışmıyor	117	10,14	3,97		

Tablo 48 de okul öncesi dönemdeki çocukların annenin çalışıp çalışmamasına göre PKBS davranış dereceleme cetvelindeki sosyal geri çekilme puanları t testi ile karşılaştırılmıştır. Yapılan istatistikî işlem sonucu ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 49.

Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Annenin Çalışıp Çalışmamasına Göre Bunalım/Somatik Problemler-Sorunları İçselleştirme Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ile Ortalamalar Arası Farka İlişkin t Testi

ÇALIŞMA DURUMU	n	$\bar{X}$	Ss	t	p
Çalışıyor	99	13,26	5,43	0,5	0,61 $p>0.05$
Çalışmıyor	117	13,63	5,32		

Tablo 49 da okul öncesi dönemdeki çocukların annenin çalışıp çalışmamasına göre PKBS davranış dereceleme cetvelindeki bunalım/somatik problemler-sorunları içselleştirme puanları t testi ile karşılaştırılmıştır. Yapılan istatistikî işlem sonucu ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p>0,05$).

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular benzer araştırmalar ışığında tartışılmıştır. Bulguların tartışılması denencelerin sırasına uygun olarak yapılmıştır.

1. Annelerin tutumlarına göre okulöncesi dönemdeki çocukların PKBS davranış dereceleme cetveli sosyal yetenekler ve sorunlu davranışlar alt boyutları puan ortalamaları

Araştırmada PKBS Davranış Dereceleme Cetveli Sosyal Yetenekler (Sosyal işbirlik, Sosyal etkileşim, Sosyal bağımsızlık) alt boyutları ile aşırı annelik, demokratik tutum, ev kadınlığını reddetme, evlilikte çatışma ve sıkı disiplin boyutları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir($p>0,05$).

Sertbaş(2006)'ın yaptığı araştırma sonucuna göre çocuğun içe kapanıklık davranışı ile anne baba tutumları arasında ters bir orantının olduğu görülmektedir. Yani içe kapanıklık düzeyi arttıkça anne baba tutumlarında olumsuz bir artışın olduğu sonucunu bulmuştur.

PKBS Davranış Dereceleme Cetveli Problem Davranışlar (Bencil/istismarcı, Sorunlara karşı dikkatli/aşırı hareketli) alt boyutları ile aşırı annelik, demokratik tutum, ev kadınlığını reddetme, evlilikte çatışma ve sıkı disiplin boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır($p>0,05$).

PKBS Davranış Dereceleme Cetveli Problem Davranışlar(Bunalım/somatik problemler, Sosyal geri çekilme, Anti sosyal/sinirli-sorunları büyütme) alt boyutları arttıkça ev kadınlığını ret etme boyutu da pozitif yönde artmıştır.

Konuyla ilgili yapılmış araştırma sonuçlarına bakıldığında Tabak (2007) tarafından yapılan bir araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik taşımaktadır. Araştırma sonuçlarına göre konu ile ilgili yaptığı araştırmasında Çocukların davranış sorunları ile anne babaların çocuk yetiştirme tutumlarından aşırı koruyucu anne baba tutumu, ev kadınlığını reddetme tutumu, geçimsiz anne baba tutumu, baskıcı anne baba tutumu ve demokrat anne baba tutumu arasında anlamlı fark bulunamamıştır.

Farklı bir sonuç olarak Seçer, Sarı ve Olcay (2006) yaptıkları araştırmaya göre anne tutumlarının çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgisini etkilediği sonucunu bulmuşlardır.

Literatürde davranış sorunları ve anne baba tutumları ile ilgi yapılan araştırmalarda pek çok farklı sonuç elde edilmiştir. Farklı sonuçların elde edilme sebebi farklı değişkenler ile farklı ölçeklerin uygulanması olabilir.

2.Yaşlara göre okulöncesi dönemdeki çocukların PKBS davranış dereceleme cetveli sosyal yetenekler ve sorunlu davranışlar alt boyutları puan ortalamaları

Okul öncesi dönemdeki çocukların yaşlarına göre PKBS Davranış Dereceleme Cetveli Sosyal Yetenekler (Sosyal işbirlik, Sosyal etkileşim, Sosyal bağımsızlık) alt boyutları ile yaşlar arasında Yapılan istatistikî işlem sonucu puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Eminoğlu(2007), Dört-Beş Yaş Çocuklarının Sosyal Davranışları ile Ebeveyn davranışları arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada Çocukların DDÖ'nin hem işbirliği hem de sosyal ilişkiler boyutlarından elde ettikleri ortalama puanlarında yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Buda araştırma bulgularımızı desteklemektedir.

Ancak, Kapıkıran ve ark (2006) okul öncesi öğrencilerinde sosyal becerinin bazı demografik değişkenler açısından incelenmiştir. Öğrencilerin sosyal becerileri öğretmenlerin algılarına dayalı olarak belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, sosyal beceri, iletişim ve uyum alt boyutlarında yaşlar arasında fark saptanmıştır.

Çimen (2000), Ankara'da üniversite anaokullarına devam eden 5-6 yaş çocuklarının psiko-sosyal gelişimlerini incelediği çalışmada, yaş değişkeninin çocuğun psiko-sosyal gelişiminde etkili olduğunu bulmuştur.

Yine Baran (2005), 4-5 yaş çocuklarının sosyal davranışlarını ve aile ortamlarını incelediği çalışmada kullandığı Davranış Derecelendirme Ölçeği'nden elde ettiği sonuca göre yaş değişkeni ile işbirliği ve sosyal ilişkiler boyutları arasında önemli bir ilişki olduğunu saptamıştır. Beş yaşındaki çocukların işbirliği ve sosyal ilişkiler puan ortalamalarının dört yaşındakilere göre daha yüksek olduğunu bulmuştur.

Gizir (2002), anaokuluna devam eden 4-5 yaş çocuklarında sosyal davranışlarının gelişimi ile benlik saygısı arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada, Davranış Derecelendirme Ölçeği'nden elde ettiği sonuca göre, yaş değişkeninin işbirliği ve sosyal ilişkiler boyutlarında

önemli olduğunu bulmuştur. Sonuç olarak, beş yaşındaki çocukların puan ortalamalarının dört yaş çocuklarının puan ortalamalarından yüksek olduğunu saptamıştır. Bu sonuçlar araştırma bulgularımızla çelişmektedir.

Okul öncesi dönemdeki çocukların yaşlarına göre PKBS davranış dereceleme cetvelindeki Problem Davranışlar(Bencil/istismarcı, Bunalım/somatik problemler, sorunlara Karşı Dikkatli-Aşırı Hareketli Sosyal geri çekilme, Anti sosyal/sinirli-sorunları büyütme) alt boyutları karşılaştırılmıştır. Yapılan istatistikî işlem sonucu ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık olduğu 5 yaş çocuklarının puan ortalaması 6 yaş çocuklarının puan ortalamasından daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Kanlıklıçer(2005) yaptığı araştırma sonuçlarına bakıldığında davranış problemleri ile yaşlar arasında anlamlı bir farklılık saptamıştır. 6 yaş grubunun diğer yaş gruplarına (3,4 ve 5) oranla daha fazla Kavgacı - Saldırgan ve Aşırı Hareketli- Dikkatsiz oldukları belirlenmiştir. Bu araştırma bulgularımızı desteklemektedir.

Oysaki Ljubljana (Yugoslavya)'da yaşları 2 yaş ile 6 yaş arasında değişen 95 çocuk arasında, davranış problemleri ile çeşitli değişkenler açısından ilişkilerin değerlendirildiği bir araştırma yapılmıştır. Davranış problemleri ile yaş ve cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.(Zupan, Gril ve Kav, 2000)

Sadık(2002) yaptığı çalışmada Okulöncesi sınıflarda karşılaşılan problem davranışların yaş gruplarına göre farklılık göstermediğini bulmuştur. Farklı olan boyut problem davranışların meydana gelme sıklığında olmuştur. İlgisizlik, dikkat çekme, şikâyet etme davranışları 5 yaş sınıflarında, diğerlerini rahatsız etme, eşyalara zarar verme, gürültü, sınıf içinde dolaşma, yerinde düzgün oturmama davranışları ise 6 yaş sınıflarında daha sık gözlenmiştir.

Şehirli(2007), Çocuk Davranışları ile ilgili yaptığı çalışmada Çocukların yaşları ile istenmeyen davranışları arasındaki ilişkiyi karşılaştırmıştır. 5 yaş grubundaki çocukların 6 yaş grubundaki çocuklara göre sosyal kaygı davranışlarının daha fazla olduğu, isyankâr davranış, uyum puanlarına bakıldığında da çocukların yaşlarına göre istenmeyen davranışlar arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Bu sonuçlar araştırma bulgumuzla çelişmektedir.

3.Cinsiyete göre okulöncesi dönemdeki çocukların PKBS davranış dereceleme cetveli sosyal yetenekler ve sorunlu davranışlar alt boyutları puan ortalamaları

Okul öncesi dönemdeki çocukların cinsiyetlerine göre PKBS Davranış Dereceleme Cetveli Sosyal Yetenekler (Sosyal işbirlik, Sosyal etkileşim, Sosyal bağımsızlık) alt boyutları ile cinsiyetler arasında Yapılan istatistikî işlem sonucu ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Baran (2005), 4–5 yaş çocuklarının sosyal davranışlarında cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık olmadığını ortaya çıkarmıştır.

Eminoğlu(2007)Çocukların DDÖ'nin hem işbirliği hem de sosyal ilişkiler boyutlarından elde ettikleri ortalama puanlarında cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar araştırma bulguları ile tutarlılık göstermektedir.

Ancak, Çimen (2000), çalışmasında, psiko-sosyal gelişimde cinsiyet değişkeninin etkili olduğunu bulmuştur. Araştırmada kızların bağımsız faaliyet gösterebilme ve sorumluluk puan ortalamalarının erkeklerden yüksek olduğu saptanmıştır

Gizir (2002), çalışmasında çocukların cinsiyetinin sosyal ilişkiler boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa neden olduğunu tespit etmiştir. Sonuç olarak, kız çocuklarının sosyal ilişkiler boyutundan aldıkları puan ortalamalarının erkeklere oranla daha yüksek olduğunu bulmuştur.

Okul öncesi dönemdeki çocukların cinsiyetlerine göre PKBS davranış dereceleme cetvelindeki sorunlara karşı dikkatli-aşırı hareketli puanları karşılaştırılmıştır. Yapılan istatistikî işlem sonucu ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Kız çocuklarının sorunlara karşı dikkatli-aşırı hareketli puan ortalaması erkek çocuklarının puan ortalamalarından daha düşük olarak bulunmuştur. Kız çocuklarının sorunlara karşı daha dikkatli, erkek çocuklarının ise daha hareketli olduklarını görüyoruz.

PKBS Davranış Dereceleme Cetveli Problem Davranışlar (Bencil/istismarcı, Bunalım/somatik problemler, Sosyal geri çekilme, Anti sosyal/sinirli-sorunları büyütme) alt boyutları ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Erol ve Şimşek (2001) yaptığı araştırma sonucuna göre problem davranışların cinsiyete göre farklılaştığını, Erkek çocuklarda kız çocuklarına göre daha fazla davranış ve uyum sorunları olduğu sonucunu bulmuşlardır.

Sertbaş(2006)çalışmasında kızların davranış problemleri erkeklerin davranış problemleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

4.Okulöncesi eğitim kurumuna devam etme süresine göre okulöncesi dönemdeki çocukların PKBS davranış dereceleme cetveli sosyal yetenekler ve sorunlu davranışlar alt boyutları puan ortalamaları

Okul öncesi dönemdeki çocukların okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresine göre PKBS davranış dereceleme cetvelindeki sosyal yetenekler alt boyutları (sosyal işbirlik) puanları istatistiksel olarak karşılaştırılmıştır. Yapılan istatistikî işlem sonucu ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Okul öncesi dönemdeki çocukların okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresine göre PKBS davranış dereceleme cetvelindeki sosyal yetenekler alt boyutları (sosyal etkileşim, sosyal bağımsızlık) puanları istatistiksel olarak karşılaştırılmıştır. Yapılan istatistikî işlem sonucu ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Okul öncesi eğitiminin 1. yılında olan çocukların sosyal etkileşim ve sosyal bağımsızlık puan ortalamaları 2. yılında olan çocukların ortalamasından daha düşük bulunmuştur.

Field (1997), okul öncesi dönemdeki bakım durumları ile ilköğretim okulundaki davranış ve performanslarını incelediği çalışmasında, okul öncesi eğitim alan çocukların ilköğretim okulunda da sosyal becerilerindeki farkın devam ettiğini, daha fazla arkadaş edindiklerini, sosyal faaliyetlerde daha etkin olduklarını, akranları arasında daha popüler çocuklar olduklarını saptamıştır.

Çimen (2000), okulöncesi eğitim kurumuna gitme süresinin çocuğun psikososyal gelişiminde etkili olduğunu bulmuştur Buna göre 7–12 aydır okulöncesi eğitime devam edenler, diğerlerine göre daha yüksek puan ortalamasına sahip olmuşlardır.

Dinç (2002), anaokuluna 2 yıl devam edenlerin 1 yıl devam edenlere göre sosyal gelişim düzeylerinin daha yüksek olduğunu bulmuştur.

Baran (2005), çalışmasında Davranış Derecelendirme Ölçeği'nin işbirliği ve sosyal ilişkiler boyutları ile anaokuluna devam süresi değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olduğunu saptamıştır. Buna göre anaokuluna devam süresi arttıkça sosyal davranışlara ilişkin puanların artma eğiliminde olduğu tespit edilmiştir.

Eminoğlu (2007) Okulöncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği konulu çalışmasında Çocukların işbirliği boyutunda elde ettikleri ortalama puanlarında okul öncesi eğitim kurumuna devam süresine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Ancak sosyal ilişkiler boyutunda elde ettikleri ortalama puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Buna göre, okul öncesi eğitim kurumuna bir yıldan fazla devam edenlerde puanlar anlamlı derecede yüksek görülmektedir. Yapılan bu çalışmalar da, araştırmamanın okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresine göre çocukların sosyal davranışlarında farklılık olduğu sonucunu desteklemektedir.

Okul öncesi dönemdeki çocukların okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresine göre PKBS davranış dereceleme cetvelindeki Problem Davranışlar (bencil/istismarcı, sorunlara karşı dikkatli-aşırı hareketli, sosyal geri çekilme, bunalım/somatik problemler-sorunları içselleştirme) puanları istatistiksel olarak karşılaştırılmıştır. Yapılan istatistikî işlem sonucu ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Okul öncesi eğitiminin 2. yılında olan çocukların Problem davranışlar (bencil/istismarcı, sorunlara karşı dikkatli-aşırı hareketli) puan ortalamaları 1. yılında olan çocukların puan ortalamasına göre daha düşük bulunmuştur.

Okul öncesi dönemdeki çocukların okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresine göre PKBS davranış dereceleme cetvelindeki Problem Davranışlar (anti sosyal/sinirli-sorunları büyütme) alt boyutu puanları istatistiksel olarak karşılaştırılmıştır. Yapılan istatistikî işlem sonucu ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

5.Kardeş sayısına göre okulöncesi dönemdeki çocukların PKBS davranış dereceleme cetveli sosyal yetenekler ve sorunlu davranışlar alt boyutları puan ortalamaları

Okul öncesi dönemdeki çocukların Kardeş Sayısına göre PKBS Davranış Dereceleme Cetveli Sosyal Yetenekler (Sosyal işbirlik, Sosyal etkileşim, Sosyal bağımsızlık) alt boyutları puanları istatistiksel olarak karşılaştırılmıştır. Yapılan istatistikî işlem sonucu ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Bu bulguya paralel olarak Baykan ve arkadaşları (1995), Ankara’da farklı sosyo-ekonomik düzeydeki 0–6 yaş çocuklarının gelişim durumlarının incelenmesi üzerine yaptıkları

Çalışmanın sonucunda, kardeş sayısı değışkeni ile sosyal duygusal gelişim arasındaki ilişkiyi önemsiz bulmuşlardır.

Sarı(2007)yaptığı araştırmada Çocukların sosyal uyum ve becerileri kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermediğı sonucuna ulaşmıştır.

Eminoğlu(2007) Okulöncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeğı konulu çalışmasında Çocukların hem işbirliğı hem de sosyal ilişkiler boyutlarından elde ettikleri ortalama puanlarında kardeş sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar çalışmamızı desteklemiştir.

Şehirli(2007), Çocuk Davranışları ile ilgili yaptığı çalışmasında, Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeğı puanlarının çocuk sayısına göre karşılaştırmıştır. Çocukların uyum davranışlarında, sosyal kaygılarında ve ölçek toplam puanları arasında çocuk sayısına göre anlamlı fark bulunurken isyankâr davranışları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Tek çocukların, 2 kardeş olanlara göre daha uyumlu oldukları, 3 kardeş ve daha üzeri olan çocukların, tek çocuklara göre daha çok sosyal kaygı gösterdikleri ve 2 kardeş olan çocukların, tek çocuk olanlara oranla daha çok istenmeyen davranışlar gösterdikleri sonucuna ulaşmıştır.

Okul öncesi dönemdeki çocukların Kardeş Sayısına göre PKBS davranış dereceleme cetvelindeki Problem Davranışlar (bencil/istismarcı, sorunlara karşı dikkatli-aşırı hareketli, sosyal geri çekilme, bunalım/somatik problemler-sorunları içselleştirme, anti sosyal/sinirli-sorunları büyütme) puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Kanlıkılıçer(2005) yaptığı araştırma sonuçlarına bakıldığında Davranış problemlerinin kardeş sayısı değışkenlerine göre, anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç araştırmamızı destekler niteliktedir.

Akan (2001) kardeş sayısı arttıkça duygusal sorunların arttığı sonucuna ulaşmıştır.

Irmak' ın (1995) çalışmasında tek çocukların tek olmayan çocuklara göre saldırgan davranışlarının daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır.

Sonuçlar göstermektedir ki, farklı yaş dönemleri olsa bile çocuk sayısı arttıkça çocuklarda görülen istenmeyen bazı davranışlar artmaktadır. Bunun nedeni ailelerin çocuklarına yaklaşım tarzları, cinsiyet farklılıkları, çocukların ortamlarını diğer kardeşleri ile

paylaşmak zorunda olmaları şeklinde açıklanabilir (Güngör,1995; Yörükoğlu, 1997; Bulut, 2000). Bu açıklama çalışmamızdaki sonuç ile çelişmektedir.

6.Annenin eğitim düzeyine göre okulöncesi dönemdeki çocukların PKBS davranış dereceleme cetveli sosyal yetenekler ve sorunlu davranışlar alt boyutları puan ortalamaları

Araştırmadan elde edilen puanlara bakıldığında Okul öncesi dönemdeki çocukların anne eğitim düzeyine göre PKBS davranış dereceleme cetvelindeki sosyal yetenekler (sosyal işbirlik, Sosyal Bağımsızlık) alt boyut puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır Bu farklılık özellikle okuryazar olmayan ve ilkokul-ortaokul mezunu anneler ile önlisans ve üzeri eğitim almış anneler arasında bulunmuştur.

Okul öncesi dönemdeki çocukların anne eğitim düzeyine göre PKBS davranış dereceleme cetvelindeki sosyal yetenekler (sosyal etkileşim) alt boyut puanları arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Okul öncesi dönemdeki çocukların anne eğitim düzeyine göre PKBS davranış dereceleme cetvelindeki Problem Davranışlar (bencil/istismarcı, sorunlara karşı dikkatli-aşırı hareketli, sosyal geri çekilme, bunalım/somatik problemler-sorunları içselleştirme, anti sosyal/sinirli-sorunları büyütme) puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Sarı(2007)çalışmasında Çocukların sosyal uyum ve becerileri annenin öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Fark çıkan grup sınırlı sosyal uyum boyutunda, annesi ortaokul mezunu olan çocukların annesi y.lisans ve üstü olan çocuklara göre daha sınırlı sosyal uyum davranışı sergiledikleri sonucunu bulmuştur.

Şehirli(2007) araştırmasında Annelerin eğitim durumlarının çocukların uyum davranışları arasında, sosyal kaygı düzeylerinde ve ölçek toplam puanları arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Annesi ilkokul mezunu olan çocukların uyumsuz davranışları annesi lise ve üniversite mezunu olan çocuklara göre daha fazla olduğu sonucu çalışmamızla çelişmektedir. Buna karşın Problem davranışlar (isyankâr davranışlar) alt ölçeği ile anne eğitim durumu arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Bu sonuç çalışmamızla benzerlik taşımaktadır.

7. Annenin çalışıp çalışmamasına göre okulöncesi dönemdeki çocukların PKBS davranış dereceleme cetveli sosyal yetenekler ve sorunlu davranışlar alt boyutları puan ortalamaları

Okul öncesi dönemdeki çocukların Annenin çalışıp çalışmamasına göre PKBS Davranış Dereceleme Cetveli Sosyal Yetenekler (Sosyal işbirlik, Sosyal etkileşim, Sosyal bağımsızlık) alt boyutları puanları istatistiksel olarak karşılaştırılmış sonuçta anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Okul öncesi dönemdeki çocukların Annenin çalışıp çalışmamasına göre PKBS davranış dereceleme cetvelindeki Problem Davranışlar (bencil/istismarcı, sorunlara karşı dikkatli-aşırı hareketli, sosyal geri çekilme, bunalım/somatik problemler-sorunları içselleştirme, anti sosyal/sinirli-sorunları büyütme) puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Aydın ve Tuncer(1991)yaptıkları bir çalışmada, anneleri çalışan ve çalışmayan, ilkokul çocuklarında davranışsal ve duygusal sorunlar ile uyumsuzluk yönünden ayrıcalık olup olmadığını araştırmışlardır. İki grup arasında davranış problemleri ve uyumsuzluk yönünden belirgin bir farklılık olmadığını bulmuşlardır.

Yeşilyaprak(1999) okulöncesi dönem çocuklarının duygusal- davranışsal sorunlarında annenin çalışma durumunun etkili olmadığını saptamıştır. Bu sonuçlar çalışmamızı destekler niteliktedir.

Farklı olarak Şehirli(2007) Çocuk Davranışları ile ilgili yaptığı çalışmasında, Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği Puanlarının çocukların annelerinin çalışıp çalışmama durumlarına göre karşılaştırılması sonucunda anneleri çalışmayan çocukların çalışan çocuklara oranla daha uyumsuz ve yine aynı şekilde anneleri çalışmayan çocukların çalışan çocuklara oranla daha sosyal kaygılı oldukları görülürken annelerin çalışma ve çalışmama durumlarına göre çocukların isyankar davranışları ve genel olarak istenmeyen davranışlar arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın önceki bölümlerinde elde edilen bulgu ve yapılan yorumlarla ilişkili olarak sonuçlara yer verilmiştir, bu sonuçlara dayalı olarak önerilerde bulunulmuştur.

Sonuçlar

1. Araştırma PKBS Davranış Dereceleme Cetveli Sosyal Yetenekler (Sosyal işbirlik, Sosyal etkileşim, Sosyal bağımsızlık) ve Problem Davranışlar (Bencil/istismarcı, Sorunlara karşı dikkatli/aşırı hareketli) alt boyutları ile Anne tutumları arasında ilişki olmadığı sonucunu ortaya koymuştur.
2. Araştırmada PKBS Davranış Dereceleme Cetveli Problem Davranışlar alt boyutları arttıkça anne tutumlarından ev kadınlığını ret etme boyutu da pozitif yönde arttığı sonucuna ulaşılmıştır.
3. Okul öncesi dönemdeki çocukların yaşlarına göre PKBS Davranış Dereceleme Cetveli Sosyal Yetenekler alt boyutlarında farklılık olmadığı, Problem Davranışlar alt boyutlarında ise farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre 5 yaş grubu çocukların puan ortalamalarının 6 yaş grubu çocukların puan ortalamalarından daha yüksek olduğu bulunmuştur.
4. Okul öncesi dönemdeki çocukların cinsiyetlerine göre PKBS Davranış Dereceleme Cetveli Sosyal Yetenekler alt boyutları ile cinsiyetler arasında farklılık olmadığı bulunmuştur. Problem Davranışlar alt boyutlarında ise sorunlara karşı dikkatli- aşırı hareketli boyutunda farklılık saptanmıştır. Buna göre erkek çocuklarının puan ortalaması kız çocuklarının puan ortalamasından daha yüksek olduğu bulunmuştur.
5. Okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresine göre PKBS davranış dereceleme cetveli sosyal yetenekler (sosyal işbirlik) alt boyutu nun okula devam süresine göre farklılaşmadığı, sosyal etkileşim ve sosyal bağımsızlık alt boyutlarında ise farklılaştığı saptanmıştır. Buna göre okula 2. yılda devam eden çocukların puan ortalamalarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.

6. Okul öncesi dönemdeki çocukların okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresine göre PKBS davranış dereceleme cetvelindeki Problem Davranışlar (bencil/istismarcı, sorunlara karşı dikkatli-aşırı hareketli, sosyal geri çekilme, bunalım/somatik problemler-sorunları içselleştirme) alt boyutlarının okula devam süresine göre farklılaştığı, (anti sosyal/sinirli-sorunları büyütme) alt boyutunda ise farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre Okula 2. yılda devam eden çocukların problem davranışlarında azalma olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
7. Kardeş Sayısına göre PKBS Davranış Dereceleme Cetveli Sosyal Yetenekler ve Problem Davranışlar alt boyutları puanları arasında farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
8. Anne eğitim düzeyine göre PKBS davranış dereceleme cetvelindeki sosyal yetenekler (sosyal işbirlik, Sosyal Bağımsızlık) alt boyut puanları arasında farklılık saptanmıştır. Bu farklılığın özellikle okuryazar olmayan ve ilkökul-ortaokul mezunu anneler ile önlisans ve üzeri eğitim almış anneler arasında olduğu bulunmuştur. Sosyal etkileşim alt boyutu ve Problem Davranışlar alt boyutlarına göre ise farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
9. Annenin çalışıp çalışmamasına göre PKBS Davranış Dereceleme Cetveli Sosyal Yetenekler ve Problem Davranışlar alt boyutları puanları arasında farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

Bu araştırmada ulaşılan sonuçlar çerçevesinde aşağıdaki öneriler sunulabilir.

1. Araştırmada anne öğrenim düzeyinin yükselmesiyle çocukların daha sosyal oldukları anne eğitim durumunun çocuk üzerindeki etkisini gözler önüne sermiştir. Anne babalar çocuklarının gelişimleriyle ilgili çeşitli kurs, sempozyum, panel, konferans gibi etkinliklere katılmak suretiyle kendilerini geliştirme şansına sahiptirler.
2. Okul öncesi kurumlara devam eden çocukların ebeveynleri, çocuklarının sosyal gelişimi ve problem davranışlarının azaltılması için hem evde hem de okulda çocuklarıyla ilgilenmelidirler. Çocuklarının öğretmenleriyle işbirliği yapıp okul

ve evde tutarlı davranışlar sergilenmesi için çaba göstermeleri faydalı olacaktır. Diğer taraftan ebeveynler, çocuklarının okuldaki sosyal deneyimlerini takip edebilir; bu deneyimlerin pekiştirilmesine ve geliştirilmesine çalışabilirler.

3. Çocukların sosyal yeteneklerini geliştirmek ve onları duygusal olarak desteklemek için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okulöncesi kuruluşların sayısı ve var olanların kalitesi artırılabilir.
4. Çocuğun gelişiminde anne kadar baba da etkili olduğu için babalar da araştırma kapsamına alınabilir.
5. Bu çalışmanın evrenini 2007–2008 eğitim-öğretim yılı Antalya il Merkezinde bulunan ve anaokuluna devam eden beş altı yaş aralığındaki çocuklar ve aileleri oluşturmuştur. Elde edilen bilgilerin genellenebilmesi için, büyük bir araştırma ekibi tarafından daha çok sayıda okulun, daha geniş bir yaş grubunun kullanıldığı, geniş bir örneklem grubuyla yeni bir araştırma yapılabilir.
6. Araştırma kapsamında çocukların sosyal yetenekleri ve problem davranışları ile ilgili bilgiler sadece Öğretmenlerden toplanmıştır. Yapılacak yeni araştırmalarda öğretmenlerin yanında çocukla etkileşimde bulunan anne-baba gibi bilgi kaynaklarından da bilgi toplanılması bulguların güvenilirliğini artıracaktır.

KAYNAKLAR

- Akbaba,S.(1988).**Ana-Baba Tutumlarının Bazı Kişilik Özellikleri Üzerine Etkisi.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akçadağ,T.(2005)“**Sorun Davranışların Yönetimi**”(Edit. Hüseyin Kıran) Etkili Sınıf Yönetimi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Albukrek,İ.(2002). **Anne, Baba ve Çocuk Tarafından Algılanan Babanın Çocuğa Karşı Tutumu ile Çocuğun Benlik Kavramı Arasındaki İlişki.** Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Alisinaoğlu,F.,Ulutaş,İ.(2000).**Çocuklarda Kaygı ve Bunu Etkileyen Etmenler**, Milli Eğitim Dergisi,145,15–19.
- Altınköprü,T,(2003). **Çocuğun Başarısı Nasıl Sağlanır?** İstanbul: Hayat Yayıncılık, 77–78.
- Ankay, A. (1992).**Ruh Sağlığı ve Davranış Bozuklukları.** Ankara: Adalet Matbaacılık.
- Arı, M.,Bayhan, P., Artan, İ. (1995).“ **Farklı Ana-Baba Tutumlarının 4–11 Yaş Grubu Çocuklarında Görülen Problem Durumlarına Etkisinin Araştırılması,**” 10. YA-PA Okul öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri, 23–38.
- Arı,R.ve diğ.,(2000).**Selçuk Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmen El Kitabı,** İstanbul: Ya-Pa Yayın, 31.
- Arı, R, Çağdaş, A., Seçer, Z. (2002).**Çocuk ve Ergende Sosyal ve Ahlak Gelişimi** Ankara: Nobel Yayınları,
- Aslan, B. (1997).Kurum **Bakımında Bulunan Korunmaya Muhtaç Çocukların Davranış Sorunları.** Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyal Hizmetler Anabilim Dalı.
- Avcı, A. (1990). **6–12 Yaş Yuva Çocuklarında Psiko-Biyo-Sosyal Bulgular.** Uzmanlık Tezi. Çukurova Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Psikiyatri Anabilim Dalı.
- Avcıoğlu, H.(2002).**Okul Öncesi Donemdeki Çocuklara Sosyal Becerilerin Öğretilmesinde İşbirlikçi Öğrenme Yöntemi ile Sunulan Öğretim**

- Programlarının Etkinliğinin İncelenmesi**, Omep Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı Bildiri Kitabı, Cilt:1. Ankara: Ya-pa Yayınları.
- Aydın, O. ve Aydın, H.B. (1999). “**Okul Öncesi Çocuğunun Gelişimi Özellikleri**”. Marmara Üniversitesi Anaokulu/Anas ınıfı Öğretmeni El Kitabı. s:11–18. İstanbul: Ya-Pa Yayınları. Turan Ofset.
- Aydın, G. A., (1985). **Sosyal Başarı Eğitimi İle Sosyal Beceri Eğitiminin Çocuklarda Öğrenilmiş Çaresizlik Davranışının Ortadan Kaldırılmasına Etkisi**. Yayınlanmamış Doktora Tezi.Ankara: Hacettepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydın,C.,Tuncer,O.(1978).**Annenin Ev Dışında Çalışmasının Çocuk Gelişimi ve Davranışına Etkisi**. Hacettepe Üniversitesi Ulusal Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Kongresi Bilimsel Çalışmaları XII. Ankara.
- Aydın, H.B.(2003).**Çocuk Ruh Sağlığı**. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Aydın, B. (1997).**Çocuk ve Ergen Psikolojisi**. İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayınları Vakfı. No: 1, 88.
- Aydın, A. (2004). **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi**. Ankara: Tekağaç Eylül Yayıncılık.
- Atilla, F.Ç. (1989).**Üç –Altı Yaş Grubundaki Çocukların Baba Yoksunluğunda ve Yokluğunda Gösterdikleri Davranış Bozukluklarının İncelenmesi**. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Sağlığı ve Eğitimi Programı.
- Atıcı, M.(2002).“**Öğrenci İstenmeyen Davranışlarıyla Baş Etmede Türk ve İngiliz Öğretmenlerin Kullandıkları Yöntemlerin Karşılaştırılması**”,Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, sayı 29.
- Baklaya, C. ve Tuğrul, B. (1998) **Anaokuluna yeni başlayan çocukların okula uyum Süreçlerini etkileyen faktörlerin incelenmesi**. Hacettepe Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksekokulu Yayınları: 2, 145 Ankara.
- Baran, G.(2005).“**Dört-Beş Yaş Çocuklarının Sosyal Davranışlarının ve Aile Ortamlarının İncelenmesi**”. Çağdaş Eğitim Dergisi, 321.

- Baran, G. (1993).“**0–6 Yaş Çocuğunda Davranış Problemleri .**” 9. Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri.80–85. Ankara: Ya-PaYayın Pazarlama Sanayi Ltd. Şirk.
- Barutçu, E. (2002).**Özel Anaokullarına Devam Eden 6 Yaş Çocuklarının Cinsiyet Özelliklerine İlişkin Kalıpyargıları ile Annenin Sosyal Uyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.** Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Barron, A.P. and Earls, F. (1984). “**The Relat ion of Temperament and Social Factors to Behavior Problemsın Three-Year-Old Children**”. Journal of Child Psychology and Psychiatry. 25(1):23–33.
- Başar, H.(1994). **Sınıf Yönetimi.** 4. Basım. PegemA Yay. Ankara.
- Başaran,F.(1974).**Psiko-sosyal Gelişim- 7–11 Yaş Çocukları Üzerinde Yapılan Bir Araştırma.** Ankara: A. Ü. D.T. C. Fak. Yay. No: 254.
- Başaran, İ. E. (2000).**Eğitim Psikolojisi.** Ankara: Feryal Matbaası.
- Baykan, S. Ömeroğlu, E. ve Temel, F.Z. (1998).**Erken Çocukluk Gelişimi Anne Eğitimi Programı Uygulama Kılavuzu.** (Üçüncü Bas ım). Ankara: MEB Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü.
- Baymur, Feriha. (1994).**Genel Psikoloji.** İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Belsky, J.(1984).“**The Family**”, **Child Development**, Allyn and Bacon, Boston-London-Toronto-Sydney-Tokyo-Singapore:563.
- Benasıç ,A. A., Gunn J. B. (1996).**Maternal Attitudes and Knowledgeof Child-Rearing: Associations with Familyand Child Outcomes.** Child Development 67,1186–1205
- Bilir, Ş. ve Bal, S. (1989). “**Kütahya İl Merkezinde Anaokuluna Giden ve Gitmeyen 4–6 Yaşlar Arasındaki Çocukların Kullandıkları İfadelerin Sözdizimi Yönünden İncelenmesi**”, 6. Ya-Pa Semineri, Ya- Pa Yayınları, İstanbul.
- Binbaşioğlu, Cavit.(1990).**Eğitim Psikolojisi.** Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Birkan, B. (2002).“**Çocuklarda Davranış Sorunları ve Başa Çıkma Yolları**” , Çoluk Çocuk Aylık Anne-Baba-Eğitimci Dergisi, S.17,17–19.

- Boulter, L.(2004).“**Family-School Connection and School Violence Prevention**”, TheNegro Educational Review 55,1, 27–40.
- Baumrind, D. (1971). **Effects Of Authoritative Parental Control On Child. Behavior.** (Parent – Child Relations: A Reader. Editor: Norman Proppel) New York: Mss. Information Corporation, 17 -19.
- Çağdaş, A. (1997). **İletişim Dilinin 4–5 Yaş Çocuklarının Sosyal Gelişimine Etkileri.** Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- (2000).**Okul Öncesi Eğitimde Sosyal Gelişimi Ölçmede Gözlem Formları.** Selçuk Üniversitesi Anaokulu /Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı. 31–44. İstanbul: Ya-Pa Yayınları. Turan Ofset.
- (2002). **Anne – Baba – Çocuk İletişimi**, Nobel Yayınları, Ankara, 32, 143, 146- 147.
- Çağdaş, A. ,Seçer-Şahin, Z. (2002).**Çocuk ve Ergende Sosyal ve Ahlak Gelişimi.** Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Campell, S.B.,(1995) **Behavior problems in preschool children** : a review of recent research, Journal of Child Psychology and Psychiatry 36,113-149.
- Carlson, G.A. Kashani J.H. (1988) **Phenomenological of major depression from childhood through adulthood** American Journal of Psychiatry 145: 1222–1225 Livingston,
- Celep, C. (2002), **Sınıf Yönetimi ve Disiplini** (2. Baskı), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ceyhan,E.(Ed).(2000).**Çocuk Gelişimi ve Psikolojisi**, Açıköğretim Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı, Yayın No:698, Anadolu Üniversitesi Yayınları.59,60–210.
- Chen, X. and Rubin, K.H. (1992).“**Correlates of Peer Acceptance in a Chinese Sample of Six-Year-Old.**” İnternational Journal of Behavioral Development. 15(2):259–273.
- Çıkrıkçı, S.(1999).**Ankara İl Merkezindeki Resmi Banka Anaokuluna Devam Eden 5–6 Yaş Çocuklarının Okul Olgunluğu ile Aile Tutumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.** Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çiftçi, O. (1991).**Çocuğun Sosyalleşmesinde Ailenin Rolü.** Aile ve Toplum Dergisi, 1 (2) 19–21.

- Çimen, S. (2000).**Ankara’da Üniversite Anaokullarına Devam Eden Beş Altı Yaş Çocuklarının Psiko-Sosyal Gelişimlerinin İncelenmesi**. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Cirhinlioğlu, F.G. (2001).**Okul Öncesi Dönem Çocuk Ruh Sağlığı ve Gelişimi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Clifford T. Morgan, **Psikolojiye Giriş Ders Kitabı**, Çev.;Hüsnü Arıcı ve diğerleri. Ankara, 1986.435.
- Colwell J.M., Lindsey W.E, (2003). **Teacher child interactions and preschool children's perceptions of self and peers**, *Early Child development and Care*, Vol.173(2–3), 249–258.
- Covell, Katherina and Miles, Brenda. (1992). “**Children’s Belief About Strategies to Reduce Parental Anger**”*Child Development*” 63, 381–390.
- Cook, J.L. and Cook, G. (2005).**Child Development Principles and Perspectives**. Boston: Pearson.
- Cüceloğlu, D. (1998) **İnsan ve davranışı**. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Dahlenberg, L. L. ve Potter, L. (2001).“**Youth violence developmental pathways and prevention challenges**”, *American Journal of Preventive Medicine*, 20, 1, 3–14.
- Demirbilek, S. (2001). “**Değişen Aile Yapısı ve Çocuğun Sosyalleşmesine Etkisi**”. *Sosyal Hizmetler Dergisi*,1 (12).
- Demiriz, S., Öğretir A. D. (2007).**Alt Ve Üst Sosyo-Ekonomik Düzeydeki 10 Yaş Çocuklarının Anne Tutumlarının İncelenmesi**. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. Mart 2007, Cilt:15, No:1, 105–122.
- Demiriz, S.(1997).**9–12 Yaş Çocukların Benlik Kavramı ile Ana –Baba Tutumları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi**, Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Denham, S. A. , Blair K. A. , Demulder E. , Levitas J. , Sawyer K. , Auerbach S. -Major and Queenan P.(2003). **Preschool emotional competence:Pathway to social**

competence?,Child Development, January/february 2003, Volume 74, Number 1, 238-256.

Dinç, B. (2002).**Okul Öncesi Eğitimin 4–5 Yaş Çocuğunun Sosyal Gelişimine Etkileri Konusunda Öğretmen Görüşleri**. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı.

Dinç, B., Gültekin, M. (2004). **Okul Öncesi Eğitimin 4–5 Yaş Çocuğunun Sosyal Gelişime Etkileri Konusunda Öğretmen Görüşleri**, OMEP Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı, Ya-Pa, İstanbul.

Dinçer, D (1993). **Anaokuluna Devam Eden Beş Yaş Grubu Çocukların Anne-Baba Tutumlarının Yaratıcı Düşünme Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Dinçer, Ç. A. (1995).**Anaokuluna Devam Eden 5 Yaş Grubu Çocuklarına Kişiler Arası Problem Çözme Becerilerinin Kazandırılmasında Eğitimin Etkisinin İncelenmesi**. Yayımlanmamış Doktora Tezi.Ankara:Hacettepe Üniversitesi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Dirim, A. (2003).**Çocuk Ruh Sağlığı**. İstanbul:Esin Yayınevi.

Duman, G.(2004). **Çocuklarda Etkili Yönlendirme ve Disiplin-XII**. Eğitim Bilimleri Kongresi,(cilt III).

Duman, Ş.(2000).**Altı Yaş Çocuklarında Davranış Problemleri İle Anne ve Öğretmenlerin Uyum Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.

Dumas, J.E., Blechman E.A. and Prinz, R.J. (1994). “**Aggressive Children and Effective Communication**.” Aggressive Behavior. 20;347–358.

Dunn, J. ve Munn, P. (1985).**Becoming a family member: Family conflict and the development of social understanding in the second year**. Child Development, 56, 480–492.

- Duyan, V. (1997).**Sosyal Grup Çalışması Uygulamasının Ortopedi Hastalarının Kişisel Ve Sosyal Uyum Düzeylerine Etkisi**. Doktora tezi (basılmamış). Hacettepe Üniversitesi.
- Doğan,S.,Kelleci,M.,Sabancıoğulları,S., Aydın,D.(2008). Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu, Sivas,. **TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni**, 2008; 7(1):47–52.
- Edwards, C. H. (1993),**Classroom Discipline and Management**, Newyork: Macmillan Publishing Company.
- Ekinci Vural, D. (2006).**Okul Öncesi Eğitim Programındaki Duyuşsal ve Sosyal Becerilere Yönelik Hedeflere Uygun Olarak Hazırlanan Aile Katılımlı Sosyal Beceri Eğitimi Programının Çocuklarda Sosyal Becerilere Etkisi**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ekşi, H.(2004). **Sınıfta Karşılaşılan Davranış Problemleri ve Bunlara Karşı Geliştirilecek Önlemler**. Sınıf Yönetimi (Editörler: Musa Gürsel, Hakan Sarı, Bülent Dilmaç) Eğitim Kitabevi, Konya.
- Ekşi, A. (1990).**Çocuk, Genç, Anne Babalar**, Bilgi Yayınevi, İstanbul, 44 – 45.
- Elias, M., Clabby, J. (1992). **Building social problem solving skills: guidelines from a school-based program**. San Francisco: Jossey-Bass.
- Er-Gazeloğlu, C.(2000). **İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Psiko-Sosyal Gelişimine Ana-Baba Tutumunun Etkisinin İncelenmesi**. Bilim Uzmanlığı Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Erbaş,D.,Kırcalı-İftar,G.,Tekin-İftar,E.(2004),İşlevsel Değerlendirme (**Davranış Sorunlarıyla Başa Çıkma Ve Uygun Davranışlar Kazandırma Süreci**) Kök Yayıncılık, Ankara,1. Baskı.
- Eren, N. (1985). **Grup-Terapiye Katılan Çocukların Annelerinin Çocuk Bakımı ve Eğitimi Hakkındaki Bilgi Düzeyleri Üzerine Bir Çalışma**. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Hemşirelik Programı.
- Erden, M. (2001).Sınıf Yönetimi.İstanbul: Alkım Yayınevi.

- Evirgen, Ş.(2002).**Okulöncesi Eğitim Çerçevesinde Okul Destekli Anne Eğitim Programının Anneler Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi**. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı.
- Gander, M.J. ve Gardiner, H. W. (1998). **Çocuk ve Ergen Gelişimi**, (çev. A. Dönmez, N. Çelen ve B. Onur) Yay. Haz. B. Onur, 3.Baskı, Ankara: İmge Yay.
- Gençtan, E.(1997). **Psiko- Dinamik Psikiyatri ve Normal Dışı Davranışlar**, Remzi Kitabevi, İstanbul, 57- 58, 281.
- (1998). **İnsan Olmak**, Remzi Kitabevi, İstanbul, 39–44.
- 1995) **Çağdaş Yaşam ve Normal Dışı Davranışlar**, Maya Yayınları, Ankara,3. Baskı, 47.
- Güler, D. (1994). **Okul Öncesi Eğitimine Öğretmen Yetiştirme Programlarının Analizi**. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı.
- Güngör, A.(2002). **Gelişim ve Öğrenme**. Toplumsal ve Duygusal Gelişim. Ankara: Anı Yayıncılık.95.
- (2000). **Okul öncesi Dönem ve Aile**, Öğretmen Dünyası,246,7–8.
- (1995).**Aile İçi Etkileşim**. Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Yayınları. No:7, Ankara:147.
- Gürsoy, F. (2002).**Annesi çalışan ve çalışmayan çocukların saldırganlık eğilimlerinin incelenmesi**. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi, 1 (6–7), 7–15.
- Gürşimşek, I. (2001). **Okul Öncesi Eğitime Aile Katılımı ve Psikososyal Gelişim**, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi. İstanbul: Mayıs.
- Gizir, Z. (2002). **Anaokuluna Devam Eden Dört-Beş Yaş Çocuklarında Sosyal Davranışların Gelişimi ile Benlik Saygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Gövs, İ.A. (1998). **Çocuk, Çocukta Duygusal Gelişim**. İstanbul: Hayat Eğitim Dizisi.

- Hammarberg, A. and Hagekull, B. (2002). **“The Relation Between Preschool Teacher’s Classroom Experiences and Their Perceived Control Over Child Behaviour.”** Early Child Development and Care.172:625–634.
- Hatunoğlu, A. (1994). **Ana-Baba Tutumları ile Saldırganlık Arasındaki İlişkiler.** Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hay, D.F., Payne, A. and Chadwick, A. (2004). **“Peer Relations in Childhood.”** Journal of Child Psychology and Psychiatry. 45(1): 84–108.
- Hızel, M. (1999). **Okul Çocuklarında (7–12 Yaş) Görülen Enüresiz ve Enkopresiz Sıklığının Aile Tutumu İle İlişkisi.** Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Humphreys, T. (1999). **Çocuk Eğitiminin Anahtarı: Özgüven.** (2. Baskı). Çeviren: Tanju ANAPA. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Irmak, S.A. (1995). **Beş ve Altı Yaş Grubu Çocuklarda Doğuş Sırasının Uyum Problemleri İle Olan İlişkinin İncelenmesi.** Bilim Uzmanlığı Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Sağlığı ve Eğitimi Programı.
- Işık, M.(2007). **Anasınıfına devam eden beş-altı yaş çocuklarına Sosyal uyum ve beceri ölçeğinin Uyarlanması ve uygulanması.** Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı.
- Jacobsen,D.,O.(1985). **Methods for Teaching. A Skills Approach. Second Ed. Charles and Merrill Pub. Comp. Columbus,** [aktaran BASAR, Hüseyin. Sınıf Yönetimi. 4. Basım. PegemA Yay. Ankara.
- Jones, K., Ling, M.Q. and Charlton, T. (1999). **“Professional Developmentin Response to Problem Behaviours in Primary and Special Schools in Singapore.”** Journal of In-Service Education. 25(1):55–68.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). **Yeni İnsan ve İnsanlar,** 10.Bas., İstanbul: Evrim Yay.
- Kandır,A.(2000).**“Öğretmenlerin Beş-Altı Yaş Çocuklarında Görülen Davranış Problemlerine İlişkin Bilgi ve Tutumları.”** Mesleki Eğitim Dergisi. 2(1):42–50.

- Kanlıkılıçer, P. (2005). **Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği: Geçerlilik Güvenilirlik Çalışması**. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı.
- Kapçı, E.G. (1998). “**Okul Öncesi Davranış Ölçeğinin Türk Çocuklarına Uyarlanması ve Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi**.” Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi. 5 (1):9–15.
- Karacan, E. ; Şenol, S. ; Şener, Ş. (1996). **Çocukluk ve Ergenlik Çağında Sosyal Fobi**, 3p Dergisi,4, 28 -33.
- Karaoğlu, M. (2002). **Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında İstenmeyen Davranışlar ve Yönetimi**. Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı.
- Kargı, E. ve Erkan, S. (2004). “**Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sorun Davranışlarının İncelenmesi** (Ankara İli Örneği).” Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Sayı: 27: 135–144.
- Kartal, Ş. (2005). “**En Sevdiği Sözcük “Banane mi?”**” Çocuk ve Aile. Sayı: 86:21.
- Kaya, İ. (2003). **Evlilik Uyumları İle Çocuklardaki Davranış Problemleri Arasındaki İlişkide Çocuk Yetiştirme Tutumlarının Rolü**. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı.
- Kaya, Y. K. (1996). **Eğitim Yönetimi, Kuram ve Türkiye’deki Uygulama**. Ankara: Bilim Kitap ve Kirtasiye Ltd. Sti.,6. Basım.
- Kaymak, Ö.S,(2004).“**Aile İçinde Öfke ve Saldırganlığın Yansımaları**”, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Sayı:2,
- Keskin, M. A. “**Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları istenmeyen Örgenci Davranışları ve Kullandıkları Baş Etme Yolları**” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2002.
- Kocayörük, A.(2000).“**İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Becerilerini Geliştirmede Dramanın Etkisi**”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara. Ankara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Kochanska, G. (1997). Multiple **Pathways to Conscience For Children With Different Temperaments**: From Toddlerhood to age 5. *Developmental Psychology* 33, 228--240.
- Korkmaz, İ.(2003) “**istenmeyen Öğrenci Davranışları**” (Edit.: Zeki Kaya) Sınıf Yönetimi. Ankara: Pegema Yayıncılık,3. Baskı.
- Korkmazlar, Ü. (1998) “**Son Çocukluk Dönemi.**” Ana-Baba Okulu. Yedinci Basım, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kowal, A. and Kramer, L. (1997).“**Children’s Understanding of Parental Differential Treatment**” *Child Development*, 68, 113–126.
- Kırkıncioğlu, M .(1995).**Çocuk Ruh Sağlığı**, İstanbul: Esin Yayınevi.
- (2003).**Çocuk Ruh Sağlığı**. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Kulaksızoğlu, A. (2003). **Farklı Gelişen Çocuklar** .(2. Baskı). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- (2002), **Ergenlik Psikolojisi**, 3. basım, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Küçükkurt, M. (1990).**Ailenin Psikolojik (Moral) Fonksiyonu**. Türkiye Aile Yıllığı. Ankara: Başbakanlık Aile Araştırmaları Yayınları.
- Küçüköyük, Ş. (2006). **Anne ve Babanın Kitabı**, Çocuk Sağlığı Rehberi. Ankara: Pelin Ofset.329–335.
- Kültür, S.E. ve Tiryaki, A. (2003).**Ayrılık Kaygısı Bozukluğu Olan Çocuklarda Sosyodemografik ve Klinik Özellikler** *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi* Cilt 10 sayı 1.
- Laible, D.J. and Thompson, R. A. (2002). “**Mother-Child Conflict in The Toddler Years: Lessons in Emotion, Morality, and Relationships**” *Child Development*, 73, 1187–1203.
- Lasher, M., Mattick, I., Perkins, F.J., Hippel, C.S. and Failey, L.G.(1998).**Duygusal Bozukluğu Olan Çocuklar**. Çeviren: Hasan KARATEPE.Ankara:Karatepe Yayınları. Sayar, Kemal, Ruh Hali, 2. Baskı. İstanbul: Timaş Yayınları, 2006.

- Lindholm, B.W. and Toulaitos, J. (1981). **“Development of Children’s Behavior Problems.”** The Journal of Genetic Psychology. 139: 47–53.
- Lindsey W.E. (2002). **Preschool Children's Friendships and Peer Acceptance: Links to Social Competence.** Child Study Journal, Volume 32/no.3.pp.145.
- Mann, B.J&Mckenzie,E.P.,(1996).**Pathways among marital functioning, parental behaviors, and child behavior problems in school age boys.** Journal of Clinical Child Psychology,25(2),183–191.
- Mangır, M. ve Başar, F. (1995). **“Kardeş Kıskançlığı.”** Yaşadıkça Eğitim.42:30,31.
- Martin, G. ; Pear, J. (1992), **Behaviour Modification What It Is And How To Do It?**,USA: Prentice Hall International Editions.
- Masalıcı, A.D. (2001). **Aile İçi Etkileşimlerle Çocuğun Saldırganlık Düzeyi ve Uygu Davranışlarının Karşılaştırılması.** Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı.
- MC Nally, S., Eisenberg, N. And Harris, Jerry.D. (1991). **Consistency And Change In Maternal Child-Rearing Practices And Values: A Longitudinal Study,** Child Development, Vol:62,190–191.
- Mcgee, R., Silva, P.A. and Williams, S. (1984). **“Behaviour Problemsin a Population of Seven-Year-Old Children: Prevalence, Stability and Types of Disorder- A Research Report.”** Journal of Child Psychology and Psychiatry. 25(2):251–259.
- M E B. (1997). **Öğretmen Yetiştirme Ve Eğitimi** Genel Müdürlüğü, Ankara
- Metin, G.G. (1999).**Dramanın 5–6 Yaş Çocuklarının Sosyal-Duygusal Gelişimlerine Etkisinin İncelenmesi.** Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: MarmaraUniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Merrell, Kenneth W.(1994),**Clinical Psycology Publishing Company Inc.,** Brandon, Vermont U.S. A
- Merrett, F. ;Wheldall, K. (1998), **“Which classroom behaviours do primary school teachers say theyfind most troublesome?”**, Educational Review, 40, (1), 13–27.

- Merrett, F. ;Wheldall, K. (1984), “**Classroom behaviour problems which junior primary school teachers find most troublesome?**”, Educational Studies, 10, (2), 87–92.
- Miller. A.S.,(2004). **3 to 4: Don’t go away Scholastic Early Childhood Today**, Vol. 19,Iss. 3, p. 34–35 New York.
- Navaro, L. (1989). **Aşırı Koruyuculuğun Çocuk Eğitime Etkisi**, 6. YA –PA Okul öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri, YA – PA Yayınları, İstanbul.
- Nilsen, B.A. (1997). **Week By Week Plans for Observing and Recording Young Children**. Albany: Delmar Publishers.
- Nixon, R.D.V. (2002) **Treatment of behavior problems in preschoolers**. Cinical Psychology Review, volume 22 (4) pages 525–546.
- Oğuzkan, Ş., Oral,G. **Okulöncesi Eğitimi**. (Yedinci Basım). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1997.
- Öğretir, A.D. (1999). **Alt ve Üst Sosyo Ekonomik Düzeydeki 6 Yaş Çocuklarının Sosyal Oyun Davranışlarıyla Anne-Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öğüt, F. (2000). **Sosyal Uyum ile Sürekli Kaygı Arasındaki İlişki**. Yüksek lisans tezi (basılmamış). Kocaeli Üniversitesi.
- Oktaý, A. (2000).**Yaşamın Sihirli Yılları: Okulöncesi Dönem**. (2. Baskı). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Oktaý, A. (1995). **Okul Öncesi Dönemi (3–6 Yaş)**. Ana-Baba Okulu. (5. Basım). s:35–46. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Ömeroğlu, F.(1996).**Okul Öncesi Dönemde çocuğun terbiyesinde Annenin Rolü Ve Annelerin Çocuk yetiştirme tutumları(Anne Tutumlarının Demografik Bilgilere Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bir Araştırma)**. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi.
- Önder, A.(2004).**Eğitici Drama Uygulamaları**. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Öner, N.(1993).**Türkiye’de Kullanılan Psikolojik Testler**, İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.

- Özbek, A. (2003). **Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden ve Etmeyen Çocukların İlköğretim Birinci Sınıfta Sosyal Gelişim Açısından Öğretmen Görüşüne Dayalı Olarak Karşılaştırılması**. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özbey, Ç. (2006). **Çocuk Gelişiminde Yaşanan Sorunlar**, İnkılâp Yayıncılık, İstanbul,
- Özgüven, H.D, Tuncer, E.T(1997). **Uyum Bozukluğu**, Kriz Dergisi,, 5(2):87-94.
- Özyürek, A. (2004). **Kırsal Bölge ve Şehir Merkezinde Yaşayan 5–6 Yaş Çocuğa Sahip Anne Babaların Çocuk Yetiştirme Tutumlarının İncelenmesi**. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özdemir, İ.E.(2004) “**Sınıf Ortamında istenmeyen Davranışlar**” (Edit.:Çağatay Özdemir ve Şule Erçetin). Sınıf Yönetimi. Ankara: Asil Yayın dağıtım Ltd.Sti., 1. Baskı.269-27.
- Perren, S. and Alsaker, F.D. (2006). “**Social Behavior and Peer Relationships of Victims, Bully-Victims, and Bullies in Kindergarten.**” Journal of Child Psychology and Psychiatry. 47 (1):45–57.
- Perry C. J.,Jensen L., Adams G. R.,(2001). **The relationship between parents attitudes toward child rearing and the sociometric status of their preschool children**, The Journal of Psychology, 7/9(6), 567–574.
- Perren, S., Wyl, A.V., Stadelmann, S., Bürgin, D. and Klitzing, K.V. (2006). “**Association Between Behavioral/Emotional Difficulties**.
- Pike, A.,Iervolino, A.C., Eley, T.C., PR İCE, T.S. and Plom İn, R. (2006).“**Environmental Risk and Young Children’s Cognitive and Behavioral Development.**” International Journal of Behavioral Development. 30(1):55–66.
- Poyraz, H, Özyürek, A. (2005).“**Okul Öncesi 5–6 Yaş Çocukların Problem Davranışları ve Ebeveynlerin Disiplin Yöntemlerinin İncelenmesi**”. Milli Eğitim Dergisi. (166).
- Saatçılar, C.(1997).**Anaokuluna Giden Çocukların Sosyalizasyonları Sürecinde Ebeveynlerin ve Eğitimcilerin Rolü**. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Sargın, N.(2003). “**Olumsuz Ana-Baba Tutumları**” Eğitime Yeni Bakışlar. Ali Murat Sünbül (Ed).Ankara: Mikro Yayınları.
- Savran, Canan ve diğ.(1995). **Ana- Babaların Kişilik Özellikleri ile Ana- Baba Tutumları Arasındaki ilişkiler**, 10. YA-PA Okulöncesi eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri, İstanbul:Ya-pa Yayın Paz.San.Tic.A.Ş.,171-180.
- Salend, S., Whittaker J; C.,Reeder E.(1993)”Group Evaluation: A Colloborative Peer Mediated Behavior Management System.”Exceptional Children. Vol.59,Nr.3,s203 209,December/January, [aktaran Basar, Hüseyin. Sınıf Yönetimi. 4. Basım. PegemA Yay. Ankara]
- Seçer, Z. Sarı, H. Olcay, O. (2006). **Anne Tutumlarına Göre Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Ahlaki ve Sosyal Kural Bilgilerinin İncelenmesi**. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. Sayı:16: 539.
- Sertbaş, N.(2006).**İlköğretim Öğrencilerinde Davranış Problemleri ve Yordayan Değişkenler**.Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Programı.
- Sevinç, M. (2003). “**Oyun Ortamında Uyumsuz Davranışlara Eğitsel Yaklaşım**”. Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar, (Yay. Haz. Müzeyyen Sevinç). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Shaffer, D. R. (1994). **Social & Personality Development**. Pasific Grove, California; Brooks/Cole, 3.Baskı, 451 -457.
- Sipahioğlu, Ş. (2002). **Ana Baba Tutumları ile Gençlerdeki Duygusal ve Davranışsal Bozukluklar arasındaki İlişki**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi.
- Sipal, F. R. (2002). **7–11 yaş arası işitme engelli ve normal işiten çocukların sosyal uyum düzeylerinin incelenmesi**. Bilim uzmanlığı tezi (basılmamış). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Sourander, A. (2001).“**Emotional and Behavioural Problems in a Sample of Finnish Three-Year-Old.**” European Child and Adolescent Psychiatry. 10: 98- 104.

- Soyer, M. K. (1992).**Üniversite Öğrencilerinin Sosyal İçer dönüklük ve Dışa dönüklük Kişilik Özelliğinin Uyum Düzeylerine Etkisi.** Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şahin, H. (2004). **Saldırganlık Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması.**Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi. 5(7):180–190.
- Şehirli, N.(2007). **Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği’nin geliştirilmesi ve bazı Değişkenlere göre İncelenmesi.** Yüksek Lisans Tezi, Gazi üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı.
- Şendoğdu, M. C.(2000).**Anaokuluna Devam Eden 5–6 Yaş Grubu Çocukların Anne Babalarını Algılamaları ile Anne Babaların Kendi Tutumlarını Algılamaları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.** Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tertemiz, N.(2004).“**Sınıf Yönetimi ve Disiplin**” (Edit.:Leyla Küçükahmet) Sınıf Yönetimi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 6. Baskı.
- Tokol, O.(1996). **Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden ve Etmeyen 3–6 Yaş Çocuklarının Gelişim Özellikleri ve Anne-Baba Tutumlarının Karşılaştırılması.** Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tremblay, R.E., Vitaro, F., Gagnon, C., P iche, C. and Royer, N. (1992). “**A Prosocial Scale for the Preschool Behaviour Questionnaire: Concurrent and Predictive Correlates.**” International Journal of Behavioral Development, 15(2):227–245.
- Tuğrul, B.(1992).**Anaokulu Eğitimi Alan ve Almayan Çocukların İlkokul Birinci Sınıftaki Akademik Başarı ve Ruhsal Uyum Davranışlarının Karşılaştırılmalı Olarak İncelenmesi.** Doktora Tezi.Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Sağlığı ve Eğitimi Programı.
- Turaşlı Kuru, N.(2006). **6 Yaş Grubu Çocuklarda Benlik Algısını Desteklemeye Yönelik Sosyal-Duygusal Hazırlık Programı’nın Etkililiğinin incelenmesi.** Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Tüy Poyraz, S. (1999). **3–6 Yaş Arasındaki İşitme Engelli ve İşiten Çocukların Sosyal Beceri ve Problem Davranışları Yönünden Karşılaştırılmaları**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Uğur, H. (1998). **Anasınıfı Eğitiminin Sosyalleşmedeki Rolü ve Öğrencileri Sosyalleştirme Açısından Özel ve Devlet Anasınıflarının Karşılaştırılması**. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Unutkan, O.P. (1998). **5–6 Yaş Grubu Aile Katılımlı Sosyalleşme Programı**. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ural, O. ve Efe, K.(2005) **Aile Sosyal Davranış Denetim Ölçeğinin Psikometrik Özellikleri**. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Denizli.
- Uysal, M. (1996).**Anaokuluna Giden 5–6 Yaş Çocuklarda Yaratıcı Drama Çalışmalarının Sosyal Gelişim Alanına Etkisinin İncelenmesi**. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ülgen, G.ve Fidan, E. (2003). **Çocuk Gelişimi**. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Üstün, K. E. (1989). **Okul Öncesi Eğitimi Alan 5–6 Yaş ve İlkokula Devam Eden 7–8, 9–10, 11 Yaş Grubu Çocukların Anne-Babalarının Otoritesini Algılama Farklarının Karşılaştırılması**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Çocuk Sağlığı ve Eğitimi Programı.
- Vaughn, B. E., Black, J. H. and Block, J. (1988). **“Parental Agreement On: Child Rearing During Early Childhood and The Psychological Characteristics Of Adolescents”** Child Development, 59, 1020–1033.
- Verschueren, K. Marcoen, A., & Schoefs,V.(1996). **The Internal Working Model Of The Self, Attachment, and Competence in five years old**. Child Development, 67;2493–2511.
- Volling, B. L., Belsky, J.(1992).**The Contribution of Motor-Child And Father Child Relationships To The Quality of Sibling Interaction: A Longitudinal Study**, Child Development, 63 (2):1209–1222.
- Yavuzer, H. (1986) **Ana- Baba ve Çocuk**. İstanbul: Remzi Kitabevi.

- (1996).**Çocuk ve Suç**. Sekizinci Baskı. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- (1996).**Çocuk psikolojisi**. İstanbul Remzi Kitabevi.
- (2001).**Yaygın Ana-Baba Tutumları**, Ana Baba Okulu, Remzi Kitabevi, Ankara.
- (2003).**Çocuğu Tanımak ve Anlamak**. (3. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yeşilyaprak, B.(1989).**Anne Baba Tutumlarının Kişilik Gelişimi Üzerindeki Etkisine İlişkin Bir Araştırma**, Ya-Pa 6. Okulöncesi eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri İstanbul: Ya-Pa Yayın Paz. San. Tic. A.Ş.
- Yıldız, Ü. (2000).“**Deneyisel Yaratıcılık Programı’nın 4-5 Yaş Çocuklarının Sosyal ve Bilişsel Gelişimlerine Etkisi**. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldız, H,(2007).“**Sınav kaygısı ana- baba tutumları ve mükemmeliyetçilik arasındaki ilişkinin incelenmesi**” Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi.
- Yılmaz, A.(1999) “**Çocuk Yetiştirme Tutumları**”, Türk Psikoloji Yazıları, Sayı 1.
- Yılmaz, Y. (2007). **Anne baba Tutumları ile İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okul Başarısı Ve Özerkliklerinin Gelişimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi.
- Yörükoğlu, A.(2000).**Değişen Toplumda Aile Ve Çocuk**, İstanbul, Özgür Yayıncılık.
- (1997).**Çocuk Ruh Sağlığı**. (21. Basım). İstanbul: ÖzgürYayınları.
- Yükselen, A. İ.(2003).**Zihinsel engelli Çocuk ve Adölesanların Sosyal Yeterlilik ve Problem Davranışlarının Anne-Baba ve Öğretmen Yönünden Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi**.Ankara: Hacettepe Üniversitesi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Zembat ve diğerleri.(1995).“**İstanbul’daki Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Programlarla İlgili Bir Durum Tesbiti Araştırması**,” 10. Ya-Pa Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri (22–23–24–25 Mayıs 1995). Ankara: Ya-Pa Yayınları.

Waldron, S. Sherier D.K. ve ark.(1975).**School phobia and other childhood neurosis.**
American Journal of Psychiatry 144; 653–657

Weiss, E.M., Maciolek,L.C.,Reio, T.G. (2001) **The prevalence of anxiety and prosocial Behaviors in Child- Centered and Basic Skills Classrooms.** Overhead project, Johns Hopkins University.

Whirter, J., N.Voltan A.. (2000). **Ergen ve Çocukla İletişim.** Öğretme, Destekleme ve Çocuk Yetiştirme Sanatı. Ankara: US-A Yayıncılık. 68–69.

EKLER

EK:1

PKBS (Anaokulu ve Okulöncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Davranış Ölçeği)

Sosyal Yetenekler Alt Boyutları

1. Bağımsız çalışma ve oyun oynama:
2. Başkalarıyla birlikte çalışma:
3. Diğer çocuklarla eğlenme:
4. Farklı birçok çocukla oynama:
5. Oyuncaklarını ve diğer eşyalarını paylaşma:
13. Çok fazla üzülmeden ebeveynden ayrı kalabilme:
23. Kurallara uyma:

Problem Davranışlar Alt Boyutları

1. Düşünmeden aklına geleni yapma:
11. Fiziksel saldırganlık durumu (vurma, tekme atma, saldırma)
13. Sinirlendiğinde bağırma ya da çılgılık atma:
16. Kurallara uymama
32. Diğer çocukları kıskanma:
40. Yalan söyleme:
29. Diğer çocukların gözünü korkutma veya tehdit etme:

EK:2

PARI (Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği) (Kısaltılmış Formu)

1. Çocuk, yorucu veya zor işlerden korunmalıdır.
2. Anne ve babalar çocuklarını dertlerini anlatmaya teşvik ederler. Fakat bazen çocukların dertlerinin hiç açılmaması gerektiğini anlayamazlar.
3. Çocuk boşa geçen dakikaların bir daha hiç geri gelmeyeceğini ne kadar çabuk öğrenirse, kendisi için o kadar iyi olur.
4. Bir anne çocuğunun düş kırıklığına uğramaması için elinden geleni yapmalıdır.
5. Çocuk ne kadar erken yürümeyi öğrenirse, o kadar iyi terbiye edilebilir.
6. Çocuk yetiştirmek sinir bozucu, yıpratıcı bir iştir.
7. Çocuğun hayatta öğrenmesi gereken çok şey vardır. Zamanını boşa geçirmesi affedilemez.
8. Babalar, biraz daha şefkatli olsalar, anneler çocuklarını daha iyi yönetebilirler.
9. Çocuk yetiştirmenin kötü taraflarından biri de, anne ya da babanın istediğini yapabilmesi için yeterince özgür olmamasıdır.
10. Sıkı kurallarla yetiştirilen çocuklardan en iyi yetişkinler çıkar.
11. Bir anne çocuğunun mutluluğu için kendi mutluluğunu feda etmesini bilmelidir.
12. Daima koşuşturan, hareketli bir çocuk büyük bir olasılıkla mutlu bir insan olacaktır.
13. Büyükler çocukların şakalarına güler, onlara eğlendirici öyküler anlatırsa, evdeki düzen daha iyi, daha ahenkli olur.
14. Çocuğun en gizli düşüncelerini kesinlikle bilmek, bir annenin görevidir.
15. Anne-babalar çocuklarına, sorgusuz sualsiz kendilerine sadık kalmalarını öğretmelidirler.

16. Bütün genç anneler, bebek bakımında beceriksiz olduklarından korkarlar.
17. Hangi anne olursa olsun eğer bütün gününü çocuklarla geçirmek zorunda kalırsa sonunda çocuklar sinirine dokunur.
18. Anne ve babalar her zaman çocuklarının kendilerine uymasını beklememeli, biraz da kendileri çocuklarına uymalıdır.
19. Eğer anneler dileklerinin kabul edileceğini bilselerdi, babalarının daha anlayışlı olmalarını isterlerdi.
20. Bir çocuğa, ne olursa olsun, dövüşmekten açınması gerektiği öğretilmelidir.
21. Çocuklar bencil olduklarında, hep bir şeyler istediklerinde, annenin tepesinin atması çok normaldir.
22. Eğer çocuklar ailedeki kuralları uygun bulmuyorsa, bunu anne-babalarına söylemeleri hoş karşılanmalıdır.
23. Anneler çoğu zaman çocuklarına bir dakika daha dayanamayacakları duygusuna kapılırlar.
24. Çocuğu sıkı terbiye ederseniz sonra size teşekkür eder.
25. Küçük bir çocuk, cinsiyet konusundan sakınmalıdır.
26. Bir annenin, çocuğunun hayatı hakkında her şeyi bilmesi hakkıdır.Çocuğu onun önemli parçasıdır.
27. Uyanık bir anne-baba, çocuğun tüm düşüncelerini öğrenmeye çalışmalıdır.
28. Çocuklar, anne-babalarının kendileri için neler feda ettiklerini düşünmelidirler.
29. Eğer çocukların dertlerini söylemelerine izin verirlerse büsbütün şikayetçi olurlar.
30. Sıkı terbiye, sağlam ve iyi karakter geliştirir.
31. Genç bir kadın, henüz geçen yapmak istediğini pek çok şey olduğu için, anne oluca kendisini tutuklanmış duygusuna kaptırır.
32. Anneler, çocukları için hemen hemen bütün eğlencelerini feda ederler.
33. Babalar, daha az bencil olsalar, kendilerine düşen görevi yaparlardı.

34. İyi bir anne çocuğunu ufak tefek güçlüklerden korumalıdır.
35. Bir çocuğa anne ve babasını herkesten üstün görmesi öğretilmelidir.
36. Çocuk hiçbir zaman ailesinden sır saklamamalıdır.
37. Çocuklardan sık sık ödün vermelerini, anne-babaya uymalarını istemek doğru değildir.
38. Çoğu anneler bebeklerine bakarken onu inciteceklerinden korkarlar.
39. Bir çocuğa başı derde girdiğinde, döğüşmek yerine büyüklere başvurması öğretilmelidir.
40. Anne-baba arasındaki bazı konular küçük bir tartışma ile çözümlenemez.
41. Ev bakımında ve idaresinde en kötü şeylerden biri de, kişinin kendini evinde tutuklamış gibi hissetmesidir.
42. Hiçbir kadından yeni doğmuş bir bebeğe tek başına bakması beklenmemelidir.
43. Oğlan ve kız çocukları soyunurken birbirini görmemelidir.
44. Çocukların sorunlarına eğilirsanız sizi oyalamak için çeşitli masallar uydururlar.
45. Eğer anne-babalar çocukları ile şakalaşıp beraber eğlenirlerse, çocuklar onların öğütlerini dinlemeye daha istekli olurlar.
46. Anneleri kendileri yüzünden zorluk çektiği için çocuklar, onlara karşı daha anlayışlı olmalıdırlar.
47. Bir çocuk eninde sonunda anne-babasından daha akıllı olmayacağını öğrenirler.
48. Eğer bir anne çocuklarını iyi yetiştiremiyorsa belki de bu, babanın kendine düşen görevi iyi yapmamasından ileri geliyordur.
49. Genç bir anne için ilk bebeğin bakımı sırasında yalnız kalmaktan daha kötü bir şey olamaz.
50. Bir çocuğun diğer bir çocuğa vurması hiçbir şekilde hoşgörüyü karşılanamaz..
51. Anne-babalar çocuklarına hayatta ilerleyebilmeleri için hep bir şeyler yapmaları ve boşa zaman geçirmeleri gerektiğini öğretmelidirler.

52. Akıllı bir kadın, yeni bir bebeğin doğumundan önce ve sonra yalnız kalmamak için elinden geleni yapar.
53. Evde olup bitenleri sadece anne bildiği için ev hayatını onun planlaması gerekir.
54. Kendi haklarına sahip olabilmesi için, bazen bir kadının kocasını terslemesi gerekir.
55. Bütün zamanını çocuklarıyla geçirmek, bir kadına kanadı kopmuş kuş duygusu verir.
56. Eğer anne kollarını sıvar, bütün yükü sırtına alırsa tüm aile rahat eder.
57. Anne-babalar çocuklarını kendi kendilerine oluşturdukları güveni sarsabilecekleri bütün güç işlerden sakınmalıdırlar.
58. Çocuklar, aslında, sıkı disiplin içinde mutlu olurlar.
59. Çocuklarının arkadaşlıkları ve sosyal hayatlarıyla yakından ilgilenen anne-babalar onların iyi yetişmelerini sağlarlar.
60. Anne ve babaya sadakat her şeyden önce gelir.

EK:3**Tablo; 2,3,4,5,6,7,8,9**

Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yaşlarına Göre Sosyal yetenekler ve Problem Davranışlar alt Boyutları Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ile Ortalamalar Arası Farka İlişkin t Testi

Yaş	Sosyal Yetenekler	n	$\bar{X}$	Ss	t	p
5	Sosyal İşbirlik	104	45,85	9,23	1,86	0,06 p>0.05
6		112	48,04	8		
5	Sosyal Etkileşim	104	38,41	9,49	1,82	0,07 p>0.05
6		112	40,61	8,24		
5	Sosyal Bağımsızlık	104	39,34	8,98	1,91	0,057 p>0.05
6		112	41,57	8,11		

Yaş	Problem Davranışlar	n	$\bar{X}$	Ss	t	p
5	Bencil-İstismarcı	104	<u>20,12</u>	9,04	4,19	0,00 p<0.05
6		112	15,58	6,73		
5	Sorunlara Karşı Dikkatli-Aşırı Hareketli	104	<u>16,5</u>	6,93	4,98	0,00 p<0.05
6		112	12,38	5,16		
5	Anti sosyal/Sinirli-Sorunları Büyütme	104	<u>14,68</u>	6,3	4,57	0,00 p<0.05
6		112	11,24	4,68		
5	Sosyal Geri Çekilme	104	<u>11,51</u>	4,06	5,71	0,00 p<0.05
6		112	8,64	3,31		
5	Bunalım/Somatik Problemler-Sorunları İçselleştirme	104	<u>15,5</u>	5,51	5,79	0,00 p<0.05
6		112	11,56	4,46		

Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Cinsiyetlerine Göre Sosyal yetenekler ve Problem Davranışlar alt boyut Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ile Ortalamalar Arası Farka İlişkin t Testi

Tablo:10,11,12,13,14,15,16,17

Cinsiyet	Sosyal Yetenekler	n	$\bar{X}$	Ss	t	p
K	Sosyal İşbirlik	113	47,52	7,94	0,94	0,34 p>0.05
E		103	46,4	9,4		
K	Sosyal Etkileşim	113	40,03	8,07	0,82	0,40 p>0.05
E		103	39,02	9,76		
K	Sosyal Bağımsızlık	113	40,38	8,23	0,19	0,84 p>0.05
E		103	40,62	9,01		

Cinsiyet	Problem Davranışlar	n	$\bar{X}$	Ss	t	p
K	Bencil-İstismarcı	113	17,16	8,03	1,13	0,26 p>0.05
E		103	18,43	8,46		
K	Sorunlara Karşı Dikkatli-Aşırı Hareketli	113	13,38	6,29	2,4	0,01 p<0.05
E		103	15,45	6,39		
K	Anti sosyal/Sinirli-Sorunları Büyütme	113	12,41	5,7	1,28	0,19 p>0.05
E		103	13,42	5,82		
K	Sosyal Geri Çekilme	113	9,89	3,96	0,52	0,60 p>0.05
E		103	10,17	3,96		
K	Bunalım/Somatik Problemler-Sorunları İçselleştirme	113	13,39	5,62	0,18	0,85 p>0.05
E		103	13,53	5,09		

Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Etme Süresine Göre Sosyal Yetenekler ve Problem Davranışlar alt boyut Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ile Ortalamalar Arası Farka İlişkin t Testi

Tablo.18,19,20,21,22,23,24,25

Okula Devam	Sosyal Yetenekler	n	$\bar{X}$	Ss	t	p
1.yıl	Sosyal İşbirlik	148	46,29	8,41	1,74	0,08 p>0.05
2.yıl		68	48,5	9,07		
1.yıl	Sosyal Etkileşim	148	38,74	8,73	1,98	0,04 p<0.05
2.yıl		68	<u>41,32</u>	9,11		
1.yıl	Sosyal Bağımsızlık	148	39,62	8,14	2,21	0,02 p<0.05
2.yıl		68	<u>42,39</u>	9,28		

Okula Devam	Problem Davranışlar	n	$\bar{X}$	Ss	t	p
1.yıl	Bencil-İstismarcı	148	<u>18,54</u>	8,4	2,03	0,04 p<0.05
2.yıl		68	16,1	7,69		
1.yıl	Sorunlara Karşı Dikkatli-Aşırı Hareketli	148	<u>15,29</u>	6,71	3,2	0,002 p<0.05
2.yıl		68	12,35	5,19		
1.yıl	Anti sosyal/Sinirli-Sorunları Büyütme	148	<u>13,4</u>	5,64	1,91	0,057 p<0.05
2.yıl		68	11,79	5,93		
1.yıl	Sosyal Geri Çekilme	148	<u>10,67</u>	3,93	3,64	0,00 p<0.05
2.yıl		68	8,61	3,65		
1.yıl	Bunalım/Somatik Problemler-Sorunları İçselleştirme	148	<u>14,28</u>	5,47	3,39	0,001 p<0.05
2.yıl		68	11,67	4,68		

Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Anne Eğitim Düzeyine Göre Sosyal Yetenekler ve Problem Davranışlar alt boyut Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ile Ortalamalar Arası Farka İlişkin Varyans Analizi

Tablo:34,35,36,37,38,39,40,41

Eğitim Düzeyi	Sosyal Yetenekler	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	F	p
İlkokul-Ortaokul Lise Önlisans ve üzeri	Sosyal İşbirlik	48	<u>44,64</u>	7,89	2	3,3	0,03 p<0.05
		91	46,80	8,42			
		77	<u>48,67</u>	9,13			
İlkokul-Ortaokul Lise Önlisans ve üzeri	Sosyal Etkileşim	48	37,41	7,87	2	2,37	0,09 p>0.05
		91	39,49	8,84			
		77	40,96	9,43			
İlkokul-Ortaokul Lise Önlisans ve üzeri	Sosyal Bağımsızlık	48	<u>37,93</u>	7,93	2	3,46	0,03 p<0.05
		91	40,53	8,47			
		77	<u>42,05</u>	8,85			

Eğitim Düzeyi	Problem Davranışlar	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	F	p
İlkokul-Ortaokul Lise Önlisans ve üzeri	Bencil-İstismarcı	48	16,14	7,57	2	1,60	0,20 p>0.05
		91	18,75	8,98			
		77	17,62	7,65			
İlkokul-Ortaokul Lise Önlisans ve üzeri	Sorunlara Karşı Dikkatli-Aşırı Hareketli	48	13,02	5,04	2	2,49	0,08 p>0.05
		91	15,42	7,24			
		77	13,96	5,97			
İlkokul-Ortaokul Lise Önlisans ve üzeri	Anti sosyal/ Sinirli-Sorunları Büyütme	48	12,16	5,5	2	0,91	0,40 p>0.05
		91	13,48	5,95			
		77	12,66	5,72			
İlkokul-Ortaokul Lise Önlisans ve üzeri	Sosyal Geri Çekilme	48	9,77	4,23	2	0,12	0,87 p>0.05
		91	10,09	3,72			
		77	10,10	4,09			
İlkokul-Ortaokul Lise Önlisans ve üzeri	Bunalım/ Somatik Problemler-Sorunları İçselleştirme	48	12,81	5,13	2	0,48	0,61 p>0.05
		91	13,54	4,98			
		77	13,76	5,94			

Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Annenin Çalışıp Çalışmamasına Göre Sosyal Yetenekler ve Problem Davranışlar alt boyut Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ile Ortalamalar Arası Farka İlişkin t Testi

Tablo:42,43,44,45,46,47,48,49

Çalışma Durumu	Sosyal Yetenekler	n	$\bar{X}$	Ss	t	p
Çalışıyor	Sosyal İşbirlik	99	46,68	8,69	0,47	0,63 p>0.05
Çalışmıyor		117	47,24	8,67		
Çalışıyor	Sosyal Etkileşim	99	39,14	8,94	0,62	0,53 p>0.05
Çalışmıyor		117	39,9	8,91		
Çalışıyor	Sosyal Bağımsızlık	99	40,37	8,75	0,19	0,84 p>0.05
Çalışmıyor		117	40,6	8,49		

Çalışma Durumu	Problem Davranışlar	n	$\bar{X}$	Ss	t	p
Çalışıyor	Bencil-İstismarcı	99	17,35	8,1	0,68	0,49 p>0.05
Çalışmıyor		117	18,12	8,38		
Çalışıyor	Sorunlara Karşı Dikkatli-Aşırı Hareketli	99	14,43	6,69	0,13	0,89 p>0.05
Çalışmıyor		117	14,31	6,18		
Çalışıyor	Anti sosyal/Sinirli-Sorunları Büyütme	99	12,8	5,94	0,21	0,83 p>0.05
Çalışmıyor		117	12,97	5,64		
Çalışıyor	Sosyal Geri Çekilme	99	9,88	3,96	0,47	0,63 p>0.05
Çalışmıyor		117	10,14	3,97		
Çalışıyor	Bunalım/Somatik Problemler-Sorunları İçselleştirme	99	13,26	5,43	0,5	0,61 p>0.05
Çalışmıyor		117	13,63	5,32		