5-6 YAŞ ARASI ÇOCUKLARIN SOSYAL YETKİNLİK DAVRANIŞLARININ İNCELENMESİ

Elif Sinem SÜRMELİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Psikoloji Anabilim Dalı / Klinik Psikoloji Programı
Danışman: Dr. Öğretim Üyesi Alper ÇUHADAROĞLU

İstanbul
T.C. İstanbul Maltepe Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Temmuz, 2018

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Elif Sinem SÜRMELİ' nin "5 – 6 Yaş Arası Çocukların Sosyal Yetkinlik Davranışlarının İncelenmesi " başlıklı tezi 06/07/2018 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek "Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği" nin ilgili maddeleri uyarınca, Psikoloji Anabilim Dalında Yüksek Lisans/Doktora tezi **oy birliğiyle / oy çokluğuyla** olarak kabul edilmiştir.

Unvanı. Adı ve Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı) : Dr. Öğr. Üyesi Alper ÇUHADAROĞLU	.....
Üye : Dr. Öğr. Üyesi Seda ERZİ	.....
Üye : Dr. Öğr. Üyesi Yunus Emre AYNA	.....

maltepe üniversitesi	ETİK İLKE VE KURALLARA UYUM BEYANI	Doküman No	FR-178
		İlk Yayın Tarihi	01.03.2018
		Revizyon Tarihi	
		Revizyon No	00
		Sayfa	1/1

Revizyon Takip Tablosu

REVİZYON NO	TARİH	AÇIKLAMA
00	01.03.2018	İlk yayın.

ETİK İLKE VE KURALLARA UYUM BEYANI

6./.7./2018

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarından bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; çalışmanın Maltepe Üniversitesinde kullanılan "bilimsel intihal tespit programı" ile tarandığını ve öngörülen standartları karşıladığını beyan ederim.

Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

(Islak İmza)

Öğrencinin Adı ve Soyadı

Elif Sinem AKGÜL

TEŞEKKÜR

Akademik hayatım adına önemli bir adım olan Klinik Psikoloji Yüksek Lisans Programını tamamlamamda yardımlarını esirgemeden araştırmanın her evresinde hem motivasyonel hem de akademik olarak sabır ve hoşgörüyle bana destek veren, kıymetli eşim Osman Çağrı AKGÜL'e minnettarımı sunarım.

Çalışmam boyunca, yardıma her ihtiyacım olduğunda ulaşabildiğim, rehberliğini esirgemeyen sevgili danışmanım Alper CUHADAROĞLU'na en içten sevgilerimi ve teşekkürlerimi iletiyorum.

Ayrıca benimle heyecanımı paylaşan, aile dostlarım ve arkdaşlarıma güzel dilek ve destekleri için teşekkürlerimi sunarım.

Elif Sinem AKGÜL (SÜRMELİ)
Temmuz, 2018

ÖZ

5-6 YAŞ ARASI ÇOCUKLARIN SOSYAL YETKİNLİK DAVRANIŞLARININ İNCELENMESİ

Elif Sinem AKGÜL
Yüksek Lisans Tezi
Klinik Psikoloji Programı / Psikoloji Anabilim Dalı
Danışman: Dr. Öğretim Üyesi Alper ÇUHADAROĞLU
Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2018

İnsanoğlunun, gelişiminin büyük bir evresini tamamladığı çocukluk dönemi, sosyal yetkinlik davranışının da gelişimi açısından büyük bir öneme sahiptir. Bireylerin günlük yaşamda karşılaştığı sorunların çözümünde, çevresindeki diğer bireyler ile olan ilişkisinde kişilerin sosyal yetkinlik düzeyi ona rehberlik eder. Bu çalışmada, çocuk gelişmi açısından önemli bir sürece denk gelen 5-6 yaş arası çocukların sosyal yetkinlik davranışları incelenecektir. Tezin ele aldığı sorun, 5-6 yaş aralığındaki çocukların bu hızlı gelişim döneminde sosyal yetkinlik davranışlarının nelerle ilişikili olduğunu belirlemektir. Çocuğun sosyal yetkinliklerinin ebeveyn, arkadaş, kardeş ve akran çevresi ile olan ilişkisi kısacası, sosyal yetkinliklerin nelerle anlamlı bir ilişkisi olduğu konusunda veriler elde edilmesi bu tezin amaçları arasında yer almaktadır.

Araştırma ilişkisel bir çalışma olup yaş, cinsiyet ve ebeveynlerin sağ olup olmamasına ilişikin "Kişisel Bilgi Formu" ve "Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği-30" kullanılmıştır. Çalışmaki ölçek ve kişisel bilgi formu İstanbul Başakşehir'deki özel okullarda toplam 204 öğrencinin gelişimi göz önünde bulundurularak öğretmenleri tarafından doldurulmuştur.

Veriler SPSS (Statistical Package fort he Social Sciences) programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Çalışmadan elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmış ve normal dağılım göstermeyen sürekli değişkenlerin iki grup arasındaki farklarını belirlemek adına Mann-Whitney U testi, puanların birbirleriyle olan ilişkisini belirlemek için de Spearman rho korelasyon analizi kullanılmıştır. Böylece 5-6 yaş arasındaki çocukların sosyal yetkinlik davranışları hakkında elde edilen verilerin yorumlanması sağlanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Yetkinlik, Sosyal yetkinlik, Sosyal beceri, Yetkinlik beklentisi, Akran ilişkileri, ebeveyn ilişkileri 5-6 yaş çocuklar.

ABSTRACT

THE SOCIAL COMPETENCE BEHAVIOURS OF CHILDREN BETWEEN THE AGES OF 5 AND 6

Elif Sinem AKGÜL
Master Thesis
Clinical Psychology Programme / Psychology Department
Thesis Advisor: Dr. Lecturer Alper ÇUHADAROĞLU
Maltepe University Social Sciences Institute, 2018

The childhood, in which the majority of the development of an individual takes place, has also a critical importance in the development of social competence behaviour. The level of social competence of people guides them in solving the problems they face in everyday life, as well as in their relationship with surrounding individuals. This study will examine the social competence behaviours of children between the ages of 5 and 6, which is an important period in a child's development. This thesis aims to identify the factors associated with social competence behaviours in children in the age range of 5 to 6 years during this rapid development period. Identifying the relationship between a child's social competencies and their parents, friends, siblings and peers, or in short, identifying which factors are significantly associated with social competencies is among the aims of this thesis.

This research is a relational study, and "Personal Information Form" and "Social Competency and Behavior Assessment Scale-30" were used for age, sex, and whether parents are alive or not. The personal information form and the assessment scale were filled out by teachers, taking into consideration the development of a total of 204 students studying in private schools at Basaksehir, Istanbul.

The collected data were analyzed using the SPSS (Statistical Package for Social Sciences) program. The normality of collected data was assessed, the Mann-Whitney U test was used to determine the difference between the two groups of continuous variables without normal distribution, and the Spearman Rho correlation analysis was used to determine the correlation of the scores with each other. With this strategy, interpretation of the data obtained about social competence behaviour of children between the ages of 5 and 6 was provided.

Keywords: Competence, Social Competence, Social Skills, Competence Expectency, Peer Relations, Parental Relationships, Children Between the Ages of 5-6 years childe

İÇİNDEKİLER

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI i
ETİK İLKE VE KURALLARA BEYAN.....ii
TEŞEKKÜR.....iii
ÖZ.....iv
ABSTRACT.....v
İÇİNDEKİLER.....vi
TABLOLAR LİSTESİ.....ix
SİMGELER LİSTESİ.....x
KISALTMALAR LİSTESİ.....x
ÖZGEÇMİŞ.....xi
GİRİŞ.....1
1.1 Yetkinlik.....3
1.1.1. Yetkinlik Kaynakları.....4
1.1.1.1. Uzmanlık Deneyimi.....4
1.1.1.2. Dolaylı Deneyim.....5
1.1.1.3. Sözel İkna.....6
1.1.1.4. Duygusal Durumlar.....6
1.1.2. Yetkinlik Beklentisi.....6
1.2.Sosyal Yetkinlik.....7
1.2.1. Sosyal Yetkinliği Etkileyen Faktörler.....8
1.2.1.1. Mizaç.....8
1.2.1.1.1. Mizacın Boyutları.....9
1.2.1.1.1.1 Yenilik Arayışı.....10
1.2.1.1.1.2. Zarardan Kaçınma.....10
1.2.1.1.1.3. Ödül Bağımlılığı.....10
1.2.1.1.1.4. Sebat Etme.....11
1.2.1.2. Aile İlişkileri.....11
1.2.1.3. Arkadaş İlişkileri.....12
1.2.1.4. Akran İlişkileri.....13
1.3. Sosyal Yetkinlik Beklentisi.....14

1.4. Sosyal Yetkinlik ve Sosyal Beceri İlişkisi 15
1.4.1. Sosyal Beceri 15
1.4.1.1. Sosyal Beceri Türleri 16
1.4.1.2. Sosyal Yetkinlik ile Sosyal Beceri Arasındaki Fark 17
1.5. Çocuklarda Sosyal Yetkinlik 18
1.5.1. Çocuklarda Sosyal Yetkinliğin Gelişimi 19
1.5.2. Çocuklarda Sosyal Yetkinliği Etkileyen Faktörler 21
1.5.2.1 Mizaç 22
1.5.2.2 Ebeveyn ile İlişkiler 24
1.5.2.2.1. Ebeveyn Tutumları 30
1.5.2.2.1.1. Aşırı Koruyucu Tutum 31
1.5.2.2.1.2. Aşırı İzin Verici Tutum 32
1.5.2.2.1.3. Otoriter Tutum 33
1.5.2.2.1.4. Dengesiz-Kararsız Tutum 33
1.5.2.2.1.5. İlgisiz Tutum 34
1.5.2.2.1.6. Demokratik Tutum 34
1.5.2.2.1.7. Mükemmeliyetçi Tutum 35
1.5.2.3. Ebeveynler Arası İlişkiler 36
1.5.2.3.1. Ebeveynler Arası Geçimsizlik 36
1.5.2.3.2. Boşanma 38
1.5.2.4. Ebeveyn Kaybı 41
1.5.2.5. Kardeş ile İlişkiler 42
1.5.2.6. Akran ve Arkadaş İlişkileri 44
1.5.2.7. Öğretmenler ile İlişkiler 45
1.6. 5-6 Yaş Arası Çocuklarda Sosyal Yetkinlik 46
1.7. Araştırmanın Amacı 49
1.8. Araştırmanın Önemi 50
1.9. Araştırmanın Hipotezleri 51
YÖNTEM 53
2.1. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi 53
2.2. Veri Toplama Araçları 53
2.2.1. Kişisel Bilgi Formu 53
2.2.2. Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği-30 53
2.3. İşlem 54

2.4. Verilerin Analizi.....55
BULGULAR.....56
Tablo 7: Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeğine Ait Veriler.....57
Tablon 8: Katılımcılara Ait Yaş-Cinsiyet Frekans Dağılımları.....57
Tablo 9: Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeğinden Elde Edilen Puanların Yaş Gruplarına Göre Karşılaştırılması.....58
Tablo 10: Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeğinden Elde Edilen Puanların Cinsiyete Göre Karşılaştırılması.....59
Tablo 11: Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Alt Ölçeklerinden Elde Edilen Puanların Birbirleriyle İlişkisi.....60
TARTIŞMA.....61
4.1. Çalışmadaki Değişkenlerin Cinseyete Göre Farkılıklarının İncelenmesine Yönelik Bulguların Tartışılması.....61
4.2. Çalışmadaki Değişkenlerin Yaş Farkılıklarının İncelenmesine Yönelik Bulguların Tartışılması.....63
4.3. Çalışmadaki Değişkenlerin Sosyal Yeklinlik ile Kızgınlık – Saldırganlık Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulguların Tartışılması.....64
4.4. Çalışmadaki Değişkenlerin Sosyal Yeklinlik ile Anksiyete – İçe Dönüklük Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulguların Tartışılması.....65
4.5 Araştırmanın Güçlü Yönleri ve Sınırlılıkları.....65
4.6 Sonuç ve Öneriler.....66
EKLER.....69
EK A: Bilgilendirilmiş Onam Formu.....69
EK B: Kişisel Bilgi Formu.....71
EK C: Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği-30 (SYDD-30).....72
KAYNAKÇA.....74

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1: Çocukların Gelişim Evreleri

Tablo 2: Thomas ve Chess'in Mizaç Modeli

Tablo 3: Mizaç türleri ve düzeylerinin farklı yaş gruplarındaki çocuklar üzerinde etkisi

Tablo 4: McMaster Aile Fonksiyonu Modeli

Tablo 5: Anne- Baba ve Çocuk Arasında Kurulan Bağların Muhtemel Etkileri

Tablo 6: Davies ve Cummings Ebeveyn Çatışmasının Çocuk Üzerindeki Etkisi

Tablo 7: Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeğine Ait Veriler

Tablo 8: Katılımcılara Ait Yaş-Cinsiyet Frekans Dağılımları

Tablo 9: Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeğinden Elde Edilen Puanların Yaş Gruplarına Göre Karşılaştırılması

Tablo 10: Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeğinden Elde Edilen Puanların Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Tablo 11: Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Alt Ölçeklerinden Elde Edilen Puanların Birbirleriyle İlişkisi

SİMGELER LİSTESİ

Ort: Ortalama

n: Toplam Sayı

p: Anlamlılık Düzeyi

r: Korelasyon Katsayısı

%: Yüzde

KISALTMALAR LİSTESİ

SYDD: Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği

SY: Sosyal Yetkinlik

KS: Kızgınlık-Saldırganlık

Aİ: Anksiyete-İçe Dönüklük

MWU: Mann Withney U

ÖZGEÇMİŞ

Elif Sinem AKGÜL (SÜRMELİ) 1989 yılında İstanbul'da dünyaya geldi. 2008 yılında başladığı Bahçeşehir Üniversitesi Psikoloji Bölümü'den (İngilizce) onur derecesinde mezun oldu. Lisans öğrenimi süresince Haydarpaşa Numune Eğitim ve Araştırma Hastanesi Psikiyatri Yatılı Hastalar Polikliniği ve Nöroloji MS (Multiple Skleroz) Birimi ve Prof. Dr. Bengi Semerci Enstitüsü gibi kurumlarda stajyer psikolog olarak görev aldı.

2014 yılında, Maltepe Üniversitesi Klinik Psikoloji Yüksek Lisans Programı'na (MA) başladı. Bu süreçte yine Erenköy Ruh ve Sinir Hastalıkları Eğitim ve Araştırma Hastanesinde'de stajını yaparak alanında gelişimine devam etmiştir.

Çeşitli anaokulu, özel eğitim merkezi ve kolejde görev alan E. Sinem AKGÜL (SÜRMELİ), çocuk ve ergen psikoloğu olarak eğitimlerini destekleyecek nitelikte test ve eğitimler almıştır. Şu an aktif olarak İstanbul Psikodrama Uluslararası Zerka Moreno Enstitüsü'nde (IPI) psikodrama çalışmalarını sürdürmektedir. 2017 yılında başladığı İstanbul Büyükşehir Belediyesi Psikolojik Danışmanlık Merkezi'nde (İBB PDM) çocuk ve ergen psikoloğu olarak çalışmaya ve süpervizyon almaya devam etmektedir.

Psk. Elif Sinem AKGÜL **(**SÜRMELİ)

Temmuz, 2018

BÖLÜM I
GİRİŞ

Bireyin sosyal çevresi ile ilişkilerini şekillendiren sosyal yetkinliğe ilişkin ögeler erken çocukluk döneminde oluşmaya başlayıp hayatının ileriki döneminde bireyin tutum ve davranışlarını belirlemektedir. Sosyal gelişimin en hızlı olduğu okul öncesi dönem, çocukların, yetişkinlerle ve akranlarıyla sosyal ilişkiler kurmaları açısından önemli bir dönemdir. Bu kazanım çocuğun ailesi ve sosyal çevresi ile olan uyumunu kolaylaştırır. Akran gruplarıyla iletişime geçen çocuk, sosyal becerilerini geliştirmeye başlar (Dodge, 1986). Bireyler ile kurduğu iletişimde ilk olarak teşekkür etme ya da özür dileme gibi sözel becerileri gelişen çocuk, sonrasında toplum kuralları ile ilgili deneyimler edinir. Çocuğun sosyalleşmeye başlaması ebeveynlerine bağlılığını azaltmaya başlar ve çocuk arkadaşlarıyla da vakit geçirmek ister. Akran gruplarında oyun oynaması ileride sosyal yetkinliğini şekillendirecek zihinsel, davranışsal ve motor becerilerini zenginleştirir (Baş ve Siyez, 2011).

Çocukların sosyal gelişim süreci içersinde önemli bir yer tutan 5-6 yaş arası erken çocukluk döneminde sosyal alanda yetkin bir çocuğun; çevresinde bulunan akranları ve yetişkinlerle olumlu ilişkiler kurması, ebeveynleri ile duygusal yönden kuvvetli ilişki ve bağlara sahip olması, oyun gruplarına akranları tarafından dahil edilmesi, özgüvenli, paylaşımcı, işbirliği içinde yardımlaşma becerilerine sahip olması beklenmektedir (Gresham ve Reschly, 1987; Hartup, 1996; Slaski ve Cartwright, 2002; Thompson, 2006; Verschueren, Buyck ve Marcoen, 2001).

Çocuklarda soyal yetkinliği etkileyen bazı faktörler bulunmaktadır. Bu dönemde çocuğun mizacı sosyal yetkinliğin temelini oluşturmasına rağmen, ebeveynleri ile kuracağı ilişkiler, akran ve arkadaş ilişkileri, öğretmenleri ile kuracağı ilişkiler ve hatta ebeveynlerin kendi arasındaki ilişkileri de çocuğun sosyal yetkinliği üzerinde büyük bir etkiye sahiptir. (Rubin, Bukowski ve Parker, 2006).

Mizacın en önemli özelliği çocuğun davranış kalıplarının erken yaştan itibaren oluşmasını sağlamasıdır. Bu davranış kalıpları ise çocuğun tutumlarını ve tepkilerini nasıl ifade ettiğini kapsamaktadır (Aytar, Aksoy ve Kaytez, 2014). Erken çocukluk

döneminde olumsuz mizaç yapısının, ilerleyen süreçte davranışsal bozukluklara sebebiyet vermemesi ve bireyin sosyal yetkinliğini etkilememesi, pozitif ebeveyn tutumu ile önlenebilir (Erdoğan, Yoleri ve Tetik, 2017)

Ebeveyn ile olan ilişkiler ise, çocuğun öğrenmeye ilişkin ilk deneyimlerinin gerçekleştiği aile ortamında geliştirdiği sosyal, duygusal ve davranış becerileri ileride sosyal yetkinliğinin oluşmasında da önemli bir yer tutmaktadır (Özdemir, Vatandaş ve Torlak, 2009). Erken çocukluk döneminde anne-baba ile kaliteli vakit geçirmeyen ve düşünceleri dikkate alınmayan çocuk okul döneminde içe kapanık bir yapıda olmakla birlikte, arkadaş edinme, iletişim kurabilme ve kurduğu iletişimi sürdürebilme konusunda diğer çocuklara göre yetkinlik düzeyi daha düşük olur (Yavuz, 1991).

Çocuğun sosyal yetkinliğinin oluşmasında en önemli faktörlerden biri de akran ilişkisidir. Kişilik gelişimine yardımcı olan akran ilişkileri, çocuğun kendini daha iyi tanıması, sosyal becerilerinin gelişimi, güven duygusunun oluşması ve negatif duygularıyla başa çıkma vb. birçok faktörü öğrenerek sosyal yetkinlik düzeyini belirleyen bilişsel, duygusal ve sosyal becerilerinin oluşmasını sağlamaktadır (Baş ve Siyez, 2011). Çocukların akranlarıyla benzer gelişim özellikleri göstermesinden dolayı, akran ilişkileri, ebeveyn-çocuk veya öğretmen-çocuk ilişkilerinden farklılık gösterir. Çocuğun akranı ile yaşadığı çatışmalı ortamda, gerçek bir otorite figürü yoktur. Akranlarıyla eşit güç ve konuma sahip olması, çocuğun rahat ve samimi bir ilişki kurmasını sağlar. Akranlarıyla olan bu eşit konumu, çocukların birbirlerini daha rahat anlamalarını sağlarken, problem çözme becerilerini ve sorunlarla başa çıkma davranışlarını da geliştirir (Eroğlu, 2016)

Çocuğun ebeveynleri ile olan ilişkisinin sosyal becerilerinin ve sosyal yetkinliğinin gelişmesinde önemli bir etkisi bulunurken, ebeveynlerinin kendi arasındaki iletişimlerinin kalitesi de çocuğun sosyal yetkinliği üzerinde belirleyici bir etkisi bulunmaktadır (Öngider, 2016). Ebeveynlerin arasındaki uyum ve etkili iletişimin çocuğun duygusal ve psikolojik iyi oluşuna katkıda bulunarak bireyin sosyal becerilerinin gelişmesine büyük olanak sağlar. Ebeveynlerin arasındaki anlaşmazlıkların çatışmaya dönüşmesi çocuğun duygusal ve davranışsal ikilemlerde kalmasına neden olmaktadır. Gottman ve Katz (1989), ise anne-babası arası çatışma ortamında büyüyen

çocuğun bu sorunlu ilişkiyi içselleştirerek, kendi sosyal ilişkilerinde uygulaması sosyal yetkinlik düzeyini azalttığını vurgulamıştır.

Sosyal yetkinliğin gelişimi için önemli olan bir diğer unsur ise, çocuğun öğretmenleri ile olan ilişkisidir. Çocuktaki bağlanma sürecinin tamamlanmaya başladığı ilk süreç okul dönemi olarak karşımıza çıkar. Bu nedenle öğretmenler ve akranlar çocuk için bu dönemde yeni bir aile üyeleri olarak görülmektedir (Kaymak, 2015). Çocuğun öğretmeni ile ilişkisi ve öğretmeninin ona davranışı çocuğun akademik ve sosyal gelişimi için önem taşır (Schunk, 1991). Çocukta etkili bir öğrenmenin gerçekleşebilmesi ve sosyal becerilerin gelişebilmesinde öğretmenin tutum ve davranışları ile kendi yeteneği hakkındaki algıları belirleyici olmaktadır (Atıcı, 2014).

Dolayısıyla, çocuğun sosyal yetkinliğini kazanmasında; ailenin, akranların, öğretmenin ve mizacın yeri önemli olduğunu söylemek mümkündür. Bu çerçevede araştırmanın amacı 5-6 yaş arası çocuklarda sosyal yetkinlik davranışlarının incelenmesi olarak belirlenmiştir. Okul öncesine denk gelen 5-6 yaştaki çocukların davranışsal ve duygusal sorunlarını kısmen belirlemek için kullanılan Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği-30 (SYDD-30) geçerlilik, güvenirlilik ve kısa sürede uygulanması ve puanlandırılması açısından tercih edilmektedir (Hart ve Lahey 1999). Alan yazımı incelendiğinde, LaFreniere ve Dumas (1996) tarafından geliştirilmiş Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği-30 (SYDD-30), okul öncesi ve erken çocukluk dönemlerinde davranışsal ve duygusal açıdan risk altında olan çocukları belirlemede sıkça tercih edilen ölçüm araçlarından biridir. SYDD-30 ölçeği okul öncesi 5-6 yaş arasındaki çocukların kızgınlık-saldırganlık, anksiyete-içe dönüklük ve sosyal yetkinlik düzeylerinin nicelliğinin değerlendirilmesi amacıyla araştırmada kullanılmıştır.

1.1. Yetkinlik

Yetkinlik; bireyin sosyal etkileşimi süresince karşılaştığı farklı durumlarda davranış ve düşüncelerini belirleyen, çevresindeki diğer bireylere göre daha başarılı sonuçlar elde etmesini sağlayan özellikler olarak tanımlanmaktadır (Uysal ve Akman, 2016). Chandler (1991), bireyin sosyal ilişkilerindeki başırısını belirleyen yetkinlik

kavramını, bireyin yetenek ve kapasitesini daha etkin kullanması olarak açıklamıştır. Birey, geçmişte uzmanlaştığı ve deneyim kazandığı durumlar karşısında mantıklı bir şekilde karar alır. Bireyin sahip olduğu yetkinlik düzeyi bireyin davranışını güdüleyebileceği gibi yetkin olmadığı durumlarda ise tepkisiz kalmasını sağlayabilir (Stump, Ratliff, Wu ve Hawley, 2009).

Bandura (1997), yetkinliği bireyin zihinsel ve duygusal yeteneklerini, ulaşmak istediği hedeflerini gerçekleştirmek amacıyla kullanabilmesi olarak tanımlamıştır. Yetkinlik yaşamın birçok yerinde bireyin sahip olduğu yüksek beceri düzeyidir (Stamatov ve Sariyska, 2015). Bazı bireylerin akademik olarak yetkinlik düzeyi yüksek olabilirken, kimileri ise sanatsal çalışmalarda ya da spor etkinliklerinde yüksek yetkinlik düzeyine sahip olabilmektedir. Schwarzer ve Fuchs (1995), ise yetkinliğin bireyin kendini ifade etmesini kolaylaştırdığını belirterek, bireyin düşünce ve davranışlarının şekillenmesinde yetkinliğin belirleyici bir rolü olduğu gözlemlemiştir. Bandura (1997), yetkinliğin bilgi, yetenek ve davranışlardan oluşan bir kişilik özelliği olarak, uzmanlık deneyimi, dolaylı deneyim, sözlü ikna ve duygusal durumlar olmak üzere dört kaynak tarafından şekillendiğini belirtmiştir.

1.1.1. Yetkinlik Kaynakları

Bandura (1997), bireyin bulunduğu sosyal çevre içinde yetkinliğini sağlayacak olan kavramları uzmanlık deneyimi, dolaylı deneyim, sözel ikna ve duygusal durumlar olarak dört ayrı başlık altında incelemiştir.

1.1.1.1. Uzmanlık Deneyimi

Yetkinliğin en önemli kaynağı olan uzmanlık deneyimi, bireyin öğrenme sürecinde araştırma, gözlem ve deneyimlerle elde ettiği gerçek olgu ve prensiplerin tümünü içeren bir kavramdır (Bandura, 1994). Yetkinliğin temel basamak noktası olarak görülen uzmanlık deneyimi, herhangi bir alanda bireyin yetkin olmasını sağlayan en önemli faktör olarak ortaya çıkmaktadır (Bandura, 1995). Bağımsız olarak gerçekleştirilen uzmanlık deneyimi, bireyin karşılaştığı sorunları kaygılanmadan daha rahat çözümlemesini sağlar (Zimmerman, 1995). Uzmanlık deneyiminin en önemli

bileşenleri arasında ise bilgi ve deneyimler bulunmaktadır. Bandura (1997), bireyin bilgiyi bilişsel olarak doğru kullanabilmesinin önemine dikkat çekerek yetkinliğin sadece bireyin göstereceği performans ile ilişkili olmadığını, bilginin bilişsel olarak doğru kullanılabilmesi ile de şekillendiğini tespit etmiştir. Deneyim ise deneme yanılma yoluyla edinilmiş bilinç olarak ortaya çıkan bir kavramdır. Deneyim, deney ve gözlem gibi bilimsel yolla gerçekleşebileceği gibi bireyin çevresinde gerçekleşen olay ve durumlar karşısında bireyin davranışlarına etki edebilen bir faktör olarak karışımza çıkabilir (Northoff ve Stanghellini, 2016).

1.1.1.2. Dolaylı Deneyim

Bireyin çevresinde etkileşimde bulunduğu bireylerin davranışlarını ve bu davranışların çıktılarını gözlemleyip model alarak öğrenmesi, dolaylı deneyim olarak tanımlanmaktadır (Brown ve Inouye, 1978). Birey doğumundan itibaren çevresini gözlemlemeye başlarken, erken çocukluk döneminde başlayan model alma süreci yetişkinliğe doğru bireyin zihinsel yapısının da gelişmesi ve model alma düzeyinin farklılaşması ile devam eder (Fallazadeh, 2011). Dolaylı deneyim bazı durumlarda uzmanlık deneyimi kadar önem taşıyabilir. Benzer hedefleri olan birey, benzer durum ve şartlar altında olan başarılı bireyleri model alabilir. Bireyin model aldığı durum ve davranışlar ise yetkinliğinin üzerinde olumlu ya da olumsuz etkilerde bulunabilir (Oettingen, 1995). Bandura'ya göre (aktaran, Beck, Collins, Overholser ve Terry, 1985), dolaylı deneyim sadece gözlemleyerek değil, okuyarak ya da duyarak da geliştirilebilmektedir. Birey, çevre ve davranışın süreklilik gösteren bir şekilde etkileşimi sonucu beliren dolaylı deneyimde, gözlemlediği davranışların nasıl gerçekleştiğini anlar ve bunu model alarak tekrar eder. Bireyin gerçekleştirdiği bu davranış istediği sonucu elde etmesini sağlarsa birey bu davranışını pekiştirir. Diğer yandan bireyin model aldığı durum ya da davranışın gördüğü kişinin cezalandırılması, bireyin benzer şekilde hareket etmesini engeller (Zimmerman, 1995).

1.1.1.3. Sözel İkna

Cesaretlendirme, güdüleme gibi anlamlar da ifade eden sözel ikna, bir durumda başarılı olabilecek beceriye sahip bireyin sosyal çevresi tarafından sözel destek görmesi ile performans düzeyindeki artışı sağlar (Litt, 1988). Sözel ikna bireyin kendini yetkin hissetmesinden çok başladığı işi bitirebileceğine dair güdülenme düzeyini arttırmaya yöneliktir (Feltz ve Payment, 2005). Bunun dışında sözel ikna olumsuz olarak da gerçekleşebilir. Birey karşılaştığı zor durumda sözel ikna ile daha fazla performans gösterebilir, ancak bireyin daha fazla performans göstermesine rağmen istediği sonucu elde edememesi yetkinlik inancını azaltır (Schunk, 1989). Bandura (1977), ise bireyin sözel ikna ile güdülenme düzeyindeki artışı, sözel iknada bulunan bireyin yetkinlik ve güvenilirliğine göre farklılık gösterdiğini tespit etmiştir.

1.1.1.4. Duygusal Durumlar

Duygular genel olarak bireyin dışardan gelen uyarıcılara karşı doğuştan gelen algıları ile verdiği psikolojik tepkilerdir (Saarni, 1999). Bandura (1997), bireyin duygu durumunun yetkinliği üzerindeki etkisine dikkat çekerek, kaygılı ve korkak yapıya sahip bireylerin düşük yetkinlik düzeyine sahip olduğunu gözlemlemiştir. Bandura (1993), kaygı düzeyi yüksek ve içine kapanık bireylerin kendini geliştirme noktasında kararsız kaldığını ve bununda yetkinlik düzeylerini önemli ölçüde etkilediğini ifade etmiştir. Yüksek kaygı düzeyine sahip bireyin odaklanma sorunu yaşayarak, karşılaştığı zorluklarda yüksek performans gösteremediklerini de ileri süren Bandura (1997), bireyin kaygılı duygu yapısının fizyolojisine etki ettiğini ve genel olarak bireydeki sürekli yorgun hissetme, gergin olma, nedensiz ağrı hissetmenin de bu durumun bir sonucu olduğunu belirtmiştir.

1.1.2. Yetkinlik Beklentisi

Feltz ve Payment (2005), yetkinlik beklentisini, bireyin kendi yeterliliği ile belirli bir etkinliği gerçekleştirebilmeye ilişkin düşüncesi olarak tanımlamıştır. Bandura (1977), yetkinlik beklentisini, bireyin belirli bir işi başarı ile yapabilme yeterliliğine olan inancı olarak nitelendirmiştir. Bireyin bir işe başlaması ve o işi sürdürmesi ile ilgili

kararlarında yetkinlik algısı ona yol göstermektedir (Foley ve Weinraub, 2017). Bireyin sahip olduğu yetkinlik beklentisi, üstlendiği bir işi daha fazla çaba göstererek etkin bir şekilde yürütmesini, zorluklar karşısında daha sabırlı olmasını ve yeteneklerini daha etkin kullanmasını sağlayabilir. Ancak, bu durum bireyin üstlendiği her görevi başarı ile sonuçlandıracağı anlamına gelmez (Wigfield ve Cambria, 2010). Yetkinlik beklentisi, bireyin kendisini doğru değerlendirmesi ile ilişkilidir (Bandura, 1986). Bandura'ya göre (aktaran Caldwell ve Pianta, 1991), yetkinlik beklenti düzeyi farklı olan bireyler, başarısızlıklarını da farklı şekilde tanımlanmaktadır. Yetkinlik beklentisi yüksek olan bireyler, başarısızlıklarını performans düzeyindeki düşüklüğe bağlarken, yetkinlik beklentisi düşük olan bireyler ise, başarısız oldukları iş ya da durum ile ilgili yeteneklerinin olmadığını öne sürerler.

1.2.Sosyal Yetkinlik

Sosyal yetkinlik; bireyin yaşadığı sosyal çevre içinde kabul edilebilir davranışlar geliştirerek kişilerarası kalıcı ve olumlu ilişkiler kurmasını sağlayan beceri, davranış ve duyguların tümü olarak ifade edilmektedir (Taborsky ve Oliveira, 2012). Gedviliene, Gerviene, Pasvenskiene ve Ziziene (2014), bireyin etkileşimde bulunduğu kişilerle olumlu ilişkiler kurması ve kurduğu bu olumlu ilişkileri sağlıklı bir şekilde devam ettirebilmesini sağlayan sosyal yetkinliğin, bireyin sosyal becerilerini ne derece kullanabildiğine göre değiştiğini belirtmiştir. Bandura ve Walters (1963), sosyal öğrenme ve kişisel gelişim adlı çalışmasında geliştirdiği sosyal yetkinlik kavramını bireyin kişisel, sosyal ve davranışsal becerilerini düzenleyip karşılaştığı durumlarda farklı davranış şekilleri geliştirerek kullanması olarak tanımlamıştır.

Gresham ve Elliot (1984), sosyal yetkinliği bireyin sosyal ilişkilerinde kendi istek ve amaçları ile çevresindeki diğer bireylerin bu konudaki beklentilerini dikkat alarak geliştirdiği uyumlu davranış, sosyal beceriler ve akran kabulü olmak üzere üç alt başlıkta incelemiştir. Waters ve Sroufe (1983), sosyal yetkinliği bireyin hedeflerine ulaşmak amacıyla davranışlarını ve ilişkilerini yönetme yeteneği olarak tanımlamıştır. Gresham (1986), bireyin yaşamı süresince karşılaşabileceği sorunların üstesinden gelebilme yeteneğine sahip olduğu becerilerin tümü olarak tanımladığı sosyal yetkinliğin bireyin sosyal ilişkilerinde belirleyici olduğunu vurgulamıştır. Howes

(1988), ise bireyin kişilerarası ilişkilerinde amaçlarına ulaşabilmek için özen gösterme eğilimi olarak tanımladığı sosyal yetkinliğin, bireyin kariyer hedeflerine daha kolay ulaşmasını sağladığına inanmaktadır. Smith (2005), sosyal yetkinliği, bireyin sosyal çevresi tarafından sevilme ve sosyal çevresi ile etkili iletişim kurabilme yeteneği olarak tanımlamıştır.

Sınırlı düzeyde sosyal yetkinliğe sahip birey karşılaştığı zorlu durumlarda kendini güdüleyemeyerk başarısız olduğu gibi bu durumlarda geri çekilebilir (Clikeman, 2007). Hawley (2003), sosyal yetkinlik düzeyi düşük olan bireyin davranış sorunları da yaşarken saldırgan bir yapıda da olabileceğinin altını çizmiştir. Çözüm odaklı olan sosyal yetkinlik düzeyi yüksek birey ise çevresindeki bireyler ile kurduğu olumlu ilişkiler neticesinde sosyal ilişkilerinde başarılıdır. Kendine mantıklı hedefler belirleyen sosyal yetkinlik düzeyi yüksek birey, kendini güdüleyebilerek karşılaştığı zor durumlarda geri çekilmeyip mücadele eder (Eisenberg ve Spinrad, 2004).

1.2.1. Sosyal Yetkinliği Etkileyen Faktörler

Bireyin sosyal yetkinliğinin gelişmesinde ebeveynlerinden aktarılan kalıtsal miras önemli bir yer tutarken, bireyin ebeveynleri ile olan ilişkileri, sosyalleşmeye başlamasıyla birlikte akran ve arkadaş ilişkileri de sosyal yetkinliğin şekillenmesini sağlar (Manke ve Pike, 2003).

1.2.1.1. Mizaç

Bireyin dünyaya geldiği andan itibaren duygu durumunu ve davranışlarını belirleyen biyolojik kökenli mizaç kavramı, çevresel faktörlerle şekillenen, bireyin algı ve yaklaşımını oluşturan davranışlar olarak nitelendirilmektedir (Rothbart ve Bates, 2007). Bu noktada mizaç, bireyin sinirli, karamsar ve içe kapalı, neşeli ya da dışadönük olması gibi davranışlardan, sosyal becerilere kadar birçok unsuru belirleyen bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Sanson, Smart, Prior, Oberklaid ve Pedlow, 1994). Ashton ve Lee (2007), bireyin çevresi ile olan ilişkilerinde davranış ya da tepkilerini nasıl ifade edeceğini belirleyen mizacı, bireyin yaşam ve deneyimlerine bağlı olarak kendine özgü yapısından kaynaklanan özellikleri olarak tanımlamıştır. Mizaç üzerine

yapılan ilk çalışmalardan günümüze kadar farklı tanımlamalar ortaya çıkarılsa da, mizaç, genel olarak bireyin iç ve dış uyarıcıları karşı geliştirdiği duygusal ve davranışsal tepkiler olarak açıklanmaktadır (Rothbart ve Derryberry, 1981). Funder ve Colvin (1991), bireyin kalıtım yoluyla edindiği mizacının çevresel etkileşimlerle pekişebileceğini ya da farklı şekilde gelişebileceğini ifade etmiştir.

Thomas ve Chess (1977), mizacı, tepki yoğunluğu, ritmiklik, yaklaşma-kaçınma, etkinlik düzeyi**,** dikkat dağınıklığı, duygu durumu**,** devamlılık**,** uyumluluk ve uyarılma eşiği olmak üzere dokuz farklı başlıkta incelemiştir. Buss ve Plomin (1975), ise mizacın, kişilikle beraber erken çocukluk döneminde kendini gösterdiğini ve bireyin ilerleyen yaşantısını belirlemesinde önemli bir etkisi olduğunu ifade etmiştir. Rothbart ve Derryberry (2002), ise mizacı, tepki verme ve öz düzenleme olarak olmak üzere iki noktada incelemiştir. Tepki verme çevreden gelen uyarıcılara yönelik bireylerin verdiği tepkinin hızı ve yoğunluğu şeklinde incelenirken, öz düzenleme ise bireylerin tepkilerini düzenleyen zihinsel ve davranışsal süreçleri betimlemektedir (Sanson, Hemphill ve Smart, 2002).

1.2.1.1.1. Mizacın Boyutları

Bireyin duygu durumuna etki eden uyarıcılara verdiği sabitleşmiş tepkisel farklılıkları içeren mizaç üzerine Cloninger (1987), mizacın normal ve normal olmayan çeşitlerini açıklayan bir psikobiyolojik mizaç modeli geliştirmiş ve bunu, yenilik arayışı (novelty seeking), zarardan kaçınma (harm avoidance), ödül bağımlılığı (reward dependence) ve sebat etme (persistence) olarak dört boyutta incelemiştir. Cloninger (1987), bu dört mizaç boyutunun bireyin erken çocukluk döneminde ortaya çıkan ve algısal belleğin temelini oluşturan birbirinden ayrı kavramlar olduğunu belirtmiştir.

1.2.1.1.1.1. Yenilik Arayışı

Bireyin çevreden gelen yeni uyarıcılar karşısında ödüllendirilme beklentisinin ya da cezalandırılma kaygısının davranışsal sürecindeki güdülenme düzeyini etkilemesi mizacın yenilik arayışı olarak tanımlanmaktadır (Cloninger, Svrakic ve Przybeck, 1993). Yenilik arayışında bireyin düşüncelerinde derinlik ve esneklik olmakla birlikte,

birey, özenli ve sistemli olarak çalışmaktadır. Yeniliklere açık olarak yaşayan birey meraklı olmakla birlikte çabuk kızabilen bir mizaca sahip olduğundan, tek düzeliğe uyum gösteremez ve çabuk sıkılır (Zuckerman, 1996).

1.2.1.1.1.2. Zarardan Kaçınma

Zarardan kaçınma, bireyin ortaya koyacağı davranışı cezalandırılma ya da hayal kırıklığı yaşama kaygısından dolayı dışarıdan gelen uyarıcıları genetik bir koşullama olarak baskılanması olarak tanımlanmaktadır (De la Rie, Duijsens ve Cloninger, 1998). Zarardan kaçınma kaygı düzeyi yüksek olan birey genel olarak dikkatli ve tedbirli davranışlar geliştirmektedir. Birey şüpheci ve güvensiz olduğundan günlük yaşamda kaygılı bir yapıya sahiptir (Clauss, Avery ve Blackford, 2015). Ayrıca zarardan kaçınma ile kaygı bozukluğu ve depresyon arasında pozitif bir ilişki bulunmaktadır (Karakaş ve Arkar, 2012).

1.2.1.1.1.3. Ödül Bağımlılığı

Ödül bağımlılığı, bireyin davranışlarının bulunduğu sosyal çevre içindeki ilişkilerden ne yönde etkilendiğini ifade eder. Birey ödüllendirilmiş davranışlarını pekiştirip, tutumlarını başkalarının onayına göre belirleyebilir ya da sosyal çevresindekilerin davranışlarına yönelik tepkilerini dikkate almaz (Heath, Cloninger ve Martin, 1994). Ödül bağımlılığı yüksek olan birey çevresindekileri memnun etmeye çaba göstererek iletişime açık davranışlar geliştir ancak bireyin topluluk tarafından kabul görme ya da dışlanma konusunda önemli bir duyarlılığı bulunur. Ödül bağımlılığı düşük olan birey ise davranışlarında fazla bir esneklik göstermeyerek ilişkilerinde mesafeli kalır ve sosyal olarak yabancılaşır (Rothbart, Ahadi ve Evans, 2000).

1.2.1.1.1.4. Sebat Etme

Cloninger, (aktaran, Lawrence, Cervone ve John, 2004), daha sonra sebat etmeyi, engellenme, fiziksel ve zihinsel yorgunluk gibi bireyin güdülenme düzeyini olumsuz etkileyen süreçlere rağmen bireyin davranışını devam ettirebildiği kalıtsal bir

yatkınlık olarak tanımlamıştır. Sebat etme düzeyi yüksek olan birey karşılaştığı engel ve güçlüklere rağmen, mükemmeliyetçi ve çalışkan yapısı neticesinde başladığı işleri bitirmek için daha fazla çaba göstermektedir (Andersson ve Bergman, 2011). Yüksek sebat etme düzeyine sahip bireye karşı yöneltilen olumsuz eleştiriler ise bireyi daha fazla çalışmak için güdülerken, düşük sebat etme düzeyine sahip birey ise genel olarak tembel, kararsız ve düzensizdir. Harekete geçme konusunda oldukça ağır davranan düşük sebat etme düzeyine sahip birey ayrıca kendini geliştirme konusunda da özensizdir (Blair ve Razza, 2007).

1.2.1.2. Aile İlişkileri

Toplumdaki bireyler arasında kan bağı ile ortaya çıkan akrabalık ilişkilerine aile adı verilmektedir (Şentürk, 2008). Bireyin fiziksel, biyolojik, duygusal, sosyal ve ekonomik olarak gelişiminin üzerinde oldukça etkili olan aile, sosyalleşmenin ilk başladığı yer olarak tanımlanmaktadır (Öztürk, 2014). Temel değerleri paydaş haline getiren aile üyeleri arasında duygusal bağımlılık ve dayanışma bulunmaktadır. Her birey, ailesinin oluşturduğu ve kendisinin de içinde yaşadığı belirli bir sosyoekonomik durum, kültürel yapı, normlar ve değerler içinde rol beklentilerini ve inançlarını öğrenmektedir (Ersanlı, 1990). Bireyin toplum ile arasındaki ilişkileri aile aracılığı ile kurması, ailenin toplumsal yapının oluşumunda belirleyici bir görevi olduğunu göstermektedir (Hallaç ve Öz, 2014). Toplum tarafından belirlenen ahlak kurallarının, bireyin kişiliğine yansıdığını vurgulayan Freud (aktaran, Dewey, 2007) bunu "üst benlik" adını verdiği bir sistem ile açıklamaktadır. Toplumu temsil eden "üst benlik"; bireyi, zevk ve haz duygusundan alıkoyabilmektedir.

Bireyin kişilik gelişimi kadar duygusal ve sosyal gelişimi de, ailenin çekirdek ya da geniş yapıda olması, kültürel yapısı, sosyoekonomik durumu, çevresel faktörleri ve sosyal ilişkileri tarafından şekillenmektedir (Aluş, 2015). Yaşadığımız toplum hakkındaki bilgi bireye ailesi tarafından verilir. Toplumdaki mevcut düzen ve işleyişi, sosyal kuralları ve normları öğrenmek, dürtüleri kontrol altına alarak toplumda yer bulmak ve toplumun değer yargılarını dikkate alarak davranma zorunluluğu bireyin dünyaya geldiği andan itibaren ailesi tarafından ona aktarılan bilgi ve deneyimler olarak ortaya çıkmaktadır (Bener ve Günay, 2013). Shaw ve Bell (1993), aileyi düzenli ilişkiler

sistemi olarak tanımlamış, bu sistemde anne ve babanın aile üzerinde tüm sorumluluğu üstlenerek, aile içindeki bireylerin psikolojik, fizyolojik, akademik ve ekonomik gelişimine katkı sağladığı belirtmiştir. Bireyin görev ve sorumluluklarını bildiği, aile üyeleri arasında duygusal yoğunluğun, yardımlaşma ve dayanışmanın sağlandığı ailelerde, aile bireyleri birbiri için değerlidir. Toplumla ilişkisini mantıksal zemine oturtan aile, toplumun temel değerlerinden uzaklaşmaz ancak toplum baskısına da boyun eğmez (Yavuzer, 2008).

1.2.1.3. Arkadaş İlişkileri

Yaşamın ilk yıllarından itibaren sosyal ilişkiler geliştirmeye gereksinim duyan birey, bu süre içinde ebeveynleri dışında toplumdaki diğer bireyler ile de sağlıklı ilişkiler kurmaya özen gösterir. Bireyin yaşamı süresince sosyal hayatında önemli bir yer tutan arkadaş ilişkileri, bireyler arasında karşılıklı paylaşım ve bağlılık içeren ilişkiler olarak tanımlanmaktadır (Turan, 2005). Adler'e göre (aktaran, Ansbacher, 1974), bireyin sağlıklı bir yapıda olmasını sağlayan en önemli faktörü arkadaşlık ilişkileri olarak ifade ederken Sullivan (1968), bireylerin arasındaki güven ve saygıya dayalı arkadaşlık ilişkisinin bireyin sosyal yetkinlik düzeyini arttırdığını tespit etmiştir. Kaner (2000), arkadaşlık ilişkilerinin, bireyler arası güven, dayanışma, yardımlaşma ve sevgi bağlarını geliştirdiğini belirtmiştir. Fehr (1996), bireyin arkadaşlık ilişkilerinde çevresel faktörler, bireysel faktörler, durumsal faktörler ve ikili faktörler olmak üzere dört faktörü önemsediğini belirtmiştir.

Buna göre aynı sosyal çevrede yaşayan bireyler benzer norm ve değerlere sahip olduğundan daha kolay arkadaşlık bağı kurabilmektedir. Bireyin mizacına uygun arkadaşlık ilişkileri geliştirmesi, kendi düşüncesine daha yakın, güvenebileceği ve karşılıklı paylaşımda bulunabileceği bireyler ile arkadaşlık ilişkisinde bulunma eğiliminde olması ise bireysel faktörler olarak tanımlanmaktadır (Hiatt, Laursen, Mooney ve Rubin, 2015). Bireyin yakın bir arkadaşlık bağı bulunan kişilere karşı daha hoşgörülü olması ve bu bireyler ile olan arkadaşlık ilişkisine daha fazla değer vermesi, arkadaş ilişkilerinde durumsal faktörler olarak tanımlanmaktadır (McDonald, Malti, Killen ve Rubin, 2014). İkili faktörler ise bireyler arasında gerçekleşen etkileşimin zamanla birbirleri hakkında fikir sahibi olmaları sonucunda, arkadaşlarının tutum ve

davranışlarına göre hareket etmelerini sağlamaktadır (Fehr, 1996). Sprecher, Felmlee, Orbuch ve Willetts (2002), benzer tutum ve davranışlara sahip olan bireylerin arkadaşlık ilişkilerinin daha rahat gelişim gösterdiğini ifade ederken, tutum ve davranışları çatışan bireylerin arkadaşlık ilişkilerinin daha zor ilerlediğini belirtmiştir.

Duck ve McMahan (2011), bireyler arasındaki sağlıklı iletişim düzeyinin, bireylerin birbirlerinden beklentilerini daha rahat ifade etmesine, bunun da arkadaşlığın niteliğini geliştirdiğine dikkat çekmiştir. Bireyin gelişimsel sürecinde meydana gelen değişikliklere göre arkadaşlık ilişkilerine yönelik geliştirdiği tutum ve davranışlar farklılaşabilmektedir. Bireyin kurduğu arkadaşlık ilişkilerinin niteliği ve niceliği zamanla değişme uğrayabilir. Hay (2005), gelişim sürecinin ilk evrelerinde bireyin arkadaş sayısının artış gösterdiğini, bu dönemde bireyin arkadaşlık ilişkilerinin niteliğinden çok niceliğine önem verdiği belirtmiştir. Gelişim sürecinin ilk evrelerinde birey, arkadaş sayısının fazlalığını toplum tarafından kabul edilme, saygı görme ve sevilme aracı olarak tanımlamaktadır. Ergenlik dönemi sonrasında ise birey arkadaşlığın niceliğinden çok niteliği üzerinde durmaktadır (Yıldırım, 2007). Bireyin ebeveynleri ve kardeşleri ile bulunmadığı paylaşımları arkadaşlarına sunması, arkadaşlık ilişkilerinin aile ilişkilerinin ötesine geçebildiğini göstermektedir (Harter ve Pike, 1984).

1.2.1.4. Akran İlişkileri

Bireyin kendi yaş ve konumundaki kişiler ile olan iletişimini ele alan akran ilişkileri, bireyin gelişimsel süreci içinde önemli bir yere sahiptir. Bireyin sosyal yetkinliğini sağlaması için gerekli sosyal becerilerden biri de akranları ile ilişki kurabilmek ve kurduğu ilişkilerin devamını sağlayabilmektir (Akfırat, 2006). Bireyin benzer gelişim aşamasında olan, aynı sosyal konum ve yaşam tarzında olan bireyler ile geliştirdiği akran ilişkileri erken yaştan itibaren sosyalleşme sürecine büyük katkıda bulunmaktadır (Büyükcebeci, 2017). Bireyin akran ilişkilerini geliştirmesi mutlu hissetmesine katkıda bulup, bireyin olumsuz duygularını azaltmada önemli bir etkiye sahiptir (Köse, 2015). Brown (1990), akran ilişkilerinde başarılı olan bireyin, yürüttüğü sağlıklı akran ilişkilerinde başta dayanışma ve yardımlaşma olmak üzere birçok paylaşımda bulunabildiğini ve karşılaştığı güçlüklerde akranlarından yardım alarak kendisini değerli hissettiğini tespit etmiştir. Bireyin sosyal becerileri ve duygusal uyumu

akran ilişkilerini başarılı olarak yönetmesini sağlarken, birey bu ilişkilerinde yardımlaşma, empati kurma ve saygı gösterme gibi insan ilişkilerinde önemli olan birçok önemli faktörü zamanla benimsemektedir (Kaner, 2000). Gülay (2010), akran ilişkilerinin geliştiği dönemde bireyin ebeveynlerinden ayrılmaya başladığını, akran gruplarında yeni norm ve değerler ile karşılaşarak, davranışları konusunda belirsizlik yaşadığını ifade etmiştir. Akran ilişkileri bireyin gelişimi üzerinde olumlu etkilerde bulunurken risk faktörünü de beraberinde getirmektedir. Crick ve Grotpeter (1995), akran grupları bireyin alkol, uyuşturucu gibi bağımlılık yapan maddelere başlamasına neden olabileceğini belirtmiştir.

1.3. Sosyal Yetkinlik Beklentisi

Bireyin çevresinde etkileşimde bulunduğu kişilerle iletişim kurarken kendini yeterli hissetmesine dair inancı olan sosyal yetkinlik beklentisini Bandura (1997), bireyin sosyal ilişkilerinde davranışları ile davranışları sonucunda oluşacak çıktıların istediği şekilde gelişmesine yönelik inancı olarak tanımlamıştır. Gresham (1983), bireyin kişilerarası ilişkilerinde belirleyici olma isteğine yönelik inancını sosyal yetkinlik beklentisi olarak tanımlarken Bandura (1989), sosyal yetkinlik inancının gelişmesinde bireyin yetkin olduğu konularda öne çıkması ve bu yetkinliğin etkileşimde bulunduğu diğer insanlar tarafından kabul görmesinin önemli bir rolü olduğuna işaret etmektedir. Schwarzer ve Jerusalem (1995), ise sosyal yetkinlik beklentisini bireyin sosyal ilişkilerinde geliştirdiği davranışları ne ölçüde uygulayabileceğine yönelik kendi yeteneğine duyduğu inancı olarak tanımlamıştır. Zeldin ve Pajares (2000), sosyal yetkinlik beklentisinin bireyin yetkinlik gerektiren durumlarda gösterdiği performansına ilişkin deneyimlerinden oluştuğunu belirtirken, Colleman (2003), ise bireyin etkileşimde olduğu bireyler tarafından da kabul görmesinin sosyal yetkinlik beklentisine olumlu katkı yaptığını vurgulamıştır. Matsushima ve Shiomi (2003), sosyal yetkinlik beklentisi ile kişilerarası gerçekleşen sorunların çözümüne dair yaptıkları araştırmada, yüksek sosyal yetkinlik beklentisi olan bireylerin karşılaştıkları sorunların çözümü için daha fazla çaba gösterdiklerini, ortaya çıkan anlaşmazlıkların çözümü adına değişen durumlara uygun davranışlar geliştirebileceklerini tespit etmiştir.

1.4. Sosyal Yetkinlik ve Sosyal Beceri İlişkisi

Bireyin sosyal yetkinliğinin oluşmasında sahip olduğu sosyal becerilerin çok önemli bir yeri bulunmaktadır. Ancak sosyal beceriler ile sosyal yetkinliğin birbirinden farklı olduğunu vurgulamak gerekir. Sosyal yetkinlik, sosyal becerileri de kapsayan daha kapsamlı bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Russel, Lee, Spieker ve Oxford, 2016).

1.4.1. Sosyal Beceri

Bireyin kişiler arası ilişkilerinde düşünce, duygu ve davranışlarını geliştirip düzenleyebilmesine olanak sağlayan ve sosyal çevreye uyumunu kolaylaştıran sosyal beceriler, bireyin içinde bulunduğu sosyal çevrenin norm ve değerlerine göre davranışlarını şekillendirmesini sağlamaktadır (Güçlü, 1996). Birey gelişim sürecinin başlamasından itibaren çevresinden gelecek olumsuz tepkilerle mücadele etme konusunda geliştirdiği sosyal becerilerini, sosyal durumlara göre değişkenlik gösterecek şekilde düzenleyebilmektedir (Yalçın, 2009). Bireyin sosyal etkileşimi sırasında çevresinde gerçekleşen olaylara ilişkin etkin bir farkındalık düzeyi ile iletişim kurabilme yeteneğini geliştirmesine olanak sağlayan sosyal beceriler, bireyin arkadaş edinmesini ve akran gruplarına dâhil edilmesini sağlayarak bireyler arası ilişkilerde belirleyici bir rol oynar (Eğercioğlu, 2008). Birey yaşamının tümünde sosyal çevre tarafından sevilmek istemekte, etkileşimde bulunduğu bireyler tarafından sevilmesi ile kendisini değerli hissetmesini sağlamaktadır (Kabasakal ve Çelik, 2010). Bu amaçlarını gerçekleştirmek isteyen birey, toplumun norm ve değerlerine göre hareket eder ve bunlara uygun sosyal beceriler geliştirir. Sosyalleşme sürecinde birey bulunduğu sosyal çevre içinde kabul görmeyen davranışlarını değiştirme eğilimindedir. Bu sebeple sosyal beceriler, sosyal açıdan kabul görmüş, öğrenilmiş davranışların birey tarafından geliştirilmesi olarak da adlandırılır (Julian ve McCall, 2016).

Gresham (1981), ise sosyal beceriyi, bireyin sosyal pekiştireçleri temel alarak sosyal davranışlarını yönetmesi olarak tanımlamıştır. Eckerman ve Stein (1982), sosyal becerilere ilişkin geliştirdikleri davranış modelinde sosyal becerilere sahip bireyin, çevresinin dikkatini çekip iletişim kurabildiğini, çevresinde gerçekleşen etkinliklere katılım konusunda girişken olduğunu, etkileşim halinde olduğu bireyler hakkında

duyarlı davrandığını ve dâhil olduğu konularda ortaya çıkan sorunlara çözüm üretebildiğini belirtmiştir. Whitman (1990), sosyal beceriyi bireyin akran gruplarına dâhil olma, insanlar tarafından kabul görme ve sosyal ilişkilerinde yaşadığı sorunlarla mücadele edebilme yeteneği olarak tanımlamıştır.

1.4.1.1. Sosyal Beceri Türleri

Sosyal beceri kavramının gelişmesinde Michelson, Sugai, Wood ve Kazdın'ın (1983), sosyal beceri için geliştirdiği yedi varsayım bir basamak taşı oluştururken, Eliot ve Gresham (1993), sosyal becerilerin akran gruplarına dâhil olma, davranış düzenleme ve sosyal açıdan geçerli olma gibi üç farklı başlıkta incelemiştir. Akkök'e göre (aktaran Çubukçu ve Gültekin, 2006). İlişkiyi başlatma ve sürdürme, grupla bir iş yürütme, duygulara yönelik, saldırgan davranışlarla baş etmeye yönelik, stres durumuyla mücadele, problem çözme ve plan yapma olmak üzere altı unsur sosyal becerileri oluşturmaktadır. Bireyin günlük hayatında sosyal becerilerini geliştirmesi, çevrelerindeki bireyler ile kurduğu ilişkileri sağlıklı bir şekilde yürütebilmesine katkı sağlamaktadır. Bu beceriler sayesinde birey, karşısındakini dinleme, kendini ifade edebilme, teşekkür ve takdir edebilme, paylaşabilme, ihtiyacı olduğunda yardım isteme, yanlış bir davranışta bulunduğunda özür dileyebilme gibi özellikler kazanarak, ilişkiyi başlatma ve sürdürebilme adına önemli özellikler kazanmaktadır (Fenning, Baker ve Juvonen, 2011).

Sosyal beceriler arasında yer alan problem çözme becerisi, bireyin karşılaştığı sorunlarda geri çekilerek pes etmesi ya da sorunu kabul edip, karşısındakini dinleyerek anlamaya çalışması, alternatif çözüm yolları üretmesi gibi birçok faktörün birleşmesi ile meydana gelmektedir (Neslitürk, Çakmak ve Özdemir, 2016). Bireyin sosyal ilişkilerini yönlendirebilmesindeki önemli etkenlerden biri olarak ortaya çıkan problem çözme becerilerinde, problemi doğru tespit ederek, bilgi ve becerilerin etkili kullanılması karşılaşılan sorunların çözümünü kolaylaştırmaktadır (Argyle, 1970). Birey sosyal ilişkilerini yürütüyorken ona fayda sağlayacak bir diğer unsur ise gelişmiş empati yeteneğidir. Bireyin çevresinde etkileşim içinde olduğu kişilerin duygularını anlaması ve anlamlandırabilmesi için öncelikle kendi duygularının farkında olması

gerekmektedir. Böylece birey başkalarının duygularını anlamaya başlar ve karşısındaki insanın kırgınlığı ya da öfkesi ile baş etmeye çalışır (Ersoy ve Köşger, 2016).

1.4.1.2. Sosyal Yetkinlik ile Sosyal Beceri Arasındaki Fark

Sosyal yetkinlik kavramı sosyal beceriler gibi algılansa da sosyal yetkinlik, içinde sosyal becerileri de bulunduran daha geniş bir kavramdır. Sosyal becerilerin sosyal yetkinlik olarak algılanmasında temel çıkış noktası sosyal becerilere sahip bireyin sosyal yönden yeterli olması görüşüdür (Akfırat, 2006). Sosyal yetkinliğin gelişmesinde bireyin mizacı gibi kalıtsal özellikler etkili olabilirken, ebeveyn, arkadaş ve akran ilişkileri gibi sosyal çevre ilişkileri de sosyal yetkinliğin şekillenmesinde önemli bir yer tutar. Sosyal becerileri gelişmiş birey sosyalleşme sürecinde çevresindekiler ile sağlıklı ilişkiler kurma eğilimindedir. Birey, etkileşimde bulunduğu insanlarla saygı çerçevesinde kendini ifade ederek, karşılıklı güven ve dayanışma duygusu içinde iletişim kurar (Güçlü, 1996). Ancak sosyal yetkinlik daha kapsamlı olarak kişilerarası ilişkiler dışında eğitim yaşamı, iş hayatı vb. alanlarda bireyin davranışlarını şekillendirmesini de kapsar (Trower, 1980).

Hops (1983), sosyal yetkinliği sosyal becerilerden ayrı olarak inceleyerek, sosyal yetkinlik kavramını bireyin bulunduğu sosyal çevre içinde karşılaştığı durumlarda gösterdiği sosyal performans olarak nitelendirmiş, bunun yanında sosyal yetkinliğe sahip bireyin sosyal becerilerinin de geliştiğini vurgulamıştır. Cavell (1990), üç alt başlıkta incelediği sosyal yetkinlik kavramının en önemli unsurunun ise sosyal beceriler olduğunu belirtmiştir. Akkök (1996), ise sosyal becerileri gelişmiş bireyin sosyal yetkinliğini arttıracağını, bu iki kavram arasında ortak noktaların bulunduğunu diğer bir deyişle bu iki kavramın iç içe geçtiğini tespit etmiştir. Birey sosyal yetkinliğini sağlarken, zihinsel, algısal ve motor yetenekleri de ona fayda sağlarken, sosyal becerilerin de bireyin sosyal yetkinliğini sağlamasında çok önemli bir etkisi bulunmaktadır. Diğer bir deyişle sosyal yetkinlik içine sosyal becerileri de alan daha kapsamlı bir kavramdır (Russel, Lee, Spieker ve Oxford, 2016).

1.5. Çocuklarda Sosyal Yetkinlik

Bireyin doğumundan yetişkinliğe geçişi ve sonrasında tüm hayatı süresince yaşamına etki eden sosyal yetkinlikler, bebeklik döneminde öğrenme süreciyle başlayıp, çocukluk döneminde bireyselleşme ile şekillenirken, yetişkinlik döneminde ise bireyin olgunlaşması ile devam etmektedir (Akfırat, 2006). Çocukluk dönemi bireyin sosyal yetkinliği için gerekli olan becerileri kazandığı önemli bir dönem olarak ortaya çıkmaktadır. Hartup ve Moore (1990), çocukluk dönemini bireyin sosyalleşmesi ve sosyal yetkinliğini oluşturması için en hassas dönem olarak tanımlamıştır. Çocukluk döneminde birey içinde bulunduğu sosyal çevrenin kurallarını öğrenerek bu kuralları benimser ve davranışlarını toplumdaki norm ve değerlere göre şekillendirir (Çubukçu ve Gültekin, 2006). Çocukluk döneminde bireyin anne-babası, akranları ve kardeşleri ile olan ilişkileri sosyal yetkinliğin gelişmesinde önemli rol oynar. Bebeklikten çocukluğa geçiş sürecinde taklitsel davranışlar geliştiren birey, üç yaşından itibaren empati becerilerini geliştirmeye başlar (Önder ve Gülay, 2007). Yetişkinlerde olduğu gibi çocuklar içinde sosyal yetkinliğin temel güdülenme kaynağı sevilme ve akran grupları tarafından benimsenme olarak ortaya çıkmaktadır (Köse, 2015).

Erken çocukluk döneminde sosyal açıdan yetkin olan çocuğun yetişkinlerle ve akranlarıyla olumlu ilişkiler kurması beklenmektedir. Akranları tarafından oyun grubuna kabul edilen, paylaşma, yardımlaşma ve iş birliği yapma gibi becerileri gelişmiş çocuklar bu dönemde sosyal olarak yetkin olarak kabul edilebilirler (Tuğrul, 2002). O'Neil, Welsh, Parke, Wang ve Strand (1997), bireyin hızlı bir zihinsel gelişim gösterdiği çocukluk döneminde kazandığı becerilerin sosyal yetkinliği için basamak taşı olduğunu ve bunları yaşam boyu kullanabileceğini ifade etmiştir. Smith (2005), ise çocukların bilgiyi toplama ve eyleme dönüştürme konusunda birbirinden ayrıldığına ve farklı sosyal yetkinlik düzeylerinin olduğuna işaret etmiştir. Çocukların sosyal yetkinliği, sosyal olarak ilişkilerini kurmaya başladıkları dönemde, belirli ilişki kalıplarının ve davranışlarının oluşması ile karşılaştığı durumlarda verdikleri kararlar ve bu kararların çıktıları ile meydana gelmektedir (Gedviliene, Gerviene, Pasvenskiene ve Ziziene, 2014). Çocuğun akran gruplarına dâhil olma isteği ve davranışlarını sosyal yapıya göre şekillendirebilme becerisi sosyal yetkinlik düzeyini büyük oranda belirlemektedir (Çubukçu ve Gültekin, 2006).

Garner ve Power (1996), sosyal olarak yetkin çocukların kendini daha rahat ifade edebildiklerini, karşılaştıkları güçlüklerde ise başarı oranlarının daha yüksek olduğunu belirtirken, bu çocukların akran gruplarında daha çok kabul gördüklerini tespit etmiştir. Sosyal yetkinlik düzeyi düşük olan çocuklar iletişim kurma ve karşılaştığı sorunlara çözüm bulma konusunda sıkıntı yaşayarak akran grupları tarafından dışlanmaktadır (Köksal, 2012). Najaka, Gottfredson ve Wilson (2001), çocuklarda sosyal yetkinlik ile davranışsal sorunlar arasında ters bir korelasyon olduğunu tespit etmiştir. Benson (2009), ise akran grupları tarafından dışlanan, yeterli düzeyde sosyal yetkinliği olmayan çocukların çevresine karşı saldırgan davranışlar geliştirdiğini ifade etmiştir.

1.5.1. Çocuklarda Sosyal Yetkinliğin Gelişimi

Bireyin sosyal çevresi ile ilişkilerini şekillendiren sosyal yetkinliğe ilişkin unsurlar erken çocukluk döneminde oluşmaya başlayıp hayatının ileriki döneminde bireyin tutum ve davranışlarını belirlemektedir. Bireyin zihinsel, duygusal ve sosyal gelişiminin en hızlı geliştiği erken çocukluk döneminde ortaya çıkan fiziksel, bilişsel ve sosyal beceriler bireyin sosyal yetkinliği için temel oluşturmaktadır (Cavel, 1990). Çocuğun, anne-babanın davranışlarını gözlemleyerek bunları modellemesi gelişim sürecinde referanslama olarak tanımlanmaktadır (Kandır ve Alpan, 2008). Freud'a göre (aktaran Lapsley ve Stey 2011), süperego kavramı, çocukluk döneminde bireyin ebeveynleri ile olan ilişkiler neticesinde gelişir. Toplumun norm ve değerlerini ebeveynleri ile olan ilişkilerinde öğrenen çocuk, bu dönemde kendini ve sosyal ilişkilerini yönetme yeteneği kazanmaktadır. Rubin, Bukowski ve Parker (2006), çocuğun sosyal yetkinliğinin, mizaç, bireysel yetenekler, arkadaş ilişkileri, akran grupları ve ebeveyn ilişkileri tarafından şekillendiğini ifade etmiştir.

Üç ve dört yaş döneminden itibaren çocuk ben merkezli yapısından sıyrılmaya başlamaktadır. Akran gruplarıyla iletişime geçen çocuk, sosyal becerilerini geliştirmeye başlar (Dodge, 1986). Bireyler ile kurduğu iletişimde ilk olarak teşekkür etme ya da özür dileme gibi sözel becerileri gelişen çocuk, sonrasında toplum kuralları ile ilgili deneyimler edinir. Çocuğun sosyalleşmeye başlaması ebeveynlerine bağlılığını azaltmaya başlar ve çocuk arkadaşlarıyla da vakit geçirmek ister. Çocuk akran

gruplarında oyun yoluyla ileride sosyal yetkinliğini şekillendirecek zihinsel, davranışsal ve motor becerilerini geliştirir (Baş ve Siyez, 2011). Bu nedenle oyun çağında çocuk toplumsal rolleri öğrenerek ve kişilerarası ilişkilerde önemli konuları kavrar. Piaget (aktaran**,** Evaldsson ve Corsaro 1998), oyun kavramının erken dönemde başladığını ifade etmiş ve bu kavramı alıştırma oyunu, simgesel oyun ve kurallı oyun olmak üzere üç farklı kategoride incelemiştir.

Cüceloğlu (2005), çocuğun deneme yanılma yöntemiyle kişilerarası ilişkileri, toplumun norm ve değerlerini öğrenmesi sürecinde ebeveynlerin çocuğu özgür bırakmasının önemli olduğunu belirtmiştir. Dökmen (2008), ise çocukların bu dönemde kıyafet seçimine ilişkin ebeveyn müdahalesinin düşük düzeyde olmasının çocuğun bireysel gelişimine katkı sağlayarak, çocuğun özgür karar alabilme yetisini geliştirdiğini vurgulamıştır. Kıskançlık ve utangaçlık gibi kavramların ortaya çıktığı altı yaş sonrası, çocuğun toplumda hangi davranışların kabul edilip hangilerinin edilmeyeceğine dair bir fikri oluşmaya başladığından, çocuk bu dönemde değişik durumlara göre hareket etmeyi öğrenmektedir (Akfırat, 2006).

Tablo 1: Çocukların Gelişim Evreleri

	Fiziksel Gelişim	Bilişsel Gelişim	Psikososyal Gelişim
0-12 Ay	Emeklemeye başlaması ile birlikte, sürecin sonunda desteksiz oturabilir.	Başta annesinin sesi olmak üzere çevresindeki insanları tanımaya başlar.	Güvenlik kaygısı başlar, dikkat çekmeye çalışır.
12-36 Ay	Desteksiz yürüyebilmesi ile birlikte evdeki birçok alana ulaşmaya çalışır. Tuvalet eğitimi bu dönemde başlar.	Konuşmaya başlaması ile birlikte çevresindeki bireylere soru sorar	Ben merkezli yapısı ortaya çıkar paylaşmayı sevmez, diğer çocukları ile oyunları kısa sürelidir.
3-6 Yaş	Tekayak üstünde durabilme, bisiklet kullanbilme vb. eylemler ile dengede durmayı öğrenirç	Renkleri, geçmiş ile şimdiki zaman arasındaki farkı anlar. Okul öncesi eğitim ile birlikte ince motor yetenekleri de gelişir.	Anneden ayrılma süreci başlar, arkadaş edinmeye ve akran gruplarına dahil olmaya başlar.
6-12 Yaş	Spor etkinliklerine ilgi duyar, boyu uzar ve somatik rahatsızlıkları oluşur.	Yazı yazmaya, problem çözmeye, sessiz birşekilde kitap okumaya başlar, hafızası gelişir ve şaka yapmaya başlar.	Empati kurabilme yeteneği gelişir, cinsiyet farkına ilişkin düşüncelerinde belirginleşme yaşanır, akran gruplarına dahil edilme konusunda kaygı yaşar.

Kaynak: Bulman, K. ve Savory, L. (2006). BTEC first children's care, learning and development student book: children's care learning & development, Heinemann London, 9-20.

1.5.2. Çocuklarda Sosyal Yetkinliği Etkileyen Faktörler

Çocukluk dönemi bireyin dili kullanma becerisinden itibaren başlayarak, sosyal becerilerine, zihinsel, algısal ve motor becerilerin gelişiminden, okula adaptasyon sürecine kadar uzanan önemli bir süreçtir (Russel, Lee, Spieker ve Oxford, 2016). Çocukluk döneminde bu becerilerin kazanılması, çocuğun sosyal yetkinlik düzeyini belirlemekte, sürecin doğru yönetilmemesi ise bireyin yaşamının ileriki dönemlerinde ortaya çıkan birçok sorunun kaynağını oluşturmaktadır. Bu dönemde çocuğun mizacının sosyal yetkinliğinin temelini oluşturmasına rağmen, ebeveynleri ile kuracağı ilişkiler, akran ve arkadaş ilişkileri, öğretmenleri ile kuracağı ilişkiler ve hatta ebeveynlerin kendi arasındaki ilişkileri de çocuğun sosyal yetkinliğinin üzerinde büyük bir etkisi vardır (Rubin, Bukowski ve Parker, 2006).

1.5.2.1 Mizaç

Çocuğun doğumundan itibaren davranış şekillerini ve olaylara karşı verdiği tepkileri belirleyen biyolojik kökenli mizaç kavramı, çocuğun sosyal ilişkilerini belirlemesinde önemli bir yer tutmaktadır. Mizacın en önemli özelliği çocuğun davranış kalıplarının erken yaştan itibaren oluşmasını sağlamasıdır. Bu davranış kalıpları ise çocuğun tutumlarını ve tepkilerini nasıl ifade ettiğini kapsamaktadır (Aytar, Aksoy ve Kaytez, 2014). Çocuklar doğumdan itibaren farklı kişilik ve mizaç özelliklerine sahiptir. Bu noktada mizaç kavramı erken çocukluk dönemi ve yetişkinlik döneminde ortaya çıkan davranışsal bozuklukların gelişiminde belirleyici bir faktör olarak karşımıza çıkar. Yalom ve Leszcz (2005), bireylerarası mizaç farklılıklarının erken çocuk döneminde başlayarak yaşam boyu devam eden bir sürekliliğe tabi olduğunu belirtmiştir. Buss ve Plomin (1975), mizacın genetik olarak erken çocukluk döneminde oluştuğunun altını çizmiştir. Ancak mizaç hiçbir zaman davranışın tek belirleyicisi olarak görülmemiştir. Bireyin sosyal yetkinliğine ulaşması için gerekli olan sosyal beceri ve davranışlar, çocuğun sahip olduğu mizacın, sosyal çevresi ile karşılıklı etkileşimi sonucunda ortaya çıkmaktadır (Sanson, Hemphill ve Smart, 2002). Yaşadığı çevrenin norm ve değerlerine uygun sosyal beceriler geliştiremeyen çocuk sosyal yetkinlik konusunda yaşamının ilerleyen bölümlerinde sorunlar yaşayabilir (Özdemir, 2010). Anne-babanın çocuğa yönelik istek ve beklentilerin çocuğun mizacına uygun olması ebeveyn ve çocuk arasında sağlıklı ilişkilerin kurulmasını sağlarken aksi durum ise, çocuğun tepki göstermesine neden olur. Erken çocukluk döneminde olumsuz mizaç yapısının, ilerleyen süreçte davranışsal bozukluklara sebebiyet vermemesi ve bireyin sosyal yetkinliğini etkilememesi, pozitif ebeveyn tutumu ile önlenebilir (Erdoğan, Yoleri ve Tetik, 2017)

1956 yılında Alexander Thomas ve Stella Chess'in davranış bozuklukları üzerine başlattıkları New York Boylamsal Çalışması, 1966 yılında tamamlanmış, on yıl süren bu çalışmada mizaç ve çevresel faktörlerin davranış bozuklukları üzerindeki etkisini tespit edilmiştir. New York'ta yaşayan 84 aileden 133 çocuk, 3 aylık dönemden itibaren on yıl süre boyunca izlenmiş, deneklerden 42 tanesinin davranış bozuklukları gösterdiğini gözlemlenmiştir. Olumlu mizaç özelliklerine sahip çocukların bulundukları çevre içinde davranışsal bozukluklar geliştirdiği gözlemleyen Thomas ve Chess, mizacın şekillenmesinde çevresel faktörlerin etkisine dikkat çekmiştir.

Tablo 2: Thomas ve Chess'in Mizaç Modeli

Etkinlik Düzeyi	Çocuğun gün içinde aktif olarak emekleme, yürüme gibi genel motor hareketlerinin, aktif olmadığı zamanlara oranı.
Ritmiklik	Çocuğun uyku, açlık, tuvalet vb. etkinliklerinin zaman içindeki düzenliliği.
Yaklaşma / Kaçınma	Çocuğun sosyal çevresinde karşılaştığı durumlara verdiği tepkiler.
Uyumluluk	Çocuğun değişen durumlara yönelik davranışlarını düzenleme durumu.
Uyarılma Eşiği	Çocukta farkedilebilir tepki uyandırabilmek için gerekli olan uyarıcının yoğunluk düzeyi.
Tepkilerin Yoğunluğu	Çocuğun gösterdiği olumlu ya da olumsuz tepkilerin şiddeti.
Duygu Durumu	Çocuğun ilişkilerinde olumlu ve yapıcı davranışları ile olumusuz ve ayrıştırıcı davranışlarının karşılaştırılması.
Dikkat Dağınıklığı	Çevresel uyarıcıların çocuğun performansını ne kadar etkileyebildiği.
Dikkat Süresi ve Devamlılık	Çevresel uyarıcılara rağmen çocuğun başladığı işi ne kadar sürdürebildiği.

Kaynak: Thomas, A. ve Chess, S. (1977). Temperament and development., Brunner/Mazel, New York.

Thomas ve Chess (1977), Kalıtsal kökenli mizaç kavramının bireyin bebeklikten itibaren farklılaşan davranışlarını yaşam boyu devam ettirmesini sağlayan bir kavram olduğunu tespit etmiştir. Thomas ve Chess (1977), mizacı dokuz farklı kategoride incelemiş, bu çalışmaları ise Thomas ve Chess mizaç modeli olarak alanyazımında yerini almıştır.

Tablo 3: Mizaç türleri ve düzeylerinin farklı yaş gruplarındaki çocuklar üzerinde etkisi

Mizaç Türü	Düzeyi	2 Yaş	10 Yaş
Etkinlik Düzeyi	Yüksek	Mobilyalara tırmanır, sürekli keşfetmeye çalışır.	Hareketsiz kalmakta güçlük çeker.
	Düşük	Yapboz vb. oyuncaklar ile vakit geçirir.	Düzenli olarak kitap okur ve yavaş yemek yer.
Ritmiklik	Düzenli	Öğlen uykusu ve yemek saatleri düzenlidir.	Belirli zamanlarda yemek yer, uyuma süresi sabittir.
	Düzensiz	Uykusu düzensizdir, tuvalet eğitimi zor geçer.	Belirli bir yemek yeme ve uyuma zamanı yoktur.
Dikkat Dağınıklığı	Dağınık	Ağladığında dikkati dağıtılarak susturulabilir.	Ödevlerini ancak sessiz bir ortamda yapabilir.
	Dikkatli	İstediğinin verilmemesi durumunda ağlar.	Gürültüye rağmen ödevini yapmaya devam eder.
Yaklaşma/Kaçınma	Yaklaşan	Anneanne ya da babaannede kaldığında da güzel uyur.	Ebeveynlerinden ayrı kamp yapmaya gidebilir.
	Kaçınan	Oyun alanına başka çocukları dâhil etmez.	Okul gezilerine katılmaz, ailesinden ayrı kalamaz.
Uyumluluk	Uyumlu	Ebeveynlerini dinler yeni ortamlara uyum sağlar.	Ebeveynlerini özlemesine rağmen ayrı kalabilir.
	Uyumsuz	Saçı her kesildiğinde ağlar.	Okulunu ya da öğretmenini değiştirmek istemez.
Dikkat Süresi ve Devamlılık	Uzun	Herşeyi dikkatlice izleyip öğrenmek ister.	Ödevlerini dikkatli yapar, düzenli kitap okuyabilir.
	Kısa	Yaşına uygun olmayan oyuncaklarla oynamaz.	Yemek yemek için ödevini yarıda bırakabilir.
Tepki Yoğunluğu	Yoğun	Heyecanlandığında çığlık atar.	Ödevlerinde hata yaptığı zaman ağlar.
	Seyrek	Birisi ona vurduğunda şaşırır, karşılık vermez.	Ödevlerindeki hatalarını düzeltmek için çabalar.
Uyarılma Eşiği	Düşük	Ebeveynleri eve geldiğinde heyecanlanır.	Su istediği sıcaklığa gelene kadar duşa girmez.
	Yoğun	Herhangi biri ile evde bırakılabilir, kolayca uyur.	Hasta olduğunda şikâyetçi bir yapıda olmaz.
Duygu Durumu	Olumlu	Kardeşleri ile oynamaktan keyif alır.	Eğlenceli hikâyeler okurken kahkaha atar.
	Olumsuz	Saçı kesilirken ve annesi yanından ayrılırken ağlar.	Ödevlerini yapamadığında ağlar.

Kaynak: Thomas, Chess ve Birch. 1970. The Origin of Personality, Scientific American, 102-109.

1.5.2.2 Ebeveyn ile İlişkiler

Bireyin doğumundan itibaren fiziksel ve duygusal gereksinimlerinin karşılandığı ilk yer olan aile, toplumun en önemli yapısı olarak ortaya çıkmaktadır. (Molenaar, Boomsma ve Dolan, 1993), mizaç ve çevresel faktörler dışında tanımladıkları üçüncü kuvvet kavramını, bebeğin hamilelik döneminde, annenin yaşadığı olaylardan etkilenmesi ile doğumundan sonra bu etkinin devam etmesi olarak açıklamıştır. Gülay ve Akman (2009), ailenin ekonomik ve sosyal yapısının çocuğun erken dönemden

itibaren ruhsal gelişimi üzerinde önemli bir etkisi olup, bu yapının bireyin ilerleyen zamanda yaşayabileceği davranışsal bozuklukların da temelini oluşturduğunu belirtmiştir. Toplum ile çocuk arasında bir köprü görevi üstlenen aile, yaşanılan sosyal çevrenin norm ve değerlerini çocuğa ileterek toplumsal kuralların devamını sağlar. Bu nedenle aile öğrenmenin başladığı ilk yerdir (Çalışkan ve Aslanderen, 2014). Çocuğun öğrenmeye ilişkin ilk deneyimlerinin gerçekleştiği aile ortamında çocuğun geliştirdiği sosyal, duygusal ve davranış becerileri ileride sosyal yetkinliğinin oluşmasında önemli bir yer tutmaktadır (Özdemir, Vatandaş ve Torlak, 2009).

Eğitimin başladığı ilk yer olan aile, ayrıca çocuğun ilk sosyalleşme yeri olarak da ön plana çıkar. Çocuğun aile bireyleri ile kurduğu etkileşim onların davranışlarını model alarak, karşılaştığı farklı durumlara göre davranışlar geliştirmesi ile devam eder (Hasta ve Güler, 2013). Model alma sürecinin başlaması ve aile bireyleri ile olan duygusal bağlılık çocuğun aidiyet ve sahiplenme duygusuna katkıda bulunur (Kandır ve Alpan, 2008). Erken çocukluk döneminde bireyin iyi bir gözlemci olması en fazla etkileşimde olduğu, anne-babanın davranışlarını taklit etmesini sağlar. Çocuğun aile bireylerini gözlemleyerek onları taklit etmesi, çocuğun etki alanındaki bireylerin tutum ve davranışlarını daha özenli seçmesini gerekli kılar. Erken çocukluk döneminde bireyin tutum ve davranışlarını gözlemlediği bireyleri sevmesi ve onlarla vakit geçirmesi ise gözlemlenen davranışların taklit edilme ihtimalini arttırır (Hallaç ve Öz, 2014). Eisenberg ve Mussen (1989), çocuğun etkileşimde bulunduğu aile bireylerinin, çocuğun olumlu ya da olumsuz davranış ve tutumlarını etkilediğini belirtmiştir. Çocuğun iletişim kurduğu aile bireylerinin olumsuz karşılanabilecek davranış ve tutumları, dış uyarıcılara karşı algısı açık olan çocuk üzerinde büyük bir etki gösterebilir. Bu nedenle çocukluk döneminde bireyin zihinsel ve psikolojik olarak sağlıklı bir gelişim göstermesi için ebeveynlerin olumlu nitelendirilebilecek tutum ve davranışlar ile çocuklarına örnek olmaları gerekmektedir (Cüceloğlu, 2005).

Ailenin bir diğer önemli fonksiyonu ise, çocuğun sosyalleşme süreci esnasında bireyler ile olan etkileşiminde karşısına çıkan sorunları çözebilme konusunda ihtiyacı olan sosyal ve davranışsal becerileri kazanmasını sağlamasıdır (Seven, 2007). Bandura (1977), öğrenme sürecinin sosyal çevrede başladığını ifade etmiş ve bu konuda ilk durağın aile olduğunun altını çizmiştir. Gander ve Gardiner (2001), erken çocukluk

döneminde anne-baba ile kurulan ilişkilerin niteliğinin, bireyin yetişkinlik dönemindeki sosyal ilişkilerinin yapısını etkilediğini belirtmiştir. Ebeveynleri ile kurduğu ilişkide duygu ve düşüncelerini açıklamasına olanak verilen çocuklar, anne-baba tarafından düşüncelerinin değerli bulunduğunu hisseder. Bu olumlu deneyim neticesinde çocuklar, sosyal çevresinde etkileşim içinde olduğu bireyler ile daha rahat iletişim kurabilir (Ünlü, 2016). Erken çocukluk döneminde anne-baba ile kaliteli vakit geçirmeyen ve düşünceleri dikkate alınmayan çocuk okul döneminde içe kapanık bir yapıda olmakla birlikte, arkadaş edinme, iletişim kurabilme ve kurduğu iletişimi sürdürebilme konusunda diğer çocuklara göre daha az yetkin olur (Yavuz, 1991).

Epstein, Bishop ve Baldwin (1982), tarafından ailenin fonksiyonları üzerine geliştirilen McMaster aile modelinde, aile içindeki bireylerin etkileşiminin niteliğini belirleyen, ebeveyn ve çocukların arasında karşılıklı saygı, sevgi ve iş birliğini geliştirebilecek önemli noktalar belirlemiştir. Bu modelde ailedeki her bireyin birbiriyle etkileşim içinde olduğu, ailenin tek birey ile değil tüm aile bireyleri ile incelenmesini, ailenin yapısının bireyin davranışlarını anlamada yeterli olabileceği, diğer bir ifadeyle bireyin aile yapısından etkilendiği ve davranışlarını buna göre düzenlediği varsayımlarında bulunmuş ve ailenin altı farklı fonksiyonu olduğunu tespit etmiştir.

Tablo 4: McMaster Aile Fonksiyonu Modeli

Problem Çözme	Bireylerin karşılaştığı duygusal ve gündelik sorunların çözümünü sağlaması.
İletişim	Yanlış anlamalara yer olmayacak şekilde aile bireyleri arasındaki iletişim kanallarının açık ve doğrudan olması.
Roller	Ailenin beklentilerinin karşılanması adına bireylerin aile yapısına göre geliştirdiği davranış kalıpları ve ayrıca aile içindeki sorumlulukların paylaşılması.
Duygusal Tepki	Sözel ya da sözel olmayan şekilde aile üyelerinin birbirlerinin davranışları hakkında en uygun tepkiyi vermesi.
İlgi Gösterme	Aile üyeleri arasında dayanışma ve yardımlaşma ile beraber bireyler arası sevgi ve hoşgörünün gelişmesi.
Davranış Kontrolü	Aile üyeleri arasında var olan kuralların standart haline gelmesi ve bu kuralların korunması.

Kaynak: Epstein, Bishop ve Baldwin, (1982) The McMaster model of family functioning: A view of normal family. Walsh (Ed.). Normal family process, Guilford Press

Erken çocukluk dönemi, çocuğun ebeveynler ile etkileşiminin en yoğun olduğu zaman dilimidir. Ebeveynlerin bu dönemde çocuğun tutum ve davranışlarını etkileme ihtimali oldukça fazladır. Freud'a göre **(**aktaran Santrock, 1998**),** oral dönem olarak tanımladığı doğumdan itibaren geçen 18 aylık süreçte anneye bağlı olan bebeğin yaşanan olumsuz durumlar neticesinde oral kişilik özellikleri olarak tanımlanan bağımlı kişilik davranışları geliştirmektedir. Erikson (1950), bu dönemi bebeğin güven duygusunun geliştiği süreç olarak tanımlamakta, ebeveynlerin ona karşı ilgili olması ve sevgi göstermesinin bebekte güven duygusunun temelini oluşturduğunu belirtmiştir. Bu dönemde ebeveynlerin bebeğin ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz olması, bebeğin temel güvensizlik duygusu geliştirmesine, beraberinde ise içine kapanık bir yapıda olmasına neden olmaktadır. Bowlby (1997), ise bu dönemde bebeğin en fazla vakit geçirdiği bireyle, genellikle anne ile arasında kurulan duygusal bağın, onun gereksinim duyduğu güvenli ortamı sağlayıp, algıladığı tehditleri ortadan kaldırmasıyla anne ve bebek arasında kurulan ilişkiyi bağlılık teorisi olarak tanımlamıştır. Sayar ve Bağlan (2015), ise bağlanmayı güvenli bağ, güvensiz-kaçınan bağ, güvensiz direnen bağ ve güvensiz-düzensiz bağ olmak üzere dört boyutta incelemiştir.

Tablo 5: Anne- Baba ve Çocuk Arasında Kurulan Bağların Muhtemel Etkileri

	Güvenli	Güvensiz		
		Kaçınan	Direnen	Düzensiz-Karışık
Ebeveynle İlişki	Annenin onu koruyacağını bilir, daha rahat hareket eder.	Anne çocuğa karşı mesafelidir, çocuk daha erken bağımsız olur	Çocuğun anneye bağlılık düzeyi yüksektir. Anneden ayrılmayı kabul etmez.	Çocuk anneye güven duymaz tutarsız ve dengesiz hareketler sergiler.
Ebeveynin Davranışı	Uyumlu, ilgili ve tutarlıdır.	Tepkisiz ve dışlayıcıdır.	Tutarsızdır.	Otoriter ve ceza vericidir.
Okul Öncesi Dönemde Etkisi	Sosyal çevresi ile sağlıklı bir etkileşim içindedir.	Akranları ile etkileşiminde başarısız ve uyumsuzdur.	Kendini ifade etmekte güçlük çeker, akran gruplarından dışlanabilir.	Akranları ile olan ilişkilerinde saldırgan ve zarar verici olabilir
Okul Çağı döneminde etkisi	Çevresi ile uyum içindedir, sosyal olarak başarılıdır.	Çevresinde olanlara duyarsızdır.	Öğretmenlerine önem verir ancak çevresine karşı kuşkuludur.	Uyum sağlamakta güçlük çeker, ders sırasında sınıfın düzenini bozar.

Kaynak: Sayar, K. ve Bağlan, F. (2015), Koruyucu Psikoloji, Timaş Kitapevi, 7. Baskı, 58-5

Anne ve çocuk arasında bu dönemde kurulan güvenli bir bağlanma bireyin yaşamının devamında ona sağlıklı bir psikolojik gelişim imkânı sunar. Çocuğun kişilik oluşumunun önemli bir faktörü olan anne ile kurulan bu bağın, yeterli düzeyde oluşmaması ve bu dönemdeki çocuğun gereksinimlerinin yeterli düzeyde giderilmemesi, çocuğun ileride özbenlik algısına bağlı olarak davranışsal bozukluklar geliştirmesine neden olabilir (Kesebir, Kavzoğlu ve Üstündağ, 2011).

Çocuk gelişiminin ikinci dönemi olan çıkan 18 – 36 ay dönemini tuvalet eğitiminin başladığı anal gelişim dönemi olarak tanımlayan Freud, ebeveynlerin bu süreçte katı bir tuvalet eğitimi vermesinin ilerde bireyin sosyal ilişkilerinde uzlaşmaz bir tutum sergilemesine neden olduğunu belirtmiştir (Freud, 2016). Erikson (1950), ebeveynlerin bu dönemde çocuğu motor becerilerini kullanması için cesaretlendirmesinin çocukta özerklik tutumunun gelişmesini sağladığını belirtirken, kaygılı ve kısıtlayıcı ebeveyn tutumlarının bu dönemde çocukta kaçınma ve şüphecilik tutumlarının gelişmesine neden olduğunu belirtmiştir. Bowlby (1997), ise bu dönemde çocuğun bağımsız benlik geliştirerek özerkleşme isteğinin anne tarafından korunma arzusu ile bir çatışma içinde olduğunu, annenin çocuğu dış etkilerden koruyarak hazırladığı güvenli ortamda bir yedek ego işlevi ve çocuğa sağladığı güvenli ortam sonucunda çevresini keşfetme konusunda çocuğu cesaretlendirme işlevi gördüğünü ifade eder. Mahler (1965), 18-36 ay dönemini "ayrılma-birleşme" dönemi olarak tanımlamıştır. Çocuğun konuşmaya başlaması ile iletişim kurabilme yeteneğinin arttığı bu dönemin sonunda çocuğun anneden ayrılması beklenmektedir. Mahler (1965), annenin çocuğun bireyselleşmesini olumsuz yönde etkileyecek tutumlar geliştirmesinin çocuğun anneye bağlılık düzeyini arttıracağını ifade etmiştir. Çocuğun sağlıklı bir şekilde anneden ayrılması bireyselleşme sürecinin başlamasını sağlar.

Freud (aktaran Cook ve Cook, 2014), fallik dönem olarak adlandırdığı 36 – 72 ay gelişim dönemini çocuk gelişiminin en önemli evresi olarak tanımlar. Bu dönemde, cinsiyet farklılığını özümseyen çocuğun cinsel bölgeye odaklanmaya başlaması ile çocukta psikoseksüel gelişimin başlar. Çevresinde etkileşim içinde olduğu insanlardan farklı bir birey olduğunu anlamaya başlayan çocuk, öğrenme isteği nedeniyle sürekli bir sorgulama içine girer. Çocuk bu dönemde topluma dair norm ve değerleri öğrenmeye de başlar. Freud, 36-72 ay fallik dönemde en çok üstünde durduğu konulardan biri ise çocuğun karşı cinsten olan ebeveynine karşı hissettiği özel sevgi olarak tanımladığı

oidipus kompleksidir. Bu dönemde erkek çocuk anneye, kız çocuk ise babaya daha fazla ilgi gösterirken, çocukların hemcins ebeveyne karşı ikircikli bir tutum geliştirdikleri gözlemlenmiştir (Tyson ve Tyson, 1990). Bu dönemin sağlıklı bir şekilde tamamlanmaması, kız ya da erkek çocuğun karşı cins ebeveyninden kopamamasına ve bununda evlilik hayatlarına etki etmesine, cinsel ilişkiye girme zorluğuna ve karşı cins ile olan etkileşimlerinde ciddi sorunlara yol açabilmektedir (Jakovljev ve Matacic, 2005).

Erikson (1950), girişkenliğe karşı suçluluk duygusunun geliştiği süreç olarak tanımladığı 36 – 72 ay dönemindeki çocukların çevresi ile daha hızlı bir etkileşim kurmaya başladığını ifade etmiştir. Çocuk sosyalleşmeye başlamasıyla birlikte etkileşimde bulunduğu bireyler ile sorunlar yaşamaya başlar. Ebeveynlerin çocuklara etkileşimde bulunduğu kişiler ile yaşadıkları sorunların çözümünde yol göstermeleri çocukların sosyal becerilerinin gelişmesini sağlar (Yahşi ve Bayraktar, 2016). Suçluluk duygusunun gelişmeye başladığı bu dönemde çocuk ebeveynlerinin beklentisi dışında tutum ve davranışlarda bulunduğunda kendini rahatsız hisseder ve suçluluk duymaya başlar (Çelik ve Ergün, 2016). 3 yaşından sonra çocuk dışarıdan gelen tehdit algısının azalmaya başlamasıyla birlikte sosyal çevresiyle etkileşimini arttırır. Okul öncesi dönemde çocuk halen düşük düzeyde de olsa tehdit hisseder ve ebeveynlerini, kendisini dış çevreden gelecek tehditlere karşı koruyucu olarak görür. Bu nedenle ebeveynlerinin tutum ve davranışları çocuğun kaygı düzeyini azaltacak şekilde olmalıdır (Küçüködük, 2015).

Freud (aktaran Senemoğlu, 2005), gizil dönem olarak tanımladığı latent dönemi, 5-6 yaş sonrasında başlayıp, 11-13 yaş dönemine kadar sürmektedir. Okulda hemcinsleriyle daha fazla iletişim kuran çocuk, oynadığı oyunların niteliğinin değişmesi ile cinsiyetine ilişkin toplumsal norm ve değerleri davranışlarına yansıtmaya başlar. Çocuğun fiziksel ve zihinsel gelişiminde önemli değişikliklerin olduğu bu dönemde çocuk neden sonuç ilişkilerini daha sağlıklı kurabilmeyi öğrenir ve soyut düşünebilme yeteneğini geliştirir (Kandır ve Alphan, 2008). Çocukların bu dönemde ebeveynleri dışında çevresindeki diğer kişilerle daha sık etkileşimde bulunmaya başlaması ile birlikte sosyal becerileri şekillenmeye başlar. Kendisini koşulsuz seven ebeveynlerinden farklı bir sosyal çevrede bulunan çocukğun, herkes ile eşit olduğu ve ilgi merkezi olma özelliğini kaybettiği okul ortamında karşılaştığı sorunların çözümünde ebeveynlerinin

ona yol gösterebilmesi, çocuğun sosyal becerilerini geliştirerek sosyal açıdan yetkin olma adına önemli bir adım atmasını sağlar (Öztürker, 2014). Ebeveynlerinden biraz daha uzaklaşarak akran çevresiyle vakit geçiren çocuk bu dönemde sürekli bir etkinlik durumdadır. Birçok yeni şey yapmaya başlayan çocuk bu konularda ebeveynlerinin katı tutumuyla karşılaşırsa öğrenme ve beceri geliştirme süreci anne-baba tarafından olumsuz yönde etkilenir (Kılıç ve Kümbetlioğlu, 2016). Piaget (aktaran Aral, Baran, Çimen ve Bulut, 2001), ahlak gelişimi kuramında da bu dönemdeki çocuğun başarılı olmak için bir uğraş içinde olduğunu ve bu uğraşının ona çalışkanlık aşıladığını ifade eder. Bu dönemde anne-babanın çocuğu kendi gelişim evresine göre değerlendirmesi ve yapıcı bir tutum içinde olması, iletişim kurarken çocuğun düzeyini inebilmesi çocuğun kendisini daha rahat ifade etmesini sağlar (Atak, 2017).

Erikson, (aktaran Yavuzer, 2017), öğrenme sürecinin en hızlı geliştiği dönem olarak tanımladığı 6-12 yaş süresinin en büyük etkisinin okul ile gerçekleştiğini ve bu dönemin yetkinlik açısından çok önemli olduğunu belirtir. Ebeveyn etkisinin azalıp arkadaş etkisinin arttığı bu dönemde, çocuk okuma-yazma başta olmak üzere birçok zihinsel, algısal ve motor beceriler kazanır. Erikson'un da (aktaran Steinberg, Lamborn, Dornbusch ve Darling, 1992), Freud gibi bu dönemde ebeveynlerin çocuğu sürekli eleştiren bir yapıda olmasından ziyade onları desteklemeleri ve her durumda cesaretlendirerek karşılaştığı sorunlara ilişkin onlara tavsiyeler vermelerinin çocuğun psikolojik gelişimi açısından önemine vurgu yapmıştır. Bu dönemi başarılı bir şekilde geçiren çocukta çalışma disiplini, özgüven ve başarı duygusu gelişir. Ebeveynlerin çocukları ile kurduğu ilişki tarzı olan anne-baba tutumları da çocukların duygusal ve sosyal gelişimi açısından önem taşımakla birlikte sosyal yetkinlik sürecini etkileyen önemli faktörlerden biri olarak görülmektedir (Yavuzer, 2017).

1.5.2.2.1. Ebeveyn Tutumları

Çocuğun sağlıklı bir gelişim gösterebilmesi için en önemli yapı taşı ailedir. Çocuk bulunduğu aile içinde ilk 5-6 yılda kendine özgü kişilik özellikleri geliştirir. Gelişim basamaklarının sağlıklı, dengeli ve uyum içinde olması için anne-babalara birçok sorumluluk düşmektedir. Anne-babanın tutarlı, olumlu ve sevgi dolu

yaklaşımları çocuğun gelişimini olumlu olarak etkilemektedir. Çocuğun fiziksel ve duygusal ihtiyaçlarını karşılayan anne-babaların, topluma kazandıracakları çocuklarına karşı tutum ve davranışlarının, onların olumlu davranışlarını ve özelliklerini pekiştirmeleri, olumsz ve istenmeyen özelliklerinin ise ortadan kaldırmaları açısından önemli bir işlevi vardır (Akgün ve Yeşilyaprak, 2011). Bunu yaparken, çocuğun ihtiyaçlarına ve gelişim özelliklerine uygun davranmak, çocuğa değerli olduğunu hissettirmek ve sosyal deneyimler kazanması için fırsat vermek önemlidir. Topluma, zihinsel ve ruhsal açıdan yetkin bireyler kazandırabilmek için, ebeveynlerin anlayışlı, hoşgörülü ve çocuğun üzerinde baskı oluşturmadan bir ilişki kurmaları önemlidir. Aksi takdirde, ebeveynlerin aşırı hoşgörü ya da hoşgörüden uzak, duyarsız, baskıcı ve tehditkâr davranması çocuklar üzerinde istenmeyen davranışlara yol açabilir. Çocuğun karakteri, problem çözme becerisi ve sosyal ilişkileri ancak sağlıklı bir aile ilişkisi içinde sağlıklı bir gelişim gösterir (Yörükoğlu, 2011).

1.5.2.2.1.1. Aşırı Koruyucu Tutum

Aşırı koruyucu anne-babalık, çocuğu gereğinden fazla kontrol ederek, çocuğun davranışlarını yönetmeye ve kısıtlamaya çalışan, çocuğun bağımsızlığını engelleyecek derecede davranışlar gösteren ebeveyn tutumudur (Aydoğdu ve Dilekmen, 2016). Bunun neticesinde, çocukta özgüven eksikliği, bağımlı bir yapı, duygusal hasar, sosyal olgunlaşmada ve okul başarısında olumsuz etkiler gözlemlenebilir. Koruyucu anne-babalar tehlikeli dış dünya ve düşman bir çevre algıları sebebiyle çocuklarına karşı aşırı korumacı davranışlar sergilerler. Böylece çocuk gerçek dünyadan izole edilmiş, korku ve kaygı dolu bir yapıya sahip olur. (Bolattekin, 2014). Anne-baba içgüdüsel olarak çocuğuna karşı ilgili olduğunu düşünür, ona yoğun bir sevgi gösterir. Ebeveynlerin bu korumacı ve aşırı sevgi tutumu çocuğun üzüntü, kaygı, korku gibi yaşaması gereken en doğal duygularını da engellemiş olur. Böylece çocuk gerçek dünyadan izole edilmiş, savunmasız yapay bir dünya içinde yaşar (Yılmaz ve Kesici, 2016).

Anne-baba sürekli çocuğun hizmetinde olduğu için, çocuk gerçek dünyaya karşı hazırlıksız olup, çocuğun özgün düşünme ve davranma, hata yapma, sorumluluk alma, tek başına kalabilme ve oynama kapasitesi de azalmış olur. Bunun sonucunda, çocukta

problem çözme ve bir sorunla baş etme becerileri yetersiz kalır ve çocuk karşılaştığı her problemde destek ihtiyacı duyar (Can, 2011). Aşırı koruyucu anne-baba tutumu, çocuğun üzerinde bir yük oluşturur ve çocuk bu yük altında ezilir. Ebeveynler bu tutumları çocukta strese ve anksiyeteye meyilli davranışlar için risk oluşturur (McShane ve Hastings, 2009). Chorpita ve Barlow (1998), ise bunun sebebini, ebeveynlerin aşırı koruyucu tutum sergilemesi nedeniyle çocuğun karşılaştığı farklı durumlarda nasıl tepki vermesi ve davranması gerektiğini bilmemesi ve karşılaştığı sorunlar ile baş etme becerilerinin yetersiz oluşu olarak açıklamıştır.

1.5.2.2.1.2. Aşırı İzin Verici Tutum

Çocuk merkezli ebeveyn tutumu olarak bilinen aşırı izin verici (müsamahakâr) ebeveyn tutumu, çocuğun istekleri doğrultusunda hizmet edilen, sınırlar ve kuralların olmadığı, sevgi ve ilgilinin yoğun olduğu bir ebeveyn tutumdur (Sümer, Aktürk ve Helvacı, 2010). Kısacası tüm kontrol mekanizmasının ve gücün çocuğun elinde olduğu bir ebeveyn modelidir. Bu nedenle çocuk kendi kontrolünü sağlamada yetersiz, sorumluluk duygusu eksik, problem çözme yetenekleri kısıtlı ve doyumsuz olmaya meyillidir (Derman ve Başal, 2013). Bu doyumsuzluk hissi, çocukta anne-babasına karşı bitmek bilmeyen isteklerini yaptırma çabasına neden olabileceği gibi, eğer istekleri yapılmaz ise saldırgan davranışlar göstermesine de yol açabilir. Dumas (1989), bu tutumla yetişen çocuklarda, söz dinlememe ve toplum tarafından dışlanan davranışlara daha sık rastlanmaktadır. Ebeveyn, kural koymaya çalışsa da çocuğun itirazları karşısında bir süre sonra anne-babanın pes etme ihtimali yüksektir. Bazı ebeveynler ise, kural koyduğunda çocuğun yaşayacağı engellenme hissinden dolayı, çocuğun onları sevmeyeceğine karşı kaygı oluşturur (Dursun, 2010). İzin verici ebeveyn tutumu genellikle tek çocuklu ve kalabalık yetişkin grubu içerisinde büyüyen çocuk profilinde ya da orta yaşın üzerinde anne-baba olan ebeveynlerde görünmektedir (Çankırılı, 2007). Yavuzer (2017), bu çocuklar yetişkin olduklarında dahi, toplum tarafından tanınmayan hakları kendileri üzerinde hak gördüklerini ve çevrelerindeki insanlara daha az saygı duyduklarını ifade etmiştir.

1.5.2.2.1.3. Otoriter Tutum

Çocuğun ihtiyaçları gözetilmeksizin kısıtlayıcı ve kontrol mekanizmasının yüksek, ilginin düşük olduğu çocuk yetiştirme tutumudur. Otoriter ebeveyn tutumunda ebeveynlerin koyduğu kurallara çocuğun koşulsuz uyması beklenir. Çocuk ebeveynlerinin talebi doğrultusunda hareket etmediği takdirde ise cezalandırılır (Başal, Kahraman, Derman, Kahraman ve Sümer, 2014). Ebeveynler çocuğun da kendine ait bir düşüncesinin olabileceğini önemsemeden, kendilerine itaat etmesini beklerler. Çocuk, ebeveynlerinin istediği davranışı gösterdiği takdirde anne ve babası tarafından kabul edilir, ebeveynlerinin ilgisi ve sevgisi çocuğa verilen bir ödül işlevini görür (Görücü ve Karakuş, 2017). Otoriter tutum ile yetişen çocuklarda, genellikle ebeveynlerinin beklentileri çocuğun kapasitesinin üzerindedir. Çocuktaki mutluluk düzeyi, benlik saygısı ve özgüven düzeyi düşük olurken, kaygılı, çekingen ve utangaç davranışları ise fazladır (Grusec ve Goodnow, 1994). Gander ve Gardiner (2001), otoriter ebeveyn tutumlarında, ebeveynlerin çocuğun koşulsuz itaat etmesini beklediğini ve kendilerini otorite temsili olarak gördüklerini belirtir. Bu durumda çocuk kendini ve düşüncelerini rahatça ifade etmekte güçlük çekerken, sosyal ortamda içe kapanık olur ve kendini güçsüz hisseder.

1.5.2.2.1.4. Dengesiz-Kararsız Tutum

Anne ve babanın çocuk hakkında verdiği kararda görüş ayrılığı ve değişkenlik gösterdiği ebeveyn tutumudur. Bu tutum, kural koyma ve zin verme arasındaki tutarsızlık şeklinde ortaya çıkar (Eminoğlu, 2007). Uyumsuzluk ve tutarsızlık arasında kalan çocuk, bu durumdan faydalanarak anne ve babaya yönelik farklı davranışlar geliştirir (Çankırılı, 2007). Anne ve baba, çocukla ilgili bir karar hakkında genellikle çocuğun yanında tartışır ve birbirlerini eleştirirler. Çocuk bu durumda hangi davranışın doğru, hangisinin ise yanlış olduğu ve ne zaman, nasıl davranacağı konusunda kararsızlık yaşar. Böylece çocuğun iç çatışmaları atar, kararsız, huzursuz ve dengesiz bir yapının da temelleri atılmış olur (Yörükoğlu, 2011). Ebeveynlerin bu tutumları karşısında Yavuzer (2017), çocukların aşırı isyankâr ya da boyun eğen bir kişilik yapılanmasının olduğunu açıklamıştır. Anne babanın davranışlarının tutarlı olması, belli

kural ve sınırların getirilmesi çocuğun kişilik gelişimi ve kendini kontrol edebilmesi açısından önemlidir.

1.5.2.2.1.5. İlgisiz Tutum

Çocuğa yeterli ilgi, sevgi ve bakımın gösterilmediği ebeveyn tutumudur. İlgisiz tutuma sahip ebeveynler, çocuğun fiziksel ve duygusal ihtiyaçlarından habersizdir. Çocuğun gereksinimlerini karşılamadığı gibi çocuk kontrol de edilmez. (Moscatelli ve Rubini, 2011). Anne baba ve çocuk arasında iletişim kopuktur. Çocuğun sınırları net olmadığı gibi yanlış bir davranışı da hoşgörü ile karşılanmaz (Ceylan, 2016). İlgisiz ebeveyn tutumunda, çocuk-ebeveyn ilişkilerinde, fiziksel ve sözel istismar fazladır ve genellikle sosyoekonomik düzeyi düşük, çok çocuğa sahip ebeveynlerde ilgisiz ebeveyn tutumuna daha fazla rastlanır (Barber, 1996). İlgiden ve sevgiden yoksun, iletişim kurulmayan ortamda büyüyen çocukların gelişimleri de olumsuz yönde etkilenir. Yavuzer (2017), yaptığı çalışmada, çocuğa karşı kayıtsız kalan ebeveynlerin çocuklarında saldırgan ve öfkeli davranış eğilimine daha fazla rastlanmaktadır. İlgisiz ortamda büyüyen çocuğun asıl ihtiyacı olan ebeveynlerinden değer görmesi ve anlaşılma isteğidir. Ev ortamında sevgi ve şefkatten yoksun olan çocuk bunu büyüdüğünde dışarıda başka insanlar ile olan ilişkilerinde bulmaya çalışır (Bolattekin, 2014). Çocuk kendini değersiz hisseder ve kendi hakkında bir görüşe sahip değildir ve bu nedenle çevresine karşı saldırgan davranışlarda bulunabilmektedir (Saydam ve Gençöz, 2005).

1.5.2.2.1.6. Demokratik Tutum

Çocukları ile sıcak ilişkiler kuran, hoşgörü, ilgi ve kontrolün bir arada dengeli olduğu ebeveyn tutumudur. Demokratik tutuma sahip ebeveynler çocuğun ihtiyacına duyarlı şekilde yaklaşarak, aile içi kararlarda çocuğun da yer aldığı ve düşüncelerinin saygı gördüğü bir ortam oluştururlar (Başal, Kahraman, Derman, Kahraman ve Sümer, 2014). Towe-Goodman ve Ark (2014), demokratik ebeveyn tutumunun çocuğun duygusal gelişimini ve duygularını düzenlemesini olumlu yönde etkilerken çocuğun düşüncelerini daha rahat ifade etmesini sağlar. Cüceloğlu (2000), demokratik ebeveyn

tutumlarında anne babanın verdiği sorumluluğun, çocuğun yetenek ve kapasitesine uygun olarak belirlendiğini ifade etmiştir. Çocuk kurallara uymadığı takdirde bundan ders almasına fırsat verilir. Burchinal, Skinner ve Reznick (2010**),** ebeveynlerin cezaları çocuğun kendine yönelik değil, davranışlarına yönelik uyguladığını belirtmiştir. Böylece çocuk zorluklarla mücadele etmeyi öğrenir ve yanlış yapmaktan korkmaz. Bu tutumla yetiştirilen çocuğun sorumluluk duygusu ve benlik kontrolü kadar kendine duyduğu güven ve başarı düzeyi de yüksektir (Özpolat, 2010).

1.5.2.2.1.7. Mükemmeliyetçi Tutum

Çocuktan beklentilerin yüksek olduğu, çocuğun merkezde yer aldığı ve üstün görüldüğü ebeveyn tutumudur. Ebeveynler genellikle geçmişte kendi gerçekleştiremediklerini çocuklarının yapmasını bekler ve bunun için her türlü imkânı sunmaya çalışırlar. Fakat kendi sunduklarının karşılığını alamadıklarında çocuklarına karşı olumsuz davranışlar gösterebilirler (Lee, Sullivan ve Dush, 2012). Mükemmeliyetçi ebeveyn tutumunda anne ve babanın çabası çocuğunun başarılı olmasıdır. Başarılı olmak mükemmeliyetçi bir anne-baba için sıradan bir durumken, başarısızlık tahammül edilemez bir durumdur. Çocuk başarısız olduğu bir durumda ebeveynlerinin sevgi ve ilgisini kaybedeceğini düşündüğü için kendilerini güvende hissedemezler (Hanımoğlu ve İnanç, 2011).

Mükemmeliyetçi anne-baba, kendi çocuklarının her konuda olağanüstü olduklarını düşünürler. Bunun için, çocuklarının kararsız, ürkek, cesaretsiz olmasına tahammül edemezler (Safrancı, 2015). Bu tutumla yetişen çocuklar kendilerini baskı altında hisseder, başaramadıkları şeylerde hayal kırıklığı yaşarlar (Pulat, 2011). Bu durumda ise kendilerini toparlamaları uzun zaman alabilir. Doyumsuz, mutsuz ve kolay kolay hoşnut olmayan bir yapıya sahip olabilirler (Ayoğlu, 2012). Çocuk ebeveynlerine layık bir evlat olmak için çabalarken, kendisini ağır bir yükün altında hisseder. Sosyal ortamlarda performans endişesi ve aşırı kaygı problemlerinin yanı sıra çocuklarda, altına kaçırma, yalan söyleme, tırnak yeme gibi davranışlar gözlemlenebilir (Kawamura, Hunt, Frost ve DiBartolo, 2001).

1.5.2.3. Ebeveynler Arası İlişkiler

Çocuğun ebeveynleri ile olan ilişkisinin sosyal becerilerinin ve sosyal yetkinliğinin gelişmesinde önemli bir etkisi bulunurken, ebeveynlerinin kendi arasındaki iletişimlerinin kalitesi de çocuğun sosyal yetkinliği üzerinde belirleyici bir etkide bulunmaktadır (Öngider, 2016). Bazı ebeveynler ilişkilerini sorunsuz görmelerine rağmen bir arada vakit geçirdikleri zamanlar çocuğa yönelik olmakta ve evliliğin merkezine çocukları koymaktadırlar. Diğer taraftan ebeveynlerin kendi aralarında yaşadıkları sorunlara çözüm bulamaması ve bunu çocuğa hissettirmeleri ise farklı sorunları beraberinde getirmektedir (Yılmaz, 2001). Etkilenme ve model almanın en yoğun gerçekleştiği çocukluk döneminde, ebeveynler arasındaki şiddetli geçimsizlik ya da boşanma, çocuğun davranışsal yapısı üzerinde büyük bir hasar bırakmaktadır (Türkarslan, 2007).

1.5.2.3.1. Ebeveynler Arası Geçimsizlik

Ebeveynlerin günlük yaşam esnasında fikir ayrılığı yaşaması ve aralarında anlaşmazlıkların oluşması birçok ailede gerçekleşen bir durumdur. Ebeveynler arasında yaşanan bu anlaşmazlıkların birçoğu yapıcı bir şekilde çözüme ulaşmazken, bu anlaşmazlıkların çözülmez duruma gelmesi çocuk için yıkıcı bir etki oluşturup, çocuğun gelişim sürecinde olumsuz sonuçlara neden olmaktadır (Belsky, 1984). Çocuklar ebeveynlerin bir arada olduğu zamandaki çatışmalarından ya da boşanmalarından ciddi düzeyde etkilenir (Arifoğlu, 2006). Kottman (2002), ebeveynlerin arasındaki uyum ve etkili iletişimin çocuğun duygusal ve psikolojik iyi oluşuna katkıda bulunarak bireyin sosyal becerilerinin gelişmesine büyük katkıda bulnur. Ebeveynlerin arasındaki anlaşmazlıkların çatışmaya dönüşmesi çocuğun duygusal ve davranışsal ikilemlerde kalmasına neden olmaktadır. Ayrıca anne-baba arasındaki evlilik ilişkisindeki sağlıklı iletişim ve mutluluk düzeyi, ebeveynlerin çocuğa yaklaşımını da etkilemektedir (Sayar ve Bağlan, 2015). Anne-baba arasında olumlu ilişkilerin gerçekleştiği ailede, ebeveynlerin çocuklara karşı daha destekleyici ve sevecen bir tutum geliştirdiği görülürken, anne-baba arasında çözüme kavuşmayan sorunlar ve sürekli devam eden

çatışmalar ise ebeveynlerin çocuğu ihmal etmesine ve onunla kaliteli bir şekilde vakit geçirmemesine neden olmaktadır (Öztürk, 2002).

Anne-baba arasında yaşanan tartışmaların büyüyerek çatışmaya dönüşmesi neticesinde çocuklar, olası bir boşanma durumunda kendilerinin sahipsiz kalacağına ilişkin kaygılanmaya başlar (Thomas ve Waddel, 1990). Jenkins ve Buccioni (2000), 6 yaş dönemine kadar çocukların ebeveyn çatışmasını anne-babanın kendi arasında gerçekleşen bir anlaşmazlık olarak algılayamadığını ve bu tartışmalarının sebebi olarak kendilerini gördüklerini tespit etmiştir. Anne-babanın arasındaki tartışma ve çatışmalarda, ebeveynlerin çocuğa direk olarak tartışmanın kaynağı gibi davranması çocukta suçluluk duygusunun gelişmesine, çocuğun daha yaramaz ve saldırgan davranmasına neden olur (Serin ve Öztürk, 2007). Anne-baba arasındaki çatışmanın yüksek düzeyde olduğu bir ortamda büyüyen çocukların problem çözme konusundaki yetenekleri azalmakta, bu ortamda çocuğun psikolojik gelişimi olumsuz etkilenmektedir (Benson, Buehler ve Gerard 2008). Gottman ve Katz (1989), ise anne-babası arası çatışma ortamında büyüyen çocuğun bu sorunlu ilişkiyi içselleştirerek, sosyal ilişkilerinde uygulamasının sosyal yetkinlik düzeyini azalttığını vurgulamıştır. Ebeveynler arası şiddet ortamında büyüyen çocukların hazımsızlık, mide problemleri ve sebepsiz yorgunluk gibi sağlık sorunlarını daha sık yaşamaktadırlar (Troxel ve Matthews, 2004). Stiles (2002), ise bu sağlık sorunlarına ek olarak ebeveynler arası şiddetin yoğun olduğu bir ortamda büyüyen çocukların uykusuzluk, karın ve baş ağrısı sorunlarıyla karşılaştıklarını belirtmiştir. Bu ortamda yetişen çocuklar, problem çözme konusunda yaşadığı olumsuz deneyimler nedeniyle okul döneminde akran ilişkilerinde başarısız olmaktadır (Harold, Elam, Lewis, Rice ve Thapar, 2012).

Anne-baba arasındaki çatışma tüm yaştaki çocukları farklı düzey ve şekillerde etkilemektedir. Harold, Pryor ve Reynolds (2001), 6 aylık dönemden sonra bebekler, anne-baba arasındaki çatışmaları kalp atışlarındaki frekansın artması ile belirli ederken, 5 yaş dönemine gelen süreçte ise çocukların bu durumu ağlayarak ya da bağırarak ifade ettiğini gözlemlemiştir. Harold, Elam, Lewis, Rice ve Thapar (2012), ise 6 yaş sonrası gelişim ve değişim en hızlı olduğu dönemde anne-baba arasındaki çatışmanın çocuğun aksiyete bozukluğu, depresyon ve saldırganlık gibi sorunlarla karşılaştığını ifade etmiştir. Adamson ve Thomson (1998), 6 yaş dönemine kadar çocuğun anne-baba çatışmasına dâhil olarak ebeveynlerini yatıştırmaya çalışma eğiliminde olduğunu, ancak

8 yaşından itibaren bu anlaşmazlık ve çatışmalardan uzak durmaya başladığını belirtmiştir. Cox, Paley ve Harter (2001**),** 7 yaşından sonra çocukların, anne-baba arasında gerçekleşen anlaşmazlık ve çatışmaların fikir ayrılıklarından oluştuğunu özümsemeye başladığını vurgulamıştır. Grych, Raynor ve Fosco (2004), evlilikteki ebeveynler arası uyumsuzluk ve çatışmanın çocuğun bilişsel gelişimi üzerinde olumsuz izler bıraktığını ifade ederken, Davies ve Cummings (1994), ise anne-baba arasındaki çatışmanın çocuklar üzerinde duygusal, bilişsel ve davranışsal olmak üzere üç boyutta etki gösterdiğini belirlemiştir.

Tablo 6: Davies ve Cummings Ebeveyn Çatışmasının Çocuk Üzerindeki Etkisi

Duygusal Düzenleme	Çocuğun mutluluk, üzüntü, kızgınlık ve korku gibi duyguları ebeveynlerin anlaşmazlıklarını nasıl yönettiği ile şekillenmesi
Bilişsel Gelişim	Çocuğun, anne-baba arasında yaşanan çatışmanın ailedeki diğer bireyler ile olan ilişkileri nasıl etkilediğine dair düşüncesi
Davranışsal Düzenleme	Ebeveynler arası yaşanan çatışma sırasında çocukların duruma müdahil olması ya da uzak durması

Kaynak: Davies, P.T. ve Cummings, E.M. (1994). Marital conflict and child adjustment: an emotional security hypothesis, Psychological Bulletin,

1.5.2.3.2. Boşanma

Eşlerin evlilik süresince duygularını ve sorunlarını aralarında paylaşamamaları birbirilerine yabancılaşmalarına neden olmakta ve yaşadıkları sorunlar zaman içinde çözülemez bir düzeye gelmektedir (Akgün ve Uluocak, 2010). Evlilik süresince meydana gelen birçok sorunun çözüme kavuşmaması sonucunda, taraflardan birinin evlilik bağını yasal olarak sonlandırma isteği ya da tarafların karşılıklı anlaşma yoluyla evlilik akdini sonlandırması sadece kendi hayatlarında bir değişme neden olmamakla birlikte, çocukların psikolojisinde derin izler bırakabilmektedir (Aral ve Gürsoy, 2000). Toplum yapısında önemli bir yer tutan aile kurumunun hukuken sonlandırılması psikolojik olarak, özellikle de çocukların davranışsal gelişimini büyük ölçüde şekillendirmektedir. Çiftlerin boşanma kararı alması mevcut süregelen ve çözüme erdirilemeyen sorunların evlilik bağının sona erdirilmesi ile sonuçlanmaktadır (Doğan,

2016). Sona eren evlilik ilişkisi çocuğun ebeveynler arası anlaşmazlık ya da çatışma düzeyinin yüksek olduğu bir ortamda yetiştiğinin göstergesidir. Diğer yandan anne-baba arasındaki sorun ve çatışmalara çocukların hiç şahit olmaması ya da bu anlaşmazlıkların ebeveynler tarafından çocuklara hissettirilmemesi de çocuk için farklı bir sorun teşkil edebilmektedir. Boşanma neticesinde ebeveynleri arasında hiçbir sorun olmadığını düşünen çocukta beklenmedik bir durum oluştur ve buna alışma süreci daha da zor hale gelir (Öztürk, 2014). Boşanmaya giden süreçte yaşanan olaylar sırasında ve boşanma sürecinde anne-baba çocuklarına yeterince ilgi gösteremez. Rossi ve Rossi (1990), boşanma gerçekleştikten sonra çocukların bu olayı kabul etmedikleri, anne-baba arasında yaşanan anlaşmazlıklara ve çatışmalara rağmen ebeveynlerinin bir arada yaşamasını boşanmalarından daha çok istediklerini ifade etmiştir. Bu kriz döneminde çocuğun, velayetini almayan anne ya da babası ile ilişkisi zayıflamaya başlamaktadır (Çankırılı, 2007). King (2002), boşanmanın gerçekleşmesi neticesinde çocuğun anne-babaya olan güveninin kaybolduğunu ve bu güvensizliğin ileride kuracağı sosyal ilişkilere de yansıyacağını iddia etmiştir.

Erken çocukluk döneminde birey, anne-babanın ayrılığına ilişkin durumu tam olarak anlayamaz ancak boşanmaya giden süreçte yaşanan anlaşmazlık ve çatışmalar çocuğun durumdan ne şekilde etkileneceğini belirler (Öztürk, 2014). Thomas ve Waddell (1990), özellikle bağlanma sürecinin yoğun yaşandığı bu dönemde, çocuğun velayetinin babasında kalması durumunda annenin bir anda çocuğun yaşamından çıkması ile çocuğun kaygı düzeyini en üst düzeye ulaştığını belirtmiştir. Amato ve Booth (2000), boşanmadan sonra çocukların duygusal ve finansal olarak ebeveynlerinden daha az destek gördüğünü ayrıca ona yetkinlik sağlayacak birçok konuda pratik yardım alamadığını gözlemiştir. Bishop ve Ingersoll (1989), anne-babanın ayrılması sonrası çocuğun dil gelişiminden başlamak üzere, sosyal becerileri, sosyal yetkinliği ve akademik başarısı gibi birçok konuda zorluk yaşayabildiğini belirtmiştir. Benedek ve Brown (1997), ise boşanma sürecinin zorlu geçmesinin çocuğun mide, baş ve karın ağrısı, öfke, kaygı ve depresyon gibi psikosomatik hastalıklar ve psikolojik sorunlarla karşılaşmasına neden olabileceğini ifade etmiştir. Kelly (2000), boşanmaya giden süreçte ebeveynler arası çatışmadan etkilenen çocuğun, anne ve babanın aldıkları boşanma kararına ilişkin onu yeterince bilgilendirmeyip, duygusal olarak hazırlıksız yakalanmalarının, çocuğun sosyal ve psikolojik olarak bir

şoka uğramasına neden olduğunu gözlemlemiştir. Amato (2000), ise boşanma sonrası iki yıl süren, kriz dönemi olarak adlandırdığı bu süreçte, çocukta psikolojik ve davranışsal sorunların yoğun olarak yaşandığını tespit etmiştir. Kelly ve Emery (2003), ise bu kriz döneminin iki yıl sürmesi ya da çocuğun bu süreç sonunda ebeveynlerinin ayrılığına uyum sağlayabilmesinin sürecin yönetilme şekli ve çocuğun mizacına göre değişiklik gösterdiğinin altını çizmiştir.

Anne ve babanın ayrılığı sonucu çocuğun kendisini boşanmanın sebebi olarak görmesi diğer bir ifade ile suçluluk duygusu geliştirmesi çoğu zaman karşılaşılan bir durumdur. Lansford (2009), çocuğun anne babası ile olan ilişkilerinde daha farklı davranarak boşanmayı önleyebileceğine dair düşüncesinin suçluluk hissetmesine neden olduğunu belirtmiştir. Boşanma sürecinde ebeveynlerin çocuğa kesin ve net bir ifadeyle onun boşanmanın sebebi olmadığını, bu durumdan etkileneceğini ama anne ve baba olarak yanında olmaya özen göstereceklerini açıklamaları boşanma sonrasında çocukta oluşacak kaygı düzeyini azaltır (Türkarslan, 2007). Sobolewski ve Amato (2007), boşanma sonrası çocuklar ile ebeveynleri arasında oluşan kopukluğun, ebeveynlerin bir arada iken, anne-baba arasındaki çatışmanın yoğun bir düzeyde olduğu aile ortamından daha fazla olduğunu gözlemlemiştir. Littner (1973), ise bu kopukluğu çocuğun ebeveyne yabancılaşması olarak tanımlamıştır. Desimone, O'Mahoney ve Hunt (1979), çocuğun anne ya da babadan yoksun olarak büyümesini, eksik olduğu ebeveyne karşı olumsuz bir düşünce geliştirip, zaman içinde onunla iletişimini koparmasına neden olabileceğini belirtmiştir. Ebeveyne yabancılaşma sürecine etki eden diğer bir unsur ise çocuğun velayetine sahip ebeveynin çocuğu anne ya da babasına karşı yanlış yönlendirmesi ve aralarındaki ilişkiyi en alt düzeye indirmeye yönelik çabalarıdır (Hodges, Wechsler ve Ballantine, 1979). Boşanma sürecinde aralarında sorunlar bulunan ebeveynlerin bir diğeri hakkında yorum yapıyorken çocuk ile aynı ortamda bulunmamaya özen göstermesi, çocuğun anne ya da babası hakkında olumsuz fikirlere kapılmamasını sağlanmaktadır. Boşanma sonrası kriz dönemi yaşayan çocuğun bu süreçte ayrı kaldığı anne ya da babası ile düzenli olarak görüşmesi, ebeveynine karşı yabancılaşmasını önleyebilmektedir (Çelikoğlu, 1997). Erkek çocuklarının babasından ayrı kalması, cinsel kimliklerinin oluşmasını etkileyecek baba figüründen yoksun olmasına neden olmakta aynı durum kız çocuklarının anneleri ile olan ilişkisinde de geçerli olmaktadır (Güler, 2014). Bu nedenle çocukların belirli aralıklarla velayetinin

olmadığı anne ya da babası ile görüşmesi sosyal ve psikolojik gelişimi için yarar sağlayacaktır (Brown ve Portes, 2006).

Boşanma sonrasında anne ya da babasının onu terk ettiğini düşünen çocuğun bu düşüncesi akran gruplarındaki ilişkilerini de etkilemekle başlar. Anne ya da babadan ayrı yaşayan çocuğun sosyal becerileri yeterince gelişmez, ayrıca çevresindeki bireylere karşı duyduğu güvensizlik neticesinde etkileşimde bulunduğu bireylerle paylaşımda bulunmaktan kaçınır (Sancaklı, 2014). Bu durum ise çocuğun arkadaş ilişkilerinde başarısız olmasına ve akran gruplarından dışlanmasına neden olur. Akran gruplarından dışlanan, bireylerarası ilişkilerinde başarısız olan çocuk, sosyal yetkinliği konusunda sorunlar yaşar (Katz ve Gottman, 1997).

1.5.2.4. Ebeveyn Kaybı

Birey hangi yaşta olursa olsun, annesinin ya da babasının ölümü onun için sarsıcı bir olay olarak ortaya çıkarken, bu kaybın çocukluk döneminde gerçekleşmesi ise zorluk düzeyini arttırmakta ve hatta çocuk için bir tramvaya dahi dönüşebilmektedir **(**Ellis, Dowrick ve Williams, 2013). Anne ya da babanın kaybı çocuk için çözülmesi zor sorunlara neden olurken anne ve babanın aynı anda ölümü ise çocuğun zihinsel, sosyal ve psikolojik gelişimi üzerinde büyük bir yıkıma neden olur (Öztop, 2012). Fronstin, Greenberg ve Robins (2001), ebeveyn kaybının çocuklar üzerindeki etkisinin boşanmadan daha yıkıcı olduğunu, çocuğun duygusal merkezi olan anne ya da babasının hayatından tamamen çıkmasının sadece çocukluk döneminde değil yaşamının sonraki dönemlerini de etkileyen belirleyici bir rolü olduğundan bahseder. Çocukların ebeveyn kaybından etkilenme düzeyi, bulundukları yaş aralığına ve sürecin yönetilme şekline göre farklılık göstermektedir. Kastenbaum ve Aisenberg (1976) çocukların ergenlik dönemine kadar soyut düşünme konusunda ilerleme sağlayamadığını, 10 yaşına gelmiş birçok çocuğun sadece somut işlemler gerçekleştirebildiğini ifade ederek, ölüm kavramının çocukluk döneminde anlaşılmasının zorluğuna dikkat çekmiştir.

Okul öncesi dönemde ise ebeveyn kaybının etkisi oldukça fazladır. Şok ile inanmama dönemi olarak da tanımlanan bu süreçte çocuk tepkisini ağlayarak ifade eder ama zamanla içine kapanır. Çocuk bu süreçte ölüme ilişkin soyut kavramı anlayamadığından ve henüz süreklilik olgusuna ilişkin algıları gelişmediğinden ölen

anne ya da babasının geri geleceğine inanır (Tanacıoğlu, 2015). Kranzler, Shaffer, Wasserman ve Davies (1990), bağlanma sürecinin henüz tamamlanmadığı bu dönemde çocuğun annesinin ölümü ile ondan ayrılmasını kabullenmeyerek, saldırganlık, kaygı ve yeme içme bozuklukları gibi sorunlar ile karşılaşabildiğini ifade etmiştir. Ebeveyn kaybı ile ilgili çocuğu bilgilendirmek sürecin sağlıklı yönetilmesi için çok önemlidir. Çocuklar bu dönemde benmerkezli yapılarından dolayı ebeveyn kaybını kendisine yönelen sevgi ve ilginin azalacağı ile bir tutarlar. Güvenlik tehdidi algısı hala devam eden çocuğa kendisinin güvende olduğunu, kendisine yönelen sevgi ve ilginin azalmayacağını söylemek onun bu süreçte rahatlamasını sağlar (Özgül, 1995).

6 yaş sonrası dönemde zamana ilişkin süreklilik kavramının çocuğun zihinsel yapısında oluşmaya başlaması, bu dönemde ebeveyn kaybı yaşayan çocuğun, ölen annesi ya da babasının geri gelmeyeceğini anlamasını kolaylaştırmaktadır (Attepe, 2010). Gray (1987), bu dönemdeki ebeveyn kayıplarının çocukta, psikosomatik ve psikolojik sorunlar oluşmasına neden olduğunu ifade etmiştir. Anne ya da babanın ölümünü kabullenen çocuk ölen ebeveynine karşı öfkeli olabilir ve başta okul olmak üzere bulunduğu sosyal çevrelerde uyum sorunu yaşar (Ellis, Dowrick ve Williams, 2013). Cinsel kimliğin oluşmaya başladığı bu dönemde ebeveyn kaybı çocukta cinsel kimlik karmaşasına neden olabilir. Ergenliğe doğru giden süreçte ölüm ile ilgili soyut düşünceleri netleşmeye başlayan çocuk ise durumdan kendini sorumlu tutabilmekte ve suçluluk duyabilmektedir (TPD, 2014). Crook ve Eliot (1980), erken dönemde ebeveyn kaybı yaşayan çocukların yaşamlarının ileri dönemlerinde depresyona girme olasılığının arttığını belirtmiştir.

1.5.2.5. Kardeş ile İlişkiler

Kardeş ilişkisi, paylaşma duygusunu öğreten ve pekiştiren en önemli deneyimdir. Çocuklar doğuştan benmerkezci olmalarına rağmen, aradaki sevgi bağı onlara paylaşma yeteneği kazandırır (Unutkan, 2007). Çocukların yetiştikleri ortam ve ebeveyn tutumları kardeşler arasındaki ilişkinin niteliğini belirler. Ebeveynleri ile olan ilişkisinde ilgi merkezi konumundaki çocuğun kardeşinin doğumuna ilişkin ebeveynleri tarafından psikolojik olarak hazırlanmaması durumunda gelişimsel ve davranışsal olarak birçok sorunla karşılaşması muhtemeldir (Şipal, Yeğengil ve Toka, 2012). Yeni

bir kardeşin ortaya çıkması ile tekrar ilgi çekebilmek adına, alt ıslama, parmak emme vb. gerileme belirtileri görülen çocuklar bazı durumlarda ise sessiz kalarak içine kapanır (Sinha ve Raut, 2016). Bu nedenle anne ve babanın çocuğa aileye yeni bir üyenin katılacağını, kardeşinin doğumuyla ne gibi değişiklikler olacağını uygun bir dille anlatıp çocuğu bu duruma hazırlaması çok önemlidir. Kardeşin doğumundan itibaren çocuklar arasındaki ilişkinin ebeveynler tarafından iyi yönlendirilmesi, kardeşler arası kaliteli etkileşimin gerçekleşmesini sağlamaktadır (Kılıçaslan, 2001). İş birliği ve dayanışmanın olduğu bir ortamda büyüyen çocuk, rekabetin yoğun yaşandığı çocuklara göre arkadaşları ve kardeşleriyle daha uzlaşmacı ve paylaşımcı olabilir (Dunn, 1983). Adler' göre (aktaran Dunn, 2007), erken dönemdeki gelişim sürecinin kişiliğin şekillenmesi açısından önemli bir rolü olduğunu, çocukların aile içindeki konumu ve kardeş ilişkileri bu gelişim sürecine büyük katkı sağlar.

Adler (aktaran Jordan, Whiteside ve Manaster, 1982) ilk doğan çocuk kardeşi dünyaya geldikten sonra, üstün olmaya çabalar ve konumunu kaybetmemek için mücadele eder. İkinci çocuk ise, kendinden büyük birinin olmasından rahatsızlık duyar ve bu durumdan ötürü kendini yetersiz görerek eksiklikleri kapatmak için çabalar. Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda çocuğun aile üyeleri ile olan yakın ilişkileri ve ebeveynlerin oluşturduğu koşullar, çocuğun gelecek yaşamındaki davranışlarını belirleyecektir (Elmalıoğlu, 2012). Piaget ve Sullivan ise, kardeş ilişkilerinin, çocukların ahlaki değerler ve sosyal duyarlılık gelişimi açısından önemli olduğuna dikkat çekmiştir (aktaran, Dunn 1983). Tüm bunlar dışında, kardeşlerin cinsiyeti, yaş farkı, kardeş ilişkilerinin ebeveynler tarafından yönetimi, çocukların karakter özellikleri, bilişsel ve sosyal özellikleri, kardeş ilişkilerinin niteliği için önem taşımaktadır (Rodop, 2015). Aile kuramı çerçevesinde, kardeş ilişkilerinin niteliği evlilik ilişkisinin uyumuna bağlıdır. Ebeveynlerin stresli ve mutsuz bir ortamda yetiştirdiği çocuklarının ihtiyacına yeterince karşılık verememesi ya da duyarsız kalması, çocukların sosyal yetkinliklerinin gelişmemesine neden olmaktadır (Gottman ve Katz, 1989). Dolayısıyla, anne-baba arasındaki sorunlu ilişki kardeşler arasındaki ilişkinin niteliğini de olumlusuz etkilemektedir (Feinberg, Solmeyer ve McHale, 2012).

1.5.2.6. Akran ve Arkadaş İlişkileri

Yaşamın ilk yıllarından itibaren çocuklar etrafındaki insanlarla sosyal ilişkiler kurmaya başlarlar. Çocuğun sosyal yetkinliğinin oluşmasında en önemli faktörlerden biri de akran ilişkisidir. Çocuk aile üyelerinden sonra en çok akran grupları ile vakit geçirmektedir (Çubukçu ve Gültekin, 2006). Kişilik gelişimine yardımcı olan akran ilişkileri, çocuğun kendini daha iyi tanıması, sosyal becerilerinin gelişimi, güven duygusunun oluşması ve negatif duygularıyla başa çıkma vb. birçok faktörü öğrenerek sosyal yetkinlik düzeyini belirleyen bilişsel, duygusal ve sosyal becerilerinin oluşmasını sağlamaktadır (Baş ve Siyez, 2011). Akran ilişkilerinin niteliği ve gelişiminin çocukların sosyal davranışlarına katkı sağladığı kadar, onların prososyal davranışlarının gelişmesini de şekillendirmektedir. Paylaşım içinde olmak, rehberlik etmek, nazik ve kibar davranmak, iş birliğine açık, yardım etme ve empati kurma davranışlarını içeren prososyal davranışlar bireyin sosyal yetkinlik düzeyinin gelişmesine önemli bir katkı sunar (Yavuzer, 2017). Çocukların akranlarıyla benzer gelişim özellikleri göstermesinden dolayı, akran ilişkileri, ebeveyn-çocuk veya öğretmen-çocuk ilişkilerinden farklılık gösterir. Çocuğun akranı ile yaşadığı çatışmalı ortamda, gerçek bir otorite figürü yoktur. Akranlarıyla eşit güç ve konuma sahip olması, çocuğun rahat ve samimi bir ilişki kurmasını sağlar. Akranlarıyla olan bu eşit konumu, çocukların birbirlerini daha rahat anlamalarını sağlarken, problem çözme becerilerini ve sorunlarla başa çıkma davranışlarını da geliştirir (Eroğlu, 2016).

Çocuklar yaşamın her döneminde önemli olan akran ilişkilerinde, sosyal becerilerini ve sosyal uyumu destekleyen deneyimler edinerek, birbirlerinin duygu ve davranışlarının onları nasıl etkilediğini ve diğer akranlarıyla nasıl ilişki kuracaklarını deneyimlemiş olurlar (Turan, 2005). Sosyal olarak aktif, akranları tarafından sevilen, tercih edilen ve oyun arkadaşları olan popüler çocuklar, akranları ile iletişim başlatabilir ve kurduğu akran ilişkilerini yönlendirebilir (Gülay, 2010). Bu tarz lider vasıflı çocukların, problem çözme becerileri yüksek olup, sosyal çevresinde gerçekleşen olaylara duyarlılık gösterirler. Bu durumun aksine, sosyal becerileri gelişmemiş, belirli bir konuda yetkinliği olmayan, oyun gruplarına kabul edilmeyen ve arkadaşları tarafından benimsenmeyen çocuklar saldırgan ve bozguncu davranışlarda bulunarak, akranları tarafından tamamen dışlanırlar (Köksal, 2012).

1.5.2.7. Öğretmenler ile İlişkiler

Çocuğun akran gruplarına dâhil olmasının yoğunlaştığı dönem olan okul sürecinde çocuk, akran gruplarına dâhil olmak amacıyla dayanışma, paylaşma ve iş birliği yeteneklerini geliştirmektedir (Andı, 2014). Ebeveynleri tarafından sevilen ve benimsenen çocuk, okul döneminde akran grubu tarafından onaylanması için sosyal yetenekler geliştirmesinin farkına varır (Cohen, 2006). Kendini ebeveynleri ile olan ilişkilerinin merkezinde gören çocuk, okul yaşamına arkadaşları ile eşit bir koşulda başladığını anlaması ile birlikte, yeni bulunduğu çevrede ilgi ve sevgi görmek için toplumun norm ve değerlerine uygun olarak yeni roller öğrenmesi gerektiğinin farkına varır (Öztürker, 2014). Keiley, Lofthouse, Bates, Dodge ve Pettit (2003), ebeveynleri dışında ilk kez farklı bir disiplin mekanizması ile karşı karşıya kalan çocuğun bulunduğu yeni ortamda ebeveynleri gibi kendisini koşulsuz sevecek bir çevrede bulunmadığının farkına varması ile adaptasyon sürecine dâhil olmaya başladığını ifade etmiştir. Okul ortamda gerek akran çevresi gerekse de öğretmenleri ile etkileşimde bulunmak için çocuk yeni sosyal becerilere ihtiyaç duyar (Wasik, Bond ve Hindman 2006). Çocuktaki bağlanma sürecinin tamamlanmaya başladığı ilk süreç okul dönemi olarak karşımıza çıkar. Bu nedenle öğretmenler ve akranlar çocuk için bu dönemde yeni bir aile üyeleri olarak görülmektedir (Kaymak, 2015). Çocuğun öğretmeni ile ilişkisi ve öğretmeninin ona davranışı çocuğun akademik ve sosyal gelişimi için önem taşır (Schunk, 1991). Bağlanma sürecinin başarılı geçirilmemesi, öğretmenin çocuğa yeterince ilgi göstermemesi çocuğun okula adaptasyon sürecini uzatabildiği gibi çocuğun ileride okula yaşamına ilişkin bir kaygı geliştirmesine neden olabilmektedir (Küçüködük, 2015).

Çocukta etkili bir öğrenmenin gerçekleşebilmesi ve sosyal becerilerin gelişebilmesinde öğretmenin tutum ve davranışları ile kendi yeteneği hakkındaki algıları belirleyici olmaktadır (Atıcı, 2014). Çocuğun sosyal olarak yeni bir sürece girmesi ve bu süreçte karşılaşılan zorlukların doğru yönetilmemesi ise okul başarısızlığı, saldırganlık ve diğer psikolojik bozuklukların ortaya çıkmasına neden olabilir (Akkök, 1996). Çocukta bu süreçte yaşanan sorunlar çocuğun sosyal becerilerinin geliştirilmesi ile içinde bulunduğu sosyal çevreye uyumunun sağlanması ile kolaylaşmaktadır (Alisinanoğlu, Bay ve Şimşek, 2014). Bu nedenle okul döneminde çocukta ortaya çıkan sorunların çözümü ve çocuğun sosyal becerilerinin gelişmesi öğretmen ile ebeveynler

arasındaki sağlıklı iş birliği sonucunda sağlanmaktadır (Çubukçu ve Gültekin, 2006). Okulda öğretmen tarafından düzeltilen davranışların evde tekrar edilmesine ebeveynlerin tepkisiz kalması ya da çocuğa elverişli bir öğrenme ortamı oluşturulamaması çocuğun sosyal gelişimi üzerinde olumsuz etkide bulunmaktadır (Şahin ve Öztürek, 2010).

Ebeveynleri dışında ilişkilerinin ilk kez düzenli olarak geliştiği okul döneminde çocuğun akran gruplarına ve oyunlarına dâhil olması, arkadaşları ile uyumlu olabilmesi, tanımadığı çocuklarla iletişim başlatabilip bunu sürdürebilmesi, akranları ile yaşadığı sorunları çözebilmesi öğretmenlerinin ona bu konularda yol göstermesi ile gerçekleşir (Uysal, Aydos ve Akman, 2016). Bu dönemde çocuk, öğretmeni ve arkadaşları ile ebeveynlerinden daha fazla zaman geçirmeye başlamakta ve yeni birçok zihinsel ve davranışsal süreçten geçmektedir (Gülay, 2010). Hamre ve Pianta (2001), bu dönemde çocuk ile öğretmeni arasında kurulacak olumlu ve sıcak ilişkilerin çocuğun sosyalleşme süreci açısından çok önemli bir yer tuttuğunu ifade ederken bu ilişkinin niteliğinin ise, çocuğun akademik başarısı ve sosyal ilişkilerini belirlediğini aktarmıştır. Page ve Bretherton (2001), ise çocuk ile öğretmen arasında gerçekleşen sıcak ilişkinin çocuğun okulda kendini güvende hissetmesini sağlayarak öğretmenine ve okula bağlanma sürecini hızlandırdığını tespit etmiştir.

1.6. 5-6 Yaş Arası Çocuklarda Sosyal Yetkinlik

5-6 yaş dönemi, çocuk gelişiminin altın çağı olarak çocukta birçok değişimin yaşandığı ve yetişkinlik döneminde ortaya çıkan sorunların temelini oluşturduğu önemli bir süreçtir. Bu dönemde çocuğun sosyalleşme sürecinin hızlanması ile birlikte zihinsel, davranışsal, motor ve sosyal becerileri gelişmekte ve bu beceriler ilerleyen dönemde bireyin sosyal yetkinliğini şekillendirmektedir (Foley ve Weinraub, 2017). Gouley, Brotman, Huang ve Shrout (2008), çocuğun bu dönemde ilk defa düzenli arkadaş ilişkileri geliştirmeye başladığını, içinde bulunduğu akran grupları ve kurduğu arkadaşlıkların ise ona duygusal ve sosyal bir gelişim sağladığını ifade etmiştir. Akranları tarafından destek görmesi ve oyun gruplarına dâhil edilmesi çocuğun çevresindeki bireylerle olumlu ilişkiler kurmasına destek olurken, Hampton ve Fantuzzo (2003), çocuğun kurduğu bu olumlu etkileşimlerin sosyal ve akademik başarısını

etkileyecek yardımlaşma ve dayanışma kavramlarını özümsemesini sağladığının altını çizmiştir. Okul öncesi bu dönemde çocuklar akran gruplarının önemini kavramaya başlarken, kendi istekleri ile çevresindeki diğer kişilerin beklentileri arasında bir uyum göstermek zorunda kaldığını hissetmeye başlar (Elliot ve Gresham, 1993).

Denham ve Ark. (2003), ise duygusal açıdan yetkin çocukların ise bu dönemde kendi duygularını ifade etmekte zorluk çekmeden etkileşim içinde olduğu akranlarının duygularını da anlamaya çalıştığını ve böylece akran ilişkilerinde daha başarılı olduğunu belirtmiştir. Gagnon ve Nagle (2004), ise akran grupları tarafından kabul gören ve sevilen çocukların bu dönemde etkileşimde olduğu akranlarının duygusal tepkilerini anlayabildiğini ve buna göre davranışlar geliştirdiğini ifade etmiştir. Coy, Speltz, Deklyen ve Jones (2001), sosyal becerileri sınırlı olan ve akran gruplarından dışlanan çocukların karşılaştığı zorlukların çözümünde akran grupları tarafından benimsenen sosyal becerileri gelişmiş çocuklara göre daha fazla saldırgan davranışlar geliştirdiğini belirtmiştir.

5-6 yaş döneminde çocuğun sosyal yetkinliğinin oluşmasında akranlarıyla kurduğu ilişkiler, oyun ve akran gruplarına dâhil olması ya da bu ortamlardan dışlanması, arkadaş ilişkilerinde önemli olan yardımlaşma, dayanışma ve paylaşmaya dair becerileri kazanması gibi birçok faktör önemli bir yer tutar (Gülay, 2009). Bu dönemdeki çocukların sosyal yetkinlikleri genel olarak sosyal becerileri ile sınırlı iken, çocukların sahip olduğu sosyal beceriler ise onların akran gruplarına dâhil olmasını sağlamaktadır (Seçer, Gülay, Önder ve Berengi, 2012). Bu dönemde çocuğun dâhil olduğu akran grupları genellikle oyun gruplarından oluşmaktadır. 5-6 yaş dönemindeki çocuklarda sosyal yetkinlik düzeyini gösteren ve sosyal yetkinliğini gelişimini etkileyen oyun gruplarında, çocuk ilk olarak akranlarına uyum sağlamayı öğrenirken, toplumun norm ve değerlerine ilişkin rollerin öğrenilmesi de bu oyun gruplarında gerçekleşmektedir (Gözalan ve Koçak, 2014). Fisher (1992), bu dönemde akranlar ile oynanan oyunların çocuğun yaratıcı problem çözümü ve mantıksal düşünme konusunda yeni beceriler sağladığını vurgulamıştır.

Çocuğun bulunduğu akran gruplarında diğer çocuklara saygı göstermek, yardımlaşmak ve dayanışmak zorunda olması ebeveynleri ile olan kendini merkeze koyan ilişkisinden sonra ilk defa farklı bir durumla karşılaşmasına neden olur (Turan,

2005). Sosyalleşme sürecinin başında akran gruplarında bu sosyal becerilerini geliştirmeyen çocuklar akran grupları tarafından dışlanır. Akran ilişkilerinde başarısız olan ve oyun gruplarına dâhil edilmeyen çocuklar bu dönemde saldırgan davranışlar geliştirerek sosyal olarak diğer çocuklara göre daha az kabul görmektedirler (Köksal, 2012). Bu dönemdeki çocuğun oyun grupları tarafından dışlanması ve akran ilişkilerinde başarısız olması, okula adaptasyon sürecini de olumsuz etkilemekte ve akademik başarı olasılığını azaltmaktadır (Rubin ve Coplan, 2004). Oyun gruplarına dâhil edilmeyen 5-6 yaş dönemindeki çocukların saldırgan davranışlar geliştirmesi ise yaşamın ileri döneminde sosyal yetkinliği için temel oluşturacak faktörler konusunda sorun yaşamasına neden olur (Özdemir, 2010).

Bu dönemdeki çocukların deneme yanılma yönetimi ile keşfetme süreceine ebeveynlerinin olumlu katkısı çocuğun akademik başarı düzeyini de etkiler (Uyanık ve Kandır, 2010). Çocukta bu dönemde sosyal becerilere ilişkin oluşan sorunların üzerine gidilmeyip çözüme ulaşmaması durumunda bireyin ilerde daha önemli sorunlar yaşaması muhtemeldir. Hartup ve Moore (1990), bu dönemde çocuk tarafından otorite figürü olarak görülen ebeveynlerin çocuğa hangi davranışının kabul edilip hangisinin ise edilmeyeceğine dair telkinlerde bulunmasını çocuğun akranlarına zarar verici davranışları azaltmasını sağlayabileceğini düşünmektedir. Ebeveynlerin özyetkinlik algılarının çocuğun karşılaştığı sorunlara yardımcı olup ona yol gösterecek nitelikte olması, çocuğun sosyal becerilerinin iyileştirilmesinde önemli bir etkiye sahiptir (Seçer, Gülay, Önder ve Berengi, 2012). Bandura (1977), bu dönemdeki çocukların çevresindeki çocuklarla iletişim kurma ve kurduğu iletişimi devam ettirebilmek için kendini düzenleyebilme, istekleri ve çevresindekilerin beklentileri arasında düzenleme yapabilme, isteklerini erteleyebilme ve saldırganlığını kontrol edebilmesinin sosyal ilişkilerinin gelişiminde belirleyici etkisinden bahsetmiştir. Calderalla ve Merrell (1997), ise gruba ilişkin yetenekler, özdenetim yeteneği, akademik yetenek, uyum sağlama ve girişkenlik olmak üzere beş yeteneğin bu dönemdeki çocuklarda sosyal becerilerin oluşmasında önemli bir etkisi olduğunu düşünmektedir.

Bu dönemdeki çocuklarda sosyal yetkinliğe giden yolda sosyal becerilerinin oluşmasında ebeveynlerin ve okul yaşamının önemli bir görevi vardır. Ebeveynlerin çocuğun karşılaştığı sorunların çözümünde ona yol göstermesi ve çocuğun iletişim becerilerini geliştirmesi konusunda üstlendiği aktif rol, öğretmenlerin çocuğun okula

adaptasyonunu sağlama sürecinde ona karşı anlayışlı ve yardımcı olması, çocuğun bağlanma sürecini olumlu tamamlanmasına etki etmekle birlikte bu iki faktör çocuğun akran gruplarında daha başarılı olmasını sağlamaktadır (Schunk, 1991). Ladd ve Hart (1992), ebeveynlerin bu dönemde çocukların sosyal uyumlarını arttırmak ve kontrol etmek amacıyla yaşadığı çevrede bulunan ya da okul öncesi eğitim aldığı okuldaki akranları ile olan ilişkilerinin gelişmesini teşvik ederek, çocuğun bu süreçte yaşadığı sorunlara olumlu çözümler bulması konusunda yardımcı olmasını sağlayarak, çocuğun sosyal becerilerinin gelişmesi sürecine doğrudan katkıda bulunabileceğini ifade etmiştir. Pellegrini ve Blatchford (2000), sosyal yetkinlik düzeyi düşük olan çocukların bu dönemde akranları ile vakit geçirmek yerine öğretmenleri ile daha çok iletişim kurduğunu belirtmiştir. Ironsmith ve Poteat (1990), öğretmenleri tarafından sevgi gören çocukların akranları ile olan etkileşimde daha olumlu davranışlar sergilediğini gözlemiştir. Ebeveynlerin çocuklara sosyal çevre ile olan etkileşimde olumlu davranışlarına yönelik telkinleri çocuğun akran gruplarına uyumunu kolaylaştırmaktadır (Benson, 2009). McWayne ve Cheung (2009), ebeveynleri ile negatif ilişkileri olan çocukların bulunduğu akran gruplarında sinirli ve saldırgan davranışlarının olduğunu tespit etmiştir.

1.7. Araştırmanın Amacı

Bu tezin konusu, 5-6 yaş arası çocukların sosyal yetkinlik davranışlarının incelenmesidir. Tezin ele aldığı sorun, 5-6 yaş arası çocukların bu hızlı gelişim döneminde sosyal yetkinlik davranışları açısından nasıl gelişim gösterdiğidir. Bu soruna çözüm üretebilmek amacıyla 5-6 yaş aralığındaki çocuklar üzerinde araştırma yapılmıştır.

Bu tezin en temel amacı 5-6 yaş arası çocuklarda sosyal yetkinlik davranışlarının incelenmesidir. Çocukların sosyal yetkinlik düzeyinin artmasının ya da azalmasının çocukların davranışları üzerinde farklılaşmayı beraberinde getirmesi, çocukların sosyal yetkinliklerini sağlamalarının önemini ortaya koymaktadır.

5-6 yaş arası çocukların sosyal yetkinliklerinin nelerden etkilendiğinin belirlenmesi, sosyal yetkinlik, kızgınlık-saldırganlık ve anksiyete-içedönüklük

davranışlarının sosyal yetkinlik davranışarını nasıl etkilediğini araştırmak tezin amaçları arasında yer almaktadır.

1.8. Araştırmanın Önemi

Bireyin psikolojik yapısını yansıtan düşünce ve davranışları erken çocukluk döneminde oluşmaktadır. Bununla birlikte sosyal yetkinlik ise erken çocukluk döneminden itibaren şekillenmektedir. Bireylerin günlük yaşamda karşılaştığı sorunların çözümünde, çevresindeki diğer bireyler ile olan ilişkisinde kişilerin sosyal yetkinlik düzeyi ona rehberlik eder. Bireyin hayatının bütününde sosyal ilişkilerini etkileyen sosyal yetkinlik düzeyi, çocuk gelişiminin altın çağı olan 5-6 yaş arası dönemin incelenmesi sosyal yetkinlik üzerine alan yazımında kapsamlı bir çalışma sunma fırsatı sağlamaktadır.

Bu dönemdeki çocuğun, ebeveynleri ile olan ilişkileri, kardeş ve akran ilişkileri, öğretmenleri ile olan ilişkileri ve anne-baba arasındaki ilişki düzeyi, çocuğun erken dönemde sosyal yetkinlik düzeyini etkileyecek en önemli unsurlardır.

Yapılan bu çalışma, 5-6 yaş arası çocukların sosyal yetkinlik davranışlarını inceleyecektir. Çocukların sosyal yetkinlik davranış düzeyine ilişkin ortaya çıkan olumsuz davranışların azaltılması konusunda da detaylı bilgi sunmaktadır.

Bu tezi önemli hale getiren diğer faktörler ise;

i. Çocukların sosyal yetkinlik düzeyini etkileyen unsurlar hakkında veriler sunacak olması,
ii. 5-6 yaş arası çocuklarda sosyal yetkinlik düzeyinin iletişim becerisine nasıl yansıdığının açıklanması,
iii. Çocukların bu dönemde diğer dönemlere göre son derece hızlı bir şekilde gelişim göstermesi,
iv. Anne ve babalarla kurulan ilişkilerde sosyal yetkinliğin 5-6 yaş çocuklarda neleri içerdiğini belirlemesi,
v. Arkadaş edinebilmek ve arkadaş çevresinde kabul görebilmek gibi konuların sosyal yetkinlikle ilişkisinin 5-6 yaş çocuklar için açıklanacak olması,

vi. Sosyal yetkinlik ve çocukların davranışları ile ilgili alan yazımına katkı sağlayacak olması gibi hususlar yer almaktadır.

Sıralanan maddelerden de anlaşılacağı üzere tezin sosyal yetkinliğe ilişkin birçok faktörü incelediği görülmektedir. Ayrıca sıralanan her bir madde sosyal yetkinlik düzeyi açısından ayrı ayrı önem ifade etmektedir.

5-6 yaş arası çocuklarda sosyal yetkinlik davranışlarının incelenmesine yönelik çalışma sayısının az olması, bu çalışmayı önemli hale getiren faktörlerden bir tanesidir. Böylece çalışmada elde edilecek olan sonuçlar ileride bu konu ile ilgili yapılacak çalışmalara da katkı sağlayacaktır.

1.9. Araştırmanın Hipotezleri

Tezin amacı kapsamında test edilecek olan hipotezlere yer vermek gerekmektedir. Tez çalışması gereğince test edilecek olan hipotezler aşağıdaki gibi sıralanmaktadır.

Hipotez 1: Sosyal yetkinlik (SY) davranış düzeyi yaş ve cinsiyete göre farklılık göstermektedir.

Hipotez 2: Kızgınlık- saldırganlık (KS) davranış düzeyi yaş ve cinsiyete göre farklılık göstermektedir.

Hipotez 3: Anksiyete-içedönüklük (Aİ) davranış düzeyi yaş ve cinsiyete göre farklılık göstermektedir.

Hipotez 4: Sosyal yetkinlik (SY), kızgınlık- saldırganlık ve anksiyete içedönüklük davranış düzeyleri birbirleri ile ilişkilidir.

Yukarıda sıralanan hipotezlerin test edilmesi sonrasında elde edilecek olan veriler, tezin amacının gerçekleşmesinde önemli ölçüde katkıda bulunacağı için bu kısımda ele alınmıştır.

5-6 yaş dönemi çocuklarda, hızlı bir gelişimin yaşandığı aralığı ifade etmektedir. Bu sebeple bu dönemlerde çocukların elde edecekleri yetkinlikler, hayatın ilerleyen

evrelerinde faydalanılacak olan becerileri ortaya çıkarabilir. Tez içerisinde 5-6 yaş arası çocukların sosyal yetkinlik davranışlarının incelenmesi temel bir amacın ortaya çıkmasında sosyal yetkinliklerin bu niteliği etkili olmuştur.

Çocuklarda sosyal yetkinlik davranıları ve kişilerarası ilişkilerin yanı sıra içe kapanıklık, kaygı, kızgınlık gibi duygular üzerinde de etkili olabilmektedir ve bu husus yapılacak olan tez çalışmasında değerlendirmeye alınacaktır.

BÖLÜM II

YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Çalışma kapsamında yapılacak olan araştırma 5-6 yaş arası, 5yaş 115 (%56,4) çocuk, 6 yaşta ise 89 (%43,6) çocuk olmak üzere toplamda 204 çocuğa öğretmenleri tarafından uygulanmıştır. Çocuklardan 103 (%50,5) tanesi erkek, 101 (%49,5) tanesi kızdır. Bu uygulamanın İstanbul ilinde Başakşehir ilçesindeki anaokullarını kapsayacak şekilde gerçekleşmesi planlanmıştır. Örneklemi oluşturan 5-6 yaş okul öncesi çocuklara kolay ulaşılabilir ve uygulanabilir olması açısından Başakşehir'deki anaokulları tercih edilmişir.

2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak, Sosyal yetkinlik ve davranış değerlendirme ölçeği kullanılmıştır. SYDD-30, öğretmen ya da ebeveyn tarafından doldurulabilmektedir fakat daha objektif yanıtlar alabilmek adına öğretmenlerin doldurması tercih edilmiştir. 5-6 yaş arası çocuklara sosyal yetkinlik formunun uygulanması ile birlikte araştırma verileri toplanmıştır. Katılımcılara dair bilgiler ise 'Kişisel Bilgi Formu' ile elde edilmiştir.

2.2.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya katılan çocukların cinsiyet, yaş, ebeveynin hayatta olup olmadığı ile ilgili bilgiler yer almaktadır. Bu form araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Fakat 204 katılımcıının %100'nün anne ve babasının hayatta olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla analiz sürecinde kişisel formda yer alan "ebeveyn hayatta mı?" sorusu göz önünde bulundurulmamıştır.

2.2.2. Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği-30

Yapılan çalışmada sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 (SYDD-30) Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, 5-6 yaş arası okul öncesi dönemde çocukların, davranışsal, duygusal, sosyal ilişkileri ve becerileri, olumsuz davranışları ve bunların niceliklerini değerlendirmektedir. SYDD-30 üç alt ölçekten oluşan her alt testi 10 maddede içeren değerlendirme ölçeği, altı basamaktan oluşan likert tipi bir değerlendirme ölçeğidir.

Sosyal Yetkinlik (SY) alt ölçeği: Çocukların akranları, arkadaşları ve aile ilişkileri içinde gösterdikleri iş birliği ve anlaşmazlıklara çözüm yolları bulmak gibi olumlu özellikleri değerlendirir.

Kızgınlık-Saldırganlık (KS) alt ölçeği: Dışsallaştırma sorun belirtileri olan; yetişkin bireylere karşı gelme, akran ve kardeş ilişkilerinde uyumsuz ve saldırgan davranışları değerlendirir.

Anksiyete-İçe Dönüklük (Aİ) alt ölçeği: çocukların üzgün, depresif duygu durumlarını ve grup içinde çekingenlik göstermek gibi içselleştirme sorun belirtilerini değerlendirir.

Sosyal yetkinlik (SY) alt ölçeği 2, 6, 11, 13, 15, 17, 20, 22, 27 ve 30. Maddeleri,

Kızgınlık-Saldırganlık (KS) alt ölçeği 3, 4, 5, 10, 16, 18, 24, 25, 28 ve 29. Maddeleri,

Anksiyete-İçe dönüklük (Aİ) alt ölçeği ise 1, 7, 8, 9, 12, 14, 19, 21, 23 ve 26. maddeleri içermektedir (Akt. Çorapçı, Aksan, Arslan-Yalçın ve Yağmurlu, 2010).

SYDD-30, öğretmen ya da ebeveyn tarafından doldurulabilmektedir. Çocukların duygusal ve davranış sorun belirtileri ile sosyal becerileri 6 basamaklı likert ölçeği ile (1=Hiçbir Zaman, 2=Nadiren, 3=Bazen, 4=Sık Sık, 5=Çoğunlukla, 6=Her Zaman) değerlendirilir. Ölçekte sadece alt ölçekler kullanılmaktadır. Ölçekte yüksek puanlar yüksek kızgınlık, yüksek sosyal yetkinlik ve yüksek içe dönüklüğü; düşük puanlar ise düşük kızgınlık, düşük sosyal yetkinlik ve düşük içe dönüklüğü göstermektedir (Çorapçı, Aksan, Arslan-Yalçın ve Yağmurlu, 2010).

2.3. İşlem

Bu Çalışmanın yapılabilmesi için Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Kurulu'ndan izin alınmakla birlikte çalışmanın uygulanacağı çocukların ebeveynlerine, verileri toplamak için çalışmanın ne amaçla kullanılacağını kapsayan Veli Onam Formu iletilmiştir. Form EKA'da yer almaktadır. Ölçekler okul öncesi 5-6 yaş grubunda olan çocukların öğretmenleri tarafından gelişimsel süreçleri göz önünde bulundurularak doldurulmuştur. Öğretmenlerin her öğrenci için doldurduğu Sosyal Yetkinlik ve Davranış Ölçeği-30 yaklaşık 2 dakika sürmektedir. Tüm ölçekler doldurulduktan sonra ölçekler araştırmacı tarafından teslim alınmuştır.

2.4. Verilerin Analizi

Veriler SPSS (Statistical Package fort he Social Sciences) programı aracılığıyla analiz edilecektir. Anlamlı bir ilişki olup olmadığını incelemek için araştırmada adı geçen tüm değişkenlerin Korelasyon Analizi sonuçları gösterilecektir. Yapılan çalışmada bağımsız grupların karşılaştırılması ve deney grubundaki verilerin normal dağılım göstermemesi üzerine non-parametrik test olan Mann Withney U Testi kullanılmıştır. Nonparametrik test kullanılması ise çalışmanın genellenebilirlik gücünü düşürmektedir.

Kullanılan ölçek puanlarının güvenirlik analizleri Cronbach's Alpha skorları ile test edilmiştir. Sosyal Yetkinlik alt ölçeği için Cronbach's Alpha puanı .907 olarak belirlenmiştir. Kızgınlık-Saldırganlık alt ölçeği için Cronbach's Alpha .874 olarak belirlenmiştir. Anksiyete-İçe Dönüklük alt ölçeği için Cronbach's Alpha .873 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin tümü için Cronbach's Alpha skoru ise.802 olarak saptanmıştır. Ölçek çalışmada kullanıldığı haliyle bu skorlar gözetilerek güvenilir bir ölçüm aracı olarak kabul edilmiştir.

Aynı zamanda demografik özelliklere ait dağılım frekansları ortaya konulacaktır. Veri yapısının kontrol edilmesi akabinde, verilerin dağılımlarına bakılmak suretiyle gerekli analizler yapılacaktır. Sonrasında ise değişkenler arasında ilişki olup olmadığının tespiti amacıyla analizler uygulanacaktır. Böylece 5-6 yaş arası çocukların

sosyal yetkinlik davranışı hakkında elde edilen verilerin yorumlanması mümkün olacaktır.

BÖLÜM III

BULGULAR

Çalışmadan elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmış ve normal dağılım göstermeyen sürekli değişkenlerin iki grup arasındaki farklarını belirlemek adına Mann-Whitney U testi, puanların birbirleriyle olan ilişkisini belirlemek için de Spearman rho korelasyon analizi kullanılmıştır.

Tablo 7: Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeğine Ait Veriler

	Ortalama	Standart Sapma	Minimum	Maksimum
Sosyal Yetkinlik	44.91	10.09	18	60
Kızgınlık- Saldırganlık	20.73	8.81	10	47
Anksiyete – İçe Dönüklük	20.07	8.31	10	48

Çalışma sonucunda, elde edilen sosyal yetkinlik ve davranış ölçeğine ait verileri yaş ve cinsiyet olarak ayırmadan sosyal yetkinlik düzeylerine ilişkin ortalamalar verilmiştir (bknz. Tablo 7). Her bir alt testin alabileceği maksimum değer 60 tır. Sosyal yetkinlik (SY) alt ölçeğinde; katılımcıların akranları, arkadaşları ve aile ilişkileri içinde gösterdikleri iş birliği ve anlaşmazlıklara çözüm yolları bulmak gibi olumlu özellikleri incelendiğinde ortalama 44.91 şeklinde bir sonuç elde edilmiştir. Katılımcıların alabileceği maksimum puan 60 olduğuna göre, sosyal yetkinlik düzeyleri nispeten yüksek olduğu saptanmaktadır. Kızgınlık-saldırganlık alt testi olarak; dışsallaştırma sorun belirtilerine işaret eden yetişkin bireylere karşı gelme, akran ve kardeş ilişkilerinde uyumsuz ve saldırgan davranış düzeyleri 20,73 olarak bulgulanmıştır. Maksimum değer göz önünde bulundurulduğunda, katılımcılar orta düzeyde kızgınlık-saldırganlık davranışı gösterdiği saptanmaktadır. Son olarak anksiyete-içedönüklük düzeyini değerlendiren alt ölçek; çocukların üzgün, depresif duygu durumlarını ve grup içinde çekingenlik göstermek gibi içselleştirme sorun belirtileri ortalamasını 20.07 bulgulayarak katılımcıların orta düzeyde anksiyete-içedönüklük düzeyine sahip olduğu saptanmıştır.

Tablo 8: Katılımcılara Ait Yaş-Cinsiyet Frekans Dağılımları

Değişkenler		**Sayı (%)**
Yaş	5 Yaş	115 (%56,4)
	6 Yaş	89 (%43,6)
Cinsiyet	Kız	101 (%49,5)
	Erkek	103 (%50,5)

Çalışmadaki katılımcıların frekans dağılımlarına bakıldığında 204'ünün (%100) anne ve babasının hayatta olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla analiz sürecinde kişisel formda yer alan "ebeveyn hayatta mı?" sorusu göz önünde bulundurulmamıştır. Çalışmaya katılan çocukların 101'i (%49,5) Kız, 103'ü ise (%50,5) erkektir. Çalışmadaki çocukların 115'i (%56,4) 5 yaş grubundayken, 89'u ise (%43,6) 6 yaş grubundadır (bknz. Tablo 8).

Tablo 9: Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeğinden Elde Edilen Puanların Yaş Gruplarına Göre Karşılaştırılması

Değişkenler	Yaş Grubu	*n*	Ortalama Sıra	Medyan	*MWU*	Z
Sosyal Yetkinlik	5 Yaş	115	88.43	42	3499.5	-3.872*
	6 Yaş	89	120.68	49		
Kızgınlık- Saldırganlık	5 Yaş	115	99.79	19	4806	-746
	6 Yaş	89	106.00	19		
Anksiyete- İçe Dönüklük	5 Yaş	115	98.03	18	2673	-1.231
	6 Yaş	89	108.28	21		

Not 1. MWU: Mann Whitney U skoru

Not 2. *p<.01

Çalışmada katılımcılara uygulanan Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği alt ölçeklerinden elde edilen puanların yaş gruplarına göre farklılıklarına belirlemek adına, puanların normal dağılım göstermemesi nedeniyle Mann-Whitney U testi uygulanmıştır (bknz. Tablo 9). 5 yaş grubunda 115 kişi, 6 yaş grubunda ise 89 kişi bulunmaktadır. Yapılan analizler sonucunda, 6 yaş grubunun Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği alt ölçeklerinden Sosyal Yetkinlik puanlarının

(medyan=49), 5 yaş grubunun Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği alt ölçeklerinden Sosyal Yetkinlik puanlarından (medyan=42) anlamlı derecede yüksek olduğu saptanmıştır (U=3499.5, Z=-3.872, p<.01). Kızgınlık-Saldırganlık ve Anksiyete-İçe Dönüklük puanlarının ise yaş gruplarına göre aralarındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığı belirlenmiştir (p>.05).

Tablo 10: Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeğinden Elde Edilen Puanların Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Değişkenler	Yaş Grubu	*n*	Ortalama Sıra	Medyan	*MWU*	Z
Sosyal Yetkinlik	Erkek	103	94.42	45	4369	-1.976*
	Kız	101	110.74	47		
Kızgınlık- Saldırganlık	Erkek	103	114.92	21	3922.5	-3.038**
	Kız	101	89.84	17		
Anksiyete- İçe Dönüklük	Erkek	103	106.68	20	4771	-1.023
	Kız	101	98.24	18		

Not 1. MWU: Mann Whitney U skoru

*Not 2. *p<.05, **p<.01*

Çalışmada katılımcılara uygulanan Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği alt ölçeklerinden elde edilen puanların cinsiyetlere göre farklılıklarına belirlemek adına, puanların normal dağılım göstermemesi nedeniyle Mann-Whitney U testi uygulanmıştır (bknz. Tablo 10). Erkek grubunda 103 kişi, Kız grubunda ise 101 kişi bulunmaktadır. Yapılan analizler sonucunda, Kız grubunun Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği alt ölçeklerinden Sosyal Yetkinlik puanlarının (medyan=47), Erkek grubunun Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği alt ölçeklerinden Sosyal Yetkinlik puanlarından (medyan=45) anlamlı derecede yüksek olduğu saptanmıştır (U=4369, Z=-1.976, p<.05). Ayrıca, Erkek grubunun Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği alt ölçeklerinden Kızgınlık-Saldırganlık puanlarının (medyan=21), Kız grubunun Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği alt ölçeklerinden Kızgınlık-Saldırganlık puanlarından (medyan=17) anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir (U=3922.5, Z=-3.038, p<.01). Anksiyete-İçe Dönüklük puanlarının ise cinsiyetlere göre farklılık göstermediği saptanmıştır (p>.05).

Tablo 11: Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Alt Ölçeklerinden Elde Edilen Puanların Birbirleriyle İlişkisi

	Değişkenler	1	2	3
1	Sosyal Yetkinlik	-		
2	Kızgınlık – Saldırganlık	-.223*	-	
3	Anksiyete- İçe Dönüklük	-.427*	.396*	-

*Not 1. *p<.01; n* =204; *r= Spearman's rho*

Çalışmada katılımcılara uygulanan Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği alt ölçeklerinden elde edilen puanların birbirleri arasındaki ilişkisini belirlemek amacıyla korelasyon analizi kullanılmıştır. Çalışmadaki alt ölçeklerden elde edilen puanlar normal dağılım göstermediği için Spearman's Rho testi uygulanmıştır (bknz. Tablo 11). Analiz sonuçlarına göre; katılımcıların Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği alt ölçeklerinden Sosyal Yetkinlik puanları ile Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği alt ölçeklerinden Kızgınlık-Saldırganlık puanları ($r=-.223$, $p<.01$) anlamlı düzeyde negatif yönde ilişkilidir. Katılımcıların Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği alt ölçeklerinden Sosyal Yetkinlik puanlarının, Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği alt ölçeklerinden Anksiyete-İçe Dönüklük puanlarıyla da ($r=-.427$, $p<.01$) anlamlı düzeyde negatif yönde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği alt ölçeklerinden Kızgınlık-Saldırganlık puanlarının ise, Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği alt ölçeklerinden Anksiyete-İçe Dönüklük puanlarıyla da ($r=.396$, $p<.01$) anlamlı düzeyde pozitif yönde ilişkili olduğu belirlenmiştir.

BÖLÜM IV
TARTIŞMA

Bu bölümde, elde edilen bulguların ilgili alanyazımı ışığında yorumlanmasına ve tartışılmasına yer verilecektir.

4.1. Çalışmadaki Değişkenlerin Cinseyete Göre Farkılıklarının İncelenmesine Yönelik Bulguların Tartışılması

Bu çalışmada Sosyal Yetkinlik ve Davranış Ölçeği'nin sosyal yetkinlik ve kızgınlık- saldırganlık alt boyutlarından alınan puanlar cinsiyete göre farklılık göstermektedir. Kız çocuklarının sosyal yetkinlik düzeyi erkeklerden daha yüksek olarak ortaya çıkmıştır. Erkek çocukların ise kızgınlık- saldırganlık düzeyleri kızlara göre daha yüksektir. Söz konusu Sosyal Yetkinlik Ölçeği'nin aksiyete- içe dönüklük alt boyutundan alınan puanlar ise cinsiyete göre farklılık göstermemektedir. Walker (2005) cinsiyet farkının 5-6 yaş döneminde çocukların sosyal yetkinlik ve kızgınlık – saldırganlık düzeyleri üzerideki etkisine dikkat çekmiş, bu dönemde kız çocuklarının sosyal yetkinlik düzeyinin erkeklerden daha yüksek olduğunu, erkek çocuklarının ise kızgınlık- saldırganlık düzeylerinin kız çocuklarına göre daha yüksek olduğunu ifade etmiştir. Bazı araştırmacalar (Dogde ve Feldman, 1990; Rubin ve Krasnor, 1992), ise bu dönemdeki kız çocuklarının etkinlik düzeyinin erkeklere göre daha fazla olduğunu ayrıca çevresindeki bireyler ile yaşadıkları problemlerin çözümünde daha başarılı olduklarını belirtmiş ve sosyal yetkinlik düzeyinin erkeklere oranla daha yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Elliott, DiPerna, Mroch and Lang (2004) bu dönemde kız çocuklarının erkeklere göre toplumda hangi davranışın kabul edilip hangisinin edilmeyeceğini hakkında duyarlılık düzeyinin daha fazla olduğunu, bu nedenle sosyal yetkinlik düzeylerinin erkeklerden daha fazla olduğunu ifade etmiştir. Coie, Dodge ve Coppoteli (1982) erkek çocuklarının kızlara göre akran gruplarından daha fazla dışlanmakta olduğunu belirterek, bireyin akran gruplarından dışlanmasının sosyal becerilerini ve sosyal yetkinliğini geliştirmesini engellediğini, bu nedenle kız çocuklarının bu dönemde erkeklere göre sosyal yetkinlik düzeyinin daha yüksek olduğunu ileri sürmüştür. Buna karşın Charman, Ruffman ve Clements (2002) ise cinsiyet farkının çocukların sosyal yetkinlik düzeyine etkisinin olmadığını öne sürmüş,

sosyal beceri ve mizaç kavramlarının sosyal yetkinliğin oluşumu sağladığını belirtmiştir.

Crick, Casas ve Mosher (1997) cinsiyet farkının kızgınlık- saldırganlık üzerinde etkisini incelemiş, 5-6 yaş aralığındaki erkek çocuklarının kızlara göre kızgınlık-saldırganlık düzeyinin daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Rys ve Bear (1997) bu dönemde erkek çocukların hemcinsleri ile olan akran gruplarındaki kızgınlık – saldırganlık düzeyinin kızların kendi aralarındaki akran gruplarından daha fazla olduğunu belirtirken, Crick, Bigbee ve Howes (1995) ise erkek çocukların akran gruplarında dışlanmanın daha fazla olduğunu, bunu da erkek çocukların kızgınlık-saldırganlık düzeyini arttırdığını ifade etmiştir. Bazı araştırmalar (Murnen, Wright ve Kaluzny, 2002; Cobb, Carines, Miles ve Cairns, 1995) ise toplumda erkekler de oluşan yüksek kızgınlık – saldırganlık düzeyinin gelecek yeni kuşaklara aktarıldığını öne sürmüştür. Levy, Taylor ve Gelman (1995) toplumda erkeğin kadına göre kızgınlık – saldırganlık düzeyindeki yüksekliğe ilişkin genel kabülün erkek çocuğun doğumundan itibaren kızgınlık – saldırganlık düzeyindeki artışa neden olduğunu ifade etmiştir. Bandura ve Walters (1963) cinsiyete ilişkin rolleri gözlemyerek model alan erkek çocukların kızgınlık – saldırganlık düzeylerinin kız çocuklarına göre daha fazla olduğunu belirtmiştir. Copenhaver (2000) bu dönemde stres düzeyi yükselen erkek çocuğunun tepki olarak kızgınlık – saldırganlık geliştirdiğini öne sürerken, Gillespie ve Eisler (1992) ise bu dönemdeki kız çocuklarını stres düzeylerinde meydana gelen artışın duygu durumunu olumsuz etkilediğini ifade etmiştir.

Egger ve Angold (2006) 5-6 yaş döneminde cinsiyet farkının çocuğun anksiyete ve içe kapanıklık düzeyinde farklılaşmaya neden olmadığını belirtirken, Costello, Mustillo, Erkanli, Keeler ve Angold (2003) ise yetişkinlik döneminde kadınların anksiyete ve içe kapanıklık düzeyinin erkeklere göre daha fazla olduğunu öne sürmüştür. Bazı araştırmacılar (Crockenberg ve Leekers, 2006; Degnan, Henderson, Fox ve Rubin, 2008) ise 5-6 yaş döneminde çocukların anksiyete ve içe kapanıklık düzeylerinin cinsiyet farkından daha çok mizaç farklılıklarından kaynaklandığını vurgulamıştır. Cinsiyet farkının anksiyete – içekapanıklık düzeyi üzerine yapılan diğer araştırmalarda ise 5-6 yaş arasındaki kız ve erkek çocuklarının anksiyete – içekapanıklık düzeyleri arasında bir fark bulunmamış, cinsiyet farkına bağlı anksiyete – içekapanıklık

düzeyi ilişkin verilerin yetişkinlik döneminde gözlemlenebildiği ifade edilmiştir (Weems, 2008; Westenberg, Drewes, Goedhart, Siebelink ve Treffers, 2004).

4.2. Çalışmadaki Değişkenlerin Yaş Farkılıklarının İncelenmesine Yönelik Bulguların Tartışılması

Bu çalışmada Sosyal Yetkinlik Ölçeği'nin sosyal yetkinlik altboyutundan alınan puanlar bireyin yaşına göre farklılık göstermektedir. Söz konusu çalışmada 6 yaş grubunun sosyal yetkinlik düzeyi 5 yaş grubunun sosyal yetkinlik düzeyinden yüksek çıkmıştır. Benson (2009) çocukların sosyal yetkinlik düzeyinin sosyalleşmeye başladığı andan itibaren düzenli olarak bir artış gösterdiğini belirtirken, Ölçer ve Aytar (2014) de 6 yaşındaki çocukların 5 yaşındaki çocuklara göre sosyal yetkinlik düzeyinin yüksek olduğunu tespit etmiştir. Çocuğun 5 yaşından itibaren içinde bulunduğu toplumun norm ve değerlerini özemsemeye başlayıp, davranışlarını buna göre şekillendirdiğini ifade eden Akfırat (2006) 5 yaşından itibaren çocuğun sosyal yetkinlik düzeyinin artmaya başladığını vurgulamıştır. Webster (1999) ise akranları ile iletişim kurmaya başlayan çocuğun 5 yaşından itibaren benmerkezci yapısından sıyrılmaya başlayarak, problem çözme becerilerini geliştirdiğini ve buna bağlı olarak da sosyal yetkinlik düzeyinin artmaya başladığını ifade etmiştir.

Bu çalışmada 6 yaş grubu ile 5 yaş grubu arasında Kızgınlık – Saldırganlık puanları anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Bazı araştırmacalar (Brown, Odom ve Conroy, 2001; Malti, Gasser ve Buchmann, 2009) 5 yaş ve 6 yaş grubu arasında kızgınlık – saldırganlık düzeylerinin anlamlı düzeyde farklılaşmadığını belirtirken, bu dönemdeki çocukların sosyal becerileri düzeylerinin akran gruplarına dâhil edilmesi sağlayabildiğini ya da akran gruplarından dışlanmasına neden olabileceğini belirterek, bunun da Kızgınlık – Saldırganlık düzeyini etkilediğini belirtmiştir. Bu çalışmada yer alan bulguların tersine Ogelman (2016) 5 yaş grubundaki çocukların 6 yaş grubundaki çocuklara göre kızgınlık saldırganlık düzeyinin daha fazla olduğunu tespit etmiştir. Bazı araştırmacılar (Connor, Steingard, Cunningham, Anderson ve Melloni, 2004; Fujisawa, Kutsukake ve Hasegawa, 2006) 6 yaş grubundaki çocukların 5 yaş grubundaki çocuklara göre dili kullanma ve sosyal beceriler bakımından yetkinlik seviyesinin daha

yüksek olduğunu, bu sebeple de 6 yaş grubunun kızgınlık – saldırganlık düzeyinin 5 yaş grubundaki çocuklara göre daha düşük olduğunu ifade etmiştir.

Bu çalışmada 6 yaş grubu ile 5 yaş grubu arasında Anksiyete – İçe Dönüklük puanları anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Waters, Ford, Wharton ve Cobham (2009) 5 yaş grubu çocuklar ile 6 yaş grubu çocukların aynı Anksiyete – İçe Dönüklük düzeyine sahip olduğunu belirtirken, çocukların 8 yaşından sonra aksiyete – içe dönüklük düzeyi bakımından farklılaşmaya başladığını ileri sürmüştür. Erikson (1968) çocukluk döneminde yaş farkının anksiyete – içe dönüklük düzeyinin farklılaşmadığını, ergenlik dönemi ve sonrası yaş farkına bağlı olarak anksiyete – içe dönüklük düzeylerinde farklılaşma olduğunu ifade etmiştir. Beesdo, Knappe ve Pine (2009) ise çocuklarda 4 yaşına kadar anksiyete – içe dönüklük düzeyinin yüksek olduğunu ancak çocukların dili kullanma becerisinin gelişmesi ile 5 yaşından itibaren anksiyete – içe dönüklük düzeyinin 4 yaş dönemine göre azaldığını, 5 yaş grubu çocuklar ile 6 yaş grubu çocuklarının anksiyete – içe dönüklük düzeyleri arasında fark olmadığını ifade etmiştir.

4.3. Çalışmadaki Değişkenlerin Sosyal Yeklinlik ile Kızgınlık – Saldırganlık Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulguların Tartışılması

Bu çalışmada sosyal yetkinlik puanları ile Kızgınlık – Saldırganlık puanları negatif yönde anlamlı düzeyde ilişkili çıkmıştır. Yapılan çalışmada sosyal yetkinlik puanları artarken, kızgınlık – saldırganlık puanlarının azalmakta olduğu, sosyal yetkinlik puanları azalırken ise kızgınlık – saldırganlık puanları artmaktadır. Najaka, Gottfredson ve Wilson (2001) çocuklarda sosyal yetkinlik ile kızgınlık- saldırganlık arasında ters bir korelasyon olduğunu tespit etmiştir. Bazı araştırmacılar (Seçer, Gülay, Önder ve Berengi, 2012; Coy, Speltz, Deklyen ve Jones, 2001; Hawley, 2003) bu dönemde sosyal yetkinliği gelişmemiş çocukların karşılaştığı sorunlara çözüm bulmakta zorlandığını bu durum ise çocuğun kızgınlık – saldırganlık düzeyini arttırdığını belirtmişlerdir. Bazı araştırmacılar (Katz ve Gottman, 1997; Köksal, 2012; Benson, 2009) ise bu dönemde sosyal yetkinliği gelişmeyen çocukların akran gurplarından dışlandığını, akran gruplarından dışlanan çocuğun ise kızgınlık – saldırganlık düzeyinin arttığını ifade etmişlerdir.

4.4. Çalışmadaki Değişkenlerin Sosyal Yeklinlik ile Anksiyete – İçe Dönüklük Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulguların Tartışılması

Bu çalışmada sosyal yetkinlik puanları ile Anksiyete – İçe Dönüklük puanları negatif yönde anlamlı düzeyde ilişkili çıkmıştır. Yapılan çalışmada sosyal yetkinlik puanları artarken, anksiyete – içe dönüklük puanlarının azalmakta olduğu, sosyal yetkinlik puanları azalırken ise anksiyete – içe dönüklük puanları artmaktadır. Bandura (1993) anksiyete- içe dönüklük düzeyi yüksek olan çocukların sosyal yetkinlik düzeylerinin düşük olduğunu ifade ederken, Zimmerman (1995), ise sosyal yetkinlik düzeyi yüksek olan çocuklarda anksiyete – içe dönüklük düzeyinin diğer çocuklara göre daha az olduğunu belirtmiştir. Bazı araştırmacılar (Clauss, Avery ve Blackford, 2015; Karakaş ve Arkar, 2012; Kawamura, Hunt, Frost ve DiBartolo, 2001) sosyal yetkinlik düzeyi ile anksiyete – içe dönüklük düzeyi arasında negatif yönde bir korelasyon olduğunu ifade etmişlerdir.

4.5 Araştırmanın Güçlü Yönleri ve Sınırlılıkları

5-6 yaş arası gelişim süreci sosyal yetkinlik açısından kazanımların olduğu önemli bir dönemdir. 5-6 yaş dönemi çocukların dili etkin kullanma, sosyalleşme, iletişim ve ilişki kurma açısından aktif oldukları bir dönemdir (Yavuzer, 2017). Çocukların bu dönemde sosyal yetkinlik düzeyini belirleyen bu ögelerin gelişmemesi durumunda çocuklar, akranları ile ilişki kurmakta ve akran gruplarına uyum sağlamakta güçlük çeker (Seçer, Gülay, Önder ve Berengi, 2012). Akran gruplarından dışlanan çocuklar ise içe dönük çekingen davranışlar gösterirken, kolaylıkla kızıp öfkelenen, duygularını ifade etmekte zorlanan tutumlar sergileyebilir (Köksal, 2012). Bu durumlarda ise ebeveynlerin çocukları için kliniğe başvurma ihtimali yüksektir. Öfke, özgüven eksikliği, duygularını ifade etmekte zorlanma gibi bir dizi ruhsal bozukluğun tetikleyicisi olan kaygı, utanç ve suçluluk gibi olumsuz duygular ile de klinikte karşılaşmak muhtemeldir. Klinik ortamda sıklıkla gündeme gelebilen öfke, suçluluk, kaygı ve utanç gibi duygular söz konusu olduğunda, çocukları ve ebeveynlerini bireysel açıdan güçlendirmek ve rehberlik etmek tedavinin bir parçası olabilmektedir.

Çocuk gelişiminde önemli yeri olan sosyal yetkinliğin, kızgınlık-saldırganlık, anksiyete- içedönüklük gibi moral duygular ve sosyal ilişkilere yönelik yapılan bu çalışmanın, sadece yerel değil, uluslararası alan yazımında da önemli katkı ve paylaşımlara ışık tutacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte, özellikle 5-6 yaş arası çocuklarda yapılan bu çalışma ülkemizde oldukça kısıtlıdır. Çalışmanın sonuçlarının, alanda çalışan meslektaşların bilgi birikiminin arttırılması açısından da önemli bir katkısı bulunabileceği düşünülmektedir.

Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda çalışma, sosyal yetkinlik davranışının gelişim evresi açısından önemli olan 5-6 yaş dönemini ele alması bakımından, alan yazımına olumlu katkı sağlamaktadır. Sosyal yetkinlik davranışlarının birçok yönden ele alınması açısından da çalışma, zengin bir içerik sunmaktadır. Sosyal yetkinliği; mizaç, aile, arkadaş ve akran ilişkileri, ebeveyn tutumları dâhil olmak üzere birçok alt dalda inceleyip alana kapsamlı bir içerik sunması bakımından da güçlü bir araştırma olduğu düşünülmektedir.

Çalışmanın sınırlılıklarından bahsedecek olursak, örneklem Başakşehir'de yer alan bir kolejin anaokulunda ve yine Başakşehir'de bulunan özel bir anaokulu olmak üzere toplam iki okulda 5-6 yaş arası çocuklara uygulanmıştır. Kişisel bilgi formunda, bu çocukların ailelerinin gelir düzeyi yer almasa da birçok bakımdan istekleri rahatça karşılanabilen, gelir seviyesi iyi durumda olan çocuklardır. Dolayısıyla, bu çalışmada gelir düzeyleri neredeyse birbirine çok yakın olan küçük bir grubu temsil eden çocukların sosyal yetkinlik davranışı ölçülmüştür. Ayrıca çalışmaya sadece 204 çocuk dahil edilmiştir. Bu sayının nispeten az olması çalışmanın genellenmesi açısından ve örneklemin temsil ediciliği bakımından çalışmayı zayıf kıldığı düşünülebilir.

4.6 Sonuç ve Öneriler

Çalışmada, 5-6 yaş arası çocuklarda sosyal yetkinlik davranışı incelenmiştir. Sosyal yetkinlik, cinsiyete göre bakıldığında kız çocuklarının sosyal yetkinlik düzeyi erkeklerden daha yüksek olarak ortaya çıkmıştır. Kız çocuklarının akranlarıyla daha iyi ilişkiler kurması ve problem çözme becerilerinin erkeklere oranla daha iyi gelişmesi bu orandaki farkı anlamlı şekilde göstermektedir. Bu bağlamda, ölçekteki maddeler de göz

önünde bulundurulduğunda, kız çocuklarının zorda olan arkadaşına erkek çocuklara oranla daha fazla destek olduğu, sınıf içinde öğretmenine ve arkadaşlarına daha fazla yardımcı olduğu, grup içinde düzeni daha iyi sağladığı sonucuna ulaşılmaktadır. Yaşlar arasındaki farka göre sosyal yetkinlik düzeyleri incelendiğinde ise, 6 yaş çocukların sosyal yetkinlik düzeyleri 5 yaşa göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Dil gelişimleri, problem çözme becerileri ve sosyalleşmenin daha yoğun olduğu 6 yaş döneminde sosyal gelişim açısından da daha aktif olduğu çalışmanın neticesinde saptanmıştır.

Çalışmanın Kızgınlık-saldırganlık alt boyutunda, alınan puanlama neticesinde cinsiyete göre farlılık gösterdiği bulunmuştur. Kızgınlık-saldırganlık düzeyi erkek çocukların kız çocuklarına kıyasla daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Yapılan araştırmaya göre (Dogde ve Feldman, 1990; Rubin ve Krasnor, 1992), bu dönemdeki kız çocuklarının etkinlik düzeyinin erkeklere göre daha fazla olduğunu ayrıca çevresindeki bireyler ile yaşadıkları problemlerin çözümünde daha başarılı olduklarını belirtmiştir. Kızgınlık-saldırganlık düzeyi incelendiğinde ise, 5-6 yaş arasında anlamlı bir farklılaşma gözlemlenmemektedir. Bazı araştırmacılar (Brown, Odom ve Conroy, 2001; Malti, Gasser ve Buchmann, 2009), bu dönemdeki çocukların kızgınlık-saldırganlık davranışının 5-6 yaş arasında değişkenlik göstermemekle birlikte, akran gruplarına dâhil olmaları sosyal yetkinliklerini attırırken, dışlanmaları ise kızgınlık – saldırganlık düzeyini etkilediğini belirtmiştir.

Çalışmada, ansiyete-içe dönüklük düzeyinde cinsiyet ve yaşa göre farklılaşma göstermemektedir. Waters, Ford, Wharton ve Cobham (2009), 5 yaş grubu çocuklar ile 6 yaş grubu çocukların aynı anksiyete – içe dönüklük düzeyine sahip olduğunu belirtirken, çocukların 8 yaşından sonra aksiyete – içe dönüklük düzeyi bakımından farklılaşmaya başladığını ileri sürmüştür. Erikson (1968), çocukluk döneminde yaş farkının anksiyete – içe dönüklük düzeyinin farklılaşmadığını, ergenlik dönemi ve sonrası yaş farkına bağlı olarak anksiyete – içe dönüklük düzeylerinde farklılaşma olduğunu ifade etmiştir.

Yapılan çalışamada Sosyal Yetkinlik ve Davranış-30 Ölçeğinin alt boyutları arasında da ilişki olup olmadığı ele alınmıştır. Sosyal yetkinlik (SY) ve kızgınlık-saldırganlık (KS) düzeyi negatif yönde anlamlı düzeyde ilişkili olduğu bulunmuştur. Çalışmada ele alının analiz sonucunda, sosyal yetkinlik puanları artarken, kızgınlık –

saldırganlık puanlarının azalmakta olduğu, sosyal yetkinlik puanları azalırken kızgınlık – saldırganlık puanları arttığı görülmektedir. Ölçeğin diğer alt boyutu olan anksyete-içe dönüklük ile sosyal yetkinlik düzeyi incelendiğinde de negatif yönde anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur. Yapılan çalışmada sosyal yetkinlik puanları artarken, anksiyete – içe dönüklük puanlarının azalmakta olduğu, sosyal yetkinlik puanları azalırken, anksiyete – içe dönüklük puanlarının arttığı görülmektedir.

Fakat, bu ilişkide başka değişkenlerin de etkisi olduğu düşünülmektedir. Bundan sonra yapılacak olan çalışmalarda; gelir seviyesi farkı, ebeveynlerin eğitim seviyesi ve ebeveyn tutumları gibi konuların da ele alınması sosyal yetkinlik düzeyi ile ilişkili olan diğer faktörleri de anlamaya yönelik alan yazımına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda, gelecek çalışmalarda, sosyal yetkinlik davranışı ile saldırganlık, ebeveyen tutumları, boşanmış ebeveynlerin çocukları veya herhangi bir davranış bozukluğu ile birlikte ele alınırsa alana önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

EKLER

EK A: Bilgilendirilmiş Onam Formu

LÜTFEN BU DÖKÜMANI DİKKATLİCE OKUMAK İÇİN ZAMAN AYIRINIZ

Sizi Elif Sinem AKGÜL (SÜRMELİ) tarafından yürütülen "5-6 Yaş Arası Çocukların Sosyal Yetkinlik Davranışlarının İncelenmesi" başlıklı **araştırmaya** davet ediyoruz. Bu araştırmaya katılıp katılmama kararını vermeden önce, araştırmanın neden ve nasıl yapılacağını bilmeniz gerekmektedir. Bu nedenle bu formun okunup anlaşılması büyük önem taşımaktadır. Eğer anlayamadığınız ve sizin için açık olmayan şeyler varsa, ya da daha fazla bilgi isterseniz bize sorunuz.

Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çalışmaya **katılmama** veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan **çıkma** hakkında sahipsiniz. **Çalışmayı yanıtlamanız, araştırmaya katılım için onam verdiğiniz** biçiminde yorumlanacaktır. Size verilen **formlardaki** soruları yanıtlarken kimsenin baskısı veya telkini altında olmayın. Bu formlardan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacaktır.

1. Araştırmayla İlgili Bilgiler:

a. Araştırmanın Amacı: 5-6 yaş aralığının çocukların hızlı bir gelişim dönemi olmasının sosyal yetkinlikler ve davranışlar arasındaki ilişkiyi nasıl etkilediğidir.
b. Araştırmanın İçeriği: Literatür taraması ve istatistiki analiz yöntemleri ile literatürde elde edilen verilerin yapılan analizler aracılığıyla desteklenmesi planlanmaktadır.
c. Araştırmanın Nedeni: ☐ Bilimsel araştırma X Tez çalışması

2. Çalışmaya Katılım Onayı:

Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya/gönüllüye verilmesi gereken bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları tamamen anladım. **Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama aşağıda adı belirtilen araştırmacı tarafından yapıldı, soru sorma ve tartışma imkanı buldum ve tatmin edici yanıtlar aldım. Bana, çalışmanın muhtemel riskleri ve faydaları sözlü olarak da anlatıldı.** Bu çalışmayı istediğim zaman ve herhangi bir neden belirtmek zorunda kalmadan bırakabileceğimi ve bıraktığım takdirde herhangi bir olumsuzluk ile karşılaşmayacağımı anladım.

Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcının (Kendi el yazısı ile)

İmzası:

(Varsa) Velayet veya Vesayet Altında Bulunanlar İçin;

Veli veya Vasisinin (kendi el yazısı ile)

İmzası:

Not: *Bu form, iki nüsha halinde düzenlenir. Bu nüshalardan biri imza karşılığında gönüllü kişiye verilir, diğeri araştırmacı tarafından saklanır.*

EK B: Kişisel Bilgi Formu

1. Cinsiyet

Erkek ( ) Kız ( )

2. Yaş

5 ( ) 6 ( )

3. Ebeveyn Hayatta mı?

Her ikisi de sağ ( ) Sadece Anne hayatta ( ) Sadece baba hayatta ( )

EK C: Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği-30 (SYDD-30)

Aşağıdaki listede bir çocuğun duygusal durumu ve davranışları ile ilgili ifadeler yer almaktadır. Verilen numaralandırma sistemini göz önünde bulundurarak ifadelerdeki davranışları anketi doldurduğunuz çocukta ne kadar sıklıkla gözlemlediğinizi işaretleyiniz. Bu davranışı;

(1) HİÇBİR ZAMAN (2 veya 3) BAZEN (4 veya 5) SIK SIK (6) HER ZAMAN gözlemliyorum.

1. Yüz ifadesi duygularını belli etmez.	1	2	3	4	5	6
2. Zorda olan bir çocuğu teselli eder ya da ona yardımcı olur.	1	2	3	4	5	6
3. Kolaylıkla hayal kırıklığına uğrayıp sinirlenir.	1	2	3	4	5	6
4. Faaliyeti kesintiye uğradığında kızar.	1	2	3	4	5	6
5. Huysuzdur, çabuk kızıp öfkelenir.	1	2	3	4	5	6
6. Gündelik islerde yardım eder (örneğin sınıf toplanırken ya da beslenme dağıtılırken yardımcı olur).	1	2	3	4	5	6
7. Çekingen, ürkektir; yeni ortamlardan ve durumlardan kaçınır.	1	2	3	4	5	6
8. Üzgün, mutsuz ya da depresiftir.	1	2	3	4	5	6
9. Grup içinde içe dönük ya da grupta olmaktan huzursuz görünür.	1	2	3	4	5	6
10. En ufak bir şeyde bağırır ya da çığlık atar.	1	2	3	4	5	6
11. Grup içinde kolaylıkla çalışır.	1	2	3	4	5	6
12. Hareketsizdir, oynayan çocukları uzaktan seyreder.	1	2	3	4	5	6
13. Anlaşmazlıklara çözüm yolları arar.	1	2	3	4	5	6
14. Gruptan ayrı, kendi basına kalır.	1	2	3	4	5	6
15. Diğer çocukların görüşlerini dikkate alır.	1	2	3	4	5	6
16. Diğer çocuklara vurur, onları ısırır ya da tekmeler.	1	2	3	4	5	6
17. Grup faaliyetlerinde diğer çocuklarla birlikte çalışır, onlarla is birliği yapar.	1	2	3	4	5	6
18. Diğer çocuklarla anlaşmazlığa düşer.	1	2	3	4	5	6
19. Yorgundur.	1	2	3	4	5	6
20. Oyuncaklara iyi bakar, oyuncakların kıymetini bilir.	1	2	3	4	5	6
21. Grup faaliyetleri sırasında konuşmaz ya da faaliyetlere katılmaz.	1	2	3	4	5	6
22. Kendinden küçük çocuklara karsı dikkatlidir.	1	2	3	4	5	6
23. Grup içinde fark edilmez.	1	2	3	4	5	6
24. Diğer çocukları istemedikleri şeyleri yapmaya zorlar.	1	2	3	4	5	6
25. Öğretmene kızdığı zaman ona vurur ya da	1	2	3	4	5	6

çevresindeki eşyalara zarar verir.						
26. Endişeye kapılır.	1	2	3	4	5	6
27. Akla yatan açıklamalar yapıldığında uzlaşmaya varır.	1	2	3	4	5	6
28. Öğretmenin önerilerine karsı çıkar.	1	2	3	4	5	6
29. Cezalandırıldığında (örneğin herhangi bir şeyden yoksun bırakıldığında) başkaldırır, karsı koyar.	1	2	3	4	5	6
30. Kendi başarılarından memnuniyet duyar.	1	2	3	4	5	6

KAYNAKÇA

Adamson, J.L. ve Thompson R. A. (1998). Coping with interparental verbal conflict by children exposed to spouse abuse and children from nonviolent homes. *Journal of Family Violence,* 13(3), 220-230.

Akfırat, F.Ö. (2006). Sosyal yeterlik, sosyal beceri ve yaratıcı drama. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1, 36-56.

Akgün, E. ve Yeşilyaprak, B. (2011). Anne çocuk oyun etkileşiminde niteliksel boyut: Annelerin sözel ifadelerinin değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 40, 11-20.*

Akgün, R. ve Uluocak, G.P. (2010). Evlilikte etkili iletişim ve problem çözme: Bir toplum merkezindeki kadınlarla gerçekleştirilen grup çalışması, *Aile ve Toplum Dergisi, 23(6), 9.*

Akkök, F. (1996). *İlköğretimde sosyal becerilerin geliştirilmesi*. Ankara: M.E.B. Yayınları.

Alisinanoğlu, F., Bay, D. ve Şimşek, Ö. (2014). The validity and reliability study of the school parent cooperation scale in pre-school education. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi,* 15 (1), 1-13.

Aluş, Y. (2015). Kültürel ve toplumsal gerçekliğimiz açısından aile anlayışlarının ve türkailesinin değerlendirmesi. *Pesa Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi.* 1(1), 15-24.

Amato, P.R. (2000). The consequences of divorce for adults and children. *Journal of Marriage and the Family,* 62(4), 1269-1287.

Amato, P.R. ve Booth, A. (2000). *A generation at risk, growing up in an era of family upheaval*. Harvard University Press, Massachusetts, 48-58.

Andersson, H. ve Bergman, L.R. (2011). The role of task persistence in young adolescence for successful educational and occupational attainment in middle adulthood. *Developmental Psychology,* 47(4), 950-960.

Ansbacher, H. L. (1974). *Goal oriented individual pyschology: Alfred Adler's theory, Burton, A. (Ed.). Superiority and social interest, Alfred Adler, A collection of his later writtings*, Norton: New York, 3-20.

Andı, F.T. (2014). *Okul öncesi çocukarda öğretmen tarafından ölçülen sosyal davranış denetimi, sosyal uyum ve sosyal yeterlilik düzeylerinin, ebeveyn çocuk yetiştirme tutumları ile ilişkisinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Aral, N. ve Gürsoy, F. (2000). "Boşanmış ve Boşanmamış Ebeveynlerin Çocuklarının Depresyon Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma". *Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi,* 1(12), 19.

Aral, N., Baran, G., Bulut, Ş. ve Çimen Ş. (2001). *Çocuk gelişimi 1*, İstanbul: Ya-Pa Yayıncılık.

Argyle, M. (1970). *The psychology of interpersonal behaviour,* London: Penguin Books, 59-80.

Arifoğlu, B.Ç. (2006). *Çocuklar için boşanmaya uyum programının çocukların boşanmaya uyum, kaygı ve depresyon düzeylerine etkisi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ashton, M. C. ve Lee, K. (2007). Empirical, theoretical, and practical advantages of the HEXACO model of personality structure. *Personality and Social Psychology Review*, 11(2), 150-166.

Atak, H. (2017). Piaget ve Vygotsky'nin kuramlarında çocukların toplumsallaşma süreci, *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar,* 163-176.

Attepe, S. (2010). Anne baba kaybının çocuklar üzerindeki etkileri, *Aile ve Toplum Dergisi*, 23 (6), 26.

Atıcı, Y. (2014). Öğretmen yetkinliği. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 26 (26), 195-209. Retrieved from http://dergipark.gov.tr/kuey/issue/10370/126919

Aydoğdu, F. ve Dilekmen, M. (2016). Ebeveyn tutumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* 11(2), 569-585.

Ayoğlu, Z. (2012). *Okb'ye ilişkin gelişimsel bir model: Yetişkin bağlanma biçimleri, ebeveynden algılanan psikolojik kontrol düzeyi ve mükemmeliyetçilik eğilimlerinin obsesif yorumlar ve belirtilerle bağlantısının incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Aytar, A. Aksoy, A ve Kaytez, N. (2014). Anne kişiliği ve çocuğun mizaç özelliği, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 7(3), 238.

Bandura, A. ve Walters, R.H. (1963). *Social learning and personality development.* New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*, New Jersey: Prentice Hall.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*, New Jersey: Prentice Hall.

Bandura, A. (1989). Perceived self-efficacy in the exercise of personal agency. *The Psychologist: Bulletin of the British Psychological Society*, 2, 411-424.

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning, *Educational Psychologist,* 28(2), 117-148.

Bandura, A. (1994). *Self-efficacy, Ramachaudran (Ed.), Encyclopedia of human behavior,* New York: Academic Press, 4, 71-81.

Bandura, A (1995). *Exercise of personal and collective efficacy in changing societies, Bandura, A. (Ed.), Self-efficacy in changing societies*, Cambridge University Press, 1-46.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*, New York: Worth Publishers

Barber, B. K. (1996). Parental psychological control: Revisiting a neglected construct. *Child Development*, 67, 3296–3319.

Baş, A. ve Siyez, D. (2011). Akranları tarafından kabul gören ve görmeyen ilköğretim okulu öğrencilerinin akran ilişkilerine yönelik algılarının incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* 9, 43-70.

Başal, H.A., Kahraman, P.B., Derman, M.T., Kahraman, Ö. ve Sümer, H. (2014). Otoriter ve demokratik tutuma sahip ebeveynleri olan 5-6 yaş çocuklarının evcilik oyunlarında üstlendikleri roller, *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 3(2), 384-409.

Beck, S., Collins, L., Overholser, J. ve Terry, K. (1985). A cross-sectional assessment of the relationship of social competence measures to peer friendship and likeability in elementary-age children. *Genetic, Social, and General Psychology Monograph,* 1(111), 43-63.

Beesdo, K., Knappe, S. ve Pine, D.S. (2009). Anxiety and anxiety disorders in children and adolescents: Developmental issues and implications for DSM-V. *The Psychiatric Clinics of North America.* 32 (3), 483 -524.

Belsky, J. (1984).The determinants of parenting: A process model. *Child Development* 55(1), 83-96.

Benedek, E.P. ve Brown, C. F. (1997). *Boşanma ve çocuğunuz (Çev. S. Katlan)*. Ankara: Hyb Yayıncılık.

Bener, Ö. ve Günay, G. (2013). Gençlerin evlilik ve aile yaşamına ilişkin tutumları. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 1-16.

Benson, M., Buehler, C. ve Gerard, J. (2008). Interparental hostility and early adolescent problem behavior, Spillover maternal acceptance, harshness, inconsistency and intrusiveness. *Journal of Early Adolescence*, 28(3), 447-454.

Benson, J.B. (2009). *Social and emotional development in infancy and early childhood*, Massachusetts: Academic Press, 18-30, 139-146.

Blair, C. ve Razza, R.P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development.* 78(2), 647-663.

Bishop, S. ve Ingersoll, G. (1989). "Effects of marital conflict and family structure on the self concept of pre- and early adolescents". *Journal of Youth and Adolescence*, 18 (1), 25- 38.

Bolattekin, A. (2014). *Anne-babanın bağlanma stilleri, anne-baba tutumları ve çocuklarındaki davranış problemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

Bowlby, J. (1997). *Attachment: Volume one of the attachment and loss trilogy: Attachment Vol 1 (Attachment ve Loss)*, London: Pimlico.

Brown, B. B. (1990). *Peer groups and peer cultures. Feldman, S. S. ve Elliott, G. R. (Ed.)., At the threshold: The developing adolescent*, Massachusetts: Harvard University Press, 171-196.

Brown, I.J., ve Inouye, D. K. (1978). Learned helplessness through modeling: The role of perceived similarity in competence, *Journal of Personality and Social Psychology,* 36, 900-908.

Brown, J.H. ve Portes, P.R (2006). Understanding gender differences in children's adjustment to divorce: Implications for school counselors. *Journal of School Counseling.* 4(7), 1-28.

Brown, W. H., Odom, S. L. ve Conroy, M. A. (2001). An intervention hierarchy for promoting young children's peer interactions in natural environments. *Topics in Early Childhood Special Education,* 21(3), 162–175.

Burchinal, M., Skinner, D. ve Reznick, J.S. (2010). European American and African American mothers' beliefs about parenting and disciplining infants: A mixed-method analysis. *Parenting: Science and practice,* 10(2), 79-96.

Bulman, K. ve Savory, L.(2006). *BTEC first children's care, learning and development student book: children's care learning & development*, London: Heinemann, 9-20.

Buss, A. H. ve Plomin, R. (1975). *A temperament theory of personality development*., New York: Wiley.

Büyükcebeci, A. (2017). *Ergenlerde sosyal dışlanma, yalnızlık ve okul öznel iyi oluş arasındaki ilişki: Empatik eğilimin aracı rolü.* Doktora Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Caldarella, P. ve Merrell, K. W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review,* 26(2), 264-278.

Caldwell, C.B. ve Pianta, R.C. (1991). A measure of young children's problem and competence behaviors: The early school behavior scale, *Journal of Psychoeducational Assessment,* 9(1), 32-44.

Can, S. (2011). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okulöncesi eğitimden yararlanma düzeyleri ile anne-babalarının koruyucu tutumları arasındaki ilişki. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilgiler Enstitüsü Dergisi,* 26, 115-130.

Cavell, T.A. (1990). Social adjustment, social performance, and social skills: A tri-component model of social competence, *Journal of Clinical Child Pyschology,* 19(2), 111-122.

Ceylan, S. (2016). *Yaş gelişimi ve psikolojisi*, İstanbul: Le adri yayınevi. 71-73.

Chandler, M.J. (1991). *Alternative readings of the competence – performance relation, Chandler, M.J ve Chapman, M. (Ed.), Criteria for competence controversies in the conceptualization and assessment of children's abilities*, New Jersey: Hillsdale, Lawrence, 5-18.

Charman, T., Ruffman, T. ve Clements, W. (2002). Is there a gender difference in development? *Social Development,* 11, 1–10.

Chorpita, B.F. ve Barlow, D.H. (1998). The development of anxiety: the role of control in the early environment, *American Psychological Association Psychological Bulletin,* 124(1), 3-21.

Clauss, J.A., Avery, S.N. ve Blackford, J.U. (2015). The nature of individual differences in inhibited temperament and risk for psychiatric disease: *A review and meta-analysis.*127, 23-45.

Clikeman, M.S. (2007). *Social competence in children*, New York: Springer, 2-17.

Cloninger, C.R. (1987). A systematic method for clinical description and classification of personality variants: A proposal. *Archives of General Psychiatry,* 44, 573-578.

Cloninger, C.R., Svrakic, D.M. ve Przybeck, T.R. (1993). A Psychobiological model of temperament and character. *Archives of General Psychiatry,*50, 975-990.

Cobb, B. K., Cairns, B. D., Miles, M. S. ve Cairns, R. B. (1995). A longitudinal study of the role of sociodemographic factors and childhood aggression on adolescent injury and "close calls". *Journal of Adolescent Health,* 17, 381-388.

Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical, and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard Educational Review,* 76(2), 201–237.

Copenhaver, M. M., Lash, S. J., ve Eisler, R. M. (2000). Masculine gender-role stress, anger, and male intimate abusiveness: Implications for men's relationships. Sex Roles: *A Journal of Research*, 46, 405.

Coie, J.D., Dodge, K.A., ve Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology,* 18, 557-569.

Colleman, P.K. (2003). *Perceptions of parent-child attachment, social self-efficacy, and peer relationships in middle childhood, Infant and Child Development,* New York: Wiley, 12, 351–368.

Connor, D. F., Steingard, R. J., Cunningham, J. A., Anderson, J. J. ve Melloni, H. (2004). Proactive and reactive aggression in referred children and adolescents. *American Journal of Orthopsychiatry,* 74, 129 –136.

Cook, J.L. ve Cook, G. (2014). *World of children,* Cambridge: Pearson Publishing, 8-14.

Costello, E.J., Mustillo, S., Erkanli, A., Keeler, G. ve Angold, A. (2003). Prevalence and development of psychiatric disorders in childhood and adolescence. *Archives of General Psychiatry*. 60: 837–844.

Coy, K., Speltz, M.L., DeKlyen, M. ve Jones, K. (2001). Social-cognitive processes in preschool boys with and without oppositional defiant disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 29(2), 107-119.

Cox, M., Paley, B. ve Harter, K. (2001). *Interparental conflict and parent-child relationships. Grych, J.H. ve Fincham, F.D. (Ed.)., Interparental conflict and child development: theory, research and application*. New York: Cambridge University Press, 249-272.

Crick, N. R. ve Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66(3), 710-722.

Crick, N.R., Bigbee, M.A. ve Howes, C. (1996). Gender differences in children's normative beliefs about aggression: How do i hurt thee? Let me count the ways. *Child Development*, 67, 1003 – 1014.

Crick, N.R., Casas, J.F. ve Mosher, M. (1997). Relational and overt aggression in preschool. *Developmental Pyschology*, 33, 579 - 588.

Crockenberg S. ve Leerkes, E. (2006). Infant and maternal behavior moderate reactivity to novelty to predict anxious behaviors at 2.5 years. *Development & Psychopathology*. 18: 17–34.

Crook, T. ve Eliot, J. (1980). Parental death during childhood and adult depression: A critical review of the literature, *American Psychological Association Psychological Bulletin*, 87(2), 252–259.

Cüceloğlu, D. (2000). *İnsan ve davranışı, psikolojinin temel kavramları*, İstanbul: Remzi Kitapevi, 383.

Cüceloğlu, D. (2005). *Başarıya götüren aile*, İstanbul: Remzi Kitapevi, 71.

Çalışkan, N. ve Aslanderen, M. (2014). Aile içi iletişim ve siber yaşam: Teorik bir çözümleme, Ahi Evran Üniversitesi *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 263-277.

Çankırılı, A. (2007). *Okul ailede başlar,* İstanbul: Zafer Yayınları.

Çelik, B. ve Ergün, E. (2016). An integrated approach of Erikson's psychosocial theory and adlerian counseling. International Journal of Behavioral Science, 2(1), 20-26.

Çelikoğlu, C. (1997). *Boşanmanın çocukların benlik saygısına etkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çubukçu, Z. ve Gültekin, M. (2006). İlköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal beceriler, *Bilig-Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 37, 156.

Davies, P.T. ve Cummings, E.M. (1994). Marital conflict and child adjustment: an emotional security hypothesis, *Psychological Bulletin*, 116 (3), 400-408.

Degnan, K.A., Henderson, H.A., Fox, N.A. ve Rubin, K.H. (2008). Predicting social wariness in middle childhood: The moderating roles of childcare history, maternal personality and maternal behavior. *Social Development*. 17: 471–487.

De la Rie, S.M., Duijsens, I.J. ve Cloninger, C.R. (1998) Temperament, character, and personality disorders. *Journal of Personality Disorders*, 387-411.

Denham, S.A., Blair, K.A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Major-Auerbach, S. ve Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: pathway to social competence? *Child Development*, 74(1), 238-256.

Derman, M.T. ve Başal, H.A. (2013). Okulöncesi çocuklarında gözlenen davranış problemleri ile ailelerinin anne-baba tutumları arasındaki ilişki. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2(1), 115-144.

Desimone, L.J, O'Mahoney, K. ve Hunt, D. (1979). "Children of separation and divorce: Factors influencing adjustment," *Journal of Divorce* 3, 37-42.

Dewey, R.A. (2007). *Freud's theory*. Psychology: An introduction, 22 Ekim 2017'de http://www.intropsych.com/ch11_personality/freudian_theory.html adresinden indirildi.

Dodge, K.A. (1986). *A social information processing model of social competence in children, Perlmutter, M. (Ed.), Minnesota Symposium On Child Pyschology*, New Jersey: Hillsdale, 18, 77-125.

Dodge, K. A. ve Feldman, E. (1990). *Issues in social cognition and sociometric status, S. R. Asher ve J. D. Coie (Ed), Peer rejection in childhood*, Cambridge: Cambridge University Press, 119 – 155.

Doğan, Ş. (2016). Boşanma nedenlerine yönelik tutumlar: boşanmayı artırıcı veya engelleyici faktörlere yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*. 5(4), 991-1011.

Dökmen, Ü. (2008). *Küçük şeyler 2*, İstanbul: Remzi Kitapevi, 57.

Duck, S. ve McMahan, D.T. (2011). *The basics of communication: A relational perspective*, California: SAGE Publications Inc, 122-128.

Dumas, J. E. (1989). Treating antisocial behavior in children: Child and family approaches. *Clinical Psychology Review*, 9, 197–222.

Dunn, J. (1983). Sibling relationships in early childhood. *Child Development*, 54, 787–811.

Dunn J. (2007). *Siblings and socialization. Grusec, J.E. ve Hastings, P.D, (Ed.), Handbook of socialization: Theory and research*, New York: Guilford Press, 309–327.

Dursun, A. (2010). *Okul öncesi dönemdeki çocukların davranış problemleriyle anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Eckerman, C. ve Stein, M. (1982). *The toddler's emerging interactive skills, Rubin, K. ve Rose, H. S. (Ed.), Peer relationships and social skills in childhood*, New York: Springer, 41-71.

Egger, H.L. ve Angold, A. (2006). Common emotional and behavioral disorders in preschool children: Presentation, nosology, and epidemiology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 47: 313–337.

Eğercioğlu, N. (2008). *Factors underlying peer acceptance: gender, age and social skills.* Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Eisenberg, N. ve Spinrad, T.L. (2004). Emotion-related regulation: sharpening the definition. *Child Development*, 75(2), 334-339.

Eisenberg, N. ve Mussen, P.H. (1989). *The roots of prosocial behavior in children*. New York: Cambridge University Press, 81-85.

Elmalıoğlu, T. (2012). *Başarıda aile faktörü. Ailede huzur, okulda başarı*. İstanbul: Yediveren Yayınları, 47.

Elliott, S.N. ve Gresham, F.M. (1993). Social skills interventions for children. *Journal of Behavior Modification*, 17(3), 287-313.

Elliott, S.N., DiPerna, J.C., Mroch, A.A., ve Lang, S.C. (2004). Prevalence and patterns of academic enabling behaviours: An analysis of teachers' and students' ratings from a national sample of students. *School Psychology Review*, 33(2), 302-309.

Ellis, J., Dowrick, C. ve Williams, M.L. (2013). The long term impact of early parental death: Lessons from a narrative study. *Journal of the Royal Society of Medicine*. 106(2), 57-67.

Eminoğlu, B. (2007). *Dört-beş yaş çocuklarının sosyal davranışları ile ebeveyn davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Epstein, N.B., Baldwin, L.M. ve Bishop, D.S. (1982). *The McMaster model of family functioning: A view of normal family. Walsh (Ed.). Normal family process*, New York: Guilford Press.

Erdoğan, N.I., Yoleri, S. ve Tetik, G. (2017). Ebeveyn tutumlarının okul öncesi dönemdeki çocukların mizaç özellikleri ile ilişkisinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* 42, 226-239.

Erikson, E.H. (1968). *Identity: Youth and crisis.* New York: Norton Publishing.

Ersanlı, K. (1990). Aile içi ilişkilerin dayandığı psikolojik temeller, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5, 1-4.

Ersoy, E.G. ve Köşger, F. (2016). Empati: Tanımı ve önemi. *Osmangazi Tıp Dergisi*. 38, 37-46.

Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society*, New York: Norton.

Eroğlu Ada, F. (2016*). The role of home and childcare chaos in chıildren's development.* Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Evaldsson, A.C. ve Corsaro, W.A. (1998). Play and games in the peer cultures of preschool and preadolescent children: An interpretive approach. Childhood, *A Global Journal of Child Research*, 5(4),377–402.

Fallazadeh, P. (2011). *Goal directed imitation in pre-school and elementary school children.* Yüsek Lisans Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Enformatik Enstitüsü, Ankara.

Fehr, B. (1996). *Friendship processes*, California: Sage Publications, Inc, Thousand Oaks,

Feinberg, M.E., Solmeyer, A.R. ve McHale, S.M. (2012). The third rail of family systems: sibling relationships, mental and behavioral health, and preventive intervention in childhood and adolescence. *Clinical Child and Family Psychology Review*. 15(1), 43-57.

Feltz, D.L. ve Payment, C.A. (2005). *Self-efficacy beliefs related to movement and mobility, National Association for Kinesiology and Physical Education in Higher Education,* Michigan: Michigan State University Press, 54,24-36.

Fenning, R.M., Baker, B.L. ve Juvonen, J. (2011). Emotion discourse, social cognition and social skills in children with and without devolepmental delays. *Journal of Child Development*. 82(2), 717-731.

Fisher, E.F. (1992). *The impact of play on development: A meta-analysis. Play and Culture*,159-181.

Foley, E.J. ve Weinraub, M. (2017). Sleep, affect, and social competence from preschool to preadolescence: Distinct pathways to emotional and social adjustment for boys and for girls, *Frontiers in Psychology*

Freud, S. (2016). *Psikanilize yeni giriş dersleri. (S. Budak, Çev.)* İstanbul: Öteki Yayınevi.

Fronstin, P., Greenberg, D. ve Robins, P. (2001). Parental disruption and the labour market performance of children when they reach adulthood. *Journal of Population Economics*, 14(1) 137–172.

Funder, D.C. ve Colvin, C.R. (1991). Explorations in behavioral consistency: Properties of persons, situations and behaviors. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(5), 773-794.

Fujisawa, K. K., Kutsukake, N., ve Hasegawa, T. (2006). Peacemaking and consolation in Japanese preschoolers witnessing peer aggression. *Journal of Compare Psychology,* 120(1), 48–57.

Gander, M. ve Gardiner, H. (2001). *Çocuk ve ergen gelişimi*, Çev. Bekir Onur, İstanbul: İmge Kitapevi.

Gagnon, S.G. ve Nagle, R. J. (2004). Relationships between peer interactive play and social competence in at-risk preschool children. *Psychology in the Schools*, 41, 173-189.

Garner, P.W. ve Power, T.G. (1996). Preschoolers' emotional control in the disappointment paradigm and its relation to temperament, emotional knowledge, and family expressiveness, *Child Devolepment*, 67(4), 1406-1419.

Gedviliene, G., Gerviene, S., Pasvenskiene, A. ve Ziziene, S. (2014). The social competence concept. *Development in Higher Education*, 28(10), 36-49.

Gillespie, B. L., ve Eisler, R. M. (1992). Development of the feminine gender-role stress scale: A cognitive-behavioral measure of stress, appraisal, and coping for women. *Behavior Modification*, 16, 426-438.

Gottman, J. M. ve Katz, L. F. (1989). Effects of marital discord on young children's peer interaction and health. *Developmental Psychology*, 25(3), 373-381.

Gouley, K.K., Brotman, L.M., Huang, K.Y. ve Shrout, P.E. (2008). Construct validation of the social competence scale in preschool-age children, *Journal of Social Development*, 17(2), 380–398.

Görücü, A. ve Karakuş, N. (2017). Anne tutumlarının okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme becerilerine etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 37, 316-326.

Gözalan, E. ve Koçak, N. (2014). Oyun temelli dikkat eğitim programının 5-6 yaş çocukların kelime bilgi düzeylerine etkisinin đncelenmesi. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 16 (11), 115-121.

Gray, R.E (1987). Adolescent response to the death of a parent, *Journal of Youth and Adolescence*, 16(6), 511-525.

Gresham, F.M. (1981). Assesment of children's social skill. *Journal of School of Psychology*, 19, 120-133.

Gresham, F.M. (1983). Social skills assesment as a component of mainstreaming placement Decisions, *Journal of Exceptional Children*, 49, 331-336.

Gresham, F. M. ve Elliott, S. N. (1984). Assessment and classification of children's social skills: A review of methods and issues, *School Psychology Review* 13, 292-301.

Gresham, F. M. (1986). *Conceptual issues in the assessment of social competence in children. Strain, P., Guralnick, M. ve Walker H. (Ed.)., Children's social behavior: Development, assessment, and modification*, New York: Academic Press. 143–179.

Grusec, J.E. ve Goodnow, J.J. (1994). Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: A reconceptualization of current points of view. *Developmental Psychology*, 30, 4-19.

Grych, J.H., Raynor, S.R ve Fosco, G.M. (2004). Family processes that shape the impact of interparental conflict on adolescents. *Development and Psychopathology*. 16(3),649–665.

Güçlü, N. (1996). Eğitim yöneticiliği ve sosyal beceriler, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4, 555-564.

Gülay, H. (2009). 5-6 Yaş çocuklarının sosyal konumlarını etkileyen çeşitli değişkenler. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi* 1(4), 104-121.

Gülay, H. ve Akman, B. (2009). *Okul öncesi dönemde sosyal beceriler*. Ankara: Pegem.

Gülay, H. (2010). *Okul öncesi dönemde akran ilişkileri,* Ankara: Pegem,

Güler, F. (2014). *Boşanma sürecinde çocukların benlik saygısı depresyon ve kabul-red algısının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Fakültesi, Ankara.

Hallaç, S. ve Öz, F. (2014). Aile kavramına kuramsal bir bakış. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar,* 6(2), 142-153.

Hampton, V.R. ve Fantuzzo, J.W. (2003). The validity of the Penn Interactive Peer Play Scale with urban, low-income kindergarten children. *School Psychology Review*, 32(1), 77-91.

Hamre, B.K. ve Pianta, R.C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade, *Society for Research in Child Development*, 72(2), 625–638.

Hanımoğlu, E. & İnanç Yazgan, B. (2011). Seviye belirleme sınavına girecek olan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinde sınav kaygısı, mükemmeliyetçilik ve anne-baba tutumu arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(1); 351-366.

Harold, G.T., Pryor, J. ve Reynolds, J. (2001). *Not in front of the children? How conflict between parents affects children.* London: Penguin Books.

Harold, G.T., Elam, K.K., Lewis, G., Rice, F. ve Thapar, A. (2012). Interparental conflict, parent psychopathology, hostile parenting and child antisocial behavior: Examining the role of maternal versus paternal influences using a novel genetically sensitive research design. *Development and Psychopathology*, 24(4), 1283–1295.

Hasta, D. ve Güler, M.E. (2013). Saldırganlık: Kişilerarası ilişki tarzları ve empati açısından bir inceleme. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 4(1), 64-104.

Harter, S. ve Pike, R. (1984). The pictorial scale of perceived competence and social acceptance for young children, *Society for Research in Child Development,*55(6), 1969-1982.

Hartup, W. W. ve Moore, S. G. (1990). Early peer relations: Developmental significance and prognostic implications. *Early Childhood Research Quarterly*, 5(1), 1–18.

Hawley, P. H. (2003). Strategies of control, aggression, and morality in preschoolers: An evolutionary perspective. *Journal of Experimental Child Psychology*, 85, 213–235.

Hay, D.F. (2005). *Early peer relations and their impact on children's development*, Wales: Cardiff University.

Heath, A.C., Cloninger, C.R. ve Martin, N.G. (1994). Testing a model for the genetic structure of personality: a comparision of the personality systems of Cloninger and Eysenck. *Journal of Personality and Social Psychology*; 66(4), 762-775.

Hiatt, C., Laursen, B., Mooney, K.S. ve Rubin, K.H. (2015). Forms of friendship: A person-centered assessment of the quality, stability, and outcomes of different types of adolescent friends. *Personality and Individual Differences*. 77, 149-155.

Hodges, W.F., Wechsler, R.C. ve Ballantine, C. (1979). Divorce and the preschool child. *Journal of Divorce*, 3, 55-69.

Hops, H. (1983). Children's social competence and skill: Current research practices and future directions, *Behavior Therapy*, 14(1), 3-18.

Howes, C. (1988). "Relations between child care and schooling." Developmental Psychology, *American Pyschological Association*, 24 (1), 53-57.

Ironsmith, M. ve Poteat, G.M. (1990). Behavioral correlates of preschool sociometric status and prediction of teacher ratings of behavior in kindergarten. *Journal of Clinical Child Pyschology*, 19(1), 17-25.

Jakovljev, S.B. ve Matacic, S. (2005). The oedipus complex in the contemporary psychoanalysis. *Collegium Antropologicum*. 29(1), 351-360.

Jenkins, J.M. ve Buccioni, J.M. (2000). Children's understanding of martial conflict and the Relationship, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(2), 161-168.

Jordan, E., Whiteside, M. ve Manaster, G. A. (1982). Practical and effective research measure of birth order. Individual Psychology, *Journal of Adlerian Theory, Research and Practice*, 38, 253–260.

Julian, M.M. ve McCall, R.B. (2016). Social skills in children adopted from socially-emotionally depriving institutions. *Adoption Quarterly*, 19(1), 44-62.

Kabaksal, Z. ve Çelik, N. (2010). Sosyal beceri eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin sosyal uyum düzeylerine etkisi. *İlköğretim Online Dergisi*, 9(1), 203-212.

Kandır, A. ve Alpan, Y. (2008). Okul Öncesi Dönemde Sosyal-Duygusal Gelişime Anne-Baba Davranışlarının Etkisi, *Aile ve Toplum Dergisi* 14(4), 36.

Kaner, S. (2000). Akran ilişkileri ölçeği ve akran sapması ölçeği geliştirme çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 33(1), 77-89.

Karakaş, S. ve Arkar, H. (2012). Depresyon ve kaygının yordayıcısı olarak mizaç ve karakter boyutları. *Türk Psikoloji Dergisi*, 27(69), 21-30.

Kastenbaum, R.J. ve Aisenberg, R. (1976). *The psychology of death*, Springer, New York: Publishing Company.

Katz, L.F. ve Gottman, J.M. (1997). Buffering children from marital conflict and dissolution. *Journal of Clinical Child Psychology*. 26, 157–171.

Kawamura, K.Y., Hunt, S.L., Frost, R.O. ve DiBartolo, P.M. (2001). Perfectionism, anxiety, and depression: are the relationships independent? J*ournal of Cognitive Therapy and Research*, 25(3), 291-301.

Kaymak, P. (2015). *Bağlanma stillerinin okul öncesi dönem sosyal davranışlara etkisinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Nişantaşı Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Keiley, M.K., Lofthouse, N., Bates, J.E., Dodge, K.A. ve Pettit, G.S. (2003). Differential risks of covarying and pure components in mother and teacher reports of externalizing and internalizing behavior across ages 5 to 14, *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31(3), 267-283.

Kelly, J. B. (2000). Children's adjustment in conflicted marriage and divorce: A decade review of research, *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 39(8), 963-673.

Kelly, J.B. ve Emery, R.E. (2003). Children's adjustment following divorce: Risk and resilience perspectives, Family Relations, *An Interdisciplinary Journal of Applied Family Studies*, 52(4), 352-362.

Kesebir, S., Kavzoğlu, S.Ö. ve Üstündağ, M.F. (2011). Bağlanma ve psikopatoloji. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*. 3(2), 321-342.

Kılıç, T. ve Kümbetlioğlu, M. (2016). Bağlanma stillerinin iletişim becerilerine etkisini araştırma. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(3), 381-396.

Kılıçaslan, A. (2001). *Aile fonksiyonlarının ve algılanan farklılaşmış anne-baba yaklaşımının kardeş ilişkileri üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

King, V. (2002). "Parental divorce and interpersonal trust in adult offspring," *Journal of Marriage and the Family*, 64(3): 642–656.

Kottman, T. (2002). *Partners in play: An Adlerian approach to play therapy 2nd Edition*, Virginia: American Counseling Association.

Köksal, Ö. (2012). *Normative and emotional responses in a peer conflict paradigm: A developmental study on 3 and 5 year-old Turkish children*. Yüksek Lisans Tez,. Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Köse, N. (2015). Ergenlerde akran ilişkilerinin mutluluk düzeyine netkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*. 2(4), 1-6.

Kranzler, E.M., Shaffer, D., Wasserman, G. ve Davies, M. (1990). Early childhood bereavement, *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 29(4), 513-520.

Küçüködük, C. (2015). 3-*5 yaş arasında ve anaokuluna giden çocuk annelerinin ayrılma kaygısı ve bağlanma biçimleri ile çocuğun davranışları ve ayrılma kaygısı arasındaki ilişki: Bilişsel esnekliğin aracı rolü*. Yüksek Lisans Tezi, Hacattepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Ladd, G.W. ve Hart, C.H. (1992). Creating informal play opportunities: Are parents' and preschoolers' initiations related to children's competence with peers? *Developmental Psychology*, 29(6), 1179-1187.

Lansford, J.E. (2009). Parental divorce and children's adjustment, *Perspectives on Psychological Science*, 4(2), 140-152.

Lapsley, D.K. ve Stey, P.C. (2011). Id, ego and superego, 2nd Edition, Ramachandran, V.S (Ed.) *Encyclopedia of Human Behavior*, 1-9.

Lawrence, A.P., Cervone, D. ve John, O.P. (2004). *Personality: Theory and research,* New Jersey: Wiley.

Lee, M.A., Sullivan, S.J. ve Dush, C.M. (2012). Parenting perfectionism and parental adjustment. *Journal of Personality and Individual Differences*. 52(3), 454-457.

Levy, G. D., Taylor, M. G. ve Gelman, S. A. (1995). Traditional and evaluative aspects of flexibility in gender-roles, social conventions, moral rules, and physical laws. *Child Development*, 66, 515-531.

Litt, M.D. (1988). Self-efficacy and perceived control: cognitive mediators of pain tolerance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(1), 149-160.

Littner, N. (1973). "The effects on a child of family disruption and separation from one or both parents". *Conciliation Courts Review*, 11, 9-18.

Mahler, M. S. (1965). On early infantile psychosis: the symbiotic and autistic syndromes, *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatr*, 4, 554-568.

Malti, T., Gasser, L. ve Buchmann, M. (2009). Aggressive and prosocial children's emotion attributions and moral reasoning. *Aggressive Behavior*, 35, 90–102.

Manke, B., ve Pike, A. (2003). Combining the Social Relations Model and behavioral genetics to explore the etiology of familial interactions. *Marriage & Family Review*. 33,179–203.

Matsushima, R. ve Shiomi, K. (2003). Social self-efficacy and interpersonal stress in Adolescence, Social Behavior and Personality, *An international journal*, 31, 323-332.

McShane, K.E ve Hastings, P.D (2009). The new friends vignettes: Measuring parental psychological control that confers risk for anxious adjustment in preschoolers, *International Journal of Behavioral Development*, 33(6), 481-495.

McDonald, K.L., Malti, T., Killen, M. ve Rubin, K.H. (2014). Best friends' discussions of social dilemmas. *Journal of Youth and Adolescence*. 43(2), 233-244.

McWayne, C. ve Cheung, K. (2009). A picture of strength: Preschool competencies mediate the effects of behavior problems on later academic and social adjustment for Head Start children. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 30, 273–285.

Michelson, L., Sugai, D. P., Wood, R. P. ve Kazdin, A. E. (1983). *Social skills assessment and training with children: An empirically based approach*. New York: Plenum.

Molenaar, P.C.M., Boomsma, D.I. ve Dolan, C.V. (1993). A third source of developmental differences, *Behavior Genetics*, 23(6), 519-524.

Moscatelli, S. ve Rubini, M. (2011). *Parenting styles in adolescence: the role of warmth, strictness, and psychological autonomy granting in influencing collective self-esteem and expectations for the future, Krause, P.H. ve Dailey, T.M (Ed.) Handbook of parenting: Styles, stresses and strategies*. New York: Nova Science Publiers, 342.

Murnen, S. K., Wright, C., & Kaluzny, G. (2002). If "boys will be boys," then girls will be victims? A meta-analytic review of the research that relates masculine ideology to sexual aggression. Sex Roles: *A Journal of Research*, 48, 359-376.

Najaka, S.S., Gottfredson, D.C. ve Wilson, D.B. (2001). A meta – analytic inquiry in to the relationship between selected risk factors and problem behavior, *Prevention Science*, 2(4), 257-271.

Neslitürk, S., Çakmak, Ö.Ç. ve Özdemir, E.K. (2016). Annelerin sosyal sorun çözme becerileriyle çocukların sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 44, 263-274.

Northoff, G. ve Stanghellini, G. (2016). How to link brain and experience? Spatiotemporal psychopathology of the lived body. *Frontiers in Human Neuroscience*. 10, 172.

Oettingen, G. (1995). *Cross-cultural perspectives on self-efficacy, Bandura, A. (Ed.), Self-efficacy in changing societies,* Cambdrige: Cambridge University Press, 149-176.

Ogelman, G.H. (2013). Aggression levels of 5- to 6-year-old turkish children in terms of gender, age, and peer relations variables, *Journal of Research in Childhood Education,* 27 (1), 1-16.

O'Neil, R., Welsh, M., Parke, R. D., Wang, S. ve Strand, C. (1997). A longitudinal assessment of the academic correlates of early peer acceptance and rejection. *Journal of Clinical Child Psychology*, 26(3), 290-303.

Ölçer, S. ve Aytar, A.G. (2014) A comparative study into social skills of five - six year old children and parental behaviors. *Social and Behavioral Sciences*, 141, 976 – 995.

Önder, A, Gülay, H. (2007). Ebeveyn Kabul- Red Teorisi ve Bireyin Gelişimi Açısından Önemi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (21), .Retrieved from http://dergipark.gov.tr/deubefd/issue/25430/268307

Öngider Gregory, N. (2016). Boşanma mı yoksa Çocuk için Evliliği Sürdürmek mi? Çocuğun Psikolojik Uyumu Açısından Önemli Bir Soru. *Psikiyatride Guncel Yaklasimlar,* 8 (3), 275-289.

Özdemir. Ş, Vatandaş, C. ve Torlak, Ö. (2009). Sosyal problemleri çözmede aile yaşam döngüsünün (AYD) önemi, *Aile ve Toplum Dergisi*, Sayı 16(4), 8.

Özdemir, L. K. (2010). *Dokuz Mizaç Modeline Göre: Çocuklarda Mizaç Farklılıkları ve Kişilik Gelişimi.* İstanbul: Kurtuba Kitabevi.

Özdemir, S. (2010). 5-6 Yaş grubu çocukların serbest zaman etkinliklerindeki oyun ve oyuncak tercihlerinin incelenmesi. *Journal of Educational Science*, 2 (2), 1-15.

Özgül, D. (1995). *The impact of early childhood parental loss on child's self-concept, peer relations, emotional and behavioral problems and school achievement*. Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Özpolat, A. (2010). Ailede demokratik sosyalleşme. *Aile ve Toplum Dergisi*, 11(5), 9-24.

Öztop, P. (2012). *Traumatic memories of parental loss: The role of participant age, age of memory, expectancy, consequentiality and changes in life*. Yüksek Lisans Tezi, Koç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Öztürk, M. (2002). *Çocukta ruhsal sorunlar,* İstanbul: Uçurtma Yayınları, 297.

Öztürk, M. (2014). *99 sayfada boşanmış ailelerde çocuk*. İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları.

Öztürker, B. (2014). *6 yaş çocuklarının olumlu sosyal davranışları ile anne ve öğretmen özgeciliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Page, T. ve Bretherton, I. (2001). Mother- and father-child attachment themes in the story completions of pre-schoolers from post-divorce families: do they predict relationships with peers and teachers?, *Attachment ve Human Development*, 3(1), 1-29.

Pellegrini, A.D. ve Blatchford, P. (2000). The child at school interactions with peers and Teachers, *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 42(8), 1103-1105.

Pulat, N. (2011). *Ebeveynlerin uyguladığı psikolojik kontrolün ergenlerin depresyon, kaygı ve öfke belirtileri üzerindeki etkisi: Mükemmeliyetçiliğin aracı rolü*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Rodop, Ş. (2015). *Çocuklarda kardeş ilişki kalitesi, uyum problemi, çatışma algısı ve ebeveyn kabul-reddi arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Rossi, A.S. ve Rossi, P.H. (1990). *Of human bonding: Paren-child relations across the life Course*, New York: Aldine de Gruyter.

Rothbart, M.K. ve Derryberry, D. (1981). *Development of individual differences in temperament. Lamb, M.E. ve Brown, A.L. (Ed.) Advances in developmental psychology.* New Jersey: Hillsdale, 37–86.

Rothbart, M. K., Ahadi, S. A. ve Evans, D. E. (2000). Temperament and personality: Origins and outcomes, *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(1), 122-135.

Rothbart, M. K. ve Derryberry, D. (2002). *Temperament in children. Von Hofsten, C. ve Bäckman, L. (Ed.). Psychology at the turn of the millennium. Social, developmental, and clinical perspectives,* East Sussex: Pyschology Press, 17-35.

Rothbart, M.K. ve Bates J. E. (2007). *Temperament. Damon, W. Lerner, R. ve Eisenberg. N (Ed), Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development (6th ed.),* New York: Wiley, 99-166.

Rubin, K. H. ve Krasnor, L. R. (1992). *Interpersonal problem solving and social competence in children. Hasset, V.B. ve Herson, M. (Ed), Handbook of social development: A lifespan perspective,* New York: Plenum Press, 283–324.

Rubin, K. H. ve Coplan, R. J. (2004). Paying attention to and not neglecting social withdrawal and social isolation. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50, 506-534.

Rubin, K. H., Bukowski, W. M. ve Parker, J. G. (2006). *Peer interactions, relationships, and groups. Eisenberg, N., Damon W. ve Lerner R.M (Ed.)., Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development,* New York: Wiley, 571-645.

Russel, B.S., Lee, J.O., Spieker, S. ve Oxford, M.L. (2016). Parenting and preschool self-regulation as predictors of social emotional competence in 1st grade. *Journal of Research in Childhood Education*. 30(2), 153-169.

Rys, G.S. ve Bear, G.G. (1997). Relational aggression and peer rejection: Gender and developmental issues. *Merrill- Palmer Quarterly*, 43, 87-106.

Saarni, C. (1999). *The Development of Emotional Competence,* New York: Guilford Press.

Safrancı, B. (2015). *Emotional aspects of psychological symptoms: The roles of parenting attitudes and emotion dysregulation*. Doktora Tez,. Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Sancaklı, D. (2014). *Boşanmış annelerinin ve çocuklarının boşanma sürecine ilişkin yaşantıları*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Sanson, A., Smart, D., Prior, Oberklaid, F. ve Pedlow, R. (1994). The structure of temperament from age 3 to 7 years: Age, sex, and sociodemographic influences, *Merrill-Palmer Quarterly*, 40(2), 233-252.

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

Santrock, J. W. (1998). *Child development, 8th Edition,* New York: McGraw-Hill.

Sayar, K. ve Bağlan, F. (2015). *Koruyucu psikoloji*, İstanbul: Timaş Kitapevi, 7. Baskı, 58-59, 231.

Saydam, R. ve Gençöz, T. (2005). Aile İlişkileri, Ebeveynin Çocuk Yetiştirme Tutumu ve Kendilik Değerinin Gençler Tarafından Belirtilen Davranış Problemleri ile Olan İlişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 20(55), 71.

Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychology Review*, 1, 173-208.

Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26(3), 207-231.

Schwarzer, R. ve Fuchs, R. (1995). *Changing risk behaviors and adopting health behaviors: The role of self-efficacy beliefs, Bandura, A. (Ed.)., Self efficacy in changing societies, 259-288.*

Schwarzer, R. ve Jerusalem, M. (1995). *Generalized self-efficacy scale. Weinman, J., Wright, S. ve Johnston, G. (Ed.)., Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs*, 35-37.

Seçer, Z., Gülay, H., Önder, A. ve Berengi, S. (2012). Okul öncesi 5-6 yaş grubu çocukların akran ilişkileri ile annelerinin ebeveynliğe yönelik özyeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 12(3), 1993-2008.

Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi. (12. Baskı).

Serin, N. ve S, Öztürk (2007), Anne-babası boşanmış 9–13 yaşlarındaki çocuklar ile aynı yaş grubundaki anne-babası boşanmamış çocukların benlik saygısı ve kaygı düzeyleri*, Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* 8, (2), 117–128.

Seven, S. (2007). Ailesel faktörlerin altı yaş çocuklarının sosyal davranış problemlerine etkisi, *Kuram ve Uygulamada Egitim Yönetimi Dergisi*, 51, 477-499.

Shaw, D.S. ve Bell, R.Q (1993). Developmental theories of parental contributors to antisocial Behavior, *Journal of Abnormal Child Psychology*, 21(5), 493-518.

Sinha, R. ve Raut, S. (2016). Management of nocturnal enuresis- myths and facts. World Journal of Nephrology, 5(4), 328-338.

Smith, J.T (2005). *Early childhood development: A Multicultural Perspective, 4th Edition*, New Jersey: Prentice Hall.

Sobolewski, J.M. ve Amato, P.R. (2007). Parents' discord and divorce, parent-child relationships and subjective well-being in early adulthood: Is feeling close to two parents always better than feeling close to one? *Social Forces*, 85(3), 1105–1124.

Sprecher, S., Felmlee, D., Orbuch, T.L. ve Willetts, M.C. (2002). *Social networks and change in personal relationship, Vangelisti, A.L., Reis, H.T. ve Fitzpatrick, M.A. (Ed.)., Stability and change in relationships.*, 257-284.

Stamatov, R. ve Sariyska, S. (2015). *Social competence structure and opportunities for development., Stamatov, R. ve Koychev, O. (Ed.), Social competence, creativity and wellbeing*, Plovidv: Plovdiv University Press, 7-11.

Steinberg, L., Lamborn, S., Dornbusch, S., ve Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development*, 63(5), 1266-1281.

Stiles, M. (2002). Witnessing domestic violence: The effect on children. *American Family Physician*, 66(11), 2052-2067.

Stump, K.N., Ratliff, J.M., Wu, Y.P. ve Hawley, P.H. (2009). *Theories of social competence from the top-down to the bottom-up: A case for considering foundational human needs, Matson, J.L. (Ed), Social behavior and skills in children,* 23-37.

Sullivan, H. S. (1968). *The Interpersonal Theory of Psychiatry*, W. W. Norton & New York: Company Publishing,

Sümer, N., Aktürk, E.G. ve Helvacı, G. (2010). Anne-baba tutum ve davranışlarının psikolojik etkileri: Türkiye'de yapılan çalışmalara toplu bakış. *Türk Psikoloji Yazıları,* 13(25), 42-59.

Şahin, F. ve Öztürek, A. (2010). *Anne baba eğitimi ve okul öncesinde aile katılımı.* Ankara: Morpa.

Şentürk, Ü. (2008). Aile kurumuna yönelik güncel riskler. *Aile ve Toplum Dergisi*. 10(4), 7-31.

Şipal, R., Yeğengil, C. ve Toka, N. (2012). Okul Öncesi Dönemde Aralarında Yaş Farkı Olan ve İkiz Kardeşler Arasındaki Kıskançlığın Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. *Eğitim Ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori Ve Uygulama*, (5), 55-68.

Taborsky, B. ve Oliveira, R.F. (2012). Social competence: An evolutionary approach, Trends in Ecology and Evolution, 1613, 1-10.

Tanacıoğlu, B. (2015). *A sıngle case study of famıly resılıence after parental death*. Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Thomas, A., Chess, S. ve Birch, H.G (1970). The Origin of Personality, *Scientific American*, 102-109.

Thomas, A. ve Chess, S. (1977). *Temperament and development*. New York: Brunner/Mazel Publising.

Thomas, A. ve Waddell, D. (1990). Children and divorce scholl psycology review, by Shoran W. Royal and Howard, M., *University of South Florida Tapma*, 19 (2), 253.

Towe-Goodman, N.R., Willoughby, M., Blair, C., Gustafsson, H.C., Mills-Koonce, W.R. ve Cox M.J. (2014). Family life project key investigators., American Psychological Association, *Journal of Family Psychology*, 28(6), 867-876.

Trower, P. (1980). Situational analyses of the components and processes of behaviour of socially skilled and unskilled patients. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 48,327-339.

Troxel, W.M. ve Matthews, K.A. (2004). What are the costs of marital conflict and dissolution to children's physical health?, *Clinical Child and Family Psychology Review,* Volume 7(1), 29-57.

Tuğrul, B. (2002). Erken çocukluk döneminde öğrenmeyi ve ögretimi kolaylaştıran özellikler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 22, 142-147.

Turan, L. (2005). Arkadaş edinme güçlüğü çeken çocukların problemlerini çözmede çocuk edebiyatından yararlanma. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 12, 124-135.

Türk Psikologlar Derneği (2014). *Çocuklarda yas: Anne baba el kitabı*. Ankara.

Türkarslan, N. (2007) ‘‘Boşanmanın Çocuklar Üzerine Olumsuz Etkileri ve Bunlarla Baş Etme Yolları’’ *Aile ve Toplum Dergisi,* 11(3), 101.

Tyson, P. and Tyson, R.L. (1990). *Psychoanalytic theories of development: An integration.* London: Yale University Press. Part Two: Psychosexuality, 41-65.

Unutkan, Ö. (2007). 5-6 yaş çocuklarının kardeş sahibi olmalarının, kardeşleriyle ilişkilerinin ve sahip oldukları eğitim araçlarının ilköğretime hazır bulunuşluk düzeyine etkisi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi,* 2 (1), 104-122.

Uyanık, Ö. ve Kandır, A. (2010). Okul öncesi dönemde erken akademik beceriler. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3 (2), 118-134.

Uysal, H. ve Akman, B. (2016). Sosyal yetkinlik ve davranış değerlendirme ölçeği’nin Türkçe’ye uyarlama çalışması. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 5(2), 419-446.

Uysal, H., Aydos, E.H ve Akman, B. (2016). Okul öncesi dönem çocuklarının sınıfa uyumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(3), 617-645.

Ünlü, S. (2016). Okul öncesi dönemde aile ortamının önemi. *Kurgu Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi Uluslararası Hakemli İletişim Dergisi,* 5 (5), 357-361.

Walker, S. (2005). Gender differences in the relationship between young children’s peer-related social competence and individual differences in theory of mind. *The Journal of Genetic Psychology*,166(3), 297–312.

Wasik, B.A., Bond, M.A. ve Hindman, A. (2006). The effects of a language and literacy intervention on Head Start children and teachers. *Journal of Educational Psychology,* 98(1), 63–74.

Waters, A.M., Ford, L.A., Wharton, T.A. ve Cobham, V.E. (2009). Cognitive-behavioural therapy for young children with anxiety disorders: Comparison of a child + parent condition versus a parent only condition. *Behaviour Research and Therapy.* 47(8), 654 – 662.

Waters, E. ve Sroufe, L. A. (1983). Social competence as a developmental construct. *Developmental Review*, 3(1), 79-97.

Webster, S.C. (1999). *How to promote children’s social and emotional competence*, London: Paul Chapman Publishing, 28.

Weems, C.F. (2008). Developmental trajectories of childhood anxiety: Identifying continuity and change in anxious emotion. *Developmental Review*; 28(4): 488–502.

Westenberg, P., Drewes, M.J., Goedhart, A.W., Siebelink, B.M. ve Treffers, P.D. (2004). A developmental analysis of self-reported fears in late childhood through mid-adolescence: social-evaluative fears on the rise? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 45(3) :481–495.

Whitman, T.L (1990). Self regulation and mental retardation, *American Journal on Mental Retardation*,94(4), 347-362.

Wigfield, A. ve Cambria, J. (2010). Students' achievement values, goal orientations, and interest: Definitions, development, and relations to achievement outcomes, *Developmental Review*, 30, 1-35.

Yahşi, G., Bayraktar, S. (2016). The Effect of Birth Order on Attachment Style According to Attachment Theory. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 2 (1), 256-267.

Yalçın Arslan, D. (2009). *Turkish validation of the social competence and behavior evaluation scale (SCBE-30).* Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yalom, I. D. ve Leszcz, M. (2005). *The theory and practice of group psychotherapy, 5th Edition*, New York: Basic Books, 43-57.

Yavuz, K. (1991). Anne ve çocuk, *Aile ve Toplum Dergisi*, 1, 12-18.

Yavuzer, H. (2008). *Ana-Baba ve Çocuk*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yavuzer, H. (2017). *Çocuk psikolojisi (40.Baskı),* İstanbul: Remzi Kitapevi.

Yıldırım, Ö. (2007). *Health-behavior among 10th grade students in istanbul within contexts of family, peer, and school*. Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yılmaz, A. (2001). Eşler arasındaki uyum: Kuramsal yaklaşımlar ve görgül çalışmalar. *Aile ve Toplum Dergisi*, 4(1), 49-59.

Yılmaz, M ve Kesici, Ş. (2016). The effect of perceived parental attitudes and birth order of university students on the development of their self-compassion. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 4 (6), 131-157.

Yörükoğlu, A. (2011). *Çocuk ruh sağlığı / Çocuk yetiştirme sanatı ve kişilik gelişimi*, İstanbul: Özgür Yayınları.

Zeldin, A.L. ve Pajares, F. (2000). Against the odds: Self-efficacy beliefs of women in mathematical, scientific, and technological careers. *American Educational Research Journa*l, 37(1), 215-246.

Zimmerman, B.J. (1995). *Self-efficacy and educational development, Bandura, A. (Ed.), Self-efficacy in changing societies*, Cambridge University Press, 202-232.

Zuckerman, M. (1996). The psychobiological model for impulsive unsocialized sensation seeking: A comparative approach. *Neuropsychobiology*, 34, 125–129.