OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUĞU OLAN EBEVEYNLERİN AKILCI OLMAYAN İNANÇLARI VE EBEVEYNLİK ÖZ YETERLİK ALGILARI İLE ÇOCUKLARIN SOSYAL BECERİ VE PROBLEM DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Kübra Işıkol
171104112

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Psikoloji Anabilim Dalı
Psikoloji (Opsiyon: Gelişim Psikolojisi) Yüksek Lisans Programı
Danışman: Doç. Dr. Müge Yüksel

İstanbul
T.C. Maltepe Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eylül, 2019

JÜRİ ONAY SAYFASI

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

KÜBRA IŞIKOL'un "Okul Öncesi Dönem Çocuğu Olan Ebeveynlerin Akılcı Olmayan İnançları ve Ebeveynlik Öz Yeterlilik Algıları İle Çocukların Sosyal Beceri ve Problem Davranışları Arasındaki İlişki" başlıklı tezi 12.09.2019 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek "Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği" nin ilgili maddeleri uyarınca Psikoloji Anabilim Dalı Yüksek Lisans/~~Doktora tezi~~ oy birliğiyle/~~oy çokluğuyla.~~ başarılı/başarısız olarak kabul edilmiştir.

	Unvanı. Adı ve Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı)	Doç.Dr. Müge YÜKSEL Marmara Üniversitesi	.....
Üye	Dr. Öğr. Üyesi Handan DOĞAN Maltepe Üniversitesi	.....
Üye	Doç.Dr. Aydan AYDIN Marmara Üniversitesi	.....

Prof. Dr. Ahu TUNÇEL ÖNKAL
Enstitü Müdürü

ETİK İLKE VE KURALLARA UYUM BEYANI

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

ETİK İLKE VE KURALLARA UYUM BEYANI

22/09/2019

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.

Kübra IŞIKOL

Hazırlayan: İlgili Birim	**Onaylayan:** Kalite Yönetim Koordinatörlüğü

TEŞEKKÜR

Beni yetiştiren, bana öğrettikleri ile hayatımın her aşamasında emin adımlarla yürümemi sağlayan, her daim araştırmam ve kendimi geliştirmem adına bende derin izler bırakan, ondan çok şey öğrendiğim ve öğrenmeye devam edeceğim, öğrencilik hayatımın en büyük şansı ilkokul öğretmenim Şöhret Çürüksulu Nesipoğlu'na yüksek lisans eğitim sürecimde de yanımda olduğu ve desteklerini benden esirgemediği için çok teşekkür ederim.

Yüksek lisans tez çalışmamda emeği geçen, tecrübeleri ve yardımlarıyla her daim bana destek olan çok sevgili tez danışmanım Sayın Doç. Dr. Müge Yüksel; tez jürimde yer alarak önerileriyle tez çalışmama değerli katkılarda bulunan Sayın Dr. Öğr. Üyesi Handan Doğan ve Doç. Dr. Aydan Aydın'a çok teşekkür ederim.

Meslek hayatımda beni yetiştiren ve yetiştirmeye devam eden, ondan daha çok şey öğreneceğim Sayın Uzm. Psikolojik Danışman Serap Bostancı Eren'e yüksek lisans eğitimim sürecindeki değerli katkıları ve desteği için çok teşekkür ederim.

Hayatım boyunca sevgilerini, desteklerini benden hiç esirgemeyen, daima yanımda olan, yüksek lisans eğitimim süresince beni motive eden, bana inanan ve güvenen, beni bu günlere getiren başta annem Nurten Biçim Işıkol, babam Suavi Işıkol, halam Gülşen Işıkol ve kardeşim Halimcan Işıkol olmak üzere tüm aileme çok teşekkür ederim.

Kübra Işıkol

Eylül, 2019

ÖZ

OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUĞU OLAN EBEVEYNLERİN AKILCI OLMAYAN İNANÇLARI VE EBEVEYNLİK ÖZ YETERLİK ALGILARI İLE ÇOCUKLARIN SOSYAL BECERİ VE PROBLEM DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Kübra Işıkol
Yüksek Lisans Tezi
Psikoloji Anabilim Dalı
Gelişim Psikolojisi Yüksek Lisans Programı
Danışman: Doç. Dr. Müge Yüksel
Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2019

Araştırma okul öncesi dönem çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışları ile ebeveynlerinin akılcı olmayan inançları ve ebeveynlik öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırma genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modelindedir. Çalışma grubu, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Kartal, Pendik, Maltepe, Kadıköy ilçelerinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı yedi özel anaokulu, beş devlet okulu anasınıflarına devam eden 48-72 aylık 283 çocuk, çocukların aileleri (283 anne-283 baba) ve 34 öğretmenden oluşmuştur. Araştırmada "Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği (PKBS–2)", "Anne-Babaların Akılcı Olmayan İnançları Ölçeği", "Ebeveynliğe Yönelik Tutum Ölçeği" ve "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Verilerin analizinde Bağımsız Gruplar t-Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Mann Whitney-U Testi, Kruskal Wallis H Testi, Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi, Spearman Sıra Korelasyon Analizi, Scheffe ve Tamhane teknikleri kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerilerinin cinsiyete, yaşa, aile yapısına, gelir durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Ancak çocukların eğitim sürelerine, annelerinin ve babalarının yaşlarına, eğitim durumlarına, bir işte çalışıp çalışmama durumlarına ve ailedeki çocuk sayısına göre farklılık göstermediği bulunmuştur. Çocukların sosyal becerilerinin anne babalarının akılcı olmayan inançları ile negatif yönde; anne babalarının ebeveyn öz yeterlik algıları ile pozitif yönde anlamlı ilişki gösterdiği bulunmuştur. Çocukların problem davranışlarının cinsiyete, yaşa, aile yapısına, gelir durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Ancak çocukların eğitim sürelerine, annelerinin ve babalarının yaşlarına, eğitim durumlarına, bir işte çalışıp çalışmama durumlarına ve ailedeki çocuk sayısına göre farklılık göstermediği bulunmuştur. Çocukların problem davranışlarının anne babalarının akılcı olmayan inançları ile pozitif yönde; anne babalarının ebeveyn öz yeterlik algıları ile negatif yönde anlamlı ilişki gösterdiği bulunmuştur. Ayrıca çocukların sosyal becerileri ile problem davranışları arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Anne babaların akılcı olmayan inançları ve ebeveynlik öz yeterlik algıları arasında bir alt boyut hariç negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: Okul Öncesi Dönem Çocuğu, Sosyal Beceri, Problem Davranış, Akılcı Olmayan İnançlar, Ebeveyn Öz Yeterlik Algısı.

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN IRRATIONAL BELIEFS AND PARENTAL SELF-EFFICACY PERCEPTIONS OF PARENTS WHO HAVE PRESCHOOL CHILDREN AND SOCIAL SKILLS AND PROBLEM BEHAVIORS OF THEIR CHILDREN

Kübra Işıkol
Master Thesis
Departmant of Psychology
Developmental Psychology Programme
Advisor: Assoc. Prof. Dr. Müge Yüksel
Maltepe University Social Sciences Institute, 2019

This research has targeted the interrelations between irrational beliefs and parental self-efficacy perceptions of parents who have preschool children and social skills and problem behaviors of their children. The research is in the model of coherent scanning which is one of the general scanning models. The study group has been constituted by 283 pre-school children (48-72 months old) who attend at seven private kindergartens and five public schools of the Ministry of National Education, their parents (283 mothers-283 fathers) and 34 teachers who live in Kartal, Pendik, Maltepe and Kadıköy central district of İstanbul province during 2018-2019 academic year. In this study, "Preschool and Kindergarden Behaviour Scale (PKBS–2)", "The Parents' İrrational Beliefs Scale", "Parental Self-Efficacy Scale" and "Personal Information Form" was applied. As for the data analysis, Independent Groups t Test, One-Way Analysis of Variance (ANOVA), Mann Whitney-U Test, Kruskal Wallis H Test, Pearson Product-Moment Correlation, Spearman's Rank Correlation Coefficient, Scheffe and Tamhane was used. As a result of the research, the social skills of the children differ according to the variables such as gender, age of the children, the state of own whole family, the economic status of family. However, it does not differ according to the variables such as the attending time to the preschool education of children, age, educational status, work status of parents and number of children in family. In addition, a negatively observed correlation between children's social skill and the parents' irrational beliefs; positively observed correlation between children's social skill and parental self-efficacy perceptions of parents at the end of the research. The problem behaviors of children differ according to the variables such as gender, age of the children, the state of own whole family, the economic status of family. However, it does not differ according to the variables such as the attending time to the preschool education of children, age, educational status, work status of parents and number of children in family. In addition, a positively observed correlation between children's problem behaviors and the parents' irrational beliefs; negatively observed correlation between children's problem behaviors and parental self-efficacy perceptions of parents at the end of the research. Negatively observed correlation between children's social skill and problem behaviors; the irrational beliefs and parental self-efficacy perceptions of parents at the end of the research (expect one sub factor).

Keywords: Pre-school Children, Social Skill, Problem Behavior, Irrational Beliefs, Parental Self-Efficacy Perceptions.

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ONAY SAYFASI ii
ETİK İLKE VE KURALLARA UYUM BEYANI iii
TEŞEKKÜR iv
ÖZ v
ABSTRACT vi
İÇİNDEKİLER vii
TABLOLAR LİSTESİ x
ŞEKİLLER LİSTESİ xvii
KISALTMALAR xviii
ÖZGEÇMİŞ xix
BÖLÜM 1. GİRİŞ 1
1.1.Problem Durumu 1
1.2. Amaç 5
1.3. Önem 6
1.4. Varsayımlar 8
1.5. Sınırlıklar 8
1.6. Tanımlar 8
BÖLÜM 2. İLGİLİ ALANYAZIN 10
2.1. Bilişsel Davranışçı Terapi Kuramı 10
2.2. Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi Modeli 11
2.2.1. İnsan Doğasına Bakış 13
2.2.2. ABC Kişilik Kuramı 14
2.2.3. Akılcı ve Akılcı Olmayan İnançlar 17
2.2.3.1. Akılcı Olmayan İnançlar 17
2.2.3.2. Akılcı İnançlar 19
2.2.4. Uygun ve Uygun Olmayan Duygular 20
2.3. Anne Babaların Akılcı Olmayan İnançları 20
2.4. Öz Yeterlik Algısı 22
2.4.1. Öz Yeterlik Tanımı ve Özellikleri 22
2.4.2. Öz Yeterliğin Kaynakları 26
2.4.2.1. Doğrudan Başarılı Deneyimler 26
2.4.2.2. Dolaylı Deneyimler 27
2.4.2.3. Sözel İkna 27
2.4.2.4. Fizyolojik ve Duygusal Durumlar 28

2.4.3. Ebeveyn Öz Yeterliği 28
2.5. Sosyal Beceriler 31
2.5.1. Sosyal Beceri Tanımı 31
2.5.2. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Beceri Gelişimini Etkileyen Faktörler 33
2.5.3. Sosyal Becerilerin Gelişiminde Ailenin Rolü 35
2.5.4. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Becerilerin Kazanılmasının Önemi 37
2.5.5. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Becerilerin Gelişimi 39
2.5.6. Sosyal Becerilerin Kapsamı 41
2.5.6.1. Sosyal İşbirliği 41
2.5.6.2. Sosyal Etkileşim 41
2.5.6.3. Sosyal Bağımsızlık 42
2.5.7. Sosyal Beceri ile İlgili Kuramlar 42
2.5.7.1. Psikoanalitik Kuram 42
2.5.7.2. Psikososyal Gelişim Kuramı 44
2.5.7.3. Bilişsel Kuram 46
2.5.7.4. Sosyal Öğrenme Kuramı 47
2.5.7.5. Sosyokültürel Kuram 48
2.6. Problem Davranışlar 49
2.6.1. Problem Davranışın Tanımı ve Özellikleri 49
2.6.2. Problem Davranışların Sınıflandırılması 52
2.6.2.1. Dışa Yönelim Problem Davranışlar 53
2.6.2.2. İçe Yönelim Problem Davranışlar 54
2.6.3. Problem Davranışlara Neden Olan Faktörler 55
2.7. İlgili Araştırmalar 58
2.7.1. Yurtiçi Araştırmalar 58
2.7.2. Yurtdışı Araştırmalar 63
BÖLÜM 3. YÖNTEM 66
3.1. Araştırma Modeli 66
3.2. Çalışma Grubu 66
3.3. Veri Toplama Araçları 66
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu 67
3.3.2. Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği (PKBS-2) 67
3.3.3. Anne Babaların Akılcı Olmayan İnançları Ölçeği 68
3.3.4. Ebeveynliğe Yönelik Tutum Ölçeği 69
3.4. Verilerin Toplanması 70
3.5. Verilerin Çözümlenmesi ve Yorumlanması 71

BÖLÜM 4. BULGULAR VE YORUMLAR 72
4.1. Bulgular 72
4.1.1. Çalışma Grubunun Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular 72
4.1.2. Kullanılan Ölçeklere Ait Betimsel Veriler 76
4.1.3. Araştırma Sorularının Test Edilmesine İlişkin Bulgular 79
4.2. Yorumlar 118
4.2.1. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sosyal Becerilerine İlişkin Yorumlar 118
4.2.2. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Problem Davranışlarına İlişkin Yorumlar 128
4.2.3. Anne Baba Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği ve Ebeveynliğe Yönelik Tutum Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkiye Yönelik Yorumlar 138
4.2.4. Sosyal Beceri Ölçeği ve Problem Davranış Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkiye Yönelik Yorumlar 139
BÖLÜM 5. SONUÇ 140
5.1. Özet 140
5.2. Yargı 141
5.3. Öneriler 142
5.3.1. Eğitimcilere Yönelik Öneriler 142
5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler 143
EK'LER 144
Ek 1. Kişisel Bilgi Formu 144
Ek 2. Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği (PKBS–2) 145
Ek 3. Anne-Babaların Akılcı Olmayan İnançları Ölçeği 148
Ek 4. Ebeveynliğe Yönelik Tutum Ölçeği 153
Ek 5. Etik Kurul Kararı 156
Ek 6. Araştırma İzni 157
KAYNAKÇA 158

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. ABC Modeli……..16
Tablo 2. Sağlıksız ve Sağlıklı Olumsuz Duygular……...20
Tablo 3. Öz Yeterlik Düzeylerine Göre Bireysel Özellikler……25
Tablo 4.1.1.1. Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri……..……72
Tablo 4.1.1.2. Yaş Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri……...72
Tablo 4.1.1.3. Eğitim Süresi Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri……...72
Tablo 4.1.1.4. Annenin Yaşı Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri……...73
Tablo 4.1.1.5. Babanın Yaşı Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri……...73
Tablo 4.1.1.6. Anne Eğitim Düzeyi Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri……73
Tablo 4.1.1.7. Baba Eğitim Düzeyi Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri……74
Tablo 4.1.1.8. Anne İş Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri……..74
Tablo 4.1.1.9. Baba İş Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri……...74
Tablo 4.1.1.10. Aile Yapısı Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri……...75
Tablo 4.1.1.11. Gelir Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri……75
Tablo 4.1.1.12. Çocuk Sayısı Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri……..75
Tablo 4.1.2.1. Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği (Anne Formu) Alt Boyutları İçin N, $\bar{x}$, ss, Sh_x, Çarpıklık ve Basıklık Değerleri……76
Tablo 4.1.2.2. Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği (Baba Formu) Alt Boyutları İçin N, $\bar{x}$, ss, Sh_x, Çarpıklık ve Basıklık Değerleri……76
Tablo 4.1.2.3. Ebeveynliğe Yönelik Tutum Ölçeği (Anne Formu) Toplam Puan ve Alt Boyutları İçin N, $\bar{x}$, ss, Sh_x, Çarpıklık ve Basıklık Değerleri……...77
Tablo 4.1.2.4. Ebeveynliğe Yönelik Tutum Ölçeği (Baba Formu) Toplam Puan ve Alt Boyutları İçin N, $\bar{x}$, ss, Sh_x, Çarpıklık ve Basıklık Değerleri……...78
Tablo 4.1.2.5. Sosyal Beceri Ölçeği Toplam Puan ve Alt Boyut Puanları İçin N, $\bar{x}$, ss, Sh_x Çarpıklık ve Basıklık Değerleri……78
Tablo 4.1.2.6. Problem Davranış Ölçeği Toplam Puan ve Alt Boyut Puanları İçin N, $\bar{x}$, ss, Sh_x, Çarpıklık ve Basıklık Değerleri……79

Tablo 4.1.3.1.1. Sosyal Beceri Ölçeği Toplam Puan, Sosyal Bağımsızlık ve Sosyal Etkileşim Alt Boyut Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları……..80
Tablo 4.1.3.1.2. Sosyal Beceri Ölçeği Sosyal İşbirliği Alt Boyut Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Sonuçları……...81
Tablo 4.1.3.1.3. Sosyal Beceri Ölçeği Toplam Puan, Sosyal Bağımsızlık ve Sosyal Etkileşim Alt Boyut Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları…….....81
Tablo 4.1.3.1.4. Sosyal Beceri Ölçeği Toplam Puan, Sosyal Bağımsızlık ve Sosyal Etkileşim Alt Boyut Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Tamamlayıcı Post Hoc Analizi Sonuçları……..82
Tablo 4.1.3.1.5. Sosyal Beceri Ölçeği Sosyal İşbirliği Alt Boyut Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları……83
Tablo 4.1.3.1.6. Sosyal Beceri Ölçeği Sosyal İşbirliği Alt Boyut Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U/Çoklu Karşılaştırma Testi Sonuçları……..83
Tablo 4.1.3.1.7. Sosyal Beceri Ölçeği Toplam Puan, Sosyal Bağımsızlık ve Sosyal Etkileşim Alt Boyut Puanlarının Eğitim Süresi Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları…….....84
Tablo 4.1.3.1.8. Sosyal Beceri Ölçeği Sosyal İşbirliği Alt Boyut Puanlarının Eğitim Süresi Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları……...84
Tablo 4.1.3.1.9. Sosyal Beceri Ölçeği Toplam Puan, Sosyal Bağımsızlık ve Sosyal Etkileşim Alt Boyut Puanlarının Anne Yaş Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları…….....85

Tablo 4.1.3.1.10. Sosyal Beceri Ölçeği Sosyal İşbirliği Alt Boyut Puanlarının Anne Yaş Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları…….…..85
Tablo 4.1.3.1.11. Sosyal Beceri Ölçeği Toplam Puan, Sosyal Bağımsızlık ve Sosyal Etkileşim Alt Boyut Puanlarının Baba Yaş Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları…….…...86
Tablo 4.1.3.1.12. Sosyal Beceri Ölçeği Sosyal İşbirliği Alt Boyut Puanlarının Baba Yaş Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları…….…..86
Tablo 4.1.3.1.13. Sosyal Beceri Ölçeği Toplam Puan, Sosyal Bağımsızlık ve Sosyal Etkileşim Alt Boyut Puanlarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları…….…...87
Tablo 4.1.3.1.14. Sosyal Beceri Ölçeği Sosyal İşbirliği Alt Boyut Puanlarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları…….……88
Tablo 4.1.3.1.15. Sosyal Beceri Ölçeği Toplam Puan, Sosyal Bağımsızlık ve Sosyal Etkileşim Alt Boyut Puanlarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları…….……...88
Tablo 4.1.3.1.16. Sosyal Beceri Ölçeği Sosyal İşbirliği Alt Boyut Puanlarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları…….……89
Tablo 4.1.3.1.17. Sosyal Beceri Ölçeği Toplam Puan, Sosyal Bağımsızlık ve Sosyal Etkileşim Alt Boyut Puanlarının Anne İş Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları…….…….89
Tablo 4.1.3.1.18. Sosyal Beceri Ölçeği Sosyal İşbirliği Alt Boyut Puanlarının Anne İş Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Sonuçları…….……...90

Tablo 4.1.3.1.19. Sosyal Beceri Ölçeği Toplam Puan ve Alt Boyut Puanlarının Baba İş Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Sonuçları…….…...90
Tablo 4.1.3.1.20. Sosyal Beceri Ölçeği Toplam Puan ve Alt Boyut Puanlarının Aile Yapısı Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Sonuçları……...….91
Tablo 4.1.3.1.21. Sosyal Beceri Ölçeği Toplam Puan, Sosyal Bağımsızlık ve Sosyal Etkileşim Alt Boyut Puanlarının Gelir Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları……...91
Tablo 4.1.3.1.22. Sosyal Beceri Ölçeği Toplam Puan ve Sosyal Bağımsızlık Alt Boyut Puanlarının Gelir Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Scheffe Testi Sonuçları…….…92
Tablo 4.1.3.1.23. Sosyal Beceri Ölçeği Sosyal İşbirliği Alt Boyut Puanlarının Gelir Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları……...93
Tablo 4.1.3.1.24. Sosyal Beceri Ölçeği Toplam Puan, Sosyal Bağımsızlık ve Sosyal Etkileşim Alt Boyut Puanlarının Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları…….…...93
Tablo 4.1.3.1.25. Sosyal Beceri Ölçeği Sosyal İşbirliği Alt Boyut Puanlarının Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları……..……..94
Tablo 4.1.3.2.1. Sosyal Beceri Ölçeği Toplam Puan, Sosyal Bağımsızlık Alt Boyutu ve Sosyal Etkileşim Alt Boyutu Puanları ile Anne-Baba Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları……..95
Tablo 4.1.3.2.2. Sosyal Beceri Ölçeği Alt Boyutlarından Sosyal İşbirliği Alt Boyutu Puanları ile Anne-Baba Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Spearman Sıra Korelasyon Analizi Sonuçları…….……95

Tablo 4.1.3.3.1. Sosyal Beceri Ölçeği Toplam Puan, Sosyal Bağımsızlık Alt Boyutu ve Sosyal Etkileşim Alt Boyutu Puanları ile Ebeveynliğe Yönelik Tutum Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları…….....97
Tablo 4.1.3.3.2. Sosyal Beceri Ölçeği Alt Boyutlarınsan Sosyal İşbirliği Alt Boyutu Puanları ile Ebeveynliğe Yönelik Tutum Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Spearman Sıra Korelasyon Analizi Sonuçları…….…….98
Tablo 4.1.3.4.1. Problem Davranış Ölçeği Toplam Puan ve Alt Boyut Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Sonuçları…….…...99
Tablo 4.1.3.4.2. Problem Davranış Ölçeği Toplam Puan ve Alt Boyut Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis- H Testi Sonuçları…….….100
Tablo 4.1.3.4.3. Problem Davranış Ölçeği Toplam Puan, Problem-İçe Yönelim ve Problem Benmerkezci Alt Boyut Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U/Çoklu Karşılaştırma Testi Sonuçları Testi Sonuçları……..…101
Tablo 4.1.3.4.4. Problem Davranış Ölçeği Toplam Puan ve Alt Boyut Puanlarının Eğitim Süresi Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis- H Testi Sonuçları……..……102
Tablo 4.1.3.4.5. Problem Davranış Ölçeği Toplam Puan ve Alt Boyut Puanlarının Anne Yaş Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis- H Testi Sonuçları……103
Tablo 4.1.3.4.6. Problem Davranış Ölçeği Toplam Puan ve Alt Boyut Puanlarının Baba Yaş Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis- H Testi Sonuçları……104
Tablo 4.1.3.4.7. Problem Davranış Ölçeği Toplam Puan ve Alt Boyut Puanlarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis- H Testi Sonuçları…….…….105

Tablo 4.1.3.4.8. Problem Davranış Ölçeği Toplam Puan ve Alt Boyut Puanlarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis- H Testi Sonuçları……..…106
Tablo 4.1.3.4.9. Problem Davranış Ölçeği Toplam Puan ve Alt Boyut Puanlarının Anne İş Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Sonuçları……..107
Tablo 4.1.3.4.10. Problem Davranış Ölçeği Toplam Puan ve Alt Boyut Puanlarının Baba İş Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Sonuçları…….….107
Tablo 4.1.3.4.11. Problem Davranış Ölçeği Toplam Puan ve Alt Boyut Puanlarının Aile Yapısı Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Sonuçları…….....108
Tablo 4.1.3.4.12. Problem Davranış Ölçeği Toplam Puan ve Alt Boyut Puanlarının Gelir Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis- H Testi Sonuçları……109
Tablo 4.1.3.4.13. Problem Davranış Ölçeği ve Problem-İçe Yönelim Alt Boyut Puanlarının Gelir Durumu Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U/Çoklu Karşılaştırma Testi Sonuçları Testi Sonuçları…….....109
Tablo 4.1.3.4.14. Problem Davranışı Ölçeği Toplam Puan ve Alt Boyut Puanlarının Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis- H Testi Sonuçları……...…….110
Tablo 4.1.3.5.1. Problem Davranış Ölçeği Puanları ile Anne-Baba Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Spearman Sıra Korelasyon Analizi Sonuçları…….…111
Tablo 4.1.3.6.1. Problem Davranışları Ölçeği Puanları ile Ebeveynliğe Yönelik Tutum Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Spearman Sıra Korelasyon Analizi Sonuçları……113
Tablo 4.1.3.7.1. Anne – Babaların Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği Puanları ile Ebeveynliğe Yönelik Tutumlar Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları…….……...115

Tablo 4.1.3.8.1. Sosyal Beceri Ölçeği Puanları ile Problem Davranış Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Spearman Sıra Korelasyon Analizi Sonuçları…….……...117

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. ABC Modeli…….……...15
Şekil 2. Öz Yeterlik Modeli…….24

KISALTMALAR

ADDT : Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi Modeli

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

PKBS-2 : Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği

ÖZGEÇMİŞ

Kübra Işıkol

Psikoloji Anabilim Dalı

Eğitim

Y.Ls.	2019	Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı
Ön Ls.	2019	Atatürk Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi, Çocuk Gelişimi
Ls.	2016	İstanbul Üniversitesi, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı (Bölüm Birinciliği)
Lise	2012	Darıca Neşet Yalçın Anadolu Lisesi (Okul Birinciliği)

İş/İstihdam

2016-	Psikolojik Danışman - Yörünge Psikolojik Danışmanlık
2014-2016	Stajyer Psikolojik Danışman - Yörünge Psikolojik Danışmanlık

Kişisel Bilgiler

Doğum yeri ve yılı : İstanbul, 1994 Cinsiyet: K

Yabancı diller : İngilizce (Orta)

GSM / e-posta : 0538 281 84 47 / kubraisikol@gmail.com

BÖLÜM 1. GİRİŞ

Giriş bölümünde araştırmanın problem durumu, amaçları, önemi, varsayımları, sınırlıkları ve araştırmada yer alan temel kavramların tanımları yer almaktadır.

1.1.Problem Durumu

Gelişimsel açıdan kritik bir dönem olarak görülen okul öncesi dönem davranışsal problemlerin önlenmesinde, sosyal becerilerin kazanılmasında büyük bir öneme sahiptir. Çocuk gelişimi alanında çoğu teori çocukların ileri yaşlarda yaşayacağı problemlerin okul öncesi dönemde ortaya çıktığını ve ilerideki sosyal, duygusal ve akademik performansı okul öncesi dönemin belirlediğini belirtmişlerdir (Kılıç, 2016). Çocuğun tüm gelişim alanlarının sağlıklı bir şekilde desteklenmesi için, problemli olarak nitelendirilen davranışlarını denetim altına alması, aynı zamanda da akran grubu ve yetişkinler tarafından toplumsal kabulünü olumlu yönde etkileyecek sosyal beceri davranışlarını göstermesi beklenmektedir (Luczynski ve Hanley, 2013, s.356).

Sosyal beceri; bireyin toplumdaki bireylerle etkili iletişimini sağlayan, sosyal açıdan kabul edilebilir davranışları sergileme, sosyal kabul görmeyen davranışlardan uzak durma ve hem topluma hem de kendine faydalı davranışları sergileme becerileri olarak tanımlanmaktadır (Dereli, 2008). Toplumsal beklentilere uygunluk gösteren, kazanılmış davranış yeteneği olarak tanımlanabilen sosyal gelişim ise; geniş anlamda bireyin doğumuyla başlayan bir evreyi, dar anlamda ise günlük davranış gelişimini içermektedir. Daha yaygın bir ifadeyle sosyal gelişim, kişinin sosyal uyarıcıya, özellikle grup yaşamının baskı ve zorunluluklarına karşı duyarlık geliştirmesi, grubunda ya da kültüründe başkalarıyla uyumlu yaşayabilmesi, onlar gibi davranabilmesidir (Yavuzer, 2001).

Anne babalarla iletişim ve etkileşim kurma ile başlayan, daha sonra kardeşlerin, akranların ve ebeveynler haricindeki yetişkinlerin de iletişime dahil olmasını kapsayan sosyal beceri gelişimini belirleyen etkenlerin başında aile gelmektedir. Çocuğun sosyalleşme sürecinde tek kaynak olarak görülmeyen ama en önemli kaynak olarak kabul edilen aile; çocuğun yaşamı boyunca sevme, paylaşma, saygı gösterme, başka bireylerle ilişkilerini belirleme, yaşama yönelik tutumlarını biçimlendirme; toplumda kabul gören iyi ve doğru davranışları kabullenme ve bu davranışları sergileyebilme becerisini kazandığı ilk, en uzun süreli, doğal bir sosyal iletişim alanı olma özelliği ile ön plana

çıkmaktadır. Ailenin çocuğa karşı olan davranışları çocuğun üzerinde hayat boyunca kalıcı izler bırakmaktadır. Bu izlerin olumlu olabilmesinde öncelikle anne ve baba tutumlarının, eşler arası ilişkilerin ve ebeveynin çocukla iletişiminin sağlıklı olması da önem taşımaktadır (Efe, 2005, s.19; Öksüz, 2002, s.155).

Anne-babanın değer yargıları, kişilik özellikleri, çocuğa karşı olan tutum ve davranışları, çocuğa yaşamının ilk yıllarında sağladıkları sosyal deneyim edinme fırsatları çocuğun sosyal becerileri edinmesinde oldukça etkilidir. Yaşamın ilk yıllarında "model alarak öğrenme" çocuğun hayatında önemli bir rol oynamaktadır. Çocuğun bu dönemde çevresinde davranışlarını model alabileceği en etkin kişiler kuşkusuz anne ve babasıdır (Gülay ve Akman, 2009, s.66).

Sosyal becerilerin kazanılmaması ise çocuğun sosyal ilişkilerinde yetersiz olmasına, diğer insanlarla uyum sorunları yaşamasına ve problem davranışların ortaya çıkmasına neden olabilmektedir (Şahin, 2001, s. 11). Bireyin gereken becerilere sahip olmamasından ya da sahip olduğu becerileri kullanamamasından dolayı meydana gelebilen sosyal beceri yetersizliklerine pek çok etken neden olmaktadır. Bilgi eksikliği, uyaran eksikliği, geri bildirim yetersizliği, bireyin engellilik durumu bunların başında gelmektedir (Hocaoğlu, 2016).

Sosyal beceri yetersizliğinin sonucunda ortaya çıkması muhtemel olan "Problem davranışlar, bireylerin toplumda etkili işlev görmelerini engelleyen ve kendilerinin/akranlarının güvenliklerini tehlikeye sokan herhangi bir davranış olarak tanımlanmaktadır" (Carr ve Durand, 1985). Çocuklarda problem davranışların oluşmasında rol oynayan etkenlerden en önemlisi çocuğun örnek aldığı ve ilk sosyalleşmeye başladığı çevre olan ailedir. Aile içerisinde ebeveynlerin çocukla olan iletişimi, etkileşimi, kurdukları ilişkiler ve çocuğa yaklaşımları çocuğun yaşamında izler bırakmaktadır (Köyceğiz, 2017).

Bernard, Ellis ve Terjesen (2006) göre, çocukların anne babalarıyla olan bu etkileşimlerinde anne-babaların çocukluk yıllarında kendi ebeveynleriyle olan yaşantıları, çocuk yetiştirmeye yönelik beklentileri, anne-baba olmaya ilişkin düşünceleri ve çocuğa karşı tutumlarının nasıl olması gerektiğine dair inançları önemli bir yer tutmaktadır. Anne-babalar, çocukların duygusal ve davranışsal problemlerinin tek nedeni

olmasalar da bu problemlerin önlenmesinde, azaltılmasında veya daha kötü duruma gelmesinde önemli bir paya sahip oldukları belirtilmektedir.

Çok eski tarihlerden günümüze kadar değişik uzman ve kuramlar tarafından anne-babaların tutum ve davranışlarının çocukların ruh sağlığı üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Bilişsel Davranışçı Terapiler 80'li 90'lı yıllarda anne-baba çocuk ilişkileri üzerine yoğunlaşmaya başlamıştır. Özellikle Hauck, Joyce, Bernard gibi kuramcılar; anne-babaların, çocuk yetiştirmeye ilişkin akılcı olmayan fikirleri üzerinde durmuşlardır (Joyce, 2006, s.177-179).

Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi, duygusal problemlerin ve davranış problemlerinin akılcı olmayan düşüncelerin sonucunda meydana geldiğini vurgulamaktadır. Kurama göre bireyin duygusal ve davranış problemlerine sebep olan olaylar değil, olaylarla ilgili düşünceleridir. Akılcı Duygusal Davranışçı Terapiye göre anne-babaların anne-baba olmaya ilişkin ya da çocuklarını yetiştirmeye dair akılcı olmayan beklentileri ve mükemmeliyetçi inançları anne-babaların psikolojik sağlığını olumsuz yönde etkilemekte ve çocuklardaki davranış sorunlarının temelini oluşturmaktadır. Kuram bu akılcı olmayan inançların düzeltilerek, anne-babalarda ve çocuklarında görülen duygusal ve davranışsal problemlerin ortadan kaldırılabileceğini ileri sürmektedir (Bağcı, 2013).

Çocuklarını yetiştirme sürecinde anne-baba davranışını şekillendiren bir diğer önemli unsur ise anne-babaların bu süreçteki tutum, inanç, düşünce ve duygularıdır (Grusec, 2007). Ebeveynlerin kendi çocuklarını yetiştirme becerileri ve bu becerilere olan inançları karşımıza 'öz yeterlik' kavramını çıkarmaktadır. Öz yeterlik, kişinin belli şartlar altında ne yapabileceğine olan inancıdır (Gözübüyük, 2015). Bandura'ya (1997) göre öz yeterlik, bireyin bir işi başarmak için gerekli eylemleri organize etmek ve yapabilmek konusunda sahip olduğu kapasitesine dair inançlarıdır. Bu ilkelerin ebeveynlik alanına uygulanması olan ebeveynlik öz yeterliği ise Bandura tarafından kuramsal çerçevesi oluşturulmuş olan öz yeterliğin ebeveynlik alanına özgü davranış ve eylemlere (örneğin; bebek bakımı, sıcaklık, sevecenlik ve sorumluluk alma gibi) ilişkin inançlarla ilgili olan kısmıdır (Aksoy ve Diken, 2009). Ebeveynlik davranışlarında belirleyici bir faktör olarak karşımıza çıkan öz yeterlik inançları ile ilgili alan yazında yapılan araştırmalar incelendiğinde (Aksoy ve Diken, 2009; Seçer, Gülay-Ogelman, Önder ve Berengi, 2012;

Büyüktaşkapu, 2012; Diken ve Diken, 2008) ebeveyn öz yeterliğinin çocuk gelişimi üzerinde etkili olduğu görülmektedir.

Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışlarına yönelik literatürdeki araştırmalara bakıldığında, çocukların sosyal beceri ve problem davranışları ile ebeveynlerinin duygusal zekâ düzeyleri ve yaşam doyumları (Canbolat, 2017), çocukların sosyal yeterlilikleri ile problem davranışları (Vahedi, Farrokki ve Farajian, 2012; Campbell, Shaw ve Gilliom, 2000), okul öncesi dönem çocuğu olan ebeveynlerin iletişim becerileri ve çatışma eğilimleri ile çocuklarının sosyal becerileri ve problem davranışları arasındaki ilişkilerin incelendiği (Köyceğiz, 2017), okul öncesi eğitim kurumlarındaki aile katılım çalışmalarına katılan ve katılmayan ailelerin çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışlar açısından karşılaştırılmasının yapıldığı (Yaşar-Ekici, 2013), çocukların almış oldukları bilişsel beceri eğitimlerinin sosyal becerilerini nasıl etkilediğinin araştırıldığı (Choi ve Md-Yunus, 2011) çalışmalar görülmektedir. Literatürde ebeveynlerin akılcı olmayan inançlarına yönelik ise zihinsel yetersizliği olan çocuk sahibi anne ve babaların akılcı olmayan inançları ile çocuklarının sosyal becerileri ve problem davranışlarının karşılaştırılarak incelendiği (Hocaoğlu, 2016), ebeveynlerde akılcı olmayan inançların evlilik uyumu ve ebeveyn stresi (Mc Donalt, 1993), çeşitli sosyodemografik özellikleri (Ackerman, 1991), aile işlevi ve çocuklardaki davranış problemleri arasındaki ilişkilerin incelendiği (Bağcı, 2013), akılcı duygusal aile eğitim programının anne babaların akılcı olmayan inançları ve anne babalık stresleri üzerine etkisinin ele alındığı (Çekiç, 2015) çalışmalar yer almaktadır. Ebeveyn öz yeterlik algısına yönelik ise zihinsel engelli ergenlerin sosyal beceri düzeyleri ve davranış problemleri ile ebeveynlerinin genel öz yeterlilik algı düzeylerinin karşılaştırılarak incelendiği (Çorbacı-Serin, 2012), 3-6 yaş arası çocuğu olan depresyonlu ve depresyonu olmayan annelerin ebeveynlik öz yeterliliği çocuk mizaç algısı ve duygu sosyalleştirme tepkilerinin karşılaştırıldığı (Cindioğlu, 2015), annelerin ebeveynlik öz yeterlik algıları, sözel etkileşim uygulamaları ve 1-3 yaş aralığında çocukların gelişiminin incelendiği (Gözübüyük, 2015), ebeveynlik stresi ve ebeveynlik davranışları ile okul öncesi çocukların sosyal yeterlilik ve sınıftaki problem davranışları arasındaki ilişkilerin araştırıldığı (Anthony, Anthony, Glanville, Naiman Waanders ve Shaffer, 2005) araştırmalar tespit edilmiştir. Ülkemizde ebeveynlerin akılcı olmayan inançları ve ebeveynlik öz yeterlik algıları ile ilgili araştırmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir

(Hocaoğlu, 2019; Bağcı, 2013; Çorbacı Serin, 2012; Gözübüyük, 2015; Çabuk Bayam, 2010; Kotil, 2010; Aksoy ve Diken, 2009; Büyüktaşkapu, 2012). Yapılan sosyal beceri ve problem davranış çalışmalarında ebeveynlerin akılcı olmayan inançları ve ebeveyn öz yeterlik algılarını bir arada inceleyen araştırmalara rastlanmamıştır. Yukarıdaki açıklamalar dikkate alındığında çocuklarda erken dönemde sosyal becerilerin arttırılmasında, problem davranışların en aza indirilmesinde ebeveynlerin akılcı olmayan inançlarının tespit edilmesinin ve ebeveynlik öz yeterlik algılarının belirlenmesinin yakından ilişkili olduğu görülmektedir. Bu bağlamda bu konunun incelenmesi ile ebeveyn davranışlarının okul öncesi dönemdeki çocuklar üzerindeki etkilerine ışık tutacağı ve alana katkı sağlayacağı düşünülebilir. Bu araştırmanın problemini okul öncesi dönem çocuğu olan ebeveynlerin akılcı olmayan inançları ve ebeveynlik öz yeterlik algıları ile çocukların sosyal beceri ve problem davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi oluşturmaktadır.

1.2. Amaç

Yukarıda incelenen tartışmalar doğrultusunda bu çalışmanın genel amacı, okul öncesi dönem çocuğu olan ebeveynlerin akılcı olmayan inançları ve ebeveynlik öz yeterlik algıları ile çocukların sosyal beceri ve problem davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıda yer alan araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

1. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-72 aylık çocukların sosyal becerileri, çeşitli demografik değişkenlere göre (çocuğun cinsiyeti, yaşı, kaç yıldır okula devam ettiği, annenin ve babanın yaşı, annenin ve babanın eğitim durumu, annenin ve babanın çalışma durumu, tam aileye sahip olup olmama durumu, gelir durumu, ailenin sahip olduğu çocuk sayısı) farklılık göstermekte midir?
2. Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların Sosyal Beceri Ölçeğinden aldıkları puanlar ile annelerinin ve babalarının Anne-Babaların Akılcı Olmayan İnançları Ölçeğinden aldıkları puanlar arasında ilişki var mıdır?
3. Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların Sosyal Beceri Ölçeğinden aldıkları puanlar ile annelerinin ve babalarının Ebeveynliğe Yönelik Tutum Ölçeğinden aldıkları puanlar arasında ilişki var mıdır?

4. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-72 aylık çocukların problem davranışları, çeşitli demografik değişkenlere göre (çocuğun cinsiyeti, yaşı, kaç yıldır okula devam ettiği, annenin ve babanın yaşı, annenin ve babanın eğitim durumu, annenin ve babanın çalışma durumu, tam aileye sahip olup olmama durumu, gelir durumu, ailenin sahip olduğu çocuk sayısı) farklılık göstermekte midir?
5. Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların Problem Davranış Ölçeğinden aldıkları puanlar ile annelerinin ve babalarının Anne-Babaların Akılcı Olmayan İnançları Ölçeğinden aldıkları puanlar arasında ilişki var mıdır?
6. Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların Problem Davranış Ölçeğinden aldıkları puanlar ile annelerinin ve babalarının Ebeveynliğe Yönelik Tutum Ölçeğinden aldıkları puanlar arasında ilişki var mıdır?
7. Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların annelerinin ve babalarının Anne-Babaların Akılcı Olmayan İnançları Ölçeğinden aldıkları puanlar ile Ebeveynliğe Yönelik Tutum Ölçeğinden aldıkları puanlar arasında ilişki var mıdır?
8. Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların Sosyal Beceri Ölçeğinden aldıkları puanlar ile Problem Davranış Ölçeğinden aldıkları puanlar arasında ilişki var mıdır?

1.3. Önem

Okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan etkinliklerde çocukların belirli davranışları kazanmasının yanı sıra tüm gelişim alanlarının bir bütün olarak geliştirilmesi ve desteklenmesi önemlidir. Çocuğun diğer gelişim alanlarıyla paralellik gösteren sosyal gelişimi ise toplumsallaşma sürecini kapsamaktadır. Bu süreçte çocuk, içinde yaşadığı sosyal çevrenin yapısını ve değerlerini ebeveynlerinin rehberliği ile öğrenmektedir (Tatlı, 2014).

Çocuklar sosyal beceri sergileme ve davranış gelişiminde aile bireylerini örnek alırlar. Anne–babaların çocuk gelişim sürecindeki olumsuz tutumları, akılcı olmayan fikir ve inançları, çocuk yetiştirmeye ilişkin gerçekçi olmayan beklentileri çocuklarda davranış problemlerinin ortaya çıkmasına neden olduğu gibi, anne-babalarda da depresyon, kaygı, yetersizlik, suçluluk gibi olumsuz duyguların yaşanmasına sebebiyet verebilmektedir

(Bağcı, 2013). Hissedilen ebeveyn öz yeterlik algısı da çocukla geçirilen zaman boyunca anne-baba davranışını şekillendirmektedir. Gelişimi desteklerken öz yeterlik algısı doğrultusunda ebeveyn tarafından uygun olan ya da olmayan tutum ve davranışlar sergilenebilmektedir. Bu tutum ve davranışlar da çocuğun gelişimi üzerinde oldukça etkili olmaktadır (Gözübüyük, 2015).

Çocukların, okul öncesi dönemden başlayarak sosyal becerileri öğrenmeye ve sosyal becerilerini geliştirmeye başlamaları, yetişkinlik dönemindeki sosyal ilişkilerin olumlu sürdürülebilmesi açısından son derece önemli olduğu söylenebilir. Çünkü eğitim için en kritik dönem olarak görülen okul öncesi dönemde sosyal beceri eğitimi alan çocuklar özgüveni tam, problem çözme yeteneğine sahip, hayatla ve kendisiyle barışık birey haline gelebilir. Bu sağlıklı gelişim bireyi olduğu kadar, bireyin yer aldığı toplumu da olumlu etkileyebilir (Aslan, 2008).

Sosyal becerilerin erken dönemlerde geliştirilememesi ise çocukta; davranışsal ve sosyal problemlere neden olmasının yanı sıra, yaşamının ileri dönemlerinde okuldan atılma, suça karışma ve mesleğinde yeterli performans göstermeme gibi birtakım olumsuz sonuçlar meydana getirebilmektedir. Çocuklardaki olumsuz davranışların erken fark edilmesi; davranışın çocuklarda kalıcı olmasının ve çocuğun ileriki yıllarda yaşayacağı davranış problemlerinin önlenebilmesi açısından oldukça önemlidir (Özbey, 2009).

Bu çalışma ile çocukların sosyal becerilerinin geliştirilmesi ve problem davranışlarının önlenmesi konusunda, ebeveynlerin akılcı olmayan inançlarının ve ebeveyn öz yeterlik algı düzeylerinin ne derece etkili olduğu ortaya konulmuştur. Bu düşünceden hareketle araştırmanın okul öncesi eğitimi kapsamında yapılan ebeveyn tutumları, sağlıklı aile yapısı, aile içi etkili iletişim, anne babalık yeterliği, anne babalığa yönelik inançlar, problem davranışların nedenleri, problem davranışlara yaklaşımlar, problem davranışlarla başa çıkma yolları, sosyal beceri gelişimi, sosyal beceri gelişimde ailenin etkisi gibi konuların ele alındığı aile eğitimi çalışmalarında; çocukların gelişimi, becerileri, yeterlilikleri, problem davranışları, bu konular üzerinde ailelerin etkileri, aileler ile öğretmenlerin işbirliği içinde çocukların gelişimini destekleyici çalışmaların ele alındığı öğretmen eğitimi çalışmalarında araştırmacılara ve eğitimcilere yol göstererek alana katkı sağlayacağı, ebeveynlere yol göstereceği düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

1. Araştırma örnekleminin evreni gerekli sınırlar içerisinde temsil ettiği varsayılmaktadır.

2. Araştırmada kullanılan "Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği (PKBS–2)", "Anne-Babaların Akılcı Olmayan İnançları Ölçeği" ve "Ebeveynliğe Yönelik Tutum Ölçeği"nden elde edilen bulguların geçerli ve güvenilir olduğu varsayılmaktadır.

3. Araştırmada kullanılan "Anne-Babaların Akılcı Olmayan İnançları Ölçeği"nin ve "Ebeveynliğe Yönelik Tutum Ölçeği"nin ebeveynler tarafından; "Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği (PKBS–2)"nin ise öğretmenler tarafından her çocuk için tarafsız, doğru ve samimi olarak doldurulduğu varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlıklar

1. Araştırma, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Kartal, Pendik, Maltepe, Kadıköy ilçelerinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarının anasınıfları ile bağımsız anaokullarına devam eden 48-72 aylık 283 çocuk, çocukların aileleri ve öğretmenlerinden elde edilen veriler ile sınırlıdır.

2. Araştırma, ölçme aracı olarak kullanılan "Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği (PKBS–2)", "Anne-Babaların Akılcı Olmayan İnançları Ölçeği" ve "Ebeveynliğe Yönelik Tutum Ölçeği"nin ölçtüğü nitelikler ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Sosyal Beceri: Kişinin başkalarını dinleme, soru sorma, davranışlarının sonuçlarını kabul etme, arkadaş edinme ve başkalarına uygun şekilde hayır diyebilme becerisidir (McGlynn ve Rutherfurd, 2001).

Problem Davranış: Bireylerin toplumda etkili işlev görmelerini engelleyen ve kendilerinin/akranlarının güvenliklerini tehlikeye sokan herhangi bir davranış olarak tanımlanmaktadır (Carr ve Durand, 1985).

Akılcı ve Akılcı Olmayan İnançlar: Akılcı inançlar insanlara hayatta kalabilmek, acıdan uzak durabilmek ve akla uygun bir şekilde mutlu olabilmek gibi çok önemli temel amaçlarını gerçekleştirmeleri için yardım eden görüş ve düşünceler iken; akılcı olmayan inançlar insanların bu temel amaçlarına ulaşmalarını engelleyen yıkıcı görüş ve düşünceler olarak tanımlanabilir (Ellis, 1984).

Ebeveyn Öz Yeterliği: Çocuğunun gelişimi ve başarısını güçlendirecek ortam oluşturma yeteneği konusunda ebeveynin kendine dönük inancını içermektedir (Ardelt & Eccles, 2001). Anne ya da babanın, ebeveyn rolünde kendilerini nasıl gördükleri ve buna dönük algıları ebeveyn öz yeterliği inancını oluşturmaktadır (Johnston & Mash, 1989).

BÖLÜM 2. İLGİLİ ALANYAZIN

İlgili literatür bölümünde araştırmada ele alınan akılcı olmayan inançlar, ebeveyn öz yeterlik algısı, sosyal beceri, problem davranış ile ilgili literatür bilgisi ve bu konular ile ilgili yapılmış araştırmalar yer almaktadır.

2.1. Bilişsel Davranışçı Terapi Kuramı

1960'lı yılların başında geliştirilen Bilişsel Davranışçı Terapi Kuramı, bireyin şimdiki zamanda yaşadığı işlevsiz ve bireye yardımı dokunmayan düşünce ve davranışlarına yönelik problemlerinin çözülmesine odaklı psikoterapi metodudur. Kuramsal olarak ortaya çıkışından günümüze kadar teknik ve yöntemler, teorik olarak başlangıcında ortaya atılmış kurama sadık kalmıştır. Aaron Beck tarafından kuramsal temelleri atılan psikoterapi yönteminde, bireyin duygusal ve davranışsal iyiliğin gerçekleştirebilmesi için düşünce ve inanç sisteminde bilişsel değişiklikler oluşturulmasına dayanmaktadır (Beck, 2018, s.2).

Davranışçı kuramın bilişsel bir yaklaşım ile zenginleştirilmesi, klinik bulgularla kanıta dayalı kavramsallaştırma ile oluşturulan kuramda, bireyin yaşam deneyimlerine ilişkin düşünce bozukluğuna yönelik çarpıtmanın düzeltilmesi amaçlanmaktadır. Bireyin kullandığı otomatik düşüncelerin oluşmasına neden olan inançları, dünyayı algılarken kullandığı kalıplardır. Bu kalıplar, olumsuz şemaları aktif hale getirirken, bireyin bilgileri işlemesini kontrol etmektedir. Bu nedenle Bilişsel Davranışçı Terapi Kuramı, bireyin işlevsiz şemalarına yönelik genelleştirilmiş inançlarının değiştirilmesi ve olgulara yönelik algılarının yönlendirilmesinden oluşmaktadır (Özdel, 2015).

Bireyin duygusal bozukluğunun anlaşılmasında, bilişsel bir model ile açıklama yapılması yöntemine dayanan Bilişsel Davranışçı Terapi Kuramı'nda, insanın bilinçli ya da bilinçdışı zihinsel süreçleri araştırılır ve mevcut düşünsel bozukluğun öne çıkarılması sağlanır. Bireyin olay veya olgulara verdiği tepkinin bilişsel içeriği değiştirildiğinde olumsuz sonuca yönelik etkiler de değişecektir. Dolayısıyla Bilişsel Davranışçı Terapi Kuramı, müdahale alanı olarak bilişsel ve davranışçı alanı seçmektedir (Türkçapar, 2018, s.50-51).

Beck'in bilişsel çarpıtma olarak isimlendirdiği mantık hatalarının çözümlenmesi, bireyin yaşadığı olumsuz düşünceleri ve temel işlevsiz inanç ve varsayımları

yansıtmaktadır. Bu inanç ve düşüncelerin belli bir olguya yönelik harekete geçmesi ile başlayan durumun önlenmesi, Bilişsel Davranışçı Terapi olarak isimlendirilir. Hem bilişsel hem de davranışsal ilkeleri ve yöntemleri kısa süreli tedavi yaklaşımında birleştiren Bilişsel Davranışçı Terapi, diğer tüm psikoterapi modellerinden daha deneysel bir araştırma yöntemini kullanmaktadır (Corey, 2009, s.275). Beck Terapisi olarak da isimlendirebilen kuram, yıllar içinde pek çok kavramsallaştırma ile birlikte farklı bilişsel terapilerde kullanılmıştır. Bunlar arasında öne çıkan kuramlardan biri de Albert Ellis tarafından kullanılan Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi Modelidir (Beck, 2018, s.2).

2.2. Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi Modeli

1950'li yılların ortasında Albert Ellis tarafından geliştirilen Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi Modeli (ADDT), bireylerin problemlerine yönelik düşünce tarzlarının değiştirilmesine dayanan psikoterapi yöntemidir. Günümüzde bilişsel davranışçı terapilerinden en sık kullanılanı olan model, insanların olayları ve durumları yorumlayarak kendi psikolojik sorunlarına katkıda bulunduklarını savunmaktadır. ADDT, bilişlerin, duyguların ve davranışların anlamlı bir şekilde etkileşime girdiği ve karşılıklı sebep-sonuç ilişkisine sahip olduğu varsayımına dayanmaktadır. Bu üç yöntem ve etkileşimleri modelde tutarlı bir şekilde vurgulanmış, böylece bütünleştirici bir yaklaşım kullanılmıştır (Corey, 2009, s.275). 1993 yılından itibaren geliştirilmiş hali ile "Akılcı Duygusal Davranış Terapisi" olarak tanımlanan model, bireylerin dünyayı akılcı ve akılcı olmayan inançları ile algıladığını iddia etmektedir. Bu nedenle, bireylerin rasyonel ve uzlaşıcı bir şekilde davranabildikleri gibi problemlere neden olabilecek akılcı olmayan ve zararlı davranışlarda da bulunabileceklerini varsayımına dayanmaktadır (Çivitçi, 2014, s.1-2).

Bireyin diğer canlılardan ayıran bilişsel işlev sürecinin erken yaşam dönemlerinde yanlış koşullandırılması, sonraki dönemlerde de bu koşullanmaya uygun tutum ve davranışlara göstermesine neden olmaktadır. ADDT, bireyin inançlarına ve düşüncelerine odaklanan yapısı ile insanların geçmiş deneyimleri üzerine akılcı yorumlar yapmasını ve koşullanmaya bağlı olarak yaşadıkları sorunları ortadan kaldırabilme ya da azaltma potansiyeline sahip olduğunu savunmaktadır (Özdel, 2015). Düşünce, duygu ve davranış boyutlarının etkileşiminin uyumlu işleyişinin kabul edilmesi ile her bir kavramın iyileştirilmesi durumunda birbirilerini etkileyebilme özelliğinin kullanılması esasına

dayanan ADDT'nin temel özellikleri aşağıda gösterilmektedir (Köroğlu ve Türkçapar, 2008, s, 27-28):

- İnsanların duygularını düşünceleri oluşturmaktadır. Bireyin kendisini mutlu, mutsuz, iyi ya da kötü hissettiren faktör olayın kendisi değil bireyin olaya yönelik olarak geliştirdiği düşüncedir.
- Bireyin yaşadığı duygusal problemlerin kaynağı akılcı olmayan düşünceler ile oluşmaktadır. Duygusal problemlerin çoğu, yanlış genelleme, rasyonel olmayan ve geçersiz varsayımlar, abartılar, hatalı çıkarımlardan oluşan akılcı olmayan düşünce süreçlerinden oluşmaktadır.
- Bireylerin sorun yaşadığı duygusal problemlerin temelinde düşünceleri yatmaktadır. Duygusal problemlerin ortaya çıkmasını sağlayan akılcı olmayan inançların engellenmesi için düşüncelerden yararlanılması gerekmektedir.
- Bireylerin akılcı olmayan inançlara olan yatkınlığının toplumsal, kalıtımsal, kültürel bir temeli bulunmaktadır. Birey, sosyal öğrenme ile akılcı olmayan inançları öğrenme yatkınlığına sahiptir.
- Bireyin akılcı olmayan inançları ile sergiledikleri davranışların nasıl kazanıldığı değil, duygusal problemin düşünceler tarafından nasıl etkilendiğine odaklanmak gerekmektedir. Kuram, bireyin yaşadığı güne odaklıdır.
- Bireyin sahip olduğu akılcı olmayan inançların değiştirilebilmesi mümkündür. Dolayısıyla duygusal problemler ortadan kaldırılabilir ya da azaltılabilir.

Planlı ve sistemli bir klinik çalışma ile akılcı olmayan düşüncelerin önlenmesi ve değiştirilmesine odaklanan ADDT, rasyonalizmden etkilenmiştir. Bireyin duygusal durumunun ve davranışlarının temelini oluşturan düşüncelerin inanç sisteminin düzenlenmesi, sağlıklı bir birey olmasını sağlayabilmektedir. Sosyal öğrenme ve kültür ile kuşaktan kuşağa aktarılan akılcı olmayan inançların değiştirilmesinde, bireyin inançlarını gözden geçirmesi ve akılcı bir davranışa yönlendirilmesi sağlanır. Sonuç olarak; rasyonel bir biçimde düşünen ve davranan kişi ruhsal açıdan daha sağlıklıdır

(Gençtanırım ve Voltan-Acar, 2007). ADDT'ye göre bireyin düşünce ve duygularının iç içe geçmesi ve etkileşimi kalıtımsal ve toplumsal faktörler ile bozulan rasyonel davranışların düzeltilebilmesi için potansiyele sahiptir. İnsanların sahip oldukları rasyonel davranabilme potansiyelinin harekete geçirilmesi ile gerçekçi olmayan inançların, düşüncelerin rasyonel bir hale getirilmesi sağlanabilir (Deniz, 2008, s.380).

2.2.1. İnsan Doğasına Bakış

ADDT, insanların düşünsel potansiyelinde hem akılcı hem de akılcı olmayan inançlarının bulunduğunu varsaymaktadır. İnsan doğasının yatkın olması nedeniyle yaşam deneyiminde pek çok akılcı olmayan inanç bulunmaktadır. Bireyin kendisini gerçekleştirme, mutlu olma, diğer bireyler ile sosyal ilişkiler kurabilme, sevme, sürekli gelişme gibi pek çok özelliği akılcı düşünceler ile şekillenirken; sosyal öğrenme ve kültürel geçiş, batıl inanışların, esnek olmama, katı kurallara sahip olma, intihar, aldatılma, yalnızlık, kendine haksızlık yapma, kaçınma davranışları gibi olumsuz özelliklerde akılcı olmayan inançların da öğrenilmesini sağlamaktadır. ADDT, akılcı olmayan inançları tam olarak önlenemese bile bireyin bu yanlış düşüncelerinin farkında olması, rasyonel olmayan inançlarının etkisinin azalmasına neden olmaktadır (Corey, 2009, s.299).

İnsan doğasına yönelik olarak rasyonel bir yaklaşıma sahip olan ADDT, bireyi olduğu gibi kabul ederken, sahip olduğu akılcı ve akılcı olmayan inançları bütünsel bir düzeyde ele almaktadır. Özellikle kalıtımsal ve sosyal öğrenme yatkınlığı nedeniyle geliştirilen akılcı olmayan inançlar, yaşam deneyimi içinde önemli bir yer tutar (Gençtanırım ve Voltan-Acar, 2007). ADDT, psikolojinin diğer disiplinlerinde olduğu gibi insan davranışlarının daha iyi anlaşılması için önemli veriler sunmaktadır. Bu veriler ile bireyler kendi davranışlarının nedenleri hakkında düşünebilmekte ve daha bilinçli bir insan olabilmektedir. Böylece daha sağlıklı davranabilmektedir (Cüceloğlu, 2012, s.24).

İnsanların rasyonel düşünme eğilimlerinin yanında mantıksız ve akıl dışı eğilimlerinin de olması insan doğasının bir özelliğidir. Bu özelliğe göre, bireyler çoğu zaman mantıklı düşünebilir ve sorumluluk sahibidir. Ancak bireyler temelinde korku, kaygı, stres gibi faktörlerin bulunması nedeniyle mantık dışı da davranabilmektedir. Böyle bireylerde akılcı davranışların yerini katı prensiplere bağlı, dogmatik batıl inançlar almaktadır (Deniz, 2008, s.381).

Birey, rasyonel düşüncenin hâkim olduğu sosyal ortamlarda bile kendini gerçekleştirmek için irrasyonel inançlara sahip olabilmektedir. Bireyin kendisi ve dünya hakkında akılcı olmayan inançlar inşa edebilmesi, mantıksız düşünebilmeye olan eğiliminden kaynaklanmaktadır. Bireyin mantık dışı davranması doğal bir süreç olarak kabul edilse bile her insanın rasyonel bir yaşam sürmesinin de doğal olduğu kabul edilmektedir (Fall vd., 2004, s.302). ADDT kuramına göre insan, kötümser bir görüş olan deterministik bir yaklaşımı kabul etmiş olan psikanalitik görüş ile olumlu bir biçimde ele alan görüşlerin arasında yer almaktadır. Bu nedenle, insan doğasına ilişkin ön kabuller aşağıdaki gibidir (Doğan, 1995, s.30):

- İnsan iyi ya da kötü değildir. İnsanın davranışlarında mantıklı ve mantıksız özellikler bulunabilir; ancak bireyin mutlu ve sağlıklı olabilmesi akılcı düşünce ve inançlarına bağlıdır.
- İnsanların düşünce ve duyguları birbirine sıkı sıkıya bağlıdır ve değişik işlevleri yoktur. Duygu; düşüncesinin önyargılı, subjektif ve mantıksız yönüdür.
- İnsanların duygularının bilişsel bir yönünün olması, duygusal ve algısal bozukluk durumunda insanda akılcı olmayan düşüncelerin ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bireyin öğrendiği akılcı olmayan inançlarını değiştirmemesi halinde huzursuzluğu devam edebilmektedir.

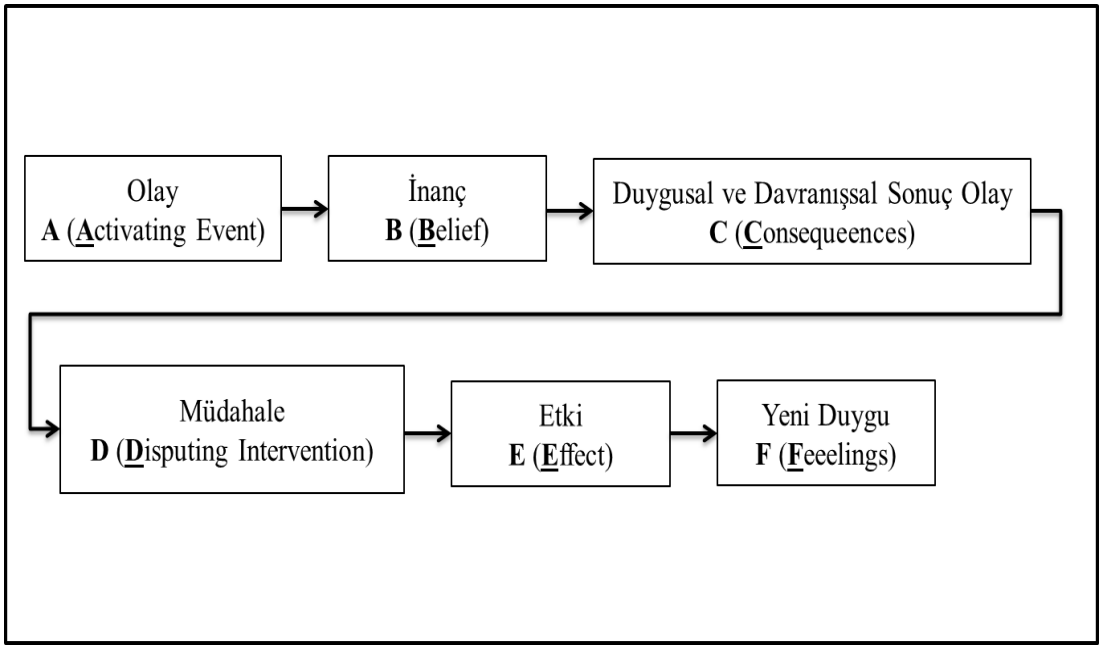
Bireyin akılcı olan ve olmayan eğilimleri taşıması doğuştan gelen bir özellik olarak tanımlandığı için olumlu olarak ifade edilen eğilimlerin yanında akılcı olmayan eğilimlerin de her insanda olabileceği varsayılmaktadır. Bu durumun eğitim, kültür, yetiştiriliş tarzı ve dinsel öğreti düzeylerine sıkı sıkıya bağlı olmaması ise insan doğasının bir özelliğidir. Buna karşılık, insanların mantıksızlığa eğilimlerinin doğuştan gelen bir özellik olması, erken dönem çocukluktan itibaren oluşan yaşam deneyiminde öğrenme yoluyla pekiştirilebileceği de kabul edilmektedir (Öksüz, Ayvalı, Coşkun, Baba ve İci, 2011).

2.2.2. ABC Kişilik Kuramı

ADDT, insan doğasına uygun olarak kişilik yapısını açıklarken yapısal bir model geliştirmiştir. Bireyin, bilişsel düzeyde bilgi işleme sürecine yönelik yaklaşım kişilik

kuramı ile açıklanmaktadır. ABC Kişilik Kuramı olarak tanımlanan süreçte bireyin belli bir olaya ya da davranışa yönelik duyguları, içsel veya dışsal olarak aktive edilen olaylar sonucunda değil, bu olaylara yönelik olarak bireyin inançlarının bir sonucudur (Fall, Holden ve Marquis, 2004, s.303).

Akılcı Davranışçı Terapi Modelinde insanın fonksiyonel yapısı üç ana başlık altında sınıflandırılabilir. Bu boyutlar düşünce, duygu ve davranışlardır. Bu boyutların birbirleri üzerindeki etkisi sürekli ve dinamiktir. Bu etkileşim modeline göre, boyutlardan biri etkilendiğinde diğerleri de etkilenmektedir (Köroğlu, 2009, s.12). ADDT Modeli, bireyin kişiliği ve psikolojik bozulmasının anlaşılmasını A-B-C Modeli ile ortaya koymaktadır (Çekiç, 2015, s.36).



Şekil 1. ABC Modeli (Corey, 2009)

Bu model ADDT'nin kuram ve uygulaması olarak temelini oluşturmaktadır. ABC kuramı insanların karşılaştıkları olaydan çok bireyin algıları ile olan ilişkisine odaklanmıştır. Bu algılama biçimi, uygunsuz olduğunda bireyin olaya yönelik inançları duygusal tepkisinin ana nedeni olarak gösterilir (Doğan, 1995). Aşağıdaki şekilde ABC Modeli gösterilmektedir.

Şekil 1'e göre A bireyin davranışı başlatan veya bir başka ifade ile aktive eden olay ya da bir başka bireyin davranışıdır. C ise duygusal ve davranışsal sonuç veya tepkidir. Bireyin bu anlamda olaya cevabı sağlıklı ya da sağlıksız olabilir. A (aktive edici

olay) C'ye (duygusal sonuç) neden olmamaktadır. Bunun yerine, B ile ifade edilen "kişinin A hakkındaki inancı", büyük ölçüde C'ye, duygusal reaksiyona neden olmaktadır (Corey, 2009, s.278).

ABC Modelini bir örnekle açıklamak gerekirse; bireyin boşanması örnek gösterilebilir. Buna göre birey eşinin kendisinden boşanmasına yönelik haberi aldığında depresif veya öfkeli hissedebilir. Hissettiği acı nedeni ile endişeli olması ve psikolojik sorun yaşaması içsel veya dışsal etkiler ile aktifleşen olayların sonucu değildir; yaşadığı duygular, olayı aktive eden konuya yönelik inançlarının bir sonucudur. Bireyin, "eşim sevebileceğim tek insandı, o olmadan asla mutlu olamayacağım" ifadesini boşanma olayına ilişkin inancına dair söylemektedir. ADDT'ye göre aktive edici olaya ilişkin inanç, duygusal ve davranışsal sonuçlara neden olmaktadır (Fall vd., 2004, s.303). Aşağıda boşanma olayına yönelik olarak ABC modeli ile açıklanan olay, inanç ve duygusal davranış ve sonuçlar gösterilmektedir.

Tablo 1. ABC Modeli (Fall, Holden ve Marquis, 2004)

A	B	C
Boşanma	Talihsiz bir olay ancak dünyanın sonu değil. Kendi seçimlerimi yapabilir ve hayatıma devam edebilirim	Kısa Yas Eş Arayışına Devam Etme
Boşanma	Korkunç bir olay! Beni bir daha hiç kimse sevmeyecek. Onsuz yaşayamam.	Yoğun Depresyon Umutsuzluk İntihar
Boşanma	Umurumda değil! Başka birini bulabilirim. Zaten onu gerçekten sevmedim ve kesinlikle onsuz daha iyiyim.	Apati Hafifletme

Tablo 1'e göre boşanma olayına yönelik farklı inançları olan bireylerin farklı duygusal davranış sonuçları görülmektedir. ABC Modeline göre A (Olay) C'ye (duygusal davranışsal sonuç) sebep olsaydı boşanma olayı hep aynı sonuçlara neden olmak zorundaydı. Ancak farklı B'ler (İnançlar) farklı C'lere neden olmaktadır. Etkinleştiren

olayların ardından duygusal ve davranışsal sonuçlara neden olan olayları harekete geçiren inançlardır. ADDT, bireyin mantıksız inançlarını değerlendirmek ve daha tatmin edici sonuçlar veren daha rasyonel inançlara dönüştürmek için dinamik ABC modelini kullanmaktadır (Fall vd., 2004, s.303).

2.2.3. Akılcı ve Akılcı Olmayan İnançlar

2.2.3.1. Akılcı Olmayan İnançlar

Akılcı olmayan inançların en temel özelliği birey açısından uygun olmayan sonuçlara neden olmasıdır. Bu inançlar aşırı abartılı, genellemeye dayanan yapıları ile gerçeklerin çarpıtılması ile oluşur. Bir inancın akılcı olmadığı gözlenebilir, ölçülebilir ve denenebilir (ampirik) gerçeğe aykırı olmaması durumu ile tanımlanabilir ve gerçek olay ya da durumlara dayanmamaktadır. Bireyin olmazsa olmaz istekleri, arzuları ihtiyaç ya da zorunluluk olarak ifade edilir ve uzun yıllar boyunca tekrarlanabilme özelliğine sahiptir (Ortakale, 2008, s.34).

Bireyler erken çocukluk döneminden itibaren çevresinde bulunan önemli bireylerden öğrenme yoluyla akılcı olmayan inançları kazanabilmektedir. Bireyin gelişim dönemleri incelendiğinde, ailesi başta olmak üzere sosyal çevre olarak tanımlanan yakın insanlara bağımlı olması akılcı olmayan düşüncelerin öğrenilmesinde oldukça etkilidir. Bireyin kısa ve uzun vadeli amaçlarını gerçekleştirmesini engelleyen akılcı olmayan inançlar, insanların kendilerine ve olaylara ilişkin arzu ve tercihlerini zorunlu isteklere-taleplere dönüştürdüğünde ortaya çıkmaktadırlar (Öksüz vd., 2011). Akılcı olmayan inançlar belli bir sistem ile kategorize edilmiştir. Buna göre on bir akılcı olmayan inanç aşağıda gösterilmiştir (Hackney ve Cormier, 2008, s.181):

1. Herkes tarafından sevilmem ya da onaylanmam gerektiğine inanırım.
2. Mükemmel olmam gerektiğine inanırım.
3. Bazı insanlar kötüdür; bu yüzden onlar suçlanmalı ve cezalandırılmalıdır.
4. İşlerin istediğim gibi gerçekleşmemesi bir felakettir.
5. Mutsuzluk, kontrol edemediğim koşullardan kaynaklanır.
6. Tehlikeli ve korku verici şeylere çok dikkat edilmelidir; onların zarar verme olasılığı benim için sürekli kaygı kaynağı olabilir.

7. Belirli zorluk ve sorumluluklarla yüz yüze gelmektense onlardan kaçınmak daha kolaydır.
8. Bir dereceye kadar diğer kişilere bağımlı olmalıyım ve çevremde benimle ilgilenebileceğine inandığım kişiler olmalıdır.
9. Geçmişteki yaşantı ve olaylar şu anki davranışımı belirler; geçmişin etkisinden asla kurtulamam.
10. Diğer insanların sorunları ve rahatsızlıklarına üzülmem gerekir.
11. Her problemin her zaman tek doğru ya da mükemmel çözümü vardır.

Kuramın oluşturulmasında ortaya atılan 11 maddelik akılcı olmayan inanç sistemi, daha sonraki çalışmalarda üçe düşürülmüştür. Buna göre bireyin psikolojik problemlere yol açan akılcı olmayan inançları üç ana başlık altında değerlendirilmektedir (Çivitçi, 2006, s.1-2):

- Bireyin toplumsal düzeyde saygınlık kazanabilmek için başarılı olmak zorunda hissetmesidir. Buna göre, sürekli başarılı olma arzusu taşıyan bireylerin inançları nedeniyle kendilerini çoğu zaman yetersiz ve değersiz hissetmelerine, baskı altında kalmalarına, kaygılı ve depresif olmalarına sebebiyet vermektedir.
- Bireyin kendisine nazik ve saygılı davranan insanları kötü ve değersiz olarak algılamasıdır. Bu inanca sahip bireyler, kendini suçlama eğilimi olan öfke, düşmanlık duygusu besleyen bireylerdir.
- Bireyin, hayata ilişkin talep ve isteklerinin anında karşılanması kolaylıkla yerine getirilmesi gerekmektedir. Rasyonel olmayan bu inanca sahip bireylerin kızgınlık ve öfke duygusuna sahip olmasının yanında isteklerinin karşılanmaması halinde depresif duygular yaşaması olağandır.

Akılcı olmayan inançların en temel özelliği bireylerin duygu ve düşüncelerinin tutarlı olmamasıdır. Akılcı olmayan inançlar, belli bir kanıta dayanmayan ve deneysel olarak destelenmeyen düşüncelere dayanmaktadır. Bu inançların bireyin koşullarına göre değişim geçirmesi ve uyumsuzluk sağlayan duygulara yol açması, yaşanılan gerçekliğe

aykırı bir şekilde gelişmektedir. Akılcı olmayan inançlar dogmatiktir ve bireyin kişisel gelişimini engelleyerek amaçlarına ulaşmasını engeller (Köroğlu, 2014).

2.2.3.2. Akılcı İnançlar

Akılcı inançlar bireyin mutlu ve sağlıklı olmasını sağlayan, yaşam deneyimlerine uyumunu kolaylaştıran inançlardır. Bu inançların akılcı olmayan inançlardan ayrılan en önemli yanı akılcı olmayan inançların insanlara özgü inançlar olması ve rahatsız edici inançların geliştirilmesinin bilişsel işlev süreci ile oluşmasıdır (Doğan, 1995). Bu nedenle akılcı inançlar üretken, uyumlu, sosyal gerçekle tutarlı, çoğunlukla arzu ve isteklerden oluşan inançlardır (Sarı, 2008, s.20). Akılcı inançların dört temel özelliği bulunmaktadır. Bunlar aşağıda gösterilmektedir (Dreyden ve Branch, 2008, s.9-12):

- Akılcı inançlar esnektir. Mutlak ve değişmez olmayan bütün tercihler belirli bir zorunluluğu ortadan kaldırmaktadır. Bireyin arzu ve isteklerinin gerçekleşmemesi halinde yaşam deneyimine uyumu kolaylaşır.
- Bu inançlar felaketleştirici olmayan inançlardır. Bireyin başarısız olması durumunda sonucun kötü olması durumu mutlak bir başarısızlık olarak değerlendirilmez.
- Tahammül düzeyini yükselten inançlar, bireyin hayal kırıklığına uğraması halinde amaçlarını gerçekleştirmede dayanıklılığı arttırır.
- İnançların aşırı olmaması kabul edilmesini kolaylaştırmaktadır. Rasyonel inançlar bireyin tutum ve davranışlarının düzeltilmesine olanak sağlar ve motivasyonunu arttırır.

Akılcı inançlar, esnek ve belirlenmiş amaçlara ulaşmayı kolaylaştıran düşünceler ile oluşmaktadır. Bireyin olay ya da diğer bireylerin davranışlarına yönelik vereceği cevapların uygun duygulara yol açması için dogmatik olmaması ve genelleştirilmiş bir ön yargıya dayanmaması gerekmektedir. Üzgünlük, kızgınlık gibi duyguların yaşanmasında akılcı inançlar, zorunluluk ifade eden bir algıdan çok uyumu kolaylaştıran inançlar olarak değerlendirilir (Ellis ve Dryden, 1997, s.5).

2.2.4. Uygun ve Uygun Olmayan Duygular

Akılcı ve akılcı olmayan inançların yol açtığı etki, uygun ya da uygun olmayan duyguların yaşanılmasıdır. Bireyin sahip olduğu inanç sisteminin etkisi ile aktif hale geçen duyguların bireyi rahatsız etmesi sahip olduğu inancın niteliği ile ilişkilidir.

Akılcı inançlar var olan olaya bireyin sağlıklı tepki vermesini sağlamaktadır. Yaşam deneyiminde işlevsel olmayan inançları kullanmayan bireyler problemlerin çözümünde daha başarılı olacaklar ve olumsuz duygulara kapılmayacakladır. Aşağıda akılcı olan ve olmayan inançlar ile oluşan sağlıklı ve sağlıksız duygular gösterilmiştir (Sarı, 2008, s.19).

Tablo 2. Sağlıksız ve Sağlıklı Olumsuz Duygular (Sarı, 2008)

Sağlıksız (Kendine Zarar Verici)	**Sağlıklı (Yenilgiye Uğratmayan)**
Kaygı	Endişe
Depresyon	Üzüntü
Öfke Krizi	Can Sıkıntısı
Suçluluk	Pişmanlık
Utanç	Pişmanlık
Acı	Hayal Kırıklığı

Akılcı inanca sahip olan bireyler kendilerini yıkıcı davranışlardan kaçınmaktadır. Bireyler rasyonel düşünerek, yaşadıkları olaya yönelik olarak akılcı inançlar geliştirdiklerinde olumsuz duygu ve davranışlara kapılmazlar.

2.3. Anne Babaların Akılcı Olmayan İnançları

Literatürde anne ve babaların inançları, anne ve babaların çocuk yetiştirmeye yönelik düşünceleri, anne ve baba olmaya ilişkin düşünceleri, anne ve babalığa ilişkin şemaları olarak tanımlanabilmektedir. Anne ve babaların inançları çocuğun gelişiminde önemli bir etkiye sahiptir. Bireyin anne ve babalığa ilişkin yanlış inancı "çocuğun yanlış davranması halinde başarısız bir ebeveyn olmaya bağlanması" durumunda ise anne ve babaların depresif olma ve kızgınlık yaşanmasına neden olmaktadır. Bu kızgınlığın temelinde beklentilerine uygun olarak davranmayan çocuğun davranışları akılcı olmayan

inanç ile açıklanmakta ve çocuğun gelişiminde duygusal ve davranışsal sorunlara yol açmaktadır (Kaya ve Hamamcı, 2011).

Anne ve babaların çocukları yetiştirirken iletişimlerini etkileyen faktörler bulunmaktadır. Farklı olay ve durumlara karşı anne ve babanın algısı olumlu ya da olumsuz olabilmektedir. Ebeveynlerin bireysel özellikleri ile ilişkili olarak yaşam deneyimlerine ve diğer bireylere yönelik düşünceleri duygularını etkilemektedir. Bu düşünceler anne ve babanın çocuklarına yönelik tutumlarını belirler (Çekiç, Kaya ve Buğa, 2016).

Bu nedenle, anne ve babanın ebeveynliğe yönelik inançları ve çocuklarını yetiştirmeleri arasında bir ilişki bulunmaktadır. Bu ilişki erken dönem çocukluktan itibaren bireyin gelişimi üzerinde etkilidir. Anne ve babaların inançlarının rasyonel olmaması ve kanıta dayanmaması halinde olumsuz ve uygun olmayan duyguların oluşmasına neden olur. Örneğin "çocuğum en iyisine layıktır ve her şeyin en iyisini yapmalıdır" söylemine sahip olan bir anne ve baba akılcı olmayan bir inanca sahiptir ve bu durum uygun olmayan ebeveyn uygulamalarına neden olmaktadır (Özbiler, 2017). Bu etkileşimden ebeveynlerinde olumsuz etkilendiği saptanmıştır. Çocuğa yönelik akılcı olmayan inançlara sahip olan bireylerin öncelikle baskı altında oldukları, çocuklarının yaşadıkları başarısızlık ile kendine güvenlerinin azaldığı ve çaresizlik duygusu yaşadıkları tespit edilmiştir (Hamamcı, Duy ve Kaya, 2016). Dolayısıyla ebeveynlerin stres düzeyi ile akılcı olmayan inanç düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Ebeveynlerin çocuklarından rasyonel olmayan beklentilerinin olması çocukların da kaygı, stres, depresyon gibi çeşitli ruhsal sorunlar yaşamasına neden olabilmektedir. Örneğin anne ve babanın çocuğun akademik başarısına yönelik yüksek düzeydeki talepleri çocukların akademik başarısını olumsuz düzeyde etkileyebilmektedir (Özcan ve Arslan, 2018). Anne ve babaların çocuk yetiştirmeye ilişkin akılcı olmayan inançları genellikle iki alt boyutta incelenmektedir. Bu boyutlar aşağıda gösterilmektedir (Kaya ve Hamamcı, 2011):

- *Çocuğa Yönelik Beklentiler:* Anne ve babanın çocuklarının yetiştirilmesinde tutum ve davranışlarını etkileyen çocuğun düşünme şekli, akademik başarısı, davranışlarına yönelik beklentilerinden oluşmaktadır.

- *Mükemmeliyetçilik:* Çocuk ile kurulan ilişki, kişiliği, toplumsal düzeyde örnek olabilmesi, problem çözmesi gibi konularda mükemmel yetiştirilmesi ile açıklamaktadır.

Anne ve babaların ebeveynliğe yönelik akılcı olmayan inançları, davranışları üzerinde etkilidir. Anne ve babanın akılcı olmayan inanç düzeyinin yüksek olması halinde ebeveynlik becerilerinin azalması söz konusudur. Fonksiyonel olmayan ve kanıta dayanmayan inançların, çocuğun gelişimine zarar vermesinin yanında ihmal ve istismarına kadar uzanan geniş bir yelpazede etkili olduğu düşünülmektedir (Çekiç, 2015, s.44).

2.4. Öz Yeterlik Algısı

2.4.1. Öz Yeterlik Tanımı ve Özellikleri

Öz yeterlik üzerine yapılan çalışmalarda algı, inanç, düzey ya da öz yeterlik yargısı olarak ifade edilen terimler, sosyal bilişsel kuram tarafından bireylerin, davranışlarına yönelik tanımlanmada kullanılmaktadır. Buna göre öz yeterlik algısı, bireyin belli bir konudaki çabalarını organize etmesi ve etkinliği ile ilişkili potansiyeline olan inancı olarak tanımlanabilir (Aşkar ve Umay, 2001).

Öz yeterlik algısı kavramı sosyal psikoloji disiplininde Albert Bandura tarafından geliştirilmiştir. Buna göre öz yeterlik, bireyin belirli bir davranışı veya görevi başarıyla yerine getirme yeteneğine olan inancını ifade etmektedir. Bandura, öz yeterliği (self efficacy), bireyin bir amaca ulaşmak için gereken eylem sürecini organize etme, yürütme becerisi ve yeteneklerine olan inancı olarak tanımlamaktadır. Bireylerin öz yeterlik algısı; başarılı deneyimleri, başkalarının deneyimleri, sözel ikna, fizyolojik ve duygusal durumlar olmak üzere dört temel bilgi kaynağından etkilenmektedir (Kurbanoğlu, 2009).

Algılanan öz yeterlik kavramı olarak da ifade edilen öz yeterlik, bireyin yeteneklerine yönelik inancı olarak da açıklanabilmektedir. Öz yeterlik insanların düşündükleri ve planladıkları ile davranışları arasındaki ilişkide nasıl hissettiği ile ilgilidir. Bireyin motivasyonu açısından önemli etkileri olan kavram, gelecekte karşılaşacağı durumlara yönelik başa çıkması inancı ve başarılı olmasına ilişkin kendisi hakkındaki algısını kapsamaktadır (Senemoğlu, 201, s.231). Öz yeterlik, bireyin ne yapacağını bilmesi ve zorluklarla başa çıkma düzeyinden çok; sosyal ve davranışsal

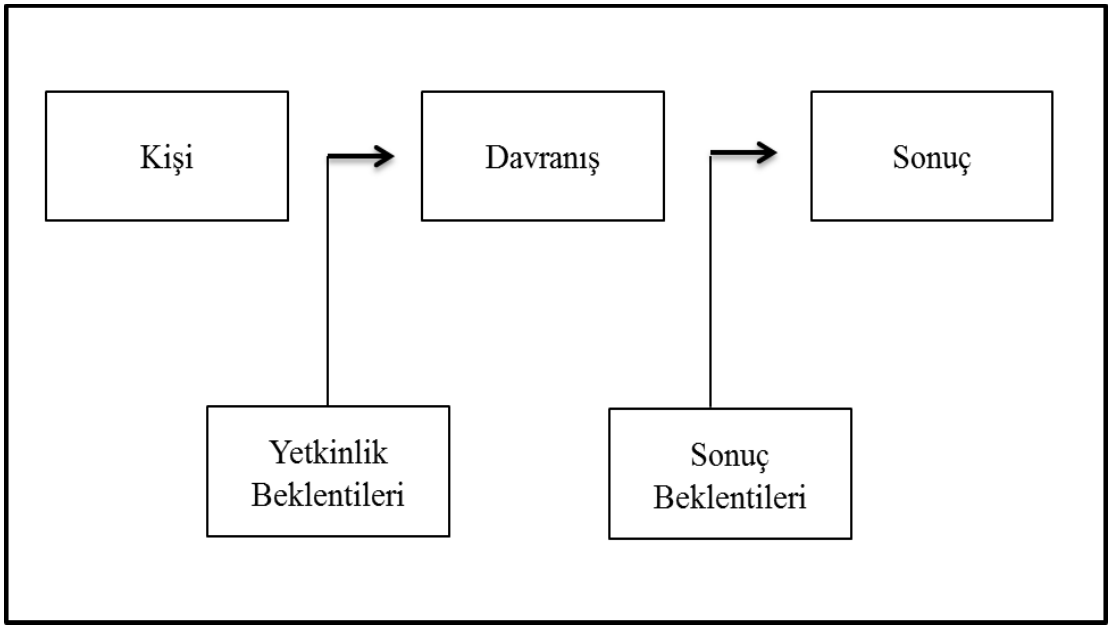
becerilerin, belirlediği amacı gerçekleştireceği şekilde bütünleştirilmesidir. Değişen yaşam deneyimine ilişkin olarak algılanan öz yeterlik, olası durumlarla başa çıkmak için gereken eylem planlarının ne kadar iyi yürütülebileceğine dair kararlarla ilgilidir (Bandura, 1982, s.122). Öz yeterlik pek çok farklı alanda bireyin düşündüklerini gerçekleştirmesini sağlamaktadır. Bireyin, akademik başarısı, karşılaştığı zorlukların üstesinden gelmesi, iş ve aile hayatındaki etkinliği gibi pek çok yaşam deneyiminde öz yeterlik algısının izleri görülmektedir (Ün Açıkgöz, 2009, s.230).

Bireyin öz yeterlik algısı, insanların belirli kazanımlar üretme yeteneklerine olan inançlarıyla ilgilidir. Bireyin yaşam deneyiminde her alanda başarılı olması beklenemez. Örneğin; başarılı bir yöneticinin örgütsel düzeyde öz yeterlik algısı varken düşük ebeveyn öz yeterliğine sahip olabilir. Dolayısıyla, öz yeterlik, farklı alanlarında bireyin kendisine yönelik inancını temsil etmektedir. Ancak öz yeterlik açısından belli bir düzeyde olan insanların diğer alanlarda da becerilerinin, sınırlarının farkında oldukları söylenebilir (Bandura, 2006, s.307).

Öz yeterlik, bireyin amaçlarını gerçekleştirebilmek için hangi davranışları sergilemesine gerektiğine yönelik inancıdır. Bu inancın düzeyi ne kadar yüksek olursa bireyin motivasyonu da o kadar yüksektir. Öz yeterlik algısı güçlü olan bireylerin çabalarını destekleyen algıları, zorluklar ile mücadele etmesindeki ısrarını, problem çözme becerisini ve olaylara yönelik duygusal cevaplarını olumlu olarak etkilemektedir. Öz yeterlik algısı güçlü olmayan bireyler ise dar bir bakış açısı ile olayları değerlendirir ve karşılaştıkları problemleri çözmede başarısız olabilirler (Kaptan ve Korkmaz, 2002).

Öz yeterlik, bireyin etkinliğine yönelik olarak güveni ile ilişkilidir. Bu güven ya da inanç, bireyin düşünce, duygu ve davranışları üzerinde etkili olurken onları kontrol altında tutmasına yönelik yeteneğini belirlemektedir. Öz yeterlilik, bireyin belli bir konudaki verimliliği ve performansı üzerinde en önemli faktör olarak davranışlarının sonucuna etki etmektedir. Öz yeterlik algısı belli bir konuya ya da olaya özel bir inanç olmakla birlikte bireyin farklı konulardaki davranışları üzerinde de etkili olabilmektedir. Bireylerin kendine güven ve yeterlilik hissettiği alanlarda başarılı olacağını düşünmesine karşılık aynı hisleri oluşturmadığı alanlardan kaçındığı gözlemlenmiştir (Horzum ve Çakır, 2009).

Sosyal öğrenme kuramının özü olarak nitelendirilen öz yeterlik, bireyin kendi yeteneklerine olan inancıdır. Bireyler hangi konularda neleri yapabileceklerine ilişkin yargılarının sonucunda öz yeterlik algısına ulaşırlar. Burada önemli olan nokta öz yeterliğin bireyin yetenekleri değil, etkinliğini sağlayacak yeteneklerine yönelik potansiyeline olan inancıdır. Bu inanç, bireyin kendisini gerçekleştirmek ve amaçlarına ulaşabilmek için davranışlarını sistemli bir şekilde koordine etmesine olanak vermektedir (Azar, 2010). Bireyin, karşılaşacağı zorlukları amaçlarına ulaşmak için aşma isteği, potansiyelini kullanabilme inancı ile ilişkilidir. Öz yeterlik, bireyin çaba ve gayretlerini güçlü bir şekilde etkilerken motivasyonunu da belirlemektedir. Bu inancın bir özelliği de olumlu sonuçların oluşmasına olan katkısıdır. Bu nedenle öz yeterlik algısının iki ana boyutu vardır. Bu boyutlardan birincisi kişisel öz yeterlik diğer ise sonuç beklentisidir (Gerrig ve Zimbardo , 2014, s.425).



Şekil 2. Öz Yeterlik Modeli (Gerrig ve Zimbardo, 2014)

Bireyin kişisel öz yeterlik algısı sahip olduğu yeteneklere yönelik yargısından oluşmaktadır. Bireyin davranışlarının organize olmasını sağlayan bu boyut sonuca yönelik beklenti ile performansı ve verimliliğine yönelik inancını da etkilemekte ve bireyin istediği sonuca ulaşma çabalarını desteklemektedir.

Bireysel öz yeterlik ve sonuç beklentisi birbirinden farklılık göstermektedir. Kişisel öz yeterlilikte bireyin çaba gösterdiği alandaki etkinliğine yönelik yargıları söz

konusudur. Sonuç beklentisinde ise işe veya amaca yönelik olarak gösterilen çaba karşılılığında elde edilecek performans beklentisi etkili olmaktadır. Örneğin, bireyin belli bir konuda yeteneklerine olan inancının olmaması durumunda gerekli davranışları yerine getirmemekte ya da ortaya çıkan sorunlar karşısında ısrarcı olmamaktadır (Azar, 2010). Öz yeterlik algısı bireyin yaşam deneyimlerini özellikle sorunlar karşısında gösterdiği çabaları ve eylemlerinde ısrarcılığını etkilemektedir. Öz yeterlik algısı yüksek ve düşük olan bireylerin özellikleri ise aşağıda gösterilmektedir.

Tablo 3. Öz Yeterlik Düzeylerine Göre Bireysel Özellikler (Korkmaz, 2002)

Öz yeterlik Düzeyi Yüksek Olan Bireyler	**Öz yeterlik Düzeyi Düşük Olan Bireyler**
Yaşam olayları ile başa çıkabilme	Yaşam olayları ile baş edememe
Problem çözme davranışı gösterebilme	Umutsuzluk ve mutsuzluk
Kendine öz güven	Bireyin kendine olan güveninin az olması
Başarılı seçim yapabilme	Başarısız sonuçlar karşısında vazgeçme
Çaba ve gayretlerin başarılı bir sonuca odaklanması aşamasında sabredebilme	Çaba ve gayretlerin sonucu değiştirmeyeceğine olan inanç
	Sabırsızlık

Tablo 2'ye göre öz yeterlik algısı yüksek ya da düşük olması bireylerin olaylara yönelik tutum ve davranışlarını etkilemektedir. Öz yeterlik algısı yüksek olan bireylerin kendine güveni olan, sorunlar ile başa çıkmayı bilen ve problem çözme davranışlarının güçlü olduğu söylenebilir. Bu bireylerin başarıya ulaşamamaları durumunda hemen vazgeçmesi mümkün değilken çabaları karşılığında elde edebileceği sonuçlar için sabredebilmektedirler. Öz yeterlik algısı düşük olan bireyler ise çoğunlukla kendine güveni olmayan ve mutsuz kişilik yapısına sahip olduğu söylenebilir. Bu bireylerin kaçınma davranışı gösterdikleri ve çabalarının sonucunda istedikleri amaca ulaşamayacaklarına yönelik algılarının da yüksek olduğu söylenebilir (Korkmaz, 2002, s.209).

2.4.2. Öz Yeterliğin Kaynakları

Öz yeterliğin dört ana kaynağı bulunmaktadır. Bunlar, doğrudan başarılı deneyimler, dolaylı deneyimler, sözel ya da sosyal ikna ve fizyolojik ve duygusal durumlardır.

2.4.2.1. Doğrudan Başarılı Deneyimler

Bireysel başarılar doğrudan deneyimler olarak bireyin öz yeterlik inancını geliştirmektedir. Bireyin öz yeterlik algısının en etkili yolu doğrudan deneyimlediği "ustalık tecrübesi" olarak tanımlanan deneyimleridir. Ustalık tecrübesi, bireylerin zorlukların üstesinden gelerek çabalarının bir sonucu olarak elde ettikleri başarıların ve gerçekleştirdikleri amaçların olumlu düzeyde bilişsel etkisidir. Bu etki, bireyin başarılı olmak için sahip olması gereken özellikleri geliştirdiği gibi zorlukların aşılması konusunda ısrarı da desteklemektedir (Bandura, 1998).

Doğrudan başarılı deneyimler "uzmanlık deneyimi" ya da "ustalık deneyimi" olarak da isimlendirilebilir. Öz yeterlik algısının en güçlü kaynağı olan doğrudan deneyimler, bireyin belli bir konu ya da eyleme yönelik becerilerinin zor bir mücadeleden sonra elde edilmiş bilgi birikimi ve tecrübeye dayanmaktadır (Kurt, 2012). Doğrudan deneyimlerin bireye olan en büyük katkısı, bireyin bilişsel değerlendirmesinin sonucunda var olan yaşam deneyiminin kendisine kazandırdığı öz yeterlik inancıdır. Bireyler gayretlerinin sonucunda tecrübe ettiği deneyimin sonuçlarına ulaştığında, bu sonuçları olumlu değerlendirmesi öz yeterlik algısını güçlendirmektedir (Demirdağ, 2015, s. 37).

Bireyin kendi yaşam deneyimlerinin sonucunda oluşan algısı bilişsel düzeyde çok etkilidir. Bireyin öz yeterliğini inşa etmesi sürecinde geçmiş deneyimlerindeki başarı ve başarısızlıklarını kriter olarak değerlendirmesi bireysel bir öyküye dayanmaktadır. Çabaların sonucunda elde edilen ödüllerin bireyin öz yeterlik algısını yükseltmesi çok karşılaşılan bir durumdur.

2.4.2.2. Dolaylı Deneyimler

Öz yeterliğin kaynaklarından dolaylı deneyimler, bireyin rol model olarak aldığı bireylerin deneyimlerini örnek alarak kendisini geliştirmesidir. İnsanların kendilerine örnek aldığı bireylerin deneyimlerini gözlemleyerek, benzer şekilde çabanın gösterilmesi, kendi başarılarına hizmet edebilmektedir. Bireyin öz yeterlik inancını arttıran dolaylı deneyimler, sadece başarıya odaklı değildir. Benzer şekilde başkalarının çabalarına karşılık başarısızlıklarını da gözlemlemek, bireyin kendi etkinliğine yönelik olumsuz etki de oluşturabilmektedir. Modellemenin bireyin öz yeterlik algısı üzerindeki etkisi bireyin örnek aldığı model ile olan benzerliği arttıkça başarı ya da başarısızlık ikna edici olacaktır. Aksi halde, dolaylı deneyimler etkili olmayacaktır (Bandura, 1998).

Model olarak kabul edilen bireylerin deneyimleri de öz yeterlik üzerinde etkilidir. Bireyin kendisi dışında deneyimlenmiş bir beceri modelini örnek alması olarak açıklanan dolaylı deneyimler, model performansına bağlı olarak öz yeterlik algısının kaynağını oluşturur. Modelin performans algısı düşükse yeterlik inancı düşme eğilimi gösterirken, deneyimin başarılı olarak tanımlanması ise bireyin öz yeterlik algısına olumlu etki yapar (Kurt, 2012). Dolaylı deneyimde bireyin kendi yaşam deneyimine benzeyen başka bireyleri model alması ile oluşur. Bu model almada, benzer çabaların benzer sonuçlara ulaşabileceğinin algılanması öz yeterlik inancı üzerinde olumlu ya da olumsuz bir etkiye sahiptir (Çubukçu ve Girmen, 2007, s. 4). Dolaylı deneyimlerin etkisi model olarak alınan deneyimin bireyin deneyimlerine olan benzerliği ile güçlenmektedir. Modelin öz yeterlik algısını güçlendirmesi ve ikna edici olmasının bireyin algısında benzerliğe dayanması önemlidir. Benzer bir durumun olmadığı deneyimlerin bireylerin bilişsel işlevinde etkisi olmamaktadır (Hazır Bıkmaz, 2004, s.292).

2.4.2.3. Sözel İkna

Sosyal ya da sözel ikna insanların sahip oldukları öz yeterlik algısını güçlendirmenin üçüncü bir yoludur. İnsanların sözlü olarak öz yeterliklerini geliştirebileceklerine ikna edilmesi, başarılı olabilmeleri için daha fazla çaba harcamalarını sağlamaktadır. Bireylerin, öz yeterlik algılarına olan inançlarının geliştirilmesinde olumlu değerlendirmeden daha fazla etki yapan sözel ikna, insanların durumlarını geliştirerek yapılandırabilme özelliğine sahiptir (Bandura, 1998).

Sözel ikna, bireyin potansiyelini ve yeteneklerine olan inancının doğrudan deneyimler ve başka bireylerin model alınarak desteklenmesi dışında sosyal çevresi tarafından desteklenmesi, sosyal olarak inancının güçlendirilmesidir. Sözel iknada bireyin çaba ve mücadelesinin desteklenmesi bireysel deneyimine katkıda bulunabilmektedir. Bireyin yaşam deneyiminde karşılaştığı zorlukları amaçlarına ulaşmak için aşmasında sözel olarak ikna edilmesi ve teşvik edilmesi öz yeterlik algısını güçlendirmektedir. Bu etkileşimin gerçekçi nedenlere bağlı olarak yapılması bireye olumlu katkı verirken, gerçekçi olmayan bir teşvik ve etkileme ise bireyin potansiyelinin yetersiz olması nedeniyle etkisiz olacaktır (Hazır Bıkmaz, 2004, s.292).

2.4.2.4. Fizyolojik ve Duygusal Durumlar

İnsanların fizyolojik ve duygusal durumları, öz yeterlik algısını etkilemektedir. Özellikle olumlu ruh hali algılanan öz yeterliliği arttırır, umutsuzluk ise öz yeterliği azaltan bir unsurdur. Bireyin çabaları sonucunda yaşadıkları yorgunluk ve fiziksel ağrılar öz yeterliğini etkilemekle birlikte verimliliği yüksek olan bireyler bu durumları, başarıya ulaşma açısından olumlu olarak değerlendirebilmektedir (Bandura, 1998).

Psikolojik olarak bireyin yaşadığı deneyimler ile sonuca odaklanmış durumu öz yeterlik algısının kaynağıdır. Bireyler başarılı olmaya yönelik çabalarını psikolojik durumları ile destekliklerinde yeterli çabayı gösterecek motivasyona ve enerjiye sahip olabilmektedir (Çubukçu ve Girmen, 2007, s. 4). Bireyin fizyolojik ve duygusal uyarılma düzeyi ile öz yeterlik düzeyi arasında ilişki bulunmaktadır. Bireyler kendilerini sağlıklı hissettiklerinde görevlerine ilişkin başarı algıları artmakta ve bu durum davranışlarına yansımaktadır. Korku, tereddüt, kaygı ve kaçınma davranışları ise psikolojik olarak öz yeterlik algısına uygun olmayan durumlardır. Bireyin, öz yeterliğe olan inancı düşük olduğunda psikolojik olarak sorunlar yaşayabilmekte potansiyeli ile ilgili olumsuz yargılara varabilmektedir. Bu nedenle, bireyin fiziksel ve ruhsal sağlığı öz yeterlik algısını destekleyen faktörlerin içinde sayılmaktadır (Hazır Bıkmaz, 2004, s.292).

2.4.3. Ebeveyn Öz Yeterliği

Ebeveyn öz yeterliği erken çocukluk döneminden itibaren bireylerin gelişiminde öneme sahiptir. Yüksek ebeveyn öz yeterlik algısı ile bebeğin yetiştirilmesi arasındaki bir ilişki bulunmaktadır. Buna göre, ebeveyn öz yeterliğine sahip bireyler çocuk

yetiştirmesinde daha az cezalandırıcı olmakta ve çocuğun daha uyun bir sosyal çevrede yetişmesini sağlamaktadır. Bu yaklaşıma sahip bireyler, iletişimde daha etkin ve sorumluluk sahibi olan bireyler olarak tanımlanmaktadır (Cavkaytar, Aksoy ve Ardıç, 2014). Doğumundan itibaren ailesi ile etkileşime giren çocuklar, ebeveyn öz yeterlilik algısından etkilenmektedir. Aile ortamında ileride karşılaşacağı sorunlar ile baş etmede kazanacakları becerilerin verilmesinde anne ve babanın sorumluluk ve duyarlı davranması önemlidir. Bireylerin fiziksel ve psikolojik gelişimlerinin sağlıklı olabilmesi anne-baba-çocuk etkileşimine bağlıdır (Öztürk ve Giren, 2015).

Anne ve babanın çocuğun bakımı ve yetiştirilmesine yönelik potansiyellerine olan inançları, erken dönem çocukluktan itibaren etkileşim üzerinde rol oynamaktadır. Ebeveynlerin öz yeterlik algısı düzeylerine uygun olarak bilgi ve becerilerine yönelik güven, okul öncesi dönemde çocuğun kabul edilmesi, kendine güven duyması, problemlerin çözümündeki etkinliği ve gelişimi üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Büyüktaşkapu, 2012). Ebeveyn öz yeterliğine yönelik tanımlar farklılık göstermektedir. Buna göre ebeveyn öz yeterlik tanımları aşağıda gösterilmektedir (Öztürk ve Giren, 2015):

- Anne ve babaların çocuk yetiştirmek ile ilgili görevlerini yerine getirme potansiyellerine ilişkin algıları ebeveyn öz yeterliklerini oluşturmaktadır.
- Ebeveynlik rolünün gerektirdiği görev ve sorumluluklara yönelik yargı ve inançlar ebeveyn öz yeterliği olarak tanımlanır.
- Aileye katılmasından itibaren bireyin yetiştirilmesinde bakım, beslenme, büyüme ve gelişmesine yönelik ihtiyaçlarının karşılanmasında anne ve babanın performanslarına yönelik algıları ve kapasitelerini kullanma becerisine yönelik yargıları ebeveyn öz yeterliliği olarak tanımlanır.

Anne ve baba ebeveynliğe yönelik yeteneklerini organize ederken, çocuğun bakım ve yetiştirilmesinde belli sorunlarla baş etmek durumundadır. Ebeveyn öz yeterlik düzeyi yüksek olan bireyler, bu sorunların aşılmasında kendine güvenli davranışlarda bulunurken, çocuğun yetiştirilmesinde daha başarılı olmaktadır. Yapılan çalışmalarda yüksek ebeveyn öz yeterlik algısı ile çocuğun gelişimi arasında ilişki tespit edilmiştir. Öz yeterliliği yüksek olan ailelerin çocuklarının daha sosyal oldukları ve daha az duygusal tepki verdikleri bulunmuştur. Ayrıca, anne ve babanın çocuğun sahip olduğu riskleri

tespit etmesi, çocukla olan iletişimin kalitesi de ebeveyn öz yeterliğinden etkilenmektedir. Anne ve babanın düşük öz yeterlik göstermesi ise öfke kaynaklı olayların yaşanmasına ve saldırgan davranışların artmasına neden olmaktadır (Balat, Sezer ve Tunçeli, 2014). Anne ve babaların çocuğun dünyaya gelmesinden önce eğitim almaları ve bilgilendirilmeleri ile ebeveyn öz yeterlik algılarının geliştiği gözlemlenmiştir. Çocuk bakımı ve yetiştirilmesi hakkındaki bilgileri anne ve babanın olumlu tutumlar sergilemesine yol açmaktadır. Ayrıca kişisel tavsiyeler de öz yeterlik algısını etkilerken, diğer aile bireylerinin desteği de olumlu ya da olumsuz bir etki yapmaktadır. Bu nedenle, ebeveyn öz yeterliği, karmaşık bir yapıya sahiptir ve bireyden bireye değişiklik gösterebilmektedir (Telef, 2013).

Ebeveyn öz yeterliliği literatürde üç farklı yaklaşım içinde ele alınmaktadır. Bunlardan birincisi, anne ve babanın çocuğa yönelik görevlerine ilişkin yeterlik algısıdır. Burada bireyler kendi ebeveynlik becerilerine odaklanırlar. İkinci yaklaşım ise, daha genel bir yaklaşımdır ve duygusal bakım ve fiziksel çocuk bakımı gibi alanlara algıları ön plana çıkarmaktadır. Üçüncü yaklaşım ise yaygın alan olarak isimlendirilmekte ve öz yeterliğin ebeveynlik içindeki bir alan olduğunu göz önünde bulundurmaktadır. Belirli bir ebeveynlik görevi ile bağlantılı olmadan genel yeterlik beklentileri ile ölçülmektedir (Kotil, 2010, s.40).

Ebeveyn öz yeterliliği çocuk ile aile bireylerinin bütünleşmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Örneğin; annenin öz yeterliğinin yüksek olması, çocuğun emzirilmesine yönelik olumlu tutuma sahip olmasını sağlamaktadır. Ebeveyn öz yeterliği özellikle anne açısından kritik bir duruma işaret etmektedir. Çocuğun kabul edilmesi ve sorumlulukların yerine getirilmesinde ebeveyn öz yeterlilik algısı bebeğin dünyaya gelmesinden önce başlamaktadır. Yapılan araştırmalarda sezaryen doğumu tercih eden annelerin ebeveyn öz yeterlik algılarının düşük olduğu ve en temel sorumluluklarından biri olan emzirme davranışlarında sorun yaşadığı tespit edilmiştir (Yalçınöz Baysal, Türkoğlu ve Küçükoğlu, 2014).

Öz yeterlik becerisine sahip bireyler, çocuğun doğumundan itibaren psikolojik iyi oluşunu etkilemektedir. Özellikle okul öncesi dönemde çocuğun bağımsızlık kazanması ve ergenlik döneminde ise problemlerle başa çıkma becerilerinin gelişmesinde ebeveyn öz yeterliğinin olumlu etkisi vardır. Öz yeterlik algısı düşük olan anne babalar ise kontrol

odaklı davranışlarda bulunduğu için hem suçluluk duygusu hissedebilmekte hem de sevgiyi esirgeme, tutarsız davranışlarda bulunma davranışlarına yönelebilmektedir (Akçinar ve Özbek, 2017).

Yüksek ebeveyn öz yeterliğine sahip bireyler, çocukların davranış ve gelişimlerini destekledikleri için daha az davranış problemleri göstermelerine olanak sağlamaktadır. Düşük ebeveyn öz yeterlik algısı ise çocukların davranışlarını tanımlamada yetersiz kalındığından cezalandırıcı anne ve baba tutumuna yol açmaktadır. Ebeveyn yetkinlik düzeyi, doğrudan ebeveynlerin çocuklarına karşı nasıl davranacaklarını, nasıl tutum takınacaklarını etkilemektedir. Çocukların güvenli bir bağlanmayı sağlamaları öz yeterlik ile desteklenmekte ve ebeveynlerin öz yeterlik algısına göre yaşadıkları psikolojik durum, çocuğun fiziksel sağlığı, karakteri ve mizacı aracılığıyla çocukları doğrudan etkilemektedir (Demir, 2015).

2.5. Sosyal Beceriler

2.5.1. Sosyal Beceri Tanımı

Sosyal beceriler, toplumsal ilişkilerin bir sonucu olarak yaşanan problemlerin çözülmesinde bireye sağladığı yarar ile yaşamın kolaylaşmasını sağlayan sözlü ya da sözlü olmayan davranışlardır. Sosyal beceriler, bireyin yaşamının her alanında diğer bireyler ile olumlu sosyal bir etkileşime girmesine olanak vererek ve ilişkilerin sürdürülmesini sağlamaktadır (Taylı, 2012, s.48).

Literatür incelendiğinde sosyal becerilerin bireyin diğer bireyler ile istendik etkileşimin başlaması ve sürdürülmesinde gerekli olduğu görülmektedir. Sosyal beceriler öncelikle bireyin sosyal statüsüne uygun olarak sorumluluk alması, diğer birey ve gruplarla koordine olması, saldırgan davranışlara karşı önlem alması, geleceğe yönelik plan yapması, baskı ve strese neden olan etkilerle başa çıkması, kişisel kontrol ve problem çözme davranışları ile ilişkili olduğu görülmektedir. Literatürde sosyal becerilerin altı alt kategoride belirlendiği görülmektedir. Bunlar; duyuşsal ifade, duyuşsal duyarlık, duyuşsal kontrol, sosyal ifade, sosyal duyarlılık, sosyal kontrol ise sosyal becerileri; akranların birbirleriyle olan ilişkilerine yönelik beceriler, kendini kontrol etme becerileri, akademik beceriler, uyum becerileri, atılganlık becerileridir (Özyürek ve Ceylan, 2014, s.100).

Sosyal beceriler, bireyler arası etkileşimin en temel belirleyicileri olan bilgilerin alınması, bilgilere yönelik analiz yapılması ve buna uygun çözümler üretilmesi sürecinde hedefe ve sosyal bağlama göre değişen sözle olan ya da olmayan bilişsel ve duyusal özelliği olan davranışlardır (Yüksel, 2004, s. 5). Buna göre bir davranışın sosyal beceri olarak tanımlanabilmesi için belli özelliklerinin bulunması gerekmektedir (Dinçer, 2011):

- Sosyal beceriler, bireyin içinde bulunduğu fiziki ve sosyal çevreye uygun olarak sosyal kabul görmüş kurallara ilişkin olarak belirlenmektedir. Sosyal beceriler bireyin kabul görmesini ya da tepki almasını engelleyici olarak ortaya çıkmaktadır.
- Sosyal beceriler bireylerin özelliklerine bağlı olarak öğrenilen ve geliştirilebilen davranışlardır.
- Sosyal becerilerin odaklandığı amaç bireyin toplumsal düzeyde yeterliliğini ifade eder. Sosyal becerileri etkin olarak kullanabilen bireylerin sosyal ilişkileri gelişmiştir.
- Sosyal beceriler toplumsal ilişkiler ile belirlendiği için farklı toplumlara göre değişmektedir.
- Sosyal beceriler gözlemlenebilir olduğu kadar gözlemlenemeyen duygu ve düşünceleri de içinde barındırmaktadır. Davranışsal olarak gözlemlenen sosyal beceriler, toplumsal duruma uygun çözüm geliştirmek için karar verme ve sosyal durumu algılama gibi becerileri de içermektedir.

Sosyal olarak etkileşim ile öğrenilebilen beceriler, bireyin toplumsallaşmasının bir sonucudur. Bu becerilerin iletişime olan katkısı uyum ve tepkilerin önlenmesi ile açıklanmaktadır. Becerilerin bir başka özelliği ise bireyin zamanını değerlendirmesi, grup çalışmasına uygun olarak işbirliği ve dayanışma içinde olması, kurallara uymasının kolaylaşmasıdır. Örneğin sosyal becerileri gelişmiş çocukların başka çocuklar tarafından oyuna davet edilmesi daha kolaydır. Çocukların aile büyükleri ile yakınlaşması, yaptığı davranışlar nedeni ile özür dilemesi, kendi oyunlarını kurarak diğer çocukları davet etmesi ve iletişimde kendi duygu ve düşüncelerini ifade edebilmesinde sosyal becerilerin önemli bir işlevi bulunmaktadır (Özbey, 2012, s.22).

Sonuç olarak, sosyal becerileri bireyin dünyaya geldiği andan itibaren kendini keşfetmesi ve diğer bireyler ile ilişki kurmasındaki becerilerini kapsamaktadır (Çimen, 2009, s.21). Bireylerarası iletişimin başlaması ve bireyin amaçlarını gerçekleştirmesi sosyal becerilerin gelişmesine bağlıdır. Bu nedenle, sosyal beceriler bireyin yaşadığı topluma uyum sağlamasını kolaylaştıran uygun davranışların geliştirilmesi süreci olarak da ifade edilebilir (Akçamete ve Avcıoğlu, 2005, s. 62).

2.5.2. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Beceri Gelişimini Etkileyen Faktörler

Okul öncesi çocukluk, bireyin gelişiminin önemli bir sürecidir. Sosyal becerilerin kazanılmasında okul öncesi dönem erken çocukluktan itibaren etkileşim yolu ile elde edilmektedir. Erken dönemde kazanılan becerilerin birey açısından yorumlanması ve davranışlara yansıtılması daha kolay olduğu için çocuğun sosyal gelişimini destekleyici bir özelliği bulunmaktadır. Sosyal beceriler kısa dönemde gelişime yönelik uyum davranışlarını belirlerken uzun dönemde ise toplumsal statü ve kabulde de önemli faydalar sunmaktadır. Yaşam boyu devam eden bu sosyal gelişim, bireyin dünyaya gelmesi ile başlamaktadır (Gülay ve Akman, 2009, s. 48).

Okul öncesi dönemde sosyalleşme geleceğe yönelik izleri olan bir süreçtir. Sosyalleşme aile ile başlamakta ve oyun dönemindeki çocuğun diğer çocuklar ile iletişimi ile devam etmektedir. Çocuğun aile içinde rol model olarak kazanacağı davranışların bilinmesi ve sosyalleşme süreçlerinin kontrol edilmesi bu nedenle olumlu etkiler sağlayacaktır. Sosyalleşme çocuğun normları benimsemesi sürecinde kendini tanıma, toplumsal kurallar ile tanışma, uyma, hazzın ertelenmesi, ahlaki sorumluluk gibi istendik becerililerin gelişmesi ile başlamaktadır (Akduman, Günindi ve Türkoğlu, 2015, s.674).

Okul öncesi dönemde sosyal gelişim hızlı bir süreçtir. Erken çocukluk döneminden itibaren başlayan merak çocuğun dünyayı tanımasında önemli bir rol oynar. Bu dönemde işbirliğine yönelik davranışların başlaması ve günlük etkinliklere uyum sağlanması öğrenilir. Çocuğun akran grubuna dahil olması ile uyum davranışları önemlidir. Akran grubu çocuğun sosyalleşmesine katkıda bulunur. Bu özellikler, çocuğun sosyal çevresi ile işbirliğini öğrenmesi, uyum becerisi geliştirmesi ve aile bireylerinin uyarılarını ve sözlerini dinlemesini sağlamaktadır. Böylece, çocuğun başkalarını anlaması, sorular sorarak paylaşmayı öğrenmesi ve becerilerinin gelişmesi ortaya çıkmaktadır (Gülay ve Akman, 2009, s. 48).

Okul öncesi dönemde sosyal becerilerin gelişmemesi ya da yanlış becerileri geliştirilmesi aile ve akran grubundaki etkileşimin yetersiz olmasından kaynaklanmaktadır. Çocuğun model olarak aldığı davranışların uygun davranışlar olmaması, sözel yönergelerin yanlış yönlendirmesi ve sosyal becerileri olumsuz etkileyebilmektedir. Sosyal beceri ya da beceri eksikliği uygun davranışların seçilmesi, anlamlı hale getirilmesine bağlıdır. Çocuğun sahip olduğu bireysel farklılıklar nedeniyle bazen sosyal çevre model olmaya uygun davranışlar sunsa dahi bazı bireyler uygun sosyal davranışları kazanamazlar (Özyürek ve Ceylan, 2014, s.101).

Okul öncesi kazanılan sosyal becerilerin bireyin yaşamı boyunca devam ettiği düşüldüğünde, bu dönemdeki kazanımların bireyin kişilik yapısının, alışkanlıklarının, değer ve ahlak yapısının temelini oluşturduğunu göstermektedir. Çocuğun toplumsallaşması bu nedenle yaşamının ilk yıllarındaki öğrenme yaşantısına bağlıdır. Çocuğa verilen olanaklar, ebeveynlerin çocuk gelişimi hakkındaki yetenekleri, bireysel özellikleri ve rehberliği bu açıdan oldukça önemlidir. Bu dönemdeki faktörler çocuğun toplumsal statüsünü belirlemesinde önemlidir. Çocuklar sosyal becerileri ile paylaşma, dinleme, sırasını bekleme, kendi kendine çalışma, sorumluluk alma, başkalarının haklarına saygı duymaya yönelik davranışlar geliştirirler (Darıca, 2011, s.47). Sosyal becerilerin geliştirilmesi sürecinde toplumsal çevreye uygun davranışların öğrenilmesini etkileyen pek çok faktör bulunmaktadır. Çocuğa yönelik bu faktörler aşağıda gösterilmektedir (Yavuzer, 1995, s. 54):

- Model olarak alınacak davranışların zayıf olduğu ailelerde çocukların sosyal becerilerini geliştirmesi daha zordur.
- Çocukların model alacakları bireylerin yanlış davranışlara sahip olması sosyal uyumun yanlış yorumlanmasına neden olmaktadır.
- Çocukların sosyal beceri kazanımlarına yönelik olarak motivasyonunun az olması ailede ve akranları ile deneyimlerinin az olmasından kaynaklanmaktadır.
- Çocukların sosyal becerileri kazanması için yapılacak rehberlik ve yardımlar sosyal uyum düzeylerini arttırabilmektedir.

Sosyal becerilerin gelişmesi sürecinde toplumsal iletişimin güçlü olması, sosyal ilişkilerin sevgi ve şefkat üzerine kurulması, bilgi ve deneyim birikiminin dengeli bir şekilde aktarılması çocukların gelişimlerini olumlu etkilemektedir. Sosyal beceride kardeşler arasındaki etkileşimde önemli rol oynar. Kardeşleri ile uyum içinde olan bireylerin akran grubu ile iletişimleri de daha güçlü olmaktadır. Ancak kardeş iletişimin şiddete meyilli olması ise akran ilişkilerini olumsuz etkilemekte ve çocukların gelecekte kuracakları iletişimlere yansımaktadır (San Bayhan ve Artan, 2004, s. 246).

2.5.3. Sosyal Becerilerin Gelişiminde Ailenin Rolü

Aile, bireyin sosyal becerilerinin gelişmesi için en önemli toplumsal gruptur. Ebeveynlerin çocuklara öğretilecek sosyal becerilerin kapsamına ilişkin bilgileri, çocuğun yetiştirilmesi açısından önemlidir. Çocukların özgüvenli yetiştirilmeleri ve farklı sosyal çevre ve duruma uygun davranış geliştirmeleri aile içinde kurulan iletişime bağlıdır. Ebeveynlerin çocuklara yönelik olumlu davranmaları duygusal ve düşünsel yeteneklerini geliştirmelerini sağlarken problem çözme yeteneklerini de desteklemektedir (Alisinanoğlu ve Özbey, 2011, s. 45).

Okul öncesi dönemde çocuğun gelişimi ebeveynlerin tutum ve davranışlarına yakından bağlıdır. Anne ve babanın yaklaşım biçimi çocuğun sosyal ve duygusal gelişimini belirlerken, toplumsal ilişkilerde çocuğun sağlıklı iletişim kurmasına da yardımcı olur. Baskıcı ve otoriter tutum çocuğun sosyal becerilerinin olumsuz şekillenmesine neden olurken, sosyal ve duygusal gelişimi destekleyen yaklaşım ise kendine güven ve bağımsızlık açısından olumlu etkilemektedir. Çocuğun dengeli bir şekilde görev ve sorumluluklarını bilerek başkalarıyla işbirliği ve dayanışma içerisine girebilmesi ve uyumlu bir kişilik yapısına sahip olmasında aile kurumu elverişli ya da elverişsiz bir durum oluşturarak sosyal becerilerin gelişimini etkilemektedir (Kandır ve Alpan, 2008, s.33).

Çocuğun dünyaya geldiği ilk andan itibaren sosyal duyusal ihtiyaçlarının karşılanması, çocuğun gelişim özelliklerine uygun olarak ideal etkileşimin sağlanması ve davranışlarının denetlenerek düzenlenmesi sosyal becerilerini geliştirmektedir. Bu nedenle aile bireylerinin çocuğun gelişimini takip etmesi ve gelişim dönemlerinin özelliklerini bilmesi önemlidir. Anne ve babanın çocuğun duygusal ve sosyal gelişimini desteklemek için nasıl bir tavır içinde olacağı bireyin sosyal yaşantısı ile yakından

ilgilidir. Bu nedenle çocuğa güven veren sevgi temelli iletişimde belli sınırlamalar ve düzenlemeler sosyal becerilerin istenilen düzeyde oluşmasına yardımcı olacaktır. Rol model olarak anne, baba ve kardeşler karşılıklı anlayış ve ilgi ile sosyal yaşamın düzenlenmesinde destekleyici bir yaklaşıma sahipse sosyal beceriler açısından ideal etkileşim biçimi oluşmuş demektir.

Sosyal becerilerin şekillendiği ilk kurum ailedir. Ailenin geniş ya da çekirdek aile olması, ekonomik ve sosyokültürel düzeyi, anne ve babanın eğitim durumu, kardeş sayısı ile anne ve babanın çocuğa yönelik yaklaşımı sosyal becerilerin gelişimini etkilemektedir. Benzer şekilde çocuğun cinsiyeti ve cinsiyetine yönelik yaklaşımlar, çocuğun engelli ya da sağlıklı olması, akran grubunun da okul öncesi dönemde sosyal becerilerin gelişmesine katkıda bulunduğu söylenebilir. Çocuğun yaşamının genel çerçevesinin belirlenmesinde ve toplumsal ilişkilerin gelişmesinde aile, tutum ve davranışlarının temelini oluşturmaktadır. Her aile içinde bulunduğu toplumun genel özelliklerinin sergilendiği grup olarak çocuğun kendisine olan güvenini ve davranışlarını yönlendirerek uyması gereken kuralları öğretir ve gerektiğinde denetleyerek ve ceza vererek kurallara uymasını sağlar (Özyürek, 2015, s.108).

Okul öncesi dönemde öncelikle aile içinde sonrasında ise akran iletişimi ile kazanılan sosyal beceriler kısa ve uzun süreli etkileri düşünüldüğünde çocuğun yaşamını etkilemektedir. Erken çocukluktan itibaren çocuğun sosyal yeterliliğinin sağlanması gelecekte akademik başarısı da dahil olmak üzere bütün yaşamı açısından önemlidir. Çocukların aile içinde toplumsal kuralları tanıma, uyma ve istenmeyen davranışları belirlemede ailenin yönlendirici bir işlevi bulunmaktadır. Çocuğun aile içinde yardım isteme, teşekkür etme, yönergelere uyma, kendini ifade etmesi ve başka bireylere yönelik empati kurma becerileri aile içinde öğrenilir. Okul öncesi dönemde çok hızlı olan sosyal, bilişsel ve dil gelişimi sosyal bütünleşmeyi sağlarken hayatı boyunca kullanacağı becerilerinde oluşmasına temel teşkil eder. Böylece, toplumsal iletişimi kolayca kurabilecek çocuklar kendi kendine yetebilen, sosyal bireyler olmaktadır (Canbolat, 2017, s. 14).

Ailenin çocuğun bireysel olarak bağımsızlığını sağladığı toplumsal birim olması, ebeveynlerin yeterliliklerine göre değişmektedir. Kız ya da erkek çocuğa yönelik yaklaşım farklılıkları, ailedeki çocuk sayısı ve çocuğun doğum sırası ebeveynlerin farklı

tutum ve davranışları göstermesine neden olmaktadır. Özellikle baskıcı ve otoriter ailelerde çocuğun kendisini ifade etmesine izin verilmemesi, çok çocuklu ailelerdeki geleneksel aile içi hiyerarşisi, çocukların sosyal becerilerinin gelişmesini olumsuz etkilemektedir. Ayrıca, inisiyatifi çocuklarına veren ve düzenleyici davranışlarda bulunmayan ailelerin çocukları da sosyal beceri açısından olumsuz tutumlara sahip olabilmektedir. Sosyal beceri açısından en doğru davranış çocuğun kendi varlığının farkına varabilmesi, diğer bireyler ile iletişimi başlatabilmesi ve empati kurması ve diğer bireylere değer vermesi prososyal davranışlarının gelişmesinde güçlü etken olarak gösterilmektedir (Özbey, 2012, s.23).

2.5.4. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Becerilerin Kazanılmasının Önemi

Sosyal becerilerin çocuğun hayatındaki en önemli işlevi insanlarla iletişim kurabilmesi ve etkileşim açısından başarılı olmasıdır. Sosyal beceriler, insanların toplumsal iletişim kurmasının vazgeçilmez bir koşuludur. Sosyal becerileri gelişmiş bireylerin yaşamları pozitif olarak etkilenmektedir. Çocuğun bu dönemde kazandığı sosyal beceriler, insanlarla ilişkileri başlatabilmesi ve iletişimle sosyal normlara uygun şekilde davranabilmesini sağlar. Bu anlamda sosyal beceriler bireyin toplumsal yaşantısının başarılı ya da başarısız olması ile yakından ilgilidir (Argon ve Çelik, 2006, s. 60-61).

Sosyal becerilerin okul öncesi dönemde desteklenmesi sosyal ve duygusal gelişmenin temel şartıdır. Okul öncesi dönemden itibaren toplumsal kurallara uygun kural ve ilkelerin benimsenmesi hem etkileşim açısından hem de çocukların gelecekte karşılaşacakları problemlerin çözümünde etkili olmaktadır. Sosyal yeterlilik çocuğun uyum yeteneğini arttırırken hayatı boyunca kullanacağı bu beceriler daha fazla sosyal uyum açısından anahtar bir rol üstlenmektedir (Özyürek ve Ceylan, 2014, s.101).

Çocuğun erken dönemde sosyal gelişiminin yaşına uygun olarak sağlanması öncelikle yaşadığı topluma uyumu konusunda daha mutlu olmasını sağlayacaktır. Aile ortamında edinilen becerilerin akran ilişkileri ile de geliştirilmesi, bireyin psikolojik açıdan sağlıklı bir yaşam sürmesi ile yakından ilişkilidir. Sosyal yönden yeterli olan bireylerin bağımsızlıklarını kazanması ve gereksinimleri ile içinde yaşadıkları toplumun kuralları arasında dengeyi sağlayabilmesi önemlidir. Bu nedenle çağdaş okul öncesi eğitim yaklaşımları sürekli olarak çocuğun sosyal gelişimine de önem verildiği

yaklaşımlardır (Durualp ve Aral, 2011). Sosyal becerilerin bir diğer işlevi ise çocuğun arkadaşları ve sosyal çevresi tarafından kabul görmesidir. Kabul görme sosyal iletişimin en temel şartlarından biridir. Böylece çocuk toplumsal düzeyde olumlu ilişkiler geliştirebilecek ve daha kolay bir iletişim kuracaktır (Samancı ve Uçan, 2017, s.283).

Sosyal becerileri gelişmiş çocuklar ile sosyal becerilerden yoksun olan çocuklar karşılaştırıldıklarında önemli farklılıklar ortaya çıkmaktadır. Sosyal becerileri yeterli çocukların uyum düzeyi yüksekken sosyal becerilerden yoksun olan çocukların uyumsuz olduğu empati yeteneklerinin gelişmediği ve özgüvenlerinin ise istenilen seviyede olmadığı tespit edilmiştir. Bu çocukların akademik başarılarının düşük olma ihtimali de yüksektir. Ancak, sosyal beceri düzeyi yüksek olan çocuklar karşılarındaki insanlar ile daha iyi anlaşabilmekte, bireyler arası problemleri çözmede daha fazla tekniğe sahip olduklarından sosyal ilişkilerinde daha başarılı olmaktadır. Bu çocuklarda saldırganlık davranışları ise sosyal becerileri gelişmemiş çocuklara göre daha düşüktür (Özyürek, 2015, s.107).

Sosyal beceriler erken çocukluk döneminden itibaren ne kadar kısa sürede istenilen düzeye ulaşırsa bireyin bu becerileri kullanması ve geliştirmesi o kadar kolay olmaktadır. Sosyal uyum ve bütünleşme açısından bireyin becerilerine yansıyan bu özellik kişiliğin gelişmesinde önemli bir rol üstlenmektedir. Gelecekteki davranışların temeli olarak sayılan bu becerilerin bireyin içinde olduğu sosyal çevreden etkilenmesinde ailelere ve okul öncesi eğitim kurumlarına önemli bir görev düşmektedir. Bu nedenle özellikle kişilik gelişmesinde sosyal becerilerin kazanılması çocuğun karşısına çıkan problemleri algılaması ve çözüm üretmesinde kullanılmaktadır. Bu nedenle çocukluk dönemindeki sosyal çevrenin dönütleri, deneyimler, rehberlik ve çocuğun sosyal ortamı özel bir önem kazanmıştır (Dinçer, 2011).

Bu dönemde çocuğun duygusal ve sosyal gelişiminin tamamlanması, bireyin kendisi ve diğer insanlarla iletişiminde olumlu ya da olumsuz etkilenmesine neden olacaktır. Günümüzde yaşanan önemli bir sorun olarak sosyal becerileri gelişmemiş bireylerin sosyo-duygusal problemlerle başa çıkma ihtimali oldukça düşüktür (Çubukçu ve Gültekin, 2006). Yapılan araştırmalarda sosyal beceriler kazanmayan çocukların suç işleyemeye daha yatkın olduğu, iletişimde yetersizlik hissettiği, akademik başarı açısından istenilen seviyeye ulaşamadığı saptanmıştır. Bu çocukların sosyal beceri

yetersizliği nedeniyle hayatları boyunca karşılaştıkları sorunların çözümünde sorunlar yaşadığı da elde edilen bulgular arasındadır (Elibol Gültekin, 2008, s. 8-9).

Sosyal becerilerin bireyin yaşamındaki bütün dönemlerde kullanıldığı düşünüldüğünde bu becerilerin yaşam kalitesi ve mutluluk ile olan ilişkisi de anlaşılmaktadır. Çocuğun okul öncesi kazandığı sosyal beceriler gelecekte karşılaştığı diğer bireylere yönelik olarak kullanılır. Bu beceriler, çocuğun kendisini duygusal açıdan sağlıklı hissedebilmesi için sahip olacağı problem çözme, olumlu ilişkiler kurma ve devam ettirme, diğer insanlara karşı saygılı olma, gerektiğinde yardım istemek ya da kendisine yapılmış bir teklifi reddedebilmek gibi davranışlarını desteklemektedir (Turan Güven, 2018, s. 9-10).

Okul öncesi dönemde sosyal becerileri elde etmek, bireyi gelecekteki hayatına hazırlamaktadır. Bu dönemde kazanılmayan becerilerin ileri de sosyal uyumsuzluğa yol açması ve bireyin yaşam kalitesini etkileme ihtimal bulunmaktadır. Bu nedenle okul öncesi dönem sosyal becerilerin kazanılması ve geliştirilmesinde önemli bir sürece işaret etmektedir (Bak, 2011, s. 207).

2.5.5. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Becerilerin Gelişimi

Sosyal becerileri bireyin doğumundan itibaren şekillenmeye başladığından yaşamın ilk yıllarından itibaren desteklenmesi gerekmektedir. Bu nedenle öncelikle aile bireylerine ve öğretmenlere önemli sorumluluklar düşmektedir. Okul öncesi sosyal beceri kazandırmaya yönelik pedagojik yaklaşımların çocukların beceri düzeylerini geliştirdiği ve problem çözme yeteneklerini arttırdığı tespit edilmiştir. Bu nedenle çocuğa yönelik tutum ve davranışların sosyal uyum ve sosyal yeterliliğe uygun olması gerekmektedir (Özyürek ve Ceylan, 2014, s.102).

Okul öncesi dönemde hızlı bir şekilde seyreden fiziksel gelişimin yanında sosyal ve duygusal gelişimin de desteklenmesi gerekmektedir. Çocuğun bakımına verilen önemin sosyal gelişimine de yönlendirilmesi özellikle anne, baba ve diğer akrabaların çocuğun gelişimine katkıda bulunması gerekmektedir. Erken çocukluk dönemi sonrası da başlayan akran iletişimi de çocuğun sosyal etkileşiminde önemli bir süreci ifade etmektedir. Çocuğun akranları ile anlaşabilmesi için toplumsal kuralları algılaması ve içselleştirilmesi önemlidir. Bu dönemde sosyokültürel değerlerin benimsenerek sosyal

kabul davranışlarının sergilenmesi çocuğun gelişimindeki en önemli aşamalardan birisidir (Özyürek, Bedge ve Yavuz, 2014, s. 116).

Bu dönemde çocuklar sosyal becerileri birikimli olarak kazanmaya başlarlar. Sosyal becerilere ilişkin temel alışkanlıkların oluşması için öncelikle istendik davranışları onaylanan çocukların uyumsuz davranışları ise geri bildirim ile düzenlenir ve hayata uyum sağlayacakları temel alt yapının oluşturulması sağlanmaktadır. Okul öncesi eğitim ise sosyal becerilerin planlı ve sistemli olarak çocuğa kazandırıldığı en kritik dönem olarak değerlendirilmektedir (Uysal ve Dinçer, 2013).

Aile, yakın akraba ve akran çevresi ile okul öncesi eğitim bütünsel olarak bireyin sosyal becerilerinin kazandırıldığı çevrelerdir. Aile bireylerinin rol model olmaları çocuğun taklit özelliği nedeniyle bu süreçte özel bir öneme sahiptir. Yanlış yapılandırılmış alışkanlıkların bu dönemde çocuk tarafından öğrenilmesi sorunlara yol açabilmektedir. Ayrıca, okul öncesi eğitim de, çocuğun pek çok sosyal beceri alışkanlığını yaparak ve yaşayarak öğrenme olanağı sağlamaktadır (Günindi, 2011, s. 136).

Okul öncesi dönemde çocuklar hızlı ve yüksek öğrenme potansiyeline sahip olduğu için hızlı ve kalıcı kazanımlar elde edebilmektedir. Bu süreçte çocuğun sosyalleşme sürecinin doğru ve hızlı bir şekilde geliştirilmesi gerekmektedir. Özellikle sosyal çevre ile işbirliği içinde olmak, problem çözmek, akran iletişiminde sosyal kurallara uymak bu dönemde kazanılan becerilerdendir (Alnıak ve Dinçer, 2005, s.123-124).

Bu dönemde çocuğun sorumlulukları ve sorumluluklarına yönelik davranışları, diğer insanlarla işbirliğine yönelik etkileşime girmesi, duygularını ifade etme ve ahlaki davranmasına yönelik olarak beceriler kazandırılmaktadır. Anne ve babaların sosyal davranış modeli olması anne ve baba tutumlarının sosyal becerilerin gözlem ve taklit ile kazanılmasına yol açmaktadır. Özdeşim modeline göre aile içindeki karşılıklı iletişim ve tutumlar doğrudan ya da dolaylı olarak çocuğun sosyal beceri gelişimini etkilemektedir (Erbay, 2008, s.29).

2.5.6. Sosyal Becerilerin Kapsamı

2.5.6.1. Sosyal İşbirliği

Sosyal beceri olarak işbirliği öncelikle toplumsal normları kabul etme ve paylaşmaya dayanmaktadır. Çocuklar, boş zamanlarını değerlendirmeye uygun olarak sosyal işbirliği ile diğer çocuklarla uyum içinde iletişim kurabilmektedir. Sosyal işbirliğinin bir başka boyutu ise yetişkinler ile yapılan işbirliğidir. Çocukların işbirliğinin geliştirilmesi için aşağıda becerilerin kazandırılması gerekmektedir (Özbey, 2010: 31-32):

- Sosyal işbirliğinin sağlanması için uygun tutum ve davranışların öğrenilmesi,
- Diğer bireyler ile yardımlaşmanın onaylanması,
- İşbirliğini destekleyecek disiplinin gösterilmesi,
- Olumlu işbirliği örneklerinin rol model olması.

Sosyal işbirliği ya da koordinasyon çocuğun diğer bireyler ile karşılıklı uyumuna ve gönüllü olarak yardımlaşmasına bağlıdır. İşbirliği, çocuğun toplumsal kurallara uygun olarak toplumsal ilişkiler kurabilmesi ve akranları ile anlaşabilmesine bağlıdır. Çocukların işbirliği içinde oyun oynayabilmesi ve karşısındaki çocukların haklarına saygı göstermesi iletişimde yetkinlik kazanmasına bağlıdır.

2.5.6.2. Sosyal Etkileşim

Sosyal etkileşim, bireylerin diğer bireyler ile iletişim halinde bulunmasına ek olarak duygusal ve davranışsal alışverişinin sağlanması, düşünce ve tavırlarındaki etkilenme olarak tanımlanmaktadır. Sosyal etkileşim, toplumsal kurallar ile oluşan insan ilişkilerinin en temel özelliğidir. Buna göre, bireyin doğasında diğer bireyler ile kurduğu ilişkinin bir sonucu olarak değişim ortaya çıkmaktadır (Şensoy ve Karadağ, 2012, s.280).

Çocukların sosyal becerilerinin önemli bir boyutu da diğer insanlarla etkileşime girmesi ve aile bireyleri, sosyal çevredeki yetişkinler ve diğer akranları ile farklı bir bakış açısı geliştirecek alışverişte bulunmasıdır. Çocuğun aile çevresi ve akran çevresinde kurduğu etkileşimin nasıl oluşacağı sosyal becerileri ile belirlenmektedir. Özellikle akran etkileşiminde çocuğun diğer çocukların duygu ve düşüncelerini önemsemesi aynı

zamanda kendi düşünce ve duygularını da aktarması ile başka bireyler hakkında bilgi sahibi olmaktadır (Alisinanoğlu ve Özbey, 2011, s. 29-30).

2.5.6.3. Sosyal Bağımsızlık

Sosyal bağımsızlık çocuğun akran çevresinde etki alanına yöneliktir. Çocuğun aktivitelere aktif olarak katılması, kendi seçimlerini yapmalarında gereksinimlerinin farkına varmaları ve özyönetim sağlayabilmeleri sosyal bağımsızlık olarak tanımlanmaktadır. Sosyal bağımsızlık çocuğun tek başına kalması değildir. Aksine çocuğun diğer çocuklarla beraber hareket ederken duygu ve düşüncelerini ifade etmesidir (Güneş, 2012, s.10).

Okul öncesi çocuğun sosyal bağımsızlığı, kendi başına aktif olması ve akranları ile kurduğu iletişimde problem çözme davranışlarına sahip olarak grup içinde kabul görme ve kendisini ifade etmesini gerektirmektedir. Sosyal bağımsızlık, iletişimin başlatılması, geliştirilmesi, ev ortamından aile bireylerine sorun oluşturmadan ayrılabilmesi anlamına gelmektedir. Çocukların sosyal bağımsızlığı öğrenmeleri akran çevresi ile kurdukları iletişimin bir sonucudur ve etkileşimle beraber öğrenilmektedir (Alisinanoğlu ve Özbey, 2011, s.35).

2.5.7. Sosyal Beceri ile İlgili Kuramlar

Sosyal beceriye yönelik literatür incelendiğinde belli başlı kuramların öne çıktığı görülmektedir. Bu kuramlar; psikoanalitik kuram, psikososyal gelişim kuramı, bilişsel kuram, sosyal öğrenme kuramı ve sosyokültürel kuram olarak gösterilebilir.

2.5.7.1. Psikoanalitik Kuram

Psikoanalitik kuram Sigmund Freud tarafından geliştirilmiştir. Freud, bebeklik döneminden itibaren bireylerin farklı dönemlerden geçerek karakterlerini oluşturduklarını ve "psikoseksüel gelişim dönemleri" olarak isimlendirilen bu dönemlerin beş farklı aşama olduğunu ifade etmiştir. Freud'a göre yaşamın ilk altı yılı bireyin gelişimindeki en etkili dönem olarak gizli kalsa da gelecekte tutum ve davranışları etkileyen en önemli yıllar olduğunu belirtmektedir. Buna göre, erken çocukluk döneminden itibaren gereksinimleri karşılanmayan bireyler gelecekte normal sayılmayan bazı davranışlar gösterebilmektedir (Senemoğlu, 2012, s.72). Psikoanalitik kurama göre

bireyler gelişim aşamasında bazı özelliklere sahip olmaktadır. Bu özellikler aşağıda gösterilmektedir (Şener, 2018, s.4):

- Cinsel istek çocuğun dünyaya geldiği ilk andan itibaren kişiliği etkileyen en önemli faktörlerden biridir.
- Cinselliğin gelişim evreleri bireylerin kişiliğinin gelişmesinin temelini oluşturmaktadır.
- Cinsel gelişim ile bireyin her dönem için erojen bölge olarak tanımlanan bir enerji bulunmaktadır.
- Bireyin gelişim dönemleri erotik enerjiye odaklanan bir isimle açıklanmaktadır.
- Bireyin gelişim sürecindeki her dönem belli bir çatışmaya sahiptir ve bu çatışma kişilik özelliklerinin oluşmasını sağlamaktadır.

Kişiliğin gelişimini cinsel gelişim ile açıklayan kurama göre bireylerin temel kişilik yapıları bebeklik döneminden itibaren biçimlenmektedir. Bu dönemlerden geçen bireyin hayatının ilk beş yılından sonra kişiliği biçimlenir ve genel hatları oluşur. Daha sonraki yıllarda ise oluşan temel kişiliğin işlenmesi vardır. Psikoanalitik kurama göre bireyin altı yaşına kadar olan gelişimi oral dönem, anal dönem, fallik dönem olmak üzere üç ana dönemde incelenmektedir (Pedagoji Derneği, 2019, s.1-2):

Oral Dönem (0-2 Yaş): Bebeğin doğduğu andan itibaren başlayan dönemde gelişimine bağlı olarak kazandığı beceriler, almaya ve elde etmeye yöneliktir. Bebeğin beslenmesi ve bakımı ile fiziksel olduğu kadar sosyal anlamda da algılamasını sağlamaktadır. Buna bağlı olarak bebek ile ilgilenen anne ya da sürekli bakım veren bireyin olmadığı durumlarda bebeğin gelişimi normal seyrini sürdürememektedir. Bu eksiklik çocuğun motor, bilişsel, duygusal ve sosyal gelişiminde önemli aksamaya ve yetmezliğe hatta geriliğe yol açabilmektedir.

Anal Dönem (2-4 Yaş): Erken çocukluk dönemi ile 2. yaşa gelindiğinde bebeğin benlik algısı gelişmeye başlamaktadır. Kendi varlığının farkına varan çocuğun çevre algısı oluşmaya başlar ve çevreden bağımsız olarak tutum ve davranışları gelişir. Bu dönemde çocuğun dışkılamaya yönelik olarak çalışan kaslarının gelişmesi çocuğun farklı

bir döneme girmesine neden olmaktadır. Çocuk, dışkılama eylemini ertelemesi ya da yerine getirmesi haz unsuru olarak değerlendirir ve toplumsal normlara uyum özelliğini başlatır. Çocuğun, annenin dışkılama ile ilgili yönergelerine uyması ilgi görmekte ve ödüllendirilmektedir. Bu anlamda çocuğun sosyal kurallara olan ilgisi artar ve iyi, kötü, doğru, yanlış gibi değer yargıları oluşurken süperego gelişimi de anal dönemin en önemli özelliği olur.

Fallik Dönem (4-6 Yaş): Bu dönemde çocuk cinsel kimliğinin farkına varmaktadır. Cinsel farklılıkların ön plana geçtiği ve çocuğun cinsel organlara yönelik ilgisinin arttığı bu dönemde çocuğun nasıl bir kişiliğe sahip olacağının temeli oluşmaktadır.

2.5.7.2. Psikososyal Gelişim Kuramı

Eric Erikson tarafından geliştirilen psikososyal gelişim kuramı Freud'un kuramından etkilenmiştir. Öğrencisi olduğu Freud'un bireyin kişiliğinin gelişimine yönelik odaklandığı fizyolojik boyutun yanı sıra toplum ve kültürün etkisini de ortaya koyan kuramda, Erikson daha çok normal bireylerin gelişimlerine yönelmiştir. Bireyin doğduğu andan itibaren içinde bulunduğu toplumun etkileri tutum ve davranışlarının oluşmasına katkıda bulunurken davranışların biyolojik temelli olan epigenetik ilkeye bağlı olduğu da belirtilmiştir. Kuram, bireyin sahip olduğu genetik özellikler ve çevre ilişkisinde belli kişilik özelliklerinin biyolojik gelişmeye bağlı olarak belli dönemler ile belirlendiğini ifade etmektedir (Can, 2006, s.121).

Birey dünyaya geldiği ilk andan itibaren fiziksel ve duygusal gereksinimlerinin karşılanması güven duygusu ile karmaşanın bir arada oluşmasına neden olmaktadır. Çocuk ebeveynlerine ve çevresine güven duymaya bu dönemde başladığı için anne ve babalar çocuğun gelişmesinde duyarlı olmak zorundadır. Bu dönemde, çocuğun gereksinimlerinin karşılanmaması halinde güvensizlik kişilik özelliğinin belirleyicisi olmaktadır. Özellikle 1-3 yaş arası utangaçlık ve şüpheye yönelik ilginin karşılanması için ebeveynlerin çocuğun varlığına saygı duyması, hatalarının olabileceğini belirtmesi, sürekli soru soran çocuğun girişkenliğini desteklemesi gerekmektedir. Sosyal beceri açısından çocuğun gelişiminin önemli olduğu bu evrede akran ilişkileri ve oyununda önemli bir yeri bulunmaktadır (Turan Güven, 2018, s.14-15).

Psikososyal gelişim kuramı toplumsal ve kültürel faktörlerin bireylerin gelişimindeki öneminin ortaya çıkarılması açısından önemli yararlar sunmuştur. Özellikle farklı kuşakların iletişiminin kişilik yapısı üzerindeki etkilerine ve etkileşime dikkat çekilmiştir. Sekiz dönemden oluşan psikososyal kuram okul öncesi üç dönemi kapsamaktadır (Gürse ve Kılavuz, 2011, s.155-156):

Temel Güvene Karşı Güvensizlik Duygusu (0-1 Yaş): Çocuğun doğumdan başlayarak temel ihtiyaçlarının karşılanması sosyal güven algısının oluşmasına neden olmaktadır. 0-1 yaş arası sağlıklı geçen çocuklarda bu duygunun oluşması huzurlu ve tutarlı davranışlara neden olmaktadır. Bu yaş döneminde güven ya da güvensizlik sosyal iletişim ve bebeğe verilecek bakımın kalitesine bağlıdır. Bireyin dünyaya geldiği ilk andan itibaren alıcı pozisyonunda olması, annenin şefkat ve güvenlik duygusunu karşılaması ile dengelenmektedir. Aksi halde, denge bozulur ve çocuğun kaygı ve kızgınlığa kapılmasına neden olur. 0-1 yaş döneminde annenin varlığı, kaygıya kapılmadan belli bir süre çocuğun uzak kalmasını sağlayabilmektedir. Bu durum, bebeğin benliğinde, varlığı kesinlik kazanmış bir annenin olduğunu gösterir.

Özerkliğe Karşı Kuşku ve Utanç Duygusu (1-3 Yaş): Bu dönemde çocuk kendi varlığının farkına varır ve davranışlarına yön verebilir. Bu dönemde çocuğun yaptığı her eylem anne ve babası tarafından engellenirse kuşkuya kapılabilir ve utanç duygusu geliştirebilir. Çocuğun bu dönemde kişiliğine ilişkin en önemli algısı özerkliktir. Bu dönemde sosyal bağımsızlığına yönelik destekleyici tutumlar oldukça önemlidir.

Girişimciliğe Karşı Suçluluk Duygusu (3-6 Yaş): Bu dönemde çocuğun bağımsızlığı daha da gelişmekte ve girişimlerde bulunabilmektedir. Çocuğun merakının giderilmesi ve yönlendirilmesi, girişimlerinin desteklenmesine bağlıdır. Çocuğun girişimleri engellendiğinde kendini suçlama davranışları göstermekte ve suçluluğa dönük bir kişilik yapısı oluşturabilmektedir. Çocuğun fiziksel gelişimi ile birlikte sorgulayıcı ve araştırıcı özelliği daha da artarken problem davranışları da artmaktadır. Bu dönemin en önemli özelliği girişimciliği engellenen bireyin gelecekte kişilik yapısı olarak yaptıklarının yanlış olduğuna inancının gelişmesidir. Ancak bu dönemde çocuğun davranışlarının düzeltilmeden onaylanması da olumsuzluk olarak değerlendirilmektedir. Bu nedenle ebeveynlerin dengeli bir yaklaşımla çocuğun sosyal normlara uyumu konusunda denge kurularak girişkenlikleri desteklenmelidir.

2.5.7.3. Bilişsel Kuram

Kuram Jean Piaget tarafından geliştirilmiştir. Bilişsel gelişim kuramı, bireyin çevre ile ilişkisinde algısının gelişmesi ve anlamaya yönelik bilişsel faaliyetlerini kapsamaktadır. Bu faaliyetler, dört temel gelişim döneminden oluşmaktadır. Bilişsel zihinsel faaliyetler bütün çocuklarda belli bir süre sonunda başlar ve bir sırayı takip eder. Bir gelişim döneminin başlaması için bir önceki dönemin atlanması mümkün değildir (Senemoğlu, 2012, s.39).

Piaget bireyin gelişimini çevreye uyum sağlamasına ilişkin bilişsel gelişimine bağlı olduğunu savunmaktadır. Birey, uyum sağladığı çevrenin gelişmesi ile birlikte dengesizlik ve denge hallerinin birbirini sürekli olarak takip ettiğini uyumun sürekli olarak dengeye ulaşma çabası olduğunu ortaya koymuştur. Bu nedenle çocuğun sürekli olarak araştırması ve motivasyonu özel bir anlam taşımaktadır. Kurama yönelik olarak eleştiriler de bulunmaktadır. Piaget'in kuramında bilişsel gelişimin etkileyen faktörler aşağıda gösterilmiştir (Yücel, 2014):

- Olgunlaşma: Bireyin doğuştan taşıdığı özelliklerin uyuma bağlı olarak gelişmesi ve bilişsel gelişmesine bağlı olarak yeterli fiziksel kapasiteye sahip olması anlamına gelmektedir.
- Aktif Yaşantı (Deneyim): Bireyin yaşantısında uyum düzeyine bağlı olarak çevreden gelen uyarıcıların kodlanarak etkinliğinin artmasıdır.
- Toplumsal Etkileşim (Kültürel Aktarım): Bireyin yaşadığı sosyal ve kültürel çevrenin sosyal aktarıma paralel olarak bireye aktarılmasıdır.
- Dengelenme: Çevreye uyumun sağlanması ile bilişsel gelişmenin sürekli olarak yeni gelen bilgilerin algılanması, analiz edilmesi ve yorumlanması ile denge arayışıdır. Bu nedenle, alt düzeydeki dengeden bilişsel işlem ile bir üst düzeydeki yeni bir dengeye ulaşılır.

Piaget'in bilişsel gelişim evreleri ise duyusal-motor, işlem öncesi, somut işlemler ve soyut işlemler dönemleridir. Bu dönemler aşağıda gösterilmektedir (Öğün, 2018):

Duyusal Motor Dönem (0-2 Yaş): Bireyin doğumundan başlayarak dünyaya uyum sağlamaya başlaması için motor becerilerini kullanmak zorundadır. Bu nedenle, erken

çocukluk döneminden itibaren çocuklar tuttukları nesneleri ağızlarına götürmektedir. Bu dönemde duyu organları çevreyi tanımak için kullanılmaktadır. Parmak emilmesi, oyuncaklara dokumak, nesneleri atmak, emeklemek önemli davranışlardandır. Bu dönemde çocuğun göremediği nesnelerin kaybolmadığını anlaması (nesne devamlılığı) ve öğrenmek için yapılan hareketler (taklit) oldukça önemlidir.

İşlem Öncesi Dönem (2-7 Yaş): Bu dönemde, bilişsel faaliyetler yoğun olarak kullanılmadığı için çocukların hata yapma ya da akıllarının karışması doğaldır. Sembolik işlem dönemi olarak tanımlanan 2-4 yaş arası, sembollerle nesneler arasındaki ilişki belirlenir. 4-7 taş arası ise sezgisel işlem dönemidir ve çözümlere ulaşmalarına karşılık nasıl ulaştıklarını bilemedikleri dönemi kapsamaktadır.

Çocuğun dünyaya geldikten sonra uyumuna yönelik olarak dünyayı keşfetmesi, doğuştan sahip olduğu yetenekleri kullanması ile bilişsel gelişim yaşamalarıdır. Bu dönemde, çocuğun dünyayı anlaması ve aktif bilişsel faaliyetleri kullanması yetişkinliğine kadar uzanan bir süreçte çevreyi, dünyayı anlama, düşünme yollarının daha kompleks ve etkili hale gelmesidir (Sönmez, 2000, s.90).

2.5.7.4. Sosyal Öğrenme Kuramı

Albert Bandura tarafından geliştirilmiştir. Kuram bireylerin toplumsal bir varlık olmaları nedeniyle sosyal çevresindeki insanların davranışlarını gözlemleyerek öğrendiğini ileri sürmektedir. Sosyal öğrenme kuramına göre insanların davranışları ile sosyal çevresi arasında önemli bir ilişki bulunmaktadır. Bireyin davranışları sosyal çevreyi değiştirdiği gibi sosyal çevrede bireyin davranışlarının belirlenmesinde önemli bir faktördür. Karşılıklı bu etkileşim sosyal öğrenme kuramının temelini oluşturmaktadır (Dönmezler, 2007, s.192).

Bireyin başka insanların davranışlarını model olması, öğrenmenin çevresel ve davranışsal boyutunu kapsamaktadır. Bu kuramda, insanların, bilişsel gelişimlerinin yanında sosyal pekiştireç olarak açıklanan model almaya ek olarak düşünme, hafıza, dil ve davranışların sonuçlarını tahmin etme ve değerlendirme gibi süreçleri de içine alacak şekilde sosyal öğrenme genişletilmiştir. Dolayısıyla bireyin gelişimin anlaşılabilmesi için deneyimlerinin ve sosyal çevresinin de anlaşılması gerekmektedir Gürel, 2014, s.104).

Sosyal öğrenme kuramı, insanların toplumsal yaşamlarının öğrenmeye olan etkisinin araştırılması için karmaşık insan davranışlarının araştırılmasına dayanmaktadır. Buna göre, insanlar toplumsal kuralların nasıl çalıştığını anlayarak, ceza ve ödüllendirme sistemlerini gözlemleyerek davranışlarını geliştirirler. Bazı davranışların deneme yanılma yolu ile öğrenilmesinin yanı sıra model alınan davranışlar gözlemlenerek öğrenilmektedir. Gözlemlenen davranışlar bilişsel düzeyde kodlanarak daha sonra hatırlanır ve etkileşime dayanmaktadır (Bayrakçı, 2007, s.199).

2.5.7.5. Sosyokültürel Kuram

Bu kuram Lev Semonvich Vygotsky tarafından geliştirilmiştir. Bireyin gelişiminin içsel faktörlere bağlı olduğu kadar diğer bireylerin de etkisinin olduğunu ileri süren kuramda, çocukların bilişsel gelişmelerinde diğer bireylerin etkileri araştırılmıştır. Buna göre çocuğun karşılaştığı bir problemin çözümünde diğer bireylerin yardımları önemlidir. Yakınsal gelişim alanı olarak tanımlanan ve çocuğun iletişim kurduğu yetişkinler ve diğer akranlarıyla paylaştığı tecrübeler öğrenmede kendi başına yaşadığı tecrübelerden daha etkilidir. Böylece, diğer insanlarla yaşanan tecrübelerin gelişiminde etkili olacağı ve önemli bir farkın olduğu ortaya konulmuştur (Bacanlı, 2011, s.103).

Sosyokültürel kuramda öğrenme; gözlem, deneyimlerin kodlanarak akılda tutulması, hatırlama, davranış oluşturma ve motivasyonu içermektedir. Gözlem yoluyla öğrenme rol modelin gözlemlenerek örnek alınmasından oluşmaktadır. Çocuğun ilgi alanına giren ve gereksinimlerini karşılayan öğrenmede sosyal pekiştireçler önemlidir. Bu öğrenmede, rol modellerin de etkili olduğu iletişimdeki kalitenin ve yönergelerin kalitesinin de etkili olduğu görülmektedir. Bu süreç sonunda elde edilen bilginin işlenerek zihinde yer alması ve kodlanarak saklaması ise ikinci aşamayı oluşturmaktadır. Bilişsel öğrenmede öğrenilen bilginin davranışlara dönüştürülmesi ise bireyin fiziksel ve psikomotor özellikler açısından yeterli olmasını gerektirmektedir. Öğrenilenlerin davranışlara dönüşmesinde çocuğun motivasyonu ve ilgisi de sosyokültürel kuramı oluşturan bir diğer unsur olarak gösterilmektedir (Balaban, 2018, s.20).

2.6. Problem Davranışlar

2.6.1. Problem Davranışın Tanımı ve Özellikleri

Çocuğun dünyaya gelişinden itibaren çevreye uyum sağlaması bilgi ve beceriler elde etmesi ile oluşmaktadır. Aile, bu süreçte çocuğun davranışlarının belirlenmesi açısından en önemli kurumdur. Dünyaya geldiği ilk andan itibaren çocuğun yaşamı uzun bir süre aile tarafından belirlenmektedir. Okul öncesi bu dönemde ailenin çocuk eğitimi ile olan ilişkisi ve bilgi birikimlerini çocuğa aktarma kalitesi çoğu zaman çocukların olumsuz davranışları kazanmasına neden olabilmektedir (Tezel Şahin ve Özbey, 2007, s.40). Bu nedenle çocuk gelişiminde aile bireyleri ve diğer yetişkinlerle kurulan ilişkinin sağlıklı olması önem teşkil etmektedir. Bu sürecin olumsuz olması halinde çocuğun kendisi ve diğer bireyler için olumsuz sayılabilecek problem davranışlar ortaya çıkmaktadır (Derman ve Başal, 2013, s. 116).

Bugün bütün dünyada problem davranışlara sahip çocuk sayından görülen artışa paralel olarak çocukların davranışlarının yönlendirilmesi önem kazanmıştır. Toplum tarafından da kabul edilmeyen bu davranışların hem çocuğun kendisine hem de sosyal çevresine zarar vermesinin önlenmesi için davranışları ortaya çıkaran nedenlerin belirlenmesi gerekmektedir. Olumsuz ve zarar verici davranışlar olarak tanımlanan problem davranış çoğu zaman saldırgan bir özellik taşıyabilmektedir. Çocuğun sosyal etkileşim düzeyini de olumsuz etkileyen bu davranış kalıplarının tutarlı bir şekilde ortaya çıkması artık önemli bir sorun olarak kabul edilmektedir (Carr ve Durand, 1985, s.62-63).

Literatürde antisosyal davranışlar, zor davranışlar, istenmeyen davranışlar, saldırgan davranışlar, istenmeyen davranışlar, uyum ve davranış bozukluğu olarak da isimlendirilen problem davranışlar, pek çok farklı tutum ve davranışı kapsamaktadır. Bu davranışlar genel olarak saldırgan davranışlar olan fiziksel ya da sözel şiddet, akranların sözlerinin dinlenilmemesi, sinirli olma hali, otoriteye karşı gelme, yetişkinlerin yönergelerini dinlememe gibi davranışlar ile aşırı hareketlilik durumu gibi birçok karmaşık davranış örüntüsü olarak da açıklanmaktadır (Erbaş, 2002, s.84).

Bir davranışın problem davranış olup olmadığına yönelik kesin bir sınırlama bulunmamasına karşılık, öznel tanımların odaklandığı ana özellikler benzerlik göstermektedir. Normal ve sağlıklı olarak kabul edilmeyen davranışlar, tutarlı bir şekilde

uzun zaman içinde değişmeyen davranışlardır. Geçici özellik taşıyan davranışlar bu kapsamda değerlendirilmemektedir. Ayrıca, çocukların gelişimsel özelliklerine bağlı davranışların etkisi, toplumsal sorunlar nedeniyle yaşanan travmalar, çocukların problem davranışlarına yönelik psikiyatrik tanıların oldukça zor olması problem davranışın tanımını yapmayı zorlaştırmaktadır (Austin ve Sciarra, 2015, s.89).

Problem davranışın ortak özelliği sosyal çevrenin kabul etmediği ve toplumsal normlara ve ahlaki kurallara uygun olmayan davranışlar olmasıdır. Çocuklar tarafından ortaya konan bu davranışların öncelikle kendilerine ve akranlarını tehlikeye sokan davranışlar olması, toplumsal iletişimi olumsuz etkilemesi nedeniyle "problem davranış" olarak tanımlanmakladır (Carr ve Durand, 1985, s. 65). Dolayısıyla çocuklar tarafından sergilenen problem davranış, karmaşık bir yapıya sahiptir ve genellikle davranışsal ve duygusal problemler sınıflandırılması içinde değerlendirilmektedir. Literatür incelendiğinde problem davranışın "davranış bozukluğu" başlığı altında değerlendirildiği çalışmalarda bulunmaktadır (Budak, 2000, s.192).

Çocuğun gelişimi ile birlikte yeni sosyal beceriler kazanması ve bu kazanıma bağlı olarak belli sorunların çözümlenmesi beraberinde başka sorunları da getirmektedir. Gelişim döneminde çocukların gelişimlerinin yanlış etkilenmesi ile oluşan ve genellikle oluştuğu dönem için normal olarak değerlendirilen sorunların çözümleri engellediğinde çocuk gelişimini bu sorunla beraber devam ettirmektedir. Sorunun devam etmesi ile ortaya çıkan durum problem davranışlar olarak isimlendirilmektedir (Kulaksızoğlu, 1998). Bu nedenle problem davranışlar çocuğun kendi geliştirdiği bir durum olmasına karşılık içinde yaşadığı toplum ve sosyal çevre ile de yakından ilgilidir (Erbaş, 2002, s. 85).

Problem davranışlar olarak tanımlanan durum bireyin erken çocukluk döneminden itibaren yaşadığı psikolojik ve fiziksel nedenlere bağlı olarak gelişen bir çatışma durumudur. Bu çatışmanın çocuğun davranışlarına yansıyan görüntüsü problem davranış olarak tanımlanmaktadır. Bir başka ifade ile sosyal çevresi ile problemli iletişim modeli çocuğun gergin, sinirli, geçimsiz ya da kavgacı olmasına neden olabilmekte sürekli olarak problem davranış olarak tanımlanan belirtiler ortaya çıkmaktadır (Yörükoğlu, 1997, s. 42).

Çocuğun davranışının bu anlamda problemli olup olmaması problem olarak tanımlanan davranışın sıklığı ve şiddeti ile yakından ilgilidir. Bu nedenle incelenen davranışların sosyal çevreye ya da dış etkilere yönelik olarak verilen ve baskıya karşı bir cevap olarak üretilen geçici bir davranış olması problem davranış olarak tanımlanmamasını sağlamaktadır. Okul öncesi çocuklarda karşılaşılan normal sayılmayan davranışların hangisinin problem davranış olduğunun anlaşılması için çocuğun gözlemlenmesi, davranışın çocuğun yaşantısına uygun olup olmadığı, sürekliliği ve tekrarlanma sayısı, cinsiyet rol beklentilerine uygun olup olmadığı, öfke nöbetleri, saldırganlık, ısırma, reddetme, bağırma ve ağlama şeklinde ortaya çıkıp çıkmadığı dikkatle incelenmelidir (Gültekin Akduman, 2014, s.92). Görüldüğü gibi problem davranışlar çocukların ihtiyaçlarının karşılanmaması ya da kendilerini ifade etmek için başvurdukları anormal olarak değerlendirilen bir yoldur. Bu yolun benimsenmesi çocuğun açıklayamadığı duygularının ifade olarak gösterilmektedir (Kızıldağ, 2003).

Problem davranışın bir başka tanımı ise davranışın etkilerinden yola çıkmaktadır. Problem davranış, bireyin ve diğer insanların zarar görebildiği, iletişim ve etkileşimi zora sokan ve çoğu zaman sekteye uğratan, çocuğun elde edebileceği bilgi ve deneyime engel olabilecek ve içinde yaşadığı toplumsal normlara uygun olmayan davranışlardır (Kanlıkılıçer, 2005, s.78).

Problem davranış çocuk açısından da üzüntü ve kaygı verici anlamlar içermektedir. Çocuğun saldırgan tutumları, güvensizliği, utanma duygusu içinde bulunması ve üzgün olma hali oluşturmaktadır. Ayrıca, problem davranışa müdahale edilmediğinde ortaya çıkan sorunlar daha farklı sorunlara dönüşebilmektedir. Problem davranışlar, saldırgan davranışlar olarak korkutma, küçük düşürme, yalnız bırakma ve kaygı oluşturmak için sergilenebilmektedir. Bu etkiler çocuğun sağlıklı ilişki kurmasını engellediği gibi özellikle akranlarına yönelik saldırgan bir tutum içinde olmasına da neden olmaktadır. Bu durum, problem davranışlara maruz kalan çocukların bir süre sonra kendisinin de problem davranışlara yönlenmesini sağlayabilmektedir (Ural ve Özteke, 2007, s.72).

Problem davranışların gösterilmesinin belli amaçları bulunmaktadır. Bu amaçlar çocuğun kendisini ifade etmesi, dikkat çekmek, sosyal çevresi tarafından ilgi odağı haline gelmek ve kaçınma amaçları olarak gösterilebilmektedir. Örneğin; çocuğun sosyal

çevrenin ilgisini çekmek amacıyla sergilediği problem davranışlar, etkileşimde bulunma amacını taşıyabilmektedir. Bu anlamda, problem davranışa olan ilgi ve davranışın onaylanması sosyal pekiştireç görevini üstlenmekte ve çocuğun davranışa devam etmesini sağlayabilmektedir. Çocuklar tepkilerini problem davranışlarla gösterdiklerinde elde ettikleri tepkilerden memnun kaldıklarında davranışlarını sürdürebilmektedir (Erbaş, Kırcaali İftar ve Tekin İftar, 2010).

Sonuç olarak problem davranışlar, çocuğun sosyal kabul düzeyini düşüren, çevresi tarafından benimsenmeyen davranışlar olarak gelişimini olumsuz etkileyen davranışlar olarak tanımlanabilir. Çocuğun sağlıklı bir gelişim gösterebilmesi için problem davranışa neden olan faktörlerin öğrenilmesi, davranışların kontrol altına alınması ve akran grubu ve yetişkinler tarafından toplumsal kabulünü olumlu yönde etkileyecek sosyal beceri davranışlarının geliştirilmesi gerekmektedir (Akduman, Günindi ve Türkoğlu, 2015, s.675).

2.6.2. Problem Davranışların Sınıflandırılması

Problem davranışların sınıflandırılması genel olarak iki başlık halinde değerlendirilmektedir. Bunlardan birincisi bireyin kendisi dışında diğer insanlara verdiği zararlara ve tavırlara uygun olarak gözlemlenebilen dışa yönelim problem davranışlar diğeri ise içe yönelim olarak tanımlanan kendisine odaklanmış problem davranışlardır (Sinoğlu Günden, 2018, s.11).

Problem davranışlar içe yönelim ve dışa yönelim, içsel ve dışsal ya da içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış isimleri ile ikili bir sınıflandırmaya tabidir. Problem davranışın bu ayrımının yapılması davranışın yönü ile ilişkilidir. Eğer birey, çocuk kendi ruhsal dünyasında yaşadığı problemleri utanç, korku ve kaygı olarak ifade ediyorsa bu problem davranışlar içe yönelim problem davranışlar; tepkisel olarak diğer bireylere yönelik davranışlar ile sergiliyorsa dışa yönelim problem davranışlar olarak ayrım yapılabilmektedir. Bu sınıflandırma problem davranışın karmaşık yapısı nedeniyle birlikte de oluşabilmektedir (Saygılı, 2004 s.119).

2.6.2.1. Dışa Yönelim Problem Davranışlar

Dışa yönelim problem davranışlar daha çok kendisi üzerinde özdenetim sağlayamayan çocuklar tarafından sergilenmektedir. Bu davranışlar arasında en sık görülenleri saldırganlık, aşırı hareketlilik ve asosyal davranışlar olarak gösterilebilir. Dışa yönelik davranışlara örnek olarak çocuğun akranlarına saldırması, vurması, hakaret etmesi, bağırması, zorla oyuncağını alması, tehdit etmesi gibi davranışlardır. Bu davranışlar dışarıdan kolayca gözlemlenebilmekte ve çocuklar tarafından saklanması mümkün olmamaktadır (Kılınç, 2016, s.25).

Sosyal becerileri yeterli düzeyde olmayan çocukların daha çok akran iletişiminde karşılaştığı problem davranışlar, saldırgan ve yıkıcı davranışlardır. Bu davranışları sergileyen çocuklar akranları tarafından kabul görmez ve genellikle onlarla daha az iletişim kurulur. Sosyal çevresini rahatsız edici davranışlar ile olumsuz etkileyen çocukların iletişim kalitelerinin düşük olduğu ve sosyal kabul görme ihtimallerinin ise az olduğu yapılan araştırmalarda saptanmıştır. Okul öncesi dönemde akran iletişiminde bağırma, korkutma, fiziksel ve sözel şiddet sık görülen dışa yönelim davranışlarındandır. Çocuğun uyum sorunlarının etkisi olarak akran reddi ise bu problem davranışlarına bir tepki olarak ortaya çıkmaktadır (Gülay Ögelman ve Çiftçi Topaloğlu, 2012, s.243). Okul öncesi dönemde çocukların sergilediği dışa yönelim problem davranışlar arasında yönergelere uymama, yalan söyleme, akranları ile oyun oynarken kurallara uymama ya da kuralların kendisi tarafından belirlenmesi, saldırganlık bulunmaktadır.

Bu davranışlar arasında çocuğun akranlarının eşyalarını izinsiz alması, gerçeğe dayanmayan olayların yaşanmış gibi anlatılması, yetişkinlere, akranlarına ve hayvanlara karşı şiddet, aşırı aktif olma ve kurallara uygun olmayan davranışların sergilenmesi bulunmaktadır. Dışa yönelik problem davranışlarda çocuğun kendisine de zarar verdiği örnekler bulunmaktadır. Bu davranış içinde olan çocuklar aile bireylerine yönelik olarak sürekli bir tepki gösterme eğilimindedir. Saldırganlık genellikle erkek çocuklarında daha sık görülmektedir. Saldırganlığın sosyal öğrenme ile kazanılması ve çevreden etkilenmesi nedeniyle çocuklar saldırganlığı bir iletişim biçimi olarak benimseyebilmektedir. İlk problem davranışın tespit edilmesinden sonra eğer önlem alınmazsa çocuğun bu davranışı içselleştirerek normal bir davranış kalıbı olarak görmesine neden olabilecektir. Aşırı tepki ise problemin daha da kötüleşmesine neden olabilmektedir (Özbey, 2010, s. 10).

Hemen hemen bütün çocuklarda görülebilecek saldırgan davranışların, problem davranış olarak tanımlanması ise için sürekliliğinin olması ve biçimi ve sık tekrarlanmasına bağlıdır. Çocukların ısrarlı tavırları diğer akranlarını kendi koyduğu kurallara uyması açısından zorlaması, korkutması, bağırması mümkündür. Okul öncesi dönemde akranlarının duygularının incitilmesi açısından oyuncaklarının izinsiz alınması, aşırı şiddet içeren davranışlar, hırçınlık ve reddetme kontrol dışı olarak sergilenebilmektedir (Yaralı ve Özkan, 2016, s.347-348).

Dışa yönelim davranışlar diğer insanlar tarafından rahatça gözlemlenebilecek davranışlardır. Bu davranışların en önemli özelliği çocuğun kendisine diğer insanlara, hayvanlara ve eşyalara karşı saldırgan ve yıkıcı davranışlar olmasıdır. Bu davranışların zarar verici ve rahatsız edici özelliğinden dolayı anında önlem alınması ve davranışa neden olan gerçek sorunun araştırılması önemlidir. Dışa yönelim problem davranışlarda hiperaktivite ve karşı gelme davranışları, sosyal etkileşimi aza indirir ve kuralları ihlal eden, ölçüsüz olan bu davranışlara sahip çocukların akranları çocuktan uzak durmaktadır.

2.6.2.2. İçe Yönelim Problem Davranışlar

İçsel ya da içe yönelik problem davranışlarının karmaşık bir yapısı olmasına karşılık aile bireylerinin çocuk yetiştirme konusundan ki tutum ve davranışlarındaki eksiklikler, yanlış yaklaşımlar ve aile bireylerinin de problem davranışlar göstermesi temel nedenler arasında sayılabilir. Aile içinde çocuğun özgüveninin desteklenmemesi ve sosyal bağımsızlığına yönelik yanlışlıklar çocuğun içsel olarak problem yaşamasına neden olabilmektedir (Öz, 2003, s.86).

İçe yönelim davranışlar doğrudan gözlemlenemeyen davranışlardır. Bu davranışların temelinde çocuğun kendini ifade edemeyecek bilişsel yapıya sahip olması ve yaşadığı baskı, stres ya da korkuya yönelik bir tepki bulunmaktadır. İçe kapanma bir başka ifade ile çocuğun kendisini sosyal çevresinden izole etmesi, düşük benlik algısı, kaygı ve depresyon okul öncesi çocuklarda görülebilecek içe yönelim problem davranışlar arasında gösterilebilir.

İçe yönelim problem davranışlar genel olarak korku ve kaygıya dayanan problemlerdir. Bu davranışlar çocuğun gelişim sürecinde çevreyi algılama ve keşfetme ihtiyacına yönelik olarak ortaya çıkan sorunlar nedeniyle oluşmaktadır. Çocuğun aile

bireylerinden ayrı kalması güvensizliğe ve korkuya neden olurken açlık gibi fiziksel yoksunluklar da çocuğun psikolojini olumsuz olarak etkileyebilmektedir. Örneğin; parmak emme davranışı bir yaş üzerinde de devam ediyorsa çocuğun sosyal uyum sorunu olduğu ve kaygı taşıdığı düşünülebilir (Aydoğmuş, 1999, s.146).

Erken çocukluk döneminde ortaya çıkan sorunların düzeltilmemesi ile birlikte özellikle bilişsel ve psikolojik olarak ortaya çıkan içe yönelik problem davranışlar, yaşamın ilk yıllarından itibaren etkili olmaktadır. Bu yıllardaki korku, kaygı, utanç duygusu ve çekingenlik ileriki yıllarda ortaya çıkan psikolojik sorunların temel kaynağı olduğunu göstermektedir (Özdemir Topaloğlu, 2013, s. 26). Çocuğun içe kapanık olması, sağlıklı iletişim kuramaması, kendisini ifade edememesi, endişe ve korku içinde olması ile örneklendirilebilecek içe yönelik problem davranışların temelinde aşağıdaki faktörler bulunmaktadır (Kılınç, 2016, s.26):

- Çocukların sosyal çevreleri ile sağlıklı iletişim becerisini destekleyen fiziksel ortamın yetersiz oluşu,
- Akran iletişimini sağlayacak şartların oluşturulamaması,
- Çocuğun belli nedenlerden dolayı aile bireylerinden bir ya da birkaçından ayrı kalması,
- Aile içinde yaşanan sorunlar.

İçe yönelim davranış problemlerinden biri olan içe kapanıklık çocuğun kaygıya verdiği bir cevaptır. Çocuklar kaygı yaşadıklarında kendilerini savunabilmek için böyle bir mekanizma geliştirebilirler. Ayrıca, sosyal çevre ile kurulan ilişkide yaşanan problemler çocuğun içe kapanmasını sağlayabilir. Erken çocukluk döneminde yaşanan bir korku nedeniyle oluşan kaygı durumu ise çevresel koşulların ani değişimi ile ortaya çıkabilmektedir. Anne ve babanın aşırı koruyucu tutumu aile bireylerinden ayrı kalma korkusunu da ortaya çıkarabilmektedir.

2.6.3. Problem Davranışlara Neden Olan Faktörler

Çocuğun dünyaya geldiği andan itibaren aile bireylerinin olumlu ilgisi ve ihtiyaçlarının karşılanması ile daha az problem davranışlarda bulunduğu ve sosyal becerilerinin geliştiği görülmektedir. Ancak anne ve babanın çocuk yetiştirmesindeki

aşırı baskıcı ve disiplinli tutumları, çocuğun sosyal beceriler kazanmasının desteklenmemesi, ailenin sosyoekonomik durumunun istenilen düzeyde olmaması ve ebeveynlerden birinin çeşitli nedenlerden dolayı yokluğu çocukların problem davranışlara sahip olmasına neden olmaktadır (Özbey, 2010, s.11).

Çocukların problem davranışlar sergilemesinin pek çok nedene bağlı olarak geliştiği bilinmektedir. Bu nedenler arasında aile bireylerinin sahip olduğu yaş, eğitim durumu, mesleği ve gelirinin yanında çocuğun cinsiyeti de problem davranışların sergilenmesinde önemli faktörlerdir. Okul öncesi çocukların problem davranışlarına yönelik yapılan çalışmalarda anne ve babanın demografik özellikleri açısından farklı sonuçlar elde edilse de bu faktörlerin genel olarak çocuğun problem davranışları kazanmasında olumlu ya da olumsuz etkileri olduğu kabul edilmektedir (Kanlıkılıçer, 2005, s.84).

Çocuğun hem sosyal becerilerinin gelişmesi hem de problem davranışlarının önlenmesinde aile kurumu içinde sevgi ile sağlıklı ilişkilerin kurulması oldukça önemlidir. Çocuğun gelişim sürecinde karşılaştığı problemlerin çözümünde yakın aile çevresinin olumsuz tutumları çocukların sosyal ve psikolojik açıdan olumsuz etkilenmesine ve olumsuz tepkilere sahip olmasına neden olmaktadır. Uyum ve davranış bozukluklarının temelinde sosyal çevrenin önemli bir etkisi vardır (Dursun, 2010, s. 8).

Okul öncesi çocuklarda problem davranışların genel olarak aile içinde oluşması aileye önemli görevler yüklemektedir. Ailenin sahip olduğu pek çok özellik problem davranışlar üzerinde etkilidir. Özellikle aile birliği boşanma, ayrılık ve ölüm nedeniyle bozulmuş ailelerde çocuğun tek aile bireyi ile yaşaması problem davranışın ana nedenidir. Bunun yanında alkol ve madde kullanımı nedeniyle oluşan problemler, anne ve baba tutumları, anne ve baba arasında yaşanan çatışmalar çocukların problem davranışlarında etkilidir. Okul öncesi dönemde problem davranışlara neden olan faktörler aşağıda gösterilmiştir (Canbolat, 2017, s.19):

- Aile bireylerinin problem davranışa neden olan sorunları anlayamaması ya da kabul etmemesi,
- Çocuğun sahip olduğu problem davranışının sahip olduğu özelliklerden kaynaklandığını ileri sürme,

- Problem davranışların çocukların yaramazlıkları olarak değerlendirilmesi,
- Problem davranışa neden olacak yanlış tutum ve davranışların aile içinde sıkça tekrarlanması,
- Çocuğun aşırı disiplinli ya da aşırı hoşgörülü bir şekilde yetiştirilmesi,
- Çocuğun sürekli olarak cezalandırılması,
- Anne ve baba arasında yaşanan çatışmaya bağlı olarak aile bireylerinin birbirini suçlaması,
- Çocuk yetiştirme konusundaki yanlış tutumlar nedeniyle çocukla inatlaşma, bağırma ve çocuğa tahammül edememe davranışları.

Problem davranışlara neden olan bu faktörlerin yanında ailenin yaşadığı bir travmanın neden olduğu problem davranışlara da sıkça rastlanmaktadır. Aile bireylerinin sağlıklı olmaması durumunda çocuğa yeterince ilgi gösterilmemesi, hastalıklar da bu konuda öne çıkan faktörler arasında değerlendirilebilir (Yörükoğlu, 1997). Bu faktörlerin bir ya da birden fazlası karmaşık bir yapı izleyerek problem davranışlara neden olabilmektedir. Bu nedenle, problem davranışın sadece bir nedenden dolayı sergilenmesi genellikle kabul görmemektedir. Bu nedenle problem davranışın çocuğa yönelik bütün süreçlerin bir etkileşiminin sonucu olarak yaklaşmak daha etkilidir (Sinoğlu Günden, 2018).

Problem davranışlar çocuğun uyum sorunu ile başlamaktadır. Sosyal becerileri yeterince gelişmemiş çocukların yaşadıkları çatışma sosyal çevresi ile yeterince iletişim kuramamasına neden olmaktadır. Bu nedenle problem davranışların ortaya çıkması ve sürekli olarak tekrarlanarak genel bir eğilim kazanması önemli bir sorundur. Çocuğun sosyalleşme sürecinin getirdiği yeni ve farklı çevre beraberinde farklı koşulları da birlikte getirmektedir. Uyum bozukluklarının en önemli sonucu davranış bozukluğuna neden olmasıdır. Bunun yanında çocuğun sahip olduğu genetik özelliklerin problem davranışa yatkın olması olumsuz durumları öne çıkarabilme gücüne sahiptir. Bu nedenle kalıtım da problem davranışlara neden olan faktörler arasında sayılabilir (Yavuzer, 2001, s.146).

Problem davranışlar erken yaşta tespit edilmediğinde özellikle içe yönelim problem davranışlar yaşayan çocukların sorunlarının çözümlenmesi zorlaşmaktadır.

Çocuğun gözlemlenmesine dayanan süreç sorunun tespitinde önemli katkılar sunarken, akranlarına sosyal uyumsuzluk nedeniyle sinirli ve öfkeli davranan ve şiddet davranışları gösteren çocukların davranışlarının değerlendirilmesi daha kolay olmaktadır.

Problem davranışın kalıcı bir hale gelmesi çocuğun gelişim dönemlerini sağlıklı bir şekilde geçirmesine engel olmaktadır. Bu nedenle erken çocukluk döneminden itibaren önlem alınmayan davranışlar diğer gelişim dönemlerinde daha şiddetli davranışların gösterilmesine neden olabilmektedir. Dolayısıyla çocukların problem davranışlarının tespit edilmesi ve kalıcı hale gelmeden önlenmesi diğer faktörlerin etkisinin de azaltılmasına yardımcı olacak niteliktedir. Bu nedenle anne ve baba tutumlarının değerlendirilmesi aile içinde problem olarak algılanmayan davranışların aileye açıklanması da yararlı olacaktır (Akduman, Günindi ve Türkoğlu, 2015, s.675).

2.7. İlgili Araştırmalar

Literatür taraması yapıldığında araştırmada ele alınan ebeveyn akılcı olmayan inançları, öz yeterlilik algısı, okul öncesi çocukların sosyal beceri ve problem davranışlarına yönelik araştırmalar olduğu saptanmıştır. Araştırmanın konusuna yakın ya da benzer araştırmalar olmamasına karşılık ulaşılabilen ilgili literatür aşağıda gösterilmektedir.

2.7.1. Yurtiçi Araştırmalar

Çekiç (2015), akılcı duygusal aile eğitim programının anne babaların akılcı olmayan inançları ve anne babalık stresleri üzerine etkisini araştırdığı çalışmasında eğitim programına katılan anne ve babaların akılcı olmayan inançlardan mükemmeliyetçi düşüncelerinin ve anne babalığa yönelik akılcı olmayan inançlarının azaldığı saptanmıştır. Anne ve babaların akılcı olmayan inançlardan hangilerinin benimsediğinin ve düzeyinin belirlenmesi çocukların sosyal gelişimlerine yönelik olarak değiştirilmesi gereken düşüncelerin tespit edilmesi yararlı olacağı saptanmıştır.

Kudu Arıcan (2017), psikolojik problemi olan ve olmayan çocukların anne babalarının akılcı olmayan inançları ve duygusal şemalarının karşılaştırılmasına yönelik yaptığı araştırmada psikolojik problemleri olan çocukların anne babalarının beklentiler, mükemmeliyetçi ve duyguları zarar görme alt ölçek puanları psikolojik problemi olmayan çocukların anne babalarına göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Psikolojik problemleri

olan çocukların annelerinin beklenti puanları psikolojik problemleri olmayan çocukların annelerine göre; psikolojik problemleri olan çocukların babalarının mükemmeliyetçi puanları psikolojik problemleri olmayan çocukların babalarınkine oranla daha yüksek olduğu ve çocukların anne babaların eğitim ve gelir düzeyi daha yüksek olanların uzlaşı puanlarının da daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Hocaoğlu (2016), zihinsel yetersizliği olan çocuk sahibi anne ve babaların akılcı olmayan inançları ile çocuklarının sosyal becerileri ve problem davranışlarının incelendiği araştırmada zihinsel engelli çocuk sahibi anne babaların akılcı olmayan inanç düzeylerinin, çocuklarının cinsiyetine, yaşına, özel eğitim desteği alıp almamalarına, çalışma durumuna, aile eğitimi alıp almamaları durumuna göre farklılaşmadıkları belirlenmiştir. Doğum sırasına, ailede yaşayan birey sayısına, annenin yaşına, anne babanın eğitim durumuna göre ise farklılaştıkları tespit edilmiştir. Ayrıca yapılan analiz sonucunda anne babaların akılcı olmayan inançlarının birbirlerinden farklılaşmadıkları belirlenmiştir.

Bağcı (2013), ebeveynlerin akılcı olmayan inançlarının aile işlevi ve çocuklardaki davranış problemleri arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik çalışmasında beklentiler alt boyutu ile duygusal tepki verebilme, gereken ilgiyi gösterme ve davranış kontrolü alt boyutları arasında orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Anne-babaların akılcı olmayan inançları ile 7-12 yaş arası çocukların davranış problemleri arasında düşük düzeyde bir ilişki saptanmıştır. Ebeveynlerin, iş, gelir, meslek, eğitim, çocuklarının bulunmuş olduğu sınıf düzeyleri, psikiyatrik yardım alıp almamaları ve ailede herhangi bir üyenin psikiyatrik yardım alıp almamalarına göre çocuklarındaki davranış problemlerini algılamaları arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

Kaya (2010), ebeveynlerin akılcı olmayan inançları ölçeğinin geliştirilmesine yönelik yaptığı çalışmada, beklentiler ve mükemmeliyetçi olmak üzere iki alt boyut saptanmıştır. Beklentiler alt boyutunda anne ve babaların çocuğun her zaman kendilerinin beklediği gibi davranması gerektiği, mükemmeliyetçi alt boyutunda ise her zaman mükemmel bir anne baba olmalıyım ifadesi ile mükemmeliyetçi isteklerinin kapsadığı saptanmıştır. Buna göre anne ve babaların ebeveynliğe yönelik akılcı olmayan inançlarının çocuklarından akılcı olmayan beklentileri ve hata yapmayan ve kusursuz anne baba olma inançları olduğu tespit edilmiştir.

Baş T. (2019), annelerin öz yeterliklerinin ve 60-72 aylık çocuklarıyla olan etkileşimlerini incelediği çalışmasında, annelerin öz yeterlik düzeylerinin eğitim, çalışma durumu, aile türü, çocuk sayısı ve eşten sosyal destek alma durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Kız çocuğu olan annelerin öz yeterliklerinin daha yüksek olduğu ve annelerin genel öz yeterlik düzeyleri ile ebeveynlik öz yeterlikleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır. Annelerin öz yeterlik düzeyi ile anne çocuk etkileşim özellikleri olan başarı odaklılık, duyarlılık, keyif alma, yargılayıcı olma ve oyun dışı kalma ve serbest oyunda bu temalardan farklı olarak annelerin "oyun etkileşimi" temasına yönelik davranışlar sergiledikleri gözlenmiştir.

Balat ve Yılmaz (2014), okul öncesi çocuğa sahip annelerin öz yeterlikleri ve çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişki araştıran çalışmasında annelerin aşırı koruyucu tutum ve baskıcı disipliner tutuma yönelik düzeyleri ile anneliğe yönelik strateji arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Araştırmaya katılan annelerin çocuklarına yönelik olarak aşırı korumacı ve ikinci sırada baskıcı tutumları benimsedikleri ve bu durumun kültürel etkiler ile oluştuğu tespit edilmiştir. Demokratik tutumun ise Türk kültürüne uygun olmadığı ve en az tercih edilen ebeveyn tutumu olduğu belirlenmiştir. Kültürel açıdan “iyi anne” olabilmenin aşırı korumacı kültürün bir parçası olduğu ve annelerin öz yeterlik algılarının yüksek olduğu saptanmıştır.

Bağatarhan ve Nazlı S. (2013), ebeveyn eğitim programlarının ebeveyn öz yeterliklerine olan etkilerini araştırdıkları çalışmalarında etkili anne ve babalık yeteneklerinin eğitimle geliştirilebildiğini ve ebeveynlerin becerilerinin arttığını saptamışlardır.

Büyüktaşkapu (2012), annelerin öz yeterlik algıları ile 1-3 yaş çocukların gelişimi arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmasında annelerin öz yeterlik algı düzeylerinin yüksek olmadığını özellikle disiplin, kısıtlama, oyun ve öğretme konularında kendilerini yeterli hissetmediklerini tespit etmiştir. Araştırmada ayrıca 1-3 yaş çocuklarının gelişim düzeylerinin yeterli olmadığı, annelerin öz yeterlik algıları ile çocukların sosyal-duygusal gelişimleri arasında pozitif bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Aksoy ve Diken (2009), annelerin ebeveynlik öz yeterlik algıları ile gelişimi risk altında olan bebeklerin gelişimleri arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalarında annelerin öz yeterlik düzeylerinin bebeklerin gelişimleri üzerinde etkisi olduğu saptanmıştır.

Özellikle, çocuğun dil ve bilişsel gelişimin desteklenmesi ve sosyal yeterliliklerinin uygun bir şekilde gelişmesi ve problem davranışlarının önlenmesinde ebeveyn öz yeterliklerinin önemli bir değişken olduğu saptanmıştır. Yüksek ebeveyn öz yeterliği olan annelerin çocukların bakımı ve eğitimi konusunda uygun davranışlar gösterdiği çocuğun gelişimini desteklediği saptanmıştır. Stres altında olan ve depresyon riski taşıyan annelerin öz yeterlik düzeylerinin düşük olması nedeniyle uygun ebeveynlik davranışları göstermede zorlandıkları saptanmış ve eğitim yolu ile öz yeterliliğin arttırılması ve stresin azaltılmasının yararlı olduğu ifade edilmiştir.

Yaşar Ekici (2013), okul öncesi eğitim kurumlarındaki aile katılım çalışmalarına katılan ve katılmayan ailelerin çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışlar açısından karşılaştırılmasını yaptığı çalışmasında aile katılım çalışmalarında bulunan ailelerin çocuklarının sosyal beceri düzeylerinin daha yüksek olduğu ailelerin çocuk gelişimi hakkındaki bilgileri arttıkça çocukların sosyal beceri düzeylerinin arttığı ve problem davranışlarının azaldığı tespit edilmiştir.

Özyürek (2015), okul öncesi çocukların sosyal beceri düzeyleri ve annelerin tutumu üzerine yaptığı araştırmada annelerin görüşlerinde çocukların başlangıç becerilerine ilişkin becerilerinin yeterli olduğu saptanmıştır. Annelerin yaşları ile çocukların sosyal becerileri arasında farklılık tespit edilememiş; ancak eğitim düzeyi düşük annelerin çocukları ile eğitim durumu yüksek olan annelerden daha fazla özdeşim kurdukları ve geleneksel normlara uygun davrandıkları saptanmıştır. Okul öncesi çocukların sosyal becerileri annelerin demokratik ya da baskıcı tutumlarından etkilenmekte ve demokratik tutumları benimseyen annelerin çocuklarının sosyal beceri düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Balaban (2018), okul öncesi çocukların sosyal becerileri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkileri araştıran çalışmasında problem çözme becerileri ile nesnelerin alışılagelmedik şekilde kullanılması ile başlangıç becerileri arasında da bir ilişki olduğu ve okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme becerilerinin farklı alt boyutları ile sosyal becerilerinin farklı alt boyutları arasında ilişki olduğu tespit edilmiştir. Kız ve erkek çocukların benzer puanlar aldıkları, cinsiyet değişkeninin çocukların problem çözme ve sosyal becerilerini etkilemediği, çocukların yaşları ilerledikçe problem çözme süreçlerinde daha farklı stratejiler kullandıkları, daha başarılı oldukları, sosyal

ilişkileri başlatma ve devam ettirmede yaş fark etmeksizin, benzer süreçleri kullandıkları ve yaşlarının ilerlemesi ile birlikte sosyal becerilerinde artış olduğu tespit edilmiştir.

Kılınç (2016), okul öncesi çocukların sosyal beceri düzeyleri ve problem davranışları arasındaki ilişkileri belirlemeye yönelik çalışmasında çocukların cinsiyet ve yaşlarına göre oyun davranışları ve problem davranışlarında anlamlı bir farklılık saptamıştır. Sosyal beceri düzeylerinin cinsiyete göre farklılık gösterdiği; ancak yaşa göre farklılık tespit edilememiştir. Ayrıca çocukların oyun davranışları, sosyal becerileri ve problem davranışları arasında ilişki olduğu da elde edilen bulgular arasındadır.

Pekdoğan (2016), okul öncesi çocuklara yönelik olarak sosyal becerilerinin hangi demografik değişkenlere göre farklılaştığını araştıran çalışmasında okul öncesi çocuklardan daha önce eğitim alanların sosyal beceri düzeylerinin almayan çocukların sosyal beceri düzeylerinden yüksek olduğu saptanmıştır. Bu sonuca ek olarak eğitim düzeyi yüksek olan babaların çocuklarının sosyal beceri düzeyi eğitim durumu düşük olan babaların çocuklarının sosyal beceri düzeylerinden yüksek olduğu, ailenin gelir durumu ve çocukların cinsiyetlerinin de sosyal beceri düzeylerinde farklılık oluşturan değişkenler olduğu saptanmıştır.

Begde ve Özyürek (2016), eğitimcilerin ve ebeveynlerin tutumlarının okul öncesi çocukların problem çözme davranışlarına yönelik etkisini araştırdığı çalışmalarında çocukların problem çözme becerileri ile cinsiyet, kardeş sayısı, aile tutumu ve okula devam süresi değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı saptamıştır. Öğretmenlerin tutumlarına göre çocukların problem çözme becerilerinin farklılaştığı tespit edilmiştir.

Gültekin Akduman, Günindi ve Türkoğlu'nun (2015), okul öncesi dönem çocukların sosyal beceri düzeyleri ile davranış problemleri arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında çocukların yaşları ile problem davranışları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiş, sosyal beceri düzeylerin de ise farklılık saptanmamıştır. Okul öncesi çocukların cinsiyet değişkeni problem davranışları ve sosyal becerilerde anlamlı bir farklılık oluşturmakta ve çocukların sosyal beceri düzeyleri arttıkça problem davranışlarının azaldığı tespit edilmektedir.

Gündoğan, Körükçü, Ogelman ve Seçer (2014), ebeveynlerin tutumları ile okul öncesi çocukların sosyal becerilerini incelediği çalışmasında eğitim düzeyi değişkeninin

farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir. İlkokul ve lisans mezunu annelerin çocuklarının, diğer eğitim düzeyindeki annelerin çocuklarına göre kendini kontrol etme becerileri, amaç oluşturma becerileri ve sosyal becerilerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ebeveynlerin sosyal beceri düzeyleri çocuğun sosyal becerilerini de olumlu etkilemektedir.

2.7.2. Yurtdışı Araştırmalar

Starko'nun ebeveyn stresi ve akılcı olmayan inançlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşması üzerine yaptığı çalışmasında anne ve babanın stresleri arasındaki ilişkinin bilimsel düzeyde anlamlı olduğu saptanmıştır. Ebeveynlerin akılcı olmayan inançlarının ebeveyn stresi tarafından belirlendiği ve babaların stresi düzeyi ile akılcı olmayan inanç düzeylerinin annelerdeki stres düzeyi ile akılcı olmayan inançları arasındaki ilişkiden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ancak akılcı olmayan inançların anne-babalarda cinsiyetine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Mc Donalt (1993), ebeveynlerde irrasyonel inançların evlilik uyumu ve ebeveyn stresi arasındaki ilişkisine yönelik çalışmasında anne ve babalarda akılcı olmayan inançların cinsiyet değişkeni ile farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Ackerman (1991), ebeveynlerin akılcı olmayan inançları ve ebeveyn stresleri ile sosyodemografik özellikleri arasındaki ilişkileri araştırdığı çalışmasında yaşları genç olan anne ve babaların orta yaşlı olarak tanımlanan 31-45 yaş anne ve babalara göre daha yüksek akılcı olmayan inanç düzeyine sahip olduğu saptanmıştır. Ayrıca ailenin sahip olduğu aylık gelirin akılcı olmayan inançları etkilediği ve gelir düzeyi yüksek olan ailelerde ebeveynlerin akılcı olmayan inanç düzeylerinin alt düzeydeki annelere göre akılcı olmayan inançlarının daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada eğitim değişkenine yönelik bir farklılık ise saptanmamıştır.

Barkley, Anastopoulos, Guevremont ve Fletcher (1992), tarafından dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan ergenlerin anneleri üzerinde yapılan araştırmada, bu annelerin çocukları ile olan ilişkileriyle ilgili akılcı olmayan inançlarının normal çocuğu olan annelerin akılcı olmayan inançlarına göre daha yüksek bulunduğu tespit edilmiştir.

Anthony, Anthony, Glanville, Naiman Waanders ve Shaffer (2005), ebeveynlik stresi ve ebeveynlik davranışları ile okul öncesi çocukların sosyal yeterlilik ve sınıftaki problem davranışları arasındaki ilişkilere yönelik yaptıkları araştırmalarında ebeveyn stresi olan ve öz yeterlik düzeyi düşük olan anne ve babaların çocukların sosyal gelişimlerini olumsuz etkilediği tespit edilmiştir. Özellikle ebeveynlik stresinin çocukların sosyal yeterlilikleri, içselleştirme ve dışsallaştırma davranışlarıyla önemli ölçüde ilişkili olduğu saptanmıştır. Çocukların gelişiminin sağlıklı olabilmesi için ebeveynlerin bilgilendirilmesi ve stres düzeylerinin azaltılması ile müdahale edilmesinin çocuğun sosyal gelişimini destekleyeceği tespit edilmiştir.

Campbell, Shaw ve Gilliom (2000), okul öncesi çocukların davranış problemlerine yönelik yaptıkları araştırmada ebeveynlerin öz yeterlik düzeylerinin çocukların davranış problemleri ile ilişki olduğu saptanmıştır. Okul öncesi çocuklarda görülen hiperkativitede negatif ebeveynlik ve aile içi stresin önemli bir risk faktör olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, ebeveynlerin sosyodemografik özellikleri de çocukların sosyal gelişimlerini etkilemektedir.

Vahedi, Farrokki ve Farajian (2012), okul öncesi çocukların sosyal yeterlilikleri ile problem davranışları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında çalışma grubundaki çocukların düşük düzeyde problem davranış gösterdikleri, cinsiyet değişkeninin problem davranışları etkilediği saptanmıştır. Buna göre kız çocuklarının sosyal beceri düzeyi erkek çocuklardan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Okul öncesi çocukların sosyal becerileri ile problem davranışları arasında ilişki olduğu çocukların sosyal becerilerinde yaşlarına uygun bir şekilde gelişme olduğunda problem davranışların azaldığı sonucuna varılmıştır.

Choi ve Md-Yunus (2011), çocukların almış oldukları bilişsel beceri eğitimlerinin sosyal becerilerini nasıl etkilediğine yönelik araştırmada çocukların sosyal becerilerinin geliştirilmesi için 12 haftalık bilişsel bir eğitim uygulama yapılmıştır. Uygulama sonucunda düşük sosyal beceri düzeyleri olan çocukların girişim başlatma ve sürdürme konusundaki becerilerinin arttığı saptanmıştır. Çocukların olumlu oyun oynama becerileri, paylaşma, oyun başlatma, öneriler sunma, olumlu sorular sorma gibi davranışlarının olumlu etkilenmesine karşılık oyun oynamayı sürdürmek için sınırlı bir yeteneğe sahip oldukları da bulgular arasındadır.

Rashid (2010), çocuklarda sosyal beceri gelişimlerini incelediği çalışmasında eleştiriye açık olma, saygı gösterme, problem çözme, sorumluluk ve bireysel farklılıklara hoşgörülü olma şeklindeki beş alt boyutta çocukların beceri düzeylerinin yüksek olmadığı tespit edilmiştir. Çocukların sosyal beceri düzeyine ulaşamamasında cinsiyet ve çevre değişkenlerinin de etkisi de tespit edilmiştir.

Green, Cillessen, Rechis, Patterson ve Hughes (2008), çocukların sosyal problem çözme becerilerinin incelendiği çalışmada kız çocuklar ile erkek çocukların prososyal ve savundukları stratejiler açısından benzer tepkiler verdikleri; ancak kız çocukların prososyal strateji de daha etkin oldukları saptanmıştır. Çocukların problem davranışlarının araştırılmasında sosyal yeterliliklerinin, prososyal davranışlarının ve antisosyal davranışlarının etkileşimlerinin incelenmesinin yararlı olacağı sonucuna varılmıştır.

BÖLÜM 3. YÖNTEM

Yöntem bölümünde araştırma modeline, çalışma grubuna, kullanılan veri toplama araçlarına, verilerin toplanmasına ve çözümlenmesine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, ilişkisel tarama modeline göre hazırlanmıştır. Tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu, var olduğu haliyle betimlemeyi hedefleyen araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu edinilen olay, kişi ya da nesne; kendi şartları içerisinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir biçimde değiştirme ve etkileme gayreti gösterilmez. İlişkisel tarama modeli iki veya daha fazla değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini tespit etmeyi amaçlayan araştırma modelidir. Tarama yoluyla elde edilen ilişkiler gerçek bir neden-sonuç ilişkisi olarak yorumlanamaz (Karasar, 2009). Bu çalışmada çocukların sosyal beceri ve problem davranışları ile anne babalarının akılcı olmayan inançları ve ebeveyn öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiye bakıldığı için ilişkisel tarama modelidir. Çalışmadaki bağımlı değişkenler çocukların sosyal becerileri ve problem davranışları; bağımsız değişkenler ise anne babaların akılcı olmayan inançları ve ebeveyn öz yeterlik algılarıdır.

3.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubu, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Kartal, Pendik, Maltepe, Kadıköy ilçelerinde rastlantısal (gelişigüzel) örnekleme yöntemi ile seçilmiş Millî Eğitim Bakanlığına bağlı yedi özel anaokulu, beş devlet okulu anasınıflarına devam eden 48-72 aylık 283 çocuk, çocukların aileleri (283 anne-283 baba) ve 34 öğretmenden oluşmaktadır. Rastlantısal örnekleme, araştırmanın yapıldığı o an orada bulunan kimler var ise örneklemi onlardan oluşan olasılıklı olmayan örnekleme tekniğidir (Erkuş, 2017).

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın demografik değişkenlerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından düzenlenen "Kişisel Bilgi Formu", çocukların sosyal beceri ve problem davranışlarını incelemek için "Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği (PKBS–2)", ebeveynlerin akılcı olmayan inançlarını incelemek için "Anne-Babaların Akılcı Olmayan İnançları Ölçeği", anne-babaların ebeveyn öz yeterlik algılarını incelemek için

"Ebeveynliğe Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Veri toplama araçlarıyla ilgili bilgiler aşağıda yer almaktadır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Literatür bilgileri doğrultusunda araştırmacı tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" çocuğun cinsiyeti, yaşı, anaokuluna devam süresi, annenin yaşı, babanın yaşı, annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu, annenin çalışma durumu, babanın çalışma durumu, çocuğun tam aileye sahip olup olmama durumu, ailenin gelir durumu, ailenin sahip olduğu çocuk sayısı hakkında bilgi edinmeyi sağlayan sorulardan oluşmaktadır. Bu form aileler tarafından doldurulmuştur.

3.3.2. Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği (PKBS-2)

Bu araştırmada, 48-72 aylık çocukların sosyal beceri ve problem davranışlarını ölçmek amacıyla; "Sosyal Beceri Ölçeği" ve "Problem Davranış Ölçeği" olmak üzere birbirinden bağımsız iki ölçekten oluşan "Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği" (Preschool and Kindergarden Behaviour Scale (PKBS–2)) kullanılmıştır.

"Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği", okul öncesi dönemde 3–6 yaş çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışlarını ölçmek amacıyla 1994 senesinde Kenneth W.Merril tarafından geliştirilmiş; 2003 senesinde ölçek tekrar gözden geçirilerek 3–6 yaş arası toplam 3,317 çocuk ile norm çalışması gerçekleştirilmiştir. Ölçekte toplam 76 madde bulunmakta ve maddeler "Hiç, Bazen, Sıklıkla, Nadiren" seçeneklerini içeren Likert tipi dörtlü derecelendirme ile ölçülmektedir. Ölçeği uygulama süresi 10–12 dakika arasında değişmektedir. Ölçeğin İngilizce formunda iç tutarlılık kat sayısı Sosyal Beceri ve Problem Davranış Ölçekleri için .90 ve .97; her iki ölçeğin alt boyutlarında ise .81 ve .95'tir. PKBS–2; öğretmenler, yardımcı öğretmenler, aileler, sosyal hizmet uzmanları tarafından rahatlıkla uygulanabilmektedir.

PKBS–2, birbirinden bağımsız olan "Sosyal Beceri Ölçeği" ve "Problem Davranış Ölçeği"nden oluşmaktadır (Özbey, 2009, s.99):

-Sosyal Beceri Ölçeği (Social Skills Scale): Sosyal Beceri Ölçeği, "Sosyal İşbirliği, Sosyal Etkileşim ve Sosyal Bağımsızlık" olmak üzere üç alt kategoriden oluşmaktadır. Sosyal Beceri Ölçeğinde toplam 34 madde yer almaktadır. Ölçekten yüksek puan alınması sosyal beceriler açısından olumlu olarak değerlendirilmektedir.

-Problem Davranış Ölçeği (Problem Behaviour Scale): Problem Davranış Ölçeği; "İçe Yönelim Problem Davranışlar ve Dışa Yönelim Problem Davranışlar" olmak üzere iki alt ölçeğe sahiptir. Problem Davranış Ölçeği toplam 42 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten düşük puan alınması problem davranışlar açısından olumlu olarak değerlendirilmektedir.

Sosyal Beceri Ölçeğinin Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sırasında yapılan faktör döndürme ve faktör analizi neticesinde orijinal formdan 11 madde çıkarılmıştır (Özbey, 2009, s.112). Bu haliyle Türkçe form "11 maddeden oluşan Sosyal İşbirliği, 8 maddeden oluşan Sosyal Etkileşim ve 4 maddeden oluşan Sosyal Bağımsızlık" olmak üzere toplam 23 maddelik üç faktörden oluşmaktadır. Birinci faktör için yapı güvenirliği .96, açıklanan varyans .67; ikinci faktör için yapı güvenirliği .91, açıklanan varyans .52; üçüncü faktör için yapı güvenirliği .88, açıklanan varyans .64 olarak belirlenmiştir. Sosyal Beceri Ölçeğinin birinci faktörün Cronbach Alfa değeri .92, ikinci faktörün Cronbach Alfa değeri .88, üçüncü faktörün Cronbach Alfa değeri .88; Sosyal Beceri Ölçeğinin toplam Cronbach Alfa değeri ise .94, olarak saptanmıştır.

Problem Davranış Ölçeğinin Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sırasında yapılan faktör döndürme ve faktör analizi neticesinde orijinal formdan 15 madde çıkarılmıştır. Bu haliyle Türkçe form, "16 maddeden oluşan Dışa Yönelim, 5 maddeden oluşan İçe Yönelim, 3 maddeden oluşan Anti-sosyal ve 3 maddeden oluşan Benmerkezci" olmak üzere toplam 27 maddelik dört faktörden oluşmaktadır. Birinci faktör için yapı güvenirliği .96, açıklanan varyans .62; ikinci faktör için yapı güvenirliği .90, açıklanan varyans .65, üçüncü faktör için yapı güvenirliği .89, açıklanan varyans .73, dördüncü faktör için yapı güvenirliği .75, açıklanan varyans .51 olarak belirlenmiştir. Problem Davranış Ölçeği birinci faktörün Cronbach Alfa değeri .95, ikinci faktörün Cronbach Alfa değeri .87, üçüncü faktörün Cronbach Alfa değeri .81, dördüncü faktörün Cronbach Alfa değeri .72; Problem Davranış Ölçeği toplam Cronbach Alfa değeri ise .96 olarak saptanmıştır (Alisinanoğlu ve Özbey, 2009, s.495). Bu ölçek, araştırmaya dahil edilen her bir çocuk için öğretmeni tarafından doldurulmuştur.

3.3.3. Anne Babaların Akılcı Olmayan İnançları Ölçeği

Anne Babaların Akılcı Olmayan İnançları Ölçeği (Anne-Baba Düşünceler Ölçeği) Kaya ve Hamamcı (2010) tarafından anne babaların akılcı olmayan inançlarını değerlendirmek maksadıyla geliştirilmiştir.

Ölçekte toplam 29 madde yer almaktadır. Ölçek anne-babaların çocuklarıyla olan ilişkilerinde onlardan gerçekçi olmayan beklentilerini kapsayan *Beklentiler* alt boyutu, anne-babaların çocuk yetiştirmeyle ilgili mükemmeliyetçi düşüncelerini kapsayan *Mükemmeliyetçilik* alt boyutundan oluşmaktadır. Ölçek anne babaların çocuk yetiştirmeye ve anne-baba olmaya ilişkin akılcı olmayan inançlarının belirlenmesine yönelik ifadelerden oluşmaktadır. Ölçek maddelerinin 17'si (1, 2, 27, 4, 9, 6, 23, 8, 20, 29, 14, 12, 26, 18, 15, 16, 17) beklentiler alt boyutunda yer alırken, 12'si de (11, 19, 5, 21, 22, 7, 24, 25, 13, 3, 28, 10) mükemmeliyetçilik alt boyutunda yer almaktadır.

Anne Babaların Akılcı Olmayan İnançları Ölçeği ''Tamamen Katılıyorum (5), Katılıyorum (4), Kararsızım (3), Katılmıyorum (2) ve Hiç Katılmıyorum (1)" şeklinde puanlanan beşli Likert tipi bir ölçme aracıdır. Beklentiler alt boyutundan alınacak en düşük puan 19 iken en yüksek puan 74'tür. Mükemmeliyetçilik alt boyutundan alınabilecek en düşük puan 25 iken en yüksek puan 60'tır. Ölçek alt puanlar bazında değerlendirilebilen bir ölçek olup, her bir alt boyuttan alınabilecek yüksek puan o alt boyutla ilişkili yüksek akılcı olmayan inancı ifade etmektedir.

Anne Babaların Akılcı Olmayan İnançları Ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışmasına 520 anne-baba katılmıştır. Ölçeğin güvenirliği, alt boyutlarının iç tutarlılık katsayılarının hesaplanması ve test tekrar test yöntemleriyle incelenmiştir. Ölçeğin güvenirlik çalışması kapsamında, Beklentiler alt boyutunun test-tekrar test güvenirlik katsayısı .84 ve Cronbach Alfa iç tutarlılık güvenirlik katsayısı .89 olarak saptanırken; Mükemmeliyetçilik alt boyutunun test-tekrar test güvenirlik katsayısı .80, Cronbach Alfa iç tutarlılık güvenirlik katsayısı ise .86 olarak belirlenmiştir.

Bu ölçme aracının anne-babaların çocuk yetiştirmeye ilişkin düşünceleri ve anne baba olmaya ilişkin akılcı olmayan inançlarını belirlemede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenilebilir (Kaya ve Hamamcı, 2011). Bu ölçek, araştırmaya dahil edilen her bir çocuğun annesi ve babası tarafından ayrı ayrı doldurulmuştur.

3.3.4. Ebeveynliğe Yönelik Tutum Ölçeği

Gibuad-Wallston ve Wandersman (1978) tarafından geliştirilmiş olup (Ebeveynliğe Yönelik Duyusal Yeterlik Ölçeği) geçerlik-güvenirlik çalışmaları Seçer ve arkadaşları (2008) tarafından yapılmıştır.

Ölçeğin üç alt boyutu vardır. Ebeveynlik görevine ilişkin yeterlik algısı alt boyutu 1, 2, 3, 4, 8, 10 ve 11. maddeleri; ebeveynlik görevine yönelik ilgi alt boyutu 14. ve 15. maddeleri; ebeveynlik görevinden sağladıkları doyum alt boyutu ise 5, 6, 7, 9, 12, 13 ve 16. maddelerini kapsamaktadır. Bu maddelerden 3, 5, 6, 7, 9, 12, 14, 15 ve 16. maddeler ise ters kodlanmaktadır.

Ölçek, anne-babaların çocukları ile ilgili tecrübelerini dikkate alarak kendilerini değerlendirme ve ebeveynliğe yönelik tutumlarını yansıtma süreçlerini içermektedir. Ölçekte yer alan her bir maddeye ilişkin tutumlar anne-babalar tarafından; "hiç katılmıyorum", "katılmıyorum", "kararsızım", "katılıyorum" ve "tamamen katılıyorum" seçeneklerinden birisi işaretlenerek belirtilmektedir. Katılımcılar ölçekte yer alan maddelere 1-5 arası puan vermektedir. Yüksek puanlar anne-babalığa yönelik tutumun olumlu olduğunu, düşük puanlar ise olumsuz olduğunu ifade etmektedir.

Ölçeğin üç faktörü ölçmeye yönelik toplam varyansı açıklama oranı % 50.93, Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı ise .84'tür. Ölçeğin yapı geçerliğinin sağlanabilmesi için Faktör Analizi yapılmıştır. Ölçeğin 3 faktörü ölçmeye yönelik toplam varyansı açıklama oranı % 55.09, Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı ise 0.88'dir (Seçer ve ark., 2012). Bu ölçek, araştırmaya dahil edilen her bir çocuğun annesi ve babası tarafından ayrı ayrı doldurulmuştur.

3.4. Verilerin Toplanması

Okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenim gören çocukların anne-babalarının ve öğretmenlerinin dolduracağı ölçme araçları için öncelikle Maltepe Üniversitesi'nden etik kurul izni, İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden ve ilgili okul müdürlerinden uygulama izni alınmıştır. Araştırma İstanbul ili Kartal, Pendik, Maltepe, Kadıköy ilçelerine bağlı devlet okullarının anasınıflarında ve özel anaokullarında yürütülmüştür. Okullara gidilerek okul müdürlerine ve okul öncesi öğretmenlerine araştırmanın amacı anlatılmıştır. Anne-babaların dolduracağı ölçekler öğretmenler aracılığı ile ailelere ulaştırılmıştır. Ailelere araştırmanın amacı ve ölçeklerin uygulanmasına ilişkin temel yönergeler kişisel bilgi formunun ön yüzünde yer alan açıklamalar aracılığıyla yapılmıştır. Ölçeklerden alınacak tüm bilgilerin gizliliğinin korunacağı belirtilerek araştırmaya gönüllü katılım esas alınmıştır. Araştırmada kullanılan "Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği" her öğrenci için sınıf öğretmeni tarafından bireysel olarak

doldurulmuştur. Araştırmada kullanılan "Kişisel Bilgi Formu", "Anne Babaların Akılcı Olmayan İnançları Ölçeği" ve "Ebeveynliğe Yönelik Tutum Ölçeği" her öğrencinin annesi ve babası tarafından ayrı ayrı doldurulmuştur. 73 tane öğrencinin eksik ya da hatalı doldurulan ölçekleri değerlendirmeye dahil edilmemiştir. Sonunda 283 öğrencinin anne-babası ve öğretmenlerinden elde edilen veriler analize alınmıştır.

3.5. Verilerin Çözümlenmesi ve Yorumlanması

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları uygulandıktan sonra kontrol edilerek hatalı ve eksik doldurulanlar değerlendirme dışı bırakılmıştır. İlk olarak örneklemi oluşturan grubun demografik özelliklerinin frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmıştır. Sonra Anne-Baba Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği toplam puanı ve alt boyut puanları; Ebeveynliğe Yönelik Tutum Ölçeği toplam puanı ve alt boyut puanları; Sosyal Beceri Ölçeği toplam puanı ve alt boyut puanları; Problem Davranış Ölçeği toplam puanı ve alt boyut puanları için $\bar{x}$, ss, Sh_x değerleri hesaplanmıştır. Elde edilen verilerin normallik varsayımını sağlayıp sağlamadığını değerlendirmek maksadıyla çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmıştır. Gruplar arası ortalamaların karşılaştırılmasında, değişkenler normal dağılıma sahipse, fark testlerinden Bağımsız Gruplar t-Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA); eğer değişkenler normal dağılım göstermiyorsa Mann Whitney-U ve Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonrasında gruplar arasında anlamlı bir farklılık tespit edildiğinde, farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere post- hoc tamamlayıcı analiz teknikleri (Scheffe ve Tamhane) kullanılmıştır. Değişkenler arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek üzere normal dağılım durumlarında Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi, normal dağılımın olmadığı durumlarında ise Spearman Sıra Korelasyon Analizi kullanılmıştır. Verilerin istatistiksel analizleri SPSS 21.0 programında yapılmış olup manidarlıklar minimum $p<.05$ düzeyinde sınanmış ve bulgular araştırmanın amaçları doğrultusunda tablolar aracılığıyla sunulmuştur.

BÖLÜM 4. BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde öncelikle çalışma grubunun demografik özelliklerine ilişkin bulgulara, kullanılan ölçeklere ait betimsel verilere yer verilmiştir. Sonrasında ise çalışmanın amacı doğrultusunda uygulanan istatistiksel analizler ve analiz sonucunda elde bulgular araştırma soruları ile aynı sırayı takip ederek sunulmuştur.

4.1.1. Çalışma Grubunun Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Tablo 4.1.1.1. Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Cinsiyet	*f*	%	$\%_{gec}$	$\%_{yig}$
Kız	138	48,8	48,8	48,8
Erkek	145	51,2	51,2	100
Toplam	283	100	100	

Tabloda görüldüğü üzere çalışma grubunu oluşturan 283 okul öncesi öğrencisinin, 138'i (%48,8) kız öğrenci; 145'i (%51,2) erkek öğrencidir.

Tablo 4.1.1.2. Yaş Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Yaş	*f*	%	$\%_{gec}$	$\%_{yig}$
4 yaş	44	15,5	15,5	15,5
5 yaş	117	41,3	41,3	56,9
6 yaş	122	43,1	43,1	100
Toplam	283	100	100	

Tabloda görüldüğü üzere çalışma grubunu oluşturan okul öncesi öğrencilerinin yaş dağılımlarına baktığımızda 44'ünün (%15,5) dört yaşında; 117'sinin (%41,3) 5 yaşında ve 122'sinin (%43,1) 6 yaşında olduğu görülmektedir.

Tablo 4.1.1.3. Eğitim Süresi Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Eğitim süresi	*f*	%	$\%_{gec}$	$\%_{yig}$
1 yıl	126	44,5	44,5	44,5
2 yıl	109	38,5	38,5	83
3 yıl	48	17	17	100
Toplam	283	100	100	

Tabloda görüldüğü üzere çalışma grubunu oluşturan okul öncesi öğrencilerin 126'sının (%44,5) bir yıldır; 109'unun (%38,5) iki yıldır; 48'inin ise (%17,0) üç yıldır okul öncesi eğitimine devam ettiği görülmektedir.

Tablo 4.1.1.4. Annenin Yaşı Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Anne yaşı	*f*	%	$\%_{gec}$	$\%_{yig}$
30 yaş ve altı	33	11,7	11,7	11,7
31-35 yaş arası	105	37,1	37,1	48,8
36-39 yaş arası	98	34,6	34,6	83,4
40 yaş ve üstü	47	16,6	16,6	100
Toplam	283	100	100	

Tabloda görüldüğü üzere çalışma grubunu oluşturan öğrencilerden 33'ünün (%11,7) annesinin yaşı 30 yaş ve altı; 105'inin (%37,1) annesinin yaşı 31-35 yaş arası; 98'inin (%34,6) annesinin yaşı 36-39 yaş arası ve 47'sinin (%16,6) annesinin yaşının 40 yaş ve üstü olduğu görülmektedir.

Tablo 4.1.1.5. Babanın Yaşı Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Baba yaşı	*f*	%	$\%_{gec}$	$\%_{yig}$
28-35 yaş arası	70	24,7	24,7	24,7
36-39 yaş arası	102	36	36	60,8
40 yaş ve üstü	111	39,2	39,2	100
Toplam	283	100	100	

Tabloda görüldüğü üzere çalışma grubunu oluşturan öğrencilerden 70'inin (%24,7) babasının yaşının 28-35 yaş arası; 102'inin (%36,0) babasının yaşının 36-39 yaş arası ve 111'inin (%39,2) babasının yaşının 40 yaş ve üstü olduğu görülmektedir.

Tablo 4.1.1.6. Anne Eğitim Düzeyi Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Anne eğitim	*f*	%	$\%_{gec}$	$\%_{yig}$
İlköğretim	35	12,4	12,4	12,4
Lise	88	31,1	31,1	43,5
Yüksekokul	32	11,3	11,3	54,8
Üniversite	128	45,2	45,2	100
Toplam	283	100	100	

Tabloda görüldüğü üzere çalışma grubunu oluşturan okul öncesi öğrencilerinin annelerinin eğitim düzeylerine baktığımızda 35'inin (%12,4) ilköğretim mezunu; 88'inin (%31,1) lise mezunu; 32'sinin (%11,3) yüksekokul mezunu ve 128'inin ise (%45,2) üniversite mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo 4.1.1.7. Baba Eğitim Düzeyi Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Baba eğitim	*f*	%	$\%_{gec}$	$\%_{yig}$
İlköğretim	35	12,4	12,4	12,4
Lise	91	32,2	32,2	44,5
Yüksekokul	36	12,7	12,7	57,2
Üniversite	121	42,8	42,8	100
Toplam	283	100	100	

Tabloda görüldüğü üzere çalışma grubunu oluşturan okul öncesi öğrencilerinin babalarının eğitim düzeylerine baktığımızda 35'inin (%12,4) ilköğretim mezunu; 91'inin (%32,2) lise mezunu; 36'sının (%12,7) yüksekokul mezunu ve 121'inin ise (%42,8) üniversite mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo 4.1.1.8. Anne İş Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Anne iş	*f*	%	$\%_{gec}$	$\%_{yig}$
Çalışıyor	127	44,9	44,9	44,9
Çalışmıyor	156	55,1	55,1	100
Toplam	283	100	100	

Tabloda görüldüğü üzere çalışma grubunu oluşturan okul öncesi öğrencilerinin annelerinin 127'sinin (%44,9) herhangi bir işte çalışmadığı; 156'sının ise (%55,1) bir işte çalışıyor durumunda oldukları görülmektedir.

Tablo 4.1.1.9. Baba İş Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Baba iş	*f*	%	$\%_{gec}$	$\%_{yig}$
Çalışıyor	273	96,5	96,5	96,5
Çalışmıyor	10	3,5	3,5	100
Toplam	283	100	100	

Tabloda görüldüğü üzere çalışma grubunu oluşturan okul öncesi öğrencilerinin babalarının 273'nün (%96,5) bir işte çalışıyor oldukları; 10'nun ise (%3,5) herhangi bir işte çalışmadığı görülmektedir.

Tablo 4.1.1.10. Aile Yapısı Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Aile yapısı	*f*	%	$\%_{gec}$	$\%_{yig}$
Tam aile	276	97,5	97,5	97,5
Parçalanmış aile	7	2,5	2,5	100
Toplam	283	100	100	

Tabloda görüldüğü üzere çalışma grubunu oluşturan okul öncesi öğrencilerinin 276'sının (%97,5) tam aile yapısına sahip oldukları; 7'sinin ise (%2,5) aile yapısının dağılmış olduğu görülmektedir.

Tablo 4.1.1.11. Gelir Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gelir durumu	*f*	%	$\%_{gec}$	$\%_{yig}$
1000-3000 TL	73	25,8	25,8	25,8
3000-5000 TL	92	32,5	32,5	58,3
5000 TL üstü	118	41,7	41,7	100
Toplam	283	100	100	

Tabloda görüldüğü üzere çalışma grubunu oluşturan öğrencilerden 73'ünün (%25,8) aile gelir düzeyi 1000-3000 TL arası; 92'sinin (%32,5) 3000-5000 TL arası ve 118'inin (%41,7) 5000 TL üzeri olduğu görülmektedir.

Tablo 4.1.1.12. Çocuk Sayısı Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Çocuk sayısı	*f*	%	$\%_{gec}$	$\%_{yig}$
Bir çocuk	98	34,6	34,6	34,6
İki çocuk	150	53	53	87,6
Üç çocuk	35	12,4	12,4	100
Toplam	283	100	100	

Tabloda görüldüğü üzere çalışma grubunu oluşturan okul öncesi öğrencilerin ailelerindeki çocuk sayılarına baktığımızda 98'inin (%34,6) bir çocuğu, 150'sinin (%53,0) iki çocuğu ve 35'inin (%12,4) üç çocuğu olduğu görülmektedir.

4.1.2. Kullanılan Ölçeklere Ait Betimsel Veriler

Tablo 4.1.2.1. Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği (Anne Formu) Alt Boyutları İçin N, $\bar{x}$, ss, $Sh_{\bar{x}}$, Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Boyutlar	N	$\bar{x}$	$Sh_{\bar{x}}$	ss	Çarpıklık	Basıklık
Beklenti	283	32,65	0,48	8,13	0,18	-0,01
Mükemmeliyetçilik	283	37,13	0,54	9,01	-0,12	-0,32

Tabloda da yer aldığı üzere Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği (Anne Formu) alt boyutlarından beklenti alt boyutunun aritmetik ortalaması ($\bar{x}$)= 32,65; standart sapması (ss)= 7,13 ve standart hatası ($Sh_{\bar{x}}$)= ,48 olarak hesaplanmıştır. Mükemmeliyetçilik alt boyutunun ise aritmetik ortalaması ($\bar{x}$)= 37,13; standart sapması (ss)= 9,01 ve standart hatası ($Sh_{\bar{x}}$)= ,54 olarak bulunmuştur. Alt boyut puanlarının çarpıklık ve basıklık değerlerine bakıldığında +1 ile -1 aralığında olduklarından ölçek puanlarının normal bir dağılıma sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 4.1.2.2. Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği (Baba Formu) Alt Boyutları İçin N, $\bar{x}$, ss, $Sh_{\bar{x}}$, Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Boyutlar	N	$\bar{x}$	$Sh_{\bar{x}}$	ss	Çarpıklık	Basıklık
Beklenti	283	33,41	0,49	8,23	0,337	0,772
Mükemmeliyetçilik	283	37,99	0,59	9,94	-0,044	-0,518

Tabloda da yer aldığı üzere Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği (Baba Formu) alt boyutlarından beklenti alt boyutunun aritmetik ortalaması ($\bar{x}$)= 33,41; standart sapması (ss)= 8,23 ve standart hatası ($Sh_{\bar{x}}$)= ,49 olarak hesaplanmıştır. Mükemmeliyetçilik alt boyutunun ise aritmetik ortalaması ($\bar{x}$)= 37,99; standart sapması (ss)= 9,94 ve standart hatası ($Sh_{\bar{x}}$)= ,59 olarak bulunmuştur. Alt boyut puanlarının çarpıklık ve basıklık

değerlerine bakıldığında +1 ile -1 aralığında olduklarından ölçek puanlarının normal bir dağılıma sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 4.1.2.3. Ebeveynliğe Yönelik Tutum Ölçeği (Anne Formu) Toplam Puan ve Alt Boyutları İçin N, $\bar{x}$, ss, $Sh_{\bar{x}}$, Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Boyutlar	N	$\bar{x}$	$Sh_{\bar{x}}$	ss	Çarpıklık	Basıklık
Yeterlik	283	26,02	0,18	3,10	-0,113	0,392
İlgi	283	7,56	0,10	1,65	-0,606	0,295
Doyum	283	25,59	0,22	3,62	-0,140	-0,424
Toplam Puan	283	59,17	0,39	6,50	-0,012	-0,440

Tabloda da yer aldığı üzere Ebeveynliğe Yönelik Tutum Ölçeği (Anne Formu) alt boyutlarından ebeveynlik görevine ilişkin yeterlik algısı alt boyutunun aritmetik ortalaması ($\bar{x}$)= 26,02; ebeveynlik görevine yönelik ilgi alt boyutunun aritmetik ortalaması ($\bar{x}$)= 7,56; ebeveynlik görevinden sağladığı doyum alt boyutunun aritmetik ortalaması ($\bar{x}$)= 25,59 ve ebeveynliğe yönelik tutum ölçeği toplam puanın ise aritmetik ortalaması ($\bar{x}$)= 59,17 olarak hesaplanmıştır. Ölçekten elde edilen puanlara bakıldığında genel olarak annelerin ebeveynliğe ilişkin olumlu bir tutuma sahip olduğunu söyleyebiliriz. Ebeveynliğe Yönelik Tutum Ölçeği (Anne Formu) toplam puan ve alt boyut puanlarının çarpıklık ve basıklık değerlerine bakıldığında +1 ile -1 aralığında olduklarından ölçek puanlarının normal bir dağılıma sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 4.1.2.4. Ebeveynliğe Yönelik Tutum Ölçeği (Baba Formu) Toplam Puan ve Alt Boyutları İçin N , $\bar{x}$, ss , $Sh_{\bar{x}}$, Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Boyutlar	N	$\bar{x}$	$Sh_{\bar{x}}$	ss	Çarpıklık	Basıklık
Yeterlik	283	25,49	0,18	3,09	0,187	0,708
İlgi	283	7,50	0,10	1,70	-0,520	0,053
Doyum	283	26,53	0,22	3,78	-0,312	-0,080
Toplam Puan	283	59,52	0,40	6,75	-0,142	0,261

Tabloda da yer aldığı üzere baba- ebeveynliğe yönelik tutum ölçeği alt boyutlarından ebeveynlik görevine ilişkin yeterlik algısı alt boyutunun aritmetik ortalaması ($\bar{x}$)= 25,49; ebeveynlik görevine yönelik ilgi alt boyutunun aritmetik ortalaması ($\bar{x}$)= 7,50; ebeveynlik görevinden sağladığı doyum alt boyutunun aritmetik ortalaması ($\bar{x}$)= 26,53 ve ebeveynliğe yönelik tutum ölçeği toplam puanın ise aritmetik ortalaması ($\bar{x}$)= 59,52 olarak hesaplanmıştır. Ölçekten elde edilen puanlara bakıldığında genel olarak babaların ebeveynliğe ilişkin olumlu bir tutuma sahip olduğunu söyleyebiliriz. Ebeveynliğe Yönelik Tutum Ölçeği (Baba Formu) toplam puan ve alt boyut puanlarının çarpıklık ve basıklık değerlerine bakıldığında +1 ile -1 aralığında olduklarından ölçek puanlarının normal bir dağılıma sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 4.1.2.5. Sosyal Beceri Ölçeği Toplam Puan ve Alt Boyut Puanları İçin N , $\bar{x}$, ss , $Sh_{\bar{x}}$ Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Boyutlar	N	$\bar{x}$	$Sh_{\bar{x}}$	ss	Çarpıklık	Basıklık
Sosyal İşbirliği	283	3,63	0,03	0,47	-1,166	0,708
Sosyal Bağımsızlık	283	3,37	0,04	0,63	-0,968	0,053
Sosyal Etkileşim	283	3,32	0,05	0,84	-0,980	-0,080
Top. Sosyal Beceri	283	3,49	0,03	0,52	-0,979	0,261

Tabloda da yer aldığı üzere Sosyal Beceri Ölçeği alt boyutlarından elde edilen puanlar incelendiğinde çalışma grubunu oluşturan okul öncesi öğrencilerin daha çok sosyal işbirliği ($\bar{x}$)= 3,63 noktasında sosyal becerilerin yüksek olduğu; sosyal etkileşim

boyutunda ise ($\bar{x}$)= 3,32 sosyal beceri düzeylerinin diğer boyutlara göre daha düşük olduğu görülmektedir. Sosyal Beceri Ölçeğinden alınan toplam puanların aritmetik ortalaması ($\bar{x}$)= 3,49 olarak hesaplanmış ve öğrencilerin sosyal becerilerinin iyi düzeyde olduğu görülmüştür. Sosyal işbirliği alt boyutu haricinde Sosyal Beceri Ölçeği toplam puan ve sosyal bağımsızlık ve sosyal etkileşim alt boyut puanlarının çarpıklık ve basıklık değerlerine bakıldığında +1 ile -1 aralığında olduklarından ölçek puanlarının normal bir dağılıma sahip olduğu görülmektedir. Bu nedenle analizlerde sosyal işbirliği alt boyutu için parametrik olmayan istatistiksel yöntemlerden faydalanılmıştır.

Tablo 4.1.2.6. Problem Davranış Ölçeği Toplam Puan ve Alt Boyut Puanları İçin N , $\bar{x}$, ss , $Sh_{\bar{x}}$, Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Boyutlar	N	$\bar{x}$	$Sh_{\bar{x}}$	ss	Çarpıklık	Basıklık
Prob. Dışa yönelim	283	1,44	0,03	0,57	1,256	0,537
Prob. İçe yönelim	283	1,50	0,04	0,66	1,458	1,624
Prob. Antisosyal	283	1,29	0,03	0,50	2,032	3,977
Prob. Benmerkezci	283	1,57	0,04	0,72	1,127	0,422
Top. Prob dav.	283	1,45	0,03	0,49	1,132	0,338

Tabloda da yer aldığı üzere Problem Davranış Ölçeği alt boyutlarından elde edilen puanlar incelendiğinde çalışma grubunu oluşturan okul öncesi öğrencilerin daha çok benmerkezci boyutunda ($\bar{x}$)= 1,57 noktasında problem davranış düzeyinin yüksek olduğu; antisosyal boyutunda ise ($\bar{x}$)= 1,29 problem davranış düzeylerinin diğer boyutlara göre daha düşük olduğu görülmektedir. Problem Davranış Ölçeğinden alınan toplam puanların aritmetik ortalaması ($\bar{x}$)= 1,45 olarak hesaplanmış ve öğrencilerin problem davranışlarının düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Problem Davranışı Ölçeği toplam ve alt boyut puanlarının çarpıklık ve basıklık değerlerine bakıldığında +1 ile -1 aralığı dışında olduklarından ölçek puanlarının normal bir dağılıma sahip olmadıkları görülmektedir.

4.1.3. Araştırma Sorularının Test Edilmesine İlişkin Bulgular

4.1.3.1. Araştırmanın birinci sorusu "*Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-72 aylık çocukların sosyal becerileri, çeşitli demografik değişkenlere göre (çocuğun*

cinsiyeti, yaşı, kaç yıldır okula devam ettiği, annenin ve babanın yaşı, annenin ve babanın eğitim durumu, annenin ve babanın çalışma durumu, tam aileye sahip olup olmama durumu, gelir durumu, ailenin sahip olduğu çocuk sayısı) farklılık göstermekte midir?" şeklindedir. Bu soruyu açıklamaya ilişkin bulgular Tablo 4.1.3.1.1., Tablo 4.1.3.1.2., Tablo 4.1.3.1.3., Tablo 4.1.3.1.4., Tablo 4.1.3.1.5., Tablo 4.1.3.1.6., Tablo 4.1.3.1.7., Tablo 4.1.3.1.8., Tablo 4.1.3.1.9., Tablo 4.1.3.1.10., Tablo 4.1.3.1.11., Tablo 4.1.3.1.12., Tablo 4.1.3.1.13., Tablo 4.1.3.1.14., Tablo 4.1.3.1.15., Tablo 4.1.3.1.16., Tablo 4.1.3.1.17., Tablo 4.1.3.1.18., Tablo 4.1.3.1.19., Tablo 4.1.3.1.20., Tablo 4.1.3.1.21., Tablo 4.1.3.1.22., Tablo 4.1.3.1.23., Tablo 4.1.3.1.24., Tablo 4.1.3.1.25.' te verilmiştir.

Tablo 4.1.3.1.1. Sosyal Beceri Ölçeği Toplam Puan, Sosyal Bağımsızlık ve Sosyal Etkileşim Alt Boyut Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları

Sosyal Beceri	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh_x	t testi		
						t	sd	p
Sosyal Bağımsızlık	Kız	138	3,38	0,63	0,05			
	Erkek	145	3,36	0,63	0,05	0,196	281	0,845
Sosyal Etkileşim	Kız	138	3,43	0,79	0,07			
	Erkek	145	3,21	0,87	0,07	2,18	281	0,030
Top. Sosyal bec.	Kız	138	3,53	0,51	0,04			
	Erkek	145	3,45	0,54	0,04	1,263	281	0,207

Tabloda görüleceği üzere, Sosyal Beceri Ölçeği toplam puan, sosyal etkileşim ve sosyal bağımsızlık alt boyut puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre sadece sosyal etkileşim alt boyut puanları kız öğrenciler lehine istatistiksel açıdan anlamlı şekilde farklılaşmaktadır ($p<.05$). Diğer puanlar cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir ($p>.05$).

Tablo 4.1.3.1.2. Sosyal Beceri Ölçeği Sosyal İşbirliği Alt Boyut Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Sonuçları

Sosyal Bec.	Gruplar	N	$\bar{x}_{sira}$	$\sum_{sira}$	U	Z	p
Sosyal İşbirliği	Kız	138	148,83	20538,5	9062,5	-1,43	0,154
	Erkek	145	135,5	19647,5			
	Toplam	283					

Tabloda görüldüğü gibi, Sosyal Beceri Ölçeği alt boyutlarından sosyal işbirliği alt boyut puanlarının cinsiyet değişkenine göre göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U testi sonucunda, öğrencilerin sosyal işbirliği alt boyut puanları, cinsiyet değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır (p>.05).

Tablo 4.1.3.1.3. Sosyal Beceri Ölçeği Toplam Puan, Sosyal Bağımsızlık ve Sosyal Etkileşim Alt Boyut Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Sosyal Beceri	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Var.K.	KT	Sd	KO	F	p
Sosyal Bağımsızlık	4 yaş	44	3,18	0,72	G.arası	7,29	2	3,647	9,74	0,000
	5 yaş	117	3,25	0,64	G.içi	104,84	280	0,374		
	6 yaş	122	3,55	0,53	Toplam	112,13	282			
	Toplam	283	3,37	0,63						
Sosyal Etkileşim	4 yaş	44	3,15	0,93	G.arası	11,33	2	5,662	8,53	0,000
	5 yaş	117	3,14	0,89	G.içi	185,84	280	0,664		
	6 yaş	122	3,55	0,69	Toplam	197,17	282			
	Toplam	283	3,32	0,84						
Toplam puan	4 yaş	44	3,34	0,57	G.arası	5,34	2	2,669	10,4	0,000
	5 yaş	117	3,38	0,56	G.içi	71,65	280	0,256		
	6 yaş	122	3,64	0,42	Toplam	76,99	282			
	Toplam	283	3,49	0,52						

Tabloda görüleceği üzere, Sosyal Beceri Ölçeği toplam puan, sosyal etkileşim ve sosyal bağımsızlık alt boyut puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda toplam puan ve alt boyut puanları öğrencilerin bulunduğu yaş düzeyine göre gruplar arasında anlamlı farklılık göstermektedir (p<.01).

ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir.

ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, toplam puan ve sosyal etkileşim alt boyut puanları grup varyansların homojen olmadığı ($p<.05$); sosyal bağımsızlık alt boyut puanları grup varyanslarının ise homojen olduğu görülmüştür ($p>.05$). Bunun üzerine varyansların homojen olmadığı durumlarda yaygınlıkla kullanılan Tamhane çoklu karşılaştırma tekniği ile homojen olduğu durumlarda sıklıkla kullanılan Sheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Gerçekleştirilen tamamlayıcı post-hoc analizi aşağıda tabloda verilmiştir.

Tablo 4.1.3.1.4. Sosyal Beceri Ölçeği Toplam Puan, Sosyal Bağımsızlık ve Sosyal Etkileşim Alt Boyut Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Tamamlayıcı Post Hoc Analizi Sonuçları

		Yaş(i)	Yaş(j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	Sh_x	P
Scheffe	Sosyal Bağımsızlık	4	5	-0,06	0,11	0,848
			6	-0,37	0,11	0,003
		5	4	0,06	0,11	0,848
			6	-0,30	0,08	0,001
Tamhane	Sosyal Etkileşim	4	5	0,02	0,16	0,999
			6	-0,39	0,15	0,04
		5	4	-0,02	0,16	0,999
			6	-0,41	0,10	0,000
	Toplam puan	4	5	-0,04	0,10	0,978
			6	-0,30	0,09	0,006
		5	4	0,04	0,10	0,978
			6	-0,27	0,06	0,000

Sosyal Beceri Ölçeği toplam puan, sosyal bağımsızlık ve sosyal etkileşim puanlarının hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan ANOVA sonrası tamamlayıcı post-hoc analizi sonuçlarına göre sosyal bağımsızlık, sosyal etkileşim alt boyut puanları ve toplam puan 4 yaş ile 6 yaş arasında, 6 yaşında olan öğrenciler lehine;

5 yaş ve 6 yaşında olan öğrenciler arasında yine 6 yaşında olan öğrenciler lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermektedir (p<.05).

Tablo 4.1.3.1.5. Sosyal Beceri Ölçeği Sosyal İşbirliği Alt Boyut Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Yaş	N	$\bar{x}_{sira}$	x^2	sd	p
Sosyal İşbirliği	4 yaş	44	120,51	11,52	2	,003
	5 yaş	117	131,62			
	6 yaş	122	159,7			
	Total	283				

Tablodan da anlaşılacağı üzere, yaş değişkenine göre sosyal işbirliği alt boyut puanlarının anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçlarına göre gruplar arasında anlamlı bir fark görülmektedir. (x^2 = 11,52 , p<.01). Orta çıkan bu anlamlı farkın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek üzere Kruskal Wallis- H testi sonrası Mann Whitney-U analizi gerçekleştirilmiş ve aşağıdaki tabloda sonuçlar özetlenmiştir.

Tablo 4.1.3.1.6. Sosyal Beceri Ölçeği Sosyal İşbirliği Alt Boyut Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U/Çoklu Karşılaştırma Testi Sonuçları

	Gruplar	**Fark** $\bar{x}_{sira}$	**Sh**	**z**	**p**
Sosyal İşbirliği	4 yaş - 5 yaş	-11,11	13,9	-799	0,424
	4 yaş - 6 yaş	-39,19	13,82	-2,836	0,005
	5 yaş - 6 yaş	-28,09	10,17	-2,761	0,006

Tabloda görüldüğü üzere anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında gerçekleştiğini belirlemek üzere gerçekleştirilen Mann Whitney-U testi sonrası sosyal işbirliği alt boyut puanları 4 yaş ile 6 yaş arasında, 6 yaşında olan öğrenciler lehine; 5 yaş ve 6 yaşında olan öğrenciler arasında yine 6 yaşında olan öğrenciler lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermektedir (p<.05). 4 yaş ile 5 yaşındaki öğrencileri sosyal işbirliği alt boyutu puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir (p>.05).

Tablo 4.1.3.1.7. Sosyal Beceri Ölçeği Toplam Puan, Sosyal Bağımsızlık ve Sosyal Etkileşim Alt Boyut Puanlarının Eğitim Süresi Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Sosyal Beceri	Eğitim süresi	N	$\bar{x}$	ss	Var.K.	KT	Sd	KO	F	p
Sosyal Bağımsızlık	1 yıl	126	3,34	0,57	G.arası	0,20	2	0,099	,248	0,781
	2 yıl	109	3,39	0,68	G.içi	111,93	280	0,4		
	3 yıl	48	3,40	0,67	Toplam	112,13	282			
	Toplam	283	3,37	0,63						
Sosyal Etkileşim	1 yıl	126	3,27	0,84	G.arası	1,52	2	0,758	1,08	0,339
	2 yıl	109	3,30	0,89	G.içi	195,65	280	0,699		
	3 yıl	48	3,47	0,69	Toplam	197,17	282			
	Toplam	283	3,32	0,84						
Toplam puan	1 yıl	126	3,48	0,46	G.arası	0,03	2	0,016	0,059	0,943
	2 yıl	109	3,48	0,58	G.içi	76,96	280	0,275		
	3 yıl	48	3,51	0,55	Toplam	76,99	282			
	Toplam	283	3,49	0,52						

Tabloda görüleceği üzere, Sosyal Beceri Ölçeği toplam puan, sosyal etkileşim ve sosyal bağımsızlık alt boyut puanlarının eğitim süresi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda toplam puan ve alt boyut puanları öğrencilerin okul öncesi eğitim süresine göre istatistiksel düzeyde anlamlı bir farklılık göstermemektedir (p>.05).

Tablo 4.1.3.1.8. Sosyal Beceri Ölçeği Sosyal İşbirliği Alt Boyut Puanlarının Eğitim Süresi Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Gruplar	N	$\bar{x}_{sira}$	x^2	sd	p
Sosyal İşbirliği	1 yıl	126	144,35	,253	2	,881
	2 yıl	109	141,04			
	3 yıl	48	138,01			
	Total	283				

Tablodan da anlaşılacağı üzere eğitim süresi değişkenine göre sosyal işbirliği alt boyut puanlarının anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçlarına göre gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (x^2 = ,253, p>05).

Tablo 4.1.3.1.9. Sosyal Beceri Ölçeği Toplam Puan, Sosyal Bağımsızlık ve Sosyal Etkileşim Alt Boyut Puanlarının Anne Yaş Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Sosyal Beceri	Anne yaş	N	$\bar{x}$	ss	Var.K.	KT	Sd	KO	F	p
Sosyal B.sızlık	30 yaş ve altı	33	3,42	0,55	G.arası	0,81	3	0,27	0,69	0,566
	31-35 yaş	105	3,37	0,69	G.içi	111,32	279	0,399		
	36-39 yaş	98	3,31	0,60	Toplam	112,13	282			
	40 yaş ve üst	47	3,46	0,62						
	Total	283	3,37	0,63						
Sosyal Etkileşim	30 yaş ve altı	33	3,45	0,68	G.arası	2,22	3	0,74	1,06	0,367
	31-35 yaş	105	3,20	0,91	G.içi	194,95	279	0,699		
	36-39 yaş	98	3,36	0,77	Toplam	197,17	282			
	40 yaş ve üst	47	3,37	0,88						
	Total	283	3,32	0,84						
Toplam puan	30 yaş ve altı	33	3,57	0,43	G.arası	0,82	3	0,273	0,99	0,394
	31-35 yaş	105	3,44	0,56	G.içi	76,17	279	0,273		
	36-39 yaş	98	3,46	0,51	Toplam	76,99	282			
	40 yaş ve üst	47	3,57	0,51						
	Total	283	3,49	0,52						

Tabloda görüleceği üzere, Sosyal Beceri Ölçeği toplam puan, sosyal etkileşim ve sosyal bağımsızlık alt boyut puanlarının anne yaş durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda toplam puan ve alt boyut puanları öğrencilerin anne yaş durumuna göre istatistiksel düzeyde anlamlı bir farklılık göstermemektedir (p>.05).

Tablo 4.1.3.1.10. Sosyal Beceri Ölçeği Sosyal İşbirliği Alt Boyut Puanlarının Anne Yaş Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Anne yaş	N	$\bar{x}_{sira}$	x^2	sd	p
Sosyal İşbirliği	30 yaş ve altı	33	151,89	3,16	3	,368
	31-35 yaş	105	135,41			
	36-39 yaş	98	138,54			
	40 yaş ve üst	47	156,99			
	Total	283				

Tablodan da anlaşılacağı üzere anne yaş durumu değişkenine göre sosyal işbirliği alt boyut puanlarının anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan

Kruskal Wallis-H testi sonuçlarına göre gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($x^2 = 3{,}16$, p>05).

Tablo 4.1.3.1.11. Sosyal Beceri Ölçeği Toplam Puan, Sosyal Bağımsızlık ve Sosyal Etkileşim Alt Boyut Puanlarının Baba Yaş Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Sosyal Beceri	Baba yaş	N	$\bar{x}$	ss	Var.K.	KT	Sd	KO	F	p
Sosyal B.sızlık	28-35	70	3,33	0,70	G.arası	0,14	2	0,067	0,17	0,845
	36-39	102	3,38	0,61	G.içi	111,99	280	0,4		
	40 yaş ve üst	111	3,38	0,61	Toplam	112,13	282			
	Total	283	3,37	0,63						
Sosyal Etkileşim	28-35	70	3,23	0,83	G.arası	0,64	2	0,322	0,46	0,632
	36-39	102	3,34	0,84	G.içi	196,52	280	0,702		
	40 yaş ve üst	111	3,34	0,84	Toplam	197,17	282			
	Total	283	3,32	0,84						
Toplam puan	28-35	70	3,44	0,55	G.arası	0,21	2	0,105	0,38	0,683
	36-39	102	3,51	0,51	G.içi	76,78	280	0,274		
	40 yaş ve üst	111	3,49	0,52	Toplam	76,99	282			
	Total	283	3,49	0,52						

Tabloda görüleceği üzere, Sosyal Beceri Ölçeği toplam puan, sosyal etkileşim ve sosyal bağımsızlık alt boyut puanlarının baba yaş durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda toplam puan ve alt boyut puanları öğrencilerin baba yaş durumuna göre istatistiksel düzeyde anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür (p>.05).

Tablo 4.1.3.1.12. Sosyal Beceri Ölçeği Sosyal İşbirliği Alt Boyut Puanlarının Baba Yaş Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Baba yaş	N	$\bar{x}_{sira}$	x^2	sd	p
Sosyal İşbirliği	28-35	70	132,84	1,59	2	,452
	36-39	102	148,22			
	40 yaş ve üst	111	142,07			
	Total	283				

Tablodan da anlaşılacağı üzere baba yaş durumu değişkenine göre sosyal işbirliği alt boyut puanlarının anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan

Kruskal Wallis-H testi sonuçlarına göre gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($x^2 = 1{,}59$, p>05).

Tablo 4.1.3.1.13. Sosyal Beceri Ölçeği Toplam Puan, Sosyal Bağımsızlık ve Sosyal Etkileşim Alt Boyut Puanlarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Sosyal Beceri	Anne eğitim	N	$\bar{x}$	ss	Var.K.	KT	Sd	KO	F	p
Sosyal B.sızlık	İlköğretim	35	3,20	0,64	G.arası	1,89	3	0,63	1,59	0,191
	Lise	88	3,32	0,60	G.içi	110,24	279	0,395		
	Y.Okul	32	3,48	0,63	Toplam	112,13	282			
	Üniversite	128	3,42	0,65						
	Total	283	3,37	0,63						
Sosyal Etkileşim	İlköğretim	35	3,05	0,90	G.arası	3,70	3	1,233	1,78	0,151
	Lise	88	3,27	0,85	G.içi	193,47	279	0,693		
	Y.Okul	32	3,41	0,78	Toplam	197,17	282			
	Üniversite	128	3,39	0,82						
	Total	283	3,32	0,84						
Toplam puan	İlköğretim	35	3,35	0,56	G.arası	1,65	3	0,548	2,03	0,11
	Lise	88	3,43	0,50	G.içi	75,34	279	0,27		
	Y.Okul	32	3,58	0,53	Toplam	76,99	282			
	Üniversite	128	3,54	0,52						
	Total	283	3,49	0,52						

Tabloda görüleceği üzere, Sosyal Beceri Ölçeği toplam puan, sosyal etkileşim ve sosyal bağımsızlık alt boyut puanlarının anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda toplam puan ve alt boyut puanları öğrencilerin anne eğitim durumuna göre istatistiksel düzeyde anlamlı bir farklılık göstermemektedir (p>.05).

Tablo 4.1.3.1.14. Sosyal Beceri Ölçeği Sosyal İşbirliği Alt Boyut Puanlarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Anne eğitim	*N*	$\bar{x}_{sira}$	x^2	*sd*	*p*
Sosyal İşbirliği	İlköğretim	35	130,47	6,50	3	,090
	Lise	88	127,8			
	Y.Okul	32	156,39			
	Üniversite	128	151,32			
	Total	283				

Tablodan da anlaşılacağı üzere anne eğitim durumu değişkenine göre sosyal işbirliği alt boyut puanlarının anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçlarına göre gruplar arasında istatistiksel düzeyde anlamlı bir fark bulunmamıştır (x^2 = 6,50, p>05).

Tablo 4.1.3.1.15. Sosyal Beceri Ölçeği Toplam Puan, Sosyal Bağımsızlık ve Sosyal Etkileşim Alt Boyut Puanlarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Sosyal Beceri	**Baba eğitim**	**N**	$\bar{\bar{x}}$	**ss**	**Var.K.**	**KT**	**Sd**	**KO**	**F**	**p**
Sosyal B.sızlık	İlköğretim	35	3,4	0,7	G.arası	0,49	3	0,163	0,41	0,748
	Lise	91	3,31	0,64	G.içi	111,64	279	0,4		
	Y.Okul	36	3,42	0,57	Toplam	112,13	282			
	Üniversite	121	3,40	0,63						
	Total	283	3,37	0,63						
Sosyal Etkileşim	İlköğretim	35	3,23	0,90	G.arası	4,35	3	1,448	2,09	0,101
	Lise	91	3,20	0,89	G.içi	192,82	279	0,691		
	Y.Okul	36	3,60	0,66	Toplam	197,17	282			
	Üniversite	121	3,34	0,81						
	Total	283	3,32	0,84						
Toplam puan	İlköğretim	35	3,42	0,60	G.arası	0,69	3	0,23	0,84	0,473
	Lise	91	3,45	0,51	G.içi	76,30	279	0,273		
	Y.Okul	36	3,59	0,48	Toplam	76,99	282			
	Üniversite	121	3,50	0,52						
	Total	283	3,49	0,52						

Tabloda da görüleceği üzere, Sosyal Beceri Ölçeği toplam puan, sosyal etkileşim ve sosyal bağımsızlık alt boyut puanlarının baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü

varyans analizi (ANOVA) sonucunda toplam puan ve alt boyut puanları çalışma grubunu oluşturan okul öncesi öğrencilerin baba eğitim durumuna göre istatistiksel düzeyde anlamlı bir farklılık göstermemektedir (p>.05).

Tablo 4.1.3.1.16. Sosyal Beceri Ölçeği Sosyal İşbirliği Alt Boyut Puanlarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Baba eğitim	*N*	$\bar{x}_{sira}$	x^2	*sd*	*p*
Sosyal İşbirliği	İlköğretim	35	135,79	2,02	3	,568
	Lise	91	137,62			
	Y.Okul	36	158,15			
	Üniversite	121	142,29			
	Total	283				

Tablodan da anlaşılacağı üzere baba eğitim durumu değişkenine göre sosyal işbirliği alt boyut puanlarının anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçlarına göre gruplar arasında istatistiksel düzeyde anlamlı bir fark bulunmamıştır (x^2 = 2,02, p>05).

Tablo 4.1.3.1.17. Sosyal Beceri Ölçeği Toplam Puan, Sosyal Bağımsızlık ve Sosyal Etkileşim Alt Boyut Puanlarının Anne İş Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları

Sosyal Beceri	**Anne iş**	**N**	$\bar{\bar{x}}$	**ss**	**Sh$_x$**	**t testi**		
						t	**sd**	**p**
Sosyal Bağımsızlık	Çalışıyor	127	3,39	0,64	0,06	0,562	281	0,575
	Çalışmıyor	156	3,35	0,63	0,05			
Sosyal Etkileşim	Çalışıyor	127	3,31	0,80	0,07	-0,043	281	0,966
	Çalışmıyor	156	3,32	0,86	0,07			
Top. Sosyal Bec.	Çalışıyor	127	3,48	0,55	0,05	-0,216	281	0,829
	Çalışmıyor	156	3,49	0,50	0,04			

Tabloda da görüleceği üzere, Sosyal Beceri Ölçeği toplam puan, sosyal etkileşim ve sosyal bağımsızlık alt boyut puanlarının anne iş durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız gruplar t testi neticesinde toplam puan ve alt boyut puanları anne iş durumu değişkenine anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir (p>.05).

Tablo 4.1.3.1.18. Sosyal Beceri Ölçeği Sosyal İşbirliği Alt Boyut Puanlarının Anne İş Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Sonuçları

	Anne iş	N	$\bar{x}_{sira}$	$\sum_{sira}$	U	z	p
Sosyal İşbirliği	Çalışıyor	127	138,95	17647,0	9519,0	-,588	0,556
	Çalışmıyor	156	144,48	22539,0			
	Toplam	283					

Tabloda görüldüğü gibi, Sosyal Beceri Ölçeği alt boyutlarından sosyal işbirliği alt boyut puanlarının anne iş durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U testi sonucunda, öğrencilerin sosyal işbirliği alt boyut puanları, anne iş durumu değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır (p>.05).

Tablo 4.1.3.1.19. Sosyal Beceri Ölçeği Toplam Puan ve Alt Boyut Puanlarının Baba İş Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Sonuçları

Sosyal Beceri	**Baba iş**	N	$\bar{x}_{sira}$	$\sum_{sira}$	U	z	**p**
Sosyal İşbirliği	Çalışıyor	273	141,61	38660,5	1259,5	-0,432	0,666
	Çalışmıyor	10	152,55	1525,5			
Sosyal Bağımsızlık	Çalışıyor	273	141,68	38678	1277	-0,349	0,727
	Çalışmıyor	10	150,8	1508			
Sosyal Etkileşim	Çalışıyor	273	141,71	38686	1285	-0,331	0,74
	Çalışmıyor	10	150	1500			
Toplam Puan	Çalışıyor	273	141,47	38621,5	1220,5	-0,571	0,568
	Çalışmıyor	10	156,45	1564,5			

Tabloda görüldüğü gibi, Sosyal Beceri Ölçeği toplam puan ve alt boyutlarının baba iş durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U testi sonucunda, toplam puan ve alt boyut puanları, baba iş durumu değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır (p>.05).

Tablo 4.1.3.1.20. Sosyal Beceri Ölçeği Toplam Puan ve Alt Boyut Puanlarının Aile Yapısı Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Sonuçları

Sosyal Beceri	Aile yapısı	N	$\bar{x}_{sira}$	$\sum_{sira}$	U	z	p
Sosyal İşbirliği	Tam Aile	276	143,71	39663,5			
	Parçalanmış	7	74,64	522,5	494,5	-2,296	0,022
Sosyal Bağımsızlık	Tam Aile	276	143,49	39603,5			
	Parçalanmış	7	83,21	582,5	554,5	-1,941	0,052
Sosyal Etkileşim	Tam Aile	276	143,63	39643			
	Parçalanmış	7	77,57	543	515,0	-2,22	0,026
Toplam Puan	Tam Aile	276	143,64	39643,5			
	Parçalanmış	7	77,5	542,5	514,5	-2,12	0,034

Tabloda görüldüğü gibi, Sosyal Beceri Ölçeği toplam puan ve alt boyutlarının aile yapısı durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U testi sonucunda, sosyal bağımsızlık alt boyut puanlarının aile yapısı durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmektedir (p>.05). Bununla birlikte sosyal beceri toplam puanları, alt boyutlardan sosyal işbirliği ile sosyal etkileşim alt boyut puanları tam aile yapısı içerisinde bulunan öğrenciler lehine olacak şekilde anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır (p<.05).

Tablo 4.1.3.1.21. Sosyal Beceri Ölçeği Toplam Puan, Sosyal Bağımsızlık ve Sosyal Etkileşim Alt Boyut Puanlarının Gelir Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Sosyal Beceri	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Var.K.	KT	Sd	KO	F	p
Sosyal Bağımsızlık	1000-3000 TL	73	3,19	0,66	G.arası	3,50	2	1,751	4,51	0,012
	3000-5000 TL	92	3,39	0,62	G.içi	108,63	280	0,388		
	5000 Tl üstü	118	3,47	0,60	Toplam	112,13	282			
	Total	283	3,37	0,63						
Sosyal Etkileşim	1000-3000 TL	73	3,14	0,91	G.arası	3,78	2	1,888	2,73	0,067
	3000-5000 TL	92	3,30	0,88	G.içi	193,4	280	0,691		
	5000 Tl üstü	118	3,43	0,74	Toplam	197,2	282			
	Total	283	3,32	0,84						
Toplam puan	1000-3000 TL	73	3,35	0,55	G.arası	2,19	2	1,094	4,10	0,018
	3000-5000 TL	92	3,49	0,54	G.içi	74,80	280	0,267		
	5000 Tl üstü	118	3,57	0,48	Toplam	76,99	282			
	Total	283	3,49	0,52						

Tabloda görüleceği üzere, Sosyal Beceri Ölçeği toplam puan, sosyal etkileşim ve sosyal bağımsızlık alt boyut puanlarının gelir durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda toplam puan ve alt boyut puanlarından sosyal bağımsızlık alt boyut puanları gelir düzeyine göre gruplar arasında anlamlı farklılık göstermektedir ($p<.05$). Sosyal etkileşim alt boyutu puanları ise gelir düzeyi değişkenine göre gruplar arasında anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmüştür ($p>.05$).

ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir.

ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, toplam puan ve sosyal bağımsızlık alt boyut puanları grup varyansların homojen olduğu görülmüştür ($p>.05$). Bunun üzerine varyansların homojen olduğu durumlarda sıklıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Gerçekleştirilen tamamlayıcı post-hoc analizi aşağıda tabloda verilmiştir.

Tablo 4.1.3.1.22. Sosyal Beceri Ölçeği Toplam Puan ve Sosyal Bağımsızlık Alt Boyut Puanlarının Gelir Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Scheffe Testi Sonuçları

	Gelir(i)	**Gelir(j)**	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	Sh_x	**P**
Sosyal Bağımsızlık	1000-3000 TL	3000-5000 TL	-0,20	0,10	0,128
		5000 Tl üstü	-0,28	0,09	0,013
	3000-5000 TL	1000-3000 TL	0,20	0,10	0,128
		5000 Tl üstü	-0,08	0,09	0,668
Toplam puan	1000-3000 TL	3000-5000 TL	-0,14	0,08	0,22
		5000 Tl üstü	-0,22	0,08	0,018
	3000-5000 TL	1000-3000 TL	0,14	0,08	0,22
		5000 Tl üstü	-0,08	0,07	0,549

Sosyal Beceri Ölçeği toplam puan ile sosyal bağımsızlık alt boyut puanlarının hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan ANOVA sonrası Scheffe testi sonuçlarına göre sosyal bağımsızlık ve toplam puanlar, gelir durumu 1000-3000 TL arası olanlar ile 5000 TL üstü olanlar arasında gelir düzeyi yüksek olan grup lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<.05$).

Tablo 4.1.3.1.23. Sosyal Beceri Ölçeği Sosyal İşbirliği Alt Boyut Puanlarının Gelir Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Gruplar	N	$\bar{x}_{sira}$	x^2	sd	p
Sosyal İşbirliği	1000-3000 TL	73	125,23	5,43	2	,066
	3000-5000 TL	92	141,85			
	5000 Tl üstü	118	152,5			
	Total	283				

Tablodan da anlaşılacağı üzere gelir durumu değişkenine göre sosyal işbirliği alt boyut puanlarının anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçlarına göre gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (x^2 = 5,43, p>05).

Tablo 4.1.3.1.24. Sosyal Beceri Ölçeği Toplam Puan, Sosyal Bağımsızlık ve Sosyal Etkileşim Alt Boyut Puanlarının Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Sosyal Beceri	**Çocuk say.**	**N**	$\bar{x}$	**ss**	**Var.K.**	**KT**	**Sd**	**KO**	**F**	**p**
Sosyal Bağımsızlık	1	98	3,26	0,66	G.arası	1,9	2	0,97	2,45	0,088
	2	150	3,41	0,62	G.içi	110,2	280	0,39		
	3	35	3,48	0,60	Toplam	112,1	282			
	Total	283	3,37	0,63						
Sosyal Etkileşim	1	98	3,26	0,91	G.arası	0,6	2	0,31	0,44	0,646
	2	150	3,36	0,88	G.içi	196,6	280	0,70		
	3	35	3,31	0,74	Toplam	197,2	282			
	Total	283	3,32	0,84						
Toplam puan	1	98	3,39	0,55	G.arası	1,3	2	0,65	2,40	0,092
	2	150	3,54	0,54	G.içi	75,7	280	0,27		
	3	35	3,52	0,48	Toplam	77,0	282			
	Total	283	3,49	0,52						

Tabloda görüleceği üzere, Sosyal Beceri Ölçeği toplam puan, sosyal etkileşim ve sosyal bağımsızlık alt boyut puanlarının çocuk sayısı değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans

analizi (ANOVA) sonucunda ölçekten elde edilen puanların çocuk sayısı değişkenine göre gruplar arasında anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür (p>.05).

Tablo 4.1.3.1.25. Sosyal Beceri Ölçeği Sosyal İşbirliği Alt Boyut Puanlarının Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Çocuk sayısı	N	$\bar{x}_{sira}$	x^2	sd	p
Sosyal İşbirliği	1	98	132,85	2,03	2	,362
	2	150	146,84			
	3	35	146,9			
	Total	283				

Tablodan da anlaşılacağı üzere çocuk sayısı değişkenine göre sosyal işbirliği alt boyut puanlarının anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçlarına göre gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (x^2 = 2,03, p>05).

4.1.3.2. Araştırmanın ikinci sorusu "*Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların Sosyal Beceri Ölçeğinden aldıkları puanlar ile annelerinin ve babalarının Anne-Babaların Akılcı Olmayan İnançları Ölçeğinden aldıkları puanlar arasında ilişki var mıdır?"* şeklindedir. Bu soruyu açıklamaya ilişkin bulgular Tablo 4.1.3.2.1., Tablo 4.1.3.2.2.'de verilmiştir.

Tablo 4.1.3.2.1. Sosyal Beceri Ölçeği Toplam Puan, Sosyal Bağımsızlık Alt Boyutu ve Sosyal Etkileşim Alt Boyutu Puanları ile Anne-Baba Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

	Sosyal bağımsızlk	Sosyal Etkileşim	Sosyal Beceri toplam	Anne Beklenti	Anne Mükem.	Baba Beklenti	Baba Mükem.
Sosyal Bagımslık	1						
Sosyal Etkileşim	,739**	1					
Sosyal Bec. toplam	,916**	,843**	1				
Anne Beklenti	-0,098	-0,109	-,134*	1			
Anne Mükem.	-,159**	-0,093	-,145*	,456**	1		
Baba Beklenti	-0,077	-0,053	-0,092	,616**	,283**	1	
Baba Mükem.	-0,063	-0,046	-0,046	,295**	,610**	,491**	1

p<.05; **p<.01

Tabloda görüldüğü üzere Sosyal Beceri Ölçeği toplam puanı, Anne-Baba Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği boyutlarından anne- beklenti boyutu (r=-,13) ve anne-mükemmeliyetçilik boyutu (r=-,14) düşük düzeyde ve negatif yönde anlamlı ilişki göstermektedir (p<.05). Sosyal etkileşim alt boyut puanları Anne-Baba Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği ile anlamlı bir ilişki göstermezken (p>.05), sosyal bağımsızlık alt boyut puanları sadece anne-mükemmeliyetçilik alt boyutu ile (r= -,16) düşük düzeyde ve negatif yönde anlamlı ilişki göstermektedir (p<.01).

Tablo 4.1.3.2.2. Sosyal Beceri Ölçeği Alt Boyutlarından Sosyal İşbirliği Alt Boyutu Puanları ile Anne-Baba Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Spearman Sıra Korelasyon Analizi Sonuçları

		Anne Beklenti	Anne Mükem.	Baba Beklenti	Baba Mükem.
Sosyal İşbirliği	**r**	-,151	-0,086	-0,109	-0,005
	p	0,011	0,148	0,067	0,936
	N	283	283	283	283

Tablodan da anlaşılacağı üzere sosyal işbirliği alt boyutu puanları ile Anne-Baba Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Spearman Sıra Farkları Korelasyon analizi sonucunda sadece anne-beklenti alt boyut puanları ile (r=-,15) negatif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

4.1.3.3. Araştırmanın üçüncü sorusu "*Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların Sosyal Beceri Ölçeğinden aldıkları puanlar ile annelerinin ve babalarının Ebeveynliğe Yönelik Tutum Ölçeğinden aldıkları puanlar arasında ilişki var mıdır?"* şeklindedir. Bu soruyu açıklamaya ilişkin bulgular Tablo 4.1.3.3.1., Tablo 4.1.3.3.2.'de verilmiştir.

Tablo 4.1.3.3.1. Sosyal Beceri Ölçeği Toplam Puan, Sosyal Bağımsızlık Alt Boyutu ve Sosyal Etkileşim Alt Boyutu Puanları ile Ebeveynliğe Yönelik Tutum Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

		Sosyal B.sızlık	Sosyal Etkileşim	Sosyal Bec. toplam	Anne-Yeterlik	Anne-İlgi	Anne - Doyum	Baba-Yeterlik	Baba-İlgi	Baba-Doyum	Anne Tutum top.	Baba Tutum top.
Sosyal Beceri	**Sosyal Bagımslık**	1										
	Sosyal Etkileşim	,739**	1									
	Sosyal Bec. toplam	,916**	,843**	1								
Ebeveynliğe Yönelik Tutumlar	**Anne-Yeterlik**	0,022	-0,006	0,022	1							
	Anne-İlgi	0,049	0,045	0,058	,278**	1						
	Anne-Doyum	,125*	,136*	,147*	,396**	,429**	1					
	Baba-Yeterlik	0,106	0,042	0,084	,378**	0,061	,241**	1				
	Baba-İlgi	,134*	,122*	,148*	,184**	,420**	,223**	,254**	1			
	Baba-Doyum	,229**	,186**	,244**	,228**	,259**	,429**	,415**	,506**	1		
	Anne-Tutum top	0,092	0,084	0,107	,768**	,624**	,854**	,330**	,318**	,413**	1	
	Baba-Tutum top	,211**	,154**	,212**	,347**	,278**	,407**	,754**	,651**	,877**	,462**	1

p<.05; **p<.01

Tablodan da anlaşılacağı üzere, Sosyal Beceri Ölçeğinden elde edilen toplam puan ile Baba-Ebeveynliğe Yönelik Tutumlar Ölçeği toplam puan (r=, 21), anne-ebeveynlik doyum (r=,15) , baba-ebeveynliğe ilgi (r= , 15) ve baba-ebeveynlik doyum (r=,24) puanları arasında pozitif yönde istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmaktadır.

Sosyal bağımsızlık alt boyut puanları; Baba-Ebeveynliğe Yönelik Tutumlar Ölçeği toplam puan (r=, 21), anne-ebeveynlik doyum (r=,12) , baba-ebeveynliğe ilgi (r= , 13) ve baba-ebeveynlik doyum (r=,23) puanları arasında pozitif yönde istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmaktadır.

Sosyal etkileşim alt boyut puanları ise yine aynı şekilde Baba-Ebeveynliğe Yönelik Tutumlar Ölçeği toplam puan (r=, 15), anne-ebeveynlik doyum (r=,14), baba-ebeveynliğe ilgi (r= ,12) ve baba-ebeveynlik doyum (r=,19) puanları arasında pozitif yönde istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmaktadır.

Tablo 4.1.3.3.2. Sosyal Beceri Ölçeği Alt Boyutlarınsan Sosyal İşbirliği Alt Boyutu Puanları ile Ebeveynliğe Yönelik Tutum Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Spearman Sıra Korelasyon Analizi Sonuçları

		Anne Yeterlik	Anne İlgi	Anne Doyum	Baba Yeterlik	Baba ilgi	Baba Doyum	Anne Tutum tp.	Baba Tut. tp.
Sosyal İşbirliği	r	0,067	0,06	0,127	0,097	0,143	0,249	0,114	0,203
	p	0,262	0,317	0,032	0,105	0,016	,000	0,056	0,001
	N	283	283	283	283	283	283	283	283

Tablodan da anlaşılacağı üzere Sosyal işbirliği alt boyutu puanları ile Ebeveynliğe Yönelik Tutum Ölçeği puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Spearman Sıra Farkları Korelasyon analizi sonucunda Baba-Ebeveynliğe Yönelik Tutumlar Ölçeği toplam puan (r=, 20), anne-ebeveynlik doyum (r=,13), baba-ebeveynliğe ilgi (r= , 14) ve baba-ebeveynlik doyum (r=,25) puanları arasında pozitif yönde istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur (p<.05).

4.1.3.4. Araştırmanın dördüncü sorusu "*Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-72 aylık çocukların problem davranışları, çeşitli demografik değişkenlere göre (çocuğun cinsiyeti, yaşı, kaç yıldır okula devam ettiği, annenin ve babanın yaşı, annenin ve babanın eğitim durumu, annenin ve babanın çalışma durumu, tam aileye sahip olup olmama*

durumu, gelir durumu, ailenin sahip olduğu çocuk sayısı) farklılık göstermekte midir?" şeklindedir. Bu soruyu açıklamaya ilişkin bulgular Tablo 4.1.3.4.1., Tablo 4.1.3.4.2., Tablo 4.1.3.4.3., Tablo 4.1.3.4.4., Tablo 4.1.3.4.5., Tablo 4.1.3.4.6., Tablo 4.1.3.4.7., Tablo 4.1.3.4.8., Tablo 4.1.3.4.9., Tablo 4.1.3.4.10., Tablo 4.1.3.4.11., Tablo 4.1.3.4.12., Tablo 4.1.3.4.13., Tablo 4.1.3.4.14.' te verilmiştir.

Tablo 4.1.3.4.1. Problem Davranış Ölçeği Toplam Puan ve Alt Boyut Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Sonuçları

	Gruplar	*N*	$\bar{x}_{sira}$	$\sum_{sira}$	*U*	*z*	**p**
Prob. Dışa Yönelim	Kız	138	127,49	17594			
	Erkek	145	155,81	22592	8003,0	-2,988	0,003
Prob. İçe Yönelim	Kız	138	146,16	20170,5			
	Erkek	145	138,04	20015,5	9430,5	-0,873	0,383
Prob. Antisosyal	Kız	138	140,3	19361,5			
	Erkek	145	143,62	20824,5	9770,5	-0,40	0,689
Prob. Benmerkezci	Kız	138	145,83	20124,5			
	Erkek	145	138,36	20061,5	9476,5	-0,822	0,411
Toplam puan	Kız	138	135,57	18708	9117,0	-1,297	0,195
	Erkek	145	148,12	21478			

Tabloda görüldüğü gibi, Problem Davranış Ölçeği toplam puan ve alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U testi sonucunda, sadece problem dışa yönelim alt boyut puanları erkek öğrencilerin lehine olacak şekilde anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<.05$). Diğer puanlar cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>.05$).

Tablo 4.1.3.4.2. Problem Davranış Ölçeği Toplam Puan ve Alt Boyut Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis- H Testi Sonuçları

	Yaş	N	$\bar{x}_{sira}$	x^2	sd	p
	4 yaş	44	156,26			
Prob.	5 yaş	117	149,44			
Dışa Yönelim	6 yaş	122	129,72	5,33	2	0,07
	4 yaş	44	154,99			
Prob.	5 yaş	117	153,5			
İce Yönelim	6 yaş	122	126,29	8,658	2	0,013
	4 yaş	44	159,48			
Prob.	5 yaş	117	144,53			
Antisosyal	6 yaş	122	133,27	4,828	2	0,089
	4 yaş	44	170,31			
Prob.	5 yaş	117	138,79			
Benmerkezci	6 yaş	122	134,87	7,302	2	0,026
	4 yaş	44	162,9			
Toplam	5 yaş	117	149,89			
puan	6 yaş	122	126,89	8,196	2	0,017

Tabloda görüldüğü gibi, Problem Davranış Ölçeği toplam puan ve alt boyutlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis H testi sonucunda, toplam puan, içe yönelim alt boyutu ve benmerkezci alt boyutu puanları yaş değişkenine göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<.05$). Problem davranışı ölçeği alt boyutlarından, antisosyal ve dışa yönelim alt boyut puanları ise gruplar arasında anlamlı düzeyde bir farklılık göstermemektedir ($p>.05$). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında gerçekleştiğini belirlemek için Mann Whitney-U testi analizleri gerçekleştirilmiş ve aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo 4.1.3.4.3. Problem Davranış Ölçeği Toplam Puan, Problem-İçe Yönelim ve Problem Benmerkezci Alt Boyut Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U/Çoklu Karşılaştırma Testi Sonuçları Testi Sonuçları

	Gruplar	Fark $\bar{x}_{sira}$	Sh	Z	p
Prob. İçe Yönelim	6 yaş-5 yaş	-27,21	10,13	-2,69	0,007
	6 yaş-4 yaş	-28,7	13,77	-2,09	0,037
	5 yaş-4 yaş	-1,45	13,84	-,108	0,914
Prob. Benmerkezci	6 yaş-5 yaş	-3,92	9,90	-,396	0,692
	6 yaş-4 yaş	-35,438	13,44	-2,64	0,008
	5 yaş-4 yaş	-31,52	13,52	-2,33	0,020
Toplam puan	6 yaş-5 yaş	-23,0	10,54	-2,18	0,029
	6 yaş-4 yaş	-36,0	14,32	--2,51	0,012
	5 yaş-4 yaş	13,01	14,4	-,903	0,366

Tabloda görüldüğü üzere problem-içe yönelim alt boyutu puanları 6 yaş ile 5 yaş arasında ve 6 yaş ile 4 yaş arasında 6 yaşında olan grup aleyhine; problem- benmerkezci alt boyut puanları 6 yaş ile 4 yaş arasında ve 5 yaş ile 4 yaş arasında yaşları daha büyük olan gruplar aleyhine; toplam puanlar ise 6 yaş ile 5 yaş arasında ve 6 yaş ile 4 yaş arasında 6 yaşında olan grup aleyhine istatistiksel açıdan farklılaşmaktadır.

Tablo 4.1.3.4.4. Problem Davranış Ölçeği Toplam Puan ve Alt Boyut Puanlarının Eğitim Süresi Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis- H Testi Sonuçları

	Eğitim süresi	*N*	$\bar{x}_{sira}$	x^2	*sd*	*p*
	1 yıl	126	133,76			
Prob.	2 yıl	109	146,04			
Dışa Yönelim	3 yıl	48	154,45	2,80	2	,247
	1 yıl	126	144,24			
Prob.	2 yıl	109	140,88			
İçe Yönelim	3 yıl	48	138,66	,213	2	,899
	1 yıl	126	135,13			
Prob.	2 yıl	109	146,73			
Antisosyal	3 yıl	48	149,27	2,24	2	,326
	1 yıl	126	134,66			
Prob.	2 yıl	109	140,53			
Benmerkezci	3 yıl	48	164,59	5,39	2	,067
	1 yıl	126	137,02			
	2 yıl	109	143,6			
Toplam puan	3 yıl	48	151,45	1,160	2	,560

Tabloda görüldüğü gibi, Problem Davranış Ölçeği toplam puan ve alt boyutlarının eğitim süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis H testi sonucunda, ölçekten elde edilen puanların gruplar arasında anlamlı düzeyde bir farklılık göstermediği görülmüştür (p>.05).

Tablo 4.1.3.4.5. Problem Davranış Ölçeği Toplam Puan ve Alt Boyut Puanlarının Anne Yaş Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis- H Testi Sonuçları

	Anne yaş	N	$\bar{x}_{sira}$	x^2	sd	p
Prob. Dışa Yönelim	30 yaş ve altı	33	133,35			
	31-35	105	151,49			
	36-39	98	140,01			
	40 yaş ve üstü	47	131,03	2,82	3	,419
Prob. İçe Yönelim	30 yaş ve altı	33	123,38			
	31-35	105	141,92			
	36-39	98	151,47			
	40 yaş ve üstü	47	135,5	3,63	3	,304
Prob. Antisosyal	30 yaş ve altı	33	133,32			
	31-35	105	143,22			
	36-39	98	141,89			
	40 yaş ve üstü	47	145,59	,668	3	,881
Prob. Benmerkez.	30 yaş ve altı	33	122,56			
	31-35	105	148,38			
	36-39	98	142,31			
	40 yaş ve üstü	47	140,76	2,88	3	,411
Toplam puan	30 yaş ve altı	33	120,83			
	31-35	105	149,88			
	36-39	98	143,22			
	40 yaş ve üstü	47	136,71	3,43	3	,330

Tabloda görüldüğü gibi, Problem Davranış Ölçeği toplam puan ve alt boyutlarının anne yaş durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis H testi sonucunda, ölçekten elde edilen puanların gruplar arasında anlamlı düzeyde bir farklılık göstermediği görülmüştür ($p>.05$).

Tablo 4.1.3.4.6. Problem Davranış Ölçeği Toplam Puan ve Alt Boyut Puanlarının Baba Yaş Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis- H Testi Sonuçları

	Baba yaş	*N*	$\bar{x}_{sira}$	x^2	*sd*	*p*
	28-35	70	149,69			
Prob.	36-39	102	138,27			
Dışa Yönelim	40 yaş ve üstü	111	140,58	,910	2	,635
	28-35	70	139,66			
Prob.	36-39	102	139,21			
İçe Yönelim	40 yaş ve üstü	111	146,04	,488	2	,783
	28-35	70	147,39			
Prob.	36-39	102	139,56			
Antisosyal	40 yaş ve üstü	111	140,85	,573	2	,751
	28-35	70	145,47			
Prob.	36-39	102	141,7			
Benmerkezci	40 yaş ve üstü	111	140,09	,216	2	,898
	28-35	70	147,26			
	36-39	102	136,6			
Toplam puan	40 yaş ve üstü	111	143,64	,785	2	,675

Tabloda görüldüğü gibi, Problem Davranış Ölçeği toplam puan ve alt boyut puanlarının baba yaş durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis H testi sonucunda, ölçekten elde edilen puanların gruplar arasında anlamlı düzeyde bir farklılık göstermediği görülmüştür ($p>.05$).

Tablo 4.1.3.4.7. Problem Davranış Ölçeği Toplam Puan ve Alt Boyut Puanlarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis- H Testi Sonuçları

	Anne eğitim	N	$\bar{x}_{sira}$	x^2	sd	p
Prob. Dışa Yönelim	İlköğretim	35	145,79			
	Lise	88	156,68			
	Y.Okul	32	112,75			
	Üniversite	128	138,18	7,67	3	,053
Prob. İçe Yönelim	İlköğretim	35	153,6			
	Lise	88	155,75			
	Y.Okul	32	122,42			
	Üniversite	128	134,27	6,74	3	,081
Prob. Antisosyal	İlköğretim	35	143,66			
	Lise	88	149,59			
	Y.Okul	32	126,2			
	Üniversite	128	140,28	2,78	3	,427
Prob. Benmerkez.	İlköğretim	35	147,16			
	Lise	88	142,74			
	Y.Okul	32	132,73			
	Üniversite	128	142,4	,641	3	,887
Toplam Puan	İlköğretim	35	150,3			
	Lise	88	155,34			
	Y.Okul	32	112,17			
	Üniversite	128	138,02	7,32	3	,062

Tabloda görüldüğü gibi, Problem Davranış Ölçeği toplam puan ve alt boyutlarının anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis H testi sonucunda, ölçekten elde edilen puanların gruplar arasında anlamlı düzeyde bir farklılık göstermediği görülmüştür ($p>.05$).

Tablo 4.1.3.4.8. Problem Davranış Ölçeği Toplam Puan ve Alt Boyut Puanlarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis- H Testi Sonuçları

	Baba eğitim	N	$\bar{x}_{sira}$	x^2	sd	p
Prob. Dışa Yönelim	İlköğretim	35	137,94			
	Lise	91	151			
	Y.Okul	36	122,99			
	Üniversite	121	142,06	3,30	3	,347
Prob. İçe Yönelim	İlköğretim	35	144,29			
	Lise	91	147,14			
	Y.Okul	36	137,83			
	Üniversite	121	138,71	,737	3	,864
Prob. Antisosyal	İlköğretim	35	136,86			
	Lise	91	140,21			
	Y.Okul	36	137,57			
	Üniversite	121	146,15	,825	3	,844
Prob. Benmerkez.	İlköğretim	35	148,29			
	Lise	91	133,88			
	Y.Okul	36	143,78			
	Üniversite	121	145,76	1,58	3	,665
Toplam Puan	İlköğretim	35	140,73			
	Lise	91	147,5			
	Y.Okul	36	134,46			
	Üniversite	121	140,48	,775	3	,855

Tabloda görüldüğü gibi, Problem Davranış Ölçeği toplam puan ve alt boyutlarının baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, ölçekten elde edilen puanların gruplar arasında anlamlı düzeyde bir farklılık göstermediği görülmüştür ($p>.05$).

Tablo 4.1.3.4.9. Problem Davranış Ölçeği Toplam Puan ve Alt Boyut Puanlarının Anne İş Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Sonuçları

	Anne iş	*N*	$\bar{x}_{sira}$	$\sum_{sira}$	*U*	*z*	**p**
Prob. Dışa Yönelim	Çalışıyor	127	148,21	18823,0			
	Çalışmıyor	156	136,94	21363,0	9117,0	-1,183	,237
Prob. İçe Yönelim	Çalışıyor	127	139,56	17724,0			
	Çalışmıyor	156	143,99	22462,0	9596,0	-,473	,636
Prob. Antisosyal	Çalışıyor	127	150,51	19115,0			
	Çalışmıyor	156	135,07	21071,0	8825,0	-1,85	,064
Prob. Benmerkezci	Çalışıyor	127	147,2	18694,0			
	Çalışmıyor	156	137,77	21492,0	9246,0	-1,03	,302
Toplam Puan	Çalışıyor	127	144,69	18376,0	9564,0	-,502	,616
	Çalışmıyor	156	139,81	21810,0			

Tabloda görüldüğü gibi, Problem Davranış Ölçeği toplam puan ve alt boyutlarının anne iş durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U testi sonucunda, anne iş durumu değişkenine göre grupların sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir (p>.05).

Tablo 4.1.3.4.10. Problem Davranış Ölçeği Toplam Puan ve Alt Boyut Puanlarının Baba İş Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Sonuçları

	Baba iş	*N*	$\bar{x}_{sira}$	$\sum_{sira}$	*U*	*z*	**p**
Prob. Dışa Yönelim	Çalışıyor	273	142,13	38801,5			
	Çalışmıyor	10	138,45	1384,5	1329,5	-,143	,886
Prob. İçe Yönelim	Çalışıyor	273	142,61	38932,5			
	Çalışmıyor	10	125,35	1253,5	1198,5	-,685	,493
Prob. Antisosyal	Çalışıyor	273	141,96	38756,0			
	Çalışmıyor	10	143	1430,0	1355,0	-,046	,963
Prob. Benmerkezci	Çalışıyor	273	142,21	38823,0			
	Çalışmıyor	10	136,3	1363,0	1308,0	-,240	,810
Toplam Puan	Çalışıyor	273	142,37	38867,0	1264,0	-,399	,690
	Çalışmıyor	10	131,9	1319,0			

Tabloda görüldüğü gibi, Problem Davranış Ölçeği toplam puan ve alt boyutlarının baba iş durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U testi sonucunda, baba iş durumu değişkenine göre grupların sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir (p>.05).

Tablo 4.1.3.4.11. Problem Davranış Ölçeği Toplam Puan ve Alt Boyut Puanlarının Aile Yapısı Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Sonuçları

	Aile Yapısı	*N*	$\bar{x}_{sira}$	$\sum_{sira}$	*U*	*z*	**p**
Prob. Dışa Yönelim	Tam Aile	276	140,33	38732			
	Parçalanmış	7	207,71	1454	506,0	-2,209	,027
Prob. İçe Yönelim	Tam Aile	276	140,82	38865,5			
	Parçalanmış	7	188,64	1320,5	639,5	-1,597	,110
Prob. Antisosyal	Tam Aile	276	140,73	38840,5			
	Parçalanmış	7	192,21	1345,5	614,5	-1,929	,054
Prob. Benmerkezci	Tam Aile	276	141,8	39137			
	Parçalanmış	7	149,86	1049	911,0	-,275	,783
Toplam Puan	Tam Aile	276	140,23	38702,5	476,5	-2,301	,021
	Parçalanmış	7	211,93	1483,5			

Tabloda görüldüğü gibi, Problem Davranış Ölçeği toplam puan ve alt boyutlarının aile yapısı durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U testi sonucunda, problem-dışa yönelim alt boyut ve toplam puanların sıra ortalamaları, aile yapısı değişkenine göre parçalanmış aile yapısı olan grup lehine olacak şekilde anlamlı bir farklılık göstermektedir (p<.05). Diğer alt boyut puanları ise aile yapısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (p>.05).

Tablo 4.1.3.4.12. Problem Davranış Ölçeği Toplam Puan ve Alt Boyut Puanlarının Gelir Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis- H Testi Sonuçları

	Gelir Durumu	N	$\bar{x}_{sira}$	x^2	sd	p
	1000-3000 TL	73	157,67			
	3000-5000 TL	92	141,4			
Prob. Dışa Yönelim	5000 Tl üstü	118	132,77	4,41	2	,110
	1000-3000 TL	73	159,33			
	3000-5000 TL	92	142,7			
Prob. İçe Yönelim	5000 Tl üstü	118	130,73	6,03	2	,049
	1000-3000 TL	73	138,75			
	3000-5000 TL	92	142,88			
Prob. Antisosyal	5000 Tl üstü	118	143,33	,216	2	,898
	1000-3000 TL	73	142,99			
	3000-5000 TL	92	140,2			
Prob. Benmerkezci	5000 Tl üstü	118	142,79	,076	2	,963
	1000-3000 TL	73	158,68			
	3000-5000 TL	92	141,41			
Toplam Puan	5000 Tl üstü	118	132,14	4,80	2	,091

Tabloda görüldüğü gibi, Problem Davranış Ölçeği toplam puan ve alt boyutlarının gelir durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis H testi sonucunda, sadece problem içe yönelim alt boyut puanları gelir durumuna göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<.05$). Bu farklılığı hangi gruplar arasında gerçekleştiğini belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo 4.1.3.4.13. Problem Davranış Ölçeği ve Problem-İçe Yönelim Alt Boyut Puanlarının Gelir Durumu Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U/Çoklu Karşılaştırma Testi Sonuçları Testi Sonuçları

	Gruplar	Fark $\bar{x}_{sira}$	Sh	Z	p
	5000 TL/3000-5000	-11,97	10,88	-1,10	,272
Prob.	5000 TL/1000-3000	-28,60	11,65	-2,45	,014
İçe Yönelim	3000-5000/1000-3000	-16,63	12,27	-1,36	,175

Tabloda görüldüğü üzere problem-içe yönelim alt boyutu puanları gelir düzeyi 1000-3000 TL arası olanlar ile 5000 TL üstü olanlar arasında daha düşük gelire sahip grup lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir (p<.05).

Tablo 4.1.3.4.14. Problem Davranışı Ölçeği Toplam Puan ve Alt Boyut Puanlarının Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis- H Testi Sonuçları

	Çocuk sayısı	*N*	$\bar{x}_{sira}$	x^2	*sd*	*p*
	1	98	153,44			
Prob.	2	150	135,86			
Dışa Yönelim	3	35	136,29	3,09	2	,213
	1	98	152,8			
Prob.	2	150	135,07			
İçe Yönelim	3	35	141,44	3,04	2	,218
	1	98	155,08			
Prob	2	150	136,56			
Antisosyal	3	35	128,69	5,63	2	,060
	1	98	153,59			
Prob.	2	150	137,89			
Benmerkezci	3	35	127,16	4,00	2	,135
	1	98	154,57			
	2	150	134,96			
Toplam Puan	3	35	136,99	3,59	2	,166

Tabloda görüldüğü gibi, Problem Davranış Ölçeği toplam puan ve alt boyutlarının çocuk sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis H testi sonucunda, ölçekten elde edilen puanların çocuk sayısı değişkenine göre gruplar arasında anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür (p>.05).

4.1.3.5. Araştırmanın beşinci sorusu "*Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların Problem Davranış Ölçeğinden aldıkları puanlar ile annelerinin ve babalarının Anne-Babaların Akılcı Olmayan İnançları Ölçeğinden aldıkları puanlar arasında ilişki var mıdır?"* şeklindedir. Bu soruyu açıklamaya ilişkin bulgular Tablo 4.1.3.5.1.'de verilmiştir.

Tablo 4.1.3.5.1. Problem Davranış Ölçeği Puanları ile Anne-Baba Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Spearman Sıra Korelasyon Analizi Sonuçları

		Dışa Yönelim	İçe Yönelim	Antisosyal	Benmerkezci	Toplam p.	Anne Beklenti	Anne Mükem.	Baba Beklenti	BabaMükem
Problem Davranış Ölçeği	Dışa Yönelim	1								
	İçe Yönelim	,362**	1							
	Antisosyal	,628**	,487**	1						
	Ben-merkezci	,605**	,469**	,571**	1					
	Toplam puan	,889**	,655**	,739**	,758**	1				
Anne-Baba Akılcı Olm. İnançlar	Anne Beklenti	,202**	0,105	,196**	,163**	,192**	1			
	Anne Mükem.	0,058	0,06	0,055	0,03	0,072	,414**	1		
	Baba Beklenti	,148*	0,111	,143*	,134*	,150*	,570**	,218**	1	
	Baba Mükem.	-0,033	-0,014	-0,054	-0,036	-0,024	,269**	,610**	,433**	1

p<.05; **p<.01

Tablodan da anlaşılacağı üzere Problem Davranış Ölçeği toplam puanı, Anne-Baba Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği alt boyutlarından anne-beklenti (r=, 19) ve baba beklenti (r=,15) boyutları ile; problem-dışa yönelim boyutu anne-beklenti (r=, 20) ve baba beklenti (r=,15) boyutları ile; problem-antisosyal boyutu anne-beklenti (r=, 20) ve baba beklenti (r=,14) boyutları ile istatistiksel açıdan pozitif yönde anlamlı bir ilişki göstermektedir. Problem-içe yönelim alt boyutu ise Anne-Baba Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeğinden elde edilen puanlarla anlamlı bir ilişki göstermemektedir (p>.05).

4.1.3.6. Araştırmanın altıncı sorusu "*Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların Problem Davranış Ölçeğinden aldıkları puanlar ile annelerinin ve babalarının Ebeveynliğe Yönelik Tutum Ölçeğinden aldıkları puanlar arasında ilişki var mıdır?"* şeklindedir. Bu soruyu açıklamaya ilişkin bulgular Tablo 4.1.3.6.1.'de verilmiştir.

Tablo 4.1.3.6.1. Problem Davranışları Ölçeği Puanları ile Ebeveynliğe Yönelik Tutum Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Spearman Sıra Korelasyon Analizi Sonuçları

		Dışa yönelim	İçe Yönelim	Antisos.	Ben-merkezci	Toplam puan	Anne-Yeterlik	Anne-İlgi	Anne - Doyum	Baba-Yeterlik	Baba-İlgi	Baba-Doyum	Anne-Tutum top.	Baba-Tutum top.
Problem Davranış Ölçeği	**Dışa Yönelim**	1												
	İçe Yönelim	,362**	1											
	Antisosyal	,628**	,487**	1										
	Ben-merkezci	,605**	,469**	,571**	1									
	Toplam puan	,889**	,655**	,739**	,758**	1								
Ebeveynliğe Yönelik Tutum Ölçeği	**Anne-Yeterlik**	-0,101	0,009	-0,09	-,225**	-0,095	1							
	Anne-İlgi	-0,092	-,118*	-,124*	-0,092	-0,094	,316**	1						
	Anne-Doyum	-,144*	-0,061	-,179**	-,170**	-,158**	,395**	,441**	1					
	Baba-Yeterlik	-0,106	-0,098	-0,088	-,154**	-,143*	,320**	0,09	,212**	1				
	Baba-İlgi	-0,075	-,173**	-,130*	-,122*	-,128*	,207**	,444**	,216**	,237**	1			
	Baba-Doyum	-,169**	-,157**	-,188**	-,205**	-,228**	,231**	,248**	,413**	,408**	,464**	1		
	Anne-Tutum top.	-,155**	-0,07	-,168**	-,212**	-,160**	,739**	,657**	,853**	,284**	,328**	,398**	1	
	Baba-Tutum top.	-,146*	-,180**	-,159**	-,203**	-,215**	,310**	,283**	,372**	,723**	,621**	,872**	,424**	1

p<.05; **p<.01

Tablodan da anlaşılacağı üzere Problem Davranış Ölçeği puanları ile Ebeveynliğe Yönelik Tutum Ölçeği puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Spearman Sıra Korelasyon Analizi sonucunda Problem Davranış Ölçeği toplam puanı, Ebeveynliğe Yönelik Tutum Ölçeği Anne-toplam puanı (r=-, 16), baba-toplam puanı (r=-, 22), anne-doyum ile (r=-,16), baba-yeterlik ile (r=-,14), baba-ilgi ile (r=-,13) ve baba-doyum ile (r=-,23) negatif yönde anlamlı ilişki göstermektedir. Problem-dışa yönelim alt boyut ise anne-toplam puanı (r=-, 16), baba-toplam puanı (r=-, 15), anne-doyum ile (r=-,14) ve baba-doyum ile (r=-,17) negatif yönde anlamlı ilişki göstermektedir.

Problem Davranış Ölçeği içe yönelim alt boyutu baba-toplam puanı (r=-, 18), ve baba-doyum ile (r=-,16), baba-ilgi ile (r=-,17) ve anne-ilgi ile (r=-,12) negatif yönde anlamlı ilişki göstermektedir. Antisosyal alt boyutu anne-toplam puanı (r=-, 17), baba-toplam puanı (r=-, 16), anne-ilgi ile (r=-,12), anne-doyum ile (r=-,17), baba-ilgi ile (r=-,13) ve baba-doyum ile (r=-,19) negatif yönde anlamlı ilişki göstermektedir. Benmerkezci alt boyutu ise anne-toplam puanı (r=-, 21), baba-toplam puanı (r=-, 20), anne-yeterlik (r=,-23) anne-doyum ile (r=-,16), baba-yeterlik ile (r=-,15), baba-ilgi ile (r=-,12) ve baba-doyum ile (r=-,21) negatif yönde anlamlı ilişki gösterdiği görülmektedir.

4.1.3.7. Araştırmanın yedinci sorusu "*Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların annelerinin ve babalarının Anne-Babaların Akılcı Olmayan İnançları Ölçeğinden aldıkları puanlar ile Ebeveynliğe Yönelik Tutum Ölçeğinden aldıkları puanlar arasında ilişki var mıdır?"* şeklindedir. Bu soruyu açıklamaya ilişkin bulgular Tablo 4.1.3.7.1.'de verilmiştir.

Tablo 4.1.3.7.1. Anne – Babaların Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği Puanları ile Ebeveynliğe Yönelik Tutumlar Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

		Anne-Beklenti	Anne-Mükem.	Baba-Beklenti	Baba-Mükem.	Anne-Yeterlik	Anne-İlgi	Anne - Doyum	Baba-Yeterlik	Baba-İlgi	Baba-Doyum	Anne-Tutum Top	Baba-Tutum Top.
Akılcı Olmayan İnançlar	Anne-beklenti	1											
	Anne-Mükem.	,456**	1										
	Baba-Beklenti	,616**	,283**	1									
	Baba-Mükem.	,295**	,610**	,491**	1								
Ebeveynliğe Yönelik Tutumlar	Anne-Yeterlik	-0,115	,211**	-0,103	,121*	1							
	Anne-İlgi	-,375**	-0,076	-,300**	-0,064	,278**	1						
	Anne-Doyum	-,355**	-0,066	-,299**	-0,047	,396**	,429**	1					
	Baba-Yeterlik	-,177**	0,037	-,146*	,162**	,378**	0,061	,241**	1				
	Baba-İlgi	-,283**	-0,042	-,347**	-0,005	,184**	,420**	,223**	,254**	1			
	Baba-Doyum	-,303**	-0,036	-,410**	0,001	,228**	,259**	,429**	,415**	,506**	1		
	Anne-Tutum top.	-,347**	0,045	-,291**	0,015	,768**	,624**	,854**	,330**	,318**	,413**	1	
	Baba-Tutum top.	-,322**	-0,013	-,384**	0,073	,347**	,278**	,407**	,754**	,651**	,877**	,462**	1

p<.05; **p<.01

Tabloda görüldüğü üzere Anne ve Babaların Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği puanları ile Ebeveynliğe Yönelik Tutumlar Ölçeği puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda; Anne ve Babaların Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği puanları ile Ebeveynliğe Yönelik Tutumlar Ölçeği puanları arasındaki ilişkiyi, ebeveynliğe yönelik tutumlar ölçeği toplam puanı (r=-,35) anne- ebeveynliğe ilişkin ilgi (r=-,37) ve anne-ebeveynlik görevinden sağladığı doyum (r=-,35) puanları ile negatif yönde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki göstermektedir (p<.01). Anne-akılcı olmayan inançlar ölçeği mükemmeliyetçilik boyutu puanları, sadece anne-ebeveynliğe ilişkin yeterlik algısı ile (r=,21) düşük düzeyde ve pozitif yönde anlamlı ilişki göstermektedir (p<.01).

Baba-akılcı olmayan inançlar ölçeği beklenti boyutu puanları, ebeveynliğe yönelik tutumlar ölçeği toplam puanı (r=-,38), baba-ebeveynliğe ilişkin yeterlik algısı (r=-,15) baba- ebeveynliğe ilişkin ilgi (r=-,35) ve baba-ebeveynlik görevinden sağladığı doyum (r=-,41) puanları ile negatif yönde istatiksel açıdan anlamlı bir ilişki göstermektedir (p<.01). Baba-akılcı olmayan inançlar ölçeği mükemmeliyetçilik boyutu puanları ise sadece baba-ebeveynliğe ilişkin yeterlik algısı ile (r=,16) düşük düzeyde ve pozitif yönde anlamlı ilişki göstermektedir (p<.01).

4.1.3.8. Araştırmanın sekizinci sorusu "*Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların Sosyal Beceri Ölçeğinden aldıkları puanlar ile Problem Davranış Ölçeğinden aldıkları puanlar arasında ilişki var mıdır?"* şeklindedir. Bu soruyu açıklamaya ilişkin bulgular Tablo 4.1.3.8.1.'de verilmiştir.

Tablo 4.1.3.8.1. Sosyal Beceri Ölçeği Puanları ile Problem Davranış Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Spearman Sıra Korelasyon Analizi Sonuçları

		Sosyal İşbir.	Sosyal B.sız.	Sosyal Etki.	Sos. Bec toplam	Dışa Yön.	İçe Yön	Anti-sosyal	Ben-merkezci	Prob. Dav. toplam
Sosyal Beceri Ölçeği	Sosyal İşbirliği	1								
	Sosyal B.sızlık	,679*	1							
	Sosyal Etkileş.	,627*	,706*	1						
	Sos. Bec. Toplam	,850*	,917*	,843*	1					
Problem Davranış Ölçeği	Dışa Yönelim	-,746*	-,415*	-,479**	-,613*	1				
	İçe Yönelim	-,540*	-,659*	-,496**	-,630*	,362*	1			
	Anti-sosyal	-,599*	-,449*	-,462**	-,572*	,628*	,487*	1		
	Ben-merkez.	-,556*	-,436*	-,368**	-,519*	,605**	,469*	,571*	1	
	Prob. Dav. Tp	-,790*	-,597*	-,581**	-,744*	,889*	,655*	,739*	,758*	1

p<.05; **p<.01

Tablodan da anlaşılacağı üzere Sosyal Beceri Ölçeği puanları ile Problem Davranış Ölçeği puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Spearman Sıra Korelasyon Analizi sonucunda Sosyal Beceri Ölçeği toplam puan ve alt boyut puanları ile Problem Davranış Ölçeği toplam puan ve alt boyut puanları arasındaki korelasyon katsayıları -.36 ile -.79 aralığında olduğu görülmektedir. Bununla birlikte değişkenler arasındaki bu ilişki negatif yönde istatistiksel açıdan anlamlı düzeydedir.

4.2. Yorumlar

Bu bölümde, araştırma soruları göz önünde tutularak istatistiksel analizler sonucunda elde edilen bulguların, ilgili alan yazın ve çalışmaların desteğiyle tartışılmasına, değerlendirilmesine yer verilmiştir.

4.2.1. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sosyal Becerilerine İlişkin Yorumlar

Araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerilerinin cinsiyet değişkeni açısından incelenmesinde Sosyal Beceri Ölçeği toplam puan, sosyal bağımsızlık, sosyal işbirliği alt boyutlarının puan ortalamaları çocukların cinsiyetine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bununla birlikte, sosyal etkileşim alt boyutunda kız çocuklarının lehine anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Yani, kız çocuklarının, erkek çocuklarına göre daha fazla sosyal etkileşim becerilerine sahip olduğu görülmektedir. Literatürde araştırmanın sonucunu destekleyen birçok araştırmaya ulaşılmıştır. Canbolat (2017), okul öncesi dönem çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışları ile ebeveynlerinin duygusal zeka düzeyleri ve yaşam doyumları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında Sosyal Beceri Ölçeğinin toplamından, sosyal işbirliği, sosyal etkileşim alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında kız çocuklarının lehine anlamlı farklılık olduğuna ulaşmıştır. Çimen (2000), Ankara'da üniversite anaokullarına devam eden beş-altı yaş çocuklarının psikososyal gelişimlerinin incelediği araştırmasında kız çocuklarının puan ortalamalarının tüm boyutlarda erkeklere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Özbey (2009), "Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği" geçerlik güvenirlik çalışması ve destekleyici eğitim programının etkisini incelediği araştırmasında sosyal işbirliği ve sosyal etkileşim alt boyut puanlarında kız çocuklarının lehine anlamlı farklılık tespit etmiştir. Yaşar Ekici (2013), okul öncesi eğitim kurumlarındaki aile katılım çalışmalarına katılan ve katılmayan ailelerin çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışlar açısından karşılaştırdığı araştırmasında sosyal işbirliği alt boyutunda kızların lehine anlamlı farklılık bulmuştur. Günindi (2008), okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal uyum becerileri ile anne-babalarının empatik becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, çocukların cinsiyetlerine göre; sosyal uyum ve becerileri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmediğini tespit etmiştir. Yapılmış araştırma sonuçları incelendiğinde, sosyal becerilerin cinsiyete göre farklılaştığını ve farklılaşmadığını ortaya koyan araştırmaların olduğu

görülmektedir. Farklılığın olduğunu tespit eden araştırmaların tamamı ise bu farklılığın kızların lehine olduğunu belirtmektedir. Bu durumun şu sebepten kaynaklandığı düşünülebilir: çocuk yetiştirme tutumlarında ebeveynler çocuklarının cinsiyetlerine göre farklı becerileri ön plana çıkarabilmektedir. Kız çocuklarının yetiştirilmesinde çevreleriyle işbirliği, iletişim, etkileşim, paylaşma, yardımlaşma konuları ön plana alınabilmektedir.

Araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerilerinin yaş değişkeni açısından incelenmesinde Sosyal Beceri Ölçeği toplam puan ve tüm alt boyutlarının puan ortalamaları çocukların yaşlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farklılığın 6 yaşındaki çocukların lehine olduğu görülmektedir. Yani, 6 yaşındaki çocukların 4-5 yaşındaki çocuklara göre daha fazla sosyal becerilere sahip olduğu görülmektedir. Yaşar Ekici (2013), okul öncesi eğitim kurumlarındaki aile katılım çalışmalarına katılan ve katılmayan ailelerin çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışlar açısından karşılaştırdığı araştırmasında Sosyal Beceri Ölçeği genelinde, sosyal bağımsızlık ve sosyal etkileşim alt boyutlarında 6 yaş çocuklarının lehine anlamlı farklılık olduğunu saptamıştır. Sarı (2007) anasınıfına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların, annelerinin çocuk yetiştirme tutumlarının, çocuğun sosyal uyum ve becerilerine etkisinin incelediği araştırmasında, çocukların sosyal uyum ve becerilerinin yaşına göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini, 6 yaşındaki çocukların, 5 yaşındaki çocuklardan daha uyumlu olduğunu tespit etmiştir. Yapılmış diğer araştırmalardan elde edilen sonuçların tümü bu araştırmada elde edilen çocuğun yaşı değişkenine ilişkin bulgu ile örtüşmektedir. Yaşı büyük olan çocukların yaşı küçük olanlara göre sosyal becerilerinin daha yüksek çıkması, çocukların yaşları ilerledikçe sosyal becerilerinin daha çok geliştiği şeklinde açıklanabilir.

Araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerilerinin alınan eğitim süresi değişkeni açısından incelenmesinde Sosyal Beceri Ölçeği toplam puan ve tüm alt boyutlarının puan ortalamaları çocukların almış olduğu eğitim süresine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Özbey (2009), "Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği" geçerlik güvenirlik çalışması ve destekleyici eğitim programının etkisini incelediği araştırmasında çocukların okul öncesi eğitime devam etme sürelerine göre Sosyal Beceri Ölçeğinin genelinden ve tüm alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulamamıştır. Yaşar Ekici (2013), okul öncesi eğitim kurumlarındaki aile katılım çalışmalarına katılan ve katılmayan ailelerin çocuklarının

sosyal beceri ve problem davranışlar açısından karşılaştırdığı araştırmasında Sosyal Beceri Ölçeği toplam puan ve ölçeğin tüm alt boyutlarına ilişkin puan ortalamaları, çocukların anaokuluna devam etme süresine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Günindi (2008), okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal uyum becerileri ile anne-babalarının empatik becerileri arasındaki ilişkisini incelediği araştırmasında ise çocukların okul öncesi eğitim kurumlarına devam etme süresi uzadıkça sosyal uyum ve beceri düzeylerinin de olumlu yönde arttığını ortaya koymuştur. Tuğrul (1992), anaokulu eğitimi alan ve almayan çocukların ilkokul birinci sınıftaki akademik başarı ve ruhsal uyum davranışlarının incelendiği araştırmada; anaokuluna devam etme süresi uzadıkça ruhsal uyum problemlerinin görülme oranının azaldığı, sosyal yönden olumlu davranışların arttığı ortaya çıkmıştır. Var olan araştırma sonuçları incelendiğinde, bu araştırmanın bulgularından farklı olan bulgulara da ulaşıldığı görülmektedir. Araştırmaların bir kısmı alınan eğitim süresinin çocuğun sosyal becerilerini etkilemeyeceği yönünde bulgulara ulaşırken bir kısmı ise alınan eğitim süresinin çocuğun sosyal becerilerini olumlu yönde etkileyeceği sonucuna ulaşmıştır. Bu durum şu şekilde yorumlanabilir: Okul öncesi eğitim; çocukların ilişkiyi başlatma, sürdürme becerilerini, grupla bir işi yapabilme becerilerini, paylaşma, duygularını ifade edebilme ve problem çözme becerilerini geliştirmeye destek olur. Bu sebeple çocukların sosyal becerileri üzerinde okul öncesi eğitime devam süresinin olumlu etkisi olabilir. Bu araştırma ve bu araştırmanın bulgusunu destekleyen araştırmalar dikkate alındığında ise araştırmanın çalışma grubunda yer alan ebeveynlerin çocuklarının sosyal becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler yaptıkları, çocuklarının sosyal becerilerini destekleyecek uygun ortamlar sundukları; bu nedenle alınan eğitim süresinin çocukların sosyal becerilerini belirleyici bir faktör olmayabileceği şeklinde açıklanabilir.

Araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerilerinin annenin yaşı değişkeni açısından incelenmesinde Sosyal Beceri Ölçeği toplam puan ve tüm alt boyut puanlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Günindi'nin (2008) araştırmasına göre, çocukların sosyal uyum ve becerileri annenin yaşına göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Yaşar Ekici (2013), okul öncesi eğitim kurumlarındaki aile katılım çalışmalarına katılan ve katılmayan ailelerin çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışlar açısından karşılaştırdığı araştırmasında Sosyal Beceri Ölçeği geneline ve ölçeğin tüm alt boyutlarına ilişkin puan ortalamalarının

annenin yaşına göre anlamlı farklılık göstermediği ortaya konmuştur. Var olan araştırma sonuçları incelendiğinde, bu araştırmanın bulgularıyla örtüşen bulguların elde edildiği görülmektedir. Bu durum annenin yaşından ziyade kendi sosyal beceri düzeyinin, çocuğuyla kurduğu sosyal ilişkinin, ebeveynlik becerilerinin, çocuğuna sosyal ilişkiler anlamında olumlu bir model olmasının, çocuğunun sosyal gelişimi konusundaki ilgisinin ve desteğinin daha belirleyici faktörler olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerilerinin babanın yaşı değişkeni açısından incelenmesinde Sosyal Beceri Ölçeği toplam puan ve tüm alt boyut puanlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yaşar Ekici (2013), okul öncesi eğitim kurumlarındaki aile katılım çalışmalarına katılan ve katılmayan ailelerin çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışlar açısından karşılaştırdığı araştırmasında Sosyal Beceri Ölçeği geneline ve ölçeğin tüm alt boyutlarına ilişkin puan ortalamalarının babanın yaşına göre anlamlı farklılık göstermediği ortaya konmuştur. Canbolat (2017), okul öncesi dönem çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışları ile ebeveynlerinin duygusal zeka düzeyleri ve yaşam doyumları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında Sosyal Beceri Ölçeği geneline ve ölçeğin tüm alt boyutlarına ilişkin puan ortalamalarının babanın yaşına göre anlamlı farklılık göstermediği ortaya konmuştur. Var olan araştırma sonuçları incelendiğinde, bu araştırmanın bulgularıyla örtüşen bulguların elde edildiği görülmektedir. Bu durum annenin yaşında da olduğu gibi babanın yaşından ziyade kendi sosyal beceri düzeyinin, çocuğuyla kurduğu sosyal ilişkinin, ebeveynlik becerilerinin, çocuğuna sosyal ilişkiler anlamında olumlu bir model olmasının, çocuğunun sosyal gelişimi konusundaki ilgisinin ve desteğinin daha belirleyici faktörler olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerilerinin annenin eğitim durumu değişkeni açısından incelenmesinde Sosyal Beceri Ölçeği toplam puan ve tüm alt boyut puanlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Özbey (2009), "Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği" geçerlik güvenirlik çalışması ve destekleyici eğitim programının etkisini incelediği araştırmasında, çocukların anne öğrenim durumlarına göre Sosyal Beceri Ölçeğinin genelinden ve tüm alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulamamıştır. Seçer ve diğerlerinin (2008), okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların annelerinin ebeveynliğe yönelik tutumlarını inceledikleri araştırmada çocukların sosyal becerilerinin

annenin öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Yaşar Ekici'nin (2013) yapmış olduğu araştırmada annenin eğitim durumu ile okul öncesi eğitime devam eden çocukların sosyal bağımsızlık ve sosyal etkileşim alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamakla birlikte çocukların Sosyal Beceri Ölçeği genelinden ve sosyal iş birliği alt alanından aldıkları puanlar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Annesi lisans ve ön lisans mezunu olan çocuklar, annesi ilkokul ve ortaokul mezunu olan çocuklara göre daha fazla sosyal beceriye sahip bulunmuşlardır. Sarı'nın (2007), yapmış olduğu araştırmaya göre ise, çocukların sosyal uyum ve becerileri annenin öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Araştırma sonucuna göre annesi ortaokul mezunu olan çocukların annesi yüksek lisans ve üstü olan çocuklara göre daha sınırlı sosyal uyum davranışı sergiledikleri görülmüştür. Literatürdeki araştırma sonuçları incelendiğinde birbirinden farklı sonuçların elde edildiği görülmektedir. Bu sonuçların bir kısmı sosyal becerilerin annenin eğitim durumuna göre farklılaşmadığını ortaya koyarken, bir kısmı da farklılaştığını ortaya koymuştur. Farklılaştığı sonucuna ulaşan araştırmaların tamamı bu farklılığın daha üst düzeyde eğitim seviyesindeki annelerin çocuklarının lehine olduğunu belirtmektedir. Bu araştırmanın bulgularından farklı bulguların elde edildiği araştırma bulguları göz önüne alındığında annenin eğitim seviyesi arttıkça çocuğuyla kurduğu sosyal ilişki düzeyinin, kalitesinin, çocuğuna sosyal anlamda olumlu rol model olma düzeyinin de arttığı, çocuk gelişimi konusunda kendini geliştirmeye istekli, bu konuda bilgi edinmeye meraklı oldukları şeklinde yorumlanabilir. Öte yandan bu araştırma ve bu araştırmanın bulgularını destekleyen araştırma bulguları göz önüne alındığında annelerin eğitim düzeylerinden çok çocuk yetiştirirken kişisel yeteneklerinin, sosyal becerilerinin ve annelik becerilerinin eğitimlerinden daha etkili olduğu yorumu yapılabilir.

Araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerilerinin babanın eğitim durumu değişkeni açısından incelenmesinde Sosyal Beceri Ölçeği toplam puan ve tüm alt boyut puanlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yaşar Ekici'nin (2013) yapmış olduğu araştırmada okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan aile katılım çalışmalarına katılan ve katılmayan ailelerin çocuklarının Sosyal Beceri Ölçeği geneline ve ölçeğin tüm alt boyutlarına ilişkin puan ortalamaları babanın eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Özbey'in (2009) yaptığı

araştırmada, çocukların baba öğrenim durumlarına göre Sosyal Beceri Ölçeğinin genelinden, sosyal işbirliği ve sosyal bağımsızlık alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır; fakat sosyal etkileşim boyutunda ise çocukların baba öğrenim durumlarına ilişkin anlamlı farklılık görülmektedir. Farkın yüksek okul-üniversite mezunu olanların lehine olduğu saptanmıştır. Günindi'nin (2008) yapmış olduğu araştırmaya göre, babası üniversite mezunu olan çocukların sosyal uyum ve becerilerinin, babası lise mezunu olan çocuklara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yapılmış araştırma sonuçları incelendiğinde farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Yapılmış araştırmaların bir kısmından elde edilen bulgular bu araştırmanın bulgularıyla örtüşürken bazıları ise farklılık göstermektedir. Bu araştırmanın bulgularını destekleyen araştırma bulguları göz önüne alındığında babaların eğitim düzeylerinden çok ebeveynlik becerilerinin, çocuk yetiştirirken kişisel yeteneklerinin, kendi sahip oldukları sosyal becerilerinin, içinde bulundukları sosyal çevrenin çocuğun sosyal becerilerinin gelişmesinde eğitimlerinden daha etkili olduğu yorumu yapılabilir. Bu araştırmanın bulgularından farklı bulguların elde edildiği araştırma bulguları göz önüne alındığında ise babanın eğitim seviyesi arttıkça çocuğuyla olan iletişiminin olumlu ve etkili olduğu, çocuğuna sosyal anlamda olumlu rol model olma düzeyinin de arttığı, babalığın getirmiş olduğu sorumlulukları daha iyi kavradığı ve sorumluluklarını üstlendiği şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerilerinin annenin çalışıp çalışmama durumu değişkeni açısından incelenmesinde Sosyal Beceri Ölçeği toplam puan ve tüm alt boyut puanlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yaşar Ekici'nin (2013) yapmış olduğu araştırmada okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan aile katılım çalışmalarına katılan ve katılmayan ailelerin çocuklarının Sosyal Beceri Ölçeği geneline ve ölçeğin tüm alt boyutlarına ilişkin puan ortalamaları annenin çalışma durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Sarı'nın (2007) yapmış olduğu araştırmaya göre, çocukların sosyal uyum ve becerilerinin annelerinin mesleğine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Özbey'in (2009) yapmış olduğu araştırmada da, çocukların annelerinin mesleğine göre Sosyal Beceri Ölçeği genelinden ve tüm alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Yapılmış olan araştırmalarda ortaya konan bulgular, bu araştırmanın bulgularıyla örtüşür niteliktedir.

Çocukların sosyal becerileri annelerinin çalışıp çalışmama durumuna veya mesleğine göre değişmemektedir. Bu bulgulardan yola çıkarak, mesleklerin anne üzerindeki olumlu veya olumsuz tüm etkilerine rağmen çocuklarını sosyal beceriler yönünden etkilemediğini söylemek mümkündür. Bu durumda, annenin çalışıp çalışmama durumundan ziyade, kişiliğinin ve sosyal becerilerinin, çocuğun sosyal becerileri üzerinde daha etkili olduğu söylenebilir.

Araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerilerinin babanın çalışıp çalışmama durumu değişkeni açısından incelenmesinde Sosyal Beceri Ölçeği toplam puan ve tüm alt boyut puanlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yaşar Ekici'nin (2013) yapmış olduğu araştırmada okul öncesi eğitime devam eden çocukların Sosyal Beceri Ölçeği geneline ve ölçeğin tüm alt boyutlarına ilişkin puan ortalamaları babanın çalışıp çalışmama durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Sarı'nın (2007) yapmış olduğu araştırmaya göre, çocukların sosyal uyum ve becerileri babanın mesleğine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. İncelenen araştırmaların bulguları bu araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Bu duruma göre çocuğun sosyal becerilerinin gelişimi üzerinde babanın çalışıp çalışmama durumdan ziyade kişiliğinin, sosyal becerilerinin, içinde bulundukları sosyal çevrenin, aile içi ilişkilerinin daha etkili olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerilerinin aile yapısı (tam aile, parçalanmış aile) değişkeni açısından incelenmesinde sosyal bağımsızlık alt boyut puanlarının aile yapısı durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği; ancak sosyal beceri toplam puanları, sosyal işbirliği ile sosyal etkileşim alt boyut puanlarının tam aile yapısına sahip olan çocuklar lehine olacak şekilde anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Yaşar Ekici'nin (2013) yapmış olduğu araştırma sonucuna göre okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan aile katılım çalışmalarına katılan ailelerin çocuklarının Sosyal Beceri Ölçeği geneline, sosyal işbirliği ve sosyal bağımsızlık alt boyutlarına ilişkin puan ortalamaları ebeveynin medeni durumuna göre anlamlı farklılık göstermiyorken; ölçeğin sosyal etkileşim alt boyutunda, çocukların aldıkları puanlar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Buna göre, ebeveyni evli olan çocukların, ebeveyni boşanmış olan çocuklara göre daha fazla sosyal etkileşim becerilerine sahip olduğu görülmektedir. Bu bulgular, ailenin tam veya parçalanmış

olması durumunun, aile içi iletişim ve ilişki örüntülerinin hem ebeveynleri hem de çocukları sosyal anlamda etkileyecek önemli bir faktör olması şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerilerinin gelir durumu değişkeni açısından incelenmesi sonucunda Sosyal Beceri Ölçeği toplam puan ve sosyal bağımsızlık alt boyut puanları gelir düzeyine göre gruplar arasında anlamlı farklılık gösterirken; sosyal etkileşim ve sosyal işbirliği alt boyut puanlarının ise anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Farkın bulunduğu Sosyal Beceri Ölçeği toplam puan ve sosyal bağımsızlık alt boyut puanları, gelir durumu 1000-3000 TL arası olanlar ile 5000 TL üstü olanlar arasında gelir düzeyi yüksek olan grup lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermektedir. Yaşar Ekici'nin (2013) yapmış olduğu araştırma sonucuna göre Sosyal Beceri Ölçeği geneline ve ölçeğin tüm alt boyutlarına ilişkin puan ortalamalarının ailelerin ekonomik durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu bulgulara bakarak iki şekilde yorum yapılabilir. Farklılığın olduğunu ortaya koyan bulgular gelir durumunun çocuğun yetişmiş olduğu çevrenin ve sosyal beceri gelişimini destekleyecek bir ortamın sunulmasının sosyal beceri gelişimindeki olumlu bir etmen olduğu şeklinde yorumlanabilir. Farklılığın olmadığını ortaya koyan bulgular ise ailenin gelir durumunun, çocuklarıyla kurdukları sosyal ilişkilerde, çocuklarıyla olan iletişimlerinde ve çocuklarına model olmada etkili olmamasıyla açıklanabilir.

Araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerilerinin ailedeki çocuk sayısı değişkeni açısından incelenmesinde Sosyal Beceri Ölçeği toplam puan ve tüm alt boyut puanlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Sarı'nın (2007) anasınıfına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların, annelerinin çocuk yetiştirme tutumlarının, çocuğun sosyal uyum ve becerilerine etkisinin incelediği araştırmada, çocukların sosyal uyum ve becerilerinin kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Özbey'in (2009) yapmış olduğu araştırmaya göre, çocukların kardeş sayılarına göre Sosyal Beceri Ölçeği genelinde ve tüm alt boyutlarında çocukların kardeş sayılarına ilişkin aldıkları puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yaşar Ekici'nin (2013) araştırma sonucuna göre okul öncesi eğitime devam eden çocukların Sosyal Beceri Ölçeği geneline ve ölçeğin tüm alt boyutlarına ilişkin puan ortalamaları ailedeki çocuk sayısına göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Canbolat'ın (2017) yapmış olduğu araştırma sonucuna göre ise Sosyal Beceri Ölçeğinin toplamında, sosyal işbirliği ve sosyal etkileşim alt boyutları arasında

anlamlı farklılık bulunmamışken; sosyal bağımsızlık alt boyutundan aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Araştırma sonuçları incelendiğinde 3 ve daha fazla kardeşe sahip olan çocukların sosyal becerilerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yapılmış araştırma sonuçları incelendiğinde, bulguların örtüştüğü araştırmaların çoğunlukta olduğu; fakat farklılık gösteren araştırmaların da var olduğu görülmektedir. Bu araştırma ve bu araştırmayı destekleyen diğer çalışmaların bulgularına bakarak ailelerin sahip oldukları çocuk sayısından ziyade; ebeveynlerin, sahip oldukları tüm çocuklarının sosyal beceri gelişimi açısından aynı ortamı, düzeni ve koşulları sağlamaya çalışmasının, çocuklarına karşı aynı çocuk yetiştirme tutumuna sahip olmalarının daha etkili bir faktör olduğu şeklinde yorumlanabilir. Farklılığın olduğunu ortaya koyan araştırmaların bulguları ise ailedeki çocuk sayısının artması ile kardeşlerin birbirleriyle olan sosyal etkileşimlerinin, paylaşımlarının daha fazla olması şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerilerinin ebeveynlerinin akılcı olmayan inançları açısından incelenmesinde Sosyal Beceri Ölçeği toplam puanı, Anne-Baba Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği boyutlarından anne- beklenti boyutu ve anne- mükemmeliyetçilik boyutu; sosyal bağımsızlık alt boyut puanları anne-beklenti alt boyutu; sosyal işbirliği alt boyutu puanları anne-mükemmeliyetçilik alt boyut puanları ile düşük düzeyde ve negatif yönde anlamlı ilişki göstermektedir. Araştırma bulgularında anlamlı bulunan tüm ilişkiler negatif yönde çıkmıştır. Bu demek oluyor ki ebeveynlerin ilişkili bulunan akılcı olmayan inançları arttıkça çocukların sosyal becerileri olumsuz yönde etkilenmektedir. Literatürde aynı değişkenlerin yer aldığı araştırmalar bulunmamakla birlikte; Pochtar'ın (2010); annelerde irrasyonalite, stres, davranış ve okul öncesi yaştaki engelli çocukların işlevselliği adlı çalışması sonucunda daha yüksek stres seviyesi ve akılcı olmayan inançların daha tutarsız ebeveynlik uygulamaları ile bağlantılı, bunun da çocuklarda toplumsal-duygusal işlevsellik seviyesinin düşük olması ile ilişkili olduğu görülmüştür. Bağcı'nın (2013), anne-babaların akılcı olmayan inançlarının aile işlevi ve çocuklardaki davranış problemleri arasındaki ilişkisini incelediği araştırmasında; anne-babalar çocuklarına ilişkin akılcı olmayan beklentilere sahip olduğunda aile işlevlerinde duygusal tepki verebilmenin ve gereken ilgiyi göstermenin olumsuz olarak etkilendiği bulunmuştur. Tüm bunlara bakıldığında anne-babaların çocukların davranışlarına yönelik akılcı olmayan beklentilerinin çocuklara katı, tutarsız

disiplin yöntemlerinin uygulanmasına sebep olabildiği ve bu durumun sosyal beceri gelişimini olumsuz etkilediği söylenilebilir.

Araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerilerinin ebeveynlerinin ebeveynlik öz yeterlik algıları açısından incelenmesi sonucunda Sosyal Beceri Ölçeğinden elde edilen toplam puan ile Baba-Ebeveynliğe Yönelik Tutumlar Ölçeği toplam puan, anne-ebeveynlik doyum, baba-ebeveynliğe ilgi ve baba-ebeveynlik doyum puanları arasında pozitif yönde istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur. Sosyal bağımsızlık alt boyut puanları; Baba-Ebeveynliğe Yönelik Tutumlar Ölçeği toplam puan, anne-ebeveynlik doyum, baba-ebeveynliğe ilgi ve baba-ebeveynlik doyum puanları arasında pozitif yönde istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur. Sosyal etkileşim alt boyut puanları ise yine aynı şekilde Baba-Ebeveynliğe Yönelik Tutumlar Ölçeği toplam puan, anne-ebeveynlik doyum, baba-ebeveynliğe ilgi ve baba-ebeveynlik doyum puanları arasında pozitif yönde istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur. Sosyal işbirliği alt boyutu puanları ile Baba-Ebeveynliğe Yönelik Tutumlar Ölçeği toplam puan, anne-ebeveynlik doyum, baba-ebeveynliğe ilgi ve baba-ebeveynlik doyum puanları arasında pozitif yönde istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur. Araştırma bulgularında anlamlı bulunan tüm ilişkiler pozitif yönde çıkmıştır. Bu demek oluyor ki ebeveynlerin ebeveyn öz yeterlik algıları arttıkça çocukların sosyal becerileri olumlu yönde etkilenmektedir. Literatürde var olan çalışmalar araştırma sonucunda elde edilen bulgular ile örtüşmektedir. Büyüktaşkapu'nun (2012), annelerin öz yeterlik algıları ile 1-3 yaş arasındaki çocuklarının gelişimleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırma sonucuna göre annelerin öz yeterlik algıları ile çocukların sosyal beceri ve özbakım becerileri arasında orta düzeyde pozitif yönde ilişki bulunmuştur. Aksoy ve Diken'in (2009), annelerin ebeveynlik öz yeterlik algıları ile gelişimi risk altında olan bebeklerin gelişimleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaları ele aldıkları çalışmalarında annelerin sahip olduğu ebeveyn öz yeterlik algısının düzeyi ile çocukların bilişsel, sosyal ve dil gelişimleri arasında ilişki olduğu, yüksek ebeveyn öz yeterliğine sahip annelerin çocuklarının gelişimini destekleyecek uygun ebeveyn davranışlarını sergileyebildikleri tespit edilmiştir. Yüksek ebeveyn öz yeterliğine sahip ebeveynlerin uygun ebeveyn tutumlarını sergilemeleri, çocuklarının gelişimi konusunda destekleyici, uygun ortam sağlamaları açısından çocuklarının sosyal gelişimlerini olumlu yönde etkileyebilecekleri düşünülebilir.

4.2.2. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Problem Davranışlarına İlişkin Yorumlar

Araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının problem davranışlarının cinsiyet değişkeni açısından incelenmesinde sadece problem dışa yönelim alt boyut puanlarının erkek öğrencilerin lehine olacak şekilde anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Yani dışa yönelim problem davranışlar erkeklerde daha fazla görülmektedir. Yaşar Ekici'nin (2013), araştırmasına göre Problem Davranış Ölçeği genelinde ve ölçeğin dışa yönelim alt boyutunda erkek çocuklarının lehine anlamlı bir fark vardır. Canbolat'ın (2017) araştırmasında Problem Davranış Ölçeği genelinde ve dışa yönelim alt boyutunda erkek çocuklarının lehine anlamlı bir farka ulaşılmıştır. Alisinanoğlu ve Özbey'in (2009), okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60–72 aylık çocukların problem davranışlarını inceledikleri çalışmada Problem Davranış Ölçeğinin geneline, antisosyal ve dışa yönelim alt boyutlarına ilişkin puan ortalamalarının erkek çocuklar lehine olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre erkek çocuklarının daha fazla anti sosyal ve dışa yönelim problem davranışa sahip oldukları görülmektedir. Kanlıkılıçer'in (2005), okul öncesi davranış sorunları tarama ölçeği: geçerlik güvenirlik çalışmasında erkek çocuklarının kız çocuklarına göre daha kavgacı- saldırgan ve aşırı hareketli-dikkatsiz olduğu bulunmuştur. Ölçeğin tamamından alınan puanlar incelendiğinde erkek çocuklarının daha fazla problem davranışlara sahip olduğu tespit edilmiştir. Genel olarak var olan araştırmaların sonuçlarının bu araştırma sonucunu destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Erkek çocuklarında genel ve dışa yönelim problem davranışların daha fazla görülmesi toplumda cinsiyetlere atfedilen rollerin ve bu roller ile şekillendirilmiş geleneksel çocuk yetiştirme tutumlarının çocuğun problem davranışı üzerinde etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının problem davranışlarının yaş değişkeni açısından incelenmesinde antisosyal ve dışa yönelim alt boyut puanları gruplar arasında anlamlı düzeyde bir farklılık göstermezken; Problem Davranış Ölçeği toplam puan, içe yönelim alt boyutu ve benmerkezci alt boyutu puanları gruplar arasında anlamlı bir farklılık göstermektedir. Fark ise 6 yaş ile 5 yaş arasında ve 6 yaş ile 4 yaş arasında 6 yaşında olan grup aleyhine çıkmıştır. Yani büyük yaş grubunda genel problem davranış, içe yönelim problem davranış, benmerkezci problem davranış daha az görülmektedir. Kanlıkılıçer'in (2005) yaptığı araştırmada, 6 yaş grubunun 3,4 ve 5 yaş gruplarına oranla daha fazla problem davranışa sahip oldukları görülmüştür. Sadık'ın (2002), sınıf içindeki

problem davranışların nedenlerini incelediği çalışmada problem davranışların yaş gruplarına göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Yaşar Ekici'nin (2013) araştırmasına göre okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan aile katılım çalışmalarına katılan ailelerin çocuklarının Problem Davranış Ölçeği geneline ve ölçeğin tüm alt boyutlarına ilişkin puan ortalamaları çocukların yaşına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermezken; katılmayan ailelerin çocuklarının benmerkezci alt boyutunda 5 yaş grubunun lehine anlamlı bir fark vardır. Yani, benmerkezci problem davranışlar 5 yaş çocuklarında 6 yaş çocuklarından daha fazla görülmektedir. Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde araştırma sonucundan farklı sonuçların da elde edildiği görülmektedir. Ancak araştırma sonucu ve araştırma sonucunu destekleyen çalışmalara göre yaşın artmasıyla problem davranışların azalmasında çocukların biyolojik olarak büyümesi, bilişsel becerilerindeki gelişim, sosyal becerilerindeki artış ile açıklanabilir.

Araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının problem davranışlarının alınan eğitim süresi değişkeni açısından incelenmesi sonucunda Problem Davranış Ölçeği toplam puan ve alt boyutlarından elde edilen puanların gruplar arasında anlamlı düzeyde bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Alisinanoğlu ve Özbey'in (2009), çalışmasına göre içe yönelim ve benmerkezci alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken; Problem Davranış Ölçeğinin genelinden, dışa yönelim ve antisosyal alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. İlk yılda olan çocukların iki ve üç yıldan beri eğitim alan çocuklara göre daha az problem davranışlara sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Yaşar Ekici'nin (2013) araştırmasına göre okul öncesi eğitim kurumlarındaki çocukların Problem Davranış Ölçeği geneline ve ölçeğin tüm alt boyutlarına ilişkin puan ortalamaları alınan eğitim süresine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Özbey'in (2009), anaokulu ve anasınıfı davranış ölçeğinin geçerlik, güvenirlik çalışması ve destekleyici eğitim programının etkisini incelediği araştırmada, içe yönelim ve benmerkezci alt boyutlarından aldıkları puanlar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmazken; Problem Davranış Ölçeğinin genelinden ve dışa yönelim, antisosyal alt boyutlarından aldıkları puanlar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Okul öncesi eğitimin ilk yılında olan çocukların daha az problem davranışlara sahip olduğu tespit edilmiştir. Tuğrul'un (1992), anaokulu eğitimi alan ve almayan çocukların ilkokul birinci sınıftaki akademik başarı ve ruhsal uyum davranışlarını incelediği çalışmasında;

anaokuluna devam etme süresi uzadıkça çocuklarda ruhsal uyum problemlerinin azaldığı görülmüştür. Var olan araştırmaların sonuçları incelendiğinde araştırmanın bulgularından farklılık gösterenlerin de olduğu görülmektedir. Çocukların eğitim süresi uzadıkça problem davranışının azaldığını ortaya çıkaran araştırmalara göre okul öncesi eğitimin çocukların davranışlarını olumlu yönde etkilediği yorumu yapılabilir. Bu araştırma sonucunda da olduğu gibi eğitim süresinin bir fark yaratmadığını ortaya koyan araştırmalara göre okula devam süresinin çocuğun problem davranışlarını etkileyen öncelikli ve tek faktör olmadığı, birçok faktörün birbiri ile ilişkisi sonucunda problem davranışları etkileyebileceği yorumu yapılabilir.

Araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının problem davranışlarının annenin yaşı değişkeni açısından incelenmesi sonucunda Problem Davranış Ölçeği toplam puan ve alt boyutlarından elde edilen puanların gruplar arasında anlamlı düzeyde bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Canbolat'ın (2017) yapmış olduğu araştırma sonucuna göre çocukların annelerinin yaşına göre Problem Davranış Ölçeğinin toplamından ve alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Yaşar Ekici'nin (2013) araştırmasına göre okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan aile katılım çalışmalarına katılan ve katılmayan ailelerin çocuklarının Problem Davranış Ölçeği geneline ve ölçeğin tüm alt boyutlarına ilişkin puan ortalamaları annenin yaşına göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkarmamaktadır. Günindi'nin (2008), okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal uyum becerileri ile anne-babalarının empatik becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında annenin yaşına göre çocukların sosyal uyumsuzluk alt boyutundan aldıkları puanlar açısından anlamlı farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Görüldüğü üzere var olan araştırma sonuçları, bu araştırmanın bulgularıyla örtüşür niteliktedir. Bu durum çocuğun problem davranışları üzerinde annenin yaşından ziyade kişiliği, aile içi ilişkileri, ebeveyn-çocuk iletişimi, çocuğuyla kaliteli zaman geçirmesi ve davranışlarıyla uygun bir rol model olması gibi farklı etmenlerin daha etkili olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının problem davranışlarının babanın yaşı değişkeni açısından incelenmesi sonucunda Problem Davranış Ölçeği toplam puan ve alt boyutlarından elde edilen puanların gruplar arasında anlamlı düzeyde bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Canbolat'ın (2017) yapmış olduğu araştırma sonucuna göre çocukların babalarının yaşına göre Problem Davranış Ölçeğinin toplamından ve alt

boyutlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Günindi'nin (2008), araştırması babanın yaşına göre çocukların sosyal uyumsuzluk alt faktör puanları açısından anlamlı farklılık göstermediğini ortaya çıkarmıştır. Yaşar Ekici'nin (2013) araştırmasına göre okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan aile katılım çalışmalarına katılan ve katılmayan ailelerin çocuklarının Problem Davranış Ölçeği geneline ve ölçeğin tüm alt boyutlarına ilişkin puan ortalamaları babanın yaşına göre anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular ile literatürdeki bulguların örtüştüğü görülmektedir. Bu durum çocuğun problem davranışları üzerinde babanın yaşından ziyade kişiliği, aile içi ilişkileri, ebeveyn-çocuk iletişimi, çocuğuyla kaliteli zaman geçirmesi ve davranışlarıyla uygun bir rol model olması gibi farklı etmenlerin daha etkili olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının problem davranışlarının annenin eğitim durumu değişkeni açısından incelenmesi sonucunda Problem Davranış Ölçeği toplam puan ve alt boyutlarından elde edilen puanların gruplar arasında anlamlı düzeyde bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Alisinanoğlu ve Özbey'in (2009), çalışmasına göre araştırmaya alınan çocukların anne öğrenim durumlarına göre Problem Davranış Ölçeğinin genelinden ve tüm alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir. Kanlıkılıçer'in (2005) yapmış olduğu araştırmada, davranış problemlerinin ailenin eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık göstermediği bulunmuştur. Özbey'in (2009) yaptığı araştırmada, çocukların anne öğrenim durumlarına Problem Davranış Ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmadığını tespit edilmiştir. Şehirli (2007), Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeğini geliştirdiği ve bazı değişkenlere göre incelediği araştırmada; annesi ilkokul mezunu olan çocukların annesi lise ve üniversite mezunu olan çocuklara göre daha fazla istenmeyen davranışlar gösterdiğini bulunmuştur. Yaşar Ekici'nin (2013) okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan aile katılım çalışmalarına katılan ailelerin çocuklarının Problem Davranış Ölçeğinin dışa yönelim, antisosyal ve benmerkezci alt boyutuna ilişkin puan ortalamaları annenin eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermezken; içe yönelim alt boyutunda, çocukların aldıkları puanlar arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Farka göre, annesi ilkokul, ortaokul ve lise mezunu olan çocuklar, annesi lisans ve ön lisans mezunu olan çocuklara göre daha fazla içe yönelim problem davranışlar göstermektedirler. Yapılan araştırmalar incelendiğinde bu araştırma sonucundaki gibi

farkın olmadığını veya başka çalışmalardaki gibi farkın olduğunu ortaya koyan sonuçlar bulunmaktadır. Farkın olduğunu ortaya koyan araştırmalarda anne eğitim düzeyi yükseldikçe çocuklarının psikososyal gelişimlerini olumlu etkilediği, problem davranışlarının azaldığı yönünde bulgular yer almaktadır. Farkın olmadığını ortaya koyan araştırmaların sonuçları, çocuklardaki problem davranışlarda annenin eğitim düzeyinin belirgin etkisinin görülmediği şeklinde yorumlanabilir. Annelerin hangi eğitim düzeyinde olursa olsun ebeveynlik becerileri ve kişisel gelişim yönünden kendini geliştirmiş annelerin çocuklarının daha az problem davranışlar sergileyeceği düşünülmektedir.

Araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının problem davranışlarının babanın eğitim durumu değişkeni açısından incelenmesi sonucunda Problem Davranış Ölçeği toplam puan ve alt boyutlarından elde edilen puanların gruplar arasında anlamlı düzeyde bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Kanlıkılıçer'in (2005) yapmış olduğu araştırmada, davranış problemlerinin babanın eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık göstermediğini bulunmuştur. Yaşar Ekici'nin (2013) araştırmasına göre okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan aile katılım çalışmalarına katılan ve katılmayan ailelerin çocuklarının Problem Davranış Ölçeği geneline ve ölçeğin tüm alt boyutlarına ilişkin puan ortalamaları babanın eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Dizman'ın (2003), anne-babası ile yaşayan ve anne yoksunu olan çocukların saldırganlık eğilimlerini incelediği araştırmasına göre babası okuma yazma bilmeyen çocukların saldırganlık puanlarının daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Şehirli'nin (2007) yapmış olduğu araştırmada, babası ilkokul mezunu olan 5-6 yaş çocuklarının babası lise ve üniversite mezunu olan çocuklara göre daha fazla uyumsuz davranışlar gösterdikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Alisinanoğlu ve Özbey'in (2009), çalışmasına göre araştırmaya alınan çocukların baba öğrenim durumlarına göre Problem Davranış Ölçeğinin genelinden, dışa yönelim, antisosyal ve benmerkezci alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık görülmezken; içe yönelim alt boyutunda çocukların baba öğrenim düzeylerine göre aldıkları puanları arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Babası ortaokul mezunu olanların ilkokul mezunu olanlara oranla, lise mezunu olan çocukların ilkokul mezunu olanlara oranla, yüksek okul-üniversite mezunu olanların ilkokul mezunu olanlara oranla ve lise mezunu olanların lisansüstü eğitim almış olanlara oranla içe yönelim boyutunda daha az problem davranış gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Literatürdeki araştırmalara bakıldığında bu araştırma sonucuyla örtüşen

çalışmalar olduğu gibi farklı sonuçlar elde etmiş çalışmalarda bulunmaktadır. Farkın olduğunu bulan araştırmalarda babanın eğitim düzeyi yükseldikçe problem davranışlar azalmakta; bu durumda babalık rolüne ilişkin tutumun daha olumlu olması, babalığa karşı olumlu tutuma sahip olan babaların çocuklarıyla daha sağlıklı ilişkiler kurabilecekleri, daha nitelikli zaman ayırabilecekleri yorumu yapılabilir. İlkokul mezunu babaların ise ebeveynlikle ilgili geleneksel çocuk yetiştirme biçimlerini benimsemeleri çocukların problem davranışlarının temelini oluşturabileceği şeklinde yorumlanabilir. Farkın olmadığını bulan araştırma sonuçlarına göre ise babaların ebeveynlik becerileri, kişisel gelişim yönünden kendilerini geliştirmiş olmaları, kişiliği, babalığa karşı tutumları çocuklarının problem davranışları üzerinde eğitim düzeylerinden daha etkili olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının problem davranışlarının annenin çalışıp çalışmama durumu değişkeni açısından incelenmesinde Problem Davranış Ölçeği toplam puan ve alt boyutlarından elde edilen puanların gruplar arasında anlamlı düzeyde bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Yaşar Ekici'nin (2013) çalışmasında okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan aile katılım çalışmalarına katılan ailelerin çocuklarının Problem Davranış Ölçeği geneline ve ölçeğin tüm alt boyutlarına ilişkin puan ortalamaları annenin çalışma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Bulut'un (2000) altı yaş çocuklarında davranış problemleri ile anne ve öğretmenlerin uyum düzeyleri arasındaki ilişkisini incelediği araştırmada, annenin çalışıp çalışmama durumuna göre altı yaş çocuklarının problem davranış puanları arasında anlamlı farklılık olmadığını görülmüştür. Uzuner (2008), okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların sosyal uyum ve beceri düzeylerini incelediği araştırmasında anlamlı farklılık bulunmamakla birlikte annesi çalışan çocukların sosyal uyumsuzluk puanlarının annesi çalışmayan çocuklara göre daha düşük olduğu bulunmuştur. Alisinanoğlu ve Özbey'in (2009), çalışmasına göre araştırmaya alınan çocukların annelerinin mesleğine göre Problem Davranış Ölçeğinin genelinden ve tüm alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Araştırma sonucunun literatürdeki araştırmaların çoğunluğu ile paralel olduğu söylenilebilir. Farkın olmaması durumu annenin çalışsa da çalışmasa da çocuğuna nitelikli vakit ayırması ile ilişkili olduğu şeklinde düşünülebilir. Annenin çocuğuyla geçireceği zamanın önemini kavramış olması

ve buna fırsat verecek ortamı hazırlaması annenin mesleğinden ya da çalışıp çalışmama durumdan daha etkili olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının problem davranışlarının babanın çalışıp çalışmama durumu değişkeni açısından incelenmesinde Problem Davranış Ölçeği toplam puan ve alt boyutlarından elde edilen puanların gruplar arasında anlamlı düzeyde bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Yaşar Ekici'nin (2013) çalışmasında okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan aile katılım çalışmalarına katılan ve katılmayan ailelerin çocuklarının Problem Davranış Ölçeği geneline ve ölçeğin tüm alt boyutlarına ilişkin puan ortalamaları babanın çalışma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Literatürdeki çalışmalara bakıldığında babaların çalışıp çalışmama durumundan ziyade hangi meslek grubunda yer aldıklarının incelediğinde görülmektedir. Kanlıkılıçer'in (2005) araştırmasında, okul öncesi çocuklarının Davranış Problemleri Tarama Ölçeğinin tümünden aldıkları puanların, çocukların baba mesleğine göre farklılaşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Şehirli'nin (2007) araştırmasında babası işçi olan çocukların babası öğretmen ve doktor olan çocuklara göre daha fazla uyumsuz davranışlar sergilediği bulgusuna ulaşılmıştır. Alisinanoğlu ve Özbey'in (2009), çalışmasına göre babası işsiz olan çocukların diğer gruplara göre daha fazla problem davranışa sahip olduğu; diğer taraftan babası profesyonel meslek (doktor, akademisyen, öğretmen, avukat, mühendis vb.) sahibi olan çocukların babası işçi olan çocuklara göre daha fazla problem davranışa sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tüm bu sonuçlara bakıldığında çocukların problem davranışları üzerinde babaların çalışma koşullarının, çalışma koşullarına bağlı olarak çocuklarına ayırdıkları zamanın, çocuklarıyla aralarındaki ilişkinin niteliğinin, aile içi iletişimin babanın çalışıp çalışmama durumundan daha etkili olabileceği yorumu yapılabilir.

Araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının problem davranışlarının aile yapısı (tam aile, parçalanmış aile) değişkeni açısından incelenmesinde içe yönelim, antisosyal, benmerkezci alt boyut puanlarının aile yapısı durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği; ancak problem davranış toplam puanları ile dışa yönelim alt boyut puanlarının parçalanmış aile yapısına sahip olan çocuklar lehine olacak şekilde anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Yani, parçalanmış aile yapısında yer alan çocukların daha fazla genel problem davranış ve dışa yönelim problem davranış sergiledikleri görülmektedir. Kanlıkılıçer (2005), yapmış olduğu araştırmada, çocukların davranış problemlerinin ebeveynin medeni durumuna göre farklılık göstermediğini bulunmuştur.

Alisinanoğlu ve Özbey'in (2009), çalışmasında çocukların problem davranışları tam aileye sahip olup olmama durumuna göre değişmemekle birlikte; dağılmış aileye sahip çocukların problem davranış puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Literatür bilgileri dikkate alındığında elde edilen sonucun beklenen bir sonuç olduğu söylenebilir. Elde edilen sonuç şu şekilde yorumlanabilir: ailenin dağılması okul öncesi dönem çocuğunun kolaylıkla kavrayabileceği, kabullenebileceği, hemen uyum sağlayabileceği bir durum olmamakla birlikte; böyle bir durumla karşılaştıklarında öfke nöbetleri, saldırganlık, huzursuzluk gibi davranışların duruma eşlik edebileceği düşünülebilir.

Araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının problem davranışlarının gelir durumu değişkeni açısından incelenmesinde problem davranış toplam puanları ile dışa yönelim, antisosyal, benmerkezci alt boyut puanlarının gelir durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği; ancak içe yönelim alt boyut puanlarının gelir düzeyi 1000-3000 TL arası olanlar ile 5000 TL üstü olanlar arasında daha düşük gelire sahip grup lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Yani, düşük gelirli ailelerin çocuklarının daha fazla içe yönelim problem davranış sergiledikleri söylenebilir. Kanlıkılıçer'in (2005), yapmış olduğu araştırmada, davranış problemlerinin ailenin gelir düzeyine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yaşar Ekici'nin (2013) araştırmasına göre okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan aile katılım çalışmalarına katılan ailelerin çocuklarının Problem Davranış Ölçeği geneline ve ölçeğin tüm alt boyutlarına ilişkin puan ortalamaları ailenin ekonomik durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Ancak katılmayan ailelerin çocuklarının dışa yönelim ve benmerkezci alt boyutlarına ilişkin puan ortalamaları ebeveynin ekonomik durumuna göre anlamlı farklılık göstermezken; Problem Davranış Ölçeği genelinde, içe yönelim ve antisosyal alt boyutundaki fark ise anlamlıdır. Araştırma sonuçları literatürdeki bazı çalışmalar ile örtüşürken bazıları ile örtüşmemektedir. Bu bulgulara bakarak iki şekilde yorum yapılabilir. Farklılığın olduğunu ortaya koyan bulgular gelir durumuna bağlı olarak çocuğun yetişmiş olduğu çevrenin farklılaşması problem davranışlarının üzerinde etkili olabileceği şeklinde düşünülebilir. Farklılığın olmadığını ortaya koyan bulgular ise ailenin gelir durumunun, çocuklarıyla kurdukları ilişkilerde, çocuklarıyla olan iletişimlerinde, çocuklarına model olmada etkili olmamasıyla açıklanabilir.

Araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının problem davranışlarının ailedeki çocuk sayısı değişkeni açısından incelenmesinde Problem Davranış Ölçeği toplam puan ve alt boyutlarından elde edilen puanların gruplar arasında anlamlı düzeyde bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Kanlıkılıçer'in (2005) yapmış olduğu araştırmada, davranış problemlerinin kardeş sayısına göre anlamlı ölçüde farklılık göstermediği bulunmuştur. Yaşar Ekici'nin (2013) araştırmasına göre okul öncesi eğitim kurumlarındaki çocukların Problem Davranış Ölçeği geneline ve ölçeğin tüm alt boyutlarına ilişkin puan ortalamaları ailedeki çocuk sayısına göre anlamlı bir farklılık yaratmamaktadır. Alisinanoğlu ve Özbey'in (2009), çalışmasında Problem Davranış Ölçeği genelinde ve ölçeğin tüm alt boyutlarında çocukların kardeş sayılarına göre aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık bulunmamakla birlikte; ölçeğin genelinde kardeş sayısı arttıkça çocuklarda problem davranış puanlarının da düştüğü tespit edilmiştir. Şehirli'nin (2007), araştırmasında; tek çocukların iki kardeş olan çocuklara göre daha uyumlu olduğu; üç kardeş ve üzeri olan çocukların ise tek çocuklara göre daha fazla sosyal kaygı yaşadıkları; iki kardeş olan çocukların tek çocuklara göre daha fazla istenmeyen davranış gösterdikleri bulunmuştur. Bulut'un (2000), araştırmasında iki kardeşe sahip olan çocukların dışa ve içe yönelim problem davranış puanlarının daha yüksek olduğu; 3 ve daha fazla kardeşe sahip olan çocukların en az problem davranış gösteren grup olduğu sonucu elde edilmiştir. Var olan araştırma sonuçları incelendiğinde araştırma sonucuyla paralel olan sonuçlar ve araştırma sonucundan farklılık gösteren sonuçlar da görülmektedir. Bu araştırma sonucunda da olduğu gibi farklılık olmadığını bulan araştırmalara göre ailelerin sahip oldukları çocuk sayısından ziyade; ebeveynlerin, sahip oldukları tüm çocuklarıyla olan ilişkilerini aynı şekilde düzenlemelerinin, her çocukları için aynı çocuk yetiştirme tutumuna sahip olmalarının daha etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının problem davranışlarının ebeveynlerinin akılcı olmayan inançları açısından incelenmesinde Problem Davranış Ölçeği toplam puanı, Anne-Baba Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği alt boyutlarından anne-beklenti ve baba beklenti boyutları ile; problem-dışa yönelim boyutu anne-beklenti ve baba beklenti boyutları ile; problem-antisosyal boyutu anne-beklenti ve baba beklenti boyutları ile istatistiksel açıdan pozitif yönde anlamlı bir ilişki göstermektedir. Problem-içe yönelim alt boyutu ise Anne-Baba Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeğinden elde edilen puanlarla anlamlı bir ilişki göstermemektedir. Araştırma bulgularında anlamlı bulunan

tüm ilişkiler pozitif yönde çıkmıştır. Bu demek oluyor ki ebeveynlerin ilişkili bulunan akılcı olmayan inançları arttıkça çocuklarda daha fazla problem davranışa sahip olmaktadırlar. Kudu Arıcan'ın (2017) yaptığı araştırmada psikolojik problemleri olan çocukların anne babalarının beklentiler, mükemmeliyetçi ve duyguları zarar görme alt ölçek puanları psikolojik problemi olmayan çocukların anne babalarına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bağcı'nın (2013), araştırmasında; anne-babalar çocuklarına ilişkin akılcı olmayan beklentilere sahip olduğunda aile işlevlerinde duygusal tepki verebilmenin ve gereken ilgiyi göstermenin olumsuz olarak etkilendiği saptanmıştır. Sonuçlar incelendiğinde anne-babaların çocukların davranışlarına yönelik akılcı olmayan inançlarının çocuklara katı, tutarsız disiplin yöntemlerinin uygulanmasına sebep olabildiği ve bu durumun problem davranışların oluşumunu etkilediği söylenilebilir.

Araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının problem davranışlarının ebeveynlerinin ebeveynlik öz yeterlik algıları açısından incelenmesi sonucunda Problem Davranış Ölçeği toplam puanı, Ebeveynliğe Yönelik Tutum Ölçeği anne-toplam puanı, baba-toplam puanı, anne-doyum ile, baba-yeterlik ile, baba-ilgi ile ve baba-doyum ile negatif yönde anlamlı ilişki göstermektedir. Problem-dışa yönelim alt boyut ise anne-toplam puanı, baba-toplam puanı, anne-doyum ile ve baba-doyum ile negatif yönde anlamlı ilişki gösterdiği saptanmıştır. Problem Davranış Ölçeği içe yönelim alt boyutu baba-toplam puanı ve baba-doyum ile, baba-ilgi ile ve anne-ilgi ile negatif yönde anlamlı ilişki gösterdiği saptanmıştır. Antisosyal alt boyutu anne-toplam puanı, baba-toplam puanı, anne-ilgi ile, anne-doyum ile, baba-ilgi ile ve baba-doyum ile negatif yönde anlamlı ilişki göstermektedir. Benmerkezci alt boyutu ise anne-toplam puanı, baba-toplam puanı, anne-yeterlik, anne-doyum ile, baba-yeterlik ile, baba-ilgi ile ve baba-doyum ile negatif yönde anlamlı ilişki gösterdiği saptanmıştır. Araştırma bulgularında anlamlı bulunan tüm ilişkiler negatif yönde çıkmıştır. Bu demek oluyor ki ebeveynlerin ebeveyn öz yeterlik algıları arttıkça çocukların problem davranışları azalmaktadır. Seçer ve arkadaşlarının (2012), okul öncesi 5-6 yaş grubu çocukların akran ilişkileri ile annelerinin ebeveynliğe yönelik öz yeterlik algıları arasındaki ilişkisini inceledikleri araştırmada annelerin öz yeterlik algısı puanları arttıkça çocukların saldırganlık, dışlanma, korkulu kaygılı olma, aşırı hareketlilik ve akran şiddetine maruz kalma puanlarının azaldığı; annelerin öz yeterlik algısı ile çocukların saldırganlıkları arasında düşük düzeyde negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Hastings ve Brown

(2002) öz yeterliğin, çocukların problem davranışlarıyla annelerin anksiyete ve depresyon düzeyleri arasında aracı rol oynadığını belirtmişlerdir. Weaver ve arkadaşları, (2008), annelerin ebeveyn öz yeterlikleri ile bebeğin problem davranışları arasında olumsuz yönde ilişki olduğunu tespit etmişlerdir (Akt. Aksoy ve Diken, 2009). Görüldüğü üzere araştırmanın sonucu var olan araştırma sonuçları ile tutarlılık göstermektedir. Düşük ebeveyn öz yeterliğine sahip ebeveynlerin olumsuz ebeveynlik uygulamalarını ve davranış kontrol etme yöntemlerini daha fazla kullanma olasılıkları nedeniyle çocuklarında problem davranışların oluşmasının tetiklenebileceği düşünülebilir.

4.2.3. Anne Baba Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği ve Ebeveynliğe Yönelik Tutum Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkiye Yönelik Yorumlar

Araştırmada Anne ve Babaların Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği puanları ile Ebeveynliğe Yönelik Tutumlar Ölçeği puanları arasındaki ilişkiye göre hem anne hem baba için Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği beklenti boyutu puanları Ebeveynliğe Yönelik Tutumlar Ölçeği toplam puanı, ebeveynliğe ilişkin ilgi ve ebeveynlik görevinden sağladığı doyum puanları ile negatif yönde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Hem anne hem baba için Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği mükemmeliyetçilik boyutu puanları, sadece ebeveynliğe ilişkin yeterlik algısı ile düşük düzeyde ve pozitif yönde anlamlı ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Literatürde iki değişkenin birlikte ele alındığı araştırmaya rastlanmamıştır. Ebeveynlerin çocuk yetiştirmeye, anne ve baba olmaya yönelik düşüncelerinin rasyonel olmaması halinde olumsuz duyguların, kaygının, stresin artmış olabileceği ve buna bağlı olarak ebeveynliğe yönelik ilgilerinin ve ebeveynlikten sağladıkları doyumun düşük olacağı muhtemel bir sonuç olarak görülebilir. Anne babaların akılcı olmayan inançlarından mükemmeliyetçilik alt boyutu, ebeveynlerin çocuklarının hatasız davranması beklentisine dayanmaktadır. Ebeveynliğe ilişkin yeterlik algısı ise ebeveynlik görevlerinin doğru bir şekilde yerine getirilmesi ile ilişkilidir. Araştırma sonucunda mükemmeliyetçilik ve ebeveynliğe ilişkin yeterlik algısı arasında elde edilen pozitif yönlü ilişki çocuklarının kendilerine göre hatasız davrandığını düşünen anne babaların ebeveynlik görevlerini uygun bir şekilde yerine getirdiklerini düşünmelerine neden olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

4.2.4. Sosyal Beceri Ölçeği ve Problem Davranış Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkiye Yönelik Yorumlar

Sosyal Beceri Ölçeği toplam puan ve alt boyut puanları ile Problem Davranış Ölçeği toplam puan ve alt boyut puanları arasında negatif yönde ve istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bu sonuca göre; çocukların sosyal beceri düzeyleri arttıkça göstermiş oldukları problem davranış düzeyleri azalmaktadır. Köyceğiz'in (2017), okul öncesi dönem çocuğu olan ebeveynlerin iletişim becerileri ve çatışma eğilimleri ile çocuklarının sosyal becerileri ve problem davranışları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında çocukların Sosyal Beceri Ölçeği toplamından aldıkları puanlar ile Problem Davranış Ölçeği toplamından aldıkları puanlar arasında negatif yönde anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Yaşar Ekici'nin (2013), yapmış olduğu araştırma sonucuna göre okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan aile katılım çalışmalarına katılan ailelerin çocuklarının sosyal beceri düzeyleri arttıkça, problem davranışlarının azaldığı görülmüştür. Literatür taraması sonucunda elde edilen sonuçlar araştırma sonucu ile örtüşür niteliktedir. Bu sonuç; sosyo-duygusal gelişimlerinin yeterince desteklenmediği çocuklarda sosyal becerilerinde meydana gelen eksiklikler sebebiyle topluma uyum sağlayamamaları sonucunda problem davranışlar sergiledikleri şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca sevme, saygı, yakınlık, güven, kabul gibi ihtiyaçları aileleri tarafından karşılanmamış çocukların kendilerini değersiz, yetersiz hissetmeleri ve dikkat çekmek, ilgi görmek maksadıyla davranış bozuklukları sergileyebilecekleri düşünülebilir.

BÖLÜM 5. SONUÇ

Araştırmanın sonuç bölümünde araştırmanın kimliği, süreci ve tespit edilen sonuçların özetlendiği bir özet; tespit edilen bulguların yorumlandıktan sonra araştırma ile ulaşılan nokta anlamında bir yargı; araştırılan problemin çözümü için başka hangi çalışmaların yapılmasının gerekli görüldüğüne ilişkin araştırmacının özgün değerlendirmelerini içeren öneriler alt başlıkları yer almaktadır.

5.1. Özet

Araştırma okul öncesi dönem çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışları ile ebeveynlerinin akılcı olmayan inançları ve ebeveynlik öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırma genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modelindedir. Çalışma grubu, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Kartal, Pendik, Maltepe, Kadıköy ilçelerinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı yedi özel anaokulu, beş devlet okulu anasınıflarına devam eden 48-72 aylık 283 çocuk, çocukların aileleri (283 anne-283 baba) ve 34 öğretmenden oluşmuştur. Araştırmanın demografik değişkenlerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından düzenlenen "Kişisel Bilgi Formu", çocukların sosyal beceri ve problem davranışlarını incelemek için "Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği (PKBS–2)", ebeveynlerin akılcı olmayan inançlarını incelemek için "Anne-Babaların Akılcı Olmayan İnançları Ölçeği", anne-babaların ebeveyn öz yeterlik algılarını incelemek için "Ebeveynliğe Yönelik Tutum Ölçeği" uygulanmıştır.

Araştırma bulgularına göre okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerilerinin cinsiyete, yaşa, aile yapısına, gelir durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Kız çocuklarının, erkek çocuklarına göre daha fazla sosyal etkileşim becerilerine sahip olduğu tespit edilmiştir. 6 yaşındaki çocukların 4-5 yaşındaki çocuklara göre daha fazla sosyal becerilere sahip olduğu tespit edilmiştir. Tam aile yapısına sahip olan çocukların sosyal becerilerinin lehine olacak şekilde anlamlı sonuçlar elde edilmiştir. Gelir düzeyi yüksek olan aileye mensup çocukların sosyal becerilerinin lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Ancak çocukların eğitim sürelerine, annelerinin ve babalarının yaşlarına, eğitim durumlarına, bir işte çalışıp çalışmama durumlarına ve ailedeki çocuk sayısına göre farklılık göstermediği bulunmuştur. Çocukların sosyal becerilerinin anne babalarının akılcı olmayan inançları ile negatif yönde; anne babalarının ebeveyn öz

yeterlik algıları ile pozitif yönde anlamlı ilişki gösterdiği bulunmuştur. Bu demek oluyor ki ebeveynlerin akılcı olmayan inançları arttıkça çocukların sosyal becerileri olumsuz yönde etkilenirken; ebeveynlerin ebeveyn öz yeterlik algıları arttıkça çocukların sosyal becerileri olumlu yönde etkilenmektedir. Çocukların problem davranışlarının cinsiyete, yaşa, aile yapısına, gelir durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Dışa yönelim problem davranışların erkeklerde daha fazla görüldüğü sonucu elde edilmiştir. Büyük yaş grubunda genel problem davranış, içe yönelim problem davranış, benmerkezci problem davranışın daha az görüldüğü tespit edilmiştir. Parçalanmış aile yapısında yer alan çocukların daha fazla genel problem davranış ve daha fazla dışa yönelim problem davranış sergiledikleri saptanmıştır. Düşük gelirli ailelerin çocuklarının daha fazla içe yönelim problem davranış sergiledikleri görülmüştür. Ancak çocukların eğitim sürelerine, annelerinin ve babalarının yaşlarına, eğitim durumlarına, bir işte çalışıp çalışmama durumlarına ve ailedeki çocuk sayısına göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Çocukların problem davranışlarının anne babalarının akılcı olmayan inançları ile pozitif yönde; anne babalarının ebeveyn öz yeterlik algıları ile negatif yönde anlamlı ilişki gösterdiği tespit edilmiştir. Görüldüğü üzere ebeveynlerin akılcı olmayan inançları arttıkça çocukların daha fazla problem davranışa sahip oldukları; ebeveynlerin ebeveyn öz yeterlik algıları arttıkça çocukların problem davranışlarının azaldığı bulunmuştur. Ayrıca çocukların sosyal becerileri ile problem davranışları arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Çocukların sosyal beceri düzeyleri arttıkça, problem davranışlarının azaldığı görülmektedir. Anne babaların akılcı olmayan inançları ve ebeveynlik öz yeterlik algıları arasında bir alt boyut hariç negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Elde edilen sonuçlara göre akılcı olmayan inançlardaki artış ebeveyn öz yeterlik algısını olumsuz etkilemektedir. Tüm bu elde edilen sonuçlar araştırmanın çalışma grubu ve araştırmada kullanılan ölçme araçlarının ölçtüğü nitelikler ile sınırlıdır.

5.2. Yargı

48-72 aylık çocukların sosyal beceri ve problem davranışları ile ebeveynlerinin akılcı olmayan inançları ve ebeveyn öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırmada sosyal beceri ile ebeveyn öz yeterlik algısı arasında, problem davranış ile anne babaların akılcı olmayan inançları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki tespit edilirken; sosyal beceri ile anne babaların akılcı olmayan inançları arasında; problem

davranış ile ebeveyn öz yeterlik algısı arasında negatif yönde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Yüksek ebeveyn öz yeterlik algısına sahip anne babaların çocuklarının sosyal beceri düzeylerinin yüksek, problem davranışlarının ise az olduğu; yüksek akılcı olmayan inançlara sahip anne babaların çocuklarının sosyal beceri düzeylerinin düşük, problem davranışlarının ise fazla olduğu yargısına varılmıştır.

5.3. Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında eğitimcilere ve araştırmacılara yönelik verilebilecek öneriler aşağıda yer almaktadır.

5.3.1. Eğitimcilere Yönelik Öneriler

- Çocukların sosyal becerilerinin gelişiminde ve problem davranışlarının önlenmesinde anne babalarının akılcı olmayan inançlarının en aza indirgenmesinin ve ebeveyn öz yeterlik düzeylerinin arttırılmasının önemi görülmektedir. Bu sebeple anne babaların kişilik özelliklerinin yanı sıra ilgili bilgi ve becerilerinin de önemli faktörler olduğu düşünüldüğünde ebeveynlik bilincinin oluşturulmasına yönelik anne baba adaylarının ve anne babaların çocuk gelişimi, çocuk bakımı, çocuk yetiştirme tutumları, aile içi iletişim, eşler arası iletişim hakkında eğitimlere katılmalarının yararlı olacağı düşünülmektedir. Ailelerin bu konudaki sorumluluklarını arttırmak için okul öncesi eğitim kurumlarındaki rehberlik çalışmalarının eğitimciler tarafından düzenlenmesinin ve ailelerin bu çalışmalara katılımının arttırılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Anne-baba-çocuk iletişimine, sosyal becerilerin gelişimine, problem davranışların meydana gelme nedenlerine, istenmeyen bu davranışların azaltılması için sosyal becerileri geliştirecek etkinliklere ve eğitim programlarına yönelik anne baba eğitimlerinin düzenlenmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir.
- Ailelerle çocukların gelişimleri, becerileri, yeterlilikleri hakkında düzenli iletişim halinde olunmasının gerekli olduğu düşünülmektedir. Çocukların sosyal becerilerini destekleme ve problem davranışlarını önleme konusunda ailelerin evde gerçekleştirebilecekleri etkinlikleri planlanma ve bu etkinliklerin okuldaki eğitime paralel olarak devam ettirebilme adına anne babaların çocuklarının eğitim

kurumları, öğretmenleri ile sürekli iletişim halinde, işbirliği içinde olmalarının, bilgi alışverişinde bulunmalarının önemli olduğu düşünülmektedir.

- Eğitimciler tarafından çocukların akran ilişkilerini, sosyal becerilerini geliştirmeye, problem davranışlarını azaltmaya yönelik program ve etkinliklerin düzenlenmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir.
- Çocukların problem davranışları üzerinde şiddet içeren filmler, bilgisayar oyunları gibi unsurların etkili olduğu düşünüldüğünde anne babaların şiddet içeren yayınlar ve çocuklarının teknolojiden yararlanmaları konusunda bilgilendirilmelerinin önemli olduğu düşünülmektedir.

5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu araştırma 48-72 aylık çocuklar, çocukların anne babaları ve öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. Aynı araştırmanın farklı yaş gruplarındaki çocuklar, çocukların anne babaları ve öğretmenleri ile gerçekleştirilmesi önerilebilir.
- Bu araştırma İstanbul şehir merkezinde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocuklar, çocukların anne babaları ve öğretmenleri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Köy ve kasaba gibi kırsal kesimdeki anne babalar, çocuklar ve öğretmenler üzerinde de benzer araştırmalar yapılabilir.
- Bu araştırmada çocukların sosyal beceri ve problem davranışları ile ilgili bilgiler, okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak toplanmıştır. Sonraki çalışmalarda, çocuk, akran, ebeveyn görüşlerine dayalı olarak çoklu kaynaklardan toplanan bilgilerden yararlanılabilir.
- Bu araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışları demografik değişkenlere göre incelenirken, anne babaların akılcı olmayan inançları ve ebeveyn öz yeterlik algıları demografik değişkenlere göre incelenmemiştir. Yapılacak başka araştırmalarda anne babaların akılcı olmayan inançları ve ebeveyn öz yeterlik algıları demografik değişkenlere göre incelenebilir.
- Bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Anne babaların öz yeterliliğini geliştiren, akılcı olmayan inançlarını azaltan eğitim programlarının uygulandığı ve sonuçlarının uzun süreli gözlemlendiği boylamsal çalışmalar yapılabilir.

EK'LER

Ek 1. Kişisel Bilgi Formu

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Değerli Katılımcı,

Bu araştırma, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Gelişim Psikolojisi yüksek lisans tezi olarak yürütülmekte olup, okul öncesi dönem çocuğu olan ebeveynlerin akılcı olmayan inançları ve ebeveynlik öz yeterlik algıları ile çocukların sosyal beceri ve problem davranışları arasındaki ilişkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

Araştırma sonuçlarının sağlıklı olabilmesi için cevaplarınızın samimi olması büyük önem taşımaktadır. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. Lütfen formda yer alan tüm soruları cevaplayınız, soru atlamayınız, boş bırakmayınız. Sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplarınız yalnızca bilimsel amaçlı kullanılacaktır. Burada verdiğiniz bilgilerin hiç kimseyle paylaşılması söz konusu değildir.

Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Kübra IŞIKOL

<u>Anaokuluna devam eden çocuğunuzun:</u>

1. Cinsiyeti: ( ) Kız ( ) Erkek

2. Yaşı: ( ) 4 yaş ( ) 5 yaş ( ) 6 yaş **Doğum Tarihi (Gün/Ay/Yıl): …./…./…….**

3. Kaç yıldır okul öncesi eğitime devam etmekte: ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3

4.Annenin Yaşı: ( ) 30 yaş ve altı ( ) 31-35 ( ) 36-39 ( ) 40 yaş ve üstü

5.Babanın Yaşı: ( ) 30 yaş ve altı ( ) 31-35 ( ) 36-39 ( ) 40 yaş ve üstü

6.Annenin Eğitim Durumu: ( ) İlkokul Mezunu ( ) Ortaokul Mezunu ( ) Lise Mezunu ( ) Yüksek Okul ( ) Üniversite Mezunu ( ) Lisansüstü

7.Babanın Eğitim Durumu: ( ) İlkokul Mezunu ( ) Ortaokul Mezunu ( ) Lise Mezunu ( ) Yüksek Okul ( ) Üniversite Mezunu ( ) Lisansüstü

8. Annenin Çalışma Durumu: ( ) Çalışıyor ( ) Çalışmıyor

9. Babanın Çalışma Durumu: ( ) Çalışıyor ( ) Çalışmıyor

10.Çocuğun Tam Aileye Sahip Olup Olmama Durumu: ( ) Tam Aile ( ) Parçalanmış Aile

11.Gelir Durumunuz : ( ) 1.000 TL'nin altında ( ) 1.000 – 3.000 TL arası ( ) 3.000 – 5.000 TL arası ( ) 5.000 TL'nin üzerinde

12. Sahip Olduğunuz Çocuk Sayısı: ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 Diğer:…….

Ek 2. Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği (PKBS–2)

PRESCHOOL AND KİNDERGARDEN BEHAVİOR SCALES
ANAOKULU VE ANASINIFI DAVRANIŞ ÖLÇEĞİ

Lütfen her bir çocuk için bir ölçek formunu, çocuğun son 3 ay süresindeki davranışlarıyla ilgili gözlemlerinizi dikkate alarak işaretleyiniz.

Ölçekteki her madde için 4 seçenek söz konusudur.
Hiç Eğer söz konusu davranışı çocukta **hiçbir zaman** gözlemlemediyseniz işaretleyiniz
Nadiren Eğer söz konusu davranışı çocukta **çok nadir** gözlemliyorsanız işaretleyiniz
Bazen Eğer söz konusu davranışı çocukta **ara sıra** gözlemliyorsanız işaretleyiniz
Sıklıkla Eğer söz konusu davranışı çocukta **sıklıkla** gözlemliyorsanız işaretleyiniz

Sosyal Beceri Ölçeği

		Hiç	Nadiren	Bazen	Sıklıkla
	Faktör 1-Sosyal İşbirliği Becerileri				
1	Gerektiğinde tek başına oyun oynayabilir ya da çalışabilir				
2	İşbirliği yapar				
3	Yetişkinlerin talimatlarına uyar				
4	Boş vakitlerini kitap okuma, resim yapma, oyun oynama vb. şekillerde zararlı olmayacak şekilde değerlendirir.				
5	Hikâye anlatılırken oturur ve dinler				
6	Kendisinden istendiğinde kendi dağınıklığını toplar				
7	Genellikle kurallara uyar				
8	Oyuncaklarını ve diğer eşyalarını paylaşır				
9	Yetişkinlerce alınan kararları kabul eder				
10	Oyuncaklarla ve diğer nesnelerle oynarken kendi sırasını bekler				
11	Yanlış davranışları düzeltildiğinde karşı çıkmaz				
	Faktör 2-Sosyal Bağımsızlık ve Sosyal Kabul Becerileri				
12	Farklı çocuklarla oyun oynar				
13	Sorun çözmede yardım istemeden önce kendi ürettiği çözümleri dener				
14	Kolaylıkla arkadaş edinir				
15	Özdenetim sahibi olduğunu gösterir				

16	Başka çocuklarca oyun oynamaya davet edilir				
17	Farklı ortamlara kolay uyum sağlar				
18	Akranlarınca hayranlık duyulan yetenek ya da becerilere sahiptir				
19	Kendi haklarını savunur				
	Faktör 3-Sosyal Etkileşim Becerileri				
20	Başka çocukların davranışını anlamaya çalışır ("Neden ağlıyorsun?" diye arkadaşına sorabilir)				
21	Üzgün olan başka çocukları teselli eder				
22	Yetişkinlerin sorunlarına karşı duyarlıdır ("Üzgün müsün?")				
23	Başka çocuklara şefkat gösterir				

1 **Problem Davranış Ölçeği**

		Hiç	**Nadiren**	**Bazen**	**Sıklıkla**
	Faktör 1-Dışa Yönelim				
1	Başka çocuklara takılır ya da onlarla alay eder				
2	Başkalarını kızdıracak kadar gürültü yapar				
3	Öfke nöbeti geçirir ya da aşırı tepki gösterir				
4	Fiziksel açıdan saldırgandır (vurur, tekme atar, iter)				
5	Kızgın olduğunda bağırır ya da çığlık atar				
6	Başka çocukların eşyalarını elinden zorla alır				
7	Kurallara uymaz				
8	Her zaman kendi bildiğini yapar				
9	Aşırı derecede hareketlidir- yerinde duramaz				
10	Başkalarından kızdığında mutlaka hıncını alır				
11	Annesine, babasına, öğretmenine ya da ona bakan kişiye karşı gelir				
12	Başka çocuklara zorbalık yapar ya da onların gözünü korkutur				
13	Beklenmedik davranışlar sergiler				
14	Başkalarına ait eşyalara zarar verir				
15	Kolaylıkla tahrik edilebilir – çabucak öfkelenir				
16	Başka çocukları kızdırır ya da rahatsız eder				
	Faktör 2-İçe Yönelim				

17	Başka çocuklarla oyun oynamaktan kaçınır				
18	Arkadaş edinme konusunda sorun yaşar				
19	Korkak ya da ürkektir				
20	Başkalarıyla birlikte olmaktan kaçınır				
21	Mutsuz ya da keyifsiz görünür				
	Faktör 3-Antisosyal				
22	Anaokulu ya da kreşe gitmeye karşı direnç gösterir				
23	Yerinde duramaz ve huzursuzdur				
24	Kendinden büyüklere isimleriyle hitap eder				
	Faktör 4-Ben Merkezci				
25	Kaprislidir ya da canı çabuk sıkılır				
26	Eleştiriye ya da azarlanmaya karşı aşırı hassastır				
27	Gereksiz yere sızlanır ya da sürekli şikâyet eder				

Ek 3. Anne-Babaların Akılcı Olmayan İnançları Ölçeği

ANNE-BABALARIN AKILCI OLMAYAN İNANÇLARI ÖLÇEĞİ - ANNE FORMU

Aşağıda anne-babaların çocuk yetiştirmeye ilgili benimsedikleri bazı düşünceler sıralanmıştır. Lütfen her cümleyi dikkatlice okuduktan sonra, verilen düşüncenin size ne derecede uygun olduğuna karar veriniz.

Her cümle için ***Tamamen Katılıyorum/ Katılıyorum/ Kararsızım/ Katılmıyorum/ Hiç Katılmıyorum*** olmak üzere 5 seçenek söz konusudur. Her cümlenin yanındaki 5 seçenekten hangisi sizin düşüncenizi yansıtıyorsa o seçeneğe **(X)** işareti koyunuz ve lütfen her cümle için sadece bir işaretleme yapınız.

Her anne-babanın çocuk yetiştirme ile ilgili kendine ait düşünceleri olduğundan verilen ifadelerin doğru veya yanlış cevabı yoktur. Bu nedenle okuduğunuz cümle üzerinde uzun süre düşünmeden, içinizden gelen ilk cevabı veriniz.

	Maddeler	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1	Çocuğumun herhangi bir konuda benimle aynı fikirde olmamasına katlanamam.	( )	( )	( )	( )	( )
2	Çocukların anne-babalarını eleştirmeleri korkunç bir şeydir.	( )	( )	( )	( )	( )
3	Anne-baba çocuğunun geleceği için her şeyi göze almalıdır.	( )	( )	( )	( )	( )
4	Çocuğa karşı sert davranmak onu yaşama hazırlar.	( )	( )	( )	( )	( )
5	Çocuğumu yetiştirirken hata yapmamalıyım.	( )	( )	( )	( )	( )
6	Çocukların aldığı kararlara asla güvenilmez.	( )	( )	( )	( )	( )
7	Eğer yetiştirdiğim çocuk mükemmel ise bu benim iyi bir anne-baba olduğumu gösterir.	( )	( )	( )	( )	( )
8	Eğer çocuğumla ilişkim bozulursa bir daha düzelmez.	( )	( )	( )	( )	( )

9	Anne-babaların fedakârlıklarının her zaman bir karşılığı olmalıdır.	( )	( )	( )	( )	( )
10	Anne-baba olarak çocuğumun problemlerini her zaman ben çözmeliyim.	( )	( )	( )	( )	( )
11	Her zaman mükemmel bir anne-baba olmalıyım.	( )	( )	( )	( )	( )
12	Çocuğumun ona söz hakkı vermeden konuşmasına katlanamam.	( )	( )	( )	( )	( )
Maddeler		Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
13	Anne-babalar çocuklarını hata yapmaktan korumalıdır.	( )	( )	( )	( )	( )
14	Çocuk her zaman anne-babasının kendisinden beklediği gibi davranmalıdır.	( )	( )	( )	( )	( )
15	Çocuğum koyduğum kurallarıma uymuyorsa bu onun beni önemsemediğini gösterir.	( )	( )	( )	( )	( )
16	Eğer kurallarımdan taviz verirsem çocuğumun gözündeki değerim düşer.	( )	( )	( )	( )	( )
17	Çocuğumun beni dikkate alması için her zaman ciddi görünmeliyim.	( )	( )	( )	( )	( )
18	Anne-baba olarak hata yaparsam bunun telafisi yoktur.	( )	( )	( )	( )	( )
19	Anne-babalar iyi bir çocuk yetiştirmek için her konuda fedakarlık yapmalıdır.	( )	( )	( )	( )	( )
20	Çocuğumun isteklerini kabul etmem anne-baba olarak zayıflığımı gösterir.	( )	( )	( )	( )	( )
21	Benim çektiğim sıkıntıları çocuğumun çekmemesi için elimden gelen her şeyi yapmalıyım.	( )	( )	( )	( )	( )
22	Anne-baba olarak çocuğumun her alanda mükemmel olmasını hedeflerim.	( )	( )	( )	( )	( )
23	Çocukların hataları asla anlayışla karşılanmamalıdır.	( )	( )	( )	( )	( )
24	Çocuğumla aramdaki ilişki her zaman mükemmel olmalıdır.	( )	( )	( )	( )	( )
25	Çocuğumu örnek bir evlat olarak yetiştirirsem iyi bir anne-baba olabilirim.	( )	( )	( )	( )	( )
26	Çocukların anne-babalarını üzmeleri kabul edilemez bir durumdur.	( )	( )	( )	( )	( )

27	Çocuk yetiştirmenin her zaman tek bir doğru yolu vardır.	( )	( )	( )	( )	( )
28	Anne-babalar çocuklarına her zaman örnek olmalıdır.	( )	( )	( )	( )	( )
29	Çocuklar anne-babaları olmadan hiçbir şey yapamazlar.	( )	( )	( )	( )	( )

ANNE-BABALARIN AKILCI OLMAYAN İNANÇLARI ÖLÇEĞİ - BABA FORMU

Aşağıda anne-babaların çocuk yetiştirmeye ilgili benimsedikleri bazı düşünceler sıralanmıştır. Lütfen her cümleyi dikkatlice okuduktan sonra, verilen düşüncenin size ne derecede uygun olduğuna karar veriniz.

Her cümle için ***Tamamen Katılıyorum/ Katılıyorum/ Kararsızım/ Katılmıyorum/ Hiç Katılmıyorum*** olmak üzere 5 seçenek söz konusudur. Her cümlenin yanındaki 5 seçenekten hangisi sizin düşüncenizi yansıtıyorsa o seçeneğe **(X)** işareti koyunuz ve lütfen her cümle için sadece bir işaretleme yapınız.

Her anne-babanın çocuk yetiştirme ile ilgili kendine ait düşünceleri olduğundan verilen ifadelerin doğru veya yanlış cevabı yoktur. Bu nedenle okuduğunuz cümle üzerinde uzun süre düşünmeden, içinizden gelen ilk cevabı veriniz.

Maddeler		Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1	Çocuğumun herhangi bir konuda benimle aynı fikirde olmamasına katlanamam.	( )	( )	( )	( )	( )
2	Çocukların anne-babalarını eleştirmeleri korkunç bir şeydir.	( )	( )	( )	( )	( )
3	Anne-baba çocuğunun geleceği için her şeyi göze almalıdır.	( )	( )	( )	( )	( )
4	Çocuğa karşı sert davranmak onu yaşama hazırlar.	( )	( )	( )	( )	( )
5	Çocuğumu yetiştirirken hata yapmamalıyım.	( )	( )	( )	( )	( )
6	Çocukların aldığı kararlara asla güvenilmez.	( )	( )	( )	( )	( )

7	Eğer yetiştirdiğim çocuk mükemmel ise bu benim iyi bir anne-baba olduğumu gösterir.	( )	( )	( )	( )	( )
8	Eğer çocuğumla ilişkim bozulursa bir daha düzelmez.	( )	( )	( )	( )	( )
9	Anne-babaların fedakârlıklarının her zaman bir karşılığı olmalıdır.	( )	( )	( )	( )	( )
10	Anne-baba olarak çocuğumun problemlerini her zaman ben çözmeliyim.	( )	( )	( )	( )	( )
11	Her zaman mükemmel bir anne-baba olmalıyım.	( )	( )	( )	( )	( )
12	Çocuğumun ona söz hakkı vermeden konuşmasına katlanamam.	( )	( )	( )	( )	( )
Maddeler		Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
13	Anne-babalar çocuklarını hata yapmaktan korumalıdır.	( )	( )	( )	( )	( )
14	Çocuk her zaman anne-babasının kendisinden beklediği gibi davranmalıdır.	( )	( )	( )	( )	( )
15	Çocuğum koyduğum kurallarıma uymuyorsa bu onun beni önemsemediğini gösterir.	( )	( )	( )	( )	( )
16	Eğer kurallarımdan taviz verirsem çocuğumun gözündeki değerim düşer.	( )	( )	( )	( )	( )
17	Çocuğumun beni dikkate alması için her zaman ciddi görünmeliyim.	( )	( )	( )	( )	( )
18	Anne-baba olarak hata yaparsam bunun telafisi yoktur.	( )	( )	( )	( )	( )
19	Anne-babalar iyi bir çocuk yetiştirmek için her konuda fedakarlık yapmalıdır.	( )	( )	( )	( )	( )
20	Çocuğumun isteklerini kabul etmem anne-baba olarak zayıflığımı gösterir.	( )	( )	( )	( )	( )
21	Benim çektiğim sıkıntıları çocuğumun çekmemesi için elimden gelen her şeyi yapmalıyım.	( )	( )	( )	( )	( )
22	Anne-baba olarak çocuğumun her alanda mükemmel olmasını hedeflerim.	( )	( )	( )	( )	( )
23	Çocukların hataları asla anlayışla karşılanmamalıdır.	( )	( )	( )	( )	( )

24	Çocuğumla aramdaki ilişki her zaman mükemmel olmalıdır.	( )	( )	( )	( )	( )
25	Çocuğumu örnek bir evlat olarak yetiştirirsem iyi bir anne-baba olabilirim.	( )	( )	( )	( )	( )
26	Çocukların anne-babalarını üzmeleri kabul edilemez bir durumdur.	( )	( )	( )	( )	( )
27	Çocuk yetiştirmenin her zaman tek bir doğru yolu vardır.	( )	( )	( )	( )	( )
28	Anne-babalar çocuklarına her zaman örnek olmalıdır.	( )	( )	( )	( )	( )
29	Çocuklar anne-babaları olmadan hiçbir şey yapamazlar.	( )	( )	( )	( )	( )

Ek 4. Ebeveynliğe Yönelik Tutum Ölçeği

EBEVEYNLİĞE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ - ANNE FORMU

Aşağıda anneliğe (ebeveynliğe) ilişkin 16 cümle yer almaktadır. Bu cümlelerden her birinin yanında *''hiç katılmıyorum'', ''katılmıyorum'', ''kararsızım'', ''katılıyorum'', ''tamamen katılıyorum''* seçenekleri yer almaktadır. Her cümleyi dikkatli okuyunuz ve sizin anneliğinizle ilgili olarak kendinize en yakın gördüğünüz seçeneği yuvarlak içine alınız. Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayınız.	Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1. Sergilediğim davranışların çocuğumu nasıl etkilediğini biliyor olmam, çocuk bakımı konusundaki problemlerimin çözümünü kolaylaştırıyor.	1	2	3	4	5
2. Çocuk bakımı konusunda yeterli düzeyde bilgi ve beceriye sahibim.	1	2	3	4	5
3. Çocuğa doğru mu, yanlış mı davranıldığını bilmemek, iyi bir ebeveyn olmayı engellemez.	1	2	3	4	5
4. Çocuğun annesinin, iyi bir ebeveyn olmak için gerekli davranışları öğrenebileceği, örnek bir model olabileceğine inanıyorum.	1	2	3	4	5
5. Ebeveyn olmak hoş bir duygu olmasına rağmen, çocuğumun küçük olması benim bu duyguyu yaşamama engel oluyor. (14 yaşından küçük olan çocuğunuzu dikkate alarak yanıtlayınız)	1	2	3	4	5
6. Neden bilmem ama çocuğumun kontrolü bende olması gerekirken, bazen sanki yönetilen benmişim gibi hissediyorum.	1	2	3	4	5
7. Annemin benden daha iyi bir anne olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
8. İyi bir ebeveyn olmanın zor olmadığını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
9. Bazen, iyi bir ebeveynle kendimi karşılaştırdığımda, hiçbir şeyin üstesinden gelemediğim duygusuna kapılıyorum.	1	2	3	4	5
10. Çocuğumun derdinden en iyi ben anlarım.	1	2	3	4	5
11. Anne olduğum süreyi göz önüne alınca, bu role tam olarak alıştığıma inanıyorum.	1	2	3	4	5
12. Gerek sabah kalktığımda gerekse akşam yatağa girdiğimde hep çocuğum konusunda hiçbir şey başaramadığım duygusuna kapılıyorum.	1	2	3	4	5

13. İyi bir anne olmak başlı başına bir ödüldür.	1	2	3	4	5
14. Yetenek ve ilgimin, iyi bir ebeveyn olma konusunda değil, başka alanlarda olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
15. Bir çocuk annesi olmak benim için biraz daha ilginç olsaydı, çocuğuma daha iyi davranma konusunda kendimi daha fazla motive edebilirdim.	1	2	3	4	5
16. Ebeveyn olmak beni gergin ve endişeli kılıyor.	1	2	3	4	5

EBEVEYNLİĞE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ - BABA FORMU

Aşağıda babalığa (ebeveynliğe) ilişkin 16 cümle yer almaktadır. Bu cümlelerden her birinin yanında *''hiç katılmıyorum'', ''katılmıyorum'', ''kararsızım'', ''katılıyorum'', ''tamamen katılıyorum''* seçenekleri yer almaktadır. Her cümleyi dikkatli okuyunuz ve sizin babalığınızla ilgili olarak kendinize en yakın gördüğünüz seçeneği yuvarlak içine alınız. Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayınız.	Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1. Sergilediğim davranışların çocuğumu nasıl etkilediğini biliyor olmam, çocuk bakımı konusundaki problemlerimin çözümünü kolaylaştırıyor.	1	2	3	4	5
2. Çocuk bakımı konusunda yeterli düzeyde bilgi ve beceriye sahibim.	1	2	3	4	5
3. Çocuğa doğru mu, yanlış mı davranıldığını bilmemek, iyi bir ebeveyn olmayı engellemez.	1	2	3	4	5
4. Çocuğun babasının, iyi bir ebeveyn olmak için gerekli davranışları öğrenebileceği, örnek bir model olabileceğine inanıyorum.	1	2	3	4	5
5. Ebeveyn olmak hoş bir duygu olmasına rağmen, çocuğumun küçük olması benim bu duyguyu yaşamama engel oluyor. (14 yaşından küçük olan çocuğunuzu dikkate alarak yanıtlayınız)	1	2	3	4	5
6. Neden bilmem ama çocuğumun kontrolü bende olması gerekirken, bazen sanki yönetilen benmişim gibi hissediyorum.	1	2	3	4	5
7. Babamın benden daha iyi bir baba olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
8. İyi bir ebeveyn olmanın zor olmadığını düşünüyorum.	1	2	3	4	5

9. Bazen, iyi bir ebeveynle kendimi karşılaştırdığımda, hiçbir şeyin üstesinden gelemediğim duygusuna kapılıyorum.	1	2	3	4	5
10. Çocuğumun derdinden en iyi ben anlarım.	1	2	3	4	5
11. Baba olduğum süreyi göz önüne alınca, bu role tam olarak alıştığıma inanıyorum.	1	2	3	4	5
12. Gerek sabah kalktığımda gerekse akşam yatağa girdiğimde hep çocuğum konusunda hiçbir şey başaramadığım duygusuna kapılıyorum.	1	2	3	4	5
13. İyi bir baba olmak başlı başına bir ödüldür.	1	2	3	4	5
14. Yetenek ve ilgimin, iyi bir ebeveyn olma konusunda değil, başka alanlarda olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
15. Bir çocuk babası olmak benim için biraz daha ilginç olsaydı, çocuğuma daha iyi davranma konusunda kendimi daha fazla motive edebilirdim.	1	2	3	4	5
16. Ebeveyn olmak beni gergin ve endişeli kılıyor.	1	2	3	4	5

Ek 5. Etik Kurul Kararı

T.C.
MALTEPE ÜNİVERSİTESİ
ETİK KURUL KARARI

Toplantı Tarihi: 25/10/2018
Toplantı Karar Sayısı: 2018/06
Toplantı Saati: 14:00

Karar No: 2018/06-09

Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı, Gelişim Psikolojisi Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Kübra IŞIKOL tarafından gönderilen "Okul Öncesi Dönem Çocuğu Olan Ebeveynlerin Akılcı Olmayan İnançları Ve Ebeveynlik Öz Yeterlik Algıları İle Çocukların Sosyal Beceri ve Problem Davranışları Arasındaki İlişki" tez önerisi ve ölçekleri 25/10/2018 tarihinde incelenerek T.C. Maltepe Üniversitesi Etik Kurulu Yönergesinin 6. maddesinde yazılı; **"bilimsel disipline bağlılık, yaşama saygı, zarar vermeme, olası zarar ve riskler konusunda tüm ilgilileri bilgilendirme, insan ve topluma sorumluluk"** gibi ilkelere uygun olduğuna; yayına temel oluşturan araştırmanın tasarım, planlama ve yürütülme aşamalarında katkıda bulunanlara yer verilmesi, eksiksiz ve doğru kaynak gösterilmesi, gereken biçim ve doğrulukta atıflarda bulunulması kaydıyla yapılmasının etik olarak uygun olduğuna; toplantıya katılan üyelerin oybirliği ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Belma AKŞİT
Etik Kurulu Başkanı

Dr. Öğr. Üyesi İhsan GÜLAY
Üye (Katılmadı)

Prof. Dr. Nermin ÇELEN
Üye

Prof. Dr. Durmuş GÜNAY
Üye

Prof. Dr. Nurgün OKTİK
Üye

Prof. Dr. Zafer ÖZTEK
Üye

Prof. Dr. Necla ÖZTÜRK
Üye (Katılmadı)

Dr. Öğr. Üyesi Selcen ATAÇ
Üye

Ek 6. Araştırma İzni

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.23781327 10.12.2018
Konu: Anket ve Araştırma İzni

Sayın: Kübra IŞIKOL

İlgi: a) Maltepe Üniversitesinin 05.10.2018 tarih ve 29575 sayılı yazısı.
b) Valilik Makamının 06.12.2018 tarih ve 23559380 sayılı oluru.

"Okul Öncesi Dönem Çocuğu Olan Ebeveynlerin Akılcı Olmayan İnançları ve Ebeveynlik Öz Yeterlik Algıları ile Çocukların Sosyal Beceri ve Problem Davranışları Arasındaki İlişki" konulu araştırma çalışmanız hakkındaki ilgi (a) dilekçe ve ekleri ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve söz konusu talebiniz; bilimsel amaç dışında kullanmaması, **uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanılması,** katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılması, okul idarecilerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda uygulanması ve işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini rica ederim.

Timur TUĞRAL
Müdür a.
Şube Müdürü

EK:
1- Valilik Onayı
2- Ölçekler

Adres:İmren Öktem Cad.No:1 Eski Adliye Sarayı Fatih/ İST.
Strateji Geliştirme Şube Müdürlüğü

Ayrıntılı bilgi için: Ayşe Eda ATAN
Tel: (0 212) 4550400-100/239

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden ce5d-071e-399e-9f6c-0730 kodu ile teyit edilebilir.

KAYNAKÇA

Ackerman, K. A. (1991).*Irrational beliefs and parenting stress.* Unpublished Doctoral Dissertation, Canada, University of Alberta.

Açıkgöz, K. Ü. (2009). *Aktif öğrenme*. İzmir: Biliş Yayınları.

Akçamete, G. ve Avcıoğlu, H. (2005). Sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinin (7-12 yaş) geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(2), 61–77.

Akçinar, B. ve Özbek, E. (2017). Benlik gelişiminin öz-yeterlik algısı ve ebeveyn davranışlarıyla ilişkisi. *Türk Psikoloji Yazıları*, *20*(40), 38–53.

Akduman, G., Günindi, Y. ve Türkoğlu, D. (2015). Okul öncesi dönem çocukların sosyal beceri düzeyleri ile davranış problemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 8*(37), 673-683.

Aksoy, V. ve Diken, İ. H. (2009). Annelerin ebeveynlik öz-yeterlik algıları ile gelişimi risk altında olan bebeklerin gelişimleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalara bir bakış. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 10*(1), 59-68.

Alisinanoğlu, F. ve Özbey, S. (2009a). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60–72 aylık çocukların problem davranışlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, The Journal of International Social Research, 2*(6), 493-517.

Alisinanoğlu, F. ve Özbey, S. (2009b). Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği'nin geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Mesleki Eğitim Fakültesi Dergisi*, *4*(1), 173-198.

Alisinanoğlu, F. ve Özbey, S. (2011). *Okul öncesi dönemde sosyal beceri ve problem davranış eğitimi program örnekleri*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Alnıak Ş. ve Dinçer, Ç. (2005). Okul öncesi dönemde kişiler arası bilişsel problem çözme becerilerinin geliştirilmesi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 20, 122-134.

Anthony, L. G., Anthony, B. J., Glanville, D. N., Naiman, D. Q., Waanders, C., Shaffer, S. (2005). The relationship between parenting stress, parenting behaviour and preschoolers' social competence and behaviour problems in the classroom. *Infant and Child Development*, 14, 133-154. https://www.researchgate.net/publication /229643242_The_relationships_between_parenting_stress_parenting_behavior_and_preschoolers'_social_competence_and_behavior_problems_in_the_classroom/link/5ca501ca92851c8e64b0e752/download

Argon, T. H. ve Çelik, H. (2006). İköğretim okullarında çalışan yöneticilerin sosyal beceri yeterlilik düzeyleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6*(1), 59-78.

Aslan, E. (2008). *Drama temelli sosyal beceri eğitiminin 6 yaş çocuklarının sosyal ilişkiler ve işbirliği davranışlarına etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aşkar, P. ve Umay, A. (2001). İlköğretim matematik bölümü öğrencilerinin bilgisayarla ilgili öz yeterlik algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 21, 1-8.

Austin, V. L. and Sciarra, D. T. (2015). Giriş. M. Özekes, (Ed.), *Çocuk ve ergenlerde duygusal ve davranışsal bozukluklar* içinde (1-18). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Aydoğmuş, K. (1999). Çocuklarda uyum ve davranış bozuklukları. *Ana baba okulu* (8.Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Azar, A. (2010). Ortaöğretim fen bilimleri ve matematik öğretmeni adaylarının öz yeterlilik inançları. *Zonguldak Karaelmas University Journal of Social Sciences, 6*(12), 235-252.

Bacanlı, H. (2011). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi.

Bağatarhan T. ve Nazlı, S. (2013). Ebeveyn eğitim programının annelerin ebeveynlik öz-yeterliklerine etkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları*, (31), 67-88.

Bağcı, C. (2013). *Anne-babaların akılcı olmayan inançlarının aile işlevi ve çocuklardaki davranış problemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Bak, M. (2011). *Çocuk gelişimi*. İstanbul: Cinius.

Balaban, G. G. (2018). *Okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme becerileri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Balat, G. U., Sezer, T. ve Tunçeli, H. İ. (2014). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların annelerinin öz yeterlilik ve öfke düzeylerinin incelenmesi1. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (29), 47-63.

Bandura, A. (1982). Self-Efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist, 32*(2), 122– 147.

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

Bandura, A. (1998). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia Of Human Behavior*, New York: Academic Press. 4, 71-81.

Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. *Self-efficacy beliefs of adolescents*, 307-337.

Barkley, R. A., Anastopoulos, A. D., Guevremont, D. C. and Fletcher, K. E. (1992). Adolescents with attention deficit hyperactivity disorder: mother adolescent ınteractions, family beliefs and conflicts, and maternal psychopathology. *Journal of Abnormal Child Psychology, 20* (3), 263–288.

Baş, T. (2019). *Annelerin öz yeterliklerinin ve 60-72 aylık çocuklarıyla olan etkileşimlerinin incelenme.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Bayrakçı, M. (2007). Sosyal öğrenme kuramı ve eğitimde uygulanması. *Saü Eğitim Fakültesi Dergisi,* 198-210.

Beck, J. S. (2018). *Bilişsel davranışçı terapi temelleri ve ötesi*. (M. Şahin, Çev.). İstanbul: Nobel Yayınları.

Begde, Z. ve Özyürek, A. (2016). Öğretmen ve anne-baba tutumlarının okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme becerilerine etkisi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(1), 204-232.

Bernard, M. E., Ellis, A. and Terjesen, M. (2006). Rational-emotive behavioral approach to childhood disorders theory, practice and research. *In Rational Emotive Behavioral Approach to Childhood Disorders Theory, Practice and Research*. Ellis, A. and Bernard, M. E. (Eds): Springer Science Business Media: New York, pp.10-178.

Bernstein, M. (2002). *10 tips on writing the living Web*. 26 Temmuz 2019, http://www.alistapart.com/articles/writeliving adresinden indirildi.

Budak, S. (2000). *Psikoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

Büyüktaşkapu, S. (2012). Annelerin özyeterlik algıları ile 1-3 yaş arasındaki çocuklarının gelişimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(1), 18-30.

Campbell, S. B., Shaw, D. S. and Gilliom, M. (2000). Early externalizing behavior problems: toddlers and preschoolers at risk for later maladjustment. *Dev Psychopathol. 12*(3), 467-488, https://www.researchgate.net/publication/12308479_Early_exter nalizing_behavior_problems_Toddlers_and_preschoolers_at_risk_for_later_ maladjustment/link/00b4953149971d9e5e000000/download

Can, G. (2006). Kişilik gelişimi. B. Yeşilyaprak (Ed). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi* içinde (112-142). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Canbolat, N. A. (2017). *Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışları ile ebeveynlerinin duygusal zeka düzeyleri ve yaşam doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Carr, E. C. and Durand, V. M. (1985). Reducing behavior problems through functional communication training. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *18*(2), 111-126.

Choi, D. H. and Md-Yunus, S. (2011). Integration of a social skills training: a case study of children with low social skills. *Education 3-13*, *39*(3), 249-264, https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03004270903501590

Cindioğlu, M. D. (2015). 3-*6 yaş arası çocuğu olan depresyonlu ve depresyonu olmayan annelerin ebeveynlik öz yeterliliği çocuk mizaç algısı ve duygu sosyalleştirme tepkilerinin karşılaştırılması.* Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Corey G. (2009). *Theory and practice of counseling and psychotherapy*. Thomson Learning, Inc., USA.

Cüceloğlu, D. (2012). *İnsan ve davranışı psikolojinin temel kavramları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Çabuk Bayam, Ö. (2010). *Anne-babaların öz-yeterlik inançları ile çocuklarının problem davranışlarına yönelik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Çekiç, A. (2015). *Akılcı duygusal aile eğitim programının anne babaların akılcı olmayan inançları ve anne babalık stresleri üzerine etkisi.* Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çekiç, A., Kaya, İ. ve Buğa, A. (2016). Anne babaların akılcı olmayan inançları ile yaşam doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Bildiri Özetleri Kitabı*. 1817-1818.

Çimen, N. (2009). *Okul öncesi eğitimi programında altı yaş grubu çocukların sosyal becerilerinin gerçekleşme düzeyi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çivitçi, A. (2014). İlk ergenlikte öğrenci yaşam doyumu: okul psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri açısından bir değerlendirme. *Millî Eğitim Dergisi*, S.202, 5-18.

Çivitçi, A. (2006). Ergenlerde mantıkdışı inançlar: sosyodemografik değişkenlere göre bir inceleme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1-14.

Çorbacı-Serin, G. E. (2012). *Zihinsel engelli ergenlerin sosyal beceri düzeyleri ve davranış problemleri ile ebeveynlerinin genel öz yeterlilik algı düzeylerinin*

karşılaştırılarak incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Çubukçu, Z. ve Girmen, P. (2007). Öğretmen adaylarının sosyal öz yeterlik algılarının belirlenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8*(11), 1-17.

Darıca, N. (2011). *Okul öncesi eğitimcileri için etkinlik dünyası.* İstanbul: Morpa Kültür.

Demir, S. (2015). Anneler için ebeveyn yetkinlik ölçeğinin uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Ekim, 282-297.

Demirdağ, S. (2015). Assessing teacher self-efficacy and job satisfaction: middle school teachers. *Journal Of Educational And Instructional Studies In The World*, August, 5:3, 35-43.

Deniz, M. E. (2008). Psikoterapide akılcı duygusal yaklaşım**.** A. M. Sünbül, (Ed.), *Eğitime Yeni Bakışlar* (3) içinde (380-381). Eğitim Kitabevi Yayınları.

Dereli, E. (2008). *Çocuklar için sosyal beceri eğitim programının 6 yaş çocukların sosyal problem çözme becerilerine etkisi.* Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

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

Diken İ. H. ve Aksoy, V. (2009). Annelerin ebeveynlik öz yeterlik algıları ile gelişimi risk araştırmalara bir bakış. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, 10* (1) 59-68.

Diken, İ. H. ve Diken, O. (2008). Turkish mothers' verbal interaction practices and self-efficacy beliefs regarding their children with expressive language delay. *International Journal Of Special Education, 23*(3), 110-117.

Dinçer, Ç. (2011). Okul öncesi dönemde sosyal beceri eğitimi. *Eğitimci Dergisi*, 6-11.

Doğan, S. (1995). Akılcı-duygusal terapi: kuramsal bir inceleme. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 2* (6), 29-36.

Dönmezler, İ. (2007). G*elişim ve öğrenme psikolojisi*. İzmir: E.Ü. Basımevi.

Dryden W. and Branch R. (2008). The Fundamentals Of Rational Emotive Behaviour Therapy, John Wiley and Sons Ltd.,9-12.

Duncan, G. J. and Brooks-Gunn, J. (1997). *Consequences of growing up poor.* New York: Russell Sage Foundation.

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

Durualp, E. ve Aral, N. (2011). *Oyun temelli sosyal beceri eğitimi*. Ankara: Vize Yayıncılık.

Efe, K. (2005). *Okul öncesi eğitim çağında çocuğu olan ailelerin denetim odağı türü ve çocuklarının sosyal davranışlarını denetlemeleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Elibol Gültekin, S. (2008). *5 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Ellis, A. and Dryden, W. (1997). *The practice of rational emotive behavior therapy*. New York: Springer Publishing Company. 4-14.

Erbaş, D. (2002). Review of self –injurious studiws on persons with disabilities. *Özel Eğitim Dergisi, 3*(1), 73-85.

Erbaş, D., Kırcaali İftar, G. ve Tekin İftar, E. (2010). *İşlevsel değerlendirme*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Erbay, E. (2008). *Okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin sosyal becerilere sahip olma düzeyler.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Erkuş, A. (2017). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci.* Ankara: Seçkin.

Fall, J. A., Holden, J. M. and Marquis, A. (2004). T*heoretical models of counseling and psychothrapy.* Brunner-Routledge, New York and Hove.

Gençtanırım, D. ve Voltan-Acar, N. (2007). Akılcı-duygusal davranışçı yaklaşım ve sezen aksu şarkıları. *Eğitim ve Bilim, 32*(143), 27-40.

Gerrig, R. ve Zimbardo, P. G. (2014). *Psikolojiye giriş psikoloji ve yaşam*. (G. Sart, Çev.). Ankara: Nobel Yayın.

Giren, S. ve Öztürk, M. (2014). Babaların ebeveynlik algıları ile çocuklarının problem davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Hakemli Aile Çocuk ve Eğitim Dergisi, 2* (3), 1-17.

Gözübüyük, F. (2015). *Annelerin ebeveynlik özyeterlik algıları, sözel etkileşim uygulamaları ve 1-3 yaş aralığında çocukların gelişimi.* Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Green, V. A., Cillessen, A. H. N., Rechis, R., Patterson, M. M. and Hughes, J. M. (2008). Social problem solving and strategy use in young children. *Journal Of Genetic*

Psychology, 169(1), 92-112, https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.3200/GNTP.169.1.92-112?tab=permissions&scroll=top

Grusec, J. (2007). Parents attitudes and beliefs: Their impact on children's development. *Encyclopedia on Early Childhood Development*. 13 Temmuz 2019 tarihinde http://www.child-encyclopedia.com/sites/default/files/textes experts/en/654/parents-attitudes-and-beliefs-their-impact-on-childrens-development.pdf adresinden edinilmiştir.

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

Gültekin Akduman, G. (2014). Her yönüyle okul öncesi eğitim-ruh sağlığı.A. A. Güngör, (Ed.), *Çocuklarda görülen uyum ve davranış sorunları*. Ankara: Hedef CS Basın Yayın.

Gündoğan, A., Körükçü, Ö., Ogelman, H. G. ve Seçer, Z. (2014). Okul öncesi dönemde ebeveyn-çocuk sosyal becerilerinin incelenmesi: denizli ili örneği. *Uluslararası Aile Çocuk ve Eğitim Dergisi, 2*(4), 149-170.

Güneş, F. (2012). Eğitimde zihinsel bağımsızlık. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(1), 3-21.

Günindi, Y. (2011). Bağımsız anaokullarına ve anasınıflarına devam eden çocukların sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 12, 133-144.

Gürel, R. (2014). Sosyal pekiştireçlerin ve model davranışlarının, çocukların ahlaki yargılarının şekillenmesindeki etkisi (bandura örneği). *Değerler Eğitimi Dergisi, 12*(28), 101-119.

Gürses, İ. ve Kılavuz, M. A. (2011). Erikson'un psiko-sosyal gelişim dönemleri teorisi açısından kuşaklararası din eğitimi ve iletişiminin önemi. *Uludağ Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi Dergisi, 20* (2), 153-166.

Hackney, H. ve Cormier, S. (2008). Psikolojik Danışma İlke Ve Teknikler: Psikolojik Yardım Süreci El Kitabı, Çevirenler: T. Ergene ve S. A. Sevim, Ankara, Mentis Yayıncılık.

Hamamcı, Z., Duy, B., ve Kaya, İ. (2011). Investıgatıon of ırrational parenting beliefs, perceıved stress and coping with stress. *7.International Congress of Cognitive Psychotherapy 'Clinical Science'*, 02-05 June, Istanbul, pp.117.

Harris, M., Karper, E., Stacks, G., Hoffman, D., DeNiro, R., Cruz, P., ve ark. (2001). Writing labs and the Hollywood connection. *Journal of Film and Writing, 44*(3), 213-245.

Hazır Bıkmaz, F. (2004). Öz yeterlik inançları. Y. Kuzgun ve D. Deryakulu, (Ed.), *eğitimde bireysel farklılıklar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Hocaoğlu, Ö. H. (2016). *Zihinsel yetersizliği olan çocuk sahibi anne ve babaların akılcı olmayan inançları ile çocuklarının sosyal becerileri ve problem davranışlarının karşılaştırılarak incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Horzum, M. B. ve Çakır, Ö. (2009). Çevrim içi teknolojilere yönelik öz-yeterlik algısı ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 9*(3), 1327-1356.

Joyce, M. R. (2006). A developmental, rational emotive behavioral approach for working with parent. *In Rational Emotive Behavioral Approach to Childhood Disorders Theory, Practice and Research*. Ellis, A. and Bernard, M.E. (Eds.): Springer Science Business Media: New York, pp.168-209.

Kağıtçıbaşı, Ç. (2007). *Kültürel psikoloji: Kültür bağlamında insan ve aile.* İstanbul: Evrim Yayınevi.

Kandır, A. ve Alpan, Y. (2008). Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişime anne-baba davranışlarının etkisi. *Aile ve Toplum, 4* (14) Nisan-Mayıs-Haziran, 33-38.

Kanlıkılıçer, P. (2005). *Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği geçerlilik güvenirlik çalışması.* Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kaptan, F. ve Korkmaz, H. (2002). Probleme dayalı öğrenme yaklaşımının hizmet öncesi fen öğretmenlerinin problem çözme becerileri ve öz yeterlik inanç düzeylerine etkisi, Ankara, V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiri Kitabı, II.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler teknikler.* Ankara: Nobel.

Kaya, B. ve Sungur, M. Z. (1997). Travma sonrası stres bozukluğu. *Psikiyatri Dünyası, 1*(1), 40-43.

Kaya, İ. (2010). *Anne-babaların akılcı olmayan inançları ölçeği'nin geliştirilmesi: psikometrik özelliklerinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kaya, İ. ve Hamamcı, Z., (2011). Anne-babaların akılcı olmayan inançları ölçeği'nin geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11* (3), 1149-1165.

Kılıç, K. M. (2016). *Okul öncesi çocuklarına uygulanan sosyal beceri eğitiminin sosyal beceri düzeyleri üzerindeki etkisi ve sosyal beceri düzeyleri ile mizaç özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kılınç, N. (2016). *5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışları ile oyun davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karabük Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Kızıldağ, Ö. (2003). Çocuk ve Ergenlerde Davranış Problemleri. Şendil, G. (Ed.). Çocuk Ergen ve Anne Baba, İstanbul, Çantay Kitabevi, 155-169.

Korkmaz, İ. (2002). Sosyal öğrenme, eğitim psikolojisi gelişim-öğrenme-öğretim, B. Yeşilyaprak, (Ed.), (246-269). Ankara: PegemA Yayınları.

Kotil, Ç. (2010). *Okul öncesi eğitim kurumuna yeni başlayan 5 yaş çocukların sosyal duygusal uyum düzeylerine annenin ebeveyn öz yeterlik algısı ile okul beklentilerine uyum düzeyinin etkisi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Köroğlu, E. ve Türkçapar, H. (2009). *Psikoterapi yöntemleri.* Ankara: HYB Basım Yayın.

Köroğlu, E. (2009). *Bilişsel davranışçı psikoterapiler. Temel kavramlar, temel yaklaşımlar*. Ankara: HYB Basım Yayın.

Köroğlu, E. (2014). *Akılcı düşünme.* Ankara: HYB Yayıncılık.

Köyceğiz, M. (2017). *Okul öncesi dönem çocuğu olan ebeveynlerin iletişim becerileri ve çatışma eğilimleri ile çocuklarının sosyal becerileri ve problem davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kudu Arıcan A. (2017). *Psikolojik problemi olan ve olmayan çocukların anne babalarının akılcı olmayan inançları ve duygusal şemalarının karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kulaksızoğlu, A. (1998). *Ergenlik psikolojisi.* İstanbul: Remzi Kitabevi.

Kurbanoğlu, S. (2009). Self-efficacy: an alternative approach to the evaluation of ınformation literacy, qualitative and quantitative methods in libraries, International Conference, Chania Crete Greece, 1-6.

Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin öz yeterlik ve kolektif yeterlik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi Bahar, 10*(2), 195-227.

Luczynski, K.C. and Hanley, G.P. (2013). Prevention of problem behavior by teaching functional communication and self control skills to preschoolers. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *46*(2), 355-368.

McDonalt, C.E. (1993). P*arenting ırrational beliefs and marital adjustment as correlates parenting stress in young families.* Unpublished Doctoral Dissertation. University of Alberta.

Ogelman, H. ve Çiftçi-Topaloğlu, Z. (2014). 4-5 yaş çocuklarının sosyal yetkinlik, saldırganlık, kaygı düzeyleri ile anne babalarının ebeveyn öz yeterliği algısı arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*(1), 241-271.

Ortakale, M.Y. (2008). *Akılcı davranış eğitimi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Öğün, C. B. (2018). Jean Piaget'in bilişsel gelişim kuramı, https://www.is tepsikolog.com/bilissel-gelisim-kurami/

Öksüz, Y. (2002). Ergenin kişilik gelişiminde ebeveynin rolü. *Milli Eğitim Dergisi*, 155–156.

Öksüz, Y., Ayvalı, M., Coşkun, K., Baba, M. ve İci, A. (2011). Algılanan sosyal destekle akılcı olmayan davranışlar ilişkisi. *International Journal of Social Science, 4* (1), 119-136.

Öz, İ. (2003). Ç*ocukta uyum ve davranış bozuklukları*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Özbey, S. (2009). *Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği'nin (PKBS–2) geçerlik ve güvenirlik çalışması ve destekleyici eğitim programının etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Özbey, S. (2010). Okul öncesi çocuklarda uyum ve davranış problemleriyle başa çıkmada ailenin rolü. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, *6*(22), 9-18.

Özbey S. (2012). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60–72 aylık çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışlarının okul ve ev ortamına göre incelenmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet, 23*(2), 21-32.

Özbiler, Ş. (2017). Annelerin çocuklarına ilişkin akılcı olmayan inançlarının incelenmesi. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counseling, 6* (2), 27-39.

Özcan, N.A. ve Arslan, R. (2018). Ergen annelerine uygulanan ebeveyn stresini yönetme programının etkililiği. *Sakarya University Journal of Education, 8*(1), 40-59.

Özdel, K. (2015). Dünden bugüne bilişsel davranışçı terapiler: Teori ve uygulama. *Türkiye Klinikleri J Psychiatry-Special Topics, 8* (2), 10-20.

Özyürek, A. (2015). Okul öncesi çocukların sosyal beceri düzeyleri ile anne tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 206 (Bahar), 106-120.

Özyürek, A., Bedge, Z. ve Yavuz, F. N. (2014). Okul öncesi çocukların sosyal becerileri ile yakın çevresindeki yetişkin etkileşimleri arasındaki ilişki. *Sosyal Bilimler Dergisi ,16* (2), 115-134.

Özyürek, A. ve Ceylan, Ş. (2014). Okul öncesi çocuklarda sosyal becerilerin desteklenmesi konusunda öğretmen ve veli görüşlerinin belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35* (I), 99-114.

Pedagoji Derneği (2019). Çocuğun Psikososyal Gelişimi, https://pedagojidernegi.com/wpcontent/uploads/2017/10/%C3%87ocu%C4%9FunPsikoseks%C3%BCel-Geli%C5%9Fimi.pdf

Pekdoğan, S. (2016). 5-6 yaş çocukların sosyal becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*(4), 1946-1965.

Pinquart, M., and Silbereisen, R. (2004). Human development in times of social change: Theoretical considerations and research needs. *International Journal of Behavioral Development, 28*(4), 289-298.

Rashid, T. (2010). Development of social skills among children at elementary level. *Bulletin Of Education And Research, 32*(1), 69-78, https://pdfs.semanticscholar.org/cec3/b5ffb0b4c6891e47dd5356576f759161c594.pdf

Samancı, O. ve Uçan, Z. (2017). Çocuklarda sosyal beceri eğitimi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21*(1), 281-288.

San Bayhan, P. ve Artan, İ. (2007). Ç*ocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür.

Sarı, T. (2008). Ü*niversite öğrencilerinde romantik ilişkilerle ilgili akılcı olmayan inançlar, bağlanma boyutları ve ilişki doyumu arasındaki ilişkiler.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Saygılı, S. (2004). *Çocuklarda davranış bozuklukları*. İstanbul: Elit Yayınları.

Seçer, Z., Çeliköz, N. ve Yaşa, S. (2008). Bazı kişisel özelliklerine göre okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların annelerinin anneliğe yönelik tutumları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19*, 413-428.

Seçer, Z., Gülay-Ogelman, 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. (2012). G*elişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Pegem Akademi.

Senemoğlu, N. (2013). G*elişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya.* Ankara: Yargı Yayınevi.

Sinoğlu Günden, T. (2018). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarındaki çocukların problem davranışlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Sönmez, V., (2000). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Starko, T.J. (1991). *Parent stress and parent ırrational beliefs: mother father differences.* Unpublished Master Dissertation. Universty of Alberta, 70–76.

Şahin, C. (2001). Sosyal beceri ve sosyal yeterlik. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*(1), 9-19.

Şener, T. (2018). Kişilik Gelişimi, Ankara Üniversitesi Ders Notları https://acikders.ankara.edu.tr/pluginfile.php/48253/mod_resource/content/0/kisilikgelisimi.pdf

Şensoy, N. ve Karadağ, A. A. (2012). Sosyal etkileşimin komşuluk düzeyinde geliştirilmesine yönelik bir araştırma: Ankara Toki Atakent sitesi örneği. *İnönü Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi, 2*(6), 279-289.

Tatlı, S. (2014). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların anne-babalarıyla ve öğretmenleriyle olan ilişkilerinin sosyal beceri düzeylerine etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Taylı, A. (2012). Kişilerarası ilişkiler ve iletişimde duygusal zekâ. A. Kaya, (Ed.), K*işilerarası ilişkiler ve etkili iletişim*. Ankara: Pegem Akademi.

Telef, B. B. (2013). Engelli çocuğa sahip ebeveynlerin öz-yeterliklerinin ve psikolojik belirtilerinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15* (1), 33-49.

Tezel Şahin, F. ve Özbey, S. (2007). Aile eğitim programlarına baba katılımının önemi. *Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi, 18*(1), 39-48.

Turan Güven, T. (2018). *48-60 aylık çocukların sosyal becerilerinin ve problem davranışlarının ebeveynleri tarafından değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Türkçapar, H. (2018). *Depresyon klinik uygulamada bilişsel-davranışçı yaklaşım*. İstanbul: Epsilon Yayınları.

Ural, B. ve Özteke, N. (2007). *Okulda zorbalık*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Uysal, H., ve Dinçer, Ç. (2013). Okul öncesi dönemde karşılaşılan fiziksel ve ilişkisel saldırganlığın bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 38*(169), 328-345.

Vahedi, S., Farrokki, F. and Farajian, F. (2012). Social competence and behavior problems in preschool children. *Iranian Journal Of Psychiatry, 7*(3), 126-134,

https://www.researchgate.net/publication/233385503_Social_Competence_and _Behavior_Problems_in_Preschool_Children

Yalçınöz Baysal, H., Türkoğlu, N. ve Küçükoğlu, S. (2014). Sağlıklı ve hasta bebeği olan annelerin emzirme öz-yeterlilik algılarının karşılaştırılması. *İzmir Dr. Behçet Uz Çocuk Hastane Dergisi, 4*(1), 31-36.

Yaralı, K. T. ve Özkan, H. K. (2016). Çocukların (60-72 aylık) sosyal problem çözme becerileri ile sosyal yetkinlik ve davranış durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi Ağustos*, 345-361.

Yaşar-Ekici, F. (2013). *Okul öncesi eğitim kurumlarındaki aile katılım çalışmalarına katılan ve katılmayan ailelerin çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışlar açısından karşılaştırılması.* Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yavuzer, H. (1995). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi.

Yavuzer, H. (2001). *Doğum öncesinden ergenlik sonuna çocuk okul psikolojisi.* İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yörükoğlu, A. (1997). *Çocuk ruh sağlığı*. İstanbul: Özgür Yayınları.

Yücel, D.M (2014). Bilişsel Gelişim Kuramları https://www.dmy.info/bilissel-gelisim-kuramlari/

Yüksel, G. (2004). *Sosyal Beceri Envanteri El Kitabı*. Ankara: Asil.