

**T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**3-6 YAŞ GRUBU ÇOCUKLARIN SOSYAL DAVRANIŞLARININ
BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**

Müge ŞEN

**Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı
DOKTORA TEZİ**

ANKARA

2009

T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

3-6 YAŞ GRUBU ÇOCUKLARIN SOSYAL DAVRANIŞLARININ
BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Müge ŞEN

Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı
DOKTORA TEZİ

TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. Meziyet ARI

ANKARA
2009

Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne:

Bu çalışma jürimiz tarafından Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programında Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.


Jüri Başkanı : Prof.Dr.Meziyet ARI (Danışman)

(İmza) 

Üye: Prof.Dr.Nilgün METİN

(İmza) 

Üye: Doç.Dr.Figen TURAN

(İmza) 

Üye: Prof.Dr.Gelengül HAKTANIR


(İmza) 

Üye: Prof.Dr.Berrin AKMAN

(İmza) 

ONAY:

Bu tez, Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki tüm jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulu Kararıyla kabul edilmiştir.


(İmza)

Prof.Dr.Hakan S.Orer
Enstitü Müdürü (v.)

TEŞEKKÜR

Çalışmam boyunca bilgilerini benimle paylaşan danışmanım Prof. Dr. Meziyet Arı, Tez İzleme Komitesi üyesi Prof. Dr. Gelengül Haktanır ve Doç. Dr. Figen Turan hocalarıma çok teşekkür ederim. Çalışmanın bel kemiğini oluşturan ölçme aracının Türk dili ve kültürüne uyarlanmasına izin veren ölçek geliştiricilerinden Prof. Dr. Nicki. R. Crick'e çalışma konusuna ısınmam ve ateşlenmem konusunda büyük yardımları için teşekkür ederim. Yöntem ve istatistiksel çözümlenmelerde yardımlarını esirgemeyen hocam Doç. Dr. Şener Büyüköztürk'e ve çalışmalarım sırasında beni güdüleyerek tetikleyen hocam Prof. Dr. Çağlayan Dinçer'e, sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Çalışma süreci boyunca, akademik bilgi ve deneyimlerini benimle paylaşan değerli alan uzmanlarına ve sevgili arkadaşım Dr. Figen Uğur Şahin'e ayrıca teşekkür ederim. Kurumlarında, sınıflarında, çocukları ile ilgili bilgi ve değerlendirmeleri benimle paylaşan, yönetici, öğretmen, anne-baba ve çocuklara içten teşekkürlerimi sunarım. Değerli çalışma arkadaşlarım Ayşegül Ergül ve Gökçe Karaman'ın destek ve yardımlarını her zaman yanımda, yakınımda hissettim, iyi ki varsınız, teşekkür ederim. Yaşamım boyunca varlıklarıyla bana güç veren ablama, ağabeyime, anneme ve sevgili babama her türlü katkı ve destekleri için teşekkür ederim.

ÖZET

Şen, M. 3-6 yaş grubu çocukların sosyal davranışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı Doktora Tezi, Ankara, 2009. Bu araştırmanın amacı okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden üç, dört, beş ve altı yaş grubu çocukların sosyal davranışlarını öğretmen değerlendirmesine dayalı olarak belirlemek ve bu davranışlar üzerinde etkili olabileceği düşünülen (çocuğun; cinsiyet, yaş, kardeş sahibi olma durumu, doğum sırası ve anne-babanın; öğrenim durumu, çalışma durumu ile ailenin sosyo-ekonomik düzeyi) değişkenlerin etkisini incelemektir. Araştırmanın örnekleme, Ankara il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokullarına devam eden üç, dört, beş ve altı yaş grubu çocuklar arasından tabakalı örnekleme yöntemi ile belirlenen 1159 çocuktan oluşmaktadır. Araştırmada veriler, "Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu" ile çocuk ve aileye ilişkin demografik bilgilerin istendiği "Aile Bilgi Formu" aracılığıyla toplanmıştır. Bulgular incelendiğinde; örnekleme oluşturan çocukların açık/fiziksel saldırganlık davranışları ve olumlu sosyal davranışlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu farklılığın açık/fiziksel saldırganlık alt boyutunda erkek çocukların puan ortalamalarının yüksek olmasından kaynaklandığı görülürken, olumlu sosyal davranış alt boyutunda ise kız çocukların puan ortalamalarının anlamlı derecede yüksek olmasından kaynaklandığı belirlenmiştir. Çocukların olumlu sosyal davranışları ile yaşları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Örnekleme oluşturan çocukların ilişkisel saldırganlık davranışları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmiş bu farklılığın kız çocukların puan ortalamalarının yüksek oluşundan kaynaklandığı belirlenmiştir. Örneklemede tam gün eğitim alan çocukların, ilişkisel saldırganlık puan ortalamalarının, yarım gün eğitim alan çocukların ilişkisel saldırganlık puanlarından anlamlı şekilde yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ilişkisel saldırganlık davranışlarının, anne çalışma durumuna göre de anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiş, farklılığın kaynağı incelendiğinde ise annesi çalışan çocukların ilişkisel saldırganlık puanlarının, annesi çalışmayan çocuklara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Çocukların ilişkisel saldırganlık davranışlarının yaş değişkeni bakımından da anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Çocukların depresif duygulanım davranışlarının, incelenen hiçbir değişken ile ilişkili olmadığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi, Sosyal Davranış, Uyarılma, Saldırganlık, Olumlu Sosyal Davranış

ABSTRACT

Şen, M. Examining social behaviors of 3-6 year old children regarding specific variables. Hacettepe University Institute of Health Sciences, Ph.D. Dissertation in Child Development and Education, Ankara, 2009.

The aim of this study is to determine social behaviors of three to six year old children who attend preschools based on the teacher's evaluation and to investigate the effects of the variables (gender, age, sibling status, birth order of the child; education level, work status, and socioeconomic status of the parents) that were considered as effective on the behaviors. The sample of the study was consisted of 1159 children ages from three to six years old, who attend independent preschools in Ankara which is belong to Ministry of National Education and was selected by using stratified sampling. In this study, the data were collected via "Preschool Social Behavior Scale-Teacher Form" and "Parent Information Form" that includes the questions related to demographic information of the parent and the child. When the data analyzed, it was found that there was a significant difference in prosocial behaviors and over/physical aggressive behaviors of children regarding gender. While on over/physical aggression subscale the scores of the boys were higher, on prosocial behavior subscale the scores of the girls were significantly higher. The results showed that there was a significant difference between prosocial behaviors and age of children. It was also found that there was a significant difference between relational aggressive behaviors and gender of the sample and it was determined that this difference is due to the higher average scores of the girls. The scores on relational aggression of children who are enrolled in full time programs were significantly higher than children who are enrolled in part time programs. Moreover, the results indicated that relational aggression behaviors were significantly different regarding mother work status; when the source of difference was analyzed, it was found that the scores on relational aggression of children whose mothers were working were significantly higher than children whose mother were not working. The scores on relational aggressive behaviors of children showed a significant difference in terms of variable age too. Depressed affect behaviors of children were not related to any variables investigated in this study.

Key Words: Preschool, Social Behavior, Adaptation, Aggression, Prosocial Behavior.

İÇİNDEKİLER

ONAY SAYFASI	i
TEŞEKKÜR	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
İÇİNDEKİLER	v
TABLolar DİZİNİ	viii
1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Problemi	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi	3
1.4. Araştırmanın Varsayımları	4
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	5
2. GENEL BİLGİLER	6
2.1. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Gelişim	6
2.2. Okul Öncesi Dönemde Akran İlişkileri ve Arkadaşlık	8
2.3. Okul Öncesi Dönemdeki Akran İlişkilerinin Etkileri	13
2.4. Okul Öncesi Dönem Çocuğunun Sosyal Davranışlarının Gelişiminde Öğretmenin Rolü	16
2.5. Saldırganlık Kuramları	18
2.5.1. Biyolojik Kökenli Kuramlar	18
2.5.2. Sosyal ve Davranışçı Kökenli Kuramlar	20
2.5.3. Sosyal Bilgi İşleme Süreci Kuramı	21
2.6. Saldırganlığın Tanımı	22
2.7. Saldırganlığın Sınıflandırılması	24
2.8. Saldırganlığın Cinsiyetle İlişkisi	25
2.9. Okul Öncesi Dönemde Olumlu Sosyal Davranış	26
2.10. Okul Öncesi Dönemde Depresyon	28
3. GEREÇ VE YÖNTEM	30
3.1. Araştırma Deseni	30
3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklem Seçimi	30

3.3. Örnekleme Oluşturan Çocuklara, Çocukların Ailelerine ve Okullara İlişkin Betimleyici Bulgular	31
3.4. Veri Toplama Araçları	36
3.4.1. Aile Bilgi Formu	36
3.4.2. Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği- Öğretmen Formu (OÖSDÖ-ÖF) (Preschool Social Behavior Scale- Teacher Form, PSBS-TF)	37
3.5. Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği- Öğretmen Formu'nun Türk Diline ve Kültürüne Uyarlanması Çalışmalarına İlişkin Veri Toplama Süreci (Güvenirlilik ve Geçerlik Çalışmaları)	39
3.5.1. Geçerlik çalışmaları	39
3.5.1.1. Kapsam geçerliği	40
3.5.1.2. Görünüş Geçerliği	41
3.5.1.3. Ön Uygulama	41
3.5.1.4. Yapı Geçerliği	43
3.5.1.4.1. Yapı Geçerliğine İlişkin Faktör Analizi Bulguları	44
3.5.1.4.1.1. Açımlayıcı Faktör Analizi Bulguları	44
3.5.1.4.1.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi Bulguları	48
3.5.1.4.2. Yapı Geçerliğine İlişkin Özelliği Bilinen Grupların Test Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığının Test Edilmesi	49
3.5.2. Güvenirlilik çalışmaları	52
3.5.2.1. Güvenirlilik Çalışmalarına İlişkin Sonuçlar	53
3.6. Ankara Örnekleme İlişkin Veri Toplama Süreci	54
3.7. Verilerin Değerlendirilmesi	55
3.8. Verilerin Analizi	56
4. BULGULAR	57
4.1. Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği- Öğretmen Formu Açık/Fiziksel Saldırganlık Alt Boyutuna İlişkin Bulgular	57
4.2. Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği- Öğretmen Formu Olumlu Sosyal Davranış Alt Boyutuna İlişkin Bulgular	60

4.3. Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği- Öğretmen Formu İlişkisel Saldırganlık Alt Boyutuna İlişkin Bulgular	63
4.4. Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği- Öğretmen Formu Depresif Duygulanım Alt Boyutuna İlişkin Bulgular	66
5. TARTIŞMA	70
5.1. Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği- Öğretmen Formu Açık/Fiziksel Saldırganlık Alt Boyutu	70
5.2. Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği- Öğretmen Formu Olumlu Sosyal Davranış Alt Boyutu	75
5.3. Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği- Öğretmen Formu İlişkisel Saldırganlık Alt Boyutu	79
5.4. Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği- Öğretmen Formu Depresif Duygulanım Alt Boyutu	86
6. SONUÇLAR	90
7. ÖNERİLER	92
KAYNAKLAR	94
EKLER	111
EK 1: (Preschool Social Behavior Scale- Teacher Form, PSBS-TF) Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği- Öğretmen Formu, OÖSDÖ-ÖF'nun Türk Dili ve Kültürüne Uyarlanması İçin Verilen İzin Yazısı	
EK 2: Uzman Değerlendirme Formlarına İlişkin Çeteleme Tablosu	
EK 3: Görünüş Geçerliği Görüşme Formu	
EK 4: Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün Araştırma İzinleri	

TABLOLAR

Tablo 3.1. Örnekleme oluşturan çocuklara ilişkin betimleyici bulgular	32
Tablo 3.2. Örnekleme oluşturan çocukların ailelerine ilişkin betimleyici bulgular	34
Tablo 3.3. Örnekleme oluşturan çocukların okullardaki yaş gruplarına dağılımlarına ilişkin betimleyici bulgular.....	35
Tablo 3.4. Örnekleme oluşturan çocukların cinsiyete göre ve okulların bağlı olduğu ilçelere dağılımlarına ilişkin betimleyici bulgular.....	36
Tablo 3.5. Ön uygulama yapılan gruba ilişkin betimsel veriler	43
Tablo 3.6. Okul öncesi sosyal davranış ölçeği- öğretmen formu açıklayıcı faktör analizi (döndürülmüş temel bileşenler analizi) sonuçları.....	46
Tablo 3.7. Okul öncesi sosyal davranış ölçeği- öğretmen formu puanlarının öğretmenin sosyal davranış değerlendirmesi ile karşılaştırılmasına ilişkin t-testi sonuçları.....	51
Tablo 3.8. Okul öncesi sosyal davranış ölçeği- öğretmen formu'nun alt boyutlarına ilişkin hesaplanmış olan pearson korelasyon katsayısı sonuçları	52
Tablo 3.9. Okul öncesi sosyal davranış ölçeği- öğretmen formu'nun alt boyutlarda, toplam ve her yaş grubuna ilişkin cronbach alpha (α) iç tutarlık ve test-tekrar test güvenilirlik katsayıları	54
Tablo 4.1. Okul öncesi sosyal davranış ölçeği- öğretmen formu açık/fiziksel saldırganlık alt testi faktör puanlarının t- testi sonuçları	58
Tablo 4.2. Okul öncesi sosyal davranış ölçeği- öğretmen formu açık/fiziksel saldırganlık faktör puanlarının betimsel istatistikleri	59
Tablo 4.3. Okul öncesi sosyal davranış ölçeği- öğretmen formu açık/fiziksel saldırganlık faktör puanlarının varyans analizi sonuçları	60
Tablo 4.4. Okul öncesi sosyal davranış ölçeği- öğretmen formu olumlu sosyal davranış alt testi faktör puanlarının t- testi sonuçları	61
Tablo 4.5. Okul öncesi sosyal davranış ölçeği- öğretmen formu olumlu sosyal davranış alt testi faktör puanlarının betimsel istatistikleri	62
Tablo 4.6. Okul öncesi sosyal davranış ölçeği- öğretmen formu olumlu sosyal davranış alt testi faktör puanlarının varyans analizi sonuçları	63

Tablo 4.7. Okul öncesi sosyal davranış ölçeği- öğretmen formu ilişkisel saldırganlık alt testi faktör puanlarının t- testi sonuçları	64
Tablo 4.8. Okul öncesi sosyal davranış ölçeği- öğretmen formu ilişkisel saldırganlık alt testi faktör puanlarının betimsel istatistikleri	65
Tablo 4.9. Okul öncesi sosyal davranış ölçeği- öğretmen formu ilişkisel saldırganlık alt testi faktör puanlarının varyans analizi sonuçları	66
Tablo 4.10. Okul öncesi sosyal davranış ölçeği- öğretmen formu depresif duygulanım alt testi faktör puanlarının t- testi sonuçları	67
Tablo 4.11. Okul öncesi sosyal davranış ölçeği- öğretmen formu depresif duygulanım alt testi faktör puanlarının betimsel istatistikleri	68
Tablo 4.12. Okul öncesi sosyal davranış ölçeği- öğretmen formu depresif duygulanım alt testi faktör puanlarının varyans analizi sonuçları	69

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemine, probleme bağlı olarak belirlenen amacına, önemine, varsayımlarına ve sınırlılıklarına yer verilmiştir.

1.1. Araştırmanın Problemi

İnsan tek başına doğmuş olmasına karşın tek başına yaşayamayan bir varlıktır. İnsanın biyolojik bir varlıktan, sosyal bir birey haline dönüşmesi birçok etkene bağlı olarak değişmektedir. İnsan etrafında bulunanların, her gün karşılaştığı sayısız olayların ve kişilerin, içinde bulunduğu sosyo-ekonomik-kültürel koşulların, gelenek, töre ve yasaların, fiziksel çevrenin ve sayılmakla bitmeyen daha birçok etkenin etkisindedir. Bu etkenlerin karmaşık etkileşimi sonucunda insan bir kişi olarak belirir (72).

İnsan yavrusunun anne ve babası tarafından kendisine sunmaya karar verdiği düşünülen yaşam hakkı, başlangıçta en küçük toplumsal kurum olan aile çerçevesinde sürdürülebilir gibi görünmektedir. Gün geçtikçe büyüyen çocuk, özgür olarak hareket etme, kendisi için doğru olanı tercih etmeyi temel alan akıl yürütme ve kendini ifade etmesini sağlayacak olan dil becerisini edinerek geliştirecektir. Şüphesiz ki tüm bu becerileri edinmek ve gelişim görevlerini yerine getirmek sadece çocuğun biyolojik özellikleri ile açıklanamaz. Çocuğun gelişiminde biyolojik mirasın yanı sıra, çocuğa sağlanan çevresel koşullar da etkin rol oynamaktadır. Bu çevresel koşullar; fiziksel ortama ait koşullar, çevresel uyaranlar, sosyal destek, güdüleme, gelişim için kritik dönemlere yönelik uygun bir sosyal ortamın sağlanması şeklinde çeşitlenmektedir.

Son yıllarda ailelerin okul öncesi dönemden başlayarak, gelişim hızı ve gelişim düzeyi yüksek çocuk yetiştirmek konusunda sonsuz istek ve çabaya sahip oldukları görülmektedir. Ailelerin çabası gözlemlendiğinde çocuğun gelişiminin çoğunlukla bilişsel yönünü geliştirmeye, desteklemeye yönelik oyunları, oyuncakları, etkinlikleri, ortamları, uyaranları ve güdüleme stratejilerini tercih ettikleri, süreçler oluşturdukları ve/veya bu tür süreçler içinde yer aldıkları belirlenmektedir. Tüm bu süreçlerin sonucunda ailelerin çocuklarına ilişkin oluşturdukları beklentiler; erken çocukluk döneminden başlayarak, daha yüksek zihinsel kapasite, daha üst düzey akademik beceri,

buna bağılı olarak yarışma ortamında liderlik ve başarı elde etmek olarak sıralanabilir. İlköğretim ve devam eden yüksek öğretim yaşantısında ise; iyi bir eğitim alma ve sürdürme becerisi, popüler meslekler seçme, bu mesleklerde uzmanlaşma ve tüm bu beklentilerin sonucu olarak yüksek gelir elde ederek yaşamını sürdürmek olarak sıralanabilir.

Yaşadığımız ülke koşullarında istendik yaşam kalitesine sahip olma şansının düşük olması ailelerin bu beklentilerini daha da tırmandırmaktadır. Şüphesiz ki anne ve babaları bu beklentilere yönlendiren, gün geçtikçe küreselleşen günümüz dünyasının maddeci ve rekabetçi ortamıdır. Bu ortam bireylerin birlikte ve paylaşımda bulunarak toplum olarak yaşamasından çok bireyselleşmeyi tetikleyen, bireysel isteği/başarıyı elde etmek için diğer insanların kişisel haklarını ve sınırlarını zorlamaya kadar uzanabilecek durumları hazırlayabilmektedir.

Bireyin gelişiminin en önemli boyutu sosyal boyutudur. Çocuk, fiziksel açıdan gelişimini tamamlamış, bilişsel ve akademik becerilerde istendik düzeye erişmiş, dil gelişimi açısından ne kadar donanmış olursa olsun, sosyal ilişkilerini yürütmekte güçlük yaşıyorsa, sosyal gelişim açısından toplumda sosyal davranışlarında sorun yaşıyor ve/veya yaşatıyorsa, yaşam becerileri açısından önemli eksiklikleri olduğu söylenebilir. Bu eksikliklerin oluşmaması için en etkin kullanılacak süreç okul öncesi yıllarıdır.

Bu yıllarda bilişsel, dil ve fiziksel gelişim alanları daha çok desteklenmiş, sosyal gelişim alanında kısır kalmış bir çocuk, sosyal davranışlar açısından gelişmemiş; saldırganlık (açık/fiziksel ya da ilişkisel) gösteren, olumlu sosyal davranışa (paylaşma ve yardımlaşma) sahip olmayan ve depresyona eğilimli çocuk, ergen olarak büyüüp yaşam sürdürebilir. Hatta bu birey, iyi bir öğrenim hayatı sürmüş, akademik becerisi yüksek, iyi gelir elde eden meslek sahibi bir yetişkinde olabilir. Ancak, aynı birey yetişkin olup toplumsal hayatta, apartmanda komşu, trafikte sürücü ya da yaya, asansörde ve toplu taşıma araçlarında yolcu, mesaide çalışma arkadaşı, ya da yaşamda hayat arkadaşı olarak karşımıza çıktığında ise çevresindeki diğer bireyleri derinden, zaman zaman da kalıcı olarak etkileyen olumsuz özelliklere sahip olduğu anlaşılabilir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı okul öncesi eğitim kurumuna devam eden üç, dört, beş ve altı yaş grubu çocukların sosyal davranışlarını öğretmen değerlendirmesine dayalı olarak belirlemek ve bu davranışlar üzerinde etkili olabileceği düşünülen (çocuğun; cinsiyet, yaş, kardeş sahibi olma durumu, doğum sırası ve anne-babanın; öğrenim durumu, çalışma durumu ile ailenin sosyo-ekonomik düzeyi) değişkenlerin etkisini incelemektir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Günümüzde gerek akademik ortamlarda, gerekse günlük yaşam içerisinde 'başarılı' olabilmek için, gerekli bilişsel yetilere ve yetenekler sahip olmanın yanı sıra çeşitli sosyal becerilere sahip olmanın gerekliliği kaçınılmazdır. Okul öncesi eğitimin temel amaçlarından biri de çocukların duygusal ve sosyal gelişimlerini desteklemektir (106).

Bu gelişim alanlarının desteklenmesi için öncelikle mevcut durumun belirlenmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu belirlemelerin gerçekleşmesi için alan uzmanlarının gelişim alanları hakkında güncel bilgileri edinmek ve derinlemesine incelemelerde bulunmak için nitelikli araştırmalar yapması gereklidir. Son yıllarda çocuk gelişimi ve okul öncesi eğitim süreçlerindeki çocuklar üzerinde yürütülen araştırmaların incelendiği çalışmalarda, sosyal gelişim alanında yapılan araştırmaların sayısında bir düşüş olduğu görülmektedir.

Haktanır ve Artar'ın (60) 1970-2000 yılları arasında, 0-14 yaş grubu normal gelişim gösteren çocuklar üzerinde yürütülen çocuk gelişimi araştırmalarını inceledikleri çalışmada, incelenen araştırmaların gelişim alanlarına göre dağılımına bakıldığında, %23'lük oranla toplumsal gelişim alanı ile ilgili yapılan çalışmaların ilk sırada yer aldığı görülmektedir. Ancak, incelenen araştırmalardaki yaş aralığının geniş olması, okul öncesi ile ilköğretim dönemi çocuklarını kapsamakta olması sadece okul öncesi dönem çocukları üzerinde yürütülen çalışmalar hakkında açık bir bilgi vermemektedir. Araştırmalarda ele alınan alanların yıllara göre dağılımına bakıldığında, toplumsal gelişim alanında yürütülen çalışmaların oranının gün geçtikçe düşme eğiliminde olduğu gözlenmektedir. Toplumsal gelişim

alanının, her beş yıllık dönem aralığında yürütülen araştırmalar arasındaki oranı; 1970-1975 yılları arasında %14.28, 1976-1980 yılları arasında %53.3, 1981-1985 yılları arasında %30.43, 1986-1990 yılları arasında %25.71, 1991-1995 yılları arasında %23.4 ve 1996-2000 yılları arasında %20.54 şeklinde düşme eğilimli bir eğri çizmektedir.

Çorbacı Oruç ve diğ. (38)'nin bulguları incelendiğinde ise 1975-2000 yılları arasında 0-6 yaş Türk çocukları ile ilgili olarak yapılmış araştırmalarda en çok ele alınan alanın %23.7 ile bilişsel gelişim alanı olduğu, bunu %14.2 ile anne-baba tutumları konusunun izlediği, üçüncü olarak ise %12.0'lik oran ile sosyal gelişim alanının takip ettiği görülmektedir.

Ayrıca mevcut durum belirlemesi için uygun araştırma yöntemleri ve ölçme araçlarına ihtiyaç vardır. Bu konuda ülkemizde, Türk kültürüne uygun olarak ölçme aracı geliştirmek konusunda yeni yeni uzmanlaşıldığından, ancak yabancı kültür ve dillerde geliştirilen ölçme araçlarının geçerlik ve güvenilirlik analizleri ve uyarlama çalışmaları ile alana katkı sağlanmaktadır.

Mevcut durum saptamasının amacı; çocukların gelişimleri konusunda bilgi edinerek, gelişimde desteklenmesi gereken yönlere ilişkin uygun planlamaları yaparak, müdahalelerde bulunmaktır.

Çocukların gelişimini engelleyen sorunların erken tanınması, varsa gelişimsel problemlerin yapısı hakkında değerlendirilmelere gidilmesi, erken müdahale ve destekleyici eğitim hizmetlerinin sağlanması sağlıklı kuşaklar yetiştirmede toplumsal sorumlulukların başında gelmektedir (5).

1.4. Araştırmanın Varsayımları

1. Öğretmenlerin Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği- Öğretmen Formu'nu kullanarak çocukları gerçekçi ve samimi olarak değerlendirdikleri varsayılmıştır.
2. Bu araştırmada kullanılan Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği- Öğretmen Formu'nun 3-6 yaş grubu çocukların sosyal davranışlarını değerlendirmek için yeterli olduğu varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırmada ölçülen sosyal davranışlar, araştırmada kullanılan ölçme aracının ölçtüğü özellikler (açık/fiziksel saldırganlık, olumlu sosyal davranış, ilişkisel saldırganlık ve depresif duygulanım) ile sınırlıdır.
2. Araştırma, örnekleme oluşturan Ankara ili merkez ilçelerindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokullarına giden üç, dört, beş ve altı yaşlarındaki çocuklar ile sınırlıdır.
3. Veriler 2007-2008 eğitim ve öğretim yılında elde edildiğinden araştırma bu süre ile sınırlıdır.
4. Araştırmadan elde edilen bulgular, araştırma kapsamındaki deneklerin (çocukların) özelliklerine benzer gruplar için genellenebilir.

2. GENEL BİLGİLER

Bu bölümde araştırma kapsamında ele alınan sosyal davranışlara ilişkin kuramsal bilgiye yer verilmiştir.

2.1. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Gelişim

Okul öncesi yıllar diğer yaşam dönemleri ile kıyaslandığında gelişimin farklı yönlerinin birbirleri ile ilişkisinin en fazla olduğu dönemdir. Duygusal gelişim sosyal gelişime sıkı sıkıya bağlıdır. Dil gelişimi hem konuşma organlarının gelişmesi, hem de çocuğun içinde yaşadığı sosyal çevre ve bu çevrede yaşanan etkileşimle ilgilidir. Bu nedenle okul öncesi dönemde gelişim yüzlerini daima birbiri ile ilişkili olarak değerlendirmek gerekir (90).

Sosyalleşme, bireysel (organizmik ve psikolojik) ve toplumsal (çevresel) öğelerin karşılıklı etkileşimini içerir (71). İnsan doğası nedeniyle sosyal bir varlıktır, ilişkiler ağı içinde doğar ve yaşar. Bu ilişkiler anne-baba-çocuk, arkadaş, komşu iş arkadaşı olarak çeşitlilik gösterebilmekte ve birbirinden farklı özellikler sergileyebilmektedir. Ancak hepsinin ortak yönü, ilişki içindeki bireylerin birbirlerini etkilemeleri ve birbirlerinden etkilenmeleridir. İlişkiler bireylerin özelliklerinden etkilenir, ancak etkileşimden kaynaklanan özellikler de gösterir (66).

Oktay (90)'ın belirttiğine göre, "Vygotsky'ye göre insanlara ait tüm yüksek zihinsel işlemler kişinin içinde bulunduğu sosyal ve kültürel bağlamdan kaynaklanmaktadır. Bu yüksek zihinsel işlemler, o sosyal ve kültürel çevrede bulunan diğer insanlarla da paylaşılır, kişinin o çevreye uyumu ve o çevrede başarılı olması için önemlidir. Kişinin gelişimini anlayabilmek için, onun bir parçası olduğu sosyal ilişkileri anlamamız gerekir. Vygotsky'ye göre kültürel gelişim boyunca her işlem önce sosyal, sonra da psikolojik boyutlarda ortaya çıkar. Sosyal boyutta ortaya çıkan bir işlem kişiler arasında olur. Daha sonra bu işlem içselleştirilir ve psikolojik boyutta görülür. Sosyal ilişkiler genetik olarak tüm zihinsel işlemlerin altında yatmaktadır. Zihinsel beceriler kişinin diğer kişilerle sosyal etkileşiminden etkilenirler".

Yeni doğan insan yavrusunun zaman içinde kişiler-arası etkileşim ve öğrenme ile topluma katılıp onun bir parçası haline gelişi ve benimsediği kültürü devam ettirishi, sosyal psikolojinin önemli bir çalışma konusudur (72).

20. yüzyılın başlarından itibaren insan davranışı ile sadece sosyal psikologlar değil, farklı bilim insanları da ilgilenmeye başladılar. Cacioppo'nun belirttiğine göre; başlangıçta sinirbilimciler, kafatası dışındaki herhangi bir şeyin incelenmesine oldukça kuşkuyla bakmakta ve 20. yüzyılın sinirbilimi, sosyal davranışın incelenemeyecek kadar karmaşık olduğunu düşünmekteydi. Bugün ise, beynin sosyal davranışı nasıl yönlendirdiği, sosyal dünyamızın da buna karşılık beyni ve biyolojiyi nasıl etkilediği anlaşılır hale geldi. Sosyal etkileşimler insanlar arasında duygu aktarımına yol açar ve bu tür etkileşimlerin sayısız çeşitlemeleri vardır. Ama sonuçta hepsi kişinin başkalarının ruh halini, onların da kişinin ruh halini değiştirme yeteneğine dayanır (56).

Sosyalleşme, insan yavrusunun toplumun bir üyesi haline gelmesidir, yani akraba ve komşuluk çevresinin, kent ve köyünün ve nihayet ulusunun bir parçası olduğunu öğrenmesidir. Büyümekte olan çocuk etrafındakilerle etkileşim sonucu, onlarınkine benzer davranışlar geliştirecektir. Böylece tek tek kişiler yerine toplumun üyeleri olan, birbirlerinden farklılıkları olduğu gibi birbirlerine büyük benzerlikler de gösteren toplumsal bireyler oluşur. Sosyal psikologlar, sosyalleşme kavramı yerine sosyal gelişim kavramını kullanmayı tercih ederler. Bunun nedeni, bu kavramın çocuğu bir anlamda pasif olarak görmesi ve çocuğun da kendine has özellikleriyle çevresini şekillendirmesi gerçeğini göz ardı etmesinden kaynaklanır. Gerçekten de çocuk, doğuştan varolan genetik özelliklerinin de etkisiyle çevrenin onu etkilediği gibi, o da çevreyi etkilemeye başlayacaktır (72).

Çocuk gelişiminde en önemli süreçlerden biri toplumsallaşmadır (52). Toplumsallaşmanın, bireylerin, özellikle de çocukların belirli bir grubun işlevsel üyeleri haline geldikleri ve grubun öteki üyelerinin değerlerini, davranışlarını ve inançlarını kazandıkları bir süreç olduğu belirtilmektedir. Küçük çocukların toplumsallaşması, yineleyen toplumsal durumlardaki davranışlarımızı yönlendiren kurallar, anlayışlar ve beklentiler aracılığıyla gerçekleşmektedir (44).

Çiftçi ve Sucuoğlu (37)'nin aktardığına göre, Warger ve Rutherford'a göre; sosyal beceriler, bireyin sosyal ortamlarda olumlu sonuçlar elde

etmesini sağlayan öğrenilmiş davranışlar olarak kabul edilmektedir. Sosyal bir becerinin gerçekleştirilebilmesi için birden fazla davranışta bulunmak gerekebilmekte ve bu davranışlar sosyal davranışlar olarak tanımlanmaktadır. Sosyal davranışlar, sosyal becerilerin alt bileşenleridir, ayrıca bireye özgü ve gözlenebilen davranışlardır.

Mussen ve diğ. (89) okul öncesi dönemdeki bedensel ve zihinsel olgunlaşmanın sonucu olarak çocuğun sosyal davranışlarında da olumlu bir yönde bir değişim görüldüğünü belirtmektedirler. Bu süreç içerisinde çocuklar akranlarıyla daha karmaşık yapıda etkileşimde bulunabilirler. Ayrıca yuvada ve anaokulunda var olan pek çok oyun oynama fırsatı, çocukların akranlarıyla daha çok grup etkinliklerine katılmalarına ve birbirleri ile yakınlaşmalarına yardımcı olur. Iwanaga'ya göre; çocukların sosyal davranışları geliştikçe yaşıtları ile oyun ortamlarında bulunma istekleri de artar (36).

Çocuğun bazı bilgi ve becerileri sonradan öğrenmesi mümkündür. Geç öğrenilen bilgi ve beceriler çocuğun sosyal uyumunu bozmayabilir. Ancak öğrenilmesi gereken sosyal davranışların öğrenilmesi gereken zamanda gerçekleşmemesi durumunda, bunların ileride öğrenilmesinin zorlaşabileceği gibi, çocuğun sosyal uyumunun da bozulabileceği belirtilmektedir (53).

2.2. Okul ncesi Dönemde Akran İlişkileri ve Arkadaşlık

Bebeğin, doğduktan hemen sonra diğer yeni doğan bebeklerin sesini duyup ağlaması, ilk akran etkileşimi olarak değerlendirilmektedir (62).

Toplumsallaşmanın doğasında tüm ailenin katkısının olmasının yanında, başlangıçta çocuğun annesi ile olan ilişkisi oldukça önemlidir. Çocuğun sosyal dünya hakkında bilgi edinmesi için ilk olarak aile içinde fakat farklı durumlar ve ortamlarda bulunması hayati öneme sahiptir. Son yıllarda annelerin çoğunun çalışması nedeniyle, çocuklar akrabalar, kendilerine bakım veren yetişkinler, öğretmenler ve akranlarla sosyal dünyayı erken yaşlarda paylaşmaya başlamaktadırlar. Eğer ocuklar okul öncesi eğitim kurumuna devam ediyorsa oradaki diğer çocuklarla toplumsallaşma sürecinin önemi artmaktadır. Okul ncesi dönemde çocuğun sözel becerileri ve dil gelişimi ile oyun gelişiminin ilerlemesi sonucu grup içerisindeki akran etkileşimleri, grup oyunları, oyunların kuralları ve yapısı konusundaki

uzlaşma girişimleri sosyal davranışların bu süreçte arttığını göstermektedir (113).

Ladd ve diğ. (81) arkadaşlığı, karşılıklı, gönüllüğe dayanan, olumlu, etkili ve katılımcılar arasında gelişen bir ilişki türü olarak tanımlamışlardır. Çocuklar arkadaşlığa sadece doyum sağlamak için değil, aynı zamanda deneyim kazanmak amacıyla ihtiyaç duyarlar. Çocuklar diğerleriyle birlikte olarak, grup isteklerini ve kabul edilen davranışı öğrenirler (133). Okul öncesi dönem yaşlarındaki arkadaşlıklarda geçirilen zaman, arkadaşlıktaki yakınlık ve karşılıklı tamamlayıcılık arkadaşlıklar açısından diğer akran ilişkilerinden farklıdır (82).

Yaklaşık olarak aynı yaş ve aynı olgunlukta olan kişiler akran ya da yaşıt olarak tanımlanmaktadır. Birçok çocuk için akranlarıyla iletişime geçmek okul öncesi kurumlarında başlar. Erken çocuklukta akranların davranışlara verdikleri tepkiler, akranlarını izleme, akranlarıyla etkileşimlerden elde edilen bilgilerin işlenmesi, keşfedilmesi, denenmesi ve gözden geçirme yöntemlerinin akranlarla etkileşime geçerek sosyal öğrenme hipotezi doğrultusunda öğrenmenin gerçekleştiğini bildirmektedir (77).

Günümüzde, okul öncesinden başlayarak, oyun grupları ve okullarda, akranlar ve öğretmenlerle gerçekleşen sosyal etkileşimlerin, çocukların sosyalleşmesinde daha çok önem kazandığı söylenebilir (102).

Akran ilişkilerinin, akranlara duygusal destek sağlamak, sosyal becerileri deneyimlemeye eşlik etmek, birbirlerinin toplumsallaşmasına yardımcı olmak, kimlik gelişimine katkıda bulunmak, birbirlerinin yaşantılarıyla ilgili konularda yardımcı olmak gibi işlevleri vardır (88).

Anaokulu, eğitim programlarını yürütmenin yanı sıra kuralları en etkili biçimde öğreten eğitim kurumudur. Çocuk, akranlarıyla ilişkiye girerek birlikte yaşamayı, yemek yemeyi, uyumayı ve oynamayı öğrenir. Böylece başkalarının özgürlüğünden haberdar olarak, “ben” ve “başkası” kavramlarının bilincine varıp yardımlaşma ve işbirliği duygusunu geliştirir (133).

Akran ilişkileri, çocuklara sosyal açıdan başarılı etkileşimler kurmaları, sosyal gelişimle ilgili birçok ihtiyaçlarını karşılamaları konusunda ortam ve

deneyim sağlamaktadır. Çocuğun gelişim sürecinde akranlarıyla yaşadığı ilişkiler, çocuğa yeterli sosyal uyumu gösterebilmek ve gerekli sosyal becerileri kazanmak için birçok fırsat sunmaktadır. Akranlar ihtiyaç duyulduğunda destek, rekabet, eleştiri kaynağı da olabilmektedirler (36, 82).

Bir yaş civarında, çocuklar arasında işbirlikli oyunun temel davranışları görülürken, iki yaş civarında da başkalarına yardımı amaçlayan olumlu sosyal davranışların ilk halleri görülmeye başlanmaktadır. Fakat bu davranışların akran ilişkilerine tam olarak yansması söz konusu değildir. İki yaşındaki çocuklarda, bir yaşındaki çocuklara oranla akranlarıyla nesnelere paylaşmada daha kibar davranışlar görülebilmektedir. Çocuklar arası etkileşimlerde iki yaştan itibaren artış görülmeye başlanır. İki-üç yaşlarındaki kız çocuklar, erkek çocuklardan çok kız çocuklarla oyuncaklarını paylaşırlar ve kız akranlarının isteklerine cevap verirler (62).

Konuşma, çocukların akranlarıyla ilişkilerini geliştirir, akranları tarafından kabul edilmelerini artırır. İşbirliği, nezaket, yardımseverlik gibi olumlu sosyal davranışlar, bu dönemde başlar ve yıllar ilerledikçe gelişir (62).

Okul öncesi dönem çocukları boş zaman faaliyetleri için ilk sırada yaşlılarını tercih etmektedirler (16). Akranlar arasında arkadaş tercihlerindeki cinsiyet seçimi zamanla aynı cinsiyetteki akrandan, karşı cinsiyete doğru gelişmektedir.

Gleason ve diğ. (54) mizaçın (etkinlik seviyesi, dürtüsellik ve sakinlik düzeylerinde) çocukların arkadaşlıklarındaki etkisini incelemiştir. Bulgular, arkadaş seçiminde cinsiyet, dürtüsellik ve sakinliğin ilişkili olduğunu göstermiştir. Kız çocuklar düşük etkinlik düzeyindeki çocukları arkadaş olarak seçerken, erkek çocuklar yüksek etkinlik düzeyine sahip çocukları arkadaş olarak seçme eğilimi göstermişlerdir. Çocuklar için, arkadaş seçiminde cinsiyet ve mizaç temel rol oynarken kız çocukların tercihlerinde popüleritenin de arkadaş seçimi ile ilişkili olduğu görülmüş, erkek çocukların tercihlerinde popüleritenin arkadaş seçimi ile ilişkili olmadığı belirlenmiştir. Saldırganlık, okul öncesi dönem akran ilişkilerinin seyrini etkileyebilecek değişkenler arasındadır (62). Saldırganlık, olumsuz sosyal davranışlar, gruptaki olumsuz

şöhret, niyet yüklemeye yanlılık gibi etkenlerin çocukların akran ilişkilerinde rol oynayan önemli etkenler olduğu belirtilmektedir (102).

Hayes (63), üç ile beş buçuk yaş aralığındaki çocuklara sevdiği ve sevmediği arkadaşlarından hoşlanma ve hoşlanmama nedenlerini sorduğu araştırmada, hoşlanma nedeni olarak fiziksel yakınlık, ortak faaliyetler, oyun ve sahip olunan şeyler söylenirken, hoşlanmama nedeni olarak ise saldırganlık, garip davranışlar ve kurallara uymama yanıtı verilmiştir.

Okul öncesi dönemde, iki ile beş yaş arası çocuklar, akranları ile kurdukları ilişkilerle duygusal yeterliğe dair pek çok beceri kazanırlar. Bu kazanımlar, akran grubu içinde etkileşime girip duyguları yöneterek, akran ilişkilerine zarar vermeden olumsuz duyguları ile baş ederek kazanılır (40, 62).

Üç-beş yaş arası çocuklarda yaşlılar arası çatışmalar ve sürekli arkadaşlıklar da başlar. Aynı zamanda bu devrede yakın arkadaş ve oyun arkadaşı ayırımı da yapılır. Yaşlılarla ilişkiler, çocuğun kendi kendine çaba harcayarak bazı şeyleri öğrenmesini sağlamaktadır. Okul öncesi yıllarda, yaşlılarla gerçekleştirilen ilişkiler, çocuğun kendisini etkin olarak geliştirmesine yardımcı olan yaşam ve sosyal problem çözme becerilerinin ön denemeleridir. Bu ön denemeler, ergenlik ve yetişkinlikte deneyimlenecek olan benzer yaşantılar için hazır bulunuşluk sağlar (64).

Altı yaşından itibaren grup oyununda giderek bir artış görülürken, bununla birlikte toplumsallaşmada da belirgin bir artış meydana gelir. Çocuk, daha az bencil ve saldırgan, buna karşılık daha fazla grup bilincine sahip ve yardımsever olur (133).

Shantz (118) çocuklar arası çatışmalar konusundaki araştırmaları taramış ve çocukların çatışma konularının yetişkinlerinkinden farklı olmadığını belirtmiştir. Çocuklar da büyükler gibi değerli kaynaklar, başkalarının davranışını kontrol etme, kurallar, olay ve gerçekler konularında çatışmışlardır. Kız çocuklar daha çok başkalarının davranışlarını kontrol etmek, erkek çocuklar ise nesnelere için çatışmışlardır. Çocukların ve yetişkinlerin çatışma konuları birbirine benzemesine karşın, konuların içeriği farklı olabilmektedir. Çocukların çatışmalara olan tepkileri, sosyal konularla

ilgili olan sosyal gelişmeleriyle ilgilidir. Çocuğun her hangi bir olay karşısında, olayla ilgili önemli öğeleri algılaması, yorumlaması, değişik taktikler düşünebilmesi, bu taktiklerin olası sonuçlarını değerlendirebilmesi ve bu taktikleri davranışsal olarak uygulayabilme yetenekleri, yaş ve sosyal deneyimle gelişir.

Saldırganlık, çatışma ve olumlu sosyal davranışların gelişimi ve kullanımı konusunda sosyal deneyimin rolünü göz önüne alarak çeşitli müdahale çalışmaları gerçekleştiren araştırmacılar, müdahale girişimlerinin ve programlarının istendik yönde olumlu sonuçlar ortaya koyduğunu göstermiştir.

Choi (25)'nin akran kabulü düşük 34 tane 4-5 yaş grubu çocuğu üzerinde sosyal beceri eğitimi bilişsel-sosyal öğrenme modelinin etkilerini incelediği araştırma sonuçları, sosyal beceri eğitimine katılan çocukların akranlarıyla pozitif oyun ilişkilerini sürdürmede önemli gelişmeler kaydettiğini göstermiştir.

Polat-Unutkan (109), okul öncesi kurumuna devam eden 5-6 yaş çocuklarının sosyal yönden gelişimini desteklemek üzere oluşturulan ve saldırganlık, paylaşma, yardımlaşma, işbirliği, nezaket kuralları, sırasını bekleme, başladığı işi bitirme, kararı verme ve sorumluluk alma alt boyutlarını içeren "Aile Katımlı Sosyalleşme Programı"nın etkililiğini test etmiştir. Araştırmada sosyalleşme ölçeğinin çocuk ve öğretmen formları ile ilgili alt ölçekleri kullanılmış, uygulama ile sonuçlar hem çocuk hem de öğretmenden alınan veriler ile değerlendirilmiş, sonuç olarak hem alt boyutlar hem de programın bütün etkisi bakımından anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Ostrov ve diğ. (98)'nin erken çocukluk yıllarındaki ilişkisel ve fiziksel saldırganlığı, akran kurbanlığını azaltmaya ve olumlu sosyal davranışları arttırmaya yönelik geliştirdiği öntest-sontest kontrol gruplu deneysel çalışmaya toplamda 403 okulöncesi dönem çocuğu katılmıştır. Öntest ve sontest için gözlemler ve öğretmen değerlendirmeleri kullanılmıştır. 6 haftadan oluşan müdahale programı gelişimsel açıdan uygun kukla gösterileri, etkin katılım oturumları, etkin olmayan kavram etkinlikleri ve hızlı pekiştirme süreçlerinden oluşmuştur. Bu başlangıç programının sonuçları

müdahale (deney) gruplarında fiziksel ve ilişkisel saldırganlığı azaltmanın yanı sıra olumlu sosyal davranışları da artırma eğiliminde olduğunu göstermiştir.

2.3. Okul Öncesi Dönemdeki Akran İlişkilerinin Etkileri

Akran ilişkilerinde başarılı olmayı kolaylaştırıcı olan bazı bilişsel beceriler vardır. Hay ve diğ. (62) duygusal anlayış ile akran ilişkileri arasında ilişki olduğunu gösteren araştırmada, zihin kuramının vurguladığı başkasının bakış açısını alma becerisinin, çocukların akranlarıyla sosyal etkileşimini geliştirdiği vurgulanmaktadır. Bu beceriye sahip olan çocukların sözel yeteneklerde başarılı olduğu, yakın arkadaşlara sahip oldukları ve akranları tarafından popüler olarak algılandıkları belirtilmektedir. Zihin kuramındaki diğerlerinin niyetini anlayabilme becerisinin olmayışı ise, akranlarla yaşanan sorunları arttırabilmektedir.

İnsanlar arasında bir sorun çıktığında bu sorunun neden ve sonuçlarını doğru olarak algılayabilmek ve istenen sonuca ulaşabilmek için, çok sayıda beğenilen davranışı düşünüp, yürürlüğe koyabilmek, yaşla ve sosyal deneyimle gelişen bir beceri ister (119).

Akran ilişkileri, çocukların sosyal, bilişsel ve duygusal gelişimlerinde olumlu rol oynamakta, ayrıca uzun dönemde sosyal-davranışsal ve akademik performansı etkileyen güçlü belirleyiciler olmaktadır (14).

Sebanc (116), üç-beş yaş arası çocukların arkadaşlık özelliklerini olumlu sosyal davranış ve saldırganlık davranışlarını temel alarak sınıflayarak belirlemiştir. Bu belirlemeye göre; olumlu sosyal davranışlarla arkadaşlık arasında olumlu bir ilişki olduğu, arkadaşlık çatışmalarının akran reddi ve açık saldırganlıkla da olumlu bir ilişkisi olduğu, arkadaş dışlaması ile saldırganlık arasında olumlu bir ilişki var iken, akran kabulü ile olumsuz bir ilişki olduğu görülmektedir.

Akran ilişkileri çocuğun hayatında kısa ve uzun süreli etkilerle akranların önemini arttırmaktadır. Okul öncesi dönemde, olumlu akran ilişkileri, çocukların kısa sürede okula uyumunu kolaylaştırmakta, bilişsel becerilerini, sosyal yeterliğini, duygusal düzenlemelerini desteklemekte ve yeni bilgi, beceri ve davranışların öğrenilmesini kolaylaştırmaktadır (36, 102).

Okul öncesi dönemdeki olumlu akran ilişkileri, yıllar boyunca sosyal kabulü ve sosyal yeterliği etkileyebilmektedir (130).

Okul öncesi dönem, çocukların akran ilişkilerinin başladığı dönem olmasının yanı sıra akran ilişkilerinin kısa ve uzun süreli dönemli etkilerine temel olması açısından da önemli bir yer tutmaktadır. Gülay (59)'ın aktardığına göre; erken dönemde kurulan olumlu akran ilişkilerinin kısa süreli dönemdeki etkilerinin, akranlarla kurulan başarılı ilişkiler ve okula uyum olduğunu gösteren çalışmalar vardır.

Çocuklar, akran gruplarını ilgileri ve sosyal statü ihtiyaçlarını temel olarak seçerler. Akran grupları çocukları ilişkilerde başarılı olmaya hazırlaması sebebiyle hayati önem taşımaktadır (112).

Okul öncesi dönemdeki sosyal gelişimin, olumlu ve olumsuz akran ilişkilerinde önemli bir payı vardır. Akran anlaşmazlığında sosyal olarak reddedilen çocukların, reddedilmeyenlere göre anlaşmazlıkları çözme stratejilerinin yetersiz olduğu belirlenmiştir. Kızların da erkeklere göre anlaşmazlıkları çözme stratejilerinin daha yeterli düzeyde olduğu belirtilmiştir (130).

Erken dönemde yaşanan başarısız akran ilişkileri ise depresyon, yalnızlık, kaygı gibi dışa yönelim problemleri ile duygusal-sosyal uyumsuzluk ve akademik başarısızlıkla ilişkili bulunmuştur. Ayrıca okul öncesi dönemdeki olumsuz akran ilişkileri, orta çocukluk ve ergenlik döneminde suç işleme, iletişim problemleri ve akranlarla yaşanan sorunlar, içe ve dışa yönelim problemleri ve sosyal uyumla ilişkili bulunmuştur (62, 79).

Okul öncesi dönemde olumlu akran ilişkilerinin kurulamamasının ilerleyen yaşlardaki psikolojik ve uyum sorunlarının en önemli belirleyicilerinden olduğu belirtilmektedir (78, 121).

Akran ilişkileri zayıf ve yetersiz olan çocuklar yaşamlarının sonraki dönemlerinde, psikolojik, ve sosyal alanlarda güçlükler yaşamaya yatkındırlar. Bu güçlükler; okul başarısızlığı, şiddet, psikopatoloji ve suça eğilim, içe ve dışa yönelim sorunları ile duygusal uyum problemleri olabilir (36, 79).

Okul öncesi dönemde saldırgan olan ve bu nedenle akranları tarafından reddedilen çocuklar, orta çocukluk süresince de akranları tarafından reddedilmektedirler (62)

Okul öncesi dönemdeki sosyal gelişimin akran ilişkilerindeki rolü büyüktür. Bununla birlikte okul öncesi dönemde uzun süreli akran reddi, ileriki yıllarda davranışlardaki başarıyı ortadan kaldıracak olumsuz sonuçlara yol açabilmektedir (130).

Ladd (79), ileri sürdüğü “yer değiştirme modeli”nde risk faktörleri ile uyumsuzluğun zaman içinde yer değiştirebildiğini ifade etmektedir. Risk faktörü olan saldırganlık ve saldırganlığın sonucunda oluşan akranlar tarafından reddedilme zaman geçtikçe ileri yaşlarda saldırganlığın temel sebebi haline gelmektedir, bu da akranlar tarafından reddedilmeyi beraberinde getirir. Modele göre erken okul yıllarında akranlar tarafından reddedilme ve davranış problemleri yaşayan çocuk için, ilköğretim ve sonraki yıllardaki uyumsuz davranışlar bu kez saldırganlığın ve reddedilmenin nedenleri haline dönüşebilmektedir. Çekingen davranış da erken okul yıllarında içe yönelim davranış sorunu olarak akranlar tarafından reddedilmenin belirleyicisi iken ilköğretim yıllarında akran reddinin sonucu haline dönüşmektedir (79).

Modeldeki risk faktörleri, çocukların davranışlarında ya da ilişkilerindeki uyum sorunlarını çoğaltabilirken, koruyucu etmenler ise problemleri azaltabilecek unsurlardır. İlişkisel risk etmeni olan saldırganlık, uyumsuzluk riskine katkı sağlarken, ilişkisel koruyucu etmenler olarak olumlu sosyal davranışlar da uyuma katkı getirmektedirler (80).

Çocuklukta arkadaşlık ilişkilerinin incelendiği çalışmaların sonuçlarına bakıldığında, içine kapanık çocukların daha çok ihmal edilen gruba girmekte olduğu görülürken, saldırgan çocukların ise reddedilen ve sevilmeyen grubu oluşturduğu görülmektedir. Parker ve Asher’in belirttiğine göre saldırgan ve reddedilen gruptaki çocuklardan gelecekte suç işleme ve okulu terk etme gibi olumsuz davranışlar beklenebilir (67).

Dodge; reddedilen çocukların bazı ortak özellikleri olduğunu gözlemlemiş, bu çocukların arkadaş grupları içinde diğer çocuklara oranla

daha saldırgan, daha içine kapanık ve daha kendine dönük oldukları ayrıca çocuk grubunun ilgilerine yönelik iletişimde bulunmadıklarını belirlemiştir (67).

2.4. Okul Öncesi Dönem Çocuğunun Sosyal Davranışlarının Gelişiminde Öğretmenin Rolü

Çalışan ailelerin artması, okul öncesi dönem çocuklarının sosyalleşme sürecini öğretmenlerle paylaşılmasına neden olmuştur. Öğretmenler anne-babalar gibi, çocukların duyguları öğrendiği ortamları yönetirler. Öğretmenler çocukların sosyalleşmesinde etkili olabilecek birçok niteliğe sahiptirler. Çocuklara yeni beceriler göstererek, ilginç materyaller sağlayarak çocukların sınıfları ile duygusal bağlarını geliştirirler. Ashiabi (6), okul öncesi öğretmenlerinin çocukların duygusal gelişimine katkısının büyük olduğunu vurgulamıştır. Öğretmenler, duyguların açıklanması ve düzenlenmesi için bir model oluşturup bu model kapsamında olumlu-olumsuz duyguların doğasını, nasıl açıklanacağını ve nasıl düzenleneceğini çocuklara öğretebilirler. Ayrıca öğretmenler özel bir olay için duyguların sözel anlamlarını açıklayarak duyguların anlaşılmasını kolaylaştırabilirler. Olumsuz duygularını düzenlemede öğretmen yardımı alan çocuklar bu davranışlarını düzenlemeye başlayabilirler (1).

Çocuklar okul öncesi eğitim kurumlarında akranlarıyla birlikte yaşamayı ve çalışmayı öğrenirken, çocuğun sağlıklı bir öğretmen modeline de ihtiyacı vardır. Bu nedenle okul öncesi öğretmenin olumlu bir model oluşturmasının yanı sıra yeterli düzeyde pedagojik formasyona sahip olması ve mesleğini sevmesi de gerekmektedir (133).

Öğretmenler, çocuğun konuşmasına anlam vermek, sosyal iletişimine katkıda bulunmak için çocuğun duygusal deneyimlerini, hislerini ve sözel olmayan diğer iletişimlerini dikkate almalıdırlar (117).

Bulut ve İflazoğlu (18) okul öncesi öğretmenleri ile öğretmen adaylarının sınıfta karşılaştıkları problem davranışlar ve bu davranışlara yönelik geliştirdikleri stratejileri belirlemek amacıyla bir araştırma yürütmüşlerdir. Bu araştırmanın bulguları, okul öncesi öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun sınıfta karşılaştıkları problem davranışları kişisel-tepkisel problemler kategorisinde yer alan, içine kapanıklık, güvensizlik, hiperaktivite,

korku, kaygı, şımarıklık, ilgi çekme, güç arama, inatlaşma, çok soru sorma, bağırma, çağırma, ağlama, küsme, paylaşma eksikliği, kıskançlık, saldırganlık, şiddet ve kavga gibi davranışlar olarak belirlediklerini göstermektedir. Aynı şekilde öğretmen adayları da en çok karşılaşılan problem davranışların kişisel tepkisel kategorideki istenmeyen davranışlar olduğunu bildirmişlerdir.

Okul öncesi dönem çocuklarıyla çalışan öğretmenlerin çocukların davranışlarının şekillenmesinde ve çocukların kendi davranışlarının sorumluluklarını almalarını öğretme konusundaki rolleri düşünüldüğünde, öğretmen adaylarına etkili ve önlemsel sınıf yönetimi becerilerinin öğretilmesi gerektiği bir kez daha önem kazanmaktadır (18)

Walker (130), okul öncesi eğitim programlarının sadece belli bir zaman diliminde sosyal gelişim konusuna odaklanmasını değil, aynı zamanda okul öncesi dönemde öğretmenlerin serbest oyun zamanlarında yalnızca bir kez olmaksızın, okul sisteminin içine sosyal becerileri geliştirici müdahale programlarını bütünleştirme imkânlarının olduğunu bildirmektedir. Ayrıca Walker (130) erken çocukluk uzmanlarının okul öncesi çocukların sosyal konularını iyileştirmek ve müdahale programlarını uygulamaya koymak konusunda bilgi, beceri ve çabaya sahip olduklarını belirtmiştir.

Sommer ve Wicker (120), araştırmacıların zamanla, çocukların ve yetişkinlerin davranışta buldukları alanların güçlü etkisini dikkate aldıklarını, davranış hakkında en sağlıklı bilgilerin kişilik özellikleri gibi psikolojik verilerden çok, davranış alanlarından elde edilen verilerle sağlanabileceği görüşüne vardıklarını belirtmektedirler.

Okul öncesi çocuklarda saldırganlık türü ve boyutu farklı davranışları ifade etmektedir. Saldırgan olarak nitelendirilen çocukların şiddet içeren davranışları daha çok patolojik olmakta ve bu davranışlar süreklilik göstermektedir. Saldırganlığın ne şekilde kullanıldığını bilebilmek için, çocukların bütün davranışları bireysel olarak gözlemlenmelidir. Belirli saldırgan davranışın genel amacı hakkında ancak bu şekilde fikir sahibi olunabilir. Bu yaklaşım, saldırganlığın hedefe ulaşip ulaşmadığını ve nasıl kullanıldığını görmek için önemlidir (117).

Bu görüşlerden hareketle, bu araştırmada günlerinin büyük bölümünü okul öncesi kurumlarında akranlarıyla geçiren çocukların sosyal davranışları hakkındaki bilgileri, çocukların okuldaki yaşantılarını en yakından gözlemleyen ve uzman olarak değerlendirebilecek olan öğretmenlerden edinilmiştir.

Bu araştırma kapsamında üç ile altı yaş arası çocukların -açık/fiziksel saldırganlık, olumlu sosyal davranış, ilişkisel saldırganlık ve depresif duygulanım- sosyal davranışları incelendiğinden bu davranışlara ilişkin kuramsal bilgiler yer almaktadır.

2.5. Saldırganlık Kuramları

Saldırganlığı açıklamak için yıllar boyu farklı kuramlar ortaya konmuş, bunların üstünlükleri ve sınırlılıkları tartişıla gelmiştir. Bu kuramlar öncelikle biyolojik kökenli olmuş ve saldırganlığı içsel faktörlere dayandırarak açıklamışlardır. Ardından ise sosyal ve davranışçı yaklaşımları benimseyen ve saldırganlığı dışsal faktörlerle tartişarak açıklamaya çalışan kuramlar ortaya konmuştur.

2.5.1. Biyolojik Kökenli Kuramlar

Saldırganlığı içgüdü kuramına dayandırarak açıklayan Freud, saldırganlığın insana atalarından kendisine bahşedilmiş bir miras olduğunu belirtmekte (11) insan saldırganlığının öğrenilen bir davranış olmadığını, kalıtsal olarak türün tüm üyelerinde görüldüğünü ve güçlü ölüm içgüdüünden (thanatos) kaynaklandığını savunmaktadır. Saldırganlığın yıkıcı biçimlerinde bireyin kendisine ya da başkalarına yönelebileceğini belirtmiş, kontrol edilebileceğine inanmasına rağmen, içgüdü olduğundan hiçbir zaman ortadan kaldırılamayacağına işaret etmiştir. Ayrıca saldırgan davranış sergilemenin yıkıcı enerjinin boşalmasını sağlayarak bireyin gerginliğini azalttığı için insanlara saldırganlıklarını yıkıcı ve zararlı olmayan şekillerde gösterebilme fırsatı vermenin de önemli olduğunu savunmuştur. (12, 124).

Saldırganlığı içsel faktörlerle açıklamaya çalışan bir diğer kuramcı ise hayvan davranışları üzerine çalışmalar yapan Nobel ödüllü bilim adamı

Etolog Konrad Lorenz'dir. Lorenz ve Ardrey gibi etologlar saldırganlığa evrimsel uyumun bir ürünü, içsel (doğuştan gelen) güçlerin bir sonucu olarak bakmışlardır (43). Lorenz, türün her bireyinde saldırgan davranışa yol açabilecek potansiyel gücün olduğunu, saldırgan davranışın ortaya çıkma olasılığının ve şiddetinin potansiyel enerjinin ne kadar etkili olduğuna bağlı olduğunu belirtmiştir. İnsanlarda görülen saldırgan davranışların hemen hepsinin saldırganlık içgüdüsünün yarattığı enerjinin boşalması olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte Lorenz saldırganlık içgüdüsünün türün devamını sağlamayı da temin ettiğini belirtmektedir (12). Aktaş (2)' in aktardığına göre Worchel ve arkadaşları modern toplumlarda saldırganlık içgüdüsü bastırıldığından içgüdünün yarattığı enerjinin yarışma, başarı ve kazanma isteği gibi davranışlarla boşaltıldığı söylenmektedir. Ardrey saldırganlığın bireyin tam gelişimine katkıda bulunan, doğal seçim için yarışma sırasında destekleyici özelliği olduğunu varsaymaktadır (43).

Saldırganlık, hayvanlarda canlının kendini koruması ve savunması amacına hizmet etme sınırları içinde kalırken, insanlarda olumsuz çevresel nedenlerle doğal sınırını aşarak, kırıcı, yıkıcı, dahası öldürücü şiddetlere varmaktadır (8).

Biyoloji ile saldırganlık arasında başka ilişkiler ve kanıtlar da ortaya konulmuştur. Hormonların, özellikle erkeklik hormonunun (testosteron) saldırganlıkla ilişkili olduğunu, kandaki testosteron düzeyinin yüksekliği ile saldırgan ve sosyal davranışa yatkınlık arasındaki ilişkiyi, ortaya koymak için bazı araştırmalar yürütülmüştür (111). Durkin (43)'in aktardığına göre, saldırganlıkla ilişkili olduğu düşünülen başka biyolojik kökenli bir özellik ise mizaçtır. Zor olarak tanımlanan bebeklerin okul öncesi dönem ve okul yılları süresince saldırganlığa yüksek düzeyde yatkın oldukları görülmüştür.

Saldırganlığı dışsal faktörlerle açıklamaya çalışan kuramlardan biri ise sosyal öğrenme kuramıdır. Bu kurama göre insanların saldırganlığı öğrenmeleri iki temel mekanizma ile gerçekleşir. Bunlardan biri pekiştireç, diğeri ise model alma ya da taklittir. İnsanlar model aldıkları için ya da davranışlarından dolayı ödüllendirildikleri için saldırganlığı öğrenebilirler (2).

2.5.2. Sosyal ve Davranışçı Kökenli Kuramlar

Dollard ve arkadaşları tarafından 1939'da ortaya atılan engellenme-saldırganlık kuramında ise bireyin saldırgan biçimde davranmaya güdülendiği, bu güdülenmenin de dışsal bir engellenmeye bağlı olduğu belirtilmiştir. Engellenme; bireyin belirlediği bir amaca ulaşmasını önleyen koşullardır. Engellenmenin her zaman bazı saldırgan davranış şekillerine yol açtığı görüşü eleştirilmiştir. Yapılan eleştirileri göz önüne alan bu kuramcılar, kuram üzerinde biraz daha çalışmış ve kuramı daha esnek bir hale dönüştürmüşlerdir. Yeniden yapılanmış engellenme-saldırganlık kuramında ise “engellenme bireyde saldırganlık için bir uyarılmışlık hali yaratır, ancak saldırganlık tepkisinin ortaya çıkıp çıkmaması daha çok koşullara bağlıdır” şeklinde bir dönüşüm söz konusudur. Berkowitz ise saldırgan bir davranışın ortaya çıkabilmesi için iki farklı koşulun bir arada olması gerektiğini belirtmiştir. Bu koşullar; zarar vermeyi amaçlayan öfke duygusu ve ortamda saldırganlığı çağrıştıran uyarıcıların varlığıdır (2).

Campbell (23), erkeklerin saldırganlığının kültürün bu saldırganlığı haklı çıkartması, hatta erkek şiddetini yüceltmesinden kaynaklandığını söylemektedir. Erkekler bir oyuncağa ya da belli bir bölgeye/alana sahip olmak için sosyal olarak yarışı kazanmaktansa kaba davranışlarla savaşırlar. Çünkü savaşarak saldırganlıklarını bir güç işareti olarak göstermek isterler. Kızlar ise açıkça gösterdikleri bir saldırganlık davranışından sonra hemen anneleri tarafından eleştirilip kınanırlar. Bunun sonucu olarak kızlar davranışlarının ne şekilde doğru olarak gösterileceğini öğrenemezler. Kız ve erkek çocukların saldırganlık sürecinin farklılaştığını anlamak için bebeklikten itibaren anne-baba tutumlarını incelemek yararlı olabilir. Anne babaların erkek çocukların cinsiyetlerine uygun olduğunu düşünerek aldığı oyuncaklar saldırganlığı teşvik eden tutumlardır.

Geleneksel yaklaşım, erkeklerin birbirleriyle ilişkilerinde kızlara oranla daha saldırgan ve şiddetli olduklarından bahsetmektedir. (125).

Lore ve Schultz (84), saldırganlığın büyük ölçüde öğrenilmiş bir davranış olduğunu, çocuklarla yapılan çalışmalarda, insanların uygun sosyal kontroller sağlandığında saldırganlığın sıklığının düşürülebileceğini

belirtmişlerdir. Besevegis ve Lore (13), anaokulu çocukları ile yapılan bir çalışmada, odada yalnız başlarına oynayan çocuk çiftlerinin diğerlerine göre daha az saldırgan olduğu, arkadaşlık ve olumlu sosyal tutumlarında az da olsa istikrarlı bir yükseliş olduğunu belirtmişlerdir.

Cüceloğlu (35), sosyal öğrenmenin temelinde, çocuğu çevresinde oluşan olayları taklit etmesinin yattığını ve çevresinde saldırgan davranışlar görerek büyüyen çocukların saldırgan olabileceğini vurgulamaktadır.

Özdoğan (104)'ın aktardığına göre, Tausch yuva çocuklarının bir grubuna saldırgan davranışların ödüllendirildiği bir film, diğer bir gruba saldırgan davranışların onaylanmadığı bir film, kontrol grubuna da nötr bir film göstermiştir. Sonuçlar, saldırgan davranışların ödüllendirildiği filmi seyreden çocukların, daha sonra saldırgan davranışlarda bulunduğu, diğer gruptaki çocukların ise saldırgan davranışta bulunmadıklarını bildirmektedir.

2.5.3. Sosyal Bilgi İşleme Süreci Kuramı

Sosyal bilgi işleme süreci modelleri çocuğun bilişsel ve duygusal süreçlerinin saldırgan bir davranışta bulunmasını nasıl etkilediğine ilişkin bilgi vermektedir. Bu model başlangıçta 1986 yılında Dodge tarafından geliştirilmişken, 1994 yılında Crick ve Dodge tarafından gözden geçirilerek genişletilmiştir. Genişletilen bu modelde, bir çocuğun problemleri sosyal uyarıcılara karşı gösterdiği davranışsal tepkisinin ardı ardına gelen bir dizi bilişsel süreçten oluştuğu, bu süreçlerin herhangi bir adımındaki bozulmanın muhtemel saldırgan bir sosyal davranışa yol açacağına işaret eder. Crick ve Dodge geliştirilen modeldeki süreçlerin; ipuçlarının algılanışı, çözümlenmesi, kodlanması, sosyal ipuçlarının yorumlanması, amaçların belirlenmesi, uygun tepkinin ne olacağını belirleme, tepkinin değerlendirilmesi ve tepkinin sergilenmesi süreçlerinden oluştuğunu belirtmiştir (2).

Dodge (42), çocukların saldırgan davranışlarını anlamada sosyal bilgi işleme modelini önermektedir. Her bir sosyal etkileşimdeki bir çok bilgi hızlıca işlenerek, bir tepkiye dönüşmektedir. Bu sosyal ipuçları tamamen kodlanmakta, değerlendirilip yorumlanmakta, olası tepkiler düşünülerek değerlendirilmekte ve ardından tepki harekete geçirilmektedir. Bu zorlu bilgi işleme sürecinin tamamını gerçekleştirmede çocuklar sıklıkla bir ya da birden

fazla becerinin eksikliğini yaşamaktadırlar. Okul öncesi dönem çocukları bile dünyaya artık umutsuzca bir önyargı ile bakmaktadırlar. Çocuklar, bir çocuk kendilerine çarptığında çarpan çocuğun düşmanca ve kasıtlı olarak böyle davrandığını düşünmektedirler.

Dodge ve Feldman (41), akran ilişkilerinde sosyal becerileri gösteremeyen çocukların daha çok kendi amaçlarına odaklanmış olduklarını, sosyal yönden etkisiz oldukları ve saldırgan davranışlar gösterdiklerini belirtmişlerdir. Bunun sonucu olarak bu çocuklar, akranları tarafından daha az kabul edilmişlerdir. Akranlar tarafından reddedilme ya da arkadaşsızlık, yalnızca beceri eksikliğinden değil, aynı zamanda akranlardan gelen sosyal bilgileri bilişsel olarak yorumlamadaki sorunlardan da kaynaklanabilmektedir.

Graham ve Hoehn (58), dört ile altı yaş arasındaki çocuklara saldırganlık ve çekingenlik/içe kapanıklık gibi çocukların akranlarından hoşlanmama nedeni olabilecek iki davranışla ilgili öykücükler anlatmışlar. Dört yaşındaki çocuklar çekingenlik ile saldırganlığı birbirinden ayırt edemezken, altı yaşından itibaren ise çocukların, saldırgan çocukları çekingen çocuklardan daha olumsuz olarak değerlendirip reddettikleri gözlenmiştir. Ayrıca çocuklar, saldırganlığın içsel nedenlerden kaynaklandığını düşünerek, saldırgan çocuğu davranışlarından sorumlu tutmuşlardır.

2.6. Saldırganlığın Tanımı

Şiddet, öfke ve saldırganlık kavramları alan yazında sıklıkla birbirinin yerine ya da benzer durum ve davranışları ifade etmek için kullanılmaktadır. Fromm; saldırganlık, Lorenz; yıkıcılık ve saldırganlık, Freud; ölüm içgüdüsünün dışa yansıtılması ifadelerini kullanmaktadırlar. Bu ifadeler, anlamalarını kullandıkları yere göre almaktadırlar (57).

Budak (17) tarafından öfke kavramı, engellenme, saldırıya uğrama, tehdit edilme, yoksun bırakma, kısıtlama gibi durumlarda hissedilen ve genellikle neden olan şeye ya da kişiye yönelik şu ya da bu biçimde saldırgan davranışlarla sonuçlanabilen oldukça yoğun ve olumsuz bir duygu olarak tanımlanmaktadır. Ancak bu tanımdan da anlaşılacağı üzere öfke kavramı bir

duyguyu, saldırganlık kavramı ise daha çok davranışı ifade etmekte ve vurgulamaktadır (74).

Buss, saldırganlığı başka bir organizmaya zararlı uyaran veren bir cevap/tepki olarak tanımlarken (43), Şahin (122)'in aktardığına göre Moustonen ve Pulkinen; bir kişinin diğerine, kendine, hayvana ya da cansız bir nesneye, kazara ya da niyetli bir biçimde fiziksel ya da psikolojik zarar vermeye neden olabilecek herhangi bir davranış olduğunu ifade etmektedirler. Baron ve diğ. (12) ise saldırganlığı; yaşayan başka bir canlıya zarar vermeyi amaçlayan davranış olarak belirtmektedirler.

Kağıtçıbaşı (72)'na göre saldırganlık, birine veya bir şeye zarar vermek amacıyla yapılan davranış olarak tanımlanmaktadır. Bu tanım davranışçı yaklaşım tarafından benimsenmiştir ve en önemli özelliği niyet, duygu gibi soyut kavramları bir tarafa bırakıp, saldırganlığı gözlenebilir davranışlar üzerine temellendirdikleri için daha nesnel olma eğilimleridir (2).

Taylor ve diğ. (124)'nin belirttiğine göre, eğer birisi başkasını incitmeye çalışıyorsa biz onu, genellikle, saldırgan birisi olarak algılarız; incitmeye çalışmıyorsa saldırgan davranışta bulunmuyordur. Bu nedenle, "saldırganlık başkalarını incitmeyi amaçlayan (niyet) her türlü davranış" olarak tanımlanabilir. Bu kavramın saldırganlığa uygulanması çok güçtür, çünkü yalnızca gözlenebilir davranışa bakılarak varlığına ya da yokluğuna karar verilemez. Çoğu kez, kişinin niyetinin ne olduğunu bilebilmek oldukça güçtür ve bu yüzden, saldırgan olup olmadığı konusunda bir yargıya varılamaz. Fakat bu sınırlılık kabul edilmek zorundadır, çünkü saldırganlığın anlamlı bir tanımı ancak niyet de dikkate alınarak yapılabilir.

Saldırganlık, bir başka kişiye fiziksel ya da psikolojik olarak zarar vermek için yapılan kasıtlı bir harekettir (88). Saldırganlık ile olumlu sosyal davranış birbirinin karşıtı olmasına rağmen her iki davranışın da biyolojik ve çevresel temelleri mevcuttur.

Bu araştırmada, kullanılan ölçme aracını ölçtüğü kanıtlanmış olan açık/fiziksel saldırganlık ve ilişkisel saldırganlık davranışları derinlemesine incelenecek ve tartışılacaktır. Dolayısıyla fiziksel/açık saldırganlık terimi kullanıldığında; Crick ve Grotpeter (32) 'in tanımıyla fiziksel güç kullanarak ya

da fiziksel güç kullanmak tehdidi ile diğerlerine zarar vermeyi içeren, itme, çekme, cimcikleme, yumruklama, bir şeyler fırlatma gibi davranışlar ifade edilmektedir. İlişkisel saldırganlık terimi kullanıldığında da yine; Crick ve Grotpeter (32) 'in tanımıyla ilişkiler yoluyla arkadaşlığa zarar vermeyi, zarar vermekle tehdit etmeyi içeren, kişi hakkında dedikodu çıkarma, yalan söyleme ya da sırlarını paylaşmanın yanı sıra kasıtlı olarak göz ardı etme ya da grup etkileşiminin ve bir etkinliğin dışında tutma davranışları işaret edilmektedir.

2.7. Saldırganlığın Sınıflandırılması

Saldırganlığın tanımlanmasında olduğu gibi sınıflandırılmasında da farklı yaklaşımlar göze çarpmaktadır. Saldırganlık gerçekleştirilme yönü, şekli ve amacına göre farklı şekillerde sınıflandırılmaktadır.

Alan yazında saldırganlığın gerçekleştirilme yönü açısından; dolaylı-dolaysız (doğrudan), gerçekleştirilme şekli açısından; açık/fiziksel, sözel, ilişkisel, sosyal, gerçekleştirilme amacına göre; tepkisel, aktif yönelimli şeklinde sınıflandırılmaktadır. Son yıllarda ise gelişim kuramcıları, tüm gelişimsel süreçler boyunca saldırgan davranışın yaygın ve göze çarpan alt tiplerinin fiziksel ve ilişkisel saldırganlık olduğunu kabul etmektedirler (28).

Dolaysız (doğrudan) saldırganlık; vurma itme, tekmeleme gibi fiziksel olarak zarar vermeyi ve doğrudan tartışma, hakaret etme, tehdit etme gibi sözel şiddeti içermektedir. Tüm bu şiddetler yüz yüze gerçekleşmektedir (15, 95). Dolaylı saldırganlık ise; hedefteki kişinin psikolojisine ve yakın ilişkilerine zarar vermekle sonuçlanan saldırganlık tipidir (15). Yakın ilişkilere zarar vermek, hedefteki kişi hakkında dedikodu yapma, gruptan dışlama, kişiyi diğer kişilere kötüleme, diğerlerini hedefteki kişiye karşı kışkırtma, kişinin sırlarını başkalarına anlatma gibi davranışlarla gerçekleştirilmektedir (4, 95).

Açık/fiziksel saldırganlık, fiziksel güç kullanarak ya da fiziksel güç kullanmak tehdidi ile diğerlerine zarar vermeyi içeren, itme, çekme, cimcikleme, yumruklama, bir şeyler fırlatma gibi davranışlardır. İlişkisel saldırganlık ise, ilişkiler yoluyla arkadaşlığa zarar vermeyi, zarar vermekle tehdit etmeyi içeren davranışlardır. Bu davranışlar, kişi hakkında dedikodu çıkarmak, yalan söylemek ya da sırlarını paylaşmanın yanı sıra kasıtlı olarak

göz ardı etmek ya da grup etkileşiminin ve bir etkinliğin dışında tutmaktır (32).

Crick ve diğ. (29) sözel saldırganlığı sözel aşağılamalar içermesi açısından kabul etmesine karşın, ilişkileri kullanmayı ve zedelemeyi kapsamamasından dolayı, ilişkisel saldırganlıktan ayırt edildiğini belirtmektedirler. Sözel bir saldırganlığın ilişkisel saldırganlık olarak kabul edilmesi için özellikle ilişkilere zarar vermeyi de içermesi gereklidir.

Sosyal saldırganlık ise; bir başkasının benliğine, sosyal konumuna ya da her ikisine doğrudan zarar vermek için sözel reddetme, olumsuz yüz ifadeleri ya da vücut hareketleri gibi doğrudan yollarla ya da olmayan bir dedikodu çıkarmak, sosyal olarak dışlamak gibi dolaylı yollarla gerçekleştirilen saldırganlık olarak tanımlanmaktadır (129).

Saldırganlığın gerçekleştirilme amacına göre sınıflandırmasına ilişkin tanımlar ise şöyledir: Dodge ve Coie'ye göre; tepkisel saldırganlık engellenme-saldırganlık kuramı kapsamında engellenme durumunda savunmaya yönelik olarak verilen saldırganlık tepkilerini ifade etmekte iken, aktif yönelimli saldırganlık ise kişinin kendi yararına sonuçlar elde etmek için giriştiği saldırganlık biçimidir (2).

2.8. Saldırganlığın Cinsiyetle İlişkisi

Alan yazın incelendiğinde 1990'lı yıllardan önce çocukluk saldırganlığının hem kuramlar hem de araştırmalarda cinsiyeti göz önüne almaksızın çoğunlukla erkek örneklemeler üzerinde yürütüldüğü görülmektedir. 1990'lı yıllardan itibaren ise araştırmalar sosyal olmayan davranışlara sahip kız çocuklar üzerinde odaklanmaya başlamıştır (50).

Son yıllarda okul öncesi dönemde saldırganlık üzerine yapılmış araştırmaların büyük çoğunluğunun, saldırganlığın cinsiyetle olan ilişkisini test etmek üzere planlandığı ve yürütüldüğü görülmektedir (24, 28, 29, 31, 70, 91, 95, 101, 111).

Bu araştırmaların sonuçları incelendiğinde, okul öncesi dönemdeki kız çocukların ilişkisel saldırganlık davranışlarını erkek çocuklara oranla daha çok gösterdikleri, erkek çocukların ise kız çocuklara oranla daha çok

açık/fiziksel saldırganlık davranışlarına sahip oldukları görüşünde birleştiği görülmektedir.

Son yıllarda saldırganlık, cinsiyetleri birbirinden ayıran bir değişken olarak görülmemektedir. Ancak, kız ve erkek çocukların gerçekleştirdiği saldırganlık davranışının türleri farklılık göstermektedir. Toplum bilimciler kırıncı sözler söylemek ve sessizce acı çektirmenin de saldırganlığa dâhil olduğunu ve bu tür davranışların ilişkisel saldırganlık olarak tanımlandığını bildirdikten sonra, kızların da erkekler kadar saldırgan olabilecekleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca ilişkisel saldırganlığın, en az fiziksel saldırı kadar acı verdiği ve etkilerinin daha uzun süreli olduğuna inanılmaktadır (125).

2.9. Okul Öncesi Dönemde Olumlu Sosyal Davranış

Olumlu sosyal davranış, başkalarının yararı için dışsal bir ödül beklemeden yapılan eylemlerdir. Aynı zamanda olumlu sosyal davranışta, fedakârlık, bir bedel ödeme hatta risk almak bile söz konusudur (110). Baron ve diğ. (12) olumlu sosyal davranışı, yardım eden kişi için doğrudan herhangi bir yarar sağlamaksızın hatta bir risk içerse bile, diğer insanların yararı için yardımsever bir hareket gerçekleştirmek olarak tanımlamıştır. Mc Devitt ve Ormrod (88) ise, olumlu sosyal davranışı başka bir kişinin iyiliği için kasıtlı olarak yapılan bir hareket olarak tanımlamışlardır.

Olumlu sosyal davranış duygu düzenleme ile yakından ilişkilidir. Olumlu sosyal davranışlar kişinin kendini yönetmesini gerektirir. Birine yardım etmek ya da birine karşı kibar olmak için, kişi sıklıkla kendi istek ve arzularını bir kenara bırakarak bilinçli bir çaba ile karşısındaki kişinin bakış açısını anlamaya çalışmak zorundadır (39).

Hughes ve diğ. (68) aileleri tarafından başedilmesi güç olarak tanımlanan 40 okul öncesi dönem çocuğu ile kontrol grubunu oluşturan 40 çocuk olmak üzere, toplam 80 çocuk üzerinde akran baskısı karşısında sosyal olmayan davranış, olumsuz duygu gösterme, empati/olumlu sosyal tepkiler açısından incelemelerde bulunmuşlardır. Sonuçlar, aileleri tarafından baş edilmesi güç olarak tanımlanan çocukların puan ortalamalarının kontrol grubu çocukların puan ortalamalarına oranla, sosyal olmayan davranış, olumsuz duygu gösterme açısından anlamlı olarak yüksek, empati/olumlu

sosyal tepkiler açısından anlamlı olarak düşük puanlar aldıklarını göstermiştir.

Paylaşma, rehberlik etme, kibar olma, tehlikeden, şiddetten koruma, empati, işbirliği yapma, nezaket gösterme, yardım etme olumlu sosyal davranışlar olarak görülmektedir (61).

Olumlu sosyal davranış sadece bir sosyal beceriler grubu değildir. Tam anlamıyla geliştiğinde dostluk, koruma, samimiyet ve empatiyi de içeren diğerlerinin duygularıyla ilgilenmek, ilgili olmaktır. (110).

Çocuklardaki olumlu sosyal davranışların, çocuğa yönelik duyarlı, sıcak, anlayışlı, kabul edici, sorumluluk sahibi, koruyucu davranışlarla artırılabilirdiği belirlenmiştir. Ev ortamıyla ilişkili olan boşanma, anne-baba kaybı, sosyal davranışların onaylanması gibi durumlar da olumlu sosyal davranışların gelişimini etkileyebilmektedir (61). Olumlu sosyal davranışların büyük bir bölümü, aile içindeki öğrenmeye ve aile bireyleri tarafından sağlanan modellerin örnek alınmasına dayanmaktadır (10).

Olumlu sosyal davranış, yaklaşık iki yaş civarında sergilenmeye başlanır (110). Okul öncesi eğitim kurumlarında geçirilen süre arttıkça, çocuklarda paylaşma, işbirliği yapma gibi olumlu sosyal davranışların gözlenme sıklığı da artmaktadır (46). Olumlu sosyal davranışların gelişmesinde, çocuğa sunulan rol modellerin önemli olduğu görülmektedir. Yardım etme ve paylaşma davranışlarında ödül ve cezanın etkili olduğu düşünülürken, işbirliği davranışının yaşla değiştiği ancak burada toplumsal özelliklerin de devreye girdiği savunulmaktadır (110).

Goldman ve Buysse (55) paylaşma ve yardımlaşma gibi olumlu sosyal etkileşimlerin erken çocukluktaki arkadaşlık ilişkilerinin göze çarpan, önemli tamamlayıcıları olduğunu belirtmektedir.

Olumlu sosyal davranışların eksikliği ise, ilerleyen yıllardaki zarar verici davranışların belirleyicisidir. Zarar verici davranışlar gösteren çocuklarda olumlu sosyal davranışların daha az olduğu belirlenmiştir. Olumlu sosyal davranışlar gösteren çocuklar akranları tarafından kabul edilmiş, sevilmişlerdir (61).

Çocukluk döneminin başlarında, anne-babalar çocuklarının duygusal tepkilerinin dış düzenleyicisidirler. Çocuğun duygu kontrolü yeteneği böylelikle doğrudan iletişimle, önceki denetleme tecrübeleri ile gelişir. Trommsdorff ve Friedlmeier (126)'ın beş yaşındaki 50 kız çocuğu ile yürütülen ve çocukların farklı duygularının olumlu sosyal davranışlarını açıklamak için motivasyonel-kuramsal yaklaşımı temel alarak açıkladığı araştırmada; empatinin, çocuğun başkasının talihsizliğini incelediği bir durumda olumlu sosyal davranış (yardım davranışı) üzerinde pozitif işlevi olduğu belirlenmiştir.

2.10. Okul Öncesi Dönemde Depresyon

Depresyon, çocukluk döneminde görülen bir psikoz biçimidir. Depresyon diğer psikolojik nedenler ve bedensel hastalıklarla da bağlantılı olabilir. Çocukta üzüntülü ve apatik bir duygu, olumsuz bir benlik algısı, kendini saklama ve başkalarından uzak durma, isteksizlik, oyun oynamaya karşı isteksizlik, uyku uyumaya karşı aşırı istek, dikkati toplama güçlüğü ve zaman zaman gelen ölüm ve intihar düşünceleri görülür (104). Depresyon, duygusal olarak, oldukça üzüntülü olma, cesaretsizlik ve umutsuzluk ve çocuklarda huysuzluk şeklinde tanımlanmaktadır (88).

Depresyon; duygu, düşünce ve hareketleri etkileyen bir rahatsızlıktır, ayrıca duygusal, zihinsel, davranışsal ve bedensel bazı belirtilerle kendini göstermektedir. Depresyonun en dikkat çekici belirtisi, çökmüş ruh hali ile ilgi ve zevk almada belirgin azalmadır. Depresyondaki kişi duygusal açıdan mutsuz, karamsar ve ümitsizdir. Çocukluk çağı depresyonunun belirtileri arasında, sürekli üzüntü ve umutsuz ruh hali, sosyal ilişkilerde problem yaşamak, daha sık yalnız vakit geçirmek ve yalnız oyun oynamak sayılabilir (103).

Depresif davranışlar, sosyal olarak çocukları ayırır, becerilerini geliştirecek fırsatları sınırlar (114).

Luby ve diğ. (85) üç ile beşbuçuk yaş arası 174 çocuk üzerinde okul öncesi dönem çocuklarının depresyonundaki risk etmenlerini incelemeyi amaçlayan bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırma bulguları, erken stresli yaşam olaylarının ve aile hikâyesinin depresyonu yordayan etmenler

olduğunu ortaya koymuştur. Psikososyal etmenlerin okul öncesi dönem çocuklarında erken yaşlarda görülebilecek depresyondaki rolü önemlidir.

Kapçı (73) 1051 okul öncesi dönem çocuğu üzerinde duygusal-davranışsal sorunları bazı değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma bulguları, erkek çocukların kız çocuklardan daha yüksek duygusal-davranışsal sorun puanlarına sahip olduğunu göstermiştir. Yine aynı araştırmada iki yaş çocukları, üç, dört, beş ve altı yaş çocuklarından daha yüksek duygusal-davranışsal sorun puanları almışlardır. Bu durum küçük yaş çocuklarının dili tam kullanamadığı ve kendini ifade etmekte güçlük çektiği şeklinde yorumlanabilir. Bu çalışmanın bir başka bulgusu ise iki kardeş olan çocukların, tek çocuklara oranla duygusal-davranışsal sorun gösterme açısından anlamlı şekilde dezavantajlı olduklarını göstermiştir.

Okul öncesi dönem çocuklarında görülen depresyona ilişkin çok az çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmada ölçme aracı kapsamında çocuklarda incelenen davranış, depresif duygulanım ile sınırlandırılmıştır. Dolayısıyla, doğrudan depresyon tanısı gerektiren davranışlardan çok, depresif eğilimi çağrıştıran davranışlar ölçülerek yorumlanmıştır. Bu kapsamda çocuklar, fazla neşeli olmamak ya da üzgün görünmek gibi davranış ifadeleri kullanılarak depresif duygulanım alttestinde değerlendirilmişlerdir.

3. GEREÇ VE YÖNTEM

3.1. Araştırma Deseni

Bu araştırma okul öncesi eğitim kurumuna devam eden üç, dört, beş ve altı yaş grubu çocukların sosyal davranışlarını öğretmen değerlendirmesine dayalı olarak belirlemek ve bu davranışlar üzerinde etkili olabileceği düşünülen (çocuğun; cinsiyet, yaş, kardeş sahibi olma durumu, doğum sırası ve anne-babanın; öğrenim durumu, çalışma durumu ile ailenin sosyo-ekonomik düzeyi) değişkenlerin etkisini incelemeye odaklıdır. Bu nedenle araştırmanın deseni, ilişkisel taramadır. Karşılaştırmalı (nedensel karşılaştırmalı) ilişkisel tarama deseni, bir davranış kalıbının olası nedenlerini, bu kalıba sahip olanlarla olmayanları karşılaştırarak bulmayı amaçlar (9). Büyüköztürk ve diğ. (22)'ne göre nedensel karşılaştırma (causal-comparative) araştırmaları, insan grupları arasındaki farklılıkların nedenlerini ve sonuçlarını koşullar ve katılımcılar üzerinde her hangi bir müdahale olmaksızın belirlemeyi amaçlayan çalışmalardır. Buna göre bu araştırma, çocukların sosyal davranışlarının belirtilen demografik faktörlere göre oluşan alt gruplar açısından karşılaştırılmasını temel aldığından nedensel-karşılaştırma niteliğindedir.

3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklem Seçimi

Araştırmanın evreni, Ankara il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokullarına devam eden üç, dört, beş ve altı yaş çocuklarından oluşmaktadır.

Bu araştırmada evreni temsil edecek örnekleme belirlemek için, tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tabakalı örnekleme, evrendeki homojen alt grupların belirlenip bunların evren büyüklüğü içindeki oranlarıyla örnekleme temsil edilmelerini sağlamayı amaçlayan bir örnekleme yöntemidir (22).

Bu araştırmada tabakalı örneklem seçiminde kullanılan temel ölçüt okul sayısıdır. Bu amaçla öncelikle Ankara il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokulları belirlenmiştir. Ardından, bu okulların ilçelere dağılımları incelenmiş, her ilçedeki okul sayısı ve öğrenci kapasitesi

göz önüne alınmıştır. Her merkez ilçe, bir alt evren olarak kabul edilmiştir. Araştırmanın örnekleme; Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Keçiören, Mamak, Sincan ve Yenimahalle ilçelerini temsil eden 10 bağımsız anaokuluna devam eden 1159 çocuktan oluşmaktadır. Örneklem, her bir alt evrenin sahip olduğu okul sayısı ya da öğrenci kapasitesi oranında örnekleme temsil etmesi için tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir.

Örnekleme dahil olma kriterleri şunlardır:

- Araştırma verilerinin toplandığı tarihler arasında Ankara il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokullarının üç, dört, beş ve altı yaş gruplarına kayıtlı olarak devam ediyor olmak.
- Araştırma verilerinin toplandığı tarihler arasında kronolojik yaşları 36-83 aylar arasında olmak,

Örnekleme dahil olmama kriterleri ise şunlardır:

- Çocuğun herhangi bir engeli olması.

Bu doğrultuda örneklem, evreni temsil eden Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokullarından belirlenen 10 okula devam eden üç, dört, beş ve altı yaş çocuklarından oluşmaktadır.

3.3. Örneklemi Oluşturan Çocuklara, Çocukların Ailelerine ve Okullara İlişkin Betimleyici Bulgular

Tablo 3.1.'de örneklemi oluşturan çocuklara ilişkin betimleyici bulgular sunulmuştur.

Tablo 3.1. incelendiğinde, örneklemi oluşturan çocukların sayısının 547 (%47.2) kız, 612 (%52.8) erkek olmak üzere toplam 1159 olduğu görülmektedir. Çocukların yaşlara göre dağılımı incelendiğinde ise; 92'sinin (%7.9) 3 yaş (36-47 ay), 383'ünün (%33.0) 4 yaş (48-59 ay), 478'inin (%41.2) 5 yaş (60-71 ay) ve 206'sının (%17.8) 6 yaş (72-83 ay) gruplarına dağılmış olduğu görülmektedir. 1159 çocuğun 744'ü (%64.2) tam günlük sınıflarda eğitim alırken, 415'i (%35.8) yarım günlük sınıflarda eğitim almaktadır. Çocukların kardeş sahibi olma durumu incelendiğinde ise 582'sinin (%50.2) kardeşinin (kendisinden büyük ya da küçük) olduğu görülürken, 577'sinin (%49.8) tek çocuk olduğu belirlenmiştir. Çocukların doğum sırasına ilişkin bilgilere bakıldığında ise; ilk çocuk olanların sayısı 734 (%63.3), ortanca

çocuk ya da ortancalardan biri olan çocukların sayısı 52 (%4.5) iken, son çocuk olanların sayısının 373 (%32.2) olduğu görülmektedir. Çoklu gebelik sonucu doğan çocuklar ortanca ya da ortancalardan biri olarak kodlanmıştır.

Tablo 3.1. Örneklemi oluşturan çocuklara ilişkin betimleyici bulgular

Faktör	Boyutlar	N	%
Cinsiyet	Kız	547	47.2
	Erkek	612	52.8
Toplam		1159	100.0
Yaş	3 yaş	92	7.9
	4 yaş	383	33.1
	5 yaş	478	41.2
	6 yaş	206	17.8
Toplam		1159	100.0
Kardeş	Var	582	50.2
	Yok	577	49.8
Toplam		1159	100.0
Doğum Sırası	İlk	734	63.3
	Orta	52	4.5
	Son	373	32.2
Toplam		1159	100.0
Eğitim Durumu	Tam	744	64.2
	Yarım	415	35.8
Toplam		1159	100.0

Tablo 3.2.'de örneklemi oluşturan çocukların ailelerine ilişkin betimleyici bulgular sunulmuştur.

Tablo 3.2. incelendiğinde, çocukların 448'inin (%38.8) annesi çalışmıyor iken, 707'sinin (%61.2) annesinin çalışıyor olduğu gözlenmektedir. Çocukların babasının çalışma durumu incelendiğinde ise çalışmıyor olan baba sayısı 48 (%4.2) iken, çalışıyor olan baba sayısı 1090 (%95.8) olduğu belirlenmiştir. Çocukların annelerinin ve babalarının çalışma durumuna ilişkin bilgilerde vefat ya da bilgi eksikliğinden kaynaklı veri kaybı yaşanmıştır. Bu veriler tabloda cevap yok başlığı altında belirtilmiş ve analizlere dahil edilmemiştir.

Çocukların annelerinin öğrenim durumuna bakıldığında, 108'inin (%9.3) ilkokul ve altı, 61'inin (%5.3) ortaokul, 397'sinin (%34.3) lise ve

593'ünün (%51.2) ise üniversite düzeyinde öğrenim durumuna sahip olduğu görülmektedir. Çocukların babalarının öğrenim durumuna bakıldığında ise, 99'unun (%8.5) ilkokul ve altı, 53'ünün (%4.6) ortaokul, 345'inin (%29.8) lise ve 662'sinin (%57.1) ise üniversite düzeyinde öğrenim durumuna sahip olduğu görülmüştür. Ailenin gelir düzeyine bakıldığında ise; çocukların ailelerinin 170'inin (%18.0) alt, 623'ünün (%65.8) orta ve 153'ünün (%16.2) ise üst gelir düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Ailenin gelir düzeyine ilişkin bilgilerde yanıtı bırakılan formlar tabloda cevap yok başlığı altında belirtilmiş ve bu kategori analizlere dahil edilmemiştir.

Araştırmada gelir düzeyini belirlemede alanda yapılan çalışmalar ve kurumlar tarafından standardize edilmiş gelir aralığı ölçütleri incelenmiş, ancak kesin bir sınıflandırmaya ulaşılamamıştır. Bu nedenle alan uzmanlarının görüşü alınarak, ailelerin gelir düzeyini sınıflamada kullanılan ölçütler için alt gelir düzeyi ≤ 1000 TL, 1000 TL \leq orta gelir düzeyi ≤ 3000 TL, üst gelir düzeyi ≥ 3000 TL olarak belirlenmiştir. Bu değerlerin belirlenmesinde araştırmanın analiz edildiği tarihlerdeki asgari ücretin katları temel alınmıştır.

Tablo 3.2. Örnekleme oluşturan çocukların ailelerine ilişkin betimleyici bulgular

Faktör	Boyutlar	N	%
Anne Çalışma Durumu	Evet	707	61.2
	Hayır	448	38.8
	Cevap yok	4	0.0
Toplam		1159	100.0
Baba Çalışma Durumu	Evet	1090	95.8
	Hayır	48	4.2
	Cevap yok	21	0.0
Toplam		1159	100.0
Anne Öğrenim Durumu	≤ İlkokul	108	9.3
	Ortaokul	61	5.3
	Lise	397	34.2
	Üniversite	593	51.2
Toplam		1159	100.0
Baba Öğrenim Durumu	≤ İlkokul	99	8.5
	Ortaokul	53	4.6
	Lise	345	29.8
	Üniversite	662	57.1
Toplam		1159	100.0
Gelir Düzeyi	Alt	170	18.0
	Orta	623	65.8
	Üst	153	16.2
	Cevap yok	213	0.0
Toplam		1159	100.0

Tablo 3.3.'de ise örnekleme oluşturan çocukların okullardaki yaş gruplarına dağılımlarına ilişkin betimleyici bulgular verilmiştir.

Tablo 3.3. Örnekleme oluşturan çocukların okullardaki yaş gruplarına dağılımlarına ilişkin betimleyici bulgular

Okullar	Yaş Grupları								Toplam	
	3		4		5		6			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Yıldırım Beyazıt Anaokulu	5	8.3	15	25.0	24	40.0	16	26.7	60	100.0
Şaziye Tekişik Anaokulu	4	7.8	14	27.5	21	41.1	12	23.5	51	100.0
Sardunya Anaokulu	14	14.6	35	36.4	31	32.3	16	16.7	96	100.0
Eryaman Başak Anaokulu	16	8.1	81	41.2	72	36.5	28	14.2	197	100.0
Sevgi Anaokulu	9	2.5	87	24.6	187	52.8	71	20.1	354	100.0
Çiğiltepe Anaokulu	14	22.2	30	47.6	18	28.6	1	1.6	63	100.0
Çiçek Hatun Anaokulu	17	22.7	24	32.0	22	29.3	12	16.0	75	100.0
Hayriye Andiçen Anaokulu	5	6.7	12	16.0	25	33.3	33	44.0	75	100.0
Batıkent Anaokulu	6	4.9	47	38.5	52	42.7	17	13.9	122	100.0
Kezban Mercan Anaokulu	2	3.0	38	57.6	26	39.4	0	0.0	66	100.0
Toplam									1159	100.0

Tablo 3.4.'de örnekleme oluşturan çocukların cinsiyete göre ve okulların bağlı olduğu ilçelere dağılımlarına ilişkin betimleyici bulgular verilmiştir.

Tablo 3.4. Örnekleme oluşturan çocukların cinsiyete göre ve okulların bağlı olduğu ilçelere dağılımlarına ilişkin betimleyici bulgular

Okullar	Okulların Bağlı Olduğu İlçeler	Cinsiyet				Toplam	
		Kız		Erkek			
		N	%	N	%	N	%
Yıldırım Beyazıt Anaokulu	Altındağ	31	51.7	29	48.3	60	100.0
Şaziye Tekişik Anaokulu	Çankaya	26	51.0	25	49.0	51	100.0
Sardunya Anaokulu	Etimesgut	38	39.6	58	60.4	96	100.0
Eryaman Başak Anaokulu	Etimesgut	97	49.2	100	50.8	197	100.0
Sevgi Anaokulu	Keçiören	160	45.2	194	54.8	354	100.0
Çiğiltepe Anaokulu	Mamak	24	38.1	39	61.9	63	100.0
Çiçek Hatun Anaokulu	Mamak	36	48.0	39	52.0	75	100.0
Hayriye Andiçen Anaokulu	Sincan	32	42.7	43	57.3	75	100.0
Batıkent Anaokulu	Yenimahalle	63	51.6	59	48.4	122	100.0
Kezban Mercan Anaokulu	Yenimahalle	40	60.6	26	39.4	66	100.0
Toplam		547	47.2	612	52.8	1159	100.0

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada 3-6 yaş grubu çocukların sosyal davranışlarını belirlemeye ilişkin veriler; “Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği- Öğretmen Formu”, çocuk ve aileye ilişkin demografik bilgiler ise “Aile Bilgi Formu” aracılığıyla toplanmıştır.

3.4.1. Aile Bilgi Formu

Aile bilgi formu, örneklem kapsamındaki çocuklar ve aileleri hakkında araştırmada etkisi incelenen değişkenlere ait bilgileri toplayabilmek için araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. “Aile Bilgi Formu”nda çocuğun; devam ettiği okul, adı ve soyadı, doğum tarihi, cinsiyeti, doğum sırası, kardeş sayısı, engel durumu, okula gelmeden bakımını sağlayan kişi/kişilere ilişkin

bilgiler ile çocuğun ailesi ile ilgili; anne ve babanın öğrenim durumu, anne-babanın çalışma durumu, aile yapısı, aylık toplam gelir miktarını belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır. Bu form öğretmenler aracılığıyla ailelere ulaştırılmış ve doldurulduktan sonra geri dönüşü sağlanmıştır.

3.4.2. Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği- Öğretmen Formu (OÖSDÖ-ÖF) (Preschool Social Behavior Scale- Teacher Form, PSBS-TF)

Özgün ölçek, Nicki R. Crick, Juan. F. Casas ve Monique Mosher tarafından 1997 yılında ABD’de okul öncesi dönem çocukların sosyal davranışlarını öğretmen değerlendirmesine dayalı olarak belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilmesinde ve maddelerin hazırlanmasında daha önce Nicki R. Crick (27) tarafından ilköğretim çağı çocuklarının sosyal davranışlarını değerlendirmek için geliştirilmiş olan Çocukların Sosyal Davranışları Ölçeği- Öğretmen Formu (Children’s Social Behavior Scale- Teacher Form (CSBS-TF)) isimli ölçekten yararlanılarak uyarlama yapılmıştır. Bu ölçek altı alt boyuttan oluşmaktadır. İlişkisel saldırganlık alt boyutu 8 madde, açık/fiziksel saldırganlık 8 madde, olumlu sosyal davranış alt boyutu 4 madde, depresif duygulanım alt boyutu 3 madde, aynı cinsiyetten akran kabulü alt boyutu 1 madde ve karşı cinsiyetten akran kabulü alt boyutu 1 madde olmak üzere toplam 25 maddeden oluşmaktadır. Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği- Öğretmen Formu’nun (OÖSDÖ-ÖF) (Preschool Social Behavior Scale- Teacher Form, PSBS-TF) geliştirilme sürecinde ise Çocukların Sosyal Davranışları Ölçeği- Öğretmen Formu (Children’s Social Behavior Scale- Teacher Form (CSBS-TF))’nun geliştirilme çalışmaları sürecine dahil olan ve 25 maddeden oluşan formun üzerinde çalışılarak yeniden hazırlanmıştır.

Araçta cevaplayıcı için likert tipi beşli derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Derecelendirme ölçekleri, bireylerin başka bireylerin nitelik ve davranışları hakkındaki gözlem sonuçlarını ya da kanılarını farklı dereceler içinde saptamasına olanak veren bir ölçme aracıdır. Madde cevapları için puanlama, hiçbir zaman (1) ile her zaman (5) arasında yapılmaktadır. Ölçeğin cevaplayıcısı olan öğretmenden çocuğun her bir maddede ifade

edilen davranışı hangi sıklıkla gösterdiğini değerlendirmesi istenmektedir. Ölçekte tersine çevrilerek puanlanan 1 madde bulunmaktadır.

Ölçeğin normları üç buçuk ile beş buçuk yaşları arasında tam ya da yarım gün hizmet veren okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 65 çocuktan elde edilmiştir. Ölçeğin psikometrik özelliklerinin sınanması çalışmaları için temel bileşenler analizi ve varimax dik döndürme tekniği kullanılarak yapılan faktör analizi sonucunda tahmin edilen dört faktörden oluştuğu ve bu faktörlerin toplamda varyansın %81'ini açıkladığı belirlenmiştir. Özelde ise; ilişkisel saldırganlık faktörünün %50, açık/fiziksel saldırganlık faktörünün %16, olumlu sosyal davranış faktörünün %10 ve depresif duygulanım faktörünün %6 oranında varyansı açıkladıkları görülmüştür. Faktör yükü kriteri olarak .40 kullanılmış ve bu kriter sebebiyle ikisi ilişkisel saldırganlık, ikisi açık/fiziksel saldırganlık olmak üzere toplam dört madde ölçekte işlem dışı bırakılmıştır. Böylece ölçeğin alt boyutlarındaki madde sayılarının; ilişkisel saldırganlık için 6, açık/fiziksel saldırganlık için 6, olumlu sosyal davranış için 4, depresif duygulanım için 3 olmak üzere toplam 19 maddeden oluştuğu belirlenmiştir. Ölçeğin dört alt boyutuna ilişkin maddelerinin faktör yüklerinin .62 ile .90 arasında değişmekte olduğu görülmüştür. Buna ek olarak ölçeğin her bir alt boyutu için Cronbach Alpha katsayıları hesaplanmış ve ilişkisel saldırganlık için .96, açık/fiziksel saldırganlık için .94, olumlu sosyal davranış için .88, depresif duygulanım için .87 olduğu belirlenmiştir. Tüm bu analizler sonucunda ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğuna karar verilmiştir (28). Ölçeğin puanlaması için herhangi bir kesim puanı bulunmamakla birlikte, analizler her bir alt boyut için ortalama puanların karşılaştırılması yoluyla elde edilmektedir. Ölçek geliştirildiği zamandan bu yana bir çok araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılmış olmakla beraber halen yoğun şekilde Amerika Birleşik Devletleri'nde kullanılmaktadır (15, 24, 28, 30, 31, 34, 91-93, 95-98, 100, 101).

3.5. Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği- Öğretmen Formu'nun Türk Diline ve Kültürüne Uyarlanma Çalışmalarına İlişkin Veri Toplama Süreci (Güvenirlilik ve Geçerlik Çalışmaları)

Orijinal ismi Preschool Social Behavior Scale- Teacher Form, PSBS-TF olan ölçeğin bu araştırmada kullanılmak üzere Türk diline ve kültürüne uyarlama çalışmaları araştırmacı tarafından yapılmıştır.

Ölçek uyarlaması için ölçeğin geliştiricilerinden olan ve araştırma ile ilgili konularda iletişime geçilecek kişi olarak belirtilen University of Minnesota, Institute of Child Development yöneticisi Nicki Crick ile elektronik ortamda iletişime geçilerek çalışmanın amacı açıklanmış, çalışma için gerekli izin istenmiş ve izin alınarak çalışmaya başlanmıştır. Bu iletişime ait yazışma EK 1 de yer almaktadır (Bkz. EK 1). Ölçeğin geliştiricisi tarafından gönderilen formda geliştirilme sürecinde temel alınan 25 maddelik ilk formu üzerinden uyarlama çalışmalarına başlanmıştır.

İlk olarak ölçek maddeleri ve madde cevap seçenekleri araştırmacı tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir. İkinci olarak, bu çeviri ile orijinal form araştırma sürecini izleyerek rehberlik eden üç öğretim üyesinden oluşan "Tez İzleme Komitesi" tarafından incelenerek gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Üçüncü olarak, yapılan düzeltmelerden sonra ölçek maddeleri İngiliz Dil Bilimi Eğitimi alanında doktora unvanına sahip üç öğretim elemanı tarafından birbirinden bağımsız olarak Türkçe'den İngilizce'ye çevrilmiştir. Dördüncü olarak, birbirinden bağımsız olarak Türkçe'den İngilizce'ye çevirisi yapılmış olan ölçeğin orijinali ve bu çeviriler bir devlet üniversitesinin İngiliz Dil Bilimi Eğitimi bölümünde görev yapan bir öğretim üyesi tarafından incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda ölçeğin İngilizce ve Türkçe formu karşılaştırılarak gerekli düzeltmeler yapılmış ve ölçekte yer alan yönerge ve maddelerin kültüre uygunluğunu değerlendirme amacıyla alan uzmanlarının görüşüne sunulmaya uygun hale getirilmiştir.

3.5.1. Geçerlik çalışmaları

Geçerlik, testin bireyin ölçülmek istenen özelliğini diğer özelliklerle karıştırmadan ne derece doğru ölçtüğüyle ilgilidir. Geçerlik, test puanlarının

anlamlılığına ve kullanılabilirliğine ilişkin kanıtlar toplanmasını gerektirir. Bir ölçme aracının geçerliğini incelemede birbiriyle ilişkili olan üç geçerlik türü vardır. Bunlar; kapsam bağlantılı geçerlik, ölçüt bağlantılı geçerlik, yapı bağlantılı geçerliktir (22).

Bu ölçme aracının geçerliğinin test edilmesinde kapsam, yapı ve görünüş geçerliği kullanılmıştır.

3.5.1.1. Kapsam geçerliği

Kapsam geçerliğini test etmede kullanılan mantıksal yollardan biri uzman görüşüne başvurmaktır (21). Bu doğrultuda ölçek alan yazında çalışmaları bulunan oniki uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzman değerlendirme formunun üst yazısında öncelikle araştırmacı kendisini tanıtmış, araştırmanın amaç ve kapsamı açıklanmıştır. Ardından görüşe sunulan ölçeğin; çeviri açısından özgün formdaki ifadeye uygunluğu, hedef grubuna (öğretmenlere) göre ifade bakımından anlaşılabilirliğinin uygunluğu, okul öncesi dönem (üç, dört, beş ve altı yaş) çocuklarının sosyal davranışlarını değerlendirmek için yeterliliği açısından değerlendirilmesi ve gerekli görüldüğünde açıklamalarda bulunarak görüş belirtilmesi istenmiştir. Buna göre çalışmada uzmanların ölçekte yer alan maddelerin ölçülmek istenilen davranışları ölçmede nitelik ve nicelik bakımından yeterliliği sorgulanmıştır. Uzmanlara sunulan formda maddelerin değerlendirilmesinde kullanılacak kriterler ise;

1: Bu madde olduğu şekliyle ya da yapılan açıklama, öneri ve düzeltmeler gerçekleştirildiği zaman uygundur. (EVET) ve

0: Bu madde bu şekliyle uygun değildir. (HAYIR) şeklinde belirtilmiştir.

Görüşüne başvuru alan oniki uzmandan ancak onbir tanesinin görüşüne ilişkin uzman değerlendirme formu geri dönmüştür. Uzman değerlendirme formlarındaki kriterler doğrultusunda her bir maddeye kaç tane açıklama ve/veya öneri geldiğini gösterir bir çeteleme tablosu yapılmıştır. Bu tablo EK 2 de verilmiştir (Bkz. EK 2). Böylece her bir maddeye yönelik açıklama/öneri/eleştiri sayısı belirlenmiştir. Uzmanların her bir maddeyi değerlendirmede kullandığı kriter ortalamasının 1 yani "Bu madde yapılan açıklama, öneri ve düzeltmeler gerçekleştirildiği zaman/olduğu şekliyle

uygundur". (EVET) şeklinde olduğu görülmüş ve üzerinde görüş/öneri/eleştiri belirtilen maddelere ilişkin her bir açıklama okunarak maddeler yeniden uygun şekilde düzenlenmiştir.

3.5.1.2. Görünüş Geçerliği

Alan yazında rastlanan bir diğer geçerlik türü de görünüş geçerliğidir. Görünüş geçerliği bir ölçme aracının ismi, açıklamaları ve sorularıyla ölçmeyi amaçladığı özelliği ölçüyor görünmesi olarak tanımlanabilir (22). Olumlu izlenimler testin sorularına olumlu cevaplar almayı kolaylaştırır (21). Uzman görüşleriyle düzenlenmiş olan ölçeğin görünüş geçerliğini test etmek için, Ankara Üniversitesi Uygulama Anaokulu'nda görev yapan üç ve Jandarma Genel Komutanlığı Kreş ve Gündüz Bakımevi'nde görev yapan dört öğretmen ile görüşme yapılmıştır. Görünüş geçerliği görüşme formu EK 3 de verilmiştir (Bkz. EK 3). Görüşmelerde öğretmenlere ölçeğe, ölçeği doldururken anlamadıkları ya da anlamakta güçlük çektikleri maddelere ilişkin sorular yöneltilmiş, görüşleri alınmış ve bu doğrultuda birkaç şekilsel değişiklik gerçekleştirilmiştir. Ayrıca bu görüşmeler araştırmacıya ölçeğin her bir çocuğu değerlendirmenin ortalama ne kadar süre aldığı, öğretmenlerin maddeleri anlamak, yorumlamak ve çocukları değerlendirmek durumunda neler düşündüğü konusunda bakış açısı edinmesine yardımcı olmuştur. Çalışmanın bu aşamasında edinilen deneyimler araştırmacıya, araştırmanın diğer aşamalarının yürütülmesi sırasında öğretmen ve yöneticiler ile yapılan görüşmeler açısından oldukça yarar sağlamıştır.

3.5.1.3. Ön Uygulama

Ön uygulamaya için Milli Eğitim Bakanlığı İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne araştırmanın süreç ve kapsamının açıklandığı yazılı bir talep ve izin başvurusunda bulunulmuştur. Başvuru kapsamında Milli Eğitim Bakanlığı İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Ankara ili merkez ilçelerine bağlı bağımsız ve özel anaokullarının listesi ve araştırmanın sonuçlarını İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne sunmak koşulu ile bu kurumlarda araştırmanın gönüllülük esasına dayalı olarak yürütülebilmesine ilişkin yazılı izin alınmıştır (EK 4).

Ancak, gerek ölçek uyarlaması gerekse Ankara örneklemini temsil edecek olan anaokullarına devam eden çocukların belirlenmesi sırasında izin alınan özel anaokullarının yöneticileri ile görüşüldüğünde kurumlarında bu çalışmanın yürütülmesi konusunda olumsuz yanıt vermişlerdir. Dolayısıyla hem ölçek uyarlaması hem de Ankara örnekleminin belirlenmesinde sadece Milli Eğitim Bakanlığı İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Ankara iline bağlı merkez ilçelere ait bağımsız anaokulları yöneticilerinin onayları ile çalışmanın kapsamı bağımsız anaokulları ile sınırlandırılmıştır. Ön uygulama kapsamına alınan ve farklı sosyokültürel düzeyi temsil ettiği varsayılan okullara gidilerek öncelikle yöneticilere ve ardından öğretmenlere gerçekleştirilecek uygulamanın amacı ve süreci hakkında bilgi verilmiştir. Öğretmenlerden gruplarındaki her bir çocuğu ölçekteki maddeler kapsamında değerlendirmeleri istenmiştir.

Tablo 3.5.'de ön uygulama yapılan gruba ilişkin betimsel veriler sunulmuştur.

Bu okulların 11 şubesinde tam ya da yarım günlük eğitimlerine devam eden, cinsiyete göre dağılımları 110 kız, 118 erkek olmak üzere toplam 228 çocuk öğretmenleri tarafından sosyal davranışları açısından değerlendirilmiştir.

Ön uygulama için; 228 olan denek sayısının 25 maddelik ölçek için n (denek sayısı)/ k (ölçekteki madde sayısı) ≥ 2 minimum koşulunu oldukça aştığı ve beklenen denek/madde oranının 10'a yaklaştığı ($228/25=9.12$) görülmüştür (20).

Tablo 3.5. Ön uygulama yapılan gruba ilişkin betimsel veriler

Yaş	Cinsiyet	Sincan Lale Anaokulu		Yenimahalle Tomurcuk Anaokulu	
		n	%	n	%
3	Kız	10	9.1	-	-
	Erkek	12	10.2	-	-
4	Kız	12	10.9	11	10.0
	Erkek	10	8.5	11	9.3
5	Kız	26	23.6	21	19.1
	Erkek	40	33.9	16	13.6
6	Kız	-	-	30	27.3
	Erkek	-	-	29	24.6
Toplam	Kız	48	43.6	62	56.4
	Erkek	62	52.5	56	47.5

3.5.1.4. Yapı Geçerliliği

Yapı geçerliliği, testin ölçülmek istenen davranış bağlamında soyut bir kavramı (faktörü) doğru bir şekilde ölçebilme derecesini gösterir. Yapı geçerliliği bir başka anlatımla, testten elde edilen puanların test ile ölçülmek istenen kavramın (yapının) gerçekte ne derece ölçülebildiği ile ilgilidir (21,22). Yapı geçerliliğini incelemek amacıyla sık kullanılan iki yöntem, faktör analizi ve hipotez testidir. Faktör analizi, yapı geçerliliğine ilişkin “bu testten elde edilen puanlar, testin ölçtüğünü varsaydığı şeyi ölçüyor mu?” sorusuna cevap arar. Yapı geçerliliğini incelemeye amaç, ölçeğin faktör yapısını ortaya çıkartmak ise “açımlayıcı faktör analizi”; amaç daha önce belirlenen ölçek faktör yapısının doğrulanması ise “doğrulayıcı faktör analizi” teknikleri kullanılır. Hipotez testi yaklaşımında ise benzer ölçekler arasında beklenen pozitif ya da negatif bir korelasyonun veya özelliği bilinen grupların test puanları arasındaki farkın anlamlılığı test edilebilir (22) .

Bu uyarılama çalışmasında ölçeğin yapı geçerliliğini test etmede; ölçeğin faktör yapısını ortaya çıkartmak için açımlayıcı faktör analizi ve daha önce belirlenen ölçek faktör yapısının doğrulanması için doğrulayıcı faktör

analizi teknikleri kullanılmıştır. Ayrıca özelliği bilinen grupların test puanları arasındaki farkın anlamlılığının testi yoluyla da incelenmiştir.

3.5.1.4.1. Yapı Geçerliliğine İlişkin Faktör Analizi Bulguları

Ön uygulama sonucunda 11 öğretmen tarafından sosyal davranışları değerlendirilen 228 çocuk için elde edilen veriler üzerinde, ölçeğin faktör yapısını ortaya çıkartmak için açımlayıcı faktör analizi ve bu analiz ile belirlenen faktör yapısının model-veri uyumu için doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır.

3.5.1.4.1.1. Açımlayıcı Faktör Analizi Bulguları

Temel bileşenler analizi ve varimax dik döndürme tekniği kullanılarak yapılan faktör analizi sonucunda, ölçeğin öz değeri 1'den büyük olan dört faktör altında toplandığı görülmüştür. Analizde faktör yük değeri düşük çıkan bir madde (madde 13) ölçekten çıkartılarak analiz tekrarlanmıştır. Analiz sonuçları belirlenen dört faktörün ölçeğe ilişkin açıkladıkları varyans %69.986'dır. Maddelerle ilgili olarak tanımlanan dört faktörün ortak varyanslarının ise 0.379 ile 0.836 arasında değiştiği gözlenmektedir. Buna göre analizde önemli faktör olarak ortaya çıkan dört faktörün birlikte, maddelerdeki toplam varyansın ve ölçeğe ilişkin varyansın büyük bölümünü açıkladıkları görülmektedir.

Tablo 3.6.'da Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği- Öğretmen Formu'nun açımlayıcı faktör analizi sonuçları ve ölçekte yer alan maddelerin ilişkili oldukları faktörler ve faktör yükleri verilmiştir.

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen bilgiler doğrultusunda ölçeğin Türk dili ve kültürüne uyarlanan versiyonu dört faktörlüdür. Önemli olarak belirlenen faktörlerden birincisi (açık/fiziksel saldırganlık) ölçeğe ilişkin toplam varyansın %44.10'unu, ikinci faktör (olumlu sosyal davranış) %12.03'ünü, üçüncü faktör (ilişkisel saldırganlık) %8.32'sini ve dördüncü faktör (depresif duygulanım) %5.51'ini açıklamaktadır.

Faktörlere ölçeğin özgün hali ve maddelerin içerikleri dikkate alınarak isim verilmeye çalışılmıştır. Buna göre tanımlanan faktör isimleri ve içerdikleri maddeler şunlardır: Ölçeğin birinci (açık/fiziksel saldırganlık) faktörünün 8

maddeden (2, 5, 7, 12, 14, 17, 20, 23), ikinci (olumlu sosyal davranış) faktörünün 7 maddeden (1, 3, 6, 10, 18, 24, 25), üçüncü (ilişkisel saldırganlık) faktörünün 6 maddeden (4, 8, 11, 15, 21, 22) ve dördüncü (depresif duygulanım) faktörünün 3 maddeden (9, 16, 19) oluştuğu belirlenmiştir. Birinci faktörde yer alan maddelerin faktördeki yük değerleri .974 ile .652 arasında değişirken bu değerler, ikinci faktörde yer alan 7 madde için .804 ile .563, üçüncü faktörde yer alan 6 madde için .828 ile .613 ve dördüncü faktörde yer alan 3 madde için .863 ile .506 arasında değişiklik göstermektedir.

Faktör analizi sonucunda elde edilen varyans oranları ne kadar yüksek olursa, ölçeğin faktör yapısı da o kadar güçlü olmaktadır. Sosyal bilimlerde %40 ve %60 arasında değişen varyans oranları yeterli kabul edilmektedir (123).

Uyarlanan ölçeğin faktör yapısı ile özgün ölçeğin faktör yapısı karşılaştırıldığında temelde benzer olduğu ancak, orijinal ölçekte geliştirilme sürecinde yaşanan madde kayıplarının bazılarının yaşanmadığı ortaya konulmuştur. Özgün ölçek ile uyarlanan ölçek arasındaki faktör yapısı ile ilgili değerlendirmeler şöyledir:

Tablo 3.6. Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği- Öğretmen Formu açımlayıcı faktör analizi (döndürülmüş temel bileşenler analizi) sonuçları

Madde No	Faktör Ortak Varyansı	Döndürme Sonrası Yük Değeri			
		Faktör-1 Açık/Fiziksel Saldırganlık	Faktör-2 Olumlu Sosyal Davranış	Faktör-3 İlişkisel Saldırganlık	Faktör-4 Depresif Duygulanım
MADDE1	.693		.563		
MADDE2	.836	.898			
MADDE3	.720		.755		
MADDE4	.734			.828	
MADDE5	.833	.846			
MADDE6	.761		.639		
MADDE7	.822	.807			
MADDE8	.767			.795	
MADDE9	.623				.653
MADDE10	.745		.804		
MADDE11	.740			.730	
MADDE12	.804	.786			
MADDE14	.801	.898			
MADDE15	.576			.803	
MADDE16	.803				.863
MADDE17	.770	.974			
MADDE18	.611		.632		
MADDE19	.379				.506
MADDE20	.736	.838			
MADDE21	.511			.613	
MADDE22	.740			.786	
MADDE23	.569	.652			
MADDE24	.591		.697		
MADDE25	.632		.679		
Açıklanan Varyans (Toplam= %69.986)		%44.10	%12.03	%8.32	%5.51

Özgün ölçeğin geliştirilmesi sürecinde ikinci faktör olan olumlu sosyal davranış alt boyutu içinde yer alacağı düşünülen 1, 3, 6, 10 numaralı maddeler uyarılma çalışmasında da aynı alt boyut içinde yer alan bir yapı göstermiştir. Buna ek olarak, özgün ölçeğin geliştirilmesi sırasında “Aynı Cinsiyetten Akran Kabulü” ve “Karşı Cinsiyetten Akran Kabulü” alt boyutlarında tanımlanmış olan 24 ve 25 numaralı maddeler de bu boyutun

altında yer almıştır. Özgün ölçekten farklı olarak akran kabulüne ilişkin maddelerin olumlu sosyal davranış alt boyutunda yer alması ölçeğin dil ve kültürle olan ilişkisi doğrultusunda tartışılabilir. “Olumlu Sosyal Davranış” alt boyutu içinde yer alan maddelere bakıldığında; “Paylaşmada ve sırasını takip etmede iyidir, akranlarına yardım eder, akranlarına karşı naziktir, diğer çocuklar için güzel şeyler söyler ya da onlar için güzel şeyler yapar” şeklinde Türk kültürü için sosyal açıdan istendik davranışları içeren ifadeler olduğu görülmektedir. 24 ve 25 numaralı maddelerdeki ifadeler ise “Aynı cinsiyetten akranları tarafından oldukça sevilir, karşı cinsiyetten akranları tarafından oldukça sevilir” şeklindedir. Yine Türk kültüründe -sevilme-nin iyi, doğru ve güzel insanlara yönelik ve istendik bir durum olduğu düşünülürse, uyarlanan ölçekte bu maddelerin “Olumlu Sosyal Davranış” alt boyutunda yer almasının çok doğal olduğu söylenebilir. Ayrıca yine orijinal ölçeğin geliştirilmesi çalışmalarında 18 numaralı “Diğer çocuklara gülümser” ifadesini içeren maddenin ters kodlanarak “Depresif duygulanım” alt boyutunda yer alacağı varsayılmışken, uyarlanan ölçekte bu maddenin düz kodlanarak “Olumlu Sosyal Davranış” faktörü altında yer aldığı görülmüştür. “Gülümsemek” eyleminin dışa dönük ve olumlu/istendik ve insancıl bir kişilik yapısını temsil ettiği kabul edildiğinde, çocuğun gülümseme davranışının “Olumlu Sosyal Davranış” alt boyutunda değerlendirilmesinin uygun olacağı düşünülmektedir.

Özgün ölçeğin geliştirilmesi sürecinde 4, 8, 11, 13, 15, 19, 21, 22 numaralı maddelerin “İlişkisel Saldırganlık” alt boyutu ismiyle üçüncü faktörde yer alacağı öngörülmüşken, faktör analizi sonucunda 13 ve 19 numaralı maddeler ölçekten düşürülmüştür. Özgün ölçekte faktör yükü kriteri olarak alınan .40’dan düşük olması sebebiyle ölçek dışında bırakılan 13 numaralı madde (“Diğer çocukların önünde akranlarıyla alay ederek onları utandırmaya çalışır”), bu uyarlama çalışması analizleri sonucunda faktör yükü kriteri olarak alınan .30’dan düşük olması sebebiyle ölçek dışı bırakılmıştır. “Akranına kızdığına arkasını döner ya da uzaklaşır” ifadesini içeren 19 numaralı madde ise “Depresif duygulanım” alt boyutunda yer almıştır. Bu farklılaşmanın nedeni sorgulandığında ise, “arkasını dönmek, ya

da uzaklaşmak” davranışlarını tanımlayan maddenin içe kapanık, depresyona yatkın ve depresyonu düşündüren bir yapıyı içermesi sebebiyle Türk diline uyarlanması sürecinde böyle bir anlam kazandığı düşünülmektedir.

Özgün ölçeğin geliştirilmesi sürecinde 9, 16 ve 18 numaralı maddelerin “Depresif duygulanım” faktörü altında yer alacağı düşünülmüş, bu durumun ölçeğin uyarlanması sürecinde de 9 ve 16 numaralı maddelerdeki “Fazla neşeli bir çocuk değildir” ve “Üzgün görünür” ifadeleri ile “Depresif duygulanım” boyutu altında yer aldığı görülmüştür. Özgün formda “Diğer çocuklara gülümser” ifadesini içeren ve ters kodlanan 18 numaralı madde ise uyarlama süreci sonucunda “Olumlu Sosyal Davranış” faktörü altında yer almıştır. Bunun yanı sıra özgün ölçeğin geliştirilmesi sürecinde “İlişkisel Saldırganlık” alt boyutunda yer alacağı düşünülen ve “Akranına kızdığına arkasını döner ya da uzaklaşır” ifadesini içeren 19 numaralı madde uyarlama çalışmaları sonucunda oluşturulan formda “Depresif duygulanım” faktörü altında yer almıştır. Bu durumun depresyonun çaresizliği vurgulayan umutsuz bir davranış olarak algılandığını düşündürmüştür.

Özgün formda 8 maddeden oluşan açık/fiziksel saldırganlık maddelerinin hiçbir yapısal değişikliğe uğramaksızın Türk dili ve kültürüne uyarlama çalışmasında da olduğu şekliyle açıklandığı görülmüştür. Bu durum, doğrudan hareket içerikli açık/fiziksel saldırganlık davranışının dil ve kültürden çok da etkilenmeyen evrensel davranışlar olduğunu düşündürmektedir. Bu da saldırganlık kavramının kuramlara konu olduğundan beri neden temelde tüm dünyanın algıladığı açık/fiziksel saldırganlık davranışına atıfta bulunduğu bir göstergesi olarak düşünülebilir.

Faktör analizi sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda uyarlanan ölçeğin faktör yapısının güçlü olduğu görülmüştür.

3.5.1.4.1.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi Bulguları

Ölçeğin açımlayıcı faktör analizi ile belirlenen dört faktörlü ölçme modelinin toplanan verilerle uyumunu incelemek ve yapı geçerliliği için ek kanıtlar elde

etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda bulunan uyum istatistikleri aşağıda verilmiştir.

Ki-kare değeri 637.76 ($p < .01$) olarak hesaplanmış, serbestlik derecesine (241) oranı $637.76/241=2.6$ olarak bulunmuştur. Bu değer < 5 olması iyi bir uyumun göstergesidir (69, 87). Elde edilen değer ölçme modelinin iyi dereceye sahip bir uyum iyiliği düzeyine sahip olduğunu göstermektedir.

Analiz sonucu elde edilen Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) değeri .08 olarak bulunmuştur. Anderson ve Gerbing (3), Cole (26) ve Marsh ve diğ. (86)'ne göre, RMSEA değerinin < 0.10 olmasının kabul edilebilir bir uyum iyiliği düzeyi olduğunu belirtmektedirler. Analiz sonucu hesaplanan Goodness of Fit Index (GFI) değeri .81, Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI) değeri .76'dır. Alan yazına göre GFI için > 0.85 , AGFI için ise > 0.80 değerleri kabul edilebilir uyum iyiliği kriterleri olarak belirlenmiştir (3, 26, 86).

3.5.1.4.2. Yapı Geçerliliğine İlişkin Özelliği Bilinen Grupların Test Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığının Test Edilmesi

Özelliği bilinen grupların test puanları arasındaki farkın anlamlılığının test edilmesi için ön uygulamaya katılan 11 öğretmene ilk ve ikinci uygulama verileri toplandıktan sonra gruplarındaki çocukları sosyal davranışları açısından değerlendirdiklerinde en başarılı ve en başarısız üç çocuğun isimlerini belirlemeleri istenmiştir. Bu işlem sonucunda öğretmenleri tarafından bu iki kategoride olduğu belirlenen çocukların test ortalama puanları arasındaki fark, ilişkisiz t-testi ile incelenmiştir (21).

Özelliği bilinen grupların test puanları arasındaki farkın anlamlılığının karşılaştırılmasına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 3.7.'de verilmiştir.

Tablo 3.7.'de sunulduğu gibi ön uygulama kapsamında öğretmenleri tarafından grup içerisinde sosyal davranışları açısından değerlendirilerek, en başarılı ve en başarısız kategorisinde tanımlanan çocukların Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği- Öğretmen Formu'ndan aldıkları ortalama puanlar karşılaştırıldığında alt boyutlara ilişkin t-testi sonuçları şöyledir:

Çocukların açık/fiziksel saldırganlık alt boyutundaki puanları öğretmenin sosyal davranış değerlendirmesine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir, $t(62)=5.51$, $p<.01$. Sosyal davranış açısından başarısız olarak belirlenen çocukların OÖSDÖ-ÖF'ün açık/fiziksel saldırganlık alt boyutundan aldıkları puan ortalamaları ($\bar{X}=21.22$), başarılı olarak belirlenen çocukların puan ortalamalarından ($\bar{X}=10.90$) daha yüksektir. Bu bulgu OÖSDÖ-ÖF'ün açık/fiziksel saldırganlık alt boyutundan alınan puanlar ile öğretmenleri tarafından grup içerisinde sosyal davranışları açısından değerlendirilme arasında anlamlı bir ilişki olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Çocukların olumlu sosyal davranış alt boyutundaki puanları öğretmenin sosyal davranış değerlendirmesine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir, $t(62)=8.87$, $p<.01$. Sosyal davranış açısından başarılı olarak belirlenen çocukların OÖSDÖ-ÖF'ün olumlu sosyal davranış alt boyutundan aldıkları puan ortalamaları ($\bar{X}=30.87$), başarısız olarak belirlenen çocukların puan ortalamalarından ($\bar{X}=21.93$) daha yüksektir. Bu bulgu OÖSDÖ-ÖF'ün olumlu sosyal davranış alt boyutundan alınan puanlar ile öğretmenleri tarafından grup içerisinde sosyal davranışları açısından değerlendirilme arasında anlamlı bir ilişki olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Çocukların ilişkisel saldırganlık alt boyutundaki puanları öğretmenin sosyal davranış değerlendirmesine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir, $t(62)=2.84$, $p<.01$. Sosyal davranış açısından başarısız olarak belirlenen çocukların OÖSDÖ-ÖF'ün ilişkisel saldırganlık alt boyutundan aldıkları puan ortalamaları ($\bar{X}=15.25$), başarılı olarak belirlenen çocukların puan ortalamalarından ($\bar{X}=11.36$) daha yüksektir. Bu bulgu OÖSDÖ-ÖF'ün ilişkisel saldırganlık alt boyutundan alınan puanlar ile öğretmenleri tarafından grup içerisinde sosyal davranışları açısından değerlendirilme arasında anlamlı bir ilişki olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Çocukların depresif duygulanım alt boyutundaki puanları öğretmenin sosyal davranış değerlendirmesine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir $t(62)=2.68$, $p<.01$. Sosyal davranış açısından başarısız olarak belirlenen çocukların OÖSDÖ-ÖF'ün depresif duygulanım alt boyutundan

aldıkları puan ortalamaları ($\bar{X}=7.96$), başarılı olarak belirlenen çocukların puan ortalamalarından ($\bar{X}=6.54$) daha yüksektir. Bu bulgu OÖSDÖ-ÖF'ün depresif duygulanım alt boyutundan alınan puanlar ile öğretmenleri tarafından grup içerisinde sosyal davranışları açısından değerlendirilme arasında anlamlı bir ilişki olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3.7. Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği- Öğretmen Formu puanlarının öğretmenin sosyal davranış değerlendirmesi ile karşılaştırılmasına ilişkin t-testi sonuçları

Alt Boyutlar	Öğretmenin Sosyal Davranış Değerlendirmesi	n	\bar{X}	S	sd	t	p
Açık/Fiziksel Saldırganlık	Başarılı	33	10.90	5.89	62	5.51	.000
	Başarısız	31	21.22	8.86			
Olumlu Sosyal Davranış	Başarılı	33	30.87	3.68	62	8.87	.000
	Başarısız	31	21.93	4.35			
İlişkisel Saldırganlık	Başarılı	33	11.36	5.57	62	2.84	.006
	Başarısız	31	15.25	5.37			
Depresif Duygulanım	Başarılı	33	6.54	1.88	62	2.68	.009
	Başarısız	31	7.96	2.34			

Ölçeğin yapı geçerliği bağlamında ölçeğin alt boyutlarına ilişkin puanlar arasındaki korelasyonlar da incelenmiştir.

Tablo 3.8.'de Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği- Öğretmen Formu'nun alt boyutlarına ilişkin hesaplanmış olan Pearson Korelasyon Katsayısı sonuçları bulunmaktadır.

İki değişken arasındaki ilişkinin miktarını bulup yorumlamak amacıyla kullanılan Pearson Korelasyon katsayısı sonuçları incelendiğinde; ölçme aracının alt boyutlarının oldukça ayırt edici olduğu ve işlevsel olarak çalıştığı söylenebilir. Bu durumu kanıtlayan analiz sonuçları şöyledir: Çocukların açık/fiziksel saldırganlık ile olumlu sosyal davranışı arasında orta düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir, $r = -.588$, $p < .01$. Çocukların açık/fiziksel saldırganlık ile ilişkisel saldırganlık davranışı arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir, $r = .617$, $p < .01$. Çocukların olumlu sosyal davranışları ile ilişkisel saldırganlık davranışı arasında orta düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir, $r = -.515$, $p < .01$. Çocukların olumlu sosyal davranışları ile depresif duygulanım

davranışı arasında ise düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir, $r = -.218$, $p < .01$.

Tablo 3.8. Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği- Öğretmen Formu'nun alt boyutlarına ilişkin hesaplanmış olan Pearson Korelasyon Katsayısı sonuçları

Alt Boyutlar	1	2	3	4
1. Açık/Fiziksel Saldırganlık	1			
2. Olumlu Sosyal Davranış	-.588*	1		
3. İlişkisel Saldırganlık	.617*	-.515*	1	
4. Depresif Duygulanım	-.034	-.218*	.045	1

n=228 * $p < .01$

Ölçeğin yapı geçerliğini test etmek için kullanılan tüm yöntemler ve bu yöntemlere ilişkin analiz sonuçları uyarlanmaya çalışılan bu ölçeğin yapı geçerliği için yeterli kanıtları ortaya koymaktadır.

3.5.2. Güvenirlik çalışmaları

Güvenirlik, bireylerin test maddelerine verdiği cevaplar arasındaki tutarlılık olarak tanımlanabilir. Güvenirlik, testin ölçmek istediği özelliği ne derece doğru ölçtüğü ile ilgilidir. Test puanlarının güvenirliliğinin bir alt kestiricisi olarak kullanılan Cronbach alpha (α) katsayısı, özellikle cevapların derecelendirme ölçeğinde elde edildiği durumlarda sıklıkla kullanılır. Bir testin aynı gruba belli aralıklarla uygulanmasıyla elde edilen puanlar arasında Pearson momentler çarpım korelasyon katsayısı ile hesaplanan korelasyon puanların test-tekrar test güvenirliliğini verir. İki uygulama arasındaki zaman ölçülen davranışa ve hedef kitleye göre değişmekle birlikte ortalama dört haftalık bir sürenin genellikle uygun olduğu söylenebilir (21,22).

Bu ölçeğin güvenilirliğini test etmek için Cronbach alpha (α) iç tutarlık katsayısı ve test-tekrar test güvenilirlik katsayısı yöntemleri kullanılmıştır. İlk uygulamadan sonra ikinci uygulama için dört haftalık süre verilmiştir.

3.5.2.1. Güvenirlik Çalışmalarına İlişkin Sonuçlar

Ölçeğin güvenilirlik çalışmaları kapsamında 11 öğretmen tarafından sosyal davranışları değerlendirilen 228 çocuk için elde edilen verilerden Cronbach alpha (α) iç tutarlık katsayıları hesaplanmıştır. Ayrıca iki uygulamaya dayalı ölçümler (test-tekrar test) için kullanılan güvenilirlik yöntemlerinden biri olan Pearson Momentler çarpımı korelasyon katsayısı hesaplanmıştır.

Ölçeğin alt boyutlarda, toplam ve her yaş grubuna ilişkin Cronbach alpha (α) (iç tutarlık) ve test-tekrar test güvenilirlik katsayıları Tablo 3.9.'da sunulmuştur.

Tablo 3.9. incelendiğinde; ölçeğin alt boyutlara ilişkin Cronbach alpha (α) iç tutarlık katsayıları açık/fiziksel saldırganlık alt boyutu için .95, olumlu sosyal davranış alt boyutu için .89, ilişkisel saldırganlık alt boyutu için .90 ve depresif duygulanım alt boyutu için ise .51 bulunmuştur. Test- tekrar test güvenilirlik katsayısının ise; açık/fiziksel saldırganlık alt boyutu için .85, olumlu sosyal davranış alt boyutu için .81, ilişkisel saldırganlık alt boyutu için .73 ve depresif duygulanım alt boyutu için .56 olduğu görülmektedir. Hesaplanan bu değerler hem test puanlarının kararlılığını hem de ölçülen özellikte iki uygulama arasındaki zamanda fazla değişme olmadığını göstermektedir (22). Ayrıca hesaplanan Cronbach alpha (α) iç tutarlık katsayıları ve test- tekrar test güvenilirlik katsayıları ölçeğin güvenilirliğinin bir göstergesi olarak görülebilir (20).

Tablo 3.9. Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği- Öğretmen Formu'nun alt boyutlarda, toplam ve her yaş grubuna ilişkin Cronbach alpha (α) iç tutarlık ve test-tekrar test güvenilirlik katsayıları

Yaş Grubu	Açık/Fiziksel Saldırganlık		Olumlu Sosyal Davranış		İlişkisel Saldırganlık		Depresif Duygulanım	
	α	Test-tekrar test	α	Test-tekrar test	α	Test-tekrar test	α	Test-tekrar test
3 Yaş	.97	.79*	.88	.69*	.90	.71*	.30	.24
4 Yaş	.97	.89*	.91	.80*	.93	.71*	.62	.55*
5 Yaş	.94	.86*	.90	.85*	.91	.76*	.49	.53*
6 Yaş	.95	.85*	.86	.80*	.85	.71*	.59	.62*
Toplam	.95	.85*	.89	.81*	.90	.73*	.51	.56*

n=228 *p<.001 düzeyinde anlamlıdır.

Sonuç olarak, Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği- Öğretmen Formu'nun Türk diline ve kültürüne uyarlanmasına ilişkin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına ait tüm bulgular, ölçeğin Türk diline ve kültürüne uyarlanmış halinin tatmin edici niteliklere sahip olduğunu göstermektedir.

3.6. Ankara Örnekleme İlişkin Veri Toplama Süreci

Araştırmanın uygulamasına ilişkin Milli Eğitim Bakanlığı İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne araştırmanın süreç ve kapsamının açıklandığı yazılı bir talep ve izin başvurusunda bulunulmuştur. Başvuru kapsamında Milli Eğitim Bakanlığı İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Ankara ili merkez ilçelerine bağlı bağımsız ve özel anaokullarının listesi ve araştırmanın sonuçlarını İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne sunmak koşulu ile bu kurumlarda araştırmanın gönüllülük esasına dayalı olarak yürütülebilmesine ilişkin yazılı izin alınmıştır.

Araştırmanın evreni olan, Ankara il merkezinde üç, dört, beş ve altı yaş çocuklarına hizmet veren Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız ve özel okul öncesi eğitim kurumlarını temsil edecek olan örnekleminin belirlenmesi için tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Fakat, özel kurumlara ulaşıldığında araştırma izni olmasına rağmen izin yazısında -gönüllülük esasına dayalı olarak- ibaresi olduğundan araştırmaya destek

veremeyeceklerini belirtmişlerdir. Bu doğrultuda, araştırma Ankara il merkezindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokullarında yürütülmüştür. Örneklem belirlenirken Ankara il merkezindeki bağımsız anaokullarının bulunduğu ilçeler incelenmiş, bu ilçelerdeki kurum yoğunluğu ve farklı sosyo-kültürel düzeyi temsil etme durumu temel alınarak araştırmanın yürütüleceği bağımsız anaokulları belirlenmiştir.

Belirlenen Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokullarına gidilerek öncelikle yöneticilerle görüşülmüş, ardından kurumlardaki öğretmenlerle topluca görüşülerek, gerçekleştirilecek uygulamanın amacı ve süreci hakkında bilgi verilmiştir. Öğretmenlerden gruplarındaki her bir çocuğu ölçekteki maddeler kapsamında değerlendirmeleri istenmiştir.

Öğretmenlerin sosyal davranışlarını değerlendirdiği çocukların, bu davranışları üzerinde etkili olabileceği düşünülen çocuğun; cinsiyet, yaş, kardeş sahibi olma durumu, doğum sırası ve anne-babanın; öğrenim durumu, çalışma durumu ile ailenin sosyo-ekonomik düzeyi ile ilgili bilgilere ulaşmak amacıyla hazırlanmış olan "Aile Bilgi Formu" aileler tarafından doldurulamamıştır. Bu durumun sebebinin, uygulamanın okulların kapanma dönemine yaklaşması ve daha önceki deneyimlere bağlı olarak ailelerden istenen form ve bilgilerin geri dönüşünde yaşanan gecikme/eksikliklerden kaynaklandığı söylenebilir. Bu form aracılığıyla edinilecek bilgiler kurum yöneticilerine danışılıp onay alınarak, okullarda çocuklara ait kayıt dosyaları incelenerek araştırmacı tarafından kayıt altına alınmıştır.

3.7. Verilerin Değerlendirilmesi

Araştırma kapsamındaki 3-6 yaş grubu çocukların sosyal davranışlarını öğretmen değerlendirmesine dayalı olarak belirlemek amacıyla kullanılan "Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği- Öğretmen Formu", çocuk ve aileye ilişkin bilgilere ulaşmak amacıyla kullanılan "Aile Bilgi Formu" aracılığıyla edinilen verilerin kodlanması için veri kodlama formları oluşturulmuştur. Ardından edinilen veriler, kodlama formu temel alınarak, elektronik ortamda SPSS 13.0 paket programında değerlendirilmek üzere veri girişi yapılarak uygun istatistik yöntemlerle analiz edilmeye uygun hale getirilmiştir.

3.8. Verilerin Analizi

Araştırmanın amacı doğrultusunda okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların sosyal davranışları arasında cinsiyete, eğitim süresine, kardeş sahibi olma durumuna, anne-babanın çalışma durumuna göre anlamlı fark olup olmadığını test etmek için ilişkisiz örneklem t-testi yapılmıştır.

İlişkisiz örneklem t-testi, deneklerin ya da katılımcıların iki deneysel koşuldaki (iki ayrı alt gruptan) sadece birinde bulunmasını ve orada ölçülmesini gerektiren tek faktörlü gruplararası desenler için uygun olan bir işlemdir. Burada denekler arası değişkenliği incelenen ve grup değişkeni olarak da tanımlanabilen bir sınıflamalı değişken (faktör) vardır. Bağımlı değişken üzerinde etkisi araştırılan faktörün iki düzeyi vardır ve denekler bu düzeye yansız atanmıştır (21).

Çocukların sosyal davranışları arasında yaş grubuna, doğum sırasına, anne-babanın öğrenim durumuna ve ailenin sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı fark olup olmadığını test etmek için ilişkisiz örneklem için tek faktörlü (yönlü) varyans analizi tekniği ve analiz sonucunun anlamlı çıkması durumunda farkın kaynağını bulmak için post-hoc testlerinden de Bonferroni testi kullanılmıştır.

Tek faktörlü (yönlü) varyans analizi, ilişkisiz iki ya da daha çok örneklem ortalaması arasındaki farkın sıfırdan anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını test etmek üzere uygulanır. İlişkisiz üç ya da daha çok örneklem ortalaması arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla yapılan ANOVA'da "grupların ait oldukları evren ortalamaları arasında fark olmadığına" ilişkin null hipotezi reddedilmişse, yani grupların evren ortalamaları için en az iki grup arasında anlamlı bir fark bulunmuşsa, bu farkın ya da farkların hangi gruplar arasında olduğunun bulunması, analiz sonuçlarının yorumuna güç katacaktır. Bu amaçla grupların ortalama puanları için uygun bir çoklu karşılaştırma testinin (post-hoc test) kullanılması gerekir (21).

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda örnekleme oluşturan çocukların sosyal davranışlarını etkileyen değişkenlere ilişkin veri analizi sonucunda elde edilen bulgular sırasıyla “Açık/Fiziksel Saldırganlık”, “Olumlu Sosyal Davranış”, “İlişkisel Saldırganlık” ve “Depresif Duygulanım” alt boyutlarında sunulmaktadır.

4.1. Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği- Öğretmen Formu Açık/Fiziksel Saldırganlık Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Tablo 4.1.’de Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği- Öğretmen Formu açık/fiziksel saldırganlık alt testi faktör puanlarının t- testi sonuçları verilmiştir. Tablo 4.1. incelendiğinde çocukların açık/fiziksel saldırganlık davranışları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, $t(1157)=6.36$, $p<.001$. Erkek çocukların açık/fiziksel saldırganlık puanları ($\bar{X}=14.51$), kız çocuklarına ($\bar{X}=12.12$) göre daha yüksektir. Bu bulgu, açık/fiziksel saldırganlık davranışlarının cinsiyete bağlı olarak değiştiği, bir başka anlatımla açık/fiziksel saldırganlık ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Çocukların açık/fiziksel saldırganlık davranışları aldıkları eğitim süresine, $t(1157)=1.46$, $p>.05$; anne çalışma durumuna, $t(1153)=1.27$, $p>.05$; baba çalışma durumuna, $t(1136)=.02$, $p>.05$; kardeş sahibi olma durumuna, $t(1157)=.59$, $p>.05$ göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 4.1. Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği- Öğretmen Formu açık/fiziksel saldırganlık alt testi faktör puanlarının t- testi sonuçları

Faktör		N	\bar{X}	S	sd	t	p
Cinsiyet	Kız	547	12.12	5.68	1157	6.36*	.000
	Erkek	612	14.51	6.98			
Eğitim Süresi	Tam	744	13.60	6.75	1157	1.46	.143
	Yarım	415	13.01	6.05			
Anne Çalışma Durumu	Evet	707	13.58	6.70	1153	1.27	.206
	Hayır	448	13.08	6.20			
Baba Çalışma Durumu	Evet	1090	13.37	6.52	1136	.02	.981
	Hayır	48	13.39	6.14			
Kardeş	Var	582	13.28	6.43	1157	.59	.549
	Yok	577	13.50	6.59			

*p<.001

Tablo 4.2.'de Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği- Öğretmen Formu'nun açık/fiziksel saldırganlık alt testi faktör puanlarının betimsel istatistikleri sunulmuştur.

Tablo 4.2. Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği- Öğretmen Formu açık/fiziksel saldırganlık faktör puanlarının betimsel istatistikleri

Faktör		N	\bar{X}	S
Yaş	3 yaş	92	12.58	5.90
	4 yaş	383	14.02	6.83
	5 yaş	478	13.29	6.46
	6 yaş	206	12.80	6.23
Doğum Sırası	İlk	734	13.38	6.51
	Orta	52	13.42	6.27
	Son	373	13.40	6.57
Anne Öğrenim Durumu	≤ İlkokul	108	13.83	6.58
	Ortaokul	61	15.18	6.74
	Lise	397	13.07	6.37
	Üniversite	593	13.34	6.55
Baba Öğrenim Durumu	≤ İlkokul	99	14.52	6.65
	Ortaokul	53	14.43	7.28
	Lise	345	13.42	6.68
	Üniversite	662	13.12	6.32
Gelir Düzeyi	Alt	170	14.10	6.98
	Orta	623	13.43	6.58
	Üst	153	12.35	5.66

Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği- Öğretmen Formu açık/fiziksel saldırganlık faktör puanlarının varyans analizi sonuçları Tablo 4.3.'de verilmiştir.

Tablo 4.3. incelendiğinde, çocukların açık/fiziksel saldırganlık davranışları yaş grubuna $F_{(3, 1155)} = 2.281$, $p > .05$, doğum sırasına $F_{(2, 1156)} = .002$, $p > .05$, anne öğrenim durumuna $F_{(3, 1155)} = 2.033$, $p > .05$, baba öğrenim durumuna $F_{(3, 1155)} = 1.831$, $p > .05$ ve gelir düzeyine göre $F_{(2, 943)} = 2.951$, $p > .05$ anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 4.3. Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği- Öğretmen Formu açık/fiziksel saldırganlık faktör puanlarının varyans analizi sonuçları

Faktör	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p	Eta-Kare
Yaş	Gruplararası	289.700	3	96.567	2.281	.078	0.005
	Gruplariçi	48887.103	1155	42.326			
	Toplam	49176.802	1158				
Doğum Sırası	Gruplararası	.164	2	.082	.002	.998	3.334
	Gruplariçi	49176.638	1156	42.540			
	Toplam	49176.802	1158				
Anne Öğrenim Durumu	Gruplararası	258.322	3	86.107	2.033	.108	0.005
	Gruplariçi	48918.480	1155	42.354			
	Toplam	49176.802	1158				
Baba Öğrenim Durumu	Gruplararası	232.744	3	77.581	1.831	.140	0.004
	Gruplariçi	48944.059	1155	42.376			
	Toplam	49176.802	1158				
Gelir Düzeyi	Gruplararası	251.016	2	125.508	2.951	.053	0.006
	Gruplariçi	40112.694	943	42.537			
	Toplam	40363.709	945				

4.2. Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği- Öğretmen Formu Olumlu Sosyal Davranış Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği- Öğretmen Formu olumlu sosyal davranış alt testi faktör puanlarının t-testi sonuçları Tablo 4.4.'de sunulmuştur.

Tablo 4.4. incelendiğinde çocukların olumlu sosyal davranışları cinsiyete göre $t(1157)=4.85$, $p<.001$ anlamlı bir farklılık göstermektedir. Kız çocukların olumlu sosyal davranış puanları ($\bar{X}=27.43$) erkek çocuklara ($\bar{X}=25.97$) göre, daha yüksektir. Bu bulgu, olumlu sosyal davranış ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Çocukların olumlu sosyal davranışları aldıkları eğitim süresine $t(1157)=.29$, $p>.05$, anne çalışma durumuna $t(1153)=.01$, $p>.05$, baba çalışma durumuna $t(1136)=1.53$, $p>.05$ ve kardeş sahibi olma durumuna $t(1157)=.55$, $p>.05$ göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 4.4. Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği- Öğretmen Formu olumlu sosyal davranış alt testi faktör puanlarının t- testi sonuçları

Faktör		N	\bar{X}	S	sd	t	p
Cinsiyet	Kız	547	27.43	5.00	1157	4.85*	.000
	Erkek	612	25.97	5.20			
Eğitim Süresi	Tam	744	26.69	5.27	1157	.29	.770
	Yarım	415	26.60	4.96			
Anne Çalışma Durumu	Evet	707	26.67	5.15	1153	.01	.987
	Hayır	448	26.66	5.18			
Baba Çalışma Durumu	Evet	1090	26.73	5.13	1136	1.53	.124
	Hayır	48	13.39	6.14			
Kardeş	Var	582	26.57	5.26	1157	.55	.576
	Yok	577	26.74	5.05			

*p<.001

Tablo 4.5.'de Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği- Öğretmen Formu olumlu sosyal davranış alt testi faktör puanlarının betimsel istatistikleri sunulmuştur.

Tablo 4.5. Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği- Öğretmen Formu olumlu sosyal davranış alt testi faktör puanlarının betimsel istatistikleri

Faktör		N	Ortalama	Standart Sapma
Yaş	3 yaş	92	27.21	5.51
	4 yaş	383	26.08	5.44
	5 yaş	478	26.72	4.99
	6 yaş	206	27.32	4.73
Doğum Sırası	İlk	734	26.78	5.13
	Orta	52	25.90	4.91
	Son	373	26.52	5.23
Anne Öğrenim Durumu	İlkokul	108	26.05	4.94
	Ortaokul	61	25.54	4.41
	Lise	397	26.53	5.32
	Üniversite	593	26.97	5.14
Baba Öğrenim Durumu	İlkokul	99	25.84	4.89
	Ortaokul	53	25.77	4.51
	Lise	345	26.50	5.34
	Üniversite	662	26.93	5.13
Gelir Düzeyi	Alt	170	26.62	5.11
	Orta	623	26.50	5.36
	Üst	153	27.38	4.81

Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği- Öğretmen Formu olumlu sosyal davranış alt testi faktör puanlarının varyans analizi sonuçları Tablo 4.6.'da verilmiştir.

Tablo 4.6. incelendiğinde, çocukların olumlu sosyal davranışları arasında yaş bakımından $F_{(3, 1155)} = 3.108$, $p < .05$ anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle, çocukların olumlu sosyal davranışları yaşa bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Yaşlar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Bonferroni testinin sonuçlarına göre, altı yaşındaki çocukların olumlu sosyal davranış puan ortalamalarının ($\bar{X} = 27.32$), dört yaşındaki ($\bar{X} = 26.08$) çocukların puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmüştür.

Çocukların olumlu sosyal davranışları doğum sırasına $F_{(2, 1156)} = .919$, $p > .05$, anne öğrenim durumuna $F_{(3, 1155)} = 2.252$, $p > .05$, baba öğrenim

durumuna $F_{(3, 1155)}=2.081$, $p>.05$ ve ailenin gelir düzeyine $F_{(2, 943)}=1.739$, $p>.05$ göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 4.6. Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği- Öğretmen Formu olumlu sosyal davranış alt testi faktör puanlarının varyans analizi sonuçları

Faktör	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p	Eta-Kare
Yaş	Gruplararası	246.930	3	82.310	3.108*	.026	0.008
	Gruplarıçi	30592.487	1155	26.487			
	Toplam	30839.417	1158				
Doğum Sırası	Gruplararası	48.954	2	23.477	.919	.399	0.001
	Gruplarıçi	30790.463	1156	26.635			
	Toplam	30839.417	1158				
Anne Öğrenim Durumu	Gruplararası	179.369	3	59.790	2.252	.081	0.005
	Gruplarıçi	30660.047	1155	26.545			
	Toplam	30839.417	1158				
Baba Öğrenim Durumu	Gruplararası	165.828	3	55.276	2.081	.101	0.005
	Gruplarıçi	30673.589	1155	26.557			
	Toplam	30839.417	1158				
Gelir Düzeyi	Gruplararası	95.228	2	47.614	1.739	.176	0.003
	Gruplarıçi	25813.872	943	27.374			
	Toplam	25909.099	945				

* $p<.05$

4.3. Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği- Öğretmen Formu İlişkisel Saldırganlık Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği- Öğretmen Formu ilişkisel saldırganlık alt testi faktör puanlarının t- testi sonuçları Tablo 4.7.'de verilmiştir.

Tablo 4.7. incelendiğinde, çocukların ilişkisel saldırganlık davranışları cinsiyete göre $t(1157)=3.14$, $p<.005$ anlamlı bir farklılık göstermektedir. Kız çocukların ilişkisel saldırganlık davranış puanları ($\bar{X}=12.56$), erkek çocuklara ($\bar{X}=11.64$) göre daha yüksektir. Çocukların ilişkisel saldırganlık davranışları aldıkları eğitim süresine göre $t(1157)=3.25$, $p<.005$ anlamlı bir farklılık göstermektedir. Tam gün eğitim alan çocukların ilişkisel saldırganlık puanları

($\bar{X}=12.43$), yarım gün eğitim alan çocukların ($\bar{X}=11.44$) puanlarına göre daha yüksektir. Çocukların ilişkisel saldırganlık davranışları anne çalışma durumuna göre $t(1153)=3.07$, $p<.005$ anlamlı farklılık göstermektedir. Annesi çalışan çocukların ilişkisel saldırganlık puanları ($\bar{X}=12.44$), annesi çalışmayan çocuklara ($\bar{X}=11.51$) göre daha yüksektir. Bu bulgular, ilişkisel saldırganlık davranışının cinsiyete, eğitim süresine ve anne çalışma durumuna bağlı olarak değiştiği, bir başka anlatımla ilişkisel saldırganlık davranışı ile cinsiyet, eğitim süresi ve anne çalışma durumu arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Çocukların ilişkisel saldırganlık davranışları baba çalışma durumuna $t(1136)=.29$, $p>.05$ ve kardeş sahibi olma durumuna $t(1157)=1.53$, $p>.05$ göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 4.7. Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği- Öğretmen Formu ilişkisel saldırganlık alt testi faktör puanlarının t- testi sonuçları

Faktör		N	\bar{X}	S	sd	t	p
Cinsiyet	Kız	547	12.56	5.25	1157	3.14**	.002
	Erkek	612	11.64	4.72			
Eğitim Süresi	Tam	744	12.43	5.11	1157	3.25**	.001
	Yarım	415	11.44	4.72			
Anne Çalışma Durumu	Evet	707	12.44	5.19	1153	3.07**	.002
	Hayır	448	11.51	4.65			
Baba Çalışma Durumu	Evet	1090	12.05	5.00	1136	.29	.771
	Hayır	48	12.27	4.97			
Kardeş	Var	582	11.85	4.93	1157	1.53	.125
	Yok	577	12.30	5.06			

* $p<.005$

Tablo 4.8.'de Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği- Öğretmen Formu ilişkisel saldırganlık alt testi faktör puanlarının betimsel istatistikleri sunulmuştur.

Tablo 4.8. Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği- Öğretmen Formu ilişkisel saldırganlık alt testi faktör puanlarının betimsel istatistikleri

Faktör	N	Ortalama	Standart Sapma
Yaş	3 yaş	92	9.83
	4 yaş	383	12.35
	5 yaş	478	12.10
	6 yaş	206	12.51
Doğum Sırası	İlk	734	12.30
	Orta	52	11.42
	Son	373	11.72
Anne Öğrenim Durumu	≤İlkokul	108	11.83
	≤Ortaokul	61	12.73
	Lise	397	11.89
	Üniversite	593	12.18
Baba Öğrenim Durumu	≤İlkokul	99	12.04
	≤Ortaokul	53	12.60
	Lise	345	12.27
	Üniversite	662	11.94
Gelir Düzeyi	Alt	170	11.55
	Orta	623	12.23
	Üst	153	11.26

Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği- Öğretmen Formu ilişkisel saldırganlık alt testi faktör puanlarının varyans analizi sonuçları Tablo 4.9.'da verilmiştir.

Tablo 4.9. incelendiğinde, çocukların ilişkisel saldırganlık davranışları arasında yaş bakımından $F_{(3, 1155)} = 7.186$, $p < .001$ anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle, çocukların ilişkisel saldırganlık davranışları yaşa bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Yaşlar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Bonferroni testinin sonuçlarına göre, 6 yaşındaki çocukların ilişkisel saldırganlık davranış puan ortalamalarının ($\bar{X} = 12.51$), 4 yaşındaki ($\bar{X} = 12.35$), 5 yaşındaki ($\bar{X} = 12.10$) ve 3 yaşındaki çocukların ($\bar{X} = 9.83$) puan ortalamalarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Çocukların ilişkisel saldırganlık davranışları doğum sırasına $F_{(2, 1156)} = .2.159$, $p > .05$, anne öğrenim durumuna $F_{(3, 1155)} = .703$, $p > .05$, baba

öğrenim durumuna $F_{(3, 1155)}=.537$, $p>.001$ ve ailenin gelir düzeyine $F_{(2, 943)}=2.976$, $p>.001$ göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 4.9. Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği- Öğretmen Formu ilişkisel saldırganlık alt testi faktör puanlarının varyans analizi sonuçları

Faktör	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p	Eta-Kare
Yaş	Gruplararası	531.049	3	177.016	7.186*	.000	0.018
	Gruplariçi	28450.488	1155	24.632			
	Toplam	28981.538	1158				
Doğum Sırası	Gruplararası	107.873	2	53.937	2.159	.116	0.003
	Gruplariçi	28873.664	1156	24.977			
	Toplam	28981.538	1158				
Anne Öğrenim Durumu	Gruplararası	52.847	3	17.616	.703	.550	0.001
	Gruplariçi	28928.690	1155	25.046			
	Toplam	28981.538	1158				
Baba Öğrenim Durumu	Gruplararası	40.361	3	13.454	.537	.657	0.001
	Gruplariçi	28941.177	1155	25.057			
	Toplam	29981.538	1158				
Gelir Düzeyi	Gruplararası	148.339	2	74.170	2.976	.051	0.006
	Gruplariçi	23498.706	943	24.919			
	Toplam	23647.045	945				

* $p<.001$

4.4. Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği- Öğretmen Formu Depresif Duygulanım Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği- Öğretmen Formu depresif duygulanım alt testi faktör puanlarının t- testi sonuçları Tablo 4.10.'da sunulmuştur.

Tablo 4.10. incelendiğinde çocukların depresif duygulanım davranışları cinsiyete $t(1157)=.283$, $p>.05$, aldıkları eğitim süresine $t(1157)=2.50$, $p>.05$, anne çalışma durumuna $t(1153)=1.39$, $p>.05$, baba çalışma durumuna $t(1136)=370$, $p>.05$ ve kardeş sahibi olma durumuna $t(1157)=1.14$, $p>.05$ göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 4.10. Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği- Öğretmen Formu depresif duygulanım alt testi faktör puanlarının t- testi sonuçları

Faktör		N	\bar{X}	S	sd	t	p																																												
Cinsiyet	Kız	547	7.00	2.06	1157	.283	.777																																												
	Erkek	612	6.96	2.09				Eğitim Süresi	Tam	744	6.87	2.09	1157	2.50	.012	Yarım	415	7.19	2.04	Anne Çalışma Durumu	Evet	707	6.91	2.05	1153	1.39	.163	Hayır	448	7.09	2.12	Baba Çalışma Durumu	Evet	1090	6.96	2.08	1136	.370	.711	Hayır	48	7.08	1.96	Kardeş	Var	582	6.91	2.05	1157	1.14	.254
Eğitim Süresi	Tam	744	6.87	2.09	1157	2.50	.012																																												
	Yarım	415	7.19	2.04				Anne Çalışma Durumu	Evet	707	6.91	2.05	1153	1.39	.163	Hayır	448	7.09	2.12	Baba Çalışma Durumu	Evet	1090	6.96	2.08	1136	.370	.711	Hayır	48	7.08	1.96	Kardeş	Var	582	6.91	2.05	1157	1.14	.254	Yok	577	7.05	2.11								
Anne Çalışma Durumu	Evet	707	6.91	2.05	1153	1.39	.163																																												
	Hayır	448	7.09	2.12				Baba Çalışma Durumu	Evet	1090	6.96	2.08	1136	.370	.711	Hayır	48	7.08	1.96	Kardeş	Var	582	6.91	2.05	1157	1.14	.254	Yok	577	7.05	2.11																				
Baba Çalışma Durumu	Evet	1090	6.96	2.08	1136	.370	.711																																												
	Hayır	48	7.08	1.96				Kardeş	Var	582	6.91	2.05	1157	1.14	.254	Yok	577	7.05	2.11																																
Kardeş	Var	582	6.91	2.05	1157	1.14	.254																																												
	Yok	577	7.05	2.11																																															

Tablo 4.11.'de Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği- Öğretmen Formu Depresif Duygulanım alt testi faktör puanlarının betimsel istatistikleri sunulmuştur.

Tablo 4.11. Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği- Öğretmen Formu depresif duygulanım alt testi faktör puanlarının betimsel istatistikleri

Faktör		N	Ortalama	Standart Sapma
Yaş	3 yaş	92	6.70	2.16
	4 yaş	383	7.06	2.13
	5 yaş	478	7.07	1.98
	6 yaş	206	6.76	2.15
Doğum Sırası	İlk	734	7.03	2.07
	Orta	52	7.09	2.24
	Son	373	6.86	2.07
Anne Öğrenim Durumu	≤ İlkokul	108	7.22	2.08
	≤ Ortaokul	61	7.39	1.98
	Lise	397	6.81	2.12
	Üniversite	593	7.01	2.05
Baba Öğrenim Durumu	≤ İlkokul	99	7.21	1.72
	≤ Ortaokul	53	7.15	1.93
	Lise	345	6.98	2.09
	Üniversite	662	6.93	2.13
Gelir Düzeyi	Alt	170	6.93	2.11
	Orta	623	6.90	2.06
	Üst	153	6.83	2.10

Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği- Öğretmen Formu Depresif Duygulanım alt testi faktör puanlarının varyans analizi sonuçları Tablo 4.12.'de verilmiştir.

Tablo 4.12. incelendiğinde, çocukların depresif duygulanım davranışlarında yaş grubuna $F_{(3, 1155)} = 1.800$, $p > .05$, doğum sırasına $F_{(2, 1156)} = .883$, $p > .05$, anne öğrenim durumuna $F_{(3, 1155)} = 2.194$, $p > .05$, baba öğrenim durumuna $F_{(3, 1155)} = .609$, $p > .05$ ve ailenin gelir düzeyine $F_{(2, 943)} = .099$, $p > .05$ göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Tablo 4.12. Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği- Öğretmen Formu depresif duygulanım alt testi faktör puanlarının varyans analizi sonuçları

Faktör	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p	Eta-Kare
Yaş	Gruplararası	23.380	3	7.793	1.800	.145	0.004
	Gruplariçi	4999.370	1155	4.328			
	Toplam	5022.751	1158				
Doğum Sırası	Gruplararası	7.662	2	3.831	.883	.414	0.001
	Gruplariçi	5015.089	1156	4.338			
	Toplam	5022.751	1158				
Anne Öğrenim Durumu	Gruplararası	28.457	3	9.486	2.194	.087	0.005
	Gruplariçi	4994.294	1155	4.324			
	Toplam	5022.751	1158				
Baba Öğrenim Durumu	Gruplararası	7.934	3	2.645	.609	.609	0.001
	Gruplariçi	5014.817	1155	4.342			
	Toplam	5022.751	1158				
Gelir Düzeyi	Gruplararası	.856	2	.428	.099	.906	2.095
	Gruplariçi	4083.804	943	4.331			
	Toplam	4084.660	945				

5. TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda örnekleme oluşturan çocukların sosyal davranışlarını etkileyen değişkenlere ilişkin veri analizi sonucunda elde edilen bulgular, sırasıyla “Açık/Fiziksel Saldırganlık”, “Olumlu Sosyal Davranış”, “İlişkisel Saldırganlık” ve “Depresif Duygulanım” alt boyutlarında tartışılmaktadır.

5.1. Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği- Öğretmen Formu Açık/Fiziksel Saldırganlık Alt Boyutu

Örnekleme oluşturan çocukların açık/fiziksel saldırganlık davranışlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Belirlenen bu anlamlı farklılığın erkek çocukların açık/fiziksel saldırganlık puan ortalamalarının, kız çocukların puan ortalamalarından yüksek oluşundan kaynaklanmaktadır.

Alan yazında araştırmanın bu bulgusunu destekleyen nitelikte birçok çalışma vardır. Aynı zamanda bu bulgu, biyolojik kökenli saldırganlık kuramlarına paralel bir sonucu göstermektedir. Erkek çocukların kaba kuvvete başvuran ve kas gücünü göstererek amacına ulaşmayı hedefleyen çizgilerinde hiçbir değişiklik olmadığı bir kez daha belirlenmiştir.

Gülay (59) akran ilişkilerini incelediği araştırmasında okul öncesi dönemdeki erkek çocukların kız çocuklardan daha saldırgan olduğunu belirtmektedir.

Juliano ve diğ. (70) okul öncesi dönemde görülen saldırgan davranışların saldırganlık türüne ve ölçme biçimine göre ilişkisini inceledikleri çalışmada, erkek çocukların anlamlı bir şekilde kız çocuklardan daha yoğun olarak fiziksel saldırganlık eğiliminde olduklarını belirtmişlerdir.

Crick ve diğ. (34)'nin okul öncesi dönem çocukları üzerinde ilişkisel ve açık/fiziksel saldırganlığı boylamsal olarak incelediği çalışmada, erkek çocukların kız çocuklardan anlamlı şekilde daha çok fiziksel saldırgan olduğu ve devamında erkek çocukların bu davranışları doğrudan hemcinsi olan erkek çocuklara gösterdiği belirtilmektedir.

Ostrov ve Keating (95)'in gözlemsel çalışmalarında, yapılandırılmış ve serbest oyun süresince okul öncesi dönem erkek çocuklarının, açık/fiziksel

saldırganlık davranışını kız çocuklardan daha çok ve hemcinsi oyun arkadaşlarına karşı gösterdiklerini saptamışlardır.

Sebanc (2003) da, okul öncesi çocuklarının arkadaşlık özelliklerinin saldırganlık ile ilişkisini incelediği araştırmada erkek çocukların kız çocuklardan daha yüksek açık/fiziksel saldırganlık puanlarına sahip olduklarını bildirmektedir.

Ostrov (91), erken çocukluk süresince saldırganlık biçimleri ve kullanımları üzerine yürüttüğü boylamsal çalışmanın değerlendirmesi sonucunda, erkek çocukların aktif yönelimli ya da tepkisel olması göz önüne alınmaksızın daha çok fiziksel saldırganlık gösterdiklerine işaret etmiştir. Aynı zamanda erkek çocukların bu tür saldırganlık davranışlarını erkek akranlarına karşı kullandıkları belirtilmektedir.

Ostrov ve diğ. (101) gösterilen, maruz kalınan, sözel ve sözel olmayan saldırganlığın cinsiyet farklılıkları ile ilişkisini yarı yapılandırılmış gözlem yöntemi ile inceledikleri çalışmayı 60 okul öncesi dönem çocuğunun katılımıyla yürütmüşlerdir. Çalışmada kız çocukların erkek çocuklardan daha çok ilişkisel saldırganlık gösterdiği ve ilişkisel saldırganlığa maruz kaldığı gözlenirken, erkek çocukların da kız çocuklardan anlamlı olmamasına rağmen fiziksel saldırganlık gösterdiği ve anlamlı biçimde fiziksel saldırganlığa maruz kaldığı gözlenmiştir. Gösterilen ve maruz kalınan ilişkisel ve fiziksel saldırganlık tiplerinin okul öncesi dönem çocuklarının sosyal-psikolojik uyumlarının farklılaşması ile ilişkili olduğu belirtilmiştir.

Crick ve diğ. (31) de 129 okul öncesi dönem çocuğu üzerine akran kurbanlığının ilişkisel ve fiziksel şeklini incelediği araştırmada, erkek çocukların kız çocuklardan anlamlı biçimde daha çok fiziksel zorbalığa kurban olurken, kız çocukların daha çok ilişkisel zorbalık kurbanı olduğuna işaret etmişlerdir.

Gizir (53), cinsiyet değişkeninin, çocukların sosyal ilişkiler boyutuna ait puanlarında anlamlı bir farklılığa neden olduğunu belirtmektedir. Bu anlamlı farklılık, kız çocuklarının sosyal ilişkiler boyutundan aldıkları puan ortalamalarının erkek çocuklara oranla daha yüksek olduğunu işaret

etmektedir. Bu bulgu da bir anlamda erkek çocukların fiziksel saldırganlık düzeylerinin kız çocuklarına oranla yüksek olduğunu vurgulamaktadır.

Yalnızca biyolojik kökenli saldırganlık kuramları değil, fizyobiyojji çalışmaları da oğlan/erkek çocukların fiziksel saldırganlığa yatkınlıklarını vurgular niteliktedir.

Sánchez-Martín ve diğ. (111) okul öncesi kız ve erkek çocuklarda serbest oyun davranışı ve testosteron düzeyinin ilişkisini inceledikleri araştırmada 20 kız ve 28 erkek çocuğun serbest oyun sürecini video olarak kaydetmişlerdir. Ardından çocukların oyun ve sosyal etkileşim açısından özellikle saldırgan ve yakın ilişki davranışları değerlendirilmiş, uygun yöntemlerle testosteron düzeyleri ölçülmüştür. Sonuç olarak, erkek çocukların sosyal etkileşim kapsamında gösterdikleri saldırgan davranış ile testosteron düzeyleri arasında olumlu bir ilişki olduğu bildirilmiştir.

Ayrıca saldırganlığın uzun süreli olumsuz etkileri de vardır. Saldırgan davranışlar ile akranlar tarafından reddedilme arasında bir ilişki vardır. Saldırgan davranışlar ilerleyen yaşlarda dışa yönelim sorunları için risk etmeni oluşturmaktadırlar (79). Okul öncesi dönemde akranları tarafından reddedilen ve saldırgan olan çocuklar, orta çocukluk çağı süresince de akranları tarafından reddedilmektedirler (62).

Diğer yandan saldırganlığın cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği araştırma bulguları da mevcuttur. Ummanel (128)'in okul öncesi dönem çocuklarında akran kabulünü çeşitli değişkenler açısından incelediği çalışmada kız ve erkek çocukların saldırganlık puanları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmediği belirtilmektedir.

Örnekleme oluşturan çocukların açık/fiziksel saldırganlık davranışları aldıkları eğitim süresine, anne çalışma durumuna, baba çalışma durumuna ve kardeş sahibi olma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Bu araştırma sonucunda çocukların açık/fiziksel saldırganlık davranışları ile anne- baba çalışma durumu arasında bir ilişki olmamasına karşın, anne-babanın çocuk yetiştirmedeki ılıman tavır ve tutumlar ile çocukla paylaşılan hayatın niteliğini ve bu paylaşımın uzun süreli etkilerini inceleyen bazı çalışmalar vardır.

Uluğtekin (127), beş yaşındaki çocukların annelerinin davranışları ile çocukların ortaya koyduğu saldırganlık tepkilerini incelemiş, annenin baskılı tutum ve cezalandırması sonucunda çocuklarda içe yönelim sorun davranışları ve saldırganlık eylemlerinin arttığını, ayrıca haklardan yoksun bırakma, bir süre sevgi göstermeme gibi cezaların da yansıtılmış saldırganlığı arttırdığını belirlemiştir.

Kimonis ve diğ. (76)'nin yaptıkları çalışma; şefkatsiz, duygusuz katı mizaç özellikleri, engellenmiş/kısıtlanmış davranış ve katı anne baba tutumlarının okul öncesi dönem çocuklarında görülen saldırganlık ile ilişkili olduğunu göstermiştir.

Schwartz ve diğ. (115) okul öncesi dönemde edinilen aile yaşantısı deneyimlerinin erkek çocukların orta çocukluk dönemi süresince sonradan saldırgan ya da zorbalık davranışına temel oluşturup oluşturmadığını incelemek amacıyla bir çalışma yürütmüşlerdir. Beş yaşındaki erkek çocukların anneleri ile görüşmeler yapılmış, çocuklar dört ve beşinci sınıf öğrencisi olduklarında yine bu çocuklarla ilgili olarak anneleri, öğretmenleri ve akranlarından bilgiler toplanmıştır. Dördüncü ve beşinci sınıfta saldırganlık kurbanı olan çocukların okul öncesi dönem yaşantılarının kaba, haşin, huysuz ve organize olamayan bir yapıda ve potansiyel olarak istismara yatkın aile ortamları hikâyelerinden kaynaklandığı görülmüştür. Ayrıca anneler ve eşleri ya da diğer hayat arkadaşları arasındaki çatışmaların da çocukların saldırganlık kurbanı olmalarında etkili bir kanıt olduğu görülmüştür.

Herrenkohl ve Russo (65), erken çocukluk saldırganlığı ile çocuk yetiştirme tutumlarını yapısal eşitlik modelinde altı-onbir yaş arası çocukları okul öncesi dönemden okul çağı çocuğu oluncaya kadar boylamsal bir araştırmada incelemişlerdir. Okul öncesi dönemde annenin tutumlarındaki olumsuz duygusal tepkilerin çocuğun okul çağındaki öfke ve zarar verici davranışlarıyla ilişkili olduğu bulunmuştur. Okul öncesi dönemdeki fiziksel disiplin yöntemleri saldırganlıkla anlamlı şekilde ilişkili bulunmuştur.

Bu araştırmanın örneklemini oluşturan çocukların açık/fiziksel saldırganlık davranışlarının yaş grubuna, doğum sırasına, anne öğrenim

durumuna, baba öğrenim durumuna ve gelir düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Eminoğlu da (45) yaptığı çalışmada yaş değişkeni konusunda benzer bulgular elde etmiştir. Dört-beş yaş çocuklarının sosyal davranışlarının incelendiği araştırmada, kullanılan ölçme aracının sosyal ilişkiler boyutundan elde edilen ortalama puanda çocukların cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı belirtilmiştir.

Bağlı (7)'nin beş ve yedi yaş grubundan 40 çocuk üzerinde çocuk bahçesindeki oyun araçlarında oluşan sosyal etkileşimleri belirlemek amacıyla yürüttüğü çalışma sonuçları; yedi yaşındaki çocukların beş yaşındaki çocuklardan daha fazla saldırganlık gösterdiğini ortaya koymuştur. Sonuç, bu araştırmanın sonuçları ile paralel değildir. Bu durum, araştırmanın kısıtlı sayıda katılımcı çocukla yürütülmesinden kaynaklanabileceği gibi, gözlemin yapıldığı ortam olan açık hava oyun alanının da özgür bir ortam sunmasından kaynaklanıyor olabilir.

Ostrov ve diğ. (96) erken çocukluk süresince akran ve kardeş ilişkilerinde ilişkisel saldırganlık davranışlarını incelemişlerdir. Bulgular, büyük erkek kardeşlerin büyük kız kardeşlerden daha çok fiziksel saldırgan davranış gösterdiğini bildirmektedir. Ayrıca, büyük kardeşlerin akranlarına gösterdiği fiziksel ve ilişkisel saldırganlık davranışlarının, küçük kardeşlerine gösterdikleri fiziksel ve ilişkisel saldırganlık davranışını tahmin etmekte yardımcı olduğu da belirtilmektedir.

Gülay (59)'ın araştırması da, 5-6 yaş çocukların saldırganlık düzeyinin anne ve baba öğrenim düzeyine göre farklılaşmadığını göstermektedir. Bu bulgu, bu araştırmanın bulgusunu destekler niteliktedir.

Keanae ve Calkins (75) iki yaşındaki 154 bebeğin sosyal davranış ve ilişkilerini, anne ve öğretmenlerinin görüşleri ile değerlendirerek bu bebeklerin okul öncesi dönem ve anaokulunda akranları arasındaki sosyal konum (akran kabulü/reddi) ile ilgili ipuçlarını incelemeyi amaçlayan bir çalışma yürütmüşlerdir. Bulgular, bebekler hakkında annelerin bildirdiği dışa yönelim davranışları ile okul öncesi yıllarda öğretmenlerin bildirdiği saldırgan davranış olarak tanımlanan problem davranışların, sosyal beceriler ve duygu

düzenleme gibi anaokulunda akran sosyal konumunu belirlemeyi tahmin etmekle ilişkili bulunmuştur.

Ahn (1), okul öncesi öğretmenlerinin çocukların duygularını sosyalleştirme stratejileri kapsamında nasıl uygulamalar gerçekleştirdiklerini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada, hem yeni yürüyen hem de okul öncesi dönem çocuklarının duygularını açıklamada fiziksel davranışlar yerine sözlü anlatımı kullanmak konusunda yardıma ihtiyaçları olduğunu belirlemiştir. Ayrıca, çalışmada, öğretmenlerin çocukları duygularını açıklamada sözcükleri kullanmaya teşvik ettikleri ve olumsuz duyguları ile baş etme konusunda somut örnekler verdikleri görülmüştür.

5.2. Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği- Öğretmen Formu Olumlu Sosyal Davranış Alt Boyutu

Analiz sonucu elde edilen bulgulara bakıldığında; çocukların olumlu sosyal davranışlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. Saptanan bu anlamlı farklılığın kaynağı, kız çocukların olumlu sosyal davranış alt boyutuna ait puan ortalamalarının, erkek çocukların puan ortalamalarından yüksek oluşu ile açıklanmaktadır.

Araştırma bulgularını destekler nitelikte çalışmalar mevcuttur. Gülay (2008) 5-6 yaş grubu çocuklar üzerinde yürüttüğü çalışmada, başkalarına yardımı amaçlayan sosyal davranışı cinsiyet değişkeni açısından incelemiş ve kız çocukların puan ortalamalarının erkek çocukların puan ortalamalarından anlamlı biçimde yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Sebanc (116)'ın okul öncesi çocukların arkadaşlık özelliklerinin olumlu sosyal davranış ve saldırganlık (açık/fiziksel ve ilişkisel) davranışlarıyla ilişkisini incelediği araştırmasında, kız çocukların olumlu sosyal davranış puanlarının erkek çocukların puanlarından daha yüksek olduğu görülmüştür.

Walker ve diğ. (131) okul öncesi dönemdeki çocukların cinsiyet, sosyal statü ve mizaçları arasındaki ilişkiyi araştırdıkları çalışmada 182 çocuk ile sosyometrik görüşmeler yapmışlardır. Sonuçlar erkek çocukların kız çocuklardan daha saldırgan ve olumsuz ruh hali göstermeye daha yatkın bulduklarını göstermiştir.

Walker (130) tarafından Avusturyalı okul öncesi çocuklarının cinsiyet, sosyal konum ve sosyal davranışları arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmanın sonuçlarına göre ise, erkek çocukların kız çocuklara oranla akran grubu içerisinde anlaşmazlıkları çözerken saldırgan ve zarar verici stratejileri daha sık kullanmakta oldukları belirtilmiştir. Ayrıca, kız çocuklarının ise, erkek çocuklara oranla daha fazla olumlu sosyal ve işbirlikçi davranış sergiledikleri görülmüştür.

Walker (130) cinsiyet, sosyal statü ve sosyal davranışlar arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan çalışmada 4-5 yaş grubunda olan 182 çocuk ile çalışmıştır. Öğretmenler bu çocukların sosyal davranışlarını, akran gruplarına katılım şekilleri ve çözüm bulma biçimlerini değerlendirmişlerdir. Değerlendirme sonuçları, erkek çocukların kız çocuklara oranla daha saldırgan davranışlar sergilediğini göstermiş ve bu davranışları grup oyunlarına katılmak için de kullandıkları belirlenmiştir.

Cinsiyet değişkeni ile olumlu sosyal davranış arasındaki ilişkiyi inceleyen bir başka çalışmada ise; Ostrov ve diğ. (97) erken çocukluk döneminde medya maruziyeti, saldırganlık ve olumlu sosyal davranışları incelemek üzere iki yıl süresince 76 okul öncesi dönem çocuğu üzerinde gözlemler yapmışlar, ayrıca anne-baba ve öğretmen raporları ile boylamsal bir çalışma yürütmüşlerdir. Sonuçlar, çocukların şiddet içerikli medyadan daha çok, anlamlı oranda eğitimsel içerikli medyaya maruz kaldığını göstermiştir. Ayrıca bu çalışmada, erkek çocuklar kız çocuklardan daha fazla sözel saldırgan bulunurken, kız çocuklar da erkek çocuklardan anlamlı olmayan oranda daha çok olumlu sosyal davranış sergilemişlerdir. Ayrıca eğitimsel içerikli medya maruziyetinin olumlu sosyal davranışları da beraberinde getirdiği belirtilmiştir.

Bu araştırma kapsamındaki çocukların olumlu sosyal davranışlarının ise aldıkları eğitim süresine, anne çalışma durumuna, baba çalışma durumuna ve kardeş sahibi olma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Çocukların olumlu sosyal davranışları arasında yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Diğer bir deyişle,

çocukların olumlu sosyal davranışlarının yaşa bağlı olarak anlamlı bir şekilde değiştiği belirlenmiştir. Yaşlar arası farkların hangi gruplar arasında olduğu incelendiğinde ise, altı yaşındaki çocukların olumlu sosyal davranış puan ortalamalarının, dört yaşındaki çocukların puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmüştür.

Gizir (53), anaokuluna devam eden dört-beş yaş çocuklarında sosyal davranışlarının gelişimi ile benlik saygısı arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada, yaş değişkeninin kullandığı ölçme aracının işbirliği boyutunda anlamlı bir farklılığa sahip olduğunu saptamıştır. Beş yaşındaki çocukların işbirliği boyutuna ait, dört yaş çocuklarının puan ortalamasından yüksek bulunmuştur.

Diğer yandan yaş ilerledikçe olumlu sosyal davranış gösterme ile ilişkili olmayan araştırma bulguları da mevcuttur. Eminoğlu (45)'nin dört-beş yaş çocuklarının sosyal davranışlarını incelediği araştırmasında da, kullanılan ölçme aracının işbirliği boyutundan elde edilen ortalama puanlarda çocukların yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur.

Farver ve Branstetter (49) üç ayrı anaokulunda, 36-56 aylık 52 çocuğun ağlayan arkadaşlarına kendiliğinden verdikleri tepkileri gözlemleyip, kaydederek incelemiştir. Çocukların verdiği tepkiler, mizaç, arkadaşlık düzeyi ve akranlarıyla olan olumlu etkileşim tarzı ile ilişkili bulunmuştur. Araştırma bulguları, çocukların kaza, oyuncak kavgası ve saldırı gibi nedenlerle ağladıklarında daha olumlu tepki aldıklarını gösterirken, genellikle olumlu davranışlar gösteren çocukların, yumuşak huylu ve güler yüzlü çocuklar olduğu ve bu çocukların arkadaşları ağladığında, ağlayan arkadaşlarını daha sıklıkla rahatlatmak için çaba gösterdikleri gözlenmiştir. Bu bulgu, olumlu sosyal davranışların gösterilmesinde de mizaç özelliklerinin yani biyolojik etmenlerin ne kadar etkili olduğunu göstermektedir.

Bu araştırma kapsamındaki çocukların olumlu sosyal davranışlarının doğum sırasına, anne öğrenim durumuna, baba öğrenim durumuna ve ailenin gelir düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Gülay (59) da araştırmasında; anne ve baba öğrenim düzeyinin, beş-altı yaş çocukların başkalarına yardımı amaçlayan sosyal davranışlarını

anlamli biçimde farklılaştırmadığı bulgusunu sunmaktadır. Baran (10), dört-beş yaş çocuklarının sosyal davranışları ve aile ortamlarını incelediği araştırmada 300 çocuk ve anne-babaları ile çalışmıştır. Araştırma sonuçları; çocuğun yaşının, annenin çalışma durumunun, işbirliği puanında anlamlı bir fark yarattığını göstermektedir.

Okul öncesi dönemde yuvaya giden dört-beş yaş çocuklarının gündelik doğal ortamlarında sergiledikleri davranışların, özellikle paylaşma davranışının incelendiği bir çalışmada, çocukların ilişkilere yönelttiği davranışların en sonunda işbirliği ve paylaşma yer almıştır. Ayrıca araştırma kapsamında ilişkilere yöneltilen saldırganlık oranı diğer eylem modellerine göre oldukça düşüktür (105). Bu araştırmada incelenen davranış modellerinin oldukça yoğun olması, inceleme sırasında işbirliği ve paylaşma davranışının gösterilme oranının doğal olarak düşük olmasına neden olmuş olabilir.

Alan yazında, annenin yaşadığı baskılı yaşantı ve psikolojik problemler ile çocukların olumlu sosyal davranışlar göstermeleri arasındaki ilişkinin ne derece etkili olduğunu gösteren araştırmalar vardır.

Hay ve Pawlby (61) 149 çocuk ve ailesi üzerinde çocukların dört ve onbir yaşları arasında izlenmesi kaydıyla bir araştırma yürütmüşlerdir. Bu araştırmada, annelerin psikolojik sorunları ile çocukların olumlu sosyal davranışlar göstermeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında; annesinde psikolojik sorunlar olmayan çocukların, daha sık olumlu sosyal davranışlar gösterirken, daha düşük düzeyde dışa yönelim problemleri gösterdikleri belirlenmiştir. Bu durum okul öncesi yıllardan başlayarak, ilerleyen yıllarda devam edebilmektedir. Erken yaşlarda kazanılan işbirliği becerisinin, çocukları zarar verici davranışlardan koruyan bir etmen olabildiği bildirilmiştir. Etkili işbirliği, psikolojik uyum ve başarılı iletişim arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişkili bulunmuştur.

Bu bulgu annenin öğrenim düzeyinden çok psikolojik özelliklerinin çocuğun olumlu sosyal davranış göstermesi ve hatta dışa yönelim problemi sergilemesinde ne derece etkili olduğunu göstermiştir.

5.3. Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği- Öğretmen Formu İlişkisel Saldırganlık Alt Boyutu

Araştırmanın bulguları incelendiğinde, çocukların ilişkisel saldırganlık davranışlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Grupların puan ortalamalarına bakıldığında ise; belirlenen bu anlamlı farklılığın kız çocukların ilişkisel saldırganlık puan ortalamalarının erkek çocukların puan ortalamalarından yüksek oluşundan kaynaklandığı görülmektedir.

Son yıllarda ülkemiz dışındaki ülkelerde yoğun olarak çalışılan ve incelenen ilişkisel saldırganlık davranışı özellikle cinsiyet değişkeni açısından değerlendirilmektedir.

Alan yazın incelendiğinde, okul öncesi dönem çocuklarında ilişkisel saldırganlık davranışının kız çocuklara özgü olduğunu destekleyen çok sayıda araştırma bulgusuna rastlanılmaktadır.

Crick ve diğ. (34)'nin okul öncesi dönem çocukları üzerinde ilişkisel ve açık/fiziksel saldırganlığı boylamsal olarak incelediği çalışmada, kız çocukların erkek çocuklardan daha ilişkisel saldırgan olduğu ve kız çocukların bu davranışları doğrudan olarak hem cinsi olan kız çocuklara gösterdiği belirtilmektedir.

Ostrov (91), erken çocukluk süresince saldırganlık biçimleri ve kullanımlarını nicel ve nitel yöntemler kullanarak çalıştığı boylamsal araştırma sonucunda, saldırganlık davranışının aktif yönelimli ya da tepkisel olmasına odaklanılmaksızın kız çocukların daha çok ilişkisel saldırganlık gösterdiklerini belirtmiştir. Ayrıca kız çocukların aktif yönelimli ya da tepkisel saldırganlık davranışlarını daha çok kız akranlarına karşı sergilediklerini de belirtmektedir. Ostrov ve Keating (95)'in yaptıkları gözlemsel çalışmada, kız çocukların yapılandırılmış ve serbest oyun süresince erkek çocuklardan daha çok ilişkisel saldırganlık davranışı gösterdikleri ve bu davranışların hem cinsi olan kız çocuklarına yönelik olduğu belirtilmektedir.

Ostrov (93), 120 okul öncesi çocuğun gözlemi ve öğretmen değerlendirmelerinden elde ettiği sonuçlara göre, ilişkisel saldırganlığın takip eden yıllarda ilişkisel kurbanlığın tahmin edilmesi için iyi bir ipucu olduğunu,

ilişkisel saldırganlık ve gelecekteki ilişkisel kurbanlık arasında kısmen ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Bonica ve diğ. (15)'nin okul öncesi çocuklarında ilişkisel saldırganlık, ilişkisel kurbanlık ve dil gelişimi konularını çalıştığı araştırmada beklenildiği gibi kız çocukların erkek çocuklardan anlamlı şekilde daha ilişkisel saldırgan oldukları bulgusuna ulaşılmıştır.

Sebanc (116) okul öncesi çocuklarının arkadaşlık özelliklerini incelediği araştırmada kız çocukların ilişkisel saldırganlık puanlarının erkek çocukların ilişkisel saldırganlık puanlarından daha yüksek olduğunu bildirmiştir.

İlişkisel saldırganlık davranışında dil gelişimi de önemli rol oynar. Çoğu ilişkisel saldırgan hareketler, görmezlikten gelme ya da sözel olmayan dışlama gibi sözlü üretim gerektirmeyen becerilere oranla karmaşık sözel beceriler gerektirir (30). İlişkisel saldırganlık oldukça karmaşık ve kapsamlı düşünce gerektirir (39).

Bonica ve diğ. (15) kız çocukların dil kapasitelerinin erkek akranlarından daha erken akıcılık kazandığı için kız çocukların sözel yetenekleri ile ilişkisel saldırganlık arasında ilişki olduğunu belirtmiştir.

Ostrov ve diğ. (101), 3 yaşındaki çocukların dedikodu çıkarmak ve arkadaşlarının sırlarını paylaşmak gibi karmaşık ilişkisel saldırgan davranışları kullandığını göstermektedir. Bu bulgu, ilişkisel saldırganlığın kullanılma yaşı konusunda kültürden ve araştırma desenlerinden kaynaklı olarak değişiklik görülebileceği şeklinde yorumlanabilir.

Çocuklardaki dil becerilerinin gelişimi akran ilişkilerini hem destekleyici hem de zarar verici işleve sahip olabilmektedir. Dil becerileri gelişen çocuklar kendilerini daha iyi ifade ederek akran ilişkilerinde bu becerilerini çözüm bulmak için kullanabilirler. Bu durumda dil becerilerinin gelişimi akran ilişkilerini daha iyi yönetebilmelerini sağlayabilir. Diğer yandan da, dil becerilerinin gelişimi akran ilişkilerindeki sözel saldırganlığı arttırabilir (62).

Gülay (59)'in aktardığına göre; Ladd ve diğ. okul öncesi dönemde dilin gelişimi ile birlikte olumsuz biçimde fiziksel saldırganlık davranışından sözel

saldırganlığa geçiş olduğu gibi, olumlu olarak dil gelişiminin anlaşmazlıkların uzlaşmacı çözümlerin bulunmasını da sağlayabileceğini bildirmişlerdir.

Loeber ve Hay (83), üç ile altı yaşları arasındaki çocukların günlük bakım ve eğitim amaçlı olarak akran gruplarına katılmaları ile birlikte saldırganlık düzeylerinde artış olduğunu bildirmişlerdir. Loeber ve Hay'in yaptıkları alan yazın incelemeleri de erkek çocukların kız çocuklardan daha fazla fiziksel saldırganlık gösterirken, kız çocukların fiziksel saldırganlıktan çok daha fazla sözel ve dolaylı saldırganlık gösterdiklerini belirtmektedir. Ayrıca kız çocukların, daha sıklıkla akran dışlama, dedikodu çıkarma, arkadaşlarına tuzaklar kurma ve danişıklı döğüş yoluyla ilişkisel saldırganlık davranışı gösterdikleri bildirilmiştir.

Bu noktada önemli olan, dil becerileri konusunda gittikçe uzmanlaşan ve toplumsallaşmaya başlayan çocuğun bu becerilerini sosyal problem çözüme konusunda nasıl kullanabileceğini gösteren, doğru anne-baba ve öğretmen rol modellerinin sağlanması gerektiğidir.

Burr ve diğ. (19) çocukların karşılıklı arkadaşlıklarındaki ilişkisel saldırganlık davranışlarını kısa zamanlı boylamsal bir çalışmada, sosyometrik ölçme araçları ve serbest oyun zamanındaki doğal gözlemler aracılığıyla değerlendirmişlerdir. Çalışmaya 101 okul öncesi dönem çocuğu dâhil edilmiştir. Bulgular incelendiğinde, ilişkisel saldırganlık davranışını gösteren çocukların bu davranışlara sahip olmalarına rağmen hem kız hem de erkek çocukların arkadaşlık yaptığı akranlarının olduğu görülmüştür. Ayrıca ilişkisel saldırgan olan erkek çocukların güz döneminde karşılıklı arkadaşlık yaptığı çocuk sayısı bahar döneminde düşüş gösterirken, ilişkisel saldırgan olan kız çocukların karşılıklı arkadaşlık yaptığı çocuk sayısında bir artış gözlenmiştir.

Çocukların ilişkisel saldırganlık davranışlarının aldıkları eğitim süresine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. Bu anlamlı farklılığın nedeni incelendiğinde, tam gün eğitim alan çocukların ilişkisel saldırganlık alt boyutuna ait puan ortalamalarının, yarım gün eğitim alan çocukların puan ortalamalarından yüksek olduğu görülmüştür.

Çocukların ilişkisel saldırganlık davranışlarının, anne çalışma durumuna göre de anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu anlamlı

farklılığın kaynağı incelendiğinde ise; annesi çalışan çocukların ilişkisel saldırganlık puanlarının, annesi çalışmayan çocuklara göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırma kapsamındaki çocukların ilişkisel saldırganlık davranışlarının aldıkları eğitim süresi ve anne çalışma durumuna göre anlamlı farklılık göstermesi bulgularının birbirlerine aracılık yapan değişkenlerin etkisinde olan bulgular olduğu ve beraber tartışılması gerektiği düşünülmektedir.

Annelerin çalışma yaşamında olması onları ev dışında rekabet ve yarışmanın olduğu bir kulvara doğru yönlendirmiştir. Çalışma hayatının getirdiği katı ve acımasız etkileşimlerin de etkileri düşünülecek olduğunda, annelerin farkında olmadan iş yeri zorbalığının başlangıç davranışları olan ve kadınlar-kız çocuklar arasında geliştiği düşünülen ilişkisel saldırganlığa maruz kalabilmektedirler. Bu durum, maruz kalınan bu davranışın belki ne olduğunu bilmeksizin, belki de yaşamda bir ilişki türü olduğunu düşünüp içselleştirerek ev hayatında, çocuk yetiştirmede tehdit üzerine kurulu bir düzen oluşturulmasında etkili olmaktadır. Dolayısıyla çocukların eğitim alma süreleri arttığında, anneler de işyerlerinde muhtemelen hem cinsleri arasında ilişkisel saldırganlık kurbanı olmakta ya da ilişkisel zorbalığa aşına olmakta, bu durumda çalışan annelerin çocukları ile geçirdiği yaşantılarının ve isteklerinin yerine getirilmesinin bir ön koşulu halini alabilmektedir.

Ostrov ve diğ. (99) erken çocukluk süresince saldırganlık ve hakkını arama yöntemlerini kısa zamanlı boylamsal bir çalışmada, 37 okul öncesi çocuğu gözlemleyerek ve öğretmen değerlendirmeleri ile araştırmışlardır. Araştırma sonuçları incelendiğinde, kız çocukların hakkını arama davranışını ilişkisel şekilde kız çocuklara karşı gösterirken, erkek çocukların da hakkını arama davranışını ilişkisel şekilde erkek çocuklara karşı gösterdiğini belirtmektedir.

Ostrov ve Bishop (94), çoklu bilgi kaynağı ve çoklu yöntem kullanılarak anne/baba-çocuk ilişki sisteminin, erken çocukluk yıllarında akranlara gösterilen fiziksel ve ilişkisel saldırganlık davranışı arasındaki ilişkiyi incelemek için 47 okul öncesi dönem çocuğu ile bir çalışma yürütmüşlerdir.

Öğretmenler ve anne/babalardan oluşan bilgi kaynakları arasında fiziksel ve ilişkisel saldırganlık açısından tutarlı ve anlamlı ayrıca, öğretmenler ve gözlemciler arasında da saldırganlığın her iki alt tipi açısından anlamlı ve tutarlı sonuçlara ulaşılmıştır. Ek olarak, sonuçlar fiziksel saldırganlık ve cinsiyet değişkeni kontrol edildiğinde, akranlar arasındaki ilişkisel saldırganlıkla ilişkili tek değişkenin anne/baba çocuk çatışması olduğunu işaret etmektedir. Anne-baba ve çocuk ilişkisine odaklanarak, ilişkisel saldırganlığın gelişimini anlamak oldukça önemlidir. Casas ve diğ. (24)'i 122 aile ve 23 öğretmenin katılımıyla okul öncesi dönem çocuklarının okul öncesi eğitim kurumları ve ev ortamlarındaki ilişkisel ve fiziksel saldırganlık davranışlarının erken anne-baba tutumlarıyla ilişkisini incelemiştir. Bulgular, çocukların ilişkisel ve açık saldırganlıkları ile ailelerin anne babalık tutumu, psikolojik kontrol davranışları ve bağlanma ilişkileri hakkında bildirdikleri raporlar arasında anlamlı ilişkiler bulunduğunu göstermiştir. Ayrıca anne babanın tutumları ve çocuğun cinsiyeti ile anne-babanın davranışları ile çocukların ilişkisel ve fiziksel saldırganlık davranışları arasında önemli bağlantılar olduğu işaret edilmiştir.

Werner ve diğ. (132) okul öncesi dönem çocuğuna sahip 87 annenin çocuklarının ilişkisel ve fiziksel saldırganlığına karşı verdikleri duygusal ve davranışsal tepkileri inceledikleri çalışmada, annelerin çocuklarının ilişkisel saldırgan tutumları karşısında, fiziksel saldırgan tutumdan daha az üzüntü ve öfke duyduklarını belirtmişlerdir.

Crick ve diğ. (29) erken çocukluk süresince doğrudan (dolaysız) ilişkisel saldırganlığın dolaylı ilişkisel saldırganlıktan daha yaygın olarak kullanıldığını bildirmektedir.

Bu araştırma kapsamındaki çocukların ilişkisel saldırganlık davranışlarının, baba çalışma durumuna ve kardeş sahibi olma durumuna göre ise anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Ostrov (92) erken çocukluk süresince kandırma davranışı ile saldırganlığın alt tipleri arasındaki ilişkiyi 64 okul öncesi dönem çocuğu üzerinde incelemiştir. Bulgular, diğer çocukları yönlendirme, oyuncakları kontrol altına alma, sorumluluktan kaçınma gibi durumlar için çocukların

kandırma ya da yanlış durumlar oluşturma davranışlarını kullandıkları ve bu davranışların hem fiziksel hem de ilişkisel saldırganlıkla bağlantılı olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgu büyük kardeşlerin küçük kardeşlerini liderlik ve büyüklükten kaynaklı olarak istediklerinin yerine getirilmesi için kullanabileceği şeklinde yorumlanabilir. Buna karşın araştırma bulguları bu görüşü desteklememektedir.

Türk kültüründe baba figürü yaygın şekilde, çocuğu ile uzak duran, sevdiğini bile belli etmeyen, otoriter ve soğuk tavırlarla resmedilmektedir. Böyle bir resmin çoğunluğu oluşturduğu düşünüldüğünde ise babanın çalışma durumu ya da eğitim durumu gibi özelliklerinin çocuğun davranışlarını etkilemeyeceği öngörülebilir.

Çocukların ilişkisel saldırganlık davranışlarının yaş değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Başka bir deyişle, çocukların ilişkisel saldırganlık davranışlarının yaşa bağlı olarak anlamlı bir şekilde değiştiği görülmüştür. İlişkisel saldırganlık davranışına ilişkin yaşlar arası farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Bonferroni testinin sonuçlarına bakıldığında ise; altı yaşındaki çocukların ilişkisel saldırganlık davranış puan ortalamalarının sırasıyla, dört, beş ve üç yaşındaki çocukların puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmüştür.

Okul öncesi dönemdeki sosyal davranışlar ve saldırgan davranış sorunları birçok çalışmada sosyal bilgi işleme modeli ile açıklanmaya çalışılmıştır. Bu model fiziksel saldırganlığa odaklanmasına karşın, bazı çalışmalar da ilişkisel saldırgan çocukların sosyal biliş eğiliminin ilişkisel saldırgan davranışlar geliştirmesine ve göstermesine katkıda bulunduğunu göstermektedir (33).

İlişkisel saldırganlığın gelişim çizgisini anlayıp yorumlayabilmek için sosyal bilgi işleme modelinin yanı sıra çocukların bakış açısı alma becerileri de oldukça ilgilidir. Crick ve diğ. (30)'nin aktardığına göre, Saarni ve arkadaşları oyun sırasında akranları tarafından kabul görmeyen, diğer çocuklara olumlu sosyal davranışlar göstermenin, okul öncesi çocukların bakış açısı alma becerilerine sahip olmalarında etkili olduğunu

belirtmektedirler. Bu durumda ilişkisel saldırganlık davranışında sosyal-bilişsel becerilerin önemli rolü olduğu söylenebilir. Aslında ilişkisel saldırgan davranışın bir başkasına zarar verdiğini anlamak için, çocukların böyle davranışların karşısındakini nasıl etkileyeceğini bilmesi için öncelikle bakış açısı alma becerisine ihtiyacı vardır.

Ostrov ve diğ. (100)'nin erken çocukluk süresince; ilişkisel, fiziksel saldırganlık ve kandırma davranışını çoklu yöntemle incelediği çalışma 120 okul öncesi dönem çocuğu üzerinde yürütülmüştür. Sonuçlar, gözlenen ilişkisel saldırganlık davranışlarının aynı zamanda (okul öncesi yıllar) ve gelecekte artması muhtemel olan kandırma davranışı ile cinsiyet ve gözlenen fiziksel saldırganlık davranışı değişkenleri kontrol altına alındıktan sonra dahi anlamlı biçimde ilişkili olduğunu belirtmektedir. Ek olarak, gözlenen ilişkisel saldırganlık davranışının öğretmen değerlendirmelerindeki saldırganlık tiplerinin oldukça üzerinde, aynı zamanda (eş zamanda/okul öncesi yıllar) gerçekleşen kandırma davranışının anlamlı tek yordayıcısı olduğu bildirilmiştir. Bu durum gözlemsel yöntemlerin yararlılığına önemli katkı sağlamaktadır.

Çocukların ilişkisel saldırganlık davranışları, doğum sırasına, anne öğrenim durumuna, baba öğrenim durumuna ve ailenin gelir düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Ostrov ve diğ. (96) erken çocukluk süresince akran ve kardeş ilişkilerinde ilişkisel saldırganlık davranışlarını incelemişlerdir. Bulgular, büyük kız kardeşlerin büyük erkek kardeşlerden daha çok ilişkisel saldırgan olduğunu göstermiştir. İlişkisel saldırganlığın gelişiminde akran ve kardeşin önemli rolü vardır. Akran ve kardeş ilişkilerinde model olmanın, kapsama bağlı olarak ilişkisel saldırganlığın öğrenilmesinde etkili olduğunu belirten araştırmalar bulunmaktadır.

Archer ve Coyne (4), son on yılı aşkın bir süredir araştırmacıların kız çocukların dolaylı, ilişkisel ve sosyal saldırganlık isimleriyle, dedikodu, çıkarmak, dedikodu yapmak gibi müdahale edici şekilde erkekler kadar saldırgan olduklarını bildirmektedir.

Okul öncesi dönem süresince çeşitli sosyal becerileri anlamak için ilişkisel saldırganlığı kullanarak “okul öncesi dönem çocuğunun akranı belli koşulları sağlamadığı sürece onu doğumgünü partisine çağırmayacağını söylemesi gibi” oldukça basit ve somut yolları kullanmaya eğilim gösterdikleri belirtilmektedir. Okul öncesi dönemde ilişkisel saldırganlığın bir diğer önemli özelliği ise, sorun durumu anında bir tepki olarak kullanılmasıdır. Okul öncesi dönem çocuklarının ilişkisel saldırganlıklarının değerlendirilmesinde öğretmen raporlarının kullanımı oldukça yaygın biçimde kullanılmaktadır. İlişkisel saldırganlığın, fiziksel saldırganlığa benzer bir biçimde hem saldırganlığı gösteren hem de kurban olan çocuk için zarar verici etkilerinin bulunduğunu gösteren birçok çalışma vardır. Bu çalışmalar, ilişkisel saldırgan davranışlarının zarar verici etkilerinin çocuklar tarafından ne şekilde algılandığı, ilişkisel kurbanlık ile sosyal-psikolojik uyum arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi ve ilişkisel saldırganlık ile sosyal-psikolojik uyum arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi konularına odaklanmıştır. İlişkisel saldırganlık davranışı, hem saldırgan hem de ilişkisel saldırganlık kurbanı olan çocuk için zarar verici etkilere sahiptir (30).

İlişkisel saldırgan çocukların akran reddi yaşamaları, yalnızlık hissi ve depresif belirtiler gösterme olasılıkları olduğu bilinmektedir (28).

Crick ve diğ. (30) okul öncesi dönem çocukları arasında ilişkisel kurbanlığın, zayıf akran ilişkileri, akranlar tarafından reddedilme, içe yönelim problemleri ve olumlu sosyal davranışların olmayışı ile anlamlı şekilde ilişkili olduğunu belirtmektedir.

5.4. Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği- Öğretmen Formu Depresif Duygulanım Alt Boyutu

Bu araştırma kapsamındaki çocukların depresif duygulanım davranışları cinsiyete, aldıkları eğitim süresine, anne çalışma durumuna, baba çalışma ve kardeş sahibi olma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Sánchez-Martín ve diğ. (111) 21 kız ve 27 erkek okul öncesi çocuk ile yürüttükleri bir çalışmada, slgA ve kortizol düzeyleri ile çocukların sosyal davranışları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çocukların serbest oyun

zamanındaki davranışlarını videoya kaydetmişler, bu davranışları değerlendirmişler ve ardından uygun tıbbi yöntemlerle çocukların sIgA ve kortizol düzeylerini ölçmüşlerdir. Sonuç olarak çocukların kortizol düzeyleri ile sosyal davranış modellerinden sadece izolasyon (ağlama, ben-merkezli davranış, hareketsiz durağan olma) davranışı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Erol ve Şimşek (48) ise Türkiye’de 4-18 yaş grubu çocuk ve gençlerin yeterlik alanları ile davranış ve duygusal sorunların dağılımını belirlemek amaçlı olarak dört-onbir yaş arasındaki 2202 çocukla çalışmışlardır. Sonuçlar, anneler tarafından, kız çocuklarda bildirilen sorun türlerinin sosyal içe dönüklük, somatik yakınmalar ve anksiyete/depresyon alt testlerindeki yüksek puanlarda yoğunluk gösterdiğini işaret etmektedir. Bu araştırmanın geniş bir yaş aralığında yürütülmüş olması depresyon alttestlerindeki puanın yüksek oluşunda ergen kızların etkisinin yüksek olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Erkan ve Kargı (47), dört-altı yaş grubu 338 çocuğun davranışlarını psikolojik belirtiler yönünden inceledikleri çalışmada, öğretmen değerlendirmelerine göre, kız çocukların içe kapanıklık puan ortalamalarının erkek çocuklarıkinden daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Bu araştırma kapsamındaki çocukların depresif duygulanım davranışları yaş grubuna, doğum sırasına, anne öğrenim durumuna, baba öğrenim durumuna ve ailenin gelir düzeyine göre anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir.

Kawabata ve arkadaşlarının yaptığı kültürlerarası bir çalışmada, akranları tarafından ilişkisel saldırganlık davranışı ve ilişkisel kurbanlık mağduru olan Japon çocukların, Amerikalı akranlarından çok daha fazla depresif belirtiler gösterdiği ve bu durumun Japon kültürünün toplumcu/birbirine bağlı temele sahip bir kültür olduğundan kaynaklandığı aktarılmaktadır (29).

Okul öncesi dönemde yaşanan depresyonun uzun süreli etkilerinin incelendiği bir çalışmada, anaokulu çocuklarında bir akran grubuna bağlı olma durumunun, kız ve erkek çocuklar için ilerleyen yaşlarda depresif

davranışların oluşması ilişkisiz bulunmuştur (114). Akran grubu ile sosyal etkileşimin olmayışı kız çocuklar için depresif davranışlarla ilişkili bulunurken erkek çocuklar için ilişkili bulunmamıştır. Ayrıca, erken yaşlarda gözlenen depresif davranışların anaokulundan sonra ilerleyen yıllarda takip eden depresif davranışların güçlü bir ipucu olduğu belirlenmiştir.

Diğer yandan ise, Önder ve Gülay Duman (103)'ün altı yaş çocuklarının depresif eğilim düzeyleri ile sosyometri puanları arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırma bulguları, çocukların depresif eğilim düzeyleri ile sosyometri puanları arasında ilişki olmadığını göstermiştir.

Gülay (59)'ün aktardığına göre, Kochenderfer ve Ladd tarafından anaokuluna devam eden 199 çocuğun beş yıl boyunca izlendiği boylamsal bir çalışma yapılmıştır. Çalışmada, çocukların sosyal statüleri, yalnızlık düzeyleri, saldırganlıkları, olumlu sosyal davranışları, akran şiddetine maruz kalma durumları, öğretmen değerlendirmesi, gözlemler ve çocuklarla yapılan görüşmelerden elde edilen verilerle belirlenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında; gözlemler ve çocuklarla yapılan bireysel görüşmeler sonucunda, akran şiddetine maruz kalma ile yalnızlık arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki bulunmuş, akran şiddetine maruz kalma açısından cinsiyetler arasında farklılık görülmediği belirlenmişken, bununla birlikte erkek çocukların akran şiddetine maruz kalma sürelerinin, kız çocuklara oranla daha uzun süreli olabildiği belirtilmiştir.

Perren ve Alsaker (107)'ün anaokulundaki kurban, zorba-kurban ve zorbaların sosyal davranışları ve akran ilişkilerini incelemeyi amaçladığı çalışma beş-yedi yaş arası 344 çocuk üzerinde yürütülmüştür. Bulgular, kurbanların diğerlerine göre daha uysal, sosyal ilişkilerde daha az aktif ve fazla arkadaşı olmayan, liderlik özelliğine sahip olmayan çocuklarken zorbalar ve zorba-kurbanların akranlarından daha saldırgan olduklarını göstermiştir. Ayrıca zorba-kurbanların, daha az işbirlikçi, daha az sosyal ve daha sıklıkla oyun arkadaşı olmayan çocuklar olduğu görülmüştür. Zorbaların ise daha az olumlu sosyal davranışa ve daha fazla liderlik yeteneğine sahip ve sıklıkla diğer zorba, zorba-kurbanlarla beraber genişleyen sosyal gruplara ait oldukları belirlenmiştir. Kız zorbalar ile erkek zorbalar aynı ortamda

bulduklarında erkek zorbalının saldırganlık düzeylerinin yüksek olmasından kaynaklı ayrıştıkları görülmüştür.

Furniss (51), okul zorbalığını okullarda meydana gelen saldırganlık olaylarının bir türü olarak, yaşça daha büyük ve fiziksel olarak daha güçlü olan çocukların, kendinden daha güçsüz olan çocukları sürekli olarak hırpalaması, eziyet etmesi ve rahatsız etmesi olarak tanımlamaktadır. Pişkin (108)'nin aktardığına göre Olweus ise; bir eylemin zorbalık olarak adlandırılması için sadece saldırganlık özelliği taşımasının yeterli olmadığı, bir eylemin zorbalık olarak adlandırılması için aynı zamanda taraflar arasında eşit olmayan güç ilişkisinin olması, süreklilik özelliği taşıması ve kasıtlı yapıyor olması gibi bazı özelliklere de sahip olması gerektiğini bildirmiştir. Çekingen davranışlar ile akranlar tarafından reddedilme arasında bir ilişki vardır. Çekingen davranışlar içe yönelim sorunları için risk etmeni olmaktadır (79).

Sosyal yetersizlikler, içe kapanıklık, özgüven eksikliği, depresyon, kaygı, katı sert ve hoşgörüsüz anne-baba tutumları akran şiddetine maruz kalmayı etkileyen etmenlerdendir (62).

Analizler sonucunda çocukların sosyal davranışlarının hiçbir değişkenin depresif duygulanım alt boyutuna ilişkin anlamlı bir farklılık göstermediği gözlenmiştir. Bu durum, okul öncesi yaşlarda depresif duygulanımın görülme oranındaki düşüklük, buna bağlı olarak fark edilmesindeki güçlük dolayısıyla depresyona ilişkin bilgi konusunda uzmanların bile yeterince bilgi sahibi olmayışının yanı sıra ölçme aracında bu alt boyuta ilişkin puanın sadece üç ifadeyi içeren madde ile ölçülmesinden kaynaklanmış olabileceğini düşündürmektedir.

6. SONUÇLAR

Bu araştırmanın amacı okul öncesi eğitim kurumuna devam eden üç, dört, beş ve altı yaş grubu çocukların sosyal davranışlarını öğretmen değerlendirmesine dayalı olarak belirlemek ve bu davranışlar üzerinde etkili olabileceği düşünülen (çocuğun; cinsiyet, yaş, kardeş sahibi olma durumu, doğum sırası ve anne-babanın; öğrenim durumu, çalışma durumu ile ailenin sosyo-ekonomik düzeyi) değişkenlerin etkisini incelemek olarak belirlenmiştir.

Araştırma amacı doğrultusunda toplanan verilerin, uygun yöntemlerle analiz edilmesi sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda şu sonuçlara ulaşılmıştır.

Örnekleme oluşturan çocukların;

- açık/fiziksel saldırganlık davranışlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuş, bu anlamlı farklılığın erkek çocukların puan ortalamalarının kız çocukların puan ortalamalarından yüksek oluşundan kaynaklandığı belirlenmiştir.
- açık/fiziksel saldırganlık davranışlarının yaş grubuna, aldıkları eğitim süresine, anne-baba çalışma durumuna, kardeş sahibi olma durumuna, doğum sırasına, anne-baba öğrenim durumuna ve gelir düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır.
- olumlu sosyal davranışlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. Saptanan bu anlamlı farklılığın kaynağı, kız çocukların puan ortalamasının erkek çocukların puan ortalamasından yüksek oluşu ile açıklanmaktadır.
- olumlu sosyal davranışları ile yaşları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Yaşlar arası farkların hangi gruplar arasında olduğu incelendiğinde ise, altı yaşındaki çocukların olumlu sosyal davranış puan ortalamasının, dört yaşındaki çocukların puan ortalamasından daha yüksek olduğu görülmüştür.
- olumlu sosyal davranışlarının aldıkları eğitim süresine, anne-baba çalışma durumuna ve kardeş sahibi olma durumuna doğum sırasına, anne-baba öğrenim durumuna ve ailenin gelir düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

- ilişkisel saldırganlık davranışlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiş ve bu anlamlı farklılığın kaynağı ise, kız çocukların puan ortalamasının erkek çocukların puan ortalamasından yüksek oluşu ile açıklanmaktadır.
- ilişkisel saldırganlık davranışlarının aldıkları eğitim süresine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu anlamlı farklılık, tam gün eğitim alan çocukların puan ortalamasının yarım gün eğitim alan çocukların puan ortalamasından yüksek oluşundan kaynaklanmaktadır.
- ilişkisel saldırganlık davranışlarının, anne çalışma durumuna göre de anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiş bu farklılığın kaynağı incelendiğinde ise; annesi çalışan çocukların ilişkisel saldırganlık puan ortalamasının, annesi çalışmayan çocukların puan ortalamasından yüksek olduğu saptanmıştır.
- Çocukların ilişkisel saldırganlık davranışlarının yaş değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Yaşlar arasındaki fark incelendiğinde ise, altı yaşındaki çocukların ilişkisel saldırganlık davranış puan ortalamalarının sırasıyla, dört, beş ve üç yaşındaki çocukların puan ortalamalarından daha yüksek olduğu saptanmıştır.
- depresif duygulanım alt boyutuna ilişkin puanların etkisi incelenen hiçbir değişkene göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

7. ÖNERİLER

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda, başta anne-baba ve öğretmen olmak üzere her yetişkinin, kültürün ve toplumun desteklediği fiziksel zarar vermeyi onaylayan, tutum, tavır ve davranışlardan vazgeçmesi ve ayrıca fiziksel zarar vermeye ortam hazırlayan teknoloji, medya kullanımının sınırlandırılması hatta mümkünse kullanılmaması yolu ile açık/fiziksel saldırganlığın öğrenme temelinde azaltılmasına yardımcı olunacağı düşünülmektedir. Hatta bu değişim eğilimine öncelikle erkek çocuklara sağlanan fiziksel güç gösterimini ve kullanımı destekleyen nitelikteki oyun ve oyuncaklardan başlanılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

Olumlu sosyal davranışların yaşla birlikte arttığını gösteren bu sonuçlar doğrultusunda, çocukların bebeklikten itibaren gelişim süreçleri boyunca günlük yaşamda, doğal ortamlarda olumlu sosyal davranışlara ilişkin algı ve niyetlerini destekleyici modellerin sunulması gerektiği düşünülmektedir. Ayrıca, toplumsal cinsiyet kalıpyargılarından uzaklaşarak, paylaşım, yardımlaşma, kibarlık, empati ve işbirliği gibi davranışların -insana özgü- oluşu ile beraber, her iki cinsiyetteki çocukların da yaşamını kolaylaştırıcı etkiye sahip olduğu unutulmaksızın bu davranışlar hem ev, hem de okul ortamında vurgulanmalıdır.

Alan yazının ilişkisel saldırganlık konusunda cinsiyetle ilgili tüm bulguları gibi bu araştırma da kız çocukların erkek çocuklardan daha çok ilişkisel saldırganlık gösterdiğini ortaya koymuştur. İlişkileri bozmak, yıpratmak temelli bu saldırganlık türünün bu kadar küçük kız çocuklar arasındaki yükselişi sosyal ilişkiler konusunda akranları olan erkek çocuklardan daha bilinçli olduklarının da bir göstergesidir. Sonuç bu açıdan incelendiğinde, dünyadaki ilişkiler ağını ören cinsiyet olarak düşünülen -kız çocukların/gelecekteki annelerin- karşısındaki kişiye psikolojik açıdan zarar vermeyi içeren bu davranışlarının bir an önce azaltılması ve mümkünse yok edilmesi gereklidir. Aslında, öncelikli olarak toplumun ilişkisel saldırganlık konusunda farkındalığı için bir bilgilendirme gereklidir. Çünkü yetişkinlerin büyük çoğunluğunun günlük ilişkilerde kullanılan bu tip yaptırım davranışlarının ilişkisel saldırganlık olduğunun farkında olmayacak kadar bu

davranışları benimsemiş hatta huy edinmiş olduğundan kaynaklanmaktadır. Bunun gerçekleştirilmesinde, anne-baba kadar okul öncesi öğretmenlerinin de bilinçli müdahalelerine ihtiyaç duyulmaktadır.

Diğer yandan çocukların yaşı büyüdükçe ilişkisel saldırganlık davranışının kullanılma sıklığının artması, dil gelişiminin olumsuz şekilde kullanıldığı bir göstergesi olarak kabul edilmektedir. Bu sebeple çocuk ile ilişkide olan herkesin bu konuda hem olumlu örnek olması hem de gerektiğinde uygun düzenleme ve düzeltmelerde bulunması gereklidir.

İlişkisel saldırganlık davranışının annesi çalışan ve bu sebeple okul öncesi eğitim kurumlarına tam gün süreyle devam eden çocuklarda daha sık görülmesi, işyerinde benzer sıkıntılara maruz kalan ya da benzer sıkıntıları kullanarak zorbalık yaparak çalışan annelerin çocuklarının da bu davranışları yaşamlarına yansıttıklarının bir sonucu olarak görülmektedir. Dolayısıyla, akran etkileşiminin yoğun olarak gerçekleştiği ortamlar olduğu düşünülen okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin bu davranışların görülmesini azaltmak konusunda hem örnek olması, hem de bu tip etkileşimlerin farkında olarak uygun düzenlemelerle müdahalelerde bulunmasının gerekli olduğuna inanılmaktadır.

Bu araştırma sonucunda, alandaki araştırmacılara, bu çalışmanın sınırlılıklarından olan, uyarlanmış bir ölçme aracının yanı sıra dil ve kültüre uygun olarak ölçme araçlarının geliştirilmesi, daha boylamsal ve çoklu bilgi kaynaklarından elde edilen verilere dayanan yöntemler kullanmaları önerilmektedir. Ayrıca bu uygun çalışma yöntemleri ile çalışmalar gerçekleştirilirken, sosyal öğrenme temeline dayalı olarak çocuklarla birlikte yakın ilişkide bulunan anne-baba, kardeş ve öğretmenlerin ilişkilerini de inceleyen araştırmalar tasarlanarak, sosyal davranış olgusuna daha geniş bir perspektiften bakılması önerilmektedir.

Bu çalışmalarla sosyal davranışın seyrini belirleyen ve etkide bulunan değişkenler incelenerek, mevcut durum belirlendikten sonra önleyici ve gerekiyorsa müdahale edici programlar planlanarak geliştirilmeli ve uygulamaya konulmalıdır. Ancak bu programlar değerlendirilerek etkililiği incelendikten sonra yararlı olacaktır.

KAYNAKLAR

1. Ahn, H. J. (2005). Child Care Teachers' Strategies in Children's Socialization of Emotion [Çocukların Duygularının Sosyalleştirilmesinde Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kullandığı Yöntemler]. *Early Child Development and Care*, 175 (1), 49-61.
2. Aktaş, V. (2001). *Çocuklarda Saldırganlık İle Olumsuz Niyet Yükleme Eğilimleri Arasındaki İlişkiler*. Yüksek Lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
3. Anderson, J.C ve Gerbing, D. W. (1984). The Effect of Sampling Error on Converge, Improper Solutions, and Goodness-of-fit Indices For Maximum Likelihood Confirmatory Factor Analysis [Maksimum Olabilirlik İle Doğrulayıcı Faktör Analizi İçin Yaklaşık ve Hatalı Çözümler İle Uyum İyiliği İndeksleri Üzerinde Örnekleme Hatasının Etkisi], *Psychometrika*, 49, 155-173.
4. Archer, J. ve Coyne, S. M. (2005). An Integrated Review of Indirect, Relational, and Social Aggression [Dolaylı, İlişkisel ve sosyal Saldırganlığın Bütünleştirilmiş Bir Derlemesi], *Personality and Social Psychology Review*, 9 (3), 212-230.
5. Arı, M. (1999). Türkiye'de Çocuk Gelişiminin Değerlendirilmesinde Kullanılan Ölçekler. B. Onur (Yay. Haz.). *Cumhuriyet ve Çocuk: 2. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi* (s. 151-158). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
6. Ashiabi, G. S. (2000). Promoting the Emotional Development of Preschoolers [Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Duygusal Gelişiminin Desteklenmesi]. *Early Childhood Education Journal*, 28 (2), 79-84.
7. Bağlı, M. T. (1997). Çocuk Bahçesindeki Oyun Araçlarında Toplumsal Etkileşim. B. Onur (Yay. Haz.). 1. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi: 6-8 Kasım 1996- Ankara: Bildiri Kitabı. (s. 518-544). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

8. Bakircioğlu, R. (2002). *Çocuk Ruh Sağlığı ve Uyum Bozuklukları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
9. Balcı, A. (2001). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
10. Baran, G. (2005). *Dört-Beş Yaş Çocuklarının Sosyal Davranışlarının ve Aile Ortamlarının İncelenmesi*. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, (321).
11. Barnett, S.E. (1988). *Biology and Freedom*. Cambridge: Cambridge University Press.
12. Baron, R.A., Byrne, D. ve Branscombe, N.R. (2006). *Social Psychology*. Boston: Allyn and Bacon.
13. Besevegis, E. ve Lore, R. (1983). Effects of an Adult's Presence on the Social Behavior of Preschool Children [Okul Öncesi Çocukların Sosyal Davranışlarına Yetişkin Varlığının Etkileri]. *Aggressive Behavior*, 9 (3), 243-252.
14. Beyaztürk, D., Anlıak, ř. ve Dinçer, Ç. (2007). Çocuklukta Akran İlişkileri ve Arkadaşlık. *Eurasian Journal of Educational Research*, 26, 13-26.
15. Bonica, C., Arnold, D. H., Fisher, P. H., Zeljo, A. ve Yershova, K. (2003). Relational Aggression, Relational Victimization and Language Development in Preschoolers [Okul Öncesi Çocuklarında İlişkisel Saldırganlık, İlişkisel Kurbanlık ve Dil Gelişimi]. *Social Development*, 12 (4), 551-562.
16. Bost, K.K, Vaughn, B.E., Washington, W.N., Cielinski, K.L. ve Bradbard, M.R. (1998). Social Competence, Social Support, and Attachment: Demarcation of Construct Domains, Measurement, and Paths of Influence for Preschool Children Attending Head Start [Sosyal Yeterlik, Sosyal Destek ve Bağlanma: Yapıtaşlarını Belirleme, Ölçme ve Head Start Okullarına Katılan Okul Öncesi Çocuklar İçin Etkisi]. *Child Development*, 69 (1), 192-218.

17. Budak, S. (2003). Psikoloji Sözlüğü(2. bs.). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
18. Bulut, M. S. ve İflazoğlu, A. (2007). Ana Sınıfı Öğretmenleri İle Öğretmen Adaylarının Sınıfta Karşılaştıkları Problem Davranışlar ve Bu Davranışlara Yönelik Geliştirdikleri Stratejiler: Nitel Bir Çalışma Örneği. N. Aral ve B. Tuğrul (Yay. Haz.). Avrupa Birliği Sürecinde Okul Öncesi Eğitimin Geleceği Sempozyumu: 27-30 Haziran 2006-Kıbrıs: Bildiri Kitabı. 1. Cilt (s. 217-242). İstanbul: Ya-Pa Yayın Pazarlama.
19. Burr, J. E., Ostrov, J. M., Jansen, E. A., Cullerton-Sen, C. ve Crick, N. R. (2005). Relational Aggression and Friendship During Early Childhood: “ I Won’t be Your Friend!” [Erken Çocukluk Süresince İlişkisel Saldırganlık ve Arkadaşlık: “Senin Arkadaşın Olmayacağım!”], *Early Education and Development*, 16 (2), 161-183.
20. Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör Analizi: Temel Kavramlar ve Ölçek Geliştirmede Kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 8(32), 470-483.
21. Büyüköztürk, Ş. (2008). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
22. Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
23. Campbell, A. (1993). *Men, Women and Aggression*. New York: BasicBooks.
24. Casas, J. F., Weigel, S. M., Crick. N., Ostrov, J. M, Woods, K. E., Jansen Yeh, E. A. ve Huddleston-Casas, C. (2006). Early Parenting and Children’s Relational and Physical Aggression in the Preschool and Home Contexts [Okul Öncesi Kurumlarda ve Ev Ortamlarında İlişkisel ve Fiziksel Saldırganlık ve Erken Anne-Baba Tutumları], *Applied Developmental Psychology*, 27, 209-227.

25. Choi, D.H. (2000). Changes of Preschool Children's Social Strategy (Cognition) and Social Behaviors after Participating in a Cognitive-Social Learning Model of Social Skills Training. In: Issues in Early Childhood Education: Curriculum, Teacher Education, & Dissemination of Information. Proceedings of the Lilian Katz Symposium (Champaign, IL, November 5-7, 2000); see PS 030 740. Erişim: 25 Haziran 2009, http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED470900&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED470900
26. Cole, D. A. (1987). Utility of Confirmatory Factor Analysis in Test Validation Research [Test Geçerlik Araştirmasında Doęrulatorycđ Faktör Analizi'nin Yararı Doęrulatorycđ Faktör Analizi], *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 1019-1031.
27. Crick, N. R. (1996). The Role of Relational Aggression, Overt Aggression, and Prosocial Behavior in The Prediction of Children's Future Social Adjustment [ocukların Gelecekteki Sosyal Uyumlarını Tahmin Etmede İlişkisel, Fiziksel Saldırganlığın ve Olumlu Sosyal Davranışların Rolü]. *Child Development*, 67, 2317-2327.
28. Crick, N. R., Casas, J. F. ve Mosher, M. (1997). Relational and Overt Aggression in Preschool [Okul öncesinde ilişkisel ve Açık Saldırganlık]. *Developmental Psychology*. 33(4), 579-588.
29. Crick, N. R., Ostrov, J. F. ve Kawabata, Y. (2007). Relational Aggression and Gender: An Overview. D. J. Flannery, I. Waldman, ve A. Vazsonyi (Eds.). *The Cambridge Handbook of Violent Behavior and Aggression*. (s. 245-259).
30. Crick, N. R., Ostrov, J. M., Appleyard, K. ve Jansen, E. A. (2004). Relational Aggression in Early Childhood. M. Putallaz ve K. L. Bierman (Ed.) *Aggression, Antisocial Behavior, and Violence Among Girls: A Developmental Perspective* (s. 71-89). New York: Guilford Press.

31. Crick, N., Casas, J.F. ve Ku, H. C. (1999). Relational and Physical Forms of Peer Victimization in Preschool [Okul Öncesi Dönemde Akran Kurbanlığının İlişkisel ve Fiziksel Şekilleri], *Developmental Psychology*, 35 (2), 376-385.
32. Crick, N.R. ve Grotpeter, J. K. (1995). Relational Aggression, Gender, and Social-Psychological Adjustment [İlişkisel Saldırganlık, Cinsiyet ve Sosyal-Psikolojik Uyum]. *Child Development*, 66, 710-722.
33. Crick, N.R. ve Werner, N.E. (1998). Response Decision Processes in Relational and Overt Aggression [Karar Verme Süreçlerinde İlişkisel ve Açık Saldırganlık] . *Child Development*, 69, 1630-1639.
34. Crick, N.R., Ostrov, J. M., Burr, J.E., Cullerton-Sen, C., Jansen-Yeh, E. ve Ralston, P. (2006) . A Longitudinal Study of Relational and Physical Aggression in Preschool [Okul Öncesi Dönemde İlişkisel ve Fiziksel Saldırganlık Üzerine Boylamsal bir Çalışma]. *Applied Developmental Psychology*. 27 (2006), 254-268.
35. Cüceloğlu, D. (1991). İnsan ve Davranışı. İstanbul: Remzi Kitabevi.
36. Çetin, F., Bilbay, A. A. ve Kaymak, D. A. (2003). *Araştırmadan uygulamaya çocuklarda sosyal beceriler*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
37. Çiftçi, İ. ve Sucuoğlu, B. (2004). *Bilişsel Süreç Yaklaşımıyla Sosyal Beceri Öğretimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
38. Çorbacı Oruç, A., Haktanır, G. ve Dinçer, Ç. (2004). 0-6 Yaşındaki Türk Çocukları İle İlgili Olarak Yapılmış Olan Araştırmaların Değerlendirilmesi. G. Haktanır ve T. Güler (Yay. Haz.). OMEP 2003 Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı: 5-11 Ekim 2003-Kuşadası/Türkiye: Bildiri Kitabı 1 (s. 91-117). İstanbul: Ya-Pa Yayın Pazarlama.
39. DeHart, G. B., Sroufe, L. A. ve Cooper, R. G. (2004). *Child Development: Its Nature and Course*. New York: McGraw-Hill.

40. Denham, S.A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S. ve Queenan, P. (2003). Preschool Emotional Competence: Pathway to Social Competence? [Okul Öncesinde Duygusal Yeterlik: Sosyal Yeterliğe Doğru Bir Yol Mu?]. *Child Development*, 74 (1), 238-256.
41. Dodge, K. A ve Feldman, E. (1990). Issues in Social Cognition and Sociometric Status. S. R. Asher ve J. D. Coie (Ed.). *Peer Rejection in Childhood* (s. 119-155). New York: Cambridge University Press.
42. Dodge, K. A. (1980). Social Cognition and Children's Aggressive Behavior [Sosyal Biliş ve Çocukların Saldırganlığı]. *Child Development*, 51, 162-170.
43. Durkin, K. (1995). *Developmental Social Psychology: From Infancy to Old Age*. Oxford: Blackwell Publishing.
44. Elkind, D. (1999). *Çocuk ve Toplum: Gelişim ve Eğitim Üzerine Denemeler*. (D. Öngen, Çev.). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi. (1993).
45. Eminoğlu, B. (2007). *Dört-Beş Yaş Çocuklarının Sosyal Davranışları İle Ebeveyn Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
46. Erden, M. ve Akman, Y. (1997). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
47. Erkan, S. ve Kargı, E. (2006). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Davranışlarının Psikolojik belirtiler Yönünden İncelenmesi (Ankara İli Örneği). O. Ramazan, K. Efe ve G. Güven (Yay. Haz.). 1. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi: 30 Haziran-3 Temmuz 2004- İstanbul: Bildiri Kitabı. II. Cilt (s. 191-203). İstanbul: Ya-Pa Yayın Pazarlama.
48. Erol, N. ve Şimşek, Z. (1999). Türk Çocuklarında Ruh Sağlığı. B. Onur (Yay. Haz.). *Cumhuriyet ve Çocuk: 2. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi* (s. 375-389). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

49. Farver, J. A. M. ve Branstetter, W. H. (1994). Preschoolers' Prosocial Responses to Their Peers' Distress [Okul Öncesi Çocuklarının Sıkıntıda Olan Akranlarına Gösterdikleri Olumlu Sosyal Tepkiler] *Developmental Psychology*, 30(3), 334-341
50. Foster, S. L. (2005). Aggression and antisocial behavior in girls. *Handbook of Behavioral and Emotional Problems in Girls*. (s. 149-180). Springer Link.
51. Furniss, C. (2000). Bullying in schools: it's not a crime- is it? [Okullardaki Zorbalık: Bir Suç Mu Değil Mi?] *Education And The Law*, 12 (1), 9-29.
52. Gander, M.J. ve Gardiner, H. W. (2001). *Çocuk ve Ergen Gelişimi* (A. Dönmez, N.Çelen ve B. Onur, Çev.). Ankara: İmge Kitabevi. (1993)
53. Gizir, Z. (2002). *Anaokuluna Devam Eden Dört-Beş Yaş Çocuklarında Sosyal Davranışların Gelişimi ile Benlik Saygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
54. Gleason, T.R., Gower, A. L. ve Gleason, T. C. (2005). Temperament and Friendship in Preschool-Aged Children [Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Mizaç ve Arkadaşlık]. *International Journal of Behavioral Development*, 29 (4), 336-344.
55. Goldman, B. D. ve Buysse, V. (2007). Friendship in Very Young Children. O.N. Saracho ve B. Spodek (Ed.) *Contemporary Perspectives on Socialization and Social Development in Early Childhood Education* (s. 165-192). Charlotte: Information Age Publishing.
56. Goleman, D. (2007). *Sosyal Zekâ: İnsan İlişkilerinin Yeni Bilimi* (O.Ç. Deniztekin, Çev.). İstanbul: Varlık Yayınları. (2006).
57. Gözütok, D. (2008). *Eğitim ve Şiddet*. Ankara: Gazi Kitabevi.

58. Graham, S. ve Hoehn, S. (1995). Children's Understanding of Aggression and Withdrawal as Social Stigmas: An Attributional Analysis [Saldırganlık ve Çekingenliğin Çocuklar Tarafından Sosyal Damgalama Olarak Anlaşılması: Dayandırmacı Bir Çözümleme] *Child Development*, 66 (4), 1143 – 1161.
59. Gülay, H. (2008). *5-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Akran İlişkileri Ölçeklerinin Geçerlik Güvenirlik Çalışmaları ve Akran İlişkilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
60. Haktanır, G. ve Artar, M. (2001). Türkiye'de Çocuk Gelişimi Araştırmalarına Toplu Bakış. B. Onur (Yay. Haz.). 3. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi: Dünyada ve Türkiye'de Değişen Çocukluk: 16-18 Ekim 2000- Ankara: Bildiri Kitabı. (s. 135-162). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
61. Hay, D.F. ve Pawlby, S. (2003). Prosocial Development in Relation to Children's and Mothers' Psychological Problems [Çocukların ve Annelerinin Psikolojik Problemleri İle ilişkili Olarak Olumlu Sosyal Davranışların Gelişimi]. *Child Development*, 74 (5), 1314-1327.
62. Hay, D.F., Payne, A., ve Chadwick, A. (2004). Peer Relations in Childhood [Çocuklukta Akran İlişkileri]. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45 (1), 84-108.
63. Hayes, D. S. (1978). Cognitive Bases for Liking and Disliking among Preschool Children [Okul Öncesi Dönem Çocukları Arasında Hoşlanma ve Hoşlanmamanın Bilişsel Temelleri]. *Child Development*, 49, 906-909.
64. Hays, R. B. (1985). A Longitudinal Study of Friendship Development [Arkadaşlık Gelişiminin Boylamsal Bir Çalışması]. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48 (4), 909-924.

65. Herrenkohl, R. C. ve Russo, M.J. (2001). Abusive Early Child Rearing and Early Childhood Aggression [İstismar Edici Çocuk Yetiştirme ve Erken Çocukluk Saldırganlığı]. *Child Maltreatment*, 6 (3), 3-16.
66. Hortaçsu, N. (2003a). *Çocuklukta İlişkiler: Ana Baba, Kardeş ve Arkadaşlar*. Ankara: İmge Kitabevi.
67. Hortaçsu, N. (2003b). *İnsan İlişkileri*. Ankara: İmge Kitabevi.
68. Hughes, C., White, A., Sharpen, J. ve Dunn, J. (2000). Antisocial, Angry, and Unsympathetic: "Hard-to-Manage" Preschoolers' Peer Problems and Possible Cognitive Influences [Sinirli, Sosyal ve Sempatik Olmayan: "Başedilmesi Zor" Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Akran Sorunları ve Olası Bilişsel Etkileri], *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41 (2), 169-179.
69. Jöreskog, K.G ve Sörbom, D. (1993). LISREL 8: Structural Equation Modeling with The SIMPLIS Command Language [SIMPLIS Komutu ile Yapısal Eşitlik Modelleme Doğrulayıcı Faktör Analizi Doğrulayıcı Faktör Analizi], Hillside, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
70. Juliano. M., Werner, R. S. ve Cassidy, K. W. (2006). Early correlates of preschool aggressive behavior according to type of aggression and measurement [Saldırganlık Tipi ve Ölçümüne Göre Okul Öncesinde Görülen Saldırgan Davranışların Erken İlişkileri]. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 27 (5), 395-410.
71. Kağıtçıbaşı, Ç. (1991). *İnsan, Aile, Kültür*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
72. Kağıtçıbaşı, Ç. (2006). *Yeni İnsan ve İnsanlar*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
73. Kapçı, E. G. (1999). Okul Öncesi Çocuklarda Görülen Duygusal-Davranışsal Sorunların Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. B. Onur (Yay. Haz.). *Cumhuriyet ve Çocuk: 2. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi* (s. 164-169). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

74. Kaymak Özmen, S. (2004). Aile İçinde Öfke ve Saldırganlığın Yansımaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37 (2), 27-39.
75. Keane, S. P. ve Calkins, S. D. (2004). Predicting Kindergarten Peer Social Status From Toddler and Preschool Problem Behavior [Bebeklikten Okul Öncesi Döneme Kadar Olan Sorun Davranışların Anaokulundaki Akran Sosyal Konumunu İşaret Edişi]. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32 (4), 409-423.
76. Kimonis, E. R., Frick, P. J., Boris, N. W., Smyke, A. T., Cornell, A. H., Farrell, J.M. ve Zeanah, C. H. (2006). Callous- Unemotional Features, Behavioral Inhibition, and Parenting: Independent Predictors of Aggression in a High Risk Preschool Sample [Şefkatsiz, Duygusuz Katı Mizaç Özellikleri, Davranış Kısıtlama Ve Katı Anne Baba Tutumları: Yüksek Riskli Okul Öncesi Dönem Örneklemine Saldırganlıktan Bağımsız Etmenler], *Journal of Child and Family Study*, 15, 745-756.
77. Ladd, G. (2007). Social Learning in The Peer Context. O.N. Saracho ve B. Spodek (Ed.) *Contemporary Perspectives on Socialization and Social Development in Early Childhood Education* (s. 133-164). Charlotte: Information Age Publishing.
78. Ladd, G. W. (1990). Having Friends, Keeping Friends, Making Friends, and Being Liked By Peers in the Classroom: Predictors of Children's Early School Adjustment? [Sınıfta Arkadaş Sahibi Olmak, Arkadaşlığı Sürdürmek, Arkadaşlık Yapmak ve Akranlar Tarafından Sevilmek: Çocukların Erken Okul Uyumunu İşaret Eder mi?]. *Child Development*, 61, 1081-1100.
79. Ladd, G. W. (2006). Peer Rejection, Aggressive or Withdrawn Behavior, and Psychological Maladjustment from Ages 5 to 12: An Examination of Four Predictive Models [5 Yaşından 12 Yaşına Kadar Akran Reddi, Saldırgan Davranış ve Psikolojik Uyumsuzluk: Dört Kestirimci Model Denemesi]. *Child Development*, 77 (4), 882-846.

80. Ladd, G.W. ve Burgess, K.S. (2001). Do Relational Risks and Protective Factors Moderate the Linkages between Childhood Aggression and Early Psychological and School Adjustment? [Çocukluk Saldırganlığı ve Erken Psikolojik ve Okul Uyumu Arasındaki Bağlantılar, İlişkisel Riskler ve Koruyucu Etmenleri Dengeleyebilir mi?]. *Child Development*, 72 (5), 1579-1601.
81. Ladd, G.W., Birch, S.H. ve Buhs, E.S. (1999). Children's Social and Scholastic Lives in Kindergarten: Related Spheres of Influence? [Çocukların Anaokulunda Sosyal ve Eğitsel Yaşantıları: Etki Alanı İle İlişkilendirilmesi]. *Child Development*, 70 (6), 1373-1400.
82. Lindsey, E. W. (2002). Preschool Children's Friendships And Peer Acceptance: Links to Social Competence [Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Arkadaşlıkları ve Akran Kabulü: Sosyal Yeterlilikle Bağlantıları]. *Child Study Journal*, 32 (3), 145-155.
83. Loeber, R. ve Hay, D. (1997). Key Issues in The Development of Aggression and Violence from Childhood to Early Adulthood [Çocukluktan Erken Yetişkinliğe Şiddet ve Saldırganlığın Gelişiminde Anahtar Konular]. *Annual Review of Psychology*, 48, 371-410.
84. Lore, R. K. ve Schultz, L. A. (1996). İnsan Saldırganlığının Kontrolü: Karşılaştırmalı Bir Yaklaşım. (H. Karaçanta, Çev.). *Türk Psikoloji Bülteni*, 2 (5), 28-34. (1993).
85. Luby, J.L., Belden, A. C. ve Spitznagel, E. (2006). Risk Factors for Preschool Depression: The Mediating Role of Early Stressful Life Events [Okul Öncesi Dönem Depresyonunda Risk Etmenleri: Erken Yaşlardaki Sıkıntılı Yaşam Deneyimlerinin Aracı Rolü], *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47 (12), 1292-1298
86. Marsh, H. W., Balla, J.R. ve McDonald, R.P. (1988). Goodness-of-fit Indexes in Confirmatory Factor Analysis: The Effect of Sample Size [Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İyiliği İndeksleri: Örneklem Büyüklüğünün Etkisi], *Psychological Bulletin*, 103, 391-410.

87. Marsh, H.W. ve Hocevar, D. (1988). A New More Powerful Approach to Multitrait-Multimethods Analyses: Application of Second-Order Confirmatory Factor Analysis [Çoklu Yöntem İçin Daha Güçlü Yeni Bir Yaklaşım: İkinci Düzey Uygulaması Doğrulayıcı Faktör Analizi], *Journal of Applied Psychology*, 73, 107-117.
88. McDevitt, T. M. ve Ormrod, J. E. (2007). *Child Development and Education*. New Jersey: Pearson.
89. Mussen, P. H., Conger, J.J. ve Kagan, J. (1979). *Child Development and Psychology*. New York: Harper & Row Publishers.
90. Oktay, A (2002). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
91. Ostrov, J. M. (2004). *Forms and Functions of Aggression During Early Childhood: A Longitudinal Study*. Ph.D. Dissertation, University of Minnesota, Minnesota.
92. Ostrov, J. M. (2006). Deception and Subtypes of Aggression During Early Childhood [Erken Çocukluk Süresince Saldırganlığın Altıpları ve Kandırma], *Journal of Experimental Child Psychology*, 93, 322-336.
93. Ostrov, J. M. (2008). Forms of Aggression and Peer Victimization During Early Childhood: A Short-term Longitudinal Study [Erken Çocukluk Süresince Saldırganlık Şekilleri ve Akran Kurbanlığı: Kısa Süreli Boylamsal Bir Çalışma], *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36, 311-322.
94. Ostrov, J. M. ve Bishop, C. M (2008). Preschoolers' Aggression and Parent- Child Conflict: A Multiinformant and Multimethod Study [Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Saldırganlığı ve Anne/Baba-Çocuk Çatışması: Bir Çoklu Bilgi Kaynağı ve Çoklu Yöntem Çalışması]. *Journal of Experimental Child Psychology*, 99, 309-322.

95. Ostrov, J. M. ve Keating, C.F. (2004). Gender Differences in Preschool Aggression During Free Play and Structured Interactions: An Observational Study [Okul Öncesi Saldırganlığında Serbest Oyun ve Yapılandırılmış Etkileşimler Süresince Cinsiyet Farklılıkları: Gözlemsel bir Çalışma]. *Social Development*. 13(2), 255-277.
96. Ostrov, J. M., Crick, N. R. ve Stauffacher, K. (2006a). Relational Aggression in Sibling and Peer Relationship During Early Childhood [Erken Çocukluk Süresince Kardeş ve Akran İlişkilerine İlişkisel Saldırganlık]. *Applied Developmental Psychology*, 27, 241-253.
97. Ostrov, J. M., Gentile, D. A. ve Crick, N. R. (2006b). Media Exposure, Aggression and Prosocial Behavior During Early Childhood: A Longitudinal Study [Erken Çocukluk Süresince Medya Maruziyeti, Saldırganlık ve Olumlu Sosyal Davranış: Boylamsal Bir Çalışma], *Social Development*, 15, 612-627.
98. Ostrov, J. M., Masetti, G.M., Stauffacher, K., Godleski, S.A., Hart, K. C., Karch, K. M., Mullins, A. D. ve Ries, E. E. (2009). An Intervention for Relational and Physical Aggression in Early Childhood: A Preliminary Study [Erken Çocuklukta İlişkisel ve Fiziksel Saldırganlık İçin Bir Müdahale: Bir Başlangıç Programı], *Early Childhood Research Quarterly*, 24, 15-28.
99. Ostrov, J. M., Pilat, M. M. ve Crick, N. R. (2006c). Assertion Strategies and Aggression During Early Childhood [Erken Çocukluk Süresince Hakkını Savunma Yöntemleri ve Saldırganlık]. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 403-416.
100. Ostrov, J. M., Ries, E. E., Stauffacher, K., Godleski, S.E. ve Mullins, A. D. (2008). Relational Aggression, Physical Aggression and Deception During Early Childhood: A Multimethod, Multi-Informant Short-Term Longitudinal Study [Erken Çocukluk Yılları Süresince İlişkisel Saldırganlık, Fiziksel Saldırganlık ve Kandırma: Çoklu Yöntem, Çoklu Bilgi Sağlayıcı Kısa Dönemli Boylamsal Bir Çalışma]. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37 (3), 1-12.

101. Ostrov, J. M., Woods, K.E., Jansen, E.A., Casas, J. F. ve Crick, N. R. (2004). An Observational Study of Delivered and Recieved Aggression, Gender, and Social-Psycholglcal Adjustment in Preschool: "This White Crayon Doesn't Work..." [Okul Öncesi Dönemde Cinsiyet, Sosyal-Psikolojik Uyum ve Gösterilen ve Maruz Kalınan Saldırganlık Üzerine Gözlemsel Bir Çalışma: "Bu Beyaz Boya Boyamıyor..."]. *Early Childhood Research Quarterly*, 19, 355-371.
102. Önder, A. (2005). Okul Öncesi Dönemde Akran İlişkileri. A, Oktay ve Ö. Polat Unutkan (Yay. Haz.). *Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular* (s. 131-146). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
103. Önder, A. ve Gülay Duman, H. (2007). 6 Yaş Çocuklarının Depresif Eğilim Düzeyleri İle Sosyometri Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. N. Aral ve B. Tuğrul (Yay. Haz.). Avrupa Birliği Sürecinde Okul Öncesi Eğitimin Geleceği Sempozyumu: 27-30 Haziran 2006-Kıbrıs: Bildiri Kitabı. 1. Cilt (s. 198-207). İstanbul: Ya-Pa Yayın Pazarlama.
104. Özdoğan, B. (2004). *Çocuk ve Oyun*. Ankara: Anı Yayıncılık.
105. Özüçücü, A. (1997). Yuva Çocuklarının Gündelik Yaşamdaki Davranışları. B. Onur (Yay. Haz.). 1. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi: 6-8 Kasım 1996- Ankara: Bildiri Kitabı. (s. 545-554). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
106. Palut, B. (2003). Sosyal Gelişim ve Arkadaşlık İlişkileri. M. Sevinç (Yay. Haz.). *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar* (s. 311-318). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
107. Perren, S. ve Alsaker, F. D. (2006). Social Behavior and Peer Relationship of Victims, Bully-Victims, and Bullies in Kindergarten [Anaokulunda Kurbanlar, Zorba-Kurbanlar ve Zorbaların Sosyal Davranışları ve Akran İlişkileri]. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47 (1), 45-57.

108. Pişkin, M. (2002). Okul Zorbalığı: Tanımı, Türler, İlişkili Olduğu Faktörler ve Alınabilecek Önlemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2 (2), 531-562.
109. Polat-Unutkan, Ö. (1998). *5-6 Yaş Grubu Aile Katılımlı Sosyalleşme Programı*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
110. San Bayhan, P. ve Artan, İ. (2005). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
111. Sánchez-Martín, J. R., Fano, E., Ahedo, L., Cardas, L., Brain, P. F. ve Azpiroz, A. (2000). Relating testosterone levels and free play social behavior in male and female preschool children [Okul Öncesi Dönemdeki Kız ve Erkek Çocukların Serbest Oyun Sosyal Davranışı ve Testosteron Düzeyi İlişkisi]. *Psychoneuroendocrinology*, 25(2000), 773-783.
112. Saracho, O. N. ve Spodek, B. (2007). Theories of Socialization and Social Development. O.N. Saracho ve B. Spodek (Ed.) *Contemporary Perspectives on Socialization and Social Development in Early Childhood Education* (s. 1-17). Charlotte: Information Age Publishing.
113. Schaffer, H. R. (2007). *Social Development*. Malden: Blackwell Publishing.
114. Schrepferman, L. M., Eby J., Synder, J. ve Stropes, J. (2006). Early Affiliation and Social Engagement with Peers: Prospective Risk and Protective Factors for Childhood Depressive Behaviors [Akranlarla Sosyal İlişkiler ve Erken Yatkınlık: Çocukluk Depresyonu Davranışlarında Gelecekteki Riskler ve Koruyucu Etmenler], *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 14 (1), 50-61.
115. Schwartz, D., Dodge, K. A., Pettit, G. S. ve Bates, J. E. (1997). Early Socialization of Aggressive Victims of Bullying [Saldırgan Kurbanların Zorbalığının Erken Toplumsallaşması]. *Child Development*, 68 (4), 665-675.

116. Sebanc, A. (2003). The Friendship Features of Preschool Children: Links with Prosocial Behavior and Aggression [Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Arkadaşlık Özellikleri: Olumlu Sosyal Davranış ve Saldırganlıkla Bağlantıları]. *Social Development*, 12 (2), 249-268.
117. Sevinç, M. (2003). Oyun Ortamında Uyumsuz Davranışlara Eğitsel Yaklaşım. M. Sevinç (Yay. Haz.). *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar* (s. 319-328). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
118. Shantz, C. U. (1987). Conflicts between Children [Çocuklar Arasındaki Çatışmalar]. *Child Development*, 58, 283-305.
119. Shure, M. B. ve Spivack, G. (1972). Means-Ends Thinking, Adjustment, and Social Class Among Elementary-School Aged Children [Ortaokul Çocukları Arasında Uyum ve Sosyal Sınıf]. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 38 (3),348-353.
120. Sommer, R. ve Wicker, A.W. (1991). Gas Station Psychology: The Case for Specialization in Ecological Psychology [Gaz Odası Psikolojisi: Ekolojik Psikolojide Özel Bir Vaka], *Environment and Behavior*, 23 (2), 131-149.
121. Szewczyk-Sokolowski, M., Bost, K.K. Wainwright, A. B. (2005). Attachment, Temperament, and Preschool Children's Peer Acceptance [Bağlanma, Mizaç ve Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Akran Kabulü], *Social Development*, 14 (3), 379-397.
122. Şahin, H. (2006). Öfke Denetimi Eğitiminin Çocuklarda Gözlenen Saldırgan Davranışlar Üzerindeki Etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3, (26), 47-61.
123. Tavşancıl, E. ve Keser, H. (2001). İnternete Yönelik Likert Tipi Bir Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 34 (1-2), 45-60.
124. Taylor, S.E., Peplau, L.A. ve Sears D.O. (2007). *Sosyal Psikoloji*. (A. Dönmez, Çev.). Ankara: İmge Kitabevi. (2003).

125. Thompson, M., O'Neill Grace, C. ve Cohen, L.J. (2002). *Çocuğunuzun Arkadaşlık İlişkileri*. E.N.Boylu, Çev. Ankara: Arkadaş Yayınları. (2001)
126. Trommsdorff, G. ve Friedlmeier, W. (1999). Motivational Conflict and Prosocial Behaviour of Kindergarten Children [Anaokulu Çocuklarında Olumlu Sosyal Davranış ve GÜdüsel Çatışma]. *International Journal of Behavioral Development*, 23 (2), 413-429.
127. Uluğtekin, S. (1976). *Çocuk Yetiştirme Yöntemleri Açısından Ana-Baba- Çocuk İlişkileri*. Doktora tezi. Ankara Üniversitesi. Ankara.
128. Ummanel, A. (2007). *Okul Öncesi Çocuklarda Akran Kabulünün Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
129. Underwood, M. K. (2003). *Social Aggression Among Girls*. New York: Guilford Press.
130. Walker, S. (2004). Teacher Reports of Social Behavior and Peer Acceptance in Early Childhood: Sex and Social Status Differences [Erken Çocuklukta Akran Kabulü ve Sosyal Davranışın Öğretmen Değerlendirmeleri: Cinsiyet ve Sosyal Statü Farklılıkları]. *Child Study Journal*, 34 (1), 13-28.
131. Walker, S., Berthelsen, D. ve Irving, K. (2001). Temperament and Peer Acceptance in Early Childhood: Sex and Social Status Difference [Erken Çocuklukta Mizaç ve Akran Kabulü: Cinsiyet ve Sosyal Statü Farklılıkları]. *Child Study Journal*, 31 (3), 177-192.
132. Werner, N. E., Senich, S. ve Przepyszny, K. A. (2006). Mothers' Responses to Preschoolers' Relational and Physical Aggression [Okul Öncesi Dönem Çocuklarının İlişkisel ve Fiziksel Saldırganlıklarına Annelerinin Tepkileri]. *Applied Developmental Psychology*, 27, 193-208.
133. Yavuzer, H. (2000). *Ana- Baba ve Çocuk*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

EKLER

EK – 1: (Preschool Social Behavior Scale- Teacher Form, PSBS-TF) Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği- Öğretmen Formu, OÖSDÖ-ÖF'nun Türk Dili ve Kültürüne Uyarlanması İçin Verilen İzin Yazısı

Kimden: "Nicki Crick" <crick001@umn.edu>
Kime: "Muge Sen" <Muge.Sen@education.ankara.edu.tr>
Bilgi: <ralst003@umn.edu>
Gönderme tarihi: 08 Ocak 2008 Salı 19:01
Konu: Re: TSBS-T

You have my permission to use my TSBS-T scale, translated. Nicki

Muge Sen wrote:

>
> Hello,
>
> I contacted you regarding to adapting and using TSBS-T scale in
> Turkish Language & Culture sometime ago. I have received the scale and
> thank you for your quick response. My proposal including the steps of
> TSBS-T's adaptation has been approved by my dissertation committee.
>
> I have to ask you couple things for my research.
>
> *
> For this study, I will need the scoring table and rating table
> of TSBS-T.
> *
> A separate e mail stating that I have your permission to use TSBS-T.
>
> Best regards?
>
> *Muge Sen, Research Assistant*
> *Ankara University*
> *Faculty of Educational Sciences*
> *Division of Preschool Education*
> *Ankara University Cebeci Kampusu 06590 Cebeci/ Ankara/ Turkey*
> * +90 312 363 33 50/5106 *
> *+90 312 363 61 45*
>
>
>
>
> Free Animations for your email - By IncrediMail! Click Here!
> <<http://www.incredimail.com/index.asp?id=104601&rui=93059806>>

EK – 2: Kapsam Geçerliği İçin Uzman Değerlendirme Formlarına Ait eteleme Tablosu

Madde No / Uzman No	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	
1					x						x										x	x				
2	x	x	x	x	x	x			x		x	x	x	x	x		x		x	x	x	x	x	x	x	x
3										x		x	x	x												
4		x		x	x				x					x			x									
5	x				x	x						x		x	x	x	x				x	x		x		
6	x				x									x						x						
7	x	x		x	x	x	x				x			x	x		x					x		x	x	x
8									x																	
9					x									x												
10				x	x		x						x				x					x				
11		x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x		x			x	x	x	x			
Toplam	4	3	2	5	9	3	3	1	4	2	4	4	4	8	4	1	6	0	3	3	6	3	4	2	2	

EK – 3: Görünüş Geçerliği Görüşme Formu

Merhaba! Adım Müge Şen. Hacettepe Üniversitesi'nde doktora öğrencisiyim. Şu an tez çalışmamda üç, dört ve beş yaş grubu öğretmenlerinin sınıflarındaki çocukların sosyal davranışlarını değerlendirilmesi için Amerika Birleşik Devletleri'nde geliştirilmiş bir ölçeğin Türk diline ve kültürüne uyarlanması çalışmalarını gerçekleştiriyorum. Bu sebeple bugün sizinle ölçme aracının nasıl daha anlaşılır ve kullanılabilir olacağını anlamak ve değerlendirmek için görüşmek istedim. Ölçeğin Ankara'daki üç, dört ve beş yaş grubu öğretmenlerine gönderilmeden önce sizin görüş\fikir ve önerilerinizi almak ölçeğin uyarlanması aşamasında oldukça yararlı olacaktır.

Bugün burada ne yapacağımızdan biraz bahsetmek istiyorum:

Size ölçme aracını vereceğim ve sizden bu ölçme aracını yalnızca yazan her şeyi yüksek sesle kendi kendinize doğal olarak okumanız dışında. Okulunuza daha önce gelmiş ölçme araçları gibi sınıfınızdaki herhangi bir çocuğu değerlendirmek üzere bildiğiniz şekilde doldurmanızı isteyeceğim. Ölçeği elinize alıp gördüğünüz ilk saniyeden tamamlayıncaya kadar düşündüğünüz ve hissettiğiniz her şeyi bana söylemenizi istiyorum. Bana söyleyeceklerinize ölçme aracı ve görünüşü hakkında hoşunuza giden ya da gitmeyen her şey dahildir. Yerinde ve güzel ya da rahatsız edici bulduğunuz şeylerin neler olduğunu lütfen bana söyleyerek hatırlatınız. Bu süreç sorularınızla ilerlerken düşündüklerinizi ve hissettiklerinizi bana söylemeniz gerçekten de oldukça önemlidir. Fakat bir sorun gördüğünüzde bana herhangi bir soru sormayın, bunun yerine yalnızca sorunun ne olduğunu söyleyin.

Durmaya ya da ara vermeye ihtiyaç duyduğunuzda lütfen bana söyleyin.

Görüşmenin yaklaşık yarım saat süreceğini tahmin ediyorum. Siz de onay verirseniz, bu görüşme süresince konuşulanları kaydetmek istiyorum. Bu şekilde hem zamanı daha iyi kullanabiliriz, hem de ifade ettiklerinizin kaydını daha ayrıntılı tutma fırsatı elde edebilirim. Görüşme tamamıyla gizli kalacak,

söyledikleriniz sadece bilimsel amaçlar için kullanılacaktır. Görüşmenin başında isminizi ve kaç yaş grubu öğretmeni olduğunuzu söylemenizi istiyorum. Araştırma raporunda isminiz yer almayacak onun yerine takma isimler kullanılacaktır. Şimdiden araştırmaya katıldığınız için teşekkür ediyorum.

(Ölçek cevaplayıcıya verilir.)

(Görüşmenin sonunda) Bu ölçek okulunuza gelmiş olsaydı doldurur muydunuz? Neden doldururdunuz ya da neden doldurmazdınız? Süreçte bana ifade etme şansınızın olmadığı ama söylemek istediğiniz bir şey var mı?

EK – 4: Milli Eğitim Bakanlığı Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü Tarafından Verilen Araştırma İzin Yazıları

21.03.2008
08-906

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Bölüm : Strateji Geliştirme
Sayı : B B.08.4.MEM.4.06.00.04-312/ 25290
Konu : Araştırma İzni (Müge ŞEN)

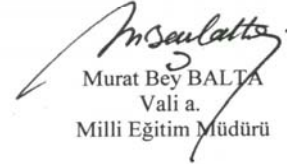
133
.../2008

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Sağlık Bilimleri Fakültesine

İlgi : a) 21.02.2008 tarih ve 14-636/3431 sayılı yazınız.
b) 10.03.2008 tarih ve 312/23992 sayılı Valilik Oluru.

Fakülteniz, Çocuk Gelişimi Bölümü, Doktora Programı öğrencisi Müge ŞEN'in "3-5 Yaş Grubu Çocukların Sosyal Davranışlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında; ekli listede belirlenen okullarda uygulama yapma isteği ilgi (b) Valilik Oluru ile uygun görülmüş olup, konu hakkında çalışmanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerine bilgi verilmiştir.

Mühürlü anket örneği (5 Sayfa, 2 Bölüm ve 25 Maddeden oluşan) yazımız ekinde gönderilmiş olup, uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde iki örneğinin (CD/disket) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne gönderilmesi hususunda bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.


Murat Bey BALTA
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

EKLER :

1. Aile Bilgi Formu(3 Sayfa, 2 Bölüm)
2. Görüşme Formu(1 Sayfa)
3. Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu(1 Sayfa, 25 Madde)
4. Valilik Oluru (1 Adet)
5. Okul Listesi

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Bölüm : Strateji Geliştirme
Sayı : B B.08.4.MEM.4.06.00.04-312/23092
Konu : Araştırma İzni (Müge ŞEN)

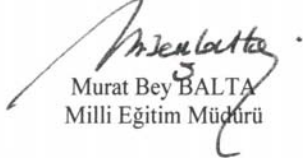
10.02/2008

VALİLİK MAKAMINA
ANKARA

İlgi : a) MEB'e Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
b) Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesinin 21.02.2008 tarih ve 14-636/3431 sayılı yazısı.

Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, Doktora Programı öğrencisi Müge ŞEN'in "**3-5 Yaş Grubu Çocukların Sosyal Davranışlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi**" konulu tez çalışması, ilgi (a) yönerge doğrultusunda Müdürlüğümüz Değerlendirme Komisyonu tarafından incelenmiş olup, uygulanacak ölçeklerin (5 Sayfa, 2 Bölüm ve 25 Maddeden oluşan) ekli listede belirlenen okullarda, gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.


Murat Bey BALTA
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
4...3/2008
Mehmet KURDOĞLU
Vali Yardımcısı

EKLER:

1. Aile Bilgi Formu(3 Sayfa, 2 Bölüm)
2. Görüşme Formu(1 Sayfa)
3. Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği-
Öğretmen Formu(1 Sayfa, 25 Madde)