



T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKULÖNCESİ EĞİTİM BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

ALTI YAŞ ÇOCUKLARININ KENDİLİK ALGILARINA
GÖRE SOSYAL YETERLİKLERİNİN İNCELENMESİ

ÖZGE DOĞULU OKUR

Denizli, 2016

T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKULÖNCESİ EĞİTİM BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

ALTI YAŞ ÇOCUKLARININ KENDİLİK ALGILARINA GÖRE
SOSYAL YETERLİLİKLERİNİN İNCELENMESİ

Özge DOĞULU OKUR

Danışman

Yrd. Doç. Dr. Atiye ADAK ÖZDEMİR

Bu çalışma Pamukkale Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Projeleri Koordinasyon Birimi (PAUBAP) tarafından 2015 EĞBE 003 nolu Yüksek Lisans tez projesi olarak desteklenmiştir.

YÜKSEK LİSANS TEZ ONAY FORMU

Bu çalışma, İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı'nda jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

	İmza
Başkan: Doç. Dr. Hülya ŞAHİN BALTACI
Üye: Yrd. Doç. Dr. Fatma ÇALIŞANDEMİR
Üye: Yrd. Doç. Dr. Atiye ADAK ÖZDEMİR

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun/...../..... tarih ve/..... sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Prof. Dr. Şükran TOK
Enstitü Müdürü

ETİK BEYANNAMESİ

Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Başkalarının eserlerinde yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- Atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- Bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.

İmza

Özge DOĞULU OKUR

TEŞEKKÜRLER

Tez çalışmamın bitmesi süresince yaşanan tüm aksaklıklara rağmen bana sabır ve ilgiyle yardım eden, yol gösteren, deneyim ve birikimlerini benimle paylaşan değerli danışmanım Yrd. Doç. Dr. Atiye ADAK ÖZDEMİR' e sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Yüksek lisans tezimin hazırlık sürecinde yararlandığım tüm kaynakları hazırlayan değerli hocalarıma, tezimin uygunluğunun incelenmesinde değerli görüş ve önerilerini esirgemeyen, yaşamış olduğum olumsuz olaylar karşısında bana devam etme azmi veren Doç. Dr. Hülya ŞAHİN BALTAÇI, Yrd. Doç. Dr. Fatma ÇALIŞANDEMİR ve Arş. Gör. Ahmet EROL hocalarıma çok teşekkür ediyorum.

Çalışmamda bana yardımcı olan okul müdürlerine, öğretmen arkadaşlarıma, çocuklara ve ailelerine teşekkürlerimi sunuyorum. Tez süresince ihmal ettiğim tüm yakınlarıma destekleri ve anlayışları için teşekkür ederim.

Bana sabır, azim veren, benim için dünyanın en güçlü ve en güzel kadınına... Annem, Mihriban DOĞULU' ya varlığı ve benim annem olduğu için sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Güzel ablalarıma ve babama maddi-manevi tüm desteklerinden dolayı teşekkür ediyorum.

Tez süresince tüm yorgunluklarımda yanımda olan, ben düşsem de elimden tutup kaldıran, dostum, eşim ve CAN'ım Ersin OKUR'a benimle beraber gösterdiği tüm çabaları ve sabrından dolayı çok teşekkür ediyorum.

Bana öğretmenliğin enginliğini ve güzelliğini aşıl原因an, ilkokul 3. sınıf öğretmenim Sebahattin KILIÇ'a teşekkür ederim. Lisans eğitimimden itibaren çalışkanlığına, birikimine hayran olduğum, öğretmenlik mesleğimde bana yeni bakış açıları kazandıran ve öğretmenliği seçmekte verdiğim kararın doğruluğunu bir kere daha gösteren değerli hocam Doç. Dr. Asiye İVRENDİ'ye çok teşekkür ederim.

Her gün varlıkları ile yaşamıma anlam katan canım öğrencilerime ve çalışmakta olduğum Bıçakçı Köyü halkına çalışkanlıklarından, anlayışlarından ve gösterdikleri sevgiden dolayı çok teşekkür ederim.

İyi ki varsınız...

Özge DOĞULU OKUR

ÖZET

ALTI YAŞ ÇOCUKLARININ KENDİLİK ALGILARINA GÖRE SOSYAL YETERLİKLERİNİN İNCELENMESİ

Özge DOĞULU OKUR

Bu araştırmanın amacı, 6 yaş çocuklarının kendilik algılarının, sosyal yeterlikleri üzerindeki yordayıcı etkisini incelemektir. Araştırmanın örneklemini 2014-2015 eğitim-öğretim yılında İzmir ili Ödemiş ilçesinde anasınıfına devam eden 6 yaşında 160 çocuk oluşturmaktadır. Araştırma tarama modellerinden ilişkisel tarama modeline göre desenlenmiştir.

Araştırmada kendilik algısını ölçmek amacıyla Önder (1997) tarafından Türkçe’ye uyarlanmış olan “Küçük Çocuklar İçin Kendilik Algısı Ölçeği (Çocuk formu)”, sosyal yeterliliği ölçmek için Çorbacı Oruç (2008) tarafından Türkçe’ye uyarlanmış olan “Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Problem Durumların Sınıflaması Ölçeği (Öğretmen formu)” kullanılmıştır. Veri analizinde Bağımsız Örneklemeler İçin T-Testi ve Basit Doğrusal Regresyon Analizi kullanılmıştır.

Araştırma bulguları çocukların sosyal yeterliklerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini, kız çocuklarının sosyal yeterliklerinin erkek çocuklarına göre daha olumlu olduğunu ortaya koymuştur.

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar çocukların bilişsel yeterlik boyutundaki kendilik algılarının, akran grubuna giriş, başarısızlığa tepki, sosyal beklentiler, öğretmen beklentileri ve tepkisel saldırganlık sosyal yeterlik boyutları üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yordayıcı etkisi olduğunu göstermektedir. Ayrıca kendilik algısının bilişsel yeterlik ve bedensel yeterlik alt boyutları çocukların proaktif saldırganlık düzeylerini anlamlı derecede yordamaktadır.

*Bu çalışma Yrd. Doç. Dr. Atiye ADAK ÖZDEMİR’in danışmanlığında gerçekleştirilen “Altı Yaş Çocuklarının Kendilik Algılarına Göre Sosyal Yeterliklerinin İncelenmesi” başlıklı (2015 EĞBE 003) Pamukkale Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Projeleri Koordinasyon Birimi (PAUBAP) tarafından desteklenen yüksek lisans projesi kapsamında yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi, kendilik kavramı, sosyal yeterlik, çocuk.

ABSTRACT**INVESTIGATION OF SIX-YEAR-OLD CHILDREN’S SOCIAL COMPETENCIES
ACCORDING TO SELF PERCEPTION**

Özge DOĞULU OKUR

The aim of this study is to examine the predictive power of 6-year-old children’s level of self-perception on their social competencies. The sample of the study consists of 160 6-year-old children, continuing their pre-school education in Ödemiş province of İzmir in 2014-2015 academic year. The research was designed according to the relational screening model.

In this research study, in order to measure self-perception, “Self-Perception Scale for Young Children (Children’s form)” adapted to Turkish by Önder (1997), in order to measure social competencies “Classification of Problem Situations for Preschool Children Scale (Teacher’s form)” adapted to Turkish by Çorbacı Oruç (2008) were used. For the analysis of the data, T-Test and Simple Linear Regression Analysis for Independent Sampling are used.

Findings of the study reveal that children’s social competencies show a significant difference according to gender, that the social competencies of girls are more positive than that of boys.

The results obtained from this study show that self-perceptions of cognitive competence dimension are statistically significant predictors of admission to peer group, response to failure, social expectations, teacher expectations and reactive aggression social competence dimensions. Besides, cognitive competence and physical competence sub-dimensions of self-perception significantly predict children’s proactive aggression levels.

*This study was carried out within the scope of “Investigation of Six-year-old Children’s Social Competencies According to Self Perception” graduate project (2015 EĞBE 003) performed under the supervision of Assist. Prof. Atiye ADAK ÖZDEMİR and supported by Pamukkale University Scientific Research Projects Coordination Unit (PAUSRP).

Key Words: Pre-school, self concept, social competence, child.

İÇİNDEKİLER

YÜKSEK LİSANS TEZ ONAY FORMU	iii
ETİK BEYANNAMESİ	iv
TEŞEKKÜRLER	v
ÖZET	vi
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLoların LİSTESİ	x
BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.1.1. Problem Cümlesi	3
1.1.2. Alt Problemler	4
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	6
1.5. Araştırmanın Sayıltıları	6
1.6. İlgili Tanımlar	6
İKİNCİ BÖLÜM: ALANYAZIN TARAMASI.....	8
2.1. Sosyal Yeterlik	8
2.2.1. Sosyal Yeterliliğin Boyutları ve Gelişimi	9
2.2.2. Sosyal Yeterliliğin Gelişimini Etkileyen Faktörler	10
2.2.2.1. Cinsiyet	10
2.2.2.2. Mizaç	11
2.2.2.3. Aile.....	12
2.2.2.4. Bağlanma Biçimleri	12
2.2.2.5. Anne Baba Tutumları.....	12
2.2.2.6. Akran İlişkileri	13
2.2.2.7. Okul	14
2.2.3. Sosyal Yeterlik ile İlgili Kavramlar	15
2.2.3.1. Sosyal Problem Çözme	15
2.2.3.1.1. Sosyal problem çözme becerileri nasıl geliştirilir?	16
2.2.3.2. Sosyal Beceri	18
2.2.3.3. Sosyal Uyum.....	20
2.2. Kendilik Algısı	22
2.1.2. Kendilik Algısının Gelişimi	25
2.1.1. Kendilik Algısının Önemi	26
2.3. Kendilik Algısı ile Sosyal Yeterlik İlişkisi	28
2.4. Konuyla İlgili Yapılan Çalışmalar	29
2.4.1. Kendilik Algısı İle İlgili Yapılan Çalışmalar	29

2.4.1.1. Kendilik Algısı İle İlgili Türkiye’de Yapılan Çalışmalar	30
2.4.1.2. Kendilik Algısı İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	33
2.4.2. Sosyal Yeterlikle İle İlgili Araştırmalar	34
2.4.2.1. Sosyal Yeterlik İle İlgili Türkiye’ de Yapılan Araştırmalar	34
2.4.2.2. Sosyal Yeterlik İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	36
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM	38
3.1. Araştırma Deseni	38
3.2. Evren ve Örneklem	38
3.3. Araştırmanın İşlem Basamakları	39
3.4. Veri Toplama Araç ve Teknikleri	40
3.4.1. Kişisel Bilgi Formu	40
3.4.2. Küçük Çocuklar İçin Kendilik Algısı Ölçeği (Çocuk Formu)	40
3.4.3. Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Problem Durumların Sınıflaması Ölçeği (The Preschool Taxonomy of Problem Situation) (OPDS)	42
3.5. Veri Toplama Süreci	44
3.6. Verilerin Analizi	44
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM	46
4.1. “Altı Yaş Çocuklarının Sosyal Yeterlik Düzeyleri Cinsiyetlerine Göre İstatistiksel Açıdan Anlamli Bir Farklılık Göstermekte midir?” Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum	46
4.2. “Altı Yaş Çocuklarının Sosyal Yeterlik Düzeyleri Anne Ve Baba Eğitim Durumuna Göre İstatistiksel Açıdan Anlamli Bir Farklılık Göstermekte Midir?” Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum	47
4.3. “Altı Yaş Çocuklarının Sosyal Yeterlik Düzeyleri Kardeş Sayısına Göre İststistiksel Açıdan Anlamli Bir Farklılık Göstermekte Midir?” Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum	48
4.4. “Altı Yaş Çocuklarının Kendilik Algıları Sosyal Yeterliklerini İstatistiksel Olarak Anlamli Bir Şekilde Yordamakta mıdır?” Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum	48
BEŞİNCİ BÖLÜM: SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER	56
5.1. Sonuç ve Tartışma	56
5.2. Öneriler	61
5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	61
5.2.2. Eğitimcilere ve Ailelere Yönelik Öneriler	61
KAYNAKÇA	62
EKLER	82
EK-1 ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU	83
EK-2 VALİLİK OLURU	84
ÖZGEÇMİŞ	85

TABLOLARIN LİSTESİ

Tablo 3.1_Örneklem Grubunda Yer Alan Çocukların Cinsiyet, Kardeş Sayısı ve Anne-Baba Eğitim Durumu ve Mesleğine İlişkin Betimleyici İstatistikler	39
Tablo 4. 1_Altı Yaş Çocuklarının Sosyal Yeterliklerinin Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları	46
Tablo 4. 2_Altı Yaş Çocuklarının Sosyal Yeterliklerinin Anne ve Baba Eğitim Durumuna Göre t-testi Sonuçları	47
Tablo 4.3 Sosyal Yeterlik Puanlarının Betimsel İstatistikleri.....	48
Tablo 4.4_Altı Yaş Çocuklarının Sosyal Yeterlik Puanlarının Kardeş Sayısına Göre ANOVA Sonuçları.....	48
Tablo 4.5_Altı Yaş Çocuklarının Kendilik Algıları ve Sosyal Yeterliklerine İlişkin Betimsel İstatistikler ve Korelasyon Katsayıları	49
Tablo 4.6_Altı Yaş Çocuklarının Kendilik Algıları ve Akran Grubuna Girişlerine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	51
Tablo 4.7_Altı Yaş Çocuklarının Kendilik Algıları ve Provakasyona Tepkilerine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	51
Tablo 4.8_Altı Yaş Çocuklarının Kendilik Algıları ve Başarısızlığa Tepkilerine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	52
Tablo 4.9_Altı Yaş Çocuklarının Kendilik Algıları ve Başarısızlığa Tepkilerine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	52
Tablo 4.10_Altı Yaş Çocuklarının Kendilik Algıları ve Sosyal Beklentilerine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	53
Tablo 4.11_Altı Yaş Çocuklarının Kendilik Algıları ve Öğretmen Beklentilerine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	53
Tablo 4.12_Altı Yaş Çocuklarının Kendilik Algıları ve Tepkisel Saldırganlıklarına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	54
Tablo 4. 13_Altı Yaş Çocuklarının Kendilik Algıları ve Proaktif Saldırganlıklarına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	54

BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ

Bireyler doğdukları andan itibaren içinde buldukları gurubun ve toplumun kurallarını ve değerlerini öğrenerek toplumun işlevsel ve uyumlu bir üyesi olma çabası gösterirler. Bireyin sosyalleşme olarak isimlendirilen bu süreçte başarılı olabilmesi bazı duygusal beceriler ve sosyal yeterliliklerle yakından ilişkilidir (Reicher, 2010; akt. Yaşar, 2014).

Sosyal yeterlilik, kişinin başkaları ile etkileşimde belirlediği hedefler, sosyal beceriler (başkaları ile etkileşimde hangi becerilere gereksinim olduğunu bilme ve bu becerileri etkileşim sırasında kullanma) ve uyumlu davranış boyutlarını kapsamaktadır (Mcfall, 1982; Waters ve Srouffe, 1983; Gresham ve Reschly, 1987). Alan yazın incelendiğinde sosyal becerisi iyi olan çocukların lider rolü üstlenen, iletişim becerisi iyi, akranlarına duyarlı ve kolay uyum sağlayan olarak tanımlandığı görülmektedir. Ayrıca sosyal becerilerin aile özellikleri (boşanmış-birlikte, aile tutumları vb.), akranlarla birlikte olma olanağı ve oyun olanağı gibi öğelerle ilişkili olduğu anlaşılmaktadır (Özyürek ve Ceylan, 2014).

Okul öncesi dönemde kazanılması beklenen beceriler arasında yer alan paylaşma, sosyal problem çözebilme, sorumluluk alma, sırasını bekleyebilme, tek başına ya da grupla çalışabilme, lideri takip edebilme becerileri aynı zamanda okula uyumu da ortaya koyan belirteçlerdir. Bu dönemde kazanılan beceriler, kişinin sosyal hayatı boyunca ihtiyaç duyacağı becerilerin temelini oluşturmaktadır. Gelişimine uygun uyumsal davranış ve sosyal beceri gösteren bireylerin akranları tarafından kabul edilme derecesinin daha yüksek olduğu belirtilmektedir (Elliott ve Gresham, 1987). Bunun yanında araştırmalar başarısız akran ilişkileri ve eksik kazanılmış sosyal becerilerin, orta çocukluk ile ergenlik dönemindeki iletişim problemleri, akranlarla yaşanan problemler ve sosyal uyumla ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Evans, 2002; Hay ve diğ. 2004; Ladd, 2006).

Sosyal beceriler çocuğun sahip olduğu ailenin özellikleri ve (Yaşar-Ekici, 2015) çevresindeki yetişkinlerle olan etkileşimleri ile şekillenmektedir (Özyürek, Bedge ve Yavuz, 2014). Çocuğun çevresindeki yetişkinlerle kurduğu etkileşimler aynı zamanda kendisi hakkındaki değerlendirmelerine de temel oluşturmaktadır. Alan yazın incelendiğinde bu değerlendirmelerin farklı disiplinlerde “kendilik” yada “benlik” “kendilik anlayışı”, “benlik tasarımı”, “benlik kavramı”; günlük hayatımızda ise “güven duygusu” ya da “kendine güven” olarak isimlendirildiği anlaşılmaktadır (Arıcak, 1999).

Bireyler yaşam deneyimleri aracılığı edindikleri bilgilerle kendilik algılarını oluştururken; kendi yetenekleri, tercihleri ve değerleri hakkında geniş bir bilgiye ulaşmakta ve bunlara ilişkin beceri geliştirmektedirler. Yaratıcı ve seçici bir süreçle oluşan kendilik bilgisi bireylerin kişiliğinin temel ögesidir. Çünkü bireylerin kendilik bilgileri ve organizasyonu bireylerin sosyal geçmişleri, kişinin kendine ilişkin algıları ve davranışlarında farklılaşmalara neden olmaktadır. Ayrıca kendilik bilgisi bireylerin duygusal durumlarına, motivasyona yönelik durumlarına ilişkin temsilleri içermektedir. Yani kendilik kavramı kim olduğumuza dair sahip olunan inançlar kümesinin kendisidir (Taylor, Peplau ve Sears, 2000). Benliğin doğası sosyaldir. Yani kişinin benliği onu etkileyen ve önemseydiği insanların kendisine karşı tutumları ile oluşur. Bireyler diğer insanların kendilerine karşı tutumlarını değerlendirir ve zamanla bu düşünceleri taklit etme eğilimi gösterirler. Yani diğer insanların tutum ve davranışları ile kişisel düşüncelerini birleştirirler. Sonuç olarak birleştirilmiş bu düşünceler kendilik algılarının bir parçası olur (Cooley, 1902).

Kendilik algısı içinde yaşadığımız sosyal çevrede şekillenmekte ve başkalarının duygu, düşünce ve davranışlarını anlayarak uygun tepkiler verebilmemize imkân sağlamaktadır (Katz,1995). Çocukluk bireyin kendilik algısının oluşumunda en önemli dönemdir (Demoulin, 1998).

Bireyin içinde yetiştiği ortam ve bu ortamdaki bireyler onun kendisi hakkındaki düşüncelerini şekillendirmektedir. Büyüdükçe çevresindeki yetişkinlerden davranışlarına ilişkin daha çok mesaj ve değerlendirme alan çocuklar, özellikle aile üyelerinden aldıkları mesajlara kolayca inanırlar ve bu mesajlar aracılığı ile kendileri hakkında bir imaj oluştururlar. Kendileri hakkındaki bu yargıları onların kendilik algılarının temelini oluşturur (Cüceloğlu, 2005). Alan yazın incelendiğinde aile üyeleri ile özellikle anne ve baba ile etkileşimlerinde olumlu mesajlar alan çocukların olumlu kendilik algısına sahip oldukları anlaşılmaktadır (Bowlby, 1980; Bowlby, 1985; Albükre, 2002; Harter, 2006).

Okula başlama ile birlikte sosyal çevresi genişleyen çocuklar kendileri hakkında bilgi edinmek için ailenin dışındaki yetişkinler ve akranlardan aldıkları geri bildirimleri kullanırlar (Oosterwegel ve Oppenheimer, 1993). Okulöncesi dönem çocukları okula başladıklarında olumlu kendilik algısına sahiptirler (Lau-Siu-Chik, 1998). Ancak bu algı olumlu geribildirimlerle desteklenmediğinde daha sonraki eğitim basamaklarında okuma güçlüğü, okuldan keyif almama, öğretmenlere ve okul arkadaşlarına olumsuz bir tutum sergileme gibi davranışlara sebep olmaktadır (Demoulin,1998).

Yaşamın ilk yıllarında kendilik algısının şekillenmesinde akran ilişkileri önemli bir role sahiptir. Akranlarıyla yaşadığı sorunları yapıcı bir şekilde çözebilen çocuklar akranları tarafından kabul edilmekte, akranlarıyla çatışmalı ilişkiye sahip olan ve problemlerini uygun olmayan şekillerde çözen çocuklar ise akranları tarafından dışlanabilmektedir (Comer, 1988; Hay ve diğ. 2004; Keefe ve Berndt 1995, Neuringer ve Wandke, 1966).

Alan yazın incelendiğinde olumlu kendilik algısına sahip kişilerin popüler, işbirliğine yatkın, ısrarcı, konuşkan ve baskın; olumsuz kendilik algısına sahip kişilerin ise sessiz ve içe dönük oldukları anlaşılmaktadır (Baumeister ve diğ. 2003, Comer,1988; Hay ve diğ. 2004; Keefe ve Berndt 1995, Neuringer ve Wandke, 1966).

Bireyler yaşamlarını toplum içinde diğer bireylerle etkileşim halinde sürdürmektedirler. Diğer bireylerle kurulan ilişkilerin başarısı ise bireyin toplumun diğer üyeleri tarafından kabulünü arttırmaktadır. Sosyalleşme olarak adlandırılan bu süreçte, sosyal ipuçları ile şekillenen kendilik algısının çocukların sosyal yeterlilikleri üzerinde etkili olacağı düşünülmektedir. Bu nedenle bu çalışmada kendilik algısının sosyal yeterlilik üzerindeki yordayıcı etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

1.1. Problem Durumu

1.1.1. Problem Cümlesi

Okulöncesi dönemde gelişimin sağlıklı olabilmesi için çocuğun bu dönemin getirdiği sosyal davranışları kazanması ve çevresindekiler ile olumlu ilişkiler geliştirmesi gerekmektedir (Wu, Hart, Parter, Robinson, Jin, Wo, Young ve Olsen, 2002).

Kendilik kavramı çocuğun kendisiyle ilgili çizdiği görünüm olup, kendini nasıl değerlendirdiğini, kendisi hakkında doğru olduğunu düşündüğü inançların ve imgelerin tümünü ifade etmektedir. Çocuk etkileşimde olduğu çevrede ortaya çıkan sorunlarla baş etmede kullandığı yöntemlerle yeni davranış şekilleri geliştirir ve çevresi ile ilişkilerinde kendi iletişim şemalarını uygular. Çocuğun kendilik algısı, sosyal problem çözme becerisi, iletişim gücünü ve sosyal yeterliğini etkiler.

Bu dönemde kendiliğin oluşumunda yakın çevrenin etkisi (anne, baba ve kardeşler) önemli olarak bilinirken, daha sonra çevrenin ve okulun da etkisi araştırılmaya başlanmıştır. Çocuğun çevreyle uyumunda önemli etkenlerden biri olan sosyal yeterliğin oluşmasında kendilik algısının rolü merak edilmektedir. Bu bağlamda “Altı yaş çocuklarının kendilik algıları sosyal yeterliliklerini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?” sorusu araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır.

1.1.2. Alt Problemler

1. Altı yaş çocuklarının sosyal yeterlikleri, cinsiyete göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. Altı yaş çocuklarının sosyal yeterlikleri, anne-baba eğitim durumuna göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Altı yaş çocuklarının sosyal yeterlikleri, kardeş sayısına göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Altı yaş çocuklarının kendilik algıları sosyal yeterliğin aşağıda yer alan alt boyutlarını istatistiksel olarak anlamlı derecede yordamakta mıdır?
 - a) Akran grubuna giriş
 - b) Provakasyona tepki
 - c) Başarısızlığa tepki
 - d) Başarıya tepki
 - e) Sosyal beklentiler
 - f) Öğretmen beklentileri
 - g) Tepkisel saldırganlık
 - h) Proaktif saldırganlık

1.2. Araştırmanın Amacı

Çocukluktan itibaren bireyin çevreden aldığı geri bildirim ve doğuştan getirdiği özelliklerle oluşan kendilik algısı, bireyin kendini nasıl tanımladığı ile ilgilidir. Bu araştırmanın amacı 6 yaş çocuklarının kendilik algılarına göre sosyal yeterliklerinin incelenmesidir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Okul öncesi dönemde gruba katılma, oyunda rol alma, taklit etme becerileri, sosyal problem çözme becerileri ile kendilik kavramının temeli atılmaktadır. Bu dönemde ilk sosyalleşmenin sağlandığı ilk yer aile olup, sosyal yönde davranışlar aile ile iletişim sonucunda başlamaktadır (Çağdaş ve Seçer, 2004).

Çocuğun, kendi yeterliği ve yetersizliklerini algılaması yolu ile kendilik değeri ya da kendilik kavramı oluşur (Jongmans, Demetre, Dubowitz ve Henderson, 1996). Kendilik, bireyin çevreden gelen geri bildirimler, pekiştirmeler ile birlikte deneyimlerini ve sosyal çevresini yorumlamasıyla şekillenen, kendisine ait bakış açısidir (Shavelson, Hubner ve Stanton, 1976).

Bireyin içinde doğduğu, yetiştiği ortamın özellikleri, çevresindeki kişilerle kurduğu ilişkiler ve geçirdiği yaşantılar çeşitli yönlerden gelişimini etkilemektedir. Olumlu çevre koşulları bireyin gelişimini desteklerken, olumsuz çevre koşulları bireyin gelişimini birçok yönden engelleyebilmektedir. Bireyin yakın çevresi ile olan ilişkiler onun dünyayı ve kendisini algılamasını biçimlendirmektedir (Sezer, 2009).

Kendini anlama, çocuğun benlik kavramlarının özünü ve içeriğini yansıtır (Harter, 2006). Okul öncesi dönemde çocuklar kendilerini sahip oldukları nesnelere ve fiziksel özelliklerle tanımlarlar. Dört yaşından sonra başkalarının kullandıkları duygusal ve psikolojik terimleri kendilerine dair tanımlarına eklemeye başlarlar (Craven, Ellis, Louise, Rhonda ve Marsh, 2002).

Çocuklar yeni olaylar deneyimledikçe, sosyal ve bilişsel becerileri geliştikçe, okul öncesi dönemde yavaş yavaş kalıcı kendilik algısı geliştirirler. Çocuklar bu dönemde aynı zamanda başkalarına dair düşüncelerinde de ilerleme kaydederler (Carpendale ve Lewis, 2011). Çocukların içerisinde buldukları çevrede yer alan bireylerle etkileşimleri arttıkça, başkalarının duygularını anlama, bu duygulara göre kendi duygularını düzenleme ve duruma uygun tepkide bulunabilme becerileri gelişir. Kendinin farkında olabilme başkalarının duygularını anlayabilme becerisinin çocukların sosyal yeterliği ile pozitif ilişki içerisinde olduğu bulunmuştur (Fine ve Trentacosta, 2009).

Kendilik algısı, öz düzenleme becerileri, kişiler arası beceriler, kültürel ve sosyal değerler sosyal yeterliği oluşturmaktadır. Sosyal yeterlik bireysellik ve toplumsallık arasındaki dengenin ve gelişimsel başarının göstergesidir. Birey topluma uyumlu, başarılı ilişkiler gösterirken, kendi bireysel hedeflerine de ulaşabilmelidir (Akman ve Gülay, 2009).

Sosyal yeterlik, bireyin topluma uyumlu ve başarılı ilişkiler kurabilmesinin yanında, kişisel hedeflerine de ulaşabilmesidir. Kısaca toplumsallık ve bireysellik arasındaki dengeyi kurabilme olup, gelişimsel bir başarıdır. Yaşamın ilk yıllarında anne ile olan etkileşimle ve anneye bağlanma biçimi ile şekillenip, 2-3 yaşlarından itibaren gelişmeye başlamaktadır (Akman ve Gülay, 2009). Çocukların altı yaşına kadar sosyal yeterliliği kazanamamaları hem çocukluk hem de yetişkinlik döneminde bir takım problemlere sebep olmaktadır. Yapılan araştırmalara göre, sosyal yeterliğin çocuklukta güçlendirilmesi, bireyin sosyal-duygusal, bilişsel ve akademik becerileri üzerinde olumlu etkiye sahiptir (Choi ve Kim, 2003; Danielson ve Phelps, 2003; McClellan ve Katz, 2001).

Sosyal yeterlik, çocukları akranlar tarafından dışlanmaya ve akran şiddetine karşı korumaktadır. Okul öncesi dönemde sosyal yeterlikle ilgili yaşanan sorunlar akran reddi,

saldırganlık gibi kısa süreli sonuçların yanında, kaygı, depresyon, suç işleme eğilimi gibi uzun süreli psikolojik problemlere yol açabilmektedir (Akman ve Gülay, 2009).

Yaşamın ilk yıllarında çocuğun ihtiyaçlarının karşılanması, sevgi ve saygı ortamında büyümesi çocuğun kendisi ile uyumu ve sosyal gelişimi için büyük önem taşımaktadır. Çocuğun yaşamında önemli yere sahip olan 0–6 yaş döneminde, çocukların özelliklerinin bilinmesi, davranışlarının takip edilmesi, gerektiğinde zaman kaybetmeden önlemlerin alınması önemlidir. Bu amaçların gerçekleştirilebilmesi için de çocukların istenmeyen davranışlarının neler olabileceğinin saptanması ve toplumun dikkatinin bu konulara çekilmesi gerekir (Sübaşı ve Şehirli, 2010).

Bu araştırma ile okulöncesi dönemdeki çocukların kendilik algılarının tespit edilebileceği, çocukların sosyal yeterlikleri ile ilişkilerinin ortaya konulabileceği, böylece konu ile ilgili sonraki çalışmalara rehberlik edilebileceği düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma, 2014-2015 Eğitim Öğretim yılında İzmir İli'nin Ödemiş İlçesinde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 6 yaş grubundan 160 çocuk ile sınırlıdır.
2. Kendilik algısı değişkeni, Kendilik Algısı Ölçeği'nin ölçtüğü nitelikler ile sınırlıdır.
3. Sosyal yeterlik değişkeni okul öncesi öğretmenlerin çocuklar için doldurduğu Problem Durumları Sınıflaması Ölçeği'nin (OPDS) ölçtüğü nitelikler ile sınırlıdır.

1.5. Araştırmanın Sayıltıları

1. Problem Durumları Sınıflama Ölçeği'nin öğretmenler tarafından titizlikle ve objektif olarak doldurulduğu varsayılmaktadır.
2. Kontrol altına alınamayan ses, zaman ve mekân gibi çeşitli etkenlerin ölçmeyi aynı derecede etkilediği varsayılmaktadır.
3. Araştırmaya katılan çocukların Kendilik Algısı Ölçeği'nin maddelerini içtenlikle cevapladıkları varsayılmaktadır.

1.6. İlgili Tanımlar

Kendilik kavramı: Kişinin kendisiyle ilgili, görel olarak durağan olan tutumlarıyla ilgilidir (Piers ve Harris,1976). Kişinin kendini tanımlamak için kullandığı dil, kendilik kavramıdır (Gage ve Berliner,1982). Kişinin kendini nasıl algıladığı ile ilgili çok boyutlu psikolojik bir yapıdır (Appleton, Minchom, Ellis, Elliot, Böll ve Jones 1994; Jongmans ve diğ., 1996).

Akranlar: Bir çocukla aynı yasta ya da olgunluk düzeyindeki diğer çocuklar (Berndt, 1997; Santrock, 2004). Bu araştırmada akran tanımı okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarını kapsamaktadır.

Sosyal Gelişim: Diğer insanlarla ilişkilerde, duyguların, davranışların ve kavramların düzenlenmesidir (Senson, Hemphills ve Smart, 2004).

Sosyal Yeterlik: Sosyal durumlardaki isteklerini, fırsatlarını algılayabilmek ve bu istek, fırsatlara esnek tepkiler verebilmeyi ve kendi ile diğerlerinin istekleri arasındaki dengeyi sağlayabilmeyi içerir (Hawley, 2002). Bu araştırmada sosyal yeterlik “Okulöncesi Dönem Çocukları İçin Problem Durumların Sınıflaması Ölçeği” ile ölçülen özellikleri kapsamaktadır.

İKİNCİ BÖLÜM: ALANYAZIN TARAMASI

Bu bölümde, kendilik kavramı, sosyal yeterlik, problem çözme becerisi, sosyal beceri ve sosyal uyum ile ilgili kavramlara yer verilmiştir. Bu kavramların önemi, birbiri ile ilişkisi alan yazında yapılmış araştırmalar ışığında açıklanmaya çalışılmıştır.

2.1. Sosyal Yeterlik

Sosyal yeterlik kişilerarası ilişkilerinde başarılı olabilmek için uygun hedefler ve araçlar seçip uygulayabilme becerisi (Guralnick, 1993), bireyin toplum tarafından belirlenen rolleri doğru ve yeterli bir şekilde yaptığını gösteren değerlendirmeler (Mcfall, 1982) şeklinde tanımlanmaktadır. Mcfall (1982), sosyal yeterliliği sosyal beceriler ve sosyal hedefler olarak ikiye ayırmaktadır. Sosyal hedefleri, sosyal bir durumda veya kişinin başkaları ile etkileşiminde belirlediği hedefler olarak tanımlamaktadır. Sosyal beceriyi ise, ilişkilerde kişinin sosyal anlamda gerekli olan becerileri bilme ve kullanabilme becerisi olarak tanımlamaktadır (Waters ve Srouffe, 1983).

Zsolnai (2002), sosyal yeterliliğin “başkalarının duygularını anlama”, “amaç ve niyetlerini kavrayabilme” gibi bilişsel becerilerin yanı sıra, “sosyal algı”, “sosyal işaret ve ipuçlarını algılama”, “karmaşık sosyal durumları okuyabilme” gibi becerilerin sergilenmesi ile ilişkili olduğunu belirtmektedir. Ayrıca sosyal alanda yaratıcı problem çözme ve alternatif yollar kullanabilme sosyal yeterliliğin belirtisi olarak gösterilmektedir (Çorbacı Oruç, 2008).

Guralnick (1993)’e göre, sosyal yeterlik bağımsızlık, kendine güven, sosyal duyarlılık, sağlıklı arkadaşlık ilişkileri kurabilmek ve sosyal problem çözme şeklinde beş alan kapsamında değerlendirilebilir. Bağımsızlık, çocuğun kendi davranışlarını yönlendirebilmesi ve tercihlerinin sonucunu kabul edebilmesi olarak açıklanırken, iletişim ve liderlik becerilerini sergileme kendine güveninin göstergesi olarak kabul edilmektedir. Çocuğun etrafındaki kişilerin ihtiyaçlarını fark edebilmesi ve bunlara yönelik gerekli davranışları sergileyebilmesi sosyal duyarlılığı ifade eder. Çocuğun kendini sosyal olarak yeterli görebilmesi için temel unsurlardan biri de arkadaş edinebilmesi ve çevresi ile olumlu ilişkiler kurabilmesidir. Sosyal problem çözme becerisine sahip olan çocuklar, sorunu fark etme, değerlendirme, duruma uygun hareket etmeve sonucun etkili olup olmadığını belirleme davranışı sergilemektedir (Çorbacı Oruç, 2008).

Sonuç olarak, bireyin içinde bulunduğu sosyal çevrede uyumlu yaşayabilmesi için başka bireylerin düşüncelerini anlama, yorumlama ve işbirliği, yardım etme, sorunlara

çözüm bulma gibi davranışları uygulayabilmesi gerekmektedir. Bireyin sosyal uyum düzeyi kendisinin ve çevresinin olumlu tepkileri ile artış göstermektedir.

2.2.1. Sosyal Yeterliliğin Boyutları ve Gelişimi

Sosyal yeterlik sosyal beceri kavramını içeren çok boyutlu bir ve daha genel bir kavramdır. Cacioppo, Hughes, Waite, Hawkley ve Thisted (2006), sosyal yeterliliği açıklamak için sosyal uyum, sosyal performans ve sosyal beceri şeklinde üç kavram kullanmaktadırlar.

Faix (1996), sosyal, gelişimin boyutlarını üç ana başlık altında toplamaktadır. Bunlar:

1. Bireyin kendisi ile olan ilişkileri: Dürüstlük, eleştirme becerisi, hoşgörü, uyum becerisi, kendi ihtiyaçlarına duyarlılık, istek ve gereksinimleri erteleyebilme, kendini kontrol edebilme ve yönetebilme, rol mesafesi kurabilme.

2. Sorumluluk bilinci: Toplumsal gruplara ve doğaya karşı sorumluluk duyabilme, toplumsal grupların ahlak ve etik ilkelerine saygı duyma, kendi ahlakını bilinçli bir şekilde geliştirme.

3. Diğer Kişilerle Olan İlişkiler: Birlikte çalışabilme, iletişim kurabilme, hoşgörü, uzlaşma, saygı, anlayışlı olma, ön yargısız olma, güvenmeye açık olma, bağlanma becerisi, ortaklık kurabilme, dayanışma, empati kurabilmedir.

Gresham ve Reschly (1987) sosyal yeterliliğin uyumsal ve sosyal beceriler olarak iki boyuta ayırmaktadır. Uyumsal davranış, bireyin kendi yaşına ve kültür grubunun kriterlerine uygun olarak davranması, uyumsal davranışlar ise bağımsız yaşam için gerekli olan bireyin fiziksel gelişimi, kendini yönetmesi, bireysel sorumlulukları yerine getirmesi ve akademik beceriler kazanmasını sağlamaktadır. Sosyal beceriler, kişilerarası davranışlar (konuşma becerileri, işbirliği yapma, oyun oynama), kendisiyle ilişkili davranışlar (duygularını ifade etme, ahlaki davranış, kendisine yönelik olumlu tutum geliştirme) ve sorumluluklarını yerine getirme ile ilgili davranışlar şeklinde (yönergeleri takip etme, işe gitme, işini tamamlama, bağımsız olarak çalışma) şeklinde üç alt kategoriden oluşmaktadır (İpek, 1988). Gresham (1986) sosyal becerilere üçüncü bir alt kategori olarak akran kabulünü eklemiş ve sosyal yeterliliğin bir parçası olarak ifade etmiştir.

Sargent (1991) sosyal yeterliliği girdi, süreç ve çıktı bağlamında açıklamıştır. Girdi, kişinin yaşadığı toplumun sosyal değerleri, toplumun gelenekleri, aile üyelerinin rolleri ve sorumlulukları, gelenekler, kişiler arası ilişkilerdeki kurallar, bulunulan çevreye özgü davranışlar, din, ırk gibi kültürel özelliklerden oluşur. Sosyal yeterliliğin süreç kısmı;

sosyal etki, sosyal biliş ve sosyal becerileri içerir. Sosyal etkiler, bireyin diğerleri tarafından nasıl görüldüğü ve algılandığını (neşeli, kibar, bağımsız, esprili, kendine güvenli gibi) gösteren, bireyin başkaları üzerinde yarattığı izlenim olarak tanımlanmaktadır. Sosyal yeterliliğin çıktı boyutunda bireyin kendine güven duyması, ailesi, arkadaşları ve öğretmenleri tarafından sosyal kabulü, olumlu kişilerarası etkileşim kurması, bağımsız, üretken ve mutlu bir yaşam sürmesi yer almaktadır. Kişinin girdilerini yaşantılarıyla işleme sonucunda olumlu çıktı elde etmesi sosyal yeterlik olarak görülmektedir.

Coleman' a (1992) göre sosyal yeterlik, sosyal beceri, duygusal faktör ve kendini kontrol etme alt boyutlarını içermektedir. Crick ve Dodge (1994), sosyal yeterliliği sosyal etkileşim içerisinde yer alan altı basamakta ele almaktadırlar. Bu adımların birinde yaşanan zorluğun, bu becerilerde eksikliğe ve ileride yaşanacak problemlerle ilişkili olacağını vurgulamaktadır. Bu adımlar:

1.Adım: İlgili Uyararı Kodlamak: Çocuğun çevresindeki sözel ya da sözel olmayan ipuçlarına dikkatini yöneltmesidir.

2.Adım: İp Uçlarını Yorumlamak: Çocuğun, etkileşimin arkasındaki niyeti ve sebebi anlamasıdır.

3.Adım: Amaç Belirlemek: Çocuğun bu etkileşimden ne istediğini belirlemesidir.

4.Adım: Tepki geliştirmek: Çocuğun duruma ilişkin deneyimlerini ve tepkilerini hatırlayarak bu etkileşimlerin sonuçlarını gözden geçirmesidir.

5.Adım: Uygun tepkiyi seçmek: Çocuğun daha önceden edindiği becerilerden, algıladığı durum için en uygun olacağına inandığı tepkiyi seçmesidir.

6.Adım: Çocuğun seçtiği tepkiyi davranış olarak sergilemesidir.

Görülmektedir ki sosyal yeterlik bireyin kendini değerlendirerek içinde yaşadığı çevreye göre uyum kurma süreci içerisinde boyutlara ayrılmaktadır. Birey içinde yaşadığı çevreyle ilgili ipuçlarını algılar, değerlendirir ve gerekli sosyal becerileri sergiler.

2.2.2. Sosyal Yeterliliğin Gelişimini Etkileyen Faktörler

Tunstall (1994)' göre mizaç, aile ilişkileri ve sosyal çevre sosyal yeterliliğin gelişimine etki eden faktörlerdir. Bunun yanında araştırmacılar cinsiyet, okul, bağlanma türleri vb. faktörlerin sosyal yeterliliğin gelişiminde etkili olduğunu belirtmektedirler (Holland ve Gimpel, 2003)

2.2.2.1. Cinsiyet. Cinsiyet faktörünün sosyal yeterliğe etkisi konusunda pek çok araştırma yapılmıştır. Yapılan çalışmalarda, kızların erkeklere göre daha fazla uygun

sosyal davranışlar sergiledikleri görülmüştür (Matson, Heinze, Helsel ve Kopperman, 1986; Riggio, 1986).

Bazı araştırma sonuçları kız çocuklarının sosyal becerileri sergileme erkek çocuklara oranla daha ileri düzeyde olduklarını, erkek çocuklarının davranış problemlerini kız çocuklara oranla daha sık sergilediklerini (Jamyang- Tshering, 2004), kız çocukların akranları ve öğretmenleri ile daha olumlu ilişki kurduğunu, erkek çocukların ise daha olumsuz ve katılımcı olmayan davranış sergilediklerini ortaya koymaktadır (Kazdin, 2000).

Kültürel ve biyolojik etkenler sebebiyle kız çocukları erkek çocuklara göre daha utangaç olabilmekte bu durum toplum tarafından erkeklere göre daha kolay kabul edilmektedir (Bierman, 2005). Ayrıca sosyal çevrede karşılaşılan problemlerin çözümünde kız çocukları ağlama, kaygı duyma gibi içe yönelik savunma mekanizmaları geliştirirken, erkeklerin saldırganlık gibi dışa yönelik savunma mekanizmalarını daha çok sergiledikleri görülmektedir (Fabes, Shepard, Guthrie ve Martin, 1997). Bunun yanında bazı araştırmalar kız kardeşi olan erkek çocuklarının anti sosyal davranışları daha az sergilediklerini belirtmektedir (Raine, 1993).

2.2.2.2. Mizaç: Davranışları yönlendiren bilinçdışı bir unsur olarak adlandırılan mizaç, genellikle biyolojik özelliklerle şekillenir. Bireyin duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını kontrol etme, sorumluluk alma gibi gelişim süreçlerinin farkına varması olarak nitelendirilir (Kostelnik, Whiren, Soderman ve Gregory, 2005; Mc Adams, 1994; Senson, Hemphils ve Smart, 2004; Wilson, 2006).

Doğuştan getirilen yönelimler olarak kabul gören mizaç bireylerin tüm yaşamlarını etkilemektedir (Trawick-Smith, 2014). Araştırmalar doğumda saptanabilen mizaç özelliklerini kolay mizaçlı bebekler, zor mizaçlı bebekler ve yavaş ısınan mizaçlı bebekler olmak üzere üç kişilik çeşidine işaret etmektedir (Chess ve Thomas, 1987). Kolay mizaçlı bebeklerin sıcakkanlı ve neşeli oldukları, tanımadıkları kişilere karşı arkadaşça oldukları ve rahatça avutulabildikleri görülmüştür. Zor mizaçlı bebeklerin hemen ağladıkları, daha az olumlu duygular sergiledikleri ve tanımadıkları insanlara karşı olumsuz tepki gösterdikleri gözlemlenmiştir. Yavaş ısınan mizaçlı bebeklerin ise yabancılara karşı temkinli oldukları, duygularını açıkça belli etmedikleri ve anne babalarından ayrılmak istemedikleri görülmüştür (Chess ve Thomas, 1987). Çocukların bebeklik döneminde mizaçları doğrultusunda uyarıcılara verdikleri cevaplar, uyum, yakınlık, sosyallik özellikleri, yalnızlığa karşılık çevresi ile etkileşime yönelimi sosyal yeterliliği hakkında bilgi edinilmesini sağlamaktadır (Semrud, 2007). Sosyal olarak kabul görmeyen

çocukların, popüler olanlara göre zor mizaç özellikleri olduğu anlaşılmaktadır (Walker, Berthelsen ve Irving, 2001).

Bazı araştırmacılara göre bebeklerin doğuştan getirdikleri mizaç özellikleri geç çocukluk ve ergenliğe kadar tutarlı kalmaktadır. Zor mizaçlı çocukların yüksek ruh sağlığı bozuklukları ve okulda davranış problemleri sergiledikleri görülmüştür. Yavaş ısınan ve utangaç çocukların ise etkileşimden kaçındıkları ve içe kapanık oldukları bulunmuştur (Caspi, Henry, Moffitt ve Silva, 1996; Hemphill, Sanson ve Smart, 2004). Araştırmalar mizaç özelliklerinin sosyal yeterlik açısından önemini göz önüne sermektedir.

2.2.2.3. Aile: Aile, çocuklukta sosyal yeterliliğin gelişimde etkilidir. Bebeklerin anneleri ile kurdukları ilk iletişim fiziksel ihtiyaçları karşılama amaçlıdır, zamanla çocuk ve anne birbirlerine karşı duyarlılık geliştirir. Böylece bebekler sosyal etkileşimde daha yeterli olurlar. Çocuğun yetiştirilme ortamı, ailelerin sahip oldukları özellikler (evlilik, eğitim ve çalışma durumu, anne babaların kişilik özellikleri) gibi aile ile ilgili faktörlerin çocuğun sosyal yeterliliğini etkilediği belirtilmektedir (Belsky, Friedman ve Hsieh, 2001; Campell, 2002).

2.2.2.4. Bağlanma Biçimleri: Bowlby (2003), bebeğin doğuştan getirdiği özelliklerinin anne ya da bakım veren kişi ile yakın ilişkiler kurma eğilimini etkilediğini açıklar. Bir yaşındaki bebeğin zihinsel denge ve psikolojik güvenliği anne ile iletişimi doğrultusunda gelişir. Bu durum ilerleyen yıllarda bireye duygusal enerji ve destek sağlar. Çocuğun yetersiz sosyal beceri ve yetilerinin sebebi doyumsuz aile etkileşimi ve anne ile çocuk arasındaki bağlanma problemlerinden kaynaklanabilmektedir (Zsolnai, 2002). Buss ve Plomin (1984) sosyal ve duygusal yeterliliğe sahip çocukların, genelde bebeklikte güvenli bağlandıklarını açıklarlar.

Hortaçsu (2003), bebeklikte güvenli bağlanmış çocukların diğer çocuklara oranla daha olumlu tepkiler uyandırdıkları, arkadaşları ve yetişkinlerle ilişkilerinde daha yüksek sosyal beceri sergilediklerini belirtmektedir. Bu çocukların arkadaşları ile ilişkilerinde işbirlikçi ve yaratıcı oyunlar oynadıkları, çatışma yaşadıklarında yaratıcı çözümler sundukları görülmüştür.

2.2.2.5. Anne Baba Tutumları: Sosyal yeterliliğin gelişiminde etkili olan bir diğer faktör, ailenin yönetim becerileri ve liderlik yapısıdır. Farklı toplumlarda anne baba tutumlarının (otoriter, demokratik, izin verici) ve anne baba çocuk ilişkisinin niteliğinin hem çocuğun sosyal davranışlarını etkilediği, hemde akranlar tarafından kabul için önemli bir belirleyici olduğu ifade edilmektedir (Öden, 1987; Macdonald ve Parke, 1984). Ayrıca ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumları, çocuklarının belirli durumlar karşısında

sergiledikleri saldırgan ve sosyal davranışlarını, sosyal ve bilişsel becerilerini, psikolojik sağlığını ve sosyal konumlarını önemli ölçüde etkilemektedir (Card ve Hodges, 2003; Fitzgerald ve White, 2003; Hart, Ladd ve Burlison, 1990; Sakallı, 2001; Spera, 2005).

Baumrind (1971, 1978, 1989), yaptığı çalışmalarında (1) Yetkeci, (2) Otoriter ve (3) Aşırı Hoşgörülü Tutum olmak üzere üç temel çocuk yetiştirme tutumunun varlığında bahsetmiştir (Akt. Erwin, 1993; Feldman, 2005; Neal, Frick ve Harbury, 2001).

Yetkeci tutuma sahip anne ve babalar çocuklarına karşı sıcak, sorumlu, destek olan, ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayan bireyler olup, bu tutumla yetişen çocuklar yüksek derece sosyal yeterlik göstermektedirler. Bu çocuklar bağımsız, başarılı, işbirlikçi, özgüven sahibi, arkadaş canlısı gibi özelliklere sahiptirler (Cunningham, 1993; Erwin, 1993; Feldman, 2005; Gökdağ, 2002; Neal, Frick ve Halbury, 2001; Papalia, Olds, Feldman ve Gross, 2003; Spera, 2005).

Aşırı hoşgörülü tutum gösteren anne babalar yeterli disiplin kontrolü sağlayamazlar ve çocuk yetiştirmede koydukları kurallar yeterli ve belirgin değildir. Çocuklarına karşı aşırı hoşgörülü ve yüksek derecede kabul edicidirler. Bu tutumla yetişen çocuklar sosyal kuralları önemsemeyen, yardımlaşma ve paylaşma gibi sosyal becerilerden yoksunluk ve düşük düzeyde öz kontrol ve sosyal yeterlik davranışlarını sergilerler (Erwin, 1993; Evans, 2002; Feldman, 2005; Gökdağ, 2002; Keown, 2000).

2.2.2.6. Akran İlişkileri: Akran ilişkileri çocukluk döneminde sosyal davranış gelişimini etkileyen belirleyici bir etkidir. Çocuklar akranları ile zaman geçirirken öğrenmiş oldukları sosyal davranışları deneyimleme imkânı bulurlar. Başka davranış kuralları öğrenir, farklı durumlarla ilgili model alır ve bu davranışların uygunluğunu akran grubu içinde test ederler (Zsolnai, 2002).

Akran ilişkilerinin gelişimi oyun becerilerinin gelişimi ile paralellik göstermektedir. Çocuklar önce birbirlerini izlerler, ardından yan yana fakat bağımsız oyunlar oynarlar. Zamanla aynı oyunu paylaşan çocuk sayısı artar ve akran etkileşimleri gelişir. İlerleyen yaşla birlikte akranla geçirilen zaman dilimi genişlemektedir (Edwards ve diğerleri, 2006).

Çocuklar akran ilişkileri ile sosyal davranışları öğrenme fırsatı bulur, öz düzenleme becerileri, sosyal kontrolleri ve sosyal farkındalıkları gelişir. Akran ilişkileri sayesinde çeşitli sosyal becerileri (sırasını bekleme, yardımlaşma, paylaşma, işbirliği vb.) öğrenirler (Bradley, 2001; Green vd., 2008).

Akran ilişkileri çocukların sosyal çevresiyle başarılı etkileşim kurmalarını, yeterli sosyal uyumu gösterebilmelerini ve gerekli sosyal becerileri kazanmalarını sağlamaktadır (Gülay, 2010). Bunun yanında literatürde akran ilişkisi içinde edinilen sosyal konumun,

sosyal yeterlikle ilişkili olduğunu belirten araştırmalar yer almaktadır (Çetin, Bilbay ve Kaymak, 2002; Evans, 2002; Kirsch, 2000; Lindsey, 2002).

Okul öncesi ve ilkokul çağı çocuklarının kendi yeteneklerini farklı alanlarda değerlendirmeleri istenmiş oldukları araştırmalarda, 4-7 yaş aralığındaki çocukların yeterliliği iki tür alanda kendine güven olarak gruplamışlardır. Bunlardan birincisi bir şeyleri başarabilmek ve performans olarak iyi olmak; ikincisi ise sosyal kabuldür. Çocukların kendilerini yeterli görmelerinin ikinci koşulu bir arkadaş olarak sevilme ya da aile üyesi olarak önemsenme olarak açıklanmıştır (Bird, Reese ve Tripp, 2007; Davis-Kean ve Sandler, 2001; Harter, 2003).

2.2.2.7. Okul: Bireysel ve ailesel faktörlerin dışında okul yaşantısının da çocuğunun sosyal yeterliliğine etkisi görölmektedir. Çocukların gelişim düzeylerini göz önünde bulunduran, planlanmış ve serbest zaman etkinliklerini içeren okulöncesi eğitimin çocukların sosyal becerilerine, akademik başarisına ve sosyal uyumuna etkisi araştırmacılar tarafından belirtilmiştir. Aynı zamanda okul öncesi kurum deneyimi ve çocukların sosyal yeterlikleri ile ilgili araştırmalar yüksek kalite kriterlerine sahip kurumlara devam eden çocukların sosyal ve akademik anlamda daha yeterli bireyler olduklarını desteklemektedir (Kazak Berument ve Mizockadioğlu, 2011).

Okul yaşantısı (fiziksel çevre, sosyal yapı, sınıf kültürü) çocuklukta sosyal yeterlik gelişiminde büyük bir paya sahiptir. Okuldaki önemli aktörlerden biri öğretmenler olup; öğretmenlerle olan kişisel ilişkiler, çocuğun sosyal davranış gelişiminde belirleyici rol oynar. Yüksek sosyal yeterlik gösteren ve liderlik becerisine sahip öğretmenlerin, çocukların problemleri karşısında daha empatik, daha açık, onların henüz gelişmekte olan sosyal beceri ve yetileri karşısında daha anlayışlı olduğu görülür. Sosyal yeterliliğe sahip öğretmenler bu çocukları yeni sosyal becerilerini denemeleri için cesaretlendirmektedir (Çorbacı Oruç, 2008).

Özetle sosyal yeterlik çocuğun ev ve okul ortamına uyum sağlayabilmesi (Pellegrini ve Glickman, 1990), olumlu sosyal etkileşime girme, stresle başa çıkma, davranış kontrolü ve tutarlılığı gösterme becerisi olarak tanımlanır (Hawley, 2002). Yukarıda belirtilen değişkenlerle ilişkisi göz önünde bulundurulduğunda, çocuğun hayatın her alanında, kendi algısı ve yeterliliği ile ilgili ipuçları edindiği görölmektedir. Çocuğun sosyal yeterliliğine dair bu ipuçlarını doğru değerlendirebilmesi için ona kararlı, doğru ve olumlu deneyimler sunulmalıdır.

2.2.3. Sosyal Yeterlik ile İlgili Kavramlar

Literatür incelendiğinde gerek sosyal yeterliğin tanımlanmasında gerekse sosyal yeterliliğin yapısının ortaya konulmasında sosyal uyum, sosyal beceri, sosyal problem çözme bazı ortak kavramlara değinildiği anlaşılmaktadır. Bu araştırma kapsamında sosyal problem çözme, sosyal beceri ve sosyal uyum kavramları açıklanmıştır.

2.2.3.1. Sosyal Problem Çözme: Çocukların diğer bireylerle sosyal ilişkilerinin yeterliliği ve kalitesi “sosyal yeterlik” kavramıyla ifade edilmektedir. Goldfried ve D’Zurilla (1971), sosyal yeterliliği, “bir bireyin onu rahatlatacak değişik problem durumlarına uygun tepki gösterebilme yeterliliği ve etkililiği” olarak açıklamaktadırlar. Sosyal problem çözmenin içinde belirtilen “sosyal” kelimesi ile anlatılmak istenen problem çözmenin “gerçek dünyadaki problemle karşılaşıldığında gerçekleşen problem çözme süreci” olduğudur (D’Zurilla, Chang, Sanna, 2003; D’Zurilla ve Nezu, 1982, 1990, 1999; D’Zurilla, Nezu, Maydeu-Olivares, 2004).

Çocuklar problem çözme becerilerinin büyük bir kısmını akran etkileşimi esnasında öğrenmektedirler. Bu nedenle çocukların yaşlıları ile etkileşime girebileceği uygun ortamlarda bulunmaları önemlidir (Matson, Smiroldo, ve Bamburg, 1998). Çocukların 4 yaştan itibaren problem çözmeye bilişsel yaklaşımı kullanmayı öğrenebileceklerini ve çocuğun bireysel olarak günlük problemlerini çözme yolunu bulabileceğini belirten araştırmalar bulunmaktadır (Anlıak ve Dinçer, 2005).

Bireyin hedefine ulaşma yolunda iken bir başka bireyin onun amacına ulaşma çabalarını engellediği veya sınırladığı durumda çatışma meydana gelir. Çocuklar gelişimleri süresince diğer çocuklarla problem ve çatışma yaşayabilirler. Okulöncesi dönemin grup oyunlarının başladığı ve akran iletişiminin arttığı bir dönem olması göz önünde bulundurulursa, çocuklar bu dönemde iyi arkadaş olmalarının yanında çatışma ile karşılaşabilirler (Çorbacı Oruç, 2008). Çatışma süreci zarar verici olabileceği gibi bireyin kendini geliştirebileceği bir süreç olarak da düşünülebilir. Çocuklar çatışma yaşadıkları durumlarda etkili problem becerisi sergileyebilirlerse grup oyunları ve akran etkileşiminin sürekliliği zarar görmemiş olur (Deutsch 1994, 2000; Pickover, 2006).

Çocuklar benmerkezcilikten uzaklaştıkça hareketlerinin sonuçlarını hem kendileri hem de çatışma yaşadıkları bireyler açısından değerlendirmeye başlarlar. Bu şekilde çocuklar çatışma içinde sosyal problem çözmeyi öğrenebilme imkânı bulurlar (Rubin ve Rose Krasnor, 1992).

Çocuklar çatışma yaşadıklarında sosyal problemleri çözmeye kullandıkları stratejiler olumlu sosyal davranış ya da anti sosyal davranış olarak ikiye ayrılır. Olumlu davranışların hedefi bir gruba ya da bireye faydalı olma ve yardım etme olup, gönüllü davranışlardır. Kişinin olumlu davranış sergilemesinin sebebi davranışa ilişkin motivasyonundan öte, davranışın sonucunda göreceği olumlu sonuçtur. Olumlu davranışlara örnek olarak paylaşma, rahatlatıcı olma, yardım etme, affetme, bağış yapma, işbirliği yapma verilebilir (Eisenberg ve Mussen, 1989). Anti sosyal davranışlar kişiye ya da guruba zarar vermeyi hedefler. Bu davranışlara örnek olarak; saldırganlık, nesneyi zorla alma, alay etmenin yanı sıra akranlarını küçümseme, isteklerini ertelememe, diğerlerinin haklarına saygı göstermeme verilebilir (Bee ve Denise, 2003; Kail, 1998).

Çocukların sosyal problem çözme becerilerinin güçlü olması onların duygusal anlamda iyi oluşlarının önemli bir göstergesidir (Rubin, Bukowski ve Parker, 1998). Çevresel etmenler çocukların sosyal problem çözme becerileri olan öfke yönetimi, duyguları düzenleme ve arkadaşlık becerilerini etkileyebilirler. Erken çocukluk döneminde ve ilköğretimin başlarında davranış problemlerinin, anti sosyal davranışların, sosyal problem çözememe durumunun tespiti ve gerekli tedbirlerin alınması çok önemlidir (Çorbacı Oruç,2008). Bu sorunlara müdahale edilmediğinde sekiz yaşına kadar kalıcı hale gelip, zamanla çoğalarak öğrenme güçlüğü, öğrenme güçlüğü, yalnızlık, düşük benlik saygısı, öz-güven yetersizliği, akademik problemler, okulu terk etme, madde bağımlılığı, suç işleme, zorbalık, zorbalığa maruz kalma, yüksek kaygı ve endişe, panik bozukluk, depresyon, stres bozuklukları, şizofreni gibi sorunlara ve hastalıklara neden olmaktadır (Baker-Henningham, Walker, Powell ve Meeks-Gardner, 2009; Boivin ve Hymel, 1997; Crick ve Ladd, 1993; D’Zurilla ve ark., 2003; Pakaslahti, Karjalainen ve Keltikangas-Järvinen, 2002; Robichaud ve Dugas, 2007; Rubin, Bukowski ve Parker, 1998; Webster-Stratton ve Reid, 2010).

Özetle bireyin sosyal problem çözme becerisinin gelişmiş olması, onun duygusal yönden güçlü olduğunun, sosyal becerileri kolaylıkla sergileyebildiğinin ve olumlu akran ilişkilerine sahip olduğunun göstergesi olarak kabul edilebilir.

2.2.3.1.1. Sosyal problem çözme becerileri nasıl geliştirilir? Çocukların kaliteli sosyal ilişkiler kurmaları ve karşılaştıkları problemleri etkili bir şekilde çözebilmeleri için gerekli olan sosyal problem çözme becerileri sosyal yeterlik alanlarının önemli bir parçasıdır.

Birey problem durumunda öncelikle hafızasındaki şema ve kavramları hatırlar, ardından durumla ilgili bilişsel işlemleri başlatır. Problem durumu ile ilgili daha önceden

deneyimi varsa problemi anlamak ve tanımlamak için bellekten getirdiği bilgileri kullanır (Ülgen, 1997).

Sistemik problem çözmede çocuğa kendi başına problemlerini çözebileceği bir ortam düzenleyerek, imkânlar sağlayarak ve problem çözme yöntemlerini destekleyen deneyimler planlayarak yardımcı olunmalıdır (Kişisel ve Yıldırım, 1983). Erwin (1993), çocuklara sosyal problem çözme becerilerini geliştirmeleri için yardımda bulunmakla onlara olumlu sosyal konum, bilişsel sorun çözme becerileri ve sosyal uyum düzeylerini artırma konusunda destek sağlandığını vurgulamaktadır.

Shure ve Spivack'e göre (1982), kişiler arası problem çözme becerileri;

- a. Alternatif çözümleri genelleme (örneğin, bir problem durumunda problemi çözebilecek farklı çözümleri genelleme becerisi),
- b. Sosyal davranışların sonuçlarını düşünme (örneğin, kişinin hareketinin kendisi ve diğerleri üzerindeki etkisini dikkate alma becerisi),
- c. Çözüm-sonuç çiftlerinin gelişimi (örneğin, problem çözmede sıralı basamaklar kullanma),
- d. Sosyal-nedensel düşüncenin gelişimi (örneğin, birinin davranışlarının ve duygularının, diğer insanların davranış ve duygularıyla ilişkili olduğunu bilme),
- e. Probleme duyarlı olma (belirli bir durumda ortaya çıkabilecek problem tiplerinin farkında olma)
- f. Dinamik yönelim (örneğin, davranışların her zaman kolayca fark edilmeyen motivasyonları yansıtabileceğini kabul etme)'den oluşur.

Crick ve Dodge (1994) ise sosyal problemleri çözmede kullanılan beş basamak tanımlar:

1. Sosyal ipuçlarını kodlama (sosyal ortamda karşılaşılan kim, güçlü mü, popüler biri mi, mutlu mu, üzgün mü gibi)
2. İpuçlarını yorumlama (çocuğun başvurduğu bilgilere, yani, uyararı yorumlama ve bilgiyi elde etme sonucu oluşan tutumlara başvurması),
3. Cevap arama (problem durumunda verilecek cevabın olası çözümlerini oluşturma),
4. Cevaba karar verme (ulaşılabilir alternatiflerin her birini değerlendirme ve en uygun cevaba karar verme)
5. Harekete geçme (seçilen cevabın uygulanması). (Akt. Arı ve Yaban, 2012).

Fogarty (1991), programların birden fazla disiplin arasında bütünleştirilebileceği yollardan biri olan "Bağlı Model" de düşünme becerilerini, sosyal becerileri, ders çalışma becerilerini vb. bütün disiplinlerde birbirine bağlaması ve mevcut içeriğin içine belirlenen özelliklerin yerleştirilmesini öne sürmüştür. Bu görüşe paralel olarak, Elias ve Tobias (1996) öğrencilerin sosyal sorun çözme becerilerini geliştirmek için öğretim programları ile bu becerileri geliştirecek etkinlikler bütünleştirilmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Sosyal problem çözme, çocuğun sağlıklı sosyal ilişkiler kurabilmesinde büyük öneme sahiptir. Çocuğun yaşamında karşılaştığı sosyal sorunlarını etkili yollarla çözebilmesi için bu konuda yönlendirilmesi, edindiği bilgileri uygulaması için ortam hazırlanması ve sorun çözme basamaklarını kullanmanın önemini fark etmesinin sağlanması gerekir. Sosyalleşme süreci aile ve çevre ile başlayarak çocuğun okula başlaması ile hızlanmaktadır. Okulöncesi dönem çocuğunun okulla tanıştığı ilk basamak olup, sosyal sorun çözme becerilerinin gelişiminin bireye sağladığı yarara ilişkin

farkındalığın artırılmasında aileler kadar okullar ve öğretmenlerin de önemli bir rolü vardır (Öğülmüş, 2006).

Literatür incelendiğinde çocukların sosyal problem çözme becerilerinin cinsiyet (Rubin ve Rose-Krasnor, 1992; Crick ve Dodge, 1994; Feldman ve Dodge, 1987; Erwin, Firth ve Purves, 2004), aile (Dinçer, 1995; Yavuzer, 1996b; McDowell ve Parke, 2000; Arı, Çağdaş ve Seçer, 2004; Hortaçsu, 2003, Ulupınar, 2004; Aşkın, 2006; Özabacı, 2006) faktörleri tarafından etkilendiği anlaşılmaktadır. Bu araştırmalardan bazıları kızların daha çok çözüm ürettinini ortaya koyarken bazıları cinsiyetin çözüm üretmede etkili olmadığını ortaya koymaktadır. Ayrıca kendilik algısı ve medya gibi öğelerde problem çözme becerilerini etkilemektedir (Bierman, 2005; Bukowski ve Hoza, 1989; Cunningham, 1993; Asher ve Dodge, 1986; Coie ve Dodge, 1998; Parker ve Asher, 1993; Howing ve ark.,1990; Werner ve Crick, 2004; Rubin, Dwyer, Booth-Laforce, Kim ve Rose-Krasnor, 2004). Araştırmalar medya kullanımının çocukların problem çözme becerilerine olumsuz etkisi olabileceğine işaret etmektedir (Ertürk ve Gül, 2006; Ünver, 2002).

2.2.3.2. Sosyal Beceri: Birey doğduğu andan itibaren çevresiyle etkileşime girer. Bu etkileşimin sonucunda bedensel, bilişsel, sosyal ve duygusal yönden gelişimi hızlanır. 0-6 yaş çocuğun kişiliğinin temellerinin atıldığı, çocuğun öğrenmeye en açık olduğu, sosyal gelişim açısından yaşamının en kritik dönemidir (Zembat ve Unutkan, 2001).

Sosyal gelişim, bireyin çevresindeki bireylerle sosyal ilişkiler kurması sonucu içinde bulunduğu toplumun ve evrensel kültürün ilke ve değerlerine uyum için gerekli olan, davranış ve yaklaşımları kazanması süreci olarak tanımlanmaktadır (Ersanlı, 2006: Akt. Özmen, 2013). Sosyal yeterlik, kişisel amaçlarını yerine getirebilmek adına etkili sosyal ilişkiler geliştirebilme ve sosyal ilişkileri ile kişisel amaçları arasında dengeyi kurabilme becerilerini kapsamaktadır (Rose-Krasnor, 1997). Sosyal beceriler geniş bir yapı olan sosyal yeterlik kavramının bir parçası olup, birden fazla tanıma sahiptir (Seven, 2006).

Matson ve Rivet (2007) sosyal becerileri, uygun iletişim yöntemleri ile ortaya çıkabilecek çatışmalarla başa çıkabilme ve bu şekilde sosyal çevreye uyum sağlayabilme becerileri olarak tanımlamaktadır. Sosyal beceriler, insanlar arası etkileşimi geliştiren ve sosyal ortam içerisinde yapılması gerektiği düşünülen önemli davranış elemanlarıdır (Westwood,1993 ve Kaf, 2000).

Merrel ve Gimpel (1998) sosyal becerileri kişiler arası davranışlar (konuşma becerileri, işbirliği yapma, oyun oynama, vb.), bireyin kendisiyle ilgili davranışlar (duygularını ifade etme, ahlaki davranış, kendine yönelik olumlu tutum geliştirme, vb.) ve

bireyin görev ve sorumlulukları ile ilgili davranışlar (sorumlulukları yerine getirme, yönergeleri takip etme, isini tamamlama, bağımsız olarak çalışma, vb.) olarak üç gruba ayırmışlardır.

Güçlü (1998) sosyal becerileri geliştirmenin etkileşimi artırma, hoş olamayan durumlarla başa çıkma ve çatışma çözme gibi faydaları olduğunu ileri sürmektedir. Sosyal becerilerin kazanılması ve kalıcılığı hale gelmesi ailede, okulda ve diğer yaşam alanlarında bu becerilerin zaman içinde tekrarlanmasıyla gerçekleşmektedir (McClelland ve Morrison, 2003).

Birçok sosyal beceri, belirli bir sistem içerisinde olmaksızın, ailelerin, diğer yetişkinlerin ve akranların model olmasıyla, gözlem yapılarak öğrenilmektedir. Ancak bazı çocuklar bu durumun dışında kalabilmekte ve sosyal becerilerin sistemli olarak öğretilmesine ihtiyaç duyabilmektedirler (Avcıoğlu, 2007).

Sosyal becerilere sahip olmayan bireylerin insan ilişkilerinde, akademik başarıda, işbirliği yapmada, problem çözmede sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Sosyal becerileri yeterince gelişmemiş olan kişilerin toplumda birlikte yaşadığı diğer insanlarla sağlıklı bir iletişim kuramamakta ve diğer insanlarla kurduğu iletişimlerin kısa sürede sürtüşme veya çatışmaya dönüşmektedir. Bu bireyler yardımlaşma, paylaşma, işbirliği, başkaları ile iyi ilişkiler kurma gibi sosyal becerilere sahip olmadıkları için diğer insanlarla uyum içinde yaşayamamaktadırlar (Çağdaş ve Seçer, 2002). Okul çağına gelmiş çocukların sosyal beceri eksikliği göstermeleri bu çocukların akranları tarafından kabul edilmemelerine neden olmaktadır. Bu durum çocukların okula karşı olumsuz tutum geliştirmesi ve okul başarılarının düşmesiyle sonuçlanmaktadır (Çetin, Bilbay Alpa ve Kaymak Albayrak, 2003). Yeterli sosyal becerilere sahip olmayan çocuklar, akran ilişkilerinde daha sıklıkla dışlanmaktadır. Sosyal etkileşimler sırasında yeterli sosyal beceri sergileyemediği için akranlarınca daha az kabul gören çocuklarda saldırgan ve yıkıcı davranışlar görülebilmektedir (Beyazkürk, Anlıak ve Dinçer, 2007).

Hansa Bilek (2011)'e göre okul öncesi dönemde sosyal beceri gelişimini cinsiyet, yaş, aile, çocuğun engelli olup olmaması, akran ilişkileri ve okul gibi faktörler etkilemektedir.

Çocukların sosyal becerilerine cinsiyetin etkisi incelendiğinde bazı araştırmalar kızların erkeklere göre daha yüksek sosyal beceri sergilediklerini ileri sürerken (Jamyang-Tshering, 2004; Koçak ve Tepeli, 2004; Atılgan, 2001; Bülbül, 2008; Elibol Gültekin, 2008.); bir takım araştırmalar çocukların sosyal becerilerinde cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık görmemiştir (Gresham, Macmillan ve Bocian, 1996; Seven, 2006; Günindi, 2008;

Kurt, 2007). Alan yazındaki araştırmalar incelendiğinde çocukların yaşları arttıkça sosyal becerileri sergileme sıklıklarının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır (Koçak ve Tepeli, 2004; Kapıkıran, İvrendi ve Adak, 2006; Tüy, 1999; Avcıoğlu, 2007). Herhangi bir engeli bulunan ya da kaynaştırma eğitimine tabi tutulan öğrencilerin sosyal becerilerinin akranlarına göre daha düşük olduğu görölmektedir (Akman, Üstün ve Kargı, 2003; Sucuoğlu ve Özokçu, 2005; Tüy, 1999).

Sosyal becerilerin temeli ailede atılmakta, yetersiz ilgi, çocuğun ihtiyaçlarının zamanında giderilmemesi ve iletişim eksikliği gibi olumsuz aile koşullarında büyüyen çocukların sosyal beceri sergilemek konusunda yaşıtlarına göre yetersiz kaldıkları görölmektedir (Utay, 2005; Gürşimşek, 2002; Brodeski ve Hembrough, 2007; Kırkıncıoğlu, 2003).

Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal becerileri oyun ve akranları kurdukları iletişimle gelişmekte, okul ortamında kendi yaşıtı olan birçok çocukla bir arada bulunma fırsatına sahip olan çocukların sosyal becerileri kazanma olasılığı artmaktadır (Matson, Sevin ve Box, 1998; Bennett, 1999). Çocukların akranlarıyla etkileşiminin artırılabilmesi için sosyal becerilerinin geliştirilmesi ve kişiler arası ilişkilerde gerekli olan sosyal becerilerin, olabildiği kadar erken öğretilmesi gerekmektedir (Avcıoğlu, 2007).

Okul öncesi dönemdeki çocuklar eğitim aldıkları kurumlarda iletişim başlatma ve sürdürme becerileri açasından zengin uyarıcılar almaktadırlar. Çocuklar okul ortamında akranlarıyla daha fazla oyun oynama, paylaşımda bulunma, işbiriliği yapma imkânı bulmakta ve ailelerinden bağımsız olarak sosyal beceriler (ihtiyaçlarını karşılayabilme ve problemlerine çözümler bulabilme) göstermeyi öğrenmektedirler (Çağdaş ve Seçer, 2002; Çetin ve diğ., 2003).

2.2.3.3. Sosyal Uyum: Sosyal gelişim, çocuğun hem topluma uyum sağladığı hem de bireyselliğini gerçekteştirdiği iki yönlü bir süreçtir. Bu süreçte birey toplumun diğer üyeleri ile günlük deneyimler sonucunda etkileşime girer ve bu etkileşim sonucunda toplumun kurallarını, gelenek ve göreneklerini öğrenir (Toran, 2011).

Çocuklarda sağlıklı sosyal gelişim, sosyal becerilerin kazanımı ile orantılıdır. Sosyal beceri, bireylerin sosyal ortamlarda uygun bir şekilde davranabilmelerini sağlayan gülümseme, etkileşimi başlatma, problem çözüme becerilerini kullanabilmek gibi belirli yeteneklerin genel anlamda ifadesidir (Howing, Wodarski, Kurts ve Gaudin, 1990). Bireyin sosyal becerilerin kullanabilmesi sonucu ise sosyal uyum ortaya çıkar. Sosyal uyum, toplumsal beklentilerle uyumlu, kazanılmış davranış bütünlüğü olarak tanımlanır ve sosyal becerilerin kazanılmasına bağlıdır (Sungur, 2010)

Sosyal uyumla ilgili birçok tanımın olduğu görülmektedir. Aydın'a (2001) göre uyum, organizmanın belirli bir uyaran grubuna düzenli ve tutarlı tepkiler geliştirme yeteneği olarak tanımlanırken, Yavuzer (2006) bireyin kişisel bağımsızlık ve sosyal sorumluluklarını karşılayabilme derecesi olarak açıklamaktadır.

Yapıcı (2005) sosyal uyumu daha geniş bir tanımla açıklamakta, kişinin sosyal uyarıcıya, özellikle grup yaşamının baskı ve zorluklarına karşı duyarlılık geliştirebilmesi, başkalarıyla geçinebilmesi, onaylanabilir davranış kalıpları geliştirebilmesi olarak ifade etmektedir. Sosyal uyum kişinin kendisiyle ve çevresiyle etkili bir ilişki kurabilmesini, davranışları bir yandan benlik yapısının bütünlüğünü koruyacak, diğer yandan çevresel koşullarla baş edebilecek bir biçimde düzenlenebilmesini gerektirmektedir (Akıncı, 2007).

Sosyal uyumu kalıtım ve çevre (Aile, okul, arkadaşlık ilişkileri, sosyo ekonomik düzey, kitle iletişim araçları) olmak üzere iki ana etmen etkilemektedir (Sungur, 2010).

Kalıtımsal bozukluklardan veya sinir sisteminin gerekli olgunlaşmayı tamamlayamamasından dolayı bazı çocuklar uyum sorunu yaşarlar ve sosyal gelişimleri sekteye uğrayabilir (Bulut, 2000; Aydoğmuş, 2004; Elkin, 1995).

Çocuğun sosyalleşme sürecinde, çevresindeki diğer insanlarla ilişkileri ve diğer çevre faktörleri de çocuğun sosyal uyumu üzerinde etkili olur (Başal, 2004). Çocuğun sosyalleştirilmesinde en etkili öğeler aile ve okuldur. Bunlara ek olarak bireyin sosyalleşmesine arkadaş grupları, kitle iletişim araçları da etki etmektedir (Dönmezer, 1997; Türkoğlu, Tanrıoğen, Tozlu, Yalçınkaya, Arıbaş, Kızıloluk, Ergül, Livatyalı, Kuran, Tutkun, Çabuk ve Demirtaş, 2002).

Birey ilişkilerini olumlu yönde etkileyen ve sosyal uyumunu sağlayan anlaşma, uzlaşma, bağlılık, işbirliği gibi olumlu davranışları ailede kazandığı gibi (Yörükoğlu, 2002; Yavuzer, 2006, Yazgan İnanç, Bilgin ve Kılıç Atıcı, 2004); anlaşmazlık, çekişme ve çatışma gibi olumsuz davranışları da ailede kazanır (Yörükoğlu, 2002). Okul çocuğun sosyalleşmesinde ilk temel sosyal kurum olup; çocuğun toplum ile uyum sağlayabilmesi ve mutlu bir sosyal gelişim gösterebilmesi için gerekli zengin deneyimleri elde etmesine olanak sağlamaktadır (Yavuzer, 2006; Ataç, 2001).

Çocuğun sosyal uyumu gerçekleştirebilmesi için arkadaş gruplarına girmesi gerekmektedir. Çünkü arkadaş grupları çocuğa sosyal beceri, öğrenme ve gelişim için ortam ve koşulları sağlar, duygusal ve bilişsel yönden destekler, sorumluluk almayı, kendi haklarını korumayı, başkalarının hak ve sorumluluklarına saygı duymayı öğretmektedir (Hartup, 2000; Aral, Baran, Bulut ve Çimen, 2000). Ailenin sosyo-ekonomik düzeyi

çocuğun fiziksel, psikomotor, dil, sosyal gelişimini ve bunun sonucu olarak, okul başarısını ve sosyal uyumunu etkilemektedir (Yavuzer, 1996a; Binbaşoğlu, 2003).

Çocuğun kitle iletişim araçları aracılığı ile gördüğü ya da duyduğu kurallar doğrudan ya da dolaylı olarak onun yaşam biçimini ve toplumsallaşmasını etkiler (Elkin, 1995). Kitle iletişim araçlarından televizyon, görsel ve işitsel duylara yönelik etkili bir etkileşim aracı olması sebebiyle olumlu etkilerinin yanı sıra, iyi değerlendirilmediği takdirde de olumsuz sonuçlara da neden olmaktadır. Televizyon olumlu bir uyarım kaynağı olmasının yanında, aile içi ve dışı toplumsal etkileşim en alt düzeye indirildiğinde ve çocuk için bağımlılığa dönüştüğünde çocuğun sosyal gelişimine olumsuz yönde etkilemektedir (Aydoğmuş, 2004).

İnsan hayatının en önemli kazanımlarından biri, dengeli sosyal ilişkiler kurarak güçlü bir sosyal yeterliğe sahip olmaktır. İlerleyen yaşlarda görülen uyumun kaynağı, ilk yıllardaki sosyal yaşam, çocuğun çevreden aldığı tepkilerle kendine yönelik oluşturduğu olumlu algıdır (Çağdaş, 2004). Bireyin sosyal açıdan yeterli bir kişiliğe sahip olabilmesi için kendilik algısının önemi oldukça büyüktür.

2.2. Kendilik Algısı

Benlik kavramı çocuklukta oluşur ve bireyin toplumsallaşma sürecinde gelişir. Çocuk erken yaşta ailesinde ve çevresinde gördüğü kişilerin davranışlarını yorumlayarak, başkalarının kendisi hakkında düşündüklerini anlamaya çalışır, kendini değerlendirir. Başkalarının düşüncelerini taklit eder, bunlarla kendi düşüncelerini birleştirip kendilik algısını oluşturur (Cooley,1902). Benlikte oluşan bu zihinsel temsiller çocukların eylemlerini, sosyal arkadaş tercihlerini, strese karşı kırılganlıklarını belirleyen duygusal ve sosyal yaşamlarını derinden etkilemektedir (Tortamış Özkaya, 2015).

Literatür incelendiğinde araştırmacılar tarafından benlik kavramının gerek yetişkinler gerekse çocuklar boyutunda farklı biçimlerde tanımlandığı anlaşılmaktadır.

Adler (1927), kendiliği bireyin kim olduğu konusundaki kanıları olarak tanımlamıştır. Adler'e göre birey kendine doyum sağlayacak yaşantıları dış dünyada bulamazsa kendisi yaratmaya çalışır. Birey kendi yeteneklerini ve algılarını biçimlendirmede doğuştan yeteneklidir. Adler bireyin kendi yaşam biçimini düzenlerken kendini yarattığını savunur. Ona göre kendilik sınırlarını iyi belirlemiş kişilerin üç özelliği vardır: (1) Duygu ve düşüncelerinin sınırlarını iyi çizerler. (2) Bireylerin fiziksel, duygusal yönden birbirlerinden farklı olabileceklerini bilip, kabul ederler. (3) Duygularından

kendileri sorumludur Ayrıca benliğin en önemli görevi ise bireyin dürtüleri ile toplumsal gerçekler arasında köprü kurmasıdır. (akt. Ersanlı, 1996: 7).

Mead (1934), kendiliği, değişmeye göreceli olarak dayanıklı kişinin kendisi ile ilgili olan tutum, inanç ve değerlendirmeleri olarak tanımlamıştır. Kendilik bilincini başkalarının bize karşı tutumunu kendimize karşı geliştirmemiz olarak belirlemiştir.

Rogers (1959)'a göre kendilik bireyin benliği ile ilgili oluşturduğu kararlı ve organize bir bütündür. Rogers'a (1959) göre birey özellikle erken çocukluk döneminde başkalarının değerlendirmelerine göre olumlu ya da olumsuz bir benlik geliştirir. Benliğin gelişimindeki en önemli etken, onun çevresi ile etkileşimidir. Olumlu yaşantılar benliğe yönelik ele alınırken olumsuzlar benlik tarafından dışlanır. Çünkü olumsuz yaşantılar bireyin kendini gerçekleştirmesine olanak vermemektedir.

Çocuk kendine yakın ve önemli gördüğü bireyleri kendi benliği hakkında bilgi almak için kaynak görür (Harter, 1999). Adams (1995) bireyin benliğini tecrübelerine dayanarak çıkardığı bilişsel bir yapı olarak görmektedir. Birey kendi farkındalığına dayanarak kendini değerlendirir. Benlik kavramı benliğin bilişsel yanı (kişinin kim olduğu ile ilgili fikri) olup, benlik saygısı ise duygusal yanı (kendini beğenme ve değerli bulma) olarak sınıflandırılır.

Kendilik kavramı ile ilgili farklı tanımlar incelendiğinde bireyin kendilik algısının çevresi ile etkileşimi sonucunda şekillendiği görüşünde hemfikir oldukları anlaşılmaktadır. Benliğe ilişkin tanımlamaların yanı sıra benlik konusunda çalışan araştırmacılar benliğin nasıl bir yapı olduğuna ilişkin çeşitli görüşler ortaya koymuşlardır. Literatür incelendiğinde bazı araştırmacılar benliği genel ve tek boyutu olan, bazılarının birden çok boyuttan oluşan bir özellik olarak tanımladıkları görülmektedir. Aşağıda benliğin yapısına ilişkin sınıflamalardan bazılarına yer verilmiştir:

Epstein'e (1973) göre kendilik hiyerarşik olarak ayrışır. Genel kendilik değerinin altında yeterlik, ahlaksal kendilik onayı, güç ve sevmeye değer olma ile ilgili duygular yer alır. Yeterliğin altında bedensel, zihinsel ve en altında özel yetenek değerlendirmeleri vardır.

Shavelson ve diğerleri (1976), hiyerarşik bir yapıda üç boyutlu kendilik algısının varlığını ileri sürmüşlerdir. Tepe noktada değişime dirençli genel kendilik algısı (kişinin kendisi ile ilgili düşüncelerini içerir); orta noktada öğrenciler için akademik, sosyal, bedensel alanlar ile ilgili kendilik algısı; en alt noktada değişime direnci az olan özel konular yer alır.

Rosenberg (1979), kendilik değerini tek boyutlu görmüş ve anne baba ilgisizliği, ilişkilerde güvensizlik, kaygı, psikomatik semptomlar ile ilişki bulmuştur.

Harter (1983), hiyerarşik bir yapı olarak ele aldığı kendiliğin en tepesinde kendilik değerinin olduğunu söyler. Kendilik değerinin altında dört boyut olan; yeterlik, güç veya denetim, ahlaksal değer ve kabul edilme yer alır. Kendilik değeri ile duyguların ilişkili olduğunu öne sürer. Akademik açıdan olumlu pekiştireçler gururlanmaya, olumsuzlar ise kaygıya sebep olabilmektedir (Harter, 1983).

Farklı eğitim basamaklarındaki öğrencilerle yapılan çalışma sonucunda beş farklı kendilik alanı bulunmuştur. Bunlar; bedensel yetenekler, zihinsel yetenekler, başarı eğilimleri, kişiler arası ilişkiler ve sorumluluk olarak sınıflandırılmıştır. Araştırmaya göre kendilik ilerleyen yaşla birlikte farklı alanlara yayılmış bir kendilik algısına dönüşür (Mullener ve Laird, 1971).

L'Ecuyer (1981), kendiliği beş boyutlu bir yapıya ayırmıştır. Bunlar; maddi kendilik (sahip olma ile ilgili ve bedensel kendilik), kişisel kendilik, uyum sağlayıcı kendilik (kendilik etkinliği ve değeri), sosyal kendilik (cinsellik, meslek ve sosyal etkinlikler), kendilik olmayan kendilik (başkalarının görüşleri) olarak sınıflandırılmıştır.

James (1992), benlik kuramından hareketle kendilik kavramını açıklamıştır. Benliği üç temel yapıya ayırmıştır:

1.Maddesel Benlik: Bireyin fiziksel özelliklerinin yanında sahip olduğu eşyalarını içerir. Bunların yanında bireyin ailesi, arkadaşları ve yakın çevresi de maddesel benliğe dâhildir.

2.Sosyal Benlik: Bireyin başkalarının kendisini nasıl gördüğü ile ilgili algılamalarıdır. Her birey kişiliğine göre farklı sosyal benliğe sahiptir. Arkadaş benliği, aile benliği gibi sosyal ortamlara göre sınıflanır.

3.Ruhsal Benlik: Bireyin kendi yetenekleri hakkındaki kanısı, vicdan duygusu, farkındalığıdır. Diğer benlikler içinde daha aktif olan ruhsal benliktir. Gücün ve dikkatin merkezidir.

Sullivan (1953), benliği kaygıdan kurtulmak için geliştirdiği yöntemleri içeren sistem olarak görür. Kaygının ilk olarak anneden çocuğa geçtiğini ve ilerleyen dönemlerde tehlike durumunda ortaya çıktığını savunur. Benliğin boyutları anne ile kurulan ilişki üzerine kurulmuştur ve üçe ayrılmıştır:

1.İyi Ben: Annenin olumlu karşıladığı durumları taşır.

2.Kötü Ben: Annenin olumlu karşılamadığı durumlarda bireyin istenmeyen davranışlarına yön verdiği durumlarda gelişir. Birey kendisine karşı olumsuz duygular taşımaya başlar.

3.Ben ve Ben Olmayan: Benliğin bilinçaltında kalan kısmı olup, kişinin benzeri olaylarla karşılaştığında anksiyete geliştirmesine sebep olur. Anneden görülen olumsuz tepkiler sonucunda, güçlü kaygı duyulmasıyla oluşur.

Araştırmacılar bireylerinin içinde yer aldıkları sosyal çevrede göstermiş oldukları davranışlara göre kendilik algısını boyutlandırmışlardır. Araştırmacıların tanımlamış oldukları boyutlarda, bireyin kendi ile ilgili değerlendirmeleri ve başkaları ile ilgili değerlendirmelerinin kendilik algısını oluşturduğuna ilişkin ortak görüş seğıledikleri anlaşılmaktadır.

2.1.2. Kendilik Algısının Gelişimi

Bazı araştırmacılara göre benlik doğuştan getirilen bir özellik değil sonradan kazanılan bir özelliktir (Bodin, 1994; Pipp, 1993). Kendilik bebeklikte bedensel niteliklerin ortaya çıkışıyla oluşmaya başlar ve çocuklukta zihinsel gelişimin farklılaşması ile bilinçli olarak şekillenir (Higgins, 1996).

Lewis ve Brooks (1979), bebeklikte kendiliğin gelişimini, bebeğin davranışları ve aldığı sonuçların düzenliliği tarafından sağladığını belirtmektedir. İlk aylarda bebeğin davranışlarına karşılık aldığı bedensel tepkiler çok önemlidir. Ayrıca bebek ayna gibi ışığı yansıtan bazı nesnelere geri bildirim almaktadır. Bebek hareket ettiğinde ayna ona anında eşlik eder ve bir süre sonra görüntünün kendisi olduğunu fark eder. Beş ile on ay arası bebekler aynaya dokunur, sesler çıkarır, aynayla oynar. On aydan sonra aynadaki diğer nesnelere görüntülerini araştırır. On yedi aydan sonra aynada görüntüsünü gördüğü yetişkine yönelir, bu aynanın yansıtıcı özelliğini fark ettiğinin göstergesidir. Bu konuda yapılan bir araştırmada burnuna işaret konulan bir bebek aynada kendine bakarken burnuna dokunarak görüntünün kendisine ait olduğunu fark ettiğini göstermiştir. Yirmi – yirmi dört ay arasındaki bu davranış kendilik ile ilgili ilk bilgi olarak kabul edilmektedir (Amsterdam, 1972).

Benlik algısının temeli bir yaş civarında oluşur (Cüceloğlu, 1993). Birinci yaşın sonuna doğru iletişimde bulunduğu yetişkinin davranışı karşısında beklenti geliştirir. Kendini başkasının yerine koyma olarak tanımlanan bu davranış 18-24. aylarda daha yüksek bir düzeye ulaşır. Bu süreçte kendisi hakkında bilgi toplayan birey sosyal uyum açısından adım atmış olur (Higgins, 1996). Bebeklerin 18-24 ay arasında yüz özelliklerini

tanınması benliğin başlangıcı kabul edilir (Bodin,1994). Yirmi dört ayın sonunda bebek ben, benim gibi zamirleri kullanır. Bebek kendi isminden 24-26 ayları arasında bahseder. Çocukların ben ve sen kelimelerini kullanmaları ise benlik ve sosyal çevreleri arasındaki ayırım yapabildiklerini göstermektedir (Sheffer, 1994). Bireyler ilk üç yılda başkaları ile etkileşimleri sonucunda kendi bedenleri hakkında ve bir birey olduklarına ilişkin farkındalık kazanırlar. Dört- altı yaş arasında kendilik algısı gelişmeye başlar. Altı yaşından itibaren sosyal problem çözebilme yeteneği ile birlikte kendilik algısı 12 yaşına kadar gelişmeye devam eder (Önder, 1997).

Harter (1983), çocuğun kendisini tanımlamak için kullandığı niteliklerin mantıksal ve hiyerarşik olarak düzenli olmadığını ve değişebileceğini söyler. Çocuklar kendilerini tanımlayan özellikleri düzenli olarak deneyemez ve gösteremezler. Ayrıca empati (başkasının yerine kendini koyma) becerisini gösteremezler. Kohlberg (1966), bu dönemde cinsiyet korunumu da fiziksel dünyadaki korunum tam olarak gelişmediğinden gelişmemiştir. Bu nedenle çocuklar ancak somut işlemler döneminde kendilerini başkalarının yerine koyabilir ve “ayna kendilik” yapısını bilişsel olarak gerçekleştirirler. Kendilik değeri çocuk sekiz yaşına geldiğinde daha az değişkenlik göstermektedir (Harter, 1983).

Erikson (1968), sosyal gelişimin sekiz evresini aynı zamanda benlik gelişiminin aşamaları olarak tanımlamıştır. Birey evrelerin her birinde benlik ile ilgili gelişimini tamamlar, problemlerini çözüp, sosyal sorunlarını atlatır. Birey “kimlik kazanımına karşı rol karmaşası” evresinde ben kimliğini tam olarak kazanır (Adana, Arslantaş ve Şahbaz, 2012).

2.1.1. Kendilik Algısının Önemi

Kendilik kavramı kişiliğin temelini oluşturan ve birey için önem taşıyan duygu, düşünce ve bilgilerin bütünü olarak görülür. Kişinin kendisi hakkındaki düşüncelerini ve kendini algılayış biçimini ortaya koyar.

Kendilik algısı bir iletişim sürecinde oluşmakta ve birey bu süreç içerisinde kendine hem kendi hem de başkalarının gözünden bakmayı öğrenmektedir. Toplumsal yaşantının olmadığı bir yerde kendilik algısının gelişmesi beklenmemektedir (Mead, 1964). Çocukların benlik gelişimleri yaşadıkları çevreden bağımsız değildir. Çocukların bu çevredeki ilk deneyimleri benlik gelişimi açısından önemlidir (Cooley, 1902). Araştırmalar çocukların aile, okul ve akranlar bağlamında yaşadıkları deneyimlerin onların kendilik

algılarını etkilediklerini göstermektedir (Verschueren, Doumen ve Buyse, 2012; Scott, Murray, Mertens ve Dustin, 1996).

Sosyal bir ortamda büyüyen ve gelişen bireyin kendinin farkında olması dış etkenler tarafından yönetilmesini engelleyerek kendi yaşamını yönetmesini (Shutz, 1975), neyi düşünüp neyi yapacağını bilmesini sağlar. Ayrıca, başkalarının kim olduğu, düşüncelerini ve hareketlerini tahmin etmeye imkân verir. Böylece kimlik ve benliğin algılanması, bireyin günlük yaşantısını sürdürmesini kolaylaştırır (Hogg ve Vaughan, 2014). Çocuklara güvenli bir ortamda deneyim ve keşfetme olanağı sunulduğunda kendilik gelişimleri uygun bir biçimde gerçekleşir (Baumrind, 1991).

Bebeklikten itibaren bireyler öncelikle aile üyelerinin davranışlarını kendi değerleri konusunda bilgi kaynağı olarak kullanma eğilimindedirler. Daha sonra bu bilgiler aile üyeleri dışındaki kişilerle etkileşimlerinden algıladıkları bilgiler ile birlikte bireyin kendisi ile ilgili bir imaj oluşturmaya katkı sağlar (Cüceloğlu, 2016).

Rogers koşulsuz sevgi ortamında büyüyen bireylerin benlik anlayışlarının güçlü ve olumlu olduğunu söyler (Rogers, 1959). Çocukların okula başladıklarında kendileri hakkında olumlu düşünce ve tutumlara sahiptirler. Ancak okuldaki yaşantılarında bu algıları kendilerine ilişkin olumlu algıları sekteye uğrayabilmektedir. Bu durum okula karşı isteksizliğe yol açabilir (Demoulin, 1997). İlk ve orta çocuklukta okul, arkadaş grupları, ebeveynler çocukların benlik kavramı ve benlik saygısının yükselmesinde önemli katkılar sağlamaktadır (Frisby ve Tucker, 1993). Kendilik kavramının olumlu gelişiminde çocuğa uygun akademik, fiziksel ve sosyal dönütler verilmesi oldukça önemlidir (Kağıtçıbaşı, 1989).

Kendilik algısı sosyo ekonomik düzey, akademik başarı, anne-baba tutumları, okul, sosyal duygusal uyum, sosyal konum gibi bireysel ve sosyal özellikler tarafından etkilenmektedir. Literatür incelendiğinde bu özelliklerden cinsiyetin kendilik algısı üzerinde ayırt edici bir değişken olduğunu ortaya koyan araştırmaların yanı sıra (Ayotte ve Marsh, 2003; Mroczek ve Young, 2003; French ve Mantzicopoulos, 2007; Herbertt ve Stipek, 2005) cinsiyetin bu algı üzerinde fark oluşturmadığını ortaya koyan araştırma sonuçları mevcuttur (Maccoby ve Jacklin, 1974; Fantuzzo, DePaola, Lambert ve Martin, 1991; İnelman, 1996; Onur, 1981; Poulsen, Ziviani ve Cuskelly, 2006; Simons, Capio, Adriaenssens ve Delbroek, 2012; Verschueren ve diğ.,2012.)

Bazı araştırmalar sosyo ekonomik düzeyin kendilik algısı ile ilişkili olduğunu bazıları ise bu algı ile ilişkili olmadığını ortaya koymaktadır (Önder, 1997; Wylie'ye, 1979; Polat, 1988; Onur, 1981; Tassel, Olszewski ve Kulieke ve (1994).

İlgili literatür sıcak kabul edici anne baba tutumlarının olumlu benlik algısını desteklediğini göstermektedir (Carlson, Uppal ve Proser, 2000; Grusec ve Rudy, 2006; Wilkson, 2004; Coopersmith, 1967; Hales, 1979; Bengston ve Roberts, 1993; Baldwin ve Sinclair, 1996; Sezer, 2009; Eaton ve Pomerantz, 2000; Kernis, 2002; Donellan, Trzesniewski, Robins, Moffitt ve Caspi, 2005; Cavell, Grossman ve Hughes, 1997).

Çocukluk döneminde şekillenmeye başlayan kendilik algısı bireyin sosyal problem çözme becerisi, sosyal konumu, akademik başarısı ve meslek seçimi vb. gibi birçok faktörle ilişkili olup, bireyin olumlu kendilik algısına sahip olması tüm bu alanlarla paralellik göstermektedir.

2.3. Kendilik Algısı ile Sosyal Yeterlik İlişkisi

Birey kendisini tanıma ve kimlik geliştirme yeteneğinden dolayı, dış dünyaya uyum için gerekli bilgileri edinme amacı ile çevresini ve kendisini devamlı yorumlar. Kişinin kendi varlığı ile sosyal çevresi arasında ilişki kurabilmesi insanın kendi çabası ile kendini yetkinleştirebilme gücüne sahip olduğunun göstergesidir. İnsanda bu davranışına sebep olan güdü kendini gerçekleştirebilme güdüsü olup, bunu etkileyen ve denetleyen ana öğe ise kendilik algısıdır (Demiriz ve Turan Ömeroğlu, 1997; Baran, 1999).

Kendilik kavramı, kişinin kendine ilişkin değerlendirmelerini içerip, kişinin kendi özelliklerini, ideallerini, istek ve hayallerini, yeteneklerini ve değer yargılarını taşır. Kişinin kendi yetenek ve güçlerini kabul edip benimsemesi, kendini tanıması ve gerçekçi bir değerlendirme yapması sonucunda kendine güvenir ve saygı duyar. Bunun sonucunda benlik saygısı oluşur. Bu saygı sosyal kabul, yeterlik, bireyin kendini nasıl gördüğü ile ne olması gerektiği arasındaki farklara bağlı olup, kısaca bireyin kendinden memnun olmasıdır (Gizil ve Baran, 2003).

Çocuğun kendilik algısının gelişiminde ilk iletişim ortamı olan aile önemli bir yere sahiptir. Ebeveynin çocuğun sosyalleşmesinde kullandığı yöntemler, uyguladığı ödül ve cezalar, değerleri öğretme biçimleri, çocukların ilgi duydukları alanlar ve sosyal yeterlikleri açısından farklı kendilik algılarına sahip bireyler olmasını sağlar (Kutlu ve Kaya 2004; Palabıyıkoglu, 1996; Köknel, 1997; Haktanır ve Baran, 1998).

Çocuğun kendilik algısının biçimlenmesinde aileden sonra yer alan sosyal çevrede, çocuk ilişkileri sonucunda sosyal davranış gelişimi ve sosyal yeterliği hakkında edinmiş olduğu fikirleri geliştirir ve değiştirir. Olumlu kendilik algısı ve benlik saygısı bireyin psikolojik açıdan etkin olmasını sağlar, topluma uyumunu kolaylaştırır. Bu uyum kişisel başarı ve mutluluğu beraberinde getirir. Olumsuz kendilik algısı ve benlik saygısı düşük

bireyler kendilerini değersiz ve yetersiz görüp, çevreden çabuk etkilenirler. Bu bireyler duygularını kontrol etmekte zorlanırlar, inanç ve tutumlarını kolayca değiştirebilirler ve günlük hayatta karşılaştıkları zorluklarla baş etmede güçlük çekerler. Utanç ve suçluluk duygularına kolayca kapılabilen bu kişiler, kendilerine ve çevrelerindeki insanlara güven duymakta zorluk yaşayabilirler ve yetersiz insan ilişkileri sergileyebilirler (Gizil ve Baran, 2003).

Sosyal yönden yeterli ve gelişmiş birey, sosyal problem çözme ve çatışma çözme yönünden donanımlıdır. İçinde yaşadığı toplumun istekleri ile kendi ihtiyaçları arasındaki dengeyi kurabilir ve yardımlaşma, paylaşma işbirliği yapma gibi sosyal davranışları kolaylıkla gösterebilir. Sosyal yönden yeterli olmayan birey, toplumun normlarına ve beklentilerine uygun davranışlar sergileyememekle birlikte, uyumsuzluk, başarısızlık, güven duymama, akademik becerilerde yoksunluk ve akranları tarafında reddedilme gibi durumları yaşayabilir (Başaran, 2000; Binbaşıoğlu, 1982; Franzoi, 1999; Knight ve Huges, 1995).

Kendilik algısının gelişimde bireyin sosyal ilişkileri önemli rol oynar. Temeli çocukluk döneminde atılan ve kişilik gelişiminde önemli rol oynayan kendilik algısı, bireyin öncelikle psikolojik gelişiminde ve kişiliğinin biçimlenmesinde etkili olmasının yanında, tüm yaşamını olumlu ya da olumsuz olarak etkiler (Gizil ve Baran, 2003). Bu nedenle sosyal yeterliliğin gelişimi ile kendilik algısı arasındaki ilişkinin ortaya konması erken dönemde gerekli tedbirlerin alınması ve okul öncesi dönemde çocuğa sahip anne babalar ile okulöncesi kurumda görev yapan öğretmenlerin bilinçlendirilmesi açısından önem taşır.

Okulöncesi dönemde sosyal yeterliliğin kendilik algısına göre değerlendirildiği çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu nedenle bu araştırmada okulöncesi kuruma devam eden 6 yaş çocuklarının kendilik algılarının sosyal yeterlikleri üzerindeki açıklayıcılığı incelenmeye çalışılmıştır.

2.4. Konuyla İlgili Yapılan Çalışmalar

2.4.1. Kendilik Algısı İle İlgili Yapılan Çalışmalar

Aşağıda kendilik algısı ve kendilik değeri ile ilgili yapılan yurt içi ve yurt dışı çalışmalara yer verilmiştir.

2.4.1.1. Kendilik Algısı İle İlgili Türkiye’de Yapılan Çalışmalar

Akşin Yavuz, Güven, Bayındır, Sezer ve Yılmaz (2016) tarafından 60-72 aylık çocukların annelerinin kabul-red düzeyleri ile çocukların benlik algıları arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada, araştırmaya katılan annelerin çocuklarına karşı olan ilgisizlik ve ihmal davranışları arttıkça çocukların öz saygı ve olumlu benlik algılarının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada annelerin kabul düzeyine göre benlik algılarında bir farklılık görülmezken, erkek çocuklarının olumu benlik algılarının kız çocuklarının olumlu benlik algılarından daha yüksek olduğu görülmüştür.

Yukay Yüksel ve Yıldırım Kurtuluş (2016) okul öncesi dönemdeki 4-5 yaş grubu öğrencilerin benlik kavramı ve bağlanma stillerini anne davranışları açısından incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre anne davranışları ile çocukların benlik kavramları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Ayrıca benlik kavramlarının çocukların cinsiyeti, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, kardeş sayısı, anne ve babanın eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Okul öncesi dönem çocuklarında akademik benlik saygısı ile kişilerarası problem çözme becerilerinin incelendiği çalışma sonucunda problemlerini yapıcı yolla çözen çocukların akademik becerileri yüksek iken; yıkıcı problem çözme yolunu seçen çocuklarda akademik benlik saygısının düşük olduğu saptanmıştır (Kaytez ve Kadan, 2016).

Ergin (2012) tarafından 5-6 yaş çocuklarının dil gelişim düzeyleri ile sosyal kabul durumları arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada, yaş, cinsiyet, sosyo ekonomik düzey, okulöncesi kurumuna devam etme süresi, dil gelişimi ile kendilik algısının alt boyutları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre yaş değişkeni ile kendilik algısının bilişsel yeterlik, bedensel yeterlik ve akran kabulü alt boyutlarında anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur. Cinsiyet değişkeninin sosyal kabul durumuna etkisi incelendiğinde; kendilik algısı ölçeğinin akran kabulü alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılaşma olmadığı, bilişsel yeterlik ve bedensel yeterlik alt boyutunda ise anlamlı düzeyde farklılık olduğu saptanmıştır. Sosyo ekonomik düzey değişkeni ile bilişsel yeterlik, bedensel yeterlik ve akran kabul alt boyutları arasında anlamlı düzeyde ilişki olduğu görülmüştür. Okulöncesi eğitim kurumuna devam etme süresi değişkeninin sosyal kabul durumuna etkisini incelendiğinde; bilişsel yeterlik, akran kabulü ve bedensel yeterlik alt ölçeklerinde anlamlı düzeyde bir farklılık saptanmıştır.

Okul öncesine devam eden 5-6 yaş grubu öğrencilerin benlik kavramlarının annelerin yaşam doyumları bağlamında incelendiği çalışmada annelerin yaşam doyumu ile çocukların benlik kavramları arasında doğrusal fakat anlamlı olmayan bir ilişki olduğu bulunmuştur (Kılıçaslan, 2011). Ayrıca annenin yaşı, kardeş sayısı, doğum sırası, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi değişkenlerine göre çocukların benlik kavramlarının farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Gülay (2011) 5-6 yaş çocuklarının kendilik algısı, sosyal etki, sosyal tercih ve akran ilişkileri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında okul öncesi eğitimi alan 5-6 yaş arası, 98 çocukla çalışmıştır. Araştırma iki modele ayrılmış olup, ilkinde sosyal etki, sosyal tercih ve anaokulu çocuklarının kendilik algısının akran ilişkileri ve çeşitli koşulların belirleyici etkisi incelenmiştir. Akran ilişkilerinin ve sosyal konum çocuğun kendilik algısı üzerinde yordayıcı etkiye sahip olduğu görülmüştür. İkinci modelde ise, sosyal etki, sosyal tercih ve akran ilişkilerinin çeşitli koşullar açısından anaokulu çocuklarının kendilik algısına etkisi araştırılmış olup, çocukların kendilik algılarının da akran ilişkileri üzerinde etkili olduğu bulunmuştur. Kendilik algısı ile akran ilişkilerine ait çeşitli değişkenler arasında anlamlı düzeyde ilişkiler söz konusu olup, araştırma sonucunda elde edilen bulguların modelleri büyük ölçüde desteklediği görülmüştür. Ayrıca dil gelişim puanları arttıkça, çocukların kendilik algısı ölçeğinin alt boyutlarından bilişsel yeterlik, arkadaşlarca kabul edilme, bedensel yeterlik düzeylerinde de artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Zincirkıran (2008), okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 6 yaş grubu çocukların benlik kavramlarının bazı değişkenlere göre incelemiştir. Araştırma sonucunda çocukların benlik kavramı puanlarının anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, okulöncesi kuruma devam ettiği süre, okulöncesi kuruma başlamadan önce bakım veren kişiye göre anlamlı fark gösterdikleri; cinsiyet, anne çalışma durumu ve kardeşi olup olmaması durumuna göre ise anlamlı fark göstermediği bulgularına ulaşılmıştır.

Önder (2006) tarafından eğitici drama ile kendilik algısı arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapmış olduğu çalışmada okulöncesi dönem çocuklarına 10 hafta boyunca haftada 2 kez eğitici drama uygulanmıştır. Araştırma sonucunda eğitici dramının kendilik algısını olumlu yönde desteklediği görülürken cinsiyet değişkeninin olumlu kendilik algısının gelişiminde etkisi bulunmamıştır.

Şeremet (2006) okulöncesi dönem çocuklarının kendilik algılarını çeşitli değişkenlere göre incelemiştir. Kendilik algısının cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde erkek çocuklarının bedensel yeterliklerini kız çocuklarına göre daha olumlu algıladıkları ve anneleri tarafından kabul edilme algılarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Doğum

sırası ve annelerin çalışıp çalışmama değişkenleri ile kendilik algıları arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Anne babanın eğitim düzeyi yükseldikçe çocukların kendilik algılarının da yükseldiği görülmüştür. Baba eğitim düzeyi incelendiğinde, üniversite veya daha üzeri eğitilmiş babaların çocuklarının babası okuryazar, ilkokul veya lise eğitilmiş olanlara oranla anne tarafından kabul edilme algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Yaş ve cinsiyetin kendilik algısına ortak etkisine göre beş yaşındaki erkeklerin altı yaşındaki erkeklere göre bilişsel yeterlik algılarının daha yüksek olduğunu ve beş yaşındaki erkeklerin altı yaşındaki kızlara göre anneleri tarafından kabul edilme algılarının daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Okul öncesi kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarda akademik benlik saygısı düzeyinin ve akademik benlik saygısının demokratik değişkenlerle ilişkisi araştırılmıştır (Cevher ve Buluş, 2006). Araştırma sonucunda örnekleme grubundaki çocukların akademik benlik saygısı düzeyinin ortalamasının altında olduğu görülmüştür. Ayrıca akademik benlik saygısının öğretmenin kıdem yılına, öğretmenin çalıştığı okulun resmi olup olmamasına ve çocuğun yaşına göre değişiklik göstermediği görülmüştür. Kız çocuklarının akademik benlik saygısı düzeylerinin erkek çocuklarına göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Argun (2005) yaptığı çalışmada anne baba, öğretmenlerin öğrenilmiş güçlüğü, okulöncesi çocukların davranışsal-duygusal güçlüğü ve kendilik algısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın sonucuna göre, annelerin çocuklarının güçlü yönlerini destekleme çabaları ile çocukların kişilerarası güçlülük; aileye katılım; bireysel güçlülük; okul etkinliklerine katılım; duyuşsal güçlülük; toplam güçlülük puanları; bilişsel yeterlik; akran kabulü; bedensel yeterlik ve anne kabulü arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu sonucuna varılmıştır. Bununla birlikte babaların çocuklarının güçlü yönlerini destekleme çabaları ile çocukların aileye katılım; bireysel güçlülük; okul etkinliklerine katılım; duyuşsal güçlülük; toplam güçlülük, bilişsel yeterlik, akran kabulü ve baba kabulü arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık tespit edilmiştir.

Önder (1997), küçük çocuklar için kendilik algısı ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması ve okulöncesi çocuklarında kendilik algısının yaş, cinsiyet, prematüre doğma ve okula devam etme süreleriyle ilişkisini incelemiştir. Çalışma 4-6 yaş grubu çocuklar ile yapılmıştır. Çalışmanın sonucuna göre kendilik algısı ile cinsiyet, yaş, okula devam etme süresi ve prematüre doğma arasında anlamlı düzeyde bir ilişki vardır. Prematüre doğan çocukların normal doğan çocuklara oranla düşük benlik algısına sahip oldukları görülmüştür. Araştırma sonuçları okulöncesi eğitime daha fazla devam eden çocukların

kendilik algılarının yüksek olduğu ve yükselme eğilimlerinin daha çok olduğunu göstermektedir (Önder, 1997).

2.4.1.2. Kendilik Algısı İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Kehale (2002), tarafından okulöncesi dönem çocukları ile yapılan bir çalışmada, çocukların algıladıkları anne baba davranışları, kendilik algısı ve empatik beceri düzeyleri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Çalışmanın sonucunda göre kendilik algısı düzeylerinin anne baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Kendilik algısı ile algılanan anne davranışlarının standartların belirliliği alt boyutu arasında anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmayıp, çocuk bakımı, amaçlarına ulaşmada yardımcı olma ve tutarlı disiplin alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur. Pozitif, koruyuculuk, fiziksel cezalandırma, ayrıcalıklardan yoksunlaştırma, duygusal cezalandırma ve başarı için baskı alt boyutları ile kendilik algısı arasında negatif yönde anlamlı düzeyde ilişki olduğu görülmüştür (Kehale, 2002). Kendilik Algısı ile algılanan baba davranışları arasındaki ilişki incelendiğinde; başarı için baskı ve ayrıcalıklardan yoksunlaştırma alt boyutları ile anlamlı düzeyde bir ilişki göstermediği bulunmuştur. Kendilik algısı ile çocuk bakımı, amaçlarına ulaşma yardımcı olma, tutarlı disiplin, standartların belirliliği alt boyutları arasında anlamlılık düzeyinde pozitif bir ilişki olduğu; kendilik algısı ile koruyuculuk ve duygusal cezalandırma ve fiziksel cezalandırma alt boyutu arasında anlamlı düzeyinde negatif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Kehale, 2002).

Demoulin (1997) araştırmasında çocuklarda benlik algısını ve okula hazırlık becerilerini desteklemeye yönelik “Kendimi Seviyorum” programını 653 anaokulu öğrencisi üzerinde uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre genel benlik algısı ön test ortalama puanı, tüm benlik algısının 30 puanlık ölçekte 18.33 iken, 12 haftalık “Kendimi Seviyorum” programından sonra; 19.60’ye yükselmiştir (ortalama son test puanı).Ön test/son test puanlarına göre yapılan ilişkisiz grup testi sonuçlarında.01 düzeyinde farklılık bulunmuştur. Demoulin (1997) bu çalışmasında çocuklara uyguladığı program sonunda genel benlik algısında, öz saygı ve öz yeterlik alt boyutlarında anlamlı bir artış olduğunu gözlemlemiştir.

Grove, 61 kız ve 62 erkek öğrenciyi temel alan araştırmasında, çocukların benlik tasarımına anne ve babanın davranışlarının etkisini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, annenin kız çocuğuna davranışının üç boyutu ile babanın erkek çocuğuna davranışının dört boyutu ile benlik tasarım seviyeleri arasında anlamlı ilişkiler bulunduğu

görülmüştür (Growe, 1980). Annenin kız çocuğa denetleyici ve cezalandırıcı davranması benlik tasarımını olumsuz yönde etkilerken, destekleyici davranışları olumlu yönde etkilemiştir. Anne davranışının destek ve otonomi boyutları ile erkek öğrencilerin benlik tasarım düzeyleri arasında pozitif; cezalandırıcı, koruyucu-kollayıcı ve reddedici davranışları ile de negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunduğu belirlenmiştir. Babanın destekleyici ve cesaretlendirici türden davranışları ile otonom olması, erkek çocuğun benlik tasarımını olumlu yönde, reddedici ve koruyucu davranışlarının ise olumsuz yönde etkilediği belirlenmiştir (Growe, 1980).

Coopersmith (1967), anne ve baba tutumlarının, kendilik değeri üzerindeki etkisini ölçmek amacıyla, kendine ait anne ve baba tutum ölçeğini uygulayarak önemli bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmanın sonucu olarak kendilik değeri yüksek çocukların anne ve babalarının, 1-Kabul eden, sevgi gösteren, katılan, çocuğun ilgilendiği konuları ve sorularını anlamlı bulan, gerçek ilgi gösteren, 2- Dikkatle ve tutarlı olarak kural uygulayan, yüksek davranış standartları için çocuğu teşvik eden, 3-Disiplin yöntemi olarak; ayrıcalıkları kaldıran ve izole eden ama çocukla davranışının neden yanlış olduğunu tartışan, 4- Çocuğun tercihlerini de dikkate alan, bir disiplini uygulayan kişiler oldukları görülmüştür.

2.4.2. Sosyal Yeterlikle İle İlgili Araştırmalar

Bu bölümde sosyal yeterlik ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalara yere verilmiştir.

2.4.2.1. Sosyal Yeterlik İle İlgili Türkiye’ de Yapılan Araştırmalar

Neslitürk, Çamlıbel Çakmak ve Karakuş Özdemir (2016) tarafından yapılan araştırmada annelerin sosyal sorun çözme becerileriyle çocukların sosyal becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda annelerin sorun yönelim ve sorun çözme becerileri çocukların kendini ifade etme, iletişim, grupla birlikte hareket etme puanlarını yordadığı görülmüştür.

Uysal ve Balkan (2015) tarafından sosyal beceri eğitimi alan ve almayan okul öncesi çocukların, sosyal beceri ve benlik kavramı düzeyleri açısından karşılaştırıldığı araştırmada, sosyal beceri eğitimine katılan çocuklarda eğitimin sonunda sosyal beceri toplam puanları ve benlik kavram puanlarında artış saptanmıştır. Sosyal beceri almayan kontrol grubunda bir gelişmeye rastlanmamıştır. Ayrıca eğitimin bitiminden üç ay sonraki

izleme çalışmalarında sosyal beceri eğitimi alan çocukların kazanılan sosyal beceri ve benlik kavramı düzeylerini koruduğu tespit edilmiştir.

Okul öncesi çocukların sosyal becerileri ile yakın çevresindeki yetişkin etkileşimleri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada, sosyal becerileri yeterli olan okul öncesi çocukların çocuk-ebeveyn, çocuk-okul personeli, ebeveyn-okul personeli sözel ve davranışsal etkileşimlerinin, sosyal becerileri yaşlılarından geri olanlara göre daha fazla olduğu dikkat çekmiştir (Özyürek, Bedge ve Yavuz, 2014).

Turaşlı ve Zembat (2013) tarafından 6 yaş grubu çocuklarda benlik algısını desteklemeye yönelik sosyal-duygusal hazırlık programının etkililiğinin incelendiği çalışmada benlik algısını Destekleyen Sosyal-Duygusal Hazırlık Programı uygulanan çocukların benlik algısı düzeyinin program uygulanmayan çocuklara göre anlamlı derecede farklı olduğu bulunmuştur.

Altay ve Güre (2012) okulöncesi kuruma devam eden çocukların sosyal yeterlikleri ve olumlu sosyal davranışları ile annelerinin ebeveynlik stilleri arasındaki ilişkileri inceledikleri araştırmalarında, kızların akranlarla ve öğretmenle olan pozitif ilişkilerinin, erkeklerden daha yüksek; erkeklerin de akranlarla olan negatif ilişkilerinin kızlardan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Annesi demokratik ebeveyn stiline sahip çocukların akranlarla olan negatif ilişkilerinin, izin verici ebeveyn stiline sahip çocuklardan daha yüksek olduğu görülmüştür. Özel bir okulöncesi kuruma devam eden çocukların akranlarla olan negatif ilişkiler ve katılımın olmaması alt boyutlarından aldıkları puanların, devlete bağlı okulöncesi kuruma devam eden çocuklara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Çalışmada ayrıca, anneler ve öğretmenler tarafından değerlendirilen kızların olumlu sosyal davranışlarının erkeklerden daha yüksek olduğu ve anneleri demokratik ebeveyn stiline sahip çocukların anneleri tarafından rapor edilen olumlu sosyal davranışlarının da, izin verici ebeveyn stiline sahip çocuklarıkinden daha yüksek olduğu görülmüştür.

Karaca, Gündüz ve Aral'ın (2011) okul öncesi dönem çocuklarının sosyal davranışlarının incelendiği araştırma sonucunda okul öncesi dönem çocuklarının fiziksel, ilişkisel ve olumlu sosyal davranış boyutlarında cinsiyetin, anne-baba öğrenim düzeyi ile anne-baba yaşının anlamlı farklılıklar gösterdiği bulunmuştur.

Çorbacı Oruç (2008) yaptığı araştırmasında anasınıfı öğrencilerinin sosyal yeterlik alanları, sosyal konuları ve sosyal bilgi işlem süreci örüntüleri arasındaki ilişkiyi incelemiş, cinsiyet ve anne baba öğrenim düzeyi değişkenlerinin çocuğun sosyal yeterlik düzeyi, sosyal konumu ve sosyal bilgi işlem süreci ile olan ilişkisini saptamaya çalışmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu Antalya il merkezindeki 6 yaş grubundan 62 çocuk

oluşturmaktadır. Araştırmada sosyal konumu belirlemek amacıyla “Sosyometrik Dereceleme Ölçeği” ve çocukların sosyal durumları anlamlandırma ve sosyal problemlere ürettikleri çözüm önerilerini belirlemede “Sosyal Bilgiyi İşleme Süreci Ölçeği” kullanılmıştır. Ayrıca “Okul Öncesi Dönem Çocuklar İçin Problem Durumların Sınıflaması (OPDS)” geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış ve bu ölçek Türkçe’ye uyarlanmıştır. Araştırma sonucuna göre, OPDS ölçeğinin ‘öğretmen beklentileri’ ve ‘tepkisel saldırganlık’ alt boyutu ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunurken, anne öğrenim düzeyi ve cinsiyet değişkeni ile sosyal konum arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Dereli (2008), Wally Çocuklar İçin Sosyal Problem Çözme Dedektiflik Oyunu Testi’nin uyarlama çalışmasından elde edilen sonuçlar çocukların sosyal problem çözme becerileri arttıkça davranış sorunları azaldığını ortaya koymuştur.

Anlıak ve Dinçer (2005), Kişiler Arası Bilişsel Problem Çözme Programı’nın okulöncesi dönem çocuklarının problem çözme becerilerine etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda programın problem çözme düşünce biçimini geliştirdiği ve yüksek risk taşıyan davranışları azalttığı ve önlediği belirtilmektedir.

Dinçer ve Güneysu’nun (2001) eğitimin kalıcı etkisini araştırmak amacıyla yaptıkları çalışmada, kişiler arası problem çözme eğitimi tamamlandıktan bir yıl sonra eğitim alan ve almayan gruplar arasında bir fark olmadığı, eğitime devam edilmemesine bağlı olarak eğitim alan grubun bir yıl önce verdikleri çözümlerle bir yıl sonraki çözümleri karşılaştırıldığında düşüş olduğu ve sonuç olarak eğitim devam etmediği takdirde etkisinin de azaldığı saptanmıştır (Dinçer ve Güneysu, 2001).

Dinçer (1995) Ankara’da resmi bir kurumun anaokuluna devam eden 5 yaş grubu 74 çocukla yapılan ön test-eğitim-son test düzeninde yaptığı deneysel çalışmasında; 5 yaş grubu çocuklarına kişilerarası problem çözme becerileri kazandırılmasında problem çözme eğitiminin etkili olduğunu bulmuştur. Araştırmanın son test bulgularına göre; problem çözme eğitimi alan deney grubundaki çocuklar kontrol grubundakilere göre akranları ile ilgili problemlere daha fazla çözüm üretmişlerdir ve çözüm kategorilerinin kontrol grubuna daha fazla artış göstermiştir.

2.4.2.2. Sosyal Yeterlik İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

McDowell ve Parke (2005) tarafından 97 anasınıfı öğrencisi ve anne babalarıyla yapılan çalışmada çocukların sosyal bilgi işleme süreci örüntülerinin, ebeveynlerinin sosyal bilgi işleme örüntüleri ile tutarlılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Bulunan

sonuca göre çocukların problem durumlarda çözüm için odaklandıkları amaçlar ve seçtikleri stratejilerin, anne babalarının (özellikle babalarının) sosyal bilgi işleme örüntüleri ile tutarlılık göstermiştir.

Johnson (2000), Wally Çocuklar İçin Sosyal Problem Çözme Dedektiflik Oyunu Testi'ni geliştirmiş; problem çözmenin hem niteliksel hem de niceliksel boyutunu ölçmeği amaçlamıştır. Wally Çocuklar için Sosyal Problem Çözme Dedektiflik Oyunu Testi'nin güvenilirlik çalışmasında test tekrar test katsayı ortalaması .83 olup, puanların .67 ve .91 arasında değer aldığı görülmüştür. Ölçeğin yapı geçerliği incelendiğinde, Wally Testi'nin toplam prososyal puanı ile Rubin'in Çocuk Sosyal Problem Çözme Testi'nin pozitif stratejileri arasındaki korelasyonu .60 çıkmıştır. Johnson (2000), Wally Testi'nin anti sosyal puan ile Rubin'in negatif stratejileri arasındaki korelasyonu .50 bulmuştur.

Youngstrom, Wolpaw, Kogos, Schoff, Acherman ve Izard (2000) tarafından yapılan araştırmada düşük sosyo-kültürel düzeydeki okulöncesi dönem çocuklarının bu dönemde ve iki yıl sonra sosyal problem çözme becerilerini, öğretmen ve aile gözlemine göre dayalı davranış problemlerini ve sosyal yeteneklerini araştırmışlardır. Çocukların okulöncesi dönemde problem çözmeye verdikleri cevaplar ile iki yıl sonra verdikleri cevaplar arasında tutarlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Sosyal problem çözme, davranış problemleri ve sosyal yetenek puanları arasında anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

Erwin (1993) araştırmasında beş ve altı yaş arasındaki popüler ve popüler olmayan çocukların sosyal problem çözme yeteneklerini ve sosyal davranışlarını incelemiş, örneklem grubunu 5-6 yaşında aynı okul öncesi eğitim sınıfına devam eden 26 çocuk oluşturmuştur. Sosyometri tekniği kullanılarak çocukların popüler olanları ve popüler olmayanları belirlenmiştir. Çocukların serbest zamanlarındaki sosyal davranışları video ile kayıt altına alınmış ve kayıtlar görsel kodlama formuna geçirilmiştir. Çocukların video değerlendirmeleri ve ikilem cevapları, çocukların sosyal konularından (popüler olup olmamaları) haberdar olmayan iki kişi tarafından kodlanmıştır ve değerlendirilmiştir. İki ayrı sosyal konudaki bu çocukların, ikilem puanları karşılaştırılmış ve popüler olan çocukların sosyal ikilemlere daha etkili ve ilişkiyi sürdürmeye yönelik cevaplar verdikleri görülmüştür.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, evren, örneklem, veri toplama araçları ve verilerin analizi ile ilgili açıklamalar yer almaktadır.

3.1. Araştırma Deseni

Yapılan çalışma betimsel bir araştırma olup araştırmada “ilişkisel tarama modeli” kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2004, s.77). Bu araştırmada, 6 yaş çocuklarının kendilik algılarına göre sosyal yeterlik düzeyleri incelenmeye çalışılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2014-2015 eğitim öğretim yılı içerisinde, İzmir’in Ödemiş İlçesi’nde ilkokula bağlı anasınıflarına ve bağımsız anaokullarına devam eden 6 yaş grubu 2259 çocuk oluşturmaktadır. Örneklem belirlenirken öncelikle Pamukkale Üniversitesi aracılığıyla İzmir Valiliği onayı ile İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli izinler alınmıştır (EK- A). Ardından çalışma için birbirine yakınlığı göz önünde bulundurularak 4 ilkokuldan 9 anasınıfına devam eden 6 yaş grubu 160 çocuk olarak belirlenmiştir. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme olarak adlandırılan bu yöntem araştırmaya hız ve pratiklik kazandırabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2010, s. 141). Okul müdürlerinden gerekli izin alındıktan sonra, öğretmenler ile görüşmeye gidilmiş araştırma ölçeklerinin uygulama günleri ve saatleri onların uygunluk durumuna göre belirlenmiştir.

Aşağıda örneklem grubundaki çocukların demografik değişkenlerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 3.1’ de sunulmuştur.

Tablo 3.1 ‘e göre örneklem grubunda 77 (%48.1) kız, 83 (%51.9) erkek çocuk bulunmaktadır. Örneklem grubunda yer alan çocukların % 21.9’unun kardeşinin olmadığı, % 61.3 ‘ünün bir kardeşinin olduğu ve %16.9’unun iki veya daha fazla kardeşinin olduğu görülmektedir. Örneklem grubundaki çocukların annelerinin %88.8’inin ilkokul-lise mezunu, %11.3’ünün lisans ve lisansüstü olduğu; babalarının % 86.9’unun ilkokul-lise mezunu, %13.1’inin lisans ve lisansüstü mezunu olduğu görülmektedir. Örneklem grubundaki çocukların annelerinin meslekleri %78.1 ev hanımı, % 4.4 memur, %11.9 işçi, %5.6 serbest meslek olarak dağılım göstermektedir. Örneklem grubundaki çocukların

babalarının meslekleri %3.1 çalışmıyor, %12.5 memur, % 43.1 işçi, %41.3 serbest meslek olarak dağılım göstermektedir.

Tablo 3.1.

Örneklem Grubunda Yer Alan Çocukların Cinsiyet, Kardeş Sayısı ve Anne-Baba Eğitim Durumu ve Mesleğine İlişkin Betimleyici İstatistikler

Cinsiyet	N	%
Kız	77	48.1
Erkek	83	51.9
Toplam	160	100.0
Kardeş Sayısı	N	%
Kardeşi yok	35	21.9
1 kardeşi var	98	61.3
2 ve daha fazla kardeşi var	27	16.9
Toplam	160	100.0
Anne Eğitim Durumu	N	%
İlkokul-Lise	142	88.8
Lisans-Lisansüstü	18	11.3
Toplam	160	100.0
Baba Eğitim Durumu	N	%
İlkokul-Lise	139	86.9
Lisans-Lisansüstü	21	13.1
Toplam	160	100.0
Anne Meslek	N	%
Ev Hanımı	125	78.1
Memur	7	4.4
İşçi	19	11.9
Serbest Meslek	9	5.6
Toplam	160	100.0
Baba Meslek	N	%
Çalışmıyor	5	3.1
Memur	20	12.5
İşçi	69	43.1
Serbest Meslek	66	41.3
Toplam	160	100.0

3.3. Araştırmanın İşlem Basamakları

Araştırmanın işlem süreci aşağıdaki basamaklara göre gerçekleştirilmiştir.

1)Araştırma probleminin belirlenmesi aşamasında alan yazın taraması yapılmıştır. Alan yazın taramasında, Türkiye’de ve yurt dışında kendilik algısı, sosyal yeterlik, sosyal problem çözme ile ilgili ölçekleri içeren, makaleler, yüksek lisans, doktora tezleri ve kitaplar incelenmiştir.

2) Ölçeklerin bulunmasının ardından ilgili öğretim görevlilerinden ölçeklerin kullanımı ile ilgili izin alınmıştır.

3)İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli izinler alınmıştır.

4) Örneklem başlığı altında detaylı olarak belirtildiği üzere (bkz. Sayfa 38) çalışma yapılacak okullar belirlenmiştir.

5) Okullar ziyaret edilerek araştırmanın amacı, içeriği, ölçme araçları, çalışma takvimi ile ilgili idareciler ve okul öncesi eğitimi öğretmenleri bilgilendirilmiştir.

6) Seçilen okullardaki okul öncesi öğretmenlerine ebeveynlerin doldurmaları için Kişisel Bilgi Formu ve öğretmenlerin her bir çocuk için doldurmaları gereken “Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Problem Durumların Sınıflaması Ölçeği” verilmiştir. Ölçme süreci tamamlanana kadar teslim etmeleri rica edilmiştir.

7) Ölçme araçları uygulanmadan önce iki hafta boyunca çocuklarla iletişimi geliştirmek için günde birer saat, oyun zamanında onlarla birlikte vakit geçirilmiştir.

8) Araştırmacı tarafından Küçük Çocuklar İçin Kendilik Algısı Ölçeği (Çocuk Formu) uygulanmıştır. Ölçeğin uygulaması ayrıntılı olarak Veri Toplama Araç ve Teknikleri kısmında (bkz. Sayfa 40) anlatılmıştır. Gerekli form uygulama esnasında doldurulmuştur. Bu ölçeğin de uygulanmasının ardından ölçme işlemleri sona ermiştir.

3.4. Veri Toplama Araç ve Teknikleri

Bu çalışmada kendilik algısını ölçmek amacıyla Önder (1997) tarafından Türkçeye uyarlanmış olan “Küçük Çocuklar İçin Kendilik Algısı Ölçeği (Çocuk Formu)”, sosyal yeterliliği ölçmek için ise Çorbacı Oruç (2008) Türkçeye uyarlanmış olan “Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Problem Durumların Sınıflaması Ölçeği” kullanılmıştır. Ayrıca demografik değişkenleri belirlemek için araştırmacı tarafından “Kişisel Bilgi Formu” hazırlanarak uygulanmıştır.

3.4.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu’nda, çocuğun cinsiyeti, yaşı, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, anne yaşı, baba yaşı, anne mesleği, baba mesleğine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.4.2. Küçük Çocuklar İçin Kendilik Algısı Ölçeği (Çocuk Formu)

Küçük Çocuklar İçin Kendilik Algısı Ölçeği (Çocuk Formu), Harter ve Pike (1984) tarafından geliştirilmiş olup Türkçe’ye Önder (1997) tarafından uyarlanmıştır. Ölçek likert tipi bir ölçektir. Ölçekteki dereceleme maddeleri doğru değil(1), biraz doğru (2), oldukça doğru (3), çok doğru (4) arasında dağılmaktadır. Ölçekte 24 madde bulunmaktadır. Bunlar, bilişsel yeterlik, akran kabulü, bedensel yeterlik ve anne kabulüdür. Bilişsel yeterlik alt ölçeği 6 maddeden (1,5,9,13,17,21); akran kabulü alt ölçeği 6 maddeden (2,6,10,14,18,22); bedensel yeterlik alt ölçeği 6 maddeden (3,7,11,15,19,23) ve anne kabulü alt ölçeği 6

maddeden (4,8,12,16,20,24) oluşmaktadır. Yapı geçerliğini sınamak üzere faktör analizi yapılmış, bilişsel ve bedensel yeterlik alt ölçeklerini oluşturan 12 madde, yeterlik algısı olarak adlandırılmıştır. Akranlar tarafından kabul edilme ve anne tarafından kabul edilme alt ölçeklerini oluşturan 12 madde ise, sosyal olarak kabul edilme algısı olarak adlandırılmıştır (Önder,1997).

Kendilik algısı ölçeğinin üç ayrı formu bulunmaktadır. Bunlar, çocuklar için, anne babalar için ve öğretmenler için olup, ayrı ayrı hazırlanmıştır. Öğretmenler için hazırlanan formda anne tarafından kabul edilme alt ölçeği dışındaki maddeler çocuk formu ile aynıdır (Önder,1997). Harter başlangıçta, ölçeği ilkökul çocukları için geliştirmiştir. Daha sonra Pike ile birlikte okulöncesi çocukları için resimlere dayanan bir teknikle yeniden düzenlemiştir (Harter, 1983).

Ölçek çocuklara bireysel olarak uygulanmakta ve uygulama her bir çocuk için yaklaşık 10-15 dakika sürmektedir. Özgün ölçekteki maddelerin her birini anlatan resimler aynen kullanılmış, çocukların verdiği yanıtlar cevap formunda işaretlenmiştir. Ölçekte işaretlenmiş olan alt ölçek maddeleri kendi içinde toplanarak (bilişsel yeterlik, akran kabulü, bedensel yeterlik, anne kabulü) alt ölçek puanları elde edilmektedir. Alt ölçeklerden elde edilen puanlar 6-24 arasında dağılmaktadır. Ölçeğin toplamından alınabilecek en yüksek puan 96, en düşük puan 24'tür.

Önder (1997) tarafından ayrıca maddelerinin içeriği bakımından kültüre uygun değişiklikler yapılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılığın belirlenmesi amacı ile Cronbach Alpha tekniği kullanılmıştır. İç tutarlılık çalışmasında 4-6 yaş arasındaki 234 çocuğa test bir kez uygulanmış, uyarlanan ölçeğin ele alınan tüm yaş grupları için iç tutarlılık katsayısı 0.88 olarak saptanmıştır. Alt ölçekleri için ise Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları sırasıyla; Bilişsel yeterlik(.73), bedensel yeterlik (.64) , akranları tarafından kabul edilme (.78) ,anne tarafından kabul edilme (.75) 'tir. Bu çalışmada, ölçeğin cronbach alpha katsayısı 0.79 olarak bulunmuştur. Uyarlanan ölçeğin tümünün alt ölçeklerle ilişkilerin alt ölçeklerin de kendi aralarındaki ilişki, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ile hesaplanmış, ilişkinin $p < .001$ düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir (Minimum Korelasyon .81, Maksimum Korelasyon 82'dir.).

Ölçeğin kriter geçerliliği için ABD'de yapılan kriter geçerliliği çalışması tekrarlanmıştır. Üç alt ölçek için (Bilişsel yeterlik, bedensel yeterlik ve akranlar tarafından kabul edilme) 4-6 yaş çocuklarının kendilerini değerlendirdikleri maddelere paralel maddeleri içeren öğretmen değerlendirme formu doldurmaları için öğretmenlere verilmiştir. Bir sonraki adımda çocukların kendilerini değerlendirmeleri ile öğretmenlerin

aynı çocukları değerlendirmeleri arasındaki ilişki, 3 alt ölçek için ayrı ayrı olmak üzere Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon tekniği ile hesaplanmıştır. Öğretmen çocuk değerlendirmeleri arasında $p<.01$ düzeyine anlamlı, ancak orta derecede korelasyonlar bulunmuştur. En yüksek korelasyon, bedensel yeterlik alt ölçeğinde ($r=.47$), en düşük korelasyon ise akranlar tarafından kabul edilme alt ölçeğinde ($r=.40$) saptanmıştır. Bilişsel yeterlik alt ölçeğinin korelasyonu .44 olarak bulunmuştur. Anne tarafından kabul edilme alt ölçeği ile ilgili kriter geçerliliği sınaması, çocuk ve anne değerlendirmeleri arasındaki korelasyon hesaplanarak yapılmıştır. Çocukların anneleri tarafından kabul edilme algıları ile bu çocukların annelerinin, çocuklarına gösterdikleri davranışlarını, anne tarafından kabul edilme alt ölçeğinin maddelerine paralel olan bir form üzerinde değerlendirmeleri arasındaki tutarlılık, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon tekniği kullanılarak hesaplanmıştır. Çocukların anneleri tarafından kabul edilme algıları ile annelerin kendi davranışlarını değerlendirmeleri arasında orta derecede ($r=.38$), $p<.05$ düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bu ilişki çocukların yaşları dikkate alındığında kabul edilebilir düzeyde bulunmuş ve anne kabul alt ölçeğinin geçerliğinin göstergesi olarak kabul edilmiştir.

Uyarlanan ölçeğin ve maddelerin ayırt edici gücünü ortaya koyan bağımsız grup t testi uygulanmış ve 4-6 yaşlarındaki kız ve erkek çocukların oluşturduğu denek grubundaki tüm çocukların puanları hesaplanmıştır. Uyarlanan ölçeğin maddelerinin her biri ve tüm uyarlanan ölçek için, alt ve üst çeyrekte yer alan deneklerin puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki farkların $p<.001$ düzeyinde anlamlı olduğu saptanmıştır. Bu durumun sonucunda, uyarlanan ölçeğin her maddesinin ve uyarlanan ölçeğin tümünün ayırt edici gücünün yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.

3.4.3. Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Problem Durumların Sınıflaması Ölçeği (The Preschool Taxonomy of Problem Situation) (OPDS).

Bu ölçek, çocukların sosyal yeterlik alanlarını belirlemek amacı ile Blankemeyer, Culb ve Hubbs-Tait (2002) tarafından geliştirilmiştir. Okul öncesi öğretmenleri tarafından doldurulan kağıt kalem ölçeği olup, Çorbacı Oruç (2008) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek, 8 alt boyuttan ve 60 maddeden oluşmaktadır.

Çocukların sosyal yeterlik alanlarında karşılaştıkları problem durumlarında verdikleri tepkileri değerlendirmeyi amaçlayan ölçek 5'li likert tipindedir. Puanlama” (1) Hiç Problem Değil (2) Nadiren Problemdir (3) Bazen Problemdir (4) Oldukça Sık Yaşanan bir Problemdir (5) Daima Problemdir” şeklinde yapılmaktadır. Ölçeğin alt boyutlarından

alınan yüksek puan çocuğun o alanda fazla problem yaşadığını, düşük puan ise çocuğun sözkonusu alanda daha az problem yaşadığına işaret etmektedir. Bir alt boyuttan alınan puan, her alt boyut için soru sayısı farklı olduğu için değişkenlik gösterebilmektedir. Örneğin “Akran Grubuna Giriş” alt boyutunda 5 soru bulunmaktadır. Bu alt boyutta 15 puanın altında alan çocuklar düşük, 15 puanın üzerinde alan çocuklar ise yüksek puan almış olarak değerlendirilmektedirler. Yüksek puan alan çocukların akran grubuna girişte problem yaşadıkları düşünülmektedir.

Bu ölçek çocuğun davranışını içinde bulunduğu sosyal bağlamda ele almaktadır. Okul öncesi dönemdeki çocuğun sosyal açıdan yetersiz olduğu alanı ve durumsal özelliklerini tanımlamakta, ileride ortaya çıkabilecek uyumsuz davranış riskine karşı önlem alınmasına yardımcı olmaktadır.

Ölçeğin alt boyutları ve her bir alt boyutun ölçmeye çalıştığı özellik aşağıda açıklanmıştır:

Akran Grubuna Giriş: Çocuğun akranları arasına katılma girişimi ve grup tarafından reddedildiği durumlardaki tepkisini ifade etmektedir. Beş maddeden oluşmaktadır (Çorbacı Oruç, 2008).

Provakasyona Tepki: Akranları tarafından kasıtlı veya kasıtsız olarak tahrik edilmesi (kötü bir isimle çağırılmak, alay edilmek, başarısızlığına gülmek, isteyerek /istemeyerek bir eşyasına zarar vermek) durumlarında çocuğun vereceği tepkiyi ifade etmektedir. On maddeden oluşmaktadır (Çorbacı Oruç, 2008).

Başarısızlığa Tepki: Çocuğun bir etkinlikte iyi bir performans sergileyemediği zaman vereceği tepkiyi ifade etmektedir. Dokuz maddeden oluşmaktadır (Çorbacı Oruç, 2008).

Başarıya Tepki: Çocuğun bir etkinlik ya da oyunda, akranlarından üstün olduğu durumda vereceği tepkiyi ifade etmektedir. Üç maddeden oluşmaktadır (Çorbacı Oruç, 2008).

Sosyal Beklentiler: Çocuğun paylaşmak, işbirliği yapmak, yardımlaşmak, karşısındakinin duygusal durumunu anlayarak uygun tepkide bulunmak gibi sosyal ilişkiler içerisinde sergilediği davranışları ifade etmektedir. On bir maddeden oluşmaktadır (Çorbacı Oruç, 2008).

Öğretmen Beklentileri: Çocuğun öğretmen gözetiminde olmadığı, yetişkin kontrolü olmaksızın, akranları ile ne derece uygun etkileşimde bulunduğunu ifade etmektedir. Altı maddeden oluşmaktadır (Çorbacı Oruç, 2008).

Tepkisel (reaktif) Saldırganlık: Akranlarının, sözel ya da fiziksel olarak saldırgan yaklaşımıyla karşılaştığında, çocuğun vereceği tepkiyi ifade etmektedir. Sekiz maddeden oluşmaktadır (Çorbacı Oruç, 2008).

Proaktif Saldırganlık: Çocuğun herhangi bir tahrik olmaksızın saldırgan davranma eğilimini ifade eder. Sekiz maddeden oluşmaktadır (Çorbacı Oruç, 2008).

Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışması alt ölçeklere ilişkin cronbach alpha değerlerinin .89 ile .95 arasında değiştiğini göstermektedir (Çorbacı Oruç, 2008). Ölçeğin toplam cronbach alpha değeri .94 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ölçeğin güvenilirlik değeri .98'dir. Ölçeğin Türkçe formunun ölçüt geçerliliğini belirleyebilmek için Kapçı (1998) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Okul Öncesi Davranış Ölçeği (ODÖ) arasındaki korelasyon hesaplanmış, iki uygulamadan elde edilen veriler kullanılarak, ölçeklerden alınan puanlar arasındaki korelasyonlar hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda iki ölçek arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu ve iki ölçeğin uyumlu olduğu görülmüştür.

3.5. Veri Toplama Süreci

Verilerin toplanabilmesi amacıyla Pamukkale Üniversitesi aracılığıyla İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır (EK-A).Daha sonra çalışma grubunda olan okul yöneticilerine araştırma hakkında bilgi verilmiştir. Uygulama grubunda yer alan öğretmenlerle görüşülerek, gerçekleştirilecek uygulamanın amacı ve nasıl olacağı anlatılmıştır. Ailelerden "Kişisel Bilgi Formu", öğretmenlerden ise "Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Problem Durumların Sınıflaması Ölçeği" ni doldurmaları istenmiştir.

Araştırmada ölçeklerin uygulama süreci 4 ay olarak belirlenmiştir. Verilerin toplanması ile ilgili takvim şu şekildedir:

(Şubat-Haziran 2015): "Küçük Çocuklar İçin Kendilik Algısı Ölçeği" araştırmacının kendisi tarafından uygulanmıştır.

(Haziran-Ağustos 2015): Ölçeklerle ilgili formlar doldurulup, düzenlenmiştir.

3.6. Verilerin Analizi

Ölçme araçlarından elde edilen verilerin istatistiksel analizleri için SPSS 18.0 istatistiksel paket programı kullanılmıştır.

Betimleyici istatistiklere ilişkin analizlere geçilmeden önce değişkenlere ilişkin Kolmogorov Smirnov Testi yapılmıştır. Grup büyüklüğünün 50' den küçük olması durumunda Shapiro-Wilks, büyük olması durumunda ise Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi, puanların normalliğe uygunluğunu incelemeye kullanılan iki testtir (Büyüköztürk,

2015). Kendilik algısına yönelik Kolmogorov Smirnov testi sonucu ($K_s(Z) = .21$, problem sınıflandırma puanlarına yönelik Kolmogorov Smirnov testi sonucu ($K_s(Z) = .19$ şeklinde değer almaktadır.

Kendilik algısının ve alt boyutlarının (bağımsız değişken), sosyal yeterlik (OPDS puanı) (bağımlı değişken) üzerinde anlamlı düzeyde yordayıcı etkisinin olup olmadığını belirlemek için Çoklu Regresyon Analizi kullanılmıştır. Regresyon analizi, aralarında ilişki olan iki ya da daha fazla değişkenden birinin bağımlı değişken, diğerinin bağımsız değişkenler olarak ayırımı ile aralarındaki ilişkinin bir matematiksel eşitlik ile açıklanması sürecidir (Büyüköztürk, 2015).

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın her bir alt problemi alt başlıklar altında ele alınarak, elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuş ve yorumları yapılmıştır.

4.1. “Altı Yaş Çocuklarının Sosyal Yeterlik Düzeyleri Cinsiyetlerine Göre İstatistiksel Açıdan Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?” Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu başlık altında araştırmaya katılan çocukların sosyal yeterliklerinin cinsiyet değişkenine farklılık gösterip göstermediğini incelemek için bağımsız grup t-testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.1’ de sunulmuştur.

Tablo 4. 1.

Altı Yaş Çocuklarının Sosyal Yeterliklerinin Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları

Akran Grubuna Giriş	n	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Kız	77	11.05	6.01	158	-.069	.945
Erkek	83	11.11	4.24			
Provakasyona Tepki						
Kız	77	21.67	7.52	158	-2.067	.040
Erkek	83	24.51	9.59			
Başarısızlığa Tepki						
Kız	77	17.56	6.19	158	-.729	.467
Erkek	83	18.32	7.05			
Başarıya Tepki						
Kız	77	4.13	1.51	158	-.723	.471
Erkek	83	4.32	1.87			
Sosyal Beklentiler						
Kız	77	15.32	5.19	158	-2.133	.034
Erkek	83	17.32	6.54			
Öğretmen Beklentileri						
Kız	77	8.87	3.75	158	-2.550	.012
Erkek	83	10.65	4.95			
Tepkisel Saldırganlık						
Kız	77	13.01	6.60	158	-2.792	.006
Erkek	83	16.31	8.19			
Proaktif Saldırganlık						
Kız	77	10.18	3.81	158	-2.708	.008
Erkek	83	12.48	6.49			

Tablo 4.1 ‘de çocukların sosyal yeterliklerinin cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bağımsız t-testi sonuçları incelendiğinde çocuklarının sosyal yeterlik akran grubuna giriş ($t=-.069$, $p>.05$); başarısızlığa tepki ($t=-.729$, $p>.05$); başarıya

tepki ($t=-.723$, $p>.05$) boyutlarının cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır. Provakasyona tepki ($t=-2.067$, $p<.05$); sosyal beklentiler ($t=-2.133$, $p<.05$); öğretmen beklentileri ($t=-2.550$, $p<.05$); tepkisel saldırganlık ($t=-2.792$, $p<.05$); proaktif saldırganlık ($t=-2.708$, $p<.05$) boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Buna göre erkek çocukların provakasyona tepki boyutunda aldıkları puan ortalamaları ($X= 24.51$) kız çocukların puan ortalamalarından ($X= 24.51$) daha yüksektir. Bu sonuç erkek çocukların sosyal yeterlik provakasyona tepki boyutunda kız çocuklara göre daha fazla sorun davranış sergiledikleri şeklinde yorumlanabilir. Erkek çocukların sosyal beklentiler boyutunda aldıkları puan ortalamaları ($X= 17.32$) kız çocukların puan ortalamalarından ($X= 15.32$) daha yüksektir. Bu durumda erkek çocukların sosyal beklentiler boyutunda kız çocuklara göre daha fazla sorun davranış sergiledikleri söylenebilir. Öğretmen beklentileri boyutunda erkek çocukların puan ortalamaları ($X=10.65$) kız çocukların puan ortalamalarına ($X=8.87$) göre daha yüksek olup; erkek çocukların öğretmen beklentileri boyutunda kız çocuklara göre daha fazla sorun yaşadıklarını göstermektedir. Erkek çocukların proaktif saldırganlık boyutundaki puan ortalamaları ($X=12.48$) kız çocukların puan ortalamalarına ($X= 10.18$) göre daha yüksektir. Bu durum erkek çocukların proaktif saldırganlık boyutunda kız çocuklara oranla daha fazla sorun davranış sergiledikleri şeklinde yorumlanabilir.

4.2. “Altı Yaş Çocuklarının Sosyal Yeterlik Düzeyleri Anne ve Baba Eğitim Durumuna Göre İstatistiksel Açından Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?” Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu başlık altında araştırmaya katılan çocukların sosyal yeterliklerinin anne baba eğitim durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek için bağımsız grup t-testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.2’ de sunulmuştur.

Tablo 4. 2.

Altı Yaş Çocuklarının Sosyal Yeterliklerinin Anne ve Baba Eğitim Durumuna Göre t-testi Sonuçları

Anne Eğitim Durumu	n	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
İlkokul-Lise	142	106.94	38.38	158	.769	.443
Lisans-Lisansüstü	18	99.61	35.56			
Baba Eğitim Durumu						
İlkokul-Lise	139	107.04	39.62	158	.789	.431
Lisans-Lisansüstü	21	100.00	25.06			

Tablo 4.2’de yer alan t-testi sonuçları incelendiğinde altı yaş çocuklarının sosyal yeterliklerinin anne ve baba eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermediği anlaşılmaktadır. Bu durum anne ve baba eğitim durumunun altı yaş çocuklarının sosyal yeterlikleri üzerinde önemli bir etkisinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

4.3. “Altı Yaş Çocuklarının Sosyal Yeterlik Düzeyleri Kardeş Sayısına Göre İststistiksel Açıdan Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?” Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu başlık altında araştırmaya katılan çocukların sosyal yeterliklerinin kardeş sayısına göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek için tek tönü ANOVA testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.3’ de sunulmuştur.

Tablo 4.3

Sosyal Yeterlik Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Kardeş Sayısı	n	\bar{X}	SS
Kardeşi Yok	35	107.08	43.44
1 Kardeşi Var	98	104.10	35.06
2 ve daha fazla kardeşi var	27	112.15	41.73

Tablo 4.3 incelendiğinde kardeşi olmayan çocukların sosyal yeterlik puan ortalamalarının $\bar{x}=107.08$, bir kardeşi olanların sosyal yeterlik puan ortlamalarının $\bar{x}=104.10$, iki ve daha fazla kardeşi olan çocukların sosyal yeterlik puan ortalamalarının $\bar{x}=112.15$ olduğu görülmektedir.

Tablo 4.4

Altı Yaş Çocuklarının Sosyal Yeterlik Puanlarının Kardeş Sayısına Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	AnlamlıFark
Gruplararası	1412.845	2	706.423	.485	.617	_____
Gruplarıçi	228685.130	157	1456.593			
Toplam	230097.975	159				

Tablo 4.4 incelendiğinde çocukların sosyal yeterlik puanlarının kardeş sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir ($p>.05$). Bu durum kardeş sayısının altı yaş çocuklarının sosyal yeterlikleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

4.4. “Altı Yaş Çocuklarının Kendilik Algıları Sosyal Yeterliklerini İstatistiksel Olarak Anlamlı Bir Şekilde Yordamakta mıdır?”Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu başlık altında, araştırmanın “Altı Yaş Çocuklarının Kendilik Algıları Sosyal Yeterlik Düzeylerini İstatistiksel Olarak Anlamlı Bir Şekilde Yordamakta mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu bağlamda önce alt problemde belirtilen değişkenler üzerinde bütün grubun aldığı puanlar arasındaki korelasyon katsayıları hesaplanmış, daha sonra grubun genel puanları üzerinde çoklu regrasyon analizi yapılmış ve analiz sonucunda elde edilen bulgular aşağıda Tablo 4.5- 4.13’te sunulmuştur.

Tablo 4.5

Altı Yaş Çocuklarının Kendilik Algıları ve Sosyal Yeterliklerine İlişkin Betimsel İstatistikler ve Korelasyon Katsayıları

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.Bilişsel Yeterlik	1											
2.Bedensel Yeterlik	.355**	1										
3.Akran Kabulü	.368**	.377**	1									
4.Anne Kabulü	.230**	.398**	.539*	1								
5.Akran Grubuna Giriş	-.232**	.044	-.094	.035	1							
6.Provakasyona Tepki	-.263**	.037	-.154	.005	.745**	1						
7.Başarısızlığa Tepki	-.266**	.047	-.122	.028	.764**	.865**	1					
8. Başarıya Tepki	-.044	.093	-.043	-.003	.296**	.297**	.310**	1				
9.Sosyal Beklentiler	-.374**	-.057	-.080	.024	.623**	.632**	.654**	.354**	1			
10.Öğretmen Beklentileri	-.351**	-.132	-.151	-.045	.598**	.668**	.657**	.201**	.816**	1		
11.Tepkisel Saldırganlık	-.372**	.005	-.158*	.008	.704**	.802**	.720**	.291**	.786**	.754**	1	
12.Proaktıf Saldırganlık	-.412**	-.015	-.195*	-.057	.541**	.588**	.546**	.322**	.756**	.655**	.815**	1
Ortalama	20.57	20.55	21.11	19.29	11.08	23.14	17.96	4.23	16.36	9.79	14.73	11.38
Standart sapma	2.34	2.57	2.77	3.61	5.16	8.74	6.67	1.71	5.99	4.49	7.63	5.47
Basıklık	-1.588	-.776	1.100	-.264	3.250	.820	1.063	1.413	1.482	2.015	1.296	2.024
Çarpıklık	4.008	.914	1.096	1.121	5.891	.018	1.717	1.640	2.520	5.174	1.134	4.372

** p<.01; *p<.05

Tablo 4.5’ göre kendilik algısı ve sosyal yeterlik puanlarının basıklık değerlerinin - .26 ile 3.26 arasında, çarpıklık değerlerinin ise, .018 ile 5.89 arasında olduğu görülmektedir. Bu değerler kabul edilebilir sınırlar içindedir. Chou ve Bentler (1995), Curan, West ve Finch (1996) ve Pallant (2001) basıklık ve çarpıklık değerleri ± 2 ve ± 7 aralıklarında olduğunda, verilerin normal dağılım gösterdiğini belirtmişlerdir. Buna göre verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Ayrıca Tablo 4.5 incelendiğinde bağımsız

değişkenlerin birbirleriyle ve bağımsız değişkenlerle 0.87 değerini geçmeyen korelasyonlara sahip olduğu görülmektedir (Büyüköztürk, 2015).

Altı yaş çocuklarının kendilik algılarına ilişkin betimleyici istatistikler incelendiğinde çocukların dört kendilik alanı içerisinde anne kabulü boyutunda ($X=21.1$) en yüksek algıya sahip oldukları anlaşılmaktadır. Çocukların diğer kendilik algısı boyutlarındaki ortalamaları bilişsel yeterlik $X=20.57$; bedensel yeterlik için $X=20.55$; akran kabulü için $X=19.29$ düzeyindedir. Diğer boyutlarla karşılaştırıldığında çocukların akran kabulü boyutunda kendilik algılarının daha düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

Altı yaş çocuklarının sosyal yeterliklerine ilişkin betimleyici istatistikler incelendiğinde çocukların sekiz sosyal yeterlik alanından en fazla provakasyona tepkide ($X=23.14$) en az başarıya tepkide ($X=4.23$) sorun yaşadıkları anlaşılmaktadır. Çocukların diğer sosyal yeterlik alanlarındaki ortalamaları akran grubuna giriş için $X=11.08$; başarısızlığa tepki için $X=17.96$; sosyal beklentiler için $X=16.36$; öğretmen beklentileri için $X=9.79$; tepkisel saldırganlık için $X=14.73$; proaktif saldırganlık için $X=11.38$ düzeyindedir.

Tablo 4.5’de yer alan çocukların kendilik algıları ile sosyal yeterliklerine ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde çocukların kendilik algıları bilişsel yeterlik boyutu ile sosyal yeterlik akran grubuna giriş boyutu $r(160)= -.232$, $p<.01$; provakasyona tepki boyutu $r(160)= -.263$, $p<.01$; başarısızlığa tepki boyutu $r(160)= -.266$, $p<.01$; başarıya tepki boyutu $r(160)= -.044$, $p<.01$; sosyal beklentiler boyutu $r(160)= -.374$, $p<.01$; öğretmen beklentileri boyutu $r(160)= -.351$, $p<.01$; tepkisel saldırganlık boyutu $r(160)= -.372$, $p<.01$; proaktif saldırganlık boyutu $r(160)= -.412$, $p<.01$ arasında anlamlı ve negatif bir ilişki olduğu görülmektedir.

Çocukların kendilik algıları bedensel yeterlik boyutu ile sosyal yeterlik akran grubuna giriş boyutu $r(160)= .044$., $p<.01$; provakasyona tepki boyutu $r(160)= .037$, $p<.01$; başarısızlığa tepki boyutu $r(160)= .047$, $p<.01$; başarıya tepki boyutu $r(160)= .093$, $p<.01$; sosyal beklentiler boyutu $r(160)= -.057$, $p<.01$; öğretmen beklentileri boyutu $r(160)= -.132$, $p<.01$; tepkisel saldırganlık boyutu $r(160)= .005$, $p<.01$; proaktif saldırganlık boyutu $r(160)= -.015$, $p<.01$ arasında anlamlı ve negatif bir ilişki olduğu görülmektedir.

Çocukların kendilik algıları akran kabul boyutu ile sosyal yeterlik akran grubuna giriş boyutu $r(160)= -.094$., $p<.01$; provakasyona tepki boyutu $r(160)= -.154$, $p<.01$; başarısızlığa tepki boyutu $r(160)= -.122$, $p<.01$; başarıya tepki boyutu $r(160)= -.043$, $p<.01$; sosyal beklentiler boyutu $r(160)= -.080$, $p<.01$; öğretmen beklentileri boyutu

$r(160) = -.151$, $p < .01$; tepkisel saldırganlık boyutu $r(160) = -.158$, $p < .01$; proaktif saldırganlık boyutu $r(160) = -.195$, $p < .01$ arasında anlamlı ve negatif bir ilişki olduğu görülmektedir.

Çocukların kendilik algıları anne kabulü boyutu ile sosyal yeterlik akran grubuna giriş boyutu $r(160) = .035$, $p < .01$; provakasyona tepki boyutu $r(160) = .005$, $p < .01$; başarısızlığa tepki boyutu $r(160) = .028$, $p < .01$; başarıya tepki boyutu $r(160) = -.003$, $p < .01$; sosyal beklentiler boyutu $r(160) = .024$, $p < .01$; öğretmen beklentileri boyutu $r(160) = -.045$, $p < .01$; tepkisel saldırganlık boyutu $r(160) = .008$, $p < .01$; proaktif saldırganlık boyutu $r(160) = -.057$, $p < .01$ arasında anlamlı ve negatif bir ilişki olduğu görülmektedir.

Tablo 4.6

Altı Yaş Çocuklarının Kendilik Algıları ve Akran Grubuna Girişlerine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Sh	β	t	p	İkili R	Kısmi R
Sabit	18.748	4.298		4.362	.000		
Bilişsel yeterlik	-.587	.189	-.266	-3.107	.002*	-.232	-.242
Bedensel yeterlik	.276	.178	.138	1.552	.123	.044	.124
Akran kabulü	-.184	.180	-.099	-1.022	.309	-.094	-.082
Anne kabulü	.136	.135	.095	1.005	.136	.035	.080
R=.283	R ² = .080						
F=3.379	p=.000						

Tablo 4.6'da çocukların kendilik algılarının akran grubuna girişlerini yordayıp yordamadığına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre, kendilik algısı çocukların akran grubuna giriş problemlerindeki toplam varyansın %0.08'ini açıklamaktadır ($R = 0.283$, $R^2 = 0.08$, $p < .05$). Tablo 4.6 incelendiğinde kendilik algısı bilişsel yeterlik boyutunun ($\beta = -.26$, $p < .01$) akran grubuna girişin önemli bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulguya göre çocukların bilişsel yeterlik algılarının akran grubuna girişte sergiledikleri problemleri azalttığı yorumu yapılabilir.

Tablo 4.7

Altı Yaş Çocuklarının Kendilik Algıları ve Provakasyona Tepkilerine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Sh	β	t	p	İkili R	Kısmi R
Sabit	40.024	7.187		5.569	.000		
Bilişsel yeterlik	-1.059	.316	-.283	-3.350	.001*	-.263	-.260
Bedensel yeterlik	.550	.298	.162	1.848	.066	.037	.147
Akran kabulü	-.510	.301	-.162	-1.696	.092	-.154	-.135
Anne kabulü	.226	.226	.093	1.002	.318	.005	.080
R=.326	R ² = .106						
F=4.592	*p<.05						

Tablo 4.7’de çocukların kendilik algılarının provakasyona tepkilerini yordayıp yordamadığına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre, kendilik algısı çocukların provakasyona tepkilerindeki toplam varyansın %10’unu açıklamaktadır ($R=0.326$, $R^2=0.106$, $p<.05$). Tablo 4.7 incelendiğinde kendilik algısı bilişsel yeterlik boyutunun ($\beta= -.28$, $p<.01$) provakasyona tepkinin önemli bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Buna göre çocukların bilişsel yeterlik algılarının provakasyona tepkide sergiledikleri problemleri azalttığı söylenebilir.

Tablo 4.8

Altı Yaş Çocuklarının Kendilik Algıları ve Başarısızlığa Tepkilerine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Sh	β	t	p	İkili R	Kısmi R
Sabit	29.741	5.461		5.446	.000		
Bilişsel yeterlik	-.851	.240	-.299	-3.546	.001*	-.266	-.274
Bedensel yeterlik	.418	.226	.162	1.849	.066	.047	.147
Akran kabulü	-.306	.229	-.128	-1.338	.183	-.122	-.107
Anne kabulü	.186	.172	.101	1.086	.279	.028	.087
R=.325	$R^2= .106$						
F=4.574	* $p<.05$						

Tablo 4.8’ de çocukların kendilik algılarının başarısızlığa tepkilerini yordayıp yordamadığına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre, kendilik algısı çocukların başarısızlığa tepkilerindeki toplam varyansın %11’ini açıklamaktadır ($R=0.325$, $R^2=0.106$, $p<.05$). Tablo 4.8 incelendiğinde kendilik algısı bilişsel yeterlik boyutunun ($\beta= -.29$, $p<.01$) başarısızlığa tepkinin önemli bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulguya göre çocukların bilişsel yeterlik algılarının başarısızlığa tepkide sergiledikleri problemleri azalttığı düşünülebilir.

Tablo 4.9

Altı Yaş Çocuklarının Kendilik Algıları ve Başarısızlığa Tepkilerine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Sh	β	t	p	İkili R	Kısmi R
Sabit	4.234	1.468		2.885	.004		
Bilişsel yeterlik	-.051	.065	-.069	-.786	.433	-.044	-.063
Bedensel yeterlik	.097	.061	.146	1.599	.112	.093	.127
Akran kabulü	-.042	.061	-.067	-.676	.500	-.043	-.054
Anne kabulü	-.004	.046	-.009	-.091	.928	-.003	-.007
R=.140	$R^2= .020$						
F=.773	* $p<.05$						

Tablo 4.9’ da çocukların kendilik algılarının başarıya tepkilerini yordayıp yordamadığına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre, kendilik algısı çocukların başarıya tepkilerindeki toplam varyansın %02’sini açıklamaktadır ($R=0.140$, $R^2= 0.020$, $p<.05$). Tablo 4.9 incelendiğinde kendilik algısının başarısızlığa tepkinin önemli bir yordayıcısı olmadığı görülmektedir.

Tablo 4.10

Altı Yaş Çocuklarının Kendilik Algıları ve Sosyal Beklentilerine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Sh	β	t	p	İkili R	Kısmi R
Sabit	32.653	4.789		6.818	.000		
Bilişsel yeterlik	-1.066	.211	-.415	-5.060	.000*	-.374	-.377
Bedensel yeterlik	.120	.198	.051	.604	.547	-.057	-.048
Akran kabulü	-.002	.201	-.001	-.010	.992	-.080	-.001
Anne kabulü	.166	.150	.100	1.105	.271	.024	.088
R=.394	$R^2= .155$						
F=7.109	* $p<.05$						

Tablo 4.10’da çocukların kendilik algılarının sosyal beklentilerini yordayıp yordamadığına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre, kendilik algısı çocukların sosyal beklentilerindeki toplam varyansın %15’ini açıklamaktadır ($R=0.394$, $R^2= 0.155$, $p<.05$). Tablo 4.10 incelendiğinde kendilik algısı bilişsel yeterlik boyutunun ($\beta= -.41$, $p<.01$) sosyal beklentilerin önemli bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Buna göre çocukların bilişsel yeterlik algılarının sosyal beklentilerde sergiledikleri problemleri azalttığı yorumu yapılabilir.

Tablo 4.11

Altı Yaş Çocuklarının Kendilik Algıları ve Öğretmen Beklentilerine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Sh	β	t	p	R	R^2
Sabit	24.143	3.646		6.622	.000		
Bilişsel yeterlik	-.653	.160	-.340	-4.074	.000*	-.351	-.311
Bedensel yeterlik	-.032	.151	-.018	-.213	.832	-.132	-.017
Akran kabulü	-.093	.153	-.058	-.611	.542	-.151	-.049
Anne kabulü	.089	.115	.071	.775	.439	-.045	.062
R=.357	$R^2= .127$						
F=5.647	* $p<.05$						

Tablo 4.11’de çocukların kendilik algılarının öğretmen beklentilerini yordayıp yordamadığına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre, kendilik algısı çocukların

öğretmen beklentilerindeki toplam varyansın %13'ünü açıklamaktadır ($R=0.357$, $R^2=0.127$, $p<.05$). Tablo 4.11 incelendiğinde kendilik algısı bilişsel yeterlik boyutunun ($\beta= -.34$, $p<.01$) öğretmen beklentilerinin önemli bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle “Çocukların bilişsel yeterlik algıları öğretmen beklentilerinde sergiledikleri problemleri azaltmaktadır.” şeklinde yorum yapılabilir.

Tablo 4.12

Altı Yaş Çocuklarının Kendilik Algıları ve Tepkisel Saldırganlıklarına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Sh	β	t	p	R	R ²
Sabit	35.483	6.032		5.883	.000		
Bilişsel yeterlik	-1.326	.265	-.406	-4.998	.000*	-.372	-.373
Bedensel yeterlik	.456	.250	.154	1.826	.070	.005	.145
Akran kabulü	-.344	.253	-.125	-1.363	.175	-.158	-.109
Anne kabulü	.228	.189	.108	1.204	.231	.008	.096
R=.415	R ² =.173						
F=8.084	*p<.05						

Tablo 4.12’de çocukların kendilik algılarının tepkisel saldırganlıklarını yordayıp yordamadığına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre, kendilik algısı çocukların tepkisel saldırganlıklarındaki toplam varyansın %17’sini açıklamaktadır ($R=0.415$, $R^2=0.173$, $p<.05$). Tablo 4.12 incelendiğinde kendilik algısı bilişsel yeterlik boyutunun ($\beta= -.41$, $p<.01$) tepkisel saldırganlığın önemli bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Buna göre çocukların bilişsel yeterlik algılarının tepkisel saldırganlıklarında sergiledikleri problemleri azalttığı söylenebilir.

Tablo 4.13

Altı Yaş Çocuklarının Kendilik Algıları ve Proaktif Saldırganlıklarına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Sh	β	t	p	R	R ²
Sabit	28.848	4.259		6.774	.000	.45	.20
Bilişsel yeterlik	-1.025	.187	-.437	-5.472	.000*		
Bedensel yeterlik	.361	.176	.170	2.048	.042*		
Akran kabulü	-.239	.178	-.121	-1.338	.183		
Anne kabulü	.063	.134	.042	.473	.637		
R=.446	R ² = .199						
F=9.615	*p<.05						

Tablo 4.13’te çocukların kendilik algılarının proaktif saldırganlıklarını yordayıp yordamadığına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre, kendilik algısı çocukların

proaktif saldırganlıklarındaki toplam varyansın %20'sini açıklamaktadır ($R=0.446$, $R^2=0.199$, $p<.05$). Tablo 4.13 incelendiğinde kendilik algısı bilişsel yeterlik boyutunun ($\beta= -.41$, $p<.01$) ve bedensel yeterlik alt boyutunun tepkisel saldırganlığın önemli bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Buna göre çocukların “Bilişsel yeterlik algıları tepkisel saldırganlıklarında sergiledikleri problemleri azaltmaktadır.” şeklinde yorumlanabilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM: SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal yeterlikleri ile kendilik algıları ve demografik değişkenler arasındaki ilişki incelenerek bu faktörlerin altı yaş çocuklarının sosyal yeterliliğini ne düzeyde yordadığı ve sosyal yeterliğin demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bu bölümde ilk olarak sosyal yeterliliğin demografik değişkenlerle olan ilişkisine yer verilecektir. Daha sonra sosyal yeterlik ile kendilik algısının ilişkisi ve sosyal yeterliliği yordayan faktörler alanyazın ışığında tartışılacaktır.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın ilk üç alt problemi sosyal yeterliğin demografik değişkenlerle olan ilişkisini incelemektedir. Bu bağlamda, altı yaş grubundaki çocukların sosyal yeterlikleri ile cinsiyet arasındaki ilişki incelenmiş, erkek çocuklarının provakasyona tepki, sosyal beklentiler, öğretmen beklentileri, tepkisel saldırganlık ve proaktif saldırganlık boyutlarında kız çocuklara göre daha yüksek puanlar aldıkları görülmüştür. Bu sonuç erkeklerin sosyal yeterlik alanlarında kızlara göre daha fazla problem yaşadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Alan yazında çocuklarda sosyal yeterlik boyutları ile cinsiyet ilişkisini inceleyen bazı araştırmalar benzer biçimde sosyal yeterlik açısından erkeklerin daha fazla problem davranış sergilediklerini ortaya koymaktadır. Bu araştırmalar erkek çocukların arkadaşları ile olan ilişkilerinde daha olumsuz davranışlar sergilediklerini (Diener ve Kim, 2004; Evirgen, 2010; Martin, 1995), kızların problem durumundaki cevaplarının erkeklere göre daha az sözel ve fiziksel saldırganlık içerdiğini (Walker, Irving ve Berthelsen, 2002) göstermektedir. Ayrıca başkalarına karşı sözel ve fiziksel saldırı, öfkesini kontrol edememe davranışlar açısından erkeklerin kız çocuklara oranla daha yüksek puanlar aldıkları (Elibol Gültekin, 2008); kız çocukların erkeklerden daha fazla sosyal uyum ve sosyal beceri davranışı sergiledikleri (Yaşar Ekici, 2015; Gizir, 2002; Koçak ve Tepeli, 2004; Özbey, 2009; Kapıkıran, İvrendi ve Adak, 2006) anlaşılmaktadır.

Cinsiyetin sosyal yeterlik ve boyutları ile ilişkisini inceleyen bazı araştırma sonuçları ise cinsiyetin sosyal yeterlik, sosyal uyum ve sosyal beceri açısından bir fark oluşturmadığını (Akbaş, 2005; Çorbacı Oruç, 2008; Özdemir, 2012; Günindi, 2008; Kurt, 2007; Orçan ve Deniz, 2006; Sarı, 2007; Seven, 2006) ortaya koymaktadır.

Alan yazında incelendiğinde bu araştırmadaki bulgularla tutarlı olarak erkek çocukların sosyal yerlilik alanlarında daha fazla problem yaşadıklarını destekleyen araştırmaların yanı sıra, kız ve erkek çocukların benzer sosyal yeterlilik davranışlarına sahip olduğunu ortaya koyan araştırma bulgularının olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum cinsiyet ile ilgili davranışların biyolojik özellikler ve çocuğun içinde yaşadığı sosyal sistemlerin (aile, okul, mahalle, toplum, kültür) ortak etkileşiminin bir sonucu olması ile ilişkilendirilebilir. Bahsedilen sosyal sistemler erkek çocukların sosyal ortamlardaki problem davranışlarını daha çok kabul ediyor olabilir.

Bu araştırma kapsamında sosyal yeterlikle anne ve baba eğitim durumu arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum bu çalışma kapsamındaki anne babaların benzer eğitim düzeyine sahip olmaları ile açıklanabilir. Benzer olarak bazı araştırmalar anne-baba eğitim durumu ile çocukların sosyal beceri, problem davranışları arasında anlamlı bir ilişki olmadığını göstermektedir (Elibol Gültekin, 2008; Özbey, 2009; Seçer, Çeliköz ve Yasa, 2008; Ekici, 2015). Ancak alan yazında anne eğitim durumunun sosyal uyum, sosyal etkileşim ve sosyal beceri davranışlarında farklılık oluşturduğunu destekleyen araştırma sonuçları da mevcuttur (Yılmaz, 2000; Sarı, 2007; Günindi, 2008; Özbey, 2009). Çocukların sosyal yeterliğinin anne öğrenim durumuna göre farklılaştığını ortaya koyan tüm araştırma sonuçları anne-babanın eğitim seviyesi yükseldikçe çocukların sosyal ilişki düzeyinin ve sosyal becerilerinin arttığına işaret etmektedir.

Araştırmada çocukların sosyal yeterliklerinin kardeş sayısına göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan bazı araştırmalar bu araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Alan yazındaki diğer araştırma sonuçları kardeş sayısının sosyal yeterlik, sosyal uyum, işbirliği, sosyal beceri ve sosyal ilişkilerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığını göstermektedir (Ekici, 2015; Elibol Gültekin, 2008; Bilek, 2011; Eminoğlu, 2007; Gizir, 2002; Orçan ve Deniz, 2006; Sarı, 2007).

Araştırmanın çocukların kendilik algılarının sosyal yeterliklerini yordayıp yordamadığı alt problemini sınamak için kendilik algısının bilişsel yeterlik, bedensel yeterlik, akran kabulü ve anne kabulü alt boyutları ile sosyal yeterlik alt boyutları arasındaki ilişki incelenmiştir.

Araştırmamızda ilk olarak kendilik algısının alt boyutlarının sosyal yeterlik boyutlarının akran grubuna giriş boyutu üzerindeki yordayıcı etkisi incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre kendilik algısının bilişsel yeterlik alt boyutunun akran grubuna giriş alt boyutu üzerinde anlamlı derecede yordayıcı etkiye sahip olduğu görülmüştür. Bu sonuç

kendilik algısının çocukların akran grubuna girişte sergiledikleri problemleri azalttığı şeklinde yorumlanabilir. Gizir ve Baran (2003) çalışmalarında, çocukların akranları tarafından kabul görmesi, akranları ile uyumlu ilişkiler kurabilmesi ile olumlu kendilik algısı arasında ilişki bulmuştur. Çocukların kendilik algısı zaman içinde deneyimlerine ve çevresindeki insanlarla ilişkilerin bağlı olarak gelişmekte ve şekillenmektedir.

Araştırmamızda kendilik algısının sosyal yeterlik boyutlarının provakasyona tepki alt boyutu ile ilişkisi incelenmiş, kendilik algısının bilişsel yeterlik alt boyutunun provakasyona tepki boyutu üzerinde anlamlı derecede yordayıcı etkisi bulunmuştur. Elde edilen bulgu bilişsel yeterlik algısı çocukların provakasyona tepkide sergiledikleri problem davranışları azaltmaktadır şeklinde yorumlanabilir. Çocuğun sosyal davranışlarındaki yetersizlikler, okul başarısızlığı, saldırganlık, suça eğilim ve çeşitli psikolojik bozukluklar gibi olumsuz durumlara neden olabilmektedir (Gottman ve Putallaz, 1981). Olumlu kendilik algısı sosyal-davranışsal sorunlara karşı koruyucu bir rol üstlenmektedir (Chen, He ve Li, 2004).

Bu araştırmada kendilik algısının bilişsel yeterlik alt boyutunun başarısızlığa tepki boyutu üzerinde istatistiksel olarak anlamlı derecede yordayıcı etkisi bulunmuştur. Bilişsel yeterlik alt boyutu ile başarısızlığa tepki düzeyi arasında negatif yönde ilişki bulunmaktadır. Bu sonuç çocukların bilişsel yeterlik algıları arttıkça başarısızlık durumlarında sergiledikleri problem davranışlarda azalma olduğu şeklinde yorumlanabilir. İlgili araştırmalar incelendiğinde benlik saygısı düşük olan çocukların başarıyı şansa, başarısızlığı düşük yetenekli olmayla ilişkilendirdikleri görülmektedir. Bu çocukların genelde başkalarının yönlendirmesine ihtiyaç duydukları ve nadiren girişkenlik gösterdikleri saptanmıştır. Bu çocuklar genelde yalnızlığı seçmekte, engelleme ya da reddedilmeye geri çekilerek ya da saldırgan davranışlar göstererek cevap vermektedirler (Cevher, 2004). Ayrıca sosyal alanlarda yeterliğin akademik başarıyı arttırdığı ve daha nitelikli bir eğitimin yolunu açtığını ileri süren araştırmalar da bulunmaktadır (Bingham, 1983; Shure, 2001; Schweinhart ve Weikart, 1998).

Gençtan 'a göre (2002) kendilik algısı olumlu olan çocuğun akademik benlik saygısı da yüksek olmaktadır. Akademik benlik saygısı çocuğun kendisini bilişsel açıdan değerlendirirken aynı zamanda etrafındaki akranlarıyla da uyumlu ve olumlu ilişki kurmasını gerektirmektedir (Cevher, 2004; Göktaş, 2008). Alan yazındaki araştırmalar incelendiğinde, akademik benlik saygısı düşük olan çocukların öğrenilmiş çaresizlik duygusunu daha fazla yaşadıkları, görevden kaçma, sosyal olarak kendini ortamdaki geri çekme gibi asosyal davranışlara daha fazla sahip oldukları belirlenmiştir (Au ve Watkins,

1997; Daunic, Smith, Rowand, Landry ve Miller, 2000). İncelenen bu araştırmaların, çalışmamızın bulgularını desteklediği grlmektedir.

Araştırmamızda ocukların kendilik algılarının sosyal yeterliğin sosyal beklentiler alt boyutuyla ilişkisi incelenmiş, bilişsel yeterliğin sosyal beklentiler üzerinde anlamlı derecede yordayıcı etkisi olduğu görülmüştür. Bu bulgu olumlu bilişsel yeterlik algısının çocukların sosyal beklentilerde sergiledikleri problem davranışların azalmasını sağlamaktadır şeklinde yorumlanabilir. Yüksek benlik saygısına sahip bireylerin genellikle yeni durumlara daha kolay uyum sağladıkları, deneyimlerini paylaşmaya istekli oldukları, kolay arkadaşlık kurdukları ve reddedilmeyi daha kolay kabullendikleri grlmektedir. Bu bireyler kendi davranışlarını kontrol edebilirler, öğretmenlerine daha fazla güvenirler, iç birliği yapmaktan keyif alırlar ve daha özgürdürler (Nixon, 1995; Warash ve Markstrom, 2001). Turaşlı ve Zembat (2013), benlik algısı ve sosyal duygusal uyum arasında karşılıklı bir ilişki olduğunu ileri sürmektedir. Ayrıca kendilik algısı, sosyal kabul ve sosyal uyum becerileri ile dil gelişimi arasında doğru orantılı bir ilişkinin bulunduğunu belirten araştırmalar da mevcuttur (Ergin, 2012).

Bu araştırmada çocukların kendilik algısı ile ğretmen beklentileri alt boyutu arasındaki ilişki incelenmiş ve kendilik algısının bilişsel yeterlik alt boyutunun ğretmen beklentilerini anlamlı derecede yordadığı görülmüştür. Bu durumda bilişsel yeterlik algısı yüksek olan çocukların ğretmen beklentilerinde daha az problem davranış sergiledikleri yorumu yapılabilir. Çocuklarda kendilik algıları ile sosyal ve okul performansları arasındaki ilişkiyi inceleyen başka bir araştırmada sosyal yeterlik kendilik algısının belirlenmesine katkıda bulunmuştur (Chen, Chang, He ve Liu, 2005). Öğretmenlere göre, çocukların duygusal ve davranışsal güçlülük puanları ile kendilik algısı alt ölçeklerinden bilişsel yeterlik, akran kabulü ve bedensel yeterlik puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir (Argun, 2005). Çocuklarda davranışsal benlik saygısının kendilik algıları ile ilişkisinin öğretmenleri tarafından izlendiği başka bir çalışmada, çocukların benlik saygılarının pozitif ve anlamlı düzeyde çocukların yetenek algıları ile ilişkili olduğu görülmüştür (Verschueren, Buyck ve Marcoen, 2001). Bu bulguların araştırmamızın sonuçları ile paralellik gösterdiği kabul edilebilir.

Araştırmamızda ocukların kendilik algıları ile sosyal yeterlik boyutlarının tepkisel saldırganlık alt boyutu arasındaki ilişki incelenmiş ve bilişsel yeterlik algısının tepkisel saldırganlık üzerinde anlamlı derecede yordayıcı etkisinin olduğu görülmüştür. Elde edilen bu sonuç bilişsel yeterlik algısı yüksek olan çocuklar akranlarının sözel ya da fiziksel saldırgan davranışlarına karşı daha az problem sergilemektedirler şeklinde yorumlanabilir.

Sosyal bilgi işleme kuramında tepkisel saldırganların sosyal uyarıcıları ve arkadaşlarının belirgin olmayan davranışlarını yanlış anlamak ve bu davranışlara düşmanca niyetler yüklemek eğiliminde oldukları belirtilmektedir (Crick ve Dodge, 1994).

Kendilik algısının kişiler arası çatışma çözme süreçlerinde benimsenen davranışlarla ilişkili olduğunu ileri sürülmüştür. Olumlu kendilik algısına sahip bireylerin, kişiler arası çatışma çözme sürecinde daha etkili ve yapıcı çözümler benimsedikleri görülmüştür (Hisli Şahin, Basım ve Çetin, 2009). Yapılan araştırmalar incelendiğinde yıkıcı yöntemlerle çözümlenen çatışmaların şiddet, öfke, saldırganlık, olumsuz benlik algısına neden olduğu; yapıcı yönde çözümlenen çatışmaların ise çocuğun empati yeteneği ve özgüvenini artırdığı, liderlik ve dil becerilerini desteklediği ve akademik benlik saygısını olumlu yönde etkilediği görülmüştür (Daunic, Smith, Rowand, Landry ve Miller, 2000; Gülkokan, 2011; Kepenekçi ve Özcan, 2001; Korkut, 2004; Koruklu, 2006; Sünbül, 2008; Yaman, Eroğlu, Bayraktar ve Çolak, 2010). Tepkisel saldırganlık eğilimindeki çocukların, benlik saygısını geliştirmeye yönelik psikolojik danışmanlık yaklaşımlarından en üst düzeyde yararlanabildikleri görülmektedir. Bu şekilde etkileşimde buldukları bireylere karşı kendilerini tehdit edilmiş hissetme eğilimleri ve aşırı savunucu tepkide bulunma eğilimlerinde azalma olabilmektedir (McAdams, Shillingford, ve TriceBlack, 2011).

Araştırmamızda son olarak kendilik algısının sosyal yeterliğin proaktif saldırganlık alt boyutu üzerindeki yordayıcı etkisi araştırılmış, bilişsel ve bedensel yeterlik alt boyutları ile proaktif saldırganlık boyutu arasında anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Bu sonuç doğrultusunda bilişsel ve bedensel yeterlik algıları arttıkça çocukların herhangi bir tahrik olmadan problem davranış sergileme oranlarında azalma olmaktadır şeklinde yorum yapılabilir. Kendilik algısı yükseldikçe, çocukların öz-güven, öz-düzenleme düzeylerinde artış görülebilmektedir (Kramer, Nicole ve Winter, 2008).

Proaktif saldırganlık, yıkıcı, merhametsiz ve içselleştirilmiş yapısından dolayı tepkisel saldırganlıktan daha ciddi görülmektedir ve proaktif saldırganlar yıkıcı ve saldırgan davranmanın olumlu sonuçları beraberinde getireceğine inanmaktadırlar (Crick ve Dodge, 1994; Hubbard, McAuliffe, Morrow ve Romano, 2010). Yapılan bazı çalışmalarda proaktif saldırganlık olumlu sonuç beklentisi ve saldırgan davranış sonucunda kendini iyi ve mutlu hissetme ile ilişkili bulunmuştur (Arsenio, Adams ve Gold, 2009). Okullarda tepkisel ve proaktif saldırganlıkla ilgili rehber öğretmenlerin görüşü alınmış ve tepkisel saldırganlığın daha sık görülen saldırganlık türü olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca erkek çocukların her iki saldırganlık türünü sergilemede çoğunlukta olduğu

görülmüştür (Uz Baş, Kabasakal ve Öz'ün, 2012). İncelenmiş olan bu çalışmaların, araştırmamızın bulgularını desteklediği görülmektedir.

Araştırmamızda kendilik algısının anne kabul alt boyutları ile sosyal yeterlik değişkeninin alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bu sonucun aksine Argun (2005) ve Köksal Akyol ve Salı (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmalardan elde edilen bulgular, çocuklarıyla yapıcı ve onaylayıcı bir iletişim içinde olan annelerin çocuklarının bedensel yeterlik algılarının daha güçlü olduğunu ayrıca benlik kavramı ile aile desteğinin ilişkili olduğunu göstermektedir.

Kendilik algısı ile sosyal yeterlik arasındaki ilişkinin incelenmiş olduğu bu araştırmada genel olarak kendilik algısı arttıkça, sosyal yeterliğin yükseldiği görülmüştür. Bu bulgudan hareketle araştırmacılar, öğretmenler ve aileler için bazı öneriler geliştirilmiştir. Aşağıda bu öneriler sunulmuştur.

5.2. Öneriler

5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Bu araştırmada kendilik algısı ile sosyal yeterliliğin ilişkisi araştırılmıştır. Yapılacak diğer araştırmalarda kendilik algısı ile anne kabul red düzeyi, kişilik gelişimi, akrana kabulü ilişkisi araştırılabilir.

Literatür incelendiğinde kendilik algısının girilen ortamlar ve yaşanan deneyimlerle değiştiği ve şekillendiği anlaşılmaktadır. Boylamsal çalışmalarla çocukların kendilik algıları ve sosyal yeterlikleri arasındaki ilişki araştırılabilir.

5.2.2. Eğitimcilere ve Ailelere Yönelik Öneriler

Bu araştırmada kendilik yüksek ve olumlu kendilik algısının çocukların sosyal yeterlik boyutlarında yaşadığı problemleri azalttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçtan hareketle ilgili uzmanlar tarafından, çocuğun kendilik algısını şekillendiren aile ve okuldaki yetişkinlerin çocukların olumlu kendilik algısını destekleme yolları hakkında bilgilendirilmesi önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Adana, F., Arşlantaş, H. ve Şahbaz, M. (2012). Lise öğrencilerinin benlik kavramlarını algılama biçimleri ve ilişkili faktörler. *Pskiyatri Hemşireliği Dergisi*, 3(1), 22-29.
- Adams, J. F. (1995). *Ergenliği Anlamak*, Ankara: Simge Yayınları.
- Akbaş, S. C. (2005). *Okul öncesi eğitime devam eden altı yaş grubu çocukları sosyal problem çözme becerilerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akıncı, G. (2007). *Engelli çocuğa sahip olan ve olmayan babaların aile işlevlerini algılamaları ile sosyal uyum düzeylerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akman, B., Üstün E. ve Kargı, E. (2003). *Özel gereksinimli çocuklarda sosyal beceri eğitiminin önemi*. OMEP 2003 Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı (Bildiri Kitabı III). İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Akşin Yavuz, E., Güven, G., Bayındır, D., Sezer, T., ve Yılmaz, E. (2016). Annelerin çocuğunu kabul düzeyi ile çocukların benlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 1065-1081.
- Albükreğ, İ. (2002). *Anne, baba ve çocuk tarafından algılanan babanın çocuğa karşı tutumu ile çocuğun benlik kavramı arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Alniak, S. ve Dinçer, Ç. (2005). Farklı eğitim yaklaşımları uygulayan okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların kişiler arası problem çözme becerilerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38, 1.
- Amsterdam, B. K. (1972). Mirror self-image reactions before age two. *Developmental Psychology*, 5, 297-305.
- Appleton, P. L., Minchom, P.E., Ellis, N.C., Elliot, C.E., Böll, V. ve Jones, P. (1994). The self-concept of young people with spina bifida: a population-based study. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 36, 198-215.
- Aral, N., Baran, G., Bulut, Ş. ve Çimen, S. (2000). *Çocuk gelişimi*. İstanbul: Ya-Pa Yayınevi.
- Argun, Y. (2005). *Anne baba ve öğretmenlerin öğrenilmiş güçlülüğü ile okulöncesi çocukların davranışsal-duygusal güçlülüğü ve kendilik algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Arı, R. ve Seçer, Z. Ş. (2004). Farklı ana baba tutumlarının çocukların psikososyal temelli problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10, 451-464.
- Arı, M. ve Yaban, E. H. (2012). 9-11 yaşındaki çocukların sosyal problem çözme becerilerinde cinsiyet ve yaş farklılıkları. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 164(37), 188-203.
- Arıcak, O.T. (1999). *Grupla psikolojik danışma yoluyla benlik saygısı ve meslekibenlik saygısının geliştirilmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Arsenio, W. F., Adams, E. ve Gold, J. (2009). Social information processing, moral reasoning, and emotion attributions: Relations with adolescents' reactive and proactive aggression. *Child Development*, 8, 1739-1755.
- Asher, S. R. & Dodge, K. A. (1986). Identifying children who are rejected by their peers. *Developmental Psychology*, 22, 444-449.
- Aşkın, M. (2006). *Kişilik ve kişilerarası ilişkiler*. A. Solak, (Ed.), İnsan İlişkileri ve İletişim. Ankara: Mikro Yayın.
- Ataç, F. (2001). *Öğretmenler için öğrenci psikolojisi "Önce ruhsal eğitim"*. İstanbul: Epsilon Yayınevi.
- Atılğan, G. (2001). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ve etmeyen ilköğretim I. kademe I. devre öğrencilerinin sosyal beceri özelliklerinin karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Au, C. P. ve Watkins, D. (1997). *Towards a causal model of learned hopelessness for Hong-Kong adolescents*. *Educational studies*. Dorchester-on thames. www.proquest.uni.com (05.10.2016).
- Avcıoğlu, H. (2007). Sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması (4-6 yaş). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 93-103.
- Aydoğmuş, K. (2004). *Çocuklarda Uyum ve Davranış Bozuklukları*. H. Yavuzer (Ed.), Ana-Baba Okulu (145-159). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Aydın, A. (2001). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Baker-Henningham H, Walker S, Powell C, ve Meeks Gardner J. M.(2009). A pilot study of the incredible years teacher training programme and a curriculum unit on social and emotional skills in community preschools in Jamaica. *Child Care Health Dev*, 35, 24-31.
- Baldwin, M. W., Sinclair, L. (1996). Self-esteem and "if then" contingencies of interpersonal acceptance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 1130-1141.
- Baran, G. (1999). Yurtlarda ve ailesiyle birlikte yaşayan gençlerin problemleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(3), 53-66.
- Basaran I. E. (2000). *Organizational Behavior: Productive Power of Humans*. Ankara: Feryal Publishing.
- Başal, H. A. (2004). *Gelişim ve psikoloji*. (Nasıl mutlu bir çocuk yetiştirebilirim?). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, j. I., ve Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier life styles? *Psychological Science in the Public Interest*, 4(1), 1-44.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs*, 4 (1), 2.
- Baumrind, D. (1978). Parental disciplinary patterns and social competence in children. *Youth and Society*, 9, 239-276.

- Baumrind, D. (1989). *Rearing competent children. W. In Damon, (Ed.), Child development today and tomorrow (349–378)*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance abuse. *Journal of Early adolescence, 11*, 56–94.
- Bee, H., ve Denise, B. (2003). *The developing child*. USA: Pearson.
- Belsky, J., Friedman, S., ve Hsieh, K. (2001). Testing a core emotion-regulation prediction: Does early attentional control moderate the effect of infant negative emotionality on later development? *Child Development, 72*, 123-133.
- Bennett, W.J.C., Efinn Jr., John T.E. ve Cribb Jr. (1999). *The educated child, a parent's guide from preschool through eighth grade*. USA: The Free Pres.
- Berk, L.E. (2013a). *Child development*. New York: Pearson Education.
- Berk, Laura E. (2013b). Erken Çocuklukta Bilişsel Gelişim (7. Baskı). (N. Işıklıoğlu Erdoğan Cev.). *Bebekler ve Çocuklar Doğum Öncesinden Orta Çocukluğa*, N. Işıklıoğlu Erdoğan. (Çev. Ed). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Berk, Laura E. (2015). Erken çocuklukta duygusal ve sosyal gelişim (7.baskı). N. Işıklıoğlu Erdoğan (Çev. Ed.) *Bebekler ve çocuklar doğum öncesinden orta çocukluğa*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Berndt, T. J., & Keefe, K. (1995). Friend's influence on adolescents' adjustment to school. *Child Development, 66*, 1312-1329.
- Berndt, T. J. (1997). *Child development*. USA: Brown and Benchmark Publishers.
- Beyazkürk, D., Anlıak, Ş., Dinçer, Ç. (2007). Çocuklukta akran ilişkileri ve arkadaşlık. *Eğitim Araştırmaları Dergisi, 26*, 13-26.
- Bierman, K. L. (2005). *Peer rejection. Developmental processes and intervention strategies*. USA: The Guilford Press.
- Binbaşıoğlu, C. (1982). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Gazi Yayınevi.
- Binbaşıoğlu, C. (2003). *Eğitim ve öğretim üzerine yazılar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bingham, A. (1998). *Çocuklarda problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi*. (A. F. Oğuzkan, Cev.). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Bird, A. ve Reese, E. (2006). Emorional reminiscing and development of an autobiographical self. *Developmental Pyschology, 42*, 613-626.
- Bodin, G. (1994). A comparison of concepts in self psychology and Winnicotts theory of the development of the self. *Scandinavian Psychoanalytic Review, 17*, 40-58.
- Boivin, M., ve Hymel, S. (1997). Peer experiences and social perceptions: A sequential model. *Developmental Psychology, 33* (1), 135-145.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and Loss (3. Baskı)*. Sadness and Depression. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1985). *The role of childhood experience in cognitive disturbance. Cognition and psychotherapy (181-200)*. Newyork: Plenum Press.
- Bowlby, J. (2003). *Secure Base: Clinical Applications of Attachment Teory*. New York: Brunner-Routledge.

- Bradley, K. D. (2001). *Group entry strategies as socially excluded children as a function of sex, ethnicity, and sociometric status*. (Unpublished PhD. Dissertation). The University of Texas, Texas, USA.
- Brodeski, J. ve Hembrough, M. (2007). *Impraving Social Skills in Young Children*. <http://eric.ed.gov> sayfasından elde edilmiştir.
- Bukowski, W. M., & Hoza, B. (1989). Popularity and friendship: issues in theory, measurement, and outcome. T. J. Berndt, & G. W. Ladd. (Ed.), *Peer Relationships in Child Development* (15-46). USA: A Wiley-Interscience Publication.
- Bulut, Ş. (2000). *Altı yaş çocuklarında davranış problemleri ile anne ve öğretmenlerin uyum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Buss, A. & Plomin, R. (1984). *Temperament: Early developing personality traits*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bülbül Ece, N. (2008). *4 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. (2015). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (21.Baskı). İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cacioppo, J. T., Hughes, M. E., Waite, L. J., Hawkley, L. C. ve Thisted, R. A. (2006). Loneliness as a specific risk factor for depressive symptoms: Crosssectional and longitudinal analyses. *Psychology and Aging*, 21 (1), 140-151.
- Carlson, C., Uppal, S., & Prosser, E. (2000). Ethnic differences in processes contributing to the self-esteem of early adolescent girls. *Journal of Early Adolescence*, 20, 44-67.
- Carpendale, J. I. M., ve Lewis, C. (2011). The development of social understanding: A relational perspective. In R. M. Lerner, W. F. Overton, A. M. Freund ve M.E. Lamb (Ed.), *Handbook of life-span development*. New York: Wiley.
- Cevher, F. N. (2004). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarının öğretmen algısına göre akademik benlik saygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Cevher, F. N. ve Buluş, M. (2006). Okul öncesi kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarında akademik benlik saygısı. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 28-39.
- Chen, X., Chang, L. , He, Y., ve Liu, H. (2005). The peer group as a context: Moderating effects on relations between maternal parenting and social and school adjustment in Chinese children. *Child Development*, 76 (2), 417-434.
- Chess S., ve Thomas, A. (1987). *Origins and evolutions of behavior disorders: from infancy to early adult life*. Cambridge: Harward University Press.
- Choi, D. H. and Kim , J. (2003). Practicing social skills training for young children with low peer acceptance: A cognitive-social learning model. *Early Childhood Education Journal*, 31 (1).
- Chou, C.P. ve Bentler, P. M. (1995). Estimates and tests in structural equation modelling, R. H. Hoyle, (Ed.), *Structural Equation Modelling: Concepts, Issues and Applications*. CA: Sage.

- Coleman, M. C. (1992). *Behavior disorders theory and practise*. Boston: Allyn and Bacon.
- Coie, J. D., ve Dodge, K. A. (1998). Aggression and antisocial behavior. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (779-862). New York: Wiley.
- Comer, J. P. (1988). *Educating poor minority children*. Scientific American, 259, 42-48.
- Cooley, C. H. (1902). *Human nature and the social order*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Cooper, C. R. (1998). *The weaving of maturity: Cultural perspectives on adolescent development*. New York: Oxford University Press.
- Coopersmith, S. (1967). *The Antecedents of self-esteem*. San Francisco: W.H. Fredman.
- Crick, N. R. ve Ladd, G. W. (1993). Children's perceptions of their peer experiences: attributions, loneliness, social anxiety and social avoidance. *Developmental Psychology*, 29.
- Crick, N. R. ve Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 33, 74-101.
- Cunningham, J. B. (1993). *Action research and organizational development*. Praeger: Westport, CT.
- Curan, P.J., West, S.G. & Finch, J.F. (1996). The robustness of test statistics to non-normality and specification error in confirmatory factor analysis. *Psychological Methods*, 1(1), 16-29.
- Cüceloğlu, D. (1993). *Yeniden insan insana*. İstanbul: Remzi Yayınevi.
- Cüceloğlu, D. (2005). *İnsan ve davranışı* (14. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi
- Cüceloğlu, D. (2016). *İnsan insana* (52. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çağdaş, A. ve Seçer, Z. (2002). *Çocuk ve ergende sosyal ve ahlak gelişimi*. Ankara: Nobel Yayın ve Dağıtım.
- Çağdaş, A ve Seçer, Z. (2004). *Anne baba eğitimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Çelik, A. (1993). SSK Ankara Hastanesi Çocuk Psikiyatri Servisine Başvuran 9-14 Yaş Arasındaki Çocukların Benlik Kavramlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çetin, F., Bilbay, A. A. ve Kaymak, D. A. (2002). *Araştırmadan uygulamaya çocuklarda sosyal beceriler*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık Hizmetleri.
- Çetin, F., Bilbay Alpa, A. ve Kaymak Albayrak, D. (2003). *Çocuklarda sosyal beceriler*. İstanbul: Epsilon Yayınevi.
- Çorbacı Oruç, A. (2008). *Altı yaş çocuklarında sosyal yeterliliğin, akran ilişkilerinin ve sosyal bilgi işleme sürecinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Danielson, C. K. ve Phelps, C. R. (2003). The assesment of children's social skills through self- report: A potential sxcreening instrument for classroom use. *Measurement and Evaluationn in Counseling and Development*, 35, 219.

- Daunic, A. P., Smith, S.W., Robinson, T.R., Miller, M.D. & Landry, K.L. (2000). School-wide conflict resolution and peer mediation programs: Experiences in three middle schools. *Intervention in School & Clinic*, 36(2), 94-100.
- Davis-Kean, P. E., ve Sandler, H. M. (2001). A metaanalysis of measures of self-esteem for young children: A framework for future measures. *Child Development*, 72, 887-906.
- Demoulin, D. F. (1997). Developing positive neuro-associations and self-concept through a personalized reading program for kindergartners. *Reading Improvement H.W. Wilson*, 33(1), 205-210.
- Demoulin, D. F. (1998). *Complete summary of a four-part research project for the "I like me!" program.*
- Dereli, E. (2008). *Çocuklar için sosyal beceri eğitim programının altı yaş çocukların sosyal problem çözme becerilerine etkisi.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Deutsch, M. (1994). Constructive conflict resolution: Principles, training, and research. *Journal of Social Issues*, 50, 13-32.
- Deutsch, M. (2000). Cooperation and competition. M. Deutsch, ve P. T. Coleman (Ed.), *The Handbook of Conflict Resolution: Theory and Practice.* San Francisco: Jossey Bass.
- Dinçer, Ç. (1995). *Anaokuluna devam eden 5 yaş grubu çocuklarına kişilerarası problem çözme becerilerinin kazandırılmasında eğitimin etkisinin incelenmesi.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dinçer, Ç. ve Güneysu, S. (1999, Eylül). *The effect of problem solving training on the categories used by children in solving their interpersonal problems with peers and mothers and permanence of this training.* Poster paper presented at the 9th European Conference on Quality in Early Childhood Education, Helsinki, Finland.
- Dinçer, Ç. ve Güneysu, S. (2001). Examining the permanence of problem-solving training given for the acquisition of interpersonal problem solving skills. *International Journal of Early Years Education*, 9(3), 207-219.
- Donnellan, M. B., Trzesniewski, K. H., Robins, R. W., Moffitt, T. E., ve Caspi, A. (2005). Love self-esteem is related to aggression, antisocial behavior, and delinquency. *Psychological Science*, 16, 328-335.
- Dönmezler, İ. (1997). *Eğitim Psikolojisi.* İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.
- Dugas, M. J. ve Robichaud, M. (2007). *Cognitive-behavioral treatment for generalized anxiety disorder: From science to practice.* New York: Routledge.
- D'Zurilla, T. J., ve Goldfried, M. R. (1971). Problem solving and behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 78, 107-126.
- D'Zurilla, T. J., & Nezu, A. M. (1982). *Social problem solving in adults.* In P. C. Kendall (Ed.), *Advances in cognitive-behavioral research and therapy.* New York Academic Press, 1, 201-274.
- D'Zurilla, T. J., ve Nezu, A. M. (1990). Development and preliminary evaluation of the social problem-solving inventory. *Psychological Assessment*, 2, 156-163.

- D'Zurilla, T. J., ve Nezu, A. M. (1999). *Problem- solving therapy: A social competence approach to clinical intervention*. New York: Springer.
- D' Zurilla, T.J., Chang, E.C., Sanna, L. J. (2003). Self-esteem and social problem solving as predictors of aggression in college students. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 22, 424-440.
- D'Zurilla, T. J., Nezu, A. M., ve Maydeu-Olivares, A. (2004). *Social problem solving: Theory and assessment*. In E. C. Chang, T. J. D'Zurilla, & L. J. Sanna (Ed .), *Social problem solving: Theory, research, and training* (11-27). Washington, DC: American Psychological Association.
- Elias, M. J., ve Tobias, S. E. (1996). *Social problem solving: Interventions in the schools*. New York: The Guilford Press.
- Elibol Gültekin, S. (2008). *5 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Eisenberg, S. ve Patterson, L.E. (1979). *Helping clientswith special concern*. Houghton: Houghton Mifflin Company.
- Eisenberg, N., ve Mussen P.H. (1989). *The roots of prosocial behavior in children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Elkin, F. (1995). Çocuk ve toplum, çocuğun toplumsallaşması. (N. Güngör, Cev.). Ankara: Gündoğan Yayınları.
- Elliott, S. N. ve Gresham, F. M. (1987). Children's social skills: Assessment and classificaton ptractices. *Journal of Counseling and Development*, 66, 96-99.
- Eminoğlu, B. (2007). *4-5 yaş çocuklarının sosyal davranışları ile ebeveyn davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Epstein, S. (1973). *The self concept revisited or a theory of theory*. *American Psychologist*, 28, 405-416.
- Ergin, B. (2012). *5-6 yaş çocuklarının dil gelişim düzeyleri ile sosyal kabul durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Erikson, E.(1968). *Identity, youth and crisis*. New York: Norton.
- Ersanlı, K. (1996). *Benliğin gelişimi ve görevleri*. Samsun: Esen Ofset.
- Ersanlı, K. (2012). *Davranışlarımız*. Ankara: Birleşik Dağıtım Kitabevi.
- Ertürk, Y.D, Gül, A. (2006). *Çocuğunuzu televizyona teslim etmeyin*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Erwin, P. (2000). *Çocuklukta ve ergenlikte arkadaşlık*. (O. Akınhay, Cev.) İstanbul: Alfa/Aktüel Kitabevi.
- Erwin, P. G., Firth K., ve Purves, D.G. (2004). Task characteristics and performance in interpersonal cognitive problem solving. *The Journal of Psychology*, 138 (2), 185-192.
- Evans, G. W., ve English, G. W. (2002). The environment of poverty. *Child Development*, 73, 1238-1248.

- Evirgen, N. (2010). *Aile içi örüntülerin çocukların algıları açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Fabes, R. A., Shepard, S. A., Guthrie, I. K., ve Martin, C. L. (1997). Roles of temperamental arousal and gender-segregated play in young children's social adjustment. *Developmental Psychology*, 33, 693-702.
- Faix, W. G. (1996). *Soziale kompetenz*. München: Pfeiffer Verlag.
- Fantuzzo, J. W., DePaola, L. M., Lambert, L. ve Martino, T. (1991). Effects of interparental violence on the psychological adjustment and competencies of young children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 59, 258-265.
- Feldman, E. ve Dodge, K.A. (1987). Social information processing and sociometric status: Sex, age, and situational effects. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 15, 211-227.
- Feldman, P. S. (2005). *Development across the life Span*. (3.baskı). USA: Pearson Education Ltd. Prentice Hall.
- Fitzgerald, D. D., ve White, K. J. (2003). Linking children's social worlds: Perspective-taking in parent-child and peer contexts. *Social Behavior and Personality* 31, (5), 509-522.
- Franzoi, S.L. (1999). Self-awareness and self-regulation: A review of personality and social psychological theory and research. *Türk Psikolojisi Yazıları*, 3(1), 133-150.
- French, B., ve Mantzicopoulos, P. (2007). An examination of the first/second-grade form of the pictorial scale of perceived competence and social acceptance: Factor structure and stability by grade and gender across groups economically disadvantaged children. *Journal of School Psychology*, 45, 311-331.
- Frisby, C. L., ve Tucker, C. M. (1993) Black children's perceptions of self: Implications for educators. *The Educational Form*. 57, 146-156.
- Gage, N. L. ve Berliner. (1982). *Educational psychology*. Chicago: Rand McNally.
- Geçtan, E. (2002). *Psikanaliz ve sonrası*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Gizir, Z. (2002). *Anaokuluna devam eden dört-beş yaş çocuklarında sosyal davranışların gelişimi ile benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Ev Ekonomisi (Çocuk Gelişimi) Bilim Dalı, Ankara.
- Gizir, Z. ve G. Baran (2003). Anaokuluna devam eden 4-5 yaş çocuklarında sosyal davranışların gelişimi ile benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(25), 118-133.
- Gottman, J. M., Putallaz, M. (1981). An interactional model of children's entry into peer groups. *Child Development*, 52, 986-994.
- Gökdağ, R. (2002). *Aile tutumlarının benlik ve kişilik üzerine etkileri*. D. Gökdağ (Ed.), *Aile Psikolojisi ve Eğitimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Göktaş, M. (2008). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin akademik benlik saygısı düzeyleri ile ders başarıları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Gresham, F. M. (1986). Conceptual and definitional issues in the assessment of children's social skills: Implications for classifications and training. *Journal of Clinical Child Psychology, 15*(1), 3-15.
- Gresham, F. M., & Reschly, D. J. (1987). Dimensions of social competence: Method factors in the assessments of adaptive behavior, social skills, and peer acceptance. *Journal of School Psychology, 25* (4), 367-81.
- Gresham, F.M., Macmillan, D.L. ve Bocian, K.M. (1996). Learning disabilities, low achievement, and mild mental retardation: More alike than different? *Journal Of Learning Disabilities, 29*, 570-581.
- Grove, G. A. (1980). Parental behavior and self esteem in children psychological reports. *Psychological Reports , 47*, 499-502.
- Guralnick, M.J. (1993). Developmentally appropriate practice in the assessment and intervention of children's peer relations. *Topic in Early Childhood Special Education, 13*, 344-371.
- Güçlü, N. (1998). *Okul müdürlerinin sosyal beceri düzeylerinin belirlenmesi üzerine bir araştırma*. VII Eğitim Bilimleri Kongresi, Konya.
- Gülay H. ve Akman, B. (2009). *Okul öncesi dönemde sosyal beceriler*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Gülay, H. (2010). *Okul öncesi dönemde akran ilişkileri*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Gülay, H. ve Önder, A. (2011). Annelerinin tutumlarına göre 5-6 yaş çocuklarının sosyal-duygusal uyum düzeyleri. *Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*, 89-105.
- Gülkokan, Y. (2011). *Akran arabuluculuğu eğitiminin ilköğretim öğrenci anlaşmazlıkları üzerindeki etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Günindi, N. (2008). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal uyum becerileri ile anne-babalarının empatik becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gürşimşek, I. (2002). *Etkin öğrenme ve aile katılımı*. Okul öncesi el kitabı. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Hales, S. (1979). *Developmental processes of self-esteem*. Çocuk Gelişimini Araştırma Derneği'nde sunulan tebliğ. San Francisco, California.
- Haktanır, G. ve Baran, G. (1998). Gençlerin benlik saygısı düzeyleri ile anne baba tutumlarının algılanmasının incelenmesi. *Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı Dergisi, 5* (39), 134-141.
- Hansa Bilek, M. (2011). *Okul öncesi dönem çocuklarının ev ile okul ortamındaki sosyal becerilerinin karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Hart, C. H., Ladd, G. W., ve Burleson, B. R. (1990). Children's expectations of the outcomes of social strategies: Correlations with sociometric status and maternal disciplinary styles. *Child Development, 61*, 127-137.

- Harter, S. (1983). Developmental perspectives on the self system. P. H. Mussen, ve E. M. Hetherington (Derleyen.), *Handbook of Child Psychology (4.cilt): Socialization, personality and social development (4.baskı)*. New York: Wiley.
- Harter, S. (1990). Developmental differences in the nature of self-representations implications for the understanding assessment and treatment of maladaptive behavior. *Cognitive Therapy and Research, 14*, 113-142.
- Harter, S. (1999). *The construction of self: A developmental perspective*. New York: Guilford.
- Harter, S. (2003). The development of self-representation during childhood and adolescence. In M. R. Leary & J. Tangney (Ed.), *Handbook of self and identity (610-642)*. New York: Guilford Press.
- Harter, S. (2006). The self. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology. Social, emotional, and personality development (505-570)*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Hay, D. F., Pawlby, S., Angold, A., Harold, G. T., & Sharp, D. (2003). Pathways to violence in the children of mothers who were depressed postpartum. *Developmental Psychology, 39*, 1983-1094.
- Hay, D. F., Payne A., & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45*, 1, 84-108.
- Hawley, P.H. (2002). Social dominance and prosocial and coercive strategies of resource control in preschoolers. *International Journal of Behavioral Development, 26 (2)*, 167-176.
- Henry, B., Caspi, A., Moffit, T. E., & Silva, P. A. (1996). Temperamental and familial predictors of violent and nonviolent criminal convictions. *Developmental Psychology, 32*, 614-623.
- Herbert, J., & Stipek, D. T. (2005). The emergence of gender differences in children's perceptions of their academic competence. *Applied Developmental Psychology, 26*, 276– 295.
- Higgins, E. T. (1996). The self digest: self-knowledge serving self-regulatory functions. *Journal of Personality and Social Psychology, 71*, 1062-1083.
- Hisli Şahin, N. , Basım, N.H., ve Çetin, F. (2009). Kişilerarası çatışma çözme yaklaşımlarında kendilik algısı ve kontrol odağı. *Türk Psikiyatri Dergisi, 20 (2)*, 153-163.
- Hodges, E. V. E. (2003). Enemies and the darker side of peer relations, Card, N. A. (Ed.) *New Directions for Child and Adolescent Development (102)*. San Francisco: JosseyBass.
- Holland M., Holland L. ve Gimpel G. A, (2003). *Emotional and behavioral problems of young children*. New York: Guilford Press.
- Howing, P. T., Wodarski, J.S., Kurtz, P.D. and Gaudin, J.M. (1990). The empirical base for the implementation of social skills training with maltreated children. *Social Work, 35(5)*, 460..
- Hubbard, J. A, McAuliffe, M. D, Morrow, M. T. ve Romano, L. J. (2010). Reactive and proactive aggression in childhood and adolescence: Precursors, outcomes, processes, experiences, and measurement. *Journal of Personality, 78*, 95-118.

- Hughes, J. N., Cavell, T. A., & Grossman, P. B. (1997). A positive view of self: Risk or protection for aggressive children? *Development and Psychopathology*, 9, 75-94.
- İnelman, K. (1996). *Relationship of sex-role orientation to two measures of self-esteem*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- İpek, A. (1988). *Eğitimde dramanın zihinsel engelli çocukların sosyal gelişimleri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- James, W. (1992). *Principles of psychology*. Great books. Chicago: University of Chicago.
- Jamyang-Tshering K.(2004). *Social competence in preschoolers: an evaluation of the psychometric properties of The Preschool Social Skills Rating System (SSRS)*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Pace University, USA.
- Johnson, J. L. (2000). *Preventing conduct problems and increasing social competence in high-risk preschoolers*. (Unpublished doctoral dissertation), Regent University, Virjine.
- Jongmans, M., Demetre, J. D., Dubowitz, L., & Henderson, S. E. (1996). How local is the impact of a specific learning difficulty on premature children's evaluations of their own competence? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37 (5), 563-568.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1989). *Aile içi etkileşim ve çocuk gelişimi*. Türkiye'de çocuğun durumu. Ankara: 1990'ların Çocuk Politikası Kongre Kitabı.
- Kaf, Ö. (2000). Hayat bilgisi dersinde bazı sosyal becerilerin kazandırılmasında yaratıcı drama yönteminin etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6, 173-184.
- Kail, R. V. (1998). *Children and their development*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Kapıkıran, N., İvrendi, A. ve Adak, A.(2006). Okul öncesi çocuklarında sosyal beceri: Durum saptaması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 20-28.
- Karaca, N. H., Gündüz, A. ve Aral, N. (2011). Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal davranışının incelenmesi. *Kurumsal Eğitim Bilim Dergisi*, 4(2), 65-76.
- Karaman Kepenekçi, Y. ve Özcan Yücedağ, A. (2001). Okullarda suçun önlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 33(1-2):153-163.
- Karasar, N. (2004). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (12. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Katz, L.G. (1995). Readiness: Children and their schools. Ellen N.Junn,Chris, J. Boyatzis (Ed.) , *Child Growth And Development* (68-74) . USA: The Dushkin Publishing Group.
- Kaytez, N. ve Kadan, G. (2016). Okul öncesi dönem çocuklarında akademik benlik saygısı ile kişiler arası problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5,332-342.
- Kazdin, A. E. (2000). Child and adolescent psychotherapy. In A.E. Kazdin (Ed.), *The encyclopedia of psychology* (65-69). Washington, DC/New York: American Psychological Association/Oxford University Press.
- Kehale, D. (2002). *Okulöncesi öğretmenliği programı öğrencilerinin algıladıkları anne-baba davranışları, kendilik algısı ve empatik beceri düzeyleri ve bunlar arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Keown, L. J. (2000). *Parent-child relationships, peer functioning and preschool hyperactivity*. (Unpublished PhD. Thesis). The University of Auckland, USA.
- Kernis, M. H. (2002). Self-esteem as a multifaceted construct. In T. M. Brinthaup & R. P. Lipka (Ed.), *Understanding early adolescent self and identity* (57-88). Albany, New York: State University of New York Press.
- Kılıçaslan, Y. (2011). *Okul öncesine devam eden 5-6 yaş grubu öğrencilerin benlik kavramlarının annelerin yaşam doyumları bağlamında incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Arel Üniversitesi, İstanbul.
- Kırkıncioğlu M. (2003). *Çocuk ruh sağlığı*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Kirsch, S. E. D. (2000). *Congruence of self, parent, teacher and peer perceptions of social competence in the early school age child*. (Unpublished PhD). thesis. University of Washington, USA.
- Kişisel, E. ve Yıldırım, S M. (1983). *Bilişsel Etkinlikler*. İstanbul: I. Basım Milli Eğitim Basımevi.
- Knight, B. A. and Huges, D. (1995). Developing social competence in the preschool years. *Australian Journal of Early Childhood*, 20 (2), 13-19.
- Koçak, N., ve Tepeli, K. (2004). *4-5 yaş çocuklarında sosyal ilişkiler ve işbirliği davranışlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Marmara Üniversitesi I.Uluslararası okul Öncesi Eğitim Kongresi, İstanbul.
- Kohlberg, L. (1966). A cognitive-developmental analysis of children's sex-role concepts and attitudes. E. Maccoby (Ed.), *The development of sex differences*. Stanford, Calif.: Stanford University Press.
- Korkut, F. (2004). *Okul temelli önleyici rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Koruklu, N. (2006). Eğitimde arabuluculuk ve okulda arabuluculuk sürecinin işleyişine ilişkin bir model. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 11-20.
- Kostelnik, M. J., Whiren, A. P., Soderman, A. K., ve Gregory, K. (2005). *Guiding children's social development*. Theory to Practice, USA: Thomson & Demler Learning.
- Köksal Akyol , A. ve Salı, G. (2013). Yatılı ve gündüzlü okuyan çocukların benlik kavramlarının ve sosyal destek algılarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(4), 1377-1398.
- Kramer, Nicole C. ve Winter, S. (2008), Impression management : The Relationship of self-esteem, extraversion, self-efficacy, and self-presentation within social networking sites. *Journal of Media Psychology*, 20(3), 106–116.
- Kurt, F. (2007). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden beş-altı yaş çocuklarının sosyal uyum ve becerilerine proje yaklaşımli eğitim programlarının etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kutlu, M. ve Kaya, A. (2004). Bireyi tanıma ve bireyi tanıma teknikleri. K. Alim, (Ed.), *Psikolojik Danışma ve Rehberlik* (214-215). Ankara: Anı Yayıncılık.

- 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? *Child Development, 61*, 1081-1100.
- Ladd, G. W. (2006). Peer rejection, aggressive or withdrawn behavior, and psychological maladjustment from ages 5 to 12: An examination of four predictive models. *Child Development, 77*(4), 822-846.
- Lau S., Siu C., ve Chik M.P. Y. (1998), The self-concept development of chinese primary schoolchildren: a longitudinal study. *Childhood: A Global Journal of Child Research 5*(1), 69-97.
- L'Ecuyer, R. (1981). The development of the self-concept through the life span. M. D. Lynch, A. A. Norem-Hebeisen, & K. Gergen (Derleyenler), *Self concept: advances in theory and research*. Cambridge, Mass: Ballinger.
- Lewis, M. ve Brooks-Gunn, J. (1979). *Social cognition and the acquisition of the self*. New York: Plenum Press.
- Li, J. (2003). U.S. and Chinese cultural beliefs about learning. *Journal of Educational Psychology, 95*, 258-267.
- Lindsey, E. W. (2002). Preschool children's friendships and peer acceptance: Links to social competence. *Child Study Journal, 32* (3), 145-156.
- Maccoby, E. E., ve Jacklin, C. N. (1974). *The psychology of sex differences*. Stanford, Calif.: Stanford University Press.
- Macdonald, K., ve Parke, R. D. (1984). Bridging the Gap: Parent-child play interaction and peer interactive competence. *Child Development, 55* (4), 1265-1277.
- Marsh, H. W., ve Ayotte, V. (2003). Do multiple dimensions of self-concept become more differentiated with age? The differential distinctiveness hypothesis. *Journal of Educational Psychology, 95*, 687-706.
- Marsh, H. W., Ellis, L. A. ve Craven, R. G. (2002). How do preschool children feel about themselves? Unraveling measurement and multidimensional self-concept structure. *Developmental Psychology, 38*(3), 376-393.
- Matson, J. L., Smiroldo, B. B., ve Bamburg, J. W. (1998). The relationship of social skills to psychopathology for individuals with severe or profound mental retardation. *Journal of Intellectual and Developmental Disability, 23*, 137-145.
- Matson, J. L., Matson, M. L. ve Rivet, T. T. (2007). Social skills treatments with children with autism spectrum disorders. *Behavior Modification, 31*, 682-707.
- McAdams, C., Shillingford, M. A., & Trice-Black, S. (2011). Putting research into practice in school violence prevention & intervention: How is school counseling doing? *Journal of School Counseling, 9* (12).
- McClellan, D.E. & Katz, L.G. (2001). *Assesing young children's competence*. Eric Identifier: ED450953.
- McClelland, M. M. ve Morrison, F. J. (2003). The emergence of learning-related social skills in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly, 18*, 206-224.
- McDowell, D. J., ve Parke, R. D. (2005). Parental control and effects as predictors of children's display rule use and social competence with peers. *Social Development, 14*(3), 440-457.

- McFall, M. R. (1982). A Review and reformulation of the concept of skills. *Behavioral Assessment*, 4, 1-33.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mead, H. G. (1964). *Self on social psychology: Selected papers* (200-246). A. Strauss (ed.), Chicago: The University of Chicago Press.
- Merrell, K. W. ve Gimpel, G. A. (1998). *Social skills of children and adolescents. Conceptualization, assessment, treatment*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishes.
- Micozkadioğlu İ. İ. ve Kazak-Berument, S. (2011). Okul öncesi kurum kalitesinin ilköğretim birinci sınıf çocuklarının sosyal yeterliği ve akademik başarısına etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 33, 123-140.
- Mpofu, E., ve Thomas, K. R. (2006). Classroom racial profortion: Influence on self-concept and social competence in Zimbabwean adolescents. *The Journal of Genetic Psychology*, 167(1), 93-111.
- Mullener, N., ve Laird, J. D. (1971). Some developmental changes in the organization of self evaluations. *Developmental Psychology*, 5, 233-236.
- Neal, J. ve Frick-Harbury, D. (2001). The effects of parenting styles and childhood attachment patterns on intimate relationships. *Journal of Instructional Psychology*, 28 (3), 178-183.
- Neslitürk, S., Çamlıbel Çakmak, Ö. ve Karakuş Özdemir E. (2016). Annelerin sosyal sorun çözme becerileriyle çocukların sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 44, 263-274.
- Neuringer, C., Wandke, L.W. (1966). Interpersonal conflicts in persons of high self-concept and low self-concept. *J Soc Psychol*, 68, 313-322.
- Nixon, J.A. (1995). *The differences in academic self-esteem for a full day and a half day kindergarten*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Kansan State University, Kansas.
- Onur, E.P. (1981). *Self-esteem in children and it's antecedents*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Oosterwegel, A. ve Oppenheimer, L. (1993). *The self-system: Developmental changes between and within self-concepts*. Hillsdale, NJ:Erlbaum.
- Orçan, M., Deniz, E. (2006). *Anaokuluna devam eden altı yaş çocuklarının sosyal uyumlarının incelenmesi*. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi I. Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi, İstanbul.
- Öğülmüş, S. (2006). *Kişilerarası sorun çözme becerileri ve eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Önder, A. (1997). *Küçük çocuklar için kendilik algısı ölçeğinin türkçeye uyarlanması ve okulöncesi çocuklarında kendilik algısının yaş, cinsiyet, prematüre doğma ve okula devam etme süresine ilişkin olarak incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Önder, A. (2006). Eğitici drama uygulamalarının altı yaş çocuklarının kendilik algısı üzerindeki etkisi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13.

- Öner, N.(1996). *Piers Harris 'in "Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği" El Kitabı*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Özabacı, N. (2006). Çocukların sosyal becerileri ile ebeveynlerin sosyal becerileri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16 (1), 163-179.
- Özbeş, S. (2009). *Anaokulu ve anasınıfı davranış ölçeğinin geçerlik güvenirlik çalışması ve destekleyici eğitim programının etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özdemir, A. D. (2012). *Bazı değişkenler açısından okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal becerilerinin ve ailelerinin ebeveynliğe yönelik tutumları*. (Yayımlanmamış yüksek lisan tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Özmen, D. (2013). *5-6 yaş grubu çocukların akran ilişkilerinin sosyal problem çözme becerisi açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Özyürek, A., Bedge, Z. ve Yavuz, N. F. (2014). Okul öncesi çocukların sosyal becerileri ile yakın çevresindeki yetişkin etkileşimleri arasındaki ilişki. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 16 (2), 115-134.
- Palabıyıkoglu R., (1996). Gelişimsel-Olgunlaşma Krizleri. I. Sayıl, R. Palabıyıkoglu, O. E. Berksun (Ed.). *Kriz ve Krize Müdahale* (33-61). Ankara: Ankara Üniversitesi Psikiyatrik Kriz Uygulama ve Araştırma Merkezi Yayınları.
- Pallant, J. (2001). *SPSS survival manual*. Buckingham: Open University Press.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., Feldman, R. D., ve Gross, D. (2003). *Human development*. USA: McGraw Hill.
- Parker, J. G. ve Asher, S. R. (1993). Friends and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29, 611-621.
- Pellegrini, A.D. ve Glickman, C. D. (1990). *Measuring kindergartners' social competence*. Young Children (40-44).
- Pickover, S. A. (2006). *The relationship between attachment status and social problem solving in four and five year old children: A contemporaneous assesment*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Oakland University, Rochester, Michigan.
- Piers, E. V. (1976). *The Piers-Harris children's self-concept scale*. Research Monograph (1) Nashville, Tennessee: Counselor Recordings and Tests.
- Pipp, S. (1993). *Infants knowledge of self, other and relationship*. U.S. Neisser (derleyen), *The perceived self: Ecological and interpersonal sources of self knowledge*. Emory symposia in cognition. New York: Cambridge University Press.
- Polat, A. S. (1988). *Parental acceptance-rejection and children's self-concept*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Poulsen, A. A., Ziviani, J. M., ve Cuskelly, M. (2006). General self-concept and life satisfaction for boys with differing levels of physical coordination: The role of goal orientations and leisure participation. *Human Movement Science*, 25(6), 839-860.

- Pomerantz, E. M., ve Eaton, M. M. (2000). Developmental differences in children's conceptions of parental control: "They love me, but they make me feel incompetent." *Merrill-Palmer Quarterly*, 46, 140-167.
- Reese, E., Bird, A., ve Tripp, G. (2007). Children's self-esteem and moral self: Links to parent-child conversations regarding emotion. *Social Development*, 16, 460-478.
- Roberts, E.L. ve Bengston, V.L. (1993). Relationship with parents. Self-esteem and psychological well-being in young adulthood. *Social Psychology Quarterly*, 56, 263-277.
- Rogers, C. (1959). A Theory of therapy, personality and interpersonal relationships as developed in the client-centered framework. Koch S. (Ed.) *Psychology: A Study of Science* (3. Baskı). New York: Mc Graw-Hill.
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development*, 6, 111-135.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic.
- Rubin, K. H., ve Rose-Krasnor, L. (1992). Interpersonal problem-solving and social competence in children. In V. B. van Hasselt & M. Hersen (Ed.), *Handbook of social development: A lifespan perspective*, New York: Plenum.
- Rubin, K. H., Bukowski, W., ve Parker, J. G. (1998). Peer interactions, relationships, and groups. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology* (3.baskı): Social, emotional, and personality development, New York: Wiley.
- Rubin, K. H., Burgess, K. B., ve Coplan, R. J. (2004). Social withdrawal and shyness. P. K. Smith, & C. H. Hart (Ed.), *Blackwell Handbook of Childhood Social Development*. USA: Blackwell Publishing.
- Rubin, K. H., Dwyer, K. M., Booth, C. L., Kim, A. H., Burgess, K. B., ve Rose-Krasnor, L. (2004) Attachment, friendship, and psychosocial functioning in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 24, 326-356.
- Rudy, D., ve Grusec, J. E. (2006). Authoritarian parenting in individualist and collectivist groups: Associations with maternal emotion and cognition and children's self-esteem. *Journal of Family Psychology*, 20, 68-78.
- Sakallı, N. (2001). *Sosyal Etkiler: Kim kimi nasıl etkiler?* Ankara: İmge Kitabevi.
- Sanson, A., Hemphill, S., ve Smart, D. (2004). Connections between temperament and social development: A review. *Social Development*, 13, 142-170.
- Santrock, J. W. (1997). *Life Span Development*. The McGraw-Hill Companies, United States of America.
- Sargent, L. R. (1991). *Social skills for school and community: Systematic instruction for children and youth with cognitive delay*. Washington, D. C: The Division on Mental Retardation of The Council for Exceptional Children.
- Sarı, E. (2007). *Anasınıfına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların, annelerinin çocuk yetiştirme tutumlarının, çocuğun sosyal uyum ve becerilerine etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sarı, M., Cenkseven, F. (2008). İlköğretim öğrencilerinde okul yaşam kalitesi ve benlik kavramı. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(2), 1-16.

- Schweinhart, L. J. ve Weikart, D. (1998). Why curriculum matters in early childhood education. *Educational Leadership*, 55, 57-60.
- Scott, C.G., Murray, G.C., Mertens, C., & Dustin, R. (1996). Student self-esteem and the school system: Perceptions and implications. *Journal of Educational Research*, 89(5), 286-292.
- Seçer, S., Çeliköz, N. ve Yasa, S. (2008). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların annelerinin ebeveynliğe yönelik tutumları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 414-428.
- Seven, S. (2006). *6 yaş çocuklarının sosyal beceri düzeyleri ile bağlanma durumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sezer, Ö. (2009). Ergenlerin kendilik algılarının anne baba tutumları ve bazı faktörlerle ilişkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 1-19.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. ve Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Sheffer, D. R. (1994). *Social personality development* (3.baskı). California:University of Fgeorgia boks/Cole Publishing Company.
- Shure, M. B. ve Spivack, G. (1982). Interpersonal problem-solving in young children: a cognitive approach to prevention. *American Journal of Community Psychology*, 10 (3), 341- 356.
- Shure, M. B. (2001). What's right with prevention? Commentary on "prevention of mental disorders in school-aged children: Current state of the field". *Prevention and Treatment*, 4 (7), 1-8.
- Simons J., Capio C.M., Adriaenssens P., ve Delbroek H., (2012). Self-concept and physical self-concept in psychiatric children and adolescents. *Res Dev Disabil*, 33, 874-81.
- Spera, C. (2005). A review of the relationship among parenting practices, parenting styles and adolescent school achievement. *Educational Psychology Review*, 17(2), 125-146.
- Stipek, D.J., Recchia, S., ve McClintic, S.(1992). Self-evaluation in young children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 57(1).
- Sucuoğlu, B., Özokçu, O. (2005). Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(1), 41-57.
- Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: W. W. Norton & Company.
- Sünbül, D. (2008). *Müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitim programının ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin çatışma çözme becerileri, öfke kontrolü ile özsaygı düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Sübaşı, G. ve Şehirli, N. (2010). Çocuk davranışlarını değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18, 789-804.

- Şeremet, E. Ö. (2006). *Okul öncesi dönem çocuklarının (5-6 yaş) kendilik algularının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tassel-Baska, J.V., Olszewski-Kubilius, P. ve Kulieke, M. (1994). A study of self concept and social support in advantaged and disadvantaged seventh and eighth grade gifted students. *Roeper Review*, 16, 186-191.
- Taylor, S. E., Peplau, L. A., ve Sears, D. O. (2000). *Social Psychology* (10. baskı). United States: Prentice-Hall, Inc.
- Trawick Swith, J. (2013). *Erken çocukluk döneminde gelişim: Çok kültürlü bir bakış açısı*. (B. Akman, Cev. Ed.). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık. (Orijinal çalışma basım tarihi, 2010).
- Trentacosta, C. J., ve Fine, S. E. (2009). Emotion knowledge, social competence, and behavior problems in childhood and adolescence: a meta-analytic review. *Social Development*, 19(1), 1-29.
- Turaşlı, N. ve Zembat, R. (2013). Benlik algısını destekleyen duygusal-sosyal hazırlık programı'nın 6 yaş çocukların benlik algısı, okula hazırlık becerileri ve sosyal-duygusal uyum düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Nevşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2, 1-16.
- Türkoğlu, A., Tanrıoğen, A., Tozlu, N., Yalçınkaya, M., Arıbaş, S., Kızıloluk, H., Ergül, H.F., Livatyalı, H., Kuran, K., Tutkun, Ö.F. Çabuk, S. ve Demirtaş, T. (2002). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Mikro Yayınları. Ankara.
- Tüy Poyraz, S. (1999). *3-6 yaş arasındaki işitme engelli ve işiten çocukların sosyal beceri ve problem davranışları yönünden karşılaştırılmaları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Utay, J. ve Utay, C. (2005). Improving social skills: A training presentation to parents. *Education* 126 (2), 251-258.
- Uysal, A. ve Balkan İ. K. (2015). Sosyal beceri eğitimi alan ve almayan okul öncesi çocukların, sosyal beceri ve benlik kavramı düzeyleri açısından karşılaştırılması. *Psikoloji çalışmalar*, 35(1), 27-56.
- Uz Baş, A. , Öz, F. S. ve Topçu Kabasakal, Z. (2012). İlköğretim ve ortaöğretim okullarında reaktif ve proaktif Saldırganlık: Okul psikolojik danışmanlarının görüş ve yaklaşımları. *Mehmet Akif Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 354-370
- Ülgen, G. (1997). *Eğitim Psikolojisi*. Alkım Yayınları. İstanbul.
- Ünver, T. (2002). *Bir popüler kültür ürünü: Çizgi film pokemon*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Verschueren, K., Buyck, P. ve Marcoen, A. (2001). Self-representations and socioemotional competence in young children: A three-year longitudinal study. *Developmental Psychology*, 37(1), 126-134.
- Verschueren, K., Doumen, S. & Buyse E. (2012). Relationships with mother, teacher, and peers: unique and joint effects on young children's self-concept. *Attach Human Development*, 14, 233-48.
- Walker, S., Berthelsen, A., ve Irving, K. (2002). Temperament and peer acceptance in early childhood: Sex and social status differences. *Child Study Journal*. 31(3), 177-192.

- Wang, Q. (2006). Relations of maternal style and child self-concept to autobiographical memories in Chinese, Chinese immigrant, and European American 3-year-olds. *Child Development, 77*, 1794-1809.
- Warash, B.G. ve Markstrom, C.A. (2001). Parental peereceptions of parenting styles. In relation to academic self-esteem of preschoolers. *Education, 121*(3), 485-493.
- Waters, E. ve Srouffe, L. A. (1983). Social competence as a developmental construct. *Developmental Review, 3*, 79-97.
- Webster-Stratton, C., ve Reid, M. J. (2010). A school-family partnership: addressing multiple risk factors to improve school readiness and prevent conduct problems in young children In S. L. Christenson & A. L. Reschly (Ed.), *Handbook on schoolfamily partnerships* (204-227). New York: Routledge/Taylor and Francis.
- Werner, N. E., ve Crick, N.R. (2004). Maladaptive peer relationships and the development of relational and physical aggression during middle childhood. *Social Development, 13*, 495-514.
- Westwood, P. (1993). *Commonsense methods for children with special needs strategies for the regular classroom*. London: Routledge.
- Wilson, B. J. (2006). The entry behavior og aggressive/rejected children: The contributions of status and temperament. *Social Development, 15* (3), 463-479.
- Wu, P., Robinson, C. C., Yang, C., Hart, C. H., Olsen, S. F., Parter, C. L., Jin, S., Wo, J., ve Wu, X. (2002). Similarities and differences in mothers' parenting of preschoolers in China and the United States. *International Journal of Behavioral Development, 26*, 481-491.
- Wylie, R. (1979). *The self-concept, Theory and research on selected topics*. Lincoln, Nebr.:University of Nebraska Press.
- Yaman, E., Eroğlu, Y., Bayraktar, B. ve olak, T.S. (2010). Öğrencilerin güdülenme düzeyinde etkili bir faktör: Okul zorbalığı. *Akademik Bakış Dergisi, 20*, 1-17.
- Yapıcı, Ş. ve Yapıcı, M. (2005). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. Anı Yayıncılık. Ankara.
- Yaşar, M. (2014) Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişim. İçinde Turan, F. ve İpek Yükselen, A. (Ed.). Her Yönüyle Okul Öncesi Eğitim: Çocuk Gelişimi 2 Okul Öncesi Dönemde Gelişim. Ankara: Hedef Yayıncılık.
- Yaşar Ekici, F. (2015). Okul öncesi eğitime devam eden çocukların sosyal becerileri ile aile özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(2), 9.
- Yavuzer, H. (1996a). *Ana baba okulu* (Yedinci Baskı). Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Yavuzer, H. (1996b). *Çocuk ve suç*. Remzi Kitapevi. İstanbul.
- Yavuzer, H.(2000). *Okul çağı çocuğu*.Remzi Kitabevi. İstanbul.
- Yavuzer, H. (2006). *Çocuk Psikolojisi*. Remzi Kitabevi. İstanbul.
- Yazgan İnanç, B., Bilgin, M. ve Kılıç Atıcı, M. (2004). *Gelişim psikolojisi, çocuk ve ergen gelişimi*. Nobel Kitabevi. Ankara.
- Yıldırım, A. ve H. Şimşek (2010). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. baskı), Seçkin Yayınevi. Ankara.

- Yılmaz, A. (2000). *Eşler arasındaki uyum ve çocuğun algıladığı anne baba tutumu ile çocukların, ergenlerin ve gençlerin akademik başarıları ve benlik algıları arasındaki ilişkiler*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Young, J. F. ve Mroczek, D. K. (2003). Predicting intraindividual self-concept trajectories during adolescence. *Journal of Adolescence*, 26, 589-603.
- Youngstrom, E., Wolpaw, J., Kogos, J., Schoff, K., Acherman, B., ve Izard, C. (2000). Interpersonal problem solving in preschool and first grade. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29, 589-602.
- Yörükoğlu A. (2002). *Çocuk ruh sağlığı. İstanbul: Özgür Yayınları. İstanbul.*
- Yukay Yüksel, M. ve Yıldırım Kurtuluş, H. (2016). Okul öncesi dönemdeki 4-5 yaş grubu öğrencilerin benlik kavramı ve bağlanma stillerinin anne davranışları açısından incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 182-195.
- Zembat, R. ve Unutkan, Ö.P. (2001). *Okul öncesi dönemde çocuğun sosyalleşmesinde ailenin yeri*. İstanbul: Ya-Pa Pazarlama San. Tic. A.Ş.
- Zincirkıran, Z. (2008). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 6 yaş grubu çocukların benlik kavramlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Zsolnai, A. (2002). Relationship between children's social competence. Learning Motivations and School Achivement. *Educational Psychology*, 22(3), 317-329.

EKLER

EK-1 ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

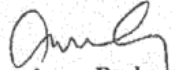
T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

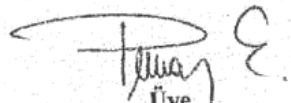
ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU


ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Özge DOĞULU
Kurumu / Üniversitesi	Pamukkale Üniversitesi
Araştırma yapılacak iller	İzmir
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	İzmir İli, Ödemiş İlçesi'nde bulunan tüm bağımsız anaokulları ve ilkokullar bünyesinde bulunan anasınıflarında öğrenim gören öğrenciler
Araştırmanın konusu	5-6 Yaş Çocuklarının Kendilik Algılarının Sosyal Problem Çözme Becerilerini ve Sosyal Konumlarını Yordayıcı Etkisinin İncelenmesi
Üniversite / Kurum onayı	Var
Araştırma/proje/ödev/tez önerisi	5-6 Yaş Çocuklarının Kendilik Algılarının Sosyal Problem Çözme Becerilerini ve Sosyal Konumlarını Yordayıcı Etkisinin İncelenmesi
Veri toplama araçları	Küçük Çocuklar İçin Kendilik Algısı Ölçeği Çocuk Formu, Resimli Sosyometri Ölçeği, Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Probelm Durumların Sınıflaması Ölçeği, Hipotetik Sosyal Durumları Tanımlayan Ölçek
Görüş istenilecek Birim/Birimler	----
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
<p>İlgi: Milli Eğitim Bakanlığı'nın 07/03/2012 tarihli ve 3616 sayılı Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri Konulu, 2012/13 Sayılı Genelgesi.</p> <p>Genelge gereğince; araştırma başvurusu olması gereken nitelikler açısından incelenmiş olup, araştırmanın 2014-2015 öğretim yılında eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumu yöneticilerinin uygun gördüğü şekilde yapılmasına oybirliği ile karar verilmiştir.</p>	
Komisyon Kararı	Oybirliği ile alınmıştır.
Muhalef üyenin Adı ve Soyadı: ----	Gerekçesi: -----

KOMİSYON

...../02/2015


Komisyon Başkanı
Metin Ender KARABULUT


Üye
Pınar ERÇİFTCI ÇÜÇEN


Üye
Dr. Lütfü ÜLVER

EK-2 VALİLİK OLURU



T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 12018877/604.01.02/1766211

17/02/2015

Konu: Özge DOĞULU'nun
Araştırma İzni

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 07/03/2012 tarihli ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı yazısı (Genelge 2012/13)
b) Pamukkale Üniversitesinin 02/02/2015 tarih ve 2235 sayılı yazısı.

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Özge DOĞULU'nun "5-6 Yaş Çocuklarının Kendilik Algılarının Sosyal Problem Çözme Becerilerini ve Sosyal Konularını Yordayıcı Etkisinin İncelenmesi" konulu tez çalışması için kullanacağı ölçekleri, Müdürlüğümüz Ödemiş ilçesine bağlı anasınıfları ve bağımsız anaokullarında uygulamak istediği ilgi (b) yazı ile belirtilmektedir.

Söz konusu ölçeklerin uygulanmasının, yukarıda belirtilen okullarda, 2014 - 2015 öğretim yılında eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumu yöneticilerinin uygun gördüğü şekilde yapılmasına oybirliği ile karar verilmiştir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınızı arz ederim.

Vefa BARDAKCI
Müdür

OLUR
17/02/2015

Fatih DAMATLAR
Vali a.
Vali Yardımcısı

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler	
Adı	Özge
Soyadı	DOĞULU OKUR
Doğum yer ve tarihi	HINIS/ 16.01.1988
Uyruğu	Türkiye Cumhuriyeti (T.C)
İletişim adresi ve e-mail adresi	Bıçakçı Bedriye Baykaş İlkokulu Ödemiş/İzmir ozgedogulu@gmail.com
Eğitim Bilgileri	
İlkokul	Kazım Karabekir İlköğretim Okulu
Ortaokul	Kale İlköğretim Okulu
Lise	Tavas Zeybekler Anadolu Lisesi
Yüksek Öğretim (Lisans)	Pamukkale Üniversitesi
Yüksek Öğretim (Yüksek Lisans)	Pamukkale Üniversitesi
Yabancı Dil Bilgileri	
Yabancı dil adı-SINAVIN ADI-Sınavın yapıldığı ay ve yıl	İngilizce-YDS-2015-Bahar-45.00