

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİMDE PSİKOLOJİK HİZMETLER ANABİLİM DALI
EĞİTİM PSİKOLOJİSİ BİLİM DALI
(EĞİTİM PSİKOLOJİSİ PROGRAMI)**

**6 YAŞ ÇOCUKLARINDA SOSYAL YETERLİLİĞİN, AKRAN
İLİŞKİLERİNİN VE SOSYAL BİLGİ İŞLEME SÜRECİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİ**

DOKTORA TEZİ

Aybike Çorbacı Oruç

**Ankara
ARALIK, 2008**

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİMDE PSİKOLOJİK HİZMETLER ANABİLİM DALI
EĞİTİM PSİKOLOJİSİ BİLİM DALI
(EĞİTİM PSİKOLOJİSİ PROGRAMI)**

**6 YAŞ ÇOCUKLARINDA SOSYAL YETERLİLİĞİN, AKRAN
İLİŞKİLERİNİN VE SOSYAL BİLGİ İŞLEME SÜRECİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİ**

DOKTORA TEZİ

Aybike Çorbacı Oruç

Danışman: Prof. Dr. Selahiddin Öğülmüş

**Ankara
ARALIK, 2008**

Ankara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalında
DOKTORA TEZİ ÇALIŞMASI RAPORU olarak kabul edilmiştir.

(İMZA)

Başkan: Prof Dr. Selahiddin Öğülmüş



Üye: Prof. Dr. Gelengül Haktanır



Üye: Prof. Dr. Çağlayan Dinçer



Üye: Prof. Dr. Berrin Akman



Üye: Doç. Dr. Emine Gül Kapçı



Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylım.

.../.../2008

(imza)

Akademik Unvan, Adı-Soyadı

Enstitü Müdürü

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI	I
ÖZET	IV
ABSTRACT	VI
TABLolar LİSTESİ	VIII
BÖLÜM I: GİRİŞ	1
SOSYAL DAVRANIŞ GELİŞİMİNİ AÇIKLAYAN KURAMLAR	5
Psikososyal Gelişim Kuramı	5
Bilişsel Gelişim Kuramı	7
Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı	9
Beklenti Kuramı	11
SOSYAL YETERLİLİK KAVRAMI	12
Sosyal Yeterliliğin Gelişimini Etkileyen Faktörler	13
Sosyal Yeterlilik Modelleri	14
Sosyal Yeterliliğin Öğeleri	15
Sosyal Yeterliliğin Gelişimini Etkileyen Faktörler	16
Sosyal Yeterlilik Alanları	19
Bağımsızlık	19
Kendine Güven	19
Sosyal Duyarlılık	20
Arkadaşlık İlişkileri Kurma	20
Sosyal Problem Çözme	20
Akran İlişkileri	21
Okul Öncesi Dönemde Akran İlişkilerinin Gelişimi	23
Akran Etkileşimi ve Oyun	26
Akran İlişkilerinde Bireysel Farklılıklar	27
Akran Sosyal Statüsü	28
SOSYAL BİLGİ İŞLEME SÜRECİ MODELİ	32
Doğrusal Olmayan Süreç Modeli ve Özellikleri	35
Sosyal Bilgi İşleme Sürecinde Gelişimin Rolü	36
Bilişsel Becerilerin Kazanılması	36
Sosyal Uyum	30
Sosyal Bilgi İşleme Sürecinin İşleyişi ve Değerlendirilmesi	38
SOSYAL BİLGİ İŞLEME SÜRECİ VE SOSYAL YETERLİLİĞİN DEĞERLENDİRİLMESİ	39
Sosyal İpuçları ve Şemaların Kullanılması	39
Nedensel Yüklemeler	40
Sosyal Bilgi İşleme Modelinin Kuramsal Temelleri	42

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	47
PROBLEM	57
AMAÇ	57
ÖNEM	58
SINIRLILIKLAR	60
TANIMLAR	61
BÖLÜM II: YÖNTEM	62
Araştırma Modeli	62
Araştırma Grubu	62
Veri Toplama Araçları	62
Okul öncesi Dönem Çocukları İçin Problem Durumların Sınıflanması Ölçeği (OPDS)	63
Sosyometrik Dereceleme Ölçeği (SDÖ)	71
Sosyal Bilgi İşleme Süreci Puanlama Anahtarı (SBİSPA)	76
Verilerin Toplanması	83
Verilerin Analizi	85
BÖLÜM III: BULGULAR VE YORUM	87
Cinsiyet ve OPDS Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular	87
Cinsiyet ve Akran Sosyal Statüsüne İlişkin Bulgular	92
Cinsiyet ve Sosyal Bilgi İşleme Sürecine İlişkin Bulgular	93
Anne Eğitim Durumu ve OPDS Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular	96
Anne Eğitim Durumu ve Akran Sosyal Statüsüne İlişkin Bulgular	100
Anne Eğitim Durumu ve Sosyal Bilgi İşleme Sürecine İlişkin Bulgular	101
Akran Sosyal Statüsü ve OPDS Ölçeğinin Alt Boyutuna İlişkin Bulgular	104
Akran Sosyal Statüsü ve Sosyal Bilgi İşleme Sürecinin Alt Boyutuna İlişkin Bulgular	108

Sosyal Bilgi İşleme Süreci ve OPDS Ölçeğinin Alt Boyutuna İlişkin Bulgular	114
BÖLÜM IV: SONUÇ VE ÖNERİLER	116
SONUÇ	118
ÖNERİLER	123
KAYNAKÇA	124

ÖZET

6 YAŞ ÇOCUKLARINDA SOSYAL YETERLİLİĞİN, AKRAN İLİŞKİLERİNİN VE SOSYAL BİLGİ İŞLEME SÜRECİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Çorbacı-Oruç, Aybike

Doktora, Eğitimde Psikolojik Hizmetler / Eğitim Psikolojisi

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Selahiddin Öğülmüş, 143 sayfa

Aralık, 2008

Sosyal yeterliliğin değerlendirilmesi okul öncesi dönemde, özellikle ilköğretime geçiş aşamasında önem kazanmaktadır. İlköğretime hazırlık bağlamında, çocuğun güçlü ve desteklenmesi gereken sosyal yeterlilik alanlarının saptanması amacı ile verilecek olan rehberlik hizmeti, çocuğun okula uyum sürecini kolaylaştırması, sağlıklı akran ilişkileri geliştirebilmesi ve okul başarısına olan olumlu katkısı nedeniyle gerekli görülmektedir.

Bu çalışmanın amacı, ana sınıfı öğrencilerinin sosyal yeterlik alanları, akran sosyal statüleri ve sosyal bilgi işlem süreci örüntüleri arasındaki ilişkiyi incelemek, cinsiyet ve anne baba öğrenim düzeyi değişkenlerinin çocuğun sosyal yeterlik düzeyi, akran sosyal statüsü ve sosyal bilgi işlem süreci ile olan ilişkisini saptamaktır.

Araştırmaya Antalya ili merkezinde farklı özel ilköğretim okullarının anasınıflarına ve bir özel anaokulunun 6 yaş hazırlık grubuna devam etmekte olan 62 öğrenci katılmıştır. Araştırmada, çocukların sosyal yeterliliklerini değerlendirmek amacı ile Blankemeyer (2002) tarafından okul öncesi dönem çocuklarına uyarlanan "Okul Öncesi Dönem Çocuklar İçin Problem Durumların Sınıflaması Ölçeği" (OPDS) geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış, Türkçe'ye uyarlanarak kullanılmıştır. Öğrencilerin akran sosyal statülerini belirlemek amacı ile Asher ve arkadaşları (1979) tarafından geliştirilen "Sosyometrik Dereceleme Ölçeği", sosyal bilgi işleme süreci

örüntülerini incelemek amacı ile Weiss ve arkadaşlarının (1982) kullandıkları “Sosyal Bilgi İşleme Süreci Puanlama Anahtarı” kullanılmıştır.

Verilerin analizinde; Kay- Kare Uyum Testi uygulanmıştır.

Kay Kare Uyum Testi sonucunda OPDS ölçeğinin “akran grubuna giriş”, “provakasyona tepki”, “başarısızlığa tepki”, “başarıya tepki”, “sosyal beklentiler” ve “proaktif saldırganlık” alt boyutları ile cinsiyet değişkeni arasında bir farklılık bulunmazken, “öğretmen beklentileri” ve “reaktif saldırganlık” alt boyutları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Anne öğrenim düzeyi ve cinsiyet değişkeni ile akran sosyal statüsü arasında bir farklılık bulunmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Akran sosyal statüsü, sosyal yeterlilik, sosyal bilgi işleme süreci.

ABSTRACT

ASSESSING SOCIAL COMPETENCE, PEER RELATIONS AND SOCIAL INFORMATION PROCESSING IN 6 YEAR OLD CHILDREN

Çorbacı-Oruç, Aybike

Doctorate, Department of Psychological Services in Education

Adviser: Prof. Dr. Selahiddin Öğülmüş, 143 sayfa

Aralık, 2008

Assesing social competence has crucial importance in pre-schooling period, especially during school readiness. In this preparation period, counseling which aims to identify the child's strong and weak sides in terms of social competence is considered to be necessary as it eases the child's orientation period, helps the child develop a strong relationship with his/her peers and enhances his/her success in the school.

This study aims to identify the social competent fields of kindergarten students, the relationship between their peer status and social information processing, and the relationship of the effect of sex and the education level of the parents on the children's social competence, peer status and social information processing.

62 students are included in this study. The students are attending different pre-schools of private elementary schools and a private kindergarten, all of which are pre-schools for 6-year-old children in Antalya. In order to asses the social competence of the students, Blankemeyer and all (2002) a tool for identifying preschoolers' deficits in social competence: "The Preschool Taxonomy of Problem Situation" is adapted into Turkish and used in the study. In order to identify the peer status of the students, a sociometric rating scale which is developed by Asher and all (1979) is used. For the social

information processing, "Social Information Processing Evaluation" by Weiss and all (1982) is also used in this study.

In data analysis, Chi-Square Test is applied.

As a result it has been observed that there is a consistent relationship of the lower levels of the OPDS scale in the expectations of the teacher and reactive agresiveness, in regard sexual differences.

Keywords: School readiness, peer status, social comptence, social information processing.

Tablolar Listesi

	sayfa
Tablo 1 Erikson'un Gelişim Evreleri ve İçerdiği Çatışmalar	5
Tablo 2. OPDS Ölçeğinin alt boyutları ve ODÖ faktörleri arasındaki korelasyonlar	66
Tablo 3 OPDS Ölçeğinin faktörleri ve faktör yükleri	69
Tablo 4 OPDS Ölçeğinin Cronbach Alfa Güvenirlik Değerleri	71
Tablo 5 Cinsiyet ve OPDS Ölçeğinin Alt Boyutları	87
Tablo 6 Akran sosyal statüsü ve Cinsiyet	92
Tablo 7 Cinsiyet ve Sosyal Bilgi İşleme Süreci Basamakları	94
Tablo 8 Anne Öğrenim Durumu ve OPDS Ölçeğinin Alt Boyutları	97
Tablo 9 Anne Öğrenim Durumu ve Akran Sosyal Statüsü	100
Tablo 10 Anne Öğrenim Durumu ve SBİ Basamaklarına Verilen Tepkiler	101
Tablo 11 Akran Sosyal Statüsü ve OPDS ölçeği Alt Boyutları	105
Tablo 12 Akran Sosyal Statüsü ve Sosyal Bilgi İşleme Süreci Basamakları	109
Tablo 13 Sosyal Bilgi İşleme Süreci ve Problem Durumlar Ölçeğinin Alt Boyutları	115
Çizim 1 Doğrusal Olmayan Süreç Modeli	35
Çizim 2 Sosyal etki ve sosyal tercih (beğenilme) boyutlarına göre çocukların akran sosyal statülerinin dağılımı	75

BÖLÜM I

GİRİŞ

Büyüme ve gelişme döllenmeyle, eğitim ise doğumla başlayan uzun bir süreci ifade etmektedir. 0-6 yaşı kapsayan okul öncesi dönem, kişiliğin oluşumunda, temel bilgi, beceri ve alışkanlıkların kazanılmasında ve geliştirilmesinde ileriki yıllara olan etkisi nedeniyle yaşamın en kritik dönemlerinden biri olarak kabul edilmektedir. Bedensel, zihinsel ve sosyal gelişimin en hızlı olduğu düşünülen bu dönemin, çocuğun doğumla getirmiş olduğu potansiyelini en üst noktaya ulaştırabilmek, en doğru ve etkili biçimde değerlendirmek, çocuğun bir bütün olarak gelişiminin desteklenmesi açısından okul öncesi eğitimin önemi bu gün tüm dünyada tartışmasız olarak kabul görmektedir. Farklı okul öncesi eğitim yaklaşımları öne sürülmüş olsa da, bu yaklaşımların temel amacının, beyin gelişiminin en hızlı olduğu bu dönemde çocuğa çeşitli ve zengin deneyim fırsatları sunmak ve çocuğun gelişimini desteklemek olduğu bilinmektedir. Tüm bu eğitsel çabalar çocuğun kişilik yapısını, benlik algısını, yaratıcılığını, iletişim becerilerini, sosyal ve duygusal uyumunu olumlu yönde etkilemeyi ve tüm yaşamı boyunca etkisini sürdüreceği olan erken yaşam deneyimlerinin niteliğini iyileştirmeyi amaçlamaktadır.

Eğitimin en önemli amaçlarından biri, bireyin içinde bulunduğu ortama sağlıklı ve dengeli bir şekilde uyum sağlamasına yardımcı olmaktır. Bu uyumun sağlanabilmesi için gereken temel öğelerin okul öncesi eğitim döneminde kazanılabileceği ve bu nedenle okul öncesi eğitimin hayati bir önem taşıdığı, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından da açıkça ifade edilmektedir (MEB, 1993).

Yaşamın ilk yıllarında, çocukların öğrenmelerini etkileyen pek çok faktör vardır. Bu faktörlerden biri, çocuğun çevresindeki bireylerle kurduğu ilişkilerin niteliğidir. Okul öncesi eğitim, bu ilişkilerin sayısını, türünü ve

niteliğini olumlu yönde etkileyerek çocuğa gelişme fırsatı sunmaktadır (Turaşlı, 2007).

Okul öncesi eğitimin sosyal-duygusal gelişim üzerindeki katkılarını vurgulayan Katz, okul öncesi dönemdeki çocuğun yaşitlarıyla ve yetişkinlerle kuracağı sağlıklı ve doyurucu ilişkilerin hem okul yaşantısını hem de çocuğun günlük hayata uyum sağlamasını kolaylaştıracağını ifade etmektedir. Aksi takdirde, okul öncesi dönemde akran ilişkilerinde problemler yaşayan ve sağlıklı ilişkiler kuramayan çocukların da sosyal uyumsuzluk ve akademik başarısızlık ve okula karşı olumsuz tutum geliştirme gibi tehlikelere açık olacaktır (Katz, 1995).

Fan ve Chen, (2001) çocuğun yaşamı boyunca sosyal ve duygusal yönden uyumlu bir birey olmasının aynı zamanda akademik ve bilişsel gelişiminin, çocukluk döneminde karşılaştığı sosyal becerileri güçlendirecek fırsatlarla ilişkili olduğunu, bu olanağı bulamayan çocukların ilköğretim ve yetişkinlik döneminde yüksek risk altında bulduklarını belirtmektedirler.

Okul öncesi eğitimin temel amaçlarından biri, çocuğu ilköğretime hazırlamaktır. Ülkemizde her yıl yüz binlerce çocuk ilköğretime başlamaktadır. Bu çocukların bazıları okul öncesi eğitim alma şansına sahip olurken, bazıları hiçbir hazırlık veya eğitim almadan ilköğretime başlamaktadır. Okul öncesi eğitim alsın veya almasın, aslında okula başlamak pek çok çocuk için zorlayıcı ve stresli bir süreçtir. İlköğretime başlayan bir çocuk, bağımsız hareket etmek ve daha fazla sorumluluk almak gibi okul öncesi dönemde olduğundan daha yapılandırılmış etkinliklere katılım gibi beklentilerle karşılaşmakta, öğretmenleri ile de daha akademik merkezli bir ilişki içine girmektedir. Bu geçiş sürecini kolaylaştırmak ve öğrenciyi desteklemek için belirli bir rehberlik yaklaşımına ihtiyaç duyulmaktadır (Child Trends, 2001). Bu ihtiyaç, "okul olgunluğu" ve "okula hazırlık" gibi kavramların geliştirilmesiyle sonuçlanmıştır. Bu da bir çocuğun okula başlamak için yeterli olgunluğa erişip erişmediğinin veya okula hazır olup olmadığının değerlendirilmesi gibi başka bir sorunun tartışılmasını gerektirmektedir. Okula hazırlık kavramının doğru ve eksiksiz bir şekilde tanımlanması, okula hazırlığı değerlendirirken "neyin" değerlendirileceğinin netleşmesi açısından önem taşımaktadır.

Başaran (1978), bir bireyin herhangi bir şeyi yapabilmesi için belirli bir olgunluk düzeyine erişmesi gerektiğini ama aynı zamanda bireyin bu iş için gerekli ön bilgi, beceri ve tutumu da kazanmış olması gerektiğini vurgulamakta ve bunu "hazır bulunuşluk" kavramı ile ifade etmektedir. Bu anlayışa göre hazır bulunuşluk hem olgunlaşma kavramını hem de bir iş için gerekli olan ön yeterliliği kapsamaktadır.

Gelişimin farklı alanları için kritik dönemler vardır. Örneğin sosyal gelişim için 6-8 yaşları kritik bir dönem olarak değerlendirilmektedir (Flavell, 1977). Erikson'un psikososyal gelişim kuramına göre "çalışkanlığa karşı aşağılık duygusu" ile karakterize edilen bu dönemde çocuklar hedeflerine ulaşmak ve başarı duygusu yaşamak istemektedirler. Altı ile on iki yaşları arasında yer alan bu dönemde sosyal boyutun bir ucunda beceriklilik ve çalışkanlık diğer ucunda ise aşağılık duygusu vardır. Bu dönemde çocuğun özellikle başarısızlık ve yetersizlik duyguları yaşamaması önemlidir (Elkind, 1979). Çocuklar ilk kalıcı arkadaşlık ilişkilerini bu dönemde şekillendirmekte, okul ortamında kendilerine bir yer edinmeye çalışmakta ve bunun için de çocukların gerekli sosyal becerileri öğrenmeye her zamankinden daha çok güdülendikleri görülmektedir (McCay ve Keyes, 2002). Akademik bağlamda sosyal çevrenin beklentilerine uyum sağlamaya çalışmakta (okul), akran ilişkileri önem kazanmakta ve çocuk davranış modelleri olarak çevresindeki yetişkinleri ve akranlarını model almaktadır (Kearsly, 2005).

Okul ortamının gerektirdiği duygusal ve sosyal yeterlilikler, tek başına ya da grupla çalışabilme, paylaşabilme, sırasını bekleyebilme, sözel yönergelere uygun davranabilme, gerektiğinde lideri takip edebilme ve sorumluluk alabilme gibi günlük yaşamda kişilerarası ilişkilerin de temelini oluşturan davranışlardır. Okul öncesi dönemde kazanılması beklenen bu beceriler, bireyin yaşamı boyunca sosyal ilişkilerinde gerekli olan becerilerdir.

Cooper ve Faran (1998), okul yöneticileri ve öğretmenlerle yaptıkları çalışmada, okula hazırlıkta çocuğun hangi özelliklerinin önemli ve öncelikli olduğunu araştırmışlardır. Okul yöneticileri, okula hazırlıkta çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerinin öncelik taşıdığını belirlemişlerdir. Okul yöneticilerinin özellikle çocuğun çatışma çözme becerilerini ve diğer çocuklarla nasıl geçineceğini öğrenmesinin önemini vurguladıkları;

öğretmenlerin ise çocukların özellikle karşısındakine saygı gösterme, rica etme gibi sözel sosyal becerilerinin önemine değindikleri saptanmıştır.

Çocukların gelecekteki okul başarısının temeli, sosyal ve duygusal gelişimleridir. Örneğin saldırganlık ve yıkıcılık gibi sosyal etkileşim problemleri yaşayan çocukların akademik başarı açısından risk altında oldukları öne sürülmektedir (Cooper ve Faran, 1998). Erken yaşlarda akranları ile etkileşimlerinde problem yaşayan çocukların, ileriki okul yaşantılarında da problemlerle karşılaşacakları belirtilmektedir (Parker ve Asher, 1987; Ladd, 1990; Cooper ve Faran 1998).

Dockett ve Perry (2003), Avustralya'da okula başlarken nelerin önemli olduğu konusunda bir araştırma yapmışlardır. Bu araştırmada okula yeni başlayacak çocuklar, bu çocukların aileleri ve öğretmenleri ile görüşülmüştür. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; (a) çocukların okula ilişkin duygularının arkadaş edinebilme bağlamında önem kazandığı, arkadaş edindiği takdirde kendini okulda iyi hissedeceklerini ifade ettikleri, (b) ebeveynler ve öğretmenler için çocuğun okula uyumunun öncelikli olduğu, (c) ebeveynlerin uyum deyince çocuğun arkadaşları ve öğretmenleri ile olumlu ilişki içinde olmasını ve arkadaş grubundan dışlanmamasını anladıkları, (d) öğretmenlerin ise çocuğun okula uyumunu çocuğun yönergelere uygun hareket etmesi ve büyük grup içerisinde dikkatini toplayabilmesi olarak anladıkları bulunmuştur.

Çocukların anaokulundan ilköğretim okuluna geçişte okula uyum sağlamalarının, çocukların sosyal yeterlilik düzeyleri ve olumlu akran ilişkileri ile ilgili olduğu vurgulanmaktadır (Ladd ve Price, 1980). Çocukların bu aşamada gösterecekleri davranışsal uyum, akranları tarafından tercih edilip edilmeyeceklerini, başka bir ifadeyle çocukların akranları arasındaki sosyal statülerini de belirlemektedir. Örneğin düşük sosyal yeterlik akran kabulünü güçleştirmekte ve çocuğun akranları arasındaki sosyal statüsünü olumsuz yönde etkilemektedir.

Sağlıklı bir sosyal gelişim için, çocuğun içinde bulunduğu gelişim döneminin gerektirdiği sosyal yeterliği kazanması ve akranları ile olumlu ilişkiler geliştirmesi gerektiği bildirilmekte ve bu beceriler en önemli gelişim görevleri arasında yer almaktadır (Wu, Hart, Draper ve Olsen, 2001). Bu

gelişim görevini başarıyla gerçekleştiremeyen, başka bir ifadeyle altı (6) yaşın gerektirdiği sosyal yeterlik düzeyine erişemeyen çocukların, ilerleyen yıllarda yüksek risk altında olduğu belirtilmektedir. Harput ve Moore (1990), McClellan ve Kinsey (1999), Ladd ve Profillet (1996) gibi araştırmacılar, çocukların sosyal ve duygusal uyum düzeyleri ile akademik ve bilişsel gelişimlerinin çocukluk dönemindeki sosyal yeterlik düzeyleriyle çok yakından ilişkili olduğunu ifade etmektedirler.

SOSYAL DAVRANIŞ GELİŞİMİNİ AÇIKLAYAN KURAMLAR

Sosyal davranışların nasıl öğrenildiğini açıklamaya yönelik çeşitli kuramlar öne sürülmüştür. Bu kuramlar farklı sayıtlara dayanmaktadır. Aşağıda, bu kuramlara ilişkin açıklamalara yer almaktadır.

Psikososyal Gelişim Kuramı

Freud'un izleyicisi olmasına karşın ondan daha farklı bir gelişim kuramı öne süren Erikson, insan gelişimini sekiz evrede ele almaktadır. Her bir evre temel bir çatışma içermekte, çatışmanın başarıyla çözülmesi durumunda bireyin psikososyal gelişimi bir sonraki evreye geçilerek devam etmektedir. Erikson'un gelişim evreleri ve içerdiği çatışmalar aşağıda sunulmuştur.

Tablo1 Erikson'un Gelişim Evreleri ve İçerdiği Çatışmalar

DÖNEM	ÇATIŞMA
Bebeklik	Güvene karşı Güvensizlik
Küçük çocukluk	Özerkliğe karşı Utanç
İlk çocukluk	Girişkenliğe karşı Suçluluk
Orta çocukluk	Çalışkanlığa karşı Aşağılık Duygusu
Ergenlik	Kimliğe karşı Rol Karışıklığı
Genç yetişkinlik	Yakınlığa karşı Yalıtılmışlık
Orta yetişkinlik	Üretkenliğe karşı Durgunluk
İleri yetişkinlik	Bütünlüğe karşı Umutsuzluk

(Gander ve Gardiner, 1995).

Doğumdan ilköğretim yıllarına kadar denk gelen gelişim evrelerinin kapsamı ve içerdiği temel çatışmalara aşağıda kısaca yer verilmiştir.

“Güvene Karşı Güvensizlik” (0-1 yaş) çatışması yaklaşık bir yaşına kadar süren bebeklik döneminde yaşanmaktadır. Bu dönemde yetişkinle kurulan ilişkinin niteliği çocuğun temel güven duygusunu etkilemektedir. Güven, anababalık üslubundaki tutarlılığın, annenin ve bebeğin davranışlarını birbirlerinin huy ve gereksinimlerine göre düzenleyebilmelerinin sonucudur. Güvensizlik ise bu koşulların sağlanmasındaki başarısızlığın sonucudur. Çocuğun çevresindeki dünyaya olan güveninin, iyimserlik ve kendini sevmeye değer bulma duygularının temelini bu dönemde atıldığı varsayılmaktadır.

“Özerkliğe karşı Utanç” çatışması, yaklaşık 1-3 yaşları arasında yer alan dönemde yaşanmaktadır. İlk çocukluğun ilk yarısında çocuklar ya bir bağımsızlık ve kendine yetebilme duygusu ya da utanç ve kuşku ile sonuçlanan bir bunalımla karşılaşır. Anababalar yetenekleri elverdiğince çocukların kendi davranışlarını yönetmelerine izin vermeli, aynı zamanda da rehberlik ederek çocukların sağlıklı bir özgürlük duygusu geliştirmelerini ve kişiliklerinin olumlu yönde gelişmesini desteklemelilerdir. Aşırı koruyucu ve baskıcı tutumlar, çocuğun kendi davranışlarını yönetme ve karar vermede yetersizlik duygusu ile kendilerinden kuşku duymalarına neden olarak kişilik gelişimlerini olumsuz etkileyecektir. Çocuğun kendi kendisini kontrol etme becerisinin ve özsaygısının temelini bu dönemde kazanıldığına inanılmaktadır.

“Girişkenliğe Karşı Suçluluk Duyma” çatışması, yaklaşık 3-6 yaşları arasında yer alan dönemde yaşanmaktadır. Bu dönemde artan motor ve dil gelişimi, çocuğun fiziksel ve sosyal çevresini keşfetmeye yönelik ilgisinin artmasına, daha girişken ve atılgan olmasına yol açmaktadır. Çocuklar giderek daha toplumsal yönelimli olmakta, kardeşleri ve akranları ile girdiği etkinliklerde denetimi kendi ellerine almaya başlamaktadırlar. Bu dönemde doğal merak duygusunun desteklenmesi, gereksiz engellemelerden kaçınılması, çocuğun hem bu dönemi sağlıklı bir şekilde atlatması hem de gerçekçi amaç ve isteklere temel olacak girişkenlik duygusunu kazanması açısından önem taşımaktadır.

“Çalışkanlığa Karşı Aşağılık Duygusu” olarak tanımlanan çatışma, 6-12 yaşları arasında yer alan dönemde yaşanmaktadır. Bu gelişim döneminde öğrenme, işbirliği yapma ve bir işi başarma, özel bir önem kazanmaktadır. Başarı duygusu çocuğun kendisine ve yeteneklerine karşı olumlu bir tutum geliştirmesini ve ileri dönem için akademik yeterlilik beklentisini şekillendirmektedir. Çocuğun okul yaşantısı ile birlikte bu dönemde sosyal çevresi de genişlemekte, arkadaş çevresinin çocuk üzerindeki etkisi artmaktadır (Gander ve Gardiner, 1995; Elkind, 1979).

Ergenlik ve yetişkinlik dönemlerini kapsayan diğer gelişim dönemlerinde kimlik kazanımı, yakın ilişkiler kurma, üretkenlik ve benlik bütünlüğünün sağlanmasının temel gelişimsel görevler olarak vurgulandığı görülmektedir.

Bilişsel Gelişim Kuramı

Piaget, bilişsel gelişimi kalıtım ve çevresel etkilerin bir fonksiyonu olarak ele almaktadır. Piaget'nin kuramında olgunlaşma, deneyim, uyum, örgütlenme ve dengelenme süreçlerinin bilişsel gelişim üzerindeki etkisi vurgulanmaktadır. Bireyin bilişsel alanda gelişmesi, hem belirli bir biyolojik olgunluğa ulaşmasına hem de çevresi ile kurduğu etkileşimler yoluyla kazandığı deneyimlere bağlıdır. Bu yaklaşımda, gelişimsel yapıda önemi vurgulanan diğer bir öge uyumdur. Bilişsel gelişim, dünyayı öğrenme yolunda bir denge, dengesizlik ve üst düzeyde yeniden denge süreci olarak ifade edilmektedir.

Piaget tarafından öne sürülen kuramda, bilişsel gelişim dört evrede açıklanmaktadır: Duyu-motor dönem (0-2 yaş), işlem öncesi dönem (2-6 yaş), somut işlemler dönemi (7-11 yaş), soyut işlemler dönemi (11 yaş ve sonra). Çocuk bu evreler içerisindeki gelişim sürecinde belli davranış örüntülerini düzenlemekte, bilişsel yapılar (şema) kurmaktadır. Duyu motor döneminde çocuk, dış dünyayı keşfetmek için duyularını ve motor becerilerini kullanmaktadır. Doğuştan getirdiği refleksleri, kendi vücudunu tanımasında ve diğer nesnelere gireceği etkileşimlerde kullandığı ilk bilişsel semalarıdır. Çocuk bu şemalar yoluyla öğrenmekte ve dünya ile baş etmektedir. Şema yeni gelen bilginin yerleştirileceği, bilgiyi organize etmek için kullanılan temel çerçeve yapılar olarak tanımlanmaktadır. Bilişsel gelişimde “nesne sürekliliği”

nin kazanılması, duyu motor dönemde gerçekleşen en önemli adımdır. İşlem öncesi dönem, dil gelişiminin hızlandığı, çocuğun kendine özgü semboller geliştirmeye başladığı bir dönemdir. Sembolik oyun bu dönemde gelişir ve bilişsel gelişim kadar duygusal ve sosyal gelişime de önemli katkıları vardır. Bu dönemde çocuk ben merkezlidir ve tek yönlü düşünür. Mantıksal akıl yürütme yerine sezgilerine dayalı olarak akıl yürütür ve problem çözerler.

Çocuğun bir evreden diğerine başarı ile geçişi özümleme ve uyma süreçleri ile gerçekleşmektedir. Özümleme, bireyin kendisinde var olan bilişsel yapılarla (şemalar) çevresine uyumunu sağlayan bilişsel bir süreçtir. Uyma ise mevcut şemayı yeni durumlara, objelere ve olaylara göre yeniden düzenleme sürecidir. Bu iki temel süreç yoluyla birey çevresine uyum sağlamakta ve bir dengeye ulaşmaktadır. Piaget çocuğun zihinsel yapısının çevre ile girdiği karşılıklı etkileşim içerisinde şekillendiğini ve oyunun çocuğun gerçek nesnelere ve düşünceleri anlaması için en önemli araç olduğunu ifade etmektedir (Gander ve Gardiner, 1995).

Lev Vygotsky (aktr. Kearsley, 2005), bilişsel gelişimde çocuğun sosyal çevresinin önemli bir rolü olduğunu öne sürmüştür. Çocukların kazandıkları kavramların, fikir, davranış, beceri ve tutumların kaynağının sosyal çevreleri olduğunu vurgulamakta, bilginin sosyal olarak yapılandırıldığına dikkat çekmektedir. Vygotsky'e göre tüm psikolojik süreçler, genel olarak insanlar arasında, özel olarak da çocuğun akranlarıyla ve yetişkinlerle paylaştığı sosyal süreçlerle başlamaktadır. Bunun için de "dil" önemli bir araçtır. Vygotsky, sosyo-kültürel bağlamda zihinsel gelişimi, yakınsak gelişim alanı (proximal zone) ve iskele kurma (scaffolding) kavramları ile açıklamaktadır. Çocuğun bilişsel gelişiminde diğer yetişkinler ve akranların yer aldığı yakınsak gelişim alanının önemini vurgulamaktadır. Yakınsak gelişim alanı, öğrenme ve zihinsel gelişimin bir arada bulunduğu bir duyarlılık alanıdır ve potansiyel gelişim düzeyini ifade etmektedir. Vygotsky'ye göre gelişim sürecinde çocuğun kendi başına sağlayabileceği ilerleme ve çocuğun yakınsak gelişim alanında yer alan yetişkinlerle ve yaşlılarıyla gireceği etkileşimin niteliği, bilişsel kazanımlarını doğrudan şekillendirecektir. İskele kurma ise yakınsak gelişim alanıyla ilişkili bir benzetmedir. Burada çocuk yapılanmakta olan bir binaya benzetilmektedir. Sosyal çevre ise çocuk için bir destek sistemidir. Bu destek sistemi, bir bina için iskelenin sağladığı desteğe

benzetilmektedir. Potansiyel gelişim alanı dahilinde çocuğun sosyal çevresiyle etkileşimi, çocuğun bilişsel gelişimini hızlandırmaktadır (Senemoğlu, 2001; Kearsley, 2005).

Piaget ve Vygotsky'nin yaklaşımlarına göre çocuk kendi öznel bilgi yapılarını oluşturmada aktif rol almaktadır. Gelişim ve öğrenme süreçlerinde oyun ve oyun sırasında gerçekleşen sosyal etkileşimler, sembolize etme, tasarımlama ve kurallara uyma gibi bilişsel ve davranışsal süreçlerin gelişmesini sağlamaktadır.

Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı

Sosyal Davranışların nasıl öğrenildiğini açıklamaya çalışan bir başka kuram da, Bandura tarafından öne sürülen Sosyal Öğrenme / Sosyal Biliş Kuramı'dır. Davranışların başkalarının gözlemlenmesiyle öğrenildiğini vurgulayan bu kurama göre, sosyal davranışlar **dikkat**, **hatırda tutma**, **yeniden üretme** ve **güdülenme** olmak üzere 4 aşamalı bir süreçte öğrenilmektedir. Bu süreçte çocuklar ilk olarak çevrelerindeki modellere (akran, ebeveyn vb.) ve onlarda model alınacak davranışlara dikkat ederler. **Dikkat** aşamasında, gözlemlenecek etkinliğin gözlemcinin amacına uygun olması, kişinin geçmişte benzer davranışlar için aldığı pekiştirmeler ve modelin yaş, cinsiyet, statü, güç gibi özellikleri rol oynamaktadır. **Hatırda tutma** aşamasında, kişinin gözlemleyerek öğrendiği davranışları hatırlamak için sözel ve görsel kodlar kullanarak öğrendiklerini saklaması söz konusudur. Yeni öğrenilen davranışın yaşama geçirilmesi **yeniden üretme** aşamasında gerçekleşir. Çocuk yeni davranışa dikkat etse ve hatırlasa da bazen onu uygun şekilde ortaya koyamayabilir. Bunun için yapılacak zihinsel tekrarlar önem taşımaktadır. **Güdülenme** aşaması ise çocuğun davranışı uygun ortamda ve uygun şekilde ortaya koyması için yüreklendirme ve pekiştirmeye odaklanmaktadır. Bu süreçte bireyin tercihleri, değerleri ve eğilimleri vb. rol oynayabilmektedir (Gagne ve Berliner, 1988).

Sosyal bilişsel öğrenme kuramının dayandığı temel ilkeler; karşılıklı belirleyicilik, sembolleştirme kapasitesi, öngörü kapasitesi, dolaylı öğrenme kapasitesi, öz düzenleme kapasitesi ve öz yargılama kapasitesi olarak tanımlanmaktadır.

Karşılıklı belirleyicilik ilkesine göre bireyin davranışı ile çevre arasında sürekli bir etkileşim vardır. Bu etkileşim, çevre ve bireysel özelliklerle beraber, bireyin gelecekteki davranışlarını belirlemektedir.

Sembolleştirme kapasitesi ilkesi, insanların dünyayı dil ve düşünce gibi bilişsel temsilciler aracılığı ile sembolik olarak gördüklerini ifade etmektedir. Bu ilke, daha önceki yaşantıların olabileceği gibi henüz meydana gelmemiş olayların ve olması muhtemel davranışların da zihinde sembollere dönüştürülerek test edildiği, geçmişin ya da geleceğin bilişsel temsilcileri olan düşüncelerin daha sonraki davranışları etkileyeceği varsayımına dayanmaktadır.

Öngörü kapasitesi, bireyin gelecek için plan yapabilme becerisini ifade etmektedir. İnsanın, karşısındaki kişinin kendisine nasıl davranacağını tahmin etme ve hedeflerini belirleyebilme yetisini ifade etmektedir.

Dolaylı öğrenme kapasitesi, başkalarının deneyimlerini gözlemlemek yoluyla öğrenme kapasitesi olarak tanımlanmaktadır.

Öz düzenleme kapasitesi, insanların kendi davranışlarını düzenleyebilme yeteneğine sahip olduklarını varsayımına dayanmaktadır. Öz düzenleme kapasitesi, insanların nerede, ne zaman ve ne şekilde davranacaklarını düzenleme veya kontrol etme becerisidir.

Öz yargılama Kapasitesi, bu yaklaşımın en önemli ilkesi olarak kabul edilmektedir. Öz yeterlilik olarak da adlandırılan bu beceri, bireyin davranışlarını düzenlemede önemli bir rol oynar. Bireyin kendi fikir ve davranışlarını, bunların sonuçlarına göre değerlendirerek kendi yeterliliği hakkında bir yargıda bulunmasını ifade etmektedir (Miller, 1993; Senemoğlu, 2001).

Bilişsel yaklaşımlar sosyal gelişimi yeni bilişsel becerilerin kazanılmasıyla açıklamaktadırlar. Bilişsel gelişimin sosyal ilişkilerde ve davranışlarda farklılıklar yaratacağı varsayımını ileri sürmektedirler. Karşısındaki kişinin bakış açısını anlama, dikkat ve bellek gelişimi, sorun çözme gibi bilişsel becerilerin kazanılması, çocukların sosyal çevreleri, özellikle akranları ile daha derin, sağlıklı ve uzun süreli ilişkiler kurmalarına ve çevrelerine daha duyarlı olmalarına olanak sağlamaktadır (Fogel ve Menson, 1988).

Beklenti Kuramı

Tolman'ın Bilişsel Davranışçı yaklaşımlar arasında yer alan kuramı, her davranışın bir amaca yönelik olduğunu savunmaktadır. Tolman'a göre davranış, amaç doğrultusunda çevre koşullarına göre değiştirilebilir ve uyum sağlayabilir özelliğe sahiptir. Tolman öğrenmeyi, çevreyi keşfetme ve anlamlı hale getirme süreci olarak tanımlamaktadır. Organizma çevreyi gözlemleyerek bir takım davranışların başka bir takım davranışlara yol açtığını öğrenir. Tolman bu öğrenmeleri genel olarak "işaret öğrenme" olarak tanımlar. Bir işaretin başka bir işarete götürmesi ve amaca ulaşılması gibi. Bu kuram, organizmanın, bir davranış yapmadan önce o davranışın sonucu ile ilgili bir beklentisi olduğunu ileri sürer. Örneğin arkadaşı ile oyuncağını paylaşan çocuğun paylaşma davranışını sergilerken beklentisi farklı olabilir, kimisi iyi ilişkiler kurabilmek için, kimisi öğretmenin gözüne girebilmek için, kimisi arkadaşları tarafından reddedilmemek için o davranışı yapıyor olabilir.

Tolman'ın öğrenme kuramında ortaya koyduğu temel kavramlar; beklenti, denence, güdülenme, bilişsel harita, en az çaba ilkesi, ara değişkenler ve gizil öğrenmedir.

Beklenti: Bireyin bir işareti gördüğünde, bir sonrakinin onu izleyeceğini öğrenmesine beklenti denir.

Denence: Yaşantı geçirmeden önceki ilk geçici beklentileri içerir. Yaşantılarla doğrulanır ya da doğrulanmaz. Doğrulandığında beklenti devam eder. Doğrulanmadığında ise terk edilir.

Güdülenme: Organizmanın çevredeki hangi olaylara dikkat edeceğini belirler.

Bilişsel Harita: Birey çevreyi keşfetme imkanına sahipse, çevreden elde ettiği bilgileri sistemli ve organize bir şekilde depolar. Organize edilmiş bu bilgi bütününe bilişsel harita denir.

En az çaba ilkesi: Organizmanın bilişsel haritasını kullanarak, diğer koşullar eşit olduğunda kendini en kısa şekilde amaca ulaştırın yolu seçmesini ifade eder.

Ara değişkenler: Davranış sonucunda elde edilecek ödülün (amacın) bilinmesinin davranışı meydana getirmede önemli olduğunu ifade eder. Ara değişkenler, davranışı yönlendiren ve çevresel uyaran ile gözlemlenebilen

tepkiler arasında arabuluculuk eden, bilişler, beklentiler, amaçlar, varsayımlar ve istekler gibi psikolojik süreçleri kapsamaktadır.

Gizil öğrenme: Davranışın ortaya çıkması için önerilen pekiştiricilerin aynı zamanda motivasyonu ve dolayısı ile performansı da etkilediğini ifade etmektedir (Tolman, 1949).

SOSYAL YETERLİLİK KAVRAMI

Sosyal yeterlilik kavramı, çocukların içinde buldukları topluma başarılı bir biçimde uyum sağlayabilmeleri için gerekli olan bir takım sosyal, duygusal, bilişsel becerileri ve davranışları ifade etmektedir. Aslında oldukça basit gibi görünen bu tanıma karşın, sosyal yeterlilik, herkesin kabul edeceği ortak bir tanımının yapılması zor (elusive) bir kavramdır. Bunun nedenlerinden biri, sağlıklı sosyal gelişim için gerekli becerilerin ve davranışların çocuğun yaşına ve içinde bulunulan durumun gerekliliklerine göre değişiklik göstermesidir. Örneğin davranışlar aynı olsa bile (utangaçlık, atılganlık, vb.), sosyal yeterlilik için okul öncesi dönemdeki bir çocuktan beklenen davranışlarla ergenlik dönemindeki bir bireyden beklenen davranışların içeriği farklılaşmaktadır (Welsh ve Bierman, 2001). Sosyal yeterliliğin tanımlanmasında yaşanan güçlüklerin bir diğer nedeni ise, sosyal yeterliliğin içinde bulunulan kültüre, ilişkilere, zamana, algılara ve sosyal ilişkiler içerisinde tanımlanan davranışlara göre değişiklik gösterebiliyor olmasıdır (Semrud, 2007).

Sosyal yeterlilik “küçük çocuğun kişilerarası ilişkilerinde başarılı olabilmek için uygun hedefler ve araçlar seçip uygulayabilme becerisi” olarak tanımlanmaktadır (Guralnik, 1993).

Sosyal yeterlilik, genel olarak bireyin belirli bir görevde başarılı bir performans sergilemesi olarak da tanımlanmaktadır. Bu bakış açısına göre sosyal yeterliliğin, sosyal hedefler ve sosyal beceriler olmak üzere iki temel bileşeni vardır: Sosyal hedefler, bireylerin belirli sosyal durumlarda ya da diğer bireylerle etkileşim sürecinde başarmak istedikleri kişisel amaçlardır. Sosyal beceri kavramı ise bireyin kişiler arası ilişkilerde ve sosyal bağlamda uygun olan çeşitli sosyal davranışları bilme ve kullanma becerisini ifade etmektedir (McFall, 1982). Bu bağlamda sosyal beceriler, sosyal hedeflere

ulaşmak ve başarmak için kullanılan araçlardır (Renshaw ve Asher, 1983). Mikro ve makro olmak üzere iki farklı grup olarak sınıflandırılan sosyal beceriler, sosyal algı, empati, işbirliği, yardım etme davranışı, özgecilik, çatışma çözme gibi sözel ve sözel olmayan becerileri kapsamaktadır (Zsolnai, 2002).

Yeterliliğe sahip bir birey, kişisel ve çevresel kaynakları içinde bulunduğu gelişim döneminin amaçlarına başarıyla ulaşabilecek şekilde düzenleyebilen ve kullanabilen kişidir. Gelişimsel bakış açısı ile ele alındığında, erken çocukluk döneminde kişisel kaynakların doğuştan getirilen genetik yapı ile kişilik sisteminin fonksiyonu olan benlik ve onun öğelerinden oluştuğu; çevresel kaynakların da çocuğun yaşlıları ve etkileşim içinde bulunduğu akran gruplarından oluştuğu söylenebilir. Bu bağlamda yeterliliğin, kişisel ve çevresel kaynakların, içinde bulunulan durum ve beklentiler doğrultusunda organize edildiği gelişimsel bir yapı olduğu düşünülmektedir (Waters, 1983).

Bir bireyin sosyal yeterliliği hakkında yargıda bulunabilmek için çeşitli göstergeler öne sürülmüştür. Bu göstergeler arasında “başkalarının duygularını anlama”, “amaç ve niyetlerini kavrayabilme” gibi bilişsel becerilerin yanı sıra, “sosyal algı”, “sosyal işaret ve ipuçlarını algılama”, “karmaşık sosyal durumları okuyabilme” gibi sosyal beceriler de bulunmaktadır. Öte yandan bireyin sosyal açıdan yeterli olarak değerlendirilmesinin ön koşulunun, bireyin kendini olumlu değerlendirmesi ve çevresi tarafından olumlu yüklemelerde bulunulması olduğu öne sürülmüştür. Sosyal yeterlilik gelişiminin bir diğer göstergesinin de, bireyin sosyal alanda yaratıcı problem çözme ve alternatif yollar kullanabilme becerisi olduğu vurgulanmıştır (Zsolnai, 2002).

Yeterli sosyal davranışın sosyal ipuçlarını kodlama, sosyal olarak onaylanmış amaçlar ve bunlara uygun stratejiler geliştirebilme, içinde bulunduğu sosyal duruma uygun çözümler sunabilme gibi sosyal-bilişsel becerileri gerektirdiği belirtilmektedir. Çocuğun, var olan sosyal bilgiyi davranışa dönüştürebilme becerisi de başarılı sosyal davranış için özellikle önemli bir beceri olarak görülmektedir (Choi, 2000).

SOSYAL YETERLİLİK MODELLERİ

Crick ve Dodge (1994) sosyal yeterliliği anlamak için bir sosyal bilgi işleme süreci modeli önermektedirler. Sosyal yeterliliği, sosyal etkileşim sürecinde önemli olduğu kabul edilen 6 basamakta ele almakta, bu basamaklardan birinde yaşanan güçlüğü, bu becerilerdeki eksikliğe ve diğerleri ile yaşanacak problemlerle ilişkili olduğunu ifade etmektedirler.

1. İlgili Uyarıyı Kodlamak (algılamak): çocuk çevresindeki sözel ya da sözel olmayan ipuçlarına dikkatini yöneltmelidir.
2. İp Uçlarını Yorumlamak: Çocuk etkileşimin ardındaki nedeni ve niyeti anlamalıdır.
3. Amaç Belirlemek: Çocuk bu etkileşimden ne istediğini belirlemelidir.
4. Tepki geliştirmek: Çocuk var olan duruma ilişkin deneyimlerini ve tepkilerini hatırlayarak bu etkileşimlerin sonuçlarını gözden geçirmelidir.
5. Uygun tepkiyi seçmek: Çocuk repertuarındaki becerilerden, algıladığı durum için en uygun olacağına inandığı tepkiyi seçmelidir.
6. Çocuk seçtiği tepkiyi davranış olarak sergiler.

Bu süreçte yüz ifadeleri, beden dili ve sözel ip uçları, çocuğun uygun sosyal davranışı sergilemesi için önemli ipuçları sağlamaktadır. Bu süreç, çocuğun ilgili geçmiş deneyimleri ve anıları ile doğrudan ilişkilidir. Çocuğun geçmiş öğrenmeleri ve sosyal deneyimleri onun olayları algılaması, yorumlaması ve tepki verme sürecinde önemli rol oynamaktadır.

Cavell, Meehan ve Fiala (2003) (aktr. Semrud, 2003), 'ün önerdiği " üç sıralı model" (three-tiered model) sosyal yeterliliği üçlü bir yapı ile açıklamaktadır. Sosyal uyum, bu yapının en gelişmiş düzeyidir. Bu düzey çocuğun, anne babaların, öğretmenlerin ve toplumun beklentilerinin farkında olması ve bu beklentileri karşılamaya yönelik uygun davranışsal becerileri sergilemesini ifade etmektedir. Çocukların çok büyük bir kısmı bu düzeye başarılı ve problemsiz biçimde ulaşmaktadır. Ancak akranları tarafından

“farklı” olarak nitelenen ve dışlanan çocuklar sosyal uyum konusunda güçlükler yaşamaktadır. Bu yapının diğer düzeyi olan sosyal performans ise, çocuğun sosyal durumlarda sergilediği performansı tanımlamaktadır. Hangi sosyal durumların çocuk için problem olduğu, çocuğun etkileşim tarzı ve bu tarzın etkililiği sosyal performans düzeyinde ele alınmaktadır. Bu yapının en basit düzeyi ise sosyal beceriler ya da belirli bir durumda çocuğun kullanması gereken belirli becerilerdir. Bu düzey, çocuğun sosyal durumu nasıl kodladığı/algıladığı ve bu duruma nasıl tepki verdiğini ifade etmektedir.

Sosyal yeterliliği ve sosyal yeterlilik sürecini açıklayan bir diğer model ise Zihin Kuramı'dır (Theory of Mind). Baron- Cohen ve arkadaşları (2000) tarafından önerilen bu model, otizm problemi yaşayan çocukların davranışlarını öngörmek ve yorumlamayı amaçlamaktadır (aktr. Joseph ve Tagger-Flusberg, 2004) Sosyal bağlamda, nedensel ilişkilerin anlaşılabilmesi için, niyetin ve sosyal referansların fark edilmesi gibi iki farklı beceriye daha ihtiyaç duyulduğu ifade edilmektedir. Zihin kuramı becerisi, genel anlamda bir bireyin diğer kişiler hakkındaki bilgisini ve kendi zihinsel etkinliklerini ifade etmektedir. Bu bilgi, bireyin diğerlerinin “zihnini okumasına”, isteklerini, duygularını ve inançlarını anlamasına ve onun davranışlarını yordamasına yardımcı olmaktadır (Lee, 2000). Zihin kuramı becerileri olarak da adlandırılan bakış açısı alma ve empati gibi becerilerin, özellikle sosyal bağlamda, akran etkileşimi sürecinde, kişiler arası duyarlılığı artırdığı, akranların istek, duygu ve düşüncelerini algılamaya yardımcı olduğu, bu nedenle zihin kuramı becerilerinin çocukların akranları tarafından kabul edilmesinde veya reddedilmesinde önemli bir rol oynadığı öne sürülmektedir (Slougher, Dennis ve Pritchard, 2002).

Sosyal Yeterliliğin Öğeleri

Sosyal yeterliliğin, ya da sosyal anlamda “yeterli” davranışın sergilenebilmesi için, bireyin bazı ön becerile sahip olması gerekmektedir. Bunlardan ilki “dil” dir. Çocuğun toplumsal gelişimi, çevresiyle etkileşimi yolu ile gerçekleşmektedir. Çocuğun, dünyayı diğerlerinin bakış açısı ile anlamaya çalışması dil gelişimine ve diğerleri ile girdiği sözel iletişime bağlıdır. Bu nedenle, sosyal yeterliliğin gelişiminden söz ederken, iletişimin aksamaması

için dil gelişimi ve sosyal becerilerin birbirinden ayrı olarak düşünülmesi mümkün değildir. Dil, iletişimi yönlendirebilmek, bilgi edinmek ve özellikle etkileşimde sosyal karşılıklılık için önem taşımaktadır (Semrud, 2007).

Sosyal yeterlilik için gerekli olan bir diğer unsur ise duygusal mesajları iletebilmek ve alabilmektir. Sosyal yeterlilik ve duygusal yeterlilik iç içe olan kavramlar olarak anılmaktadırlar. Arkadaşlıklar kurmak ve ilişkileri sürdürürebilmek, diğerlerinin duygusal durumunu anlama becerisini gerektirmektedir. İlişkide olduklarının duygusal durumunu anlama becerisi ise, sözel olduğu kadar yüz ifadeleri, ve beden dili gibi sözel olmayan ipuçlarını da kodlama/algılama becerisini gerektirmektedir (Semrud, 2007).

Daha önce de söz edildiği gibi, sosyal yeterlilik kavramının içerdiği diğer beceriler ise bakış açısı alma becerisi, kendini düzenleme becerisi ve işbirliği yapabilme becerisi olarak tanımlanmaktadır. Bu beceriler aynı zamanda sosyal problem çözme becerileriyle de ilişkili görülmektedir.

Sosyal Yeterliliğin Gelişimini Etkileyen Faktörler

Gelişimsel bakış açısı ile yaşa bağlı bir değerlendirme söz konusu olduğunda, bebeklik döneminde bağlanma, iki yaşında bireyselleşme, okul öncesi dönemde ise etkili akran ilişkileri kurabilme, ilgili dönemlere ait gelişimsel görevlerdir. Kişisel ve çevresel kaynaklarını etkili bir biçimde örgütleyerek bu gelişim görevlerini başarıyla gerçekleştirmesi durumunda, çocuğun sosyal anlamda yeterli olduğu kabul edilmektedir (Waters ve Srouffe, 1983). Sosyal anlamda yeterli olma ise, sosyal beceriler, sosyal farkındalık ve kendine güven gibi pek çok ve çeşitli değişkene bağlıdır.

Sosyal yeterliliğin oluşmasında etkili olan faktörler üç grupta sınıflanmaktadır (Tunstall, 1994'ten akt., Zsolnai, 2002):

- a) Bireyin kişiliği ve mizacı,
- b) Aile ilişkileri ve
- c) Sosyal çevre (okul).

Mizaç, bireyin çevresine verdiği biyolojik temelli bir tepki olarak tanımlanmaktadır. Bebeklik döneminde çocuğun uyarılar verdiği tepki, uyum ve sokulganlık/sosyallik gibi özellikleri, onun sosyal yeterliliği hakkında ipuçları sağlamaktadır. Çocuğun, diğerlerinin varlığını, yalnızlığa tercih

etmesi ve diğeri ile etkileşime girmeye verdiği değer, bebeğin sosyal yeterliliği için gösterge kabul edilmektedir (Semrud, 2007).

Aile, özellikle çocukluk yıllarında sosyal yeterliğin gelişmesinde belirleyici rol oynamaktadır. Bu dönemde özellikle çocuğun mizacı, anne ve çocuk arasındaki bağlanma ilişkisinin türü, anne babanın çocuk yetiştirmeye ilişkin tutumları ve anne babaların sosyal yeterliliği, çocuğun sosyal yeterliliğini etkilemektedir. Bebek, fiziksel gereksinimleri aracılığıyla, sosyal anlamda ilk etkileşimi ve iletişimi başlatmaktadır. Yetişkinle girilen bu "karşılıklı eşleşme" sürecinde, çocuk ve yetişkin birbirlerinin beklentilerine karşı duyarlılık geliştirmekte ve bebek bu sosyal etkileşim sürecinde daha yeterli hale gelmektedir. Bu etkenlerden biri olan bağlanmanın, daha sonraki yıllarda çocuğun sosyal davranışlarının önemli bir belirleyicisi olduğu kabul edilmektedir. Ainsworth, güvenli bağlanma, güvensiz bağlanma ve kaçınan bağlanma olmak üzere, bebeklikte üç tür bağlanma şekli olduğunu ifade etmektedir. John Bowlby bebeğin doğuştan getirdiği özelliklerinin anne ya da bakım veren kişi ile yakın ilişkiler kurma eğilimini etkilediğini ifade etmektedir. Bir yaşındaki çocuğun, zihinsel denge ve psikolojik güvenlik durumu, annesi ile kurduğu yakın iletişim ve etkileşimi doğrultusunda şekillenmektedir. Bu güvenlik duygusu yaşamın ileriki dönemlerinde duygusal enerji ve destek kaynağı sağlamaktadır. Bu durumda, çocuğun yetersiz sosyal beceri ve yetilerinin, doyum sağlamayan aile bağları ve özellikle anne ile çocuk arasındaki bağlanma problemleri ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir (Zsolnai, 2002). Buss ve Plomin (1984) sosyal ve duygusal yeterliliğe sahip çocukların, çoğunlukla güvenli bağlanan bebekler olduklarını ileri sürmektedirler (aktr. Semrud, 2007).

Güvenli bağlılık ilişkisi olan çocukların, diğer çocuklarda göreceli de olsa daha olumlu tepkiler uyandırdığı ve bu çocukların diğerlerine kıyasla arkadaşları ve yetişkinlerle olan ilişkilerinde daha yüksek düzeyde toplumsal beceri sergiledikleri görülmüştür. Arkadaşlık ilişkisi sürecinde bu çocukların; işbirliği, yaratıcılık sergiledikleri oyunlar oynadıkları, aralarında çıkan çatışmaları yaratıcı biçimde çözdükleri görülmüştür (Hortaçsu, 2003).

Tutarlı olmayan anne-çocuk ilişkilerinin çocuğun sosyal gelişimini olumsuz yönde etkilediği belirtilmektedir. Bu çocukların düşük benlik saygısı,

motivasyon eksikliği, yetersiz başarı yönelimi ve sık sık uyum problemleri ile karşılaştıkları görülmektedir (Parke ve Ladd, 1992).

Çocukların sosyal davranış gelişiminde sadece anne ile kurulan bağ değil, aynı zamanda ailenin yönetim ve liderlik bağlamındaki yapısal ilişkileri de önemli rol oynamaktadır. Otoriter (yüksek kontrol), demokratik, izin verici ve bu üç tutumun birleşimi olan farklı ana baba tutumlarının farklı kültürlerde farklı biçimlerde uygulanıyor olmasının da çocuğun sosyal davranışlarını şekillendirmekte olduğu görülmektedir (Oden,1987). Byrant ve Crockenberg, (1980), belirli anne baba tutumlarının çocuğun sosyal yeterliliği üzerindeki rolünü vurgulamaktadır. Aynı zamanda, ebeveyn çocuk ilişkisinin niteliğinin çocuğun sosyal davranışları ve akranları tarafından sosyal kabulü için de belirleyici olduğunu ileri sürülmektedir (McDonald ve Parke, 1984).

Sosyal yeterlilik, genel olarak çocuğun ev ve okul ortamına uyum sağlama (Pellegrini ve Glickman, 1990), olumlu sosyal etkileşime girebilme, stresle başa çıkabilme, davranış kontrolü ve tutarlılığını sağlayabilme becerisi olarak tanımlanmaktadır (Hawley, 2002).

Okul yaşantısının, çocukluk dönemindeki sosyal yeterlilik gelişimini önemli ölçüde etkilemektedir. Bu etki fiziksel çevre, sosyal yapı ve sınıf kültürüne dair özellikleri içermektedir. Okuldaki önemli aktörlerden biri öğretmenlerdir. Öğretmenlerle olan kişisel ilişkiler, çocuğun sosyal davranış gelişiminde belirleyici rol oynamaktadır. Yüksek sosyal yeterlilik gösteren öğretmenlerin, çocukların problemleri karşısında daha empatik, daha açık, onların henüz gelişmekte olan sosyal beceri ve yetileri karşısında daha anlayışlı olduğu görülmektedir. Öğretmenin liderlik stiline de çocukların sosyal gelişimi üzerine etkili olduğu düşünülmektedir. Öğretmenin bu özellikleri, çocukları yeni sosyal becerilerini denemeleri için cesaretlendirmektedir.

Çocukların sosyal davranış gelişimini etkileyen başka bir etken, akran gruplarıdır. Akran ilişkileri çocukluk döneminde belirleyici bir rol oynamaktadır. Çocuklar sosyal rollerini ve edindikleri sosyal davranışları, birlikte uzun zaman geçirdikleri akran grupları içerisinde sergileyerek deneyim kazanırlar. Farklı davranış kurallarını öğrenir, farklı durumlara ilişkin model alır ve kazandıkları davranışların uygunluğunu akran grubu içerisinde sınarlar (Zsolnai, 2002). Akranlarla ilişki kurabilmeyi ve akranlarla çıkan

çatışmalarla nasıl baş edebileceğini öğrenme sosyal becerilerin gelişimi için çok önemlidir. Ayrıca akranlarla ilişki kurma becerisi erken çocukluk döneminin gelişimsel görevleri arasında yer almaktadır (Shantz, 1987).

Çocukluk dönemindeki sosyal beceri eksikliğinin ergenlik dönemindeki suç davranışları, okul başarısızlığı ve madde bağımlılığı ile ilişkili olduğu (Parker ve Asher, 1987) ve yetişkinlikteki ruh sağlığı problemlerinin en iyi göstergesi olduğu (Strain ve Odom, 1986) öne sürülmüştür.

Sosyal Yeterlilik Alanları

İlköğretim dönemine geçişte sosyal yeterliliğin beş temel alanda ele alındığı görülmektedir. Bu alanlar; bağımsızlık, kendine güven, sosyal duyarlılık, sağlıklı arkadaşlık ilişkileri kurabilmek ve sosyal problem çözmedir (Guralnick, 1993). Aşağıda bu beş temel alanla ilgili kısa açıklamalara yer verilmiştir.

Bağımsızlık

Çocuğun kendi davranışlarının sorumluluğunu alabilme becerisi olup, kişilerarası ilişkilerde bir hedef olmaktan çok sosyal gelişimin temeli olarak değerlendirilmektedir. Bu beceri aynı zamanda çocuğun kendi kendine öğrenme, karar verebilme ve kendi planları doğrultusunda ilerleyebilmesini sağlamaktadır. Bunun doğal bir sonucu olarak çocuk kendi davranışlarını yönlendirme ve davranışsal seçimlerinin sonuçlarını kabul etmeyi öğrenmektedir.

Kendine Güven

Sınıfta ve toplum içerisinde kendi düşüncelerini ifade edebilme, arkadaş edinebilme, kaba ve alaycı davranışların kurbanı olmaktan sakınabilme açısından bu dönemde kazanılması gereken önemli bir beceri olarak tanımlanmaktadır. Küçük çocuğun kendine güveninin sağlıklı ifadesi, iletişim repertuarını geliştirebilmesi ve liderlik becerileri olarak görülmektedir.

Sosyal Duyarlılık

Tüm çocuklar için çevresindeki bireylerin ihtiyaçlarını anlamak ve yorumlayabilmek, bunlar karşısında uygun davranışları geliştirebilmek, sosyal ipuçlarını okuyabilmek oldukça önemli bir beceri kabul edilmektedir. Bazı hastalıkları olan çocukların (otizm gibi), sosyal iletişim kuramadıkları, kişilerarası ilişkiler için uygun, başarılı davranışları sergileyemedikleri ve bu nedenle iletişimlerinin engellendiği görülmektedir.

Arkadaşlık İlişkileri Kurma

Arkadaş edinme ya da çevresindekilerle olumlu ilişkiler kurma çocukluk döneminin ve sosyal yeterliliğin ana unsuru kabul edilmektedir. Öğretmen gözlemlerine göre bu dönemde çocuklar sağlıklı akran ilişkileri kurabilmek için uygun modellere ve gerekli becerilerin öğretilerek desteklenmesine ihtiyaç duymaktadır. Bu noktada Vygotsky'nin "yapı kurma" ve "yakınsak gelişim alanı" kavramları çocukların uygun becerileri öğrenmesi ve etkili akran ilişkileri geliştirebilmeleri konusunda önemli bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır.

Sosyal Problem Çözme

Sadece sosyal beceriler için değil, analiz, sentez ve üst-biliş stratejileri gibi daha ileri düzey düşünsel beceriler için de gerekli görülmektedir. Çocuk sosyal durumu değerlendirmeyi, duruma uygun beceriyi seçmeyi ve uygulamayı ve sonucun etkililiğini belirleyebilmeyi öğrenir. Olgunlaşma ve deneyimler yoluyla çocuk kendi davranışlarını şekillendirme ve gerektiğinde uygun problem çözme becerilerini değiştirme becerisini kazanmaktadır.

AKRAN İLİŞKİLERİ

20. Yüzyıl boyunca sosyal bilimlere yön veren pek çok kuramda çocukların akran ilişkilerine önemli bir yer verilmiştir. Özellikle Erick Erikson, Jean Piaget ve Lev Vygotsky, Albert Bandura gibi kuramcılarının, sosyal grupların bireysel gelişim üzerindeki belirleyici rolünü vurguladıkları görülmektedir. Çocukluk döneminde akran ilişkileri konusundaki araştırmalar 1930'lu yıllarda başlamış, bu araştırmalarda akran gruplarının doğası ve çocuğun ayırt edici özellikleri arasındaki ilişkiler incelenmiş, çocuğun akran grubu içerisindeki konumu tartışmaya açılmıştır (Ladd, 1999).

Sosyal yeterliğin kazanılması ve olumlu akran ilişkilerinin geliştirilmesi, normal bireysel gelişim açısından özellikle erken çocukluk döneminde önemli bir gelişim görevidir (Bolger ve Patterson, 2001; Shantz, 1987). Ancak "akran ilişkileri" ile "arkadaşlık ilişkileri", ilgili alanyazında birbirinden farklı kavramlar olarak ele alınmaktadır. Arkadaşlık ilişkileri, çocuğun bir ya da birkaç çocuk ile kurduğu duygusal yakınlığı ifade etmektedir ve çift yönlüdür. Akran ilişkileri ise çocuğun bir akran grubu ile ilişkisini ifade etmektedir ve tek yönlüdür. Arkadaşlık ilişkileri ve akran ilişkileri çocuk için farklı deneyimler içermektedir. Örneğin birkaç arkadaşı olan bir çocuk akran grubu tarafından kabul edilmeyebilirken, hiç arkadaşı olmayan bir çocuk akran grubu tarafından kabul edilebilmektedir (Parker ve Asher, 1987). Akran ilişkilerinin ve arkadaşlık ilişkilerinin, çocuk için anlamı ve işlevleri de farklılaşmaktadır. Arkadaşlık çocuk için ortak ilgiler, karşılıklık, bağlılık ve yakınlığı ifade etmekte ve çocuğun bağlılık ve yakınlık ihtiyacını karşılamaktadır. Akran ilişkileri ise yalnız olmadığını hissettiren, benlik saygısını onaylayan, ait olma duygusu, fiziksel ve duygusal destek ihtiyaçlarını karşılamaktadır (Klima ve Repetti, 2008).

Akran ilişkileri, sosyal beceriler için bir eğitim zemini oluşturması, çocukta güven duygusunun oluşması, çocukların sosyal bilgi alışverişine girerek bilgilerini sınamalarına olanak tanınması, sosyal-bilişsel gelişimi desteklemesi, çocuğa sosyal destek sağlaması, duygusal tampon işlevi sağlaması gibi nedenlerden dolayı çocukların sosyal duygusal ve bilişsel gelişimleri açısından önem taşımaktadır (Erwin, 2000).

Selman, akran grubu ile ilişki kavramının gelişimini beş farklı aşamada ele almaktadır. İlk aşamada akran grubu yalnızca ortak faaliyetler ve fiziksel yakınlık bağlamında düşünülmektedir. Oyun bittiğinde grubun dağıldığı söylenebilir. İkinci aşamada grup tek yönlü ilişkilerin toplamı olarak görülmektedir. Her çocuk amacına daha kolay ulaşabilmek için gruba katılmıştır. Üçüncü aşamada ise grupla ilgili düşünceler üç başlık altında ele alınır a) arkadaş çiftleri arasında çift yönlü ve karşılıklı dostluk duygularının oluşması; b) eşitlik ve hak kavramlarına uygun olarak özel bir ortaklık ve takım çalışmasının geliştirilmesi; c) üyelerin grup faaliyetleri ile ilgili düşüncelerinin tek noktada toplanması (aynı şeylerden hoşlanma). Dördüncü aşamada grubun paylaşılmış ortak çıkar ve inançlarla bir arada tutulan, beklenti ve geleneklere ilişkin düşünce birliği bulunan toplumsal bir bütün olduğu bilinci gelişmektedir. Beşinci aşamada grup süreçleri bireysel farklılıklar ve karşılıklı bağımlılık ilişkisi içinde düşünülür, farklılıklar kabul edilmekte, hatta desteklenmektedir (aktr. Hortaçsu, 2003).

Çocukların akran ve arkadaşlık ilişkileri konusunda yapılan çalışmaları birkaç ana başlık altında toplamak mümkündür. İlk grupta, arkadaşlık kavramının gelişimini ele alan bilişsel gelişim odaklı çalışmalar yer almaktadır. İkinci grupta yer alan çalışmalar akran ilişkilerinin işlevsel yönü, bu ilişkilerin bireyin gereksinimlerini karşılama derecesi, toplumsal uyum ve mutluluğuna katkısı üzerinde durmaktadır. Üçüncü grupta ise betimsel araştırmalar yer almaktadır. Bu araştırmalarda farklı yaş gruplarındaki çocukların akran ilişkilerinin içeriği, sürekliliği, çatışma ve problem çözme biçimleri açıklanmaya çalışılmaktadırlar.

Akran ilişkileri konusunda ele alınan bir diğer değişken de, bireylerin içinde buldukları grupta akranları tarafından tercih edilip edilmeme (popülerlik) durumudur. Çocuğun grup içinde akranları tarafından tercih edilip edilmemesinin, bireyin okul başarısı ve gelecekteki sosyal uyumu için bir yordayıcı olduğu kabul edilmiş ve bu nedenle de önemli bir araştırma konusu olmuştur (Ladd, 1999; Hortaçsu, 2003). Birçok araştırmacı (Oden ve Asher, 1977; Asher, Hymel ve Renshav, 1984) çocukların akranları tarafından reddedilmelerinin ya da kabul edilmelerinin olumlu-olumsuz sonuçlarına ilişkin çalışma bulgularını ortaya koymuşlardır.

Erken çocukluk döneminden itibaren akranlarla geçirilen zamanın miktarı giderek artmakta, çocuğun arkadaşlarına ve akranlarına karşı sergilediği davranış kalıpları da zamanla farklılaşmaktadır. Olumlu iletişim becerilerine sahip olan çocukların, daha az saldırgan davranışlar sergiledikleri, işbirliği, uzlaşma ve paylaşma gibi olumlu tutum ve davranışlara daha yatkın oldukları ve bu nedenle akranları tarafından daha yüksek kabul gördükleri bilinmektedir (Erwin, 2000). Ancak, akranları tarafından reddedilen çocukların, diğer çocuklarla etkileşime girme fırsatı azalmakta, kısa ve uzun dönemli olarak olumsuz sonuçlara maruz kalabilmekte ve bu nedenle bu çocuklar, sosyal ve psikolojik gelişimleri açısından yüksek risk grubu oluşturmaktadırlar (Coie ve Hubbard, 1994).

Okul Öncesi Dönemde Akran İlişkilerinin Gelişimi

Akranlarla ilişkilerin çocukların sosyal gelişimleri için önemli olduğu ve bu ilişkilerin yetişkinlerle olan ilişkilerden farklı ele alınması gerektiği varsayımından yola çıkılarak, çocuklarda akran ilişkilerinin gelişimi değişik evrelerde tanımlanmıştır (aktr. Hortaçsu, 2003). Bu bakış açısına göre sosyal yeterlilik, arkadaşlık ilişkileri ve sosyal etkileşim bağlamında tanımlanmakta ve bu iki ögenin birbiriyle ilişkili fakat farklı kavramlar oldukları ileri sürülmektedir.

Howes'a göre arkadaşlık karşılıklılık, olumlu duygular ve yeğlemeyi içeren göreceli olarak uzun süreli bir ilişkidir. Sosyal etkileşim ise duyguları ifade edebilme, oyunlara girebilme ve sürdürülebilir gibi toplumsal kabul ve popülerliğe yol açan davranışlar olarak ele alınmaktadır.

Akran ilişkileri açısından okul öncesi dönemi dört evreye ayıran Howes, her bir evrenin toplumsal etkileşim, akran ilişkileri ve bilişsel beceriler açısından özelliklerini açıklamıştır (aktr.Hortaçsu, 2003). Howes'a göre evrelerin sırası değişmez; bir evrede toplumsal açıdan etkin olan bir çocuğun diğer evrelerde de bu özelliğini koruyacağı varsayılır. Çocukların bağlılık ilişkisi türü, bilişsel gelişim düzeyi ve aile ortamlarının bireysel farklılıklara neden olabileceğine dikkat çekilmektedir.

Howes tarafından akran ilişkileri açısından okul öncesinde betimlenen dönemler ve özellikleri şunlardır :

1. Dönem (0-12 ay): İlk yılın en önemli özelliği akranın sosyal anlamda bir eş olarak algılanmasıdır. Bebeğin akranına ilgisi ve onu etkileme çabaları onu bir eş olarak kabul ettiğinin göstergesidir. Bu yaşta bebekler yaşlılarıyla bir oyuncakla oynar gibi oynayabilmektedirler. Bu dönemde bebeklerin yeğledikleri yaşlıları vardır ancak kalıcı bağlılık içeren karşılıklı bir arkadaşlık ilişkisinden söz edilemez. Bununla birlikte akranlara olan duyarlılık, çocukların başka çocuklarca tercih edilmesine yol açmaktadır.

2. Dönem (13-24 ay): İkinci yılda önemli bir aşama akranı ile karşılıklı ve tamamlayıcı bir ilişkiye girebilmektir. Karşılıklı ve tamamlayıcı bir etkileşimde çocuklar herhangi bir davranışı sırayla yaparak ve oyundaki rolleri sıra ile oynayarak oyunu yapılandırmaktadır (örneğin saklambaç, kovalamaca, vb.). Bu tür oyunlardaki rol değişimi, çocuğun benmerkezcilikten uzaklaşmasını sağlamaktadır. Bu dönemde çocuğun akran grubu içerisinde bazı çocukları seçip ayırarak onlarla kalıcı ilişkiler kurduğu ve akranları ile arkadaşları arasında ayırım yapmaya başladığı görülmektedir. Bu dönemde arkadaşlar arasında özel oyunlar geliştirildiği ve bu oyunların kalıplar olarak yinelenildiği dikkati çekmektedir.

3. Dönem (25-36 ay): Bu dönemde çocuklar sembolik oyunlara yönelmekte ve sembollere ilişkin ortak anlamlar geliştirmektedirler. Bu anlamlar çoğu zaman kelimelerin ve nesnelerin sözlük anlamlarından farklıdır. Arkadaşlarla oynanan sembolik oyunların kendi başına oynanan oyunlardan daha geç ortaya çıktığı görülmektedir. Bu dönemin özelliği iletişimdeki gelişme, arkadaş sayısındaki artış ve daha kalıcı arkadaşlıkların kurulmasıdır.

4. Dönem (37-60 ay): Bu dönemde çocuklar oyun grubundaki çocukların ayırt edici özelliklerini fark etmektedir. Arkadaşlarının özellikleri hakkında yorumlar yapılmakta, saldırgan davranışlar olumsuz değerlendirilirken insancıl davranışlar olumlu olarak değerlendirilmektedir. Davranışlardaki düzenliliği kavrayabilme, kendini başkasının yerine koyabilme, başkalarının amaç, düşünce ve duygularını anlayabilme, amaca ulaşmak için çeşitli davranış seçeneklerini değerlendirme gibi bilişsel gelişmeler bu döneme özgü olarak ele alınmakta ve arkadaşlar arası

ilişkilerde daha fazla olumlu davranışlar ve karşılıklılığın sergilendiği görülmektedir (aktr. Hortaçsu, 2003).

Erwin (2000), akran ilişkilerinin gelişme sürecini beş aşamada incelemektedir.

1. **Tanışma:** Bu aşamada etkili olan temel faktörün “ yakınlık” olduğu görülmektedir. Yakınlık; fiziksel görünüş (yaş, cinsiyet, ırk vb.), çekicilik, sahip olunanlar (giyim tarzı vb.) ve farklı davranış kalıpları gibi yüzeysel faktörlerden hareketle diğer kişinin daha çok farkına varmayı sağlamaktadır. Tanışma aşamasında temel ve görece yüzeysel bir ilişki kurulabilir. İlişkiyi ilerletme isteği, ilişkiyi geliştirme aşamasına geçmek mümkündür.
2. **Geliştirme:** İlişkinin yüzeysel temasın ötesine geçirilmesi ve zamanla birbirine bağımlı ilişki kalıplarına dönüştürülmesi bu aşamada gerçekleşmektedir. İletişim, güven ve ödül bu aşamada esas kabul edilir.
3. **Sürdürme ve Pekiştirme:** İki kişi arasında kurulan yakın ilişkide, bu ilişkinin sürdürülebilmesi ve güven duygusunun geliştirilmesi için başka faktörler devreye girmektedir. Bu faktörler; sosyal becerilerin artması, ilişkinin devamlılığının sağlanması, güven duygusu ve özel olduğunun hissedilmesidir. Bu aşama bireylere ilişkide rahatlık sağlamanın yanı sıra bazı sınırlayıcı yükümlülükler ve bağlılıklar da getirmektedir.
4. **Bozulma:** İlişki kurmak için iki kişiye gereksinim varken, ilişkinin bitmesi için tek kişi yeterli olabilmektedir. Çok çeşitli faktörler ilişkinin sonlanmasında rol oynayabilirler. Bireylerin ilgi ve beklentilerinin değişmesi, tarafların taşınması, bireylerin ilişkiyi uzun süre devam ettirecek ilişki yürütme becerilerinden yoksun olunması gibi faktörler ilişkilerin sonlanmasında etkili olabilmektedir.
5. **Bitme:** Bu aşamada, ilişkinin niteliğindeki bozulmaya karşılık, yolların ayrılması ve ilişkinin resmen ortadan kalkması söz konusudur. İlişkileri basitçe eskiye döndürmek zor olabilir, bundan dolayı, bir ilişkinin beklenti ve yükümlülükleri ilişkiyi sürdürmenin mümkün olmadığı derecede çığnenmişse ilişkinin bitirilmesi yararlı görülmektedir.

Akran Etkileşimi ve Oyun

Çocukların akranlarıyla birlikte oynadığı oyunlar, çocukların okul öncesi dönemde sosyal yeterlilikler kazandıkları ve bu yeterliliklerini sergileyebildikleri birincil ortamlardır. Çocuğun akranlarıyla oynarken yaşadığı kişilerarası ilişkiler, özellikle de olumlu sosyal davranışlar (prososyal) ve saldırgan davranışlar, çocukların sosyal gelişimleri için önemli deneyimlerdir (Fisher, 1992; Ladd, Price ve Hart, 1988).

Oyun süresince ortaya çıkan duygular, düşünceler ve akranlardan alınan geribildirimler, çocukların benmerkezli düşünce yapılarının ötesine geçerek, karşısındakinin bakış açısını fark etmesine yardımcı olmaktadır. Bu beceriler, çatışma çözme ve işbirlikçi öğrenme becerilerinin gelişimine de temel oluşturmaktadır (Guralnick, 1993).

Çocukların sosyal davranışları geliştikçe akranları ile oyun ortamlarında bulunma isteklerinin de arttığı gözlenmektedir. 3-5 yaşlarındaki çocukların serbest oyun saatlerinde arkadaşları ile kurdukları iletişimin yapısının incelendiği bir çalışmada, çocuk oyunlarında 4 farklı tür (bağımsız, paralel, tamamlayıcı ve etkileşimci) iletişim yapısı belirlenmiştir. Bağımsız yapıda çocuk diğerlerinin katılımı olmadan oyununu oynamaktadır. Paralel yapıda oyun, iki ya da daha fazla kişinin birbirlerinden bağımsız hareket ederek, fakat birbirlerine yakın durarak oynadıkları oyun türüdür. Tamamlayıcı yapıda çocuklar arasında işbirliği dikkati çekse de, çocuklar birbirlerinden bağımsız rollere girmektedirler. Etkileşimci yapıda ise çocuklar birbirleri ile gerçek bir etkileşim içerisinde, birbirlerinin davranışlarına odaklanmakta ve karşılıklı birbirlerini etkilemektedirler. Çocukların 3 yaşında bağımsız ve paralel, 4 yaşında bağımsız, paralel ve tamamlayıcı, 5 yaşında ise diğer yapılarla etkileşen yapıda iletişime girdikleri görülmektedir (Trad, 1989'dan aktr. Çetin, Bilbay ve Kaymak, 2001). Bu bulgular Piaget'nin oyun gelişimi evreleri ile uyumludur. Piaget'ye göre okul öncesi dönemde oyunun yapısı sosyal yalıtılmadan, paylaşım ve etkileşimin bulunduğu bir yapıya doğru değişim göstermekte ve bu süreçte çocukların benmerkezci davranışlarında azalma görülmektedir (aktr. Gander ve Gradiner, 1995).

Akran İlişkilerinde Bireysel Farklılıklar

Howes'un önerdiği oyun ve akran ilişkilerinin gelişim evrelerinin evrensel olduğu kabul edilmektedir. Ancak bireysel farklılıkların bu ilişkilerin niteliğini yaşamın ilk yıllarından itibaren şekillendirdiği görülmektedir. Çocuğun akranları ile başarılı bir etkileşim içerisinde bulunması, yaşamın ilk yıllarından itibaren kazandığı bir dizi bilişsel beceri ve kendini düzenleme yetisi ile açıklanmaktadır. Bu becerilerin kişilerarası ilişkiler açısından önemi, zihin kuramı (theory of mind) ile açıkça ortaya konmaktadır.

Akran ilişkilerinin temelinde yer alan süreçler, dikkati yoğunlaştırmak, duyguları düzenlemek, taklit, nedensel çıkarımlarda bulunma ve dil gibi öğeleri içermektedir. Bu sürecin nasıl işlediği, çocuğun akranları ile uyumlu ilişkiler kurulabilmesi için önemlidir. Bu gelişimsel modelde akran ilişkilerinin yeterliliğinin duygusal, davranışsal ve bilişsel boyutlarla ilişkili olduğu dikkati çekmektedir (Hay, Payne ve Chadwick, 2004).

Sosyal etkileşimin niteliği, diğer kişiye yönelik dikkati düzenleyebilme becerisine dayanmaktadır. Bu beceri yaşamın ilk altı ayından itibaren bir yetişkinle kurulan ilişki içerisinde gelişmeye başlamaktadır (Striano ve Rochat, 1999). Dikkatini düzenleyebilme becerisi yaşamın ikinci yılından itibaren daha ileri düzeyde bir zihinsel becerinin göstergesi kabul edilmekte, başarılı akran etkileşimi için ilk 12 aydan itibaren işaretleri okuyabilme yetisine ihtiyaç duyulduğu ifade edilmektedir (Hay, Caplan, Castle ve Stimson, 1991).

Duyguları denetleme becerisi, özellikle akranlarla çatışma durumunda öfkeyi kontrol edebilmek, başarılı akran ilişkileri kurabilmenin önemli bir boyutudur. Akran ilişkilerinde belirleyici rol oynayan bir başka özellik de dürtü kontrolüdür. Okulöncesi yıllarda duyguları düzenleyebilme becerisi toplumsallaşmanın önemli bir göstergesi olarak kabul edilmektedir (Semrond, 2007). Çocuğun akranlarına bir nesne gibi davranmama ve öfke patlamalarını yönlendirebilme becerileri, yaşamın ilk 6 ayından itibaren

gelişmeye başlamakta ve akran ilişkilerinde önemli rol oynamaktadır (Hay ve arkadaşları, 2004).

Bebeklik döneminden itibaren akranlarla birlikte uyumlu hareket etmeyi sağlayan başka bir beceri de taklittir. Akranın belirli davranışlarını seçme ve eşleştirme önemli bir strateji olarak kabul edilmektedir (Eckerman, Davis ve Didow,1989) Artan yaşla birlikte taklit daha tamamlayıcı bir nitelik kazanmakta, diğerlerinin seçilen davranışlarını taklit ve tamamlayıcı özellik taşıyan oyun etkinlikleri, özellikle akranlar arasında işbirliği ve eşgüdüm sağlaması açısından önemli bulunmaktadır (Hay ve arkadaşları, 2004).

Akran etkileşimi için önemli araçlardan biri de dildir. Kuşkusuz sözel olmayan etkileşimin de akran ilişkilerinde belirleyici bir rolü vardır (Eckerman ve ark., 1989) Ancak dil, etkileşimde bulunurken bireyin kendi isteklerini ve amaçlarını ifade edebilmesi, çatışmaları çözebilmesi ve saldırganlığın önlenmesi için gereklidir (Caplan, Vespo ve Pedersen, 1991).

Başarılı sosyal etkileşimin bir diğer boyutu, tarafların karşılıklı olarak birbirlerinin niyetlerini ve beklentilerini anlamalarıdır. Neden-sonuç ilişkilerinin anlaşılması olarak tanımlanabilecek olan bu beceri, çocuklarda altıncı aydan sonra gözlemlenen önemli bir gelişmedir (Oakes, 1994).

Lewis ve Carpendale (2004), akran ilişkilerinde yaşanan yetersizliklerin çocukların zihin kuramı ve sosyal bilgi işleme süreçlerindeki eksikliklerden kaynaklandığını ifade etmektedirler. Bu süreçler erken çocukluk döneminden itibaren, çocuğun diğerlerinin istek ve inançlarını anlamaya başlaması ve kişiler arası problemlere çözümler üretme konusunda yeni kazanımları söz konusu olmaya başladığında önem kazanmaktadır (Hay ve ark., 2004).

Akran Sosyal Statüsü

Çocuklarda sosyal yeterlilik ve akran ilişkilerini konu alan araştırmalara ilgi arttıkça sosyometrik değerlendirmelere olan yönelim de artmıştır. Bu tür değerlendirmelerle bir çocuğun akranları arasındaki konumu ya da sosyal statüsü belirlenebilir; daha sonra da çocuğun sosyal yeterlilikleriyle akran statüsü arasındaki ilişki ortaya konabilir. Bu beklentilerinde etkisiyle, sosyal yeterliliğin çocukluk ve ergenlik dönemlerindeki gelişiminin ele alındığı

araştırmalarda “akran sosyal statüsü” (popülerite) kavramının merkezde yer almaya başladığı görölmektedir.

Alanyazında çocukların sosyal konumunun akran kabulü veya popülerlikle tanımlandığı, akran sosyal statüsünün farklı tekniklerle belirlendiğı ve farklı boyutlarda ele alındığı görölmektedir. Çocuğun popülerliğı, sosyal konumu ve akranları arasındaki davranışları, onun akranları tarafından kabul edilme derecesini etkilemektedir. Popülerite, içinde bulunduğı akran grubu tarafından seilmek ve kabul görmek olarak tanımlanmaktadır. Arkadaşlığın aksine, çocuğun akranları tarafından değerlendirilerek derecelendirilmesi ve popüleritenin ölçülmesi, grubun çocuk hakkındaki genel görüşünü ifade etmektedir (Bukowski ve Hoza, 1989’dan akt. La Fontana ve Cillesen, 1999). Statü ya da sosyal konum ise popülerliğı de içeren daha genel bir kavram olarak ele alınmakta ve çocuğun belli bir akran grubu içerisindeki yerini belli etmektedir (Hartup, 1989).

Çocukların sosyal uyumuna yönelik çalışmalarda uyum, çocuğun akran grubu içerisindeki konumu ile tanımlanmaktadır (Coie, Dodge ve Copotelli, 1982). İlk kez Moreno tarafından kullanılan ve akran ilişkilerini belirlemeyi amaçlayan sosyometrik yöntem, çocukların akranlarını olumlu ve olumsuz ölçütlere göre betimlemesine dayanmaktadır (Wassik, 1987). Sosyometrik yöntem, sosyal ilişkilerin gelişimini inceleyen araştırmalarda kullanılan temel araçlardan biri olmuştur. Moreno’nun çalışmalarını izleyen yıllarda daha başka sosyometrik teknikler de geliştirilmiştir. Örneğın akran görüşlerine dayanan sosyometrik değerlendirmelerde çoğunlukla dereceleme ve sınıflama teknikleri kullanılmaktadır (Asher ve ark. 1979; Coie ve ark. 1982; Terry ve Coie, 1991). Dereceleme tekniğinde, çocuğun içinde bulunduğı gruptaki her bir arkadaşını belirli bir durum ya da özelliğe göre sıralaması veya derecelemesi istenmektedir. Örneğın çocuk, arkadaşıyla oyun oynamaktan ya da bir arada olmaktan ne kadar hoşlandığını dereceler. Sınıflama tekniğinde ise çocuktan, beraber olmaktan veya birlikte oyun oynamaktan hoşlandığı ya da hoşlanmadığı belirli sayıda çocuğı belirlemesi istenmektedir. Bazı sosyometrik çalışmalarda ise akran görüşleri yerine öğretmenlerin değerlendirmelerine başvurulduğu görölmektedir (Wassik, 1987). Terry ve Coie (1991) akran sosyometrik değerlendirmelerinde kullanılmakta olan bu farklı teknikleri, geçerlik ve güvenirlik gibi psikometrik

özellikleri açısından karşılaştırdıkları çalışmada; her bir sosyometrik ölçümün farklı bir psikometrik özellik açısından güçlü olduğunu ve araştırmanın amacına bağlı olarak seçilecek sosyometrik tekniğin de farklı olabileceğini vurgulamaktadırlar.

Akranları tarafından "tercih edilme" veya "reddedilme" gibi iki boyut esas alınarak, akran sosyal statüsüne ilişkin beş farklı statü grubu tanımlanmaktadır (Coie, Dodge ve Copotelli,1982):

1. **Popüler çocuklar:** Çok sayıda çocuk tarafından tercih edilen, az sayıda çocuk tarafından reddedilen çocuklar.
2. **Reddedilen çocuklar:** Çok sayıda çocuk tarafından reddedilen, az sayıda çocuk tarafından tercih edilen çocuklar.
3. **Tartışmalı durumda olan çocuklar:** Hem çok sayıda çocuk tarafından tercih edilen hem de çok sayıda çocuk tarafından reddedilen, yani hem seveni hem de sevmeyeni çok olan çocuklar.
4. **İhmal edilen çocuklar:** Az sayıda çocuk tarafından tercih edilen ve az sayıda çocuk tarafından da reddedilen çocuklar.
5. **Normal çocuklar:** İki boyutta da dağılımın ortasında yer alan çocuklar.

Haselager ve arkadaşları (2002), sosyal davranışlarla sosyometrik statü arasında bir ilişki gözlemlemişlerdir. Sosyal davranışa ilişkin gelişim örüntüsü ile sosyometrik ölçümlerin oluşturduğu örüntü arasında bir paralellik görülmektedir. Bir başka deyişle, sosyal davranış puanlarındaki değişimle, sosyal statü puanları birlikte değişme eğilimi göstermektedir. Bu gözlemler, sosyometrik statünün sadece şimdiki davranışları yansıtmadığını, aynı zamanda gelecekteki davranışlar üzerinde nedensel etkisi olabileceğini savunan diğer araştırma bulguları ile de tutarlılık göstermektedir (Coie, Terry ve Hyman, 1992).

Arkadaşları tarafından yeteri kadar kabul görmeyen ya da reddedilen çocukların, arkadaşlık ilişkileri geliştirememelerinin ve kendilerini yalnız hissetmelerinin temel nedenlerinden biri olarak gerekli sosyal becerilere sahip olmamaları gösterilmektedir (Erwin, 2000; Yavuzer, 2000).

Wassik (1987) tarafından yapılan bir araştırmada, faklı sosyometrik statülerdeki çocukların davranış karakteristiklerinin akranları tarafından değerlendirilmesi istenmiştir. Elde edilen veriler incelendiğinde, yönergeleri takip etme, bir başkasına yardımcı olma ve paylaşma, diğer çocuklar tarafından lider olarak kabul edilme gibi prososyal davranışlarla, olumlu sınıflama, akran tercihi ve sınıf sıralaması arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Problem davranışlar (örneğin yıkıcı davranma) olarak tanımlanan davranışları olan çocukların ise hem sınıflama hem de sıralama puanlarına göre hoşlanılmayan çocuk olarak tanımlandıkları görülmüştür.

Akran grubuna uygun şekilde girebilme, kurallara uyabilme ve iletişim becerilerine sahip olma gibi davranışlar, çocukların akranlarınca kabulünü sağlayan sosyal becerilerdendir (Putallaz, 1983). Akranları tarafından reddedilen çocuklar, sosyal ve duygusal ip uçlarını algılamakta diğerlerine oranla genellikle zayıftırlar, bu türden ip uçlarını anladıklarında bile, uygun tepki vermek için tepki dağarcıkları yetersiz kalabilmektedir (Goleman, 1998)

Akran sosyal statüsü ve davranış özellikleri arasındaki ilişki incelendiğinde, popüler çocukların daha az saldırgan davranışlar sergiledikleri, işbirliğine daha yatkın oldukları, liderlik özelliklerine sahip oldukları görülmektedir. Tartışmalı çocukların hem saldırgan davranışlar sergiledikleri ve grubu olumsuz yönde etkiledikleri hem de liderlik özellikleri sergiledikleri görülmektedir. Reddedilen çocukların ise saldırgan davranışlarda bulunarak grubu olumsuz yönde etkiledikleri, aynı zamanda çekingen ve boyun eğici çocuklar oldukları görülmektedir. Ancak tek başına saldırganlığın reddedilmek için yeterli bir neden olmadığı anlaşılmaktadır. İhmal edilmiş çocukların ise sessiz ve pasif olmak dışında belirgin herhangi bir davranış özelliklerinin olmadığı dikkati çekmektedir (Coie ve ark. 1982).

Wass (1989) tarafından yapılan bir araştırmada, reddedilen çocukların olumsuz bir deneyimle karşılaştıklarında ve karşıdaki kişinin niyetinin belirsiz olduğu durumlarda, karşıdaki davranışını kötü niyetli olarak algıladıkları ve diğer çocuklara oranla daha saldırgan davranma eğiliminde oldukları bulunmuştur.

Popüler çocukların başkalarının duygusal tepkilerini algılama konusunda reddedilen ve ihmal edilen çocuklardan daha başarılı oldukları,

reddedilen çocukların sosyal problemlerle başa çıkmak için geliştirilen stratejiler konusunda daha yetersiz kaldığı belirtilmektedir (Hortaçsu, 2003).

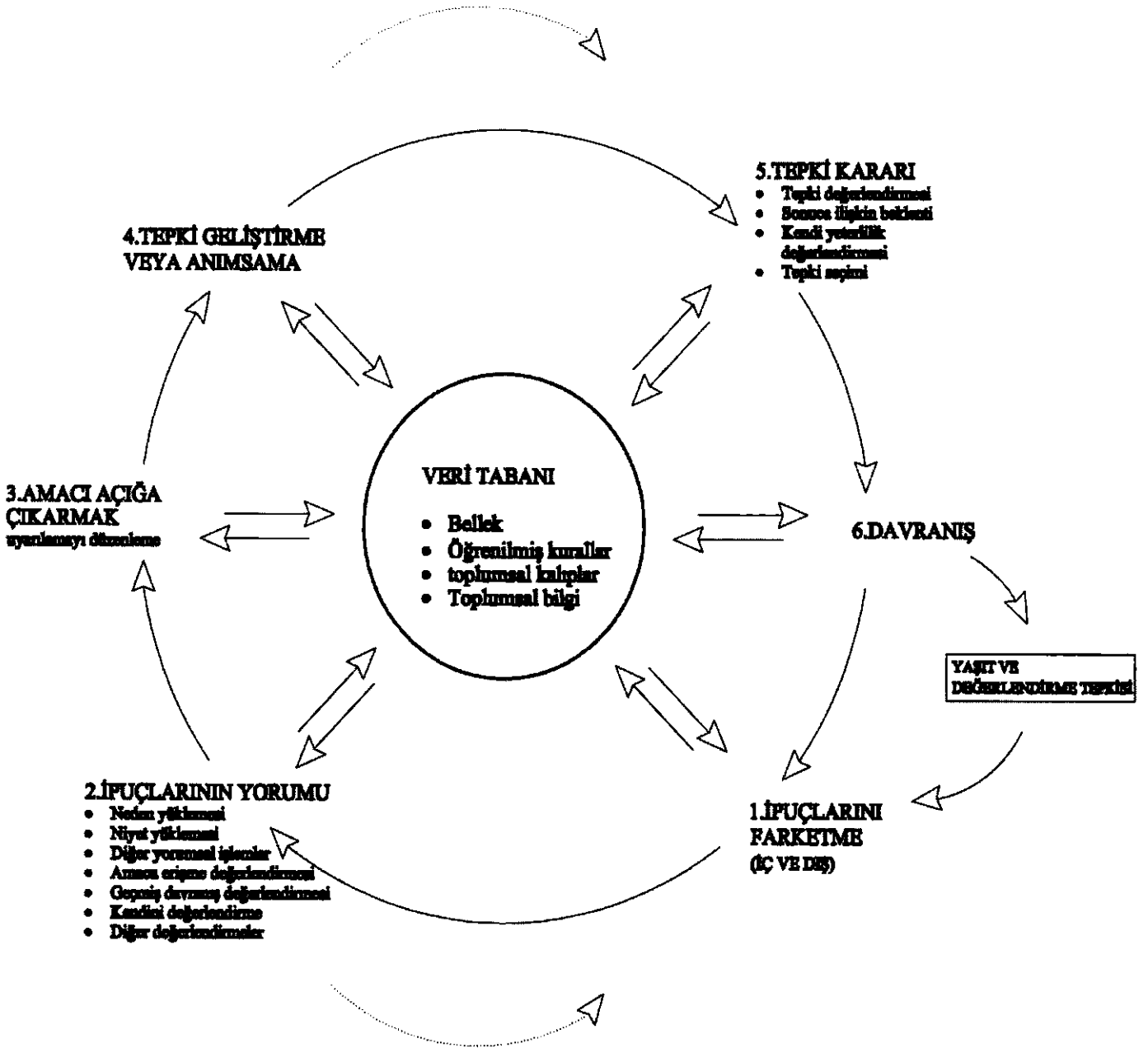
Sosyal yeterliliği değerlendirmek ve sosyal açıdan yetersiz çocukları belirleyerek, alınması gereken önlemleri planlamak için yapılan araştırmalarda, akran gruplarında yapılan sosyometrik ölçümleri ve öğretmen değerlendirmelerini içeren birçok yöntem kullanılmaktadır. Bu değerlendirmeler, çocukların sosyal yeterlik düzeylerini saptayarak uyumsuz davranışlar açısından risk altındaki çocukları desteklemeyi amaçlamaktadır. Ancak kullanılan yöntemler dikkate alındığında, bu değerlendirmelerin çoğunda her bir çocuğun ihtiyacı olan alanda desteklenmesine yönelik bilgi sunmak yerine, sosyal yeterliliği genel olarak değerlendirdiği görülmektedir. Bu değerlendirmeler, çocuğun problem yaşadığı sosyal bağlam ve sosyal açıdan yeterli davranış sürecindeki eksikliği hakkında fikir vermemektedir. Oysa Godfried ve d'Zurilla'nın (1969) analitik-davranış yaklaşımında, sosyal yeterliğin genel bir sıralamadan çok spesifik durumlar bağlamında değerlendirilmesinin önemi vurgulanmaktadır (McFall, 1982).

SOSYAL BİLGİ İŞLEME SÜRECİ MODELİ

Dodge (1986)'un sosyal bilgi işleme süreci modeli, çocukların sosyal çevrelerini yorumlama-tepki verme süreci olarak ifade edilebilir. Bu modelde her bir aşamayı yeterlik performansı göstererek geçen bir çocuk, sosyal becerileri gelişmiş ve sosyal anlamda yeterli kabul edilmektedir. Daha genel olarak, her basamağın farklı karakteristik süreç ve çelişkilerinin çocuğu farklı akran davranışlarına yönlendirdiğine ve akran kabul düzeyini çeşitlendirdiğine inanılmaktadır (Mayeux ve Cillesen, 2003).

Bu modele göre çocuk özel bir sosyal durum ya da görevle karşılaştığında biyolojik olarak belirlenen ve doğumla getirmiş olduğu bir dizi tepki kapasitesi (bilgisayarın hard-diskine benzetilebilir), geçmiş yaşantılarından edindiği tepki deneyimlerini biriktirdiği bir ana belleği ve çevresindeki uyaranlardan aldığı sosyal ip uçları ile baş başadır. Çocuğun bu ipuçlarına vereceği davranışsal tepki onun sosyal-bilgi işleme sürecinin bir fonksiyonudur. Bu süreç belirli aşamalardan oluşmaktadır. Her basamak "yeterli" tepkiyi vermek için gereklidir, ancak her bir basamağın bilinç

düzeyinde işlem yapması gerekmemektedir. Bu işlem sürecinin oluşumuna dair farkındalık ancak çok karmaşık görevlerde ya da bu sürece ilişkin bir soru yöneltildiğinde (araştırmacı çocuğa o anda ne düşündüğünü sorduğu zaman) söz konusu olmaktadır. Her bir basamağı yeterlik performansı göstererek geçen bir çocuk sosyal becerileri gelişmiş ve sosyal anlamda yeterli kabul edilmektedir. Bu sürecin bir basamağında ya da davranışsal tepki aşamasında becerikli tepkiler sergileyemeyen çocuk ise artan bir olasılıkla yıkıcı, saldırgan davranışlar sergileyecektir (Dodge, 1986; Turkaspa, 2004).



Çizim 1 Doğrusal Olmayan Süreç Modeli

Doğrusal Olmayan Süreç Modeli ve Özellikleri

Bu bilgi işlem süreci modeli Piaget'nin bilişsel yapısalcı modelden farklı olarak "doğrudan" zihinsel performans becerisini önermektedir. Birey çoklu bilgi işlem süreci aktivitelerini aynı anda gerçekleştirmektedir (ipuçlarını kodlarken bir taraftan da yorumlamaktadır). Bu modelde önerilen sürecin diğer bir özelliği ise bilginin sezgisel değil, bilinç düzeyinde işlemekte olması ve basamaklar arasında işleyen sürecin doğrusal-sırasal olmayabileceğidir.

Bu modeli temel varsayımları; a) Sosyal deneyimlerin bellekte depolanmış olan sosyal bilgiyi, örtük zihinsel yapılar yolu ile şekillendirdiği b) bu yapıların, çocuğun sosyal ipuçlarını işleme sürecini doğrudan etkilediği c) bu sürecin, doğrudan sosyal davranışı biçimlendirdiği ve d) çocuğun sosyal davranışı, zihinsel olarak tasarımıladığını ve bunun sonuçlarını bellekte depoladığını ve bu sosyal bilginin çocuğun gelecek davranışlarını belirlediği şeklindedir.

Bu model, geçmiş deneyimlerin (sosyal ortamdan dışlanma ve erken dönemde yetişkin figürü ile kuran bağlanma ilişkisi gibi) sosyal bilgi işleme sürecini ve davranışları etkileyebileceğini savunmaktadır. Uzun süreli bellekte depolanan bu geçmiş deneyimlerin, zihinsel tasarımlar yolu ile gelecekte sosyal ipuçlarının işlenmesinde, zihinsel yapıları yönlendireceğini varsaymaktadır. Bu modelde sözü edilen zihinsel yapılar, sosyal psikolojinin temel yapılarından "şemalar" ve "senaryolar" ve Bowlby'nin "ilişkilerin çalışma modeli" (working models of relationships) kavramları ile tanımlanmaktadır ve bu yapılar sosyal bilgiyi oluşturmaktadır. Bu modelde bilişsel şemaların, durumsal ve içsel ipuçlarını yorumlamaya yardımcı olduğu görülmektedir. Sosyal anlamda uyum güçlükleri yaşayan bazı çocukların belirli şemalara ait sıkıntıları olabileceği düşünülmektedir (Crick ve Dodge, 1994).

Bu model akran değerlendirmeleri ve sosyal deneyimler çerçevesinde tanımladığı sosyal uyumun, çocuğun sosyal bilişinin oluşumunda da rolü olabileceğine dikkati çekmektedir. Örneğin, akranları tarafından dışlanma deneyiminin çocuğun sosyal bilgi işlem sürecini etkileyerek biçimlendirebileceğini savunmaktadır. Pek çok kuramcı benlik algısının gelişiminde sosyal etkileşimlerin önemi üzerinde durmaktadır (Harter, 1982).

Benlik algısı ve sosyal uyumun karşılıklı olarak etkileşimde olduğu temeline dayanan bu görüş, zihinsel süreçlerin incelenmesi yoluyla, çocuğun benlik algısının gelişiminde akranların tepkisi ve bu tepki karşısında çocuğun hissettikleri ve düşündüklerinin belirlenerek çocuğun sosyal benlik algısının oluşumu için önemli görülmektedir. Bu bağlamda sosyal bilgi işlem sürecine dayanarak, sosyal etkileşimin niteliği hakkında bilgi sahibi olmak çocukla çalışan uzmanlar için sosyal uyum zorluklarını anlamak ve ileride yaşanabilecek davranışları öngörebilmek adına önem kazanmaktadır.

Sosyal Bilgi İşleme Sürecinde Gelişimin Rolü

Sosyal bilgi işlem sürecinde yaşa bağlı değişimler, gelişimsel amaç ve hedefler bağlamında farklılaşmaktadır. Gelişimsel anlamda “neyin geliştiği” bilgi işlem süreci kuramları tarafından iki ana başlık altında ele alınmaktadır . Bunlar bilişsel becerilerin kazanılması ve işlem sürecinin hızı olarak görülmektedir (Miller, 1989’dan aktr. Crick ve Dodge, 1994).

Bilişsel Becerilerin Kazanılması

Sosyal bilgi işlem süreci modelinin, yaşla birlikte değişiklik göstereceğini varsaydığı en önemli bilişsel beceri, çocuğun sosyal bilgi veri tabanıdır. Sosyal bilgi, çocuğun sosyal deneyimlerine bağlı olarak, niteliksel ve niceliksel anlamda yaşla birlikte artış göstermektedir. Çocuğun sosyal durumlara ilişkin oluşturacağı stratejilerin ve vereceği tepkilerin içeriği niteliksel, sayısı ise niceliksel değişimi ifade etmektedir. Örneğin, ilerleyen yaşla birlikte çocuklar akranlarıyla yaşadıkları çatışma durumlarında, küçük çocuklardan daha az saldırgan tepkiler verecek, daha becerikli davranabileceklerdir.

Bu noktada çocuğun içinde bulunduğu sosyal ortama dair uyaranlar ve etkileşim de önem kazanmaktadır. Vygotsky’nin çocuğun sosyal çevresinin bilişsel gelişim üzerinde önemli bir rolü olduğunu ileri sürdüğü yaklaşımı ve “yakınsal gelişim alanı” olarak tanımladığı sosyal çevre ile olan etkileşiminin niteliğinin, çocuğun bilişsel gelişimi üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olduğu görülmektedir (aktr. Senemoğlu, 2001).

Gelişimle değiştiği düşünülen sosyal bilginin özellikleri a) sosyal sonuçlara (örneğin, belirli davranışların olası sonuçlarına dair bilginin artışı) b) sosyal amaçlara (örneğin, uygun amaçlara yönelik farkındalığın artışı) c) Diğerlerinin niyetini anlama (örneğin, diğerlerinin olası niyetlerine dair bilginin artışı) d) sosyal olayların olası nedenlerini anlama (davranış ve davranışın sonuçları arasında ilişki kurabilmeye dair bilginin artışı) ve e) sosyal davranışların özelliklerine ilişkin bilginin artışı (davranışları "iyi- kötü olarak değerlendirilmesinin farklılaşması) yönündedir. Bu değişimi aynı zamanda çocuğun sosyal çevresi, akranları ve yetişkinlerle girdiği ilişkiler belirlemektedir. Sosyal çevresi tarafından onaylanması, cezalandırılması, model aldığı akran ve yetişkin davranışları sosyal becerilerinin doğasını etkilemektedir (Crick ve Dodge, 1994).

Gelişime bağlı olarak değişen bir diğer sosyal bilişsel beceri de dikkat yetisi olarak düşünülmektedir. Bilgi işlem süreci çalışmaları çocuğun, uyarının daha ince özelliklerini keşfetme becerisinin yaşla birlikte geliştiğini, artan yaşla birlikte çocuğun ilgili uyarılara dikkatini daha uzun süre verebildiğini göstermektedir. Bu beceri, sosyal ortamda ilgili sosyal ipuçlarının farkına varmak ve ilgisiz ipuçları yerine ilgili olanları işleyerek daha karmaşık sosyal yapıları anlayabilmek açısından sosyal bilgi işleme süreci ile gelişimsel bağlamda ilişkilendirilmektedir (Gibson ve Spelke, 1983).

Yaşla birlikte değiştiği düşünülen bir diğer özellik ise sosyal bilgi işleme kapasitesinin ve hızının çocuğun yaşına paralel bir artış gösterdiğidir. Yaşla birlikte çocuk daha karmaşık süreçlerde daha hızlı ve etkili olabilmektedir (Crick ve Dodge, 1994).

Gelişimle birlikte değiştiği kabul edilen son özellik ise kazanılan sosyal bilgi işleme örüntülerinin ve davranış eğilimlerinin yaşla birlikte kararlılık kazanması ve artan yaşla birlikte değişime direnmekte olmasıdır. Pek çok gelişim kuramı, erken yaşam deneyimlerinin önemini vurgulamaktadır. Yaşamın erken yıllarında tekrarlanan sosyal etkileşim deneyimlerin beyinde sinaptik bağlantılar oluşturduğu ve bu sinirsel yapıların yaşla birlikte kararlılık kazandığı yönündedir (Crick ve Dodge, 1994).

Sosyal Uyum

Sosyal uyum, çocukların akranları ile ilişkiler kurabilme, bu ilişkilerde uyumlu ve yeterli sosyal davranışlar sergileme ve akranları tarafından kabul edilme derecesi olarak tanımlanmaktadır. Tipik olarak akran sosyometrik değerlendirmeleri ile belirlenen çocukların akranları tarafından hoşlanılma ve hoşlanılmama durumu sosyal uyumun önemli bir göstergesi kabul edilmektedir. Çocuğun akranlarına karşı saldırgan davranışların olup olmaması (kavga başlatmak, itmek ya da tehdit etmek), arkadaşları tarafından dışlanmak (düşük sosyal statü), akranları arasında çekingen durmak, yalnız oynamayı tercih etmek gibi davranışlar sergileme derecesi, çocuğun sosyal yeterliliği ve uyumunu değerlendirmek için kullanılan işaretlerdir.

Akran statüsü, çocuğun davranışları sonucu akranları tarafından verilen bir tepkidir. Bu bağlamda sosyal bilgi işleme sürecinin ifadesinin bir boyutunun çocuğun davranışları diğer boyutunun ise çocuğun davranışlarının belirlediği akran sosyal statüsü olduğu düşünülmektedir (Dodge, 1986; Crick ve Dodge, 1994)

Sosyal Bilgi İşleme Sürecinin İşleyişi ve Değerlendirilmesi

Çocuklarla yapılan sosyal biliş çalışmalarında sıklıkla kullanılan yöntemlerden biri, çocuklara çeşitli hipotetik durumlar sunmak ve bu durumlara ilişkin tepkiler üretmesini istemektir. Bu kısa hikayeler günlük okul yaşantısı içerisinde çocuğun yüz yüze geldiği tipik durumların tanımlanması, akranları ile yaşadığı çatışmaların çözümlenmesi, bir grup akran arasına katılma ya da öğretmen gibi bir otorite figürü ile baş etme durumlarıdır. Çocukların her bir hikayeye olan sözel ve davranışsal tepkilerinin yaş (Crick ve Dodge, 1994), sosyal yeterli davranış (social competent behaviour) (Dodge ve Price, 1994) ve sosyometrik statü (Feldman ve Dodge, 1987) ile ilişkili olduğu görülmektedir. Bu çalışmalar geniş bir sosyal yeterlik çerçevesi içerisinde çocukların sosyal bilişlerinin doğasını anlamaya olan katkıları açısından önemli görülmektedir.

Çocukların sosyal bilgi işleme sürecini değerlendiren çalışmalarda genellikle hipotetik durumlara ilişkin görüşmeler ve soruların sorulduğunu, gerçek sosyal olaylara ilişkin görüşmelerin yapıldığını ya da kendini ifade

etme envanterlerinin kullanıldığı görülmektedir (Perry ve arkadaşları, 1986). Kullanılan bu yöntemler çocuklara bir ya da birden fazla hipotetik sosyal durumun sunulması ve sorular yöneltmesi yoluyla verdikleri tepkinin işaret ettiği sürecin çeşitli basamaklarının değerlendirilmesini sağlamaktadır. Bu uyarıcıların sunumu, araştırmacının, sosyal durumu çocuğa okuması ya da video ile gösterilmesi şeklinde olmaktadır. Çocuklara sunulan çeşitli durumlar araştırmacılar tarafından akran grubuna giriş, akran provokasyonu, çatışma, arkadaşlık başlatma, akran reddi, reaktif ve proaktif saldırganlık, otorite ilişkileri, sosyal beklentiler ve nesne kazanımını içeren boyutlarda incelenmektedir. Bu durumsal uyarılar sosyal yeterlik davranışları ile ilişkili olduğu varsayılarak seçilmişlerdir (Dodge, McClaskey ve Feldman, 1985). Bir diğer değerlendirme yöntemi ise gerçek sosyal durumlar yaratarak, çocuğun gerçek sosyal deneyimler yaşamasını sağlamak ve çocuğun durumlara tepkisinin değerlendirilmesidir. Çocuk için gerçek bir tahrik durumu oluşturularak onun bu olayı yorumlaması ve tartışması istenir (Stainberg ve Dodge, 1983). Üçüncü değerlendirme yöntemi ise kendini ifade envanterinin kullanılmasıdır. Bu yöntem tipik olarak çocukların kendilerine ilişkin algılarını ve genel bilişsel yapılarını değerlendirmektedir (Crick ve Dodge, 1994).

SOSYAL BİLGİ İŞLEM SÜRECİ VE SOSYAL YETERLİLİĞİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Birinci ve İkinci Basamaklar: Sosyal İpuçlarını kodlama ve yorumlama

İlk iki basamakta çocuğun karşılaştığı sosyal durumu zihinsel olarak tasarımılaşması söz konusudur. Çocuk duruma ilişkin belirli ipuçlarına ilgisini yöneltmekte, bu ipuçlarını kodlamakta ve yorumlamaktadır. İlgili bilgi, bellekteki önceki deneyimlerle karşılaştırılmakta (şemalar), var olan sosyal durumu anlamak ve yorumlamakta kullanılmaktadır. İpuçlarının yorumlanması, aynı zamanda akranın niyetine ilişkin yüklemeleri de içermektedir (Dodge, 1991).

Sosyal İpuçları ve Şemaların Kullanılması

Şemalar, bireyin dünyayı anlamasını kolaylaştırmak için bilgiyi organize eden bilişsel yapılar olarak tanımlanmaktadır (Gerrig, 1988). Bireyin

bilgiyi hızlı bir şekilde yorumlamasına yardımcı olan, yeni gelen bilginin yerleştirileceği çerçeve yapılar olarak da düşünülebilir. Birey bu yapılar yardımı ile çevresini anlamakta ve uyum sağlamaktadır. Bu yapılar olgunlaşma ve yeni deneyimler kazanılması yolu ile değişmekte, çeşitlenmekte ve yeniden organize edilmektedir (Senemoğlu, 2001).

Sosyal ipuçları ve şemaların ilişkisinin, sosyal ve bilişsel psikoloji alanlarında (Bem, 1985; Nelson, 1978; Shank ve Abelson, 1977) yapılan çalışmalarda ortaya konulduğu görülmektedir (aktr. Crick ve Dodge, 1994). Çocukların sosyal yeterliliklerinin, şemalar ve sosyal ipuçları ile ilişkisini inceleyen çalışma bulguları, sosyal uyum güçlükleri olan çocukların diğer akranlarına oranla, bazı ip uçlarına (saldırgan vb.) daha fazla seçici dikkat gösterdiklerini, saldırgan davranışlar gösteren çocukların sosyal duruma ilişkin yorumlarını, sunulan sosyal uyarıcı ya da sosyal etkileşim ip uçlarının özelliklerinden çok, kendi şemalarına dayandırdıklarını belirtmektedir. Uyum güçlüğü yaşayan çocukların şemalarının, sosyal etkileşim esnasında, sosyal ip uçlarını kullanmalarını olumsuz etkilediği (çünkü, daha fazla bilgiye ihtiyaçları olmadığına inanarak, şemaların güçlendirdiği duygusal tepkilerle, daha önceden var olan hazır ip uçlarını kullanmayı tercih ediyorlar) görülmektedir (Dodge ve Tomlin, 1987).

Nedensel Yüklemler

Heider'in görüşlerine dayanan yükleme kuramı, insanların doğuştan olayları anlama, yordama ve kontrol etme güdüsüne sahip olduğuna dayanmaktadır. Yüklemler bazı sosyal durumların neden oluştuğuna ilişkin çıkarımlarda bulunmak ve neden-sonuç ilişkilerini bulma süreci olarak tanımlanmaktadır (Hortaçsu, 2003).

Nedensel yüklemeler, bireyin sosyal olaylara ilişkin yargılarda bulunmasını, sosyal bağlamda eylem ve tepki arasında ilişki kurarak, anlama ve öğrenmesini kolaylaştırmaktadır. Yapılan nedensel çözümler, kişilerin olaylar karşındaki davranışsal ve duygusal tepkilerinin önemli ölçüde belirleyicisi olmaktadır. Nedensel yüklemeler hedeflerin oluşturulmasında, tepki seçimi ve uygulaması aşamalarında önemli rol oynamaktadır. Çocukların niyeti algılamalarına yönelik yapılan çalışmaların temelinde ahlak

gelişiminin incelendiği ve çocukların akranlarının niyetini algılamakta yaşa bağlı olan değişimlerinin ele alındığı görülmektedir (Crick ve Dodge, 1994).

Yapılan çalışmalar, çocukların yükleme sürecinde kalıcı kişisel özelliklerden çok davranışlara dikkat ettiklerini göstermektedir. 3 yaş itibari ile çocukların çaba ilgi yetenek, istek gibi "içsel", ödül, anne baba yönlendirmesi gibi "dışsal" etmenlerin sonuçlarını doğru tahmin ettikleri görülmektedir (Hortaçsu, 2003). Bu konu ile ilgili yapılan araştırma bulgularından, sosyal anlamda yeterli olduğu düşünülen çocukların diğer akranlarından daha olumlu yüklemeler (olumlu sosyal durumlar için içsel, olumsuz sonuçlar için ise dışsal yüklemeler) yaptıkları görülmektedir. Akranları tarafından dışlanan çocukların olumsuz durumlara ilişkin içsel yüklemelerde buldukları da benzer çalışma sonuçları arasında yer almaktadır (aktr. Crick ve Ladd, 1993).

3. Basamak: Tepkilerin Çeşitlendirilmesi ve Yapılandırılması

Bilgi işlem sürecinin, tepkilerin çeşitlendirilmesi ve yapılandırılması aşamasında; çocuk içinde bulunduğu sosyal durumda uygun tepkiler sergileyebilmek için, uzun süreli belleğinde daha önceden var olduğu kabul edilen çeşitli davranışsal tepkiler arasında bir araştırma yapmaktadır. Bu tepkilerden bazıları sosyal hedeflere ulaşmak için kullanılacak stratejilerdir. Çocukların sosyal tepkileri, belirli sosyal durumlarda nasıl davranmaları gerektiğine dair fikirlerini içermektedir (örneğin akranı ile yaşadığı bir çatışmayı nasıl çözeceği). Çocuğun tepki araştırmasınının a) sosyal uyarana verilen davranışsal tepki sayısı (çocuğun tepki repertuarının boyutu hakkında bilgi sağlamaktadır) b) tepkilerin içeriği ve c) çocuğun ürettiği tepkilerin türü olmak üzere üç boyutu olduğu görülmektedir. Sosyal davranış repertuarı, tanımlanan hipotetik durumlara verilen, üretilen olası alternatifler yoluyla değerlendirilmektedir (böyle bir durumda neler yapılabilir?). Tepkilerin içeriği, çocuğun verdiği tepkilerin boyutlarına (arkadaşça ya da kendine güvenen gibi) ve sayısına göre ya da çeşitli tepki kategorilerine altında (fiziksel saldırganlık, otoriteye bağımlılık, uzlaşmacılık gibi) değerlendirilmektedir (Crick ve Dodge, 1994; Dodge, 1986).

4. Basamak: Tepki Kararı

Çocuk, karar verme görevi ile karşı karşıya kaldığında, davranışta bulunabilmek için, geliştirdiği tepkilerden bir tanesini seçmek durumundadır. Karar süreci, duruma ilişkin tüm olası tepkiler ve ilgili stratejiler geliştirildikten ve tek tek değerlendirildikten sonra ortaya çıkmaktadır.

Çocuk sosyal duruma ilişkin olası tepkileri değerlendirirken aslında; a) geliştirilen her tepkinin içeriğinin değerlendirilmesi b) bu tepkinin sonucuna ilişkin oluşan beklentinin ve c) her tepkiyi ortaya koyabileceğine dair inancı rol oynamaktadır. Buradaki tepkinin değerlendirilmesi arkadaşını itmenin yanlış, yardım etmenin iyi bir şey olması gibi, ahlaki kural ve değerlere dayanmaktadır. Sonuca ilişkin beklenti geliştirip uygulamaya dönüştürdüğü davranışı sonrası alacağı tepkiyi ya da karşılaşacağı durumu değerlendirmesi ve sonuç olarak geliştirdiği kendince en olumlu tepkiyi davranışa dönüştürmesi ile karar sürecinin sonlandığı görülmektedir.

Sosyal Bilgi İşleme Modelinin Kuramsal Temelleri

Alan yazına bakıldığında araştırmaların sosyal-bilişsel becerilerin yetersizliği ve zayıf sosyal uyum arasında bir ilişki olduğuna işaret ettiği görülmektedir. Bu çalışmalar özellikle yıkıcı davranışların sosyal bilişsel becerilerin eksikliğinin bir fonksiyonu olduğunu ileri sürmektedirler (Coie ve Kupersmidt, 1983).

Sosyal davranış ve sosyal biliş arasındaki ilişkinin incelendiği çalışma bulguları ikisi arasındaki en güçlü ve anlamlı ilişkinin belirli bir durumdaki bilişsel sürecin ve yine aynı durumdaki davranışın değerlendirilmesi koşulunda mümkün olduğunu göstermektedir (Dodge, 1986).

Araştırmacılar için el değmemiş bir alan olan sosyal biliş ve sosyal davranış ilişkisini ilk olarak Flavel ve Ross'un ele aldıkları görülmektedir. Dodge'ın Sosyal yeterliliği anlamak için sosyal bilgi işlem süreci prensiplerini temel alarak geliştirmiş olduğu sosyal bilgi işlem modeli, Flavel (1974) ın sosyal çıkarsama, Goldfried ve d'Zurilla (1969)'nın problem çözme stratejileri eğitim programı, McFall (1982)'in sosyal beceri kuramının yorumlanması ve Simon ve Newell' in (1972) bilişsel problem çözmede bilgi işlem süreci kuramlarından etkilenmiştir. Modelin temel varsayımı; Çocuğun sosyal-bilgi-

işlem-sürecini içeren becerilerinin değerlendirilmesinin, onun sosyal davranış ve uyumu için güçlü bir yordayıcı olduğu yönündedir (Dodge, 1986).

Bakış açısı ve rol alma, empati ve problem çözme becerileri ile davranış ilişkisini ele alan çalışmaların, biliş ve davranış arasındaki ilişkiyi ortaya koyduğu görülmektedir. Ancak çocuğun içinde bulunduğu durumda verdiği davranışsal tepkilerin, sadece sahip olduğu bilişsel becerilerle açıklanmasının yeterli olmayabileceği, içinde bulunulan bağlamın da (uygun olmayan tepkilerin azalması vb.) bilişsel aktiviteleri değerlendirirken göz önüne alınması gerektiği düşünülmektedir (Camp, 1977; Dodge ve Newman, 1981). Örneğin bazı çalışmalar anti-sosyal bir çocuğun her ortamda anti-sosyal davranışlar sergilemediğini, çocuğun sosyal bilişsel performans düzeyinin farklı görev alanlarında çeşitlilik gösterdiğini aktarmaktadır (Fisher, 1980; Ford,1979). "İyi biliş iyi davranış öngörür" şeklindeki inancın, bilişsel süreçler ve davranış arasındaki ilişkiyi açıklamaya her zaman yeterli olmayabileceği, verilen tepkilerin niteliksel olarak değerlendirilmesinin, davranışı anlamak ve sonrasına ilişkin öngörülerde bulunmak konusunda daha başarılı sonuçlar verdiği Richard'ın (1982) çalışmasında ortaya konmaktadır.

Flavell (1977) sosyal çıkarsama yaparken kullandığımız 4 basamak olduğunu ileri sürmektedir. Bu basamaklardan ilki, bir başka kişinin içsel durum ve bilişinin varlığının farkında olmaktır. İkinci basamağı, çocuğun bir başkasının ihtiyaçlarını önceden bilerek bir çıkarımda bulunması olarak tanımlamaktadır. Üçüncü basamakta, çocuk bir başkasının bilişsel aktiviteleri hakkında kesin bir çıkarımda bulunmakta ve son olarak yapmış olduğu bu çıkarsamayı uygulamaya geçirerek kendi davranışsal tepkisini belirlemektedir. Flavel bu olayın tek bir sosyal etkileşim boyunca sırasal bir düzen izlediğini ve gelişim sürecinde her bir basamağın ardışık bir düzen içinde kazanıldığını ifade etmektedir Flavel'in yaklaşımında, bireyin davranışını "çıkarsama yapma" olgusu ile açıklanmaktadır.

Goldfried ve d'Zurilla (1969) bazı durumların sosyal açıdan yeterli davranışlarla, diğerlerinden daha fazla ilişki olabileceğini ve bazı becerilerin etkili sosyal davranış için diğerlerinden daha temel ve önemli olabileceğini ileri sürmektedirler. Örneğin bir çocuğun karşısındakinin niyetini yorumlayabilme becerisi arkadaşı tarafından öfkelenildiği bir durumda

önemli olabilirken, uygun davranışsal stratejiyi seçmek yeni bir akran grubuna katılma durumunda daha önemli olabilmektedir. Goldfried ve d’Zurilla (1969) sosyal problem çözme eğitimi programlarında birbirini izleyen bir dizi bilişsel etkinlikten söz etmektedirler. Birey, sosyal anlamda yeterli davranışta bulunması için, karşılaştığı problem durumu ve bağlamı açıkça anlamalıdır. İkinci olarak bu durum karşısında vereceği davranışsal tepkiye ilişkin olası alternatif çözümler araştırmalıdır. Üçüncü olarak kişi karar verme sürecine yoğunlaşarak çeşitli alternatiflerin olası sonuçlarını değerlendirmeli ve en uygun olabilecek tepkiyi seçmelidir. Son olarak seçmiş olduğu uygun tepkiye göre davranışta bulunmalıdır. Bu bakış açısı analitik-davranış modeli olarak anılmaktadır ve yetişkinler ve çocuklarla yapılan pek çok önleme programına temel oluşturmaktadır (Goldfried ve d’Zurilla,1969’dan aktr. Dodge ve arkadaşları,1985).

Simon ve Hayes (1981) bilişsel problem çözme ve bilgi işleme sürecini açıklamak üzere bilgisayar metaforunu kullanmışlardır. Bu işlem basamaklarından ilki bireyin öncelikle problemin varlığının farkında olmasıdır. İkinci basamak problemin zihinsel olarak tasarlanmasıdır. Bu tasarımlama analogiler ya da şemalar yardımıyla da oluşturulabilmektedir. Problem bir kez zihinsel olarak tasarlandıktan sonra birey olası çözümleri araştırmaya başlar. Birey amaç-sonuç yönelimli bu araştırma sonrası seçilen sonucu, bilgiyi kazançlar olarak belleğine kaydedecek ve bir sonraki benzer problemde çözüm daha kolay olacaktır. Simon ve Hayes, sürecin her bir basamağında bilişsel becerilerini etkili kullananların karmaşık bilişsel görevlerde daha etkili çözümler üreteceğini savunmaktadır. (Simon ve Hayes 1981’den aktr. Dodge ve arkadaşları,1985).

Bu modelin dayandığı yaklaşımlardan bir diğeri ise Bandura’nın Sosyal Öğrenme Yaklaşımıdır. Sosyal anlamda yeterli davranışlar sergileyebilmek için bireyin, diğerlerinin davranışlarını model alması ve taklit etmesi, gözlemlediği davranışlar arasından, özellikle kendisini başarılı sonuçlar almaya yönlendirecek uygun stratejileri seçmesi ve hatırd tutması, kritik davranışlar olarak görülmektedir (Dodge ve ark. 1995).

McFall (1982) sosyal yeterliliği; kişinin sosyal davranışları hakkında akranlarının yargısı, sosyal becerileri ise yeterli olarak kabul edilecek davranış tanımının objektif olarak yapılması olarak tanımlamaktadır.

McFall'ın sosyal beceri süreci diğer kuramcılar ile benzerlik göstermektedir. Sosyal beceri sürecinde duruma ilişkin ip uçlarını okuma becerisi "kodları çözme", uygun tepkiyi seçme becerisi "tepki araştırması" ve seçilen tepkiye uygun davranışta bulunma ve yönlendirme becerisi basamakları yer almaktadır. McFall'e göre bir kişi bu süreçte yeterli beceriler sergilerse büyük olasılıkla davranışları "sosyal anlamda yeterli" olarak değerlendirilecektir.

Bu süreci tanımlayan çeşitli kuramsal yaklaşımların bazı ortak karakteristikleri olduğu görülmektedir. Her biri çevredeki uyaran ip uçlarını bireyin karşılaştığı görev ya da problemler olarak sunmaktadır. Bireyin davranışları amaç-yönelimlidir ve bir göreve tepkide bulunmayı hedeflemektedir. Her kuramcı, yeterli davranışta bulunabilmek için bir dizi bilişsel işlemin gerekliliğinden söz etmektedir. Hepsi birbirini ardışık olarak izleyen basamaklardan oluşan ideal bir işlem süreci tanımlamaktadır. Bu süreçler McFall'ın önerdiği gibi çevresel ip uçlarını yorumlama ve kodlama, Simon'un problem çözme sürecinde önerdiği gibi davranışsal tepkiler üretme ve seçilen tepkiye uygun davranışta bulunmayı içermektedir.

Dodge'ın Sosyal Yeterlilik ve Sosyal Bilgi İşleme modelinin amacı, çocuğun bulunduğu sosyal ortamda, sosyal bilgiyi nasıl işlediğini ve buna bağlı olarak verdiği tepkiyi anlamaya ve betimlemeye çalışmaktır. Önerilen modelin önemli bir özelliği, her bir davranışsal etkileşim sürecinde olduğu düşünülen bir dizi işlemi betimlemek, aynı zamanda tipik davranış örüntüleri ve süreklilik arz eden becerileri kavramsallaştırmaktır (Tur-Kaspa, 2004).

Çocukların sosyal alanda yaşadıkları güçlükleri anlamaya yönelik çabalar, sosyal uyumu, sosyal-bilişsel yaklaşım çerçevesinde değerlendirmek gerekliliğini desteklemektedirler. Bu çalışmalar sosyal bilişin, sosyal davranışı yönlendiren bir mekanizma olduğu görüşüne dayanmakta ve sosyal uyumun çevre tarafından değerlendirilen bir olgu olduğunu ileri sürmektedirler (Ladd ve Mize, 1983). Bu bakış açısı ile ele alındığında sosyal anlamda uyum problemi yaşayan ve uyumlu kabul edilen çocukların sosyal bilgi işleme süreçlerinin farklı işliyor olabileceği düşünülmektedir.

Çocuklarla yapılan sosyal biliş çalışmalarının eğitim psikolojisi, gelişim psikolojisi, klinik psikoloji ve iletişim gibi farklı alanlarda çalışmalarını yürüten araştırmacılar tarafından ele alındığını görülmektedir. Bu çalışmalarda çocukların sosyal bilişlerinin farklı boyutlarının vurgulandığı, bakış açısı alma,

rol alma gibi farklı bilişsel yapıların ve bilgi işlem süreci kuramlarının bu çalışmalar arasında popürlüğünü koruduğu görülmektedir. Özellikle son yıllarda çocukların sosyal bilişleri üzerine yapılan araştırmaların, çocuğun sosyal etkileşim içinde kullandığı bilişsel görevlerle ilgilendikleri dikkati çekmektedir. Bu çalışmalar çocukların sosyal uyumunu anlamak ve sosyal davranışı açıklamak üzere geliştirilen sosyal bilgi işlem modelleri üzerine yoğunlaşmaktadır (Dodge,1986; Slaby ve Guerra, 1988; Yates ve Selman, 1989).

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, okul öncesi ve ilköğretim döneminde, akran ilişkilerinin akademik başarı ve uyum üzerindeki etkisi, akran kabulünü belirleyen sosyal davranış örüntülerinin özellikleri ve akran sosyal konumu, sosyal yeterlilik ve sosyal bilgi işleme süreci ilişkileri üzerine odaklanan çalışmalara yer verilmektedir.

Sosyal yeterliliği ele alan çalışmaların birbirine paralel iki yönde ilerlediği görülmektedir. Bir tarafta aile ilişkilerinin niteliğinin ve erken çocukluk deneyimlerinin sosyal yeterlilik üzerine etkisini vurgulayan çalışmalar, diğer tarafta ise sosyal problem çözme becerileri ve sosyal bilgi işleme süreci örüntülerinin ele alındığı çalışmalar dikkati çekmektedir (Pettit, Dodge ve Brown, 1988).

Main ve Weston (1981) küçük çocukların anne ve babalarıyla olan ilişkilerinin niteliğinin, çocukların çatışma durumlarında sergiledikleri davranışlar ve yeni ilişkiler kurabilme becerisi ile olan ilişkisini incelemiştir. Bu çalışmanın sonucunda çocuğun sosyal davranış örüntülerinin, aile içindeki erken çocukluk deneyimlerinden etkilendiği ve bu deneyimlerin farklı kişilerle kurulan ilişkilere aktarıldığı görülmüştür.

Çalışmalar, belirli anne baba tutumlarının çocuğun sosyal yeterliliği üzerindeki rolünü vurgulamakta, otoriter, izin verici tutumların davranış problemleri ve beceri eksiklikleri ile ilişkili olduğu, aile içi şiddet, boşanma, ebeveyn depresyonu, çocuk istismarı gibi aile içi deneyimlerin, olumsuz ebeveyn çocuk ilişkisinin, çocuğun yetersiz sosyal becerileri ile ilişkili olduğu görülmektedir (Byrant ve Crockenberg, 1980; McDonald ve Parke, 1984, Ladd, 1999).

Akran İlişkilerini Ele Alan Çalışmalar

Alan yazın incelendiğinde elde edilen çalışma bulgularının, akran ilişkilerinin çeşitli davranış bozuklukları ile ilişkili olduğu ve bu ilişkilerin daha sonraki akademik ve psikososyal işlevleri yordadığı, davranış bozuklukları, antisosyal davranışlar ve saldırganlık gibi dışa yönelim sorunları ile

ilişkilendirildiği görülmektedir (aktr. Parker ve Asher, 1987). Aile yapısının ve güvenli anne çocuk bağlanmasının, olumlu ve işbirlikçi akran ilişkilerini yordadığı, prososyal davranışlar ve akran kabulü arasında olumlu bir ilişki olduğu gözlenmektedir (Dodge ve ark. 1990; Denham ve Holt, 1993; Haselager ve ark. 2002). Ayrıca sözel ve sözel olmayan iletişim becerilerine sahip olmanın da okul öncesi dönem çocukların akran kabulleri ile ilişkili olduğu, akran kabulü yüksek çocukların, iletişim becerilerinin akran sosyal statüsü düşük olan çocuklardan daha gelişmiş olduğu saptanmıştır (Hazen ve Black, 1989; aktr. Craig-Unkefer ve Kaiser, 2002).

Ladd ve arkadaşlarının (1988) okul öncesi dönem çocukların akran ilişkileri ve oyun davranışlarını inceledikleri çalışmada, okul öncesi yıllar boyunca kurulan pozitif akran ilişkilerinin, anasınıfında pozitif uyumla ilişkili olduğu aynı zamanda ilköğretim döneminde de akademik başarının önemli bir yordayıcısı olduğu belirtilmektedir.

Wentzel (1999) sosyal motivasyonun ve kişiler arası ilişkilerin, çocukların okul motivasyonuna etkisini incelediği çalışmasında özellikle akran kabulünün öğrencinin motivasyonu ve okula olan bağlılığı ile yüksek düzeyde ilişkili olduğunu, akranları tarafından dışlanmanın ise okula olan ilgiyi ve okul başarısını düşürdüğünü saptamıştır.

Lubbers, Van der Werf, Snijder, Creeners ve Kuyper (2006) araştırmalarında akran kabulü ve sahip olunan arkadaş sayısı ile öğrencilerin akademik gelişimleri ve okula bağlılıkları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 18.735 ilköğretim öğrencisi ile yaptıkları bu çalışmada, akran kabulü ve akademik gelişme arasında birbirini destekleyen bir ilişkinin varlığını saptamışlardır.

Ladd (1990), 125 anasınıfı öğrencisini 1. sınıfa dek izleyerek yapmış olduğu boylamsal çalışmada, çocukların sınıf içi akran ilişkilerinin okula uyumlarındaki rolünü incelemiştir. Bulgular 1. sınıfa başladıktan iki ay sonra yapılan değerlendirmede, çocukların bu süre içerisinde kurdukları olumlu akran ilişkileri ve edindikleri arkadaşlarının sayısının, çocukların okula ilişkin algılarını olumlu yönde geliştirdiği ve ilerleyen dönemde okul performansını olumlu yönde etkilediği, bu dönemde akranları tarafından reddedilme deneyimi yaşayan çocukların okula ilişkin algılarının daha olumsuz olduğu,

okula karşı daha isteksiz bir tutum içinde oldukları ve okul yılı boyunca daha düşük akademik performans sergiledikleri saptanmıştır.

Collahan, Fantuzzo, Mendez ve MacDermott tarafından (2000) yapılan araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının sınıf içindeki akran etkileşimleri, oyun ve öğrenme davranışları incelenmiştir. Bu çalışmada, çocukların akranları ile girdikleri karşılıklı olumlu oyun davranışlarının sınıftaki öğrenme etkinliklerine aktif katılımı sağladığı, olumlu akran etkileşimi sergileyen çocukların güdülenme, dikkat, başladığı işi sürdürme ve öğrenmeye yönelik olumlu tutumlar sergiledikleri görülmüştür. Olumsuz akran ve oyun etkileşimi gözlenen çocukların ise oyundan kopma, oyunu sürdürememe gibi davranışlar gösterdikleri, bu çocukların motivasyon, dikkat ve öğrenmeye yönelik tutumlarının diğer çocuklardan düşük olduğu saptanmıştır. Oyuna katılmayan ve olumlu akran iletişimine girmeyen çocukların davranışlarının ise motivasyon eksikliği, pasiflik ve dikkat yetersizliği ile ilişkili olduğu belirtilmektedir.

Pelegri (1988) alt ve orta sosyo ekonomik düzeyde, anaokuluna devam etmekte olan 35 çocuğu, 1. sınıfta da gözlemlemeye devam ettiği boylamsal çalışmada, çocukların okul olgunluk düzeyleri ve akran ilişkilerini incelemiştir. Akran ilişkilerinin sosyometrik yöntemlerle, okul olgunluğunun ise Metropolitan Okul Olgunluğu Testi ve Georgia Criterion Reference Testi ile değerlendirilmiştir. Metropolitan olgunluk testinin çocukların 1. sınıf başarısını %36 oranında doğru yordarken, %64'ünün Metropolitan Okul Olgunluğu Testinin dışında faktörlere bağlı olarak başarısız oldukları görülmüştür. Çocukların davranışları ve akran ilişkilerinin değerlendirildiği gözlemlerin ise çocukların 1. sınıf başarısını %75 oranında doğru yordadığı görülmektedir. Yetişkin desteğine ihtiyaç duyan ve iletişim kurmakta zorlanan çocukların okul başarılarının da düşük olduğu saptanmıştır.

Haselager, Cillesen, Lieshout, Riksen-Walvaren ve Hartup (2002) akranları tarafından reddedilen erkek çocukları ile yaptıkları boylamsal çalışmada sosyal davranışlar ile sosyometrik statü arasında anlamlı bir ilişki olduğunu gözlemlemişlerdir. Sosyal davranış puanlarındaki değişim, sosyal statü puanlarında eşit ve birlikte bir değişim eğilimi göstermektedir. Bu gözlemler, sosyometrik statünün sadece şu anki davranışları yansıtmadığını,

aynı zamanda gelecekteki davranışlar üzerine nedensel etkisi olabileceğini savunan diğer araştırma bulguları ile de tutarlılık göstermektedir.

Hymel ve arkadaşları (1993) akran sosyal statüsü reddedilen olarak tespit edilen, saldırgan ve saldırgan olmayan çocukların sosyal ilişkilerini incelemiştir. Sonuçlar saldırgan olan ve olmayan çocukların, sosyal becerileri, sosyal yeterlilikleri ve öz saygıları arasında belirgin farklılıklar olduğunu göstermektedir. Saldırgan olmayan ancak reddedilen çocukların sosyal becerileri, sosyal yeterlilikleri ve öz saygılarının saldırgan olan çocuklardan daha yüksek olduğu görülmüştür.

Ladd, Price ve Hart (1988) okul öncesi yaş grubunda 88 çocuğun, bir yıl boyunca sergiledikleri akran davranışları ve akran sosyal konumları arasındaki ilişkiyi inceledikleri boylamsal bir araştırma yapmışlardır. Bu çalışma sonucu elde edilen bulgular, çocukların oyun davranışlarının akran sosyal konumunu yordadığını ve çocukların sergiledikleri yüksek düzeyde işbirlikçi oyunların okul yılı sonundaki akran kabulünü belirlediğini, tartışma ve karşı gelme gibi davranışlar ise düşük sosyal tercihe işaret etmekte olduğunu göstermektedir.

Sunulan çalışma bulguları, çocukların anne ile olan bağıllık ilişkisinin, sergiledikleri iletişim becerilerinin, sosyal davranışların ve pozitif, işbirlikçi oyun davranışlarının akran kabulünü etkilediği, akran kabulünün ise çocuğun akademik başarısı, öğrenme motivasyonu ve okula olan bağıllığı ile ilişkili olduğunu göstermektedir.

Sosyal Bilgi İşleme Süreçleri, Çocuğun Davranışsal Yeterliliği ve Sosyal Uyumunun Arasındaki İlişkinin İncelendiği Çalışmalar

Waters ve Sroufe (1983) ana sınıfı ve 2. sınıfına devam etmekte olan 43 öğrencinin sosyal davranışları ve sosyal bilgi işleme (SBI) örüntüleri arasındaki ilişkiyi, akran grubuna giriş durumunda incelemiştir. Akranları ve öğretmenleri tarafından sosyal yeterlilik düzeyleri yüksek ve düşük olarak değerlendirilen çocukların, SBI sürecinde sergiledikleri performans ile akran ve öğretmen değerlendirmelerinin tutarlı olduğu, aynı zamanda çocuğun SBI sürecinde sergilediği performansın akran ilişkilerinde sergilediği davranışları da yordadığı saptanmıştır.

Dodge, Pettit, Bates ve Valent (1995) araştırmalarında anasınıfı, 1, 2. ve 3. sınıfa devam etmekte olan, fiziksel taciz öyküsüne sahip 584 öğrencinin, akran provokasyonu ve akran grubuna giriş durumlarda, sosyal bilgi işleme süreci örüntülerini değerlendirmişlerdir. Erken dönemde fiziksel taciz deneyiminin, çocukların bilgi işleme süreci (SBI) örüntülerini sosyal ipuçlarını kodlama hataları, niyete yapılan düşmanca yüklemeler, saldırgan tepkiler verme gibi alanlarda etkilediği ve ileriki dönemde dışa vurma problemlerini (externalizing problem) yordadığı görölmektedir.

Dodge ve Price (1994) tarafından yapılan bir araştırmada, 6-9 yaşlarındaki 259 çocuğun sosyal yeterlilikleri ve sosyal bilgi işleme süreçleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda, akran grubuna giriş, provakasyona tepki ve otorite yönelimli tepkiler alanlarında çocukların davranışsal yeterliliklerinin sosyal bilgi işleme süreçlerinin bir fonksiyonu olduğu, sosyal bilgi işleme süreçleri değişkenleri ile davranışsal yeterliliğe ilişkin öğretmen ve akran değerlendirmeleri arasındaki ilişkinin yüksek olduğu ve SBI sürecinin çocuğun davranışsal yeterliliğini değerlendirmek için özellikle ilerleyen yaşla birlikte önemli bir yordayıcı olduğu görölmüştür.

Dodge, Murphy ve Buchsbaum (1984) ana sınıfı, 2. ve 4. sınıfına devam etmekte olan ve akran sosyal statüleri popüler, ortalama, ihmal edilen ve reddedilen olarak belirlenmiş 176 çocukla niyete ilişkin ipuçlarını algılama becerilerini değerlendirmek amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Elde edilen sonuçlar, çocukların niyete ilişkin ipuçlarını algılamak konusunda güçlü bir gelişimsel farklılıkları olduğunu ve artan yaşla birlikte akranlarının niyetini daha iyi ayırt edebildiklerini göstermiştir. Buna karşın, anasınıfı öğrencilerinin "niyetin düşmanca" olduğu durumları, diğer çocuklardan daha iyi algıladıklarını, popüler ve ortalama çocukların akranlarının niyetini, reddedilen ve ihmal edilen çocuklara göre daha doğru algıladıklarını göstermektedir.

585 çocuğun anasınıfından 8. sınıfa kadar izlendiği, çocukların sosyal bilgi işleme süreçleri, var olan bilgi yapıları ve saldırgan davranışları arasındaki ilişkinin incelendiği boylamsal bir çalışmada; saldırgan/düşmanca bilgi yapıları ile sosyal bilgi işleme süreçlerinin saldırgan örüntüler içermesi arasındaki ilişkinin yüksek olduğu, düşmanca/saldırganca bilgi yapılarına sahip olan çocukların, reddedilme problemi ile daha sık karşı karşıya

kaldıkları, sosyal bilgi işlem süreci örüntülerinin erken dönemde ve ilerleyen dönemlerde dışlanma/reddedilme problemleri ile ilişkili olduğunu göstermektedir (Burks, Laird, Dodge, Pettit ve Bates, 1999).

Dodge ve McClaskey ve Feldman (1985) 628 anasınıfı ve ilköğretim öğrencisi ile yaptıkları bir çalışmada, saldırgan ve reddedilen çocukların sosyal bilgi işleme süreçleri incelenmiştir. Saldırgan ve reddedilen çocukların verdikleri tepkilerin, uyumlu çocuklara göre daha az yeterli olduğu, özellikle akran provakasyonu ve sosyal beklentiler karşısında problem yaşadıkları ve yetersiz oldukları görülmektedir. Aynı zamanda erkek çocukların kız çocuklara oranla sosyal beklentiler konusunda daha yeterli tepkiler sergiledikleri belirtilmektedir.

McDowell ve Parke (2002) 97 anasınıfı öğrencisi ve anne babalarıyla yaptıkları bir çalışmada çocukların sosyal bilgi işleme süreci örüntülerinin ebeveynlerinin, sosyal bilgi işleme örüntüleri ile tutarlılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Elde edilen bulgular, çocukların problem durumlarda çözüm için odaklandıkları amaçlar ve seçtikleri stratejilerin, ebeveynlerinin sosyal bilgi işleme örüntüleri ile özellikle de babaların sosyal bilgi işleme örüntüleri ile tutarlılık gösterdiği bulunmuştur.

Mayeux, (2003) anasınıfı ve 1. sınıfa devam etmekte olan 231 erkek çocuğun kullandıkları sosyal problem çözme stratejileri ile akran sosyal statüleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu çalışmada, popüler erkek çocukların, ortalama ve reddedilen çocuklardan daha fazla prososyal çözümler önerme eğiliminde olduğu, reddedilen çocukların özellikle çatışmayı önleme ve yardım istemeye yönelik tepkiler geliştirme konusunda diğer akran statüsündeki çocuklardan farklılık gösterdiği dikkati çekmektedir.

Çalışma sonuçları incelendiğinde, çocukların sosyal bilgi işleme sürecinde sergilediği performansın, akran ilişkilerinde sergiledikleri performans ile ilişkili olduğu ve akran sosyal statüsünü yordadığı görülmektedir. Sosyal bilgi işleme sürecinde düşmanca ve saldırganca bir performans sergileyen çocukların ilerleyen dönemlerde akran ilişkilerinde özellikle akran provakasyonu ve sosyal beklentiler alanlarında problemler yaşadığı dikkati çekmektedir.

Sosyal Bilgi İşleme Süreci Örüntüleri ve Saldırganlık İlişkilerini Ele Alan Çalışmalar

Crick ve Dodge (1994) sosyal bilgi işleme süreci örüntülerinde meydana gelen değişikliklerin, çocukların akranlarına yönelttikleri saldırgan davranışların şeklini de belirleyeceğini savunmaktadırlar. Hudley ve Graham 'ın (1993) çalışmaları saldırgan çocukların, niyete yaptıkları yüklemelerdeki değişikliklerin ve yorumlama sürecindeki gelişme ve düzelmelerin, saldırgan davranışların azalması ile ilişkili olduğunu göstermiştir.

Feldman ve Dodge (1987) yaşları 6 ile 10 arasında değişen 95 çocukla yaptıkları çalışmada SBI süreci, akran sosyal statüsü, yaş ve cinsiyet arasındaki ilişkiyi, akran grubuna giriş, belirsiz tahrik durumlarında incelemiştir. Bulgular düşük akran sosyal statüsüne sahip çocukların (reddedilen-ihmal edilen) ve yüksek akran statüsüne sahip çocukların (popüler –ortalama) sosyal bilgi işleme süreçleri arasında, sadece akran grubuna giriş durumunda farklılık gözlemlendiği, düşük akran statüsüne sahip çocukların niyete yapılan yüklemeler, saldırgan tepkiler üretme gibi sosyal bilgi işleme süreci sürecinde daha yıkıcı bir örüntü sergiledikleri, dışlanan erkek çocukların daha saldırgan, ihmal edilen erkek çocukların daha pasif tepkiler üretme eğiliminde olduğu, ihmal edilen gruptaki kız çocukların ise çözüme yönelik daha az alternatif tepki ürettikleri, üretilen bu tepkilerin reddedilen gruptaki kız çocuklarından daha fazla saldırgan özellikler taşıdığı, reddedilen grupta yer alan kız çocukların ise daha pasif tepkiler ürettiklerine işaret etmektedir.

Türkiye'de Yapılan Çalışmalar

Dinçer (1995) tarafından Ankara'da resmi bir kurumun anaokuluna devam eden 5 yaş grubu 74 çocukla yapılan ön test-eğitim-son test düzeninde yürütülen deneysel çalışmada; 5 yaş grubu çocuklarına kişilerarası problem çözme becerileri kazandırılmasında problem çözme eğitiminin etkili olduğu görülmektedir. Son test bulgularına göre; problem

çözme eğitimi alan deney grubundaki çocukların, akranları ile ilgili problemlere verdikleri çözüm sayılarının ve çözüm kategorilerinin kontrol grubuna göre anlamlı bir artış gösterdiği saptanmıştır.

Şahin (1999) Konya ilinde farklı alt sosyo kültürel grupları temsil eden ilköğretim okullarının 5. 6. ve 7. sınıflarına devam eden öğrencilerin psiko-sosyal temelli problem çözme becerilerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Bu çalışmada, çocuklarının yaşının ve cinsiyetinin psiko-sosyal temelli problem çözme becerisi üzerinde etkili olmadığı görülmektedir. Çocukların zeka puanları yükseldikçe, psiko-sosyal temelli problem çözme puanlarında artış olduğu ve farklı sosyo kültürel düzeylerin, psiko-sosyal temelli problem çözme becerisini etkilediği belirtilmektedir.

Yılmaz (2003) tarafından Ankara ilinde, Milli Eğitim Bakanlığı' na bağlı, alt-orta ve üst sosyo ekonomik düzeydeki okulöncesi eğitim kurumuna devam eden 6 yaş çocuklarının, okula hazır bulunuşluk düzeylerini tespit etmek amacıyla yapılan çalışmada; çocukların okula hazır bulunuşluk düzeyleri ile dikkat süreleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Çocukların okula hazır bulunuşluk düzeylerinin Metropolitan Okul Olgunluğu Testi ile değerlendirildiği bu çalışmada, kız çocukların küçük kas motor ve sosyal gelişimlerinin erkek çocuklarından daha ileride olduğu, kardeş sayısı ve doğum sırası ile çocukların büyük kas, bilişsel ve dil gelişimi arasında negatif bir ilişki olduğu, yüksek sosyo ekonomik düzeyde bulunan çocukların okul olgunluğu düzeylerinin, diğer sosyo ekonomik düzeydeki çocuklardan daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Çataloluk (1994) farklı sosyo-ekonomik ve kültürel ortamlarda yetişen çocukların okul olgunluk düzeylerini belirlemek amacı ile 5-6 yaş grubu 62 çocuk ile yaptığı çalışmada okul olgunluğunu değerlendirmek üzere Metropolitan Okul Olgunluğu testini kullanmıştır. Çalışma sonucunda, Sosyal Hizmetler Çocuk Esirgeme Kurumuna bağlı çocuk yuvasında kalan korunmaya muhtaç çocukların okul olgunluğu düzeylerinin, kreş ve gündüz bakım evlerindeki çocukların okul olgunluğu düzeylerinden daha düşük olduğu saptanmıştır.

Çıkrıkçı (1999) Ankara il merkezindeki resmi banka anaokullarına devam eden 5-6 yaş grubu 150 çocukla yaptığı çalışmada, okul olgunluğu ve anne baba tutumlarının ilişkisini incelemiştir. Okul olgunluğunun

değerlendirmek amacı ile Metropolitan Okul Olgunluğu ölçeğini kullanmıştır. Bu çalışmada, anne baba tutumları ile çocukların okul olgunluğu düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki görülmemiştir.

Yazıcı (1999) Almanya ve Türkiye’de yaşayan 60-72 aylar arasındaki çocukların, okuma olgunlukları ve dil gelişimleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Okuma olgunluğunu değerlendirmek amacı ile Metropolitan Olgunluk Testini kullanmıştır. Almanya’dan 96, Ankara’dan 100 çocuğun katıldığı bu çalışmada, dil gelişimi ile okuma olgunluğu arasında pozitif bir ilişki olduğu, Almanya’da yaşayan Türk çocuklarının iki dillilik probleminin okuma olgunluğunu olumsuz etkilediği saptanmıştır.

Tarhan (1996) 6. 7. ve 8. sınıflara devam etmekte olan 370 ilköğretim ikinci kademe öğrencisi ile yaptığı çalışmada, öğrencilerin yalnızlık düzeyleri ile çeşitli değişkenlerin ilişkisini incelemiştir. Çalışmada, popüler, reddedilmiş, ihmal edilmiş ve tartışmalı olarak dört farklı kategoride değerlendirilen çocuklardan, reddedilmiş kategorisinde yer alan çocukların yalnızlık puanlarının diğer gruplardan daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Hatipoğlu (1999) geliştirdiği “Sosyal Beceri Eğitimi “ programının ilköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin sosyal beceri ve sosyometrik statüleri üzerindeki etkisini incelemek üzere bir çalışma yapmıştır. Ankara ilinde bulunan ilköğretim okullarına devam eden 372 öğrenci üzerinde yapılan ön çalışma sonrasında, sosyal beceri düzeyi ve sosyometrik statüsü düşük olduğu saptanan 21 öğrenci ile yürüttüğü deneysel çalışmada ön- test son- test kontrol grup deseni kullanmış, deney, plasebo-kontrol ve kontrol grupları arasında yapılan analizler sonucunda anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ancak sosyal beceri eğitimi alan deney grubu öğrencilerinin diğer gruplardaki öğrencilere oranla sosyal beceri ve sosyometri puanlarında artış olduğu saptanmıştır.

Çetin, Bilbay ve Kaymak (2001) deneysel çalışmada, 4. sınıf öğrencileri arasından seçilen ve akranları tarafından düşük kabul gören çocuklardan oluşan bir örneklem grubunda, sosyal beceriler eğitim programının etkisini incelemiştir. Arkadaşlarınca düşük kabul gören ilköğretim dönemindeki çocukların, akran ilişkileri ve sosyal ilişkilerinin ele alındığı bu çalışmada, deney grubundaki çocukların sosyallik, soyutlanma ve saldırganlık puanlarında, verilen sosyal beceri eğitimine bağlı olarak bir

değişiklik olmadığı görülmüştür. Çalışma sonuçları uygulama yapılan okullara göre farklılık gösterirken, sadece bir okulda deney grubundaki çocukların, akran grubu tarafından kabul düzeylerinin artış gösterdiği saptanmıştır.

Demir (2006) tarafından yapılan çalışmada, Malatya ilinde bir ilköğretim okulunun 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin arkadaşlık becerilerini geliştirmeye yönelik uygulanan grup rehberliği programının, öğrencilerin sosyometrik statülerini etkilediği, görülmektedir. Otuz altı öğrenci ile deneysel çalışmada, arkadaşlık becerilerini geliştirmeye yönelik grup rehberliği programı uygulanan deney grubundaki öğrencilerin sosyal kabul düzeylerinde anlamlı bir artış olduğu saptanmıştır.

Oral (2007) Adana il merkezinde bulunan alt orta ve üst sosyo ekonomik düzeydeki ilköğretim okullarının 5. sınıflarına devam etmekte olan 582 öğrenci ile yürüttüğü çalışmasında, öğrencilerin arkadaşlarına yönelik düşüncelerinin, akran statüleri ve akademik başarıları ile olan ilişkisini ele almıştır. Araştırma bulgularına göre çocukların arkadaşlarına ilişkin görüşlerinin, akademik başarı ve sosyometrik statüye göre farklılaşmadığı, arkadaşları tarafından tercih edilen öğrencilerin, tercih edilmeyen öğrencilere göre daha kolay arkadaş edindikleri ve arkadaşlarıyla ilişkilerinin daha olumlu olduğu görülmüştür.

İncelenen çalışma bulguları, ülkemizde daha çok sosyal yeterliliğin bileşenlerinden olan sosyal beceri gelişimi ile ilgili çalışmalar yapıldığı dikkati çekmektedir. Ülkemizde çocukların okul olgunluğunu belirlemek amacı ile yapılan çalışmalar incelendiğinde, ölçme aracı olarak Metropolitan Okul Olgunluğu Testinin uygulandığı görülmektedir. Ancak bu aracın, akademik başarının ve okula uyumun önemli değişkenlerinden biri olan çocuğun sosyal yeterliliği konusunda bir bilgi sağlamadığı görülmektedir. Akran ilişkilerini konu alan çalışmaların ise sosyal beceri ve okula hazırlık konularında yapılan çalışmalardan çok daha az olduğu söylenebilir.

PROBLEM

Ana sınıfına devam etmekte olan Türk çocuklarının, sosyal yeterlilik düzeyleri ile akran sosyal statüsü ve sosyal bilgi işleme süreçlerinin birbirleri ile olan ilişkisi bilinmemektedir. Cinsiyet ve anne öğrenim durumu değişkenlerinin, Türk çocuklarının sosyal yeterlilik düzeyleri ile akran sosyal statüsü ve sosyal bilgi işleme süreçlerinin üzerindeki etkisini incelemek bu çalışmanın temel problemidir.

AMAÇ

Bu araştırmanın amacı, ana sınıfı öğrencilerinin cinsiyetleri, anne öğrenim düzeyi, sosyal yeterlilikleri, akran sosyal statüleri ve sosyal bilgi işlem süreci örüntüleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu temel amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Ana sınıfı öğrencilerinin cinsiyetlerine göre;
 - 1.1 Sosyal yeterlilik düzeyleri farklılaşmakta mıdır?
 1. 2. Akran sosyal statüleri farklılaşmakta mıdır
 1. 3. Sosyal bilgi işleme süreci örüntüleri farklılaşmakta mıdır?
2. Annelerin öğrenim düzeylerine göre ana sınıfı öğrencilerinin;
 - 2.1. Sosyal yeterlilik düzeyleri farklılaşmakta mıdır?
 - 2.2. Akran sosyal statüleri farklılaşmakta mıdır ?
 - 2.3. Sosyal bilgi işleme süreci örüntüleri farklılaşmakta mıdır?
3. Ana sınıfı öğrencilerinin akran sosyal statülerine göre;
 - 3.1. Sosyal yeterlilik düzeyleri farklılaşmakta mıdır ?
 - 3.2. Sosyal bilgi işleme süreci örüntüleri farklılaşmakta mıdır?
4. Ana sınıfı öğrencilerinin sosyal yeterlilik düzeyleri ile sosyal bilgi işleme süreci örüntüleri arasında bir farklılık var mıdır?

ÖNEM

Altı - yedi yaşlarına gelen bir çocuk, yaşamının büyük bir bölümünü geçireceği bir başka ortama girmek ve bu ortama uyum sağlamak görevi ile karşı karşıyadır. Bu yeni ortam ilköğretim kurumudur. Bir çok araştırmacı ve yazar, okul öncesi eğitim döneminden ilköğretimin programlı öğretim kademesine geçmenin çocuklar için belli koşulları gerektiren bir durum olduğu görüşündedir. Bazı çocuklar bu geçişi kolayca başarırlarken, bazılarının başarmak için daha fazla desteğe, anlayış ve yardıma ihtiyacı olduğu görülmektedir. Olgunluk ya da hazırlık kavramı bu aşamada dikkat edilmesi gereken bir konudur (Oktay, 1999).

Ancak, okula hazırlık kavramının tanımlanmasında ve standartlarının oluşturularak bir karara varılmasında yaşanan güçlük nedeni ile okula hazırlığı doğrudan ölçmek amacıyla tek bir araç belirlemenin oldukça zor olduğu görülmektedir. Bu nedenle okul öncesi kurum öğretmenleri ve ebeveynler çocuğun okula hazırlığını değerlendiren ve karar veren anahtar kişiler olarak karşımıza çıkmaktadır (Lewit ve Barker, 1995).

Ülkemizde okul olgunluğunu / okula hazırlığı değerlendirmek amacıyla yapılmış olan çalışmalar incelendiğinde, bu değerlendirmelerin "Metropolitan Okul Ogunluğu Testi" ile yapıldığı ve bu değerlendirme aracında "okula hazırlık" kavramının çoğunlukla *okuma hazırlığı* açısından ele alındığı; dil ve kavram gelişimi, genel bilgi ve el göz koordinasyonu becerilerinin değerlendirildiği göze çarpmaktadır. Ancak akademik başarının ve okula uyumun önemli değişkenlerinden biri olan çocuğun sosyal yeterliliği konusunda bilgi sahibi olmak, ilköğretime geçiş sürecinde önem kazanmaktadır. Gelişimin bir bütün olduğu kabul edildiğinde bu değerlendirmenin tek boyutlu ve yetersiz olabileceği düşünülmektedir.

Yurt dışında yapılan uygulamalar incelendiğinde, okula hazırlığın değerlendirilmesinde, tüm gelişim alanlarını ayrı ayrı değerlendirme imkanı sunan test bataryalarından yararlanıldığı görülmektedir (www.ecs.org). Bu

test bataryaları incelendiğinde, sağlık ve fiziksel gelişim, sosyal ve duygusal gelişim, öğrenmeye ilişkin tutumlar, dil gelişimi ve iletişim becerileri, bilişsel gelişim ve genel bilgi gibi, çocuğun sahip olduğu bilgi, beceri ve gelişimsel yeterliliği değerlendirmeye yönelik, çocuk hakkında oldukça ayrıntılı bilgi sağlayan veri toplama araçları oldukları görülmektedir.

Bugün ülkemizde okul olgunluğunu değerlendirmek amacı ile uyarlaması Oktay (1983) tarafından yapılan, bilişsel ve dil becerileri ile el göz koordinasyon becerilerini test eden Metropolitan Okul Olgunluğu Ölçeği, bu alandaki boşluğu dolduran ve konuya dikkat çeken ilk çalışma olması açısından oldukça değerlidir. Ancak alan yazın incelendiğinde bu ölçeğin tek başına kullanılmasından ziyade tamamlayıcı nitelikte, diğer gelişim alanlarını da ele alarak değerlendirmenin bütünlüğünü sağlayacak bir yaklaşıma ihtiyaç olduğu hissedilmektedir.

Okula hazırlığı *öğrenmeye hazırlık* bağlamında ele aldığımızda dahi dikkat, motivasyon, yaptığı işi sürdürebilme gibi öğrenme davranışlarının çocuğun sosyal gelişimi ile ilişkili olduğu görülmektedir. Sosyal gelişim, çocuğun ev ve arkadaş ortamındaki iletişim becerileri, empati ve prososyal davranışlarının gelişimi, kendini yönlendirebilme becerisi gibi değişkenler göz önünde bulundurularak değerlendirilmektedir. Yapılan çalışmalarda özellikle okul öncesi dönem çocuklarının serbest oyun sırasındaki arkadaş etkileşimlerinin, okul olgunluğunu yordamada bir değişken olarak ele alındığı (Fantuzzo ve McWayne, 2002; Fantuzzo, Manz ve McDermott, 1988), sosyal davranış gelişiminin çocukları öğrenmeye teşvik edici bir unsur olduğu, olumlu akran ilişkilerinin çocukların motivasyon, dikkat ve başladığı bir işi sürdürebilme gibi öğrenme davranışları ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Bu nedenle okula hazırlıkta sosyal yeterlilik boyutunun, akran etkileşimi bağlamında ayrıntılı olarak değerlendirilmesi çocuğun sosyal ve duygusal gelişimi adına bir bilgi sunabilmesi açısından değerlidir.

Ancak sosyal yeterliliği değerlendirme yöntemlerine bakıldığında, büyük bir kısmının her bir çocuğun ihtiyacı olan alanda desteklenmesine yönelik bilgi sunmak yerine, sosyal yeterliği genel olarak değerlendirdiği, çocuk adına toplam bir puan sunarak sosyal duygusal gelişim anlamında yeterli/ yeterli değil gibi genel bir yargıya varıldığı görülmektedir. Bu tür

değerlendirmeler, çocuğun problem yaşadığı sosyal bağlam ve sosyal açıdan yeterli görülen davranış sürecindeki eksikliği / yetersizliği hakkında fikir vermemektedir. Oysa sosyal yeterliğin genel bir sıralamadan çok, özel durumlar bağlamında değerlendirilmesi gerekliliği alan yazından elde edilen çalışma bulguları tarafından da desteklenmektedir (aktr. Dodge, 1986). Bu çalışmada ele alınan Sosyal Bilgi İşleme Süreci değerlendirmesinin, çocuğun sosyal anlamda yaşadığı güçlüklerle ilişkin, hem akran etkileşimleri ve çatışmalarının yaşandığı özel durumlar hem de bu ilişkileri yönlendirdiği varsayılan bilişsel süreçler hakkında ayrıntılı bilgi sunduğu düşünülmektedir.

Okul öncesi dönem ve ilköğretim döneminde, çocuğun sosyal yeterliliğini sergilediği en temel alan, akran grupları olarak karşımıza çıkmakta, akranları ile sağlıklı iletişim kurabilmek bu dönemin temel gelişimsel görevi olarak kabul edilmektedir. Çocuğun sosyal yeterliliği değerlendirilirken, problem yaşadığı özel durum hakkında bilgi sahibi olmak, uygun sosyal beceri eğitim programları ile çocuğu "ihtiyaç duyduğu alanda" desteklemek, sosyal yeterliliğin gelişimi adına daha somut hedefler belirlenebilmesi açısından gerekli görülmektedir.

Bu çalışma eğitimciler ve araştırmacılar için çocuğun ilköğretime geçiş döneminde, okula uyum sürecinde karşılaşılabileceği güçlükleri önceden tespit ederek, sosyal yeterlik düzeyinde beklenen olgunluğa erişmemiş olan çocuklara gerekli desteğin sağlanması yolu ile çocuğun sosyal uyumunun ve akran kabulünün geliştirilmesini öngören bir rehberlik anlayışı geliştirilmesi açısından önemli görülmektedir. Aynı zamanda bu çalışmanın ülkemizde okula hazırlığın değerlendirilmesi sürecinde yapılmış olan diğer çalışmaları tamamlayıcı olacağı düşünülmektedir.

SINIRLILIKLAR

Bu çalışma, Antalya İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı üç okulun ana sınıflarında yapılmıştır. Bu okullardan biri özel okul öncesi eğitim kurumudur. Diğer ikisi ise özel ilköğretim okuludur. Araştırmada devlet okullarından öğrenci olmaması bu araştırmanın sınırlılıkları arasında sayılabilir.

Araştırmanın sadece Antalya'da yapılmış olması da bu araştırmanın bir diğer sınırlılığıdır.

TANIMLAR

Sosyal yeterlik (Social Competence): Çocukların içinde buldukları topluma başarılı bir biçimde uyum sağlayabilmeleri için gerekli olan bir takım sosyal, duygusal, bilişsel becerileri ve davranışları ifade etmektedir.

Akran sosyal statüsü (Peer Social Status): Bir çocuğun toplumsal konumu olarak da ifade edilen bu kavram, çocuğun akranları tarafından tercih edilme ya da tercih edilmeme, sevilme ya da sevilme durumu belirtmektedir.

Sosyal bilgi işleme süreci (Social Information Processing): Çocukların sosyal bir durum ya da görevle karşılaştığında, biyolojik olarak belirlenen ve doğumla getirmiş olduğu bir dizi tepki kapasitesi ve geçmiş yaşantılarından edindiği tepki deneyimleri yoluyla, çevresindeki uyaranlardan aldığı sosyal ipuçlarını değerlendirerek davranışsal tepkide bulunma sürecidir.

BÖLÜM II

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizinde kullanılan yöntemler açıklanmıştır.

Araştırma Modeli

Bu araştırma betimsel modelde bir araştırmadır. Betimsel araştırmalar, mevcut durumu, olayları ve olguları olduğu gibi betimlemeyi amaçlar.

Araştırma Grubu

Araştırma grubunda 29'u erkek ve 33'ü kız olmak üzere toplam 62 çocuk yer almaktadır. Araştırma grubunda yer alan çocuklar, 2002 yılının ilk 6 ayında doğmuşlardır. Bu çocuklar üç farklı okulda öğrenim görmektedirler. Antalya ilindeki bu okullardan biri özel bir okul öncesi eğitim kurumu, diğer ikisi ise özel ilköğretim okuludur. Araştırma grubunda yer alan çocuklar 2007-2008 öğretim yılında bu üç okulun ana sınıflarında veya hazırlık sınıfında öğrenim görmektedirler.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, aşağıda tanıtılan üç farklı veri toplama aracı kullanılmıştır.

- 1. Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Problem Durumların Sınıflaması Ölçeği (The Preschool Taxonomy of Problem Situation) (OPDS).** Bu ölçek, çocukların sosyal yeterlilik alanlarını belirlemek amacı ile Blankemeyer ve arkadaşları (2002) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek bu araştırmada kullanılmak için, yazarından izin alınarak araştırmacı tarafından Türkçeye uyarlanmıştır.

2. **Sosyometrik Dereceleme Ölçeği (Sociometric Rating Scale) (SDÖ).** Bu ölçek, çocukların akran sosyal statülerini belirlemek amacı ile Asher ve arkadaşları (1979) tarafından geliştirilmiştir.
3. **Sosyal Bilgi İşleme Süreci Puanlama Anahtarı (SBİSPA).** Sosyal bilgi işleme sürecinde ortaya çıkan örüntüleri incelemek amacı ile Weiss ve arkadaşları (1982) tarafından bir puanlama yöntemi geliştirilmiştir. Bu puanlama yöntemi, bu araştırmanın amaçları doğrultusunda uyarlanarak kullanılmıştır.

Bu araştırmada veri toplamak için kullanılan araçlar aşağıda daha ayrıntılı bir biçimde tanıtılmıştır.

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

Blankemeyer, Culp, Hubbs-Tait ve Culp (2002) tarafından, çocukların sosyal yeterliliğini değerlendirmek amacıyla geliştirilen "Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Problem Durumların Sınıflaması Ölçeği" (OPDS), okul öncesi öğretmenleri tarafından doldurulan bir kağıt kalem ölçeğidir. OPDS, Dodge ve arkadaşları tarafından 1985'te geliştirilmiş olan "Çocuklar İçin Problem Durumların Sınıflandırılması Ölçeğinin" (TOPS) okul öncesi dönem çocuklarına uyarlanmasıyla hazırlanmıştır. OPDS, 8 alt boyuttan ve toplam 60 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, çocukların problem durumlarında verdikleri tepkileri değerlendirmeyi amaçlayan 5'li likert tipi bir ölçektir. Puanlamada (1) Hiç Problem Değil (2) Nadiren Problemdir (3) Bazen Problemdir (4) Oldukça Sık Yaşanan bir Problemdir (5) Daima Problemdir şeklinde değerlendirilmektedir. Ölçeğin alt boyutlarından alınan yüksek puan, çocuğun problem yaşadığı alanı işaret etmektedir. Ölçeğin alt boyutlarından alınan düşük puan ise çocuğun bu alanda bir problem yaşamadığını göstermektedir. Bir alt boyuttan alınan puan, her bir alt boyuta ait soru sayısı farklı olduğundan, değişebilmektedir. Örneğin; " Akran Grubuna Giriş" alt boyutu 5 sorudan oluşmaktadır ve bu alt boyut için 15 puanın altında alan çocuklar "düşük", 15 puanın üzerinde alan çocuklar "yüksek" puan almış

olarak değerlendirilmektedirler. Düşük puan alan çocukların, akran grubuna giriş sırasında güçlük yaşadığı düşünülmektedir.

Bu ölçeğin, sosyal yeterliliği değerlendiren diğer ölçeklerden ayırıcı özelliği, çocuğun davranışını içinde bulunduğu sosyal bağlamda ele almasıdır. Orijinal ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Blenkemeyer ve arkadaşları (2002) tarafından yapılmıştır. Orijinal OPDS'nin ölçüt geçerliliğini belirlemek için, öğretmenlerden, terapistlerden ve bakıcılardan "Okul Öncesi Problem Durumlar Sınıflandırması Ölçeği" ile birlikte, Behar ve Stringfield (1972) tarafından geliştirilen **Okul Öncesi Davranış Soru Listesini** (Preschool Behavior Questionnaire) ve Achenbach (1992) tarafından geliştirilen **Çocuk Davranış Kontrol Listesini** (Child Behavior Checklist /2-3) doldurmaları istenmiştir. OPDS'nin alt boyutları ve bu iki ölçeğin alt boyutları arasındaki korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. OPDS ile Okul Öncesi Davranış Soru Listesi arasındaki Pearson Momentler korelasyon katsayısının .002, OPDS ile Çocuk Davranış Kontrol Listesi arasındaki korelasyon katsayısının ise .001 düzeyinde olduğu bulunmuştur. OPDS'nin güvenilirliğini belirlemek için, ölçeğin sekiz alt boyutu için ayrı ayrı Cronbach alfa katsayısı hesaplanmış, katsayıların .86 ile .95 arasında olduğu ve ölçeğin tamamı için katsayısının Cronbach alfa katsayısının .98 olduğu hesaplanmıştır (Blankemeyer ve ark, 2002).

"Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Problem Durumların Sınıflaması Ölçeği", hem önleme hem de müdahale çalışmalarında yararlanılabilecek bir araç özelliği taşımaktadır. Okul öncesi dönemdeki çocuğun sosyal açıdan yetersiz olduğu alanı ve durumsal özelliklerini tanımlayarak, daha sonra ortaya çıkabilecek uyumsuz davranış riskine karşı önlem alınmasına yardımcı olmaktadır.

Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Problem Durumların Sınıflaması Ölçeğinin Alt Boyutları

OPDS'nin alt boyutları ve her bir alt boyutun ölçmeye çalıştığı özellik aşağıda açıklanmıştır.

Akran Grubuna Giriş: 5 maddeden oluşmaktadır. Çocuğun akranları arasına katılma girişimi ve grup tarafından reddedildiği durumlardaki tepkisini ifade etmektedir.

Örnek madde: Bu çocuk halihazırda oyun oynamakta olan bir grup akranı ile oynamak istediğinde...

Provakasyona Tepki: 10 maddeden oluşmaktadır. 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.

Örnek madde: Sıra ile yapma kuralının belirtildiği bir etkinlikte bir arkadaşı bu çocuğun sırasını aldığı anda...

Başarısızlığa Tepki: 9 maddeden oluşmaktadır. Çocuğun bir etkinlikte iyi bir performans sergileyemediği zaman vereceği tepkiyi ifade etmektedir.

Örnek madde: Bir akranı bir etkinlikte bu çocuktan daha iyi bir performans sergilediğinde...

Başarıya Tepki: 3 maddeden oluşmaktadır. Çocuğun bir etkinlik ya da oyunda, akranlarından üstün olduğu durumda vereceği tepkiyi ifade etmektedir.

Örnek madde: Bu çocuk etkinliği akranından daha iyi yaptığında...

Sosyal Beklentiler: 11 maddeden oluşmaktadır. Çocuğun paylaşmak, işbirliği yapmak, yardımlaşmak, karşısındakinin duygusal durumunu anlayarak uygun tepkide bulunmak gibi sosyal ilişkiler içerisinde sergilediği davranışları ifade etmektedir.

Örnek madde: Bu çocuk paylaşım ve işbirliği gerektiren bir etkinlik üzerinde çalışırken...

Öğretmen Beklentileri: 6 maddeden oluşmaktadır. Çocuğun öğretmen gözetiminde olmadığı, yetişkin kontrolü olmaksızın, akranları ile ne derece uygun etkileşimde bulunduğunu ifade etmektedir.

Örnek madde: Bu çocuk oyun alanında olup yakınında öğretmen bulunmadığı zaman...

Tepkisel (reaktif) Saldırganlık: 8 maddeden oluşmaktadır. Akranlarının, sözel ya da fiziksel olarak saldırgan yaklaşımıyla karşılaştığında, çocuğun vereceği tepkiyi ifade etmektedir.

Örnek madde: Bir akranı bu çocuktan bir şey aldığında sinirlenir ve güç kullanır.

Proaktif Saldırganlık: 8 maddeden oluşmaktadır. Çocuğun herhangi bir tahrik olmaksızın saldırgan davranma eğilimini ifade etmektedir.

Örnek madde: Bu çocuk diğer çocuklarla alay eder ve eğlenir...

Geçerlilik Çalışmaları

“Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Problem Durumların Sınıflaması “ ölçeğinin Türkçeye uyarlanması araştırmacı tarafından yapılmıştır. Bu süreçte, ölçeğin 5 ayrı uzman tarafından çevirileri ve ters çevirileri yapılmıştır. Çeviri işlemleri tamamlandıktan sonra ölçek, Bilim uzmanlarının görüşüne sunulmuş ve öneriler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Oluşturulan Türkçe ölçeğin 10 anasınıfı öğretmeni ile ön uygulaması yapılarak öğretmen grubu tarafından anlaşılabilirliği test edilmiştir.

Ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılabilmesi için, Ankara ve Antalya ilinde yer alan özel ilköğretim okullarının anasınıfları ile çeşitli resmi ve özel okulöncesi eğitim kurumlarının 6 yaş/ hazırlık sınıflarına devam etmekte olan, 74 kız ve 85 erkek, toplam 159 çocuk ile çalışılmıştır. Okul Öncesi Davranış Ölçeği ve Okul Öncesi Çocuklar için Problem Davranışların Sınıflaması Ölçeği 159 çocuk için öğretmenleri tarafından doldurulmuştur. Çalışmaya katılan çocukların yaşı 54 ile 65 aylar arasında değişmektedir.

Okul Öncesi Çocuklar için Problem Davranışların Sınıflaması Ölçeği'nin Türkçe formunun ölçüt geçerliliğini belirleyebilmek için Kapçı (1998) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Okul Öncesi Davranış Ölçeği (Preschool Behaviour Checklist) (ODÖ) ile OPDS arasındaki korelasyon hesaplanmıştır. Bunun için her iki ölçek de aynı gruba uygulanmış (N = 169), bu uygulamadan elde edilen veriler kullanılarak, bu ölçeklerden alınan puanlar arasındaki korelasyon hesaplanmıştır.

Kapçı (1998) tarafından uyarılma çalışması yapılan “Okul Öncesi Davranış Ölçeği” duygusal ve davranışsal sorunları olan çocukları belirlemek amacı ile kullanılmaktadır. Toplam 22 maddeden oluşan bu ölçek, öz değerleri 4.9 ile 22 arasında olan toplam 6 faktörden oluşmakta ve öğretmenler tarafından doldurulmaktadır. Bu faktörler; duygusal, davranış, sosyal/yalnız, konsantrasyon, konuşma ve gelişimdir.

OPDS ölçeğinin alt boyutları ile ODÖ'nün faktörleri arasında hesaplanan Pearson Korelasyon katsayıları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. OPDS ölçeğinin alt boyutları ve ODÖ faktörleri arasındaki korelasyonlar

ODÖ \ OPDS	Davranış	Sosyal	Duygusal	Konsantrasyon	Konuşma	Gelişim
Akran grubuna giriş	.57*	.14	.37*	.23*	.13	.09
Provakasyona tepki	.56*	.16*	.37*	.20*	.14	-.00
Başarısızlığa Tepki	.53*	.26*	.37*	.28*	.20*	.05
Başarıya Tepki	.45*	.28*	.26*	.34*	.19*	.17*
Sosyal Beklentiler	.46*	.46*	.35*	.52*	.36*	.18*
Öğretmen Beklentileri	.06	.07	.04	.08	.05	.09
Reaktif Saldırganlık	.63*	.18*	.39*	.28*	.17*	.04
Proaktif Saldırganlık	.55*	.30*	.37*	.42*	.24*	.16*

P < .01

Tablo 1'de görüldüğü gibi, Okul Öncesi Davranış Ölçeğinin (ODÖ) "Davranış" alt boyutu ile, Okul Öncesi Dönemde Problem Durumların Sınıflanması Ölçeğinin (OPDS) "akran grubuna giriş" (.57), "provakasyona tepki" (.56), "başarısızlığa tepki" (.53), "başarıya tepki" (.45), "sosyal beklentiler" (.46), "reaktif saldırganlık" (.63), "proaktif saldırganlık" (.55) alt boyutları arasında anlamlı ($p < .01$) bir ilişki bulunmaktadır. Davranış alt boyutu ile öğretmen beklentileri alt boyutları arasında ise anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır (.06).

OPDS ölçeğinin "Öğretmen beklentileri" alt boyutu ile Okul Öncesi Davranış Ölçeği alt boyutları arasındaki ilişkinin düşük olduğu görülmektedir. Bu durumun "Öğretmen beklentileri" alt boyutunun madde sayısının az olmasından kaynaklandığı düşünülebilir.

ODÖ'nün "sosyal" alt boyutu ile OPDS Ölçeğinin "provakasyona tepki" (.16) "başarısızlığa tepki" (.26), "başarıya tepki" (.28), "sosyal beklentiler" (.46), "reaktif saldırganlık" (.18) ve "proaktif saldırganlık" (.30) alt boyutları arasında anlamlı ($p < .01$) bir ilişki bulunmaktadır. ODÖ'nün "sosyal" alt boyutu

ile OPDS Ölçeğinin “akran grubuna giriş” alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır (.14).

ODÖ'nün “duygusal” alt boyutu ile OPDS Ölçeğinin “akran grubuna giriş” (.37), “provakasyona tepki” (.37) “başarısızlığa tepki” (.37), “başarıya tepki” (.26), “sosyal beklentiler” (.35) ,”reaktif saldırganlık” (.39) ve “proaktif saldırganlık” (.37) alt boyutları arasında anlamlı ($p<.01$) bir ilişki bulunmuştur.

ODÖ'nün “konsantrasyon” alt boyutu ile OPDS Ölçeğinin “akran grubuna giriş” (.23), “provakasyona tepki” (.20) “başarısızlığa tepki” (.28), “başarıya tepki” (.34), “sosyal beklentiler” (.52) ,”reaktif saldırganlık” (.28) ve “proaktif saldırganlık” (.42) alt boyutları arasında anlamlı ($p<.01$) bir ilişki bulunmuştur.

ODÖ'nün “konuşma” alt boyutu ile OPDS Ölçeğinin “başarısızlığa tepki” (.20), “başarıya tepki” (.19), “sosyal beklentiler” (.36) ,”reaktif saldırganlık” (.17) ve “proaktif saldırganlık” (.24) alt boyutları arasında anlamlı ($p<.01$) bir ilişki bulunmuştur. ODÖ'nün “konuşma” alt boyutu ile OPDS Ölçeğinin Ölçeğinin “akran grubuna giriş” (.13), “provakasyona tepki” (.14) alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

ODÖ'nün “konuşma” alt boyutu ile OPDS Ölçeğinin “başarıya tepki” (.17), “sosyal beklentiler” (.38) ve “proaktif saldırganlık” (.16) alt boyutları arasında anlamlı ($p<.01$) bir ilişki bulunmuştur. Ancak ODÖ'nün “konuşma” alt boyutu ile OPDS Ölçeğinin Ölçeğinin “akran grubuna giriş” (.09), “provakasyona tepki” (-.00) “başarısızlığa tepki” (.05), ve ”reaktif saldırganlık” (.04) alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bu bulgular OPDS ve ODÖ ölçeği arasındaki ilişkinin anlamlı olduğunu, her iki ölçeğin birbiri ile uyumlu olduğunu göstermektedir.

Okul Öncesi Çocuklar İçin Problem Durumların Sınıflandırılması ölçeğinin orijinal formu geliştirilirken, her bir alt boyutun kuramsal olarak tanımlandığı ve tanımlanan alt boyutların yapısıyla ilgili olarak faktör analizi yapılmadığı görülmüştür (Blankemeyer ve arkadaşları, 2002). Bu nedenle, ölçeğin orijinal formundaki alt boyutların faktör yüklerine ilişkin bir bilgi yoktur.

Ölçeğin orijinal formunda yapılmamış olmasına rağmen, ölçeğin faktör yapısını betimleyebilmek amacıyla, bu araştırma çerçevesinde ölçeğin Türkçe formuna açıklayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Burada amaç, ölçekte kuramsal olarak tanımlanan alt boyutların, faktör analizi sonucunda ortaya

çıkıp çıkmadığını ya da kuramsal alt boyutlarla faktör analizi sonucunda elde edilen faktörler arasında bir benzerlik olup olmadığını ortaya koyabilmektedir.

Okulöncesi Çocuklar İçin Problem Durumların Sınıflandırılması ölçeğinin Türkçe formunun uygulandığı 169 kişiden elde edilen veriler kullanılarak uygulanan faktör analizi sonucunda, 6 faktör elde edilmiştir. Söz konusu 6 faktör şu şekilde adlandırılmıştır:

1. Provakasyona Tepki
2. Proaktif Saldırganlık
3. Reaktif Saldırganlık
4. Sosyal Beklentiler
5. Öğretmen Beklentileri
6. Etkileşim Başlatma

Daha önce de belirtildiği gibi, ölçeğin orijinal formunda 8 alt boyut tanımlanmıştır. Faktör analizi sonucunda saptanan 6 faktör, kuramsal alt boyutlarla büyük ölçüde örtüşmekle birlikte, "Akran Grubuna Giriş" ve "Başarısızlığa Tepki" alt boyutlarının ayrı birer faktör olarak değil, "Provokasyona Tepki" faktörü altında tek bir faktör olarak birleştikleri saptanmıştır. Aslında bu durum pek şaşırtıcı görünmemektedir. Çünkü kuramsal olarak tanımlanan bu üç alt boyuttaki maddeler, akranları tarafından reddedilme, tahrik edilme ya da başarısız bir performans sergileme gibi olumsuz etkileşim durumlarında çocuğun vereceği tepkiyi ölçmektedir.

Ölçeğin orijinal formunda, 2 ayrı alt boyut olarak görülen "proaktif saldırganlık" ve "başarıya tepki" alt boyutlarının da, tek bir faktör altında birleştiği görülmüştür. Bu iki alt boyutun ortak özelliği ise, çocuğun herhangi bir tahrik ya da zayıflık söz konusu değilken, sebepsizce olumsuz davranışlar sergileme eğilimini değerlendiriyor olmalarıdır.

Reaktif saldırganlık ve öğretmen beklentileri alt boyutları birbirinden bağımsız iki ayrı faktördür.

Sosyal beklentiler alt boyutunun ise kendi içinde iki ayrı faktöre ayrıldığı görülmektedir. Bu alt boyutta yer alan 3 madde (sb 9, sb 10, sb 11) ayrı ayrı bir faktör oluşturmaktadır. Tek bir faktör oluşturan bu üç maddenin ortak özelliği ise etkileşimi başlatmaya yönelik davranma eğilimini

ifade ediyor olmalarıdır. OPDS Ölçeğinin faktörleri ve faktör yükleri aşağıda sunulmuştur

Tablo 3 OPDS Ölçeğinin Faktörleri ve Faktör Yükleri Aşağıda Sunulmuştur.

Provakasyona Tepki		Proaktif Saldırganlık		Reaktif Saldırganlık		Sosyal Beklentiler		Öğretmen Beklentileri		Etkileşim Başlangıcı	
pt1	0.76	bss4	0.77	rs1	0.60	sb1	0.58	ob1	0.62	sb9	0.68
pt2	0.85	bss5	0.75	rs2	0.66	sb2	0.49	ob2	0.79	sb10	0.68
pt3	0.62	bt1	0.74	rs3	0.69	sb3	0.70	ob3	0.86	sb11	0.79
pt4	0.67	bt2	0.76	rs4	0.79	sb4	0.72	ob4	0.88		
pt5	0.73	bt3	0.70	rs5	0.76	sb5	0.46	ob5	0.90		
pt6	0.87	pro1	1.73	rs6	0.68	sb6	0.67	ob6	0.92		
pt7	0.69	pro2	0.71	rs7	0.63	sb7	0.78				
pt8	0.55	pro3	0.65	rs8	0.67	sb8	0.76				
pt9	0.66	pro4	0.66	rs9	0.54						
pt10	0.75	pro5	0.77								
ag1	0.62	pro6	0.69								
ag2	0.72	pro7	0.23								
ag3	0.81										
ag4	0.73										
ag5	0.64										
bss1	1.67										
bss2	2.63										
bss3	3.66										
bss6	0.81										
bss7	0.82										

Tablo 3'te sunulan alt boyutlar ve alt boyutların içerdiği maddeler, Pt= provakasyona Tepki, ag= akran grubuna giriş, bss= başarısızlığa tepki, bs= başarıya tepki, rs= reaktif saldırganlık, sb= sosyal beklentiler, ob= öğretmen beklentileri, pro= proaktif saldırganlık olarak kodlanmıştır. Maddelerin içeriği EK-1'de sunulmuştur.

Okulöncesi Çocuklar İçin Problem Durumların Sınıflandırılması Ölçeği ile elde edilen veriler iki farklı şekilde analiz edilebilir: Ölçeğin orijinal formunda olduğu gibi, veriler kuramsal olarak tanımlanan 8 alt boyutun her biri için analiz edilebilir. Ya da faktör analizi sonucunda belirlenen 6 faktörün her biri bir alt boyut kabul edilerek 6 alt boyutta analiz yapılabilir.

Bu araştırmada veriler, Okul öncesi Çocuklar için Problem Durumların Sınıflandırılması ölçeğinin orijinal formunda kuramsal olarak tanımlanan 8 alt boyutta analiz edilmiştir. Bunun nedeni, ölçeğin orijinalin formuna uygun bir değerlendirme yapabilmektir. Örneğin; "provakasyona tepki" alt boyutunda

problem yaşadığı düşünölen bir çocuğun, aynı alt boyut altında toplanmış olan “akran grubuna giriş”, “başarısızlığa tepki” ve “provakasyona tepki” alt boyutlarından hangisinde gerçekten problem yaşadığının saptanması amaçlanmaktadır. Bu uygulama ile aynı ölçekle yapılan veya yapılacak olan başka araştırmalardan elde edilecek sonuçlarla, bu araştırmada elde edilen sonuçları da karşılaştırabilmek mümkün olabilecektir. Ölçeğin orijinal formunda faktör analizi yapılmamış olması ve yapılan benzer ölçek uyarlama çalışmalarında (Balkış, 2004; Ayhan ve Aral, 2007; Arslan ve Arı, 2008), eğer uyarlaması yapılan ölçeğin orijinal formunda, faktör analizi yapılmamış ise geçerlilik çalışmalarında faktör analizi uygulanmayarak, orijinal ölçeğin kuramsal yapısına sadık kalındığının görölmüş olması bu tercihte belirleyici olmuştur.

Güvenirlilik Çalışmaları

“Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Problem Durumların Sınıflaması” ölçeğinin güvenirliliğini belirlemek amacı ile Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ve test tekrar test güvenirlilik katsayıları hesaplanmıştır. Test tekrar test güvenirliliği için ölçek 5 öğretmen tarafından 30 çocuğa, iki hafta ara ile tekrar uygulanmıştır. Bu uygulama sonucunda test tekrar test korelasyon katsayısı .94 olarak bulunmuştur.

Türkçe formunun iç tutarlılığını belirlemek için, Cronbach alfa katsayısı hesaplanmıştır. 60 maddelik ölçeğin sekiz alt boyutu için 169 çocuktan elde edilen Cronbach alfa güvenirlilik katsayıları, .89 ile .95 arasında değişmektedir. Alt boyutlara ilişkin cronbach alfa güvenirlilik katsayıları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4 OPDS Ölçeğinin Cronbach Alfa Güvenirlilik Değerleri

OPDS Alt Boyutları	Madde Sayısı	Cronbach Alfa Katsayısı
Akran Grubuna Giriş	5	.88
Provakasyona Tepki	10	.93
Başarısızlığa Tepki	3	.89
Başarıya Tepki	9	.91
Sosyal Beklentiler	11	.91
Öğretmen Beklentileri	6	.92
Reaktif Saldırganlık	8	.94
Proaktif Saldırganlık	8	.95

2. Sosyometrik Dereceleme Ölçeği (Rating-scale sociometric technique)

Sosyometrik Dereceleme Ölçeği (SDÖ), sosyal beceri eğitimlerinin akran kabulü üzerine etkilerinin incelendiği araştırmalarda, çocukların akranları tarafından kabul edilip edilmediklerini belirlemek amacıyla, daha önce kullanılmakta olan akran sınıflandırma yöntemine (peer nomination method) alternatif olarak, Asher, Singleton, Tinsley ve Hymel (1979) tarafından geliştirilmiştir. Sosyometrik dereceleme ölçeğinin akran sınıflandırma yöntemine göre özellikle okul öncesi dönemdeki çocukların akran grupları içindeki sosyal statülerini daha güvenilir bir biçimde belirlediği öne sürülmektedir.

Kapçı ve Oruç (2003) tarafından Türkiye’de yapılan araştırmada da okulöncesi dönem çocuklarda, akran sınıflandırma yöntemine göre sosyometrik dereceleme ölçeğinin kullanılmasının daha uygun olduğu, geçerlilik ve güvenilirlik değerlerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu çalışmada; Sosyometrik Dereceleme Ölçeğinin, dört hafta ara ile yapılan test tekrar test bulgularında Pearson momentler katsayısının .89 olduğu görülmektedir. Ölçeğin geçerlilik çalışması üç aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk olarak, Sosyometrik Dereceleme ölçeğinden elde edilen veriler ile öğretmenlerin gözlemlerine dayanan olumlu ve olumsuz sınıflandırmalar arasındaki korelasyonlar incelenmiştir. Elde edilen korelasyon değerlerinin sırası ile (n=99) $p < .01$ $r = .36$ ve (n=76) $r = -.50$ olduğu görülmektedir. Ölçeğin geçerlilik çalışması için kullanılan bir diğer yöntem ise Okul Öncesi Davranış Ölçeğinin 2. maddesi ile dereceleme yöntemiyle elde edilen puanların farklı olup olmadığının incelenmesidir. Bu amaçla bağımsız gruplar için t testi yapılmıştır. Ortalama ve standart sapma puanları, z puanına dönüştürülmüştür. Sevilen $x=2.91$ $ss = 1.43$, sevilmeyen $x=1.92$ $ss= 1.12$ $t(93)=2.51$ $p < .01$ bulunmuştur. Bulgular, dereceleme ölçeğinin ölçüt geçerliliğini destekler yöndedir. Bir diğer geçerlilik çalışması ise okul öncesi davranış ölçeği ile belirlenen duygusal ve davranışsal sorunu olan ve olmayan çocukların dereceleme ölçeği puanlarının karşılaştırılmasıdır. Bağımsız gruplar için yapılan t testinde sorun yaşayan çocuklar $x = -.57$ $ss = .89$, sorun yaşamayan çocuklar $x = .14$ $ss = .94$ $t(94)=2.99$ bulunmuştur.

Sosyometrik Dereceleme Ölçeğinin Uygulaması

Sosyometrik dereceleme ölçeğinin okul öncesi dönemdeki çocuklara nasıl uygulandığına ilişkin olarak, bu araştırma kapsamında gerçekleştirilen uygulama örneklendirilerek, aşağıda ayrıntılı bir açıklamaya yer verilmiştir.

Sınıftaki tüm çocukların fotoğrafları numaralandırılarak bir karton üzerine yapıştırılır ve böylece bir poster hazırlanır. Diğer yandan üzerlerinde “mutlu”, “üzgün” ve “nötr” duygu durumlarını yansıtan 15x15 cm ebatlarında evrensel yüz ifadelerinin yer aldığı üç ayrı kutu hazırlanmıştır. Uygulama sırasında her çocuk çalışma odasına tek tek alınmış, kısa bir sohbetten sonra kendilerine sınıf arkadaşlarının fotoğraflarının gösterileceği ve fotoğrafı gösterilen çocukla ilgili bazı sorular sorulacağı söylemiştir. Çocukların samimi olarak cevaplamalarını sağlamak için, bu odada konuşulanların başka hiç kimseye söylenmeyeceği, yani ne söylendiğini başka kimsenin bilmeyeceği belirtilmiştir. Bu açıklamanın anlaşıldığından emin olduktan sonra, şu işlemler yapılmıştır: Çocuklara önce kutuların üzerindeki duygu ifadelerini tanıyıp tanımadıkları sorulmuş, daha sonra çocuklara çeşitli sebze, meyve, dondurma gibi yiyeceklerin ve farklı çiçeklerin bulunduğu kartlar gösterilerek, çocuktan çok sevdiği nesnenin kartını **mutlu** (tercih edilen) kutuya, az sevdiği nesnenin kartını **nötr** (ortalama) kutuya ve hiç sevmediği nesnenin kartını **üzgün** (tercih edilmeyen) kutuya atması istenmiş ve böylece örnek bir uygulama yapılmıştır. Daha sonra çocuklardan arkadaşlarının fotoğraflarının bulunduğu posterden, diziliş sırasına göre fotoğrafları tek tek alarak, birlikte oynamaktan hoşlandığı arkadaşını, üzerinde mutlu yüz ifadesinin bulunduğu kutuya, bazen oynamak isteyip bazen oynamak istemediği arkadaşının fotoğrafını üzerinde nötr yüz ifadesi bulunan kutuya, birlikte oyun oynamayı sevmediği ve istemediği arkadaşının fotoğrafını ise üzerinde üzgün yüz ifadesi bulunan kutuya atmaları istenmiştir. Çalışmanın sonunda her çocuğa bu çalışmaya katıldığı ve bizimle işbirliği yaptığı için teşekkür edilmiştir.

Dunnington (1957) ve Perry (1979), çocukların hoşlanma ve hoşlanmama olarak belirlenen akran tercihlerini sosyometrik statünün iki boyutu olan “sosyal etki” ve “sosyal tercih” boyutları içinde değerlendirmeyi önermektedirler (aktr. Coie ve ark, 1982).

Sosyal etki, herhangi bir çocuktan hoşlanan ve hoşlanmayan /tercih eden ve tercih etmeyen akranlarının toplam sayısı ile ölçülmektedir.

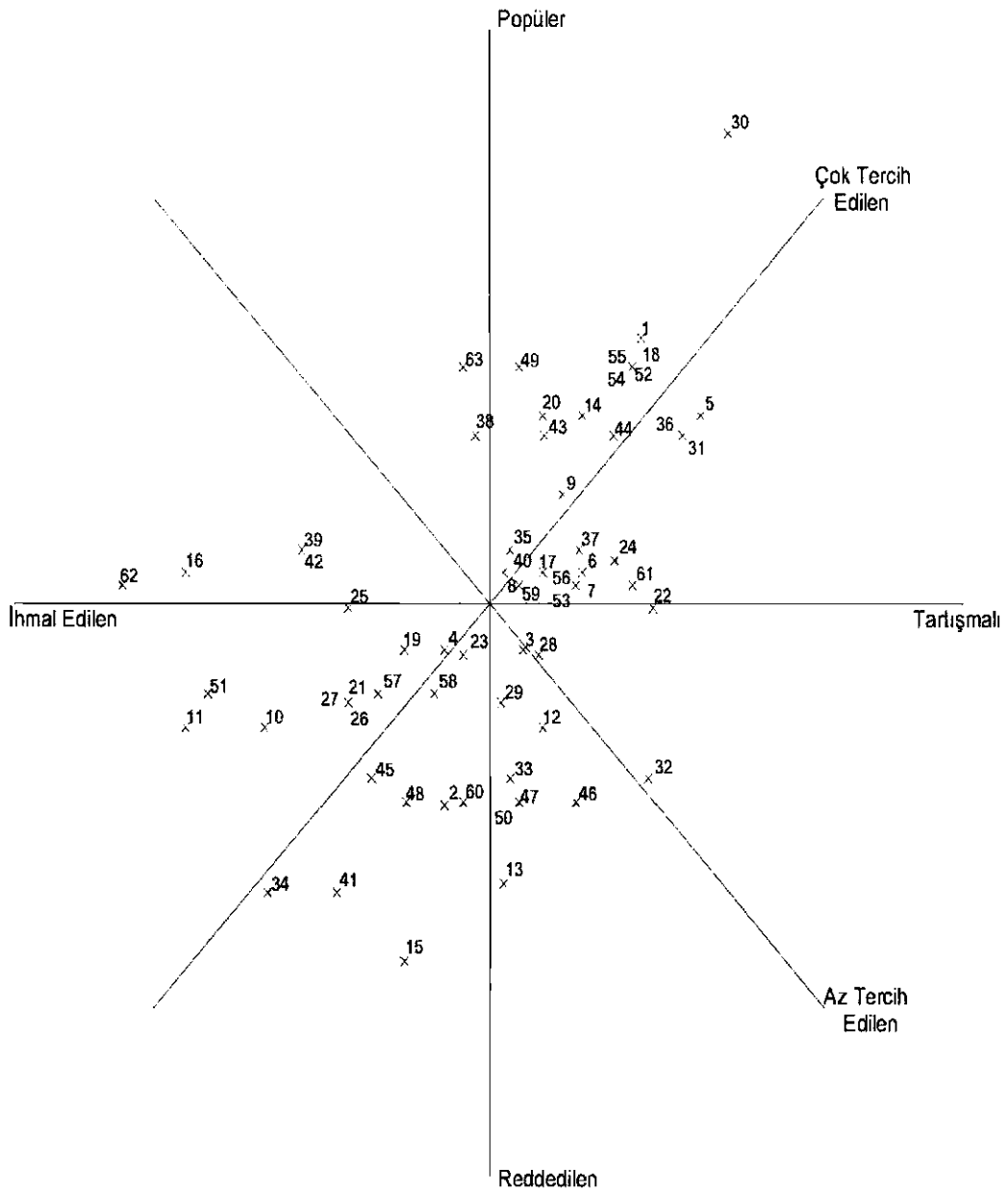
Hoşlanma Sayısı+Hoşlanmama Sayısı= Sosyal Etki Puanı

Sosyal tercih ise herhangi bir çocuktan hoşlanan akranlarının sayısından hoşlanmayan akranlarının sayısı çıkarılarak ölçülmektedir.

Hoşlanma Sayısı- Hoşlanmama Sayısı= Sosyal Tercih Puanı

Bir örnek vermek gerekirse, 30 kişiden oluşan bir sınıfta Ahmet adlı öğrenciden 12 kişinin hoşlandığını ve 8 kişinin de hoşlanmadığını düşünelim Diğer 9 kişinin de Ahmet'e karşı nötr olduğunu varsayalım. Bu durumda Ahmet'in sosyal etki ham puanı $12+8=20$, sosyal tercih ham puanı ise $12-8=4$ olacaktır.

Yukarıda açıklanan yöntemle elde edilen ham puanlar standart z puanlarına dönüştürülmekte, her bir çocuğa ait standart sosyal etki ve sosyal tercih (veya hoşlanılma ya da sevilme) z puanları kullanılarak çocuklar; (a) popüler grup, (b) reddedilen grup, (c) ihmal edilen grup, (d) tartışmalı grup, (e) ortalama grup olmak üzere beş farklı sosyal statüye ayrılmaktadırlar. Popüler gruptaki çocukların sosyal etki z puanları 1'den büyük, sosyal tercih z puanları 0'dan büyüktür. Reddedilen gruptaki çocukların sosyal etki z puanları -1'den küçük, sosyal tercih z puanları 0'dan büyüktür. İhmal edilen gruptaki çocukların sosyal etki z puanları -1'den küçük, sosyal tercih z puanları 0'dır. İhmal edilen çocukları reddedilen gruptan ayıran önemli bir özellik reddedilen çocukların pek çok hoşlanılmama puanına sahipken, ihmal edilenlerin hoşlanılmama puanlarının olmamasıdır. Tartışmalı grupta yer alan çocukların sosyal etki z puanları 1'den büyük, sosyal tercih puanları da 0'dan büyüktür. Ortalama grupta yer alan çocukların sosyal etki z puanları .05'den büyük, sosyal etki z puanları da -.05'ten büyüktür. Sosyal etki ve sosyal tercih (beğenilme) boyutlarına göre çocukların akran sosyal statüleri, Çizim 2'de gösterilmiştir.



Çizim 2. Sosyal etki ve sosyal tercih (beğenilme) boyutlarına göre çocukların akran sosyal statülerinin dağılımı.

3. Sosyal Bilgi İşleme Sürecinin Değerlendirilmesi.

Daha önce de belirtildiği gibi, çocuklarla yapılan sosyal biliş çalışmalarında sıklıkla kullanılan yöntemlerden biri, çocuklara çeşitli hipotetik durumlar sunmak ve bu durumlara ilişkin tepkiler üretmesini istemektir. Bu yöntemde çocuklara bir ya da birden fazla hipotetik sosyal durum (uyarıcılar), çocuğa ya doğrudan araştırmacı tarafından sözel olarak betimlenmekte ya da video ile gösterilerek sunulmaktadır. Çocuğa sunulan hipotetik durumlar, günlük okul yaşantısı içerisinde çocuğun yüz yüze geldiği tipik durumların tanımlanmasını, akranları ile yaşadığı çatışmaların çözümlenmesini, bir akran grubuna katılmayı ya da bir otorite figürü ile (örneğin öğretmen olabilir) baş etme biçimini içerebilir. Çocuğun bu uyarıcı durumlar karşısında göstereceği tepkiler, araştırmacılar tarafından çeşitli aşamalara göre puanlanarak değerlendirilmektedir (Perry ve arkadaşları, 1986).

Çocukların sosyal bilgi işleme süreçlerini değerlendirmeyi amaçlayan çalışmalar ve bu çalışmalarda kullanılan yöntemlerden bazıları aşağıda sunulmaktadır.

Dodge, Pettit, Bates ve Valent (1995) çalışmalarında anasınıfı, 1., 2. ve 3. sınıf öğrencilerinden oluşan fiziksel taciz tanısı almış 584 çocukla, "akran provokasyonu" ve "akran grubuna giriş" durumlarında, çocukların sosyal bilgi işleme süreci örüntülerini değerlendirmişlerdir.

Bu amaçla dört ayrı araç kullandıkları görülmektedir.

İlk araçta sosyal ipuçları sürecini değerlendirmek amacıyla 24 ayrı senaryodan oluşan video çekimleri sunulmuştur. Olumsuz senaryonun sunulduğu gösterimin hemen ardından çocuğa hikayede ne olduğu sorulur ve çocuğun verdiği tepkinin konu ile ilgili olma derecesine göre değerlendirilir (1. basamak). Bu işlemin ardından çocuğa, uzun süreli bellekten olası davranışsal tepkiye ulaşması için "sen bu çocuğun yerinde olsaydın ne yapardın?" diye sorulur ve çocuğun tepki niteliği değerlendirilir (agresif/ otorite yönelimli/ yeterli vb.), (3. basamak). Daha sonra her çocuk videoyu izledikten sonra olası agresif, pasif ve yeterli davranış tepkilerinden oluşan örnekler izlettirilerek bu davranışları iyi-kötü olarak 1-4 arası derecelmeleri istenir.

İkinci araç, 7 çizgi hikayeden oluşmaktadır ve çocukların sunulan sosyal duruma ilişkin yaptıkları düşmanca niyet yüklemelerini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Sunulan her hipotetik hikayeden sonra çocuğa, akranının neden bu şekilde davrandığı sorulur ve 0 (düşmanca değil) -1 (düşmanca) olarak değerlendirilir. Daha sonra “ çocuğa eğer oradaki çocuğun yerinde olsaydın sen ne yapardın?” diye sorulur ve tepki değerlendirilir 1 (hiçbirşey),2 (niye böyle davrandığını sormak),3 (akranı yönlendirmek), 4(akranını cezalandırması için bir yetişkini çağırmak), 5 (doğrudan agresif tepki).

Üçüncü araç 8 hipotetik sosyal problemden oluşan bir çizgi hikayeden oluşmaktadır. Çocuğun saldırgan problem çözme tepkilerini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Hipotetik durumlar çocuk için akranının sebep olduğu sosyal çelişkileri içerir ve çocuğun bu durumda sergileyeceği olası davranışsal çözümler araştırmacı tarafından sorulur. (örn. Akranı çocuğun bisikletine biniyordur ve çocuk bisikletini geri ister, ya da akranları bir oyun oynuyordur ve çocuk da katılmak ister).

Dördüncü araç ise, çocuğun tepki gelişim eğilimini değerlendirmek üzere hazırlanmıştır. Çocuğa 4 hipotetik sosyal problem durum ve bu problem durumunda sergilemesi olası 3 davranışsal tepki sunulur. Çocuğun tepkiler arasından uygun olacağını düşündüğü bir tepkiyi seçmesi istenir. Çocuğun seçtiği tepkiler değerlendirilir (1-3 arası).

Burks, Laird, Dodge, Pettit, ve Bates'ın (1999) çalışmasında, sosyal bilgi işleme sürecini değerlendirmek için her çocuğa “belirsiz provakasyon”, “akran dışlaması” ve “otoriteyle karşı karşıya kalma” durumlarını içeren 9 hipotetik öykü sunulur. Katılımcılara her öykünün ardından bir seri soru yöneltilir. Çocukların tepkilerinin 4 basamakta değerlendirildiği görülmektedir.

- 1) Niyete yapılan yüklemeyi değerlendirmek için; “neden böyle oldu sence?” diye sorulur ve cevaplar düşmanca-belirsiz ve düşmanca olmayan şeklinde kodlanır.
- 2) Tepki seçimini değerlendirmek için; “böyle bir durumda sen ne yapardın ya da ne söyledin?” diye sorulur ve üretilen cevaplar “saldırgan, becerikli, yetersiz, otoriteye müdahalesine yönelme ve diğer” şeklinde kodlanır.

- 3) "Bu durumda amacına ulaşmak için ne yaparsın,?" cevaplar "agresif, becerikli , yetersiz, otoriteye müdahalesine yönelme ve diğer" şeklinde kodlanır.
- 4) Ayrıca cevaplar a) 9 öyküye verilen tepkilerden, sunulan durumu düşmanca algılanma oranı b) verilen agresif/ yeterli/otorite müdahalesine yönelme gibi tepkilerin oranları değerlendirilerek kodlanır.

Feldman ve Dodge'un (1987) çalışmalarında, çocukların bilgi işleme süreci örüntülerini 4 basamakta değerlendirdikleri görülmektedir. "Akran grubuna giriş" ve "akran provakasyonu" problem durumlarını içeren çalışmada, çocuklara farklı hipotetik sosyal durumlar sunuluyor ve çeşitli sorular yöneltiliyor.

Örn: Çocuk diğer arkadaşlarından farklı giyinmekte ve arkadaşları ona gülmekte.

- 1) Neden arkadaşların sana gülüyor? Çocuğun akranlarının niyetini nasıl yorumladığı değerlendiriliyor (Düşmanca 1- düşmance değil)(2. basamak).
- 2) "Sana gülmelerini istemiyorsun, onları durdurmak için neler yapabilirsin? Sorusu ile 3. basamakta çocuğun tepki repertuarı değerlendiriliyor ve 5 bağımsız derece kullanılıyor. 1)çözüm sayısı 2)önerilen "sosyal yeterli" çözüm sayısının genele oranı 3) önerilen saldırgan çözümlerin oranı 4) önerilen pasif-etkisiz çözümlerin oranı 5) otorite figürünün müdahalesini içeren çözümlerin oranı.
- 3) çocuğa yeterli, saldırgan, pasif, çekinen ya da otorite figürüne başvurmayı içeren 5 seçenek sunuluyor ve hangi davranışın çözüm için etkili olacağı soruluyor (4. basamak).
- 4) "bu durumda nasıl davranırdın bana göstermeni istiyorum" sorusu ile 5. basamakta çocuğun uygulayacağını ileri sürdüğü davranış 3. basamaktaki kategorilerde derecelendirilerek değerlendiriliyor .

Dodge ve Price (1994), 6-9 yaş çocuklarının, "akran grubuna giriş", "akran provakasyonu" ve "otorite yönlendirmesi" durumlarında sosyal bilgi işleme süreci örüntülerini değerlendirmişlerdir. Belirlenen sosyal problem

durumlarını anlatan video senaryoları hazırlanır ve her senaryoya ilişkin 3 tane davranışsal tepki oluşturularak –saldırgan, yetersiz ve yeterli- kaydedilir.

Her bir senaryo ve ardından gelen davranışsal tepkiler çocuklara izlendikten sonra kaset durdurulur ve sorulur;

1. basamak: kodlama: “hikayede ne oldu?” çocuğun senaryoda sunulan ip uçlarını nasıl kodladığı değerlendirilir.
2. basamak: niyetin yorumlanması: “hikayedeki diğer çocuk kaba mıydı değil miydi? çocuğun senaryoda sunulan karakterin niyetini nasıl yorumladığı, düşmanca-düşmanca değil kategorilerinde değerlendirilir.
3. basamak :teпки üretme: bu senin başına gelseydi sen ne yapar ya da ne söyledin? Çocuğun ürettiği alternatif tepkiler “saldırgan, becerikli, yetersiz, otoriteye müdahalesine yönelme ve diğer” şeklinde kodlanır.
4. basamak: tepki geliştirme: hikaye için oluşturulan alternatif davranışsal tepkiler sunulur, çocuğun tepkisi değerlendirilir. “sence bu çözüm etkili mi” “sen ne yapardın”? Çocuğun önerdiği tepki “saldırgan, becerikli, yetersiz, otoriteye müdahalesine yönelme ve diğer” şeklinde kodlanır.
5. basamak: davranış becerisi: böyle bir durumda nasıl davranacağını bana gösterir misin? Çocuğun davranışsal tepkisi “saldırgan, becerikli, yetersiz, otoriteye müdahalesine yönelme ve diğer” şeklinde kodlanır.

Bu araştırmada çocukların sosyal bilgi işleme süreci hakkında veri toplayabilmek amacıyla, benzer çalışmalarda kullanılan yöntemlerden biri olan, farklı hipotetik sosyal durumların çocuklara sunulması yönteminden yararlanılmıştır.

Çocuklara sunulan hipotetik sosyal durumlar, OPDS Ölçeğinde yer alan 60 madde arasından, öğretmen görüşleri esas alınarak, çocukların en sık problem yaşadığı alanların belirlenmesi ile seçilmiştir. Araştırmada, veri toplamak için seçilen ve hipotetik sosyal durumları tanımlayan ölçek maddelerini, somut olarak yansıtmaları amacı ile profesyonel olarak ders kitapları resimleyen bir ressam tarafından 11 resim hazırlanmıştır. Bu 11 resim, OPDS Ölçeğinin “akran provakasyonu”, “akran grubuna giriş”, “sosyal

beklentiler” ve “başarısızlığa tepki” alt boyutlarında yer alan ve çocukların akran ilişkilerinde karşı karşıya oldukları sosyal durumları ifade eden maddeleri yansıtmaktadır.

Resimler çocuklara tek tek sunulmuş, her bir resimle ilgili olarak aşağıdaki sorular sorulmuştur:

1. Bu resimde ne görüyorsun?
2. Sence bu resimdeki çocuk neden böyle davranıyor?
3. Sence bu resimdeki çocuk şimdi (veya bu durumda) neler yapabilir?
4. Bu resimdeki çocuğun yerinde sen olsaydın ne yapardın?

Çocukların her bir resimdeki sosyal durum hakkında yukarıdaki sorulara verdiği cevaplar (çocuğun tepkileri), aşağıda belirtilen kategorilerde çözümlenmiştir (Weiss ve arkadaşları, 1992).

1. Kodlama: Çocukların sunulan hipotetik duruma ilişkin algıları “doğru” veya “yanlış” olabilir. Eğer çocuk, sunulan hipotetik durumu doğru algılamışsa “1”, yanlış algılamışsa “2” kategorisinde değerlendirilmiştir.

Örneğin

A: Şimdi Zeynepciğim, bu resimde ne olduğunu bana anlatır mısın?

Ç: Çocuklar oynuyorlar. Bu çocuğu oynatmıyorlar. Bu üzülüyor.

2. Niyetin yorumlanması: Çocuklar sunulan hipotetik durumda yer alan ana karakterin niyetini “düşmanca”, “düşmanca değil” veya “belirsiz” olarak algılayabilirler. Eğer çocuk hipotetik durumda yer alan ana karakterin niyetini “düşmanca” algılamışsa “1”, “belirsiz” algılamışsa “2” ve “düşmanca değil” olarak algılamışsa “3” kategorisinde değerlendirilmiştir.

“Bilmiyorum”, “canı istememiştir” gibi cevaplar “belirsiz” kategorisinde, “yaramaz bir çocuk olduğu için”, “onu sevmedikleri için”, “o da onlara aynısını yapmıştır” gibi cevaplar “düşmanca” kategorisinde, “oyunda yer

kalmamıştır”, “oyuna geç kalmıştır” gibi cevaplar “düşmanca olmayan” kategorisinde değerlendirilmiştir.

Örneğin:

A: Peki sence neden oynatmıyorlar onu?

Ç: Çünkü, bunlar çok kişi olduğundan, bu da olmasın diye.

3. Üretilen alternatif çözüm sayısı: Çocuklardan sunulan hipotetik problem durumun çözümü için alternatifler üretmeleri istenir. 11 resim için üretilen alternatif sayısı “0-8” arasında ise “1”, “8-16” arasında ise “2”, “17-24” arasında ise “3”, “25 ve üstünde” ise “4” kategorisinde değerlendirilmiştir.

4. Alternatif çözümlerin içeriği: Çocukların sunulan hipotetik problem durumu için ürettikleri alternatiflerin içeriği “saldırgan”, “otorite bağımlı”, “pasif” ve “çözüm odaklı” olarak değerlendirilir. Eğer çocuk fiziksel şiddet, sözel taciz, isim takmak, tehdit etmek gibi davranış alternatifleri üretiyorsa “saldırgan”; ağlamak, oradan uzaklaşmak, küsmek, hiçbir şey yapmamak gibi davranış alternatifleri üretiyorsa “pasif”; anneye babaya öğretmene şikayet etmek, problem durumun çözümü için onların yardımını beklemek gibi davranış alternatifleri üretiyorsa “otorite bağımlı”; çözüme yönelik sözel girişimlerde bulunuyorsa “çözüm odaklı” kategorilerinde değerlendirilmiştir.

Örneğin,

A: Hımm, kalabalık oldukları için oynatmıyorlar. Peki, şimdi bu çocuk ne yapabilir, neler yapabilir sence?

Ç:Gidip annesine söyleyebilir?

A: Evet, başka ne yapabilir?

Ç.Konuşabilir. Arkadaşım bu olumlu bir davranış değil oynatın beni diye.

5. Tercih edilen davranış: Çocukların sunulan hipotetik durum / durumlar için ürettikleri alternatiflerden uygulama için hangisini seçeceklerinin değerlendirildiği bu basamakta bir önceki basamakta olduğu gibi davranış

kategorileri “saldırgan”, “otorite bağımlı”, “pasif” ve “çözüm odaklı” olarak belirlenmiştir.

Örneğin,

A: Peki bu çocuğun yerinde sen olsaydın ne yapardın Zeynep?

Ç: Şey, onlardan oyunu bitirdiklerinden sonra, tekrar oynayacaklarında hemen yanlarına gelip onlarla oynardım.

Bu çalışmada, sosyal bilgi işleme sürecini değerlendirmek amacı ile hazırlanmış olan resimlerin geçerliliğini test etmek için uzman görüşlerine başvurulmuştur. “Okul Öncesi Çocuklar İçin Problem Durumların Sınıflandırılması “ ölçeğinde yer alan maddeler esas alınarak hazırlanan 11 resmin, ait oldukları alt boyutlar (akran grubuna giriş, provakasyona tepki, başarısızlığa tepki ve sosyal beklentiler) ve bu alt boyutların içerikleri tanımlanarak, uzmanlardan kendilerine sunulan resimlerin hangi alt boyutlara ait olduğunu kodlamaları istenmiştir. 11 resmin hepsi için her iki uzman da aynı yönde görüş bildirmiştir, uzman görüşleri arasında farklılık bulunmamaktadır. Her iki uzman görüşlerini karşılaştırmak için uygulanan Cramers V testinden elde edilen korelasyon değeri 1.00 olarak saptanmıştır. Bu bulgu sosyal bilgi işleme sürecini değerlendirmek amacı ile hazırlanan resimlerin uygun olduğunu göstermektedir.

Sosyal Bilgi İşleme Sürecinin Güvenirliliği

Bu çalışmada, kodlanan verilerin güvenilirliğini test etmek için, görüşmeler sırasında yapılan ses kayıtları başka bir çalışmacı tarafından dinlenerek tekrar kodlanmış ve iki gözlemci arası tutarlılığa bakılmıştır.

20 çocuk için Cramers V testi kullanılarak yapılan karşılaştırmada elde edilen korelasyon değerleri sırası ile;

“Kodlama” alt boyutuna ilişkin Cramers V değerleri .68 ve 1.00 arasında bulunmaktadır ($p < .05$).

“Niyetin Yorumlanması” alt boyutuna ilişkin Cramers V değerleri .08 ile 1.00 arasında bulunmaktadır. ($p < .01$).

“Alternatif Sayısı” alt boyutuna ilişkin Cramers V değerleri .90 ile 1.00 arasında bulunmaktadır. ($p < .05$).

Alternatif içeriği” alt boyutuna ilişkin Cramers V değerleri .66 ile .885 arasında bulunmaktadır. ($p < .05$).

“Davranış” alt boyutuna ilişkin Cramers V değerleri .79 ile 1.00 arasında bulunmaktadır. ($p < .01$).

Elde edilen bu değerler gözlemciler arası kodlamanın tutarlı olduğunu göstermektedir.

Verilerin Toplanması

Bu araştırmada veriler, yukarıda tanıtılan ölçme araçları ve yöntemleri kullanılarak 2007-2008 öğretim yılında toplanmıştır. Veri toplamak için öncelikle ilgili okullarla önceden bağlantı kurulmuş, araştırma hakkında bilgi verilmiş, daha sonra da okulda yapılacak çalışmalar için izin istenmiştir. Okul yönetimlerinin koşulları da dikkate alınarak, verilerin toplanmasına Kasım 2007 tarihinde başlanmıştır.

Veri toplamak için kullanılan Okul Öncesi Dönem Çocukları için Problem Durumların Sınıflanması Ölçeği, sınıf öğretmenleri tarafından doldurulmuştur. Ölçeğin nasıl doldurulacağı konusunda öğretmenlere gerekli açıklamalar önceden yapılmıştır. Öğretmenler, her bir çocuk için yaklaşık 15-20 dakika zaman alan bu ölçeği her öğrenci için ayrı ayrı doldurmuşlardır. Bu ölçekle birlikte, ölçeğin ölçüt geçerliliği çalışmasını yapabilmek amacı ile öğretmenlerden Okul Öncesi Davranış Ölçeğini de doldurmaları istenmiştir. Ölçeklerin doldurulması konusunda öğretmenlerden araştırmanın sonuçlarını etkileyebilecek türden herhangi bir olumsuz geribildirim alınmamıştır.

Daha önce de belirtildiği gibi bu araştırmada veri toplamak için kullanılan diğer bir ölçek de “Sosyometrik Dereceleme Ölçeği”dir. Çocuğun akranları arasındaki sosyal statüsünü belirlemek için kullanılan bu araç, Okul yönetimi tarafından bu uygulama için ayrılan okuldaki bir odada, çocuklara araştırmacı tarafından teke tek uygulanmıştır. Uygulama için ilk önce sınıflara girilerek çocuklara topluca bir duyuru yapılmıştır. Bu duyuruda araştırmacı

kendini tanıtmış ve kendileriyle teketek görüşmeyi gerektiren bir oyun oynamak için okullarında bulunduğunu söylemiştir. Daha sonra çocuklar tek tek çalışma odasına alınmışlardır. Çocuk odaya geldiğinde de kısa bir tanışma ve sohbetten sonra uygulamaya geçilmiştir.

Uygulama, her çocuk için yaklaşık 15-20 dakika sürmektedir. Uygulama sırasında çocukların sıkılmadıkları, hatta uygulamayı eğlenceli buldukları gözlemlenmiştir. Çocuk, sınıfındaki her bir çocuğun resmini yönerge doğrultusunda ilgili kutuya attıktan sonra uygulama tamamlanmaktadır. Bu işlem bittikten sonra çocuk tekrar sınıfına yollanmış, kutular açılarak çocuğun birlikte oynamak isteyip istemediği kişilerle ilgili cevapları kaydedilmiş, bir sonraki çocuk için ortam yeniden düzenlenmiştir. Bu işlem, bütün çocuklar için tekrarlanmıştır.

Araştırmada kullanılan diğer bir araç ise çocukların sosyal bilgi işleme süreci hakkında veri toplayabilmek amacıyla kullanılan ve farklı hipotetik sosyal durumları yansıtan 11 resimdir. Sosyometrik Dereceleme Ölçeği uygulamasından farklı gün ve saatlerde yapılan bu çalışma, yönetim tarafından bu amaçla ayrılan okuldaki bir odada, çocuklara araştırmacı tarafından teketek uygulanmıştır. Uygulama için ilk önce sınıflara girilerek çocuklara topluca bir duyuru yapılmıştır. Bu duyuruda araştırmacı daha önceki uygulamada tanışmış olduğu çocuklara ve kendileriyle teke tek görüşmeyi gerektiren resimli kartlar hakkında sohbet etmek için okullarında bulunduğunu söylemiştir. Daha sonra çocuklar tek tek çalışma odasına alınmışlardır. Çocuk odaya geldiğinde kısa bir sohbetten sonra, kendilerine bazı resimler gösterileceği ve bu resimler hakkında bazı sorular sorulacağı söylenmiştir. Bu görüşmenin daha sonra dinlenmek için teybe kaydedileceği ve görüşmenin sonunda isterlerse teyp kaydının birlikte dinlenebileceği söylenerek uygulamaya geçilmiştir.

Uygulamada resimler aynı sıra düzeninde çocuklara sunulmuş ve çalışma her bir çocuk için 25-30 dakika sürmüştür. Çocuğun 11 resimle ilgili tepkileri alındıktan sonra uygulama sonlandırılmıştır. Bu işlem bittikten sonra çocuk tekrar sınıfına yollanmış, bir sonraki çocuk için ortam yeniden düzenlenmiştir. Bu işlem, bütün çocuklar için tekrarlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler öncelikle SPSS 12.0 programı kullanılarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Daha sonra da çocuğun cinsiyeti ve anababasının öğrenim düzeyi ile ölçeklerden elde edilen veriler arasında fark olup olmadığını belirlemek için “Kay –Kare Uyum Testi” yapılmıştır.

Kay –kare uyum testi, iki sınıflı (kategorik) değişken arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla kullanılan bir yöntemdir. İki değişkenin düzeylerine (satır sayısı X sütun sayısı) göre oluşan gözlemlerde gözlenen değerlerle, beklenen değerlerin birbirinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test eder. Buna göre bu iki değer arasındaki fark arttıkça, değişkenler arasındaki ilişkinin anlamlı çıkma olasılığı artar. Kay-kare uyum testinde, a) $sd=1$ olan 2×2 'lik ya da b) $sd > 1$ olan $A \times B$ ' lik bir çapraz tablo söz konusudur. Serbestlik derecesinin birden büyük ($sd > 1$) olduğu durumda, beklenen değer 5'ten küçük olan gözlem sayısı %20'yi aşıyorsa ve araştırmacının denek sayısını arttırması imkansız ya da güç ise, çözüm için üç farklı seçenek vardır:

1. İlgili satır ya da sütunun düzeylerinde (beklenen değer düşük olduğu satır/sütun düzeyleri) mantıklı ise birleştirme yapılır. Bu birleştirme ile gözlemlerdeki gözlem sayıları arttırılır ve bunun sonucu olarak da beklenen değerler artabilir.
2. Beklenen değer 5'ten küçük olduğu gözlemleri azaltmak amacıyla, satır ya da sütunun ilgili düzeyleri analiz dışı bırakılabilir.
3. İlk iki çözüm uygun değil ise, yorumlar çapraz tablo üzerinden, sadece frekans ve yüzdeler kullanılarak yapılır (Büyüköztürk, 2002).

Veriler analiz edilirken, beklenen değer düşük olduğu satır/sütun düzeylerinde gözlemlerdeki gözlem sayısını arttırmak amacıyla bazı kategorilerde birleştirme işlemine gidilmiştir. Araştırma planlanırken akran sosyal statüsü; popüler, ihmal edilmiş, ortalama, tartışmalı ve reddedilen çocuklar olmak üzere beş kategori olarak düşünülmüştür. Ancak analizler sırasında bazı gözlemlere düşen gözlem sayısı yetersiz kaldığından, benzer çalışmalarda kullanılan yöntemler de göz önüne alınarak, ihmal edilen,

tartışmalı ve ortalama çocukların yer aldığı kategoriler birleştirilerek “ortalama” kategorisi oluşturulmuştur. Böylece “tercih edilen” (popüler), “tercih edilmeyen” (tercih edilmeyen) ve “ortalama” olmak üzere çocuklar üç kategoride sınıflandırılmışlar, analizler de bu üç kategori üzerinden yapılmıştır.

Sosyal bilgi işleme sürecinin “üretilen alternatif çözümlerin içeriği” ve “davranış içeriği” alt boyutlarında da bu tür bir gözenek birleştirme yoluna gidilmiştir. “Pasif” ve “otorite bağımlı” tepkiler kategorileri birleştirilerek “pasif” tepkiler kategorisi altında ele alınmıştır. Her iki kategori de, çocukların doğrudan çözüme yönelik alternatif üretmek ya da davranışta bulunmak yerine pasif kalmak (ağlamak, küsmek, gitmek vb.) ya da bir yetişkine başvurmak (öğretmene söyledim, anneme söyledim vb.) davranışlarını içermektedir.

Araştırmada, Cinsiyet ve Sosyal Bilgi İşleme Süreci alt boyutlarına ilişkin bulgular, Akran Sosyal Statüsü ve OPDS Ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin bulgular ve Akran Sosyal Statüsü ile Sosyal Bilgi İşleme Süreci Örüntülerinin alt boyutlarına ilişkin bulgular, çapraz tablolar üzerinden yorumlanmıştır.

Araştırmada, .05 anlamlılık düzeyi temel alınmıştır.

BÖLÜM III

BULGULAR VE YORUM

1. CİNSİYET VE OPDS ÖLÇEĞİNİN ALT BOYUTLARINA İLİŞKİN BULGULAR

OPDS (Okulöncesi Dönem Problem Durumların Sınıflaması) ölçeği, çocukların sosyal yeterliliğini belirlemek amacıyla kullanılmaktadır. Öğretmenler tarafından her çocuk için ayrı ayrı doldurulan OPDS'nin 8 alt boyutu vardır. Ölçeğin 8 alt boyutunda, çocukların akranlarıyla ilişkilerinde ortaya çıkabilecek olası problem durumları ve çocukların bu durumda gösterecekleri olası tepkiler değerlendirilmektedir. OPDS ile elde edilen veriler, ölçeğin her bir alt boyutunda ayrı ayrı olmak üzere, çocukların cinsiyetine göre analiz edilmiş, bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 5 Cinsiyet Değişkeni ve OPDS Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Dağılım

Cinsiyet OPDS ÖLÇEĞİ		Kız		Erkek		Toplam		X ²
		f	%	f	%	f	%	
Akran Grubuna Giriş	Düşük	22	66,6	17	58,6	39	62,9	,42
	Yüksek	11	33,4	12	41,4	23	37,1	
Provakasyona Tepki	Düşük	22	66,6	16	55,1	38	61,2	,86
	Yüksek	11	34,4	13	44,9	24	38,8	
Başarısızlığa Tepki	Düşük	23	69,6	14	48,2	37	59,6	2,94
	Yüksek	10	30,4	15	51,7	25	40,3	
Başarıya Tepki	Düşük	22	66,6	23	79,3	45	72,5	1,24
	Yüksek	11	33,3	6	20,6	17	27,4	
Sosyal Beklentiler Düşük	Düşük	27	81,8	20	68,9	47	75,8	1,39
	Yüksek	6	18,1	9	31,1	15	24,2	
Öğretmen Beklentileri	Düşük	26	78,7	15	51,7	41	66,1	5,04
	Yüksek	7	21,2	14	48,3	21	33,8	
Reaktif Saldırganlık	Düşük	26	78,7	16	55,1	42	67,7	3,93
	Yüksek	7	21,2	13	44,8	20	32,2	
Proaktif Saldırganlık	Düşük	28	84,8	21	72,4	49	79,3	1,44
	Yüksek	5	15,1	8	27,5	13	20,9	

sd=1 p>.05

Kız ve erkek çocukların OPDS ölçeğinin "**Akran Grubuna Giriş**" alt boyutundaki dağılımı Tablo 3'te verilmiştir. "Akran grubuna giriş" alt boyutu açısından kız öğrencilerin tepkilerinin % 66,6'sının bu alanda bir güçlük yaşamadıklarına işaret ettiği, tepkilerin %33,4'ünün problem içerdiği görülmektedir. Erkek öğrencilerde ise bu oranlar sırası ile %58,6 ve % 41,4 dır.

Ham verilere göre erkek öğrencilerin "akran grubuna giriş" alt boyutunda daha çok problem yaşadıkları düşünülse de, "cinsiyet ve akran grubuna giriş" alt boyutları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($X^2=,428$, $sd=1$, $p>.05$).

Literatürde, "akran grubuna giriş" alt boyutu ile cinsiyet farklılığını ele alan çalışmalara bakıldığında, erkek öğrencilerin akran grubuna giriş alt boyutunda, kız öğrencilerden daha çok güçlük yaşadıkları görülmektedir. Bu fark, aynı zamanda erkek öğrencilerin daha yıkıcı ve saldırgan stratejiler kullandıklarını gösteren bulgularla ilişkilendirilebilir (Walker, 2004).

Kız ve erkek çocukların, OPDS ölçeğinin "**Provakasyona Tepki**" alt boyutundaki dağılımı incelendiğinde; Provakasyona tepki alt boyutu açısından kız çocukların tepkilerinin %66,6'sı herhangi bir problem içermezken, tepkilerinin %34,4'ünün bu alanda bir probleme işaret ettiği bulunmuştur. Erkek çocuklarda ise bu oranlar, sırasıyla %55,1 ve %44,9'dur.

Ham veriler açısından kız çocukların tepkilerinin daha azının problem içerdiği görünse de, cinsiyet ve provakasyona tepki arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($X^2=, 860$ $sd=1$ $p>.05$).

Literatürde, provakasyona tepki konusunda cinsiyet farklılığını ele alan çalışmalara baktığımızda, erkek çocukların aldığı puanların kız çocuklardan daha yüksek olduğu görülmektedir (Feldman ve Dodge, 1987). Bu farklılık erkek çocukların, akran provakasyonu ile karşılaştıkları durumlarda, akranının niyetini daha düşmanca olarak yorumlama ve problemin çözümü için daha yıkıcı stratejileri tercih etme eğilimleri ile açıklanabilir.

Kız ve erkek çocukların, problem durumları ölçeğinin "**Başarısızlığa Tepki**" alt boyutundaki dağılımı incelendiğinde, Tablo 5'te sunulan ham verilere göre; erkek çocukların %51,7'sinin, kız çocukların % 30,4'ünün

“başarısızlığa tepki” alt boyutunda daha çok problem yaşadıkları görülmektedir. Ancak bu verilere göre cinsiyet ve başarısızlığa tepki arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($X^2= 2.943$, $Sd=1$, $p>.05$).

Bu çalışmada elde edilen ham verilerin kız çocukların başarısızlığa tepki alanında daha az problem yaşadıklarına işaret ediyor olması, kız çocukların başarısızlık durumunda, başarıya ulaşmak konusunda daha ısrarcı bir tutum sergilediklerini, başarısızlık gibi olumsuz duygularını daha iyi kontrol edebildiklerini ve başarısızlık duygusu ile baş edebilmek için daha uygun davranışsal stratejiler seçtiklerini düşündürmektedir. Erkek çocukların ise başarısızlık karşısında pasif ya da yıkıcı davranışlar sergilemek gibi uygun olmayan tepkiler gösterdiklerini düşündürmektedir.

Dodge, McClaskey ve Feldman, (1995) çalışmalarında başarısızlığa tepki alt boyutu ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark olduğu, erkek çocukların başarısızlıkla başa çıkmakta kız çocuklardan daha iyi performans sergilediklerini ifade etmektedirler. Erkek çocukların başarısızlık durumunda, başarıya ulaşmak konusunda daha ısrarcı bir tutum sergiledikleri, kız çocukların ise başarısızlık karşısında pasif ve çekingen tepkiler gösterdiği belirtilmektedir.

Kız ve erkek çocukların, problem durumları ölçeğinin “**Başarıya Tepki**” alt boyutundaki dağılımı incelendiğinde; “Başarıya tepki” alt boyutu açısından kız çocukların tepkilerinin % 33,3’ü erkek çocukların tepkilerinin %20,6’i bu alanda yaşanan bir probleme işaret etmektedir. Ham veriler açısından kız çocuklar başarıya tepki alt boyutunda daha sık problem yaşıyor görünmekte iseler de cinsiyet ve başarıya tepki alt boyutu arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($X^2= 1.240$ $sd=1$ $p>.05$).

Ham veriler açısından bakıldığında, kız çocukların başarısızlık karşısında daha çok problem içeren tepkiler verme eğiliminde oldukları görülmektedir. Bu durumda kız çocukların başarıya ulaşmak konusunda daha ısrarcı ve hırslı oldukları söylenebilir.

Literatürde yer alan benzer çalışmalar incelendiğinde başarıya tepki alt boyutu ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (Dodge, McClaskey ve Feldman, 1995).

Kız ve erkek çocukların, problem durumları ölçeğinin “**Sosyal Beklentiler**” alt boyutundaki dağılımı incelendiğinde; Tablo 5 ‘te sunulan ham

verilere göre, kız çocukların tepkilerinin %81,8' sinin bir problem durumuna işaret etmediği, tepkilerin sadece % 18,1 inin problem içerdiği görülmektedir. Erkek çocukların ise bu oranlar sırası ile % 68,9 ve % 31,1' dir.

Ham veriler açısından erkek çocukların problem içeren tepkilerinin kız çocuklardan daha fazla olduğu görülmekte ise de cinsiyet ve OPDS Ölçeğinin Sosyal Beklentiler alt boyutu arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($X^2= 1.390$ $sd=1$ $p> .05$).

Literatürde yer alan benzer çalışmalar incelendiğinde sosyal beklentiler alt boyutu ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Erkek çocukların sosyal beklentiler alt boyutunda kız çocuklardan daha iyi bir performans sergiledikleri görülmektedir (Dodge, McClaskey ve Feldman, 1995).

Ancak bu çalışmada elde edilen bulgular literatürdeki bulgulardan farklılık gösterme eğilimindedir. Bu bulgular farklılığın ülkemizde kız ve erkek çocuklarının yetiştirilme tarzlarından kaynaklandığını düşündürmektedir. Kız çocukların prososyal davranış eğilimlerinin erkek çocuklardan daha yüksek olması, bu nedenle kız çocukların, sosyal beklentilere daha duyarlı olabilecekleri ve aynı zamanda kız çocukların sosyal davranışlar konusunda kendilerinden beklenen cinsiyet rolüne uygun davranışlar sergileme eğilimlerinin daha yüksek olduğunu düşündürmektedir.

Kız ve erkek çocukların, problem durumları ölçeğinin "**Öğretmen Beklentileri**" alt boyutundaki dağılımı incelendiğinde; Tablo 5'te sunulan ham verilere göre, öğretmen beklentileri alt boyutunda, kız çocukların tepkilerinin %79'u bir problem içermezken, tepkilerinin %21 bu alanda bir problem yaşandığına işaret etmektedir. Öğretmen beklentileri alt boyutunda erkek öğrencilerin tepkilerinin ise %52'si bir probleme işaret etmezken %48'i erkek çocukların öğretmenlerin beklentilerini karşılamakta problem yaşadığını göstermektedir.

Cinsiyet ve OPDS ölçeğinin "**Öğretmen Beklentisi**" alt boyutu arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($X^2= 5.047$ $sd= 1$ $p<.05$). Kız çocukların öğretmen beklentilerini karşılamak alanında daha az problem yaşadıkları görülmektedir.

Bu bulgu, kız çocukların başarı güdüsü ve onay ihtiyacının daha fazla olması ve prososyal davranış eğilimlerinin daha yüksek olması nedeni ile öğretmen beklentilerine daha duyarlı olduklarını düşündürmektedir.

Kız ve erkek çocukların, problem durumları ölçeğinin "**Reaktif Saldırganlık**" alt boyutundaki dağılımı incelendiğinde; "Reaktif saldırganlık" alt boyutunda kız çocukların tepkilerinin %21,2'i, erkek öğrencilerin tepkilerinin %44,8'i bu alanda bir problem yaşandığına işaret etmektedir.

Cinsiyet ve OPDS ölçeğinin Reaktif Saldırganlık Alt boyutu arasında, anlamlı bir fark bulunmaktadır. ($X^2= 3.939$ sd= 1 $p<.05$). Erkek çocukların, reaktif saldırganlık alt boyutunda kız öğrencilerden daha çok problem yaşamaktadırlar.

Erkek çocukların, reaktif saldırganlık alt boyutunda kız çocukların daha çok problem yaşamaları; erkek çocukların problem durumlarında, çözüme yönelik daha yıkıcı ve saldırgan davranışsal stratejileri tercih etmeleri (Walker, 2004) ve özellikle provakasyon durumlarında kızların problemi mümkün olduğunca azaltma eğilimine karşın, erkeklerin çatışmayı büyütme eğiliminden kaynaklandığına ilişkin bulgularla ilişkilendirilebilir (Feldman ve Dodge, 1987).

Kız ve erkek çocukların, problem durumları ölçeğinin "**Proaktif Saldırganlık**" alt boyutundaki dağılımı incelendiğinde; "Proaktif saldırganlık" alt boyutunda kız çocukların tepkilerinin %15,1 'i erkek öğrencilerin %27,5'i bu alanda bir problem yaşandığına işaret etmektedir.

Ham verilere bakıldığında, erkek çocukların, proaktif saldırganlık alt boyutunda daha çok problem yaşıyor görünmekte iseler de cinsiyet ve OPDS ölçeğinin Proaktif Saldırganlık Alt boyutu arasında, anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($X^2= 1.440$ sd= 1 $p>.05$).

Erkek çocukların, proaktif saldırganlık alt boyutunda daha çok problem yaşıyor görünmeleri, verdikleri tepkilerin içeriklerinin kız çocukların daha saldırgan olması ve özellikle provakasyon durumlarında daha yıkıcı davranışlar sergileme eğiliminde olmaları ile açıklanabilir.

2. CİNSİYET VE AKRAN SOSYAL STATÜSÜNE İLİŞKİN BULGULAR

Bu araştırmada Sosyometrik Dereceleme Ölçeği ile çocukların akran sosyal statüleri hakkında veri toplanmıştır. Daha önce de belirtildiği gibi, akran sosyal statüleri araştırmaya başlamadan önce, kuramsal bilgiler doğrultusunda 5 grup olarak düşünülmüştür. Ancak verilerin dağılımı incelendiğinde, bazı gruplara yeterince çocuk düşmediği ve dolayısıyla istatistiksel analizler için gereken koşulların sağlanamadığı görülmüş, bunun üzerine akran sosyal statüsü 3 grupta sınıflandırılmıştır.

Elde edilen verilere göre, kız ve erkek çocukların akran sosyal statülerine ilişkin dağılım Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6 Akran Sosyal Statüsü ve Cinsiyet Değişkenine İlişkin Dağılım

Akran Statüsü \ Cinsiyet	Kız		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Tercih Edilen	6	18,1	6	20,6	12	19,3
Ortalama	24	72,7	17	58,6	41	66,1
Tercih Edilmeyen	3	9	6	20,6	9	14,5
Toplam	33	100	29	100	62	100

($X^2= 1.945$, 2, $P>.05$)

Tablo 6'daki dağılım incelendiğinde, erkek çocukların "tercih edilmeme" oranının % 20,6, kız çocukların "tercih edilmeme" oranının % 9 olduğu görülmektedir. Ancak istatistiksel olarak değerlendirildiğinde, çocukların cinsiyeti ile akran sosyal statüleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Bu durumda hem kız hem de erkek çocukların akranları tarafından tercih edilmemeleri nedeniyle yaşadıkları problemler açısından bir farklılık olmadığı söylenebilir. Bu bulgu, Pettit, Dodge ve Brown (1988)'in cinsiyet ve akran sosyal statüsü arasında anlamlı bir fark bulunmadığını belirten bulgularını desteklemektedir.

2. CİNSİYET VE SOSYAL BİLGİ İŞLEME SÜRECİ BASAMAKLARINA İLİŞKİN BULGULAR

Çocukların sosyal bilgi işleme süreci hakkında veri elde etmek için "Sosyal Bilgi İşleme Süreci Puanlama Anahtarı" kullanılmıştır. Daha önce de belirtildiği gibi, sosyal bilgi işleme sürecini belirlemek için çocuklara hipotetik sosyal durumları içeren 11 resim sunulmaktadır. Her bir durumda çocukların verdikleri tepkiler 5 basamakta değerlendirilerek puanlanmıştır.

Kız ve erkek çocukların sosyal bilgi işleme süreciyle ilgili olarak bu araştırmada elde edilen veriler, her bir alt boyutta sırasıyla aşağıda verilmiştir.

Cinsiyet ve sosyal bilgi işleme basamakları arasındaki farkı belirlemek için K-kare istatistiği kullanılmıştır. Ancak beklenen frekans sayısının 5'den az olduğu hücrelerin sayısı toplam hücre sayısının %20'sinden fazla olduğundan, veriler frekans dağılımlarına göre yorumlanmıştır.

Sosyal Bilgi İşleme Sürecinin "**kodlama**" basamağında, çocukların kendilerine sunulan hipotetik durumu "doğru" algılayıp algılamadıklarını değerlendirmek amaçlanmaktadır. Sosyal bilgi işleme sürecinin bu basamağında kız ve erkek öğrencilerin dağılımı Tablo 7'de verilmiştir.

Dağılım incelendiğinde, çocukların hemen hemen hepsinin (sadece bir erkek çocuk hariç), sunulan görsel materyali doğru kodladıkları, hem kız hem de erkek çocukların kodlama sürecinde bir güçlük yaşamadıkları görülmektedir.

Tablo 7 Cinsiyet Değişkeni ve Sosyal Bilgi İşleme Süreci Basamaklarına İlişkin Tepkilerin Dağılımı

Kategoriler		Cinsiyet SBI		Kız		Erkek		Toplam	
		Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%		
Kodlama	Doğru	0	0	1	1	1	1		
	Yanlış	33	100	28	99	61	99		
Niyeti Yorumlama	Düşmanca	7	21,2	3	10,3	10	16,1		
	Belirsiz	1	3	4	13,7	5	8		
	Düşmanca değil	25	75,7	22	75,8	47	75,8		
Alternatif Çözüm Sayısı	0-8	1	3	1	4	2	3		
	9-16	16	49	12	43	28	46		
	17-24	8	24	9	32	17	28		
	25 +	8	24	6	21	14	23		
Alternatif Çözümlerin İçeriği	Saldırgan	4	12,1	2	7,1	6	9,6		
	Pasif/otorite bağımlı	11	33,3	15	53,6	26	41,9		
	Çözüm Odaklı	18	54,5	11	39,3	29	46,7		
Önerilen Davranış	Saldırgan	2	6	5	17,8	2	3,2		
	Pasif/otorite bağımlı	11	33,3	11	39,2	22	35,4		
	Çözüm Odaklı	20	60,6	12	42,8	32	51,6		

Sosyal Bilgi İşleme Sürecinin “**niyetin yorumlanması**” basamağı, çocukların kendilerine sunulan hipotetik durumda yer alan karakterin, niyetine ilişkin değerlendirmesini içermektedir. Çocuğun söz konusu durumdaki karakterin niyetine ilişkin tepkisi, “düşmanca”, “düşmanca değil” veya belirsiz” kategorilerinden birine girmektedir.

Sosyal Bilgi İşleme Sürecinin, “Niyeti Yorumlama” basamağı ile cinsiyet arasındaki farka bakıldığında; kız çocukları sunulan görsel materyaldeki karakterin niyetini sırası ile “düşmanca değil” (%75,8), “düşmanca” (%21,2) ve “belirsiz” (%3) olarak yorumladıkları görülmüştür. Erkeklerde ise bu oranlar sırasıyla, “düşmanca değil” (%75,9), “belirsiz” (%13,8) ve “düşmanca” (%10,3) şeklindedir.

Kız çocukların daha yüksek oranda niyeti düşmanca yorumlaması, özellikle kız çocuklarına yönelik aşırı koruyucu tutumun göstergesi olabilir.

Sosyal Bilgi İşleme Sürecinin “**üretilen alternatif çözüm sayısı**”, basamağı, çocukların kendilerine sunulan hipotetik problem durumların çözümü için ürettikleri alternatiflerin sayısını belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu

araştırmada çocuklardan, 8 hipotetik durum için alternatif çözüm üretmeleri istenmiştir. Çocukların, kendilerine sunulan bu 8 hipotetik durum için ürettikleri alternatif çözüm sayısı, 4 kategoride gruplandırılmıştır. Her bir hipotetik durum için üretilen alternatif sayısı en az 1 ise; 0-8, üretilen alternatif çözümlerin sayısı her bir durum için 1-2 arasında değişmekte ise; 9-16, üretilen alternatif çözümlerin sayısı her bir durum için 2-3 arasında değişmekte ise; 17-24 ve üretilen alternatif çözümlerin sayısı her bir durum için 4 ten fazla ise 24 ve üstü kategorilerinde değerlendirilmiştir.

Sosyal Bilgi İşlem Sürecinin, “**üretilen alternatif çözüm sayısı**” basamağı ile cinsiyet arasındaki farka bakıldığında, hem kız, hem erkek çocukların sunulan görsel materyaldeki problemlere dair ürettikleri alternatif çözüm sayısının 2. kategoride (9-16 alternatif) yoğunlaştığı bulunmuştur. Literatürdeki benzer çalışmalar incelendiğinde de, cinsiyet ve üretilen alternatif sayısı alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirtilmektedir (Feldman ve Dodge, 1987).

Cinsiyet ve üretilen alternatif çözüm sayısı konusunda ilginç olabilecek bir başka bulgu, kız ve erkek çocukların üretebildikleri ortalama alternatif çözüm sayısına ilişkindir. Bu araştırmada kız ve erkek öğrencilerin üretebildikleri ortalama alternatif çözüm sayısının kızlarda 15.4, erkeklerde 15.5'tir, genelde de 15.5 olduğu hesaplanmıştır. Bu bulgu, çocukların üretebildikleri alternatif çözüm sayısının çok düşük olduğunu göstermektedir. Zira bir problem için üretilen alternatif sayısı tam olarak iki bile değildir. Bu durum, hem kız hem erkek çocukların problem çözme, karar verme ve alternatif düşünme becerilerinin desteklenmesi gerektiğini düşündürmektedir.

Çocukların kendilerine sunulan hipotetik durumda ürettikleri “**alternatif çözümlerin içeriği**” Tablo 7’de görüleceği gibi, “saldırgan”, “pasif-otorite bağımlı” ve “çözüm odaklı” olmak üzere üç kategoride değerlendirilmektedir.

Sosyal Bilgi İşlem Sürecinin, “**Alternatif Çözümlerin İçeriği**” basamağı ile cinsiyet arasındaki farka bakıldığında, sunulan görsel materyaldeki problem durumun çözümüne yönelik, kız çocukların sırası ile “çözüm odaklı” (%54,5), “pasif” (%33,3) ve “saldırgan” (%12,1) alternatifler ürettikleri, erkek çocukların ise sırası ile “pasif” (%53,6), “çözüm odaklı” (%39,3) ve “saldırgan” (%7,1) alternatifler ürettikleri görülmektedir.

Literatürdeki benzer çalışmalar incelendiğinde, erkek çocukların ürettikleri çözümlerin içeriğinin kızlardan iki kat daha saldırgan olduğu görülmektedir (Feldman ve Dodge, 1987).

Bu çalışmanın ham verilerine bakılarak, kız çocukların daha çok “çözüm odaklı” alternatifler üretme eğiliminde, erkek çocukların ise daha çok “pasif” içerikli alternatifler üretme eğiliminde oldukları görülmektedir. Ancak “pasif” içerikli alternatifler, aynı zamanda kendi içlerinde “otorite bağımlı” alternatifleri de barındırmaktadır. “Otorite bağımlı” alternatif içerikleri incelendiğinde ise, öğretmene ya da anne babasına şikayet ederek karşısındaki çocuğun cezalandırılmasını sağlamak gibi dolaylı yoldan zarar vermeye yönelik tepkiler dikkati çekmektedir.

Çocukların kendilerine sunulan hipotetik durumda göstereceği “davranışın içeriği”, Tablo 7’de görüleceği gibi, “saldırgan”, “pasif-otorite bağımlı” ve “çözüm odaklı” olmak üzere üç kategoride değerlendirilmektedir.

Sosyal bilgi işleme sürecinin, “Davranış İçeriği” basamağı ile cinsiyet arasındaki farka dair Tablo 7’de sunulan ham verilere bakıldığında, sunulan görsel materyaldeki problem durumun çözümüne yönelik önerilen davranış için, kız çocukların tepki içeriklerinin % 60,6’sının erkek çocukların %42,8’inin “çözüm odaklı” davranışlara işaret ettiği, erkek çocukların “saldırgan” içerikli tepkilerinin %17,8, kız öğrencilerin ise %6 olduğu görülmektedir.

Bu bulgu, literatürde, erkek çocukların ürettikleri çözümlerin içeriğinin kızlardan iki kat daha “saldırgan” olduğu, kız çocukların prososyal davranış eğilimlerinin erkek çocuklardan daha yüksek olduğu, erkek çocukların çözüm için öne sürdükleri stratejilerin daha yıkıcı ve agresif olduğu bulgusu ile tutarlı görünmektedir (Feldman ve Dodge, 1987; Walker, 2004).

4. ANNE ÖĞRENİM DURUMU VE OPDS ÖLÇEĞİNİN ALT BOYUTLARINA İLİŞKİN BULGULAR

Bu araştırmada, anababaların öğrenim düzeyi belirlenirken, anne ve babaların öğrenim düzeyleri arasında farklılıklar olduğundan, anne öğrenim düzeyi esas alınmıştır. (1) Lise ve altı (ilkokul mezunu, 4 kişi; ortaokul mezunu, 2 kişi ve lise mezunu, 17kişi), (2) Üniversite (lisans ve lisans üstü mezunu, 37 kişi) olmak üzere iki kategoriye ayrılmıştır. Çocukların sosyal

yeterlilikleri Okul öncesi çocuklar için problem durumların sınıflanması (OPDS) ölçeği ile ölçülmüştür. OPDS’de bir alt boyuttan alınan yüksek puan, çocuğun o alanda problem yaşadığı anlamına gelmektedir.

Annelerin öğrenim düzeyi ile OPDS ölçeğinin alt boyutları arasındaki farka ait veriler Tablo 8’de sunulmuştur.

Çocukların anne baba öğrenim durumu ve OPDS ölçeğinin **”akran grubuna giriş”** alt boyutundaki dağılımları incelendiğinde; anne öğrenim düzeyi **”lise veya altı”** olan çocukların %40,7’sinin, anne öğrenim düzeyi **”üniversite ve üstü”** olan çocukların ise % 34,2’sinin, **”akran grubuna giriş”** alt boyutunda verdikleri tepkiler bir probleme işaret etmektedir. Frekans dağılımları farklı olsa da, anne öğrenim düzeyi ile akran grubuna giriş alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($X^2= .272$ $sd=1$ $p>.05$).

Tablo 8 Anne Öğrenim Durumu ve OPDS Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Dağılım

OPDS Alt Boyutları		Öğrenim Durumu	Lise ve altı		Üniversite ve üstü		Toplam	
			f	%	f	%	f	%
Akran Grubuna Giriş	Düşük	16	59,2	23	65,7	39	62,9	
	Yüksek	11	40,7	12	34,2	23	37,1	
Provakasyona Tepki	Düşük	14	51,8	24	68,5	38	61,2	
	Yüksek	13	48,1	11	31,4	24	38,7	
Başarısızlığa Tepki	Düşük	13	48,1	24	68,5	37	59,6	
	Yüksek	14	51,8	11	31,4	25	40,3	
Başarıya Tepki	Düşük	19	70,3	26	74,2	45	72,5	
	Yüksek	8	29,6	9	25,7	17	27,4	
Sosyal Beklentiler	Düşük	20	74	27	77,1	47	75,8	
	Yüksek	7	26	8	22,8	15	24,2	
Öğretmen Beklentileri	Düşük	15	55,5	26	74,2	41	66,1	
	Yüksek	12	44,4	9	25,7	21	33,8	
Reaktif Saldırganlık	Düşük	18	66,6	24	68,5	42	67,7	
	Yüksek	9	33,3	11	31,4	20	32,2	
Proaktif Saldırganlık	Düşük	21	77,7	28	80	49	79	
	Yüksek	6	22,2	7	20	13	20,9	

($X^2= .272$ $sd=1$ $p>.05$).

Çocukların anne öğrenim durumu ve OPDS ölçeğinin “**provakasyona tepki**” alt boyutundaki dağılımları incelendiğinde, Tablo 8’de sunulan ham verilere göre, “lise ve altı” öğrenim düzeyine sahip ebeveynlerin çocuklarının % 51,8’ inin, “üniversite ve üstü” öğrenim düzeyine sahip ebeveynlerin çocuklarının % 68,5’inin provakasyona tepki alt boyutunda verdikleri tepkilerin, bir probleme işaret etmediği görülmektedir.

Ham veriler incelendiğinde, öğrenim düzeyi “lise ve altı” olan ebeveynlerin çocuklarının, provakasyona tepki alt boyutunda verdikleri tepkiler, daha çok problem yaşandığına işaret etse de, anne öğrenim durumu ve provakasyona tepki alt boyutu arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($X^2= 1.796$ sd=1 $p> .05$).

Anne öğrenim durumu ve OPDS ölçeğinin “**başarısızlığa tepki**” alt boyutundaki dağılım incelendiğinde; öğrenim düzeyindeki “lise ve altı” olan annelerin çocuklarının verdikleri tepkilerin % 51.8’i, “üniversite ve üstü” eğitim almış annelerin çocuklarının verdikleri tepkilerin ise %31,4’i ünün bu alt boyutta bir problem yaşanmakta olduklarına işaret etmektedir.

Ham verilere açısından, “üniversite ve üstü” eğitim almış ebeveynlerin çocuklarının, verdikleri tepkilerin daha azının problem içerdiği görünse de öğrenim düzeyi ve “başarısızlığa” tepki alt boyutu arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($X^2=2.642$ sd=1 $p>.05$).

Tablo 8’de sunulan anne öğrenim durumu ve OPDS ölçeğinin “**başarıya tepki**” alt boyutundaki dağılım incelendiğinde; ham verilere göre öğrenim düzeyi “lise ve altı” olan annelerin çocuklarının verdikleri tepkilerin % 39,6 sı “üniversite ve üstü” eğitim almış annelerin çocuklarının ise %25,7’si bu alanda yaşanan bir probleme işaret etmektedir. Ancak anne öğrenim durumu ile OPDS’nin “başarıya tepki” alt boyutu arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($X^2=,117$ sd=1 $p>.05$).

OPDS Ölçeğinin “**sosyal beklentiler**” alt boyutunda elde edilen ham veriler incelendiğinde; eğitim düzeyi “lise ve altı” olan annelerin çocuklarının %26’sının, “üniversite ve üstü” eğitim almış ebeveynlerin çocuklarının %22,8’ inin bu alanda bir problem yaşadıklarına işaret etmektedir. Ancak eğitim durumu ve “sosyal beklentiler” alt boyutu arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($X^2= ,078$ sd=1 $p>.05$).

Anne öğrenim durumu ve OPDS ölçeğinin "**öğretmen beklentileri**" alt boyutundaki dağılımı, Tablo 8'de sunulan ham verilere göre, "lise ve altı" öğrenim düzeyindeki annelerin çocuklarının verdikleri tepkilerin %44,4'ü, "üniversite ve üstü" eğitim almış annelerin çocuklarının tepkilerinin %25,7'si bu alanda bir probleme işaret etmektedir.

Ham verilere bakılarak "lise ve altı" öğrenim düzeyindeki ebeveynlerin çocuklarının bu alanda daha çok problem yaşadığı düşünülse de öğrenim durumu ve "öğretmen beklentileri" alt boyutları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($X^2=2,387$ $sd=1$ $p>.05$).

Tablo 8'de sunulan ham verilere göre "**reaktif saldırganlık**" alt boyutunda "lise ve altı" öğrenim düzeyindeki annelerin çocuklarının verdikleri tepkilerin % 66,6'sı, bir problem içermezken, tepkilerin %33,3 'ü bu alt boyutta yaşanan bir probleme işaret etmektedir. Bu oranlar "üniversite ve üstü" öğrenim düzeyindeki annelerin çocuklarında ise sırası ile %68,5 ve % 31,4'tür.

Öğrenim düzeyi ile "reaktif saldırganlık" alt boyutu arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($X^2=.025$ $sd=1$ $p>.05$).

Anne öğrenim durumu ve OPDS ölçeğinin "**proaktif saldırganlık**" alt boyutundaki dağılımı incelendiğinde, Tablo 8'de sunulan verilere göre öğrenim düzeyi "lise ve altı" olan annelerin çocuklarının verdikleri tepkilerin %22,2'si eğitim düzeyi "üniversite ve üstü" olan annelerin çocuklarının tepkilerinin ise %20'si, bu alt boyutta bir probleme işaret etmektedir.

"Proaktif saldırganlık" alt boyutu ile anne eğitim düzeyi arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($x^2=.045$ $sd=1$ $p>.05$).

Bu araştırma bulguları, anne öğrenim düzeyi ve okul öncesi çocuklar için problem durumların sınıflandırılması ölçeğinin alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Ancak ham verileri karşılaştırdığımızda, ölçeğin provakasyona tepki, başarısızlığa tepki, başarıya tepki, akran grubuna giriş, sosyal beklentiler, öğretmen beklentileri, proaktif ve reaktif saldırganlık alt boyutlarında, anne eğitim düzeyi "lise ve altı" olan çocukların, anne eğitim düzeyi "üniversite ve üstü" olan çocuklara oranla daha fazla güçlük yaşadığı dikkati çekmektedir.

Hortaçsu (1995) anne babaların bakış açılarını incelediği çalışmasında, anne öğrenim düzeylerinin onların çocuklarla ilgili tutumlarını

etkilediğini ifade etmektedir. Öğrenim düzeyi yükseldikçe katı disiplin anlayışı değişmekte, duyarlı ve etkileşim yanlısı bir eğitime verilen desteğin yükseldiği görülmektedir. Dishion (1990), Dekovic ve Janssens (1992) çalışmalarında cezalandırıcı ve otoriter anne baba tutumlarının, çocukların saldırgan davranışları, akranları tarafından reddedilme ve olumlu sosyal davranışları sergileyememe davranışları ile ilişkili olduğunu belirtmektedirler. Annelerin saldırgan tutumları, çocukların toplumsal sorunları çözme becerilerini olumsuz etkilemekte, çocukların niyete yaptıkları yüklemelerinin daha düşmanca olması ile ilişkilendirilmektedir (Pettite, Dodge ve Brown, 1988).

5. ANNE ÖĞRENİM DURUMU İLE AKRAN SOSYAL STATÜSÜ ARASINDAKİ FARKA AİT BULGULAR

Daha önce belirtildiği gibi, anne öğrenim düzeyi iki kategoride, akran sosyal statüsü de üç kategoride sınıflandırılmıştır.

Çocukların akran sosyal statülerinin, annelerin öğrenim durumlarına göre dağılımı Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9 Anne Öğrenim Durumu ve Akran Sosyal Statüsüne İlişkin Dağılım

Akran Statüsü \ Öğrenim Durumu	Lise ve altı		Üniversite ve üstü		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Tercih Edilen	6	22,2	6	17,1	12	19,3
Ortalama	17	62,9	24	68,5	41	66,1
Tercih Edilmeyen	4	14,8	5	14,2	9	14,5
Toplam	27	100	35	100	62	100

($X^2=,279$ sd=1 p>.05)

Tablo 9'da görüldüğü gibi, anne öğrenim düzeyi "lise veya altı" olan çocuklar arasında akran sosyal statüsü "tercih edilen" kategorisine girenlerin oranı %22,2; "ortalama" kategorisine girenlerin oranı %62,9; "tercih edilmeyen" kategorisine girenlerin oranı ise %14,8'dir. Anne öğrenim düzeyi "üniversite ve üstü" olan çocuklar arasında ise bu oranlar, sırasıyla, %17,1; %68,5 ve %14,2' tür.

Yukarıdaki verilere göre, anne öğrenim düzeyi ile akran sosyal statüsü arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Hortaçsu, Erten, Kutoğlu ve Uzer'in (1990) bir çalışması özellikle babaların öğrenim düzeyinin, çocukların akranları tarafından aldıkları kabul oylarını etkilediğini göstermektedir. Aynı çalışmada, anne öğrenim düzeyinin daha çok çocuğun okul başarısı ile ilişkili olduğu görülmektedir.

6. ANNE ÖĞRENİM DURUMU VE SOSYAL BİLGİ İŞLEME SÜRECİ BASAMAKLARINA İLİŞKİN BULGULAR

Çocukların sosyal bilgi işleme süreci hakkında veri elde etmek için "Sosyal Bilgi İşleme Süreci Puanlama Anahtarı" kullanılmıştır. Sosyal bilgi işleme süreci örüntülerini belirlemek için, çocukların sosyal bilgi işleme sürecininin 5 basamağında verdikleri tepkiler puanlanmaktadır.

Tablo 10 Anne Öğrenim Durumu ve SBİ Basamaklarına Verilen Tepkilerin Dağılımı

Öğrenim Durumu		Lise ve altı		Üniversite ve üstü		Toplam	
		f	%	f	%	f	%
SBİ Ktegorileri	Yanlış	0	100	1	1	1	1
	Doğru	27	100	34	99	61	99
Niyet Yorumlama	Düşmanca	7	25,9	3	8,5	10	16,1
	Belirsiz	1	3,7	4	11,4	5	8
	Düşmanca değil	19	70,3	28	80	47	75,8
Alternatif Çözüm Sayısı	0-8	0	0	2	5,7	2	3,2
	9-16	16	59,2	12	34,2	28	45,1
	17-24	7	25,9	10	28,5	17	27,4
	25+	4	14,8	10	28,5	14	22,5
Alternatif Çözüm İçeriği	Saldırgan	3	11,1	3	8,5	6	9,6
	Pasif/otorite bağımlı	14	51,8	12	34,2	26	41,9
	Çözüm Odaklı	10	37	19	54,2	29	46,7
Önerilen Davranış	Saldırgan	6	22,2	1	2,8	7	11,2
	Pasif/otorite bağımlı	14	51,8	8	22,8	22	35,4
	Çözüm Odaklı	7	25,9	25	71,4	32	51,6

Anne öğrenim durumu ile çocukların sosyal bilgi işleme sürecinin 5 basamağına verdikleri tepkilere ilişkin bulgular Tablo 10'da sunulmuştur.

Sosyal bilgi işleme sürecinin "**kodlama**" basamağında, çocukların kendilerine sunulan hipotetik durumu "doğru" algılayıp algılamadıklarını belirlemek amaçlanmaktadır. Tablo 10'da görüldüğü gibi, çocukların hemen hemen hepsi, anne öğrenim düzeyinden bağımsız olarak, belli bir sosyal durumun yansıtıldığı görsel materyali "doğru" olarak kodlamışlardır. Başka bir deyişle her iki grup da "kodlama" basamağında, 1 çocuk dışında, bir problem yaşamamışlardır.

Sosyal bilgi işleme sürecinin "**niyeti yorumlama**" basamağı, çocukların kendilerine sunulan hipotetik durumda yer alan karakterin niyetine ilişkin değerlendirmesini içermektedir. Çocuğun söz konusu durumdaki karakterin niyetine ilişkin tepkisi, "düşmanca", "düşmanca değil" veya belirsiz kategorilerinden birine girmektedir.

Tablo 10'da sunulan ham verilere bakıldığında, sosyal bilgi işlem sürecinin "niyetin yorumlaması" basamağı ile anne öğrenim durumu arasındaki ilişkiye bakıldığında, anne öğrenim durumu "lise ve altı" olan çocukların görsel materyaldeki karakterin niyetini sırası ile "düşmanca değil" (%70,3), "düşmanca" (%25,9) ve "belirsiz" (%3,7) olarak yorumladıkları görülmüştür. Anne öğrenim durumu "üniversite ve üstü" olan çocuklarda ise sırasıyla, "düşmanca değil" (%80), "belirsiz" (%11,4) ve "düşmanca" (%8,5) yorumladıkları görülmektedir. Annesi "üniversite mezunu" olan çocukların kendilerine sunulan sosyal durumdaki niyeti daha fazla "düşmanca değil" kategorisine girecek cevaplar vererek değerlendirdikleri söylenebilir.

Sosyal bilgi işleme sürecinin üretilen "**alternatif çözüm sayısı**" basamağı, çocukların kendilerine sunulan hipotetik problem durumların çözümü için ürettikleri alternatiflerin sayısını belirleyen bir basamaktır. Bu araştırmada çocuklardan, sunulan 8 hipotetik durum için alternatif çözüm üretmeleri istenmiştir.

Tablo 10'da sunulan ham verilere göre anne öğrenim durumu ile bilgi işlem sürecinin üretilen "alternatif çözüm sayısı" basamağındaki tepkiler incelendiğinde; öğrenim durumu "lise ve altı" olan annelerin çocuklarının ürettikleri alternatif çözüm sayısı 9 ve 16 alternatif arasındadır (%59,2). Bu çocukların %25,9'u sunulan görsel materyallerdeki problemlerin çözümüne

yönelik 17-24 alternatif arası, %14,8' i ise 25 ve üstünde alternatif çözüm üretmişlerdir. Bu oranlar anne öğrenim durumu "üniversite ve üstü" olan çocuklar için sırası ile 9 ve 16 alternatif çözüm için %34,2; 17-24 alternatif arası çözüm için %28,5; 25 ve üstünde alternatif çözüm için %28,9 ve 0-8 alternatif arası çözüm için %5,7'dir.

Sosyal bilgi işleme sürecinin üretilen "**alternatif çözümlerin içeriği**" basamağında, çocukların kendilerine sunulan hipotetik durumlarda ürettikleri, çözümler, 3 kategoride değerlendirilmektedir. Anne öğrenim durumu ile bilgi işlem sürecinin üretilen "alternatif çözümlerin içeriği" basamağındaki dağılımı Tablo 10'da incelendiğinde, anne öğrenim düzeyi "lise ve altı" olan çocukların, sırası ile "pasif" (%51,8), "çözüm odaklı" (%37) ve "saldırgan" (%11,1) içerikli alternatifler ürettikleri görülmektedir. Anne öğrenim durumu "üniversite ve üstü" olan çocuklar ise sırasıyla "çözüm odaklı" (%54,2), "pasif" (%34,2) ve "saldırgan" (%8,5) alternatifler üretmişlerdir.

Sosyal bilgi işlem sürecinin "**önerilen davranış içeriği**" basamağındaki dağılımı incelendiğinde; sunulan görsel materyaldeki problem durumun çözümüne yönelik önerilen davranış için, anne öğrenim durumu "lise ve altı" olan çocukların tepki içeriklerinin sırası ile "pasif" (%51,8), "çözüm odaklı" (%25,8) ve "saldırgan" (%22,2) olduğu görülmektedir. Anne öğrenim durumu "üniversite ve üstü" olan çocukların ürettikleri tepkilerin içerikleri ise sırası ile "çözüm odaklı" (%71,4), "pasif" (%22,8) ve "saldırgan" (%2,8) olduğu görülmektedir.

McDowell ve Parke (2002), 97 anasınıfı öğrencisi ve anne babalarıyla yaptıkları bir çalışmada çocukların sosyal bilgi işleme süreci örüntülerinin ebeveynlerinin, sosyal bilgi işleme örüntüleri ile tutarlılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Elde edilen bulgular, çocukların problem durumlarda çözüm için odaklandıkları amaçlar ve seçtikleri stratejilerin, ebeveynlerinin sosyal bilgi işleme örüntüleri ile özellikle de babaların sosyal bilgi işleme örüntüleri ile tutarlılık gösterdiği bulunmuştur. Sosyal bilgi işleme süreci örüntülerinin, yaş ve geçmiş deneyimler gibi faktörlerden etkilendiğini göz önüne aldığımızda, eğitim düzeyinin, ebeveynlerin sosyal bilgi işleme süreci örüntüleri üzerinde etkili olması kaçınılmazdır. Ebeveyn eğitim düzeyi yükseldikçe, çocukların sosyal bilgi işleme sürecinde sunulan sosyal durumlar karşısında sergileyecekleri tepkilerin daha yeterli olması

beklenmektedir. Bu çalışmada anne eğitim düzeyi yükseldikçe üretilen alternatif davranışların daha çok “çözüm odaklı” olduğu ve niyetin daha az “düşmanca” algılandığı görülmektedir. Ebeveynleri tarafından katı bir disiplin anlayışı ile yetiştirilen, özellikle fiziksel ceza verilen çocukların, sosyal ip uçlarını fark etme ve değerlendirme konusunda daha az yeterli oldukları, kişiler arası problemlerin çözümü için “çözüm odaklı, yapıcı “ alternatifler seçmek yerine, daha pasif ya da daha düşmanca davranış alternatiflerini tercih ettikleri görülmektedir (Weiss ve ark. 1992).

7.AKRAN SOSYAL STATÜSÜ VE OPDS ÖLÇEĞİNİN ALT BOYUTLARINA İLİŞKİN BULGULAR

Bu araştırmada, çocukların akran sosyal statülerini belirlemek amacı ile “Sosyometrik Dereceleme Ölçeği” kullanılmış ve elde edilen veriler “tercih edilen”, “ortalama” ve “tercih edilmeyen” olmak üzere 3 kategoride değerlendirilmiştir.

Çocukların sosyal yeterliliğini belirlemek amacıyla kullanılan OPDS ölçeği ise 8 alt boyuttan oluşmaktadır. OPDS ile elde edilen veriler, ölçeğin her bir alt boyutunda ayrı ayrı olmak üzere, çocukların akran sosyal statülerine göre analiz edilmiş, bulgular Tablo 11 'de sunulmuştur.

OPDS ölçeğinin, “**akran grubuna giriş**” alt boyutunda Tablo 11'de sunulan ham verilere göre, akran sosyal statüsü “tercih edilen” olarak belirlenen çocukların %33,3'ünün, “ortalama” olarak belirlenen çocukların %36,5'inin ve “tercih edilmeyen” olarak belirlenen çocukların %55,5'inin verdikleri tepkiler, bu alt boyutta bir probleme işaret etmektedir.

Literatüre bakıldığında, akran sosyal statüsü ve akran grubuna giriş alt boyutu arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Ancak, akran sosyal statüsü yüksek olan çocukların (tercih edilen ve ortalama) , akran grubuna giriş konusunda daha az güçlük yaşadıkları görülmektedir (Feldman ve Dodge, 1987; Walker, 2004). Akran sosyal statüsü düşük olan çocukların gruba giriş konusunda yaşadıkları problemler, prososyal ve işbirlikçi davranışlarda bulunma eğilimlerinin diğer gruplardan daha düşük olması ve uygun stratejiler seçemedikleri ile de açıklanabilmektedir (Walker, 2004).

Tablo 11 Akran Sosyal Statüsü ve OPDS Ölçeği Alt Boyutları İlişisine Ait Dağılım

OPDS Alt Boyutlar		Akran Statüsü		Tercih Edilen		Ortalama		Tercih Edilmeyen		Toplam	
		f	%	f	%	f	%	f	%		
Akran Grubuna Giriş	Düşük	8	66,6	26	63,4	5	55,5	39	62,9		
	Yüksek	4	33,3	15	36,5	4	44,4	23	37,1		
Provakasyona Tepki	Düşük	8	66,6	26	63,4	4	44,4	38	61,2		
	Yüksek	4	33,3	15	36,6	5	55,5	24	38,7		
Başarısızlığa Tepki	Düşük	6	50	25	60,9	6	66,6	37	59,6		
	Yüksek	6	50	16	39	3	33,3	25	40,3		
Başarıya Tepki	Düşük	6	50	32	78	7	77,7	45	72,5		
	Yüksek	6	50	9	22	2	22,2	17	27,4		
Sosyal Beklentiler	Düşük	9	75	32	78	6	66,6	47	75,8		
	Yüksek	3	25	9	22	3	33,3	15	24,1		
Öğretmen Beklentileri	Düşük	8	66,6	29	70,7	4	44,4	41	66,1		
	Yüksek	4	33,3	12	29,2	5	55,5	21	33,8		
Reaktif Saldırganlık	Düşük	8	66,6	30	73,1	4	44,4	42	67,7		
	Yüksek	4	33,3	11	26,8	5	55,5	20	32,2		
Proaktif Saldırganlık	Düşük	10	83,3	32	78	7	77,7	49	79		
	Yüksek	2	16,6	9	22	2	22,2	13	21		

Akran sosyal statüsü “tercih edilen”, “ortalama” ve “tercih edilmeyen” olarak belirlenen öğrencilerin, OPDS ölçeğinin **“provakasyona tepki”** alt boyutundaki dağılımı incelendiğinde; akran sosyal statüsü “tercih edilen” olarak belirlenen öğrencilerin %33,3 ‘ünün, “ortalama” grupta yer alan çocukların %36,6’sının ve “tercih edilmeyen” çocukların %55,5’ nin verdikleri tepkiler, bu alt boyutta bir probleme işaret etmektedir.

Ham verilere göre, “tercih edilmeyen” grupta yer alan çocukların provakasyona tepki alt boyutunda daha çok problem yaşadıkları düşünülmektedir. Literatürde yer alan benzer çalışmalar incelendiğinde, provakasyona tepki alt boyutu ile akran sosyal statüsü arasında anlamlı bir fark olduğu, “tercih edilmeyen” akran sosyal statüsünde yer alan çocukların provakasyona tepki alt boyutunda diğer akranlarından daha çok problem yaşadıkları görülmektedir (Dodg ve ark., 1985).

Akran sosyal statüsü "tercih edilen", "ortalama" ve "tercih edilmeyen" olarak belirlenen öğrencilerin, OPDS ölçeğinin "**başarısızlığa tepki**" alt boyutundaki dağılımı incelendiğinde, başarısızlığa tepki alt boyutunda, akran sosyal statüsü "tercih edilmeyen" olan çocukların % 66,6'sının tepkileri bir problem içermezken %33,3'ünün tepkilerinin bu alt boyutta yaşanan bir problemi işaret ettiği görülmektedir. "Ortalama" akran sosyal statüsünde olan çocukların %60,9'unun tepkilerinin bu alt boyutta bir problem içermediği, % 39'unun tepkilerinin başarısızlığa tepki alt boyutunda bir probleme işaret ettiği görülmektedir. "Tercih edilen" grupta ise çocukların verdikleri tepkilerin %50'sinin bir problem içerdiği görülmektedir.

Ham verilere göre, akran sosyal statüsü "tercih edilen" olan çocukların verdikleri tepkiler, "başarısızlığa tepki" alt boyutunda daha çok problem yaşadıklarına işaret etmektedir. Bu bulgu, "tercih edilen" akran sosyal statüsünde yer alan çocukların kendilerine ilişkin algılarının daha olumlu olduğu (Aydın ve Markova, 1979), buna bağlı olarak başarı beklentilerinin daha yüksek olduğunu ve bu nedenle başarısızlık duygusu ile baş etmekte zorlandıklarını düşündürmektedir.

Akran sosyal statüsü "tercih edilen", "ortalama" ve "tercih edilmeyen" olarak belirlenen çocukların, problem durumları ölçeğinin "**Başarıya Tepki**" alt boyutundaki dağılımı Tablo 8'de sunulmuştur, Akran sosyal statüsü "tercih edilen" olarak belirlenen çocukların %50'sinin verdikleri tepkilerin "Başarıya tepki" alt boyutunda bir problem içermediği görülmektedir. "Ortalama" grupta yer alan öğrencilerin verdikleri tepkilerin %78'i bu alt boyutta bir problem içermezken, %22'sinin tepkilerinin "başarıya tepki" alt boyutunda bir probleme işaret etmektedir. Akran sosyal statüsü "tercih edilmeyen" olarak belirlenen çocukların ise %77,7'sinin verdikleri tepkiler "başarıya tepki" alt boyutunda bir problem içermezken, "tercih edilmeyen" akran sosyal statüsündeki çocukların tepkilerinin %22,2'si bu alanda yaşanan bir problemi işaret etmektedir.

Ham verilere göre, akran sosyal statüsü "tercih edilen" olan çocukların verdikleri tepkiler, "başarıya tepki" alt boyutunda daha sık problem yaşadıklarına işaret etmektedir. "Tercih edilen" akran sosyal statüsünde yer alan çocukların başarıya ulaşmak konusunda daha ısrarcı ve kendilerinden emin oldukları söylenebilir.

Akran sosyal statüsü "tercih edilen", "ortalama" ve "tercih edilmeyen" olarak belirlenen çocukların, OPDS ölçeğinin "**sosyal beklentiler**" alt boyutundaki dağılımı incelendiğinde; akran sosyal statüsü "tercih edilen" olarak belirlenen çocukların %75'inin, akran sosyal statüsü "ortalama" olarak belirlenen çocukların % 78'inin ve akran sosyal statüsü "tercih edilmeyen" olarak belirlenen çocukların %66'sının verdikleri tepkilerin, "sosyal beklentiler" alt boyutunda bir problem içermediği görülmektedir. "Sosyal beklentiler" alt boyutunda, "tercih edilmeyen" akran sosyal statüsünde yer alan öğrencilerin (% 33,3) diğer akran sosyal statüsünde yer alan öğrencilerden daha çok problem yaşadıkları dikkati çekmektedir.

Literatürde bu alanda yapılmış olan benzer çalışmalar incelendiğinde akran sosyal statüsü ile sosyal beklentiler alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki olduğu, tercih edilmeyen akran sosyal statüsünde yer alan çocukların sosyal beklentiler alt boyutunda diğer akranlarından daha çok problem yaşadıkları görülmektedir (Dodge ve ark., 1985).

Akran sosyal statüsü "tercih edilen", "ortalama" ve "tercih edilmeyen" olarak belirlenen çocukların, problem durumları ölçeğinin "**öğretmen beklentileri**" alt boyutundaki dağılımı Tablo 11'de sunulmuştur. Sunulan ham verilere incelendiğinde, "öğretmen beklentileri" alt boyutunda, akran sosyal statüsü "tercih edilen" olarak belirlenen çocukların %33,3 'ünün, akran sosyal statüsü "ortalama" olarak belirlenen çocukların %29'unun ve akran sosyal statüsü "tercih edilmeyen" olarak belirlenen çocukların %55,5'inin verdikleri tepkilerin "öğretmen beklentileri" alt boyutunda bir probleme işaret ettiği görülmektedir.

"Tercih edilmeyen" akran sosyal statüsündeki çocukların, sosyal durumlarda uygun davranışsal stratejileri seçmekte güçlük yaşamaları ve olumlu sosyal davranışlar konusundaki tepki repertuarlarının sınırlı olması (Pettit ve ark., 1988), öğretmen beklentilerini karşılamakta yetersiz kalmalarına neden olduğu düşünülmektedir.

Akran sosyal statüsü "tercih edilen", "ortalama" ve "tercih edilmeyen" olarak belirlenen çocukların, OPDS ölçeğinin "**reaktif saldırganlık**" alt boyutundaki dağılımı incelendiğinde, "reaktif saldırganlık" alt boyutunda Tablo 11'de sunulan ham verilere göre, akran sosyal statüsü "tercih edilen" olarak belirlenen çocukların %33,3'ünün, "ortalama" olarak belirlenen

çocukların % 26,8'inin ve "tercih edilmeyen" olarak belirlenen çocukların %55,5'inin tepkilerinin bu alt boyutta bir probleme işaret ettiği görülmektedir.

Ham verilere göre, akran sosyal statüsü "tercih edilmeyen " olan çocukların tepkileri, reaktif saldırganlık alt boyutunda daha çok problem yaşadıklarına işaret etmektedir.

Literatürde bu alanda yapılan benzer çalışma bulguları incelendiğinde, "tercih edilmeyen" akran sosyal statüsünde yer alan çocukların var olan sosyal duruma ilişkin ip uçlarını daha düşmanca yorumlayabildikleri, yıkıcı davranışlarda bulunma eğilimlerinin yüksek olduğu (Dodge ve ark., 1984; Feldman ve Dodge, 1987; Wass, 1988; Crick ve Dodge, 1994)., içinde buldukları duruma ilişkin uygun davranışsal stratejileri seçmekte güçlük yaşadıkları (Pettit ve ark., 1988) görülmekte ve bu nedenlerden dolayı reaktif saldırganlık alt boyutunda daha çok problem yaşayabilecekleri düşünülmektedir.

Akran sosyal statüsü "tercih edilen", "ortalama" ve "tercih edilmeyen" olarak belirlenen çocukların, OPDS ölçeğinin "**proaktif saldırganlık**" alt boyutundaki dağılımı incelendiğinde; Tablo 11'de sunulan ham verilere göre "proaktif saldırganlık" alt boyutunda, akran sosyal statüsü "tercih edilen" olarak belirlenen çocukların tepkilerinin % 83,3'ü bir problem içermezken, tepkilerin %16'sının bu alanda bir probleme işaret ettiği görülmektedir. Akran sosyal statüsü "ortalama" ve "tercih edilmeyen" olarak belirlenen çocukların tepkileri incelendiğinde ise bu oranların sırası ile % 77,7 ve % 22,2 olduğu görülmektedir.

Literatürde, konuyla ilgili benzer çalışmalar incelendiğinde, akran sosyal statüsü ve proaktif saldırganlık alt boyutu arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (Dodge ve ark., 1985).

8. AKRAN SOSYAL STATÜSÜ VE SOSYAL BİLGİ İŞLEME SÜRECİ ALT BOYUTLARINA İLİŞKİN BULGULAR

Akran sosyal statüsünü belirlemek amacı ile Sosyometrik Dereceleme Ölçeği kullanılmış ve elde edilen veriler 3 kategoride sınıflandırılmıştır. Çocukların sosyal bilgi işleme süreci hakkında veri elde etmek için ise "Sosyal Bilgi İşleme Süreci Puanlama Anahtarı" kullanılmıştır. Daha önce de

belirtildiği gibi, sosyal bilgi işleme sürecini belirlemek için çocuklara hipotetik sosyal durumlar verilmekte, her bir durumda çocukların verdikleri tepkiler 5 basamakta değerlendirilmektedir.

Sosyal bilgi işleme sürecinin her bir basamağı ile çocukların akran sosyal statüleri ayrı ayrı analiz edilerek elde edilen bulgular Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12 Akran Sosyal Statüsü ve Sosyal Bilgi İşleme Süreci Basamaklarına Ait Dağılım

SBI Basamakları		Akran Statüsü		Tercih Edilen		Ortalama		Tercih Edilmeyen		Toplam	
		f	%	f	%	f	%	f	%		
Kodlama	Doğru	0	0	1	2	0	0	1	1		
	Yanlış	12	100	40	98	9	100	61	99		
Niyeti Yorumlama	Düşmanca	3	25	5	12,1	2	22,2	10	16,2		
	Belirsiz	0	0	4	9,7	1	11,1	5	8		
	Düşmanca Değil	9	75	32	78	6	66,6	47	75,8		
Alternatif Çözüm Sayısı	0-8	1	8,3	1	2,4	0	0	2	3,2		
	9-16	6	50	18	43,9	4	44,4	28	45,1		
	17-24	2	16,6	14	34,1	2	22,2	18	27,4		
	25+	3	25	8	19,5	3	33,3	14	22,5		
Alternatif Çözüm İçeriği	Saldırgan	1	8,3	3	7,3	2	22,2	6	9,6		
	Pasif	7	58,3	15	36,5	4	44,4	26	41,9		
	Çözüm Odaklı	4	33,3	22	53,6	3	33,3	29	46,7		
Önerilen Davranış	Saldırgan	1	8,3	5	12,1	1	11,1	7	11,4		
	Pasif	5	41,6	13	31,7	4	44,	22	36		
	Çözüm Odaklı	6	50	22	53,6	4	44,4	32	52,4		

Sosyal bilgi işleme sürecinin **"kodlama"** basamağı, çocukların kendilerine sunulan hipotetik durumu "doğru" algılayıp algılamadıklarını belirleyen alt boyuttur. Akran sosyal statüsü "tercih edilen", "ortalama" ve "tercih edilmeyen" olarak belirlenen çocukların, Sosyal Bilgi işleme süreci "kodlama" alt boyutundaki dağılımı incelendiğinde; "tercih edilen" ve "tercih edilmeyen" akran sosyal statüsündeki çocukların %100'ünün, "ortalama" akran sosyal statüsündeki çocukların ise %98'inin sunulan görsel materyalleri doğru kodladıkları, bu süreçte bir problem yaşamadıkları görülmektedir.

Sosyal bilgi işleme sürecinin “**niyetin yorumlanması**” basamağı, çocukların kendilerine sunulan hipotetik durumda yer alan karakterin niyetine ilişkin değerlendirmesini içermektedir. Çocuğun söz konusu durumdaki karakterin niyetine ilişkin tepkisi, “düşmanca”, “düşmanca değil” veya belirsiz” kategorilerinden birine girmektedir.

Akran sosyal statüsü “tercih edilen”, “ortalama” ve “tercih edilmeyen” olarak belirlenen çocukların, sosyal bilgi işleme sürecinin “niyetin yorumlanması” basamağındaki dağılımı Tablo 12’de sunulmuştur. Tablo 12’de sunulan ham verilere incelendiğinde, “tercih edilen” akran sosyal statüsündeki çocukların %75’i, “ortalama” akran sosyal statüsündeki çocukların %78’i, “tercih edilmeyen” akran sosyal statüsündeki çocukların %66,6’sı sunulan görsel materyallerdeki karakterin niyetini “düşmanca değil” olarak yorumlamışlardır.

Ham verilere göre niyetin “düşmanca” olarak yorumlanma sıklığı “tercih edilen” akran sosyal statüsünde, “belirsiz” olarak yorumlanma sıklığı ise “tercih edilmeyen” akran sosyal statüsünde daha yüksektir. Bu bulgu “tercih edilmeyen” akran sosyal statüsündeki öğrencilerin niyeti yorumlamakta diğer gruplardan daha çok güçlük yaşadığını düşündürmektedir.

Literatürde akran sosyal statüsü ve niyetin yorumlanması alt boyutu arasındaki farka bakıldığında, düşük akran sosyal statüsünde (tercih edilmeyen) yer alan çocukların niyeti düşmanca yorumlama eğiliminin daha fazla olduğu görülmektedir. Bu bulgu, düşük akran sosyal statüsündeki çocukların niyeti yorumlarken sunulan sosyal duruma ilişkin uyarıcı ve ipuçlarından çok, var olan şemalarına başvurarak yoruma gittikleri ve bu nedenle yüksek akran sosyal statüsündeki (tercih edilen ve ortalama) çocukların daha agresif tepkiler ortaya koydukları şeklinde açıklanmaktadır (Dodge ve ark., 1984; Feldman ve Dodge, 1987; Wass, 1988; Crick ve Dodge, 1994). Ayrıca tercih edilen grupta yer alan çocukların kendilerine ilişkin algılarının daha olumlu olduğu, bu nedenle niyete yaptıkları yüklemelerin tercih edilmeyen grupta yer alan çocuklardan daha az düşmanca olduğu düşünülmektedir (Aydın ve Markova, 1979).

Ancak, bu çalışmanın bulguları literatürdeki bulgular ile tutarlılık göstermemektedir. Akran sosyal statüsü “tercih edilen” olan çocukların,

kendilerine yönelik algılarının daha olumlu ve daha kendine güvenli oldukları göz önüne alınarak niyeti yorumlarken belirsizlikten kaçındıkları, mutlak bir cevaba yönlendikleri ve bu nedenle verdikleri cevapların “düşmanca “ ve “düşmanca değil” kategorilerinde yoğunlaştığı düşünülmektedir. Tercih edilen kategorisinde yer alan çocukların tepkilerinin dağılımı incelendiğinde, cevapların “düşmanca değil” kategorisinde yoğunlaştığı dikkati çekmektedir. Bu bulgunun kendi içinde Aydın ve Markova'nın bulguları ile tutarlı olduğu görülmektedir.

Sosyal bilgi işleme sürecinin üretilen **“alternatif çözüm sayısı”** basamağında, çocukların kendilerine sunulan hipotetik problem durumların çözümü için ürettikleri alternatiflerin sayısını belirleyen bir alt boyuttur. Bu araştırmada çocuklara 8 hipotetik durum için alternatif çözüm üretmeleri istenmiştir.

Akran sosyal statüsü “tercih edilen”, “ortalama” ve “tercih edilmeyen” olarak belirlenen çocukların, sosyal bilgi işleme süreci üretilen “alternatif çözüm sayısı” basamağındaki dağılımı Tablo 12’de sunulmuştur. Burada sunulan ham verilere göre “tercih edilen” (%50), “ortalama” (% 45) ve “tercih edilmeyen” (%44) akran sosyal statüsündeki çocukların, sunulan problem durumun çözümü için ürettikleri alternatif sayısı 9-16 alternatif arasında yoğunlaşmaktadır.

Ham verilere göre akran sosyal statüsü “tercih edilen” ve “tercih edilmeyen” olarak belirlenen çocukların ürettikleri alternatif çözüm sayısı oranlarının sıralamasındaki benzerlik dikkat çekmektedir. “Tercih edilmeyen” akran sosyal statüsündeki öğrencilerin % 34, “tercih edilen” akran sosyal statüsündeki çocukların %25, “ortalama” akran sosyal statüsündeki çocukların ise %18 oranında, 25 ve üstünde alternatif ürettikleri görülmektedir.

Literatürde akran sosyal statüsü ve üretilen alternatif çözüm sayısının ele alındığı çalışma bulgularına göre, prososyal davranış eğilimi ve akranları tarafından tercih edilme durumu ile çocukların ürettikleri alternatif sayıları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Tercih edilmeyen akran statüsündeki çocukların ürettikleri tepki sayısının, tepki repertuarlarının daha sınırlı olması nedeni ile daha az olduğunu görülmektedir (Pettit ve ark., 1988).

Bu çalışmanın, literatürde akran sosyal statüsü ve üretilen alternatif çözüm sayısının ele alındığı çalışma bulguları ile tutarlılık göstermediği görülmektedir.

Çocukların kendilerine sunulan hipotetik durumda ürettikleri “**alternatif çözümlerin içeriği**”, Tablo 12’de görüleceği gibi dört kategoride değerlendirilmektedir. Akran sosyal statüsü “tercih edilen”, “ortalama” ve “tercih edilmeyen” olarak belirlenen öğrencilerin, Sosyal Bilgi işleme süreci üretilen “alternatif çözümlerin içeriği” alt boyutundaki dağılımı Tablo 3.2.4’de sunulmuştur.

Tablo 12’de sunulan ham verilere göre, akran sosyal statüsü “tercih edilmeyen” olarak belirlenen çocukların, sunulan görsel materyallerdeki problemlerin çözümü için %22,2 oranında “saldırgan” içerikli alternatif çözümler önerdikleri görülmektedir. Bu oranlar akran sosyal statüsü “ortalama” olarak belirlenen grupta %7,3, akran sosyal statüsü “tercih edilen” olarak belirlenen grupta %8,3’dır. Üretilen “çözüm odaklı” alternatiflerin oranına baktığımızda, akran sosyal statüsü “ortalama” olarak belirlenen grubun %53,6, “tercih edilen” ve “tercih edilmeyen” olarak belirlenen grubun %33,3 oranında “çözüm odaklı” alternatif ürettiği görülmektedir. Üretilen “pasif” içerikli alternatif çözümlerin oranı ise “tercih edilen”, “ortalama” ve “tercih edilmeyen” akran sosyal statülerinde sırası ile %58,3, %36,5, %44,4’tür.

Literatürde akran sosyal statüsü ve üretilen alternatif çözümlerin içeriğinin ele alındığı çalışma bulgularına baktığımızda, özellikle çatışma, akran grubuna giriş ve akran provakasyonu durumlarında tercih edilmeyen çocukların, daha saldırgan, daha az prososyal ve daha pasif tepkiler verdikleri görülmektedir (Asher ve ark., 1980; Feldman ve Dodge, 1987; Pettit ve ark., 1988; Dodge ve ark., 1986). “Tercih edilmeyen” akran sosyal statüsündeki çocukların daha çok yetişkin müdahalesine ihtiyaç duydukları, belirli sosyal durumlarda çözüm üretmek için başvurdukları tepki repertuarlarının daha sınırlı, ürettikleri tepkilerin ve kullandıkları stratejilerin daha etkisiz olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmanın bulguları literatürde akran sosyal statüsü ve üretilen alternatif çözümlerin içeriğinin ele alındığı çalışma bulguları ile tutarlılık göstermektedir.

Çocukların kendilerine sunulan hipotetik durumda önerdikleri "davranış içeriği", Tablo 12'de görüleceği gibi üç kategoride değerlendirilmektedir. Akran sosyal statüsü "tercih edilen", "ortalama" ve "tercih edilmeyen" olarak belirlenen çocukların, sosyal bilgi işleme sürecinin "davranış içeriği" basamağındaki dağılımı incelendiğinde; Tablo 12'de sunulan ham verilere göre, "ortalama" grupta yer alan çocukların %53,6'sı, sunulan görsel materyaldeki problemin çözümü için "çözüm odaklı" davranış önerisinde bulunmuştur. Bu oranlar akran sosyal statüsü "tercih edilen" olarak belirlenen grupta %50, "tercih edilmeyen" olarak belirlenen grupta %44,4'tür. "Pasif" içerikli davranış önerisinde bulunan çocukların akran sosyal statüsüne dağılımları incelendiğinde, oranların sırası ile akran sosyal statüsü "tercih edilmeyen" olarak belirlenen grupta %44,4, "tercih edilen" olarak belirlenen grupta % 41,6, "ortalama" olarak belirlenen grupta ise %31,7 olduğu görülmektedir. "Saldırgan" içerikli davranış önerilerinin akran sosyal statüsüne göre dağılımı ise, "tercih edilen" grupta %8, "ortalama" ve "tercih edilmeyen" grupta ise % 11,1' dir. "Tercih edilen" akran sosyal statüsündeki çocukların daha çok çözüm odaklı, daha az saldırgan davranış içeriğine sahip tepkiler verdikleri görülmektedir.

Literatürde akran sosyal statüsü ve davranış içeriği alt boyutuna ilişkin yapılmış benzer çalışma bulgularının, bu araştırmada ulaşılan akran sosyal statüsü ve üretilen alternatif çözümlerin içeriğinin ele alındığı çalışma bulgularına benzerlik gösterdiği, "tercih edilmeyen" çocukların "çözüm odaklı" davranış içeriklerinin daha az, "saldırgan" davranış içerikli tepkilerinin daha fazla olduğu görülmektedir.

Literatürdeki bu bulgu, bu çalışma bulguları ile tutarlılık göstermemektedir. Ancak bu çalışmada tercih edilmeyen akran sosyal statüsündeki çocukların "pasif" ve "çözüm odaklı" tepki içeriklerinin oranının aynı olduğu görülmektedir. "Pasif" kategorisinde yer alan alternatifler ağlamak, oradan uzaklaşmak, küsmek gibi gerçek anlamda pasif kalmak şeklindeki davranışların yanı sıra, kendi içlerinde otorite bağımlı alternatifleri de barındırmaktadırlar. Otorite bağımlı alternatif içerikleri incelendiğinde ise, öğretmene ya da anne babasına şikayet ederek karşısındaki çocuğun cezalandırılmasını sağlamak gibi dolaylı yoldan zarar vermeye yönelik tepkiler dikkati çekmektedir. Tercih edilmeyen akran sosyal statüsündeki

çocukların, çözüm odaklı davranış önerilerindeki yoğunluk ise, bu çocukların sosyal bilgi işleme sürecini değerlendirmek amacı ile yönlendirilen sorular yoluyla, problem çözme basamaklarının her birinde bilinçli olarak düşünme fırsatına sahip oldukları ve bu nedenle sunulan problem durum üzerinde daha ayrıntılı düşünerek etkili bir çözüm için farkındalık kazandıkları düşünülmektedir.

9. SOSYAL BİLGİ İŞLEME SÜRECİ VE OPDS ÖLÇEĞİNİN ALT BOYUTLARINA İLİŞKİN BULGULAR

Daha önce belirtildiği gibi çocukların sosyal yeterlilik alanlarını belirlemek amacı ile kullanılan ve 8 alt boyuttan oluşan OPDS ölçeği ile elde edilen veriler, ölçeğin her bir alt boyutunda ayrı ayrı olmak üzere, öğrencilerin sosyal bilgi işleme süreci alt boyutlarında analiz edilmiştir. Sosyal bilgi işleme sürecinin değerlendirilmesi ise öğrencilerin hipotetik sosyal durumlar karşısındaki tepkilerinin değerlendirilmesini içermekte ve 5 alt boyutta değerlendirilmektedir. Kay-kare uyum testi sonucu elde edilen bulgular Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13 Sosyal Bilgi İşleme Süreci ve Problem Durumlar Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Dağılım

SBI Basamak OPDS Alt Boyutları	Kodlama	Niyetin Yorumu	Alternatif Sayısı	Alternatif İçeriği	Davranış İçeriği
Provakasyona Tepki	-,25	-,01	-,34	,28	,03
Sosyal Beklentiler	-,79	-,15	-,15	-,01	-,06
Akran Grubuna Giriş	-,05	,11	-,32	,21	-,07
Başarısızlığa Tepki	-,22	-,04	-,40	,28	-,07
Başarıya Tepki	,06	-,05	,00	,08	,08
Öğretmen Beklentileri	-,47	-,05	-,15	,04	,08
Reaktif Saldırganlık	-,44	,03	-,18	,10	-,02
Proaktif Saldırganlık	-,01	,12	,01	,07	-,13

Sosyal bilgi işlem sürecinin basamakları ve problem durumlar ölçeğinin alt boyutları ilişkisine dair Tablo 13'te sunulan veriler incelendiğinde, sunulan görsel materyaldeki ipuçlarını "**kodlama**" basamağı ile problem durumların sınıflaması ölçeğinin "sosyal beklentiler" ve "reaktif saldırganlık" alt boyutları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Literatürde yer alan benzer çalışmalar incelendiğinde "kodlama" basamağının "akran grubuna giriş", "provakasyona tepki" ve "öğretmen beklentileri" alt boyutları ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğu görülmektedir (Dodge ve Price, 1994).

Problem durumların sınıflaması ölçeği ile sosyal bilgi işlem sürecinin "**niyetin yorumlanması**" basamağı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Literatürdeki ilgili çalışmalar incelendiğinde, "niyetin yorumlanması" basamağının, problem durumların sınıflaması ölçeğinin alt boyutları ile ilişkisinin ele alındığı bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu konuda söz söylemek mümkün görünmemektedir.

Problem durumların sınıflaması ölçeğinin "provakasyona tepki" alt boyutu ile sosyal bilgi işlem sürecinin "**üretilen alternatiflerin içeriği**" ve negatif yönde olmak üzere "üretilen alternatif sayısı basamakları ile arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Literatürde yer alan benzer çalışmalar incelendiğinde "provakasyona tepki" alt boyutunun "kodlama", "üretilen alternatif sayısı" ve "üretilen alternatiflerin içeriği" basamakları arasında anlamlı bir fark bulunduğu görülmektedir.(Dodge ve Price, 1994).

Problem durumların sınıflaması ölçeğinin "provakasyona tepki" alt boyutu ile sosyal bilgi işlem sürecinin "üretilen alternatiflerin içeriği" ve negatif yönde olmak üzere "**üretilen alternatif sayısı**" basamakları ile arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Problem durumların sınıflaması ölçeği ile sosyal bilgi işlem sürecinin "davranış içeriği" basamağı arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı saptanmıştır.

BÖLÜM IV

SONUÇ VE ÖNERİLER

SONUÇ

Bu bölümde sonuç ve öneriler araştırmanın amaçları doğrultusunda sunulmaktadır. Araştırmanın amacı; ana sınıfı öğrencilerinin sosyal yeterlik düzeyleri, akran sosyal statüleri ve sosyal bilgi işlem süreci örüntüleri arasındaki ilişkiyi incelemek, cinsiyet ve anne baba eğitim düzeyi değişkenlerinin çocuğun sosyal yeterlik düzeyi, akran sosyal statüsü ve sosyal bilgi işlem süreci ile olan ilişkisini saptamaktır.

Bu genel amaç doğrultusunda ulaşılan sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

1. 1. Ana sınıfı öğrencilerinin cinsiyet ve sosyal yeterlilik düzeylerini belirlemek amacı ile uygulanan OPDS ölçeğinin alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde;

Ana sınıfı öğrencilerinin “akran grubuna giriş” durumunda verdikleri tepkiler ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak erkek öğrencilerin akran grubuna giriş konusunda daha çok problem yaşama eğiliminde oldukları görülmektedir.

Kız ve erkek öğrencilerin “provakasyon” durumlarında verdikleri tepkiler ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. İstatistiksel olarak anlamlı olmasa da erkek öğrencilerin provakasyon durumlarında verdikleri tepkilerin daha sık problem içerme eğiliminde olduğu söylenebilir.

Kız ve erkek öğrencilerin “başarısızlık” durumunda verdikleri tepkiler ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak erkek öğrencilerin başarısızlık karşısında verdikleri tepkilerin daha çok problem içerme eğiliminde olduğu dikkati çekmektedir.

Ana sınıfı öğrencilerinin “başarı” karşısında verdikleri tepkiler ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak kız öğrencilerin başarı durumunda verdikleri tepkilerin daha sık problem içerme eğiliminde olduğu görülmektedir.

Kız ve erkek ana sınıfı öğrencileri arasında “sosyal beklentiler”i karşılama ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak erkek

öğrencilerin sosyal beklentileri karşılama konusunda daha çok problem yaşama eğiliminde oldukları dikkati çekmektedir.

Ana sınıfı öğrencilerinin “öğretmen beklentilerine” verdikleri tepkiler ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Erkek öğrencilerin öğretmen beklentilerini karşılamak konusunda kız öğrencilerden daha çok problem yaşadıkları görülmektedir.

Ana sınıfı öğrencilerinin “reaktif saldırganlık” durumunda verdikleri tepkiler ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Erkek öğrencilerin “reaktif saldırganlık” durumunda kız öğrencilerden daha çok problem yaşadıkları görülmektedir.

Kız ve erkek öğrencilerin “proaktif saldırganlık” durumunda verdikleri tepkiler ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak erkek öğrencileri “proaktif saldırganlık” durumlarında daha sık problem yaşama eğiliminde oldukları görülmektedir.

1. 2. Cinsiyet ve akran sosyal statüsü arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

1. 3. Cinsiyet ve Sosyal Bilgi İşleme Süreci alt boyutları arasındaki ilişkinin incelendiği kay-kare testinde, hücelere düşen dağılım yeterli olmadığından kay-kare değerleri yorumlanamamıştır. Çapraz tablolar üzerinden yapılan değerlendirme sonucunda;

Sosyal bilgi işleme sürecinin “kodlama” alt boyutunda hem kız ve hem erkek öğrencilerin hemen hemen hepsi, belli bir sosyal durumun yansıtıldığı görsel materyali doğru kodlamışlardır.

Sosyal bilgi işleme sürecinin “Niyeti Yorumlama” alt boyutu ile cinsiyet arasındaki bir fark istatistiksel olarak incelenemese de kız öğrencilerin belli bir sosyal durumun yansıtıldığı görsel materyalde yer alan karakterin niyetini daha fazla sayıda düşmanca yorumlama eğiliminde oldukları söylenebilir.

Sosyal bilgi işlem sürecinin, “Üretilen Alternatif Çözüm Sayısı” alt boyutu ile cinsiyet arasındaki fark istatistiksel anlamda incelenemese de, hem kız, hem erkek öğrencilerin sunulan görsel materyaldeki problemlere dair ürettikleri alternatif çözüm sayısının 9-16 alternatif arasında yoğunlaştığı görülmüştür.

Sosyal Bilgi İşlem Sürecinin, “Üretilen Alternatif Çözümlerin İçeriği” alt boyutu ile cinsiyet arasındaki ilişkiyi istatistiksel anlamda incelemek mümkün olmasa da, sunulan görsel materyaldeki problem durumun çözümüne yönelik kız öğrencilerin daha çok “çözüm odaklı” alternatifler üretme eğiliminde, erkek öğrencilerin ise daha çok pasif içerikli alternatifler üretme eğiliminde oldukları söylenebilir.

Sosyal bilgi işleme sürecinin, “davranış içeriği” alt boyutu ile cinsiyet arasındaki ilişki istatistiksel olarak incelenemese de kız öğrencilerin sunulan görsel materyaldeki belli bir problem durumun çözümüne yönelik olarak önerdikleri davranış içeriklerinin “çözüm odaklı”, erkek öğrencilerin önerdikleri davranış içeriklerinin ise daha “saldırgan” olma eğiliminde oldukları söylenebilir.

2.1. Ana sınıfı öğrencilerinin anne öğrenim düzeyi ile sosyal yeterlilik düzeylerini belirlemek amacı ile uygulanan OPDS ölçeğinin alt boyutları arasındaki fark incelendiğinde;

Anne öğrenim düzeyi ile akran grubuna giriş durumu arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak istatistiksel olarak anlamlı olmasa da anne baba eğitim düzeyi “lise ve altı” olan öğrencilerin akran grubuna giriş konusunda verdikleri tepkilerin problem içerme eğiliminin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Anne öğrenim düzeyi ile “provakasyona tepki” durumu arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak istatistiksel olarak anlamlı olmasa da “provakasyona tepki” durumunda eğitim düzeyi “lise ve altı” olan ebeveynlerin çocuklarının, verdikleri tepkilerin problem içerme eğiliminin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Anne öğrenim düzeyi ile başarısızlığa tepki alt boyutu arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak istatistiksel olarak anlamlı olmasa da anne baba eğitim düzeyi “lise ve altı” olan öğrencilerin verdikleri tepkilerin problem içerme eğiliminin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Anne öğrenim düzeyi ile öğrencilerin başarıya tepki alt boyutuna verdikleri tepkiler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Anne öğrenim düzeyi ile öğrencilerin sosyal beklentilerin karşılanmasına yönelik verdikleri tepkiler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Anne öğrenim düzeyi ile öğrencilerin öğretmen beklentileri alt boyutuna verdikleri tepkiler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak istatistiksel olarak anlamlı olmasa da anne baba eğitim düzeyi “lise ve altı” olan öğrencilerin verdikleri tepkilerin problem içermeye eğiliminin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Anne öğrenim düzeyi ile öğrencilerin “reaktif saldırganlık” alt boyutuna verdikleri tepkiler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Anne öğrenim düzeyi ile öğrencilerin “proaktif saldırganlık” alt boyutuna verdikleri tepkiler arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

2.2. Ana sınıfı öğrencilerinin anne öğrenim düzeyi ile akran sosyal statüleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

2.3. Anne öğrenim düzeyi ve sosyal bilgi işleme süreci alt boyutları arasındaki ilişkinin incelendiği kay-kare testinde, hücrelere düşen dağılım yeterli olmadığından kay-kare değerleri yorumlanamamıştır.

Anne baba eğitim durumu ve “kodlama” alt boyutuna arasındaki ilişki istatistiksel olarak incelenemese de çalışmaya katılan tüm çocukların kendilerine sunulan görsel materyali doğru kodladıkları görülmektedir.

Anne baba eğitim durumu ve “niyetin yorumlanması” alt boyutu arasındaki fark istatistiksel olarak incelenemese de anne baba eğitim düzeyi “lise ve altı” öğrencilerin verdikleri tepkilerden görsel materyalde yer alan karakterin niyetini “düşmanca” yorumlama eğilimlerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Anne baba eğitim durumu ve “üretilen alternatif sayısı” alt boyutu arasındaki ilişki istatistiksel olarak incelenemese de anne baba eğitim düzeyi “üniversite ve üstü” olan öğrencilerin “25 ve üstünde” , “lise ve altı” olan öğrencilerin “9-16” arası alternatif çözüm üretme eğiliminde oldukları görülmektedir.

Anne baba eğitim durumu ve “üretilen alternatif içeriği” alt boyutu arasındaki fark istatistiksel olarak incelenemese de anne baba eğitim düzeyi

“lise ve altı” olan çocukların sunulan görsel materyaldeki problem durumun çözümüne yönelik ürettikleri alternatif çözümlerin içeriğinin “pasif / otorite bağımlı”, anne baba eğitim düzeyi “üniversite ve üstü” olan çocukların ürettikleri alternatif çözümlerin içeriğinin “çözüm odaklı” olma eğiliminde olduğu söylenebilir.

Anne baba eğitim durumu ve “davranış içeriği” arasındaki ilişki istatistiksel olarak incelenemese de anne baba eğitim düzeyi “lise ve altı” olan çocukların davranış içeriğinin “pasif / otorite bağımlı”, anne baba eğitim düzeyi “üniversite ve üstü” olan çocukların sunulan görsel materyaldeki problem durumun çözümüne yönelik ürettikleri davranış içeriklerinin “çözüm odaklı” olma eğilimi görülmektedir.

3.1. Akran sosyal statüsü ve OPDS ölçeğinin alt boyutları arasındaki ilişkinin incelendiği kay-kare testinde, hücrelere düşen dağılım yeterli olmadığından kay-kare değerleri yorumlanamamıştır. Çarpa tablolar üzerinden yapılan değerlendirme sonucunda;

Akran sosyal statüsü ile “akran grubuna giriş” alt boyutunda öğrencilerin verdikleri tepkiler arasındaki fark istatistiksel olarak incelenemese de, “tercih edilmeyen” akran sosyal statüsündeki çocukların akran grubuna giriş alt boyutunda problem yaşama eğilimlerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Akran sosyal statüsü ile “provakasyon” alt boyutunda öğrencilerin verdikleri tepkiler arasındaki fark istatistiksel olarak incelenemese de, “tercih edilmeyen” akran sosyal statüsünde yer alan öğrencilerin “provakasyon” durumunda problem yaşama eğilimlerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Akran sosyal statüsü ile “başarıya tepki” alt boyutunda öğrencilerin verdikleri tepkiler arasındaki fark istatistiksel olarak incelenemese de, akran sosyal statüsü “tercih edilen” olan öğrencilerin verdikleri tepkiler, “başarısızlığa tepki” alt boyutunda problem yaşama eğilimlerinin daha yüksek olduğuna işaret etmektedir.

Akran sosyal statüsü ile “sosyal beklentiler” alt boyutunda öğrencilerin verdikleri tepkiler arasındaki fark istatistiksel olarak incelenemese de, “tercih edilmeyen” akran sosyal statüsünde yer alan öğrencilerin diğer akran sosyal

statüsünde yer alan öğrencilere göre sosyal beklentilerin karşılanması konusunda problem yaşama eğilimlerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Akran sosyal statüsü ile “öğretmen beklentileri” alt boyutunda öğrencilerin verdikleri tepkiler arasındaki fark istatistiksel olarak incelenemese de, akran sosyal statüsü “tercih edilmeyen” olan çocukların “öğretmen beklentileri” alt boyutunda problem yaşama eğilimlerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Akran sosyal statüsü ile “reaktif saldırganlık” alt boyutunda öğrencilerin verdikleri tepkiler arasındaki fark istatistiksel olarak incelenemese de, akran sosyal statüsü “tercih edilmeyen” olan öğrencilerin tepkileri, reaktif saldırganlık alt boyutunda problem yaşama eğilimlerinin daha yüksek olduğuna işaret etmektedir.

Akran sosyal statüsü ile “reaktif saldırganlık” alt boyutunda öğrencilerin verdikleri tepkiler arasındaki fark istatistiksel olarak incelenemese de, her üç akran sosyal statüsünde yer alan öğrencilerin de verdikleri tepkilerin bu alanda farklılaşmadığı görülmektedir.

3.2. Akran sosyal statüsü ve sosyal bilgi işleme süreci alt boyutları arasındaki farkın incelendiği kay-kare uyum testinde, hücrelere düşen dağılım yeterli olmadığından kay-kare uyum değerleri yorumlanamamıştır. Çapraz tablolar üzerinden yapılan değerlendirme sonucunda;

Akran sosyal statüsü ile “kodlama” alt boyutu arasındaki fark incelendiğinde, her üç akran sosyal statüsü kategorisinde yer alan öğrencilerin kendilerine sunulan görsel materyalin tamamını doğru kodladıkları görülmektedir.

Akran sosyal statüsü ile “niyetin yorumlanması” alt boyutu arasındaki fark istatistiksel olarak incelenemese de, akran sosyal statüsü “tercih edilmeyen” olan öğrencilerin tepkileri, kendilerine sunulan görsel materyaldeki karakterin niyetini yorumlamakta güçlük yaşadıklarına işaret etmektedir.

Akran sosyal statüsü ile “üretilen alternatif çözüm sayısı” alt boyutu arasındaki fark istatistiksel olarak incelenemese de, her üç akran sosyal statüsünde yer alan öğrencilerin sunulan problem durumun çözümü için ürettikleri alternatif sayısı “9-16” alternatif arasında yoğunlaşmaktadır.

Akran sosyal statüsü ile “üretilen alternatif çözümlerin içeriği” alt boyutu arasındaki fark istatistiksel olarak incelenemese de, “tercih edilen” ve “tercih edilmeyen” akran sosyal statülerinde yer alan öğrencilerin sunulan görsel materyaldeki problem durumun çözümüne yönelik ürettikleri çözüm içeriklerinin “pasif/otorite bağımlı” kategoride yoğunlaştığı dikkati çekmektedir.

Akran sosyal statüsü ile “davranış içeriği” alt boyutu arasındaki fark istatistiksel olarak incelenemese de, görsel materyaldeki problem durumun çözümüne yönelik önerilen “çözüm odaklı” davranış eğiliminin “ortalama” akran sosyal statüsünde yer alan öğrencilerde daha yüksek olduğu, “saldırgan” içerikli davranış önerme eğiliminin ise “tercih edilmeyen” akran sosyal statüsünde yer alan öğrencilerde daha yüksek olduğu görülmektedir.

4. Ana sınıfı öğrencilerinin sosyal yeterlilik düzeyleri ile sosyal bilgi işleme süreci örüntüleri arasındaki farkın incelendiği kay-kare uyum testinden elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Sunulan görsel materyaldeki ipuçlarını “kodlama” basamağı ile problem durumların sınıflaması ölçeğinin “sosyal beklentiler” ve “reaktif saldırganlık” alt boyutları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

Problem durumların sınıflanması ölçeğinin alt boyutları ile sosyal bilgi işlem sürecinin “niyetin yorumlanması” basamağı arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Problem durumların sınıflanması ölçeğinin “provakasyona tepki” alt boyutu ile sosyal bilgi işlem sürecinin “üretilen alternatiflerin içeriği” ve negatif yönde olmak üzere “üretilen alternatif sayısı” basamakları ile arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır.

Problem durumların sınıflanması ölçeğinin “provakasyona tepki” alt boyutu ile sosyal bilgi işlem sürecinin “üretilen alternatiflerin içeriği” ve negatif yönde olmak üzere “üretilen alternatif sayısı” basamakları ile arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

Problem durumların sınıflanması ölçeğinin alt boyutları ile sosyal bilgi işlem sürecinin “davranış içeriği” basamağı arasında anlamlı bir fark bulunmadığı saptanmıştır.

ÖNERİLER

1. Bu çalışmada Türkçe'ye uyarlanan "Okul Öncesi Dönem Çocuklar İçin Problem Durumların Sınıflandırılması" Ölçeğinin orijinal formu temel alınarak uygulama yapılmıştır. Bu ölçeğin, çocukların sosyal yeterlilik alanları konusunda spesifik bilgi sağlamak amacı ile kullanılması önerilmektedir.
2. Anasınıflarında çocukların akran ilişkilerini değerlendirmek ve akran sosyal statülerini belirlemek amacı ile sosyometrik çalışmaların yapılması, bu çalışmalar sonucu elde edilen bulgular doğrultusunda akran sosyal statüsü düşük olduğu belirlenen çocuklar için uygun sosyal beceri eğitimi programları hazırlanarak destek sağlanması önerilmektedir.
3. Çocukların sosyal yeterliliklerini sergiledikleri en önemli alanlardan biri olan akran ilişkilerinde yaşanan problemin kaynağını anlamak ve gerekli desteği sağlayabilmek için sosyal bilgi işleme süreci örüntülerinin değerlendirilmesi önerilmektedir.
4. Anasınıfı öğrencilerine akranları ile sağlıklı sosyal ilişkiler kurabilmeleri amacı ile çatışma ve problem çözme, alternatif düşünme ve üretme, bakış açısı alabilme gibi becerilerin kazandırılabilmesi ve sosyal yeterliliklerinin güçlendirilmesi önerilmektedir.
5. Bu çalışmaya benzer olarak ileride yapılacak olan çalışmaların daha büyük ve daha heterojen bir örneklem grubu üzerinde yürütülmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Arslan, E. ve Arı, R. (2008). Erikson'un Psikososyal Gelişim Dönemleri Ölçeğinin Türkçeye Uyarlama, Güvenirlik ve Geçerlilik Çalışması. www.sosyalbil.selcuk.edu.tr/sos_mak/articles/2008adresinden alınmıştır.
- Asher, R. S., Hymel, S. ve Renshaw, P.D. (1984). Loneliness in children. *Child Development*, 55,1456-1464.
- Asher, R. S. , Singleton, C. L., Tinsley, R. B. ve Hymel, S. (1979). A Reliable Sociometric Measure For Preschool Children. *Developmental Psychology*, 15 (4), 443–444.
- Aydin, O. ve Markova, I. (1979). Attribution Tendencies of Popular and Unpopular Children. *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 18, 291-298.
- Ayhan, A B. ve Aral, N. (2007). Bracken Temel Kavramlar Ölçeği- Gözden Geçirilmiş Formunun 6 yaş çocukları için Uyarlama Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 42-51.
- Balkış, M. (2004). Adaptation of Self Directed Research in Turkish Culture. *Eurasian Journal of Educational Research*, 17, 54-63.
- Başaran, İ.E. (1978) Eğitim Psikolojisi, Pars Matbaası, Ankara.

- Blankemeyer, M., Culp, R.E. Hubbs-Tait, L. ve Culp, A.M. (2002) " A Tool For Identifying Deficits In Social Competence The Preschool Taxonomy Of Problem Situations." *Education And Treatment Of Children* , 25(2) , 208-223.
- Bolger, E. K. ve Petterson, J. C. (2001). Developmental Pathways From Child Maltreatment To Peer Rejection. *Child Development*, 72(2), 549–568.
- Burks, S., V. Laird, R.D. Dodge, K.A. Pettit, G.S. ve Bates, J.E. (1999). Knowledge Structure, Social Information Processing And Childrens Aggressive Behavior. *Social Development*, 8, 220–236.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. (1.Basım), Pegem A. Yayınları. Ankara.
- Byrant, B. K ve Crockenberg, S. B. (1980). Corraletes And Dimentions Of Prosocial Behavior: A Study Of Female Siblings With Their Mothers. *Child Development*, 51,529–544
- Camp, B. (1977). Verbal Mediation In Young Aggressive Boys. *Journal Of Abnormal Psychology*, 86,145–153.
- Caplan, M. , Vespo, J. E., Pedersen, J. ve Hay, D.F. (1991). Conflict And Its Resolution In Small Groups Of One And Two -Years -Olds. *Child Development*, 62, 1513 -1524.

- Choi, D. H. (2000). Changes Of Preschool Children's Social Strategy (Cognition) And Social Behaviors After Participating In A Cognitive-Social Learning Model Of Social Skills Training. No: ED470900,www.eric.ed.gov. adresinden 30 Kasım 2007 tarihinde alınmıştır.
- Craig-Unkefer, L.A. ve Kaise, A. P. (2002). Improving The Social Communication Skills Of At-Risk Preschool Children In An Play Context. *Topics In Early Childhood Special Education*, [http:// www.findarticles.com](http://www.findarticles.com).adresinden 10 Aralık 2003 tarihinde alınmıştır.
- Crick, N. R. ve Dodge, K. A. (1994) A Review And Reformulation Of Social Information Process Mechanism In Childrens Social Adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-101.
- Coie, D.J. Dodge, D.A. ve Coppotelli, H. (1982). Dimensions And Types Of Social Status. A Cross-Age Perspective. *Developmental Psychology*, 18 (4), 557-570.
- Coie, J. D. Lochman, J.E. Terry, R. ve Hyman, C. (1992) Predicting Early Adolescent Disorder From Childhood Agression And Peer Rejection. *Journal Of Consulting Clinic Psychology*, 60, 783-792.
- Coie, J. D. ve Kupersmidt, J. A. (1983). Behavioral Analysis Of Emerging Social Status in Boys Groups. *Child Development*, 54, 1400-1416.
- Coie, J. D. ve Hubbard, J.A. (1994). Peer Rejection Places Children An Immediate Long-term Behavioral Risk. *Child and Adolescent Behavior Lette*, 10,8,2.

- Collahan, K. Fantuzzo, J. Mendez, J. ve McDermott, P. (2000). Preschool Peer Interactions And Readiness To Learn Relationships Between Classroom Peer Play And Learning Behaviors And Conduct. *Journal Of Educational Psychology*, 92 (3), 458–465.
- Cooper, D. H. ve Faran, D. C. (1988). Behavioral Risk Factors In Kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 3, 1-9.
- Crick, N.R. ve Ladd, G.W. (1993). Children Perception of Their Peer Experiences: Attribution, Loneliness, Social Anxiety and Social Avoidance. *Developmental Psychology*, 29, 244-254.
- Çataloluk, C. (1994) Farklı Sosyo-Ekonomik Ve Kültürel Ortamlarda Yetişen Çocukların Okul Olgunluğu Açısından Karşılaştırılması, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Çetin, F., Bilbay, A. A. ve Kaymak, D. A. (2001). Araştırmadan Uygulamaya Çocuklarda Sosyal Beceriler (1. Baskı). Epsilon Yayıncılık. İstanbul.
- Çıkrıkçı, S. (1999) Ankara İl Merkezindeki Resmi Banka Anaokullarına Devam Eden 5–6 Yaş Çocuklarının Okul Olgunluğu İle Aile Tutumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Dekovic, M. ve Janssens, M.A.M. (1992). Parent's Child Rearing Style And Child Sociometric Status. *Developmental Psychology*, 28,923-932.
- Demir, S. (2006). Arkadaşlık İlişkilerinin Geliştirmeye Dönük Grup Rehberliği Programının İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Sosyometrik Statülerine Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi, Malatya.

Denham, S. A. ve Holt, R. W. (1993). Preschoolers' Likability as Cause or Consequence of Their Social Behavior. *Developmental Psychology*, 29, 271-275.

Dinçer, Ç. F. (1995). Anaokuluna Devam Eden 5 Yaş Grubu Çocukların Kişilerarası Problem Çözme Becerilerinin Kazandırılmasında Eğitimin Etkisinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Dishion, T. J. (1990). The Ecology of Boys Peer Relations in Middle Childhood. *Child Development*, 61, 874-892.

Dockett, S. ve Perry, B. (2003). The Transition The School: What Is Important. *Educational Leadership*, 60, 7, www.eric.ed.gov adresinden 10 Aralık 2003 tarihinde alınmıştır.

Dodge, K.A, Pettit, G. S. , Bates, J. E. ve Valent, E. (1995). Social Information-Processing Patterns Partially Mediate The Effect Of Early Physical Abuse On Later Conduct Problems. *Journal Of Abnormal Psychology*, 104 (4), 001-0013.

Dodge, K. A. (1986) Social Information Process Model Of Social Competence In Children. In M. Perlmutter (Ed), Minnesota Symposium On Child Psychology , Hillsdale, N J.

Dodge, K.A., McClaskey ve Feldman, E. (1985) "A Situational Approach To The Assessment Of Social Competence In Children." *Journal Of Consulting And Clinical Psychology* , 53, 344–353.

- Dodge, K.A., Murphy, R.R. ve Buchsbaum, K. (1984). The Assessment Of Intention-Cue Detection Skills In Children: Implications For Developmental Psychopathology. *Child Development*, 55, 163-173.
- Dodge, K. A ve Newman, J. P. (1981). Biased Decision Making Process In Aggressive Boys. *Journal Of Abnormal Psychology*, 90, 375-379.
- Dodge, K.A, Pettit, G. S. , Bates, J. E. ve Valent, E. (1995). Social Information-Processing Patterns Partially Mediate the Effect of Early Physical Abuse on Later Conduct Problems. *Journal of Abnormal Psychology*, 104, 4, 001-0013.
- Dodge, K. A. ve Price, J. M. (1994) On The Relation Between Social Information Process And Socially Competent Behavior In Early School-Aged Children. *Child Development*, 65, 1385-1397.
- Dodge, K. A. ve Tomlin, A. M. (1987). Utilization Of Self-Schemas As A Mechanism Of Interpretational Bias In Aggressive Children. *Social Cognition*, 5,3, 280 -300.
- Eckerman, C. O, Davis, C.C ve Didow, S. M. (1989). Toddlers Emerging Ways of Achieving Social Coordination With A Peer. *Child Development*, 60, 440-453.
- Elkind, D. (1979). Erik Erikson: İnsanda Gelişimin Sekiz Evresi. (Çev: Ali Dönmez). A. Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 12, (1-4), 27-38.
- Erwin, P. (2000). Çocuklukta ve ergenlikte arkadaşlık. (Çev: Osman Akınhay). Alfa/Aktüel Kitabevleri: İstanbul.

- Fan, X. ve Chen, M. (2001). Parental Involvement And Student Academic Achivement. *Educational Psychology Review*, 13(1), 20–21.
- Fantuzzo, J. ve McWayne, C. (2002). The Relationship between Peer-Play Interactions in the Family Context and Dimensions of School Readiness for Low-Income Preschool Children. *Journal of Educational Psychology*, 94 (1), 79-87.
- Fantuzzo, J.W, Manz. P.H. ve Mc Dermott, P.A. (1988). "Preschool Version Of The Social Skills Rating System".*Journal Of School Psychology*, 36, 199-214.
- Feldman, E. ve Dodge, K. A. (1987) Social Information Process And Sociometric Status. Sex, Age And Situational Effects. *Journal Of Abnormal Child Psychology*, 15 (2), 211–227.
- Fisher, E. P. (1992). The Impact Of Play On Development. A Meta-Analysis. *Play And Culture*, 5,159–181.
- Fisher, K. W. (1980). The Theory Of Cognitive Development: The Control And Constuction Of Hierarchies Of Skills. *Psychological Review*, 87,447–531.
- Flavell, J. H. (1977). *Cognitive Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Fogel, A. ve Menson, G. F. (1988). *Child Development*. St. Paul, Mn. West Publishing Company.

- Ford, M. E. (1979). The Construct Validity Of Egocentrism. *Psychological Bulletin*, 86, 1169–1188.
- Gagne, N. L. ve Berliner, D.C. (1988). *Educational Psychology*, (4. Th Ed.). Boston, Ma: Houghton Mifflin Company.
- Gander, M. J. ve Gardiner, H. W. (1995). Çocuk ve Ergen Gelişimi. (Çev. A. Dönmez, N. Çelen ve B. Onur) İmge Kitabevi Yayınları No:80. Ankara.
- Gibson, E. J., & Spelke, E. S. (1983). The development of perception. In P. Mussen (series Ed.) & J. H. Flavell & E. Markman (Eds.), *Handbook of Child Psychology, Vol 3*. New York: Wiley.
- Goleman, D. (1998). Duygusal Zeka: Neden IQ'dan daha önemlidir. (Çev: Banu Seçkin Yüksel). 7. Basım. Varlık Yayınları. İstanbul.
- Guralnick, M.J. (1993). Developmentally Appropriate practice in the assesment and Intervention of Childrens Peer Relations. *Topic in Early Childhood Special Education*, 13, 344-371.
- Hatipoğlu, Z. S. (1999). The Effect of Social Skill Training on Perceived Dimensions on Social Skills and Sociometric Status of Primary Schools Students.Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi. Ankara.
- Harter, S. (1982). The Perceived Competence Scale for Children. *Child Development*, 53, 89-97.
- Hartup, W.W. (1989). Social Relationships And Their Developmental Significance. *American Psychologist*, 44, 120-126.

- Hartup, W. ve Moore, (1990). Early Peer Relations Developmental Significance And Prognostic Implication. *Early Childhood Research Quarterly*, 5(1), 1–18.
- Haselager, G. J. T. Cillessen, A. N. H. Lieshout, C. F. M. , Riksen-Walraven, J. M. A ve Hartup, W. W. (2002). Heterogeneity Among Peer-Rejected Boys Across Middle Childhood Developmental Pathways Of Social Behavior. *Developmental Psychology*, 38, 446-456.
- 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.
- Hay, D.F, Caplan, M.Z., Castle, J. ve Stimson, C. A. (1991). Does Sharing Become Increasingly Rational in The Second Year of Life? *Developmental Psychology*, 27, 987-993.
- Hay, D. F. Payne, A. ve Chadwick, A. (2004). Peer Relations In Childhood. *Journal Of Child Psychology And Psychiatry*, 45 (1), 84-108.
- Hazen, N.L. ve Black, B. (1989). Preschool communication skills: the role of social status and interaction context. *Child Development*, 60, 867-876.
- Hortaçsu, N. (1995). Parental Education, Parental Beliefs and Child Outcomes, *Journal of Genetic Psychology*, 156, 373-383.
- Hortaçsu, N. (2003). Çocuklukta İlişkiler; Ana Baba, Kardeş ve Arkadaşlar. (1. baskı). İmge Kitabevi.

- Hortaçsu, N., Erten, L., Kurtoğlu, H. Ve Uzer, B. (1990). Family Background and İndividual Measures as Predictors of Turkish Primary School Children's Academic Achivement. *Journal of Psychology*, 124, 534-544.
- Hudley, C. ve Graham, S. (1993). An Attributional İntervention to Reduce Peer Directed Aggression Among African-American Boys. *Child Development*, 64,124-138.
- Joseph, R. M. ve Tager-Flusberg, H. (2004). The relationship of theory of mind and executive functions to symptom type and severity in children with autism. *Developmental Pscyhopataology*, 16 (1), 137-155.
- Kapçı, E. G. (1998). Okul Öncesi Davranış Ölçeğinin Türk Çocuklarına Uyarlanması ve Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 5, 9-15.
- Kapçı, E. G. ve Oruç-Çorbacı, A. (2003). Okul-Öncesi Çocuklarda Sosyometrik Yöntemlerin Karşılaştırılması. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 10,100-108.
- Katz, L.G. (1995). Child Growth And Development, U.S.A.; The Duskin Publishing Group.

Kearsley, G. (2005) Social Development Theory. *Explorations In Learning & Instruction*. The Theory Into Practice Database Web Site:<http://tip.psychology.org/vygotsky.html> . adresinden 30 Kasım 2007 tarihinde alınmıştır.

Klima, T. ve Repetti, R. L. (2008) Children's Peer Relations and Their Psychological Adjustment: Differences between Close Friendships and the Larger Peer Group. *Merrill-Palmer Quarterly*. www.findarticles.com adresinden Nisan, 2008 tarihinde alınmıştır.

Ladd, G. W. (1990). Having Friends, Keeping Friends, Making Friends and Being Liked by Peers in Classroom: Predictors of Children's Early School Adjustment. *Child Development*, 61,1081-1100.

Ladd, G. ve Mize, J. (1983). A Cognitive Social Learning Model of Social Skills Training. *Psychological Review*, 90,127-157.

Ladd, G. W. , Price, J. M. ve Hart, C. H. (1988). Predicting Preschoolers Peer Status from Their Playground Behaviours And Peer Contacts. *Child Development*, 59, 986–992.

Ladd, G. W. ve Price, J. M. (1980) Promoting Childrens Cognitive And Social Competence The Relation Between Parents Perceptions Of Task Difficulty And Children's Perceived And Actual Competence. *Child Development*, 57, 446–460.

Ladd, G. W. ve Proffitt (1996) The Child Behavior Scale. A Teacher Report Measure Of Young Children's Aggressive And Withdraw And Prosocial Behavior. *Developmental Psychology*, 32 (6), 1008–1024.

Ladd, G. (1999). Peer Relationships And Social Competence During Early And Middle Childhood. *Annual Review Of Psychology*, 50, .333-359.

- La Fontana, K. M. ve Cillessen, A. H. N. (1999) Childhood Peer Rejection And Agression As Predictors Of Stable Pattern Of Adolescent Disorder. *Developmental Psychopathology*, 7, 697–713.
- Lee, K. (2000). Childhood Cognitive Development. The Essential Readings In Developmental Psychology. Blackwell Publishers Ltd. UK.
- Lewis, C. ve Carpendale, J.I.M. (2004). Constructing and Understanding of Mind: The Development of Children Understanding Of Mind. *Behavioral and Brain Sciences*, 27, 79-150.
- Lewit, E. M. ve Baker, L. S. (1995) School Readiness. The Future Of Children, *Critical Issues For Children And Youths*, 5 (2), 128–139.
- Lin, H. Y., Lawrens, R. F. ve Goreel J. (2003) Kindergarten Teacher's Views Of Childrens Readiness For School. *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 225–237.
- Lubbers, M.J., Van Der Werf, M. P. C., Snijder, T.A.B., Creeners, B. P. M. ve Kuyper H. (2006). The Impact Of Peer Relations On Academic Progress In Junior High. *Journal Of School Psychology*, 44, 491–512.
- Main, M. ve Weston, D. R. (1981). The Quality Of The Toodlers Relationship To Mother And To Father. Related To Conflict Behavior And The Readiness To Establish New Relationships. *Child Development*, 52, 932–940.

- Mayeux, L. ve Cillessen, A. H. N. (2003) Development Of Social Problem Solving In Early Childhood. Stability, Change And Associations With Social Competence. *Journal Of Genetic Psychology*, 164, 2. Eric 002213525. <http://www.ericdigests.org> adresinden 17 Eylül 2006 tarihinde alınmıştır.
- McCay, L. O. ve Keyes, D. W. (2002). Developing Social Competence in the Inclusive Primary Classroom. *Childhood Education*. www.findarticles.com. adresinden 24 Haziran 2006 tarihinde alınmıştır.
- McClellan, D. E. ve Kinsey, S. (1999) Childrens Social Behavior In Relation To Participation In Mixed-Age Or Same-Age Classroom. *Early Childhood Research And Practice* [Online], 1 (1), <http://www.ecrp.uiuc.edu>. adresinden 4 Mart 2007 tarihinde alınmıştır.
- McDonald, K. ve Parke, R.D. (1984). Bridging The Gap Parent-Child Play Interaction And Peer Interactive Competence. *Child Development*, 55, 1265–1277.
- McFall, M. R. (1982). A Review and Reformulation of The Concept of Skills. *Behavioral Assessment*, 4,1-33.
- McDowell, D.J. ve Parke, R. D. (2002). Parent And Child Cognitive Representations Of Social Stiuations And Childrens Social Competence. *Social Development*, 11, 4, 469–484.
- MEB, (1993). Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Şura Sekreterliği, On Dördüncü Milli Eğitim Şurası, Okul Öncesi Eğitim Komisyon Raporu, 27-29 Eylül: Ankara. MEB Yayınları.

- Miller, A. L. ve Olson, S. L. (2000). Emotional Expressiveness During Peer Conflicts. A Predictor Of Social Maladjustment Among High-Risk Preschoolers. *Journal Of Abnormal Psychology*, <http://www.findarticles.com>. adresinden 17 Eylül 2006 tarihinde alınmıştır.
- Miller, P.H. (1993). Information-Processing Theory. In *Theories Of Developmental Psychology* (3rd Ed.). New York: W.H. Freeman And Company.
- Oakes, L.M. (1994). Development of Infants Use of Continuity Cues in Their Perception of Casuality. *Developmental Psychology*, 30, 860-879.
- Oden, S. (1987). The Development of Social Competence in Children. <http://www.ericdigests.org/pre-925/social.htm>. adresinden 24 Haziran 2006 tarihinde alınmıştır.
- Oden, S. ve Asher, S.R. (1977). Coaching Children in Social Skills for Friendship Making. *Child Development*, 46,495-506.
- Oktay, A. (1983). Okul Olgunlugu, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, İstanbul.
- Oktay, A. (1999) Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem, Epsilon Yayıncılık, İstanbul.
- Oral, V. (2007). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Arkadaşlarına İlişkin Düşüncelerinin Sosyometrik Statü ve Akademik Başarı Açısından İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi. Adana.

- Parke, P. D., & Ladd, G. W. (1992). Family-peer relationships: Modes of linkages. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Parker, J.G. ve Asher, S.R (1987). "Peer Relations And Later" Personal Adjustment: Are Low-Accepted Children At Risk ? *Psychological Bulletin*, 102, 357–389.
- Pellegrini, A. (1988). Elementary School Childrens Rough and Tumble Play and Social Competence. *Developmental Psychology*, 24(1), 802-806.
- Pellegrini, A.D ve Glickman, C.D. (1990). Measuring Kindergartners Social Competence. *Young Children* , 4 (45), 40–43.
- Perry, D.G., Peery, L.L. ve Rasmussen, P. (1986) Cognitive Social Learning Mediators Of Agression. *Child Development*, 57, 700–711.
- Pettit, G.S. Dodge, K. A. ve Brown, M. M. (1988). Early Family Experience, Social Problem Solving Patterns And Childrens Social Competence. *Child Development*, 59, 107–120.
- Putallaz, M. (1983). Predicting Children's Sociometric Status From Their Behaviour, *Child Development*, 52, 986-994.
- Ramsey, P. (1998). "Fostering Childrens Social Competence." *Early Childhood Research Quarterly* , 13, 373–376.
- Renshaw, P.D. ve Asher, S.R. (1983). Children's Goals ang Startegies for Social Interaction. *Merril-Palmer Quarterly*, 29, 353-374.

- Rubin, K.K. ve Daniels-Bierrness, T. (1983) Concurrent And Predictive Correlates Of Sociometric Status In Kindergarten And 1st. Grade Children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, 337–351.
- Seibert, J.M. ve Hogan, A.E. “Assesing Social And Communication Skills İn Infancy” *Topics In Early Childhood Special Education* , 7 (2), 38-48.
- Senemoğlu, N. (2001). Gelişim, Öğrenme ve Öğretim; Kuramdan Uygulamaya. (3. basım) Gazi Kitabevi.
- Semrud-Glikeman, M. (2007). Social Competence in Children, Springer Science+Business Media, LLC.
- Shantz, C. U. (1987) Conflicts Between Children. *Child Development*, 58, 283–305.
- Slaby, R.G. ve Guerra, N.G. (1988). Cognitive Mediators of Agression an Adolescent Offenders: 1. Assessment. *Developmental Psychology*, 24, 580-588.
- Sloughter, V., Dennis, M. J. ve Pritchard, M. (2002). Theory Of Mind And Peer Acceptance İn Preschool Children. *British Journal Of Developmental Psychology*, 20, 545–564.
- Strain, P.S., ve Odom, S. L. (1986). Peer Social Initiations: Effective Intervention For Social Skills Development of Exceptional Children. *Exceptional Children*, 52, 543-552.
- Striano, T. ve Rochat, P. (1999). Developmental Links Between Dyadic And Triadic Social Competence İn Infancy. *British Journal Of Developmental Psychology*, 17, 563–584.

- Şahin, Z. (1999). Çocukların Psiko-sosyal Temelli Problem Çözme Becerisinin Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılıklı Olarak İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Tarhan, N. (1996). The Relationship of Sociometric Status, Sex, Academic Achivement, School Type and Grade Level with Loneliness Level of Secondary School Students. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi. Ankara.
- Terry, R ve Coie, D. J. (1991). A Comparison Of Methods For Defining Sociometric Status Among Children, *Developmental Psychology*, 27 (5), 867–880.
- Turaşlı, K. N. (2007). Okul Öncesi Eğitimin Kapsamı ve Önemi. Haktanır, G. (Editör) Okul Öncesi Eğitime Giriş. 1 baskı. Anı Yayıncılık. Ankara.
- Tur-Kaspa, H. (2004). Soscial İnformation Processing Skills of Kindergarten Children with Developmental Learning Disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 19 (1), 3-11.
- Walker, Sue. (2004). Teacher Reports of Social Behavior And Peer Acceptance İn Early Childhood: Sex And Social Status Differences. *Child Study Journal*, 34 (1), 13-28.
- Wass, G.A. (1989). Social attributional Biases of Peer-rejected and Agressive Children. *Child Development*, 59, 969-992.
- Wassik, H. B. (1987) Sociometric Measures And Perr Descriptors Of Kindergarten Children: A Study Of Reliability And Validity. *Journal Of Clinical Child Psychology*, 16 (3), 218–224.

- Waters, E. ve Srouffe, L. A. (1983). Social Competence As A Developmental Construct. *Developmental Review*, 3, 79–97.
- Watson, A.C., Wilson, A., Nixon, C. L. ve Capage, L. (1999). Social Interaction Skills And Theory Of Mind.” *Developmental Psychology*, 35, 386–391.
- Weiss, B., Dodge, K. A., Bates, J. E. ve Pettit, G. S. (1992). Some Consequences of Early Harsh Discipline: Child Agression amd a Maladaptive Social Information Processing Style. *Child Development*, 63, 1321-1335.
- Welsh, J.A. ve Bierman, K L. (2001). Social Competence in *Encyclopedia of Childhood and Adolescence*. www. findarticlescom’dan 25 Ekim 2007’de alınmıştır.
- Wentzell, K. R. (1999). Social-Motivational Process And Interpersonal Relationship Implications For Understanding Motivation At School. *Journal Of Educational Psychology*, 91, 76–97.
- Wu X, Hart, H. G. Draper, W. T. Olsen, A. J. (2001) Peer And Teacher Sociometrics For Preschool Children Cross-Informant Concordance, Temporal Stability And Reliability. *Merrill-Palmer Quarterly*, 47 (3), 416–443.
- Yavuzer, H. (2000) Okul Çağı Çocuğu. Remzi Kitabevi. İstanbul.
- Yazıcı, Z. (1999). Almanya ve Türkiye’de Anaokulunua Devam Eden 60-76 Aylar Arası Türk Çocuklarının Dil Gelişimi İle Okuma Olgunluğu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Yeates, K. O. ve Selman, R. L. (1989). Social Competence in Schools:Toward an İntegratif Developmental Model for İntervention. *Developmental Review*, 9, 64 -100.

Yılmaz, Y. (2003). Okulöncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Altı Yaş Grubu Çocukları İçin Okul Olgunluğu Kontrol Listesi Geliştirilmesi. Yayımlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi. Hacettepe Üniversitesi. Ankara.

Zsolnai, A. (2002). Relationship Between Children's Social Competence, Learning Motivation and School Achivement. *Educational Psychology*, 22 (3), 317-329.

