



Çocuk Sosyal Tercih Ölçeği-3 (Ebeveyn ve Öğretmen Formu): Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Child Social Preference Scale-3 (Parent and Teacher Form): Validity and Reliability Study

Fatime Sabahat IŞIKTEKİNER¹ ve Çağlayan DİNÇER²

¹Öğr. Görevlisi Dr., İstanbul Medipol Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi/Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi Bölümü, İstanbul, sabahatisiktekiner@gmail.com, orcid.org/0000-0001-8463-2766

²Prof. Dr., İstanbul Aydın Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, İstanbul, caglayandincer@aydin.edu.tr, orcid.org/0000-0001-5468-9155

Araştırma Makalesi/Research Article

Makale Bilgisi

Geliş/Received:

13.09.2024

Kabul/Accepted:

20.06.2025

DOI:

10.18069/firatsbed.1549667

Anahtar Kelimeler

Sosyal içe dönüklük, utangaçlık, asosyallik, sosyal kaçınma, okul öncesi dönem

ÖZ

Bu çalışmada Çocuk Sosyal Tercih Ölçeği-3/ÇSTÖ-3 (Child Social Preference Scale-3/CSPS-3) Ebeveyn Formu (EF) ve Öğretmen Formu (ÖF) Türkçeye çevrilerek geçerlik, güvenirlik çalışmasının yapılması amaçlanmaktadır. Araştırmanın örneklemini; ÇSTÖ-3 EF için 36-72 ay arası çocuğu olan 105 ebeveyn; ÇSTÖ-3 ÖF için 36-72 aylık 334 çocuğun öğretmeni (n=45) oluşturmaktadır. Ölçek utangaçlık, asosyallik ve sosyal kaçınma şeklinde üç boyuttan oluşmaktadır. Ölçekle ilgili çeviri işlemleri yapıldıktan sonra kapsam geçerliği için uzman görüşü alınmıştır. ÇSTÖ-3 EF yapı geçerliliği doğrulayıcı faktör analizi (DFA); güvenirliği Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı ve test tekrar test güvenirliği çalışmaları doğrultusunda analiz edilmiştir. ÇSTÖ-3 ÖF yapı geçerliği için açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve DFA yapılarak, güvenirliğe iç tutarlılık katsayısıyla bakılmıştır. Bu analizlerin sonucunda ÇSTÖ-3 Ebeveyn Formu 15 madde ve üç faktörlü yapısı doğrulanarak, açıklanan varyans değerlerinin de uygun değerlerde (0.10 ile 0.58) olduğu tespit edilmiştir. ÇSTÖ-3 ÖF yapı geçerliğini belirlemek için yapılan AFA sonucunda, toplam varyansın %56.47'sini açıkladığı, .30'un altında faktör yükü olan iki maddenin çıkarılarak, ölçek tek boyut olarak belirlenmiştir. Yapılan DFA ile ÇSTÖ-3 ÖF 13 madde, tek faktör olan yapısı doğrulanmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda ÇSTÖ-3 ebeveyn ve öğretmen formunun Türk çocuklarına uygulanabilir, sosyal tercihlerini belirlemek ve sosyal içe dönük olan davranışları değerlendirmek üzere geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

ABSTRACT

Keywords

Social withdrawal, shyness, unsociability, social avoidance, preschool period

This study aims to translate the Parent Form (PF) and Teacher Form (TF) of the Child Social Preference Scale-3 (CSPS-3) into Turkish and to conduct validity and reliability studies. The sample of the research consisted of 105 parents of 36-72 months old children for the CSPS-3 PF; teachers (n=45) of 334 children aged 36-72 months for the CSPS-3 TF. The scale consists of three dimensions: shyness, unsociability and social avoidance. As a consequence of the analyses, the 15-item and three-factor model of the CSPS-3 PF was validated and the variance explained values were at appropriate values (0.10 and 0.58). In line with the exploratory factor analysis conducted to determine the construct validity of the CSPS-3 TF, two items with factor loadings below .30 were removed from the scale, and it was found that the scale was unidimensional and explained 56.47% of the total variance. As the result of CFA, the 13-item one-factor structure of the CSPS-3 TF was verified. In line with these results, it can be said that the Turkish form of both scales (CSPS-3 PF and CSPS-3 TF) is a valid and reliable tool that can be used in determining children's social preferences and evaluating their socially withdrawn behaviors.

Atf/Citation: Işıktekiner, S., F. ve Dinçer, Ç. (2025). Çocuk Sosyal Tercih Ölçeği-3 (Ebeveyn ve Öğretmen Formu): Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 35, 3, 859-875.

Sorumlu yazar/Corresponding author: Fatime Sabahat IŞIKTEKİNER, sabahatisiktekiner@gmail.com

*Bu çalışma, 8. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi'nde sunulmuş olup, Fatime Sabahat Işıktekiner'in Prof. Dr. Çağlayan Dinçer danışmanlığındaki doktora tezinden yararlanılarak hazırlanmıştır.

1. Giriş

Erken çocukluk dönemi, çocukların zihinsel olarak oldukça fazla bilgi ve beceri kazandıkları, aynı zamanda da sosyal duygusal gelişimleri açısından akran gruplarının kritik rol oynadığı bir süreci temsil etmektedir. Bu dönemde sosyal etkileşimleri başlatma, katılma ve sürdürme gibi çocukların sağlıklı olarak gelişmesi için gerekli olan sosyal ilişkiler, özellikle sosyal olarak içe kapanık çocuklar için daha fazla öneme sahiptir. Akranlarıyla uygun etkileşim fırsatlarını kaçırabilen, yeterli akran deneyimi olmayan ya da akran etkileşimleri zayıf çocukların, sosyal becerilerinde eksiklikler olabileceği ve sosyal gelişimlerini olumsuz etkileyebileceği düşüncesi çocuklardaki sosyal içe dönük davranışların nedeni ve nasıl olduğu ile ilgili pek çok araştırma yapılmasını sağlamıştır (Asendorpf, 1990; Coplan, Girardi, Findlay ve Frohlick, 2007; Coplan, Prakash, O’Neil ve Armer, 2004; Rubin, 1982; Rubin, Chen, McDougall, Bowker ve McKinnon, 1995; Rubin ve Coplan, 2004). Yapılan çalışmalar sosyal içe dönüklüğün, çocuğun hem bilişsel hem de sosyo-bilişsel gelişimine önemli derecede katkısı olan akran etkileşimlerin etkisini belirten Piaget’in kuramından etkilendiğini göstermektedir (Rubin, Stewart ve Coplan, 1995:7). Özellikle Piaget akran çatışmalarının, çocukların bakış açısı edinebilme ve sosyal problemlerde ikilem yaşadıklarında sebep-sonuç ilişkilerini kullanabilmede önemli rol oynadığını belirtmektedir. Ayrıca Piaget çatışmaların müzakere edilerek, bilişsel yollarla çözülebileceğini, bu doğrultuda çocukların kişiler arası ilişkilerde duyarlı bir bakış açısı edinebileceğini ileri sürmektedir (Rubin, Root ve Bowker, 2010: 80).

Çocuğun kendisini sosyal etkileşim kurmaktan uzaklaştırdığı, çoğunlukla sosyal bir ortamda tek başına davranışların görüldüğü süreci kapsayan sosyal içe dönüklük kavramı (Rubin, Coplan ve Bowker, 2009: 145), “çekingenlik, utangaçlık, arkadaş edinmede ya da arkadaş gruplarına dahil olmada güçlük yaşama, sosyal etkinliklere katılmayı istememe ya da katılmakta zorluk yaşama, kendini ifade etmede ve hakkını savunmada güçlük yaşama” olarak tanımlanmaktadır (Coleman, 1992, akt. Altınoğlu Dikmeer, 1997, s.11). Bir şemsiye terim olan ve bireyin kendisini akran etkileşimlerinden uzaklaştırma sürecini betimlemek için ifade edilen sosyal içe dönüklüğün (Coplan ve Rubin, 2010:7); alan yazında farklı başlıklar altında (utangaçlık, sosyal ilgisizlik, davranışsal ketlenme, sosyal izolasyon, çekingenlik gibi) ele alındığı görülmektedir. Utangaçlık ya da sosyal içe dönüklükle ilgili araştırmalara bakıldığında kavramsal olarak benzer tanımlamaların yapıldığı; sosyal etkileşim sırasında çekingenlik gösterme, korku ve kaygı duyma, sosyal olarak tutuk davranma gibi durumları açıklamada bu kavramların yaygın olarak kullanıldığı belirtilmektedir (Rubin, Coplan, Bowker ve Menzer, 2011: 2-3). Coplan ve Rubin (2010:7), çocukların akran gruplarıyla birlikte iken tek başına geçirdikleri durumları göz önünde tutarak, sosyal içe dönüklük kavramını da kapsayan “davranışsal yalnızlık” (behavioral solitude) başlığı altında yalnızlığı sınıflandırmışlardır. Çocuğun akranları arasındaki etkileşiminin yetersizliği olarak tanımlanan davranışsal yalnızlığın, dışsal ve içsel iki nedeni olduğu bilinmektedir. Dışsal köken, aktif izolasyon/soyutlanma yani sosyal etkileşimden dışlanma olarak ifade edilmektedir. Bu çocuklar akranları tarafından reddedildiği ya da aktif bir şekilde dışlandıkları için yalnız kalmaktadırlar. Reddedilme davranışlarının saldırganlık ya da dürtüsellik davranışlarıyla ilişkili olduğu belirtilmektedir (Rubin, Wojslawowicz, Rose-Krasnor, Booth-LaForce ve Burgess, 2006:154). İçsel kökene bakıldığında sosyal içe dönüklük yani çocuğun kendini sosyal etkileşimlerden, akranlarından uzaklaştırmasıdır. Burada çocuk kendi isteği doğrultusunda veya korku, kaygı duyması sonucu yalnızlığı tercih etme durumundadır. Korku ya da kaygıdan kaynaklanmayan yalnızlık tercihi sosyal ilgisizlik ya da asosyallik olarak ifade edilirken; korku ve kaygı kaynaklı sosyal etkileşimden uzaklaşma davranışları ise dört başlıkta açıklanmaktadır; utangaçlık, kaygılı yalnızlık, sosyal suskunluk, davranışsal ketlenme. Erken çocuklukta görülen sosyal içe dönüklükle ilgili bu durumların, gelişimsel olarak ileri dönemlerde meydana gelmesi sonucunda sosyal fobi şeklinde klinik bozukluğa sebep olabileceği belirtilmektedir (Coplan ve Rubin, 2010: 9).

Sosyal içe dönüklüğün, çocukluk döneminde görülebilecek sosyal, duygusal ve davranışsal yönden tanımlanmış klinik bozukluk olmadığı ifade edilmektedir (Rubin ve diğerleri, 2009:142). Sosyal içe dönüklük bazı araştırmalarda, mizaca bağlı gelişimsel bir durum olarak ifade edilirken (Fox, Henderson, Marshall, Nichols ve Ghera, 2005: 243), bazı araştırmalarda ise çocukların sosyal yaklaşma motivasyonlarının yetersiz olması ve nesne odaklı oyunları oynamayı tercih etme davranışları ile açıklanmaktadır (Coplan ve diğerleri, 2004: 245). Sosyal içe dönüklük kavramını iki farklı motivasyonel eğilimle (sosyal yaklaşma/sosyal kaçınma) açıklayan Asendorpf (1990: 253), bu eğilimler doğrultusunda sosyal içe dönüklüğü üç kategoride ele almaktadır: Utangaçlık, asosyallik (sosyal olmama/ sosyal ilgisizlik), sosyal kaçınma. Utangaç çocukların

yüksek kaçınma-yüksek yaklaşma; asosyal çocukların düşük kaçınma ve düşük yaklaşma; sosyal olarak kaçınan çocukların ise yüksek kaçınma -düşük yaklaşma eğiliminde olduklarını ileri sürmektedir.

Akran kabulü ile çocukların oyun tercihleri kapsamında sosyal içe dönük davranışları incelendiğinde, tek başına pasif içe dönüklük, tek başına aktif içe dönüklük ve suskunluk davranışları ile açıklandığı görülmektedir. Tek başına pasif içe dönük davranışlar gösteren çocukların, tek başına oynarken nesne ile sessiz incelemeler yaparak ya da yapılandırılmış etkinlikler (puzzle yapma, bloklarla inşa yapma, kitap inceleme, oyuncaklarla oynama gibi) ile ilgilendiği, kişilerle iletişim kurmaktan ziyade çoğunlukla nesne odaklı oldukları, sosyal olmayan oyun oynadıkları ve düşük sosyal yaklaşma-kaçınma davranışları gösterdikleri belirtilmektedir (Asendorpf, 1990: 252; Coplan ve Rubin, 1998: 73; Harrist, Zaia, Bates, Dodge ve Petit, 1997: 278). Diğer içe dönük davranışlara bakıldığında, tek başına aktif içe dönük davranış gösteren çocukların, herhangi bir nesne olsun veya olmasın tekrarlayıcı duyu-motor davranışlar sergilediği ve akranları ile birlikte iken etkileşim olmaksızın bebekle oynama, itfaiyecilik, doktorculuk şeklinde yalnız rol alma (acting alone) gibi dramatik oyunları tercih ettikleri ifade edilmektedir (Coplan ve Rubin, 1998: 73; Hart ve diğerleri, 2000: 74). Suskunluk davranışı gösteren çocukların ise her türlü sosyal ortamda, korku ve kaygı duyarak akranlarına katılmadan izleme ve bekleme davranışları gösterdikleri, sosyal yaklaşma/sosyal kaçınma ikilemi içinde çatışma yaşadıkları, yalnız kalmayı tercih ederek, daha çok yarı yapılandırılmış oyunlar oynadıkları belirtilmektedir (Coplan ve Rubin, 1998: 73).

Çocukların yalnızlık tercihlerindeki bireysel farklılıkları ortaya çıkarma ve değerlendirme üzerine yapılan çalışmalarda, araştırmacıların özellikle çocukların yalnızlık tercihlerini onların oyun davranışları ile açıkladıkları dikkat çekmektedir. Coplan, Rubin, Fox, Calkins ve Stewart (1994: 132) okul öncesindeki çocukların sosyal içe dönük davranışlarını gözlem yöntemi kullanarak incelemiş, çocukların oyunları sırasında sessiz-suskun davranışlar gösterdiklerini, tek başına pasif ya da tek başına aktif oyunlar oynadıklarını gözlemlemişlerdir. Rubin (1982: 652) ise akranları ile birlikte oyun oynamaktan ziyade yalnız oynamayı tercih eden çocukların sosyal hatta bilişsel yönden olumsuz etkilenebileceğini vurgulayarak, okul öncesinde görülen sosyal olmayan oyun davranışlarını da bu doğrultuda ele almaktadır. Ayrıca sosyal içe dönük davranışları iki motivasyonel eğilim olarak; sosyal yaklaşma/sosyal kaçınma şeklinde ifade eden Asendorpf'un (1990: 252) çalışmaları da alandaki temeli oluşturmaktadır. Molina, Coplan ve Younger (2003: 96) çocukların okul ortamındaki sosyal içe dönük davranışlarını akran değerlendirmesi kullanarak incelemiştir. Coplan ve diğerlerinin (2004: 247) geliştirdiği Çocuk Sosyal Tercih Ölçeği ile okul öncesi dönemdeki sosyal içe dönük davranışlar belirlenerek; utangaçlık ve sosyal ilgisizlik boyutları ile bu davranışları ele almışlardır. Coplan ve diğerleri (2007) erken çocuklukta görülen sosyal içe dönük davranışlara yönelik tutum ve yaklaşımları incelerken, Coplan, Ooi ve Nocita (2015) çocukların neden yalnızlığı tercih ettiklerini araştırmışlardır. Rubin ve diğerleri (2009) ise yalnızlığın sınıflandırılması modelini, Asendorpf tarafından ileri sürülen yaklaşma-kaçınma eğilimleri doğrultusunda geliştirerek sosyal içe dönüklüğü üç kategoride açıklamışlardır: Sosyal olarak kaygı veya korku kaynaklı yalnızlık durumunu utangaçlık; kaygı veya korku olmaksızın yalnız oynayabileceği etkinliklere yönelme durumunu asosyallik olarak belirtirken, aktif olarak sosyal etkileşimlerden kaçınma sonucu yalnız olma durumunu sosyal kaçınma olarak tanımlamışlardır (Asendorpf 1990: 253-255; Coplan ve diğerleri, 2015: 133).

Alan yazınında çocukluk döneminde sosyal içe dönük davranışları değerlendirmeye yönelik çalışmalara bakıldığında, akran değerlendirmesi, öz değerlendirme, davranışsal gözlemler, öğretmen ya da ebeveynlerden elde edilen değerlendirmeler gibi çok çeşitli ölçme yöntemlerinin kullanıldığı görülmektedir. Bunların bazıları sosyal içe dönüklüğü oldukça detaylı değerlendirme olanağı sunmuştur. Özellikle yaygın olarak kullanılan Düzenlenmiş Sınıf Oyun Ölçeği-Revised Class Play (Masten, Morison ve Pellegrini, 1985) akran değerlendirmesi olarak sınıf içinde farklı akran ilişkilerini belirlemek amacıyla kullanılmaktadır. İlerleyen süreçte bu ölçek Genişletilmiş Sınıf Oyun Ölçeği-Extended Class Play (Rubin ve diğerleri, 2006) olarak utangaçlık/sosyal içe dönüklük ve akran reddi/izolasyonu/zorbalığı gibi davranışlardaki farklılıkları ölçmeye dair maddeler ilave edilerek alanda uygulanmıştır.

Çocuk Davranış Kontrol Listesi ve Öğretmen Formu-Child Behavior Checklist and Teacher Report Form (Achenbach ve Rescorla, 2000) ise öğretmen ve ebeveynlere uygulanarak sosyal içe dönük davranışları belirlemede geniş ölçüde bir değerlendirme sağlamaktadır. Aynı zamanda bu ölçeğin davranışsal gözlemlerle (Play Observation Scale; Rubin, 2001) aynı anda kullanılması çocukların yalnız olma davranışlarındaki farklılıkları belirlemede faydalı olmaktadır. Kaygılı yalnızlık, davranışsal ketlenme ve utangaçlık gibi

davranışları değerlendirmek için geliştirilen ölçme araçları arasında özellikle küçük çocuklar için hazırlanan Davranışsal Ketlenme (BI-Behavioural Inhibition) ölçeğinin gözlemlere dayalı olması dikkat çekmektedir (Kagan, Reznick ve Snidman, 1988). Küçük çocuklara, onların tanımadığı yetişkinlerle ilgili yeni olaylar sunularak; yabancı yetişkine yaklaşma, ilk iletişimi başlatma ve anneye yakınlık gibi ölçümlerle çocuğun geri çekilme davranışları gözlenmiştir. Akran ilişkilerini değerlendirmek amacıyla Rubin, Hastings, Stewart, Henderson ve Chen (1997: 471) tarafından yapılan çalışmada ise BI kullanılarak, tanıdık olmayan yetişkinler yerine tanıdık olmayan akranlar eşliğinde küçük çocukların anneleri ile olan iletişimleri ve kaygılı davranışlarının sıklığı incelenmiştir. Bishop, Spence ve McDonald (2003: 1901) çocuklardaki davranışsal ketlenmeyi ebeveyn ve öğretmen tarafından değerlendirmek için Davranışsal Ketlenme Ölçeğini (Behavioral Inhibition Questionnaire) geliştirmiştir. Çocuklukta utangaçlığı değerlendirmek üzere Colorado Çocuk Mizaç Envanteri-Colorado Child Temperament Inventory (Rowe ve Plomin, 1977) ve Çocuk Sosyal Tercih Ölçeği-Child Social Preference Scale (Coplan ve diğerleri, 2004) gibi ebeveyn değerlendirmesine yönelik ölçeklerde yer almaktadır. Ayrıca Çocuk Sosyal Tercih Ölçeği hem utangaçlık hem de sosyal ilgisizlik (social disinterest) davranışlarını içermektedir. Coplan ve diğerleri (2004) üç-beş yaş arasındaki çocukların utangaç ya da sosyal ilgisiz davranışlarını belirleyerek, utangaçlık ve sosyal ilgisizliğin annenin sosyal hedefleri, ebeveyn stilleri, sosyal yeterlik ve mizaç ile ilişkisini incelemişlerdir. Çalışma sonucunda, utangaçlık ile annenin aşırı koruyucu tutumu arasında pozitif ilişki, otoriter tutum ile negatif bir ilişki olduğu bulunmuştur. Utangaçlık ve aşırı koruyuculuk arasındaki ilişkide cinsiyet faktörüne bakıldığında, erkek çocuklar için annenin koruyucu tutumu arasında pozitif, kız çocukları için negatif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Sadece sosyal ilgisizlik ile annenin sosyal hedefleri arasında anlamlı ilişkili bulunmuştur. Sosyal açıdan daha ilgisiz olan çocukların annelerinin, sosyal etkileşim ve akran ilişkilerine daha az önem verebileceği ihtimalinin yüksek olduğu belirtilmektedir. Utangaçlık ile sosyal yeterlik arasında anlamlı negatif ilişki bulunurken, sosyal ilgisizlik ile ilişki bulunamamıştır. Utangaçlığın olumsuz duygulanımla anlamlı pozitif ilişkili, buna karşılık sosyal ilgisizlik ile anlamlı negatif ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte, Çocuk Sosyal Tercih Ölçeği'nin (Coplan ve diğerleri, 2004) farklı dillere çevrilerek (Türkçe, İspanyolca, Çince, Korece, Japonca, İtalyanca) uyarlama çalışmaları yapıldığı görülmektedir (Bayram Özdemir, Cheah ve Coplan, 2015; Garcia ve Ochotorena, 2016; Li ve diğerleri, 2016; Na, 2011; Okada, Tani, Ohnishi, Nakajima ve Tsujii, 2012; Sette, Zava, Baumgartner, Baiocco ve Coplan, 2017). Bu bağlamda Çocuk Sosyal Tercih Ölçeğinin, hem kültürel hem de farklı değişkenleri inceleyebilmek açısından önemli olduğunu söyleyebiliriz. Ayrıca iki boyuttan oluşan Çocuk Sosyal Tercih Ölçeğine, sosyal kaçınma (social avoidance) boyutu dâhil edilmiş, Coplan, Ooi, Xiao ve Rose-Krasnor (2018) tarafından revize edilerek Çocuk Sosyal Tercih Ölçeği-3 oluşturulmuştur. Dört ile yedi yaş arasındaki 564 çocukla yapılan çalışma sonucu ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu bulunmuştur. Utangaçlık, asosyalite, sosyal kaçınma olarak sosyal içe dönüklük üç farklı boyutta açıklanarak, bunların akran problemleri, sosyal kaygı, depresyon gibi durumlarla ilişkisi incelenmiştir. Utangaçlığın akran problemleri ve sosyal kaygı ile doğrudan ilişkili olduğu ve sonraki dönemlerde görülebilecek klinik bozukların habercisi olabileceği belirtilmektedir. Asosyalitenin akran problemleri, sosyal kaygı ve depresyon ile ilişkisinin olmadığı; sosyal kaçınmanın ise akran problemleri ve depresif belirtilerle doğrudan ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Bunların dışında, okul çağı çocukları ve ergenler için utangaçlık davranışlarını değerlendirmek üzere geliştirilen ve öz değerlendirme (self-report) tekniği kullanılan ölçekler arasında Düzenlenmiş Cheek ve Buss Utangaçlık Ölçeği-RC and BSS (Cheek ve Buss, 1981) ile Çocuk Utangaçlık Ölçeği-CSQ (Crozier, 1995) bulunmaktadır.

Görüldüğü gibi pek çok araştırmada erken çocukluktan ileri dönemlere kadar bireyin yaşamında sosyal gelişimin önemi ortaya konulmaktadır. Dolayısıyla, çocukların erken dönemlerden itibaren, sosyal becerilerini geliştirmek, akran ilişkilerini güçlendirmek ve sosyal yönden yetkin bireyler yetiştirmek için sosyal becerilerini desteklemeye yönelik çalışmalara gereksinim duyulmaktadır. Özellikle okul öncesi dönemde çocuklara uygun olan desteği sağlayabilmek için değerlendirme araçlarına ihtiyaç duyulmakla birlikte her bir çocuğun ne tür destek alacağını da belirlenmesi gerekmektedir. Bu ihtiyaçlar belirlenirken çocuğun yakın çevresindeki değişkenlerinde göz önünde tutulması (örneğin sınıf ortamı, arkadaşları gibi) oldukça önemlidir. Sosyal beceri ya da problem davranışlar gibi çocukların davranışlarını değerlendirmeye yönelik kullanılan ölçekler hem bilgiyi ölçmesi hem de güvenilirlik ve geçerlik gibi analizlerin yapılmasına olanak sağlaması açısından önem teşkil etmektedir. Bunun yanı sıra ebeveyn ya da öğretmen gibi davranışları birden fazla kişinin bakış açısı ile ele alması davranışları geniş açıdan değerlendirebilme fırsatı sunmaktadır. Ayrıca bu ölçekler çocuğun

davranışlarını, ebeveyn ya da öğretmen gibi birden fazla kişi tarafından ve geniş açıdan değerlendirebilme fırsatı da sunmaktadır. Bunun yanı sıra, ölçeği puanlayanların birden çok katkısının olması puanlayıcılar arasında karşılaştırma yapmaya da imkan verebilmektedir (Gresham ve Elliott, 2008; Luiselli, McCarty, Coniglio, Zorilla-Ramirez ve Putnam, 2005). Özellikle bu değerlendirmelerde öğretmenler, ebeveynler ya da çocuklar gibi değerlendiriciler arasında farklılıklar görülebilmektedir. Zorbalık davranışları öğretmen ve ebeveynler tarafından farklı değerlendirilirken, akranların yaptığı değerlendirmelerde farklılıklar gözlenebilmektedir (Kwon, Kim ve Sheridan, 2012; Rupp, Elliott ve Gresham, 2018). Ebeveynlerin ve öğretmenlerin birlikte değerlendirme yaptığı çoklu puanlayıcı yaklaşımlar, çocukların ev ya da okul gibi farklı ortamlarda sergiledikleri davranışları bütüncül ve nesnel bir bakış açısıyla ele almaktadır. Örneğin çocuğun sosyal becerisinin gelişmiş olmasına rağmen bazı ortamlarda bu becerileri kullanamaması gibi bir durumda sosyal becerilerini sergileme konusunda bir problem olduğu düşünülebilir. Çocuk için bu yetersizlik durumu hem evde hem de okulda bariz bir şekilde farklılık gösterebilmektedir. Bundan dolayı çocukların becerilerini değerlendirirken öğretmen ve ebeveynler gibi çocuğun çevresindeki kişilerden veri toplanması, birden çok sosyal aracının kullanıldığı çoklu yöntem yaklaşımının kullanılarak çocuğun var olan performansının detaylı değerlendirmeden geçirilmesi önerilmektedir. Bununla birlikte değerlendirme yaparken sadece standart ölçme araçlarının kullanılmasının yeterli olmayacağı ayrıca gözlem ya da görüşme gibi yöntemlerin kullanılmasının daha nesnel sonuçlar gösterebileceği ifade edilmektedir (Tutkun ve Dinçer, 2020: 189).

Yurt içindeki alan yazın incelendiğinde ölçeklerin çoğunlukla öğretmenler tarafından doldurulduğu ve sosyal içe dönüklüğün alt boyut olarak yer aldığı dikkati çekmektedir. Dahası erken çocukluk dönemini kapsayan çalışmalar incelendiğinde, hem sosyal içe dönüklüğün hem de utangaçlık, asosyallik, sosyal kaçınma gibi alt boyutlarına dair araştırmaların az sayıda olması bununla birlikte sadece davranış ölçeklerinin alt boyutunda değerlendirilmesi sosyal içe dönüklük kavramının sınırlı kalmasına neden olmuştur. Bu sınırlılıktan yola çıkarak bu çalışmada Coplan ve diğerleri (2018) tarafından çocukların sosyal içe dönük davranışlarını ölçmek amacıyla geliştirilen Çocuk Sosyal Tercih Ölçeği'ni (Child Social Preference Scale-3/CSPS-3) uyarlama çalışması gerçekleştirilmiştir. Ölçek geliştirilirken çocukların akranları arasındaki oyun davranışları gözlenmiş, ölçek "utangaçlık", "asosyallik", "sosyal kaçınma" şeklinde üç alt boyuttan oluşmuştur. Ölçeğin ilk boyutu olan utangaçlık, çocuğun kaygılı olmasından dolayı akran grubuna katılamamasını gösteren yedi maddeden oluşmaktadır. İkinci boyut olan asosyallik dört maddeden oluşmakta ve çocukların tek başına oynamayı tercih etme durumlarını içermektedir. Sosyal kaçınma boyutu ise çocukların akranları arasında gösterdikleri kaçınma davranışlarını belirlemeye yönelik dört maddeden oluşmaktadır. Okul öncesi dönemde çocukların sosyal içe dönük davranışlarını belirleyebilmek için ölçme aracı geliştirmek ya da uyarlamak ve müdahale programları hazırlamak çocuklar üzerindeki olumlu etkileri düşünüldüğünde çok büyük önem taşımaktadır. Araştırma ile özellikle okul öncesinde sosyal olarak içe dönük davranışları (aşırı utangaç, kaygılı ya da davranışsal ketlenme gibi) belirlemede ve aynı zamanda geliştirilecek müdahale programlarının etkililiğini değerlendirmede kullanılabilecek bu ölçme aracının alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Tüm bunlar dikkate alındığında, bu çalışmada, okul ortamında ve farklı ortamlarda sosyal içe dönük davranışlar sergileyen çocukların görünür olması ve sosyal içe dönüklüğün alt bileşenlerinin tespit edilmesi, bu doğrultuda ÇSTÖ-3'ün uyarlama çalışması yapılarak alana kazandırılması hedeflenmektedir. Çocuğun sosyal içe dönük davranışlarını değerlendirirken çoklu veri kaynaklarından veri toplamanın nesnel sonuçlar ortaya koyabileceği, bu bağlamda çocukların davranışlarını değerlendirmek için uyarlama yapılacak ölçeğin öğretmen formunun da Türk kültürüne uyarlanarak, sosyal içe dönük davranışların hem ebeveyn hem de öğretmenlerden alınan bilgiler doğrultusunda ele alınmasının alana önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2. Materyal ve Metod

Araştırma, çocukların sosyal tercihlerini ve sosyal olarak içe dönük davranış örüntülerini belirleyebilmek amacıyla geliştirilen ÇSTÖ-3'ün (Coplan ve diğerleri, 2018) hem ebeveyn hem de öğretmen formunun Türk kültürüne uyarlanması yapılarak alana kazandırılmasının amaçlandığı betimsel bir çalışmadır.

İleri seviyede İngilizce bilen dört alan uzmanı ölçeği öncelikle Türkçeye çevirmiş, daha sonra biri İngiliz dili eğitimi uzmanı olan iki alan uzmanı ters çeviri işlemini gerçekleştirmişlerdir. Son olarak, ölçeğin her iki dilde anlam olarak farklılığına bakılarak, biri ölçme değerlendirme alanında diğeri okul öncesi eğitimi alanında uzman iki akademisyen tarafından hem içerik hem de kültürel bakımdan uyumu incelenerek uygun

düzenlemeler yapılmıştır. Ebeveyn formundaki “çocuğum” ifadesi öğretmen formunda kaldırılmıştır. (Örneğin, ebeveyn formunda bulunan “Çocuğum utangaç olduğu için diğer çocuklardan gelen sosyal girişimi geri çevirir” ifadesi, öğretmen formunda “Utangaç olduğu için diğer çocuklardan gelen sosyal girişimi geri çevirir” olarak kullanılmıştır).

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın iki farklı çalışma grubu bulunmaktadır. Birinci grup, Ankara ili Yenimahalle ilçesinde kurum kreşinde okul öncesi eğitime devam eden 36-72 ay arasında çocuğu bulunan 105 ebeveynidir. Ölçeğin ebeveyn formu için ebeveynlerden alınan verilere Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. Diğer çalışma grubu, Türkiye’nin farklı bölgelerinde Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı anaokulu ve anasınıflarında öğretmenlik yapan 45 okul öncesi öğretmenidir. Her bir öğretmeninden en fazla 10 öğrenci için form doldurmaları istenmiştir. Toplamda 334 öğretmen formuna ulaşılmıştır. Bu formların 193’ü ile Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmış, ortaya çıkan yapıyı doğrulamak üzere 141’ine de DFA uygulanmıştır. Faktör analizi ile ilgili olan çalışmalara bakıldığında, örneklem büyüklüğünü belirlerken farklı görüşlerin olduğu görülmektedir. Örneklem sayısının en az 300 olması uygun olarak görülürken; yüksek yük değerleri için büyük örneklem sayılarına gerek olmadığı, örneklem büyüklüğünün 150 civarında olmasının yeterli olabileceği belirtilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2001, aktaran: Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2021, s.206). Ho (2006: 207) örneklem sayısını 100’ün altında olmamasını ayrıca bunun madde sayısının beş katından fazla olması hatta madde sayısının on katı kadar olmasının daha da kabul edilebilir olduğunu ifade etmektedir. 15 maddeden oluşan ÇSTÖ-3 Ebeveyn Formuna ait örneklem sayısının (n=105) yeterli olduğu; denek sayısının ölçekteki madde sayısına oranının ikiden büyük bir değerde olduğu görülmektedir (Büyüköztürk, 2002: 480).

2.2. Veri Toplama Aracı

Coplan ve diğerleri (2018) tarafından geliştirilen Çocuk Sosyal Tercih Ölçeği-3’ün Türkçeye uyarlama çalışması gerçekleştirilmiştir. ÇSTÖ-3 (Coplan ve diğerleri, 2018) çocukların sosyal tercihlerini oyun davranışları sırasında belirleyebilmek ve bu doğrultuda utangaçlık, asosyallik ya da sosyal kaçınma gibi sosyal içe dönük davranışları değerlendirebilmek amacıyla üç boyutlu 15 maddelik ölçektir. Utangaçlık boyutu yedi madde “Çocuğum utangaç olduğu için diğer çocuklardan gelen sosyal girişimleri geri çevirir”, “Çocuğum oyun oynayan çocukları genellikle yaklaşımdan izler”, asosyallik boyutu dört madde (örneğin, “Çocuğum sıklıkla tek başına oynamaktan memnun görünür”, “Bir grup çocukla oynamaktan ziyade kendi kendine, sessizce oyun oynamaktan mutludur”), sosyal kaçınma boyutu ise dört maddedir (örneğin, “Çocuğum diğer çocuklarla etkin bir şekilde oynamaktan kaçınır”, “Çocuğum diğer çocuklarla oyun oynamak istemez”). Beşli likert olan ölçek puanlandırılırken, her bir alt boyuta ait maddelerden alınan cevaplar toplanmaktadır. Ölçeğe ait Cronbach α katsayıları ise sırasıyla; utangaçlık .87, asosyallik .71, sosyal kaçınma .70 olarak belirtilmektedir. Orijinal ölçek ebeveynler için hazırlanmış olup, alan yazında farklı çalışmalarda ebeveynler tarafından doldurulmuştur (Coplan ve diğerleri, 2018; Sette ve diğerleri, 2017; Zhu, Coplan, Jiang, Cheng, Shu ve Li, 2023; Zhu, Yin, Wang, Jiang ve Li, 2022). Özellikle Çocuk Sosyal Tercih Ölçeği’nin (Coplan ve diğerleri, 2004) utangaçlık boyutunun kullanıldığı bir çalışmada ölçeğin değiştirilmeden öğretmenler tarafından doldurulduğu tespit edilmiştir (Danzig, Bufferd, Dougherty, Carlson, Olino ve Klein, 2013: 625).

2.3. Verilerin Analizi

Veriler analiz edilirken IBM-SPSS ve LISREL Programları kullanılmıştır. ÇSTÖ-3 EF yapı geçerliği doğrulamalı faktör analizi ile ölçeğin güvenirliğine Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı, test-tekrar test yöntemi ile bakılmıştır. ÇSTÖ-3 ÖF yapı geçerliği için önce açıklayıcı faktör analizi sonra doğrulamalı faktör analizleri yapılmıştır. Ölçeğin güvenirliğine Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ile bakılmıştır.

3. Bulgular

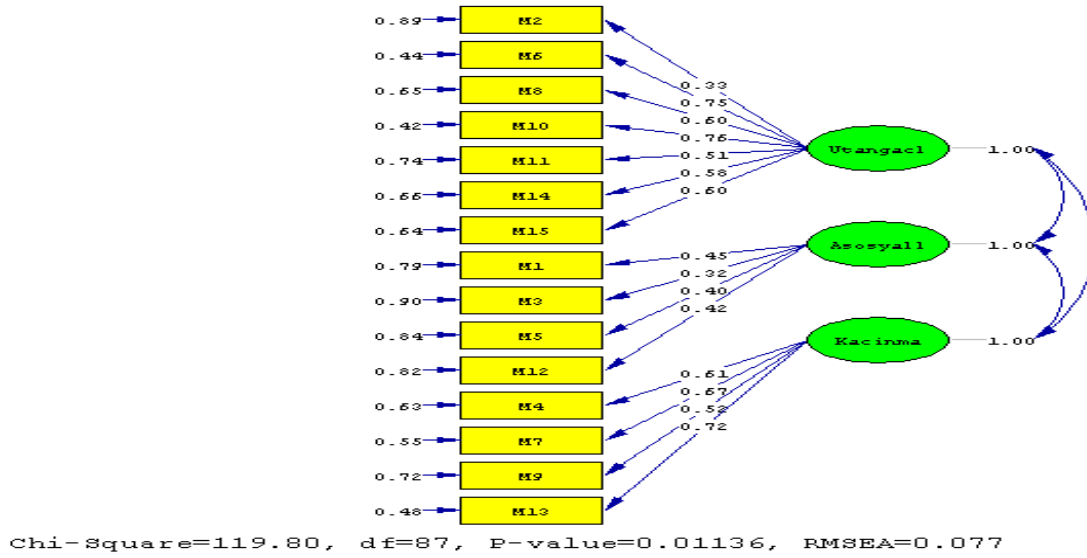
Bu başlık altında ÇSTÖ-3’ün Ebeveyn ve Öğretmen Formuna ait geçerlik, güvenirlik analizlerine dair bulgular verilmektedir.

3.1. Kapsam Geçerliği

Uyarlama yapılacak ölçekte bulunan her maddenin amacına ne ölçüde hizmet ettiğini belirlemek amacıyla yapılan kapsam geçerliği doğrultusunda özellikle maddelerin kapsama gücünü ortaya çıkarmak için yeterli sayıda uzman görüşüne başvurularak bir ön çalışma yapılması gerekmektedir. Zira yapılan bu çalışmalarda uzman sayının yeterli tutulması (5 ile 40 arası) ölçeğin geçerliğini de yüksek kılmaktadır (Lawshe, 1975: 567-568). Bu çalışmada kapsam geçerliğini test etmek için kullanılan yöntemlerden biri olan uzman görüşüne başvurulmuştur. Ölçeğin çeviri işlemlerinin ardından, anlaşılabilirlik, amacına ve kültüre uygunluk açısından değerlendirilmek üzere alan uzmanı beş akademisyenin görüşüne sunulmuştur. Görüşü alınan akademisyenler ölçekteki tüm maddelerin gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Bu görüşler doğrultusunda ölçeğin son şekli belirlenmiştir. Ölçeğin asıl uygulaması yapılmadan önce, dört ile altı yaş arasında çocuğu olan 10 ebeveyn, yine bu yaş grubunda öğretmenlik yapan 10 okul öncesi öğretmen ile ölçeğin pilot uygulaması yapılarak ölçeğin maddeleri hakkında görüşleri alınmıştır.

3.2. ÇSTÖ-3 Ebeveyn Formu Yapı Geçerliği ve Güvenirliği

ÇSTÖ-3 EF yapı geçerliği için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan analiz doğrultusunda çıkan model Şekil 1’de gösterilmektedir.



Şekil 1. ÇSTÖ-3 EF doğrulayıcı faktör analizi modeli

Elde edilen verilerin üç faktörlü modelle uyumlu olup olmadığını değerlendirmek için kullanılan uyum indekslerine bakıldığında, ÇSTÖ-3 Ebeveyn Formuna ait uyum iyiliği indekslerinin değerlerinin uygun değerde olduğu gözlenmektedir. GFI, CFI, NFI değerlerinin 0.90 ve üzeri bir değerde olması (GFI=0.94, CFI=1.00, NFI=0.91) kabul edilebilir yani önerilen modelin yeterli olduğunu göstermektedir (Baumgartner ve Homburg, 1996: 149; Bentler, 1980; Kline, 2011). Ki-karenin serbestlik derecesi oranına bakıldığında (X^2/sd) $119.80/87=1.38$ ’tir. Bu değer için altında ise uyumun iyi olduğu, beşe kadar olan bir değerde olması durumunda ise yeterli uyum olarak değerlendirilmektedir. Elde edilen değer için altında bir değer göstermesi iyi uyum olarak ifade edilebilir. Doğrulayıcı faktör analizinde en sık kullanılan uyum indeksi RMSEA değeri olup, bu değer 0.077 ‘tir. Bu değer 0.08’den küçük değeri alması iyi uyum göstergesi olarak belirtilmektedir (Jöreskog ve Sörbom, 1993).

ÇSTÖ-3 EF doğrulayıcı faktör analizi sonuçları Tablo 1’de verilmiştir. Tablo 1’de gösterilen faktör yükleri 0.32 ile 0.76 arasında farklı değerlerde olup, açıklanan varyans değerlerin de 0.10 ile 0.58 arasında uygun değerde olduğu görülmektedir. ÇSTÖ-3 EF t değerlerine bakıldığında, tüm maddelerin t değeri anlamlı olduğu ($p<0.05$) için ölçekten her hangi bir madde çıkarılmamıştır. Bu bulgular doğrultusunda ölçeğin üç boyutlu yapısının doğrulandığı söylenebilir.

Tablo 1. ÇSTÖ-3 EF Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Faktör	Maddeler	Faktör Yüğü	Açıklanan Varyans	
			Değeri	Değerleri
Utangaçlık	Madde 2	0.33	0.11	2,06
	Madde 6	0.75	0.56	8,41
	Madde 8	0.60	0.35	4,73
	Madde 10	0.76	0.58	7,38
	Madde 11	0.51	0.26	4,48
	Madde 14	0.58	0.34	4,02
	Madde 15	0.60	0.36	4,92
Asosyallık	Madde 1	0.45	0.21	2,52
	Madde 3	0.32	0.10	2,19
	Madde 5	0.40	0.16	2,88
	Madde 12	0.42	0.18	2,58
Sosyal Kaçınma	Madde 4	0.61	0.37	5,37
	Madde 7	0.67	0.45	5,95
	Madde 9	0.52	0.28	4,33
	Madde 13	0.72	0.52	5,58

ÇSTÖ-3 EF’nun iç tutarlılık katsayıları (Cronbach Alfa) 105 ebeveynden alınan ölçümler doğrultusunda elde edilmiştir. Ölçeğin Cronbach Alfa değerleri; utangaçlık .76, asosyallık .69, sosyal kaçınma .67 bulunmuştur. 20 ebeveyn ile test-tekrar test güvenilirliğine bakılmıştır. Yapılan ilk uygulamadan üç hafta sonra ebeveynlerden ölçeği tekrar doldurmaları istenmiştir. Her iki ölçüm sonucunda elde edilen puanların Pearson momentler çarpımı katsayısı hesaplanarak, utangaçlık .78; asosyallık .77; sosyal kaçınma ise .85 olarak bulunmuştur. Testin kararlılığını açıklayan korelasyon katsayısı 1’e yakın bir değerde ise teste katılanların verdikleri cevaplardan aldıkları puanların birbirine yakın olduğunu, 0’a yakın bir değerde olması da birbirinden farklı olduğunu ifade etmektedir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2010: 226). Dolayısıyla iki uygulama arasındaki ölçümlerde tutarlılık olduğu ve tüm değerlerin ölçeğin güvenilirliği açısından yeterli olduğu tespit edilmiştir. ÇSTÖ-3 EF üç alt boyut ve 15 maddedir. Ölçek beşli likert tipi olup, her bir maddeden alınacak en yüksek beş en düşük bir puandır. Ölçekte ters puanlanan maddeler 5,8,12’dir. Maddelerden alınabilecek puanlar toplanıp ölçeğin toplam puanı elde edilir. En yüksek toplam puan 75, en düşük 15’tir. Alt boyuttaki madde sayıları farklı olduğu için boyutlardan alınabilecek puanlar farklılık göstermektedir. Ölçekten alınan puanın yüksek bir değerde olması sosyal içe dönük davranışların daha fazla olduğunu ifade etmektedir.

3.3. ÇSTÖ-3 Öğretmen Formu Yapı Geçerliği ve Güvenirliği

ÇSTÖ-3 ÖF yapı geçerliği için önce açımlayıcı faktör sonra doğrulayıcı faktör analizleri uygulanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi değişkenler arası ilişkiler doğrultusunda faktör bulma yönünde bir süreç olarak tanımlanırken, doğrulayıcı faktör analizinde ise değişkenler arasında olan ilişkiye ait önceden belirlenen hipotez ya da kuram test edilmeye çalışılmaktadır (Büyüköztürk, 2006: 123). ÇSTÖ-3 ölçeğinin orijinal formu ebeveynler için hazırlanmıştır. Bu doğrultuda ÇSTÖ-3 EF için gözlenen ve beklenen yapı uyumunu doğrulayıcı faktör analizi ile incelemenin uygun olabileceği düşünülmüştür. Ebeveynlere yönelik hazırlanan bu ölçeğin öğretmen formunun uyarlaması yapılarak, çocukların hem ebeveynleri hem de öğretmenleri tarafından çift taraflı değerlendirme yapılması planlanmıştır. Bu noktadan hareketle, öğretmen örneklemini üzerinde ölçeğin

nasıl yapı göstereceğini belirlemek amacıyla ölçeğin öğretmen formu için önce AFA sonra DFA yapılmasının daha uygun olacağına karar verilmiştir.

ÇSTÖ-3'ün ÖF veri yapısının uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Testi ile incelenmiştir. KMO Testi, örneklem yeterliğini göstermektedir. Bu değer .70 ve üzeri değerde olması iyi düzey olduğunu ve örneklem açısından yeterli ilişkiyi sağlayacak nitelikte olduğunu göstermektedir (Can, 2020: 329). Örneklem büyüklüğü açısından 0.80-0.90 arası iyi düzey olduğu, yapılan analiz sonucu 0.91 bulunan bu değer analiz için yeterli olduğu tespit edilmiştir (Çokluk ve diğerleri, 2021: 206-207). Bununla birlikte verilerin faktör analizi yapmaya uygun olup olmadığını belirleyen Barlett Testi sonucuna göre ki-kare değerinin .01 düzeyinde anlamlı olduğu [=1787,33; $p<0.01$] görülmektedir. Faktör yük değerlerinin hesaplanmasında kesme puan 0.30 alınmıştır.

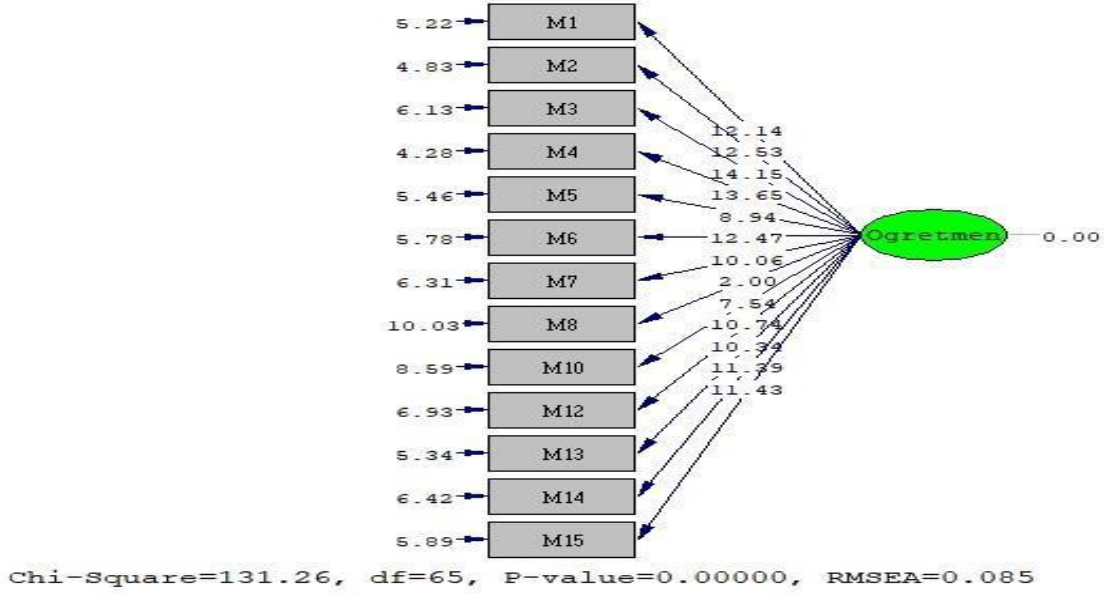
Açımlayıcı faktör analizine göre, öz değeri birin üzerinde olan üç faktör olduğu, bunların varyansa yaptığı katkı %65.80 olup, birinci faktörün %49.33 katkı yaptığı, diğerlerinin de varyansa yaptığı toplam katkının gittikçe azaldığı görülmektedir. Elde edilen faktörlerin her birinin toplam varyansa yapmış olduğu katkı, faktör sayısını belirlemede dikkat edilmesi gereken önemli bir özelliktir (Çokluk ve diğerleri, 2021:221). Ayrıca yamaç birikinti grafiğinde görülen düşüşün belirgin bir şekilde ikinci nokta sonrası olduğu, diğerlerinin varyansa olan katkısının küçük ve aynı oranda oldukları dikkate alınarak analizler bu doğrultuda yapılmıştır. Ölçek maddelerine ait faktör yük değerlerine bakıldığında, faktör yükleri .30'un altında bir değerde olan 9. ("Diğer çocuklarla oynamamak için elinden geleni yapar") ve 11. ("Nadiren, diğer çocuklarla oyun etkinlikleri başlatır") maddelerin kabul düzeyini karşılamadığı tespit edilmiştir. Bu maddeler analiz dışında bırakılarak, ortaya çıkan faktör deseni ile birlikte faktör yük değeri ve ortak faktör varyans değerleri Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. ÇSTÖ-3 ÖF Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Madde No	Faktör Yük Değeri	Ortak Faktör Varyans Değeri
Madde 4	.873	.763
Madde 13	.854	.854
Madde 14	.828	.685
Madde 7	.818	.668
Madde 3	.801	.642
Madde 5	.798	.636
Madde 6	.794	.631
Madde 12	.780	.608
Madde 2	.753	.568
Madde 15	.729	.532
Madde 8	.556	.309
Madde 1	.554	.307
Madde 10	.513	.263
Açıklanan Varyans		
Toplam: %56.47		

Tablo 2'ye bakıldığında faktör yüklerinin .51 ile .87 arasında ve bütün maddelerin .30 olan kabul düzeyinde olduğu görülmektedir. 13 madde ile yapılan analiz sonucu, toplam varyansın %56.47'sini karşıladığı ve ölçeğin tek boyuttan oluştuğu bulunmuştur. Tek faktörlü olan desenlerde açıklanan varyans değerinin %30 ve daha yüksek değerde olmasının yeterli olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2006: 125). Bu bağlamda bulunan değerin yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.

ÇSTÖ-3 ÖF için açımlayıcı faktör analizinden elde edilen yapıyı doğrulamak için DFA yapılmış, çıkan model Şekil 2'de verilmiştir.



Şekil 2. ÇSTÖ-3 ÖF doğrulayıcı faktör analizi modeli

Ki-karenin serbestlik derecesine oranının üç ve üçün altında bir değerde olması iyi, beşe kadar olan bir değerde olması yeterli uyum olarak belirtilmektedir (Çokluk ve diğerleri, 2021: 315; Kline, 2011). Elde edilen DFA sonucunda bu oranının (X^2/sd) $131.26/65=2.02$ olduğu görülmektedir. Bunun için altında bir değerde olması iyi bir uyum olduğunu göstermektedir. RMSEA değerine bakıldığında, 0.05'ten küçük değerde olması mükemmel uyumu, 0.08'den küçük değerde olması iyi uyum göstergesi olarak belirtilmektedir (Jöreskog ve Sörbom, 1993). Ayrıca 0.08'e kadar kabul edilebilir bir değer olduğu da belirtilmektedir (Şimşek, 2007: 74). 0.085 olan RMSEA değerinin ise kabul edilebilir değerlerin biraz üstünde bir değerde olduğu görülmektedir. CFI ve NFI değerlerine baktığımızda bu değerlerin 0.90'nın üzerinde olduğu (CFI=0.98, NFI=0.96) GFI değerinin ise 0.90'a yakın bir değerde olduğu (GFI=0.84) görülmektedir. Bu değerlerin 0.90 ve üzerinde değer alması model veri uyumun iyi uyum gösterdiğini ifade etmektedir (Baumgartner ve Homburg, 1996: 149; Bentler, 1980; Çokluk ve diğerleri, 2021: 330; Kline, 2011). Bu doğrultuda yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre uyum istatistikleri ÇSTÖ-3 Öğretmen Formunun bir boyutlu yapısını doğrulamaktadır.

Tablo 3. ÇSTÖ-3 ÖF Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Boyut	Madde	Faktör Yükleri	Açıklanan Varyans Değeri	"t" Değerleri
Faktör 1	Madde 1	0.56	0.68	8.57
	Madde 2	0.75	0.43	12.61
	Madde 3	0.80	0.35	18.14
	Madde 4	0.81	0.35	13.83
	Madde 5	0.81	0.35	14.09
	Madde 6	0.85	0.27	13.05
	Madde 7	0.90	0.19	11.55
	Madde 8	0.58	0.67	6.63
	Madde 10	0.51	0.74	6.43
	Madde 12	0.81	0.35	14.75
	Madde 13	0.92	0.16	12.68
	Madde 14	0.86	0.26	13.56
	Madde 15	0.74	0.46	13.83

Tablo 3'te ÇSTÖ-3 Öğretmen Formuna ilişkin analiz sonuçlarına bakıldığında, faktör yükleri 0.51 ile 0.92 arasında değişiklik göstermektedir. 0.16 ile 0.74 arasında açıklanan varyans değerlerinin uygun değer

olduğu, 9. ve 11. maddeler hariç, tüm maddelerin t değerlerinin anlamlı olduğu ($p < 0.05$) gözlenmektedir. Bu bulgular doğrultusunda ölçeğin tek boyutlu yapısının doğrulandığı görülmektedir.

Öğretmen formunun güvenilirliğini hesaplamak için Cronbach alfa katsayısına bakılmış ve sonuç 0.92 olarak bulunmuştur. Cronbach alfa katsayısının en az .70 ya da daha yüksek oranda olması ölçek için yeterli sayılabilecek bir güvenilirlik katsayısını ifade etmektedir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Bu sonuç doğrultusunda ölçeğin yüksek oranda güvenilir olduğu söylenebilir.

Tüm bu bulguların sonucunda ÇSTÖ-3 Öğretmen Formu tek boyutta ve 13 maddedir. Beşli likert tipi olan ölçekte, toplam puanı elde etmek için maddelerden alınan puanların toplanması gerekmektedir. Ölçekte ters puanlanan maddeler 5,8 ve 10. maddelerdir. Ölçekten alınan en yüksek toplam puan 65, en düşük puan 13'tür.

4. Tartışma

Sonuçlar doğrultusunda ÇSTÖ-3 Ebeveyn Formunun orijinal yapıya uyum sağladığı, üç boyutlu; utangaçlık, asosyallik ve sosyal kaçınma alt boyutlarından oluştuğu görülmektedir. Ölçeğin öğretmen formunda ise iki maddenin ölçekten çıkarıldığı ve tek boyut olduğu tespit edilmiştir. İlgili alan yazın incelendiğinde ÇSTÖ-3'ün temelini oluşturan ÇSTÖ'nin (Coplan ve diğerleri, 2004), Okada ve diğerleri (2012) tarafından Japon kültürüne uyarlama çalışması, Li ve diğerleri (2016) tarafından Çin kültürüne uyarlama çalışması yapıldığı belirlenmiştir. Çalışmalar sonucunda ölçeğin orijinal yapısının korunduğu, her iki kültürde de geçerli ve güvenilir olduğu gözlenmektedir. Zhu ve diğerlerinin (2022: 5) yaptığı çalışmada ÇSTÖ-3 okul öncesi dönemdeki Çinli göçmen 148 çocuğa uygulanmış ve ölçeğin Çin'de küçük çocuklar için güvenilir ve geçerli olduğu tespit edilmiştir. Ölçekten elde edilen Cronbach alfa katsayıları utangaçlık .86, asosyallik .64, sosyal kaçınma .74'tür. 4-6 yaş Çinli çocuklarla yapılan başka bir çalışmada ÇSTÖ-3'ün Çin kültürüne uyarlandığı ve orijinal ölçekle uyumlu bir model sergilediği (Utangaçlık; 7 madde, $\alpha = .87$, asosyallik; 4 madde, $\alpha = .67$ ve sosyal kaçınma; 4 madde, $\alpha = .72$) görülmektedir (Zhu ve diğerleri, 2023: 2167). Sette, Zava, Baumgartner, Laghi ve Coplan (2023: 6) tarafından, İtalya'daki 7-11 yaş çocuklarıyla yapılan çalışmada ÇSTÖ-3'ün çocuk raporu olarak kullanıldığı tespit edilmiştir. Yapısal eşitlik modellemesi ile yapılan analizler sonucunda ölçeğin orijinal ölçekteki gibi üç boyutta (utangaçlık, asosyallik ve sosyal kaçınma) olduğu fakat düşük faktör yükleri (her alt boyuttan bir tane olmak üzere) nedeniyle üç maddenin ölçekten çıkarıldığı; 12 maddeden oluşan ölçeğin model uyumunun iyi ve güvenilirlik katsayılarının utangaçlık (6 madde) için $\alpha = .69$, asosyallik (3 madde) için $\alpha = .64$ ve sosyal kaçınma (3 madde) için $\alpha = .69$ olduğu görülmektedir. Öncelikle bu çalışmalar doğrultusunda ölçeğin kültür bağlamında ele alınabilecek çalışmalarda da kullanılabileceği sonucuna varılabilir. Bu çalışmaların bulguları bizim çalışmamızın bulguları ile paralellik göstermektedir. Bununla birlikte, ÇSTÖ-3 Ebeveyn Formunun iç tutarlılık katsayılarının oranla düşük olduğu söylenebilir. Madde sayısı az olan ölçeklerde iç tutarlılık katsayısının görece düşük düzeyde olduğu, özellikle madde sayısının 10'un altında olması durumunda iç tutarlılık katsayısının .60'ın üstünde bir değerde olmasının ölçeğin güvenilirliği açısından yeterli olabileceği ifade edilmektedir (Üztemur ve Dinç, 2022: 244).

Bu araştırma ile alan yazında şemsiye terim olarak ifade edilen "sosyal içe dönüklük" kavramına dikkat çekilmek istenmiş ve bu doğrultuda özellikle okul öncesinde sosyal içe dönük davranışları belirlemeye yönelik olan Çocuk Sosyal Tercih Ölçeği-3 Türkçeye uyarlanarak alan yazına katkı sağlanmıştır. Sosyal içe dönüklük, birbirinden farklı çok boyutlu bir yapı göstermekle birlikte, bu boyutların altında farklı motivasyonel ve duygusal yapıların olduğu ve bunların çocukların iyi olma durumları üzerinde farklı etkilerinin olabileceği yaygın olarak kabul görmektedir (Coplan ve diğerleri, 2018:126). Utangaçlık, sosyal içe dönüklüğün en çok araştırma yapıldığı alt boyuttur. Çocuğun sosyal ortamlarda kaygı duyma durumu, sosyal bir ortamda yeni bir durum karşısında tedirginlik duyması olarak tanımlanmaktadır (Rubin ve Coplan, 2004: 516). Utangaç çocukların hem bilindik hem de yabancı ortamlarda sosyal ilişkilerde temkinli davrandıkları ve suskun oldukları gözlenmiştir (Coplan, DeBow, Schneider ve Graham, 2009: 892). Çocukların sosyal bir ortama girdiklerinde kendini geri çekme davranışı gösterdikleri, oyun oynarken arkadaşlarına eşlik etmeyerek sadece izleme davranışları sergiledikleri belirtilmektedir (Coplan ve Armer, 2007: 27). Bundan dolayı erken çocukluk döneminde ilk okul deneyimleri onlar için çok stresli olabilmekte, bilmedikleri bir ortam ve tanımadıkları akranları ile birlikte yapılan etkinlikler sırasında yaşanan sosyal ritüellere ek olarak oyuncak paylaşma, yardım isteme, sıra ile konuşma gibi durumlar korku ve kaygılarını artırabilmektedir (Sette, Baumgartner, Laghi ve Coplan, 2016: 472). Erken çocukluk döneminde utangaçlığın içe yönelim problemleriyle (kaygı, depresif

belirtiler ve yalnızlık gibi) ilişki olduğu hatta akran reddi, zorbalık gibi akran ilişkilerine yönelik dışa yönelim problemlerini içeren durumlarla ilişkili olduğu görülmektedir (Coplan, Arbeau ve Armer, 2008; Karevold, Ystrom, Coplan, Sanson ve Mathiesen, 2012; Kopala-Sibley ve Klein, 2017; Mian, Wainwright, Briggs-Gowan ve Carter, 2011; Volbrecht ve Goldsmith, 2010).

Sosyal içe dönüklüğün diğer bir boyutu sosyal ilgisizlik veya korku, kaygı duymadan yalnız olmayı tercih etme durumu olarak ifade edilen asosyalittir (Coplan ve diğerleri, 2004: 246). Bu çocukların utangaç çocuklara göre çoğunlukla arkadaşları ile oynamak yerine tek başına oyun oynadıkları, merak ettikleri ilgilerini çeken bir durumda ise akranlarıyla rahatlıkla etkileşim kurabildikleri ve daha çok nesne odaklı oldukları belirtilmektedir (Asendorpf, 1993: 1070; Coplan ve diğerleri, 2004: 245). Erken çocukluk döneminde asosyal olma durumu utangaçlıkla karşılaştırıldığında, utangaçlığa göre daha ılımlı bir yapıda olduğu ifade edilmektedir (Coplan ve diğerleri, 2018: 126). Özellikle erken çocukluk yıllarından son çocukluk yıllarına kadar olan süreçte asosyal olan çocukların içselleştirme problemleri (yalnızlık, sosyal kaygı, olumsuz duygulanım, depresif belirtiler ve algılanan düşük yeterlilik gibi) akranlarından farklılık göstermediği tespit edilmiştir (Coplan, Findlay ve Nelson, 2004; Coplan, Closson ve Arbeau, 2007; Coplan ve Weeks, 2010; Coplan, Rose-Krasnor, Weeks, Kingsbury, Kingsbury ve Bullock, 2013; Harrist ve diğerleri, 1997). Coplan ve diğerleri (2007: 403) asosyal olan akranlar ile oynamaya ilginin daha az olduğunu, çocukların oyun oynamak için önce sosyal olarak yetkin akranlarını tercih ettiğini ifade etmişlerdir.

Sosyal içe dönüklüğün diğer boyutu sosyal kaçınmadır. Alan yazına bakıldığında sosyal içe dönüklüğün boyutları arasında en az çalışmanın sosyal kaçınma ile ilgili olduğu görülmektedir. Düşük sosyal yaklaşıma ile yüksek sosyal kaçınma eğilimi gösteren sosyal kaçınan çocuklar, yalnız olmayı tercih ederken aktif olarak da sosyal etkileşimlerden kaçınma davranışları göstermektedir (Asendorpf, 1990: 255). Akranlarıyla birlikteyken suskun davranışlar sergileyen bu çocukların, serbest oyun zamanlarında arkadaşlarıyla iletişim kurmadan sınıf içinde amaçsızca dolaştıkları, akranlarının oyun oynadıkları yerden aktif olarak uzaklaştıkları belirtilmektedir (Coplan ve Armer, 2007: 29). Bu çocukların sosyal hatta duygusal açıdan uyum problemleri yaşayabileceği öne sürülmektedir (Asendorpf, 1990: 255). Özellikle diğer çocuklara göre en yüksek düzeyde olumsuz duygulanım ve depresif belirtiler gösterdikleri, en düşük düzeyde de olumlu duygulanımla birlikte genel olarak iyi oldukları belirlenmiştir. Sosyal kaçınma davranışlarının psikososyal sorunların nedeni mi ya da sonucumu olduğuna dair net bir yanıt bulunamasa da, çocukların bu davranışları kendilerini korumak veya önlem amaçlı sergiledikleri bildirilmektedir (Coplan ve Armer, 2007: 29). Çocuklukta görülen sosyal kaçınma davranışlarının utangaçlık sonucu geliştiğini iddia eden araştırmacılara göre, utangaç çocukların sosyal ortamlarda korku ve kaygı duyması başkalarına karşı yaklaşma motivasyonlarını zamanla sönmesine neden olmaktadır (Coplan ve diğerleri, 2013: 863).

Özellikle okul öncesi dönemde çocukların okulda yaşadıkları deneyimlerin ana karakteri olan öğretmenler, çocukların sosyal yaşamlarındaki davranışlarını etkilemek için çocukla kuracağı ilişkiyi kaynak olarak kullanma potansiyeline sahiptir. Coplan ve Rudasill (2016: 66) öğretmenin rolünü hem akademik hem de sosyal ortamı düzenleyen “görünmez el” olarak betimlemektedir. Pianta (1999: 125) öğretmen çocuk ilişkisinin kalitesini yakınlık ve çatışma şeklinde iki boyutta ele almaktadır. Yakınlık çocuklar için koruyucu faktör olarak kabul edilirken, çatışma uyum sorunlarıyla özellikle dışsallaştırma sorunlarıyla ilişkilendirilmiştir (Henricsson ve Rydell, 2004: 126). Bu durumun aksine yakın öğretmen çocuk ilişkisine sahip çocukların daha az uyum sorunu yaşadıkları belirtilmektedir (O'Connor, Dearing ve Collins, 2011: 28-29). Silver, Measelle, Armstrong ve Essex (2005: 52) öğretmen yakınlığının, öğretmen ile çocuk arasındaki sosyal duygusal bağlantıyı kurabilme becerisinin bir göstergesi olduğunu ifade etmişlerdir. Çocuğun akranlarıyla sosyal etkileşime girme konusundaki düşük yaklaşım motivasyonuna, yakın bir ilişki kurarak karşılık veren öğretmen, çocuğun sosyal davranışı üzerinde olumlu bir etki yaratabilmektedir. Öğretmeniyle yakın ilişki geliştirme eğiliminde olan çocuk için bu durum, öğretmenin çocuğun sınıfta ihtiyaç duyduğu desteği sağlamasına olanak tanımaktadır. Bundan dolayı öğretmenler, utangaç ya da çekingen çocukların akranlarıyla olumlu deneyimler yaşayabileceği ilgi çekici bir sosyal ortam yaratabilmekte, böylelikle sınıf içindeki akran etkileşimini daha yüksek seviyelere çıkarabilmektedir. Olumlu bir öğretmen-çocuk ilişkisi, sosyal olarak içe dönük bir çocuğun diğer çocukların oyunlarına katılmasını sağlayabilmektedir. Öğretmenin rehberliğinde, utangaç ya da çekingen çocuklar akranlarıyla etkileşime girme fırsatı bulabilmektedir. Akranlarla olumlu deneyimler, içe kapanık çocuklar için etkili bir sosyal ortam yaratmakta böylelikle çocuklar daha fazla akran etkileşimine maruz kalabilmektedir. Çocuklar oyun ortamında, akranlarıyla etkileşime girerek, sosyal olarak uygun davranışları ve nasıl işbirliği

yapacaklarını öğrenebilmektedir (Metin Aslan ve Boz, 2022: 4-5). Dolayısıyla, utangaç ya da çekingen bir çocuğu çevreleyen ortamı yaratan öğretmenin çocukla olan ilişkisi oldukça önemlidir. Bu bağlamda öğretmenlere, sınıflarında bulunan her çocuğu tanıma ve değerlendirme noktasında büyük sorumluluk düşmektedir. Öğretmenlerin çocukları tüm yönleriyle tanımak ve var olan becerilerini ortaya çıkarmaları için alan yazındaki değerlendirme araçlarından faydalanmaları gerekmektedir. Özellikle ÇSTÖ-3 Öğretmen Formunun, öğretmenler için sosyal içe dönük çocukları daha detaylı gözlemleme fırsatı sunarak, öğretmenlerin çocukların bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak ve gelişimsel ihtiyaçları doğrultusunda çocukları destekleme konusunda yardımcı geçerli ve güvenilir bir araç olduğu söylenebilir. Öğretmen değerlendirmesi yanında değerlendirme sürecine ebeveynlerinde dahil edilmesi çocuklara gerekli desteği sağlamada önemlidir. Daha da önemlisi ÇSTÖ-3'ün öğretmenler ve ebeveynler tarafından kullanılabilmesi, yapılan değerlendirmelerde ne gibi farklılıklar olabileceğini görmemize imkan sunabilecektir. ÇSTÖ-3 Ebeveyn Formu ve Öğretmen Formu kullanılarak çocukların sosyal içe dönük davranışlarını belirlemede daha objektif sonuçlar elde edilebileceği, bu doğrultuda uygun müdahalelerin planlanabileceği düşünülmektedir.

5. Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada Coplan ve diğerlerinin (2018) geliştirdiği ÇSTÖ-3'ün Ebeveyn Formu ve Öğretmen Formunun geçerliği ve güvenirliliğini ortaya koymak amaçlanmıştır. Öncelikle ölçeğin çeviri işlemleri yapıldıktan sonra okul öncesi eğitimi alanında uzman akademisyenler tarafından ölçeğin kapsam geçerliğine dair görüşler alınmıştır. ÇSTÖ-3 Ebeveyn Formu yapı geçerliği için DFA uygulanmış, bu kapsamda t değerlerine bakılarak, istatistiksel olarak anlamlı olmayan herhangi bir değere rastlanılmamış olup, ölçeğin orijinal yapısını koruduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre ÇSTÖ-3 Ebeveyn Formu 15 madde ve utangaçlık, asosyallik, sosyal kaçınma şeklinde üç alt boyuttur. Cronbach alfa katsayısı ile test tekrar test güvenirliliği analizleri kullanılarak ÇSTÖ-3 Ebeveyn Formunun güvenirliliğine bakılmıştır. Cronbach katsayıları; utangaçlık .76 ve asosyallik .69 değerlerini alırken, sosyal kaçınma .67 olarak tespit edilmiştir. Orijinal ölçekte ise sırasıyla .87, .71 ve .70 olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin test tekrar test sonuçlarına bakıldığında utangaçlık .78; asosyallik .77; sosyal kaçınma .85 olduğu görülmektedir.

ÇSTÖ-3 Öğretmen Formu için önce AFA sonra DFA uygulanmış, çıkan yapının güvenirliliği Cronbach alfa katsayısı ile doğrulanmıştır. ÇSTÖ-3 Öğretmen Formuna dair yapılan analizlerde, açıklanan varyans değeri ölçeğin tek faktörlü yapısını ortaya koymaktadır. DFA sonuçlarına bakıldığında Ki-karenin serbestlik derecesine olan oranı iyi düzeyde, uyum iyiliği değerlerinin yeterli oranda olduğu ve RMSEA değerinin de kabul edilebilir değerin biraz üstünde olduğu gözlenmektedir. Ölçekte 9 ile 11. maddeler hariç diğer maddelerin t değeri istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Analizler sonucunda, ÇSTÖ-3 Öğretmen Formu tek boyutlu, 13 maddedir. Cronbach alfa katsayısı 0.92 olup, yeterli düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Geçerlik ve güvenirlik sonuçları doğrultusunda ÇSTÖ-3 Ebeveyn Formu ve Öğretmen Formunun geçerli ve güvenilir olduğu, çocukların sosyal içe dönük davranışlarını değerlendirebilmek için uygun bir ölçme aracı olduğu söylenebilir. ÇSTÖ-3 ile okul öncesi dönemdeki çocukların özellikle oyunları sırasında sergiledikleri davranışları gözlemleyerek; çekingenlik, aşırı utangaçlık, davranışsal ketlenme, sosyal kaçınma ya da yalnız olmayı tercih etme gibi hem oyun davranışlarını hem de sosyal becerilerini etkileyebilecek durumları ortaya koyacak çalışmalar için kullanılabilir. Özellikle sosyal içe dönüklüğün kapsamlı olarak ele alınarak risk faktörlerinin belirlenmesi ve sosyal içe dönük davranışların farklı değişkenlerle olan ilişkilerinin incelenmesi üzerine çalışmalar yapılabilir. Ayrıca öğretmenlerin sınıf içinde içe dönük davranışlar gösteren çocukları belirleyerek özellikle sosyal gelişimlerini destekleyici düzenlemeler yaparak onların toplum içinde görünürlüklerinin artması sağlanabilir.

Ölçeğin ölçüt geçerliği için farklı bir ölçek kullanılmaması bu çalışmanın sınırlılığı olarak ifade edilebilir. Gelecekte yapılacak araştırmalarda, sosyal içe dönüklükle doğrudan ilişkili olabilecek ölçekler kullanılarak ölçüt geçerliği test edilebilir. Bu araştırma ile belli bir örneklem üzerinden var olan durumu tespit etmeye yönelik kesitsel bir çalışma sunulmuştur. Dolayısıyla sosyal içe dönük davranışların kök nedenlerini ve tetikleyen durumları tespit etmeye yönelik geniş kapsamlı hem nicel hem de nitel çalışmaların bir arada olduğu karma araştırmaların yapılmasına gereksinim duyulmaktadır.

Kaynaklar

- Achenbach, T. M. & Rescorla, L. A. (2000). *Manual for the ASEBA preschool forms and profiles* (Vol. 30). Burlington, VT: University of Vermont, Research center for children, youth, & families.
- Altınoğlu-Dikmeer, D. İ. (1997). *Sosyal Beceri Eğitiminin İçedönük Ergenlerin İçedönüklük Düzeylerine Etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Asendorpf, J. B. (1990). Beyond social withdrawal: Shyness, unsociability, and peer avoidance. *Human Development*, 33(4-5), 250-259. <https://doi.org/10.1159/000276522>.
- Asendorpf, J. B. (1993). Abnormal shyness in children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34(7), 1069-1083. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1993.tb01774.x>
- Baumgartner, H. & Homburg, C. (1996). Applications of structural equation modeling in marketing and consumer research: A review. *International Journal of Research in Marketing*, 13(2), 139-161. [https://doi.org/10.1016/0167-8116\(95\)00038-0](https://doi.org/10.1016/0167-8116(95)00038-0)
- Bayram Ozdemir, S., Cheah, C. S. L. & Coplan, R. J. (2015). Conceptualization and assessment of multiple forms of social withdrawal in Turkey. *Social Development*, 24(1), 142-165. doi:10.1111/sode.12088.
- Bentler, P. M. (1980). Multivariate analysis with latent variables: Causal modeling. *Annual Review of Psychology*, 31, 419-456. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.31.020180.002223>
- Bishop, G., Spence, S. H. & McDonald, C. (2003). Can parents and teachers provide a reliable and valid report of behavioral inhibition?. *Child Development*, 74(6), 1899-1917. <https://doi.org/10.1046/j.1467-8624.2003.00645.x>
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 8(32), 470-483.
- Büyüköztürk, Ş. (2006). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2020). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cheek, J. M. & Buss, A. H. (1981). Shyness and sociability. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41(2), 330. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.41.2.330>.
- Coplan, R. J., Arbeau, K. A. & Armer, M. (2008). Don't fret, be supportive! Maternal characteristics linking child shyness to psychosocial and school adjustment in kindergarten. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36(3), 359-371. <https://doi.org/10.1007/s10802-007-9183-7>
- Coplan, R. J. & Armer, M. (2007). A "multitude" of solitude: A closer look at Social withdrawal and nonsocial play in early childhood. *Child Development Perspectives*, 1(1), 26-32. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2007.00006.x>
- Coplan, R. J., Closson, L. M. & Arbeau, K. A. (2007). Gender differences in the behavioral associates of loneliness and social dissatisfaction in kindergarten. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(10), 988-995. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01804.x>
- Coplan, R. J., DeBow, A., Schneider, B. H. & Graham, A. A. (2009). The social behaviours of inhibited children in and out of preschool. *British Journal of Developmental Psychology*, 27(4), 891-905. <https://doi.org/10.1348/026151008X396153>
- Coplan, R. J., Findlay, L. C. & Nelson, L. J. (2004). Characteristics of preschoolers with lower perceived competence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32(4), 399-408. <https://doi.org/10.1023/B:JACP.0000030293.81429.49>
- Coplan, R. J., Girardi, A., Findlay, L. C. & Frohlick, S. L. (2007). Understanding solitude: Young children's attitudes and responses toward hypothetical socially withdrawn peers. *Social Development*, 16(3), 390-409. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00390.x>
- Coplan, R. J., Ooi, L. L. & Nocita, G. (2015). When one is company and two is a crowd: why some children prefer solitude. *Child Development Perspectives*, 9(3), 133-137. doi:10.1111/cdep.12131.
- Coplan, R. J., Ooi, L. L., Xiao, B. & Rose-Krasnor, L. (2018). Assessment and implications of social withdrawal in early childhood: A first look at social avoidance. *Social Development*, 27(1), 125-139. <https://doi.org/10.1111/sode.12258>
- Coplan, R. J., Prakash, K., O'Neil, K. & Armer, M. (2004). Do you want" to play? Distinguishing between conflicted shyness and social disinterest in early childhood. *Developmental Psychology*, 40(2), 244-258. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.40.2.244>
- Coplan, R. J., Rose-Krasnor, L., Weeks, M., Kingsbury, A., Kingsbury, M. & Bullock, A. (2013). Alone is a crowd: Social motivations, social withdrawal, and socioemotional functioning in later childhood. *Developmental Psychology*, 49(5), 861-875. <https://doi.org/10.1037/a0028861>

- Coplan, R. J. & Rubin, K. H. (1998). Exploring and assessing nonsocial play in the preschool: The development and validation of the Preschool Play Behavior Scale. *Social Development*, 7(1), 72-91. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00052>
- Coplan, R. J. & Rubin, K. H. (2010). Social withdrawal and shyness in childhood. *The development of shyness and social withdrawal*, 3-20.
- Coplan, R. J., Rubin, K. H., Fox, N. A., Calkins, S. D. & Stewart, S. L. (1994). Being alone, playing alone, and acting alone: Distinguishing among reticence and passive and active solitude in young children. *Child Development*, 65(1), 129-137. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1994.tb00739.x>
- Coplan, R. J. & Rudasill, K. (2016). *Quiet At School: An Educator's Guide To Shy Children*. Teachers Collage Press.
- Coplan, R. J. & Weeks, M. (2010). Unsociability in middle childhood: Conceptualization, assessment, and associations with socioemotional functioning. *Merrill-Palmer Quarterly* 56(2), 105-130. 10.1353/mpq.2010.a449934
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2021). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve Lisrel Uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Crozier, W. R. (1995). Shyness and self-esteem in middle childhood. *British Journal of Educational Psychology*, 65(1), 85-95. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1995.tb01133.x>
- Danzig, A. P., Bufferd, S. J., Dougherty, L. R., Carlson, G. A., Olino, T. M. & Klein, D. N. (2013). Longitudinal associations between preschool psychopathology and school-age peer functioning. *Child Psychiatry & Human Development*, 44(5), 621- 632. <https://doi.org/10.1007/s10578-012-0356-4>
- Fraenkel, J. R., Wallen, H.E. & Hyun H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. San Fransisco: MC. Graw-Hill.
- Fox, N. A., Henderson, H. A., Marshall, P. J., Nichols, K. E. & Ghera, M. M. (2005). Behavioral inhibition: Linking biology and behavior within a developmental framework. *Annu. Rev. Psychol.*, 56, 235-262 <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.55.090902.141532>
- García, I.S. & Ochotorena, J. D. P. (2016). Spanish adaptation of social withdrawal motivation and frequency scales. *Psicothema*, 28(4), 487-494. doi: 10.7334/psicothema2016.18
- Gresham, F. M. & Elliott, S. N. (2008). *Social Skills Improvement System Rating Scales*. Minneapolis, MN: Pearson Assessments.
- Hart, C. H., Yang, C., Nelson, L. J., Robinson, C. C., Olsen, J. A., Nelson, D. A., . . . Wu, P. (2000). Peer acceptance in early childhood and subtypes of socially withdrawn behaviour in China, Russia, and the States. *International Journal of Behavioral Development*, 24(1), 73-81. <https://doi.org/10.1080/016502500383494>
- Harrist, A. W., Zaia, A. F., Bates, J. E., Dodge, K. A. & Pettit, G. S. (1997). Subtypes of social withdrawal in early childhood: Sociometric status and social-cognitive differences across four years. *Child Development*, 68(2), 278-294. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1997.tb01940.x>
- Henricsson, L. & Rydell, A. (2004). Elementary school children with behavior problems: Teacher-child relations and self-perception. A prospective study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50(2), 111-138. <https://www.jstor.org/stable/23096137>. doi:10.1353/mpq.2004.0012
- Ho, R. (2006). *Handbook of univariate and multivariate data analysis and interpretation with SPSS*. Chapman and Hall/CRC.
- Jöreskog, K. G. & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Scientific software international.
- Kagan, J., Reznick, J. S. & Snidman, N. (1988). Biological bases of childhood shyness. *Science*, 240(4849), 167-171. DOI: 10.1126/science.3353713.
- Karevold, E., Ystrom, E., Coplan, R. J., Sanson, A. V. & Mathiesen, K. S. (2012). A prospective longitudinal study of shyness from infancy to adolescence: Stability, agerelated changes, and prediction of socio-emotional functioning. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 40, 1167-1177. <https://doi.org/10.1007/s10802-012-9635-6>
- Kline, R.B. (2011). *Principle sand practice of structural equation modeling*. New York: The Guilford Press.
- Kopala-Sibley, D. C. & Klein, D. N. (2017). Distinguishing types of social withdrawal in children: Internalizing and externalizing outcomes of conflicted shyness versus social disinterest across childhood. *Journal of Research in Personality*, 67, 27-35. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2016.01.003>
- Kwon, K., Kim, E. M. & Sheridan, S. M. (2012). A contextual approach to social skills assessment in the peer group: Who is the best judge? *School Psychology Quarterly*, 27(3), 121-133. doi: 10.1037/a0028696
- Lawshe C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563-575. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975>

- Li, Y., Zhu, J.-J., Coplan, R. J., Gao, Z.-Q., Xu, P., Li, L. & Zhang, H. (2016). Assessment and implications of social withdrawal subtypes in young Chinese children: The Chinese version of the Child Social Preference Scale. *The Journal of Genetic Psychology*, 177(3), 97-101. <https://doi.org/10.1080/00221325.2016.1174100>
- Luiselli, J. K., McCarty, J. C., Coniglio, J., Zorilla-Ramirez, C. & Putnam, R. F. (2005). Social skills assessment and intervention. *Journal of Applied School Psychology*, 21(1), 21-38. doi: 10.1300/j370v21n01_02
- Masten, A. S., Morison, P. & Pellegrini, D. S. (1985). A revised class play method of peerassessment. *Developmental Psychology*, 21(3), 523. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.21.3.523>
- Mian, N. D., Wainwright, L., Briggs-Gowan, M. J. & Carter, A. S. (2011). An ecological risk model for early childhood anxiety: The importance of early child symptoms and temperament. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 39(4), 501-512. <https://doi.org/10.1007/s10802-010-9476-0>
- Metin Aslan, Ö. & Boz, M. (2022). Moderating effects of teacher–child relationship on the association between unsociability and play behaviors. *The Journal of Genetic Psychology*, 183(2), 180-196. <https://doi.org/10.1080/00221325.2022.2029811>
- Molina, M.-H. G., Coplan, R. J. & Younger, A. J. (2003). A closer look at children's knowledge about social isolation. *Journal of Research in Childhood Education*, 18(2), 93-104. <https://doi.org/10.1080/02568540409595025>
- Na, L.M. (2011). A case study of sandtray therapy on a shy and maladjusted child in the preschool. *Korean Journal of Sandtray Therapy*, 2, 133-159.
- O'Connor, E. E., Dearing, E. & Collins, B. A. (2011). Teacher–child relationship and behavior problem trajectories in elementary school. *American Educational Research Journal*, 48(1), 120–162. doi:10.3102/0002831210365008
- Okada, R., Tani, I., Ohnishi, M., Nakajima, S. & Tsujii, M. (2012). Development of a Japanese version of child social preference scale. *Shinrigaku kenkyu: The Japanese Journal of Psychology*, 83(1), 44-50. <https://doi.org/10.4992/jjpsy.83.44>
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. American Psychological Association. doi:10.1037/10314-000
- Rowe, D. C. & Plomin, R. (1977). Temperament in early childhood. *Journal of Personality Assessment*, 41(2), 150-156. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4102_5
- Rubin, K. H. (1982). Nonsocial play in preschoolers: Necessarily evil? *Child Development*, 53(3), 651-657. <https://doi.org/10.2307/1129376>
- Rubin, K. H. (2001). *The Play Observation Scale (POS)*. College Park: University of Maryland.
- Rubin, K. H., Chen, X., McDougall, P., Bowker, A. & McKinnon, J. (1995). The Waterloo Longitudinal Project: Predicting internalizing and externalizing problems in adolescence. *Development and Psychopathology*, 7(4), 751-764. <https://doi.org/10.1017/S0954579400006829>
- Rubin, K. H. & Coplan, R. J. (2004). Paying attention to and not neglecting Socialwithdrawal and social isolation. *Merrill-Palmer Quarterly* 50(4), 506-534. 10.1353/mpq.2004.0036.
- Rubin, K. H., Coplan, R. J. & Bowker, J. C. (2009). Social withdrawal in childhood. *Annual Review of Psychology*, 60, 141-171. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163642>
- Rubin, K. H., Coplan, R. J., Bowker, J. C. & Menzer, M. (2011). Social with-drawal and shyness. *Smith PK, Hart C. Blackwell's hand-book of childhood social development*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Rubin, K. H., Hastings, P. D., Stewart, S. L., Henderson, H. A. & Chen, X. (1997). The consistency and concomitants of inhibition: Some of the children, all of the time. *Child Development*, 68(3), 467-483. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1997.tb01952.x>
- Rubin, K. H., Root, A. K. & Bowker, J. (2010). Parents, peers, and social withdrawal in childhood: A relationship perspective. *New Directions for Child and Adolescent Development*, (127), 79-94. <https://doi.org/10.1002/cd.264>
- Rubin, K. H., Stewart, S. L. & Coplan, R. (1995). Social withdrawal in childhood: Conceptual and empirical perspectives. *Advances in Clinical Child Psychology*, 17, 157-157. <https://doi.org/10.1007/978-1-4757-9044-3-4>
- Rubin, K. H., Wojslawowicz, J. C., Rose-Krasnor, L., Booth-LaForce, C. & Burgess, K. B. (2006). The best friendships of shy/withdrawn children: Prevalence, stability, and relationship quality. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34(2), 139-153. <https://doi.org/10.1007/s10802-005-9017-4>

- Rupp, S., Elliott, S. N. & Gresham, F. M. (2018). Assessing elementary students' bullying and related social behaviors: Cross-informant consistency across school and home environments. *Children and Youth Services Review*, 93, 458-466. doi: 10.1016/j.chilcyouth.2018.08.028
- Sette, S., Baumgartner, E., Laghi, F. & Coplan, R. J. (2016). The role of emotion knowledge in the links between shyness and children's socio-emotional functioning at preschool. *British Journal of Developmental Psychology*, 34(4), 471-488. https://doi.org/10.1111/bjdp.12144
- Sette, S., Zava, F., Baumgartner, E., Baiocco, R. & Coplan, R. J. (2017). Shyness, unsociability, and socio-emotional functioning at preschool: The protective role of peer acceptance. *Journal of Child and Family Studies*, 26(4), 1196-1205. https://doi.org/10.1007/s10826-016-0638-8
- Sette, S., Zava, F., Baumgartner, E., Laghi, F. & Coplan, R. J. (2023). Examining links between social withdrawal subtypes and internalizing problems among Italian primary school children. *European Journal of Developmental Psychology*, 20(2), 268-286. https://doi.org/10.1080/17405629.2022.2086118
- Silver, R. B., Measelle, J. R., Armstrong, J. M. & Essex, M. J. (2005). Trajectories of classroom externalizing behavior: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher-child relationship during the school transition. *Journal of School Psychology*, 43(1), 39-60. doi:10.1016/j.jsp.2004.11.003
- Şimşek, Ö. F. (2007). Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş: Temel İlkeler ve LISREL Uygulamaları. *Ankara: Ekinoks*.
- Tutkun, C. & Dinçer, Ç. (2020). Sosyal beceri geliştirme sistemi-derecelendirme ölçeği okul öncesi versiyonu aile formu: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 53(1), 185-208. DOI: 10.30964/auebfd.483511
- Üztemur, S. & Dinç, E. (2022). Sosyal medya tükenmişlik ölçeği: öğretmen adayları özelinde türk kültürüne uyarılama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 238-247. DOI:10.38151/akef.2022.15
- Volbrecht, M. M. & Goldsmith, H. H. (2010). Early temperamental and family predictors of shyness and anxiety. *Developmental Psychology*, 46(5), 1192. https://doi.org/10.1037/a0020616
- Zhu J, Yin X, Wang G, Jiang Y, Li Y. (2022). Social avoidance and social adjustment in chinese preschool migrant children: the moderating role of household chaos and gender. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(24):16769. https://doi.org/10.3390/ijerph19241676
- Zhu, J., Coplan, R. J., Jiang, Y., Cheng, T., Shu, X. & Li, Y. (2023). Exploring links between social avoidance and socio-emotional functioning in early childhood: The moderating role of maternal depressive symptoms. *Journal of Child and Family Studies*, 32(7), 2164-2174. https://doi.org/10.1007/s10826-023-02598-w.

Etik, Beyan ve Açıklamalar

1. Etik Kurul izni ile ilgili;

☒ Bu çalışmanın yazarları, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Alt Etik Kurulu'nun tarih 22.06.2022 sayı 5/114 ve olumlu karar ile etik kurul izin belgesi almış olduklarını beyan etmektedir.

2. Bu çalışmanın yazarları, araştırma ve yayın etiği ilkelerine uyduklarını kabul etmektedir.

3. Bu çalışmanın yazarları kullanmış oldukları resim, şekil, fotoğraf ve benzeri belgelerin kullanımında tüm sorumlulukları kabul etmektedir.

4. Bu çalışmanın benzerlik raporu bulunmaktadır.
