

Araştırma

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMUNA DEVAM EDEN 60–72 AYLIK ÇOCUKLARININ SOSYAL BECERİ VE PROBLEM DAVRANIŞLARININ OKUL VE EV ORTAMINA GÖRE İNCELENMESİ

An Investigation on The Social Skills And Problematic Behaviors of 60-72 Month-Old Children Attending Preschool Institutions in Terms of School and Home Environment

Saide ÖZBEY*

* Öğr. Gör. Dr., Gazi Üniversitesi
Gazi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü
Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı

ÖZET

Araştırma okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylık çocukların sosyal becerilerinin ve problem davranışlarının ev

ve okul ortamına göre değerlendirmek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak Alisinanoğlu ve Özbey (2009) tarafından geçerlik güvenirlik çalışması yapılan “Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği” (Preschool and Kindergarten Behavior Scales -PKBS-2) kullanılmıştır. Araştırma kapsamına alınan 44 çocuk için ölçek maddeleri hem çocukların öğretmenleri hem de ebeveynleri tarafından doldurulmuştur. Araştırma sonucunda çocukların sosyal becerilerini okul ortamına kıyasla evde daha fazla gösterdikleri saptanmıştır. Söz konusu saptamanın aksine çocukların ev ortamında okul ortamında olduğundan daha fazla problem davranışlar sergiledikleri belirlenmiştir. Araştırma sonucunda aileler ve öğretmenler için önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Okul öncesi, sosyal beceri, problem davranış, aile, öğretmen

ABSTRACT

This study was carried out so as to evaluate the social skills and problematic behaviors of 60-72 months old children attending preschool institutions in terms of home and school environment. Preschool and Kindergarten Behavior Scale (PKBS-2), the validity and reliability of which was done by Alisinanoğlu and Özbey (2009), was applied as data collection tool. The scale was applied to both the children’s families and teachers for 44 children who were the participants of the present study. At the end of the study, it was determined that children showed their social skills more at home in comparison with the school environment. In contrast with the mentioned determination, the results showed that children had more problematic behaviors at home than the school environment. Having taken the results of the study into consideration, some suggestions for both teachers and families were offered.

Key Words: *Preschool, social skills, problematic behavior, family, preschool teachers*

GİRİŞ

Çocuğun gelişim süreci anne karnında başlamakta; çocuk dünyaya geldiği andan itibaren de daha kapsamlı bir şekilde gelişim devam etmektedir. Bu gelişim sürecinde çocuk içinde bulunduğu toplumun gelenek görenek, ahlak gibi toplumsal değerlerini ve davranış biçimlerini içselleştirerek yaşadığı toplumun bir üyesi haline gelmektedir. Doğuştan getirilen özellikler sosyalleşme ile birleşerek bireyi diğer bireylerden ayırt eden kişilik özelliklerini ortaya çıkarmaktadır (Cerrahoğlu, 2002: 1). Vygotsky'e göre çocuk 2 yaşına gelene kadar bilişsel gelişimin; olgunlaşmaya bağlı olarak ilerlediğinden söz etmektedir. 2 yaşından sonra zihindeki bu doğal çizgi kaybolurken yerini kültürel çizgiye bırakmaktadır. Çocukların bilgi ve becerileri, kültürlerinin kendilerine sunduğu akran grupları, yetişkinler ve öğretmenleri ile sosyal etkileşim içinde şekillenmektedir. Sosyo-kültürel ortamdaki etkileşim sonucu çocuğun düşünme biçimi oluşmakta, çocuğun düşünme biçimi ise sosyal ortamda sergilediği davranış biçimlerine yansımaktadır (Ataman, 2005: 46; Smith vd., 2003: 495). Kalıtım, aile, eğitim, toplumsal değerler gibi çeşitli faktörler sosyal becerilerin kazanılmasında etkin rol oynamaktadır (Oden,1987:1).

Sosyal beceri; bireyin diğer insanlarla etkileşimini mümkün kılan ve diğer insanlar tarafından, "olumsuz tepkiden kaçınmasına yardımcı olarak olumlu tepki sağlayan" sosyal ortamlarda kabul edilebilen öğrenilmiş davranışlardır (Lin 1996: 12). Sosyal beceriler sıra

bekleme, boş zamanlarını uygun bir şekilde değerlendirme, kurallara uyma, paylaşma ve grupla verimli çalışma becerisini gösterebilme; başka çocukların haklarına saygılı olma, yetişkinlerin sorunlarına duyarlı olma, başka çocuklara şefkat gösterme, başka çocuklar tarafından oyuna davet edilme, aile ve okulda tartışmalara katılma, yanlış davranışlarından dolayı özür dileme; hem kendi başına oyun oynama ve sorun çözme hem de farklı oyun gruplarına katılma ve kabul görme ve her türlü sosyal ortamlarda özgüven sahibi olabilme, iletişimi başlatma ve sürdürme okula giderken yakın çevresinden zorluk çıkarmadan ayrılabilme gibi becerileri kapsamaktadır (Merrell, 2003: 3). Sosyal beceri eksikliği olan çocuklarda hem dışa yönelen davranış problemleri (saldırganlık, karşı gelme vb.) hem de içe yönelen davranış problemlerinin (korku, huzursuzluk, içine kapanık vb) gelişme riski daha fazla olabilmektedir. Sosyal ve davranışsal problemlerin oluşumunu önlemek için öncelikle okul öncesi dönemde sosyal becerilerin geliştirilmesi gerekmektedir (Herrera ve Little, 2005: 78; Merrell,1995: 231; Roche-Decker, 2004: 3; Squires, 2003: 3).

Problem Davranışlar, duygusal ve davranışsal kontrolün zayıflığına bağlı olarak ortaya çıkan; vurma, çalma, tehdit etme, başkalarını rahatsız etme gibi dışa yönelik davranışlar; içe kapanıklık, bedensel şikâyetler ve anksiyete (kaygı, tedirginlik, bunalma vb.) gibi içe yönelik davranışlardır (Merril, 1995:230; Merrill,2001:2). Çocuklarda davranış problemlerinin görülmesinde aile önemli yere sahiptir. Olumsuz ebeveyn tutumları, ebeveynin ruhsal durumu, ailenin yapısı, boşanmış

ebeveynlerde çocukla olan ilişkilerin niteliği, yetersiz sosyal-duygusal destek, düşük sosyo ekonomik düzey, ilk problem davranışı dikkate almama, bebeklik döneminde güvenli bağlanmanın gerçekleşmemesi gibi etkenler çocuklarda sosyal becerilerin gelişiminde önemli rol oynamaktadır (Brodeski ve Hembrough, 2007:18; Gimpel ve Holland 2003;14; Trunzo, 2006:17; Veldarman vd.,2006:470:). Bununla birlikte aile çocuğun bağımsızlığını kazandığı ve sosyal becerilerinin geliştiği ilk sosyal kurumdur. Aile ve Sosyal Araştırmalar Kurumu tarafından 1993 yılında Türkiye genelinde, ailelerin mevcut çocuk eğitime/yetiştirme tarzlarının nasıl olduğunu ilişkin yapılan araştırmada her 10 anneden 6'sının, çocuğunun her konuda kendisine danışmasını, kendisine sormadan, izin almadan bir şey yapmasını istemediğini belirttiği sonucuna ulaşılmıştır. Kız çocuk sahibi annelerin %66'sının; erkek çocuk sahibi annelerin ise %55'inin söz konusu görüşe sahip olduğu belirlenmiştir (www.aile.gov.tr). Updegraff vd. (2001: Akt: Kapıkıran vd.,2005:2) yapmış oldukları araştırmada ebeveynlerin çocuk yetiştirmede erkek ve kız çocuklarına farklı tutum sergilemelerinin çocukların sosyal becerilerini etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Çocuğa konuşması için fırsat verilmeyen ailelerde, çocukların duygusal yönden güçsüz oldukları belirtilmektedir (Argun, 2005: 12–14). Aile hem çocuğa karşı hem de çocuğun yanında başkalarına karşı empati ile ve değer vererek davrandığında çocuğun empati becerilerinin ve prososyal davranışlarının gelişmesinde güçlü etkendir (Ünal, 2007:140).

Baba ailenin üyeleri arasında etkileşimi sağlamada etkin bir role sahiptir.

Baba-çocuk etkileşiminin çocuğun sosyal yaşamındaki etkisi oldukça geniş bir alana yayılmaktadır. Baba yoksunluğu özellikle erkek çocuklarda akademik başarısızlık, sosyal ilişkilerinde sorunlar ve problem davranışlar gibi sonuçları beraberinde getirebilmektedir (Brodeski ve Hembrough, 2007:18; Klinger, 1999:2; Parke vd., 2004: 307; Seward ve Yeatts,1997: 5; Thompson,2002:1). Yılmazçetin (2003: 53), babanın çocuğun hayatına katılımı ile problem davranışları arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmasında; babaların çocuklarıyla ilgilenme düzeyleri ile çocuklardaki içe ve dışa yönelik problemleri arasındaki negatif ilişki olduğunu saptamıştır.

Aile sosyal becerilerin neler olduğu ve hangi yaşlarda nasıl bir destekle geliştirilebileceğine ilişkin gelişimsel ve eğitimsel bilgilere sahip olmalıdır. Çocuklar özgüven eksikliğine bağlı olarak, sosyal durumlarda uygun davranışları bilemedikleri için ve sosyal davranışlar ve uygulamaları konusunda bilgi sahibi olmadığı için sosyal becerileri gösterememektedirler. Aileler sıcak, olumlu ve duyarlı davrandıklarında; çocukların gereksinimlerine, duygularına, yeteneklerine, ilgilerine duyarlılık gösterdiklerinde daha az problem davranışlar sergileyecek ve problemlere çözüm üretme becerilerini daha fazla geliştirebileceklerdir (Alisinanoğlu ve Özbey, 2011: 45; Utay ve Utay,2000:253–255).

Öğretmen çocukların sosyal becerileri kazanmalarında etkin bir rol oynamaktadır. Öğretmen hem çocukların sosyal davranışları kazanmalarına fırsat sağlayacak oyunlar için sınıf ortamını düzenlemek hem de bu süreç içerisinde ortaya çıkabilecek olumsuz davranışları kontrol edebilecek yöntemler geliştirmek durumundadır. Çocukların uygun

davranışları sürdürebilmeleri için öncelikle prososyal becerilerin geliştirilmesi gerekmektedir (Wortham,1998: 274). Prososyal davranışlar işbirliği içinde hareket etme, yardım etme, paylaşma, diğer çocuklar için sorumluluk alma gibi davranışları içermektedir. Prososyal davranışların geliştirilmesi için sınıf ortamında uygun seçenekler sunmak ve gösterilecek söz konusu davranışların diğer çocuklara önemini anlatabilmek için eğitim fırsatları sunmak gerekmektedir (McClellan ve Kinsey,1999:2). Söz konusu eğitime ilişkin planlamaları yaparken çocukların yaşantıları, aile yapısı, bireysel özellikleri gibi noktaları dikkate almak ve aile -çocuk -okul etkileşimine önem vermesi gerekmektedir (Brophy, 1996:1).

Sosyal becerilerin kazanılması ve problem davranışlarla başa çıkma sürecinde okul ve ailenin önemli iki etken olduğu görülmektedir. Okul öncesi dönemde sosyal beceri eğitimine son yıllarda dikkat çekilse de bu eğitimin aile ayağının göz ardı edilmesi mümkün değildir. Zira gerek ailede gerekse okulda verilen eğitim birbirine paralellik gösterdiğinde verilen eğitimin başarısından söz edilebilir. Özellikle gözlem yoluyla davranışların yerleştiği bu dönemde her iki kurumda tutarlılık bulunması gerekmektedir. Bu bağlamda okulda verilen sosyal beceri eğitiminin evde desteklenmesi çocuğun olumlu davranış kalıplarını tüm yaşamına yaymasına ve kişiliğinin bir parçası haline getirmesine fırsat vermesi açısından önem taşımaktadır. Diğer taraftan farklı nedenler öğretmenlerin nitelikli eğitim vermesini zorlaştırabilmektedir. Çocuk sayısının fazlalığı, öğretmenin sınıf içi yükünün hafifletilememesi, eğitim etkinliklerinde akademik başarının ön plana

çıkarılması gibi birçok etken sosyal gelişimi destekleyecek etkinliklerin yeterli kadar verilememesine ya da verilen eğitimin etkili olamamasına neden olabilmektedir. Bununla birlikte ailelerin de eğitimsel eksikliklerinin bulunması çocukların ev ortamında daha farklı davranışlarına fırsat verebilmektedir. Söz konusu durumda okul ve aile işbirliğinin önemi ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle araştırma çocukların sosyal becerilerinin ve problem davranışlarının okul ve ortamına göre değişip değişmediğini incelemek amacıyla yapılmıştır.

YÖNTEM

Araştırmada çocukların sosyal becerileri ve problem davranışlarının okul ve ev ortamına göre değişip değişmediği incelendiği için İlişkisel Tarama Modeli seçilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ili merkez ilçelerden Yenimahalle Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokullarından seçilen 60–72 aylık; 20'si erkek 24'ü kız olmak üzere toplam 44 çocuk ve bu çocukların anneleri ve öğretmenleri oluşturmaktadır. Veri toplama aracı aynı çocuk için hem sınıf öğretmeni hem de ebeveyni tarafından doldurulmuştur.

Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında "Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği" (Preschool and Kindergarten Behaviour Scales (PKBS-2), veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. "Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği" (Preschool and Kindergarten Behaviour Scales (PKBS-2), okul öncesi dönemde

3–6 yaş çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışlarını ölçmek amacıyla 1995 yılında Kenneth W. Merrill tarafından geliştirilmiş; 2003 yılında ölçek tekrar gözden geçirilerek 3–6 yaş arası toplam 3,317 çocuk ile norm çalışması yapılmıştır (Merrel, 2003). Ölçek *Sosyal Beceri ve Problem Davranış Ölçekleri* olmak üzere iki bağımsız ölçekten oluşmaktadır.

Ölçeğin Türk çocukları için geçerlik ve güvenilirlik çalışması Alisinanoğlu ve Özbey (2009) tarafından yapılmıştır. Geçerlik güvenilirlik çalışması sonucuna göre; Problem Davranış Ölçeği *Dışa Yönelim, İçe Yönelim, Anti sosyal ve Ben Merkezci* olmak üzere dört faktörden oluşmaktadır. Sosyal Beceri Ölçeği, *Sosyal İşbirliği, Sosyal Bağımsızlık ve Sosyal Kabul Becerileri, Sosyal Etkileşim* olmak üzere üç faktörden oluşmaktadır. Sosyal Beceri Ölçeği'nin birinci faktörün Cronbach Alfa değeri .92, ikinci faktörün Cronbach Alfa değeri .88, üçüncü faktörün Cronbach Alfa değeri .88; Sosyal Beceri Ölçeği'nin toplam Cronbach Alfa değeri ise .94, olarak saptanmıştır. Sosyal Beceri Ölçeği 23 maddeden oluşan, "Hiç, Bazen, Nadiren ve Sık Sık" şeklinde puanlanan Likert tipi bir ölçektir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 92 en düşük puan ise 23'dür. Toplam puanın yüksek olması çocukların sosyal becerilerinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Problem Davranış Ölçeği birinci faktör için yapı güvenirliği .96, açıklanan varyans .62; ikinci faktör için yapı güvenirliği .90, açıklanan varyans .65, üçüncü faktör için yapı güvenirliği .89, açıklanan varyans .73, dördüncü faktör için yapı güvenirliği .75, açıklanan varyans .51 olarak saptanmıştır. Problem

Davranış Ölçeği birinci faktörün Cronbach Alfa değeri .95, ikinci faktörün Cronbach Alfa değeri .87, üçüncü faktörün Cronbach Alfa değeri .81, dördüncü faktörün Cronbach Alfa değeri .72; Problem Davranış Ölçeği toplam Cronbach Alfa değeri ise .96 dir. Problem Davranış Ölçeği 27 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 27 en yüksek puan ise 108'dir. Puanın yüksek olması çocukların daha fazla problem davranışlara sahip olduğunu göstermektedir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veri toplama aracı olarak araştırmada kullanılan "Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği" aynı çocuk için hem öğretmen hem de çocuğun annesi tarafından doldurulmuştur. Verilerin analizinde öğretmen ve ailelerin değerlendirmeleri arasındaki farkı saptamak için bağımsız t testi yapılmıştır.

BULGULAR

Tablo 1'de çocukların sosyal becerilerinin öğretmen ve aile tarafından değerlendirilmesine ilişkin bağımsız t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 1 incelendiğinde, Sosyal Beceri Ölçeği'nin genelinde ($t_{(86)} = 59.757$, $p < 0.05$) ve *Sosyal İşbirliği* ($t_{(86)} = 15.542$, $p < 0.05$) *Sosyal Bağımsızlık ve Kabul Becerisi* ($t_{(86)} = 5.427$, $p < 0.05$) ve *Sosyal Etkileşim* ($t_{(86)} = 3.388$, $p < 0.05$) alt boyutlarında öğretmenlerin ve ebeveynlerin çocukları değerlendirme puanları arasında ebeveynlerin lehine anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır ($p < 0.05$). Başka bir ifadeyle çocuklar sosyal becerilerini ev ortamında okul ortamında olduğundan daha fazla göstermektedirler.

Tablo 1. Çocukların Sosyal Becerilerinin Öğretmen ve Aile Tarafından Değerlendirilmesine İlişkin Bağımsız t Testi Sonuçları

	<i>Boyutlar</i>	<i>Grup</i>	<i>n</i>	<i>X</i>	<i>s</i>	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>P</i>
SOSYAL BECERİ ÖLÇEĞİ	Sosyal İşbirliği	Ebeveyn	44	27.84	3.62	15.542	86	.000*
		Öğretmen	44	15.40	3.87			
	Sosyal Bağımsızlık ve Kabul	Ebeveyn	44	19.43	3.03	5.427	86	.000*
		Öğretmen	44	15.40	3.87			
	Sosyal Etkileşim	Ebeveyn	44	10.50	1.78	3.388	86	.001*
		Öğretmen	44	8.31	3.88			
	GENEL	Ebeveyn	44	57.77	6.34	59.757	86	.000*
		Öğretmen	44	39.13	.56			

* P<0.05

Tablo 2. Çocukların Problem Davranışlarının Öğretmen ve Ebeveyn Tarafından Değerlendirilmesine İlişkin Bağımsız t Testi Sonuçları

	<i>Boyutlar</i>	<i>Grup</i>	<i>n</i>	<i>X</i>	<i>s</i>	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>P</i>
PROBLEM DAVRANIŞ ÖLÇEĞİ	Dışa Yönelim	Ebeveyn	44	13.45	9.16	9.270	86	.000*
		Öğretmen	44	.59	.87			
	İçe Yönelim	Ebeveyn	44	3.38	2.78	7.343	86	.000*
		Öğretmen	44	.22	.60			
	Anti Sosyal	Ebeveyn	44	1.20	1.57	2.883	86	.005*
		Öğretmen	44	.43	.81			
	Ben Merkezci	Ebeveyn	44	4.27	2.41	-.784	86	.435
		Öğretmen	44	4.70	2.74			
	GENEL	Ebeveyn	44	22.31	13.04	9.270	86	.000*
		Öğretmen	44	5.95	3.90			

* P<0.05

Tablo 2'de çocukların problem davranışlarının öğretmen ve ebeveynler tarafından değerlendirilmesine ilişkin bağımsız t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 2 incelendiğinde; Problem Davranış Ölçeği'nin genelinde ($t_{(86)} = 9,270$, $p < 0.05$) ve *Dışa Yönelim* ($t_{(86)} = 9,270$, $p < 0.05$), *İçe Yönelim* ($t_{(86)} = 7,343$, $p < 0.05$), *Anti Sosyal* ($t_{(86)} = 2,883$, $p < 0.05$) alt boyutlarında öğretmen ve ebeveynlerin çocukları değerlendirme puanları arasında öğretmenlerin değerlendirme puanları lehine anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır ($p < 0.05$). Başka bir ifadeyle ilgili boyutlarda ve ölçeğin genelinde çocuklar ev ortamında okulda olduğundan daha fazla problem davranış göstermektedirler. *Ben Merkezci* ($t_{(86)} = -.784$, $p > 0.05$) alt boyutunda öğretmen ve ebeveynlerin çocukları değerlendirme puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı saptanmıştır. Ancak ortalamalar incelendiğinde öğretmenlerin ($X = 4.70$) ebeveynlere ($X = 4.27$) göre çocukları *Ben Merkezci* boyutunda daha fazla problemlili buldukları görülmektedir.

TARTIŞMA

Tablo 1'e bakıldığında çocukların okul ortamında sosyal becerilerini daha az sergiledikleri görülmektedir.

Okul öncesi dönemde çocukların yaşla birlikte akranları ile geçirdikleri süre ve etkileşimlerinde de artış olmaktadır. Söz konusu durum sosyal becerilerin gelişmesine fırsat tanımaktadır (Gülay, 2009: 88). Okul ortamı ise işbirliği, sosyal etkileşim, sosyal bağımsızlık ve kabul gibi sosyal beceri örneklerinin ev ortamına göre daha sıklıkla sergilenebileceği bir alandır. Çocuk ev ortamında olduğundan çok daha fazla

akranlarıyla etkileşim içerisindedir. Çocuklardaki olumlu davranışlar akranları tarafından kabul edilebilirken olumsuz davranışlar akranları tarafından dışlanmalarına neden olmaktadır. Başka bir ifadeyle okuldaki akran grupları çocuğun sosyalleşmesine fırsat tanırken saldırganlık gibi olumsuz davranışları reddetmektedir (Özbey, 2009: 34). Bu açıdan bakıldığında çocukların okul ortamında akran gruplarıyla daha çok çatışma yaşayabileceği ve bu çatışmaların öğretmenlerin çocukların sosyal becerilerini değerlendirmesine yansımış olabileceği söylenebilir.

Kent yaşamında sınırlı sosyal ilişkilerin bulunması ve çocuğun okul dışında geniş bir sosyal çevreye sahip olma olasılığının düşük olması bu noktada ebeveynlerin çocuklarının sosyal becerilerini değerlendirmesinde etken olabilir. Zira sosyal beceriler yoğun sosyal ilişkilerin bulunduğu ortamlarda daha net gözlenebilmektedir. Sınırlı sosyal çevrelerde sosyal davranışların gözlenmesi de sınırlı olabilmektedir. Okul paylaşma, yardımlaşma, işbirliği vb. sosyal davranışların sıklıkla beklenildiği ve gözlemlenebildiği bir kurumdur. Dolayısıyla çocuklarla oynama, arkadaş edinme, grupla çalışma, arkadaşları tarafından kabul görme, paylaşma vb. sosyal becerileri daha fazla göstermeleri beklenir ve bu davranışlar daha net gözlemlenebilir. Bununla birlikte ailelerin ev ortamında çocuklarının anlaşabileceği arkadaşları ile oyun zemini hazırlamaları, sorun yaşadığı akranlarını çocuklarından uzak tutmaları, çocuklarının arkadaş ortamlarında daha uyumlu görünmelerinin başka bir nedeni olabilir. Okul ortamı ise çocukların anlaşabildiği ya da anlaşamadığı birçok farklı arkadaş grubunu oluşturmaktadır. Çocuk

bu arkadaş ortamında farklı davranış özelliklerine sahip akranlarıyla uyum içinde oynamak zorundadır. Bu bağlamda sosyal becerilerin okul ortamında daha fazla sergilemeleri beklenir.

Tablo 2'ye göre; ebeveynler öğretmenlere göre daha fazla problem davranış bildirmişlerdir. Bu sonucu destekleyen araştırmalar mevcuttur. Uyanık Balat vd.(2008)'nin *okul öncesi eğitim alan çocukların problem davranışlarını anne ve öğretmen değerlendirmesi* açısından inceleyen araştırmasında, annele rin öğretmenlere göre daha fazla problem davranış bildirdikleri saptanmıştır. Araştırmada *ailelerin sorunlu olarak değerlendirdiği alanların öğretmenler tarafından sorunlu olarak değerlendirilmediği ya da tam tersi değerlendirilmediği* görüldüğü saptanmıştır. Cai vd. (2004)'nin yapmış olduğu araştırmada da aileler öğretmenlere göre daha fazla problem bildirmişlerdir. Poyraz ve Özyürek (2005) araştırmalarında ebeveynler eğitim, yaş, sosyo-ekonomik durumları ne olursa olsun çocuklarının problem davranışlarıyla baş etmede kendilerini yeterli hissetmedikleri ve doğru tutumun çocukla durumu konuşmak olduğunu çoğunlukla kabul etmelerine rağmen (%90,90), aynı oranda bu tutumu sergileyememekte, çeşitli ceza yöntemlerine başvurduklarını saptamışlardır.

Herrera ve Little (2005), anasınıfı çocuklarının sergiledikleri problem davranışlara ailelerin ve öğretmenin verdikleri tepki arasında farklılık olup olmadığını inceleyen bir araştırma yapmışlardır. Araştırmada ailelerin ve öğretmenlerin problem davranışlar karşısındaki tutumları da ölçülmüştür. Bu amaçla araştırma kapsamına 79 aile ve 63 öğretmen alınmıştır. Araştırma sonunda öğretmen ve ailelerin davranış

problemlerine tepkileri arasında farklılıklar bulunmuştur. Araştırma sonucunda öğretmenlerin problem davranışlar karşısında; dinleme, karşılıklı konuşma, zorluklarla başa çıkma becerilerinin öğretimi ve disiplin stilini düzenleme ve problem davranışla ilgili bilgi araştırması yapma gibi davranışlarda buldukları yönünde bulgulara ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin problem davranışla karşılaştıklarında ailelere göre; ders verme-tehdit etme, fiziksel ceza, başka odaya gönderme gibi tepkileri daha az kullandıkları belirlenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin problem davranışlarla başa çıkmada fazla inisiyatifli ele alan stratejiler kullandıkları ve ailelere göre daha az problem davranışları rapor ettikleri görülmüştür. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin davranış yönetimi eğitimi almalarının ailelerin ise problem davranışlarla başa çıkmada kendi ailelerinde gördükleri geleneksel yöntemleri kullanmalarının söz konusu farklılığı oluşturduğu yönünde yorum yapılmıştır.

Ebeveynlerin ve eğitimcilerin çocuklarla destekleyici olumlu ilişkiler içerisinde olmaları, çocukların davranışları üzerinde önemli etkiye sahiptir. Zira çocuklar yetişkinlerin ne söylediğinden çok ne yaptığına dikkat etmektedirler. Diğer taraftan destekleyici ilişkiler çocukların kendine karşı olumlu duygular geliştirmesini sağlamakta, kendine güven duyarak kendisini güvende hissetmekte ve problem davranışların ortaya çıkmasını azaltmaktadır (Fox vd., 2003: 49; Powell vd.,2006:27). Cameron, (1977:Akt: Argun, 2005: 78), yaşamın ilk beş yılında ortaya çıkan davranışlarla aile faktörü arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmasında; anne ve babanın çocuğa karşı davranış biçiminin çocuğun sosyal ve duygusal özelliklerinin

şekillenmesinde önemli rol oynamasının yanı sıra davranış problemlerine de yol açabileceği yönünde bulgulara ulaşmıştır.

Yukarıdaki araştırma sonuçları dikkate alındığında; olumsuz anne baba tutumları, ev ortamında uyulması gereken belirli kuralların bulunmayışı, çocukla iletişimde olumsuz iletişim biçiminin benimsenmiş olması, olumsuz davranış modellerinin bulunması, problem davranışlar karşısında ceza yönteminin kullanılması, sürekli yapılan eleştiri ya da evde yaşayan bireylerin problem davranışlar karşısında aşırı hoşgörülü/hosgörüsüz tutumları, problem davranışa gösterilen tutarsız tepkiler gibi birçok neden çocukların ev ortamında daha fazla problem davranış sergilemelerinin nedeni olabilir. Okul ortamında kuralların nedenleri, uyulmadığı takdirde sonuçlarının neler olacağı konusunda olumlu desteğin tutarlı ve kararlı bir şekilde devam etmesi, problem davranışlarla başa çıkmada olumlu eğitimsel yaklaşımların kullanılması; ev ortamında ise birçok kuralın dikkate alınmaması ya da eve ilişkin yerleşik kuralların bulunmayışı, çeşitli nedenlere bağlı olarak evde çocukla geçirilen nitelikli zamanın az olması, ailelerin sorunlu davranışlarla başa çıkmada eğitimsel yöntemler yerine kendi ailelerinden öğrendikleri davranışları uygulamaları gibi nedenlerin çocukların ev ortamındaki problem davranışlarını arttırmış olabileceğini düşündürmektedir. Nitekim Herrera ve Little (2005) ve Poyraz ve Özyürek (2005)'in araştırmaları bu görüşü destekler niteliktedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60–72 aylık

çocukların sosyal becerileri ve problem davranışları öğretmenler ve ebeveynler tarafından değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, ebeveynler öğretmenlere göre daha fazla problem davranış bildirmişlerdir. Bununla birlikte öğretmenler ebeveynlere göre, çocukları sosyal beceriler açısından daha zayıf olarak değerlendirmişlerdir. Araştırma verilerinin bağımsız anaokuluna devam eden altı yaş grubundaki çocuklar ve bu çocukların ebeveynlerinden oluşması, araştırmanın nicel planlanması araştırmanın sınırlılıklarını oluşturmaktadır. Araştırma sonuçları araştırmanın söz konusu sınırlılıkları çerçevesinde yorumlanmıştır.

Çocukların sosyal ortamlardaki genel kurallara ilişkin okul ve ev ortamında farklı uygulamaların bulunması çocukları evde ve okulda farklı davranışlar sergilemelerinin nedeni olabilir. Bu durumda ebeveynler ve öğretmen görüş alışverişinde bulunarak çocuğun okul ve ev arasındaki söz konusu davranış farklılıklarının nedenlerini saptamaya çalışmalıdırlar. Çocuklar kuralların nedenleri ve sonuçları konusunda bilgi verilerek titizlikle uygulandığı ortamlarda söz konusu kurallara uyma eğilimi gösterebilirler. Kuralların dikkate alınmadığı ortamlarda kuralları çiğneme gibi davranışlar sergileyebilmektedirler. Okul ortamında verilen eğitimin kalıcılığı okul dışında desteklenmesi ile mümkündür. Bu nedenle öğretmen ve aile çocukların davranışları ile ilgili sık sık görüş alışverişinde bulunmalı ve ortaya çıkan aksaklıklar anında müdahale ile çözümlenmelidir. Öğretmen aile katılım çalışmalarını bu amaca yönelik olarak planlayabilir.

Bilişsel gelişim açısından akranları arasında farklı görülen çocuklara

ebeveynler daha hoşgörölü davranma eğiliminde olabilmektedirler. Ebeveynler gelişimin sadece bilişsel alanla sınırlı olmadığını, sosyal açıdan yetersiz ve problem davranışlar sergileyen çocukların bir süre sonra akademik başarısızlıkla karşı karşıya kalmalarının olası olduğunu bilmeleri gerekmektedir. Öğretmenler ebeveynleri, problem davranışlarla başa çıkmada olumlu disiplin yöntemleri konusunda bilgi ve becerilerini arttırmaya yönelik çalışmalara yönlendirmelidirler. Bununla birlikte aileler okul dışında da çocuklarının farklı etkileşimde bulunabileceği sosyal ortamlarda bulunma fırsatı vermelidirler. Bu durum çocukların çok farklı sosyal ortamlarda sosyal becerilerini deneyimlemeleri açısından önem taşımaktadır.

Gazete, radyo, TV. gibi kitle iletişim araçlarına düşen görevin göz ardı edilmesi de mümkün değildir. Şiddet içeren ya da olumsuz davranış örneklerini sıradanlaştıran programların etkili olduğu gerçeği dikkate alınarak program yapımcılarının eğitimsel sorumluluk çerçevesinde hareket etmeleri teşvik edilebilir.

Ailelerin çocuklarının sosyal ve duygusal yönden yeterince desteklediklerinde; çocuklarla sıcak ve olumlu ilişkiler kurduklarında çocukların problem çözme becerileri gelişmekte ve daha az problem davranışlar sergilemektedirler. Ailelerin konuya ilişkin bilgilenebilir ve bilinçlenmeye gereksinimleri bulunmaktadır. Söz konusu durumlarda ilgili konularda eğitim programlarının yaygınlaştırılması önerilebilir.

Günümüzde anne baba eğitim programları bulunmakla birlikte bu programlara katılım çalışma koşulları, programların önemine ilişkin eğitimsel eksiklik

gibi daha birçok nedenle sınırlı olabilmektedir. Bu noktada ilgili konulardaki eğitim bireyin tüm yaşamına yayılarak ve ailelerin kolalılıkla ulaşabileceği şekilde verilmelidir.

Sosyal beceri ve problem davranışlara yönelik çalışma yapacak olan araştırmacılara; bağımsız, resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 3–6 yaş grubunda daha geniş bir örneklem ile çalışmaları önerilebilir. Söz konusu örneklem grubu farklı illerden seçilebilir. Bununla birlikte araştırmacılar çocukların davranışlarını öğretmen ve ebeveyn açısından değerlendirmek amacıyla nitel çalışmalar planlayabilirler. Nicel ve nitel yapılan araştırmaların sonuçları karşılaştırılabilir. Çocukların evde ve okuldaki davranış farklılıklarının nedenleri, söz konusu davranışa yönelik aile ve öğretmen görüşleri alınarak detaylı değerlendirilebilir.

KAYNAKÇA

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

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

Argun, Y. (2005). *Anne baba ve öğretmenlerin öğrenilmiş güçlüğü ile okul öncesi çocukların davranışsal-duygusal güçlüğü ve kendilik algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimi Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı: İzmir.

Ataman, A. (2005). Gelişim, kuram ve kavramlar. *Gelişim ve öğrenme*. Ayşegül Ataman (Ed.), (3. Baskı, sf.)Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Ailede Çocuk Eğitimi. (<http://www.aile.gov.tr/tr/?Sayfa=Arastirma#> Erişim Tarihi:07 31.10.2007.

- Brodeski, J. and Hembrough, M.(2007). *Improving social skill in young children. an action research project*. Degree of master of art in teaching and leadership. Saint Xavier Universty, Chicago, Illinois.
- Brophy, J.(1996). Enhancing students' socialization: key elements. *Eric Identifier*:ED395713.
- Cai, X., Kaiser, A. P. ve Hancock, T. B. (2004). Parent and teacher agreement on child behaviour checklist items in a sample of preschoolers from low income and predominantly african american families. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33 (2), 303–312
- Cerrahoğlu, S. (2002). *Sosyal beceri eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin öz kavramı düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. On Dokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitimi Bilimleri Ana Bilim Dalı, Samsun.
- Fox, L., Dunlap, G., Hemmeter, M.L., Joseph, G.E. and Strain, P.S. (2003). The teaching pyramid. A model for supporting social competence and preventing challenging behavior in young children. *Young Children*. (58), July, 48–52.
- Gülay, H.(2009). Okul öncesi dönemde akran ilişkileri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 12 (22), 82–93
- Gimpel, G. A. and Holland M.L.(2003). *Emotional and behavioral problems of young children: effective interventions*. New York: Guilford Press.
- Herrera, M. and Little, E. (2005). Behaviour problems across home and kindergarten in an Australian Sample. *Australian Journal of Educational & Development Psychology*. (5), 77–90.
- Kapıkıran, N. A, Bora İvrendi, A. ve Adak, A.(2005). Okul öncesi çocuklarında sosyal beceri: durum saptaması. *Pamukkale Eğitim Fakültesi Dergisi*. 19 (3), 1–8.
- Klinger, R. (1999). Father involvement reduces school violence. [http:// www.fathering.org](http://www.fathering.org) (30.12.2007).
- Lin, A.S. (1996). *The effects of curriculum-based peer-mediated social skills training on the positive peer interactions of preschool children with special needs*. Ph. D.Theses, The Ohio State Universty, USA.
- Mcclellan, D.E. and Kinsey, S.J. (1999). Children's social behavior in relation to participation in mixed-age or same-age classrooms. *Early Childhood Research & Practice*. 1 (1), Spring. <http://ecrp.uiuc.edu/v1n1/mcclellan.html>.
- Merrell, K.W. (1995). Relationships among early childhood behavior rating scales: convergent and discriminant construct validity of preschool and kindergarten behavior scales. *Early Education and Development*. 6 (3), 253–264.
- Merrell, K.W. (2001). *Helping students overcome depression and anxiety: a practical guide*. (4 Edt.) New York: Guilford Press.
- Merrell, K.W.(2003). *Preschool and kindergarten behavior scales. examiner's manual*. (second edt). Pro-ed.and International Publisher.
- Oden, S. (1987). The development of social in children. *ERIC Identifier*:ED281610
- Özbey, S. (2009). *Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği'nin (PKBS-2) geçerlik güvenirlik çalışması ve destekleyici eğitim programının etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitimi Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Ana Bilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı: Ankara.
- Parke, R.D., Dennis, J., Flyr, M.L., Morris, K.L., Killian, C., Mcdowel, M.J. and Wild, M.(2004). Fathering and children's peer relationships. Michael E. Lamb (Edt.) *The role of the father in child development* (Fourth Edition, 303–307) Published New York, Wiley.
- Powell, D.; Dunlap, G. and Fox, L.(2006). Prevention and intervention for challenging behaviors of toddlers and preschoolers. *Infant & Young Children*. 19 (1), 25–35.
- Poyraz, H. ve Özyürek A. (2005). Okul öncesi 5-6 yaş çocuklarının davranış problemleri ve anne babaların disiplin yöntemlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*. (166), 83–97.
- Rocha-Decker, M.S.(2004). *The Development and Validation of The Proactive Assesment of Social Skill for Preschool Children*. Unpublished doctoral dissertation. The College of Education and the School of Universty of Oregon. Proquest Information and Learning Company.
- Seward, R. R. ve Yeats, D.E. (1997). Fathers caring for children: research and resources. *Annual Conference of the National Council on Family Relations*. 59th, Crystal City, VA, November ED 417 844.
- Smith, P.K., Cowie, H. and Blades M.(2003). *Understanding children's development*. (Fourth Edition). Blackwell Publishing.

Squires, J.(2003). *The importance of early identification of social and emotional difficulties in preschool children*. Early Identification Program. 1–29. University of Oregon Eugene, Oregon, USA

Thompson, A. (2002). Role of father's love in child development deserves more attention.

<http://advance.uconn.edu/2002.020211.02021114.htm> (26.08.2011).

Trunzo, A. C. (2006). *Engagement parenting skills, and parent-child relations as mediators of the relationship between parental self-efficacy and treatment outcomes for children with conduct problems*. Ph. D. Theses. University of Pittsburgh.

Utay, J. and Utay, C.(2005). Improving social skills: a training presentation to parents. *education*, 126 (2), 251–258.

Uyanık Balat, G., Şimşek, Z., Akman, B.(2008). Okul öncesi eğitim alan çocukların davranış problemlerinin anne ve öğretmen değerlendirmeleri açısından karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (H. U. Journal of Education) (34), 263-275

Ünal, F. (2007). Çocuklarda empati gelişimi: çocuklarda empati gelişiminde anne-baba tutumlarının etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*. (176),134–148.

Velderman, M.K., Bakermans-Kranenburg, M.J., Juffer, F., Van Ijzendoorn, M. H., Mangelsdorf, S.C. and Zevalking, J.(2006). Preventing preschool externalizing behavior problems through video-feedback intervention infancy. *Infant Mental Health Journal*. 27 (5), 466–493.

Wortham, S.(1998). *Early childhood curriculum*. (Second Edition) Merrill an imprint of Prentice Hall.

Yılmazçetin, C. (2003). *The relation between father involvement and behavioral problems of pre-adolescents*. Master of Art in Psychology. Boğaziçi Universty: Istanbul.