

**T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ
ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK PROGRAMI
DOKTORA TEZİ**

**ANNE BABA VE ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENİLMİŞ
GÜÇLÜLÜĞÜ İLE OKULÖNCESİ ÇOCUKLARIN
DAVRANIŞSAL - DUYGUSAL GÜÇLÜLÜĞÜ VE
KENDİLİK ALGISI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ**

Yasemin ARGUN

**İzmir
2005**

**T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ
ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK PROGRAMI
DOKTORA TEZİ**

**ANNE BABA VE ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENİLMİŞ
GÜÇLÜLÜĞÜ İLE OKULÖNCESİ ÇOCUKLARIN
DAVRANIŞSAL - DUYGUSAL GÜÇLÜLÜĞÜ VE
KENDİLİK ALGISI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ**

Yasemin ARGUN

**Danışman
Yrd. Doç. Dr. Şüheda ÖZBEN**

**İzmir
2005**

YEMİN METNİ

Doktora tezi olarak sunduğum “**Anne Baba ve Öğretmenlerin Öğrenilmiş Güçlölüğü ile Okulöncesi Çocukların Davranışsal - Duygusal Güçlölüğü ve Kendilik Algısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**” adlı çalışmanın tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin bibliyografyada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Tarih

...../...../.....

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼'ne

İşbu sayfada, j¼rimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Programı DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

BaşkanProf. Dr. Rengin AKBOY.....
Adı Soyadı

¼ye ...Prof. Dr. Ferda AYSAN.....
Adı Soyadı (Danışman)

¼ye ...Yrd. Doç. Dr. Ayt¼l G¼VEN.....
Adı Soyadı (Danışman)

¼yeYrd. Doç. Dr. Ilgın BAşARAN.....
Adı Soyadı (Danışman)

¼yeYrd. Doç. Dr. ř¼heda ¼ZBEN.....
Adı Soyadı (Danışman)

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen ¼đretim ¼yelerine ait olduğunu onaylım.

.....
Prof. Dr. Sedef Gidener
Enstit¼ M¼d¼r¼

YÜKSEK ÖĞRENİM KURULU DOKÜMANTASYON MERKEZİ**TEZ VERİ FORMU****Tez NO:****Konu kodu:****Üniv. kodu****Tezin yazarının****Soyadı:** ARGUN**Adı:** Yasemin

Tezin Türkçe Adı: Anne Baba ve Öğretmenlerin Öğrenilmiş Güçlülüğü İle Okulöncesi Çocukların Duygusal Davranışsal Güçlülüğü Ve Kendilik Algısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Tezin yabancı dildeki Adı: The Investigation Of The Relationship Between The Learned Resourcefulness Of The Parents And The Techers And The Behavioral And Emotional Strength And The Self Perception Of The Preschool Children

Tezi yapıldığı**Üniversite:**DOKUZ EYLÜL **Enstitü:**EĞİTİM BİLİMLERİ **Yılı:**2005**Tezin Türü:** Doktora **Dili:** Türkçe **Sayfa Sayısı:** 342 **Referans: Sayısı:** 324**Tez Danışmanı:** Yrd. Doç. Dr. Şüheda ÖZBEN**Türkçe anahtar Kelimeler****İngilizce Anahtar Kelimeler****1.** Duygusal ve davranışsal güçlülük**1.** Behavioral and emotional strength**2.** Kendilik algısı**2.** Self Perception**3.** Öğrenilmiş güçlülük**3.** Learned Resourcefulness

ÖNSÖZ

Günümüz toplumlarının en önemli konularından biri çağın gereklerine uygun insan yetiştirmedir. Bu yönde, duygusal ve davranışsal yönden güçlü olan ve kendilerini olumlu ve değerli bulan bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır.

Ancak, duygusal ve davranışsal yönden güçlü olan ve kendini olumlu algılayan anne baba ve öğretmenler, çocuklarında bu özelliklerin gelişmesini destekleyebilir, güçlü yönlerinin ortaya çıkarılmasında uygun ortamlar hazırlayabilirler.

Bu araştırmada, anne baba ve öğretmenlerin öğrenilmiş güçlülüğü ile çocukların duygusal ve davranışsal güçlülüğü ve kendilik algısı arasındaki ilişki incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre anne baba ve öğretmenlerin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri ile çocukların duygusal davranışsal güçlülüğü ve kendilik algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu anlaşılmıştır.

Araştırma, Duygusal Davranışsal Derecelendirme Ölçeği'nin alana kazandırılması; anne babaların ve öğretmenlerin öğrenilmiş güçlülüğü ile çocukların kendilik algısı arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılmıştır. Geliştirilen önerilerle üniversite, Milli Eğitim Bakanlığı, ilgili okullar, öğretmenler, öğrenci aileleri, psikolojik danışmanlar, araştırmacılar ve çocuk gelişimi uzmanlarına yol gösterebileceği düşünülmüştür. Çocuk eğitimiyle ilgili kişi ve kurumların yeni yapılan araştırmalardan haberdar olmaları ve bu konuda işbirliği yapmaları beklenir.

Çalışmanın bütün aşamalarında değerli önerileri ve destekleriyle katkıda bulunan sayın Yard. Doç. Dr. Şüheda Özben'e; ölçeğin Türkçe'ye çevrilmesine katkılarından dolayı sayın Prof. Dr. Rengin Akboy'a ve çalışmalarım sırasında verdikleri desteklerinden dolayı eşim Arif Argun ve oğlum Ozan'a teşekkür ederim.

Yasemin Argun

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
Yemin Metni	i
Değerlendirme Kurulu Üyeleri	
Yüksek Öğretim Kurumu Dökümantasyon Merkezi Tez Veri Formu	ii
Önsöz	iii
Tablo Listesi	iv
Özet	xi
Abstract	xiii
BÖLÜM I	
GİRİŞ	
Problem Durumu	1
Amaç ve Önem	5
Problem Cümlesi	7
Alt Problemler	7
Sayıtlar	8
Sınırlılıklar	8
Tanımlar	9
Kısaltmalar	10
BÖLÜM II	
İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR	
Duygusal Gelişim ve Kuramsal açıklamalar	11
Duygusal Güçlülük	21
Davranışsal Gelişim ve Kuramsal açıklamalar	25
Davranışsal Güçlülük	33
Çocukta Duygusal Davranışsal Güçlülüğü Geliştirmek	36
Öğrenilmiş Güçlülük ve Kuramsal Açıklamalar	39
Öğrenilmiş Güçlülüğü Geliştirmek	45
Kendilik (Benlik) Algısı ve Kuramsal Açıklamalar	47
Kendilik (Benlik) Kavramının Gelişimi	63
Duygusal ve Davranışsal Güçlülük, Öğrenilmiş Güçlülük ve Kendilik	
Algısı	74
İle İlgili Yapılmış Araştırmalar	
BÖLÜM III	
YÖNTEM	
Araştırma Modeli	95
Evren ve Örneklem	95
Veri Toplama Araçları	96
Davranışsal ve Duygusal Derecelendirme Ölçeği (Behavioral And	
Emotional Rating Scale (BERS)	97

Ölçeğin Uygulanması	100
Ölçeğin Puanlanması	101
Orijinal Duygusal ve Davranışsal Derecelendirme Ölçeği'nin Güvenirlik ve Faktör Yapısı	102
İç Tutarlılık Yöntemi	103
Test-Tekrar Test Yöntemi	104
Değerlendirmeci Uygunluğu	104
Puanlamacı Hataları	105
Orijinal Duygusal Davranışsal Derecelendirme Ölçeği'nin Geçerliği	105
Kapsam Geçerliği	105
Madde Ayırteçiciliği	107
Faktör analizi	108
Klasik Madde Analizi	108
Ölçüt-Anlam Geçerliği	109
Yapı Geçerliği	112
Alt Gruplar ve Toplam Ölçek Arasındaki Korelasyonlar	113
Faktör Analizi	114
Madde Geçerliği	114
D.D.D.Ö Ölçeğinin Türkiye'ye Uyarlama Çalışmaları	115
Dil Eşdeğerliği Çalışması	115
D.D.D. (Duygusal Davranışsal Derecelendirme) Ölçeğinin Güvenirliği ve Faktör Yapısı	115
D.D.D. Ölçeğinin Geçerlik Çalışması	119
Kapsam Geçerliği	119
Ölçüt-Anlam Geçerliği	120
Yapı Geçerliği	124
Çocuklar İçin Kendilik Algısı Ölçeği	128
Çocuklar İçin Kendilik Algısı Ölçeği'nin (Ç.İ.K.A.Ö) Uygulanması	130
Ç.İ.K.A.Ö'nin Puanlanması	130
Orijinal Ç.İ.K.A.Ö'nin Güvenirliği ve Faktör Yapısı	131
Orijinal Ç.İ.K.A.Ö'nin Geçerliği	131
Yapı Geçerliği	131
Ayırteçici Geçerliği	131
Yordayıcı Geçerlik	132
Kriter Geçerliği	132
Ç.İ.K.A.Ö'ni Türkçe'ye Uyarlama Çalışmaları	132
Ç.İ.K.A.Ö'nin Dil Eşdeğerliği Çalışması	132
Ç.İ.K.A.Ö'nin Güvenirlik çalışması	133
Cronbach Alpha Güvenirliği	133
Madde Toplam Puan Geçerliği	134
Test-Tekrar Test Güvenirliği	134
Ç.İ.K.A.Ö'nin Geçerlik Çalışması	134
Kapsam Geçerliği	134
Yapı Geçerliği	134
Kriter Geçerliği	135
Ayırteçici Geçerlik	135
Rosenbaum Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği (R.Ö.G.Ö)	136
R.Ö.G.Ö'nin Uygulanması	136

R.Ö.G.Ö'nin Puanlanması	136
R.Ö.G.Ö'nin Orijinal Güvenirlik Çalışması	137
Test-Tekrar Test Güvenirliği	137
R.Ö.G.Ö'nin Orijinal Geçerlik Çalışması	137
Yapı Geçerliği	137
Ayrırtedici Geçerlik	138
RÖG Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlama Çalışmaları	138
R.Ö.G.Ö'nin Dil eşdeğerliği Çalışması	138
Güvenirlik Çalışması	139
Test-Tekrar Test Güvenirliği	139
Anlam Güvenirliği	139
Geçerlik Çalışması	139
Yapı Geçerliği	139
Kişisel Bilgi Formu	140
Verilerin Toplanması	140
Veri Çözümleme Teknikleri	141
BÖLÜM IV	
BULGULAR ve YORUMLAR	142
Örnekleme Tanıtıcı Bulgular	142
Anne Babaları Tanıtıcı Bulgular	142
Öğretmenleri Tanıtıcı Bulgular	148
Çocukları Tanıtıcı Bulgular	152
Alt Problemlere İlişkin Bulgu ve Yorumlar	160
BÖLÜM V	
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	260
Tartışma	266
Öneriler	290
KAYNAKÇA	293
EKLER	325

TABLO LİSTESİ

Tablo No		Sayfa
1	Orijinal D.D.D.Ö Ölçeğinin Dört Hata Puanlarıyla İlgili Güvenirlik Sonuçları	103
2	Duygusal Davranışsal Güçlülük Ölçeği'nin (BERS) Test-Tekrar Test Güvenirlik sonuçları	104
3	Orijinal D.D.D.Ö ve Walker-McConnell Ölçeği Arasındaki Korelasyon Katsayıları	111
4	Orijinal D.D.D.Ö ve Kendilik algısı Ölçeği Arasındaki Korelasyon Katsayıları	111
5	Orijinal D.D.D.Ö ve Öğretmen Bilgi Formu Puanları Arasındaki Korelasyon Katsayıları	112
6	D.D.D.Ö Alt Ölçeklerin Duygusal Davranışsal Bozukluğu Olan ve Olmayan Gruplardan Elde Edilen Ortalama, Standart Sapma, t Testi ve Olasılık Düzeyleri Sonuçları	113
7	D.D.D.Ö Ölçeğinin Test-Tekrar Test Güvenirlik Katsayıları Sonuçları	116
8	D.D.D.Ö (Duygusal Davranışsal Derecelendirme Ölçeği)maddelerinin ortalaması, standart sapması ve madde-toplam Korelasyonu	117
9	D.D.D. Ölçeğinin Alt Ölçeklerinin Test-Tekrar Test Güvenirlik Katsayıları	119
10	Anne ve Öğretmenlerin D.D.D.Ö Puanları Arasındaki Korelasyon Katsayıları	120
11	Duygusal ve Davranışsal Dereceleme Ölçeği ile Walker – McConnell Sosyal Yeterlik ve Okula Uyum Ölçeği Puanları Arasındaki Korelasyon Katsayıları	122
12	Duygusal ve Davranışsal Derecelendirme Ölçeği ile Çocuklar İçin Kendilik algısı Ölçeği Puanları Arasındaki Korelasyon Katsayıları	123
13	Duygusal ve Davranışsal Derecelendirme Ölçeği ile Okul Öncesi davranış Envanteri Puanları Arasındaki Korelasyon Katsayıları	124
14	Duygusal ve Davranışsal Derecelendirme Ölçeği Alt Ölçeklerinin Maddelerinin Orijinal ve Yeni Faktör Yükleri	125
15	Duygusal ve Davranışsal Derecelendirme Ölçeği Toplam ve Alt Ölçek Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	128
16	Araştırmaya Katılan Anne Babaların Yaşlarına Göre Dağılımı	143
17	Araştırmaya Katılan Anne Babaların Medeni Durumlarına Göre Dağılımı	143
18	Araştırmaya Katılan Anne Babaların Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı	144
19	Araştırmaya Katılan Anne Babaların Gelir Düzeylerine Göre Dağılımı	144
20	Anne Babaların Çocuğunun Güçlü Yönlerini Destekleme	145

21	Anne Babaların Aile İçi Tutumlarına Göre Dağılımları	145
22	Anne Babaların Aile İçi Yaşamlarını Değerlendirme Biçimlerine Göre Dağılımları	146
23	Anne Babaların Çocuklarının Sahip Oldukları Özelliklerden Memnuniyet Düzeylerine Göre Dağılımları	146
24	Anne Babaların Çocuklarıyla Kurdukları İletişim Biçimine Göre Dağılımları	147
25	Anne Babaların Çocuğunun Bağımsız Girişimlerini Destekleme Biçimlerine Göre Dağılımları	147
26	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okullarına Göre Dağılımları	148
27	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Dağılımları	148
28	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Dağılımları	149
29	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımları	149
30	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Gelir Düzeylerine Göre Dağılımları	150
31	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin İletişim Biçimlerine Göre Dağılımları	150
32	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kendilerini Algılama Biçimlerine Göre Dağılımları	151
33	Çocukların Öğrenim Gördükleri Okullara Göre Dağılımları	152
34	Çocukların Cinsiyetlerine Göre dağılımları	153
35	Anne Babalara Göre Çocukların Arkadaşlarıyla İlişkilerinin Dağılımları	153
36	Anne Babalara Göre Çocukların Duygusal Gelişim Özelliklerin Yeterlilik Derecesinin Dağılımları	154
37	Anne Baba ve Öğretmenlere göre Çocukların Hobileri ve Hoşlandıkları Etkinliklerinin Dağılımları	154
38	Çocukların Hoşlandıkları Spor Aktivitelerine Göre Dağılımları	156
39	Anne Baba ve Öğretmenlere Göre Çocukların Okulda Başarılı Oldukları Etkinliklerin Dağılımları	156
40	Anne Baba ve Öğretmenlere Göre Çocukların Evde ve Okulda Üstlendikleri Sorumlulukların Dağılımları	157
41	Anne Baba ve Öğretmenlere Göre Çocukların Algılanan Olumlu Özelliklerinin Dağılımları	159
42	Çocukların Duygusal Davranışsal Güçlülüğü ve Kendilik Algısı ile Anne Baba ve Öğretmenlerin Öğrenilmiş Güçlülüğü Arasındaki Korelasyon Katsayıları	160
43	Annelerin Yaşlarına Göre Çocukların Sayıları, Duygusal ve Davranışsal Güçlülük ve Kendilik Algısı Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları	162
44	Çocukların Duygusal Davranışsal Güçlülüğü ve Kendilik Algısı ile Annelerin Yaşlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	163
45	Babaların Yaşlarına Göre Çocukların Sayıları, Duygusal ve	164

	Davranışsal Güçlülük ve Kendilik Algısı Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları	vi.
46	Çocukların Duygusal Davranışsal Güçlülüğü ve Kendilik Algısı ile Babaların Yaşlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	165
47	Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Sayıları, Duygusal ve Davranışsal Güçlülük ve Kendilik Algısı Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları	166
48	Çocukların Duygusal Davranışsal Güçlülüğü ve Kendilik Algısı ile Öğretmenlerin Yaşlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	167
49	Babaların ve Öğretmenlerin Yaşları ile Çocukların Aileye Katılım, Bireysel Güçlülük ve Duyuşsal Güçlülük Puanlarının Scheffe Testi Sonuçları	168
50	Annelerin Eğitim Düzeylerine Göre Çocukların Sayıları, Duygusal ve Davranışsal Güçlülük ve Kendilik Algısı Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları	170
51	Çocukların Duygusal Davranışsal Güçlülüğü ve Kendilik Algısı ile Annelerin Eğitim Düzeylerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	172
52	Babaların Eğitim Düzeylerine Göre Çocukların Sayıları, Duygusal ve Davranışsal Güçlülük ve Kendilik Algısı Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları	173
53	Çocukların Duygusal ve Davranışsal Güçlülüğü ve Kendilik Algısı ile Babaların Eğitim Düzeylerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	174
54	Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerine Göre Sayıları, Duygusal ve Davranışsal Güçlülük ve Kendilik Algısı Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları	175
55	Çocukların Duygusal ve Davranışsal Güçlülüğü ve Kendilik Algısı ile Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	176
56	Annelerin ve Babaların Eğitim Düzeyleri ile Çocukların Bilişsel Yeterlik, Anne Kabulü, Duyuşsal Yeterlik ve Akran Kabulü Puanlarının Scheffe Testi Sonuçları	177
57	Annelerin Çocuklarıyla Kurdukları İletişim Biçimlerine Göre Çocukların Sayıları, Duygusal ve Davranışsal Güçlülük ve Kendilik Algısı Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları	178
58	Çocukların Duygusal Davranışsal Güçlülüğü ve Kendilik Algısı ile Annelerin Çocuklarıyla Kurdukları İletişim Biçimlerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	179
59	Babaların Çocuklarıyla Kurdukları İletişim biçimlerine Göre Çocukların Sayıları, Duygusal ve Davranışsal Güçlülük ve Kendilik Algısı Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları	181
60	Çocukların Duygusal - Davranışsal Güçlülüğü ve Kendilik Algısı ile Babaların Çocuklarıyla Kurdukları İletişim Biçimlerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	182
61	Öğretmenlerin Çocuklarla Kurdukları İletişim Biçimlerine Göre Sayıları, Duygusal ve Davranışsal Güçlülük ve Kendilik Algısı Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları	184
62	Çocukların Duygusal - Davranışsal Güçlülüğü ve Kendilik Algısı	185

	ile Öğretmenlerin Çocuklarla Kurdukları İletişim Biçimlerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	vii.
63	Annelerin ve Babaların Çocuklarıyla Kurdukları İletişim Biçimleri ile Çocukların Bedensel yeterlik, Kişilerarası Güçlülük, Aileye Katılım, Bireysel Güçlülük, Okul Etkinlikleri ve Bilişsel Yeterlik Puanlarının Scheffe Testi Sonuçları	186
64	Çocukların Duygusal-Davranışsal Güçlülüğü ve Kendilik Algısı ile Annelerin Çocuklarının Güçlü Yönlerini Destekleme Çabalarına İlişkin Sayıları, Puanların Ortalamaları,Standart Sapmaları ve t Testi Sonuçları	188
65	Çocukların Duygusal Davranışsal Güçlülüğü ve Kendilik Algısı ile Babaların Çocuklarının Güçlü Yönlerini Destekleme Çabalarına İlişkin Sayıları, Puan Ortalamaları,Standart Sapmaları ve t Testi Sonuçları	189
66	Çocukların Duygusal Davranışsal Güçlülüğü ve Kendilik Algısı ile Annelerin Çocuğunun Duygusal Gelişimlerini Değerlendirmelerine İlişkin Sayıları, Puan Ortalamaları,Standart Sapmaları ve t Testi Sonuçları	192
67	Çocukların Duygusal Davranışsal Güçlülüğü ve Kendilik Algısı ile Babaların Çocuğunun Duygusal Gelişimini Değerlendirmelerine İlişkin Sayıları, Puan Ortalamaları,Standart Sapmaları ve t Testi Sonuçları	193
68	Çocukların Duygusal Davranışsal Güçlülüğü ve Kendilik Algısı ile Annelerin Tutumlarına İlişkin Sayıları, Puan Ortalamaları,Standart Sapmaları ve t Testi Sonuçları	195
69	Çocukların Duygusal Davranışsal Güçlülüğü ve Kendilik Algısı ile Babaların Tutumlarına İlişkin Sayıları, Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları	196
70	Çocukların Duygusal Davranışsal Güçlülüğü ve Kendilik Algısı ile Babaların Tutumlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	198
71	Çocukların Duygusal Davranışsal Güçlülüğü ve Kendilik Algısı ile Annelerin Çocuklarının Özelliklerinden Memnuniyetlerine İlişkin Sayıları, Puan Ortalamaları,Standart Sapmaları ve t Testi Sonuçları	199
72	Çocukların Duygusal Davranışsal Güçlülüğü ve Kendilik Algısı ile Babaların Çocuklarının Sahip Olduğu Özelliklerinden Memnuniyetlerine İlişkin Sayıları, Puan Ortalamaları,Standart Sapmaları ve t Testi Sonuçları	200
73	Çocukların Duygusal Davranışsal Güçlülüğü ve Kendilik Algısı ile Öğretmenlerin Tanımladıkları Kişilik Özellikleri Arasındaki Korelasyon Katsayıları	204
74	Anne Baba ve Öğretmenlere Göre Çocukların Duygusal-Davranışsal Güçlülüğü ile Kendilik Algısı Arasındaki Korelasyon Katsayıları	208
75	Çocukların Duygusal Davranışsal Güçlülüğü ve Kendilik Algısı ile Annelerin Arkadaşlarıyla İlişkilerini Değerlendirme Biçimlerine İlişkin Sayıları, Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları	212
76	Çocukların Duygusal - Davranışsal Güçlülüğü ve Kendilik Algısı	213

	ile Annelerin Arkadaşlarıyla İlişkilerini Değerlendirme Biçimlerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	viii.
77	Çocukların Duygusal-Davranışsal Güçlülüğü ve Kendilik Algısı ile Babalarının Arkadaşlarıyla İlişkilerini Değerlendirme Biçimlerine İlişkin Sayıları, Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları	215
78	Çocukların Duygusal-Davranışsal Güçlülüğü ve Kendilik Algısı ile Babaların Arkadaşlarıyla İlişkilerini Değerlendirme Biçimlerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	216
79	Annelerin ve Babaların Çocuklarının Arkadaş İlişkilerini Değerlendirme Biçimleri İle Çocukların Kişilerarası Güçlülük, Aileye Katılım, Bireysel Güçlülük, Okul Etkinlikleri, Akran kabulü, Bedensel Yeterlik Puanlarının Scheffe Testi Sonuçları	218
80	Annelere Göre Çocukların Duygusal ve Davranışsal Güçlülüğü ve Kendilik Algısı İle Hobilerine İlişkin Sayıları, Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları	221
81	Babalara Göre Çocukların Duygusal ve Davranışsal Güçlülüğü ve Kendilik Algısı İle Hobilerine İlişkin Sayıları, Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları	222
82	Çocukların Duygusal Davranışsal Güçlülüğü ve Kendilik Algısı ile Anne ve Babalara Göre Hobileri Arasındaki Varyans Analizi Sonuçları	223
83	Annelerin ve Babaların Çocuklarının Hobileri İle Kişilerarası Güçlülük, Aileye Katılım, Bireysel Güçlülük, Okul Etkinlikleri, Bilişsel Yeterlik, Bedensel Yeterlik Puanlarının Scheffe Testi Sonuçları	224
84	Öğretmenlere Göre Çocukların Duygusal ve Davranışsal Güçlülüğü ve Kendilik Algısı İle Hobilerine İlişkin Sayıları, Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları	226
85	Çocukların Duygusal Davranışsal Güçlülüğü ve Kendilik Algısı ile Öğretmenlere Göre Hobileri Arasındaki Varyans Analizi Sonuçları	227
86	Öğretmenlere Öğrencilerin Hobileri İle Kişilerarası Güçlülük, Aileye Katılım, Bireysel Güçlülük, Okul Etkinlikleri, Duyuşsal Güçlülük, Bilişsel Yeterlik, Bedensel Yeterlik ve Akran Kabulü Puanlarının Scheffe Testi Sonuçları	228
87	Annelere Göre Çocukların Duygusal ve Davranışsal Güçlülüğü ve Kendilik Algısı İle Üstlendikleri Sorumluluklarına İlişkin Sayıları, Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları	231
88	Babalara Göre Çocukların Duygusal ve Davranışsal Güçlülüğü ve Kendilik Algısı İle Üstlendikleri Sorumluluklarına İlişkin Sayıları, Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları	232
89	Çocukların Duygusal Davranışsal Güçlülüğü ve Kendilik Algısı ile Anne ve Babalara Göre Üstlendikleri Sorumlulukları Arasındaki Varyans Analizi Sonuçları	233
90	Annelerin ve Babalara Göre Çocuklarının Üstlendikleri Sorumlulukları İle Kişilerarası Güçlülük, Duyuşsal Güçlülük, Anne Kabulü, Bilişsel Yeterlik, Akran Kabulü ve Bedensel Yeterlik Puanlarının Scheffe Testi Sonuçları	234
91	Öğretmenlere Göre Çocukların Duygusal ve Davranışsal Güçlülüğü	236

	ve Kendilik Algısı İle üstlendikleri Sorumluluklarına İlişkin Sayıları, Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları	ix.
92	Çocukların Duygusal Davranışsal Güçlülüğü ve Kendilik Algısı ile Öğretmenlere Göre Üstlendikleri Sorumlulukları Arasındaki Varyans Analizi Sonuçları	237
93	Öğretmenlere Göre Çocuklarının Üstlendikleri Sorumlulukları İle Kişilerarası Güçlülük, Duyuşsal Güçlülük, Anne Kabulü, Bilişsel Yeterlik, Akran Kabulü ve Bedensel Yeterlik Puanlarının Scheffe Testi Sonuçları	238
94	Annelere Göre Çocukların Duygusal ve Davranışsal Güçlülüğü ve Kendilik Algısı İle Olumlu Özelliklerine İlişkin Sayıları, Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları	241
95	Babalara Göre Çocukların Duygusal ve Davranışsal Güçlülüğü ve Kendilik Algısı İle Olumlu Özelliklerine İlişkin Sayıları, Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları	242
96	Çocukların Duygusal Davranışsal Güçlülüğü ve Kendilik Algısı ile Anne ve Babaların Tanımladıkları Olumlu Özellikleri Arasındaki Varyans Analizi Sonuçları	243
97	Anne ve Babalara Göre Çocuklarının Tanımlanan Olumlu Özellikleri İle Aileye Katılım, Bilişsel Yeterlik, Akran Kabulü ve Bedensel Yeterlik Puanlarının Scheffe Testi Sonuçları	244
98	Öğretmenlere Göre Çocukların Duygusal ve Davranışsal Güçlülüğü ve Kendilik Algısı İle Olumlu Özelliklerine İlişkin Sayıları, Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları	245
99	Çocukların Duygusal Davranışsal Güçlülüğü ve Kendilik Algısı ile Öğretmenlerin Tanımladıkları Olumlu Özellikleri Arasındaki Varyans Analizi Sonuçları	246
100	Öğretmenlere Göre Çocuklarının Tanımlanan Olumlu Özellikleri İle Aileye Katılım Puanlarının Scheffe Testi Sonuçları	247
101	Annelere Göre Çocukların Duygusal ve Davranışsal Güçlülüğü ve Kendilik Algısı İle Başarılı Oldukları Aktivitelere İlişkin Sayıları, Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları	250
102	Babalara Göre Çocukların Duygusal ve Davranışsal Güçlülüğü ve Kendilik Algısı İle Başarılı Oldukları Aktivitelere İlişkin Sayıları, Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları	251
103	Çocukların Duygusal Davranışsal Güçlülüğü ve Kendilik Algısı ile Anne ve Babalara Göre Okulda Başarılı Oldukları Aktiviteleri Arasındaki Varyans Analizi Sonuçları	252
104	Anne ve Babalara Göre Çocukların Okulda Başarılı Oldukları Aktiviteler İle Kişilerarası Güçlülük, Aileye Katılım, Bireysel Güçlülük, Okul Etkinlikleri, Duyuşsal Güçlülük, Bilişsel Yeterlik, Akran Kabulü, Bedensel Yeterlik ve Anne Kabulü Puanlarının Scheffe Testi Sonuçları	253
105	Öğretmenlere Göre Çocukların Duygusal ve Davranışsal Güçlülüğü ve Kendilik Algısı İle Okulda Başarılı Oldukları Aktivitelerine İlişkin Sayıları, Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları	255
106	Öğrencilerin Duygusal Davranışsal Güçlülüğü ve Kendilik Algısı ile Öğretmenlere Göre Okulda Başarılı Oldukları Aktiviteleri	256

107	Öğretmenlere Göre Öğrencilerin Okulda Başarılı Oldukları Aktiviteler İle Kişilerarası Güçlülük, Aileye Katılım, Bireysel Güçlülük, Okul Etkinlikleri, Duyuşsal Güçlülük, Bilişsel Yeterlik, Akran Kabulü ve Bedensel Yeterlik Puanlarının Scheffe Testi Sonuçları	257
-----	---	-----

ÖZET

Bu araştırmada, anne baba ve öğretmenlerin öğrenilmiş güçlölüğü ile okulöncesi çocuklarının duygusal davranışsal güçlölüğü ve kendilik algısı arasındaki ilişki incelenmiştir.

Çocukların duygusal davranışsal güçlölüğü ve kendilik algısı ile anne baba ve öğretmenlerin öğrenilmiş güçlölük düzeyleri, belirlenen bazı değişkenlere göre karşılaştırılmış, aralarında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı incelenmiştir.

Araştırmanın örneklemi, İzmir İl Merkezindeki okulöncesi kurumlarına devam eden 6 Yaş grubu çocukları (n = 301), onların anne (n = 296) ve babaları (n = 281) ve öğretmenlerinden (n = 35) oluşmaktadır.

Araştırmada çocukların duygusal davranışsal güçlölüğü Duygusal Davranışsal Derecelendirme Ölçeği D.D.D.Ö (Behavioral and Emotional Rating Scale-BERS) ile; çocukların kendilik algısı Çocuklar İçin Kendilik algısı Ölçeği Ç.İ.K.A.Ö (The Self Perception Scale for Children -SPSC) ile ; anne babaların ve öğretmenlerin öğrenilmiş güçlölüğü Rosenbaum'un Öğrenilmiş Güçlölük Ölçeği R.Ö.G.Ö (Rosenbaum's Learned Resourcesfulness Scale- RLRS) ile ölçülmüş ve sosyo demografik özellikler kişisel bilgi formları ile saptanmıştır.

Elde edilen verilerin istatistiksel analizinde Pearson korelasyon katsayısı, t testi, F tek yönlü varyans analizi ve scheffe testi kullanılmıştır.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular, çocukların duygusal davranışsal güçlölüğü ve kendilik algısı ile anne baba ve öğretmenlerin öğrenilmiş güçlölüğü arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermiştir.

Benzer şekilde, çocukların duygusal davranışsal güçlülüğü ve kendilik algısı ile aralarında anlamlı bir farklılığın olduğunu ortaya koyan değişkenler:

babaların yaşı, anne babaların öğrenim düzeyi, çocuklarla kurdukları iletişim biçimi, çocukların güçlü yönlerini ortaya çıkarma çabaları, çocukların duygusal gelişimlerini olumlu değerlendirmeleri, çocukların özelliklerinden memnuniyet dereceleri, çocukların arkadaşlık ilişkilerini olumlu değerlendirmeleri, annelerin çocuk yetiştirme tutumlarıdır.

Çocukların duygusal davranışsal güçlülüğü ve kendilik algısı ile babaların çocuk yetiştirme tutumları, annelerin yaşları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Aynı zamanda çocukların duygusal davranışsal güçlülüğü ve kendilik algısı ile öğretmenlerin yaşı ve tanımladıkları kendi kişilik özellikleri arasında anlamlı ilişkilerin olduğu saptanmıştır.

Çocukların duygusal davranışsal güçlülüğü ve kendilik algısı ile öğretmenlerin eğitim düzeyi ve çocuklarla kurdukları iletişim biçimi arasındaki farklılık anlamlı çıkmamıştır.

Çocukların duygusal davranışsal güçlülüğü ile kendilik algısı arasında anlamlı düzeyde ilişkinin olduğu; hobileri, üstlendikleri sorumlulukları, olumlu özellikleri ve başarılı oldukları aktiviteleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılıkların olduğu belirlenmiştir.

ABSTRACT

In this research, the relationship between the learned Resourcefulness of the parents and the teacher and the behavioral and emotional strength and the self perception of the preschool children are investigated.

The Behavioral and Emotional Strength level and the self perception level of the children with the Learned Resourcefulness level of the parents and whether there is a significant relationship between them or not are investigated.

The sample of this study is composed of 6 years old children (n = 301) from different kindergardens in the city of Izmir. Their mothers (n = 296), their farhers (n = 281) and their teachers (n = 35) do belong to the sample also.

Behavioral and emotional strength of the children is determined by Behavioral and Emotional Rating Scale – BERS, their self perception is determined by The Self Perception Scale For Children-SPSC, learned resourcefulness level of the parents and teachers by Rosenbaum’s Learned Resourcefulness. Their sociodemographic charecteristics are determined by a questionnaire which is made by the researcher.

The Pearson Product Moment Correlation, t test and One- Way Anova and Sheffe Test are the statistical techniques used to analyse the data.

The results showed that, there is a statistically significant relationship between the behavioral and emotional strength and self perception of the children and the learned resourcefulness of the parents and the teachers.

There is a statistically significant relationship between the variables and the behavioral and emotional strength of the children. The variables mentioned above are: childrens' fathers' age, their parents education level, their communication styles with the children, their efforts for their children to discover their strengths, their possitive assessments about their childrens' emotional development, their level of being glad about their childrens' personality characteristics, their possitive assesments about their childrens' friendships, the attitudes of mothers towards the child in the developmental process.

The results showed that, there is a statistically significant relationship between the self perception of the children about themselves and the learned resourcefulness of the parents and the teachers.

There is a statistically significant relationship between the variables and the self perception of the children about themselves. The variables mentioned above are: childrens' fathers' age, their parents education level, their communication styles with the children, their efforts they show for their children to discover their strengths, their possitive assessments about their childrens' emotional development, their level of being glad about their childrens' personality characteristics, their possitive assesments about their childrens' friendships, the attitudes of mothers towards the child in the developmental process.

Also, there is a statistically significant relationship between the educational level of the teachers and behavioral and emotional strength and self perception of the children. The same significant relationship is between the communication styles of the teachers and behavioral and emotional strength and self perception of the children.

Morover, the results showed that, there is a statistically significant relationship between the behavioral and emotional strength and self perception of the children about

the hobbies , the responsibility of the children, the possitive assests of the children and the activities in which children show success.

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, amaç ve önem, problem cümlesi, alt problemler, sayılılar, sınırlılıklar, tanımlar ve kısaltmalar yer almaktadır.

Problem Durumu

Gelişim, birbiriyle etkileşim halinde olan çok yönlü özellikleri içine alır. Bunlar arasında, bireyin duygusal ve davranışsal özellikleri ve kendilik algısı da bulunmaktadır.

Gelişimle ilgili kuramlara bakıldığında, bunların gelişime farklı açılardan yaklaştıkları görülür. Ancak, çoğunun anaştıkları ortak nokta ileri yaşlardaki davranışların çocukluktaiki örüntülerden kaynaklandığı ve bu dönemin özellikleri incelenerek tahmin edilebildiğidir (Thomas ve Chess, 1972: 68-100).

Çocukların geleceğini belirleyecek olan kişisel, sosyal, bilişsel, duygusal ve davranışsal değerlerin aktarılması, yaşamın ilk yıllarında başlar. Temel beceriler bu dönemde kazanılır. (Yavuzer, 2004: 151).

Gelişimsel araştırmalar çocukluk yıllarındaki kazanımların önemine işaret etmektedir. Çocukluk yılları, daha sonraki yıllardaki kazanımların belirleyicisi konumundadır (Kopp, 1987: 12).

Bir insan 17 yaşına kadar öğrendiği şeylerin % 80'ini 8 yaşına gelene kadar öğrenmektedir. Bu oranın da % 50'sini 4 yaşına kadar öğrenilen şeyler oluşturmaktadır (Sükan, 1983: 5).

Ülkemizde okulöncesi eğitimi okullaşma oranı % 16 seviyesindedir. Oysa, Almanya, Belçika, Fransa gibi ülkelerde bu oran % 100'e ulaşmıştır. Okulöncesi eğitimin önemi, yararı ve gerekliliği düşünüldüğünde ülkemizde de okulöncesi eğitiminden yararlanan çocukların okullaşma oranının artması beklenir.

Ülkemizde çalışan annelerin sayısının artması özellikle büyük şehirlerde çekirdek ailelerin çoğalması, sosyal kültürel ve ekonomik yetersizlikler, çocuğun psikolojisi ve eğitimi konusundaki bilinçsizlikler, çocuk gelişimi araştırmalarının izlenememesi gibi nedenler okulöncesi eğitimi zorunlu hale getirmiştir. Geleneksel eğitim sistemimizde çocuklar daha çok itaatkar ve aileye bağımlı olarak yetiştirilmektedir.

Geleneksel eğitim yöntemiyle yetişen anne babaların duygusal davranışsal açıdan güçlü olmaları da beklenemez. Toplumumuzda öğrenilmiş güçlülükten çok öğrenilmiş çaresizliğin yaşanılarak öğrenildiğini söylemek mümkündür. Ancak, 21. yüzyıl insanında bulunması gereken özellikler arasında “kendine yetebilen, karar verebilen, kararlarının sonuçlarına katlanabilen, hak ve sorumluluklarını dengeli bir şekilde taşıyabilen, kendi yeteneklerini tanıyabilen bireyler olma (Oktay, 1999: 27)” özellikleri aranmaktadır. Oysa, kişinin kendi davranışlarını oluşturmasına ve bilişsel beceriler kazanmasına yeterince izin verilmemektedir.

Öğrenilmiş güçlülük, kişinin kendi davranışları ile bilişsel becerilerinin bir dağarcığından oluşur. Güçlülük becerileri, davranışsal gözlemlere ya da öğrenilmiş güçlülük gerektiren özel koşullarda gösterilen davranışlara göre değerlendirilebilmektedir (Rosenbaum, 1980: 581-890).

Duygusal ve davranışsal yönden güçlü olan ve kendilerini olumlu algılayan anne baba ve öğretmenler çocukların da bu yönlerinin gelişmesini destekleyecek, güçlü yönlerinin gelişmesine daha uygun ortamlar hazırlayacaklardır.

Çocuğun yakın çevresi ile etkileşimleri sonucunda kendine özgü davranış özellikleri gelişmekte ve kendi güçlü yönlerini keşfedebilmektedir. Bu nedenle, anne

babanın çocuğun güçlü yönlerini destekleyici davranışlarda bulunması çocuğun sağlıklı gelişimi açısından önemlidir (Jenkins ve diğer., 1980: 15-17).

Çevresine ve yaşadığı koşullara uyum sağlayabilen, kendine güvenen, analiz ve sentez yapabilme yeteneğine sahip, çevresine karşı duyarlı davranan, düşüncelerinde esnek olan, iyi iletişim kurabilen, yeteneklerini ortaya koymada duyarlı davranan bireyler yetiştirebilmek için okulöncesi eğitim kurumlarının önemi büyüktür.

Fiziksel koşulları ve eğitim programları bakımından iyi hazırlanmış ve kendini güçlü ve yeterli algılayan öğretmenlerin bulunduğu bir okulöncesi eğitim kurumunda çocuk, olumlu arkadaş ilişkileri kurmayı, sorumluluk almayı ve sorumluluklarını yerine getirmeyi öğrenir. Yeteneklerini ve olumlu özelliklerini kokusuzca kullanarak becerilerini geliştirir.

Erken yaşlarda gelişmeyi önleyen elverişsiz çevreler, toplumsal eşitsizlikleri arttırmaktadır. Bu tür elverişsiz ortamlarda büyüyen çocuklar, olumsuz koşullardan etkilenirler ve daha iyi çevrelerde yetiştirilen akranlarının gerisinde kalırlar. Okulöncesi eğitimi, bu tür eşitsizliklerin ortadan kaldırılmasına yardımcı olur (Yavuzer, 2004: 154).

Duygusal ve davranışsal yönden güçlü olan çocuklar; aileye ait olduğu duygusunu gösterir, yaşamında kendisi için önemli olan kişilere güvenir, kucaklanmayı kabul eder, kendine güvenir, acı veren duyguları kabullenir, mizah duygusuna sahiptir, yardım ister, öfkesini yenebilecek beceriye sahiptir, başkalarının duygularıyla ilgilidir, eleştiriyi kabul eder, başkalarıyla sorunlarını tartışabilir, başkalarının gösterdiği yakınlığı ve içtenliği kabul eder, kendi duygularını doğru tanımlar, kişi olarak güçlü yönlerini tanır, başkalarıyla ilgili duygularını açıkça ifade eder, sıklıkla gülümser, yaşama sevinci yüksektir ve başkalarına karşı iyi kalplidir (Epstein ve Sharma, 1998).

Kendini olumlu algılayan ve değerli bulan çocukların genel özellikleri arasında, açık ve içinden geldiği gibi davranmak, esnek olmak, yakın çevresine karşı duygusal yönden yakın olmak, eleştiri ve geribildirimleri kabul etmek, kendini fiziksel olarak yeterli hissetmek, yeteneklerini sergilemek için fırsatları değerlendirmek, gerektiğinde destek ve yardım istemek, farklılıklara karşı duyarlı olmak, kendine güvenip olumlu değerlendirmek, çevresiyle ilgili olmak, öğrenmeye açık olmak, iletişime açık olmak, kendini ifade etmeye istekli olmak yer almaktadır.

Erken çocukluk döneminde çocukların dört alanda kendilerini olumlu değerlendirdikleri gözlenmiştir. Bu alanlar; bilişsel yeterlik, fiziksel yeterlik, akran kabulü ve kendisine yönelik davranışlardan alınan doyumdur (Harter, 1983: 285).

Anne baba ve öğretmenlerin, çocukların duygusal davranışsal güçlülüğü ile ilgili gelişimleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmaları gerekir. Çocukların duygusal ve davranışsal güçlülük duyguları geliştirebilmeleri ve kendilerini olumlu algılayabilmeleri anne baba ve öğretmenlerin çocuğa bu ortamları ve deneyimlerini sağlamalarına bağlıdır. Anne ve babaların bu konulardaki bilgi yetersizlikleri çocukların yeterince desteklenememesine neden olabilmektedir. Ancak, toplumsal gelişmeler, bu konudaki yetersizliklerin giderilebilmesini gerektirmektedir.

Çocuğun kendisini duygusal ve davranışsal yönden güçlü hissetmek ve olumlu algılamak için anne baba ve öğretmenlerin yetişmeleri sırasında dikkate almaları gereken bazı özellikler bulunmaktadır. Bunlar arasında; koşulsuz sevgi, çocuğa karşı kabul edici davranma, çocuğa değer verme, çocuğun çabalarını övme, çocuğun kendine özgü yanlarını destekleme, çocuğu etkin dinleme, çocuğa karşı anlayışlı olma ve duygularını paylaşma, çocuğun yaşına uygun sorumluluk almasına fırsat yaratma, çocuğun her türlü duygusunu ifade etmesine izin verme, çocuğa karşı anlayışlı ve nazik davranma yer almaktadır (Humphreys, 1996: 108).

Çocuğun yakın çevresini oluşturan anne baba ve öğretmenlerin, çocuklarla iletişimlerinde sırasında, onlara yükledikleri güçlülük değerleri, bu yöndeki gelişimlerini olumlu yönde etkilemektedir.

Yapılan araştırmalar öğrenilmiş güçlülüğü yüksek olan anne-babaların çocuklarıyla olan iletişimlerinde daha esnek, hoşgörülü ve kabulkar davrandıklarını göstermektedir. Kendi duygularını güçlü algılayan anne baba ve öğretmenler diğerklerine göre çocuklarla daha doyumlu iletişime girebilmekte ve çocukları duygusal ve davranışsal yönden daha iyi desteklemektedirler. Sahip olduğı özelliklerine olumlu yaklaşlan çocuklar da kendilerini ve özelliklerini olumlu olarak algılamakta, arkadaşları tarafından daha fazla kabul görmektedirler. Duygusal ve davranışsal yönden güçlü yetiştirilen çocukların, severek yaptıkları uğraşları olmaktadır. Bu çocuklar yaşına uygun sorumluluklar üstlenebilmekte ve okuldaki aktivitelerde başarılı olabilmektedirler. Aksi halde, eleştirilen, hoşgörüle karşılanmayan çocuklar kendi değerlerine karşı kuşkuyla yaklaşmakta, ortaya koymakta isteksiz davranmaktadırlar. Bu araştırma ile çocukların duygusal davranışsal güçlülüğü ve olumlu kendilik algısının gelişimi için dikkate alınması gereken özellikler belirlenecektir.

Çocukların duygusal davranışsal açıdan güçlü yetiştirilmesi, onlara olumlu kendilik algısı kazandırılması amacıyla okulöncesi öğretmeni yetiştiren kurumlara, ilgili yönetici ve öğretmenlere, anne babalara konunun önemi ve yararının tanıtılması ve mevcut durumun iyileştirilmesi ihtiyacı doğmuştur.

Sonuç olarak, anne baba ve öğretmenlerin öğrenilmiş güçlülüğü ve diğerk sosyo demografik değışkenlerle çocukların duygusal davranışsal güçlülüğü ve kendilik algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi gereğı ortaya çıkmıştır.

Amaç ve Önem

Bu araştırmanın amacı, anne-baba ve öğretmenlerin öğrenilmiş güçlülüğü ile okulöncesi çocuklarının davranışsal-duygusal güçlülüğü ve kendilik algısı arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Araştırmada kullanılan duygusal davranışsal derecelendirme ölçeğı'nin Türkçe'ye uyarlanması, dil eşdeğerliğı, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları araştırmacı

tarafından yürütülmüştür. Bu çalışmadaki amaçlardan biri, ölçeğin alana kazandırılması ve ülkemizde daha sonra yapılacak çalışmalara temel oluşturmasıdır.

İkincisi çocukların duygusal davranışsal güçlülüğü ve kendilik algısı ile anne baba ve öğretmenlerin öğrenilmiş güçlülüğü arasında nasıl bir ilişkinin olduğu, çocukların duygusal davranışsal güçlülüğü ve kendilik algısı ile anne baba ve öğretmenlerin sosyo demografik özellikleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının incelenmesidir.

Yirmi birinci yüzyıl insanında duygusal davranışsal güçlülük ve olumlu kendilik algısı kazanmış çocuklar yetiştirmek giderek önemli görülmektedir.

Türkiye’de bu konuda yapılmış bilimsel bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Bu çalışma ile bundan sonra yapılacak çalışmalara kaynaklık edilebilir. Elde edilen bulgular ışığında geliştirilen öneriler anne baba ve öğretmenlere, ilgili kurumlara yol gösterici olabilir.

Çocukların duygusal davranışsal güçlülüğü ve olumlu kendilik algısı kazanmaları için okulöncesi eğitiminin gerekliliği, önemini ilgililere tanıtılabilir.

Anne babaların ve öğretmenlerin çocuk yetiştirme tutumlarını ve nasıl bir model olduklarını gözden geçirmeleri sağlanabilir. Sunulan literatür bilgileri bu alanlarda çalışanlara, öğretmenlere ve anne babalara kuramsal ve pratik yararlar sağlayabilir.

Bu araştırma yeni bilgilerin alana kazandırılması; anne baba ve öğretmenlerin öğrenilmiş güçlülüğü ile okulöncesi çocukların duygusal davranışsal güçlülüğü ve kendilik algısı arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarması bakımından önemli görülmektedir.

Problem Cümlesi

Okulöncesi çocuklarının davranışsal duygusal güçlülüğü ve kendilik algısı ile anne-baba ve öğretmenlerin öğrenilmiş güçlülüğü arasında nasıl bir ilişki vardır?

Alt Problemler

1. Çocukların davranışsal duygusal güçlülüğü ve kendilik algısı ile anne baba ve öğretmenlerin öğrenilmiş güçlülüğü arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Çocukların davranışsal duygusal güçlülüğü ve kendilik algısı ile anne baba ve öğretmenlerin yaşları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Çocukların davranışsal duygusal güçlülüğü ve kendilik algısı ile anne baba ve öğretmenlerin eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Çocukların davranışsal duygusal güçlülüğü ve kendilik algısı ile anne baba ve öğretmenlerin çocuklarla kurdukları iletişim biçimi arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Çocukların davranışsal duygusal güçlülüğü ve kendilik algısı ile anne ve babaların çocuğunun güçlü yönlerini ortaya çıkarma çabaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
6. Çocukların davranışsal duygusal güçlülüğü ve kendilik algısı ile anne ve babaların çocuklarının duygusal gelişimlerini değerlendirme biçimleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
7. Çocukların davranışsal-duygusal güçlülüğü ve kendilik algısı ile anne ve babaların çocuk yetiştirme tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
8. Çocukların davranışsal-duygusal güçlülüğü ve kendilik algısı ile anne ve babaların çocuklarının sahip oldukları özelliklerden memnuniyetleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
9. Çocukların davranışsal-duygusal güçlülüğü ve kendilik algısı ile öğretmenlerin tanımladıkları kendi kişilik özellikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
10. Anne baba ve öğretmenlere göre çocukların davranışsal duygusal güçlülüğü ile kendilik algısı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

11. Çocukların davranışsal-duygusal güçlülüğü ve kendilik algısı ile anne babaların çocuğunun arkadaşlarıyla olan ilişkilerini değerlendirme biçimleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

12. Çocukların davranışsal-duygusal güçlülüğü ve kendilik algısı ile anne baba ve öğretmenlere göre hobileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

13. Çocukların davranışsal-duygusal güçlülüğü ve kendilik algısı ile anne baba ve öğretmenlere göre üstlendikleri sorumlulukları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

14. Çocukların davranışsal-duygusal Güçlülüğü ve kendilik Algısı ile anne baba ve öğretmenlerin çocuklar için tanımladıkları olumlu özellikleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

15. Çocukların davranışsal-duygusal Güçlülüğü ve kendilik Algısı ile okullarda başarılı oldukları aktiviteler arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Sayıtlar

Bu araştırmada aşağıdaki varsayımlardan hareket edilmektedir.

1. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının ölçülmek istenen özellikleri doğru olarak ölçebileceği kabul edilmiştir.

2. Örneklem grubunun veri toplama araçlarıyla istenen bilgileri gerçeğe uygun biçimde doldurdukları varsayılmıştır.

3. Araştırmanın sonuçlarına katılımcılardan ve uygulama ortamından kaynaklanan kontrol dışı faktörlerin, düşük düzeyde de olsa, etki etmiş olabileceği kabul edilmektedir.

Sınırlılıklar

1. Araştırma bulguları, örneklemin veri toplama araçlarına verdiği bilgilerle sınırlıdır.

2. Araştırmanın bağımlı değişkenlerinden “öğrenilmiş güçlülük düzeyi”, Rosenbaum (1983) tarafından geliştirilen öğrenilmiş güçlülük ölçeği'nin (learned resourcesfulness), “çocuğun duygusal davranışsal güçlülük düzeyi” M.

Epstein ve J.Sharma tarafından 1998 yılında geliştirilen Davranışsal ve Duygusal Derecelendirme Ölçeği'nin (Behavioral And Emotional Rating Scale BERS) ve "kendilik algısı", Harter tarafından 1982 yılında Çocuklar İçin Geliştirilen Kendilik Algısı (Scale of Self Perceptions) Ölçeği'nin kapsadığı niteliklerle sınırlıdır.

3. Araştırma sonuçları kullanılan testler kalem kağıt testleri olduğu için, kağıt kalem testlerinin güvenilirliği ile sınırlıdır.

Tanımlar

Öğrenilmiş Güçlülük: Bireyin stresle başa çıkmada öğrenmiş olduğu, amaca yönelik davranışları engelleyen düşünce, duygu gibi etkenleri kontrol altına alma becerileridir (Köksal, 1999: 30).

Duygusal Güçlülük: Kişinin kendi duygularını doğru tanımlaması, bu duyguları kabul ve kontrol etmesi, kendi ve kendisi için önemli olan kişilere güvenmesi, mizah yeteneği ve yaşama sevinci taşıması, başkalarının duygularına karşı duyarlı ve eleştiriye açık olması özelliklerinden oluşan bir niteliktir (Epstein ve Sharma, 1998).

Davranışsal Güçlülük: Kişinin sosyal aktivitelere katılması, aile bireyleri öğretmenleri ve arkadaşlarıyla olumlu ilişkiler kurması, hatasını kabul etmesi ve özür dilemesi, başkalarından yardım istemesi, kendi davranışlarının sorumluluğunu üstlenmesi, başladığı işi zamanında bitirmesi, yaşamın olumlu yönleri hakkında konuşması gibi özelliklerden oluşan bir niteliktir (Epstein ve Sharma, 1998).

Kendilik: Bireyin kendisini algılamasından oluşan gerçek benliği, olmak istediği, olması gerektiğine inandığı nitelikleri temsil eder (Öner, 1987).

Kendilik Kavramı: Kişinin kendini nasıl algıladığı ile ilgili çok boyutlu psikolojik bir yapıdır (Jongmans ve diğer., 1996).

Kendilik Değeri: Kişinin kendilik kavramıyla ilgili tutumunun değerlendirici yönüdür (Baumeister, 1993).

Kendilik Algısı: Bireyin kendi yeterliği ve nasıl bir kişi olduğuyla ilgili algılamalarının tümüdür (Gergen ve Gergen, 1981).

Benlik Saygısı (Self-esteem): Kişinin kendini değerlendirmesi sonucu ulaştığı benlik kavramını onaylamasından doğan beğeni durumudur (Yörükoğlu, 1985).

Yeterlik: Herhangi bir anda, bir bireyin, çevreyle etkili bir düzeyde ilişki kurabilme kapasitesidir (Cruickshank, 1980).

Kısaltmalar

D.D.D.Ö. (BERS): Duygusal Davranışsal Derecelendirme Ölçeği

K.G (IS) : Kişilerarası Güçlülük

A.K (FI): Aileye katılım

B.G (IaS): Bireysel Güçlülük

O.E. (SF): Okul Etkinliklerine Katılım

D.G (AS): Duyuşsal Güçlülük

Ç.İ.K.A.Ö. (SPSC) : Çocuklar İçin Kendilik Algısı Ölçeği

R.Ö.G.Ö (R.L.R.S): Rosenbaum'un Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği

BÖLÜM II

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Yerli ve yabancı literatürde doğrudan okulöncesi çocuklarının duygusal davranışsal güçlülüğü ve kendilik algısı ile anne baba ve öğretmenlerin öğrenilmiş güçlülüğü arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Burada, okulöncesi çocukların duygusal ve davranışsal güçlülük ve kendilik algısının gelişimini açıklayıcı bir biçimde ortaya koyabilmek için, duygusal gelişim, davranışsal gelişim, duygusal ve davranışsal güçlülük, kendilik algısı ve öğrenilmiş güçlülük hakkında bilgilere yer verilmiştir.

Duygusal Gelişim ve Kuramsal Açıklamalar

Duygu, bireyin iç ve dış dünyadan etkilenmesi ve uyarılması olarak “hoşlanma” ya da “acı duyma” biçiminde oluşan tepkilerdir. Duyguları, bireyin temel gereksinimlerinin ne kadar karşılandığı ile doğrudan ilgilidir. Örneğin; uyku, açlık, susuzluk gibi fizyolojik, sevilme, ait olma, güvenlik gibi psikolojik ihtiyaçların karşılanması çocuklarda haz, karşılanmaması elem doğrultusunda duygular oluşturur. İnsanın çevresiyle sürekli olarak etkileşimi nedeniyle duyguları ve davranışları yönlenir. Bireyin duyguları onun kişiliğinin bir parçasıdır ve davranışlarını etkiler. Bebeklik dönemiyle birlikte duygular oluşmaya başlar ve bireyin kişiliğinin bir parçası haline gelir.

Doğumdan sonraki haftalarda, bebeğin duygusal yaşamında belirgin farklılıklar görülür. Bu dönemde bebek ilgiyle çevresini izler ve keşfetmeye çalışır. Bebeğin yüzleri seçerek dikkat etmesi, bazılarına yoğun ilgi göstermesi, duygusal ifadenin ilk belirtileri sayılabilir. Çocuk ilk duygusal ve sosyal ilişkisini anne ile kurar. Annesiyle olan ilişkisinin niteliği bebeğin ileriki insan ilişkilerini, davranışlarını ve kişiliğini etkiler (Akboy, 2000: 49-50).

Okulöncesi çağda çocuğun duyguları netleşir ve dışarıdan gözlenebilir. Aile bireylerinin etkileşimi, davranışları, bu duyguların oluşmasında etkilidir (Akboy, 2000: 50-51).

Okulöncesi çocuğun duygu gelişimi onun olgunlaşma ve öğrenmesine bağlıdır. Çocuğun duygusal gelişimi, bedensel, cinsel, bilişsel, toplumsal, benlik ve kişilik gelişimlerinden etkilenir. Çocuğun iç ve dış uyaranlardan etkilenme biçimlerine göre duygu durumu oluşur. Çocuk geliştikçe duygularını açığa vurmada yapılması gereken uygun davranış biçimlerini de öğrenir. Çevresindekilerin isteklerine gülerken, ağlayarak, mırıldanarak v.b. tepkiler gösterir. Bu tepkilerin, etkileriyle çocuklar duygularının farkına varırlar. Böylece, duygusal yönden gelişim sağlanır. Zekaları geliştikçe uyaranları daha doğru biçimde algırlar. Bunun sonucunda onların duygusal yaşamı zenginleşir ve çeşitlenir.

Duygusal gelişim, beyin merkezleriyle ve otonom sinir sistemiyle ilişkili olarak değerlendirilmektedir. Kortel ¹ 'a da düşünen beyin, duygularımız hakkında bilinçlenmemizi sağlar. Henüz dil becerileri gelişmemiş olan çocuk duygularını sözcüklere dökmekte zorluk çeker. Altı yaşındaki bir çocuk ise, gerekli dili edinmiştir. Dolayısıyla, sözcükleri kullanma yeteneğine sahiptir. Çocuğun duygusal bilinç kapasitesi hakkındaki konuşma yetenekleri neokortekslerinde bulunduğundan, bilişsel gelişimleriyle yakından ilişkilidir. Ancak, duyguları hakkında konuşma kapasiteleri beyinlerine yeterli oranda yerleşmiş olsa da, çocuğun bu yeteneklerini ne oranda kullanabildikleri yetişkinlerle olan iletişim özelliklerine bağlıdır.

Kendilerini ifade edebildikleri ailelerde, çocuk duyguları hakkında konuşmak ve iletmek için sözcük dağarcıklarını geliştirir. Duygularının bastırıldığı ve duygusal iletişimin engellendiği ailelerde ise çocuğun duygusal yönden güçsüzlükleri gözlenebilmektedir (Lawrence,1996: 237).

Çocuk doğuştan belli eğilimlere sahiptir. Kimisi heyecanlı ve canlı, kimisi de durgun olabilir. Çocuğun temel yapısı ne olursa olsun, zaman geçtikçe ortaya çıkan

huy ve özelliklerinin, doğrudan doğruya kalıtımla geçtiğini öne sürmek doğru değildir. Bunlar, bir yaşama ve öğrenme süreci sonucu yerleşirler (Jersild, 1979: 619).

Duygusal bir yoğunluk sırasında birbiriyle ilişkili üç nokta üzerinde durulmaktadır: (a) kişinin belli bir duygudan etkilenme derecesi; (b) duygusal davranışın etkisiyle fizyolojik fonksiyonların harekete geçme derecesi; (c) duygunun, kişinin iradesini aşan tepkileri beraberinde getirme derecesi (Jersild, 1979: 348).

Duygusal yaşamdaki denge diğer gelişim alanları ve benlik kavramını olumlu yönde etkiler. Başkaları tarafından kabul gören çocuk özgüvenli olur, bağımsızlık kazanır, kendileri hakkında iyi duygulara sahip olur. Çocuğun kendisi hakkındaki olumlu duyguları kişilik gelişimine, yaşamına ve davranışlarına etki eder.

Çocuğun duygusal gelişiminin incelenmesi, çocuğu tanıma ve değerlendirme açısından çok önemlidir. Tüm gelişimlerde olduğu gibi duygusal gelişimde de bireysel farklılıklar vardır. Duygusal gelişimdeki bu bireysel farklılıkları tanıma çocuğun duygusal yönden olumlu desteklenmesi için oldukça önemlidir (Aral ve diğer., 2000: 33-34).

Anne-çocuk arasındaki ilişki, çocuğun hem çevresini, hem de kendi benliğini algılamasında ve değerlendirmesinde en önemli etkendir. İhtiyaçlarının uygun biçimde karşılanması sonucu çocuk, kendi benliğini değerli bir varlık olarak algılar. Çevresini de değer veren, güvenilir bir çevre olarak değerlendirir. Böylece, güven duygusunun temeli atılmış olur. Kazandığı güven ve özerklik duyguları oranında çocuklar yavaş yavaş çevresini keşfetmekte ve çevre üzerinde bir denetim gücü kazanmaktadır. Bu amaçla çevredeki her şeye karşı derin bir soruşturma ve öğrenme eğilimi göstermektedir. Güven ve ona bağlı öğrenme eğilimi, çocuğun sevgi ve ilgi başta olmak üzere tüm temel ihtiyaçlarının annesi tarafından zamanında karşılanmasıyla doğrudan ilişkilidir (Yavuzer, 2004: 117).

Yetişkinlerin çocuğa karşı tutumları, kendi hakkındaki yargılarıyla yakından ilişkilidir. Kendini duygusal yönden güçlü hissedenen yetişkinler (anne-baba, öğretmenler) bunu çocuklarla olan iletişimlerine olumlu yönde yansıtırlar ve olumlu model olurlar (Humphreys, 1996: 83-105)

Doğumdan kısa bir süre sonra bebek, ilgi, hoşnutsuzluk, sıkıntı belirtilerini gösterir ve sonraki birkaç ay içerisinde, bu temel duygular; neşe, öfke, üzüntü, içe kapanıklık ve korkuya ayrılırlar. Empati, kıskançlık, utanç, suçluluk ve övgü gibi daha fazla bilinç gerektiren duygular daha sonra ortaya çıkar. Bebekte; bu duyguların oluşumuna kadar, kendinin farkına varması, diğer insanlar ve şeylerden ayrı bir varlık olduğunun bilincine varması süreci gelişir (Baklaya ve Tuğrul, 1998: 4).

Duyguları belirginleştikçe, ayırım ve algı yetenekleri olgunlaştıkça, çocuğu duygulandıran olaylar daha geniş bir alan kapsar. Çocuk duygusal yönden eşyayı kavrama, hayal etme yeteneği arttıkça etkilenir (Jersild, 1979: 352-353).

Haftaların geçmesiyle çocuğun duygusal davranışlarında farklılaşmanın arttığı görülmektedir. Açık bir ilgiyle çevresini gözetlemeye, keşfetmeye başlayacaktır (Jerdild, 1979: 351-352).

Yeni doğan duygularını sessizce mırıldanarak, gülerek, ağlayarak ya da bağırarak gösterebilir. Bebek ağladığında bunun kaygı, üzüntü, hazımsızlık veya yalnızca sıkıntıdan mı kaynaklandığını yoksa biraz ilgi mi istediğini anlamak zordur. Bebekte gülmeye başladığı 4-6 haftadan önce kesin ve açık bir duygu belirtisi görülmez.

Yeni doğan bebekler hem olumlu hem de olumsuz duygulara sahiptir. Ancak bebeklerin ne zaman ne tür duyguyu yaşadıklarını söylemek zordur.

İki haftalık bebekte hafif bir uyarmayla gülümseme görülebilirse de genellikle 8 saniyeyi geçmez. Altı haftalık bebekler seslere ve gülücüklerle gülerek

doğrudan cevap verirler. Sekiz haftalık bebeklerde gülümseme sosyal ilişki geliştirmenin bir parçası olur.

İlk kez genellikle dört ay civarında dokunma, ses ve hareket gibi güçlü bir uyarıcıya karşı atılan kahkaha, dokuz aylıkken daha çok saklanmalı oyunlar veya sıra dışı davranışlar gibi sosyal durumlara karşı bir tepki olarak görülür. Bu aşamada aynı davranış kahkahaya yol açabileceği gibi gözyaşlarına da neden olabilir (Pearce, 1996: 65-67).

Çocuk büyüdükçe, duygusal ifadeleri daha belirgin hale gelmektedir. Örneğin; yetişkinlerin on aylık bir bebeğin korku, öfke, doyum ve benzeri duygular karşısında takındıkları tavırları ayırt etmek için yaptıkları bir incelemede, bebeğin yalnız yüz ifadeleri değil, duygularını belli eden sesleri de daha belirgin hale gelmektedir.

Çocuk olgunlaştıkça, belli bir olay karşısında duygulanıp duygulanmayacağı, o olayın çocuğun gözündeki önemine bağlıdır. Çocuğun isteklerini engelleyen ya da güdüleyen, umut ve bekleme duygularını canlandıran ya da öldüren her şey onun duygularını harekete geçirebilmektedir. Bu şekilde, aynı olay çocukta değişik etkilere yol açabilmektedir. Belli bir eyleme girişmeye hazırlanan çocuğu engelleyecek olursak öfkelenir. Eğer aynı çocuk o sırada tutulup kucağa alınır ve okşanırsa memnun olur.

Çocuk büyürken, duygularının altında yatan en belirgin ilgileri, öz- saygısını devam ettirme, düşüncelerini koruma, öne sürme ve kendine olan güvenini yitirmeme tutumlarıyla ilgili olarak biçimlenmektedir (Jersild, 1979: 352).

Bebeklik çağının başlangıcında çocuk, duygularını açıklarken amaçsız ve kararsızdır. Büyüdükçe daha açık ve belirgin bir biçimde duygularını ortaya koyma yeteneği kazanır. Bununla beraber, ilk çocukluktan başlayarak, duygularının açıklanmasını, denetleyen ve saklanmalarını sağlayan bir takım güçler harekete

geçerler. Birçok çocuğun, başkalarından gördükleri disiplini örnek aldığı ve duygularını sınırlayarak gerçek duygularını sakladığı görülebilir.

Erikson'ın Psikososyal Kuramına göre, çocuğun kazandığı ilk olumlu duygu temel güven duygusudur. Bu duygunun temelleri anne ve onun yerine geçen kişi ile bebek arasındaki etkileşim sırasında atılır. Yaşamın ilk yılında bebeğin gelişimi için, duyu organları yoluyla algıladığı uyarıcıların niteliği büyük önem taşımaktadır (Erdem ve Akman, 1998: 90-91).

Erikson'a göre, bebekler çevrelerindeki dünyaya güvenebilecekleri ya da güvenemeyeceklerine ilişkin temel duygular edinirler (Slavin, 1989: 19). Bu süre içinde, çevresindekilerle ilişkilerinin niteliği çocuğun temel güven duygusunu etkiler. İhtiyaçlarını giderirken annenin çocuğu sevmesi, okşaması, sıcaklığını hissettirmesi, ilgilenmesiyle çocuğun kendisine ve çevresine karşı temel güven duygularının temelleri atılır (Erikson, 1968: 96a). Bu şekilde, çocuk kendini sevmeye değer bulur (Gibson ve Chander, 1988: 27).

İlk yılların en önemli kazanımlarından biri tuvalet eğitimidir. Bu dönemde çocuk ayıplanır ve eleştirilirse utanma duygusu gelişir. Dikkate alınması gereken şey, çocuğun bedenine gösterdiği ilgisi ve tuvaletle ilgili zorlukları karşısında suçlayıcı tavırlar sergilemekten kaçınmaktır.

Çocuğun yürümeye ve konuşmaya başlaması ile annesine olan bağımlılığında azalma başlar. Böylece çocuk, özerk bir biçimde davranmaya ve bağımsız eylemlerden zevk almaya başlar. Çocuğa kendi eylemlerini kontrol etme olanağını vermek, özerklik duygusunun gelişmesini sağlayacaktır. Aksi durumda, çocuğun davranışlarının sıkı bir biçimde denetlenmesi, yaptıklarının sürekli olarak eleştirilmesi, kuşku ve utanç duygularının ortaya çıkmasına yol açacaktır (Erdem ve Akman, 1998: 90-92).

Bir-iki yaşları arasında, elinden oyuncuğı alınan çocukların hıçkırıklarını tutabildikleri, gözyaşı dökmek için direndikleri, utanç belirtisi olarak

gölümsedikleri ya da kahkaha attıkları gözlemlenmiştir. Aldatılmış, hayal kırıklığına uğratılmış bir çocuk, öfkelenme, hiddet duyma yerine kendisine bu kötülüğü yapana karşılık vermeyi öğrenir. Burada işin içine çocuğun kendi gelişimiyle ilgili bazı etmenler de girmektedir. Zihinsel yönden geliştikçe hayal kırıklığının onun için bir öfke kaynağı, bir kışkırtıcı değil, zekasını geliştirmesi için bir meydan okuma, yaratma olduğunu kavrayabilir (Jersild, 1979: 353).

Çocuk iki altı yaş arasında bağımsız hareketlerde bulunmaya ve kendi işlerini yapmaktan hoşlanmaya başlar. Bu tutumları desteklenirse bağımsız davranışlarında artma görülür. Bu dönemde çocuk annesinden yardım istemekte isteksiz davranır. Ancak, zor durumda kaldığında annesinden yardım ister.

Üç-dört yaşlarından itibaren, çocukta merak, cesaret duygularında artma görülür. Bunun yanında, çevresi tarafından kabul edilmeyen dürtülerini ve duygularını kontrol altına alma çabası içine girer (Aydın ve Aydın, 1999: 16).

Üç yaşından altı yaşına kadar olan dönemde anne baba ve öğretmenler yeteneklerini rahatça sergilemelerine izin verilerse, çocuklarda girişkenlik duyguları gelişir. Merak duygularının giderilmesi çabaları engellenen çocuklarda, suçluluk duygusu gelişmektedir (Senemoğlu, 2000: 80-82).

Erikson'a göre çocuktaki girişimcilik duygusu, çocuğun çevresiyle ilişkilerinde daha aktif olmasına ve davranışlarının sorumluluğunu almada daha istekli davranmasına yardımcı olur (Erikson, 1963: 255).

Erikson'a göre okulöncesi dönemde sağlanan uygun çevre koşulları, çocuğun güven, bağımsızlık, özerklik, girişimcilik gibi kişilik gelişimini olumlu yönde etkileyen duyguların kazanılmasında önem taşır (Shea, 1981: 417-421'deki alıntı).

Beş yaşındaki çocukların nedeni belli olmayan korkular yaşadıkları bilinmektedir. Bu duygularını yenmelerinde çocuklara yardımcı olmaya çalışmak,

onlarla ilgilenmek ve sakinleştirmeye çalışmak en uygun yoldur (Aydın ve Aydın, 1999: 16).

Altı yaş çocuğu oldukça meraklıdır. Çevresinde olan olaylara ve kişilere karşı ilgi duyar. Çocukla merak ettiği konular üzerinde konuşulur, ilgileri desteklenirse daha sonraki yıllarında bu enerjisini öğrenme ve araştırma için kullanır.

Daha büyük yaşlarda giderek mizah duygusu gelişir ve altı-dokuz yaşlarına kadar kendine özgü bir mizah anlayışı yerleşir. Bu aşamada, çocukların hemen hiç kimsenin komik bulmadığı şakaları sevindikleri görülür (Pearce, 1996: 65-68).

Okul çağı dönemine giren yedi-onbir yaş çocuğunun başarılı olma ve yaptıklarının çevresi tarafından takdir edilme isteği önem kazanmaktadır. Erikson, çocukların başarılı olma duygularının oluşmasında, anne babalarıyla olan etkileşimlerinin yanı sıra öğretmenin de önemli ölçüde rolü olduğuna işaret eder. Çocuklarının yaptıkları işleri takdir eden, başarılı olabileceği alanlarda çocuğun kendisini sınamasına olanak veren anne baba ve öğretmenler, bu gelişim döneminde yer alan başarılı olmaya karşı aşağılık duygusuna kapılma karmaşasının üstesinden gelinmesinde çocuğa yardımcı olurlar (Erdem ve Akman, 1998: 93).

Çocukların, sevildiklerini bilmeye, ailenin ve okulun özel bir üyesi olduğunu, evinde ve okulunda özel bir yeri olduğunu hissetmeye ihtiyacı vardır. Okula yüksek özgüvenle ve öğrenmeye açık olarak gelen çocuklar, koşulsuzca sevildiğini, evde varlığının önem taşıdığını hisseden çocuklardır. Sevildiklerinden kuşkulanan çocuklar, gizli bir duygusal acı yaşarlar ve kurtulmak için her yolu denerler. Öğretmenler de çocuğa karşı ilgisiz ve cezalandırıcı davranırlarsa çocukların kendileri hakkındaki duygusal güçsüzlüğü pekişebilecektir.

Psikoanalitik Kuram; duyguları tüm davranışların ana nedeni olarak görmüştür. Freud duygusal gelişimi “ İç tepkilerle, kişinin onların açığa vurulmalarını kontrol etme ya da denetim altına alma çatışması arasında bitmeyen kavga” olarak görür (Tezcan H., 1996: 17'deki alıntı).

Erikson gelişimin her evresinde, zorunlu olarak yaşanan krizler olduğundan bahseder. Çocuğun düşünceleri üzerinde; her aştığı krizin ardından, olumlu duygular daha fazla hakim olmaya başlar. Erikson'un teorisinde; sağlıklı gelişimin, çatışmanın çözümlenmesiyle olabileceğini, çocuğun bu başarının ardından kendisine güven, otonomi ve diğer olumlu duygular kazanacağını savunur (Elibüyük Ö., 1996: 6).

Piaget'nin bilişsel gelişim kuramında; bilişsel aktiviteler sırasında hissedilebilen korku, kızgınlık, gurur ve neşe gibi duygulara fazlaca önem verilmez. Kurama göre; her ne kadar bilmek ve kavramak, gelişimin temelini oluşturuyorsa da, duygular bu oluşum için gerekli enerjiyi sağlamaya yardımcı olur. Bu kuramda, gelişimin merkezini oluşturan "dengeleme"nin, zihinsel olduğu kadar, duygularla sağlandığı düşüncesi hakimdir. Çocuğun var olan bir problemi çözemeyince hissettiği doyumsuzluk duygusu onda bir dengesizliğe yol açar. Bu durum çocuğun çözümü bulabilmesi için kavrama yeteneğini zorlamasına ve daha üst seviyeye çıkmasına neden olur (Baklaya ve Tuğrul, 1998: 4-9).

Bilişsel gelişim kuramcıları arasında yer alan Donald Hebb, Farklılık Kuramını ortaya atmıştır. Hebb'e göre çocuklar, yeni bir uyarana karşılaştıklarında, bu uyarana, bildikleri nesnelere düşüncesini temsil eden bir şemayla karşılaştırırlar. Yeni uyarana, var olan şema arasındaki benzerlik, hangi duygusal tepkinin seçileceğini belirler. Farklılığın az olması durumunda, sıkıntı da az olur. Farklılık çoğaldıkça, sıkıntı da şiddetlenir. Eğer çok fazla ise, çocuk yeni uyarana hiçbir şekilde asimile edemez ve sıkıntısı azalmaya başlar. Hebb'in kuramına göre; bilişsel farklılık ile sıkıntı-üzüntü arasında ters dönmüş "U" şeklinde bir ilişki vardır (Baklaya ve Tuğrul, 1998: 4-9).

Araştırmacılar, Hebb'in farklılık kuramını geliştirerek, bu kuramla daha fazla duygusal tepkinin açıklanabileceğini öne sürmüşlerdir. Bu araştırmacılar, olumlu duyguların yeni uyarana, şemalar arasındaki benzerlikten meydana geldiğini ve yeni uyaranın olağandışı olması durumunda da korku ve şiddetin doğduğunu savunmuşlardır.

Farklılık kuramı çocukların fiziksel dünyayı keşfederken gösterdikleri ilgiyi açıklayan bir kuramdır. Pek çok çalışmada, çocukların, bilmedikleri bir nesneye, bildiklerine oranla daha fazla ilgi gösterdikleri kanıtlanmıştır. Örneğin; 10 haftalık bir bebekle yapılan bir çalışmada, bebeğe öncelikle dikey durumundaki okların (\updownarrow) resimleri gösterilmiş, daha sonra, yarı yatay (\nwarrow) ve yatay (\leftrightarrow) oklar gösterildiğinde, bebeğin yarı yatay ve yatay oklara daha fazla ilgi gösterdiği saptanmıştır. White ve Held'in yaptıkları çalışmada, yeni doğmuş bebeklerin büyük uyarılara olumsuz tepki verdiklerini, buna karşın daha küçük uyarılara ilgi gösterdiklerini ortaya koymuşlardır (Berk, 1994: 52-84).

Watson'a göre; insanlarda doğumdan itibaren üç içsel duygu bulunmaktadır. Bunlar; korku, sevgi ve kızgınlıktır. Watson'a göre, duygular ve duygusal tepkiler koşullanma yoluyla öğrenilmektedir. Operant koşullanmaya göre, çocukların duygularının, onunla ilgilenen kişinin ceza ve ödül yöntemlerini kullanma derecesine göre oluştuğu bilinmektedir.

Sosyal öğrenme kuramcılarını çocukların, başkalarının belirli durumlarda sergiledikleri duygusal tepkileri gözlemleyip, örnek alarak nasıl ve nerede kullanmaları gerektiğini öğrendiklerini savunmaktadırlar. Bandura, geleneksel sosyal öğrenme kuramına, bilişsel bir yaklaşımda bulunmuştur. O çocukların yeteneklerinin gelişmesiyle, başkalarının yaptıkları davranışların ödüllendirilmesi ya da cezalandırılmasına yönelik tepkileri gözlemleyip, inceleyerek aynı davranışı yapıp, yapmamaya karar verdiklerini ortaya koymuştur (Bandura, 1986).

İşlevsel yaklaşıma göre; duygular bilişsel özelliklerin belirleyicisidir. Pek çok araştırma sonucunda, duyguların bilişsel alan üzerinde büyük bir etkiye sahip olduğu kanıtlanmıştır. Duygular aynı zamanda sosyal yaşamın da belirleyicisi durumundadırlar. Bebekler, bir yaşını doldurduktan sonra başkalarının duygusal işaretlerini gözlemleyerek, bilmedikleri durumlarda nasıl hareket edebileceklerine karar vermeye başlarlar. Duygular, ayrıca sosyal davranışları empati yoluyla etkilemektedirler (Baklaya ve Tuğrul, 1998: 4-9).

Duygusal Güçlülük

Duygusal güçlülük; kişinin kendi duygularını doğru tanımlaması, bu duyguları kabul ve kontrol etmesi, kendine ve kendisi için önemli olan kişilere güvenmesi, mizah yeteneği ve yaşama sevinci taşıması, başkalarının duygularına karşı duyarlı ve eleştiriye açık olması özelliklerinden oluşan bir niteliktir (Epstein ve Sharma, 1998).

Duygusal davranışsal güçlülük ölçeğinin duygusal güçlülüğü ölçen maddelerine göre duygusal güçlülüğü olan çocukların özellikleri aşağıda verilmiştir

- aileye ait olduğu duygusunu gösterir;
- yaşamda kendisi için önemli olan kişilere güvenir;
- kucaklanmayı kabul eder;
- kendine güveni vardır;
- acı veren duyguları kabullenir;
- mizah duygusu vardır;
- yardım ister;
- öfkesini yenebilecek beceriye sahiptir;
- başkalarının duygularıyla ilgilidir;
- eleştiriye kabul eder;
- başkalarıyla sorunlarını tartışır;
- başkalarının gösterdiği yakınlığı ve içtenliği kabul eder;
- kendi duygularını doğru tanımlar;
- kişi olarak güçlü yönlerini tanır;
- başkalarıyla ilgili duygularını açıkça ifade eder;
- sıklıkla gülümser;
- yaşama sevinci yüksektir;
- başkalarına karşı iyi kalplidir;

Humphreys (1996: 150-153) kendi yeteneklerine güvenen ve olumlu algılayan çocuklarda gözlenen özellikleri şöyle sıralamaktadır:

- açık ve içinden geldiği gibi davranmak;
- esnek olmak;

- yakın çevresine karşı duygusal yönden yakın olmak;
- eleştiri ve geribildirimleri kabul etmek;
- kendini fiziksel olarak yeterli hissetmek;
- yeteneklerini sergilemek için fırsatları değerlendirmek;
- gerektiğinde destek ve yardım istemek;
- farklılıklara karşı duyarlı olmak;
- kendine güvenip, olumlu değerlendirmek;
- çevresiyle ilgili olmak;
- öğrenmeye açık olmak;
- iletişime açık olmak;
- kendini ifade etmeye istekli olmak;

Güçlülük duygusu yaşanılarak öğrenilen ve geliştirilen bir duygudur.

Çocukta ortaya çıkan güçlülük duygusu, zihni yeteneklerinin, adale uyumunun gelişmesiyle ve bunların birlikte olgunlaşması sayesinde büyük bir atılım kazanır. Başlangıçta çocuğun görüş alanından çıkan bir nesne artık yok demektir. Fakat, zamanla çocuk egemenliğini görünmeyen nesnelere üzerinde de sürdürmekte, onu takip edebilmekte ve yeniden elde edebildiği aşamaya ulaşmaktadır. Çocuğun büyümesi ile birlikte yalnız görme duygusundan yararlanarak değil, duygusal güçleriyle de nesnelere yakalayabildiği, iç ve dış dünyasının daha büyük kısmını içine alan başka deneyimlere de girişmektedir. Çocuk duygusal yönden güçlendikçe kişisel sorumluluk alma yeteneğini oluşturur. Duygusal yönden kendini güçlü hissetmesi sağlanan çocukların, kendi davranışlarının sorumluluğunu alma, yaptıklarından hoşnut olma, kendine güvenme gibi özelliklerinde olumlu yönde gelişmeler gözlenmektedir (Jersild, 1979: 181-182).

Çocukların duygusal güçlülüğünü hem anne-baba, öğretmenler hem de arkadaş çevresi etkileyebilmektedir.

Çocuğun duygusal güçlülüğü öncelikle anne baba ve öğretmenlerin çocuk yetiştirme tutumlarına bağlıdır. Çocukların yakın çevresindeki bireyler güçlü bir model oluşturursa, çocuklar da duygusal açıdan olumlu olarak etkileneceklerdir.

Horney'e göre, çocuk ailesinin ona yüklediği değerler oranında kendisini tanır. İletişim sırasında verilen değerler ölçüsünde kendisini önemli ve değerli olarak algılar. Çocuğa yüklenen olumlu değerler, kendilik değerinin ve duygusal kimliğinin oluşmasında önemli role sahiptir (Yanbastı, 1990: 89-100).

Anne-baba ve öğretmenlerin çocukla olan olumlu ilişkileri ve iletişimleri onların mutlu ve başarılı bireyler olma olasılığını arttırabilmektedir. Çocukların içsel mutluluk, özgüven, özdeğer, doyumluluk, esneklik, açıklık gibi duyguları kazanmaları onları duygusal ve davranışsal olarak güçlendirebilecektir.

Anne-baba ve öğretmenlerin sözleri çocuklar üzerinde diğer kişilere göre daha etkilidir. Bu nedenle çocuklarda hayranlık, güven duygusu oluşur. Bu gücün, çocukların duygusal güçlülüğünü sağlamak üzere kullanılması gerekmektedir.

Anne-baba ve öğretmeni tarafından her şartta sevildiğini hisseden çocuklar, hayatta her zaman kendilerini değerli hissederler (Kalkınç, 2004: 105).

Çocuklarının yüksek bir özgüven geliştirmesini isteyen anne-babalar, çocuklarıyla iletişimlerinde belli bir saygı ve sevgi noktası oluştururlar. Çocuklarından bir şey isterken rica ederek istemek ya da gerektiğinde özür dilemek çocuğun kendini güçlü hissetmesini sağlar. Gerektiğinde de çocuğun eleştirilmesi, kendini değerlendirmesi için yararlı sonuç verir. Ancak, bunu yaparken olumlu özelliklerini söyleyerek başlanması, çocuğun hatalarına karşı da duyarlı olunmasını sağlar. Eleştiriye karşı tolerans güçlü bir kişilik özelliği olarak kabul edilir.

Öğretmenlere de bu konuda önemli roller düşmektedir. Öğretmenler çocuklara başarabileceği görev ve sorumluluklar vermeli, fırsatlar tanımalıdır. Böylece çocuklar yeteneklerini geliştirebilir. Kendilerine güven kazanabilirler ve

daha farklı girişimlerde bulunabilir. Her çocuğun kendini duygusal yönden güvenli hissedebileceği, duygusal yönden destek gördüğü bir öğretmene ihtiyacı vardır. Böyle ortamlarda kendini güçlü ve güvenli hissedebilmektedir (Yavuzer, 2004: 167).

Fromm, insanın olumlu yönlerini vurgulamış, sevgi ve üretmek üzerinde önemle durmuştur. Ancak, toplum içindeki sevgi dolu üretici bir insanın duygusal gelişiminin istenilen yönde olabileceğine inanmıştır (Kasatura, 1998: 54).

Çocuk saygı ve sevgi dolu bir havanın içinde büyürse ileride hem kendine hem diğer insanlara saygı göstermeyi öğrenir. Çocuk, kendi yeteneklerini yakın çevresinin ve beden yapısının çizdiği sınırlar içinde geliştirir. Eğer, çocuğun gelişimi mutlu bir ortam içinde olursa o zaman kendine güvenli olur (Kasatura, 1998: 54-55).

Çocuğun kendisini güçlü kılmak ve olumlu duygular içinde olmasını sağlamak için yakın çevresinin yapması gerekenler şöyle sıralanabilir:

- koşulsuz sevgi;
- kabul edici davranma;
- çocuğa değer verme;
- çocuğun çabalarını övme;
- çocuğun kendine özgü yanlarını destekleme;
- çocuğu dinleme;
- çocuğa karşı anlayışlı olma ve duygularını paylaşma;
- çocuğun yaşına uygun sorumluluk almasına fırsat yaratma;
- çocuğun her türlü duygusunu ifade etmesine izin verme;
- çocuğa karşı anlayışlı ve nazik davranma (Humphreys, 1996: 83-108).

Çevresinde kendi rahatını ve güvenliğini koruyan, korku ve sıkıntılarını gideren yetişkinler bulan çocuk kendini keşfeder, duyguları ve kendilik değeri güçlenir (Jersild, 1979: 220).

Çocuğun psikolojik gereksinimleri, alışkanlıkları, uyum örüntüsü, okul ve okul dışındaki arkadaş çevresi ve ilişkilerinin iyi bilinmesi gerekmektedir. Çocuğun

kendi kişisel, duygusal uyumu, kendisi ve çevresi ile olan etkinliklerinin niteliği onun tipik davranışlarını ve uyumunu belirler. Çocuğun kişisel, duygusal ve uyumu ile ilgili duygusal kararlılık, başkalarıyla işbirliği yapabilme, diğer insanlarla olumlu ilişkiler kurabilme gibi niteliklerin desteklenmesi ve geliştirilmesi çocuğun bu yönünü güçlendirecektir (Kutlu ve Kaya, 2004: 215).

Davranışsal Gelişim ve Kuramsal Açıklamalar

Fidan ve Kazancı'ya göre davranış, bir organizmanın belli bir uyarana karşısındaki tepkisidir (Fidan, 1986: 39; Kazancı, 1989: 105). Konuşma, hareket etme, ağlama vb. birer davranış örneğidir.

Davranışların çoğu öğrenilebilir ve öğrenme yoluyla değiştirilebilir. Davranış açık ya da gizli olabilir. Açık davranışlar herkes tarafından gözlenebilir. (Fidan, 1986: 39-40).

İnsan davranışları belirli bir amaca yöneliktir. Amaçlar davranımlara yön verirler.

Çocukların davranış özellikleri hakkındaki bilgi, çocukların anne-babaları ve öğretmenleri ile yapılan görüşmelerden elde edilmektedir. Çocuğun evde, okulda ve testler aracılığıyla incelemeleri yapılmıştır (Kohen, 1989: 7).

Piaget'ye göre ilk döngüsel tepkiler boyunca (1-4 aylık) yeni doğan, kendi vücudunu merkez alan memnuniyet verici hareketleri tekrarlar. Çocuk dört-sekiz ayları içine alan dönemde çevreyi merkez alan hareketleri tekrarlama eğilimindedir. İlk yılın ortalarında çevrelerindeki objeleri kendi yetenekleri ile yönlendirme eğilimi gösterirler (Sheffer, 1994: 35-38).

Bir çok gelişimci yeni doğanın dört-altı aylık iken kendini fark ettiği görüşüne katılmaktadır. Kişiliğin "ben" kavramı yeni doğanın kişisel merkezi olarak yansıtılmıştır. Üç haftalık bir bebek hem çevresindekilerin ilgisini toplar hem de kendi vücudundan gelen sesler ona ilginç geldiğinden sesli uyarılara ilgi gösterir.

Sekiz haftalık bir bebek hareketlerini çeşitlendirir ve bunlardan zevk duyar. Çocuklar üzerinde yapılan bu tür gözlemler bebeklerin kendi varlıklarını ortaya koyma gücüne sahip olduklarını göstermektedir (Sheffer, 1994: 39-40).

On sekiz aydan küçük çocukların davranışları diğerlerine göre daha alt düzeydedir. Carver ve Scheier, yeni doğanın ilk aylarda bireysel davranış özelliklerin görülmediğini, genel eğilimlerinin büyük ölçüde belirleyici olduğunu belirtirler. İki yaş dolaylarında, benlik kavramının belirginleşmeye başlamasıyla ilgili önemli bulgular elde edilmiştir. Bu yaşlardaki çocukların kendilerini ifade etmeleri ve bilişsel yeterlilikleri sınırlandırılırsa, davranışları bundan olumsuz yönde etkilenir. Dört ve beşinci yaşlardaki çocuklar bireysel bazı davranış farklılıklarına sahip olurlar ve bunları iletişimlerine yansıtırlar. Dahası, davranışları genelde amaca yöneliktir, ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik önemli niteliksel artış gözlenir (Goodnow, Miller ve Kessel, 1995: 27). Yetişkinler, amaca yönelik davranışların kazandırılması ve yönlendirilmesi yanında, amaçsal değerlerin öğrenimine yardımcı olurlar (Leont'ev, 1981: 37-71).

Çocuğun davranışlarını, onu yargılamadan tanımlamak gerekmektedir. Bu şekilde, çocuğun davranışı ile kişisel değerleri arasında bir ayırma gidilebilir. Davranışın tanımlanması, çocuklara, nasıl davrandıkları ve davranışlarının başkalarını nasıl etkilediğine dair gerçekçi veriler sağlar.

Çocukları överken verilen mesaj sadece onları onaylamakla sınırlı kalmamalıdır. Çocuklar bu yolla, hangi davranışlarından dolayı gururlanabileceklerini öğrenirler. Kendilerini takdir etmeyi, harcadıkları çabalar ve yeteneklerinden dolayı kendilerine değer vermeyi öğrenirler.

Okulöncesi çocuklarının aktivitelerinin bir çoğu kendileri hakkındadır. Kendilerini diğer çocuklarla karşılaştırırlar. Çevrelerinde iletişim kurdukları diğer insanlarla ortak özelliklerin paylaşıldığını öğrenirler ve davranışların taklit edildiğini keşfederler. Çocuklar davranışlarını, kendi tutumları ile oluştururlar. Anne-babalar ve öğretmenler çocukların doğru ve yanlış tanımlarını sağlarlar. Kendi davranışları

ile çocukların kendilerini olumlu yönde tanımalarına ve değerli olarak görmel yardımcı olurlar (Craig ve Marguaerite, 1995: 10-15).

Çocukların davranışsal özgüvenine daha fazla zarar veren durum, yetişkinlerin çocuğun çabası üzerinde değil, performansı üzerinde durmasıdır. Anne-babanın eleştirel veya yargılayıcı davranması ise, ya çocuğun tüm çabalarını kurutur ya da övgü kazanıp dikkat çekebilmek için mükemmeliyetçiliğe yönelmesine neden olur. Anne-baba ve öğretmenler, her çabanın bir başarı olduğunu benimsemelidirler. Başarılarının çocukların çabalarından etkilendiklerini gösterdiklerinde, çocuklar ikinci bir çabanın adımlarını hevesle atacaktırlar. Çabaları performansla karıştırılırsa, çocuk başarısızlık ve yanlış yapma korkusuyla kaçınma ve telafi gibi koruyucu stratejilere yönelebilecektir (Humphreys, 1996: 150-151).

Ailelerin, öğretmenlerin ve arkadaşların çocuklara nasıl davrandıkları ve onlar hakkında ne düşündükleri oldukça önemlidir. Çocuklar davranışlarını geliştirirken çevresindeki bireylerin değerlendirmelerini ölçüt alır; onların onayını almak isterler. Eğer çocuk kendine güvenirse elinden gelenin en iyisini yapmaya eğilim gösterir. Farklı durumlardaki kişisel başarı ya da başarısızlık çocukların kendilerini lider ya da kaybeden olarak algılamalarına neden olur (Craig , 1992).

Anne-babaların çocuklarına, güdülerini kontrol etmeyi, sorumluluk almayı ve başkalarına saygılı olmayı da öğretmeleri gerekir (Mckoy ve Fanning, 1998: 341).

Hatalarını düzeltirken özgüvene dayalı bir dil kullanmak, çocukların kendilerini kötü hissetmeden, davranışlarını değiştirmeye yöneltir (Mckoy ve Fanning, 1998: 341).

Sorunlu davranışları düzeltilirken çocuğa bağırarak konuşulduğunda, o da anne ve babası dahil olmak üzere, başkalarına karşı aynı şekilde konuşma eğilimi gösterir. Çabalarının anlaşılmadığını hisseden çocuklar, yanlış anlaşılmaktan dolayı hınç duyabilirler. Doğru davranma konusunda kendilerini çaresiz ve başarısız hissederler. Bir çocuk için belirli bir değer duygusuna sahip olmak, davranışları

başkaları tarafından kızgınlık ve sıkıntıyla karşılanıyorsa oldukça zordur (Mckoy ve Fanning, 1998: 335-340).

Çocuğun gücünü arttırmak için, yeni deneyim fırsatlarının verilmesi gerekmektedir. Çocukların ilgi duyduğu alanlara yönelik davranışlarının desteklenmesi ve cesaretlendirilmesi davranışlarını güçlendirecek ve geliştirecektir (Pantley,1997: 100).

Duyarlı bir çevrede, bebeğin ağlaması güçlü bir etki yaratır. Bebek görmezden gelinirse, kendini çaresizliğe bırakacaktır. Tekrarlayan şekilde isteklerin yerine getirilmemesi durumunda bebek enerjisini ve canlılığını kaybedecek ya da yoksunluk yaşayacaktır. Sadece bebekler değil, erken çocukluk dönemi çocukları da kendini güçlü ve yeterli hissetmesinde yetersiz kalan çevrelerine karşı öfke ve kızgınlık tepkileri verebileceklerdir.

Evde yapılan günlük işlere çocuğun katılımı sağlanır ve sorumluluk almasına izin verilirse, küçük işler bile çok şey öğreneceği birer deneyime dönüşebilmektedir. Anne-babalar, çocuklarının bu tür sorumluluklar almalarına izin verirlerse, hem sosyal davranış gelişimi hem de çocuğun kendine verdiği değer yönünden sonuç çok olumlu olmaktadır (Pantley, 1997: 100).

Çocuğa başarıları nedeniyle yapılan övgü, anne-baba ile çocuk arasındaki iletişimi olumlu yönde etkiler ve çocuğun özgüvenini pekiştirir. Olumlu geri bildirim alan çocuk, başarısını artırarak sürdürür. Başarılmış eylem bireyi yeni başarılar için motive eder (Yavuzer, 2004: 118).

Yakın çevresinden olumsuz eleştiri alan çocuk, yeni bir deneme isteğini kendinde bulamayacağı için faaliyetlerini durdurabilir (Yavuzer, 2004: 118).

Fiziksel yeteneklerini keşfetme çabasında olan okulöncesi çocuğu hareket etme, koşma ve başarıma çabası içindedir. Anne-baba ve öğretmenleri tarafından fiziksel yeteneklerini sergilemesine ve olumlu algılamasına izin verilen çocuk

kendini güçlü hissedecektir. Bir şeyi denerken korku yaşayan çocuk, yakın çevresi tarafından (anne-baba, öğretmenler) desteklenir ve cesaretlendirilirse, bunu bir güç olarak algılamaktadır. Aynı zamanda çocuk bu gücü elde etmektedir (Ornstein, 2004: 1-2).

Öğretmenler, çocuklarla yakın ilişki içinde olduklarından, onların duygusal, davranışsal ve kişilik gelişimlerini etkilemede anne babadan sonra önemli etkiye sahiptirler. Öğretmenin davranışları çocukların gelişimlerini her yönde etkiler (Gander ve Gardiner, 2001: 423-425).

Anne-baba ve öğretmenlerin, çocukların davranışsal çabalarını fark etmesi yetmez. Bu çabalardan hoşlandıklarını göstermeleri gerekir (Humphreys, 1996: 150-151).

Başarı ve başarısızlığın göreceli olduğu gerçeğinden çıkan bir üçüncü prensip de, yanlışların ve başarısızlıkların ders alıp daha iyi öğrenmeyi sağlayacak fırsatlar olduğudur. Eleştiri çocukların kendi kapasitelerine olan inancını ciddi biçimde zayıflatır, ya davranışlarını geliştirmeye açılan kapıyı kapatır ya da onları aşırı hırsla, mükemmeliyetçiliğe, aşırı çalışmaya ve başarısızlıktan korkmaya sürükler. Anne-baba ve öğretmenler, çocukların sınırsız öğrenme kapasitesini fark etmelerine yardımcı olarak, elinden gelen çabayı göstermesi için yüreklendirerek, her çabasını bir başarı kabul edip destekleyerek ve bir sonraki çabası için yol göstererek, güçlendirirler (Humphreys, 1996: 150-152).

Freud'a göre, çocuk için oral dönemde, emme, çiğneme, ısırma gibi eylemler, çocuğun dış dünyaya karşı temel güven duygusunu geliştirir (Geçtan, 1981'deki alıntı).

Anal dönemde dışkılama, annenin ve çevrenin uyguladığı eğitim yöntemiyle denetim altına girer. Çocuk kendi dürtülerinin bir bölümünü tutup geri kalanları eyleme dönüştürerek kendisini yönetmeye başlar (Yanbastı, 1990: 24'deki alıntı).

Fallik dönemde çocuk Oidipus ve elektra karmaşası nedeniyle aynı cinsten olan ebeveyni ile özdeşim kurarak, onun cinsel rolünü içselleştirir ve çözüme ulaşır (Can, 2002: 116-117'deki alıntı).

Gizil (latent) dönemde çocuk anne babası dışında öğretmenleri ve diğer yetişkinlerle de özdeşim kumaya başlar. Çocuğun ilgisi sosyal ve entelektüel beceriler edinme üzerine yoğunlaşır. Çocuğun çevresinin desteğiyle kazandığı olumlu başarı deneyimleri, onda giderek özerklik duygusunu geliştirir. Aksi durumlarda, çocuk kendi yeteneklerine karşı güvenini yitirerek aşağılık duygusu gelişir (Can, 2002: 116-118).

From'a göre, insan iç güdülerini yüceltebildiği ve süblime edebildiği oranda uyum sağlar ve mutlu olabilir.

Çocuğun içinde bulunduğu çevre ona belli doğrultuda amaçlar, istekler, beklentiler içinde davranma sorumluluğunu kazandırır. Uygun çevre koşullarında yetişen çocuk günlük olaylara karşı olumlu bir bakış açısına sahip olur (Schwartz ve Lacey, 1982: 1-16).

Davranış kuramcılarına göre, davranışların bireye özgü özelliklerini belirleyen önemli etkenler; hareketleri, düşünme özelliği, duyguları ve çevresindeki kişilerden gördüklerinden neler hatırladığıdır.

Pavlov'a göre, davranışlar koşullanma yoluyla kazanılmaktadır. Klasik koşullanma adı verilen bu yöntemle organizma, koşulsuz bir uyarana karşı yaptığı tepkiyi koşullu bir uyarana karşı da yapmayı öğrenir (Bower ve Hilgard, 1981: 49'deki alıntı).

Watson çocukluğundan itibaren, bireyin davranışlarının çevresindeki belli uyarıcılarla belli tepkilerin birleştirilmesi, uyarıcı-tepki bağlarını oluşturması yoluyla meydana geldiğini savunmuştur (Watson, 1966: 104).

Gutrie, davranışın ortaya çıkmasında uyarıcı-tepki bitişikliğinin öneminden bahsetmiştir. Bir kişi, belli koşullarda yaptığı bir davranışı, bir başka zaman aynı koşullarla karşılaştığında da gösterme eğilimindedir. Belli bir uyarıcı örüntüsüne karşı bir tepki gösterildiğinde ikisi arasında çağrışım meydana gelmektedir. Aynı uyarıcılar tekrar ortaya çıktığında benzer tepkiyi gösterme eğilimi görülmektedir. Organizma çok sayıda uyarıcılarla karşı karşıya gelir. Bunların hepsine birden tepkide bulunması mümkün değildir. Ancak, küçük bir kısma seçerek tepkide bulunur. Çağrışım, seçilen uyarıcılarla gösterilen tepki arasında meydana gelir (Senemoğlu, 2000: 121-122'deki alıntı).

Skinner, davranışı tepkisel ve edimsel olmak üzere iki grupta incelemiştir. Tepkisel davranış bir uyarıcı tarafından oluşturulur ve tüm refleksleri kapsar. Edimsel davranış ise, organizma tarafından ortaya konur. Davranıştan sonra gelen uyarıcı organizmada haz yaratırsa davranış tekrar edilir (Skinner, 1953). Pekiştirici uyarıcı, yapılan tepkinin sonucunda ortaya çıkar (Senemoğlu, 2000: 154).

Bandura tarafından geliştirilen sosyal öğrenme kuramına göre bireyin en iyi öğrenme yollarından biri çevresinde onun için önemli olan, değer taşıyan bireylerin davranışlarının gözlenmesi yoluyla olmaktadır. Çocuklar anne-babalarının, öğretmenlerinin, değer verdikleri kişilerin davranışlarını taklit ederek yeni davranışlar kazanırlar. Gözlenen modelin gözleyen kişi üzerinde bir etkisi veya değeri varsa, yeni davranışların kazanılması, eski davranışların kuvvetlenmesi ve harekete geçirilmesi etkilerini yapabilir. Bireyde gözlemleri sonucunda olumlu davranışların oluşması modelin niteliği ve uygunluğu oranında gerçekleşir (Fidan, 1986: 59-61'deki alıntı).

Bireyin gözlemlediği davranışlarının istenilen düzeyde kazanımı için modelin bazı özellikleri önem kazanır. Çocuğun yakın çevresinde bulunan modelin olumlu algılanması, güçlü bir model olması, davranışların birey üzerinde olumlu etki yaratması gerekir. Modelin gücü birey üzerinde yarattığı olumlu duygularla belirgindir (Ormrod, 1990: 131'deki alıntı).

Yapılan araştırmalar, olumlu etkiye sahip modelin davranışlarının daha fazla önemsendiği ve daha fazla tekrar edilme isteği yarattığı üzerinde yoğunlaşmaktadır (Ormrod, 1990: 131-132'deki alıntı).

Modelin her zaman olduğu gibi taklit edilmesi de gerekmez. Birey kendi kontrolünde repertuarında bulunan davranışları, karşılaştığı durumlara verdiği anlama göre harekete geğirir (Fidan, 1986: 62).

Gözleyerek öğrenmede (observational learning or modeling) birey, herhangi bir durumda belli bir davranımı yapmayı, aynı davranımı yapan başkalarını gözleyerek öğrenmektedir (Morgan, 1995: 318-320).

Gözlem yoluyla öğrenmede pekiştirme her zaman gerekli olmayabilir. Bununla birlikte pekiştirme, kalıcılığı sağlamada önemli rol oynar (Fidan, 1986: 62).

Maslow daha çok davranışların kendini geręekleřtirme yoluyla kazanıldığını belirtmektedir. Ona göre, eğer fırsat verilir ve bireyin davranışları desteklenirse, her insan kendini geręekleřtirerek, kendi güçlerinin farkına varır. Ancak, kişinin kendini geręekleřtirebilmesi için güdülenmesi, fizyolojik, güvenlik, ait olma ve saygınlık sağlama gibi temel gereksinimlerinden yeterince doyum sağlayabilmesi gerekir. Temel gereksinimlerine doyum sağlayan birey, kendini giderek daha özgür ve iyi hissedecek, var olan tüm potansiyellerini ağığa çıkaracaktır. Bu süreçte birey yeni davranışlar kazandığı gibi bazı davranışlarını da değiştirir (Erdem ve Akman, 1998: 106-108'deki alıntı).

Tolman amaçlı davranışçılık olarak nitelendirdiği kuramında, küçük davranış birimleriyle, hareketlerle değil, bütüncü davranışlarla çalışmak gerektiğini savunmuştur. Ona göre davranış, amaca yöneliktir; davranış ulaşılacak amaç doğrultusunda, çevre koşullarına göre değiştirilebilir, uyum sağlayabilir bir özelliğe sahiptir. Organizma değişen çeşitli koşullara, sınırlamalara göre kendi bilgisini kullanarak amaca ulaştıracak en uygun davranışı seğer ve uygular (Senemoğlu, 2000: 203-208'deki alıntı).

Çocuğun çevresi ile olan etkileşiminin doğasına bağlı olarak, çocuk büyüdükçe kişilik özellikleri pekişebilir ya da değişime uğrayabilir (Kohen, 1989: 10-12).

İnsanın ilgileri ve özelliklerinde farklılıklar vardır. İnsanların kişilik özelliklerindeki farklılıkları onların davranışlarında gözlenebilir ve ölçülebilir.

Davranışsal Güçlülük

Davranışsal güçlülük, kişinin sosyal aktivitelere katılması, aile bireyleri, öğretmenleri ve arkadaşlarıyla olumlu ilişkiler kurması, hatalarını kabul etmesi ve özür dilemesi, başkalarından yardım istemesi, kendi davranışlarının sorumluluğunu üstlenmesi, başladığı işi zamanında bitirmesi, yaşamın olumlu yönleri hakkında konuşması gibi özelliklerden oluşan bir niteliktir (Epstein ve Sharma, 1998a).

Davranışsal olarak güçlü bireyler, karşılaştıkları problemlere uygun girişimlerde bulunarak çözümler üretebilme yeterliğine sahiptirler.

Her çocuğun daha yetenekli ve güçlü olduğu alanlar vardır. Kimisi müzikte, sanatta, sporda veya iletişimde daha başarılı olabilir. Kimisini doğal bir espri anlayışı, çok yumuşak ve verici bir doğası veya yaşamak için sonsuz bir enerjisi ve isteği olabilir. Bir çocuğun kendi özel yeteneklerinin farkında olarak büyümesinde ve onları keyifle kullanmasında anne-baba ve öğretmenlerin çok önemli bir rolü vardır. Çocuk yeteneklerinin farkına vardığında, kendini daha güçlü hissedecek, bunları göstermek için olumlu davranışlar sergileyecektir (Pantley, 1997: 99).

Psikoanaliz bu gücü “infantil tümgüçlülük” olarak adlandırmıştır. İnfantil tümgüçlülüğün kaderi, kendiliğin nesneden ayrışması ile bağlantılıdır. Çocuk çevresinin desteğini almasıyla, güçlü bir enerji akımına dönüşen tümgüçlülük, ileri bir yapılaşma ile ego idealinin bir parçasını oluşturacaktır (Ornstein, 2004: 1-2).

Kendisinin ayrı bir birey olduğunu hisseden çocuk, savunmasız ve aciz olduğunu da hisseder. Buna cevap olarak tümgüçlülüğü, bakımını veren kişiye atfeder ve ikincil olarak bütünleşebilir. Mahler bu olaylar zincirini, “ döneme özgü gelişimsel çatışmalar” olarak düşünmüştür (Ornstein, 2004: 1-2).

Kohut ve diğer kendilik psikolojisi kuramcıları, çocuğun doğumdan itibaren çevreden gelen sosyal uyarınları ayırt edebilecek ve yanıtlayabilecek kapasiteye sahip olduğunu belirtmektedirler (Ornstein, 2004: 1-2’deki alıntı).

Çocuğun güçlülük ve yeterlik duygularının temellerinin oluşturulmasında okulöncesi yılları kadar hiçbir dönem önem kazanmamıştır. Bunun bir nedeni vardır. Okulöncesi döneminde çocuk bireysel özelliklerini vurgulamanın yanı sıra artan özerkliği ve ısrarcılığı ile bakım veren kişiyle arasında kurulmuş olan “etkileşimli düzenleyici sisteme” yeni nitelikler kazandırır. Çocuk kendilik organizasyonu açısından yeni bir aşamaya gelmiştir. Bakım veren kişi çocuğun özerk davranışlarını desteklemez, kaygılı bir şekilde kontrol sağlamaya çalışırsa, aralarında mücadele başlar. Çocuğun davranışlarındaki ısrarcılık sıklıkla yıkıcı bir saldırganlığa dönüşebilir (Ornstein, 2004: 3-6).

Anne-baba ve öğretmenlerin, çocukların davranışsal çabalarına tepki verirken dikkate almaları gereken önemli bir nokta, başarının ve başarısızlığın göreceli kavramlar olduğudur. Çocukların bu terimlerin mutlak olmadığını, hiç kimsenin tümüyle başarı ya da tümüyle başarısız sayılmayacağını anlamaları için yardıma ihtiyaçları vardır (Humphreys, 1996: 150-151).

Davranışsal güçlülüğü olan çocukların özellikleri:

sosyal aktivitelere katılır;

olumlu aile ilişkilerine sahiptir;

evdeki davranışlara ilişkin anne-babasıyla konuşur;

başkalarına zarar veren ya da rahatsız eden davranışları için pişmanlığını söyler;

kendisinden istenenleri ilk söylendiğinde yerine getirir;

anne-babasıyla olumlu ilişkiler kurar;
hayal kırıklıklarında sakin bir tarzda tepki verir;
kendi davranışlarının sonuçlarını dikkate alır;
yaşına uygun temizlik alışkanlıklarına sahiptir;
akranlarından ve arkadaşlarından yardım ister;
hoşlanarak yaptığı bir hobisi vardır;
başladığı etkinlikleri zamanında tamamlar;
kendi davranışlarının sorumluluğunu üstlenir;
kardeşleriyle olumlu ilişkiler kurar;
herhangi bir oyunda yenildiği zaman bunu incelikle kabul eder;
ev ödevlerini düzenli olarak yapar;
akranları arasında popülerdir;
başkalarını dinler;
hatalarını kabul eder;
ailedeki etkinliklere katılır;
kendisine “hayır” denildiğinde bunu kabul eder;
sınıfta dikkatlidir;
sınıfının düzeyinde ve üstünde matematik problemlerini çözer;
kitaba olan ilgisi sınıf düzeyinin üzerindedir;
başkalarının haklarına saygı gösterir;
başkalarıyla paylaşımda bulunur;
evdeki kurallara uygun davranır;
yanlış yaptığında başkalarından özür diler;
ödevlerin sorumluluklarını üstlenir;
yaşamın olumlu yönleri hakkında konuşur;
dildeki uygun sözcükleri kullanır;
okula düzenli olarak devam eder;
okulda dinleme alışkanlığını edinmiştir (Epstein ve Sharma, 1998).

Çocukta Duygusal Davranışsal Güçlülüğü Geliştirmek

Brand'ın bir araştırmasında, bireyin kendini değerlendirmesiyle başkalarının onu değerlendirmesi arasındaki tutarlılığın gelişim ve yaşla birlikte arttığı ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada, üçüncü ve altıncı sınıf öğrencilerinin kendilerini değerlendirmeleri ile öğretmenlerinin ve arkadaşlarının onları değerlendirmesi arasındaki tutarlılık incelenmiştir. Öğretmenleri tarafından olumlu olarak değerlendirilen çocukların kendilerine yükledikleri olumsuz değerler arasında benzerlikler olduğu belirlenmiştir. Öğretmenleri tarafından olumlu değerlendirilen çocuklar, diğerlerine göre arkadaşları tarafından da uyumlu özellikleriyle tanınmakta, çocuğun kendine yüklediği olumsuz eleştiriler azalmaktadır. Öğretmenleri tarafından uyumlu ve başarılı olarak kabul edilen çocukların gerçeği saptırma ve kendilerini savunma eğilimlerine diğerlerine göre daha az ihtiyaç duydukları ortaya çıkmıştır (Jersild, 1979: 181-198).

Weiner'in dört yaşındaki çocuklar üzerinde yaptığı bir çalışmada, öğretmenleri tarafından belli bir işi yapmakta başarılı gösterilen, arkadaşlarıyla uyumlu ilişkiler kurabilen çocukların çoğunun kendilerini değerlendirirken yüksek değerler verdikleri görülmüştür (Jersild, 1979: 200).

Çocuğa sevgiyle yaklaşıldığında ne kadar hoş olduğunu öğrenir, dokunuşlarla kendisinin güvende olduğunu hisseder. Ağladığında, kendisine verilen istekli karşılık, önemli biri olduğunu öğretir. Bunlar, kendini değerli ve önemli algılamasını sağlar (Jersild, 1979: 200).

Sevgi ortamında büyüyen çocuk, kendine güven davranışı kazanır. Bir sevgi ve anlayış ortamında büyüyen çocuk kendi özerkliğini elde edecektir. Büyüme, girişkenlik, kendi değerlerini her zaman ispatlamak ve kendini korumak ihtiyacını hissetmeden sınama, yanılma ve yeniden sınama özgürlüğüne sahip olabilecektir. Duygularını açıklamakta da kendini özgür sayacaktır. Bu şekilde yetiştirilen çocuğun en önemli üstünlüğü, kendini kabul etmesi ve yeteneklerine güvenerek kendini duygusal ve davranışsal olarak güçlü algılaması olacaktır (Jersild, 1979: 220-221).

İsteklerine ve tepkilerine karşılık verilmeyen, sevgi gösterilmeyen çocuk, kendini güçsüz hisseder. Bu şekilde çaresizliği ve önemli olmadıklarını öğrenirler. Böyle ortamlarda yetişen çocukların özgüvenleri yetersizdir (Mackoy ve Fanning, 1998: 321).

Çocuğa yüksek bir özgüven kazandırmak isteyen anne babanın en güçlü araçları kullandıkları dildir. Her gün çocuklarıyla yaptığı konuşmada, kullandıkları kelimeler ve ses tonu, benlik duygularını şekillendirir. Bu nedenle, çocuğa verilen tepkilerde, hem onları överken hem de hatalarını düzeltirken, özgüvene izin veren bir dil kullanmak büyük önem taşır. Özgüveni destekleyen dil bir tanımlama dilidir (Mackoy ve Fanning, 1998: 321).

Çocuklar büyürken kendileri hakkındaki bilgileri öğrenmede öğretmenin kılavuzluğuna ihtiyaç duyarlar. Çocukları doğru bir şekilde değerlendirmek, onunla ilgili olumlu beklentiler, daha yapıcı ve olumlu iletişim ile sağlanabilir. Bu yolla, çocukta olumlu yönde bir özgüvenin gelişmesi sağlanabilmektedir (Mackoy ve Fanning, 1998: 322).

Çocuğu doğru bir şekilde değerlendirmek, özgüvenin oluşmasına dört yönden katkıda bulunur:

Birincisi, onların yetenek ve becerilerinin farkına varılması, bunları güçlendirme ve yönlendirme olanağını verir.

İkinci olarak, davranışlarını, kişilikleri çerçevesinde anlaşılmasına yardımcı olur. Bu çerçevede, olumsuz bir davranış bile anlaşılabilir ve öngörülebilir bir nitelik kazanır.

Üçüncü olarak, çocuğu doğru değerlendirmek, kendilerini olumsuz etkileyen, sosyal yönden yalnızlığa iten veya aile açısından yıkıcı olarak değerlendirilen davranışlar gibi değiştirilmesi önemli davranışların değiştirilmesine yoğunlaşılmasına yardım eder.

Dördüncü olarak, çocuğun her yönüyle olduğu gibi kabul edilmesine yardımcı olur. Bu, gelişmiş bir özgüvenin temel taşıdır.

Çocukta var olan güçlü yönleri ve becerili davranışlarını ödüllendirerek teşvik edildiğinde, büyük bir olasılıkla bunu tekrar etmek isteyecektir (Mckoy ve Fanning, 1998: 323-341).

Çocukların kendilerini duygusal ve davranışsal olarak güçlü hissedebilmelerine yardımcı olmak rehberlik çalışmalarının temelini oluşturur. Bu yolla, çocuğa bir birey olarak grup içinde yaşamayı öğrenmesi ve başarılı olabilmesi için gerekli yeteneklerin kazandırılması amaçlanır. Çocuk, okulöncesi dönemden başlayarak “Ben kimim?” sorusuna karşılık olmak üzere kendisinin farkında olmaya ve kendi güçleri ile özellikleri konusunda uyanmaya ve keşiflerde bulunmaya başlar. Çocuğun bu alanda olumlu bir “kendini kabul” süreci yaşaması, yaşamda başarılı ve uyumlu olabilmesi açısından son derece önemlidir (Yeşilyaprak, 2000: 69).

Çocuğun duygusal ve davranışsal gelişimini destekleyecek bir ortam oluşturmak; eğitsel etkinlikler yoluyla duygusal yönden kendini güçlü hissetmesine yardımcı olmak, kişilerarası etkileşimi geliştirmek, duygularını ifade edebilme fırsatını sağlamak ve olumlu davranışlar ortaya koymasına yardımcı olarak destekleyici bir tutum ortaya koymakla mümkündür.

Öğretmenlerin ilgi, saygı ve güvene dayalı olarak oluşturacağı bir eğitim ortamında çocukların ilgi ve yetenekleri doğrultusunda desteklenmesi, kendilerini ifade etmelerine fırsatlar verilerek olumlu davranışlarının pekiştirilmesi duygusal ve davranışsal olarak güçlülüğü destekleyecektir.

Bu çalışmalar yürütülürken çocuğun bir gelişim süreci içinde olduğu, gözlenen davranışların kalıcı olmadığı, içinde bulunulan gelişim basamağına özgü olup değişebileceği unutulmamalıdır (Yeşilyaprak, 2000: 61).

Psikolojideki kuramlar ne kadar farklı olurlarsa olsunlar, hepsi de yaşamının ilk dönemlerinden itibaren anne-baba ve öğretmenin çocuğun duygusal ve davranışsal gelişimi üzerindeki belirgin etkisini vurgulamaktadırlar.

Öğrenilmiş Güçlülük ve Kuramsal Açıklamalar

Öğrenilmiş güçlülük (learned resourcesfulness) kavramı ilk kez Rosenbaum (1983) tarafından kullanılmıştır.

Hobfoll'un bireyin stresle başa çıkmak için sahip olduğu kaynaklar arasında öğrenilmiş güçlülük kavramı, zaman zaman stresle başa çıkmalarla eş anlamlı olarak kullanılan ve öz-kontrol (self-kontrol) kavramı yerine önerilen bir kavramdır. Öğrenilmiş güçlülük kavramının öz-kontrol kavramına göre önemli bir üstünlüğü, içsel isteklerin bireyin kendisiyle sınırlanması gibi bir anlam içermemesidir (Hobfoll, 1989). Rosenbaum, öğrenilmiş güçlülüğü temelde bilişsel bir beceri olarak tanımlamaktadır. Bilişsel becerinin duyguların, acıların ve bilişlerin düzenlenmesi tarzında bir işlevinin olduğunu vurgulamaktadır (Rosenbaum, 1983).

Rosenbaum'a göre başarılı bir baş etme kendi davranışlarını düzenleme ile ortaya çıkar. Bunların üç farklı çeşidi bulunmaktadır. İlki; bireyin fizyolojik fonksiyonlarını dengede tutmak için otomatik ve bilinçdışı olarak ortaya çıkar. İkincisi; otomatik olmayan, bilinç düzeyinde onarıcı ve kendini düzenleyicidir (self-regulation). Üçüncüsü ise; otomatik olmayan ve bilinçli düzeyde olup, zarar verici ve yıkıcı alışkanlıklara uygun olarak yenileyici düzenlemelerdir (Regulative self-control). Bireyler önceki yaşantılarına bağlı olarak geliştirdikleri repertuarın genişliğine ve zenginliğine göre birbirlerinden ayrılabilirler (Rosenbaum, 1981: 590).

Rosenbaum, öğrenilmiş güçlülük kavramının içeriğini dört ana başlık altında toplamaktadır. Bunlar:

1. Duygusal ve fizyolojik tepkilerle başa çıkmak için özyapıları (self-instructions) ve bilişleri kullanma;
2. Planlama, problemi tanımlama, seçenekleri değerlendirme ve sonuçları tahmin etme gibi problem çözme stratejilerini uygulama;

3. Doyumu erteleyebilme;
4. İçsel olayların bireyin kendisinin kontrolünde olduğuna olan inancıdır.

Öğrenilmiş güçlülük kavramı, Staat'ın davranış repertuarı ya da kişilik repertuarı kavramı ile benzerlikler gösterir. Staat' a göre bireylerin şartlanma ilkeleri doğrultusunda geliştirdikleri birtakım becerileri vardır. Bu beceriler, davranış repertuarını oluşturmaktadır (Staat, 1975). Rosenbaum'a göre öğrenilmiş güçlülük bir davranış repertuarı olarak sadece şartlanma ile değil, model alma ve eğitim yoluyla da kazanılmaktadır. Rosenbaum'a göre öğrenilmiş güçlülük kavramı duyguların, acının, istenmeyen düşüncelerin kontrolünde kullanılan bilişsel bir beceridir (Rosenbaum, 1983).

Öğrenilmiş güçlülük kavramını tanımlarken olayların kontrolünden çok, bunların istenmeyen etkilerinin değerlendirilmesine dikkat çekilmiştir. Bir davranışın öğrenilmiş güçlülük tanımına uyabilmesi için a) Bir iç olgudan kaynaklanması, b) Hedef davranışın ortaya çıkmasında iç olguların karıştırıcı etkisini ortadan kaldırması ya da aza indirmesi gerekir (Sarıcı, 1999: 22-23).

Öğrenilmiş güçlülük (Learned resourcefulness) kavramı davranış tedavileri ile ilgili yapılmış ilk çalışmalarda kendini denetleme (Self-control) başlığı altında anılmıştır. Rosenbaum, "kendini denetleme" kavramını geliştirerek "öğrenilmiş güçlülük" kavramını ortaya atmıştır. Rosenbaum'un ele alış biçimine göre öğrenilmiş güçlülük kavramı kendini denetlemenin tersine, içsel arzuların kendi kendine kısıtlanması gibi bir anlam ifade etmemektedir (Rosenbaum, 1980: 585-590).

Öğrenilmiş güçlülük, olumsuz koşullarla başa çıkmada bilişsel stratejilerden biri olarak kabul edilmektedir. Rosenbaum, öğrenilmiş güçlülük kavramının belli yönleriyle öğrenilmiş çaresizlik kavramının bir anti-tezi olduğunu savunmaktadır. Davranışlarıyla olumsuz bir sonucu kontrol etmede başarısız olan organizmanın, daha sonraları, olumsuz sonuçların kontrol edilebileceği ortamlarda gereken davranışları yapmaması ya da bu davranışları öğrenmede yetersiz kalması üzerinde

yoğunlaşmaktadır (Seligman ve Maier, 1967: 2-8). Bu görüş bazı araştırma bulguları tarafından da desteklenmektedir (Rosenbaum ve Palmon, 1984: 244-253).

Öğrenilmiş güçlülük bireyin stresli bir durumla karşılaştığı zaman varolan başa çıkma becerilerinden biri olarak görülebilir. Lazarus ve Launier, başa çıkmayı, çevresel olaylar ve duygusal tepkiler arasında aktif bir arabulucu gibi görmektedir. Başa çıkma (coping) strese karşı bir reaksiyondur. Bireyin strese karşı reaksiyonları, yaşanan duyguları ve uyuma ilişkin sonuçları etkilemektedir (Lazarus ve Launier, 1978: 289-325). Lazarus ve Folkman ise, başa çıkma stratejisini, herhangi bir yaşantıyı tehdit edici olarak algılayan bireyin kendini daha iyi duruma getirmek için, davranış örüntüsünü yeniden düzenlemesini içeren bir çaba olarak tanımlamaktadır (Lazarus ve Folkman, 1984).

Öğrenilmiş güçlülük kavramı ile öğrenilmiş çaresizlik kavramı arasındaki farklılıklar, bazı çalışmalarla da ortaya konmaktadır. Rosenbaum ve Ben Ari, denekleri öğrenilmiş güçlülükleri yönünden iki gruba ayırmışlardır. Deneklere çözümsüz bulmacalar ve çözülebilir durumlar verilerek test edilmeleri sağlanmıştır. Öğrenilmiş güçlülüğü düşük olan bireylerin, durumlara çözüm getirme sırasında daha az çaba gösterdikleri bulunmuştur (Rosenbaum ve Ben Ari, 1985: 198-215).

Bir davranışın öğrenilmiş güçlülük kategorisine dahil edilebilmesi için, içsel bir olay tarafından başlatılması, içsel olayın hedef davranışın performansı üzerindeki karıştırıcı etkilerini ortadan kaldırması ya da azaltması gerekmektedir. Bu da içsel olayları kendi kendine izleyebilme (self-monitoring), duyguları adlandıracak özel beceriler edinme ve bunları değerlendirebilme gibi bazı becerilerin bulunmasını gerektirmektedir (Rosenbaum, 1983).

Kendini denetleme kavramı davranışçı terapistler tarafından ele alınmış ve bu süreci açıklamada farklı yaklaşımlar ortaya atılmıştır. Bunlardan ilki Kanfer'in savunucusu olduğu Etkileşim Modelidir. Bu modelde herhangi bir zamanda ortaya çıkan davranış birbiri ile etkileşen üç değişkenle açıklanmaktadır. Bu değişkenler, ortama özgü (situational), bireyin kendisinin ürettiği (self-generated) ve biyolojik

değişkenlerdir. Kanfer, kendini-denetleme davranışını, kendi davranışlarını düzenlemenin (self-regulation) özel bir durumu olarak görür. Bu süreç bireyin bir durumu kendi davranışlarıyla değiştirebileceğine inanması ile başlamaktadır. Kanfer'in kendi davranışlarını düzenleme modeli, bireylerin davranışlarını düzenlemede güdülenmenin temelini açıklamaya yöneliktir. Öğrenilmiş güçlülük kavramının içsel olayların düzenlenmesi sürecinde gereken özel becerilere ağırlık vermesi ve bunların birey tarafından ne zaman daha çok kullanıldığıнын kendi davranışlarını düzenleme modeli ile açıklanması, modellerin birbirini tamamlayıcı niteliğini göstermektedir (Rosenbaum, 1983: 57-72'deki alıntı).

Bandura, Kanfer gibi bireyin kendi davranışlarının düzenlenmesini bir etkileşim modeli ile açıklamaya çalışmış ve bu sistemi güdüleyen olgular üzerinde durmuştur. Ona göre, insan davranışı bilişsel, durumsal ve davranışsal faktörlerin birbiriyle etkileşimi sonucu ortaya çıkmaktadır. Bandura (1978), bu model içinde ortaya attığı "kendine yetme" (self-efficacy) beklentisine ilişkin kavramı, davranışı yönlendiren bilişsel yapılardan birini oluşturmaktadır. Ancak, bireyin bazı yetenekleri yoksa, beklenti tek başına istenen davranışın ortaya çıkmasında yeterli değildir (Bandura, 1978: 347-350). Bu yetenekler Rosenbaum'a göre öğrenilmiş güçlülük'tür (Rosenbaum, 1983: 71-72).

Öğrenilmiş güçlülük kavramı, kişinin kendi davranışlarını düzenlemesi sürecine özel bilişsel beceriler açısından ağırlık veren bir anlayışı yansıtmaktadır. Bireyin kendi davranışlarını düzenleme sürecine ilişkin daha önce oluşturulmuş iki model güdülenmeyi temel alarak konuya yaklaşmaktadır (Kanfer, 1970; Bandura, 1978).

Kanfer, davranış terapisindeki öz kontrol modelini temel alarak etkileşimsel bir model geliştirmiştir. Özel bir durumda bir davranışın; duruma bağlı, kendiliğinden oluşan ve biyolojik etmenler olarak üç etkileşimsel değişken tarafından belirlendiği öne sürülmektedir (Kanfer, 1980). Kanfer, öz-kontrolü kişinin kendi davranışlarını düzenlemesinin özel bir hali olarak görmektedir. Kişinin davranışlarını düzenlemesi, kendi davranışlarını yönettiği durumlarda ortaya çıkarken, öz-kontrol,

bir davranışı gösterme ya da kaçma arasında çıkabilecek çatışma durumlarında kullanılmaktadır.

Bireyin kendi davranışlarını düzenleme süreci üç aşamada oluşmaktadır. Bunlar;

- 1.İçsel olayları kendi kendine izleyebilme (self-monitoring).
- 2.İçsel olayları kendi kendine değerlendirebilme (self-evaluation).
- 3.Bireyin kendini desteklemesi (self-reinforcement).

Kanfer'in modelinde, eğer birey içsel olayları kendi davranışları ile değiştirebileceği inancında ise, kendi davranışlarını düzenleme metodunu kullanmaktadır (Kanfer, 1980).

Öğrenilmiş güçlülük kavramı Kanfer'in modelinin bir tamamlayıcısı olarak ortaya atılmıştır. Ancak, öğrenilmiş güçlülük bireyin içsel olayları kendi kendine düzenlemesi anlamına gelse de, Kanfer'in öz-kontrol kavramı, kişisel bir özellikten çok, bireyin özel bir durumdaki davranışlarını temsil eder (Kanfer, 1970).

Kanfer'in modeli, temel olarak bireylerin kendi davranışlarını düzenlemek için nasıl güdülendiklerini açıklamada kullanılır. Aynı zamanda bu model bir bireyin ne zaman başa çıkma stratejilerini kullandığını açıklayabilir. Öğrenilmiş güçlülük modeli ise, bireyin başa çıkma becerilerini ne zaman ve niçin kullanacağı konusunda yaşadığı problemi Kanfer'in modelini temel alarak giderebilir (Rosenbaum, 1983: 54-57'deki alıntı).

Lazarus kuramında başa çıkma kavramını, içsel olayların kendi kendine düzenlenmesi (self-regulation) için temel bir davranış repertuarı olarak tanımlar. Öğrenilmiş güçlülük ise, bireyin stresli bir durumla karşılaştığı zaman varolan başa çıkma becerilerinden biri olarak görülebilir. Öğrenilmiş güçlülük Roskies ve Lazarus tarafından önerilen başa çıkma nitelikleriyle aynı niteliklere sahiptir (Roskies ve Lazarus, 1980).

Abramson, Seligman ve Teasdale (1978:443-479), yükleme kuramı (Heider,1958) ve Weiner modelini (Weiner,1972:4-21) temel alarak, öğrenilmiş çaresizlik modelini yeniden formüle etmişlerdir. Modele göre, davranışlarıyla olumsuz bir sonucu kontrol etmede başarısız olan bireyin, çaresizlik tepkisi verip-vermeyeceğini belirleyen temel değişken, bireyin olumsuz sonuçları kontrol etmedeki başarısızlığı yaptığı nedensel yüklemelerdir. Birey olumsuz durumları kontrol etmedeki başarısızlığını, kendi değişmez kişilik özelliklerinin bir sonucu olarak algıladığı takdirde, çaresizlik tepkisi verme olasılığı artacaktır.

Seligman, bazı klasik koşullanma deneylerini analiz etmiş ve klasik koşullanma deneylerinde organizmanın çaresiz olduğunu ve çaresizliği öğrendiğini ileri sürmüştür (Seligman, 1969: 487). Seligman ve Maier'e göre organizma ne kadar çaba harcarsa harcasın durumu değiştiremeyeceğini öğrenerek pasif kalmakta ve bu durumu tüm istenmeyen durumlara genellemektedir (Senemoğlu, 2000: 110'deki alıntı).

Abramson ve arkadaşlarının modeline göre, bir sonucun davranışlarından bağımsız olduğunu öğrenen birey, bu davranışa üç farklı boyut üzerinde nedensel yüklemelerde bulunur. Bunlar, içsel-dışsal (internal-external), değişmez-değişebilir (stable-unstable) ve genel-özel (global-specific) boyutlarıdır. İlgili modele göre, öğrenilmiş çaresizliği en fazla ortaya çıkaracak ve yeni ortamlara genellenmesini kolaylaştıracak olan nedensel yükleme türleri, başarısızlığa yapılan içsel, değişmez ve genel olanlardır. Bu tür nedensel yükleme eğilimi bireyde genel bir başarısızlık beklentisine yol açmaktadır (Abramson ve diğer., 1978: 443-479).

Öğrenilmiş güçlülüğün değerlendirilmesi sırasında başlıca üç nokta üzerinde durulmaktadır. Bunlardan birincisi, öğrenilmiş güçlülüğü içeren davranış dağarcığının özel yapısının tanımlanmasıyla ilgilidir. Özel bir beceri olarak düşünülen öğrenilmiş güçlülük bir ya da birden fazla davranış sınıfının birleşmesinden oluşan bir davranış bütünü olarak tanımlanmaktadır. Etkileşimsel bir model olan "beceri kuramı"na göre, beceri; davranış, çevre ve bilincin bütünleşmiş bir fonksiyonundan oluşmaktadır. Bilinç ise, bireyin kendi davranışlarını düzenleme

(self-regulation) sisteminin bir parçasıdır. Fischer'in beceri kuramı ile ilgili çalışmaları, öz kontrol ve başa çıkma becerilerine öncülük etmiştir. Buna göre; öğrenilmiş güçlülük, içsel olayların bireyin kendi davranışları ile yeniden düzenlenmesine yönelik bilişsel becerilerin bir dağarcığından oluşur. Öğrenilmiş güçlülük, güçlülük becerilerinin değerlendirilmesiyle ilgilidir. Güçlülük becerileri sadece davranışsal gözlemlere dayanılarak ya da öğrenilmiş güçlülük gerektiren özel koşullar altında değişebilen davranışlara göre değerlendirilebilmektedir (Fischer, 1980: 477-531).

Öğrenilmiş Güçlülüğü Geliştirmek

Öğrenilmiş güçlülüğün, bireyin sahip olduğu yetenekleri ile heyecan, ağrı, istenmeyen düşünceler gibi içsel olaylarla çatışması ve bu çatışma sonucunda elde edilmek istenen olumlu davranış üzerinde etkisi vardır. Öğrenilmiş güçlülük ile, bu olayların tümüyle ortadan kaldırılması söz konusu değildir. Ancak, davranışlar üzerindeki olumsuz olayların istenmeyen etkileri, bireyin kendi davranışlarını yeniden gözden geçirmesi ile en aza indirgenebilir (Rosenbaum, 1983: 54-72).

Öğrenilmiş güçlülük; duygusal ve fizyolojik tepkilerle başa çıkma, planlama, problemi tanımlama, seçenekleri değerlendirme ve sonuçları tahmin etme, doyumunu erteleyebilme ve içsel olayları düzenleyebilme gibi davranışlarla değerlendirilir.

Öğrenilmiş güçlülüğün değerlendirilmesi sırasında üzerinde durulan diğer bir nokta, bireylerin öğrenilmiş güçlülüğün ölçülmesinden ve değerlendirilmesinden sonra geçen zaman ve durum karşısında bazı genellemelere gidip-gitmemesi ile ilgilidir. Bunların değerlendirilmesi, zeka, okul başarısı ve motor becerilerin değerlendirilmesinde kullanılan süreçlerin aynasıdır. Öğrenilmiş güçlülüğün genellenebilirliğini sağlamak için, uygun, geçerli ve güvenilir testlerle ölçüm yapmak gerekmektedir (Rosenbaum, 1983: 55-57).

Öğrenilmiş güçlülüğün değerlendirilmesindeki üçüncü önemli nokta ise, kontrol edilebilen içsel olaylara göre öğrenilmiş güçlülüğün gruplara ayrılıp-

ayrılmayacağıdır. Eğer birey bir içsel olayı düzenlemede zengin bir güçlülük dağarcığına sahip ise diğer içsel olayları düzenlemede de etkili olmalıdır.

Çocuklar yakın çevresinden kendi varlıklarını doğrulayacak bilgiler isterler. Onların kim olduğu konusunda, sözlü ya da sözsüz bütün ipuçlarına karşı çok duyarlıdırlar. Yakın çevrelerinin sevgi ve onaylarını isterler. Anne-baba ve öğretmenlerin çocuklara bu yönde yapabilecekleri yardımlar büyüdükçe duygusal yönden daha güçlü olurlar. Yetişkinler çocuklara kendilerine yeter hale gelecek olan, önemli, değerli ve farklı insanlar olduklarını sözleriyle, vücut dilleriyle ve hareketleriyle hissettirmelidirler. Çocuklarla gün boyu oluşturulan iletişim, çocuğun öz-benliğinin oluşmasında oldukça önemlidir (Mckoy ve Fanning, 1998: 340-341).

Etkili anne-baba ve öğretmen ilişkisi, çocukların ileriki yıllarında mutlu ve başarılı yetişkinler olma olasılığını arttırmaktadır. Bu şekilde, çocukta sağlıklı bir benlik saygısı gelişir. Dışarıdan bir müdehaleye dayanmayan içsel mutluluk, kendisini özde değerli görme becerisi, yaptıklarından tatmin olma, yaşadıkları karşısında esnek bir değerlendirme becerisi kazanma, her şeye açık olma duygusu çocuğun duygusal ve davranışsal olarak güçlü bir birey olmasını sağlayacaktır (Kalkınç, 2004: 104-105).

Çocuğun yakın çevresi çocuğun benlik saygısını önemli ölçüde etkilemektedir. Çocuğun kendi duygularından hoşnut olması, kendini duygusal yönden güçlü hissetmesi, davranışlarını olumlu olarak değerlendirmesi, bu değerlerin çocuğa yaşatılmasıyla mümkün olabilmektedir. Kendini olumlu değerlendiren, özde değerli bulan anne-baba ve öğretmen bu duyguyu çocuğa ve iletişimlerine yansıtır. Güçlülük duygusu, yaşanılarak öğrenilen ve gelişen olumlu bir özelliğe sahiptir. Duygusal ve davranışsal güçlülük duygusu, anne-baba ve öğretmenin çocuğa karşı olan tutumlarıyla ve çocukla gün boyunca oluşan iletişimlerinin niteliğiyle yakından ilişkilidir (Yavuzer, 2004: 167-175).

Kendilik (Benlik) Algısı ve Kuramsal Açıklamalar

Bu çalışmada “kendilik” sözcüğü, (self) “benlik” sözcüğü yerine kullanılmıştır.

Kendilik, bireyin kendisini görüş biçimidir. Kendiliğin çeşitli tanımları yapılmıştır. Bunlardan bazıları aşağıda verilmiştir.

Kendilik (benlik), iletişim sürecinde insanın kendi içinden çıkıp, diğerlerinin gözüyle kendine bakabilmesidir (Cüceloğlu, 1993: 99).

Kendilik, bireyin kendi benliğini anlayış ve kavrayış biçimidir (Yörükoğlu, 1985: 81-89).

Kendilik, bir bireyi oluşturan eğilim ve niteliklerin tümüdür (Wolman, 1973). Kişinin “Ben”iyle ilgili karakteristiklerinin oluşturduğu, organize, tutarlı ve kavramsal gestalt olarak tanımlanmıştır (Rogers, 1959: 200). Higgens’e göre, kendilik; kişinin kendisiyle ilgili bilgileridir. Kişinin dış dünyası ile olan ilişkilerini özetleyerek, kendi kendini düzenleyici bir işlev görür (Önder, 1997: 6).

Kendilik, bireyin kendisine ilişkin doğru bulduğu dinamik ve karmaşık inançlar dizisidir (Purkey, 1970).

Calvix ve Linzey’e göre; kendilik (benlik) terimi modern psikolojideki kullanılışıyla iki belirgin anlam taşımaktadır. Bir taraftan kendilik (benlik), bireyin kendisi hakkındaki tavır ve duyguları olarak tanımlanmakta, diğer taraftan ise; bireyi davranış ve uyuma yönelten bir grup süreçler olarak ifade edilmektedir. Terapötik psikolojide benlik, birinci derecede psikolojik, ikinci derecede fiziki bir nesne olarak düşünülürken, Shaffer ve Shoben ise benlik kavramı için, herhangi bir ögenin asıl ve temel olmadığını belirtmektedir. Bunlara göre, kendilik (benlik) kavramı, bir tavır örüntüsü olup, diğer tavırlar gibi öğrenilir ve kazanılır. Bireyin kendilik (benlik) kavramının devamının sağlanması yüksek düzeyde bir çeşit psikolojik dengedir. Benlik, geçmiş yaşantıların öğrenilmiş davranış kalıpları olarak görüldüğünden,

benliğe ait kavramlar sık sık kendilik (benlik) kavramı veya benlik yapısı terimleri ile ele alınmaktadır (Ersanlı, 1996: 12).

Kendilik kavramı; kişinin kendisiyle ilgili, göreli olarak durağan olan tutumlarıyla ilgilidir (Piers-Harris, 1976). Kişinin kendini tanımlamak için kullandığı dil, kendilik kavramıdır (Gage ve Berliner, 1982). Kişinin kendini nasıl algıladığı ile ilgili çok boyutlu psikolojik bir yapıdır (Appleton ve diğer.,1994; Jongmans ve diğer., 1996).

Kendilik algısı; bir bireyin kendi yeterliği ve nasıl bir kişi olduğu ile ilgili algılamalarının tümüdür (Gergen ve Gergen, 1981). Çocuğun, kendi yeterliği ve yetersizliklerini algılaması yolu ile kendilik değeri ya da kendilik kavramı oluşur (Jongmans ve diğer., 1996).

Carver ve Scheier, kendilik özelliklerinin davranışın oluşmasında önemli bir belirleyici olduğunu belirtmektedirler (Gauvain, 2000: 131'deki alıntı).

Super'e göre kendilik (benlik) kavramı, bir kişinin kendisini nasıl gördüğüdür (Kuzgun, 1991: 112'deki alıntı).

Super'e göre benlik kavramı dizgesi, onun dünyayı algılama biçimi ve kendi psikolojik alanı (psychological field) olarak ele alınabilir. Gelişen ve olgunlaşan birey kendini ve çevresini algılama biçimine göre, çevresel uyarıcılara sürekli tepkide bulunur. Bireyin benlik kavramı, onun davranışlarını etkiler. Seçeceği mesleğin, yapmak istediği eğitimin ve işindeki yaşantılardan sağladığı doyum derecesinin belirlenmesinde etkili olur (Bozkurt, 1990: 13). Super'e göre benlik üç kavramla anlaşılabilir. Bunlar; Benlik algısı, benlik kavramı ve benlik kavramı sistemidir (Elibüyük Ö., 1996: 6'deki alıntı).

1. Benlik Algıları: Birey kendisine ilişkin gözlediği olgulara ait algıları duyular yoluyla elde eder. Tüm bu algılar, genelleştirme ya da neden-sonuç ilişkisi kurarak düşünme yoluyla diğer algılarla birleştiklerinde belirli bir anlam kazanırlar.

Birincil algılara anlam kazandıranlar, benzerlik, farklılık, bağımsızlık gibi ikincil algılardır. Bunların dışında, bireyin çevresindeki diğer insanlara, nesnelere ve düşüncelerle ilgili benliğe ait olmayan algılar vardır. Bunlar, diğer başka algılarla birlikte bulduklarında bir anlam kazanabilirler, daha alt düzeyde ya da basit kavramları oluştururlar.

2. Benlik Kavramları: Anlam kazanmış benlik algılarıdır ve diğer benlik algıları ile de ilişki içindedirler. Benlik kavramı, bireyin bazı anlamlar yükleyerek algıladığı biçimiyle kendisidir. Benlik kavramı genellikle, benliğin bazı durumlarda, bir dizi işlevde bulunurken ya da bazı ilişki örüntüleri içerisinde oluşan biçimiyle bir görünümdür.

Basit benlik kavramı, birey için anlam taşıyan “ben”e yani kişinin kendine ait birbirleriyle ilişkili algılar bütünüdür.

Karmaşık benlik kavramı ise, basit benlik kavramının örgütlenmesi sonucu ortaya çıkar. Bu karmaşık kavramlar, algılayan birey için vardığı yargılarıyla ilgili yeni algılarını yerleştirebilmesi için çerçeve oluştururlar. Karmaşık kavramlar, bir algısal dizi oluşturarak bireyi tepkide bulunmaya ve algılandıkları zaman bu algıları belirli biçimlerde örgütleyebilme için uygun durumu sağlarlar.

3- Ben Kavramı Sistemi: Çeşitli benlik kavramlarından oluşur. Birey bu çeşitli benlik kavramları, değişik roller ve durumlar içinde kendini gözleyerek oluşturur. Ancak her insanın yalnızca tek bir benlik kavramı olduğunu düşünmek yanlıştır. Çünkü, her insan bir çok benlik kavramına sahiptir.

Allport’a göre benlik, kendi içinde büyük pozitif bir güce sahip dinamik bir süreçtir (Bischof, 1970: 360’deki alıntı).

Allport’a göre; ego ya da benlik; alışkanlıklar, treyterler, tavırlar, duyular ve insanın çeşitli eğilimlerinin tümü ile ilgili birleştirici bir güçtür. Allport, ego ya da benliği “proprium” kavramı ile açıklamaya çalışmış ve bireyin kişiliğinin bütün

yönlerini içeren yedi proprium üzerinde durmuş, bunları da; “ bedensel duyum” (bodily sense) , “ rasyonel düşünce” (rational thinking), “ uygun çaba bulma” (proprie striving), “benlik imajı” (concepts of self), “kendini tanıma” (self identity), “benliğin sınırlarını genişletme” (self extension) ve “benlik saygısı” (self esteem) olarak isimlendirerek, propriumun otomatik bir biçimde kısa sürede gelişmediğini ileri sürmüştür (Bisckof, 1970: 302’deki alıntı).

Ego ve benlik kavramlarının birbirinin yerine kullanılabileceğini söyleyen Allport, bunların birleşimine “proprium” adını vermiştir. Proprium, yaşamın bireye özgü olarak kabul edilen tüm alanlarını ve kişiliğin içsel bir birlik oluşturan bütün yönlerini kapsar. Allport’a göre, dinamik bir kişilik sürecinde temel bir güdü olan kendini gerçekleştirme proprium’un önemli bir özelliği ve temel bir parçasıdır (Ersanlı,1996:11’deki alıntı).

Rosenberg’e göre benlik (self), bireyin kendine yönelttiği duygu ve düşüncelerin bir toplamıdır. Benlik kavramı bireyin sosyal kimliğini tanımlar, kendine karşı olan tutum ve düşüncelerini içerir (Kolb ve Brodie, 1982: 58-80’deki alıntı).

Rosenberg, hem genel kendilik değerine hem de onu oluşturan ayrıntılara odaklaştı. Ayrıca, parçaların ve bütünüün özdeş olmadıklarını ileri sürdü (Rosenberg, 1979).

Rosenberg genel kendilik değerini “tek boyutlu bir yapı” olarak savunmasıyla birçok araştırmacıdan ayrılır. Genel kendilik değerinin; depresif tepki, kaygı ve psikosomatik semptomlar, kişilerarası ilişkilerde güvensizlik, anne-baba ilgisizliği gibi niteliklerle ilişkili olduğunu ileri sürmüştür (Rosenberg, 1979).

Rosenberg benlik kavramını, bireyin kendisine yönelttiği duygu ve düşüncelerinin bir toplamı ve benliğin yansıması olarak tanımlamaktadır (Erdoğan, 1995’deki alıntı).

Maslow benlik kavramını, bireyin çevresine uyumunu sağlayan bir güç olarak tanımlamaktadır (Cüceloğlu, 1991: 429-430'deki alıntı).

Mead, kendilik kavramını, kişinin, kendisiyle ilgili, değişmeye göreceli olarak dirençli olma, tutum, inanç ve değerlendirmeleri, "kendilik bilinci"ni ise, başkalarının bize karşı takındığı tavır, kendimize karşı takınmamız tarzında bir davranış olarak tanımlamıştır (Mead, 1934).

Mead'e göre insanlar kendilerini başkalarının sayesinde tanırlar. İçinde buldukları sosyal gruptaki bireylerin belirli görüşlerini ya da bütün sosyal grubun genellenmiş görüşlerini temel alarak kendilik algılarını oluştururlar. Çevrelerinden elde ettikleri bilgiler bireyin kendisi hakkındaki genellenmiş değerler kavramını oluşturur. Bu kavram kişi hakkında değerlendirme yapan diğer insanların seçilmiş ve ortak yargılarının bireyin benliğini temsil etmesiyle oluşmaktadır (Mead, 1964: 210-221).

Rogers, kendilik kavramını, "Ben ya da benin nitelikleri ile ilgili algılamalardan oluşan, organize, tutarlı bir kavramsal gestalt" olarak tanımlar (Rogers, 1959: 200).

Rogers'in benlik kavramı, kişinin kendisini algılamasından oluşan gerçek benliği (real-self), kişinin olmak istediği ve olması gerektiğine inandığı nitelikleri temsil eden ideal benliği içermektedir. Davranışları düzenlemez, bireyin mevcut bilinçli algılarını sembolize eder. Deneyim ve algılarının bileşiminden oluşan benlik bilinçlidir, insanın kendisine ilişkin algılarının düzenlenmiş şeklidir. (Rogers, 1959: 200).

Rogers'in kuramı, bireyin özellikle erken çocukluk döneminde başkalarının değerlendirmelerine bağlı olarak (+) veya (-) bir benlik imajı geliştirdiği ile ilgilidir. Yeni doğmuş bir bebek kendini ayrı bir varlık olarak henüz ayıramamaktadır. Yaşantılarını hoş, tatmin edici ya da hoş olmayan rahatsız edici olarak değerlendirmektedir. Olumlu algılananlar benliğe ait olarak yer alırken, olumsuz

yaşantılar benlik kavramından dışlanır. Çünkü, olumsuz yaşantı deneyimleri bireyin kendisini gerçekleştirilmesinden uzaktır. Benliğin gelişmesindeki en önemli özellik, bu kavramın bireyin çevresindeki insanlarla, özellikle onun için önemli olanlarla olan etkileşimin bir sonucu olarak belirmesidir (Rogers, 1951).

Kişinin ne olduğu konusundaki görüşlerinin yanı sıra ne olması gerektiği ve ne olmak istediği konusundaki görüşleri ideal benliği oluşturur. Bu terim bireyin ulaşmak istediği ve ulaştığı takdirde kendisini değerli ve güçlü hissedeceği benlik kavramını tanımlar.

Adler'e göre benlik, sürekli olarak bireye doyum sağlayacak yaşantıları arar. Eğer bunları dış dünyada bulamazsa yaratmaya çalışır. Ona göre benliğin esas rolü temel dürtülerle, toplumsal gerçeklik arasında aracı olmaktır. Freud'un ego kavramına karşı Adler, benlik kavramını bireyin kim olduğu konusundaki inançları şeklinde açıklamıştır (Geçtan, 1997'deki alıntı).

Adler'e göre birey, kendi algılarını, yeteneklerini ve görüşlerini biçimlendirme konusunda doğuştan yeteneklidir. Yaratıcı kavramlar, kendisini ve dünyasını anlamlı bir biçimde temsil eder. Adler bireyin bu yeteneğini "yaratıcı güç" olarak adlandırmıştır. Adler de bu noktada Purkey ile aynı görüştedir. İnsan yaşam biçimini geliştirirken kendini yaratır. Kendi benlik sınırlarını iyi tanımlamış kişiler üç temel özellik taşımaktadırlar. Bunlar;

1. Duygu ve düşüncelerini birbirine karıştırmazlar.
2. Bedensel, duygusal ve düşünsel yönden bireylerin birbirlerinden farklı olabileceğini bilirler ve bunu doğal kabul ederler.
3. Mutluluklarından kendilerini sorumlu tutarlar (Ersanlı, 1996: 7'deki alıntı).

Baldwin, "özne olarak kendilik" ve "nesne olarak kendilik" kavramlarını ayırmıştır. Baldwin'e göre özne olarak kendilik, eylemde bulunan "Ben" dir. Nesne olarak kendilik ise, kişinin hakkında bilgi sahibi olduğu "Beni"dir (Baldwin, 1897).

Cooley ise kendiliğin kazanılmasında, diğer insanlarla olan ilişkilere odaklanmıştır. Çocuğun, çevresindeki önemli diğer insanlarla (anne-baba, öğretmen vb.) etkileşimleri sonucunda, sosyal kendiliğin oluştuğunu ileri sürmüştür (Cooley, 1902).

Cooley'e göre bütün benlik sosyaldır ve bir bütün olarak oluşmaktadır. Cooley, benliğin sosyal yanı ve diğer yanları arasında bir ayırım yapmaktan kaçınmıştır (Strube, 1990: 670-672'deki alıntı). Birçok sembolik etkileşimci, Cooley'in yaklaşımını benlik kuramlarının geliştirilmesinde basamak olarak kullanmıştır (Schellenberg, 1990: 769-770'deki alıntı).

Cooley'e göre benliğin doğası sosyaldır. Bu da kişinin benliğinin kendisi için önemli olan insanların kendisine karşı tutumu ile belirlenmesi demektir. İnsanlar başkalarının kendilerine karşı olan tutumlarını değerlendirirler, daha sonraları da bu düşünceleri taklit ederler. Başkalarının onun hakkındaki tutumları ile kendi düşüncelerini birleştirirler. Birleştirilmiş bu düşünceler kendi benlik algılarının bir parçası olur. Cooley'e göre, çocuk kendisi için önemli olan kişileri kendi benlikleriyle ilgili bilgileri almak için bir referans olarak kullanır (Harter, 1990: 140-142).

Bireyin benliği, deneyimlerinden çıkartılan düzenlenmiş bir bilişsel yapı olarak değerlendirilebilmektedir. Kendimizle ilgili farkındalığımızdan, kendimizi nasıl değerlendirdiğimize ilişkin fikirler ortaya çıkmaktadır. Benlik kavramı benliğin bilişsel yanı olarak, benlik saygısı ise benliğin duygusal boyutu olarak tanımlanmaktadır. Bireyin, kim olduğuyla ilgili belirli fikirlerin yanı sıra belirli duygulara da sahip olduğu vurgulanmakta ve benlik saygısı, bireyin benliğini beğenme ve değerli bulma derecesi olarak belirtilmektedir (Adams, 1995).

Lecky'ye göre benlik, kişiliğin çekirdeğidir (Tezcan H., 1996: 23'deki alıntı).

Kendilik konusundaki iki temel yaklaşım, genel (tek boyutlu) ve çok boyutlu kendilik görüşleridir. Kendilik kavramı ile ilgili çalışmalar yapan ilk kuramcılar, genel ve farklı boyutlara ayrılmış kendilik arasındaki farka dikkat etmemişlerdir (Harter, 1983: 287). Ancak, daha sonraki kuramcılar bu iki görüşten birini desteklemişlerdir.

Coopersmith, kendilik değerini, daha genel olarak açıklamaktadır. Daha sonraları, 10-12 yaş arasındaki çocukların okul, aile, arkadaş, öğretmen ve genel kendilik algıları arasında bir ayırım yapmadıklarını belirlemiş ve kendiliğin farklılaşmamış olduğuna karar vermiştir (Coopersmith, 1967).

Mullener ve Laird, yedinci sınıf, lise ikinci sınıf ve kolej öğrencileri ile yaptıkları çalışmalarda, beş farklı kendilik alanı saptamışlardır. Bunlar, Başarı eğilimleri, bedensel beceriler, kişilerarası beceriler ve sosyal sorumluluk duygusu alanları olarak belirtilmiştir. Araştırmacılara göre, gelişimin her döneminde kendilik kavramının varlığı tek bir kavram olarak mümkün olabilse de, artan yaşla birlikte, yerini çeşitli alanlara göre farklılaşmış bir kendilik değerine bırakır (Mullener ve Laird, 1971).

Shavelson, Hubner ve Stanton, üç düzeyli hiyerarşik bir yapıya sahip, çok boyutlu kendilik kavramı görüşünü ileri sürmüşlerdir. Hiyerarşinin en üstünde kişinin kendisi hakkındaki değişmeye oldukça dirençli bir dizi inançtan oluşan “genel kendilik kavramı” bulunur. İkinci basamakta, öğrenciler için üç temel kendilik kavramı alanı yer alır. Bunlar; skolastik-akademik, sosyal ve bedensel alanlardır. Üçüncü basamakta ise, değişmeye en az dirençli olan özel etkinlik ya da konu alanları vardır. Bunlara göre, akademik kendilik kavramının altında, matematik yeteneği kendilik kavramı, sosyal bilgiler yeteneği kendilik kavramı, İngilizce yeteneği kendilik kavramı, yabancı dil yeteneği kendilik kavramı yer alır. Sosyal kendilik kavramının altında, arkadaşlık kendilik kavramı, karşı cinsle arkadaşlık kavramı yer alır. Bedensel kendilik kavramının altında ise, atletik kendilik kavramı, dans etme kendilik kavramı ve yakışıklılık ya da güzellik kendilik kavramı vardır. Eğer bir öğrenci, matematikte, İngilizcede başarısını yükseltirse, ilgili alanlarda

kendisine karşı tutumları da daha olumlu olacaktır. Böylece öğrencinin kendisine olan güveni de artacaktır (Shavelson, Hubner ve Stanton, 1976).

Saphir çocuklarda yeterlik ve kendilik değerinin ilişkisine dikkati çekmiş ve uygun çevresel koşulların, yeterlik ve kendilik değeri duygusunun gelişimine katkıda bulunabileceğini vurgulamıştır. Buna göre, çocuk kendi yeterliğini, diğer insanlar ve yaptığı işlerde etkili olarak kullanabilirse yeterlik duygusu artar (Saphir, 1985: 27).

Bee, yüksek kendilik değerine sahip çocukların, okulda ve başarı testlerinde daha yüksek puan aldıklarını, kendi başarı ve başarısızlıklarının sorumluluğunu aldıklarını, daha çok arkadaşına sahip olduklarını, anna-babaları ile olan ilişkilerini daha olumlu bulduklarını, daha yarışmacı olduklarını, ergenlikte kimlik düzeyine daha rahat ulaştıklarını vurgulamıştır (Bee, 1985: 352).

L'Ecuyer, kendiliğin beş boyutlu bir yapısının olduğunu belirtmiş ve bunları; maddi kendilik, kişisel kendilik, uyum sağlayıcı kendilik, sosyal kendilik, kendilik olmayan kendilik (self-non-self) olarak tanımlamıştır. Bunların her birinin de alt kategorileri vardır. Maddi kendilik; bedensel kendilik ve sahip olmayla ilgili kendilikten oluşur. Kişisel kendilik; kendilik imajı ve uyum sağlayıcı kendilik; kendilik değeri ve kendilik etkinliğinden meydana gelir. Sosyal kendilik; meslek, sosyal etkinlikler ve cinsellikle ilgilidir. Kendilik-olmayan kendilik ise, başkaları ve başkalarının kendilik ile ilgili görüşlerinden oluşur. L'Ecuyer, bu alt kategorilerin de altında başka kategorilerin yer aldığını öne sürmüştür. Bu teoride kendilik değeri, uyum sağlayıcı kendiliğin altında bir alt yapı olarak önerilmiştir. Yeterlik duygusu ve kişisel değer olarak daha ileri düzeyde ayrılaştırılmıştır (L'Ecuyer, 1981).

Epstein kendiliğin hiyerarşik olarak ayrılaştığından söz etmiştir. Buna göre, genel bir kendilik kavramının altında, genel yeterlik, ahlaksal açıdan kendiliğin onaylanması, güç ve sevilmeye değer olma alt kategorileri vardır. Yeterlik alt kategorisinin altında, genel, zihinsel ve bedensel yeterlik değerlendirmeleri yer alır. Yeterlik kategorisinin en altında, özel yetenek değerlendirmeleri vardır. En alttaki

kategorilerden, en üsttekine doğru çıkılırken, bireyin kendiliğiyle ilgili teorisinin korunması önem kazanır (Epstein, 1973).

Harter'a göre, Epstein'in ikincil grup kategorileri ile Coopersmith'in dört kendilik değeri boyutu arasında bir benzerlik vardır. Epstein'in, yeterlik, ahlaksal kendilik onayı, güç ve sevilmeye değer olma şemalarına karşılık Coopersmith yeterlik, erdem, güç, önem boyutlarını önermiştir. Yeterlik, başarı beklentilerini karşılayabilme; erdem, ahlaksal standartlara uyum; güç, başkalarını denetleme ve etkileme yeteneği; önem, kabul edilme, dikkat çekme ve başkaları tarafından sevilme olarak belirlenmiştir (Harter, 1983).

Harter'a göre, kendilik değeri, tipik olarak, değerlendirici boyutlar çerçevesinde kendi değeri hakkında, bir kişinin ne hissettiği ile ilgilidir. Hiyerarşik bir yapı içerisinde olan kendilik değeri, hiyerarşinin en tepesinde yer alır. Harter, kendilik değerinin altında dört boyut sayılabileceğini belirtir. Bunlar; yeterlik, güç ya da denetim, ahlaksal değer ve kabul edilmedir. Bu boyutların her birinin altında ise daha özelleşmiş olanlar bulunur. Örneğin, yeterlik boyutunun altında, çocuklar için anlamlı olan, bilişsel, sosyal ve bedensel beceriler vardır. Sevilme ve kabul edilme boyutu ise, anne-baba ve kardeşler tarafından kabul edilme, arkadaşlar gibi başka insanlar tarafından kabul edilme bölümlerine ayrılır. Harter'a göre, kendilik değeri ile kişinin duyguları arasında ilişki vardır. Örneğin, bilişsel yeterlik açısından olumlu değerlendirmeler gururlanmaya, olumsuz değerlendirmeler ise, kaygı ve kendine kızmaya yol açabilir (Harter, 1983: 290-291).

White, bebeklikteki etkili olma duygusunun, daha sonra yeterlik duygusuna dönüştüğünü, bu nedenle etkili olma boyutunun da önemli olduğunu vurgulamıştır (White, 1963).

Kişinin kendi davranışlarını denetleyebilmesi anlamındaki kendilik denetimi, kendiliğin önemli bileşenlerindedir. Kendilik denetimi bir çok kuramcı tarafından ele alınmış ve tartışılmıştır. Psikoanalitik kuram (Freud, 1922), davranışçı öğrenme kuramı (Skinner, 1953), nöropsikoloji kuramları (Luria, 1961; Vygotsky,

1962), sosyal öğrenme kuramında (Bandura, 1978) kendilik denetimi ve kendilik değeri kavramları birlikte ele alınarak değişik açılardan tartışılmıştır.

Erikson, benlik kavramının, değişken bir kavram olduğunu; birbirinden bağımsız olmayan gelişim evrelerinden oluştuğunu ve bu sürecin hiçbir zaman son bulmadığını ileri sürmektedir (Erikson, 1968a).

Kendiliğin düzenleyici işlevinin, çevreye uyum ve yaşamı sürdürmeye olan katkısı ölçüsünde, kendilik denetimi kavramı Higgins tarafından öne sürülmüştür. Higgins, kişinin kendisi hakkında dünyada bir nesne olarak, özet bir bilgisi olduğunu ve kişinin bu sayede yaşamını sürdürebildiğini ileri sürmüştür. Kişinin kendi hakkındaki özet bilgisi, onun çevresine uyumunu kolaylaştıran bilgidir. Özet kendilik bilgisi bireye, yaşamını sürdürmesi için kendini düzenleme, ayarlama ve denetleme sağlar (Higgins, 1996: 1063). Psikologların üzerinde durdukları düşük benlik değerinin yol açtığı duygular, doyumsuzluk ve düş kırıklığıdır (Higgins, 1987: 320-330). Bireyin bu duyguları yaşamaması için kendini onaylaması, kendinden hoşnut olması için, kendini düzenlemeye, ayarlamaya çalışması gerekir (Önder, 1997: 20).

Sembolik etkileşim kuramına göre bireyler kendilerini, onlar için önemli olan kişilerin onları gördükleri gibi görürler. Bu sürecin üç temel faktörü vardır. Bunlar; kendini değerlendirme, kişi için önemli olan diğer kişilerin onun hakkındaki gerçek değerlendirmeleri ve önemli olduğu düşünülen kişilerin algılanan değerlendirmeleridir (Felson, 1989: 967-970).

Blumer, Mead'in görüşlerinden yola çıkarak bu yaklaşımın üç temel unsurunu belirlemiştir. Bunlar;

1. Her bir şeyin birey için bir anlamı vardır. Bireyler bu anlamı temel alarak karşı tepki verirler
2. Bireyin çevresinde olan her bir şeye karşı olan anlamları bireyin diğer insanlarla olan sosyal etkileşimi sonucunda oluşur.
3. Bu anlamlar, birey karşılaştığı durumlarla başa çıkarken belirli bir süreç içinde kullanılır ve değiştirilir (Schellenberg, 1990: 770-772'deki alıntı).

James'in benlik kuramı sembolik etkileşim modeline katkıda bulunmuştur. Ayrıca, deneyimlerden hareket eden davranışı vurgulaması, sembolik etkileşimle tutarlıdır. James'den sonra gelen Cooley, Mead ve diğer kuramcılar onun yaptığı bu başlangıçtan etkilenerek kendi kuramlarını oluşturmuşlardır. James sosyal benlik kavramını vurgulamakla birlikte, sadece bir parçasını oluşturduğunu ifade eder. (Lamphere ve Leary, 1990: 720-725'deki alıntı).

James benliği “bilinen (the me) ve bilen ben (the I) olarak ikiye ayırmaktadır. Maddi, toplumsal ve duygusal olmak üzere üç süreçten oluşmaktadır. Tüm bu öğeler bireyin kendine değer vermesini sağladığı gibi, kendinden hoşnut olup olmamasına da neden olur. Bilen ben ise, insanın bilinçli yani düşünen yanıdır. James, ben kavramının önemine değinmekle birlikte, değer ve amaçların rolünü ortaya çıkarmıştır. James, bireyin düşük ya da yüksek benlik saygısına sahip olup olmamasını yalnızca başkalarına bakarak değil, amaçlarıyla başarılarının karşılaştırılmasıyla ortaya çıkabileceğini savunur. Başarılar amaçlara yaklaşırsa, sonuç yüksek benlik saygısı olacaktır. Aynı zamanda birey, toplumda yaşayan diğer kişilerle kendini karşılaştırdığında kendini başarılı buluyorsa değerli olma duygusunu yaşayacaktır (Tezcan H., 1996: 16-17'deki alıntı).

James'in kendilik ile ilgili çalışmaları bu alanda çalışma yapan araştırmacılara temel bir kaynak oluşturmaktadır. James ilk kez 1892 yılında yayımlanan “The Principles of Psychology” kitabında benlik kuramını temel alan bir yaklaşımla kendilik kavramını açıklamıştır. James kitabının, “The Consciousness of Self” adlı bölümünde “görgül benliğin” (empirical self) üç temel boyutundan söz etmektedir (James, 1992).

Görgül benliği, bireye gözüken ve bireyin bildiği benlik olarak tanımlanmaktadır. Görgül benliğin üç temel boyutu, benliği oluşturan yapılar, bu yapıların duygusal bağlantıları ve davranışsal bağlantılarıdır. James'e göre benliğin üç temel yapısı vardır:

1. Maddesel benlik (Material self)
2. Sosyal benlik (social self)
3. Ruhsal benlik (Spiritual self)

Maddesel benlik, bireyin sadece bedenini değil aynı zamanda sahip olduğu eşyalarını da kapsar. Bunlar, bireyin kimliği için temel oluşturur. Maddesel benlik yakın iletişim kurulan arkadaş, öğretmen, aile çevresini ve sahip olunan mülkiyeti içerir.

Sosyal benlik, başkalarının onu nasıl gördüğüne dair bireyin algısını içerir. Kendisi hakkında sahip olduğu imaja göre her bireyin farklı bir sosyal benliği vardır. Bundan dolayı, sosyal benlikler çok çeşitlidir. Bu benlik bireyin farklı yanlarını gösterir ve aile benliği, arkadaş benliği gibi farklı şekillerde gruplandırılabilir.

Ruhsal benlik, bireyin yetenekleri ve yetkileri hakkındaki kendi imgesi, tartışabilme yeteneğiyle ilgili duyguları, vicdan duygusu, bilinçliliği ile ilgili belirlemeleri ve güçlülük duyguları gibi duyguları içerir (İlkin, 1994: 6'deki alıntı).

James ruhsal benliği, bireyin herhangi bir durumu karşılamaya hazırlanmasındaki hareketlilik içinde görür. James'in benliklerin benliği olarak adlandırdığı ruhsal benlik bilinç içindeki aktif elemandır. Ruhsal benlik gücün ve dikkatin yayılmaya başladığı yerdir (James, 1992).

James'e göre, bireyin benliklerinin de çeşitli boyutları vardır. Benlikler arasında çatışmalar olabilmektedir. Bu da bireyin zaman zaman çelişki hissetmesine neden olabilmektedir. Bireyin içinde bulunduğu duruma göre, bir benliğini kabul edip diğerinden vazgeçebilmektedir (James, 1992).

James'e göre, benlik saygısının temelinde yeterliklerin nasıl dengelendiği yatar. Benlik saygısı, bireyin başarılarının yapmak istediklerine oranıdır. Genel benlik saygısı, yaşamın her alanında bireyin başarı algısı ve bu başarılarla verdiği önemin oranı sonucunda oluşur (James, 1992).

Schellenberg, sembolik etkileşim modeli ile ilgili yapılan araştırmaları aşağıdaki şekilde özetlemiştir.

1. Benlikler, sosyal etkileşim sonucu meydana gelir. Ancak, benlik oluşumu organizmanın biyolojik özellikleriyle de ilişkilidir.
2. Benlik, sosyal yaşantılar ve deneyimler sonucunda gelişmeye devam eder. Benlik sadece sosyal yaşantılar sonucunda oluşmamaktadır.
3. Bütünleşmiş benlik sistemi sosyal yaşantıların devamlılığını yansıtır

Schellenberg'in üç madde halinde özetlediği araştırma sonuçları, sembolik etkileşim modelini benimseyenlerin görüşlerini kısmen yansıtmaktadır (Schellenberg, 1990: 773).

Sullivan kişiler arası ilişkileri incelediği kuramında benliği bir sistem olarak ele almıştır. Ona göre benlik sistemleri bireyin kaygıdan kaçabilmesi için başvurduğu yöntemler dizisidir. Yaşamın başlangıcında kaygı anneden çocuğa geçer. Daha sonraki yıllarda ise, bireyin güvenliği tehlikeye girdiği zaman ortaya çıkan duygudur. Sullivan'a göre üç tür benlik vardır:

1. İyi Ben: Anne ile olan ilişkiden ortaya çıkan hoş karşılanan ilişkileri sembolize eder.
2. Kötü Ben: Annenin hoş karşılamadığı durumlar sonucu oluşur. İstenmeyen davranışların engellenmesinde, bilincin gelişmesinde bireye yardımcı olur. Birey kötü-ben'de kendine karşı olumsuz duygular geliştirir.
3. Ben ve Ben Olmayan: Benliğin bu kısmı bilinçaltında kalmıştır. Birey bundan kaynaklanan olaylarla karşılaşınca aşırı bir anksiyete duyar. Yapıcı işlevi yoktur. Annenin çocuğa karşı aşırı tepki gösterip, kuvvetli kaygı duyduğu durumlarda oluşur.

Bu üç tür benlik kavramı ailenin ve öğretmenlerin çocukla iletişimlerinde sırasında kullandıkları yöntemlere bağlı olarak oluşmaktadır (Yanbastı, 1990: 120-124'deki alıntı).

Sullivan, benlik saygısının oluşmasında kişilerarası ilişkiyi vurgulamıştır. Benlik saygısı, kişilerarası ilişkilerin geliştirdiği kültür sonucunda oluşmaktadır. Sullivan'a göre benlik saygısı, kişinin insanlarla ilişkiler sonucunda geliştirdiği bir duygudur (Sullivan, 1954).

Burns benliğin, özellikle önemli, kabul edilen kişilerin birey üzerindeki etkilerinin sonucu olarak oluştuğunu vurgulamaktadır. Burns, üç ayrı benlikten söz etmektedir. Bunlar:

1. Bilinen Benlik: Bireyin kendi yetenekleri, statüsü ve rolü ile ilgili algılarıdır.
2. Sosyal Benlik: Bireyin kendisini başkalarının gördüğü ve değerlendirdiği ile ilgili inançlarıdır.
3. İdeal Benlik: Bireyin olmak istediği ya da olmayı umduğu kişidir.

Bunların her biri de fiziksel, sosyal, akademik ve duygusal olmak üzere dört boyutludur (Hatipoğlu, 1996: 7'deki alıntı).

Benlik, çocuğun düşünebilen bir birey olduğunun bilincine varması, kendini kavraması ve fiziki özelliklerini algılaması öğelerini içine almaktadır. Hiçbir çocuk benlik kavramına sahip olarak dünyaya gelmez. Bireyin geliştirdiği benlik kavramı, hem genetiğin hem de çevrenin etkisi altında ortaya çıkmaktadır. Çocuk çevresiyle olan etkileşimi sonucunda kendisi hakkında olumlu ya da olumsuz düşünceler geliştirmektedir. Çocuğun olumlu benlik kavramına sahip olması, kendisiyle ilgili düşünce ve duyguların olumlu yönde olduğunu gösterir (Elibüyük, 1996: 1'deki alıntı).

Benlik kavramı işlevsel olarak organize, çok yönlü, hiyerarşik, sabit, gelişimsel, değerlendirmeci ve ayrışabilir olarak tanımlanabilir.

Organize benlik kavramı, bireyin deneyimleri ile algılarını temellendireceği veriyi oluşturmaktadır. Bu algılar daha basit formlar ya da kategoriler şeklinde kodlanır. Bireyin kabul ettiği kategori sistemleri bir ölçüde içinde bulunduğu

kültürün yansımasıdır. Örneğin, bir çocuğun deneyimi ailesi, arkadaşları veya öğretmenine odaklaşabilir. Bu kategoriler, deneyimleri organize etme ve onlara bir anlam verme yollarını temsil etmektedir.

Çok yönlü benlik kavramı, birey tarafından kabul edilebilen veya gruplar tarafından paylaşılan kategori sistemini yansıtmaktadır.

Hiyerarşik benlik kavramı, benlik kavramının üçüncü özelliğidir ve çok yönlü yapısının hiyerarşisidir. Benlik kavramının boyutları bireysel deneyimlerden genel benlik kavramına doğru bir hiyerarşi oluşturabilir. Genel benlik kavramı iki boyutta ele alınabilir. (1) Akademik benlik kavramı: Sözel, eğitimsel ve pratik yetenekleri içerir. (2) Akademik olmayan benlik kavramı: sosyal ve fiziksel, duygusal olmak üzere üçe ve daha sonra spesifik konu alanlarına ayrılabilir (Bozkurt, 1990: 16-17'deki alıntı).

Sabit benlik kavramı, büyük ölçüde durumlara bağlıdır. Benlik kavramı durumundaki değişme ile birlikte değişmektedir.

Gelişimsel benlik kavramı, benlik kavramının gelişim süreciyle ilişkilidir. Bebekler kendilerini çevreden ayırt etmeye başladıklarında, artan deneyimleriyle birlikte olgunlaşmaktadırlar. Küçük çocukların benlik kavramları daha genel, ayrışmamış ve duruma özgüdür. Yaşla birlikte benlik kavramı gelişecektir. Yaşın ilerlemesi ve artan deneyimle birlikte benlik kavramı daha ayrılaşmış hale gelecektir.

Değerlendirici benlik kavramı, bireyin bazı durumlar karşısında kendisi ile ilgili bir tanımlama yapmanın yanında, durumlar içinde kendisinin değerlendirilmesidir. Değerlendirme boyutunun önemi, farklı durumlar ve bireylere göre değişebilmektedir.

Ayrışabilir benlik kavramı ise, bireyin deneyimlerinden etkilenebilmektedir. Bu nedenle benlik kavramı, özel bazı durumlarla ilişkili oldukça benlik kavramı ile duruma ilişkin davranış arasındaki ilişki de artar (Bozkurt, 1990: 17-18'deki alıntı).

Kişinin kendini algılaması olarak tanımlanabilen benlik kavramı, bireyin çeşitli kişilik özelliklerinin kendinde bulunuş derecesi hakkındaki değerlendirmelerin bütünüdür. Rogers tarafından geliştirilen benlik kavramı, benliği davranışın en önemli belirleyicisi saymaktadır. Benlik kavramı, kişinin kendini bildiği andan itibaren çevresi ile etkileşimi yoluyla oluşur ve birey çevresini bu oluşan benlik kavramına uydurarak algılar (Çelik, 1993:1).

Jung'un kuramında benlik, kişiliğin bütünüdür ve kişiliğin odak noktasıdır. Diğer sistemler onun çevresinde kümeleşirler. Bu sistemleri bir bütün olarak tutan, kişiliğin bütünlüğünü, dengesini ve sürekliliğini sağlayan benliktir (Öner, 1987'deki alıntı). Ona göre, benliğin oluşumundan önce, kişiliğin ana öğeleri olan arketiplerin gelişip, belirginleşmesi gerçekleşir (Yurdağül, 1987'deki alıntı).

Kendilik (Benlik) Kavramının Gelişimi

Genel olarak, bireylerde gelişen kendiliğin doğuştan gelmediği, sonradan kazanıldığı ve yeni doğanda bedensel temele dayandığı kabul edilmektedir (Bodin, 1994: 57).

Kendilik (benlik) kavramı, doğumdan itibaren gelişmeye başlar. Çocuğun sağlığı ve beden durumu, benlik kavramının bütünlüğü üzerinde çok önemli rol oynar. Anne ve çocuk arasında görülen sevgi ve şefkat gibi duygusal iletişim, benlik kavramı gelişiminin başlangıcını oluşturur. Biyolojik ihtiyaçların yerine getirilmesi, çocukta sevgi ve güven duygularının temellerinin atılmasından dolayı önemlidir. Anne ile çocuk arasındaki sevgi, şefkat, sıcaklık gibi duygu iletişimi çocuğa seviliyorum, değerliyim mesajını verir. Karnı zamanında doyurulan, altı zamanında temizlenen, zaman zaman kucağa alınıp ilgilenilen bir bebekte değerlilik duyguları gelişir. Bu aynı zamanda temel güven duygusunu oluşturur (Özer ve Özer, 2000: 261).

Başkalarının bizden beklentileri ve bizi değerlendirilş tarzları ile birlikte hakkımızdaki değer yargılarını bizim algılayış tarzımız kendilik (benlik) kavramımızın yapısını ve değerler sistemimizi kapsar. Bunlar da davranışlarımızı, çevremizdeki olayları, başkalarını algılayışımızı ve davranışlarımızı etkiler (Baymur, 1994: 266).

Kendini kabul etme ile kendini tanıma arasında sıkı bir bağ vardır. Gelişmekte olan bireyin kendini kabul edebilmesi için, her şeyden önce kendini tanıması gerekir. Kendi sınırlılıklarını kabul edebilmesi için de bunların farkında olması gerekir. Başka bir deyişle, kendini kabul, bilmeyi ve algılamayı gerektirir. Çocuğun kendini tanıma yeteneği, kendisi hakkında beslediği duyguların da etkisinde kalır. Bu duygular, başkalarının onu nasıl gördüklerine ve kendisini tanıması için onu ne ölçüde desteklediklerine bağlıdır.

Çocukta kendiliğin (benlik) gelişimi önce kendisini anlamasıyla değil, çevresini algılamasıyla gelişmeye başlar. Kendi bedeniyle giysisi arasındaki farkı ayırt edemeden soğuk, sıcak gibi fiziksel uyarılara tepkide bulunur. Annesinin yüzünün anlamını henüz kendi yüzünü anlamadan çok önce sezer ve kavrar. Doğduğu andan itibaren bebeğin ilişkide bulunduğu insanlar anne ve babasıdır. Anne ve babasının kendisine sevgiyle yaklaşımı, gereksinimlerini düzenli ve yeterli olarak karşılamaları, benlik gelişimini olumlu yönde etkiler (Çelik, 1993: 2).

Çocuklarda benlik gelişimini inceleyen Mahler yaşamın ilk yıllarında ortaya çıkan benlik duygularının çocuğun annesiyle iletişimi sonucu ortaya çıktığını savunmaktadır. Bunlar yeni doğanın ilk duygularını oluşturur. Benlik kavramının gelişmesinde ilk önemli adımdır. Bu aşamada çocuk annesinden ayrı benlik duygusuna sahip değildir. İkinci aşamada kendini annesinden ayrı bir birey olduğunun farkına varır. Bu aşama, çocuğun kendi yetenekleriyle çevresinde girişimlerde bulunma çabalarını ortaya çıkarır. Bu çabalar bireyselliğin başlangıcı olarak tanımlanır (Eder, 1990: 849-863'deki alıntı).

Lewis ve Brooks-Gun özne olarak kendiliğın gelişmesinde, bebeğın kendi davranışları ve yarattığı sonuçları arasındaki düzenli ve tutarlı ilişkileri yaşamasının önemli bir süreç olduğunu ileri sürdüler. Özellikle ilk aylarda bebeğın davranışlarının yarattığı kinestetik geribildirimın etkili rolüne dikkati çektiler. Sosyal ve sosyal olmayan çevreden gelen geribildirimlerin yanı sıra, ışığı yansıtan diğer nesnelere bebeğe çok özel bilgiler sağlar. Aynada bebeğın davranışları aynı anda tekrarlanır. Bebek hareket ettiğinde, aynadaki görüntüsü de buna eşlik eder. Bebek bu etkileşim sırasında aynadaki görüntünün kendisi olduğunu farkına varır. Özellikle yüzünü görsel olarak ayırt eder (Lewis ve Brooks-Gun, 1979).

Bu konuda yapılan çalışmalar sonucunda beş-on aylar arasında bebeğın aynaya gülümsemesi, dokunması, ayna karşısında sesler çıkarması ve aynayla oynaması beklenmektedir. Onuncu aydan sonra ise, aynada görüntüsü olan nesne ya da kişileri araştırır. Onbeş-onyedi aylık dönemde bebeğın aynaya değil, yanındaki yetişkine yönelmesi beklenir. Böylece bebeğın aynanın yansıtıcı niteliğini öğrendiği düşünülür. Bebeğın kendinden ismi ile söz etmesi 24-26 aylar arasına rastlamaktadır (Lewis ve Brooks-Gun, 1979).

Amsterdam yaptığı çalışmada, ayna karşısındaki bebeğın burnuna boya ile işaret koymuştur. Yirmi-yirmidört ay arasındaki bebek, aynadaki yüzüne bakarken kendi burnuna dokunmuş ve böylece aynadaki görüntünün kendisi olduğunu farkına varmıştır. Bu davranış, bebeğın nesne olarak kendilikle ilgili edindiği ilk bilgisi olarak kabul edilmektedir (Amsterdam, 1972: 297-305).

Çocuk bir yaşına geldiğinde benlik bilincinin temeli oluşur. Dört-beş yaşına geldiğinde ise, kendisi hakkında oldukça güçlü ve tutarlı bir kavram gelişir (Cüceloğlu, 1993).

İkinci yılın sonunda bir çok yeni doğan, ben, benim gibi kişisel zamirleri kullanır. “Ben” ve “sen” kelimeleri arasındaki dilsel ayırım, çocukların kişilik ve değerleri arasındaki kavramları bildiklerini göstermektedir. İki yaş çocukları üzerinde yapılan araştırmalar, çocukların çoğunun kendi varlıklarını gösterme

amacıyla oyunlara başladıklarını göstermektedir. Çocuklar kendi sınırlarını ve sahip oldukları şeyleri tanımlarlar. Kendini anlama çocuğun sosyal çevresini anlamasıyla bağlantılıdır (Sheffer, 1994: 41-70).

Allport'a göre yaşamın ilk üç yılında bebek sırası ile bedeni, fizyolojik yapısı ve diğer insanlarla etkileşim sonucu ayrı bir birey olduğuna dair duyuları farkedebilmektedir. Dört – altı yaşlarda benliğin sınırları gelişmeye başlar ve benlik imajı giderek genişler. Altı yaşın başlangıcından itibaren yaşamın sorunlarıyla baş edebilecek daha gerçekçi bir benlik gelişmeye başlar ve bu dönem oniki yaşına kadar devam eder. Benliğin “güç kazanma” çabalarında identifikasyon mekanizmasının etkin bir rolü vardır. Benlik, kendi değer sistemlerini geliştirme sürecinde, ego yapılaşmasını gerçekleştirmiş olur. Benliğin kendini güçlendirme çabaları ile birlikte savunma yönelimleri ortaya çıkmaktadır. Muprhy, bireyin güç kazanması ve kendini savunmasının, başkalarının güç kazanma ve savunma eylemlerine müdahale etmeden mümkün olamayacağını ileri sürmektedir (Bischof, 1970: 388'deki alıntı).

Çocuklardaki kendilik değerinin gelişmesi ile ilgili olan görüşlerin çoğu, bu kavramın gelişmesinde içinde bulunduğu çevrenin rolünün önemine işaret eder. Çocuğun çevresi ile olan iletişimi kendisi ile ilgili bilgilerinin kaynağını oluşturur (Piaget, 1960: 156; Cüceloğlu, 1992a; Yavuzer, 1996).

Harter, kendiliğin farklı alanlarının gelişiminde tutarsız ve yargılayan anne-babaların önemine dikkat çekmiştir. Anne-baba sürekli olarak tutarsız bir şekilde çocuğu yargılsa, çocuk da kendini ev dışındaki başka ortamlarda yargılar (Harter, 1993).

Çocuklar kendileri ile ilgili imajlarını, özellikle erken yaşlarda anne-baba ve öğretmenlerinden aldıkları verilere dayanarak oluştururlar.

Cartledge ve Milburn , kendiliğin kazanılmasında, anne-baba ve kardeşlerin yanı sıra, öğretmenlerin de önemli olduğunu vurgulamışlardır (Cartledge ve Milburn, 1981).

Çocuklarıyla uyum içinde olan ve onları önemseyen anne-babalar ve öğretmenler, onlara kendilerini değerli bulma (self-worth) ve kendilerine güvenme duygularını (self- confidence) verebilirler (Morgan, 1995: 323).

Tüm çocukların desteklenmeye değer özellikleri bulunduğunu kabul etmek gerekir. Buna göre, her çocuğun kendi özelliklerine uygun olarak anne baba, öğretmenler ve onlar tarafından hazırlanacak ilgi ve yeteneklerine uygun çevre koşulları ile kendi hızına uygun olarak desteklenmesi gereklidir. Çocuğa uygunluk ilkesi aynı zamanda onun olumlu ben algısı kazanması için de son derece önemli bir etkidir (Oktay, 1999: 136-137).

Gösterdiği tepkilere karşı gösterilen takdir ve övgü çocuğun benlik kavramı ve benlik saygısını geliştirir. Bu nedenle, anne-baba ve öğretmenlerin dikkatli bir şekilde çocuğu izlemesi, çocuğun faaliyetlerinden haberdar olması ve bu durumdan çocuğun haberdar olmasının olumlu katkıları vardır. Anne-baba ve öğretmenler çocuklarla olan ilişkilerinde kendi duygu ve düşüncelerini kabul ettirmek eğiliminde olmayıp, çocuğun sahip olduğu özellikleri onaylayıp yönlendirdiklerinde benlik saygısını desteklemekte ve geliştirmekte önemli bir rol üstlenmiş olurlar (Arı ve Metin; 1992: 51-52).

Benlik kavramı, yaşam boyu başarılı olma, başarıdan dolayı takdir edilme, gereksinim duyulma, sevilme, değer verilme gibi duygularla gelişir. Bu gelişim, anne-baba ve öğretmenler gibi özdeşim kurulan kişiler ve gruplar tarafından etkilenir. Çocuğun kendilik algısının ve değerinin gelişmesinde en büyük etki genelde aile ve öğretmenleridir (Gallahue,1996:6-10).

Çocuğun benlik algısının olumlu gelişmesi amacıyla öğretmenlerin dikkate alması gereken bazı yöntemler bulunmaktadır. Bunlar arasında, çocuğun kendini yetersiz hissettiği ve olumsuz geri bildirim verdiği durumlarda duygularını ve yapabilirliğini destekleyici bir tavır sergilemek yer alır. Bu davranışların ortaya konması, çocuğun kendi yeteneklerini keşfetmesi ve bunları kullanmasını cesaretlendirici nitelikte olması gerekir. Çocuktan beklentilerin onun

yeteneklerinin üzerinde olmaması gerekir. Böyle durumda, çocuk tamamen vazgeçebilir. Çocuğun etkinlik sırasında düşüncelerinin farkında olmasına öğretmenin yardımcı olması gerekir. Bu amaçla, etkinlik sırasında çocukla yapılanlar üzerinde konuşulması ve gerekli gözlemlerin yapılması yararlı sonuç verir. Çocukla konuşurken yaptıklarının eleştirilmesi ve küçümsenmesi kendine olan güvenini zedeler (Hendrick, 1996: 140-149).

Olumlu benlik kavramının gelişimi, büyük ölçüde anne, baba, öğretmen ve çocuğun yaşamında önemli yeri olan diğer yetişkinler tarafından etkilenir. Bu bireyler, çocuğun kendisi hakkındaki öğrendiklerini pekiştirirler (Özer ve Özer, 2000: 261).

Çocuk büyüdükçe, çevresinden çok sayıda mesajlar almaya başlar. Davranışları büyükler tarafından değerlendirilmeye başlanır. Çocuk bu değerlendirmelere dayanarak kendisi hakkında bazı yargılara ulaşır (Cüceloğlu, 1979).

Olumlu benlik algısına sahip bireyler, kendine güven ve değerlilik duyguları taşırlar. Olumsuz benlik algısına sahip bireyler ise, bedensel kimliklerini reddetmeye ve kendilerini istenmeyen, değersiz kişiler olarak görmeye eğilimlidirler (Gander ve Gardiner, 2001).

Rogers'a göre benlik kavramının gelişimi, bireyin çevresiyle olan yaşantılarını algılayış biçimine göre oluşan, kendine yakın olan kişiler (significant others) tarafından olumlu olarak değerlendirilme ve kabul edilme gereksiniminden etkilenen dinamik bir süreç olarak ifade edilmektedir (Öner, 1987'deki alıntı).

Çocukluktan başlayarak yaşam boyu insanın çevresinde bulunan kişilerle kurduğu ilişkiler, iletişim ve etkileşim bir yandan bireyin toplumsallaşmasını, diğer yandan kendi benliğini tanımasını sağlar. Bireyin başkaları tarafından değerlendirilişi, bu değerlendirmenin birey tarafından algılanışı ve benimsenmesi, benlik kavramının değerler sistemini oluşturur (Köknel, 1995: 66).

Benliğin gelişmesinde kişiler arası ilişkilerin büyük önemi vardır. Çevremizdeki insanların (anne-baba, kardeş, öğretmen vb.) bize karşı olan tepkileri benliğin oluşumunu önemli ölçüde etkiler (Baymur, 1969: 234).

Birey kendisi hakkındaki olumlu duygularını, yaşadıkları deneyimleri sonunda ilişkide bulunduğu kişilerin verdiği yanıtları yoluyla kazanabilmektedir. Çocukluğun ilk yıllarında ailesinin ve öğretmenlerinin, daha sonraki yıllarında ise iletişimde bulunduğu tüm insanların kendisine karşı olan davranışlarında bulmakta ve kendisinin güçlü yönlerini görebilmektedir (Öner, 1987).

Toplumsal etkileşim sonucunda birey kendisini, sevilen yada sevilmeyen, istenen yada istenmeyen, kabul edilen yada edilmeyen, değerli yada değersiz olarak tanımlamaktadır. Kendilerini yeterli bulan insanlar kendi güçlü yönlerini daha iyi görebilmekte, başa çıkma becerilerini daha iyi geliştirebilmekte, kendi yeteneklerini olumlu olarak algılamakta ve başkalarını daha kolay kabul edebilmektedirler (Öner,1987).

Murphy, benliğin gelişimini üç kategoride ele almıştır. Bunlar; Ağız ve beden odak merkez olduğu “kanalize olma” evresi bunların ilkinin oluşturmaktadır. Bu evredeki benlik, karmaşık, tanımlanma imkanı olmayan duyguların bir ürünüdür. İkinci evre “ güç kazanma” evresi olarak tanımlanmaktadır. Bu evre, yansıtma ve özümleme etkinlikleriyle, benlik kavramı geliştirme çabalarından oluşur. Üçüncü evre olan “savunma” evresi, yapılanmış benliğin, kendini güçlendirmesi sürecidir (Bischof, 1970).

Gergen, benlik tasarımının gelişiminde dört süreç üzerinde durmuştur. Bunlar; bireyin çocukluk yıllarında geliştirmiş olduğu davranış kalıpları, çevresinde bulunan kişilerin bireyi değerlendiriş biçimleri, diğer kişilerle olan ilişkilerinde bireyin kendini algılayış biçimi ve bireyin çocuklukta beri geliştirmiş olduğu kendisine özgü amaçları olarak sıralanmıştır (Jersild, 1979: 177-178’deki alıntı).

Harter, Bertenthal, Fischer, Lewis ve Brooks-Gunn gibi diğer araştırmacıların bulguları değerlendirildiğinde, çocukluktaki özne olarak ve nesne olarak kendiliğin kazanılma dönemlerinin özellikleri aşağıdaki gibi özetlenebilir:

Çocuk beş-sekiz aylar arasında aynadaki görüntüsünü kendisinden ayırt edemez. Dokuz-on iki aylarda, kendi beden hareketleri ile hareket eden görsel imajı arasındaki farklılığı anlamaya, aralarındaki neden sonuç ilişkisini kurmaya başlar. Oniki-onbeş aylar arasındaki çocuklar, kendisi ve diğerleri arasındaki farkı ayırt eder. Kendini aktif, bağımsız bir özne olduğunun farkına varır.

Çocuk birey olarak kendi varlığının farkına varmasıyla kendilik algısı ile ilgili bilgileri oluşmaya başlar. Onbeş-onsekiz aylar arasındaki çocuklar video filmde ya da fotoğraftaki yüzünü diğerleri arasında tanır ve gösterir. Onsekiz-yirmidört aylar arasındaki çocuklar kendiliğini sözel olarak adlandırabilecek, kendine özgü farklılıklarını seçebilecek algı düzeyine ulaşır.

Bu bilgilerden hareketle çocukta önce özne olarak daha sonra da nesne olarak kendiliğin kazanıldığını söylemek mümkündür.

İki-altı yaşı içine alan işlem öncesi dönemde, çocuğun kendiliği tanımlamakta kullanabileceği kategorilerin gelişmesi beklenir. Bu dönemde söz konusu kategoriler, mantıksal ve hiyerarşik olarak düzenli değildirler (Harter, 1983: 283; Bertenthal ve Fischer, 1978: 44-55 ve Lewis ve Brooks-Gunn, 1979: 60-75).

Higgins, çocukta zihinde temsil etme düzeylerinin gelişimsel olarak değişmesiyle birlikte, kendiliğin de bilişsel olarak oluştuğuna dikkati çekmiştir (Higgins, 1996: 1064).

Higgins'e göre, işlem öncesi dönemindeki çocuk, yaşamının birinci yılının sonunda, kendini başkasının yerine koyma davranışını gösterir. Onsekiz-yirmidört aylar arasında bu düşünce önemli ölçüde gelişim gösterir. Çocuğun kendini başkasının yerine koyması, çevresindeki önemli yetişkinlerle etkileşimlerinden

yararlanmasını sağlayarak kendilik bilincinin gelişmesine katkıda bulunur. Kendisi için önemli olduğuna inanan yetişkinlerle olan etkileşimi çocuğa, toplumla ilgili sosyal anlam ve kendiliğiyle ilgili ortak bir gerçeklik sağlar (Higgins, 1996: 1064).

Somut işlemler dönemindeki çocuk ise kendisini başkasının yerine koyabildiğinden, kendisi ve diğerleri arasındaki farkındalığı bilişsel olarak kurabilir. Kendiliğe uygulayabileceği kategorilerin farkındadır. Dolayısıyla, kendilik değeri daha duranıdır. Özellikle sekiz yaşındaki çocuğun kendilik değeri daha istikrarlı bir yapıya ulaşmıştır (Higgins, 1996: 1064).

Rosenberg, yaşla birlikte açık ve gözlenebilir tanımlamalardan içsel ve psikolojik tanımlamalara doğru bir değişme olduğunu savunmaktadır. Yaşla birlikte tanımlamalarda önemli kişilere karşı olan duygular, düşünceler, ilişkiler önem kazanmaktadır (Rosenberg, 1965: 45-47).

Çocuğun benliği, birçok zihinsel durumun bileşimini kapsar. Çocuk benliği yoluyla bilen ve düşünebilen bir kişi olduğunun bilincine varır. Bu tanıma unsurları, çocuğun kendini kavraması ve fiziki özelliklerini algılamasını sağlar. Bir birey olarak yeteneklerini kavrar. Çocuğun kendini kavraması, o andaki durumunu kavramasından ibaret olmayıp, bir zaman boyutu süresince kendine bakışını kapsar (Jersild, 1979: 178).

Benlik, bireyin duygusal yapısının tümünü içine alır. Bu yapı sadece içinde bulunduğu şartların etkisiyle değil, aynı zamanda bireyin içinden gelen duygularını, kendisi için duyduğu iyi ve kötü duyguları da kapsar.

Bireyin onaylanan ve onaylanmayan duyguları, bireyde ayrışmaya ve onaylanan duyguların pekişmesine yardımcı olur. Onaylanan duygular kalıcı olmaya başlar ve bireyin benliğini oluşturur. Benliğin diğer bir yönü de davranışları oluşturur. Bireyin çevresi tarafından onaylanan ve onaylanmayan davranışları kendisine özgü özellikleri oluşturur. Bireyin kendine karşı tutumları, bir uçta kendini

benimseme, diğer uçta kendini reddetmenin yer aldığı düzeyler arasında yaygınlaşmış olur (Jersild, 1979: 178-179).

Çocuğun duygusal yönden sağlıklı olması isteniyorsa, anne-baba ve öğretmenlerin onlara duygularını açıklama ve irdeleme olanaklarını tanımaları gerekir. Bu yolla, çocuğun kendisini gerçekçi bir şekilde anlayıp, kabul etmesini kolaylaştırmak mümkün olur (Jersild, 1979: 644).

Benliğin yapısı, çevresi, özellikle anne, baba, kardeşler ve öğretmenleri ile olan iletişim sonucu şekillenir. Benlik kavramının gelişimi, bireyin çevresiyle olan yaşantılarını algılayışına bağlıdır. Özellikle kendisine yakın olan kişilerin çocuğa karşı olan tutumları önemlidir. Çocuk bu kişilerin kendisinde değer verdikleri davranışları benimser. Zamanla bireyin özdeşleştiği bu değerler, bireyin değer sistemini oluşturur (Yanbastı, 1990: 252-256).

Çocuk çevresindeki kişilerin yardımıyla (anne-baba, öğretmen) kendini değerlendirir. Duygu ve davranışlarıyla ilgili süreçleri değerlendirerek birçok özelliğini içselleştirmekte ve yeni özellikler geliştirmektedir. Benlik içindeki bu görüş ve tutum bir kere yerleşince, onu koruma ve devam ettirme eğilimi ortaya çıkar. Böylece birey, “bu benim” gibi bir durum alırsa, zihninin bütün süreçlerini bu durumu korumak için harekete geçirecektir. Benliği onaylanır ve desteklenirse, kendisiyle ilgili güçlülük duyguları ortaya çıkacaktır. Çocuk, kendisinin diğerlerinden ayrı bir varlık olduğunu, varlığının birçok özelliğini algılayıp, anlamaya başlamaktadır (Jersild, 1979: 179-180).

Birey, dış dünyayla, kendini nasıl gördüğü, nasıl algıladığına göre tepkide bulunur. Sağlıklı bir benlik kavramı geliştiren çocuk, ilgi ve yetenekleri konusunda daha tutarlıdır ve kendi yeteneklerini üst düzeyde gerçekleştirebilir. Kendi ve çevresine karşı sorumluluk üstlenebilir, karşılaştığı problemleri kendi kendine ya da yardım alarak çözebilir (Kutlu ve Kaya , 2004: 214).

Bireydeki kendilik kavramının değişim ve gelişimi, bilişsel yeteneklerin gelişmesiyle yakından ilişkilidir (Harter, 1982b: 81-87). Piaget'nin bilişsel gelişim basamakları bu değişimin kavramsallaşmasında temel oluşturur. İşlem öncesi dönemde küçük çocuklar gözlenebilen davranışları algılayabilirler. Benlikle ilgili genellemeler yapamazlar. Bu dönemde çocuklar, davranışsal yeteneklerini, fiziksel özelliklerini ve tercihlerini, sahip olduklarını, tanımlamalar yaparak anlatırlar. Somut işlemler döneminde, benlikle ilgili genellemelere gidebilir ve sınıflandırmalar yapabilirler. Çocuk davranışlarına yapılan atıfları organize edip benlikle ilgili bilişsel kavramlar haline getirebilir. Örneğin, başarılı olduğu söylenen bir çocuk zeki olduğunu düşünür. Kişisel özellikleri adlandırma, işlem öncesi döneme göre kavramsal bir avantaj oluşturur. Somut işlemler döneminde ise, bireyin kendini içsel psikolojik süreçlerle tanımlama eğilimi ortaya çıkar. İnançlarını, düşüncelerini, isteklerini, duygularını ve güdülerini temel alarak soyut kavramlarla kendilerini anlatırlar. Bu tanımlar sadece dışarıdan bireye kendisiyle ilgili olarak gelen gönderimlerden ibaret değildir. Aynı zamanda kendini, düşüncelerinin doğrultusunda da tanımlar (Piaget , 1970).

Montemayor ve Eisen, kendilik kavramının çocukluktan ergenliğe kadar olan gelişimini incelemiştir. "Twenty Statements Test" adlı ölçeği 4,6,8,10 ve 12. sınıflara devam eden 136 erkek ve 126 kıza uygulamışlardır. Ölçeğin maddelerine verilen her yanıt 30 kategoriden oluşan bir derecelendirme sistemine göre sınıflandırılmıştır. Araştırmada, çocukların kendilerini somut ve nesnel özellikleriyle (fiziksel görünüm gibi..) tanımlarlarken, ergenlerin daha soyut ve öznel (kişisel inaç, yetenek gibi..) tanımlamalarda buldukları görülmüştür (Montemayor ve Eisen, 1977: 315-317).

Leahy'e göre küçük çocukların benmerkezci yapıları, onları, başkalarının da değerlendirdiğini anlamalarına engel olmaktadır. Daha sonraki yaşlarda başkalarının onlar hakkındaki gözlemleri ve değerlendirmelerinin farkına varır. Orta çocukluk dönemlerinde, çocuk başkalarının değerlendirmeleriyle kendi benliği arasındaki ilişkiyi kurabilir. Bu değerlendirmeler benliğin oluşmasında etkili olur (Leahy, 1988).

Harter'a göre, işlem öncesi dönemi çocuğu, Cooley'in "ayna kendiliği" ya da Mead'ın "genellenmiş diğer kişi" olarak tanımladığı bilişsel yapıya ulaşması için gerekli olan "kendini başkasının yerine koyma" becerisine henüz sahip değildir. Kendiliğin gelişiminde en önemli aşama, kendiliğin aktif, bağımsız, nedensel bir yapı olarak ayrımlaşması ve kendiliği tanımlayan bedensel nitelik ve kategorilerin ortaya çıkmasıdır (Harter, 1983: 285).

Harter yaptığı araştırmalarla, erken çocukluktan yetişkinliğe kadar insanların kendilerini değerlendirdikleri alanları belirlemiştir. Erken çocukluk döneminde, çocukların dört alanda kendilerini değerlendirdiklerini gözlemiştir. Bu alanlar: bilişsel yeterlik, fiziksel yeterlik, akran kabulü ve kendisine yönelik davranışlardan alınan doyumdur. Orta çocukluk yıllarında, okulla ilgili yeterlik, atletik yeterlik, fiziksel görünüm, akran kabulü, davranışlardan alınan tatmin ve genel kendilik değeri açısından çocukların kendilerini değerlendirdikleri gözlenmiştir. Ergenlik dönemindeki bireyler ise bunlara iş yeterliği, yakın arkadaşlık ilişkileri ve romantik ilişkiler olmak üzere yeni boyutlar eklemiştir (Harter, 1989: 67-95).

Duygusal ve Davranışsal Güçlülük, Öğrenilmiş Güçlülük ve Kendilik Algısı İle İlgili Yapılmış Araştırmalar

Çocukların duygusal ve davranışsal özelliklerinin belirlenmesi yönünde yapılan araştırmaların çoğunda veri toplama kaynağı olarak genelde annelerden, babalardan ve öğretmenlerden yararlanıldığı görülmektedir (Thomas ve Chess 1977; Torgersen ve Kringlen,1978). Anne-babalardan çocukları ile ilgili olarak alınan bilgiler arasındaki ortalama farklılıklar incelenmiş, aralarındaki korelasyonun orta derecede olduğu saptanmıştır (Graham, Rutter ve George, 1973: 328-339).

Groebel ve Schwarzer, araştırmalarında öğrencinin içinde bulunduğu yakın çevresiyle arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Öğretmenlerin sınıf içi çalışmalarında öğrencilerini olumlu yönde desteklemelerinin onların duygusal gelişimlerini olumlu yönde etkilediklerini saptamışlardır (Rosenberg, 1965: 67-86'deki alıntı).

Fromm ve Reichmann araştırmalarında, çocukların kendini algılama düzeyleri ile duygusal özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çocukların kendi özelliklerini olumlu algılama düzeyleri düştükçe titreme, sinirlilik, tırnak yeme v.b. olumsuz davranış özelliklerinde artma olduğunu belirlemişlerdir (Rosenberg, 1965).

Cacioppo ve Gardner çocukların diğer gelişim alanlarının duygusal gelişime yönelik etkilerini inceledikleri araştırmalarında algılanan duygu durumlarının, sosyal güdüleyici faktörlerden önemli düzeyde etkilendiğini belirlemişlerdir. Çocuğa çevresindeki bireyler tarafından duygusal destek verildiğinde, çocuklar kendi yeteneklerini sergilemede daha istekli davranmakta ve kendilerini ortaya koymada daha olumlu tepkiler vermektedirler. Deney grubundaki çocuklar kontrol grubuna göre farkındalığı daha çok yaşamakta ve olumsuz duygusal tepkileri daha az vermektedirler (Cacioppo ve Gardner, 2000: 191-206) .

Wippman tarafından yapılan bir araştırmada, çocuğun çevresi ile olan olumlu iletişimini, duygusal gelişimi, bilişsel esnekliği olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Bu çocuklara empati testi uygulanmış, kişilerarası ilişkileri daha olumlu algıladıkları ve daha doyumlu yaşadıkları saptanmıştır. (Wippman, 1982: 1640)

Onur, ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı bir araştırmada, çocuklarına karşı demokratik ve kabul edici davranan anne babaların çocuklarının öz güvenlerinin, baskıcı ve itici olan anne babaların çocuklarından anlamlı derecede daha yüksek olduğu bulunmuştur (Onur, 1985).

Can, araştırmasında öğretmenlerinin davranışlarını “çok iyi” ve “iyi” olarak algılayan, aynı zamanda anne-babalarının kendilerine karşı hoşgörülü ve uyum içinde olduğuna inanan öğrencilerin, duygusal gelişimlerinin olumlu yönde etkilendiğini belirtmiştir (Can, 1990).

Küçükkaragöz ve Harmanlı'nın ilkokul öğrencileri üzerinde yapmış oldukları araştırmada ailenin çocuk ile kurduğu iletişim şekli ile çocuğun benlik

kavramı arasında anlamlı düzeyde ilişki saptanmıştır. Çocuğuna karşı olumlu bir tutum sergileyen anne babaların çocuklarının, olumlu duygusal tepkiler gösterdikleri ($F=7.003, p<0.01$) saptanmıştır (Küçükkaragöz ve Harmanlı, 2002).

Aysan, Harmanlı ve Göktaş'ın yapmış olduğu araştırmada ailenin demokratik ve ilgili olarak algılanmasıyla, çocukta görülen olumlu duygusal reaksiyonların sıklığı arasında anlamlı düzeyde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir (Aysan, Harmanlı ve Göktaş, 2002).

Odabaş'ın araştırmasında üç-yedi yaş arası okulöncesi çocuklarının benlik kavramları ile ailelerin çocuklara yönelttiği davranışları arasında ilişki incelenmiştir. Çocuklarına karşı olumlu ve yapıcı tutum sergileyen ailelerin çocuklarının, benlik kavramlarının diğerlerinden daha yüksek olduğu saptanmıştır (Harmanlı, 2003: 36'daki alıntı).

Torgersen ve Kringlen Norveç ve New York olmak üzere farklı bölgelerde ve boylamsal olarak araştırmalarını tek ve çift yumurta ikizleri üzerinde yapmışlardır. Bu araştırmada, çocukların iki aylık ve dokuz aylık olduklarında aktivite düzeyi, ritmiklik, yaklaşma/çekingenlik, uyumluluk, yoğunluk, uyarılma eşiği, davranış özellikleri, dikkat dağılımı, dikkat süresi gibi davranış boyutları incelenmiştir. Çocuklara yönelik elde edilen bilgiler anneler ile yapılan görüşmeler sonucu alınmıştır. Verilerin analizleri sonucunda kişilik özelliklerinin genetik faktörlerden çok anne-baba ve kardeşlerle kurdukları iletişimlerinden etkilendiği belirlenmiştir (Torgersen ve Kringlen, 1978: 433-438).

Carey, Lipton ve Meyers annenin hamilelik anksiyetesinin çocuğun davranış özellikleri üzerinde kalıcı bir etkisi olup olmadığını araştırmışlardır. Hamilelik anksiyetesine sahip annelerin çocukları ile diğer annelerin çocukları arasında önemli bir fark olmadığı sonucuna ulaşmışlardır (Thomas ve Chess, 1977: 48-50'deki alıntı).

Sameroff ve Kelly'nin 300 çocuk üzerinde yaptıkları araştırmada duygusal bozukluk gösteren annelerin çocuklarının diğer çocuklara oranla daha uyumsuz, daha

gergin ve daha olumsuz davranış özellikleri gösterdiklerini saptamışlardır (Thomas ve Chess, 1977: 50-65'deki alıntı).

Sameroff ve Kelly davranış özellikleri ile farklı değişkenler arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında, çocuğun davranış özelliklerinin ilk çocukluk yıllarında belirginleştiğini ifade etmişlerdir. Davranış özelliklerinin önemli oranda anne-baba faktörü açısından ele alınması gerektiğini savunmuşlardır.

Sameroff ve Kelly çocukların davranış özellikleri ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmada 45 farklı davranış özelliğini karşılaştırmışlardır. Çocukların aktivite düzeyi, uyarılma eşiği, dikkat dağınıklığı, uyumluluk boyutları ile cinsiyet farklılıkları arasında anlamlı düzeyde bir ilişkiye rastlanmıştır (Kelly, 1998: 363-376).

Torgersen ve Kringlen'in birey ile çevre arasındaki iletişimin davranış ile davranış bozuklukları ilişkisini inceledikleri araştırmalarında, sağlıklı gelişimin davranış özelliği ile çevre arasındaki "uyum iyiliği"ne bağlı olduğunu belirlemişlerdir (Torgersen ve Kringlen, 1978: 440-443).

Ross tarafından yapılan bir çalışmada, "organize olmamış çocuk" olarak adlandırdığı bir davranış bozukluğu sendromu saptanmıştır. Bu çalışmada çocuktaki dikkat dağınıklığı, yetersiz dikkat süresi özelliği ile anne-babanın düzensiz davranışları arasında bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır (Behar ve Stringfield, 1973: 1-25' deki alıntı).

Terestman, okulöncesi çocukların olumsuz davranış özelliği ve yüksek tepki yoğunluğunu incelemiş ve bunların ileriki beş yıl içinde davranış bozukluğu riskleri yüksek olan çocukların saptanmasında etkili olduğunu belirlemiştir (Terestman, 1980: 36-37).

Cameron çalışmasında, bazı ebeveyn-aile faktörleri ile çocuğun yaşamının ilk beş yılı içindeki davranış özellikleri ve bu beş yıl içinde ortaya çıkan değişiklikler

arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çocuğun davranış özelliklerine ilişkin bilgiler anne-baba ile ayrı ayrı yapılan görüşmelerden elde edilmiştir. Elde edilen veriler değerlendirildiğinde, anne-babanın çocuğa karşı olan davranışlarının çocukta önemli oranda değişikliklere yol açabileceği görülmüştür. Çocuklar, ebeveynlerin onlara karşı tutarsız davranışları sonucunda olumsuz tepkiler verebilmektedirler. Ebeveyn davranışları çocukların davranış ve duygusal özelliklerinin şekillenmesi yanında davranış bozukluklarının ortaya çıkma zeminini hazırlamaktadır (Cameron, 1977: 569-575).

Cameron'un yaptığı çalışma, bazı ebeveyn özelliklerinin çocuğun davranış özelliklerinin olumsuz yönde etkilenmesine yol açtığını ortaya koymuştur. Ebeveynin çocuğu reddetmesi ve sabırsız davranmasının çocuğun yıllar geçtikçe daha az aktif olmasına neden olduğunu saptamıştır. Ayrıca uygulanan disiplin yönteminin tutarsızlığının çocuğun daha zor uyum sağlamasına, daha az ritmiklik göstermesine neden olduğunu belirlemiştir (Cameron, 1977: 574).

Scholom ve Koller çocuğun davranış özelliklerini anne-çocuk ve baba-çocuk arasındaki etkileşime bağlı olarak incelemiştir. Çalışmada 4 ile 8 aylık çocukların davranış özellikleri Carey'in geliştirdiği bir davranış ölçeğinin anne ve baba tarafından birlikte değerlendirmeleri sonucunda elde edilmiştir. Daha sonra, anne ve babaların laboratuvar ortamında bebekle olan etkileşimleri ayrı ayrı filme alınarak incelenmiştir. Bunun sonucunda ebeveyn davranışları ile bebeklerin davranış boyutları arasında anlamlı ilişkiler belirlenmiştir. Yapılan çalışmada bebeklerin anne ve babalarına karşı gösterdikleri davranışların sabit olduğu görülmüştür. Ebeveyn davranışlarındaki farklılıklar bebekteki davranışsal farklılıklardan değil, ebeveynler arası farklılıklardan kaynaklanmaktadır. Yapılan incelemeler sonucunda annenin davranışları ile bebeğin davranışları arasında bire-bir korelasyon saptanmıştır (Jenkins ve diğer., 1980: 5-9'deki alıntı).

Baba ile bebek davranışları arasında da anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Baba, sosyal bebeklerin yanında daha aktif olmaktadır ve dolayısıyla da bebeği bu

davranışlarından ötürü ödüllendirmektedirler. Babalar bebeğin davranış repertuarını zenginleştirmekte ve bebeklerin uyarılma ihtiyacını karşılamaktadırlar.

Bebek ile ebeveyn davranışları arasındaki ilişkiye bakıldığında, anne ve babanın bebeğin farklı ihtiyaçlarına farklı cevap verdikleri görülmektedir. Babanın bebeğin tepkilerine karşı daha duyarlı olduğu saptanmıştır. Bunun bir nedeni, babanın bebekle anneden daha az birarada bulunması ve bu nedenle bebekle ilişki kurmada daha az yorgun olmasıdır. Babanın, çocuğun bazı tepkilerini saptamada kendine özgü yöntemleri olabilmektedir (Jenkins ve diğer., 1980: 10-13'deki alıntı).

Ladd, okulöncesi çocuklarına yönelik olarak yaptığı araştırmada anne-babalar ve öğretmenlerden çocuklar ile ilgili bilgiler elde etmiştir. Elde edilen bilgilere göre, anne babası ve öğretmeni tarafından olumlu yönde desteklenen öğrencilerin okul arkadaşlarıyla daha olumlu ilişkiler içine girdikleri, okul içinde olumlu davranışlar gösterdikleri belirlenmiştir (Ladd, 1990: 1081-1100).

Hastings ve arkadaşları tarafından yapılan bir araştırmada, 4-7 yaş arası çocuklarında görülen davranış problemleri çeşitli değişkenler yönünden incelenmiştir. Anne babaları ve öğretmenleri tarafından baskı altında tutulan çocukların daha çok duygusal problemler yaşadıkları, iletişim kurmakta daha isteksiz davrandıkları belirlenmiştir (Hastings ve diğer., 2000: 531-546).

Deney grubundaki 5-7 yaş grubu çocuklarının davranış problemlerinde son üç yıl içinde artışlar gözlenmiştir. Gözlenen davranış problemleri arasında cinsiyet farklılıklarına rastlanmıştır. Erkek çocuklarında gözlenen artış kız çocuklarının davranışsal problemlerinden daha fazladır. Çocukların yaşları ilerledikçe en çok annenin tutumunun çocuğun davranışları üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Çevresindeki kişilerin otoriter eleştirici tutumlarından en fazla 2-6 yaş çocuklar olumsuz yönde etkilenmektedirler. Giderek bireysel farkındalığın artmasıyla çocukların, çevrelerindeki bireylerin olumsuz davranışlarıyla daha fazla baş etme stratejileri geliştirdikleri belirlenmiştir. Çocukların davranış özelliklerini belirlemek amacıyla çocuk davranış envanteri (Child Behavior Checklist) kullanılmıştır. Yapılan

değerlendirmeler sonucunda, çevresinin çocuğa karşı olumsuz tutum ve davranışlarından, çocuğun diğer gelişim alanlarına göre davranışsal, duygusal ve sosyal gelişimlerinin daha fazla etkilendiği belirlenmiştir.

Aşağıda öğrenilmiş güçlülük ile ilgili yapılmış çalışmalara yer verilmiştir.

Siva, “ Infertilite’de Stresle Başetme, Öğrenilmiş Güçlülük ve Depresyon İncelemesi” konulu araştırmasında, öğrenilmiş güçlülük ile depresyon arasındaki ilişkiyi incelemiş ve öğrenilmiş güçlülük ile depresyon arasında ters yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğunu saptamıştır (Siva, 1991).

Edwards ve Rıordan’ın Rosenbaum’ın SCS programında öğrenilmiş güçlülüğün önemini incelemek için yaptıkları araştırmalarında, öğrenilmiş güçlülük becerileri yönünden düşük ve orta düzeyde akademik başarı gösteren öğrencilerin bu başarılarının uzun süre devam edeceği genellemesine varılmıştır (Edwards ve Rıordan, 1991: 668-675).

Akbaba ve Gözüm, bireyin kendisiyle olumlu diyalog kurma öğretiminin stresle başa çıkma üzerine etkilerini incelemişlerdir. Araştırmada 64 öğrenciye Rosenbaum’un Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği uygulanmış ve daha sonra örneklem 32 kontrol ve 32 deney grubu olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Deney grubuna, bireyin kendisiyle olumlu diyalogu nasıl kuracağı öğretilmiş ve ölçek her iki gruba yeniden uygulanmıştır. Araştırma sonucunda deney grubunun stresle başa çıkma algısında, kontrol grubuna oranla .05 düzeyinde önemli bir artışın olduğu gözlenmiştir (Akbaba ve Gözüm, 1998: 55).

Sarıcı, Üniversite Öğrencilerinin Öğrenilmiş Güçlülük Düzeyleri, Ben Durumları, Sosyo-Ekonomik Düzey, Üniversite Yaşantısı ve Cinsiyet Arasındaki İlişkiyi incelemiştir. Araştırma 257’si erkek ve 239’u kız olmak üzere toplam 496 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Öğrenilmiş güçlülük düzeylerinin belirlenmesinde Rosenbaum Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği, ben durumlarının belirlenmesinde altı alt testten oluşan Giessen Test-Ben Formu kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen

bulgulara göre; öğrenilmiş güçlülük düzeyi yükseldikçe, sosyal uyum, bağımsızlık, kontrolsüzlük, depresiflik, açıklık ve sosyal güçte şüphe düzeyleri de yükselmektedir (Sarıcı, 1999).

Yıldız, Yüksek ve Düşük Öğrenilmiş Güçlülük Düzeyine Sahip Bireylerin Başarı ya da Başarısızlık Durumlarına İlişkin Nedensel Yüklemelerini incelemiştir. Bu araştırmada, başarı ve başarısızlığın yüklendiği nedensel etkenler arasında bir fark olup olmadığını, varsa bu farklılığın cinsiyete ve öğrenilmiş güçlülük düzeylerine bağlı olarak değişip-değişmediğini incelemiştir. Öğrencilerin öğrenilmiş güçlülük ölçeğinden aldıkları puanlar sıraya konularak, en yüksek puan alan 80 ve en düşük puan alan 80 denek esas araştırmaya katılmıştır. Bu öğrencilere “Raven Progressive Matrices Testi uygulanmış ve başarı düzeylerine ilişkin önceden saptanmış geri bildirimler verilmiştir. Daha sonra, deneklerden kendi başarı ve başarısızlıklarının yetenek, çaba, görev güçlüğü ve şans etmenlerinden her birine ne derecede yüklediklerini beş basamaklı likert tipi bir ölçek üzerinde değerlendirmeleri istenmiştir. İstatistik analizleri sonuçlarına göre, başarı ve başarısızlığın yüklendiği nedensel etkenler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Başarı nedenlerine yüklemde bulunan denekler, yetenek ve çabayı daha fazla katkı sağlayan etkenler olarak değerlendirmişlerdir. Buna karşılık, başarısızlık nedenlerine yüklemde bulunan denekler, şans ve görev güçlüğü, sonucu daha fazla etkileyen etkenler olarak değerlendirmişlerdir (Yıldız, 1997).

Demirci Düşünme İhtiyacı Ölçeği Psikometrik Özellikler: Düşünme İhtiyacı, Kontrol Odağı İnancı ve Öğrenilmiş Güçlülük İlişkilerinin İncelenmesi adlı araştırmasında Düşünme İhtiyacı Ölçeği'nin Türkçe Formuna ilişkin psikometrik özellikleri incelemiştir. Ölçeğin Türkçe formunun uygun özelliklere sahip olduğunun belirlenmesinin ardından, düşünme ihtiyacı, kontrol odağı ve öğrenilmiş güçlülük ilişkileri ele alınmıştır. Araştırmaya 512 kız ve erkek öğrenci katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, yüksek düşünme ihtiyacı gösterme ile yüksek öğrenilmiş güçlülük arasında anlamlı doğrusal ilişkinin olduğu belirlenmiştir (Demirci, 1998).

Aşağıda kendilik (benlik) algısına ilişkin yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

Anne-babaların çocuklarını değerlendirmeleriyle, çocukların kendileriyle ilgili memnuniyet duyguları arasındaki ilişkiyi araştıran Jouard ve Remmy, çocukların benlik ve vücut yapılarından memnun olmalarıyla, anne-babalarının kendilerine verdikleri değer arasında anlamlı düzeyde bir ($r=.56>.76$) korelasyon olduğunu belirlemişlerdir (Jouard ve Remmy, 1955).

Jongmans ve arkadaşları tarafından premature doğmuş okulöncesi çocuklarıyla yapılan çalışmada, okuma yeteneği, bilişsel yeterlik algısı için anlamlı bir yordayıcı olarak saptanmıştır. Motor koordinasyonun ise, bedensel yeterlik algısını anlamlı olarak etkilediği belirlenmiştir. Ayrıca, okuma güçlüğü, arkadaşlar tarafından kabul edilme algısı ile düşük düzeyde ilişkili bulunurken, motor koordinasyon güçlüğü ile arkadaşlar tarafından kabul edilme algısı arasında yüksek düzeyde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir (Jongmans ve diğer., 1996: 563-568).

Jedege ve Bambgboye, 755 nijeryalı öğrenci üzerinde yaptıkları bir araştırmada, çocuğun gelişim özellikleri ile sosyal ve kişiler arası ilişkilerinin niteliğinin bireyin benlik algısını olumlu yönde etkilediğini saptamışlardır (Jedege ve Bambgboye, 1981).

evresindeki insanların bireyi olumlu ya da olumsuz değerlendirmelerinin bireyin kendilik algısı gelişimine olan etkilerinin incelendiği diğer bir araştırma Hevitt ve Goldman tarafından yapılmıştır. Bu araştırmada çevresi tarafından olumlu değerlendirilen çocukların benlik tasarımlarının olumsuz değerlendirilenlere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu; benlik tasarımlarının olumsuz değerlendirmeler karşısında giderek düştüğü belirlenmiştir (Hevitt ve Goldman, 1974).

Kahle, benlik saygısı ile kişiler arası sorunlar arasındaki ilişkiyi araştırmış ve bireyin düşük benlik saygısının kişiler arasında ve iletişimde sorunlar yaşanmasına yol açtığını belirlemiştir (Kahle, 1980).

Jogawars'ın yaptığı çalışmada, çocuklarını kabul eden anne-babaların çocuklarının benlik kavramı düzeyinin, reddeden anne-babaların çocuklarından daha yüksek olduğu bulunmuştur (Jogawars, 1982).

Jones, kişilerarası ilişkilerdeki sorunlar ile benlik saygısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Düşük benlik saygısı olan bireyler, yüksek benlik saygısı olanlara kıyasla başkalarından geçen olumlu değerlendirmeler karşısında daha fazla memnun olmaktadır. Olumsuz değerlendirmelerle karşılaştıklarında ise, daha az memnun olduklarını gösteren tepkiler vermişlerdir (Jones, 1973: 185-197).

Martin, çocuğun kendini kabul düzeyine ailenin etkisini çeşitli değişkenler (demokratik tutum, anneye ilişkin kabul ve ret) açısından incelemiştir. Çocuklara kendini kabule ilişkin bir ölçek, annelere de Aile Tutumu Ölçeği uygulanmıştır. Anne davranışlarıyla çocukların kendilerini kabulleri arasında anlamlı derecede bir ilişki olduğu belirlenmiştir (Mckay ve Fanning, 1998'deki alıntı).

Collins ve arkadaşları, 8-15 yaşları arasındaki 133 çocukta Piers-Harris Çocuklar İçin Benlik Kavramı Ölçeği'ni kullanarak yaptıkları araştırmalarının sonucunda benlik kavramının gelişiminde davranış, zeka, okul durumu, fiziksel görünüş, kaygı ve gözde olma faktörlerini önemli bulmuşlardır (Önder,1997'deki alıntı).

Grove, 61 kız ve 62 erkek öğrenci üzerinde yaptığı bir araştırmada, anne-baba davranışları ile kız ve erkek çocukların benlik tasarımı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma bulguları incelendiğinde, anne davranışının üç boyutu ile kız çocuklarının, baba davranışının dört boyutu ile erkek öğrencilerin benlik tasarımı düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler bulunduğu görülür (Grove, 1980: 500-502).

Annenin cezalandırıcı ve denetleyici davranışları ile kızların benlik tasarımları arasında negatif, destekleyici davranışları arasında pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu; anne davranışının destek ve otonomi boyutları ile erkek öğrencilerin benlik tasarımı düzeyleri arasında pozitif; cezalandırıcı, koruyucu-kollayıcı ve

reddedici davranışları ile de negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunduğu belirlenmiştir. Babanın destekleyici ve cesaretlendirici türden davranışları ile otonom olması, erkek çocuğun benlik tasarımını olumlu yönde, reddedici ve koruyucu davranışlarının ise olumsuz yönde etkilediği belirlenmiştir (Growe, 1980: 501-502).

Schneider ve Leitenberg saldırgan, içine kapalı çocuklar, saldırgan ve içine kapalı çocuklar ile hem saldırgan hem de içine kapalı olmayan çocukları benlik saygısı açısından karşılaştırmışlardır. Sonuçta, kontrol grubunun diğer üç denek grubundan daha yüksek benlik saygısı gösterdiğini, saldırgan olan çocukların diğer denek gruplarından daha yüksek benlik saygısı gösterdiğini bulmuşlardır (Schneider ve Leitenberg, 1989: 133-144).

Anne-babaların çocuklarını değerlendirmeleriyle, çocukların kendilerinden memnun olmaları arasındaki ilişkiyi araştıran Jouard ve Remy, öğrencilerin benlik ve vücut yapılarından memnun olmalarıyla, anne-babalarının kendilerine değer ölçüleri arasında .56 ila .76 arasındaki değişen bir korelasyon bulunduğunu belirlemiştir (Sarıcı, 1999: 42'deki alıntı).

Epstein ve arkadaşları tarafından, öğrencilerin kişilik özellikleri ile kişilerarası ilişkileri arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, benlik saygısı ile olumlu kişilik özellikleri arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir (Epstein ve ark., 1996: 75-85).

Ulrich tarafından okulöncesi çocuklarının organize spor etkinliklerine katılımında, bedensel yeterlik algısı ve motor yetenekleri ölçülmüş, motor yetenek ile bedensel yeterlik algısı arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Ayrıca, yeterlik algısı ile motivasyon arasında da doğru yönde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir (Ulrich, 1987: 57-67).

Simmons ve Zumpf üstün yetenekli ve normal çocukların yeterlik algısını incelemiştir. 4-7 yaşlarındaki üstün yetenekli çocukların, normal çocuklara oranla kendilerini, bilişsel yetenek yönünden daha yüksek düzeyde algıladıklarını

saptamışlardır. Sosyal ve bedensel yönden ise arada anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ayrıca, Üstün yetenekli çocukların cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Simmons ve Zumpf , 1986: 97-105).

Knapp ve Deluty, iki farklı davranışsal anne-baba eğitimi programlarının etkinliğini inceledikleri çalışmalarında, 3-8 yaşları arasındaki çocuklara, küçük çocuklar için geliştirilen kendilik algısı ölçeğini uygulamışlardır. Anne-baba eğitimi programının etkinliği ile anne tarafından kabul edilme algısı arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (Knapp ve Deluty, 1989: 314-322).

Lobato ve arkadaşları tarafından, engelli ve engelli olmayan çocukların okulöncesi dönemdeki kardeşlerinin psikososyal karakteristiklerini değerlendirmek üzere yapılan bir çalışmada, engelli çocukların kardeşleri ile normal çocukların kardeşleri arasında kendilik algısı yönünden anlamlı bir fark belirlenmemiştir (Lobato ve diğer., 1987: 329-338).

Pasnak ve arkadaşları tarafından yapılan bir çalışmada, Piaget kuramına uygun olarak yapılan etkinlikler üzerinde uygulama çalışmaları yapılmıştır. Çalışmaların bir yıl sonraki etkilerine bakıldığında, deneysel koşuldaki okulöncesi çocuklarının yeterlik algılarında, kontrol grubundaki çocuklara oranla anlamlı düzeyde farklılık saptanmıştır (Pasnak ve diğer., 1989: 249-263).

Fantuzzo ve arkadaşları, aile içi şiddetin okulöncesi çocukları üzerindeki çeşitli etkilerinin yanında çocukların kendilik değerleri algılarını da incelemişlerdir. Aile içinde fiziksel ve sözel şiddete maruz kalan, özel korunma altındaki çocukların, anne tarafından kabul edilme algılarının, diğer çocuklardan anlamlı düzeyde daha düşük olduğunu belirlemişlerdir (Fantuzzo ve diğer., 1991: 258-265).

Gullo ve Ambrose, okulöncesi çocuklarının yeterlik ve sosyal olarak kabul edilme algıları ile öğretmenlerin çocukları değerlendirmeleri ve performansları arasında anlamlı bir ilişki belirleyemezken; çocukların arkadaşları tarafından kabul edilme algıları ve öğretmenlerin çocukların bilişsel yeterliklerini değerlendirmeleri

arasında anlamlı düzeyde bir ilişkinin olduğunu saptamışlardır (Gullo ve Ambrose, 1987: 30-31).

Kemple, 53 okulöncesi çocuğunda utangaçlık ve kendilik değeri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Utangaçlık duygusu ile kendilik değeri arasında negatif bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Elde edilen verilere dayanarak, utangaçlık düzeyleri yüksek olan çocukların kendilik değerlerinin düşük olduğu söylenebilir (Kemple, 1995: 175-180).

Assor ve arkadaşları, Harter ve Pike'ın geliştirdiği Küçük Çocuklar İçin Kendilik Algısı Ölçeği'ni 158 okulöncesi çocuğuna uygulamışlardır. Bilişsel yeterlik algıları değerlerinin düşük veya yüksek olan çocukların, bedensel yeterlik, akran kabulü ve anne kabulü boyutlarında da aynı eğilimi gösterdiklerini belirlemişlerdir (Assor ve diğer., 1989 : 339-345).

Anderson ve Adams, 5 yaşındaki çocukların yeterlik ve sosyal olarak kabul edilme algıları ile akademik performansları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çocukların bilişsel yeterlik algısı ile akademik hazırlık düzeyi arasında anlamlı düzeyde yüksek bir ilişkinin olduğunu saptamışlardır. Beş yaşındaki okulöncesi çocuklarının kendi başarılarını değerlendirmede gerçekçi oldukları sonucuna varmışlardır (Anderson ve Adams, 1985: 115-117).

Stoddart, istismara uğramış ve risk altındaki okulöncesi çocuklarında, kendilik değeri ile sosyal problem çözme ve sosyal uyum arasında anlamlı düzeyde bir ilişkinin varlığını saptamıştır (Önder, 1997: 43'deki alıntı).

Wylie, yaptığı araştırmada bireylere birkaç hafta ile birkaç ay arasında yapılan test-tekrar test ölçümleri yapmıştır. Test-tekrar test ölçümlerinin .70 ve .90 arasında değişen bir korelasyon gösterdiğini belirlemiştir. Elde edilen veriye göre, kendilik değerinin zamanla fazla değişmediği görülür. Harter, çocuklar için kendilik değeri algısının en durağan yaş diliminin 10-12 yaşlar olduğunu bildirmiştir. Lise yıllarına gelindiğinde önemli değişimler gözlenebilmektedir (Wylie, 1979).

Pelham ve Swan benlik saygısı ile kişinin kendini değerlendirdiği alana verdiği önem arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Sonuçlar, belirli alanlarda kendini yeterli-yetersiz veya yetenekli-yeteneksiz olduğu konusunda isabetli ve kararlı değerlendiren kişiler için anlamlı bulunmuştur. Bireyin kendini değerlendirdiği alana önem verip-vermemesi ile kendini değerlendirmesi arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir (Pelham ve Swan, 1989: 672-680).

Felson, anne-babaların çocuklarıyla ilgili değerlendirmeleri, çocuğun algıladığı değerlendirmeler ve çocuğun kendini değerlendirmesi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Ebeveynlerin çocukla ilgili değerlendirmeleri hem algılanan değerlendirmelerle hem de çocuğun kendi değerlendirmeleriyle anlamlı düzeyde ilişkili bulunmuştur. Çocuğun algıladığı ebeveynlerin kendine yönelik değerlendirmelerinin, kendini değerlendirmesi üzerinde önemli bir etkisinin olduğu gözlenmiştir (Felson, 1989: 968-970).

Çocuğun içinde bulunduğu aile yaşantısıyla, kendilik kavramının gelişmesi arasında ilişki incelendiğinde; evde kabulü içeren anne-çocuk ilişkisinin olması, evde çocuğa konulan kuralların nedenleri ve sonuçlarının açıkça belirtilmesi durumunda, çocukların kendilik kavramlarının bundan olumlu olarak etkilendiği görülmüştür (Kanigsberg ve Levant, 1988: 155-160).

Raschle ve Raschle'nin yaptıkları çalışmada aile yapısının ve aile içindeki çocuğun algıladığı çelişkilerin kendilik kavramıyla olan ilişkisi incelenmiştir. Denek grupları ebeveynleri boşanmamış, tek ebeveyn ve yeniden evlenmişler olarak üçe ayrılmıştır. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde, içinde bulunduğu aile yapısının çocuğun kendilik değerini direkt olarak etkilemediği ancak, aileleriyle ilişkilerinde daha fazla çelişki yaşayan çocukların kendilik değerlerinin düştüğü görülmüştür (Raschle ve Raschle, 1979: 368-373).

Bishop ve Ingersoll, aile yapısı ve aile içindeki tutarsızlığın çocukların kendilik kavramlarıyla olan ilişkisini incelemiştir. Örneklemeye alınan çocukların

aile yapıları boşanmış ve boşanmamış aileler olarak ikiye ayrılmıştır. Kızgınlığın ve saldırganlığın düşük olduğu ailelerde yetişen çocukların kendilik kavramlarının, kızgınlığın fazla olduğu ailelerde yetişenlere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Boşanmış ve boşanmamış ailelerdeki çocukların kendilik kavramları mutluluk boyutu açısından farklılık göstermiştir. Boşanmamış ailelerden gelen çocuklar mutluluk boyutundan daha yüksek puan almışlardır (Bishop ve Ingersoll, 1989: 26-35).

Curtis, annelerin kendilik algılarıyla kızlarının kendilik algısını karşılaştırmıştır. Araştırma bulgularının sonucuna göre, annelerin kendilik algıları ile kızlarının kendilik algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir (Curtis, 1991: 390-395).

McGuire ve McGuire yaptıkları araştırmada, küçük çocukların kendilik değerinin daha büyük çocuklara ve ergenlere oranla daha fazla oranda ebeveyne ve ailenin diğer üyelerine dayandığını bulmuşlardır. Çocuklar artan yaşla beraber, ilgilerini aile dışını da içine alan daha geniş bir çevreye yöneltmektedirler. Yaşla beraber, benlik tanımlarının sadece ebeveynler ve kardeşler değil çevrelerindeki diğer bireyleri (öğretmen, arkadaş v.b.) de içine alacak şekilde genişlediği görülmektedir (McGuire ve McGuire, 1982).

Parish ve Parish'in yaptıkları araştırmalarında öğretmenlerin ve annelerin kendilerine karşı ilgisiz olarak belirten öğrencilerin kendilik değerleri ve sosyal yetenekleri diğerlerine göre daha düşük bulunmuştur. Araştırmada, boşanmış ailelerin çocuklarının kendilik değerlerinin diğer aile çocuklarına göre daha olumsuz etkilendiği bulunmuştur (Parish ve Parish, 1991: 182).

Nunn ve Parish, çocukların ebeveyn figürlerini değerlendirmeleriyle kendilik algıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Boşanmış ve boşanmamış ailelerden gelen çocukların anne ve babalarını değerlendirmeleri arasında anlamlı düzeyde bir farklılık elde edilmiştir. Bunun yanında, çocukların kendileri ile ilgili

algılarıyla anne ve babalarını algılamaları arasında anlamlı bir ilişkinin bulunduğu gözlenmiştir (Nunn ve Parish , 1987: 568-570).

Kanigsberg ve Levant, Anne-babaların belli bir yetenek eğitim programına katılmadan önceki ile katıldıktan sonra tutumlarında ve çocuklarının kendilik değeri ve davranışlarında nasıl bir değişme olduğunu incelemiştir. Araştırma sırasında deneklere iki farklı eğitim programı uygulanmıştır. Birincisi, davranışsal yeteneklerin geliştirilmesi, ikincisi ise iletişim yeteneklerinin geliştirilmesi ile ilgili olarak hazırlanmıştır. Daha sonra her iki eğitim grubu birbiriyle karşılaştırılmıştır. Yapılan analizlere göre, iletişim yeteneklerinin geliştirilmesiyle ilgili programa katılan grubun diğer gruba oranla anne-baba-çocuk ilişkilerinin daha fazla olumlu etkilendiği görülmüştür. Üç aylık dönemi kapsayan çalışmada da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Bunun yanında her iki eğitim grubuna katılan ebeveynlerin kendilik kavramlarında olumlu değişmeler gözlenmiştir. Eğitim çalışması sonucunda her iki gruptaki anneler çocuklarının davranışlarında bir değişme olmadığını belirtmişlerdir. Ancak, üç aylık izleme çalışmasından sonra iletişim yeteneklerini geliştirme programını izleyen anne ve babalar çocuklarını daha az içine kapalı ve saldırgan olarak tanımlamışlardır (Kanigsberg ve Levant, 1988: 155-157).

Harter, çocukların ve ergenlerin kendilik değerleriyle duygu durumları arasındaki ilişkiyi incelemiş, arasında önemli düzeyde bir ilişkinin olduğunu belirlemiştir. Kendini ve sahip olduğu özellikleri beğenen bireylerin kendisini neşeli olarak tanımlayan çocuk ve ergenlerin, depresif olarak tanımlayanlara göre yaptıkları uğraşlarında daha fazla enerji gösterdikleri bulunmuştur. Benlik değeri yüksek olanların kişilik özelliği neşeli bir görünüm gösterirken düşük kendilik değeri gösterenlerin duygusal açıdan depresif özellikler gösterdikleri gözlenmiştir (Harter, 1986: 130-150).

Kell , davranışsal ve duygusal bozukluğu olan çocukların, kontrol grubuna göre daha olumsuz kendilik kavramları olduğunu belirlemiştir (Kelly, 1998: 363-367).

Durrant, Cunningham ve Voelker'in araştırmalarında öğrenme güçlüğü ile davranış bozukluğu gösteren ve göstermeyen çocukları karşılaştırmışlardır. Araştırmada, öğrenme güçlüğü ile davranış bozukluğu göstermeyen çocukların bilişsel, sosyal ve genel kendilik kavramları puanlarının, gösterenlerden daha yüksek olduğu belirtilmiştir (Durrant, Cunningham ve Voelker, 1990: 657-662).

Forman, öğrenme güçlüğü gösteren öğrencilerde sosyal desteğin kendilik algısıyla olan ilişkisini incelemiştir. Araştırma sonuçları, yüksek sosyal desteğin, yüksek kendilik saygısıyla ilişkili olduğunu göstermiştir. Araştırmacı, farklı destek kavramlarının, kendilik algısının farklı boyutlarını etkilediğini saptamıştır. Kendilik değeri, okulla ilgili yeterlik, atletik yeterlik ve fiziksel görünümün okul arkadaşları tarafından sağlanan sosyal destekle ilişkili olduğu belirlenmiştir. Çocukların kendi davranışlarından memnun olup-olmadıkları ebeveyn desteği ile ilişkilidir (Forman, 1988: 115-124).

Harter, çocuklar için önemli olan dört kaynak aısından algılanan olumlu benlik saygısının kendilik değerini belirlemedeki rolünü incelemiştir. Bu dört kaynak ise, ebeveyn, öğretmen, sınıf arkadaşı ve yakın arkadaştır. Araştırmacı hem yeterlik algısı ve buna verilen önem arasındaki fark puanıyla kendilik değerini arasındaki ilişkiyi, hem de algılanan sosyal destekle kendilik değerini arasındaki ilişkiyi incelemiş ve aralarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ve pozitif yönde bir ilişkinin olduğunu belirlemiştir. 8-15 yaş grubundaki çocukların fark puanı ortalamasıyla kendilik değerini arasındaki korelasyonun -0.72 ile -0.55 arasında olduğu belirlenmiştir. Fark puanı olumsuz yönde arttıkça çocuğun kendilik değerini ölçeğinden aldığı puanda da düşme görölmüştür. Algıladığı başarı puanıyla verdiği önem birbirini dengelediğinde yani fark puanı sıfıra yaklaştığında, kendilik değerini puanı da belirli oranda yükselmektedir. Sonuçlar, çocuğun kendilik değerinin, önem verdiği alanlarda kendini ne kadar başarılı hissettiğine bağlı olduğunu göstermiştir. Araştırmanın ölçülen sosyal destek kaynaklarıyla kendilik değerini arasındaki ilişkiyi belirleyen bulgulara bakıldığında, en yüksek korelasyonlar, kendilik değeriniyle ebeveyn ve sınıf arkadaşlarıyla ilgili destek puanları ($r=0.42 < -0.46$) arasında

bulunmuştur. Bunu arkadaş desteği takip etmektedir. En düşük korelasyon öğretmen desteği için elde edilmiştir (Harter, 1985).

Valsamma yaptığı araştırmada Birleşik Arap Emirliği'ndeki çocukların kendilik algısı profillerini farklı değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmada Harter'in çocuklar için geliştirilen Kendilik Algısı Profili Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma 8 ila 16 yaş grubu çocukları üzerinde yürütülmüştür. Sonuçta, cinsiyet ve yaş değişkenleri ile çocukların kendilik algısı profilleri arasında güçlü bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Özellikle 13-16 yaş grubunda ($r= 0.88$ ila 0.93) yer alan erkek çocukların içinde buldukları kültürel özelliklerden dolayı 8-12 yaş grubuna ($r= 0.54$ ila 0.66) göre kendilik algılarında anlamlı düzeyde yükselmenin olduğu belirlenmiştir. Ölçekten yüksek puan alan deney grubu puanları ile kendini değerli bulma puanları ölçeğinden elde edilen puanlar arasında istatistiksel olarak ($r= 0.54$) anlamlı düzeyde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet puanları, erkek çocuklar lehine (erkek 12.17 ± 2.86 ; kızlar 11.40 ± 2.60) artış göstermektedir. Cinsiyetler arasında yaşlara göre bazı farklılıklar gözlenmiştir (Valsamma, 2000: 8-11).

Kehale, okulöncesi programı öğrencilerinin algıladıkları anne-baba davranışları, kendilik algısı ve empatik beceri düzeyleri ve bunlar arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada kendilik algısı düzeyini belirlemek üzere Piers-Harris Öz-Kavram Ölçeği, algılanan anne-baba davranışlarını belirlemek üzere Algılanan Anne-Baba Davranışı Envanteri ve empatik beceri düzeylerini belirlemek üzere Empatik Beceri Ölçeği kullanılmıştır. Ölçekler, okulöncesi birinci ve dördüncü sınıfa devam eden öğrencilere uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde, kendilik algısı düzeylerinin sınıflara ve anne-baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Algılanan anne-baba davranışlarından anne davranışları ile ilgili alt boyutlarda çocuk bakımı, amaçlarına ulaşmada yardımcı olma, tutarlı disiplin, koruyuculuk, başarı için baskı alt boyutlarının orta değerlerde, standartların belirliliği alt boyutunun ortanın üzerinde, fiziksel cezalandırma boyutu, duygusal cezalandırma ile ayrıcalıklardan yoksunlaştırma alt boyut puanlarının ortanın altında olduğu; algılanan baba davranışlarıyla ilgili alt boyutlarda; çocuk bakımı, amaçlarına ulaşmada yardımcı

olma, tutarlı disiplin ve standartların belirliliği alt boyutlarının ortanın üstünde, koruyuculuk, başarı için baskı, fiziksel cezalandırma, ayrıcalıklardan yoksunlaştırma ve duygusal cezalandırma alt boyutlarında ise örneklemin aldığı puanın ortalamasının altında olduğu; algıladıkları anne-baba davranışlarından standartların belirliliği, koruyuculuk, ayrıcalıklardan yoksunlaştırma, duygusal cezalandırma alt boyutlarının sınıflara göre anlamlı bir farklılık göstermediği; algıladıkları anne-baba davranışlarından; amaçlarına ulaşmada yardımcı olma ve tutarlı disiplin alt boyutundan sınıflara göre .01 anlamlılık düzeyinde, başarı için baskı alt boyutunda sınıflara göre .05 anlamlılık düzeyinde farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Algıladıkları anne-baba davranışlarından çocuk bakımı alt boyutunda sınıflara göre .05 anlamlılık düzeyinde, baba davranışlarından aynı alt boyutta sınıflara göre .01 anlamlılık düzeyinde farklılık gösterdiği; algıladıkları anne davranışlarından fiziksel cezalandırma boyutunda ise sınıflara göre .01 anlamlılık düzeyinde farklılık gösterdiği aynı alt boyutla ilgili olarak baba davranışlarının sınıflara göre farklılık göstermediği; algılanan anne davranışlarının anne ve babanın eğitim düzeylerine göre alt boyutların anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği saptanmıştır (Kehale, 2002).

Kendilik algısı ile algılanan anne davranışları arasındaki ilişkiye bakıldığında; standartların belirliliği alt boyutu ile anlamlı düzeyde bir ilişki göstermediği, çocuk bakımı, amaçlarına ulaşmada yardımcı olma ve tutarlı disiplin alt boyutları arasında .01 anlamlılık düzeyinde pozitif, koruyuculuk, fiziksel cezalandırma, ayrıcalıklardan yoksunlaştırma ve duygusal cezalandırma alt boyutları arasında .01 anlamlılık düzeyinde; başarı için baskı boyutu arasında .05 anlamlılık düzeyinde negatif bir ilişki gösterdiği belirlenmiştir (Kehale, 2002).

Kendilik Algısı ile algılanan baba davranışları arasındaki ilişkiye bakıldığında; başarı için baskı ve ayrıcalıklardan yoksunlaştırma alt boyutları ile anlamlı düzeyde bir ilişki göstermediği; çocuk bakımı, amaçlarına ulaşma yardımcı olma, tutarlı disiplin, standartların belirliliği alt boyutları arasında .01 anlamlılık düzeyinde pozitif, koruyuculuk ve duygusal cezalandırma alt boyutları arasında .01 anlamlılık düzeyinde; fiziksel cezalandırma alt boyutu arasında .05 anlamlılık düzeyinde negatif bir ilişki olduğu görülmektedir.

Kendilik Algısı ile Empatik beceri arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı saptanmıştır (Kehale, 2002).

Güven'in Anne-baba ve öğretmen tutumlarının öğrencilerin benlik kavramına olan etkilerini incelediği araştırmasında, anne-babalarını demokratik olarak algılayan öğrencilerin benlik kavramı puanları diğerlerine göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Demokratik anne tutumu ile aile ilişkilerinin olumlu yürütülmesi arasında $p<0.01$ düzeyinde pozitif bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir ($r=0.209$). Öğrencilerin öğretmen tutumlarından yakın ilişkiye girme, kontrol etme ve övgüyü olumlu geri birdirim olarak algıladıkları belirlenmiştir. Öğretmenin iletişim biçiminin, çocuğun benlik kavramının gelişmesinde önemli bir etken olduğu vurgulanmıştır (Güven, 1993).

Eder, çocuklar için geliştirilen kendilik değeri ölçeğini 5-6 yaşındaki çocuklara 1 ay ara ile iki kez uygulamış ve iki uygulama arasında .60'lık bir korelasyon elde etmiştir (Eder, 1990: 850-861).

Önder, küçük çocuklar için kendilik algısı ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması ve okulöncesi çocuklarında kendilik algısına yaş, cinsiyet, prematüre doğma ve okula devam etme süresinin etkilerini incelemiştir. 4-6 yaş grubu çocuklarıyla yapılan çalışmada kendilik algısı ile cinsiyet, yaş, okula devam etme süresi ve prematüre doğma arasında anlamlı düzeyde bir ilişkinin olduğunu belirlemiştir. Prematüre doğan çocukların normallerden daha düşük benlik algısına sahip oldukları belirlenmiştir. Daha uzun süre okula devam eden okulöncesi çocuklarının daha az devam edenden kendilik algılarının daha yüksek olduğu ve giderek artma eğilimi gösterdiği belirlenmiştir (Önder, 1997).

İlkin'in yaptığı çalışmada ilkokula giden çocukların kendilik algıları ve algıladıkları sosyal destek incelenmiştir. Ayrıca, genel kendilik değeri ile çeşitli alanlara ilişkin başarı algısı ve sosyal destek arasındaki ilişki incelenmiştir. İstatistiksel analiz sonuçlarına göre, cinsiyet, sosyo ekonomik düzey ve yaş değişkenleri hem kendilik algısı profilinin alt ölçeklerinden elde edilen puanlar hem

de sosyal destek alt ölçeğinden elde edilen puanlar üzerinde anlamlı düzeyde fark yaratmıştır. Ayrıca, kendilik algısı profilinin Genel Kendilik Değeri alt ölçeği ile profilin diğer alt ölçekleri ve Sosyal Destek Ölçeğinin alt ölçekleri arasında pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur (İlkin, 1994).

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Böylece, var olan bir durum betimlenmekte ve buna bağlı olarak değişkenlerin birbiriyle ne düzeyde ilişkili olduğu incelenmektedir. Araştırma sırasında, "ilişkisel tarama" modeli temelinde çalışılmıştır.

Örnekleme oluşturan çocukların davranışsal - duygusal güçlülük düzeyleri ve kendilik değerleri mevcut ölçekleri kullanmak suretiyle öğretmen ve anne-baba derecelmeleri ile belirlenmiştir. Anne-babaların ve öğretmenlerin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri ölçeği örneklemin kendisine uygulanmıştır

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, İzmir il merkezinde bulunan okulöncesi eğitim kurumlarında öğrenim gören 5-6 yaş grubu öğrencileri, onların anne babaları ve öğretmenleri oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklem grubu, İzmir İl merkezindeki okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubundan 301 çocuk ve onların anne babaları ile öğretmenlerinden oluşturulmuştur.

Araştırmaya 297 anne, 282 baba ve 35 okulöncesi öğretmeni katılmıştır. Anne-babaların yaşları 20 ila 55 arasında, öğretmenlerin yaşları ise 20 ila 50 arasında bir dağılım göstermektedir.

Örneklemin seçilmesinde genel olarak, küme ve eleman örnekleme yapılarak en az iki aşamada kademeli örnekleme yöntemi izlenmiştir (Ergin, 1994: 91-101). İlkönce, İzmir İli Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okulöncesi kurumlarının bulunduğu farklı semtler ve bu semtlerdeki okullar yansız olarak seçilmiştir. Ana sınıfı bulunan resmi okulların, ilköğretim okullarının ana sınıflarının ve Milli Eğitim Bakanlığına bağlı anaokullarının adları ve adresleri belirlenirken, İl Milli Eğitim Müdürlüğünde bulunan okul listelerinden yararlanılmıştır.

Örnekleme giren okullardaki uygulama grupları seçkisiz (rastlantısal) olarak belirlenmiş, okullardaki örneklem gruplarının sayılarının olabildiğince birbirine yakın olmasına özen gösterilmiştir.

Öğretmenlerin % 94'ü (n=33) öğretmenlik mesleğini kendilerine uygun bulduklarını belirtmişlerdir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada çocukların davranışsal ve duygusal güçlülükleri Davranışsal ve Duygusal Derecelendirme Ölçeği D.D.D.Ö;(Behavioral And Emotional Rating Scale BERS), kendilik algıları Çocuklar İçin Kendilik Algısı Ölçeği (The Self Perception Scale For Children) ile ölçülmüştür.

Anne-babaların ve öğretmenlerin öğrenilmiş güçlülük düzeylerini ölçmek için Rosenbaum'un Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği (Rosenbaum's Learned Resourcefulness Scale), sosyo demografik özellikleri belirlemek için Kişisel Bilgi Formları kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılan, Davranışsal ve Duygusal Derecelendirme Ölçeği'nin dil eşdeğerliği, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları da bu araştırma ile yapılmıştır.

Davranışsal ve Duygusal Derecelendirme Ölçeği D.D.D.Ö. (Behavioral And Emotional Rating Scale (BERS))

Ölçek, 5-18 yaş grubu çocukların davranışsal ve duygusal güçlülük düzeylerini belirlemek için M. Epstein ve J. Sharma tarafından 1998 yılında geliştirilmiştir. Bu ölçek; aşağıda verilen amaçlara yönelik olarak hazırlanmıştır:

(1) Çocukların davranışsal ve duygusal güçlülük düzeylerini belirlemek, (2) Bu yönde sürdürülen tedavi planlamaları ve bireysel eğitim için amaçları belirlemek, (3) Bireyin zayıf ve güçlü yönlerini belirlemek, (4) Çocukların davranışsal ve duygusal gelişimlerinin belirlenmesi çalışmalarına doküman geliştirmek, (5) Bu amaçla yapılan çalışmalara veri toplamak (Epstein ve Sharma, 1998: 6).

Ölçek, dört dereceli likert tipi bir ölçektir. Ölçekteki dereceleme maddeleri Hiç uygun değil (0), Uygun değil (1), Uygun (2) ve Çok Uygun (3) arasında dağılmaktadır. Ölçek davranışsal ve duygusal güçlülüğün 5 alt boyutuna ilişkin veri sağlayacak şekilde hazırlanmıştır. Bu alt ölçeklerle ilgili bilgiler ve maddeleri aşağıda yer almaktadır. Ayrıca, ölçekte sekiz adet açık uçlu soru bulunmaktadır. Açık uçlu sorular çocukların akademik, sosyal, atletik, aileye yönelik ve toplumsal güçlülük düzeylerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır.

Kişilerarası güçlülük (Interpersonal Strength) alt ölçeği; 15 maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler 10,12,16,17,18,28,30,33,35,37,43,44,46,49,50 .inci maddelerdir. Bu maddelerle çocukların sosyal durumlar içindeki duygusal ve davranışsal kontrol yetenekleri; olumsuz ve hayal kırıklığı yaratan durumlarda gösterdiği duygusal ve davranışsal olumlu tepkileri ölçülmektedir (kendi davranışları için sorumluluğu alma ve eleştiriyi kabul etme gibi).

Aile içi katılım (Family Involvement) alt ölçeği; 10 maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler 1,2,4,7,11,15,19,29,36,45 inci maddelerdir. Bu maddelerle çocukların aile bireyleriyle (anne-baba ve kardeşleriyle) olan olumlu ilişkileri, aile etkinliklerine katılım ve yaşamındaki önemli kişilere güveni ölçülmektedir.

Bireysel güçlülük (Intrapersonal Strength) alt ölçeği; 11 maddeden oluşmaktadır. Bunlar 5,8,20,21,22,26,27,32,38,42,48'inci maddelerdir. Bu alt ölçek ile bireyin kendine olan güveni, mizah duygusu, yaşına uygun alışkanlıkları, akran ilişkileri, duygularını ifade edebilmesindeki güçlülüğü ve yaşam sevinci ölçülmektedir.

Okul etkinlikleri (School Functioning) alt ölçeği; 9 maddeden oluşmaktadır. Bunlar 14,24,31,39,40,41,47,51,52 no'lu maddelerdir. Bu alt ölçek ile çocukların okul etkinliklerine düzenli olarak katılma, ev ödevlerini yapma alışkanlığı ve sınıfa uyum sağlama durumları, okula düzenli olarak devam etme, sınıf içi görevlerini yerine getirme, okul görevlerini zamanında bitirme yeterlikleri ölçülmektedir.

Duyuşsal güçlülük (Affective Strength) alt ölçeği; 7 maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler 3,6,9,13,23,25,34 no'lu maddelerdir. Bu alt ölçek çocukların diğer insanlarla duygularını paylaşabilme yeterliği, insanları etkileyebilme ve onlardan etkilenme yeterliği, başkalarına ilgi gösterme, acı veren durumları kabullenebilme, yaşama olan esnekliği, diğer insanlarla duygularını paylaşabilme yeterliği, çevresindeki insanlardan gerektiğinde yardım isteme ve onları kucaklayabilme özellikleri ölçülmektedir (Epstein ve Sharma, 1998: 5).

Davranışsal - Duygusal Derecelendirme Ölçeği'nde bu alt ölçeklere ek olarak sekiz adet açık uçlu soru bulunmaktadır. Bu sorular çocukların akademik, sosyal, atletik, aileye yönelik ve toplumsal güçlülük, hobi ve spor aktivitelerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Açık uçlu sorular çocukların güçlülük özellikleri ve kaynakları hakkında daha özel bilgiler elde etmek için hazırlanan sorulardır. Çocukların anne-babaları, bakıcıları, koruyucuları ya da teşhis ve tedavi eden kişilerle görüşme için temel olarak kullanılabilir. Bu çocuklar için kapsamlı bir plan yapmada, onun en iyi yaptığı şeylerin, neyle daha çok zaman geçirdiğinin, en çok sevdiği kişilerin ve spor aktivitelerinde kimlerden yardım aldığının bilinmesi çok önemlidir.

Davranışsal ve duygusal güçlülüğü ölçmek amacıyla D.D.D.Ö (Behavioral and Emotional Rating Scale) özel eğitim, çocuk bakımı, aile danışmanlığı ve ruh sağlığı servislerinde uzmanlar tarafından yaygın şekilde kullanılmaktadır (Dunst, Trivette ve Deal, 1994: 10-11; Nelson ve Pearson, 1991: 50-57). Ayrıca, güçlülüğü temel alan yaklaşımına, danışmanlar, sosyal psikologlar ve hekimler tarafından sıklıkla başvurulmaktadır (VanDen Berg ve Grealist, 1996: 7-22).

Ölçek, bireyin gelişimlerinin planlanmasında, davranışsal ve duygusal güçlülük verilerinin belirlenmesinde özel öneme sahiptir (Reid, Epstein, Pastor ve Gail, 2000: 346-355).

Son zamanlarda, bireydeki davranışsal - duygusal güçlülüğü desteklemeye yönelik çalışmalar giderek artan bir şekilde önemini hissettirmektedir. Sonuç olarak, duygusal davranışsal güçlülüğü ölçmek amacıyla D.D.D.Ö'nün geçerlik, güvenilirlik ve uygulama alanlarıyla ilgili psikometrik çalışmaların önemi artmıştır (Harniss ve diğer., 1999: 4-14). Bu çalışmalar sırasında iki kritik problemle karşılaşmaktadır. Bunlardan ilki, öğrencilerin bireysel güçlülük düzeylerini belirlerken birbirinden ayırtmede ve gruplamada zorlukla karşılaşmaktadır. İkincisi, normal ve problemlili grupların özelliklerinin belirlenmesinde yaşlara göre farklılıklara rastlanmaktadır. Bundan dolayı, yaşlara göre belirleyici farklılıkların dikkate alınması gerekmektedir.

Güçlülüğe dayalı değerlendirme, bireysel başarı duygusu yaratan özellikleri, davranışsal ve duygusal becerileri, yetenekleri, aile bireyleri, akranlar ve yetişkinlerle kurulan doyurucu ilişkileri, güçlülük ve stresle başa çıkabilme yeteneğini, kişisel, sosyal ve akademik gelişimi ölçme olarak tanımlanır (Epstein ve Sharma, 1998: 231-237b). Bu yeterlikleri tanıma ve değerlendirme önemlidir. Çünkü, onlar çocuğun anne-baba, akran ve öğretmenleriyle olan etkileşimini etkiler. Bunlar çocuğun davranış ve gelişimine yansır (Brofenbrenner, 1979).

D.D.D.Ö'nin yaş gruplarına göre farklılıkları ortaya çıkarıcı bir özelliği vardır. Ölçeğin bu özelliği ile araştırmalarda, örneklem gruplarının toplam puanlarına bakılarak gruplar arasındaki farklılıklar belirlenmektedir.

Ölçeğin uygulanması, doğrudan gözlenen verilerin derecelenmesiyle yapıldığından, ölçeğin güvenilirlik ve geçerliğini arttırmaktadır.

Güçlülüğü temel alan yaklaşım, bireysel, duygusal, davranışsal yetenekleri ve özellikleri ortaya çıkarmaya yöneliktir. Aile bireyleri, akran grupları ve yetişkinlerle olan tatminkar iletişimlerini ortaya çıkarmayı amaçlar. Stres ve güçlülükle başa çıkabilme yeteneğini ölçer. Ayrıca, bireylerin sosyal ve akademik gelişimlerini destekler (Epstein ve Sharma,1998: 239-251b).

İlgili araştırmalar, çocuklarla ilgili bulguların toplanmasında D.D.D.Ö.'nin önemli veriler sağladığını göstermiştir. Sosyometrilere, bireysel raporlar ve akademik gelişim programları gibi diğer ölçümler ile duygusal ve davranışsal güçlülüğü ölçen D.D.D.Ö. bulguları arasında önemli derecede benzerlikler bulunmaktadır (Epstein, 1999: 258-262).

Ölçeğin Uygulanması

Uygulama, her bir çocuk için yaklaşık 10 dakika almaktadır. Ölçeği dolduracak öğretmenler, çocukların duygusal ve davranışsal gelişim düzeylerini değerlendirebilecek şekilde, en az üç aylık gözlem yaşantısı geçirmiş olmalıdırlar.

Katılımcılara ölçekleri uygulamadan önce yönerge okunur (EK1). Ölçekteki her bir maddeyi en az iki kez dikkatlice okumaları ve daha sonra puanlamaları istenir. Ölçekteki 52 maddenin her biri okunduktan sonra en uygun gelen hiç uygun değil (0), uygun değil (1), uygun (2) ve çok uygun (3) seçeneklerinden birini işaretlemeleri istenir. Ölçekteki her bir madde 0-3 arasında puanlanır. Açık uçlu sorularda ise en uygun yanıt sorunun yanındaki boşluklara yazılarak cevaplanır. Her bir alt ölçek için verilen cevaplar ayrı ayrı toplanarak alt ölçek puanları hesaplanır. Beş alt ölçeğin puanlarının toplanmasıyla da toplam puan elde edilir. Toplam puan, her bir çocuğun duygusal ve davranışsal güçlülük düzeylerine ilişkin veri sağlar. Ölçekteki soruların ara verilmeden puanlanması önerilir.

Ölçeğin Puanlanması

İşaretlenmiş olan alt ölçek maddeleri kendi içinde toplanarak kişilerarası güçlülük, aileye katılım, bireysel güçlülük, okul etkinlikleri ve duyuşsal güçlülük puanları elde edilir. Alt ölçeklerden elde edilen ham puanlar, hem duygusal ve davranışsal bozukluğu olan çocukların hem de olmayan çocukların oluşturduğu örneklem grubunda kullanılarak standart sapması 3 ve ortalaması 10 olacak şekilde standart sapmalara ve yüzdeliğe dönüştürülmüştür. Alt ölçekler standart puanı toplamı ardından duygusal davranışsal güçlülük katsayısına ve onun karşılığı olan yüzdeliğe (standart sapma 15 ve ortalaması 100 olan bir standart puan türü) dönüştürülmüştür.

Beş alt ölçeğin standart puanları ve yüzdelik oranlarının belirlenmesi; her bir alt ölçekten alınan ham puan bir yüzdelik puana veya standart puana dönüştürülür.

D.D.D.Ö. güçlülük katsayısı ve onun yüzdelik oranının belirlenmesi; D.D.D.Ö. alt ölçeklerindeki standart puanların toplamı, ölçek yüzdelik oranı ve D.D.D.Ö. güçlülük katsayısına dönüştürülür (Epstein ve Sharma, 1998: 9-10a).

Ölçekten 0 ila 156 arasında toplam puan elde edilebilir. Elde edilen puanların yüksekliği bireydeki duygusal ve davranışsal güçlülük derecesinin yüksek olduğunu göstermektedir. Elde edilen puanların doğruluğundan emin olunması için puan toplamalarının sağlanması önerilmektedir (Epstein ve Sharma, 1998: 9-10a).

Ölçekten elde edilen yüzdelik değerler eğitim ve psikoloji alanında yaygın olarak kullanılmaktadır. Yüzdelik değerler, elde edilen verinin normalden yüksek ya da düşüklüğüne işaret eder. Örneğin, sonuçta % 63'lük bir değer elde edildiğinde, bu bireyin grup içindeki yerini belirler. Çünkü, yüzdelikler 1 ile 100 arasında genişliği belirler. Bu nedenle, veriler kolayca anlaşılabilir. Yüzdelik dağılımın 50. sırası o dağılımın medyanıdır (Epstein ve Sharma, 1998: 17-18a).

Ölçekte yer alan açık uçlu sorulara verilen cevaplar kendi içinde gruplanarak ve içerik analizi yapılarak sayısal ölçütlere dönüştürülmektedir. Bu verilerle, çocukların en çok hoşlandığı hobileri ya da etkinlikleri, spor etkinlikleri, en iyi arkadaşları, en çok sevdiği öğretmenleri, okulda en başarılı olduğu etkinlikleri, toplumda ya da evde üstlendiği sorumlulukları, ihtiyaç duyduğunda yardım alacağı kişiler ve tanımlanan en olumlu özellikleri belirlenmektedir (Epstein ve Sharma, 1998: 19-21a).

Orijinal Duygusal ve Davranışsal Derecelendirme Ölçeği'nin Güvenirlik ve Faktör Yapısı

Ölçeğin bireylere uygulanması sırasında ortaya çıkan çeşitli niteliksel hataları ortaya koymak ve bunlara neden olan farklılıkları belirlemek amacıyla test maddelerinin faktör analizleri yapılmıştır. Bu işlemde her değişkenin temel faktör ile anlamlı ilişki gösterdiği tespit edilmiştir (Anatasia, 1988: 109).

Duygusal ve Davranışsal Derecelendirme Ölçeği'nin D.D.D.Ö. (Behavioral and Emotional Rating Scale BERS) iç güvenirlilik katsayısı normal çocuklar için $r=.98$, duygusal davranışsal bozukluğu olan çocuklar için $r=.97$ 'dir. Bir ölçeğin güvenirlilik katsayılarının $.90$ 'ın üzerinde olması, ölçeğin güvenilirliğinin oldukça yüksek olduğunu göstermektedir (Salvia ve Ysseldyke, 1995).

Ölçeğin eş zamanlı güvenirlilik çalışmaları test-tekrar test yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Ölçek, bir ya da iki hafta ara ile uygulanmıştır. Anastasi'nin yürüttüğü çalışmada, iki uygulama arasında elde edilen veriler karşılaştırılmıştır (Anastasi, 1988: 109). Ayrıca, aynı zaman dilimindeki örneklem grubu çocukların verileri hem öğretmen ve hem de annelerin ölçeği cevaplamalarıyla elde edilmiştir. Test - tekrar test uygulamasından elde edilen sonuçlarda kişilerarası ilişkiler ($r=.86$), aileye katılım ($r=.99$), bireysel güçlülük ($r=.93$), okul etkinlikleri ($r=.95$), duyusal güçlülük ($r=.85$) ve güçlülük katsayısı puanları arasında ($r=.99$) yüksek korelasyon olduğu belirlenmiştir.

İç Tutarlılık Yöntemi

D.D.D.Ö'nin güvenilirliğini etkileyen dört tür hata yöntemi üzerinde çalışılmıştır. Bunlar a) iç tutarlılık yöntemi (content sampling) b) test-tekrar test yöntemi (time sampling) c) değerlendirmeci uygunluğu (rater) d) puanlamacı hatalarıdır (scorer) (Tablo 1).

Bir ölçme aracının maddeleri arasındaki homojenliği belirlemek için maddelerin iç tutarlılık güvenilirliği incelenir. Bu tip güvenilirlik, her bir maddenin diğerleriyle arasındaki korelasyon dağılımını gösterir.

Tablo 1
Orijinal BERS Ölçeğinin Dört Hata Puanlarıyla İlgili Güvenirlik Sonuçları

	Test Hata Kaynakları		Test tekrar test Hatası	Değerlendir. Hatası	Puanlamacı hatası	ortalama
	İç tutarlılık					
	D.D. bozukluğu Olanlar	olmayanlar				
Kişilerarası Güçlülük	96	92	97	83	99	96
Aile İçi Katılım	92	89	98	96	99	96
Bireysel Güçlülük	91	85	98	92	99	95
Okul Etkinlikleri	92	85	97	89	99	95
Duyuşsal Güçlülük	87	84	96	85	99	94
Güçlülük Bölümü	98	97	99	98	99	98

Tablo 1'de görüldüğü gibi, dört hata kaynağının güvenilirlik katsayıları ortalamalarının .95 ila .98 arasında dağıldığı anlaşılmaktadır. Bu sonuç, güvenilirliği etkileyebilecek hata kaynakları açısından da D.D.D.Ö'nin yüksek derecede güvenilir bir ölçek olduğunu ve sonuçlarına güvenilebileceğini göstermektedir (Sharma, Epstein, 1998: 31-35a).

Alpha katsayısı normal ve duygusal davranışsal bozukluğu olan ve yaşları 0-5 ve 11-16 arasında değişen çocuklar için hesaplanmıştır. Bütün örneklem için alpha değerleri Z dönüştürme tekniği kullanılarak farklı yaşların ortalama alphasıyla belirlenmiştir. Alt ölçekler ve güçlülük katsayısı için ortalama alphas kabul edilebilir yüksekliktedir (Epstein ve Sharma, 1998: 33a).

D.D.D.Ö'nin etnik köken, kültür, ırk ve dil farklılıkları nedeniyle ayrı olan alt gruplara güvenilir bir şekilde uygulanıp-uygulanamayacağı incelenmiştir. Bu çalışma kadınlar, erkekler, Anglo Avrupalılar (beyazlar) ve Hispanikler ile yapılmıştır. Bu grupların alpha değerleri hesaplanmış ve ortalama alpha değerlerinin .85 ile .98 arasında olduğu bulunmuştur. Bu bulgular, D.D.D.Ö'nin alt gruplar için de güvenilir bir şekilde kullanılabilceğini göstermektedir (Epstein ve Sharma, 1998: 33-34a).

Test-Tekrar Test Yöntemi

D.D.D.Ö.'nin sonuçlarının tutarlı olup-olmadığını belirlemek üzere bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışmada ölçek, İllinois'de ciddi duygusal bozukluğu olan 59 öğrenciye iki hafta arayla iki kez uygulanmıştır. Öğrencilerin yaşları 14 ila 19 arasındadır. Araştırmada elde edilen ham puanlar hesaplanmış ve her iki uygulama sonucu arasındaki korelasyon belirlenmiştir. Test-tekrar test sonuçlarının katsayıları tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2
Duyusal Davranışsal Güçlülük Ölçeği'nin (D.D.D.Ö.) Test-Tekrar Test
Güvenirlilik sonuçları

BERS Sonuçları	İlk test		Son test		r
	x	ss	X	Ss	
Kişilerarası Güçlülük	7.09	2.85	7.18	2.94	.86
Aile İçi Katılım	6.60	3.89	6.51	3.87	.99
Bireysel Güçlülük	6.71	3.65	7.41	3.70	.93
Okul Etkinlikleri	7.57	2.92	7.39	3.02	.95
Duyuşsal Güçlülük	7.68	3.76	7.36	3.70	.85
Güçlülük Bölümü	91.22	24.16	94.19	23.05	.99

n = 59

Değerlendirmeci Uygunluğu

Ölçeğin değerlendirme uygunluğunu belirlemek amacıyla yapılan çalışmada, dokuz çift özel eğitim öğretmeni, birbirlerinden bağımsız olarak ciddi duygusal sorunları olan 96 öğrenciyi değerlendirmişlerdir. Örneklemin yaşları 14-18 arasında dağılmaktadır. Örneklemdaki öğrencilerin hepsi özel okullara giden erkek öğrencilerdir. Uygulamacıların ilk ve son değerlendirmeleri arasındaki katsayıların (alt ölçekler ve güçlülük katsayıları) .83 ile .98 arasında dağıldığı bulunmuştur.

Puanlamacı Hataları

Bir testin güvenilirliğini etkileyen bir başka hata da puanlayıcılardan gelen hatadır.

Güvenilirliği olmayan puanlama genellikle yazım hatalarından ya da standart puanlama kriterlerinin bulunmamasından meydana gelir.

İki grup puanlamacı D.D.D.Ö. için birbirlerinden bağımsız olarak rastgele seçilen 30 cevap kağıdını puanlamışlardır. Örneklem yaşı 0-6 ve 11-17 arasında dağılmaktadır. Puanlama sonuçlarının korelasyonu hesaplanmıştır. Bulunan katsayılar D.D.D.Ö.'nin alt ölçekleri ve güçlülük katsayısı için .99'dur. Böyle bir katsayı ölçeğin puanlama güvenilirliğinin yüksek olduğunu ortaya koyar.

Tablo 1'e göre dört çeşit test hatasına karşın ölçeğin güvenilirliğinin çok yüksek olduğu, çok küçük bir test hatasının bulunduğu, araştırmacıların güvenle kullanabileceği anlaşılmıştır.

Orijinal Duygusal Davranışsal Derecelendirme Ölçeği'nin Geçerliği

Geçerlik, bir ölçeğin ölçmeyi hedeflediği niteliği ve özelliği ölçme derecesini tanımlamaktadır (Gronlund ve Linn, 1990).

Gronlund ve Linn'e göre, geçerlik ölçeğin uygulandığı grup ya da kişiye ait olan sonuçların yorumunun uygunluğunu ifade etmektedir. Ölçmede spesifik derecelendirmeye dair kategoriler yapılarak (orta, düşük, yüksek geçerlik gibi.) derecelemelere göre değerlendirilir. Bir test bütün amaçlar için geçerli değildir. Bundan dolayı, geçerliği tanımlarken sonuçlara ilişkin yapılan öznel yorumların dikkate alınması zorunludur (Gronlund ve Linn, 1990).

Kapsam Geçerliği

Ölçeğin kapsam geçerliğini ölçmek için iki tür yaklaşım yürütülmüştür. Bunlardan biri mantıksal yada rasyonel yaklaşım diğeri ise istatistiksel yaklaşımdır.

Kapsam geçerliği çalışmasına ilk olarak, ölçülebilecek yapıları ya da özellikleri tanımlama, anlama ve belirleme işlemleriyle başlanmıştır.

İkinci aşamada ilgilendikleri davranışsal ve duygusal güçlülükle ilgili örnek maddeleri geliştirmek için profesyonel literatürden ve konuyu bilen kişilerden yararlanılmışlardır.

Bunlar “hiç katılmıyor”, “kendi davranışlarının sonuçlarını dikkate alır”, “başkalarına yardım eder”, “aktivitelere katılır”, “kendine saygısı vardır”, “çoğunlukla gülümser” gibi değerlendirilmek istenen özellikleri örnekleyen bir dizi maddelerin oluşumunu içerir.

D.D.D.Ö. için maddeleri oluşturmadan önce yazarlar, değerlendirilecek çocuklarla ilgili olan bir öğretmen, anne-baba, danışman, bakıcı ve çocuğu tanıyan bir başka yetişkin tarafından değerlendirilebilecek bir dereceleme ölçeği olmasına karar verdiler. Aynı zamanda bu ölçek doldurma zamanı açısından da ekonomik olmalıydı. Bu koşulları dikkate alarak kapsam geçerliğine ilişkin çalışmalar sürdürülmüştür (Epstein ve Sharma, 1998: 38a).

Önce koruyucu iyileştirici faktörler, gelişimsel psikopatoloji, güçlülüğe dayalı değerlendirmeyi dikkate alan mesleki yazılar ve araştırmalar üzerine bir literatür taraması yapmışlardır (Dunst ve diğer., 1994; Rapp, 1993: 143-164; Rutter, 1987: 318-330; 1989: 23-50; Saleebey, 1992).

İkinci olarak mevcut olan soru listeleri, dereceleme ölçekleri, envanterler, duygusal özellikleri ölçebilecek diğer değerlendirme araçlarını gözden geçirmişlerdir. Örneğin; Achenbach Çocuk Davranış Tarama Listeleri (Achenbach Behavior Problem Checklist) (Achenbach, 1991), Çocuk Davranış Tarama Listesi (Behavior Rating Profile) (Brown ve Hammill, 1990) ve Problem Tarama Listesi (Behavior Problem Checklist) (Quay ve Peterson, 1987) içerik ve format açısından analiz edilmiştir.

Daha sonra D.D.D.Ö.'nin kapsam geçerliği için pek çok veri toplanmaya başlanmıştır. İlk olarak güçlülüğün önemli alanlarına odaklanmak için uygulamacılar, eğitimciler, ruh sağlığı, çocuk bakımı ve diğer sosyal hizmet ünitelerinde çalışan görevliler için anlamlı olabilecek maddeler oluşturmaya çalışmışlardır. Özellikle, 250 uzmana çocukların güçlülüğünü gösteren 10 davranış ve duyguyu listelemeleri için açık uçlu soruları elektronik posta yoluyla göndermişler, katılımcılardan mümkün olduğunca spesifik olmaları ve davranışları gözlenebilir ifadelerde yazmalarını istenmiştir. Bu şekilde 1200'den fazla davranış belirlenmiştir. İkinci olarak, uygun olmayan ifadeleri elemişlerdir. Geriye 190 ifade bırakılmıştır. Bu 190 ifadeyi duygusal ve davranışsal güçlülüğün kategorilerini belirlemek üzere okunmuştur. Bu işlem 190 maddenin 15 kategoriye dağılmasıyla sonuçlanmıştır (örn, kendine karşı sorumluluk, okul performansı, akran ilişkileri ve kendine güven gibi). Her kategorideki maddeler 7-9 madde olacak şekilde rastlantısal olarak gruplanmış ve sonuçta 24 liste oluşturulmuştur. İkinci bir posta ülkenin her yerindeki eğitimcilere, ruh sağlığı uzmanlarına, çocuk bakıcılarına ve sosyal servis çalışanlarına gönderilmiştir. Her uzmana üç liste gönderilmiş ve onlardan maddeleri çocukluk dönemi ile en çok ve en az ilişkili olmak üzere sıralamaları istenmiştir. Her listedeki güçlülük ifadelerini sıraya koyan 400 uzmandan alınan cevaplar gözden geçirilmiştir. Her madde için median (ortanca) ve yüzdelik değerleri hesaplanmıştır. Yüksek median puanları (örn, düşük, çeyrek (quartile) güçlülük puan sıralaması) ve yüksek puanları elenmiştir. Bu 127 maddenin güvenilir, geçerli ve zaman açısından ekonomik bir ölçek geliştirmek amacıyla madde ayırtediciliği ve faktör analizi işlemleriyle madde sayısı azaltılmaya çalışılmıştır.

Madde Ayırtediciliği

Ölçeğin madde ayırtediciliği çalışması 1995 yılında ciddi duygusal bozukluğu olan 148 ve olmayan 110 çocuk üzerinde yürütülmüştür. Araştırmaya katılan 26 öğretmen ve akıl sağlığı çalışanları tarafından D.D.D.Ö'nin 127 maddelik versiyonunu doldurulmuştur. Her maddenin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVAs) ve Pearson Kay-Kare Analizi (Chi-Square Analysis) yapılmıştır. Bu çalışma sonucunda varyans analizi sonucu anlamlı bulunmuştur. Ciddi duygusal bozukluğu olan ve olmayan çocukların belirlenmesinde ayırtediciliği olmayan 37 madde

ölçekten çıkarılmıştır. Buna ilaveten maddenin beklenen minimum frekansını sağlayan 10 madde daha çıkarılmıştır. Bu çalışma D.D.D.Ö'nin 80 maddelik versiyonunun oluşmasıyla sonuçlanmıştır (Epstein ve Sharma, 1998: 38-39a).

Faktör Analizi

Faktör analizi çalışması sırasında D.D.D.Ö'nün 80 maddelik versiyonu 258 çocuk hakkında doldurulmuş ve madde ayırtediciliği yapılmıştır. Oblik (oblique) faktör analizi ile her bir madde yükü .40 olarak hesaplanmış ve 9 faktör ortaya çıkartılmıştır. Bu maddelerin birkaçının yorumlanması zordur. Üç madde ve daha az faktör yorumlamayı zorlaştırmıştır. Varimax Rotasyonla (Varimax rotation) temel bileşenler (principals components analysis) faktör analizi yapılmıştır. Kritik değer (eigenvalue) 1.5, bireysel madde yükleri ise .40 olduğu bulunmuştur. Dört maddenin ise her faktörde bulunması gereken en düşük madde sayısı olduğu saptanmıştır (Epstein ve Sharma, 1998: 39a).

Bu analiz sonuçları ile toplam 68 maddeden oluşan beş anlamlı alt ölçeği ortaya çıkarılmıştır. Bunlar; kişilerarası güçlülük, aileye katılım, bireysel güçlülük, okul etkinlikleri ve duyuşsal güçlülüktür. Böylece, kapsam geçerliği, madde ayırtediciliği ve faktör analizi işlemleriyle D.D.D.Ö'nin 68 maddelik deneysel versiyonu elde edilmiştir. Bu versiyon tüm örneklem grubuna uygulanmış ve son madde analizi çalışması yapılmıştır (Epstein ve Sharma, 1998: 39a).

Klasik Madde Analizi

Bütün norm gruplarına yapılan son madde analizi ile ölçeğin son şekli 52 iyi maddeden oluşturulmuştur.

Bu çalışmada, bütün normatif örneklem (normative sample) grubu katılımcı olarak kullanılmıştır. Median madde ayırtediciliği katsayısı D.D.D.Ö'nin her beş alt ölçeği için yaşlara, davranışsal duygusal bozukluğu olan ve olmayanlara göre hesaplanmıştır. Bu araştırma, 5-6 yaş grubu ile yapıldığı için aşağıda ilgili grubun katsayıları verilmiştir. Bunlar; duygusal davranışsal bozukluğu olanlar için kişilerarası güçlülük .63, aileye katılım .52, bireysel güçlülük .53, okul etkinlikleri

.51, duyuşsal güçlölük .52; duygusal ve davranışsal bozukluğu olmayan 6 yaş grubu için kişilerarası güçlölük .74, aileye katılım .68, bireysel güçlölük .61, okul etkinlikleri .64 ve duyuşsal güçlölük .57'dir.

Bütün bu sonuçlara göre ölçeğin kapsam geçerliği niceliksel (sayısal) olarak sağlanmışır (Epstein ve Sharma, 1998: 40a).

Ölçüt-Anlam Geçerliği (Criterion-Related Validity)

D.D.D.Ö'nin eş zamanlı geçerliği için yapılan çalışmada The Walker-McConnell Okula Uyum ve Sosyal Yeterlik Ölçeği'nin Adölesan Versiyonu (The Walker-McConnell scale of Social Competence and School Adjustment-Adolescent Version (Walker ve McConnell, 1995), Çocuklar İçin Kendilik Algısı Profili (Self-Perception Profile For Children) (Harter, 1985) ve Öğretmen Bilgi Formu (The Teacher Report Form) (Achenbach, 1991) ölçeklerinin toplam puanları ile D.D.D.Ö.'nin puanları arasındaki korelasyon bulunmuştur. The Walker-McConnell Okula Uyum ve Sosyal Yeterlik Ölçeği ile sosyal beceriler ve sosyal yeterlik ölçülmektedir. Çocuk İçin Kendilik Algısı Profili ile çocuğun spesifik bir özelliğine ait ya da genel benlik saygısı (atletik yeterlik gibi.); Öğretmen Bilgi Formu ile duygusal ve davranışsal problemler ve uyum işlevi ölçülmektedir. Walkler-McConnell Ölçeği öz kontrol, akran ilişkileri, okul uyumu, empati ve diğer özellikleri pozitif yönlü ölçmektedir. Maddeler 1 (asla) ile 5'e (sıklıkla) kadar derecelendirilmiştir. Puanın yüksek olması çocuğun daha uyumlu olduğunu gösterir. Puan yükseldikçe çocuğun uyumu artmaktadır. Bu nedenle D.D.D.Ö. ile arasında pozitif yönde bir korelasyon beklenmektedir.

Çocuklar İçin Kendilik Algısı Profili çocukların genel (global) benlik saygısı ve alana özgü benlik saygısı (atletik benlik gibi) ölçütü olarak kullanılmaktadır. Çocuklar İçin Kendilik Algısı Profiline iki boyutu olan okula ilişkin yeterlikler ve davranışsal yönelim boyutları eş zamanlı geçerlik çalışması için kullanılmışır. Bir boyuttaki yüksek puan çocuğun o alanda daha uyumlu olduğunu gösterir. D.D.D.Ö. ile Kendilik Algısı Profili arasında pozitif yönde bir korelasyon olması beklenmektedir (Epstein ve Sharma, 1998: 40-41a).

Öğretmen Bilgi Formu duygusal davranışsal problemler ve uyum ölçütü olarak kullanılmıştır. Ölçekle D.D.D.Ö. toplam puanları arasındaki korelasyon araştırılmıştır. Öğretmen Bilgi Formunun toplam puanı, iki alt ölçeğin puanları ve beş yeterlik alanları eş zamanlı geçerlik için kullanılmıştır. İki alt ölçeğin puanları içe dönüklük (internalizing) (içe çekilme), yakınmalar, kaygı / depresyon ve dışa dönüklük (externalizing) (suçlu ve agresif davranışlar) puanlarıdır (Achenbach, 1991).

Öğretmen Bilgi Formu'nun maddeleri olumsuz yönde yazılmıştır. Düşük puanlar çocuğun uyumunun daha iyi olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, Öğretmen Bilgi Formu'nun toplam puanı ve alt boyutları ile D.D.D.Ö. arasında negatif bir korelasyon beklenmiştir. Öğretmen Bilgi Formu puanları akademik performans, çalışkanlık, uygun davranma, öğrenme, mutluluk olmak üzere beş alana yönelik puanları içermektedir. Bu beş yeterlik alanı pozitif yönelimli yazılmıştır. Puanın yükselmesi çocuğun o alanda daha uyumlu olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, Öğretmen Bilgi Formu'nun beş yeterlik alanı ile D.D.D.Ö'nin alt ölçekleri arasında pozitif bir korelasyon beklenmektedir (Sharma ve Epstein, 1998: 41a).

Ölçüt anlam geçerliği ile ilgili çalışmada veri Kuzey İllinois'deki okullarda toplanmıştır. Dokuz özel eğitim öğretmeni genel eğitim yapılan liselerde duygusal davranışsal bozukluğu olan 83 öğrenci için öğretmen bilgi formu ve D.D.D.Ö.'ni doldurmuşlardır.

Sekiz öğretmen The Walker McConnell Okula Uyum ve Sosyal Yeterlik Ölçeği'ni (The Walker-McConnell Scale of Social Competence and School Adjustment) ve D.D.D.Ö'ni ciddi duygusal bozukluğu olan 71 ergen için doldurmuşlardır. Çocuklar için Kendilik Algısı Profili (self-Perception Profile for Children) ve D.D.D.Ö (Behavioral and Emotional Rating Scale) ilköğretim okuluna giden 78 yetersiz öğrenci için dokuz genel eğitim öğretmeni tarafından doldurmuşlardır.

Tablo 3’da D.D.D.Ö ve Walker Mc-Connell Sosyal Yeterlik ve Okula Uyum ölçekleri arasındaki korelasyon katsayıları; tablo 4’de D.D.D.Ö ve Çocuklar için Kendilik Algısı Profili arasındaki korelasyon katsayıları; tablo 5’de ise D.D.D.Ö ile Öğretmen Bilgi Formu arasındaki korelasyon katsayıları görülmektedir.

Tablo 3
Orijinal DDDÖ ve Walker-McConnell Ölçeği Arasındaki Korelasyon Katsayıları

BERS Sonuçları Alt Ölçekler	Walker-McConnell Ölçeği Sonuçları					
	Alt Ölçekleri					
	Kendini Kontrol	Akran İlişkileri	Okula Uyum	Empati	Diğer	Toplam
Kişilerarası Güçlülük	80	51	72	72	55	78
Aileye Katılım	38	37	39	35	29	36
Bireysel Güçlülük	52	72	50	55	67	65
Okul Etkinlikleri	57	42	85	45	49	61
Duyuşsal Güçlülük	50	58	49	74	53	68
Güçlülük Bölümü	70	68	74	73	66	77

Tablo 4
Orijinal DDDÖ ve Kendilik algısı Ölçeği Arasındaki Korelasyon Katsayıları

BERS Sonuçları Alt Ölçekler	Kendilik Algısı Ölçeği Sonuçları	
	Alt Ölçekler	
	Okula Ait Yeterlik	Davranışsal Yönelim
Kişilerarası Güçlülük	32	65
Aileye Katılım	55	58
Bireysel Güçlülük	48	55
Okul Etkinlikleri	72	56
Duyuşsal Güçlülük	28	50
Güçlülük Bölümü	57	61

Tablo 5
Orijinal DDDÖ ve Öğretmen Bilgi Formu Puanları Arasındaki Korelasyon Katsayıları

DDDÖ Alt Ölçekler	Öğretmen Bilgi Formu Puanları					
	Alt Ölçekler		Çalışma Gücü	Davranışsal Uygunluk	Bilgi Düzeyi Memnuniyet	
	Dışsallık	İçsellik				
Kişilerarası Güçlülük	p>.05	-72	55	72	56	39
Aileye Katılım	p>.05	-39	40	45	44	53
Bireysel Güçlülük	-39	p>.05	48	42	50	33
Okul Etkinlikleri	p>.05	-47	73	68	75	49
Duyuşsal Güçlülük	p>.05	-39	42	57	40	47
Güçlülük Bölümü	p>.05	-72	57	74	60	42

Hesaplanan katsayılar DDDÖ'nin eş zamanlı ölçüt anlam geçerliğini kanıtlamıştır. Diğer iki ölçeğe göre DDDÖ ile Walker MC-Connell Sosyal Yeterlik ve Okula Uyum Ölçeği arasında daha yüksek bir korelasyon çıkması sürpriz değildir. Çünkü, her iki ölçekte de benzer maddeler bulunmaktadır ve öğrenci davranışlarını öğretmenler derecelendirmektedir (MacEachron, 1982).

Yapı Geçerliği (Construct Validity)

DDDÖ'nin yapı geçerliği için duygusal davranışsal bozukluğu olan ve olmayan bireyler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıkların olabileceği beklenmektedir. Bu farklılıkları test etmek için beş alt ölçek ve bir toplam puan için t-Testi yapılmıştır. Bu çalışmada Bonferroni işlemi kullanılmış ve alpha değeri 0.008 olarak bulunmuştur. Ortalamalar ve standart sapmalar ve t-Testi sonuçları her biri alt ölçek için $p < 0.000$ düzeyinde anlamlı çıkmıştır (Epstein ve Sharma, 1998: 44a).

Bulunan ortalama ve standart puanlar DDDÖ'nin yapı geçerliğini oldukça desteklemektedir. Duygusal ve davranışsal bozukluğu olmayan grubun alt gruplara göre standart hata puanları (SEM) 9 ila 11 arasında dağılım göstermektedir (Tablo 6).

Tablo 6
D.D.D.Ö Alt Ölçeklerin Duygusal Davranışsal Bozukluğu Olan ve Olmayan
Gruplardan Elde Edilen Ortalama, Standart Sapma, t Testi ve Olasılık Düzeyleri
Sonuçları

	Duy. Dav. Boz. olmayanlar		Duy. Dav. Boz. olanlar		t	p
	\bar{x}	ss	\bar{x}	ss		
Kişilerarası Güçlülük	10.02	3.01	6.44	2.52	31.15	0.0001
Aileye Katılım	10.06	3.00	7.05	2.98	23.97	0.0000
Bireysel Güçlülük	9.92	2.96	6.71	2.44	27.84	0.0001
Okul Etkinlikleri	10.05	3.04	6.68	2.81	27.38	0.0001
Duyuşsal Güçlülük	10.24	3.02	7.85	3.46	17.39	0.0001
Güçlülük Bölümü	113.77	18.77	91.35	16.09	27.95	0.0001

Duygusal ve davranışsal bozukluğu olan bireylerin aldığı puanlar beklenildiği gibi daha yüksek çıkmıştır. Bu grubun puanı normal grubun puanından 1 standart sapma daha düşüktür. t-Testi sonuçları bu farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir (Tablo 6).

Alt Gruplar ve Toplam Ölçek Arasındaki Korelasyonlar

Her iki grup için alt ölçeklerin ve D.D.D.Ö. güçlülük katsayısı standart puanları birbiriyle ilişkilendirilmiştir. Kısmileştirme prosedürüyle (partialing procedure) yaşın etkisi kontrol altına alınmıştır.

Duygusal ve davranışsal bozukluğu olan grubun beş alt ölçek katsayıları ilişkisi .40 ile .80 arasında değişmektedir. Medyan (ortanca) .72 dir. Bu sonuç, alt gruplar puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı derecede güçlü bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Aynı grubun beş alt ölçekle güçlülük katsayısı puanları .57 ile .92 arasında değişmektedir. Medyan (ortanca) .88'dir. Bu sonuç, istatistiksel olarak anlamlı ve güçlü bir ilişkiyi gösterir (Sharma ve Epstein, 1998: 44a).

Duygusal ve davranışsal bozukluğu olmayan grubun alt ölçekler arasındaki ilişkiyi gösteren katsayı puanları .62 ile .87 arasında değişmektedir. Medyan .97'dir.

Sonuçlar istatistiksel olarak anlamlı ve güçlü bir ilişkiyi ifade etmektedir. Aynı grubun beş alt ölçekle güçlülük katsayısı ilişkisi .75 ile .95 arasında değişmektedir. Medyan (ortanca) .92'dir. Alt ölçekler arasında istatistiksel olarak anlamlı ve güçlü bir ilişkiyi ifade etmektedir.

Bu analizler alt ölçeklerin ve D.D.D.Ö. güçlülük katsayısının yapı geçerliğini desteklemektedir. Alt ölçekler arasındaki güçlü korelasyon katsayıları bu alt ölçeklerin hepsinin duygusal ve davranışsal güçlülüğü ölçtüğünün belirleyicileridir. Beş alt ölçek ile güçlülük katsayısı arasındaki yüksek korelasyon, hepsinin bir arada bireyin davranışsal ve duygusal güçlülüğünü belirleyen puanı oluşturduğunu gösterir (Sharma ve Epstein, 1998: 44a).

Faktör analizi (Factor Analysis)

Duygusal davranışsal bozukluğu olmayan örneklemden çocukların değerlendirme analizi Promax rotasyon (Promax rotation) metodunun temel bileşenleri kullanılarak yapılmıştır. Bu yöntem maddelerin birbirleriyle olan ilişkilerini belirlemektedir. Bu maddeler daha sonra alt ölçekleri oluşturmak üzere gruplandırılmıştır (Sharma ve Epstein, 1998: 44a). Faktörler, her maddenin yükleri ve onların kritik değerleri tablo 14'de ölçeğin Türkçe formunun faktör analizi değerleri ile birlikte gösterilmiştir .

Madde Geçerliği (Item Validity)

Maddelerin ayırıştırıcı gücünü oluşturmak amacıyla iyi maddelerin seçimi için madde geçerliği çalışması yapılmıştır.

Bütün bilgilere dayanarak D.D.D.Ö'nin geçerliğine ilişkin güçlü veriler elde edilmiştir. Verilere göre, ölçeğin duygusal ve davranışsal güçlülüğü ölçebileceği anlaşılmıştır. Araştırmacılar bu ölçeği güvenle kullanabilirler (Epstein ve Sharma, 1998: 44a).

BERS Ölçeğinin Türkçeye'ye Uyarlama Çalışmaları

Dil Eşdeğerliği Çalışması

Ölçeğin orijinal formu, önce araştırmacı tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir. Daha sonra da Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesinde görev yapan alan bilgisine ve dile hakim üç öğretim elemanı tarafından ve birbirlerinden bağımsız olarak Türkçe'ye çevrilmiştir. Yapılan çeviriler karşılaştırmalı olarak incelenerek tek bir form haline getirilmiştir. Daha sonra elde edilen çeviri ve İngilizce orijinal formu Dokuz Eylül Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulunda görevli öğretim elemanlarından 25 kişilik gruba test-tekrar test yöntemi kullanılarak iki hafta ara ile uygulanmıştır. İki uygulamadan elde edilen veriler arasındaki Pearson Korelasyon Katsayısına bakılmıştır. Türkçe ve İngilizce uygulamaları arasındaki ilişki (n=25) $r = .78$, $p < .001$ olarak bulunmuştur. Bu sonuç, Türkçe ve İngilizce formları arasındaki tutarlılığın yüksek olduğunu, dolayısıyla dil eşdeğerliğinin sağlandığını göstermektedir.

D.D.D.Ö'nin (Davranışsal ve duygusal Derecelendirme Ölçeğinin) Güvenirliği ve Faktör Yapısı

Dil eşdeğerliği sağlanan ölçek, okulöncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlere uygulanmıştır. Bundan dört hafta sonra güvenilirlik için test-tekrar test uygulaması yapılmıştır. Elde edilen verilerin korelasyon katsayılarına bakılmıştır. Elde edilen verilerin korelasyon katsayısı toplam puanda (n = 200) $r = .91$, $p < 0.001$, alt ölçeklerde ise $r = .88$ ile $.97$ arasında bulunmuştur (Tablo 7).

Ölçeğin ön test ve son test uygulamaları sonucunda kişilerarası güçlülük $r = .97$; aileye katılım $r = .88$; bireysel güçlülük $r = .94$; okul etkinlikleri $r = .92$; duyuşsal güçlülük $r = .88$ ve ölçeğin toplam puanları arasında $r = .91$ düzeyinde bir korelasyon olduğu belirlenmiştir (Tablo 7).

Tablo 7
D.D.D.Ö.'nin Test-Tekrar Test Güvenirlik Katsayıları Sonuçları

D.D.D.Ö.	Son Test	Kişiler. güçlülük	Aile içi Katılım	Bireysel güçlülük	Okul etkinlikleri	Duyuşsal Güçlülük	Toplam
Alt Ölçekler	Ön Test						
Kişilerarası Güçlülük		.97**	.67**	.76**	.79**	.75**	.87**
Aile İçi Katılım		.64**	.88**	.66**	.69**	.74**	.76**
Bireysel Güçlülük		.80**	.65**	.94**	.70**	.77**	.80**
Okul Etkinlikleri		.85**	.74**	.73**	.92**	.73**	.88**
Duyuşsal Güçlülük		.78**	.72**	.80**	.71**	.88**	.80**
Toplam		.92**	.78**	.86**	.84**	.84**	.91**

N= 200 ** p<0.001

Ölçek kapsamının benzeşiklik (homojenlik) düzeyi ve test maddelerinin örneklediği alanın ayrışıklığı (heterojen) hakkında bilgi elde etmek amacıyla yapılan iç tutarlılık güvenirliliği (internal consistency reliability) analizlerinde (n= 200) alpha (α) katsayısı .97 olarak bulunmuştur.

Madde toplam (item-total) korelasyonlarına bakıldığında, .48 ile .79 arasında bir değişim olduğu görülmüştür. Sadece ölçekteki bir maddenin madde-toplam korelasyon katsayısı (madde19) -.46 olarak belirlenmiştir (Tablo 8). Bu katsayılar, orijinalinde olduğu gibi, bir madde dışında bütün madde toplam korelasyonların ileri düzeyde ve pozitif olduğunu göstermektedir (Tablo 8).

Tablo 8
D.D.D.Ö. (Duygusal Davranışsal Derecelendirme Ölçeği) Maddelerinin
Ortalaması, Standart Sapması ve Madde-Toplam Korelasyonu

Maddeler	– X	Ss	Madde-toplam Korelasyonu
M1	2,91	0,30	.51
M2	2,84	0,37	.57
M3	2,64	0,63	.56
M4	2,72	0,53	.66
M5	2,59	0,60	.46
M6	2,41	0,66	.60
M7	2,73	0,45	.50
M8	2,62	0,58	.58
M9	2,58	0,51	.65
M10	2,34	0,70	.65
M11	2,73	0,49	.66
M12	2,50	0,69	.72
M13	2,55	0,62	.79
M14	2,53	0,76	.66
M15	2,75	0,43	.54
M16	2,26	0,72	.73
M17	2,46	0,64	.76
M18	2,24	0,73	.66
M19	1,03	1,13	-.46
M20	2,84	0,39	.48
M21	2,59	0,60	.69
M22	2,61	0,61	.60
M23	2,42	0,68	.77
M24	2,75	0,43	.57
M25	2,64	0,59	.66
M26	2,52	0,66	.70
M27	2,55	0,67	.68
M28	2,63	0,64	.71
M29	2,20	1,09	.58
M30	2,39	0,69	.66

M31	2,67	0,63	.56
M32	2,50	0,72	.75
M33	2,55	0,63	.70
M34	2,64	0,58	.67
M35	2,40	0,66	.70
M36	2,80	0,40	.61
M37	2,39	0,69	.64
M38	2,73	0,49	.53
M39	2,62	0,57	.78
M40	2,25	0,68	.59
M41	2,47	0,71	.66
M42	2,71	0,49	.49
M43	2,56	0,58	.75
M44	2,67	0,47	.84
M45	2,70	0,54	.71
M46	2,54	0,62	.73
M47	2,70	0,49	.79
M48	2,50	0,65	.77
M49	2,66	0,52	.79
M50	2,73	0,49	.70
M51	2,86	0,38	.48
M52	2,70	0,55	.68

Öner'e göre, madde analizlerinde, ölçeğin toplanabilirlik özelliğinin bozulmaması için, madde-toplam korelasyonlarının negatif olmaması ve .25 değerinden yüksek olması gerekir (Öner, 1997: 10-22).

Ölçekte eksi değerdeki madde-toplam korelasyona sahip olan 19. madde (dini faaliyetlere katılır) ($r = -.46$) silindiğinde alfa katsayısının .9681'den .9742'ye yükseldiği, ölçek ortalamasının ise 132.800'den 131.770'e düştüğü görülmektedir. Dolayısıyla, madde silindiğinde ölçeğin iç tutarlılığında değişim olmaktadır. Bu nedenle eksi değere sahip madde-toplam korelasyonu gösteren 19. madde ölçekten çıkarılmıştır.

Ölçeğin beş alt boyutunun iç güvenilirlik analizleri incelendiğinde, alfa değerlerinin pozitif ve anlamlı olduğu görülmüştür.

- 1- Kişilerarası güçlülük (KG) : $\alpha = ,9484$
- 2- Aileye katılım (AK): $\alpha = ,8305$
- 3- Bireysel güçlülük (BG): $\alpha = ,8964$
- 4- Okul Etkinliklerine katılım (OE): $\alpha = ,8793$
- 5- Duyuşsal güçlülük (DG): $\alpha = ,8721$

Boyutların test-tekrar test güvenilirliği için yapılan analizlerde (n = 200) Pearson korelasyon katsayısının beş alt ölçek için $r = .880$ ile $.965$, $p < 0.001$ değerleri arasında değiştiği görülmüştür (Tablo 9).

Tablo 9
D.D.D Ölçeğinin Alt Ölçeklerinin Test-Tekrar Test Güvenirlik Katsayıları

Alt Ölçekler	\bar{X}	Ss	r
Kişilerarası güçlülük	37,28	7,26	.965
Aileye katılım	24,36	3,26	.882
Bireysel güçlülük	28,74	4,58	.936
Okul etkinliklerine katılım	23,53	3,79	.915
Duyuşsal güçlülük	17,87	3,23	.880
N = 200			$p < 0.001$

D.D.D. Ölçeğinin Geçerlik Çalışması

Davranışsal ve Duygusal Derecelendirme Ölçeği'nin geçerlik çalışması sırasında orijinal ölçeğin geçerliği için yapılan çalışmaların aynısı yapılmıştır.

Kapsam Geçerliği (Content Validity)

Davranışsal ve Duygusal Derecelendirme Ölçeği (DDDÖ) aynı anda öğretmenlere ve annelere uygulanmıştır. Alt ölçeklerden elde edilen puanlar ve toplam puanlar arasındaki korelasyon katsayıları incelenmiştir. Öğretmen ve annelerden elde edilen Pearson korelasyon katsayılarının $r = .36$ ile $.56$ ($p < .001$) arasında dağıldığı görülmüştür (Tablo 10).

Tablo 10
Anne ve Öğretmenlerin D.D.D.Ö. Puanları Arasındaki Korelasyon Katsayıları

Öğretmen D.D.D.Ö. Sonuçları	Anne DDDÖ Sonuçları					Toplam
	K.G.(IS)	A.K. (Fl)	B.G. (Ias)	O.E. (SF)	D.G.(AS)	
Kişilerarası güçlülük	.477**	.541**	.475**	.531**	.391**	.560**
Aileye katılım	.302**	.524**	.387**	.332**	.360**	.424**
Bireysel güçlülük	.339**	.419**	.554**	.375**	.352**	.459**
Okul etkinliklerine katılım	.428**	.552**	.462**	.557**	.413**	.550**
Duyuşsal güçlülük	.337**	.507	.499**	.344**	.364**	.460**
Toplam	.430**	.557**	.526**	.489**	.415**	.550**

N= 200 **p<0.001

Ölçüt-Anlam Geçerliği (Criterion-Related Validity)

Ölçeğin Orijinal geçerlik çalışmasında olduğu gibi çocukların duygusal ve davranışsal özelliklerini (predictive validity) ve uygunluğunu (Concurrent validity) belirleyen ölçekler arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

Çalışma sırasında, sosyal yetenekleri ve sosyal uyumu ölçen Walker-McConnell Sosyal yeterlik ve okula Uyum Ölçeği (The Wakler McConnell Scale of Social Competence and School Adjustment), Kendilik Algısı Ölçeği'nin öğretmen formu (Self Perception Profile) ve Okulöncesi Davranış Envanteri (Preschool Behavior Questionnaire) kullanılmıştır. Ölçeklerden elde edilen toplam puanlar karşılaştırılmıştır.

Walker-McConnell Sosyal yeterlik ve okula Uyum Ölçeği (The Wakler McConnell Scale of Social Competence and School Adjustment) iki temel uyum alanını ölçmek için hazırlanmıştır. Bunlar, uyuma yönelik sosyal davranış ve kişilerarası sosyal yeterliktir. Ölçeğin ilköğretim çocukları ve ergenler için olmak üzere iki versiyonu bulunmaktadır. İlköğretim çocukları için hazırlanan formun faktör analizi yöntemi ile oluşmuş üç alt ölçeği (Öğretmen Tercihli Sosyal Davranış,

Akran Tercihli Sosyal Davranış ve Okul Uyumu) vardır. Üç alt ölçek toplam 43 maddeyi içermektedir (Uz.B, 2003: 41).

Öğretmen Tercihli Sosyal Davranış alt ölçeği, öğretmenlerce değer verilen, akranlarla ilişkili sosyal davranışları ölçen 16 maddeden oluşmaktadır. Bu alt ölçekteki maddeler, akran ilişkilerinde duyarlılık, empati, işbirliği, kendini kontrol ve sosyal açıdan olgunluk davranış biçimlerine ait öğretmen ilgilerini yansıtmaktadır.

Akran Tercihli Sosyal Davranış olarak tanımlanan alt ölçek, akranlarla ilişkili sosyal davranışları ölçen, 17 maddeden oluşmaktadır. Bu ölçekteki maddelerin davranışsal içeriği, serbest oyun zamanlarındaki akran dinamikleri ve sosyal ilişkileri yöneten sosyal davranışa ilişkin akran değerlerini yansıtmaktadır.

Okula Uyum Davranışı olarak tanımlanan alt ölçek, eğitim ortamında öğretmenlerce değer verilen uyuma yönelik sosyal davranışsal yeterlikleri ölçen 10 maddeden oluşmaktadır (Uz.B., 2003: 41-42).

Ölçek 5 dereceli likert tipi bir ölçektir. Asla görülmez (1) ve sıklıkla görülür (5) arasında dağılan öğretmen yargılarını yapılandırmak için kullanılmaktadır.

Ölçek başlıca üç amaca yönelik olarak hazırlanmıştır. Bunlar: (1) Sistematik sosyal beceri eğitimine gereksinim duyan öğrencileri araştırmaya yönelik düzenli ve profesyonel seçim yapma, (2) spesifik sosyal beceri noksanlıklarını belirleme ve (3) sosyal beceriye yönelik müdahalelerin etkilerini değerlendirmeye yönelik bir araç oluşturma.

Ölçeğin uygulanması her öğrenci için ortalama 5-10 dakika almaktadır. Ölçeği dolduracak öğretmenlerin, en az 6-8 hafta öğrenciyi gözleme yaşantısı geçirmiş olması gerekmektedir (Uz.B , 2003: 42-43).

Davranışsal ve Duygusal Derecelendirme (DDDÖ) Ölçeği'nin ölçüt-anlam geçerliği çalışması sırasında Walker-McConnell Sosyal Yeterlik ve Okula Uyum Ölçeği'nin (The Walker McConnell Scale of Social Competence and School Adjustment) ilköğretim versiyonu uygulaması öğretmenler tarafından yapılmıştır. Elde edilen veriler üzerinde yapılan analizlerde her iki ölçeğin alt ölçekleri arasındaki korelasyona bakılmıştır. Davranışsal ve Duygusal Derecelendirme (DDD) Ölçeği'nin alt ölçekleri ile Walker-McConnell Sosyal Yeterlik ve Okula Uyum Ölçeği arasındaki Pearson korelasyon katsayılarının $r = .601 - .842$ arasında dağılım gösterdiği, alt ölçekler arasında $p < 0.01$ düzeyinde anlamlı ve olumlu bir ilişkinin olduğu görülmüştür (Tablo 11).

Tablo 11

Davranışsal ve Duygusal Dereceleme Ölçeği ile Walker –McConnell Sosyal Yeterlik ve Okula Uyum Ölçeği Puanları Arasındaki Korelasyon Katsayıları

Sos. Yeter. Uyum Ölçeği puanları ↓	Davranışsal ve Duygusal Derecelendirme Ölçeği (DDDÖ) puanları					
	kişilerarası Güçlülük	aileye katılım	bireysel güçlülük	okul etkinlikleri	duyuşsal güçlülük	Toplam
Alt ölçek1	,787**	,650**	,798**	,782**	,788**	,842**
Alt ölçek 2	,679**	,630**	,800**	,697**	,755**	,779**
Alt ölçek3	,704**	,601**	,763**	,811**	,699**	,788**
Toplam	,747**	,642**	,810**	,773**	,775**	,825**

N= 200

** $p < 0.01$

Geçerlik güvenirlik çalışması sırasında kullanılan diğer bir ölçek Küçük Çocuklar İçin Kendilik Algısı Ölçeğinin Öğretmen Formu'dur. Çocuklar İçin Kendilik Algısı Ölçeği öğretmen formu ile Davranışsal ve Duygusal Derecelendirme Ölçeği (DDDÖ) arasındaki Pearson korelasyon katsayılarına bakılmış ve katsayıların $r = .349$ ila $.635$ arasında dağılım gösterdiği, bilişsel yeterlik, bedensel yeterlik, akran kabulü alt ölçekleri arasında $p < 0.001$ düzeyinde anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir (Tablo 12).

Tablo 12
Duygusal ve Davranışsal Derecelendirme Ölçeği ile Çocuklar İçin Kendilik algısı
Ölçeği Puanları Arasındaki Korelasyon Katsayıları

Kendilik Algısı Alt Ölçekleri ↓	Davranışsal ve Duygusal Derecelendirme Ölçeği (DDDÖ) Alt Ölçekleri					
	kişilerarası Güçlülük	aileye katılım	bireysel güçlülük	okul etkin. Kat.	duyuşsal güçlülük	Toplam
bilışsel yeterlik	.547**	.497**	.436**	.635**	.449**	.567**
bedensel yeterlik	.349**	.390**	.536**	.372**	.457**	.452**
Akran kabulü	.511**	.616**	.587**	.564**	.550**	.607**

N= 200 ** p<0.001

Geçerlik çalışmasında kullanılan diğer bir paralel ölçek, Okul Öncesi Davranış Envanteri (Preschool Behavior Questionnaire) dir. Ölçek Lenore Behar tarafından 1974 yılında geliştirilmiştir. Okulöncesindeki çocuklarda bulunan davranış bozukluklarının semptomlarının belirlenmesinde kullanılmaktadır.

Envanter, okulöncesi çocuklarda sıklıkla görülen davranışları tanımlayan 30 maddeden oluşmaktadır. Her madde “uygun değildir”, “bazen uygundur”, “uygundur” şeklinde üçlü bir ölçekle değerlendirilir (Kohen, 1989: 38-39).

Alt ölçekler düşmanlık ve saldırganlık, anksiyete, korku ve hiperaktivite-dikkat eksikliğidir.

Ölçeğin puanlanmasında verilen cevaplar 0,1 veya 2 olarak puanlandırılır. Daha sonra 30 maddeye ilişkin puanlar aritmetiksel olarak hesaplanarak toplam puan elde edilir.

Ölçeğin üç alt boyutu ile toplam puan arasındaki korelasyonların yüksek olduğu saptanmıştır (1. boyut $r = .87$, $p<.001$; 2. boyut $r = .77$, $p<.001$; 3. boyut $r = .74$, $p<.001$). Çocuk norm tablosunun üst % 10' nuna düşen bir toplam puan almışsa bu çocuğun davranışlarının normalden uzaklaştığı söylenebilir (Kohen, 1989: 39-40).

Bu envanterle yapılan çalışmalarda, normal çocuklardan elde edilen ortalamanın 8.007, klinik semptom gösteren çocuklardan elde edilen ortalamanın ise 21.324 olduğu görülmüştür. Ortalamalar arasındaki bu farklılık $p<.01$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Envantere ilişkin test-tekrar test güvenilirliği ile ilgili bir çalışmada elde edilen korelasyon katsayıları: toplam için ortalama $r = .87$; 1. boyut için ortalama $r = .93$; 2. boyut için ortalama $r = .60$, 3. boyut için ortalama $r = .94$ gibi yüksek değerlerdir (Kohen, 1989: 40).

Okulöncesi Davranış Envanteri toplam puanları ile Davranışsalve Duygusal Derecelendirme Ölçeği alt ölçekleri ve toplam puanı arasındaki Pearson korelasyon katsayıları incelenmiştir. Alt ölçekler arasındaki korelasyon katsayılarının $r = -.416$ ile $-.624$ arasında dağılım gösterdiği bulunmuş ve aralarında $p<0.01$ düzeyinde ters yönlü, anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir (Tablo 13).

Tablo 13
Davranışsal ve Duygusal Derecelendirme Ölçeği ile Okul Öncesi davranış Envanteri Puanları Arasındaki Korelasyon Katsayıları

	Davranışsal ve Duygusal Derecelendirme Ölçeği (DDDÖ) Alt ölçekleri					Toplam
	kişilerarası güçlülük	aileye katılım	bireysel güçlülük	okul etkin. Kat.	duygusal güçlülük	
O.Ö. Davranış Toplam puan	-.624**	-.426**	-.485**	-.598**	-.465**	-.589**
N= 200						** $p<0.01$

Yapı Geçerliği (Construct Validity)

Yapı geçerliği kapsamında, ölçeğin orijinal yapısının araştırmanın örnekleme giren öğrenci grubu için geçerli olup olmadığını görmek amacıyla faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi işlemleri, temel bileşenler ve varimaks dönüştürmesine göre yürütülmüştür.

Alt ölçekler arasındaki korelasyon katsayıları $r = .95$ ile $.83$ arasında bulunmuştur (Tablo 14).

Tablo 14
Davranışsal ve Duygusal Derecelendirme Ölçeği Alt Ölçeklerinin Maddelerinin
Orijinal ve Yeni Faktör Yükleri

Madde no	Madde	Faktör yükü	
		Yeni	orijinal
Toplam 15	<i>Kişilerarası güçlülük alt ölçeği</i>	.95	
10	Öfkesini yenebilecek beceriye sahiptir	.68	.83
12	Başkalarına zarar veren yada rahatsız eden davranışları için pişmanlığımı söyler	.74	.79
16	Hayal kırıklıklarında sakin bir tarzda tepki verir	.82	.78
17	Kendi davranışlarının sonuçlarını dikkate alır	.82	.84
18	Eleştiriyi kabul eder	.68	.76
28	Kendi davranışlarının sorumluluğunu üstlenir	.62	.83
30	Herhangi bir oyunda yenildiği zaman bunu incelikle kabul eder	.71	.75
33	Başkalarını dinler	.71	.80
35	Hatalarını kabul eder	.72	.80
37	Kendisine “hayır” denildiğinde bunu kabul eder	.72	.78
43	Başkalarının haklarına saygı gösterir	.78	.86
44	Başlarıyla paylaşımında bulunabilir	.80	.74
46	Yanlış yaptığında başkalarından özür diler	.77	.78
49	Başkalarına karşı iyi kalplidir	.73	.81
50	Dildeki uygun sözcükleri kullanır	.61	.71
Toplam 9	<i>Aileye katılım alt ölçeği</i>	.83	
1	Aileye ait olduğu duygusunu gösterir	.55	.79
2	Yaşamında kendisi için önemli olan kişilere güvenir	.61	.71
4	Sosyal aktivitelere katılır	.70	.66
7	Olumlu aile ilişkilerine sahiptir	.56	.86
11	Evdeki davranışlara ilişkin anne-babasıyla konuşur	.73	.69
15	Anne-babasıyla olumlu ilişkiler kurar	.64	.86

Tablo 14'ün devamı

29	Kardeşleriyle olumlu ilişkiler kurar	.41	.69
36	Ailedeki etkinliklere katılır	.68	.82
45	Evdeki kurallara uygun davranır	.63	.70
Toplam11	Bireysel güçlülük alt ölçeği	.88	
5	Kendine güveni vardır	.60	.78
8	Mizah duygusu vardır	.65	.58
20	Yaşına uygun temizlik alışkanlıklarına sahiptir	.48	.53
21	Akranlarından ve arkadaşlarından yardım ister	.60	.62
22	Hoşlanarak yaptığı bir hobisi vardır	.66	.58
26	Kendi duygularını doğru tanımlar	.69	.70
27	Kişi olarak güçlü yönlerini tanır	.71	.80
32	Akranları arasında popülerdir	.70	.68
38	Sıklıkla gülümser	.49	.57
42	Yaşama sevinci yüksektir	.54	.74
48	Yaşamın olumlu yönleri hakkında konuşur	.76	.72
Toplam 9	Okul etkinliklerine Katılım	.88	
14	Kendisinden istenenleri ilk söylendiğinde yerine getirir	.64	.81
24	Başladığı etkinlikleri zamanında tamamlar	.61	.86
31	Ev ödevlerini düzenli olarak yapar	.61	.82
39	Sınıfta dikkatlidir	.79	.76
40	Sınıfın düzeyinde ve üstündeki matematik problemlerini çözer	.58	.62
41	Kitaba olan ilgisi sınıf düzeyinin üzerindedir	.69	.57
47	Ödevlerinin sorumluluklarını üstlenir	.76	.79
51	Okula düzenli olarak devam eder	.37	.50
52	Okulda dinleme alışkanlığını edinmiştir	.64	.76
Toplam 7	Duyuşsal güçlülük	.87	
3	Kucaklanmayı kabul eder	.58	.74

Tablo 14'ün devamı

6	Acı veren duyguları kabullenir	.55	.64
9	Yardım İster	.69	.57
13	Başkalarının duygularıyla ilgilidir	.79	.66
23	Başkalarıyla sorunlarını tartışır	.70	.60
25	Başkalarının gösterdiği yakınlığı ve içtenliği kabul eder	.70	.78
34	Başkalarıyla ilgili duygularını açıkça ifade eder	.56	.79

Toplam madde sayısı : 51

Tablo 14 incelendiğinde I. alt ölçeğin 15, II. alt ölçeğin 9, III. alt ölçeğin 11, IV. alt ölçeğin 9 ve V. alt ölçeğin 7 maddeyi içerdiği görülmektedir. Ölçeğin her bir maddesinin faktör yükü orijinaliyle karşılaştırılmış ve aralarında çok yakın bir paralellik olduğu saptanmıştır.

DDD ölçeği alt ölçeklerinin puan farklılıklarının anlamlı olup olmadığını anlamak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlarla grupların $p < .001$ düzeyinde anlamlı farklılıklar gösterdikleri bulunmuştur (Tablo 15).

Tablo 15
Davranışsal ve Duygusal Derecelendirme Ölçeği Toplam ve Alt Ölçek Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Alt Ölçekler		KT	sd	KO	F
Alt ölçek I	Gruplar arası	699.4880	199	3.5150	25.2097***
kişilerarası güçlülük n : 15	Gruplar içi	569.8667	2800	0.2035	
	Toplam	1269.3547	2999	0.4233	
alt ölçek II	Gruplar arası	235.1200	199	1.1815	40.4585***
aileye katılım n :9	Gruplar içi	384.0000	1600	0.2400	
	Toplam	619.1200	1799	0.3441	
alt ölçek III	Gruplar arası	379.9050	199	1.9091	11.5465***
bireysel güçlülük n : 11	Gruplar içi	416.3636	2000	0.2082	
	Toplam	796.2686	2199	0.3621	
alt ölçek IV	Gruplar arası	317.9800	199	1.5979	33.3316***
okul etkin.kat. n: 9	Gruplar içi	358.4444	1600	0.2240	
	Toplam	676.4244	1799	0.3760	
alt ölçek V	Gruplar arası	197.5400	199	0.9927	44.5930***
duyuşsal güçlülük n: 7	Gruplar içi	333.4286	1200	0.2779	
	Toplam	530.9686	1399	0.3795	
toplam ölçek	Gruplar arası	1606.1063	199	8.0709	26.5188***
N: 51	Gruplar içi	2352.3922	10000	0.2352	
	Toplam	3958.4984	10199	0.3881	

P<.001***

Çocuklar İçin Kendilik Algısı Ölçeği

Ölçek Harter tarafından 1982 yılında geliştirilmiştir. Kendilik Algısı ölçeği (The Self Perception Scale for Children S.P.S.C), hem genel kendilik değerini hem de kendilik değerinin farklı boyutlarını ölçebilen bir araç olarak geliştirmiştir. Rogers'ın "İdeal kendilik-gerçek kendilik" ayrışması yönünden bakılırsa, ölçeğin gerçek kendiliği ölçmeye yönelik bir araç olduğu söylenebilir (Önder, 1997: 26).

Ölçek likert tipi bir ölçektir. Ölçekteki dereceleme maddeleri doğru değil (1), biraz doğru (2), oldukça doğru (3), çok doğru (4) arasında dağılmaktadır.

Ölçekte 24 madde bulunmaktadır. Bunlar, bilişsel yeterlik, akran kabulü, bedensel yeterlik ve anne kabulü'dür.

Bilişsel yeterlik alt ölçeği 6 maddeden oluşmaktadır. Bunlar, 1,5,9,13,17,21.inci maddelerdir. Akran kabulü alt ölçeği 6 maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler 2,6,10,14,18,22.inci maddelerdir. Bedensel yeterlik alt ölçeği 6 maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler 3,7,11,15,19,23.üncü maddelerdir. Anne kabulü alt ölçeği 4,8,12,16,20 ve 24.üncü maddeler olmak üzere toplam 6 maddeden oluşmaktadır.

Kendilik algısı ölçeğinin üç ayrı formu vardır. Bunlar, çocuklar için, anne babalar için ve öğretmenler için ayrı ayrı hazırlanmıştır. Öğretmenler için hazırlanan formda anne tarafından kabul edilme alt ölçeği dışındaki maddeler aynıdır (Önder, 1997: 26).

Ölçekte bilişsel, sosyal ve bedensel yeterlik alanları ile genel kendilik değeri arasında ayırıma gidilmiştir.

Harter'in ölçeğinde yer verdiği yeterlik algısı, kendisinin geliştirdiği içsel denetim güdüsünün gelişimi kuramından türetilmiştir. Bu kurama göre, belirli bir beceri alanında içsel denetim eğilimi, o beceri konusundaki yeterlik duygusuyla ilişkilidir. Harter'a göre, ilk aşamada 3. sınıftan 10. sınıfa kadar olan yaş aralığındaki çocuklar, ölçek üzerinde, bilişsel, sosyal ve bedensel yeterlik alanları ile genel kendilik değeri arasında ayırım yapabilmişlerdir (Harter, 1983: 285-289).

Harter başlangıçta, ölçeği ilkökul çocukları için geliştirmiş olmakla birlikte sonradan, Pike ile birlikte, okulöncesi çocukları için resimlere dayanan bir teknikle yeniden düzenlemişlerdir (Harter, 1983: 289-290).

Harter'a göre küçük çocuklar, genel bir kendilik değeri duygusuna sahip olmadıklarından ayrıca bir genel kendilik değeri boyutu, bu ölçeğe konulmamıştır. Harter'ın bu görüşünden hareketle ve çocukların yaşını dikkate alarak, 4-6

yaşlarındaki çocuklar için kendilik değerinin yerleşmemiş olması sayıtlısından hareketle, ölçeğin Türkçe adında “kendilik algısı” terimi tercih edilmiştir. Böylece ölçeğin tam adı” Küçük Çocuklar İçin Kendilik Algısı Ölçeği” olmuştur (Harter, 1983: 289-290).

Harter, ölçek ile yapılan çalışmalara dayanarak okulöncesi çocukları için iki gelişimsel nitelikten söz etmektedir. Birincisi; bu yaşlarda çocukların genel bir kendilik değerine sahip olmadıklarıdır. İkincisi ise; çocukların bilişsel ve bedensel beceriler arasında ayırım yapmamalarıdır. Genellikle çocuklar kendilerini, her iki alanda birden yetersiz ya da yeterli hissetmektedirler (Harter, 1983). Harter’a göre, okulöncesi dönemde çocukların arkadaşları tarafından kabul edilmeyi, yeterlik olarak algılamadıkları belirlenmiştir. Çocuklar kendilerini başkaları tarafından kabul edilme becerileriyle ilgili olarak algılamamaktadırlar. Tersine, bilişsel ve bedensel yeterliği; çalışma ve öğrenme ile ilişkili olarak algılamaktadırlar (Harter , 1982a : 1207, Harter ve Pike, 1984: 1969-1982).

Anne tarafından kabul edilme ölçeği maddelerinin öğretmen formunda bulunmaması doğaldır. Çünkü, öğretmenlerin çocuğun anne tarafından gerçekte ne oranda kabul edildiğini değerlendirebilmeleri beklenmemektedir (Önder, 1997: 28-29).

Çocuklar İçin Kendilik Algısı Ölçeği'nin (Ç.İ.K.A.Ö) Uygulanması

Uygulama her bir çocuk için yaklaşık 6-7 dakika almaktadır. Çocuğu en az 4 aydan beri tanıyan öğretmenlerin değerlendirme yapmaları tercih edilmiştir. Anne, baba ve öğretmenlere formu nasıl dolduracakları açıklandıktan sonra bir hafta süre verilmiş ve yalnızca kendi gözlemlerine göre değerlendirme yapmaları istenmiştir.

Ç.İ.K.A.Ö'nin Puanlanması

Ölçekte işaretlenmiş olan alt ölçek maddeleri kendi içinde toplanarak (bilişsel yeterlik, akran kabulü, bedensel yeterlik, anne kabulü) alt ölçek puanları elde edilir. Alt ölçeklerden elde edilen puanlar 6-24 arasında dağılmaktadır.

Elde edilen puanların yüksekliği bireydeki kendilik değerinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Orijinal .İ.K.A.Ö'nin Güvenirliği ve Faktör Yapısı

Orta sosyo-ekonomik düzeydeki, 146 okulöncesi çocuğa uygulanan ölçeğin Cronbach Alpha iç güvenirlilik katsayısı tüm ölçek için .88 olarak hesaplanmıştır. Bilişsel Yeterlik, Bedensel Yeterlik, Akran Kabulü ve Anne Kabulü alt ölçekleri için ise Cronbach Alpha güvenirlilik katsayıları sırasıyla .67, .62, .74, .83'tür.

Orijinal .İ.K.A.Ö'nin Geçerliği

Yapı Geçerliği (Construct Validity)

Yapı geçerliğini sınamak üzere yapılan faktör analizine göre, ölçekte iki faktör belirlenmiştir. Birinci faktör, Bilişsel ve Bedensel Yeterlik alt ölçeklerinden oluşan yeterlik faktörü, ikinci faktör ise, Akran ve Anne Kabulü alt ölçeklerinden oluşan, sosyal olarak kabul edilme faktörüdür (Önder, 1997 : 30-33).

Holguin ve Sherril, ölçeğin birinci sınıf çocuklarına uygun olan formunu 7-8 yaşındaki, öğrenme güçlüğü bulunan çocuklara uygulamış ve .76 ile .92 arasında değişen test-tekrar test güvenirliliğini saptamıştır. Bedensel yeterlik için .92, bilişsel yeterlik için .92, akran kabulü için .76, anne kabulü için .84 test-tekrar test güvenirliliği elde edilmiştir (Holguin ve Sherril, 1990: 1235-1238).

Ayırddici Geçerlik (Discriminant Validity)

Ayırddici geçerliği sınamak için yapılan çalışmalarda, sosyal alanda, okula yeni başlayan ve okula iki aydır devam eden çocukların arkadaşları tarafından kabul edilme algıları arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık elde edilmiştir. Bedensel alanda, premature doğan ve normal doğan çocukların bedensel yeterlik algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Sosyal alanda, Anne kabulü algısı ve çocukluk depresyonu arasında $p<.001$ düzeyinde .48'lik bir korelasyon elde edilmiştir. Bilişsel alanda, birinci sınıfta akademik nedenlerden

dolayı beklemek zorunda bırakılan çocukların bilişsel yeterlik algıları, normal çocuklardan, istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha düşük bulunmuştur.

Yordayıcı Geçerlik

Yordayıcı geçerliğin sınanması amacıyla yapılan bir çalışmada birinci ve ikinci sınıf çocuklarının bilişsel yeterlik algıları ile aynı çocukların kendi yetenek düzeylerine uygun boz-yap seçimleri arasında ($r=.42$), $p<.005$ düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Bierer ve Harter, 1981: 87-95).

Kriter Geçerliği (Criterion Validity)

Kriter geçerliği çalışması olarak, çocukların kendi değerlendirmeleri ile öğretmen değerlendirmeleri arasında bilişsel ve bedensel yeterlik alanlarında, orta derecede sayılabilecek anlamlı korelasyonlar elde edilmiştir (bilişsel alanda $r=.37$, $p<.001$; bedensel alanda $r=.30$, $p<.005$) . Arkadaş kabulü algısında ise düşük bir korelasyon ($r=.06$) saptanmıştır.

Öğretmenler tarafından değerlendirilen alt ve üst çeyreği oluşturan çocukların bilişsel yeterlik algıları arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu saptanmıştır ($p<.05$) (Önder, 1997: 30-31).

Ç.İ.K.A.Ö'ni Türkçe'ye Uyarlama Çalışmaları

Ölçeğin Türkçeleştirilmesi, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Önder tarafından yürütülmüştür (Önder, 1997).

Ç.İ.K.A.Ö'nin Dil Eşdeğerliği Çalışması

Ölçeğin Türkçeleştirilmesi iki ayrı çalışma grubu tarafından yürütülmüştür. Marmara Üniversitesi, okulöncesi Eğitimi ve Öğretmenliği Bölümünde çalışan, araştırmacının kendisinin de aralarında bulunduğu, İngilizce ve Türkçe eğitimi almış üç öğretim elemanı, birbirlerinden bağımsız olarak yönergeyi ve ölçeğin maddelerini Türkçeleştirmişlerdir. Üç çeviri metni, çalışmayı yürüten araştırmacı tarafından karşılaştırılarak ortak ifadeler belirlenmiş ve Türkçe metin oluşturulmuştur. Ortaya

çıkan metin, Türkçe'den İngilizce'ye tersine çeviri yapılarak, özgün metinle özdeşliği sağlanmıştır. Ortaya çıkan Türkçe yönerge ve maddeler 4-6 yaşındaki 40 çocuğa uygulanmış, yeterince anlaşılmayan maddeler değiştirilmiştir. Daha sonra iki ayrı üniversite çalışma grubunun hazırlayıp, uyguladıkları yönerge ve madde metinleri karşılaştırılarak yeni metin oluşturulmuştur. İki çalışma grubunun üzerinde görüş birliğine vardıkları haliyle Türkçeleştirilen ölçek, gerek madde içerik tanımları ve gerekse likert tipi ölçeğin basamak ifadeleri farklı okullarda çalışan 5 okulöncesi öğretmenine de danışılarak son şekli verilmiştir.

Ölçeğin öğretmen formunun Türkçeleştirilen son halinin, anne kabulü alt ölçeği hariç, diğer üç alt ölçeğin (bilişsel yeterlilik, bedensel yeterlilik, akran kabulü) tüm maddeleri aynen alınarak paralel bir form oluşturulmuştur. Bu formun, öğretmenlerin çocukları değerlendirecekleri likert tipi ölçeğin basamakları “çok gerçek” ile “gerçek değil” arasında değişen dört ifadeye dönüştürülmüştür. Bu formda, çocuklara uygulanırken kullanılan resimler yoktur.

Ölçeğin anne-baba formunun hazırlanması sırasında, Türkçeleştirilen çocuk formunun son halinin “anne kabulü” alt ölçeğinin tüm maddeleri alınarak, paralel bir form oluşturulmuştur. Likert tipi ölçeğin basamakları “çok uygun” ile “uygun değil” arasında değişen dört ifadeye dönüştürülmüştür (Önder, 1997: 64-66).

Ç.İ.K.A.Ö'nin Güvenirlilik çalışması

Cronbach Alpha Güvenirliliği

Türkçeleştirilen ve maddelerinin içeriği bakımından kültüre uygun değişiklikler yapılan ölçeğin, iç tutarlığının belirlenmesi amacı ile Cronbach Alpha Tekniği kullanılmıştır. Ölçek, 4-6 yaş arasındaki 234 çocuğa uygulanmıştır. Ölçeğin tüm yaş grupları için iç tutarlılık sayısı $p=.8884$ olarak saptanmıştır. Elde edilen sonuç, ölçeğin yüksek bir homojenlik düzeyine sahip olduğunu belirlemiştir. Ölçeğin en yüksek tutarlık katsayısı 5 yaş grubu için elde edilirken, en düşük tutarlılık sayısı 4 yaş grubu için elde edilmiştir. Elde edilen veriler orijinal güvenirlilik çalışmalarındaki bulgularla paralellik göstermektedir.

Dört alt ölçek için hesaplanan Alpha katsayıları .54 ile .81 arasında değişmektedir. Ölçekte bulunan 4 alt ölçek, kuramsal olarak ait oldukları iki alt ölçeğe göre (yeterlik, sosyal kabul) birlikte değerlendirildiğinde, Cronbach Alpha güvenirliklerinin önemli ölçüde arttığı ($r = .76- .87$) görülmektedir.

Madde – Toplam Puan Güvenirliği

Testin iç tutarlığının saptanması için madde analizi uygulanmıştır. Maddelerin her biri ölçekten çıkarıldığında, ölçeğin Cronbach Alpha katsayısında bir yükselmeye neden olmamaktadır. Bu nedenle hiçbir madde ölçekten çıkarılmamıştır. Her bir maddenin ölçekten alınan toplam puanla korelasyonları .3078 ile .5919 arasında değişmektedir (Önder, 1997: 76).

Test-Tekrar Test Güvenirliği

Ölçek 8 gün ara ile iki kez uygulanmıştır. İki uygulamadan elde edilen puanlara göre hesaplanan Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayısı .74 olarak bulunmuştur. Bu sonucun $p < .01$ düzeyinde anlamlı olduğu saptanmıştır (Önder, 1997: 84-86).

Ç.İ.K.A.Ö'nin Geçerlik Çalışması

Kapsam Geçerliği

Ölçekteki her bir maddenin ölçmek istenen niteliği ölçme derecesi ve her maddenin toplam ölçek sonucuyla ilişkisi, ölçülmek istenen niteliği ölçtüğünü ortaya koymuştur. Böylece ölçeğin kapsam geçerliğinin olduğu belirlenmiştir (Önder, 1997: 87-88).

Yapı Geçerliği

Yapı geçerliğine ilişkin olarak ölçeğin tümünün alt ölçeklerle ilişkilerine bakıldığı gibi, alt ölçeklerin de kendi aralarındaki ilişkilerine bakılmıştır.

Ölçeğin alt ölçekleri ile olan ilişkilerinin tümü $p < .01$ düzeyinde anlamlı olarak belirlenmiştir. Ölçeğin tümü ile alt ölçekler arasındaki korelasyon katsayıları .81 ile .82 arasında değişmektedir.

Çocuklar İçin Kendilik Algısı Ölçeğinin korelasyon katsayıları alt ölçekleri arasında .01 düzeyinde anlamlı ilişkiler olduğunu ortaya koymuştur. En yüksek ilişki bilişsel ve bedensel Yeterlik alt ölçekleri arasında ($r = .63$), ikinci derecede yüksek ilişki ise akran kabulü ve anne kabulü alt ölçekleri arasında ($r = .56$) saptanmıştır.

Kriter Geçerliği

Ölçeğin kriter geçerliği çalışması, çocukların kendilerini değerlendirmeleri ile öğretmenlerin çocukları paralel bir forma göre değerlendirmeleri arasındaki tutarlığa ilişkin olarak gerçekleştirilmiştir. Daha sonra çocukların kendilerini değerlendirmeleri ile öğretmenlerin aynı çocukları değerlendirmeleri arasındaki ilişki, üç alt ölçek için ayrı ayrı olmak üzere Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Tekniği ile hesaplanmıştır. Öğretmen ve çocuk değerlendirmeleri arasında .01 düzeyinde anlamlı ancak orta derecede korelasyonlar ($r = .40 - .47$) belirlenmiştir (Önder, 1997: 88-90).

Ayırtedici Geçerlik

Ölçeğin ayırt edici geçerliği çalışması sırasında, ölçeğin maddelerinin her biri ve tüm ölçek için, alt ve üst çeyrekte yer alan deneklerin puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark $p < .001$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Elde edilen bulgu, ölçeğin her maddesinin ve tümünün ayırt edici gücünün yüksek olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin farklı örneklem gruplarına uygulanması sonucunda elde edilen bulgular, farklı niteliklere sahip gruplar arasındaki farkları da ayırt edebildiğini göstermiştir (Önder, 1997: 95).

Rosenbaum Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği (R.Ö.G.Ö)

Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği, bireylerin stres ve stres tepkileri ile başa çıkmada kullanabilecekleri bilişsel stratejileri ne ölçüde kullandıklarını ölçmek amacıyla geliştirilen likert tipi bir öz değerlendirme (self-report) ölçeğidir. Bireyin kendi başına cevaplayabileceği, kolay uygulanabilir bir ölçektir. Rosenbaum tarafından 1980 yılında Öz-Kontrol Ölçeği (Self-Conrtol Schedule) adı ile geliştirilen bu ölçeğin ismi yine kendisi tarafından 1983 yılında Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği (Rosenbaum's Learned Recourfulness Scale) olarak değiştirilmiştir (Demirci, 1998: 33).

R.Ö.G.Ö'nin Uygulanması

Uygulama yaklaşık 7-8 dakika alır. Katılımcılara ölçeği uygulamadan önce yönerge okunur. Ölçekteki her bir ifadenin karşısına, her birinin doğruluk derecesini yansıtan sayıyı yazmaları istenir.

Ölçekteki 36 maddenin her biri okunduktan sonra en uygun gelen çok iyi tanımlıyor (5), iyi tanımlıyor (4), oldukça iyi tanımlıyor (3), biraz tanımlıyor (2), hiç tanımlamıyor (1) seçeneklerinden birini işaretlemeleri istenir. Ölçekteki her bir madde 1-5 arasında puanlanmaktadır. Her bir maddeye verilen cevaplar ayrı ayrı toplanarak alt ölçek puanları hesaplanmaktadır. Ölçekten alınan puanlar 36-180 arasında değişmektedir.

R.Ö.G.Ö'nin Puanlanması

Ölçek 11'i ters yönde puanlanan 36 maddeden oluşmaktadır. 4, 6, 8, 9, 14, 16, 18, 19, 21, 29, 35 no'lu onbir madde ters yönde puanlanmaktadır. Maddelerin 11'i problem çözme stratejileri, 4'ü hemen doyumunu erteleme ve 9'u iç olayları düzenleme yeteneğine olan inancı ölçmeye yöneliktir (Yıldız, 1997: 25-26).

Ölçekte işaretlenmiş olan maddeler kendi içinde toplanarak toplam puan elde edilmektedir. Ölçekten elde edilen puanlar 36 ila 180 arasında dağılmaktadır.

Elde edilen puanların yüksekliği bireydeki öğrenilmiş güçlülük düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir (Savaşır ve Şahin, 1997: 86-87).

R.Ö.G.Ö'nin Orijinal Güvenirlik Çalışması

Test-Tekrar Test Güvenirliği

RÖGÖ'nün İsraili üniversite öğrencilerine 4 hafta arayla uygulanmasıyla hesaplanan test-tekrar test güvenirliği .86 ($p < .01$), daha uzun bir arayla uygulandığı Amerika örnekleminde ise .77 dir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .82 olarak belirlenmiştir Ölçeğin çeşitli örneklemlerde ve çeşitli zaman aralıklarıyla tekrar uygulanmasıyla hesaplanan güvenirlik katsayısının .77 ile .86 arasında değiştiği bildirilmiştir (Rosenbaum, 1980: 87).

R.Ö.G.Ö'nin Orijinal Geçerlik Çalışması

Ölçeğin KR-20 yöntemiyle hesaplanan iç tutarlılık katsayıları .71 ile .48 arasında değişmiştir. Ölçeğin faktör yapısının, oluşturulma aşamasında ayırt edilen kavramsal boyutlarla genelde örtüştüğü ve elde edilen faktörlerin en az .51'lik bir iç tutarlılığının bulunduğu bildirilmiştir. Ayrıca, yüksek ve düşük öğrenilmiş güçlülüğu olan deneklerin, deneysel olarak yaratılan stresle başa çıkmaya çalışırken kullandıkları kendini denetleme becerilerini fiilen ne kadar yaptıklarına bakılmıştır.

Yapı Geçerliği

Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemede başvuru olan yollardan biri, ölçekten alınan puanlara göre yüksek ve düşük öğrenilmiş güçlülük düzeyine sahip bireylerin deneysel olarak yaratılan stres ortamlarında öz-denetim becerilerini ne ölçüde kullandıklarını incelemek olmuştur. Ölçekten alınan puanlar, öğrenilmiş güçlülük düzeyi yüksek olan deneklerin düşük puan alanlara göre öz-denetim türü davranışları anlamlı düzeyde daha fazla kullandıklarını göstermiştir (Demirci, 1998: 33-34).

Bu amaçla yapılan çalışmalarda ölçekten yüksek puan alma ile laboratuvar koşullarında oluşturulan ağrılı uyararı tolere etme (Rosenbaum, 1980), hastalıkla baş etme ve tırnak yemeyi denetleme arasında bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir

(Rosenbaum ve Rolnick, 1983). Aynı şekilde epileptiklerle yapılan çalışmada ise (Rosenbaum ve Palmon, 1984) nöbet sıklığı orta ve düşük düzeyde olanların, RÖGÖ'den yüksek puan alan epileptiklerin daha az kaygılı, daha az depresif oldukları ve hastalıklarıyla daha iyi başettikleri görülmüştür (Sarıcı, 1999: 66).

Ayrıtedici Geçerlik

Ölçeğin Rotter'in İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeği'yle -.40; Taylor Açık Kaygı Ölçeği'yle -.56; İrrasyonel İnançlar Testi (Irrational Beliefs Test) ile -.48; MMPI'nin F, Ps, Sc alt ölçekleriyle -.25'ler civarında; 16 PF'in öz-kontrol göstergesi olan G Faktörü ile .30; özsayı ile .42; kendine yönelik mükemmeliyetçilikle .40; Marlowe-Crowne Sosyal Beğeni ölçeği ile .21'lik bir korelasyon gösterdiği çeşitli çalışmalar sonunda bildirilmiştir (Savaşır, Şahin; 1997: 86-89).

RÖG Ölçeğini Türkçe'ye Uyarlama Çalışmaları

Ölçek ilk olarak 1989'da Siva tarafından Türkçe'ye çevrilerek kullanılmıştır. Siva uyarlama çalışmasında, tümü artı yönde puanlanan beş basamaklı bir cevaplama sistemi kullanmıştır (Dağ, 1991:10-14'deki alıntı).

RÖGÖ'nin Dil Eşdeğerliği Çalışması

Ölçeğin üç uzman psikolog tarafından Türkçe'ye çevirisi yapılmış, bu çeviriler karşılaştırılarak yeniden düzenlenmiştir. Daha sonra dilini sadeleştirme ve anlaşılabilirliği hakkında bilgi edinme amacıyla farklı eğitim düzeylerindeki 20 kişiden formları doldurmaları istenmiştir. Bunun sonucunda tartışmalı maddeler yeniden gözden geçirilerek düzeltmeler yapılmıştır (Sarıcı, 1999: 66).

Yapılan çalışma sonucunda, ölçeğin Türkçe formunun faktör yapısının yazılı kaynaklarda belirtilen faktör yapısına uygun olduğu gözlenmiş ve Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .77 olarak belirlenmiştir (Sarıcı, 1999: 66-67).

Güvenirlik çalışması

Test-Tekrar Test Güvenirliği

Ölçek 24 kişilik bir gruba bir hafta ara ile iki kez uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre ölçeğin test tekrar-test korelasyon katsayısı $r = .67$ olarak belirlenmiştir. Ayrıca her maddenin toplam puanla olan korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğe korelasyonu düşük olan maddelerde yapılan iyileştirme çalışmalarından sonra son şekli verilmiştir (Sarıcı,1999: 67).

Dağ'ın RÖGÖ'nin Türkçe formunun özelliklerini incelemek amacıyla yaptığı araştırmada, ölçeğin test-tekrar test güvenirliliğini .80 ve Cronbach iç tutarlılık katsayısını .78 olarak saptamıştır. RÖGÖ puanları ile Rotter'in İç-Dış Denetim Odağı Ölçeği arasında -.29'luk bir korelasyon ile Belirti Tarama Testi (SCL-90-R)'nin GSI puanları arasında -.28'lik bir korelasyon saptanmıştır (Dağ, 1991: 13-15).

Anlam Güvenirliği

Ölçek 57'si kadın, 43'ü erkek olmak üzere toplam 100 kişilik bir gruba uygulanmıştır. Grubu oluşturanlar 20-45 yaş arasında ilk, orta, lise ve üniversite mezunu gönüllüler tarafından seçilmiştir. Formu dolduranlardan cinsiyet, yaş, eğitim ve görevlerini belirtmeleri istenmiştir. Uygulama gruplarına uygulayıcı tarafından genel bir açıklama yapılarak araştırmanın amacı ve uygulama şekli hakkında bilgi verilmiştir. Uygulama sonucunda ölçeğin güvenirliliği Cronbach alfa katsayısı ile hesaplanmış, güvenirlilik katsayısı .79 olarak bulunmuştur (Sarıcı, 1999: 67).

Geçerlik çalışması

Yapı Geçerliği

Temel bileşenler analizi sonucunda ortaya çıkan faktör yapısının orijinal ölçeğin faktör yapısına büyük ölçüde benzer olduğu görülmüş, bu da ölçeğin yapı geçerliğinin olduğunun bir kanıtı olarak kabul edilmiştir (Demirci, 1998: 34).

Temel Bileşenler Analizi Kaiser'in Varimax rotasyonu ile birlikte uygulanmıştır. İlk önce özdeğer (eigenvalue) 1 için yinelenen rotasyonlarla faktör yapıları belirlenmiş ve toplam 11 faktör çıkmıştır. Faktör yapısının çok çıkması üzerine işlem, özdeğer 2 için tekrarlanmıştır.

Elde edilen faktörlere 1) planlı davranış ve dürtü kontrolü; 2) düşüncenin kontrolü; 3) erteleme; 4) duygu kontrolü; 5) yardım arama; 6) kişisel yeterlilik (personal afficiency) adı verilmiştir. Belirlenen bu faktör örüntüsü sonucu 4, 29, 30, ve 36. maddeler hiçbir faktöre girmemiştir. Ayrıca, 9 maddenin 6'sı aynı anda, aynı yükte, 3'ü ise zıt yönlü ilişki gösterecek şekilde 2 ayrı faktöre girmiştir. Sadece 12. madde biri zıt yönlü olmak üzere aynı anda 3 faktörde yer almıştır (Sarıcı, 1999: 68).

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada çocuklara, anne babalara ve öğretmenlere ilişkin bilgiler araştırmacı tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu" ile toplanmıştır. Bilgi formu anne babalara ve öğretmenlere olmak üzere iki farklı şekilde düzenlenmiştir. Formlarda anne baba ve öğretmenlerin yaş, medeni durumu, ekonomik düzeyi, eğitim durumu, çocuk sayısı, aile içi yaşantılar, çocuklarla olan iletişim biçimi, çocukların arkadaşlarıyla olan ilişkilerinin değerlendirilmesi, çocukların güçlü yönlerini ortaya çıkarma çabaları, çocukların sahip oldukları özelliklerinden memnuniyet derecelerine yönelik sorular bulunmaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları, 2003-2004 öğretim yılında gerekli izin alındıktan sonra İzmir İl merkezinde bulunan bazı anaokullarında anne baba ve öğretmenlere uygulanmıştır. Çocuklara yönelik bilgiler, anne baba ve öğretmenlerden alınmıştır. Anne baba ve öğretmenler bu bilgileri veri toplama araçlarını doldurarak ortaya koymuşlardır. Uygulamadan önce okul idaresiyle görüşülerek öğretmenlere ve velilere yönelik bir toplantı yapılmış, ölçekler hakkında bilgi verilmiştir. Ölçekleri doldururlarken samimi ve içten davranmalarının önemi anlatılmıştır. Formların doldurulması için birkaç gün süre verilmiş ve daha sonra

okullara gidilerek toplanmıştır. Araçların uygulama süresi yaklaşık olarak 45 dakika sürmektedir.

Veri Çözümleme Teknikleri

Araştırmadan elde edilen veriler tek tek incelenmiş, elle sağlanması yapılarak puanlanmış ve SPSS programının veri giriş sayfalarına işlenmiştir. Bu veriler, SPSS paket programları kullanılarak, r (korelasyon), F (tek yönlü varyans analizi) ve t -Testi, scheffe testi ile analiz edilmiştir. Çözümlerde istatistiksel anlamlılık düzeyi olarak .05 önem düzeyi benimsenmiş ve daha yüksek önem düzeyleri (.01, .001, .0001 gibi) de ayrıca belirtilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR ve YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde, anne baba ve öğretmenler için hazırlanan Bilgi Formu ve Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği, okulöncesi çocuklar için hazırlanan Davranışsal ve Duygusal Derecelendirme Ölçeği ve Kendilik Algısı Ölçeği uygulamasından elde edilen verilerin sayısal ve istatistiksel sonuçları tablolastırılarak verilmiş ve sonuçlar yorumlanmıştır.

Bulgular sırasıyla anne-babalar, öğretmenler ve çocukların bazı özelliklerini tanıtıcı ve araştırmanın alt problemlerine ilişkin olarak düzenlenmiştir.

Örnekleme Tanıtıcı Bulgular

Anne ve Babaları Tanıtıcı Bulgular

Burada araştırmaya katılan bütün anne-babalar yaşlarına, medeni durumlarına, eğitim durumlarına, gelir düzeylerine, çocukların güçlü yönlerini destekleme derecesine, aile içi tutumlarına, aile içi yaşamlarını değerlendirme biçimlerine, çocukların özelliklerinden memnun olma derecesine, çocuklarıyla kurdukları iletişim biçimlerine, çocukların bağımsızlık girişimlerini destekleme biçimlerine göre tanıtılmıştır. Anne-babaları tanıtıcı bulgular 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25 numaralı tablolarda yer almaktadır.

Tablo 16'da araştırmaya katılan anne-babaların yaşlarına göre dağılımı bulunmaktadır.

Tablo 16
Araştırmaya Katılan Anne Babaların Yaşlarına Göre Dağılımı

Yaş	Anne		Baba	
	<i>N</i>	%	<i>n</i>	%
20-25	10	3.4	--	--
26-30	79	26.6	25	8.9
31-35	126	42.4	85	30.0
36-40	67	22.6	106	37.6
41-45	15	5.0	45	16.0
46-50	--	--	21	7.5
Toplam (N)	297	100.0	282	100.0

Tablo 16’da, araştırmaya katılan annelerin 20-45; babaların ise 26-50 yaşları arasında dağıldıkları görülmektedir.

Annelerin % 42.4’ü 31-35 yaşları arasında, babaların % 37.6’sı 36-40 yaşları arasındadırlar. Babalar annelere göre daha ileri yaşlardadırlar.

Tablo 17
Araştırmaya Katılan Anne Babaların Medeni Durumlarına Göre Dağılımı

Medeni Durum	Anne		Baba	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Evli	285	96	277	98.2
Dul	12	4	--	--
Boşanmış	--	--	5	1.8
Toplam (N)	297	100.0	282	100.0

Tablo 17’de araştırmaya katılan anne babaların medeni durumlarına göre sayı ve yüzdeleri görülmektedir. Annelerin % 96’sı, babaların % 98.2’si evlidir. Örneklem grubunu oluşturan anneler arasında boşanmış olanlar, babalar arasında ise dul olanlar yer almamaktadır.

Tablo 18’de anne ve babaların eğitim durumlarına göre sayı ve yüzdeleri yer almaktadır.

Tablo 18
Araştırmaya Katılan Anne Babaların Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı

Eğitim Durumu	Anne		Baba	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
İlkokul mezunu	42	14.1	40	14.2
Ortaokul mezunu	19	6.4	34	12.0
Lise mezunu	113	38.0	93	33.0
Yüksek okul/Üniversite mezunu	123	41.5	115	40.8
Toplam (N)	297	100.0	282	100.0

Araştırmaya katılan annelerin % 41.5'i yüksek okul/üniversite, % 38'i lise, % 14.1'i ilkokul ve % 6.4'ü ortaokul mezunudur. Babaların % 40.8'i yüksek okul/üniversite, % 33'ü lise, % 14.2'si ilkokul ve % 12'si ortaokul mezunudur. Eğitim durumları açısından anne ve babalar arasında önemli bir farklılık bulunmamaktadır (Tablo 18).

Tablo 19
Araştırmaya Katılan Anne Babaların Gelir Düzeylerine Göre Dağılımı

Gelir Düzeyi	Anne		Baba	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Düşük	15	5.1	13	4.6
Orta	273	91.9	269	95.4
Yüksek	9	3.0	--	--
Toplam (N)	297	100.0	282	100.0

Tablo 19'da araştırmaya katılan anne ve babaların gelir düzeylerine göre dağılımları görülmektedir. Annelerin % 91.9'u, babaların % 95.4'ü orta gelir düzeyinde olduklarını belirtmişlerdir. Annelerin % 3'ü yüksek gelir düzeyinde olduklarını belirtirken, babaların hiçbiri kendilerini yüksek gelir düzeyinde tanımlamamışlardır.

Tablo 20'de araştırmaya katılan anne-babaların çocuğunun güçlü yönlerini destekleme derecelerine göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 20
Anne Babaların Çocuğunun Güçlü Yönlerini Destekleme Derecelerine Göre Dağılımları

Çocuğun güçlü yönlerini destekleme	Anne		Baba	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Her zaman destekliyorum	207	69.7	209	74.2
Bazen destekliyorum	90	30.3	73	25.8
Toplam (N)	297	100.0	282	100.0

Annelerin % 69.7'si, babaların % 74.2'si çocuklarının güçlü yönlerini her zaman desteklediklerini belirtmişlerdir. Annelerin % 30.3'ü, babaların % 25.8'i çocuklarının güçlü yönlerini bazen desteklemektedirler.

Tablo 21
Anne Babaların Aile İçi Tutumlarına Göre Dağılımları

Aile içi tutum	Anne		Baba	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Otoriter/Baskıcı	--	--	17	6.0
Demokratik/Hoşgörülü	185	59.6	178	63.1
Koruyucu/Kollayıcı	112	40.4	87	30.9
Toplam (N)	297	100.0	282	100.0

Tablo 21'de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan annelerin % 59.6'sı aile içinde demokratik ve hoşgörülü, % 40.4'ü koruyucu ve kollayıcı; babaların % 63.1'i demokratik ve hoşgörülü, % 30.9'u koruyucu ve kollayıcı, % 6'sı ise otoriter ve baskıcı bir tutum içinde olduklarını belirtmişlerdir.

Tablo 22'de araştırmaya katılan anne ve babaların aile içi yaşamlarını değerlendirme biçimlerine göre dağılımları yer almaktadır. Annelerin % 95.6'sı mutlu, % 2.4'ü mutsuz, % 2'si doyumsuz; babaların % 96'sı mutlu, % 4'ü mutsuz olduklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 22
Anne Babaların Aile İçi Yaşamlarını Değerlendirme Biçimlerine Göre Dağılımları

Aile içi yaşam	Anne		Baba	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Mutlu	284	95.6	271	96.0
Mutsuz	7	2.4	11	4.0
Doyumsuz	6	2.0	--	--
Toplam (N)	297	100.0	282	100.0

Tablo 23’de araştırmaya katılan anne-babaların çocuklarının özelliklerinden memnun olma derecelerine göre dağılımları yer almaktadır.

Tablo 23
Anne Babaların Çocuklarının Sahip Oldukları Özelliklerden Memnuniyet Düzeylerine Göre Dağılımları

Çocukların özelliklerinden memnuniyet	Anne		Baba	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Memnun	263	88.6	247	87.6
Bazen memnun	34	11.4	35	12.4
Toplam (N)	297	100.0	282	100.0

Tablo 23’e bakıldığında, araştırmaya katılan annelerin % 88.6’sının, babaların 87.6’sının çocuklarının özelliklerinden her zaman memnun oldukları görülmektedir. Annelerin % 11.4’ü, babaların ise % 12.4’ü çocuklarının özelliklerinden bazen memnun olduklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 24’de araştırmaya katılan anne babaların çocuklarıyla kurdukları iletişim biçimlerine göre dağılımları yer almaktadır.

Annelerin % 59’u, babaların % 54.6’sı çocuklarıyla kurdukları iletişim sırasında uyarıcı, öneri getirici ve öğüt verici bir tutum sergilediklerini; annelerin % 20.5’i, babaların % 13.8’i yapıcı ve onaylayıcı davrandıklarını; annelerin % 9.1’i babaların % 14.9’u koruyucu ve kollayıcı olduklarını; annelerin % 11.4’ü, babaların

% 13.5'i denetleyici ve yönlendirici bir iletişim kurduklarını belirtmişlerdir. Babaların % 3.2'si eleştirici, yargılayıcı ve suçlayıcı davrandıklarını belirtirlerken, bu tür iletişim yolunu seçtiğini belirten anneler örneklem grubunda yer almamaktadırlar.

Tablo 24
Anne Babaların Çocuklarıyla Kurdukları İletişim Biçimine Göre Dağılımları

İletişim	Anne		Baba	
	n	%	n	%
Yapıcı ve onaylayıcı	61	20.5	39	13.8
Koruyucu ve kollayıcı	27	9.1	42	14.9
Eleştirici,yargılayıcı ve suçlayıcı	--	--	9	3.2
Denetleyici ve yönlendirici	34	11.4	38	13.5
Uyarıcı,öneri getirici ve öğüt verici	175	59.0	154	54.6
Toplam (N)	297	100.0	282	100.0

Tablo 25
Anne Babaların Çocuğunun Bağımsız Girişimlerini Destekleme Biçimlerine Göre Dağılımları

Bağımsız girişimler	Anne		Baba	
	n	%	n	%
Dinler, hoşgörüyle karşılar, teşvik eder	270	90.9	272	96.5
Dinlemeden susturur	--	--	10	3.5
İlgilenmez	27	9.1	--	--
Toplam (N)	297	100.0	282	100.0

Tablo 25'e bakıldığında, araştırmaya katılan annelerin % 90.9'unun, babaların % 96.5'inin çocuklarının bağımsız girişimlerini olumlu karşıladıkları ve teşvik ettikleri; annelerin % 9.1'inin çocuklarının bağımsız girişimlerine karşı ilgisiz davrandıkları görülmektedir. Babalar arasında çocuklarının bağımsız davranışlarına ilgisiz davrananlar bulunmamaktadır. Babaların % 3.5'i çocuklarının bağımsız girişimlerini dinlemeden susturarak ortadan kaldırma yolunu seçtiklerini belirtmişlerdir. Örneklem grubunda dinlemeden susturma davranışını seçen anneler yer almamaktadır.

Öğretmenleri Tanıtıcı Bulgular

Burada araştırmaya katılan öğretmenler okullarına, yaşlarına, medeni durumlarına, eğitim düzeylerine, gelir düzeylerine, çocuklarla kurdukları iletişim biçimlerine ve kendilerini algılama biçimlerine göre tanıtılmıştır. Öğretmenleri tanıtıcı bulgular 26, 27, 28, 29, 30, 31 ve 32 numaralı tablolarda yer almaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 28.7'si Zübeyde Hanım Anaokulu, % 20'si Buca İlhan Ege Anaokulu, % 17.1'i Karşıyaka Merkez Anaokulu, % 11.4'ü Dokuz Eylül Üniversitesi Anaokulu, % 5.7'si Narlıdere Anaokulu, % 5.7'si Ege Üniversitesi Tıp Fakültesi Anaokulu, % 5.7'si Ali Akatlar İlköğretim Okulu Anasınıfı ve % 5.7'si Şehit Halit Taş İlköğretim Okulu Anasınıfında okulöncesi öğretmeni olarak görev yapmaktadırlar (Tablo 26).

Tablo 26
Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okullarına Göre Dağılımları

Okullar	<i>n</i>	%
Karşıyaka Merkez Anaokulu	6	17.1
Narlıdere Anaolulu	2	5.7
Buca İlhan Ege Anaokulu	7	20.0
Zübeyde Hanım Anaokulu	10	28.7
Ege Üniversitesi Tıp Fak. Anaokulu	2	5.7
Ali Akatlar İlköğretim Okulu Ana Sınıfı	2	5.7
Şehit Halit Taş İlköğretim Okulu Ana Sınıfı	2	5.7
Dokuz Eylül Üniversitesi Anaokulu	4	11.4
Toplam (N)	35	100.0

Tablo 27
Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Dağılımları

Yaş	<i>n</i>	%
20-25	3	8.6
26-30	6	17.0
31-35	7	20.0
36-40	10	28.6
41-45	5	14.3
46-50	4	11.5
Toplam (N)	35	100.0

Tablo 27’de araştırmaya katılan օğretmenlerin 20 ila 50 yaşları arasında dağılımlarını gösterdikleri gör÷lmektedir. օğretmenlerin % 28.6’sı 36-40; % 20’si 31-35; % 17’si 26-30; % 14.3’ü 41-45; % 11.5’i 46-50; % 8.6’sı 20-25 yaşları arasında bulunmaktadırlar.

Tablo 28’de araştırmaya katılan օğretmenlerin medeni durumlarına göre dağılımları yer almaktadır. Araştırmaya katılan օğretmenlerin % 91.4’ü evli, % 8.6’sı dul olduklarını belirtmişlerdir.

Tablo 28
Araştırmaya Katılan օğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Dağılımları

Medeni Durum	<i>n</i>	%
Evli	32	91.4
Dul	3	8.6
Toplam (N)	35	100.0

Tablo 29
Araştırmaya Katılan օğretmenlerin Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımları

Eğitim Düzeyi	<i>n</i>	%
Lise mezunu	4	11.4
Ön Lisans mezunu	17	48.6
Lisans mezunu	14	40.0
Toplam (N)	35	100.0

Araştırmaya katılan օğretmenlerin % 48.6’sı ön lisans, % 40’ı lisans ve % 11.4’ü lise düzeyinde eğitim görmüşlerdir (Tablo 29).

Tablo 30’da araştırmaya katılan օğretmenlerin gelir düzeylerine göre dağılımları yer almaktadır. օğretmenlerin % 80’i orta, % 11.4’ü düşük, % 8.6’sı yüksek gelir düzeyinde olduklarını belirtmişlerdir.

Tablo 30
Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Gelir Düzeylerine Göre Dağılımları

Gelir Düzeyi	<i>n</i>	%
Düşük	4	11.4
Orta	28	80.0
Yüksek	3	8.6
Toplam (N)	35	100.0

Tablo 31’de araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrencilerle kurdukları iletişim biçimlerine göre dağılımları yer almaktadır. Öğretmenlerin % 42.9’u öğrencilerle kurdukları iletişimde yapıcı ve onaylayıcı, % 31.4’ü denetleyici ve yönlendirici, % 25.7’si uyarıcı, öneri getirici ve öğüt verici bir tutum izlediklerini belirtmişlerdir.

Tablo 31
Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin İletişim Biçimlerine Göre Dağılımları

İletişim	<i>n</i>	%
Yapıcı ve onaylayıcı	15	42.9
Denetleyici ve yönlendirici	11	31.4
Uyarıcı, öneri getirici ve öğüt verici	9	25.7
Toplam (N)	35	100.0

Tablo 32’de araştırmaya katılan öğretmenlerin kendilerini algılama biçimlerine göre dağılımları yer almaktadır.

Tablo 32
Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kendilerini Algılama Biçimlerine Göre Dağılımları

Kişilik Özellikleri	n	%
Paniğe kapılmaz	28	80
Kolayca paniğe kapılır	7	20
Genelde gergin değil	43	97.1
Kendini gergin hisseder	1	2.9
İsterse her şeyi başarabileceğine inanır	26	74.3
Bir şeyi başarmak için genelde çaba göstermez	9	25.7
Yaşadıklarının sorumluluğunu almaz	4	11.4
Yaşadıklarının sorumluluğunu alır	31	88.6
Olaylardan suçluluk duymaz	32	91.4
Genelde olaylardan kendini suçlar	3	8.6
Çoğu zaman mutludur	30	85.7
Mutluluk sık hissettiği duygu değildir	5	14.3
Eleştirilere karşı toleransı vardır	15	42.9
Eleştiriler karşısında incinir	20	57.1
Duyguları kolay incinmez	23	65.7
Duyguları kolay incinir	12	34.3
Çoğu zaman duygularından hoşlanır	20	57.1
Çoğu zaman duygularından hoşlanmaz	15	42.9
Bazı insanların nedensiz yere kendisinden hoşlanmadıklarını düşünmez	32	91.4
Bazı insanların nedensiz yere kendisinden hoşlanmadıklarını düşünür	3	8.6
Baskı altında dahi sakin davranmayı başarır	7	20.0
Genelde telaşlı davranır	28	80.0
İyi yapılmış bir iş ona zevk verir	32	91.4
Yapılanlardan zevk almaz	3	8.6
Genelde kararlı davranır	29	82.9
Kararsız bir kişiliğe sahip	6	17.1
Genelde kendinden memnun	31	88.6
Kendi özelliklerinden hoşnut değil	4	11.4
Kendini güçlü ve sağlıklı hisseder	28	80.0
Kendini güçlü ve sağlıklı hissetmez	7	20.0
Toplam (N)	35	100.0

Öğretmenlerin % 80'i kolay paniğe kapılmayan ; % 97.1'i kendilerini genelde gergin hissetmeyen; % 74.3'ü isterse her şeyi başarabileceğine inanan; % 88.6'sı yaşadıklarının sorumluluğunu alma eğiliminde olan; % 91.4'ü olaylardan kendini suçlamayan; % 85.7'si çoğu zaman kendini mutlu hisseden; % 57.1'i eleştiriler karşısında kolay incinen; % 65.7'si duygusal yönden kendini güçlü hisseden; % 57.1'i yaşadığı duygularından çoğu zaman hoşlanan; % 91.4'ü bazı insanların nedensiz yere kendisinden hoşlanmadıklarını düşünmeyen; % 80'i telaşlı; % 91.4'ü işini iyi yapmanın zevk olduğuna inanan; % 82.9'ü davranışlarında genelde kararlılık gösteren ; % 88.6'sı genelde kendinden hoşnut; % 80'i kendini çoğu kez güçlü ve sağlıklı hisseden bir özellikte olduklarını belirtmişlerdir.

Çocukları Tanıtıcı Bulgular

Burada araştırmaya katılan çocuklar öğrenim gördükleri okullara, cinsiyetlerine, arkadaş ilişkilerine, duygusal gelişim özelliklerine, hobileri, hoşlandıkları etkinlikleri ve spor aktivitelerine, okulda başarılı oldukları etkinliklere, evde ve okulda üstlendikleri sorumluluklara, algılanan olumlu özelliklerine göre tanıtılmıştır. Çocukları tanıtıcı bulgular 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, ve 41 numaralı tablolarda yer almaktadır.

Tablo 33'de örnekleme oluşturan çocukların öğrenim gördükleri okullarla göre dağılımları yer almaktadır.

Tablo 33
Çocukların Öğrenim Gördükleri Okullara Göre Dağılımları

Okullar	n	%
Karşıyaka Merkez Anaokulu	60	19.9
Narlıdere Anaokulu	61	20.4
Buca İlhan Ege Anaokulu	58	19.3
Zübeyde Hanım Anaokulu	29	9.6
Ege Üniversitesi Tıp Fak. Anaokulu	44	14.6
Ali Akatlar İlköğretim Okulu Ana Sınıfı	32	10.6
Şehit Halit Taş İlköğretim Okulu Ana Sınıfı	17	5.6
Toplam (N)	301	100.0

Çocukların 20.4'ü Narlıdere Anaokulu, % 19.9'u Karşıyaka Merkez Anaokulu, % 19.3'ü Buca İlhan Ege Anaokulu, % 14.6'sı Ege Üniversitesi Tıp Fakültesi Anaokulu, % 10.6'sı Ali Akatlar İlköğretim Okulu Anasınıfı, % 9.6'sı Zübeyde Hanım Anaokulu ve % 5.6'sı Şehit Halit Taş İlköğretim Okulu Anasınıfında öğrenim görmektedirler.

Tablo 34
Çocukların Cinsiyetlerine Göre dağılımları

Cinsiyet	<i>n</i>	%
Erkek	155	51.5
Kız	146	48.5
Toplam (N)	301	100.0

Tablo 34'e bakıldığında, örnekleme oluşturan 301 okulöncesi çocuğunun % 51.5'inin erkek, % 48.5'i kız oldukları görülebilir.

Tablo 35'de anne ve babaların, çocuklarının arkadaşlarıyla olan ilişkilerini değerlendirme biçimleri görülmektedir. Annelerin % 69'u ve babaların % 70.2'si çocuklarının arkadaşlarıyla olan ilişkilerinin iyi, annelerin % 13.5'i ve babaların % 14.2'si oldukça iyi olarak değerlendirmişlerdir. Annelerin % 10.1'i ve babaların % 9.6'sı çocuklarının arkadaşlarıyla ilişkilerinin olumlu olmadığını; annelerin % 3.7'si ve babaların % 3.5'u bunu tam olarak değerlendiremediklerini; annelerin % 3.7'si ve babaların % 2.5'u çocuklarının arkadaşlarıyla olan ilişkilerinin değişken bir özellik gösterdiğini belirtmişlerdir.

Tablo 35
Anne Babalara Göre Çocukların Arkadaşlarıyla İlişkilerinin Dağılımları

Arkadaşlık ilişkileri	<i>Anne</i>		<i>Baba</i>	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Oldukça iyi	40	13.5	40	14.2
İyi	205	69.0	198	70.2
İyi değil	30	10.1	27	9.6
Değişken	11	3.7	7	2.5
Değerlendiremiyorum	11	3.7	10	3.5
Toplam (N)	297	100.0	282	100.0

Tablo 36
Anne Babalara Göre Çocukların Duygusal Gelişim Özelliklerinin Yeterlik Derecesinin Dağılımları

Duygusal Gelişim Derecesi	Anne		Baba	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Oldukça yeterli	109	36.7	92	32.6
Yeterli	188	63.3	190	67.4
Toplam (N)	297	100.0	282	100.0

Tablo 36’da araştırmaya katılan çocukların duygusal gelişim özelliklerinin yeterlik derecesine göre dağılımları yer almaktadır. Araştırmaya katılan annelerin % 63.3’ü ve babaların % 67.4’ü çocuklarının duygusal gelişim özelliklerini yeterli; annelerin % 36.7’si, babaların % 32.6’sı oldukça yeterli bulmaktadırlar.

Tablo 37’de araştırmaya katılan anne baba ve öğretmenlere göre çocukların hobileri ve hoşlandıkları etkinlikler yer almaktadır.

Tablo 37
Anne Baba ve Öğretmenlere göre Çocukların Hobileri ve Hoşlandıkları Etkinliklerinin Dağılımları

Hobi ve aktiviteleri	Öğretmen		Anne		Baba	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Bilgisayarla oyun	--	--	24	8.1	17	6.0
Spor yapma	39	13.0	24	8.1	24	8.5
Resim yapma	85	28.2	124	41.8	106	37.7
Tiyatro,müzik,drama,dans	21	7.0	12	4.0	14	5.0
Televizyon seyretme	--	--	14	4.7	27	9.6
Satranç oynama	--	--	7	2.4	--	--
Gezme	--	--	9	3.1	12	4.3
Oyun oynama	107	35.5	50	16.8	59	21.0
El işi etkinlikleri	30	10.0	18	6.0	22	7.9
Kitapla uğraşma	--	--	4	1.3	--	--
Hepsi	19	6.3	11	3.7	--	--
Toplam (N)	301	100.0	297	100.0	281	100.0

Öğretmenlere göre çocukların % 35.5'i oyun oynamayı, % 13'ü spor yapmayı, % 10'u el işi etkinlikleriyle uğraşmayı, % 7'si tiyatro, müzik, drama, dans etkinliklerini hobi olarak benimsemişlerdir.

Annelere göre çocukların % 41.8'i resim yapmayı, % 16.8'i oyun oynamayı, % 8.1'i bilgisayarla oyun oynamayı ve % 8.1'i spor yapmayı, % 6'sı el işi etkinlikleriyle uğraşmayı, % 4.7'si televizyon seyretmeyi, % 4'ü tiyatro, müzik, drama, dans etkinliklerinde bulunmayı, % 3.1'i gezmeyi, % 2.4'ü satranç oynamayı, ve % 1.3'ü kitapla uğraşmayı hobi olarak benimsemişlerdir.

Babalara göre çocukların % 37.7'si resim yapmayı, % 21'i oyun oynamayı, % 9.6'sı televizyon seyretmeyi, % 8.5'i spor yapmayı, % 7.9'u el işi etkinlikleriyle uğraşmayı, % 6'sı bilgisayarla oyun oynamayı, % 5'i tiyatro, müzik, drama ve dansla uğraşmayı ve % 4.3'ü ise birlikte gezmeyi hobi olarak benimsemişlerdir.

Tablo 38'de araştırmaya katılan çocukların hoşlanarak katıldıkları spor aktiviteleri yer almaktadır.

Öğretmenler, çocukların % 43.9'unun jimnastik, % 20.6'sının müzik-dans, % 11.6'sının futbol-basketbol, % 7'sinin yüzme, % 6.6'sının top oyunları; % 6'sının bisiklete binmenin en çok hoşlandıkları spor aktiviteleri olduğunu belirtmişlerdir.

Anneler, çocukların % 36.7'sinin jimnastik, % 20.2'sinin yüzme, % 18.9'unun futbol-basketbol, % 7.4'ünün top oyunları, % 6.7'sinin bisiklete binmek, ve % 2.7'sinin müzik-dansın en çok hoşlanarak katıldıkları spor aktiviteleri olduğunu belirtmişlerdir.

Babalar, çocukların % 38.8'i jimnastik, % 20.6'sı futbol-basketbol, % 17.4'ü yüzme, % 11.4'ü top oyunu ve % 6.4'ü bisiklete binmenin en çok hoşlanarak katıldıkları spor aktiviteleri içinde yer aldığını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin % 4.3'ü, annelerin % 7.4' ü ve babaların % 5.4'ü çocuklarının hoşlanarak katıldıkları herhangi bir spor aktivitesi olmadığını belirtmişlerdir (Tablo 38).

Tablo 38
Çocukların Hoşlandıkları Spor Aktivitelerine Göre Dağılımları

Spor aktiviteleri	Öğretmen		Anne		Baba	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Futbol-basketbol	35	11.6	56	18.9	58	20.6
Jimnastik	132	43.9	109	36.7	109	38.8
Müzik-dans	62	20.6	8	2.7	--	--
Bisiklete binmek	18	6.0	20	6.7	18	6.4
Yüzmek	21	7.0	60	20.2	49	17.4
Top oynamak	20	6.6	22	7.4	32	11.4
Yok	13	4.3	22	7.4	15	5.4
Toplam (N)	301	100.0	297	100.0	281	100.0

Tablo 39'da anne baba ve öğretmenlere göre, çocukların okulda başarılı oldukları etkinlikler yer almaktadır.

Tablo 39
Anne Baba ve Öğretmenlere Göre Çocukların Okulda Başarılı Oldukları Etkinliklerin Dağılımları

Başarılı Aktiviteler	Öğretmen		Anne		Baba	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Folklor	14	4.6	14	4.7	--	--
Jimnastik	26	8.6	33	11.1	34	12.2
Sanat Etkinlikler	87	28.9	49	16.5	69	24.5
Resim	40	13.3	43	14.5	43	15.3
Grup oyunları	40	13.3	12	4.0	31	11.0
Bale-dans	--	--	11	3.7	--	--
Satranç	15	5.1	9	3.0	--	--
Müzik-drama	16	5.3	9	3.0	--	--
Hepsi	34	11.3	22	7.5	--	--
Yok	29	9.6	95	32.0	104	37.0
Toplam (N)	301	100.0	297	100.0	281	100.0

Öğretmenler, çocukların başarılı oldukları etkinliklerin % 28.9'unun sanat, % 13.3'ünün resim, % 13.3'ünün grup oyunları, % 8.6'sının jimnastik, % 5.3'ünün müzik-drama, % 5.1'inin satranç, % 4.6'sının folklor olduğunu; çocukların % 11.3'ünün okuldaki her etkinlikte başarılı olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler çocukların % 9.6'sının belirli hiçbir etkinlikte başarı gösteremediklerini ifade etmişlerdir.

Anneler, çocuklarının okulda başarılı oldukları etkinliklerin % 16.5'inin sanat, % 14.5'i resim, % 11.1'i jimnastik, % 4.7'si folklor, % 3.7'si bale-dans, % 3'ü satranç ve % 3'ü müzik-drama olduğunu; çocukların % 7.5'inin bütün okul içi etkinliklerde başarılı olduklarını belirtmişlerdir. Anneler çocukların % 32'sinin hiçbir aktivitede tam olarak başarı gösteremediklerini belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan babalar, çocuklarının okulda başarılı oldukları etkinliklerini değerlendirmişlerdir. Bunların % 24.5'i sanat etkinlikleri, % 15.3'ü resim, % 12.2'si jimnastik, %11'i grup oyunlarıdır. Babalar çocukların % 37'sinin okulda katıldığı herhangi bir etkinlikte başarılı olduğunu düşünmemektedirler.

Tablo 40'da anne baba ve öğretmenlere göre, çocukların evde ve okulda üstlendikleri sorumlulukların dağılımları yer almaktadır.

Tablo 40
Anne Baba ve Öğretmenlere Göre Çocukların Evde ve Okulda Üstlendikleri Sorumlulukların Dağılımları

Sorumluluklar	Öğretmen		Anne		Baba	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Arkadaş ve kardeşleriyle yardımlaşma	--	--	11	3.7	--	--
Eşyaların düzenleme	110	36.5	98	33.0	115	41.0
Günlük işlere yardım etme	56	18.6	105	35.4	60	21.4
Verilen görevleri yerine getirme	42	13.9	14	4.7	25	8.9
Hayvan ve bahçe bakımıyla uğraşma	--	--	11	3.7	12	4.3
Kendi işlerinin sorumluluğunu üstlenme	63	20.9	31	10.4	36	12.7
Sorumluluk almaz	30	10.1	27	9.1	33	11.7
Toplam (N)	301	100.0	297	100.0	281	100.0

Öğretmenlere göre, çocukların % 36.5'i eşyaların düzenlenmesi, % 20.9'u kendi işlerinin sorumluluklarını üstlenme, % 18.6'sı günlük rutin işlere yardım, % 13.9'u verilen görevleri yerine getirme gibi sorumluluklar almaktadırlar. Öğretmenler çocukların % 10.1'inin sorumluluk almadıklarını ifade etmişlerdir.

Annelere göre, çocukların % 35.4'ü günlük işlere yardım etme, % 33'ü eşyaları düzenleme, % 10.4'ü kendisiyle ilgili işleri yapma, % 4.7'si kendisine söylenileni yerine getirme, % 3.7'si arkadaş ve kardeşlerine yardım etme, % 3.7'si bahçe ve hayvan bakımı ile ilgili işlerin sorumluluklarını almaktadırlar. Anneler çocuklarının % 9.1'inin sorumluluk almadıklarını söylemişlerdir.

Babalar ise evde ve okulda üstlendikleri sorumluluklarını değerlendirirken çocukların % 41'inin eşyaların düzenlenmesi, % 21.4'ünün günlük işlere yardım, % 12.7'sinin kendisiyle ilgili işlerde, % 8.9'unun kendisine verilen görevleri yerine getirme ve % 4.3'ünün bahçe ve hayvan bakımı ile ilgili işlerde sorumluluk aldıklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan babalar, çocukların % 11.7'sinin sorumluluk almadıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 41'de anne baba ve öğretmenlere göre çocukların algılanan olumlu özelliklerinin dağılımları yer almaktadır.

Öğretmenler, çocukların % 35.5'ini uyumlu-sevecen, % 11.7'sini paylaşımcı-duygusal, % 10'unu yardımsever-hoşgörülü, % 9.6'sını hırslı-gayretli-kararlı, % 7.7'sini dikkatli-zeki, % 6.6'sını kolay iletişim kurabilme, % 6.3'ünü neşeli-sosyal, % 6'sını güvenilir, % 3.3'ünü sorumluluk alma, % 3.3'ünü mantıklı-olgun olma özelliklerini olumlu olarak algıladıklarını belirtmişlerdir.

Anneler, çocuklarının % 33'ünün uyumlu-sevecen, % 13.5'inin paylaşımcı-duygusal, % 12.2'sinin yardımsever-hoşgörülü, % 7.6'sının söz dinleyen-bağımlı, % 5.2'sinin temiz ve düzenli, % 5'inin özgüvenli, % 4.7'sinin hırslı-gayretli-kararlı, % 4.7'sinin güvenilir, % 4.4'ünün kolay iletişim kurabilme, % 3.7'sinin mantıklı-olgun,

% 3'ünün sorumluluk alan, % 3'ünün dikkatli-zeki olma özelliklerini olumlu olarak algıladıklarını belirtmişlerdir.

Babalar, çocuklarının % 38.1'inin uyumlu-sevecen, % 10.7'sinin hırslı-gayretli-kararlı, % 10.7'sinin güvenilir, % 10'unun yardımsever-hoşgörülü, % 7.8'inin paylaşımcı-duygusal, % 7.1'inin kolay iletişim kurabilen, % 6'sının dikkatli-zeki, % 5.7'sinin söz dinleyen-bağımlı ve % 3.9'unun temiz ve düzenli olma özelliklerini olumlu olarak algıladıkları görülmektedir (Tablo 41).

Veriler incelendiğinde, anne ve baba ve öğretmenlere göre çocukların söz dinleme, itaat etme, temiz ve düzenli olma özelliklerini daha olumlu olarak değerlendirdikleri görülmektedir.

Anneler, çocukların özgüven gelişimini, öğretmen ve babalara göre daha fazla dikkate almaktadırlar.

Tablo 41
Anne Baba ve Öğretmenlere Göre Çocukların Algılanan Olumlu Özelliklerinin Dağılımları

Olumlu Özellikler	Öğretmen		Anne		Baba	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Uyumlu-sevecen	107	35.5	98	33.0	107	38.1
Paylaşımcı-duygusal	35	11.7	40	13.5	22	7.8
Kolay iletişim kurar	20	6.6	13	4.4	20	7.1
Temiz ve düzenli	--	--	15	5.2	11	3.9
Yardımsever-hoşgörülü	30	10.0	36	12.2	28	10.0
Dikkatli-zeki	23	7.7	9	3.0	17	6.0
Hırslı-gayretli-kararlı	29	9.6	14	4.7	30	10.7
Sorumluluk alır	10	3.3	9	3.0	--	--
Mantıklı-olgun	10	3.3	11	3.7	--	--
Özgüveni gelişmiş	--	--	15	5.0	--	--
Güvenilir	18	6.0	14	4.7	30	10.7
Söz dinleyen-bağımlı	--	--	23	7.6	16	5.7
Neşeli-sosyal	19	6.3	--	--	--	--
Toplam (N)	301	100.0	297	100.0	281	100.0

Alt Problemlere İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir. Bulgular araştırmanın alt problemlerinin sırasına göre düzenlenmiştir.

1. “Çocukların davranışsal ve duygusal güçlülüğü ve kendilik algısı ile anne baba ve öğretmenlerin öğrenilmiş güçlülüğü arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” alt problemine ilişkin bulgu ve yorumlar.

Tablo 42’de anne baba ve öğretmenlerin öğrenilmiş güçlülük puanları ile çocukların davranışsal ve duygusal güçlülük puanları ve kendilik algısı puanlarının alt ölçeklere ve toplam puanlara göre korelasyon katsayıları yer almaktadır.

Tablo 42
Çocukların Davranışsal - Duygusal Güçlülüğü ve Kendilik Algısı ile Anne Baba ve Öğretmenlerin Öğrenilmiş Güçlülüğü Arasındaki Korelasyon Katsayıları

öğrenilmiş güçlülük	Davranışsal ve Duygusal Güçlülük Alt Ölçekleri					Toplam
	kişilerarası güçlülük	aileye katılım	bireysel güçlülük	okul etkin. kat.	duyuşsal güçlülük	
Anne (N=297)	.259***	.268***	.299***	.233***	.157**	.294***
Baba (N=280)	-.196**	.050	.118*	.064	.117*	.189**
Öğretmen (N=35)	-.128	.082	.020	-.026	-.025	-.042

öğrenilmiş güçlülük	Kendilik algısı Alt Ölçekleri			
	bilişsel yeterlik	akran kabulü	bedensel yeterlik	Anne kabulü
Anne (N=297)	.229***	.285***	.234***	.331***
Baba (N=280)	.083	.099	.160*	.055
Öğretmen (N=35)	-.027	.055	.033	

***p<.001, **p<.01, *p<.05

Elde edilen verilere göre annelerin öğrenilmiş güçlülük puanları ile çocukların kişilerarası güçlülük, aileye katılım, bireysel güçlülük, okul etkinliklerine katılım, duyuşsal güçlülük alt ölçeklerinin puanları arasında anlamlı ve olumlu bir ilişki olduğu saptanmıştır (p<.001 ve p<.01).

Babaların öğrenilmiş güçlülük puanları ile çocukların bireysel güçlülük ve duyuşsal güçlülük alt ölçeklerinden aldığı puanlar arasında anlamlı ve olumlu bir ilişki p<.05 olduğu; babaların öğrenilmiş güçlülük puanları ile çocukların kişilerarası

güçlülük puanları arasında anlamlı ve ters yönlü bir ilişki olduğu bulunmuştur ($p<.01$).

Anne baba ve öğretmenlerin öğrenilmiş güçlülük puanları ile çocukların kendilik algısı puanlarının alt ölçeklere göre korelasyon katsayıları bulunmuştur (Tablo 42). Annelerin öğrenilmiş güçlülük puanları ile çocukların bilişsel yeterlik, akran kabulü, bedensel yeterlik ve anne kabulü arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir ($p<.001$).

Babaların öğrenilmiş güçlülüğü ile çocukların kendilik algısı alt ölçeklerinden bedensel yeterlik arasında anlamlı ve olumlu bir ilişkinin olduğu görülmüştür ($p<.05$).

Öğretmenlerin öğrenilmiş güçlülük puanları ile çocukların davranışsal ve duygusal güçlülük puanları ve kendilik algısı puanları arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır ($p>.05$).

Elde edilen sonuçlara göre, okulöncesi çocukların davranışsal - duygusal güçlülüğünü ve kendilik algısını annelerin öğrenilmiş güçlülüğü, babalara ve öğretmenlere göre daha çok etkilemektedir. Annelerin öğrenilmiş güçlülük puanları ile çocukların davranışsal - duygusal güçlülük ve kendilik algısı puanları arasında yüksek düzeyde bir ilişkinin olması bu sonucu açıklayabilmektedir. Annelerin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri yükseldikçe çocukların davranışsal ve duygusal güçlülüğü ile kendilik algısı daha çok gelişebilmektedir. Bir başka deyimle, okulöncesi çocuklarının kendini denetleme ve karşılaştığı sorunlarla başa çıkabilme davranışlarını daha çok anneden öğrendikleri söylenebilir.

Babaların öğrenilmiş güçlülüğü ile çocukların bireysel güçlülüğü ve duyusal güçlülüğü ile bedensel yeterliği arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülürken, babaların öğrenilmiş güçlülüğü ile çocukların kişilerarası güçlülük puanları arasında anlamlı ve ters yönlü bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Babaların öğrenilmiş güçlülük düzeyleri yükseldikçe çocukların kişilerarası güçlülük düzeyleri

düşmektedir. Bu sonuca göre, çocukların kişilerarası güçlülük düzeyleri babaların öğrenilmiş güçlülük düzeylerinden olumsuz yönde etkilenmektedir.

2.“ Çocukların davranışsal - duygusal güçlülüğü ve kendilik algısı ile anne baba ve öğretmenlerin yaşları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” alt problemine ilişkin bulgu ve yorumlar.

Bu alt probleme ilişkin bulgular tablo 43, 44, 45, 46, 47, 48 ve 49’da yer almaktadır.

Tablo 43’de annelerin yaşlarına göre çocukların sayıları, davranışsal ve duygusal güçlülük ve kendilik algısı puan ortalamaları, standart sapmaları; tablo 44’de bunların varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 43
Annelerin Yaşlarına Göre Çocukların Sayıları, Davranışsal ve Duygusal Güçlülük ve Kendilik Algısı Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Davranışsal ve Duygusal Güçlülük Alt Ölçekleri													
Yaş	n	kişilerarası güçlülük		aileye katılım		bireysel güçlülük		okul etkin. kat.		duyuşsal güçlülük		Toplam	
		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		x	ss	x	ss	x	ss	x	ss	x	ss	x	ss
20-25	10	32.50	4.93	22.30	2.6	25.50	3.0	18.80	2.9	16.80	4.37	115.90	11.95
26-30	79	31.76	5.76	22.80	2.6	27.73	3.6	20.78	4.1	16.82	2.37	119.72	15.30
31-35	126	31.32	6.26	22.81	3.2	27.00	4.0	20.57	4.3	16.28	2.64	117.90	17.07
36-40	67	31.10	6.15	22.42	2.7	26.97	3.3	20.58	4.0	16.06	2.47	116.48	14.58
41-45	15	31.13	6.07	22.40	3.0	26.40	4.0	21.07	4.3	16.27	3.26	117.27	17.99
Toplam	297	31.42	6.00	22.68	2.88	27.11	3.71	20.60	4.15	16.39	2.64	117.98	15.92

Kendilik algısı Alt Ölçekleri										
Yaş	n	bilişsel yeterlik		akran kabulü		bedensel yeterlik		Anne kabulü		
		-	-	-	-	-	-	-	-	
		x	ss	x	ss	x	ss	x	ss	
20-25	10	3.22	.260	3.32	.627	2.95	.734	3.27	.516	
26-30	79	3.41	.449	3.27	.627	3.18	.567	3.49	.391	
31-35	126	3.44	.498	3.24	.694	3.21	.609	3.50	.461	
36-40	67	3.48	.467	3.13	.621	3.09	.660	3.45	.492	
41-45	15	3.50	.265	2.94	.577	2.98	.623	3.24	.326	
Toplam	297	3.43	.463	3.21	.654	3.16	.616	3.46	.449	

Tablo 43 ve 44'e bakıldığında annelerin yaşları ile çocukların davranışsal - duygusal güçlülük puanları ve kendilik algısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülür.

Tablo 44
Çocukların Davranışsal - Duygusal Güçlülüğü ve Kendilik Algısı ile Annelerin Yaşlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Davranışsal ve Duygusal Güçlülük Alt Ölçekleri					
Varyans Kaynağı	Sd	Kareler	Kareler	F	Önem
		Toplamı	Ortalaması	Değeri	Düzeyi
Alt Ölçekler					
Kişilerarası Güçlülük					
Gruplar Arası	4	29.995	7.499	.206	.935
Gruplar İçi	292	10626.23	36.391		
Toplam	296	10656.23			
Aileye Katılım					
Gruplar Arası	4	10.426	2.607	.311	.870
Gruplar İçi	292	2444.187	8.371		
Toplam	296	2454.613			
Bireysel Güçlülük					
Gruplar Arası	4	66.883	16.721	1.219	.303
Gruplar İçi	292	4006.450	13.721		
Toplam	296	4073.333			
Okul Etkinliklerine Katılım					
Gruplar Arası	4	38.484	9.621	.556	.695
Gruplar İçi	292	5057.031	17.319		
Toplam	296	5095.515			
Duyuşsal Güçlülük					
Gruplar Arası	4	25.602	6.401	.919	.453
Gruplar İçi	292	2033.091	6.963		
Toplam	296	2058.694			
Güçlülük Puanı Toplamı					
Gruplar Arası	4	456.728	114.182	- 447	.774
Gruplar İçi	292	74528.11	255.233		
Toplam	296	74984.84			
Kendilik algısı Alt Ölçekleri					
Varyans Kaynağı	Sd	Kareler	Kareler	F	Önem
		Toplamı	Ortalaması	Değeri	Düzeyi
Alt Ölçekler					
Bilişsel Yeterlik					
Gruplar Arası	4	.688	.172	.802	.525
Gruplar İçi	292	62.657	.215		
Toplam	296	63.346			
Akran Kabulü					
Gruplar Arası	4	2.099	.525	1.229	.299
Gruplar İçi	292	124.659	.427		
Toplam	296	126.757			
Bedensel Yeterlik					
Gruplar Arası	4	1.644	.411	1.086	.364
Gruplar İçi	292	110.552	.379		
Toplam	296	112.196			
Anne Kabulü					
Gruplar Arası	4	1.315	.329	1.645	.163
Gruplar İçi	292	58.346	.200		
Toplam	296	59.660			

Tablo 45’de babaların yaşlarına göre çocukların sayıları, davranışsal ve duygusal güçlülük ve kendilik algısı puan ortalamaları, standart sapmaları; tablo 46’da bunların varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 45
Babaların Yaşlarına Göre Çocukların Sayıları, Davranışsal ve Duygusal Güçlülük ve Kendilik Algısı Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Davranışsal ve Duygusal Güçlülük Alt Ölçekleri													
		kişilerarası güçlülük		aileye katılım		bireysel güçlülük		okul etkin. katılım		duyuşsal güçlülük		Toplam	
Yaş	n	x	ss	x	ss	x	ss	x	ss	x	ss	x	ss
26-30	25	30.24	6.60	20.56	3.55	25.72	4.02	18.32	4.69	15.52	2.54	110.08	17.29
31-35	85	32.19	5.92	22.58	3.34	27.33	3.63	20.54	4.20	15.98	3.07	118.79	17.12
36-40	106	32.34	12.65	22.42	3.17	27.29	3.93	20.53	3.99	16.20	2.53	116.83	18.23
41-45	45	31.33	5.90	21.84	2.24	26.89	3.32	20.42	3.16	15.69	2.56	116.16	14.00
46-50	21	33.43	5.45	22.76	3.19	28.00	4.04	20.33	5.00	15.29	2.97	119.81	18.01
Toplam	282	32.03	9.06	22.24	3.17	27.15	3.78	20.30	4.10	15.92	2.74	116.94	17.23

Kendilik algısı Alt Ölçekleri										
		bilişsel yeterlik		akran kabulü		bedensel yeterlik		anne kabulü		
Yaş	n	x	ss	x	ss	x	ss	x	ss	
26-30	24	3.39	.42	3.22	.58	3.28	.47	3.38	.32	
31-35	85	3.49	.41	3.17	.73	3.15	.60	3.52	.46	
36-40	106	3.38	.58	3.27	.54	3.15	.62	3.52	.44	
41-45	45	3.34	.52	3.17	.57	3.15	.50	3.43	.50	
46-50	21	3.55	.33	3.29	.59	2.97	.69	3.55	.39	
Toplam	281	3.42	.50	3.22	.61	3.14	.59	3.50	.45	

Tablo 45 ve 46’ya bakıldığında, babaların yaşları ile çocukların davranışsal ve duygusal güçlülük alt ölçeklerinden aileye katılım [$F_{(4,277)}=2.459, p<.05$] arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülür.

Babaların yaşları ile çocukların diğer alt ölçekler ve kendilik algısı puanları arasında anlamlı bir farklılık çıkmamıştır.

Tablo 46
Çocukların Davranışsal - Duygusal Güçlülüğü ve Kendilik Algısı ile Babaların Yaşlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Davranışsal ve Duygusal Güçlülük Alt Ölçekleri					
Varyans Kaynağı	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Alt Ölçekler					
Kişilerarası Güçlülük					
Gruplar Arası	4	155.308	38.827	.469	.758
Gruplar İçi	277	22922.46	82.753		
Toplam	281	23077.77			
Aileye Katılım					
Gruplar Arası	4	96.552	24.138	2.459	.046*
Gruplar İçi	277	2718.530	9.814		
Toplam	281	2815.082			
Bireysel Güçlülük					
Gruplar Arası	4	74.248	18.562	1.308	.267
Gruplar İçi	277	3930.195	14.188		
Toplam	281	4004.443			
Okul Etkinliklerine Katılım					
Gruplar Arası	4	109.168	27.292	1.635	.165
Gruplar İçi	277	4622.605	16.688		
Toplam	281	4731.773			
Duyuşsal Güçlülük					
Gruplar Arası	4	23.321	5.830	.776	.542
Gruplar İçi	277	2080.963	7.513		
Toplam	281	2104.284			
Güçlülük Puanı Toplamı					
Gruplar Arası	4	1668.730	417.183	1.413	.230
Gruplar İçi	277	81788.12	295.264		
Toplam	281	83456.85			
Kendilik algısı Alt Ölçekleri					
Varyans Kaynağı	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Alt Ölçekler					
Bilişsel Yeterlik					
Gruplar Arası	4	1.244	.311	1.258	.287
Gruplar İçi	276	68.203	.247		
Toplam	280	69.447			
Akran Kabulü					
Gruplar Arası	4	.681	.170	.450	.772
Gruplar İçi	276	104.278	.378		
Toplam	280	104.959			
Bedensel Yeterlik					
Gruplar Arası	4	1.103	.276	.788	.534
Gruplar İçi	276	96.530	.350		
Toplam	280	97.633			
Anne Kabulü					
Gruplar Arası	4	.676	.169	.848	.496
Gruplar İçi	276	55.009	.199		
Toplam	280	55.685			

* P<.05

Bu araştırmada 46-50 yaşları arasındaki babaların çocuklarının aileye katılım puanları diğerlerinden daha yüksek çıkmıştır. Bu çocuklar aile bireyelerine daha çok güvenmekte, anne-baba ve kardeşleriyle olumlu ilişkiler kurmakta, aileye ait olduğu duygusunu daha çok hissetmekte, ailedeki etkinliklere daha çok katılmakta ve kurallara uygun davranmaktadır. Bu araştırmaya göre 46-50 yaşları arasındaki babaların aile yaşamlarının daha doyumlu olduğu ve çocuklarıyla daha sağlıklı iletişim kurdukları söylenebilir. Bu konuda yeni araştırmaların yapılması uygun olabilir.

Tablo 47’de öğretmenlerin yaşlarına göre çocukların sayıları, davranışsal ve duygusal güçlülük ve kendilik algısı puan ortalamaları, standart sapmaları; tablo 48’de bunların varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 47
Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Sayıları, Davranışsal ve Duygusal Güçlülük ve Kendilik Algısı Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Davranışsal ve Duygusal Güçlülük Alt lekleri													
Yaş	n	kişilerarası güçlülük		aileye katılım		bireysel güçlülük		okul etkin. katıl.		duyuşsal güçlülük		Toplam	
		x	ss	x	ss	x	ss	x	ss	x	ss	x	ss
20-25	3	31.00	5.29	22.67	4.73	22.33	6.11	20.67	5.51	14.33	3.51	111.00	24.27
26-30	6	35.00	6.07	25.33	3.39	30.17	4.22	24.00	3.41	18.50	2.74	133.00	15.28
31-35	7	40.14	5.55	25.86	1.86	31.14	2.04	23.86	4.06	20.00	1.15	141.00	13.25
36-40	10	41.80	5.29	26.00	2.49	31.00	3.97	24.40	4.22	19.50	2.46	142.70	17.16
41-45	5	38.80	3.49	26.40	1.52	28.80	2.68	26.00	1.22	17.20	2.39	137.20	8.73
46-50	4	35.50	11.10	26.00	2.16	26.50	4.65	22.00	4.69	16.50	4.20	127.50	22.66
Toplam	35	38.23	6.62	25.63	2.62	29.31	4.40	23.86	3.91	18.31	2.98	135.46	17.77

Kendilik Algısı Alt lekleri							
Yaş	n	bilişsel yeterlik		akran kabulü		bedensel yeterlik	
		x	ss	x	ss	x	ss
20-25	3	3.22	.54	2.78	.79	3.05	.69
26-30	6	3.53	.30	3.53	.56	3.31	.52
31-35	7	3.43	.74	3.43	.73	3.71	.23
36-40	10	3.63	.50	3.80	.53	3.73	.45
41-45	5	3.60	.15	3.67	.49	3.27	.56
46-50	4	3.29	.64	3.58	.61	3.29	.74
Toplam	35	3.50	.50	3.55	.62	3.48	.53

Tablo 48
Çocukların Davranışsal - Duygusal Güçlülüğü ve Kendilik Algısı ile
Öğretmenlerin Yaşlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	Sd	Kareler		F Değeri	Önem Düzeyi
		Toplamı	Ortalaması		
Alt Ölçekler					
Kişilerarası Güçlülük					
Gruplar Arası	5	403.914	80.783	2.153	.087
Gruplar İçi	29	1088.257	37.526		
Toplam	34	1492.171			
Aileye Katılım					
Gruplar Arası	5	32.114	6.423	.922	.481
Gruplar İçi	29	202.057	6.967		
Toplam	34	234.171			
Bireysel Güçlülük					
Gruplar Arası	5	235.386	47.077	3.219	.020*
Gruplar İçi	29	424.157	14.626		
Toplam	34	659.543			
Okul Etkinliklerine Katılım					
Gruplar Arası	5	70.362	14.072	.907	.490
Gruplar İçi	29	449.924	15.515		
Toplam	34	520.286			
Duyuşsal Güçlülük					
Gruplar Arası	5	101.076	20.215	2.924	.029*
Gruplar İçi	29	200.467	6.913		
Toplam	34	301.543			
Güçlülük Puanı Toplamı					
Gruplar Arası	5	2838.786	567.757	2.085	.096
Gruplar İçi	29	7895.900	272.272		
Toplam	34	10734.69			
Kendilik algısı Alt Ölçekleri					
Varyans Kaynağı	Sd	Kareler		F Değeri	Önem Düzeyi
		Toplamı	Ortalaması		
Alt Ölçekler					
Bilişsel Yeterlik					
Gruplar Arası	5	.676	.135	.495	.777
Gruplar İçi	29	7.927	.273		
Toplam	34	8.603			
Akran Kabulü					
Gruplar Arası	5	2.579	.516	1.412	.249
Gruplar İçi	29	10.593	.365		
Toplam	34	13.172			
Bedensel Yeterlik					
Gruplar Arası	5	2.123	.425	1.675	.172
Gruplar İçi	29	7.354	.254		
Toplam	34	9.477			

* P<.05

Tablo 47 ve 48'e bakıldığında, öğretmenlerin yaşları ile bireysel güçlülük [$F(5,29)=3.219, p<.05$] ve duyuşsal güçlülük [$F(5,29)=2.924, p<.05$] puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu diğer alt ölçeklerde ve kendilik algısı puanlarında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Bu farklılığın kaynağı

yapılan scheffe testi ile saptanmıştır. Scheffe Testi sonuçları tablo 49'da gösterilmiştir. Scheffe Testi sonuçlarına göre, 26-30 ile 46-50 yaşlarındaki babaların çocukların aileye katılımları üzerinde anlamlı bir fark oluşturduğu anlaşılmıştır. Öğretmenlerin 20-25 yaşları ile 46-50 olan gruplar arasında; 20-25 ile 41-45 yaşları arasındaki öğretmenlerin çocukların duyuşsal güçlülüğü üzerinde anlamlı bir fark oluşturduğu görülmektedir.

Tablo 49
Babaların ve Öğretmenlerin Yaşları ile Çocukların Aileye Katılım, Bireysel Güçlülük ve Duyuşsal Güçlülük Puanlarının Scheffe Testi Sonuçları

Ölçekler	Alt Ölçekler	Gruplar	20-25	26-30	31-35	36-40	41-45	46-50
Davranışsal duygusal güçlülük	Aileye katılım	26-30 yaş						*
		31-35 yaş						
		36-40 yaş						
		41-45 yaş						
		46-50 yaş						
Öğretmen	Bireysel güçlülük	20-25 yaş						*
		26-30 yaş						
		31-35 yaş						
		36-40 yaş						
		41-45 yaş						
	Duyuşsal güçlülük	20-25 yaş						*
		26-30 yaş						
		31-35 yaş						
		36-40 yaş						
		41-45 yaş						
		46-50 yaş						

*p<.05

Bu Araştırmada öğretmenlerin anne babalara göre çocukların bireysel ve duygusal olarak güçlü olmalarında daha etkili olduğu belirlenmiştir. Bireysel ve duyuşsal güçlülük açısından öğretmenler çocuklara şunları kazandırmaktadırlar; kendine güven, mizah duygusu, yaşına uygun temizlik alışkanlığı, akran ve arkadaşlarına yardım, hobi, duygularını doğru tanımlama, birey olarak güçlü yönlerini tanıma, yaşama sevinci, sevgi ve acı duygularını kabullenme, yardım isteme, duygularını ifade etme gibi. Bu sonuca göre okulöncesi eğitiminin çocukların davranışsal ve duygusal güçlülük açısından kazanımlarının ne kadar gerekli olduğu; öğretmenlerin çocukların bireysel ve duyuşsal güçlülüklerini anne ve babalara göre daha fazla destekledikleri söylenebilir.

3. “Çocukları davranışsal – duygusal güçlülüğü ve kendilik algısı ile anne baba ve öğretmenlerin eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” problemine ilişkin bulgu ve yorumlar.

Bu probleme ilişkin bulgular tablo 50, 51, 52, 53, 54, 55 ve 56’da yer almaktadır.

Tablo 50’de annelerin eğitim düzeylerine göre çocukların sayıları, davranışsal – duygusal güçlülük ve kendilik algısı puan ortalamaları, standart sapmaları; 51’de bunların varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 50 ve 51’e bakıldığında, annenin eğitim düzeyi ile çocukların davranışsal ve duygusal güçlülük puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmezken, kendilik algısı alt ölçeklerinden bilişsel yeterlik [$F_{(3,293)}= 2.627, p<.05$] ve anne kabulü [$F_{(3,293)}=3.707, p<.05$] arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Bu farklılığın kaynağı Scheffe Testi ile saptanmıştır. Scheffe Testi sonuçları tablo 56’da gösterilmiştir. Scheffe Testi sonuçlarına göre ortaokul mezunu ile yüksekokul/üniversite mezunu arasındaki annelerin çocukların bilişsel yeterliği üzerinde; lise mezunu ile yüksekokul/üniversite mezunu olan annelerin çocukların anne kabulü üzerinde $p< .05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu anlaşılmıştır.

Tablo 50
Annelerin Eğitim Düzeylerine Göre Çocukların Sayıları, Davranışsal ve Duygusal Güçlülük ve Kendilik Algısı Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Davranışsal ve Duygusal Güçlülük Alt Ölçekleri													
Eğitim Düzeyi	n	kişilerarası güçlülük		aileye katılım		bireysel güçlülük		okul etkin. katılım		duyuşsal güçlülük		Toplam	
		x	ss	x	ss	x	ss	x	ss	x	ss	x	ss
İlkokul mezunu	42	30.86	6.08	22.05	2.58	26.93	3.31	19.83	4.21	15.93	2.95	115.11	2.21
Ortaokul mezunu	19	32.26	3.02	22.26	2.66	27.37	2.22	20.11	4.11	16.53	2.06	117.11	7.13
Lise mezunu	113	31.92	5.63	22.75	2.78	26.96	3.70	20.58	3.61	16.75	2.59	118.90	15.29
Y.okul/Üniv mezunu.	123	31.02	6.62	22.89	3.09	27.28	3.04	20.94	4.58	16.20	2.63	118.22	17.87
Toplam	297	31.42	6.00	22.68	2.88	27.11	3.71	20.60	4.15	16.39	2.64	117.98	15.92

Kendilik algısı Alt Ölçekleri											
Eğitim Düzeyi	n	bilişsel yeterlik		akran kabulü		bedensel yeterlik		Anne kabulü			
		x	ss	x	ss	x	ss	x	ss		
İlkokul mezunu	42	3.34	.39	3.30	.63	3.26	.65	3.41	.45		
Ortaokul mezunu	19	3.22	.54	3.20	.60	3.21	.49	3.48	.47		
Lise mezunu	113	3.44	.43	3.19	.65	3.14	.58	3.38	.48		
Y.okul/Üniv mezunu.	123	3.49	.49	3.20	.68	3.13	.65	3.56	.40		
Toplam	297	3.43	.46	3.21	.65	3.16	.62	3.46	.45		

Yüksekokul-üniversite mezunu olan annelerin çocuklarının bilişsel yeterlik ve anne kabulü puan ortalamaları lise, ortaokul ve ilkokul mezunu olan annelere göre anlamlı derecede daha yüksek çıkmıştır.

Yüksekokul mezunu olan anneler çocuklarının bilişsel yeterliklerini diğerlerine göre daha çok geliştirebilmektedirler. Onların çocukları bilişsel yeterlik açısından yapbozu daha iyi yapabilmekte, renkleri ayırtabilmekte, iyi sayı sayabilmekte, harfleri ve adının ilk harfini tanıyabilmektedirler. Bu çocukların yaptıkları da beğenilmektedir. Bu beklenen bir sonuçtur.

Kağıtçıbaşı ve arkadaşlarının yürüttükleri bir proje çalışmasında, annelerinin eğitim düzeyleri yüksek olan çocukların düşük olan gruba göre, kendilerine daha fazla güvendikleri görülmüştür. Eğitilmiş annelerin çocukları fikirlerinin arkadaşları tarafından kabul edildiğine ve kendi kararlarını kendilerinin verebileceklerine daha fazla inanmaktadırlar. Bu çocuklar diğerlerine kıyasla sosyal ilişkilerde daha başarılı ve özerk olarak davranabilmektedirler. Eğitilmiş anneler, eğitilmemiş annelere oranla çocuklarının arkadaşlık ilişkilerini daha fazla onaylamaktadırlar (Kağıtçıbaşı ve ark, 1993:96).

Benzer şekilde yüksekokul-üniversite mezunu olan anneler diğerlerine göre çocuklarının ihtiyaçlarını zamanında karşılamakta, onlara kitap okuyarak, oyun oynayarak, onunla konuşarak daha çok zaman geçirmektedirler. Çocuklarını daha çok önemsemekte ve kabul edici davranmaktadırlar. Bu araştırma ile çocukların kendilik algısının geliştirilmesinde annelerin eğitim düzeylerinin yükseltilmesi gereği anlaşılmıştır.

Tablo 51
Çocukların Davranışsal ve Duygusal Güçlülüğü ve Kendilik Algısı ile Annelerin Eğitim Düzeylerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Davranışsal ve Duygusal Güçlülük Alt Ölçekleri					
Varyans Kaynağı	Sd	Kareler	Kareler	F	Önem
		Toplamı	Ortalaması	Değeri	Düzeyi
Alt Ölçekler					
Kişilerarası Güçlülük					
Gruplar Arası	3	75.15	25.050	.694	.557
Gruplar İçi	293	10581.1	36.113		
Toplam	296	10656.2			
Aileye Katılım					
Gruplar Arası	3	26.336	8.779	1.059	.367
Gruplar İçi	293	2428.28	8.288		
Toplam	296	2454.61			
Bireysel Güçlülük					
Gruplar Arası	3	8.746	2.915	.210	.889
Gruplar İçi	293	4064.59	13.872		
Toplam	296	4073.33			
Okul Etkinliklerine Katılım					
Gruplar Arası	3	43.839	14.613	.848	.469
Gruplar İçi	293	5051.68	17.241		
Toplam	296	5095.52			
Duyuşsal Güçlülük					
Gruplar Arası	3	28.792	9.597	1.385	.247
Gruplar İçi	293	2029.90	6.928		
Toplam	296	2058.69			
Güçlülük Puanı Toplamı					
Gruplar Arası	3	450.210	150.070	.590	.622
Gruplar İçi	293	74534.6	254.384		
Toplam	296	74984.8			
Kendilik algısı Alt Ölçekleri					
Varyans Kaynağı	Sd	Kareler	Kareler	F	Önem
		Toplamı	Ortalaması	Değeri	Düzeyi
Alt Ölçekler					
Bilişsel Yeterlik					
Gruplar Arası	3	1.659	.553	2.627	.050*
Gruplar İçi	293	61.686	.211		
Toplam	296	63.346			
Akran Kabulü					
Gruplar Arası	3	.426	.142	.329	.804
Gruplar İçi	293	126.332	.431		
Toplam	296	126.757			
Bedensel Yeterlik					
Gruplar Arası	3	.669	.223	.586	.625
Gruplar İçi	293	11.527	.381		
Toplam	296	112.196			
Anne Kabulü					
Gruplar Arası	3	2.182	.727	3.707	.012*
Gruplar İçi	293	57.479	.196		
Toplam	296	59.660			

*P<.05

Bhatnagar ve Sharma tarafından 1992 yılında anne-baba eğitim düzeyi ile çocukların sosyal uyumu ve kendilik algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere bir araştırma yapılmıştır. Araştırma, annenin eğitim düzeyi ile çocuğun sosyal uyumu ve kendilik algısı arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır (Çaplı, 1993'deki alıntı).

Tablo 52'de babaların eğitim düzeylerine göre çocukların sayıları, davranışsal ve duygusal güçlülük ve kendilik algısı puan ortalamaları, standart sapmaları; 53'de bunların varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 52
Babaların Eğitim Düzeylerine Göre Çocukların Sayıları, Davranışsal ve Duygusal Güçlülük ve Kendilik Algısı Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Davranışsal ve Duygusal Güçlülük Alt Ölçekleri													
Eğitim Düzeyi	n	kişilerarası güçlülük		aileye katılım		bireysel güçlülük		okul etkin. kat.		duyuşsal güçlülük		Toplam	
		\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss
İlkokul mezunu	40	35.40	19.06	22.40	2.27	26.60	3.77	20.55	3.94	15.35	3.39	114.05	23.65
Ortaokul mezunu	34	31.71	6.20	21.82	3.15	26.53	3.55	18.71	5.11	16.29	2.73	114.85	16.97
Lise mezunu	93	31.76	5.89	22.31	3.45	27.63	3.75	20.85	4.01	16.67	2.31	119.66	15.06
Y.okul/Üniv. Mezunu	115	30.73	6.41	22.42	3.18	27.12	4.43	19.77	4.45	15.67	2.46	115.79	17.66
Toplam	282	32.03	9.06	22.24	3.17	27.15	3.78	20.30	4.10	15.92	2.73	116.94	17.23
Kendilik algısı Alt Ölçekleri													
Eğitim Düzeyi	n	bilişsel yeterlik		akran kabulü		bedensel yeterlik		anne kabulü					
		\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss				
İlkokul mezunu	40	3.40	.47	3.49	.61	3.32	.60	3.58	.36				
Ortaokul mezunu	34	3.23	.44	3.29	.53	3.11	.59	3.44	.52				
Lise mezunu	93	3.41	.60	3.19	.57	3.11	.61	3.48	.41				
Y.okul/Üniv. Mezunu	115	3.57	.44	3.19	.69	3.26	.64	3.52	.47				
Toplam	281	3.42	.50	3.22	.61	3.14	.59	3.50	.45				

Tablo 53
Çocukların Davranışsal ve Duygusal Güçlülüğü ve Kendilik Algısı ile Babaların Eğitim Düzeylerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Davranışsal ve Duygusal Güçlülük Alt Ölçekleri					
Varyans Kaynağı	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Alt Ölçekler					
Kişilerarası Güçlülük					
Gruplar Arası	4	562.221	140.555	1.729	.144
Gruplar İçi	277	22515.55	81.284		
Toplam	281	23077.77			
Aileye Katılım					
Gruplar Arası	4	9.278	2.320	.229	.922
Gruplar İçi	277	2805.803	10.129		
Toplam	281	2815.082			
Bireysel Güçlülük					
Gruplar Arası	4	47.057	11.764	.823	.511
Gruplar İçi	277	3957.386	14.287		
Toplam	281	4004.443			
Okul Etkinliklerine Katılım					
Gruplar Arası	4	131.170	32.793	1.974	.099
Gruplar İçi	277	4600.603	16.609		
Toplam	281	4731.773			
Duyuşsal Güçlülük					
Gruplar Arası	4	103.920	25.980	3.598	.007**
Gruplar İçi	277	2000.364	7.222		
Toplam	281	2104.284			
Güçlülük Puanı Toplamı					
Gruplar Arası	4	1226.798	306.699	1.033	.390
Gruplar İçi	277	82230.05	296.859		
Toplam	281	8356.85			
Kendilik algısı Alt Ölçekleri					
Varyans Kaynağı	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Alt Ölçekler					
Bilişsel Yeterlik					
Gruplar Arası	4	2.181	.545	2.237	.065
Gruplar İçi	276	67.266	.244		
Toplam	280	69.447			
Akran Kabulü					
Gruplar Arası	4	4.295	1.074	2.944	.021*
Gruplar İçi	276	100.664	.365		
Toplam	280	104.959			
Bedensel Yeterlik					
Gruplar Arası	4	2.632	.658	1.912	.109
Gruplar İçi	276	95.000	.344		
Toplam	280	97.633			
Anne Kabulü					
Gruplar Arası	4	.467	.117	.584	.675
Gruplar İçi	276	55.217	.200		
Toplam	280	55.685			

* P<.05, **p<.01

Tablo 52 ve 53'e bakıldığında, babaların eğitim düzeyleri ile çocukların duyuşsal güçlülük [$F_{(4,277)} = 3.598, p < .01$] ve akran kabulü [$F_{(4,276)} = 2.944, p < .05$] arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu, diğer ölçeklerde olmadığı görülür. Bu farklılığın kaynağı Scheffe Testi ile saptanmıştır. Scheffe Testi sonuçları tablo 56'da gösterilmiştir. Scheffe Testi sonuçlarına göre lise mezunu ile yüksekokul/üniversite mezunu babaların çocuklarının duyuşsal güçlülüğü üzerinde; ilkokul mezunu ile yüksekokul/üniversite mezunu babaların çocuklarının akran kabulü üzerinde $p < .05$ düzeyinde anlamlı bir fark oluşturduğu anlaşılmıştır.

Tablo 54'de öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre çocukların sayıları, davranışsal-duygusal güçlülük ve kendilik algısı puan ortalamaları, standart sapmaları; tablo 55'de bunların varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 54
Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerine Göre Sayıları, Davranışsal ve Duygusal Güçlülük ve Kendilik Algısı Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Davranışsal ve Duygusal Güçlülük Alt Ölçekleri													
Eğitim Düzeyi	n	kişilerarası güçlülük		aileye katılım		bireysel güçlülük		okul etkin. katılım		duyuşsal güçlülük		Toplam	
		\bar{x}	ss	\bar{x}	ss	\bar{x}	ss	\bar{x}	ss	\bar{x}	ss	\bar{x}	ss
Lise mezunu	4	36.00	7.79	25.50	3.42	29.75	5.85	24.50	2.38	18.75	3.20	134.50	20.87
Ö.Lisans mezunu	17	39.00	6.26	26.00	2.24	29.06	3.65	24.24	3.46	18.35	2.94	136.88	15.69
Lisans mezunu	14	37.93	7.08	25.21	2.97	29.50	5.13	23.21	4.82	18.14	3.18	134.00	20.42
Toplam	35	38.23	6.62	25.63	2.62	29.31	4.40	23.86	3.91	18.31	2.98	135.46	17.77
Kendilik Algısı Alt Ölçekleri													
Eğitim Düzeyi	n	bilişsel yeterlik		akran kabulü		bedensel yeterlik							
		\bar{x}	ss	\bar{x}	ss	\bar{x}	ss						
Lise mezunu	4	3.46	.34	3.54	.92	3.21	.64						
Ö.Lisans mezunu	17	3.47	.46	3.55	.63	3.41	.54						
Lisans mezunu	14	3.54	.61	3.55	.57	3.64	.46						
Toplam	35	3.50	.50	3.55	.62	3.48	.53						

Tablo 55
Çocukların Davranışsal ve Duygusal Güçlülüğü ve Kendilik Algısı ile Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	Sd	Kareler		F Değeri	Önem Düzeyi
		Toplamı	Ortalaması		
Alt Ölçekler					
Kişilerarası Güçlülük					
Gruplar Arası	2	31.243	15.621	.342	.713
Gruplar İçi	32	1460.929	45.654		
Toplam	34	1492.171			
Aileye Katılım					
Gruplar Arası	2	4.814	2.407	.336	.717
Gruplar İçi	32	229.357	7.167		
Toplam	34	234.171			
Bireysel Güçlülük					
Gruplar Arası	2	2.352	1.176	.057	.944
Gruplar İçi	32	657.191	20.537		
Toplam	34	659.543			
Okul Etkinliklerine katılım					
Gruplar Arası	2	9.870	4.935	.309	.736
Gruplar İçi	32	510.416	15.950		
Toplam	34	520.286			
Duyuşsal Güçlülük					
Gruplar Arası	2	1.196	.598	.064	.938
Gruplar İçi	32	300.347	9.386		
Toplam	34	301.543			
Güçlülük Puanı Toplamı					
Gruplar Arası	2	67.921	33.961	.102	.903
Gruplar İçi	32	10666.76	333.336		
Toplam	34	10734.69			
Kendilik algısı Alt Ölçekleri					
Varyans Kaynağı	Sd	Kareler		F Değeri	Önem Düzeyi
		Toplamı	Ortalaması		
Alt Ölçekler					
Bilişsel Yeterlik					
Gruplar Arası	2	.039	.019	.073	.930
Gruplar İçi	32	8.564	.268		
Toplam	34	8.603			
Akran Kabulü					
Gruplar Arası	2	.000	.000	.000	1.000
Gruplar İçi	32	13.172	.412		
Toplam	34	13.172			
Bedensel Yeterlik					
Gruplar Arası	2	.744	.372	1.364	.270
Gruplar İçi	32	8.733	.273		
Toplam	34	9.477			

Tablo 54 ve 55'e bakıldığında, öğretmenlerin eğitim düzeyleri ile çocukların duygusal ve davranışsal puanları ve kendilik algısı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülür.

Bu konuda daha büyük bir örneklem grubuyla yeni araştırmaların yapılması uygun olur.

Tablo 56
Annelerin ve Babaların Eğitim Düzeyleri ile Çocukların Bilişsel Yeterlik, Anne Kabulü, Duyuşsal Yeterlik ve Akran Kabulü Puanlarının Scheffe Testi Sonuçları

Ölçekler	Alt Ölçekler	Gruplar	İlkokul mezunu	Ortaokul mezunu	Lise mezunu	Üniv/yük. Okul mezunu
Davranışsal duygusal güçlülük	Baba	Duyuşsal güçlülük	İlkokul mezunu			
			Ortaokul mezunu			
			Lise mezunu			*
			y.okul/üniv.okulmezun			
Kendilik algısı						
Anne	Bilişsel yeterlik		İlkokul mezunu			
			Ortaokul mezunu			
			Lise mezunu			*
			y.okul/üniv.okul mezun			
Anne	Anne kabulü		İlkokul mezunu			
			Ortaokul mezunu			
			Lise mezunu			*
			y.okul/üniv.okul mezun			
Baba	Akran kabulü		İlkokul mezunu			
			Ortaokul mezunu			
			Lise mezunu			*
			y.okul/üniv.okul mezun			

*p<.05

4. “ Çocukların davranışsal ve duygusal güçlülüğü ve kendilik algısı ile anne baba ve öğretmenlerin çocuklarla kurdukları iletişim biçimi arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” alt problemine ilişkin bulgu ve yorumlar.

Bu alt probleme ilişkin bulgular tablo 57, 58, 59, 60, 61, 62 ve 63’de yer almaktadır

Tablo 57’de annelerin çocuklarıyla kurdukları iletişim biçimlerine göre çocukların sayıları, davranışsal ve duygusal güçlülük ve kendilik algısı puan ortalamaları, standart sapmaları; 58’de bunların varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Annelerin çocuklarla kurdukları iletişim biçimlerine göre çocukların davranışsal ve duygusal güçlülük puanları arasında anlamlı bir farklılık çıkmamıştır (Tablo 57, 58). Yalnızca annelerin çocuklarla kurdukları iletişim biçimleri ile çocukların bedensel yeterlikleri [$F_{(3,293)}=4.820, p<.01$] arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir. Bu farklılığın kaynağı Scheffe Testi ile saptanmıştır. Scheffe Testi sonuçları tablo 63'de gösterilmiştir. Scheffe testi sonuçlarına göre annelerin çocuklarıyla kurdukları yapıcı-onaylayıcı iletişim ile denetleyici/yönlendirici iletişim arasındaki farkın çocukların bedensel yeterliği üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu belirlenmiştir.

Tablo 57
Annelerin Çocuklarıyla Kurdukları İletişim Biçimlerine Göre Çocukların Sayıları, Davranışsal ve Duygusal Güçlülük ve Kendilik Algısı Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Davranışsal ve Duygusal Güçlülük Alt ölçekleri													
İletişim	n	kişilerarası güçlülük		aileye katılım		bireysel güçlülük		okul etkin. katıl.		duyuşsal güçlülük		Toplam	
		\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss
Yapıcı/onaylayıcı	61	33.25	5.58	22.93	2.63	28.02	3.47	21.43	3.44	17.07	2.41	122.48	13.66
Koruyucu/kollayıcı	27	31.30	5.03	23.22	2.59	27.11	2.81	20.48	3.91	15.89	2.33	118.37	13.48
Denetleyici/yönlendirici	34	30.59	7.92	22.97	2.82	26.50	4.94	19.85	6.24	16.12	2.76	116.03	22.29
Uyarıcı/Öneri getirici/öğüt verici	175	30.96	5.77	22.45	3.01	26.91	3.61	20.47	3.89	16.29	2.71	116.73	15.35
Toplam	297	31.42	6.00	22.68	2.88	27.11	3.71	20.60	4.15	16.39	2.64	117.98	15.92
Kendilik algısı Alt ölçekleri													
İletişim	n	bilişsel yeterlik		akran kabulü		bedensel yeterlik		Anne kabulü					
		\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss				
Yapıcı/onaylayıcı	61	3.54	.36	3.26	.68	3.31	.59	3.58	.42				
Koruyucu/kollayıcı	27	3.42	.54	3.15	.71	2.93	.72	3.46	.57				
Denetleyici/yönlendirici	34	3.28	.73	3.16	.67	2.90	.82	3.48	.46				
Uyarıcı/Öneri getirici/öğüt verici	175	3.43	.41	3.21	.64	3.19	.54	3.42	.43				
Toplam	297	3.43	.46	3.21	.65	3.16	.62	3.46	.45				

Annelerin çocuklarla kurdukları iletişim biçimlerine göre çocukların davranışsal ve duygusal güçlülük puan ortalamalarına bakıldığında, çocuklarıyla

yapıcı-onaylayıcı iletişim içinde bulunan annelerin çocuklarının kişilerarası güçlülük, bireysel güçlülük, okul etkinlikleri, duyuşsal güçlülük ve toplam güçlülük puanlarının diğer annelerin çocuklarından; koruyucu-kollayıcı iletişim içinde bulunan annelerin çocuklarının aileye katılım puanlarının diğer annelerin çocuklarından daha yüksek olduğu görülebilir.

Tablo 58
Çocukların Davranışsal ve Duygusal Güçlülüğü ve Kendilik Algısı ile Annelerin Çocuklarıyla Kurdukları İletişim Biçimlerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	Sd	Davranışsal ve Duygusal Güçlülük Alt Ölçekleri			Önem Düzeyi
		Kareler	Kareler	F	
		Toplamı	Ortalaması	Değeri	
Alt Ölçekler					
Kişilerarası Güçlülük					
Gruplar Arası	3	264.333	88.111	2.484	.061
Gruplar İçi	293	10391.90	35.467		
Toplam	296	10656.23			
Aileye Katılım					
Gruplar Arası	3	23.901	7.967	.960	.412
Gruplar İçi	293	2430.712	8.296		
Toplam	296	2454.613			
Bireysel Güçlülük					
Gruplar Arası	3	69.469	23.156	1.695	.168
Gruplar İçi	293	4003.865	13.665		
Toplam	296	4073.333			
Okul Etkinliklerine katılım					
Gruplar Arası	3	64.015	21.338	1.243	.294
Gruplar İçi	293	5031.501	17.172		
Toplam	296	5095.515			
Duyuşsal Güçlülük					
Gruplar Arası	3	39.046	13.015	1.888	.132
Gruplar İçi	293	2019.648	6.893		
Toplam	296	2058.694			
Güçlülük Puanı Toplamı					
Gruplar Arası	3	1641.521	547.174	2.186	.090
Gruplar İçi	293	73343.31	250.318		
Toplam	296	74984.84			
Kendilik algısı Alt Ölçekleri					
Varyans Kaynağı	Sd	Kareler	Kareler	F	Önem Düzeyi
		Toplamı	Ortalaması	Değeri	
Alt Ölçekler					
Bilişsel Yeterlik					
Gruplar Arası	3	1.527	.509	2.412	.067
Gruplar İçi	293	61.819	.211		
Toplam	296	63.346			
Akran Kabulü					
Gruplar Arası	3	.363	.121	.280	.840
Gruplar İçi	293	126.395	.431		
Toplam	296	126.757			
Bedensel Yeterlik					
Gruplar Arası	3	5.277	1.759	4.820	.003**
Gruplar İçi	293	106.919	.365		
Toplam	296	112.196			
Anne Kabulü					
Gruplar Arası	3	1.181	.394	1.972	.118
Gruplar İçi	293	58.480	.200		
Toplam	296	59.660			

*P<.05, ** p<.01

Çocukların kendilik algısı alt ölçeklerinin puan ortalamalarına bakıldığında, çocuklarıyla yapıcı-onaylayıcı iletişim kuran annelerin çocuklarının bilişsel yeterlik, akran kabulü, bedensel yeterlik ve anne kabulü puanlarının diğer annelerin çocuklarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

Çocuklarıyla yapıcı-onaylayıcı iletişim kuran annelerin çocuklarının bedensel yeterlik puan ortalamaları diğerlerine göre daha yüksek çıkmıştır. Bunu sırasıyla uyarıcı - öneri getirici - öğüt verici iletişim kuranlar, koruyucu-kollayıcı olanlar, denetleyici ve yönlendirici olanlar izlemektedir.

Yapıcı-onaylayıcı iletişim biçiminin çocukların bedensel yeterlik kazanmalarında diğer iletişim biçimlerine göre daha olumlu etkilerinin olduğu belirlenmiştir. Çocuklarıyla yapıcı-onaylayıcı iletişim kuran anneler, koruyucu-kollayıcı-denetleyici-yönlendirici, uyarıcı-öner getirici ve öğüt verici annelere göre çocuklarına salıncakta daha iyi sallanma, tırmanma, bağcıklarını bağlama, takla atma, koşma ve zıplama gibi bedensel yeterlik kazandıran etkinliklere daha çok izin vermektedirler. Yapıcı-onaylayıcı tutum sergileyen anneler çocuklarına diğerlerine göre daha fazla hareket özgürlüğü tanımaktadırlar.

Tablo 59'da babaların çocuklarla kurdukları iletişim biçimlerine göre çocukların sayıları, duygusal ve davranışsal güçlülük ve kendilik algısı puan ortalamaları, standart sapmaları; tablo 60'da bunların varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 59 ve 60'a bakıldığında, babaların çocuklarla kurdukları iletişim biçimleri ile çocukların kişilerarası güçlülük [$F_{(4,277)}=2.597, p<.05$], aileye katılım [$F_{(4,277)}=2.677, p<.05$], bireysel güçlülük [$F_{(4,277)}=2.573, p<.05$], okul etkinliklerine katılım [$F_{(4,277)}=2.945, p<.05$], bilişsel yeterlik [$F_{(4,276)}=5.422, p<.01$] puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Bu farklılığın kaynağı Scheffe Testi ile saptanmıştır. Scheffe Testi sonuçları tablo 63'de gösterilmiştir. Scheffe Testi sonuçlarına göre yapıcı ve onaylayıcı baba iletişimi ile eleştirici-yargılayıcı-suçlayıcı tutumun çocukların kişilerarası güçlülüğü, eleştirici-

yapıcı ve suçlayıcı baba tutumu ile denetleyici-yönlendirici tutumun çocukların aileye katılımları, yapıcı ve onaylayıcı tutum ile eleştirici-yargılayıcı ve suçlayıcı tutumun çocukların okul etkinliklerine katılımları, yapıcı ve onaylayıcı baba tutumu ile eleştirici-yargılayıcı ve suçlayıcı tutumun çocukların bireysel güçlülüğü, eleştirici-yargılayıcı ve suçlayıcı tutum ile uyarıcı-öneri getirici ve öğüt verici tutumun çocukların bilişsel yeterliği üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu anlaşılmıştır.

Tablo 59
Babaların Çocuklarıyla Kurdukları İletişim biçimlerine Göre Çocukların Sayıları, Davranışsal ve Duygusal Güçlülük ve Kendilik Algısı Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Davranışsal ve Duygusal Güçlülük Alt Ölçekleri													
İletişim	n	kişilerarası güçlülük		aileye katılım		bireysel güçlülük		okul etkin. kat.		duygusal güçlülük		Toplam	
		\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss
Yapıcı/ onaylayıcı	39	35.36	19.08	22.46	3.63	27.62	4.36	21.05	4.54	16.21	2.34	117.33	24.27
Koruyucu/ kollayıcı	42	29.83	5.64	21.45	2.78	26.50	3.26	19.52	4.03	15.40	2.67	112.69	13.27
Eleştirici/yargılayıcı /suçlayıcı	9	27.33	2.92	19.56	2.30	24.22	3.03	16.56	3.88	13.89	3.06	102.67	10.20
Denetleyici/ yönlendirici	38	31.92	5.83	22.50	2.38	26.50	3.71	20.00	3.85	15.66	2.74	116.58	14.87
Uyarıcı/öneri getirici/ öğüt verici	154	32.08	6.14	22.49	3.27	27.55	3.72	20.62	3.98	16.18	2.78	118.92	16.50
Toplam	282	32.03	9.06	22.24	3.17	27.15	3.78	20.31	4.10	15.92	2.74	116.94	17.23

Kendilik algısı Alt Ölçekleri										
İletişim	n	bilişsel yeterlik		akran kabulü		bedensel yeterlik		anne kabulü		
		\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	
Yapıcı/ onaylayıcı	38	3.48	.37	3.18	.61	3.19	.57	3.56	.40	
Koruyucu/ kollayıcı	42	3.25	.75	3.23	.56	3.05	.71	3.60	.41	
Eleştirici/yargılayıcı /suçlayıcı	9	2.98	.43	2.91	.64	3.17	.73	3.30	.39	
Denetleyici/ yönlendirici	38	3.29	.48	3.25	.55	2.99	.58	3.41	.49	
Uyarıcı/öneri getirici/ öğüt verici	154	3.51	.41	3.24	.64	3.20	.55	3.48	.45	
Toplam	281	3.42	.50	3.22	.61	3.14	.59	3.50	.45	

Çocuklarıyla yapıcı-onaylayıcı iletişim kuran babaların çocuklarının kişilerarası güçlülük puanları diğerlerine göre en yüksek çıkmıştır. Bunu sırasıyla uyarıcı-öneri getirici-öğüt verici, denetleyici-yönlendirici, koruyucu-kollayıcı ve eleştirici-yargılayıcı-suçlayıcı iletişim kuran babaların çocukları izlemektedir

Bu sonuca göre, kişilerarası güçlülük açısından en olumlu etki yapıcı-onaylayıcı iletişimle mümkün olmaktadır. En olumsuz iletişim biçiminin eleştirici-yargılayıcı ve suçlayıcı iletişim olduğu saptanmıştır. Denetleyici-yönlendirici babaların aileye katılım puanları diğerlerinden daha yüksektir.

Lourie ve arkadaşlarının ailelerin iletişim özelliklerinin çocukların sosyal, eğitim ve sağlıkları üzerindeki etkilerini inceledikleri araştırmalarında, çocuklarıyla aralarında etkili, yapıcı, kabul edici ve onaylayıcı bir iletişim içinde olan ailelerin çocuklarının duygusal ve davranışsal güçlülük duygularının olumlu yönde etkilendiğini belirlemişlerdir. İki araştırmadan elde edilen bulgular birbirini destekler niteliktedir (Lourie ve ark., 1996).

Tablo 60
Çocukların Davranışsal-Duygusal Güçlülüğü ve Kendilik Algısı ile Babaların Çocuklarıyla Kurdukları İletişim Biçimlerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	Sd	Davranışsal ve Duygusal Güçlülük Alt Ölçekleri		F Değeri	Önem Düzeyi
		Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması		
Alt Ölçekler					
Kişilerarası Güçlülük					
Gruplar Arası	4	834.300	208.575	2.597	.037*
Gruplar İçi	277	22243.47	80.301		
Toplam	281	23077.77			
Aileye Katılım					
Gruplar Arası	4	104.788	26.197	2.677	.032*
Gruplar İçi	277	2710.293	9.784		
Toplam	281	2815.082			
Bireysel Güçlülük					
Gruplar Arası	4	143.475	35.869	2.573	.038*
Gruplar İçi	277	3860.968	13.939		
Toplam	281	4004.443			
Okul Etkinliklerine katılım					
Gruplar Arası	4	193.021	48.255	2.945	.021*
Gruplar İçi	277	4538.752	16.385		
Toplam	281	4731.773			
Duyuşsal Güçlülük					
Gruplar Arası	4	64.098	16.024	2.176	.072
Gruplar İçi	277	2040.186	7.365		
Toplam	281	2104.284			
Güçlülük Puanı Toplamı					
Gruplar Arası	4	3204.042	801.011	2.765	.028*
Gruplar İçi	277	80252.81	289.721		
Toplam	281	83456.85			

Tablo 60'ın devamı		Kendilik algısı Alt Ölçekleri			F Değeri	Önem Düzeyi
Varyans Kaynağı	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması			
Alt Ölçekler						
Bilişsel Yeterlik						
Gruplar Arası	4	5.059	1.265	5.422	.000**	
Gruplar İçi	276	64.388	.233			
Toplam	280	69.447				
Akran Kabulü						
Gruplar Arası	4	1.020	.255	.677	.608	
Gruplar İçi	276	103.938	.377			
Toplam	280	104.959				
Bedensel Yeterlik						
Gruplar Arası	4	1.703	.426	1.225	.300	
Gruplar İçi	276	95.929	.348			
Toplam	280	97.633				
Anne Kabulü						
Gruplar Arası	4	1.276	.319	1.619	.170	
Gruplar İçi	276	54.804	.197			
Toplam	280	55.685				

* P<.05,** p<.01

Çocuğun bilişsel yeterlik açısından en olumlu etki uyarıcı- öneri getirici - öğüt verici iletişimle mümkün olmaktadır. En olumsuz iletişim biçiminin eleştirici-yargılayıcı ve suçlayıcı iletişim olduğu saptanmıştır.

Bu sonuca göre çocuklarıyla yapıcı ve onaylayıcı iletişim kuran babalar aile katılımının dışında duygusal ve davranışsal güçlülük açısından çocuklarını diğerlerine göre daha güçlü yetiştirmektedirler. Türk toplumunun çocuk yetiştirme sisteminde öğüt verici ve öneri getirici davranılması çok yaygın bir tutumdur.

Yılmaz tarafından yapılan çalışmada, anne-baba-çocuk arasındaki olumlu iletişimin, çocukların benlik algılarını, bütünsel öz değerlerini, atletik yeterliğini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir (Yılmaz, 1999).

Tablo 61'de öğretmenlerin öğrencileriyle kurdukları iletişim biçimlerine göre çocukların sayıları, davranışsal-duygusal güçlülük ve kendilik algısı puan ortaklamaları, standart sapmaları; tablo 62'de bunların varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 61
Öğretmenlerin Çocuklarla Kurdukları İletişim Biçimlerine Göre Sayıları,
Davranışsal ve Duygusal Güçlülük ve Kendilik Algısı Puan Ortalamaları ve
Standart Sapmaları

Davranışsal ve Duygusal Güçlülük Alt Ölçekleri													
İletişim	n	kişilerarası güçlülük		aileye katılım		bireysel güçlülük		okul etkin. kat.		duygusal güçlülük		Toplam	
		\bar{x}	ss	\bar{x}	ss	\bar{x}	ss	\bar{x}	ss	\bar{x}	ss	\bar{x}	ss
Yapıcı/ onaylayıcı	15	38.40	6.36	25.33	2.19	29.80	4.28	23.73	4.11	18.47	3.02	136.00	17.24
Denetleyici/ yönlendirici	11	39.27	5.64	25.27	2.94	29.82	3.57	24.00	3.66	18.82	2.64	137.18	16.74
Uyarıcı/öneri getirici/ öğüt verici	9	36.67	8.47	26.56	2.96	27.89	5.60	23.89	4.31	17.44	3.43	132.44	21.36
Toplam	35	38.23	25.63	25.63	2.62	29.31	4.40	23.86	3.91	18.31	2.98	135.46	17.77
Kendilik Algısı Alt Ölçekleri													
İletişim	n	bilişsel yeterlik		akran kabulü		bedensel yeterlik							
		\bar{x}	ss	\bar{x}	ss	\bar{x}	ss						
Yapıcı/ onaylayıcı	15	3.46	.61	3.47	.61	3.49	.57						
Denetleyici/ Yönlendirici	11	3.47	.41	3.58	.69	3.46	.45						
Uyarıcı/öneri getirici/ öğüt verici	9	3.59	.46	3.65	.61	3.50	.60						
Toplam	35	3.50	.50	3.55	.62	3.48	.53						

Tablo 62
Çocukların Davranışsal – Duygusal Güçlülüğü ve Kendilik Algısı ile
Öğretmenlerin Çocuklarla Kurdukları İletişim Biçimlerine İlişkin Varyans
Analizi Sonuçları

Davranışsal ve Duygusal güçlülük Alt Ölçekleri					
Varyans Kaynağı	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Alt Ölçekler					
Kişilerarası Güçlülük					
Gruplar Arası	2	34.390	17.195	.377	.689
Gruplar İçi	32	1457.782	45.556		
Toplam	34	1492.171			
Aileye Katılım					
Gruplar Arası	2	10.434	5.217	.746	.482
Gruplar İçi	32	223.737	6.992		
Toplam	34	234.171			
Bireysel Güçlülük					
Gruplar Arası	2	24.618	12.309	.620	.544
Gruplar İçi	32	634.925	19.841		
Toplam	34	659.543			
Okul Etkinliklerine Katılım					
Gruplar Arası	2	.463	.232	.014	.986
Gruplar İçi	32	519.822	16.244		
Toplam	34	520.286			
Duyuşsal Güçlülük					
Gruplar Arası	2	9.951	4.975	.546	.585
Gruplar İçi	32	291.592	9.112		
Toplam	34	301.543			
Güçlülük Puanı Toplamı					
Gruplar Arası	2	118.827	59.414	.179	.837
Gruplar İçi	32	10615.86	331.746		
Toplam	34	10734.69			
Kendilik algısı Alt Ölçekleri					
Varyans Kaynağı	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Alt Ölçekler					
Bilişsel Yeterlik					
Gruplar Arası	2	.113	.056	.213	.810
Gruplar İçi	32	8.490	.265		
Toplam	34	8.603			
Akran Kabulü					
Gruplar Arası	2	.194	.097	.239	.789
Gruplar İçi	32	12.978	.406		
Toplam	34	13.172			
Bedensel Yeterlik					
Gruplar Arası	2	.011	.005	.018	.982
Gruplar İçi	32	9.466	.296		
Toplam	34	9.477			

Tablo 61 ve 62'ye bakıldığında, öğretmenlerin çocuklarla kurdukları iletişim biçimleri ile çocukların davranışsal duygusal güçlülüğü ve kendilik algısı puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

İstatistiksel olarak anlamlı olmasa da denetleyici ve yönlendirici iletişim kuran öğretmenlerin öğrencileri kişilerarası güçlülük, bireysel güçlülük, duygusal güçlülük ve okul etkinliklerine katılımında daha yüksek puanlar almışlardır. Uyarıcı-öneri getirici ve öğüt verici iletişim biçimini kullanan öğretmenlerin öğrencilerinin de aileye katılım, bilişsel yeterlik, akran kabulü ve bedensel yeterlik puanları diğerlerinden daha yüksek çıkmıştır. Bu sonuç, çocuklarla denetleyici ve yönlendirici iletişim kuran öğretmenlerin davranışsal ve duygusal güçlülük kazandırabileceklerini; uyarıcı-öneri getirici ve öğüt verici davranan öğretmenlerin öğrencilerine daha çok kendilik algısı kazandırabileceklerini düşündürmektedir.

Çocukların aile içinde geçirdikleri süre, öğretmenle birlikte geçirdikleri süreden daha fazla olduğu için anne-babaların iletişim biçimlerinden daha fazla etkilenmektedirler.

Tablo 63
Annelerin ve Babaların Çocuklarıyla Kurdukları İletişim Biçimleri ile Çocukların Bedensel yeterlik, Kişilerarası Güçlülük, Aileye Katılım, Bireysel Güçlülük, Okul Etkinliklerine Katılım ve Bilişsel Yeterlik Puanlarının Scheffe Testi Sonuçları

Ölçekler	Alt Ölçekler	Gruplar	Yapıcı/ Onaylayıcı	Koruyucu/ Kollayıcı	Denetleyici /Yönlendir ci	Uyarıcı/ Öneri getirici/ öğüt verici	Eleştirici/ yargılayıcı/ suçlayıcı
Duygusal davranışsal güçlülük	Baba	Kişilerarası güçlülük	Yapıcı/ Onaylayıcı	Koruyucu/Kollayıcı	Denetleyici/Yönlendir	Uyarıcı/ Öneri getirici/ öğüt verici	Eleştirici/yargılayıcı/ suçlayıcı
		Aileye katılım	Yapıcı/ Onaylayıcı	Koruyucu/Kollayıcı	Denetleyici/Yönlendir	Uyarıcı/ Öneri getirici/ öğüt verici	
		Bireysel güçlülük	Yapıcı/ Onaylayıcı	Koruyucu/Kollayıcı			

Tablo 63'ün devamı		Denetleyici/Yönlendir Uyarıcı/ Öneri getirici/ öğüt verici	
	Okul etkinliklerine katılım	Yapıcı/ Onaylayıcı Koruyucu/Kollayıcı Denetleyici/Yönlendir Uyarıcı/ Öneri getirici/ öğüt verici	*
Kendilik algısı			
Anne	Bedensel yeterlik	Yapıcı/ Onaylayıcı Koruyucu/Kollayıcı Denetleyici/Yönlendir Uyarıcı/ Öneri getirici/ öğüt verici	*
Baba	Bilişsel yeterlik	Yapıcı/ Onaylayıcı Koruyucu/Kollayıcı Denetleyici/Yönlendir Eleştirici-yargılayıcı- suçlayıcı Uyarıcı/ Öneri getirici/ öğüt verici	*

*p<.05

5.“ Çocukların davranışsal -duygusal güçlülüğü ve kendilik algısı ile anne ve babaların çocuğunun güçlü yönlerini ortaya çıkarma çabaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? ” alt problemine ilişkin bulgu ve yorumlar.

Bu Alt probleme ilişkin bulgular tablo 64 ve 65’de “t” testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 64’de annelerin çocuklarının güçlü yönlerini destekleme çabaları ile çocukların kişilerarası güçlülük [$t_{(295)}=2.735$, $p<.01$]; aileye katılım [$t_{(295)}=5.276$, $p<.01$]; bireysel güçlülük [$t_{(295)}=4.989$, $p<.01$]; okul etkinliklerine katılım [$t_{(295)}=3.267$, $p<.01$]; duyuşsal güçlülük [$t_{(295)}=2.077$, $p<.05$]; toplam güçlülük [$t_{(295)}=4.388$, $p<.01$] puanları ve bilişsel yeterlik [$t_{(295)}=2.770$, $p<.01$]; akran kabulü [$t_{(145)}=2.936$, $p<.01$]; bedensel yeterlik [$t_{(145)}=2.241$, $p<.05$] ve anne kabulü [$t_{(147)}=2.311$, $p<.05$] puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülür.

Annelerin çocuklarının güçlü yönlerini destekleme çabaları, çocukların hem davranışsal ve duygusal güçlülük hem de kendilik algısı puanlarını anlamlı derecede etkilemektedir. Çocuklarının güçlü yönlerini her zaman destekleyen annelerin bazen destekleyen annelere göre aldıkları puanlar daha yüksek bulunmuştur.

Tablo 64
Çocukların Davranışsal - Duygusal Güçlülüğü ve Kendilik Algısı ile Annelerin
Çocuklarının Güçlü Yönlerini Destekleme Çabalarına İlişkin Sayıları,
Puanların Ortalamaları,Standart Sapmaları ve t Testi Sonuçları

Davranışsal ve Duygusal Güçlülük Alt Ölçekleri							
Alt Ölçekler	Destek	n	\bar{x}	Ss	sd	t	Önem
Kişilerarası güçlülük							
	Her zaman	207	3.48	.45	295	2.735	.007**
	Bazen	90	3.32	.48			
Aileye katılım							
	Her zaman	207	23.24	2.77	295	5.276	.000**
	Bazen	90	21.40	2.72			
Bireysel güçlülük							
	Her zaman	207	27.79	3.55	295	4.989	.000**
	Bazen	90	25.54	3.61			
Okul etkinliklerine kat.							
	Her zaman	207	21.11	4.18	295	3.267	.001**
	Bazen	90	19.42	3.85			
Duyuşsal güçlülük							
	Her zaman	207	16.60	2.74	295	2.077	.039*
	Bazen	90	15.91	2.32			
Toplam							
	Her zaman	207	120.57	16.11	295	4.388	.000**
	Bazen	90	112.01	13.79			
Kendilik Algısı alt Ölçekleri							
Alt Ölçekler	Destek	n	\bar{x}	Ss	Sd	t	Önem
bilişsel yeterlik							
	Her zaman	207	3.48	.45	295	2.770	.006**
	Bazen	90	3.32	.48			
akran kabulü							
	Her zaman	207	3.29	.61	145	2.936	.004**
	Bazen	90	3.03	.73			
bedensel yeterlik							
	Her zaman	207	3.21	.57	145	2.241	.027*
	Bazen	90	3.03	.69			
Anne kabulü							
	Her zaman	207	3.51	.42	147	2.311	.022*
	Bazen	90	3.37	.50			

* P< .05, ** p<.01

Tablo 65’de babaların çocuklarının güçlü yönlerini destekleme çabaları ile çocukların aileye katılım [$t_{(279)}=2.766$, $p<.01$]; bireysel güçlülük [$t_{(279)}=4.294$, $p<.01$]; okul etkinliklerine katılım [$t_{(279)}=2.537$, $p<.05$]; duyuşsal güçlülük [$t_{(279)}=3.211$, $p<.01$]; toplam güçlülük [$t_{(279)}=4.138$, $p<.01$] puanları ve bilişsel yeterlik [$t_{(278)}=2.830$, $p<.01$]; akran kabulü [$t_{(107)}=3.778$, $p<.01$] ve anne kabulü [$t_{(278)}=3.362$, $p<.01$] puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülür.

Elde edilen veriler incelendiğinde, çocuklarının birey olarak güçlü yönlerini önemseyen ve destekleme çabası içinde olan babaların çocuklarının davranışsal duygusal güçlülüğü ve kendilik algıları olumlu yönde geliştirdiği gözlenmektedir.

Tablo 65
Çocukların Davranışsal - Duygusal Güçlülüğü ve Kendilik Algısı ile Babaların Çocuklarının Güçlü Yönlerini Destekleme Çabalarına İlişkin Sayıları, Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Testi Sonuçları

Davranışsal ve Duygusal Güçlülük Alt Ölçekleri							
Alt ölçekler	Destek	n	\bar{x}	ss	sd	t	Önem
Kişilerarası güçlülük							
	Her zaman	209	32.16	5.88	279	.388	.698
	Bazen	71	31.68	14.95			
aileye katılım							
	Her zaman	209	22.55	3.00	279	2.766	.006**
	Bazen	71	21.36	3.51			
Bireysel güçlülük							
	Her zaman	209	27.71	3.51	279	4.294	.000**
	Bazen	71	25.56	4.10			
Okul etkinliklerine Kat.							
	Her zaman	209	20.67	3.91	279	2.537	.012*
	Bazen	71	19.26	4.49			
Duyuşsal güçlülük							
	Her zaman	209	16.22	2.67	279	3.211	.001**
	Bazen	71	15.04	2.78			
Toplam							
	Her zaman	209	119.39	15.18	279	4.138	.000**
	Bazen	71	109.90	20.78			
Kendilik Algısı alt Ölçekleri							
Alt Ölçekler	Destek	n	\bar{x}	Ss	sd	t	Önem
bilişsel yeterlik							
	Her zaman	209	3.47	.48	278	.2.830	.005**
	Bazen	71	3.28	.51			
akran kabulü							
	Her zaman	209	3.31	.57	107	3.778	.000**
	Bazen	71	2.97	.66			
bedensel yeterlik							
	Her zaman	209	3.18	.61	278	1.598	.111
	Bazen	71	3.05	.52			
Anne kabulü							
	Her zaman	209	3.55	.43	278	3.362	.001**
	Bazen	71	3.34	.47			

*P< .05, ** p<.01

Çocuklarının güçlü yönlerini her zaman destekleyen anne ve babaların çocukları aileye ait olduğu duygusunu daha çok hissetmekte, sosyal aktivitelere daha çok katılmakta, olumlu aile ilişkilerine sahip olmakta, evdeki davranışlara ilişkin anne-babasıyla konuşmakta, anne-babası ve kardeşleriyle olumlu ilişkiler kurmakta, ailedeki etkinliklere katılmakta, evdeki kurallara uygun davranmakta, kendine güven duymakta, uygun temizlik alışkanlıklarına sahip olmakta, akran ve arkadaşlarından yardım istemekte, kendi duygularını doğru tanımlamakta, güleryüzlü davranmakta, yaşamın olumlu yönlerinden bahsetmekte, okuldaki etkinliklere karşı ilgili davranmakta, dinleme alışkanlığına sahip olmakta ve duygularını başkalarıyla paylaşabilmektedirler.

Güçlü yönleri anne ve babaları tarafından desteklenen çocuklar kendi özelliklerini olumlu yönde algılamakta ve olumlu duygular yaşamaktadırlar (Öz, 1997: 69a).

Epstein ve arkadaşları, ilköğretim çocukları üzerinde yaptıkları araştırmada, ailesi tarafından ihtiyaç duyduklarında desteklenen ve yardım alan çocukların duygusal ve davranışsal yönden güçlendikleri ve kendilerini ifade etmeye daha istekli davrandıklarını belirlemiştir. Elde edilen bulgu araştırma sonuçlarını desteklemektedir (Epstein ve diğer., 2002: 417).

Sabornie yaptığı literatür araştırmasına göre, düşük benlik saygısı ile akademik başarı arasında ters yönlü bir ilişkinin olduğunu belirlemiştir. Negatif akademik benlik saygısı global benlik saygısını etkilemektedir. Çocukların güçlü yönlerinin ortaya çıkarılması ve güçlü yönlerini destekleme çabaları duygusal ve davranışsal gelişimlerini olumlu yönde etkilemektedir (Hiebert, ve diğer., 1982: 268-270'deki alıntı).

Çocukların etkinliklere katılımlarının desteklenmesi ve olumlu tutum içinde olunmasının çocuğun duygusal yönden kendini güçlü hissetmesini sağlamak ve olumlu davranışlar sergilemesine katkıda bulunmaktadır (Norvick ve Arnold, 1995: 71).

6.“ Çocukların davranışsal ve Duygusal güçlülüğü ve kendilik algısı ile anne ve babaların çocuklarının duygusal gelişimlerini değerlendirme biçimleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” alt problemine ilişkin bulgu ve yorumlar.

Bu alt probleme ilişkin bulgular tablo 66 ve 67’de yer almaktadır.

Tablo 66’da annelerin çocuğunun duygusal gelişimlerini değerlendirmelerine ilişkin sayıları, puan ortalamaları, standart sapmaları ve t testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 66’ya bakıldığında, annelerin çocuğunun duygusal gelişimini değerlendirmeleri ile çocukların bireysel güçlülük [$t_{(295)} = -3.605$, $p < .01$]; okul etkinliklerine katılım [$t_{(295)} = -2.910$, $p < .01$]; duyuşsal güçlülük [$t_{(295)} = -2.554$, $p < .01$]; toplam güçlülük [$t_{(295)} = -2.875$, $p < .01$] puanları ve bilişsel yeterlik [$t_{(294)} = -4.405$, $p < .01$]; bedensel yeterlik [$t_{(295)} = -2.377$, $p < .05$] ve anne kabulü [$t_{(259)} = -2.437$, $p < .05$] puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı ve ters yönlü bir farklılığın olduğu görülür.

Tablo 66’ya bakıldığında, çocuklarını yeterli olarak değerlendiren annelerin oldukça yeterli olarak değerlendirilenlere göre tüm alt ölçeklerden daha yüksek puan aldıkları görülmektedir.

Tablo 66
Çocukların Davranışsal Duygusal Güçlülüğü ve Kendilik Algısı ile Annelerin Çocuğunun Duygusal Gelişimlerini Değerlendirme Biçimlerine İlişkin Sayıları, Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Testi Sonuçları

		Davranışsal ve Duygusal Güçlülük Alt Ölçekleri					
Alt Ölç.	Değerlendir.	n	\bar{x}	Ss	sd	t	Önem
Kişilerarası güçlülük							
	Oldukça yeterli	188	31.00	6.24	295	-1.579	.115
	Yeterli	109	32.14	5.52			
aileye katılım							
	Oldukça yeterli	188	22.51	3.01	295	-1.376	.170
	Yeterli	109	22.98	2.63			
Bireysel güçlülük							
	Oldukça yeterli	188	26.53	3.83	295	-3.605	.000**
	Yeterli	109	28.11	3.28			
Okul etkinliklerine Kat.							
	Oldukça yeterli	188	20.07	4.16	295	-2.910	.004**
	Yeterli	109	21.50	3.99			
Duyuşsal güçlülük							
	Oldukça yeterli	188	16.10	2.69	295	-2.554	.010**
	Yeterli	109	16.90	2.47			
Toplam							
	Oldukça yeterli	188	115.98	16.80	295	-2.875	.004**
	Yeterli	109	121.42	13.66			
		Kendilik Algısı Alt Ölçekleri					
Alt Ölç.	Değerlendir.	n	\bar{x}	Ss	sd	t	Önem
bilişsel yeterlik							
	Oldukça yeterli	188	3.36	.51	294	-4.405	.000**
	Yeterli	109	3.57	.31			
akran kabulü							
	Oldukça yeterli	188	3.16	.64	295	-1.550	.122
	Yeterli	109	3.29	.68			
bedensel yeterlik							
	Oldukça yeterli	188	3.09	.64	295	-2.377	.018*
	Yeterli	109	3.27	.57			
Anne kabulü							
	Oldukça yeterli	188	3.42	.47	259	-2.437	.015*
	Yeterli	109	3.54	.39			

* P< .05, ** p<.01

Tablo 67’de babaların çocuğunun duygusal gelişimini değerlendirmelerine ilişkin sayıları, puan ortalamaları, standart sapmaları ve t testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 67’ye bakıldığında, babaların çocuğunu duygusal gelişim özelliklerini değerlendirmesi ile çocuğun davranışsal duygusal güçlülük alt ölçeklerinden

kişilerarası güçlülük [$t_{(280)} = -2.946$, $p < .01$]; aileye katılım [$t_{(280)} = -2.435$, $p < .05$]; bireysel güçlülük [$t_{(280)} = -3.108$, $p < .01$]; okul etkinliklerine katılım [$t_{(280)} = -3.207$, $p < .01$]; duyuşsal güçlülük [$t_{(280)} = -2.539$, $p < .05$]; toplam güçlülük [$t_{(280)} = -2.506$, $p < .05$] arasında ve kendilik algısı alt ölçeklerinden bilişsel yeterlik [$t_{(246)} = -3.024$, $p < .01$] puanları arasında istatistiksel olarak ters yönlü ve anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir.

Tablo 67
Çocukların Davranışsal Duygusal Güçlülüğü ve Kendilik Algısı ile Babaların Çocuğunun Duygusal Gelişimini Değerlendirme Biçimlerine İlişkin Sayıları, Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Testi Sonuçları

Davranışsal ve Duygusal Güçlülük Alt Ölçekleri							
Alt Ölç.	Değerlendir.	n	\bar{x}	Ss	Sd	t	Önem
Kişilerarası güçlülük							
	Oldukça yeterli	189	30.94	6.21	280	-2.946	.003**
	Yeterli	92	34.28	12.87			
aileye katılım							
	Oldukça yeterli	189	21.92	3.22	280	-2.435	.016*
	Yeterli	92	22.89	2.9			
Bireysel güçlülük							
	Oldukça yeterli	189	26.67	3.88	280	-3.108	.002**
	Yeterli	92	28.14	3.35			
Okul etkinliklerine Kat.							
	Oldukça yeterli	189	19.77	4.20	280	-3.207	.001**
	Yeterli	92	21.41	3.69			
Duyuşsal güçlülük							
	Oldukça yeterli	189	15.64	2.60	280	-2.539	.012*
	Yeterli	92	16.51	2.92			
Toplam							
	Oldukça yeterli	189	115.16	16.32	280	-2.506	.013*
	Yeterli	92	120.60	18.55			
Kendilik Algısı alt Ölçekleri							
Alt Ölç.	Değerlendir.	n	\bar{x}	Ss	sd	t	Önem
bilişsel yeterlik							
	Oldukça yeterli	189	3.37	.54	246	-3.024	.003**
	Yeterli	92	3.53	.38			
akran kabulü							
	Oldukça yeterli	189	3.20	.60	279	-.940	.348
	Yeterli	92	3.27	.64			
bedensel yeterlik							
	Oldukça yeterli	189	3.13	.61	279	-.452	.652
	Yeterli	92	3.17	.55			
Anne kabulü							
	Oldukça yeterli	189	3.48	.42	279	-.819	.413
	Yeterli	92	3.53	.49			

* $P < .05$, ** $p < .01$

Çocuğunun duygusal gelişimini oldukça yeterli olarak değerlendiren babaların çocuklarının yeterli olarak değerlendirilenlere göre, davranışsal duygusal güçlülük ve kendilik algısı puanları daha düşük çıkmıştır. Aralarındaki farklılık, akran kabulü, bedensel yeterlik ve anne kabulü dışında tüm ölçeklerde istatistiksel olarak ters yönlü olarak anlamlı görülmektedir. Çocuklarını oldukça yeterli olarak değerlendiren anne-babalar bu değerlendirmeyi abartarak yapmış olabilirler. Duygusallığın etkisiyle çocuklarının duygusal gelişimindeki bazı hatalarını küçümsemiş ya da göz ardı etmiş olabilirler.

Anne-babaları tarafından fikir ve düşüncelerine önem verilen ve duygusal yönden desteklenen çocukların duygusal gelişimleri olumlu yöne etkilenmektedir. Duygusal gelişimleri desteklenen ve olumlu yönde algılanan çocuklar genelde olumlu davranışlar göstermektedirler (Öz, 1997: 70-71b).

Çocuklar çevrelerindeki bireyler tarafından olumlu yönde desteklendiklerinde, kendi yeteneklerini sergilemekte daha istekli davranmakta ve kendilerini ortaya koymada daha olumlu tepkiler vermektedirler (Cacioppo ve Gardner,2000:200-204).

7.“ Çocukların davranışsal duygusal güçlülüğü ve kendilik algısı ile anne babaların çocuk yetiştirme tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” alt problemine ilişkin bulgu ve yorumlar

Bu alt probleme ilişkin bulgular tablo 68, 69 ve 70’de yer almaktadır.

Tablo 68’de annelerin çocuk yetiştirme tutumlarına ilişkin sayıları, puan ortalamaları, standart sapmaları ve t testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 68’e bakıldığında annelerin çocuk yetiştirme tutumları ile çocukların kişilerarası güçlülük [$t_{(295)}=3.134$, $p<.01$]; aileye katılım [$t_{(295)}=3.042$, $p<.01$]; bireysel güçlülük [$t_{(198)}=1.990$, $p<.05$]; okul etkinliklerine katılım [$t_{(295)}=1.994$, $p<.05$]; duyuşsal güçlülük [$t_{(295)}=2.228$, $p<.05$]; toplam güçlülük [$t_{(295)}=2.826$,

$p < .01$]; bilişsel yeterlik [$t_{(185)}=2.678$, $p < .01$]; ve bedensel yeterlik [$t_{(295)}=2.081$, $p < .05$] puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülür.

Tablo 69’da babaların çocuk yetiştirme tutumlarına göre çocukların sayıları, davranışsal duygusal güçlülük ve kendilik algısı puan ortalamaları, standart sapmaları; tablo 70’de bunların varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 68
Çocukların Davranışsal Duygusal Güçlülüğü ve Kendilik Algısı ile Annelerin Çocuk Yetiştirme Tutumlarına İlişkin Sayıları, Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Testi Sonuçları

Davranışsal ve Duygusal Güçlülük Alt ölçekleri							
Alt Ölçer	Tutum	n	\bar{x}	Ss	Sd	t	Önem
Kişilerarası güçlülük							
	Demokratik/hoşgörülü	185	32.25	5.74	295	3.134	.002**
	Koruyucu/kollayıcı	112	30.04	6.18			
aileye katılım							
	Demokratik/hoşgörülü	185	23.07	2.80	295	3.042	.003**
	Koruyucu/kollayıcı	112	22.04	2.91			
Bireysel güçlülük							
	Demokratik/hoşgörülü	185	27.46	3.38	198	1.990	.048*
	Koruyucu/kollayıcı	112	26.54	4.15			
Okul etkinliklerine Kat							
	Demokratik/hoşgörülü	185	20.98	4.03	295	1.994	.047*
	Koruyucu/kollayıcı	112	19.98	4.28			
Duyuşsal güçlülük							
	Demokratik/hoşgörülü	185	16.65	2.59	295	2.228	.027*
	Koruyucu/kollayıcı	112	15.96	2.67			
Toplam							
	Demokratik/hoşgörülü	185	119.98	14.82	295	2.826	.005**
	Koruyucu/kollayıcı	112	114.66	17.13			
Kendilik Algısı alt Ölçekleri							
Alt Ölçer	Tutum	n	\bar{x}	Ss	Sd	t	Önem
Bilişsel yeterlik							
	Demokratik/hoşgörülü	185	3.49	.40	185	2.678	.008**
	Koruyucu/kollayıcı	112	3.34	.54			
Akran kabulü							
	Demokratik/hoşgörülü	185	3.21	.69	295	-.080	.936
	Koruyucu/kollayıcı	112	3.21	.60			
Bedensel yeterlik							
	Demokratik/hoşgörülü	185	3.21	.59	295	2.081	.038*
	Koruyucu/kollayıcı	112	3.06	.65			
Anne kabulü							
	Demokratik/hoşgörülü	185	3.49	.43	295	1.169	.244
	Koruyucu/kollayıcı	112	3.43	.47			

* $P < .05$, ** $p < .01$

Demokratik ve hoşgörülü olan annelerin çocuklarının hem duygusal ve davranışsal güçlülük puanları hem de kendilik algısı puanları koruyucu ve kollayıcı olan annelere göre daha yüksek bulunmuştur.

Tablo 69
Çocukların Davranışsal Duygusal Güçlülüğü ve Kendilik Algısı ile Babaların Tutumlarına İlişkin Sayıları, Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Davranışsal ve Duygusal Güçlülük Alt Ölçekleri													
Tutum	n	kişilerarası güçlülük		aileye katılım		bireysel güçlülük		okul etkin. kat.		duyuşsal güçlülük		Toplam	
		\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss
Otoriter/ baskıcı	17	33.24	6.37	21.82	3.83	26.76	4.18	19.24	5.82	15.47	4.12	117.12	21.53
Demokratik/ hoşgörülü	178	31.36	5.98	22.08	3.22	27.07	3.71	20.28	3.85	16.03	2.46	117.04	15.20
Koruyucu/ kollayıcı	87	33.16	13.59	22.63	2.90	27.40	3.86	20.57	4.23	15.78	2.96	116.68	20.21
Toplam	282	32.03	9.06	22.24	3.17	27.15	3.78	20.31	4.10	15.92	2.74	116.94	17.23

Kendilik Algısı Alt ölçekleri									
Tutum	n	bilişsel yeterlik		akran kabulü		bedensel yeterlik		Anne kabulü	
		\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss
Otoriter/ baskıcı	16	3.34	.43	3.08	.69	3.14	.50	3.38	.30
Demokratik/ hoşgörülü	178	3.43	.54	3.22	.64	3.12	.61	3.49	.49
Koruyucu/ Kollayıcı	87	3.43	.42	3.24	.55	3.20	.57	3.53	.38
Toplam	281	3.42	.50	3.22	.61	3.14	.59	3.50	.45

Ortalamalara bakıldığında, demokratik ve hoşgörülü babaların çocuklarının duyuşsal güçlülük puan ortalamaları; koruyucu ve kollayıcı babaların aileye katılım, bireysel güçlülük, okul etkinliklerine katılım, akran kabulü, bedensel yeterlik ve anne kabulü puan ortalamaları diğer tutumlara göre daha yüksek çıkmıştır.

Anne-babaları tarafından hoşgörülü ve demokratik bir ortamda yetiştirilen çocukların kendilerini kabul düzeylerinin reddedici ve ihtiyaçlarına karşı ilgisiz davranışlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Jogawars,1982).

Beklendiği gibi, bu araştırmada anneler, babalara göre daha çok demokratik ve hoşgörülü bir tutum içindedirler. Annelerin bu tutumu çocukların duygusal ve

davranışsal açıdan daha güçlü olmalarını ve olumlu kendilik algısı geliştirmelerini sağlamaktadır.

1983 yılında Feinman ve Levis tarafında yapılan araştırmada, bebeklerin çevrelerine olan tepkilerinin, annesiyle olan ilişkilerinden önemli ölçüde etkilendiği bulunmuştur. Bu bulgu, araştırmadan elde edilen veriyi destekler niteliktedir (Papalia ve Olds, 1993'deki alıntı).

Demokratik-hoşgörölü çocuk yetiştirme tutumuna sahip olan anne-babaların çocuklarının otoriter yada ilgisiz olanlara oranla daha yüksek özsaygı, sosyal gelişim ve akademik başarıya sahip oldukları belirlenmiştir (Yılmaz, 1999; Tuğrul, 1996).

Küçükkaragöz ve Harmanlı'nın yapmış oldukları araştırmada, aile içi ilişkileri ile çocukların benlik kavramı arasında anlamlı düzeyde ilişki saptanmıştir (Küçükkaragöz ve Harmanlı, 2002).

Odabaş, üç-yedi yaş arası okulöncesi çocuklarının benlik kavramı ile ailelerin demokratik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Demokratik tutum sergileyen ailelerin çocuklarının benlik kavramlarının diğerlerinden daha yüksek olduğu saptanmıştir (Harmanlı, 2003'deki alıntı).

Aile içi iletişimini olumlu olarak algılayan çocukların, duygusal açıdan iyi olma, olumlu benlik kavramı ve başarı duyguları olumlu olarak etkilenmektedir (Johnston, Ganzales ve Campell, 1987).

Buri ve Louiselle'nun 1988 yılında anne-babanın otoriter tutumlarının çocukların benlik saygısına olan etkilerini inceledikleri araştırmalarında, anne-babanın otoriter tutumunun çocukların benlik saygısını düşürücü bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur (İkizoğlu, 1993'deki alıntı).

Akbaş demokratik ve otoriter anne-baba tutumlarının çocukların uyum davranışları üzerine etkilerini incelemiştir. Araştırmadan elde edilen veriler,

demokratik anne-baba tutumunun çocuğun uyumsal davranışlarını olumlu yönde desteklediği yönündedir (Argun, 1995: 38'deki alıntı).

İlgili araştırmalardan elde edilen veriler, araştırmadan elde edilen bulguları destekler niteliktedir.

Tablo 69 ve 70'e bakıldığında, babaların çocuk yetiştirme tutumları ile çocukların davranışsal duygusal güçlülüğü ve kendilik algısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir.

Tablo 70
Çocukların Davranışsal Duygusal Güçlülüğü ve Kendilik Algısı ile Babaların Çocuk Yetiştirme Tutumlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı		Sd	Davranışsal ve Duygusal Güçlülük Alt Ölçekleri			
			Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Alt Ölçekler						
Kişilerarası Güçlülük						
	Gruplar Arası	2	215.978	107.989	1.318	.269
	Gruplar İçi	279	22861.79	81.942		
	Toplam	281	23077.77			
Aileye Katılım						
	Gruplar Arası	2	20.645	10.323	1.031	.358
	Gruplar İçi	279	2794.436	10.016		
	Toplam	281	2815.082			
Bireysel Güçlülük						
	Gruplar Arası	2	9.274	4.637	.324	.724
	Gruplar İçi	279	3995.169	14.320		
	Toplam	281	4004.443			
Okul Etkinliklerine Katılım						
	Gruplar Arası	2	25.939	12.969	.769	.464
	Gruplar İçi	279	4705.834	16.867		
	Toplam	281	4731.773			
Duyuşsal Güçlülük						
	Gruplar Arası	2	7.400	3.700	.492	.612
	Gruplar İçi	279	2096.884	7.516		
	Toplam	281	2104.284			
Güçlülük Puanı Toplamı						
	Gruplar Arası	2	8.457	4.229	.014	.986
	Gruplar İçi	279	83448.39	299.098		
	Toplam	281	83456.85			
Varyans Kaynağı		Sd	Kendilik algısı Alt Ölçekleri			
			Kareler Toplamı	Kareler ort.	F Değeri	Önem Düzeyi
Alt Ölçekler						
Bilişsel Yeterlik						
	Gruplar Arası	2	.122	.061	.244	.783
	Gruplar İçi	278	69.325	.249		
	Toplam	280	69.447			
Akran Kabulü						
	Gruplar Arası	2	.371	.185	.493	.611
	Gruplar İçi	278	104.588	.376		
	Toplam	280	104.959			
Bedensel Yeterlik						
	Gruplar Arası	2	.347	.174	.496	.610
	Gruplar İçi	278	97.286	.350		
	Toplam	280	97.633			
Anne Kabulü						
	Gruplar Arası	2	.297	.149	.746	.475
	Gruplar İçi	278	55.387	.199		
	Toplam	280	55.685			

8. “Çocukların davranışsal duygusal güçlülüğü ve kendilik algısı ile anne babaların çocuklarının sahip oldukları özelliklerinden memnuniyetleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” alt problemine ilişkin bulgu ve yorumlar

Bu alt probleme ilişkin bulgular tablo 71 ve 72’de yer almaktadır.

Tablo 71’de annelerin çocuklarının özelliklerinden memnuniyetlerine ilişkin sayıları, puan ortalamaları, standart sapmaları ve t testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 71
Çocukların Davranışsal Duygusal Güçlülüğü ve Kendilik Algısı ile Annelerin Çocuklarının Özelliklerinden Memnuniyetlerine İlişkin Sayıları, Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Testi Sonuçları

Davranışsal ve Duygusal Güçlülük Alt ölçekleri																																																																																																																															
Alt Ölç.	Memnuniyet	n	\bar{x}	Ss	Sd	t	Önem																																																																																																																								
Kişilerarası güçlülük	Evet	263	32.03	5.78	295	5.099	.000**																																																																																																																								
	Bazen	34	26.68	5.61				Aileye katılım	Evet	263	23.02	2.75	295	5.886	.000**	Bazen	34	20.09	2.56	Bireysel güçlülük	Evet	263	27.39	3.60	295	3.649	.000**	Bazen	34	24.97	3.93	Okul etkinliklerine Kat.	Evet	263	20.88	4.05	295	3.363	.001**	Bazen	34	18.38	4.28	Duyuşsal güçlülük	Evet	263	16.53	2.56	295	2.601	.010*	Bazen	34	15.29	3.02	Toplam	Evet	263	119.60	15.23	295	5.094	.000**	Bazen	34	105.41	15.68	Kendilik Algısı Alt Ölçekleri								Alt Ölç.	Memnuniyet	n	\bar{x}	Ss	sd	t	Önem	bilişsel yeterlik	Evet	263	3.47	.44	39	3.021	.004**	Bazen	34	3.18	.53	akran kabulü	Evet	263	3.25	.64	295	2.863	.004**	Bazen	34	2.91	.69	bedensel yeterlik	Evet	263	3.19	.60	295	2.488	.013*	Bazen	34	2.91	.66	Anne kabulü	Evet	263	3.48	.45	295	2.179	.030*
Aileye katılım	Evet	263	23.02	2.75	295	5.886	.000**																																																																																																																								
	Bazen	34	20.09	2.56				Bireysel güçlülük	Evet	263	27.39	3.60	295	3.649	.000**	Bazen	34	24.97	3.93	Okul etkinliklerine Kat.	Evet	263	20.88	4.05	295	3.363	.001**	Bazen	34	18.38	4.28	Duyuşsal güçlülük	Evet	263	16.53	2.56	295	2.601	.010*	Bazen	34	15.29	3.02	Toplam	Evet	263	119.60	15.23	295	5.094	.000**	Bazen	34	105.41	15.68	Kendilik Algısı Alt Ölçekleri								Alt Ölç.	Memnuniyet	n	\bar{x}	Ss	sd	t	Önem	bilişsel yeterlik	Evet	263	3.47	.44	39	3.021	.004**	Bazen	34	3.18	.53	akran kabulü	Evet	263	3.25	.64	295	2.863	.004**	Bazen	34	2.91	.69	bedensel yeterlik	Evet	263	3.19	.60	295	2.488	.013*	Bazen	34	2.91	.66	Anne kabulü	Evet	263	3.48	.45	295	2.179	.030*	Bazen	34	3.31	.41								
Bireysel güçlülük	Evet	263	27.39	3.60	295	3.649	.000**																																																																																																																								
	Bazen	34	24.97	3.93				Okul etkinliklerine Kat.	Evet	263	20.88	4.05	295	3.363	.001**	Bazen	34	18.38	4.28	Duyuşsal güçlülük	Evet	263	16.53	2.56	295	2.601	.010*	Bazen	34	15.29	3.02	Toplam	Evet	263	119.60	15.23	295	5.094	.000**	Bazen	34	105.41	15.68	Kendilik Algısı Alt Ölçekleri								Alt Ölç.	Memnuniyet	n	\bar{x}	Ss	sd	t	Önem	bilişsel yeterlik	Evet	263	3.47	.44	39	3.021	.004**	Bazen	34	3.18	.53	akran kabulü	Evet	263	3.25	.64	295	2.863	.004**	Bazen	34	2.91	.69	bedensel yeterlik	Evet	263	3.19	.60	295	2.488	.013*	Bazen	34	2.91	.66	Anne kabulü	Evet	263	3.48	.45	295	2.179	.030*	Bazen	34	3.31	.41																				
Okul etkinliklerine Kat.	Evet	263	20.88	4.05	295	3.363	.001**																																																																																																																								
	Bazen	34	18.38	4.28				Duyuşsal güçlülük	Evet	263	16.53	2.56	295	2.601	.010*	Bazen	34	15.29	3.02	Toplam	Evet	263	119.60	15.23	295	5.094	.000**	Bazen	34	105.41	15.68	Kendilik Algısı Alt Ölçekleri								Alt Ölç.	Memnuniyet	n	\bar{x}	Ss	sd	t	Önem	bilişsel yeterlik	Evet	263	3.47	.44	39	3.021	.004**	Bazen	34	3.18	.53	akran kabulü	Evet	263	3.25	.64	295	2.863	.004**	Bazen	34	2.91	.69	bedensel yeterlik	Evet	263	3.19	.60	295	2.488	.013*	Bazen	34	2.91	.66	Anne kabulü	Evet	263	3.48	.45	295	2.179	.030*	Bazen	34	3.31	.41																																
Duyuşsal güçlülük	Evet	263	16.53	2.56	295	2.601	.010*																																																																																																																								
	Bazen	34	15.29	3.02				Toplam	Evet	263	119.60	15.23	295	5.094	.000**	Bazen	34	105.41	15.68	Kendilik Algısı Alt Ölçekleri								Alt Ölç.	Memnuniyet	n	\bar{x}	Ss	sd	t	Önem	bilişsel yeterlik	Evet	263	3.47	.44	39	3.021	.004**	Bazen	34	3.18	.53	akran kabulü	Evet	263	3.25	.64	295	2.863	.004**	Bazen	34	2.91	.69	bedensel yeterlik	Evet	263	3.19	.60	295	2.488	.013*	Bazen	34	2.91	.66	Anne kabulü	Evet	263	3.48	.45	295	2.179	.030*	Bazen	34	3.31	.41																																												
Toplam	Evet	263	119.60	15.23	295	5.094	.000**																																																																																																																								
	Bazen	34	105.41	15.68																																																																																																																											
Kendilik Algısı Alt Ölçekleri																																																																																																																															
Alt Ölç.	Memnuniyet	n	\bar{x}	Ss	sd	t	Önem																																																																																																																								
bilişsel yeterlik	Evet	263	3.47	.44	39	3.021	.004**																																																																																																																								
	Bazen	34	3.18	.53				akran kabulü	Evet	263	3.25	.64	295	2.863	.004**	Bazen	34	2.91	.69	bedensel yeterlik	Evet	263	3.19	.60	295	2.488	.013*	Bazen	34	2.91	.66	Anne kabulü	Evet	263	3.48	.45	295	2.179	.030*	Bazen	34	3.31	.41																																																																																				
akran kabulü	Evet	263	3.25	.64	295	2.863	.004**																																																																																																																								
	Bazen	34	2.91	.69				bedensel yeterlik	Evet	263	3.19	.60	295	2.488	.013*	Bazen	34	2.91	.66	Anne kabulü	Evet	263	3.48	.45	295	2.179	.030*	Bazen	34	3.31	.41																																																																																																
bedensel yeterlik	Evet	263	3.19	.60	295	2.488	.013*																																																																																																																								
	Bazen	34	2.91	.66				Anne kabulü	Evet	263	3.48	.45	295	2.179	.030*	Bazen	34	3.31	.41																																																																																																												
Anne kabulü	Evet	263	3.48	.45	295	2.179	.030*																																																																																																																								
	Bazen	34	3.31	.41																																																																																																																											

* P< .05, ** p<.01

Tablo 71'e bakıldığında, annelerin çocuklarının sahip oldukları özelliklerinden memnuniyetleri ile çocukların davranışsal duygusal güçlülük alt ölçeklerinden kişilerarası güçlülük [$t_{(295)}=5.099$, $p<.01$]; aileye katılım [$t_{(295)}=5.886$, $p<.01$]; bireysel güçlülük [$t_{(295)}=3.649$, $p<.01$]; okul etkinliklerine katılım [$t_{(295)}=3.363$, $p<.01$]; duyuşsal güçlülük [$t_{(295)}=2.601$, $p<.05$]; toplam güçlülük [$t_{(295)}=5.094$, $p<.01$] ve kendilik algısı alt ölçeklerinden bilişsel yeterlik [$t_{(39)}=3.021$, $p<.01$]; akran kabulü [$t_{(295)}=2.863$, $p<.01$]; bedensel yeterlik [$t_{(295)}=2.488$, $p<.05$] ve anne kabulü [$t_{(295)}=2.179$, $p<.05$] puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir.

Tablo 72'de babaların çocuklarının sahip oldukları özelliklerine ilişkin sayıları, puan ortalamaları, standart sapmaları ve t Testi sonuçları yer amaktadır.

Tablo 72
Çocukların Davranışsal Duygusal Güçlülüğü ve Kendilik Algısı ile Babaların Çocuklarının Sahip Olduğu Özelliklerinden Memnuniyetlerine İlişkin Sayıları, Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Testi Sonuçları

Davranışsal ve Duygusal Güçlülük Alt Ölçekleri							
Alt Ölç.	Memnuniyet	n	\bar{X}	ss	sd	t	Önem
Kişilerarası güçlülük	Evet	247	32.69	9.22	280	3.326	.001**
	Bazen	35	27.34	6.19			
Aileye katılım	Evet	247	22.57	3.06	280	4.949	.000**
	Bazen	35	19.86	2.87			
Bireysel güçlülük	Evet	247	27.40	3.67	280	3.025	.003**
	Bazen	35	25.37	4.09			
Okul etkinliklerine Katılım	Evet	247	20.66	3.86	280	3.958	.000**
	Bazen	35	17.80	4.89			
Duyuşsal güçlülük	Evet	247	16.16	2.67	280	4.016	.000**
	Bazen	35	14.23	2.67			
Toplam	Evet	247	118.72	16.77	280	4.785	.000**
	Bazen	35	104.37	15.31			
Kendilik Algısı alt Ölçekleri							
Alt Ölç.	Memnuniyet	n	\bar{X}	ss	sd	t	Önem
bilişsel yeterlik	Evet	247	3.45	.48	279	2.402	.017*
	Bazen	34	3.23	.59			
akran kabulü	Evet	247	3.27	.60	279	3.518	.001**
	Bazen	34	2.88	.63			
bedensel yeterlik	Evet	247	3.18	.58	279	2.791	.006**
	Bazen	34	2.88	.61			
Anne kabulü	Evet	247	3.51	.45	279	1.066	.287
	Bazen	34	3.42	.44			

Tablo 72'ye bakıldığında, babaların çocuklarının sahip oldukları özelliklerinden memnuniyetleri ile çocukların kişilerarası güçlülük [$t_{(280)}=3.326$, $p<.01$]; aileye katılım [$t_{(280)}=4.949$, $p<.01$]; bireysel güçlülük [$t_{(280)}=3.025$, $p<.01$]; okul etkinliklerine katılım [$t_{(280)}=3.958$, $p<.01$]; duyuşsal güçlülük [$t_{(280)}=4.016$, $p<.01$]; toplam güçlülük [$t_{(280)}=4.785$, $p<.01$]; bilişsel yeterlik [$t_{(279)}=2.402$, $p<.05$]; akran kabulü [$t_{(279)}=3.518$, $p<.01$] ve bedensel yeterlik [$t_{(279)}=2.791$, $p<.01$] puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülür.

Tablolarda görüldüğü gibi, çocuklarının özelliklerinden memnun olan hem annelerin hem de babaların bazen memnun olduğunu ifade eden anne-babaların çocuklarına göre davranışsal-duygusal güçlülük ve kendilik algısı puan ortalamaları daha yüksek çıkmıştır. Annelerde tüm alt ölçeklerde, babalarda anne kabulü dışındaki alt ölçeklerde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.

Çocuklarının özelliklerinden her zaman memnun olan anne-babaların çocuklarını davranışsal ve duygusal güçlülük ve kendilik algısı açısından daha çok desteklemekte ve geliştirmektedirler.

Çocuklar için, sağlıklı bir benlik saygısı geliştirmenin en güçlü yardımcısı sevildiklerini ve değerli olduklarını bilmektir. Çocuklar anne baba ve öğretmenlerini yanında güvenli olduklarını bilirlerse, daha büyük dünyada da kendilerini güvenli hissedebilirler (Pantley, 1997: 104).

Kanigberg ve Levant'ın erken aile yaşantısıyla, çocuğun kendilik kavramı arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında, evde kabul ve saygı içeren anne-çocuk ilişkisinin çocukların kendilik kavramını olumlu yönde geliştirdiği belirlenmiştir (Kanigberg ve Levant, 1988: 158). Elde edilen bulgu, araştırma bulgusunu destekler niteliktedir.

9.“ Çocukların duygusal-davranışsal güçlülüğü ve kendilik algısı ile öğretmenlerin tanımladıkları kendi kişilik özellikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?”alt problemine ilişkin bulgu ve yorumlar.

Bu alt probleme ilişkin bulgular tablo 73’de yer almaktadır.

Öğretmenlerin tanımladıkları bazı kişilik özellikleri ile çocukların duygusal ve davranışsal güçlülük ve kendilik algısı alt ölçeklerine ve toplam puanlara göre korelasyon katsayıları bulunmuştur.

Öğretmenlerin tanımladıkları bazı kişilik özellikleri ile davranışsal ve duygusal güçlülük ve kendilik algısı arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ilişkiler elde edilmiştir.

Öğretmenlerin gerginliği ile çocukların kişilerarası güçlülük puanları arasında ters yönlü bir ilişki ($p<.001$); başarı duygusu ile çocukların okul etkinliklerine katılım arasında ters yönlü bir ilişki ($p<.05$); öğretmenlerin mutluluk duygusu ile çocukların okul etkinliklerine katılımı arasında anlamlı bir ilişki ($p<.01$); incinme özelliği ile öğrencilerin davranışsal-duygusal güçlülük alt ölçeklerine göre $p<.001$ düzeyinde anlamlı ve ters yönlü bir ilişki olduğu; öğretmenlerin kendisinden hoşlanmadığına inanma duygusu ile çocukların okul etkinliklerine katılmanın dışında tüm alt ölçekler arasında ters yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu; öğretmenin kendi özelliklerinden hoşnut olması ile çocukların davranışsal-duygusal güçlülük alt ölçekleri arasında ters yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu; öğretmenin kendini güçlü ve sağlıklı hissetmesi ile çocukların kişilerarası güçlülük ve duygusal güçlülük puanları arasında anlamlı ve ters yönlü bir ilişkinin olduğu saptanmıştır.

Öğretmenlerin kişilik özellikleri ile çocukların kendilik algısı puanlarına bakıldığında, insanların kendisinden hoşlanmadığına inanan öğretmenlerle akran kabulü ($p<.01$) arasında anlamlı ve ters yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiş; kendisini sağlıklı ve güçlü hissetmeyen öğretmenlerle öğrencilerin akran kabulü puanları arasındaki ilişki ters yönlü ve $p<.001$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Öğretmenlerin gergin olması, başarı ve mutluluk duygusunun yetersizliği, duygusal olarak incilmesi, insanların ondan hoşlanmadığına inanması, kendi özelliklerinden hoşnut olmaması ve kendisini güçlü ve sağlıklı olarak hissetmemesi ile çocukların kişilerarası güçlülük puanları arasında ters yönü anlamlı bir ilişkinin bulunması, öğretmen özelliklerinin çocuğun kişilerarası güçlülük kazanmasında etkili olduğunu göstermektedir.

Öğretmen özelliklerinden duygusal incinme, diğer insanların kendisinden hoşlanmadığına inanma ve kendi özelliklerinden hoşlanmama gibi özelliklerle çocukların hem duygusal ve davranışsal güçlülük hem de kendilik algısı gelişimi arasında olumsuz bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Buna göre, öğretmen özelliklerinin duygusal davranışsal güçlülük ve kendilik algısının gelişiminde etkili olduğu söylenebilir.

Kendilerinde olumsuz özellikler gören öğretmenler, öğrencilerini duygusal-davranışsal güçlülük ve kendilik algısı açısından yeterince destekleyememektedirler.

Bu sonuç, öğretmenlerin kendilik algısı ile öğrencilerin duygusal davranışsal güçlülük ve kendilik algısı arasındaki ilişkiyi göstermesi yönünden önemlidir.

Çocuklarla iletişimlerinde sırasında kaygı seviyesi yüksek olan, engelleyici tutum içinde olan, onlarla konuşmaya yeteri kadar zaman ayırmayan, onlarla inatlaşan öğretmenlerin öğrencilerinin duygusal gelişimleri olumsuz yönde etkilenmektedir. Bu özelliklere sahip öğretmenlerin öğrencilerinin etkinliklerde kendilerine olan güvenlerinde yetersizlikler görülmektedir (Fleischner ve Manheimer, 1997: 398-412).

Staines'in yaptığı bir araştırmaya göre, geniş görüşlü ve anlayışlı bir öğretmenin çocuklara, kendilerini daha akıllı bir biçimde değerlendirebilmelerinde yardımcı olabileceği anlaşılmıştır. Staines, bazı öğretmenlerin, çocuklara, kendilerini daha açık-seçik ve gerçek bir biçimde görmelerinde yardımcı olduklarını, bazı öğretmenlerin ise bu konuda önemli bir yardım sağlamadıklarını öne sürmüştür.

Staines bilgileri deney ve kontrol grupları kullanarak elde etmiştir. Deney grubundaki öğretmen çocuklara kendilerini değerlendirmelerinde yardımcı olan, anlayışlı, sabırlı, onaylayıcı bir ortam hazırlamıştır. Diğer sınıf öğretmeni ise, geleneksel ders konularını öğretme dışında, çocukları daha iyi tanımaları ve olumlu iletişim kurmaları için çaba göstermemiştir. On iki haftalık dönemden sonra, deney grubundaki çocuklar, kendilerini saydırmayı bilen, alçakgönüllü, kendilerini tanımada daha olgun, ne olduklarını kabulde daha güvenli, ileride ne olmak istedikleri konusunda daha güvenilir kişiler olarak belirlenmişlerdir (Jersild, 1979: 201-202'deki alıntı).

Tablo 73
Çocukların Davranışsal Duygusal Güçlülüğü ve Kendilik Algısı ile Öğretmenlerin Tanımladıkları Kişilik Özellikleri Arasındaki Korelasyon Katsayıları

Davranışsal ve Duygusal Güçlülük Alt Ölçekleri						
Kişilik Özellikleri	Kişilerarası güçlülük	aileye katılım	bireysel güçlülük	okul etkin. kat.	duygusal güçlülük	Top.
Paniğe kapılma	.059	-.260	.030	-.074	.068	-.017
Gerginlik	-.453**	.025	-.170	-.261	-.135	-.288
Başarı duygusu	-.440**	-.236	-.319	-.327*	-.293	-.395*
Olaylardan anlam çıkarma	-.081	-.087	-.109	.013	-.069	-.081
Suçluluk duygusu	-.308	-.232	-.304	-.306	-.276	-.340*
Mutluluk duygusu	.389*	-.027	.105	.366*	.099	.267
Eleştiriye karşı tolerans	.120	.191	.217	.182	.261	.218
Duygusal incinme	-.440**	-.455**	-.593**	-.520**	-.549**	-.576**
Duygusal memnuniyet	.057	-.102	.302	-.002	.289	.122
İnsanların ondan hoşlanmadığına inanma	-.401*	-.430*	-.563**	-.306	-.485**	-.503**
Sakin davranma	-.028	-.177	-.151	-.093	-.005	-.099
Zevk alma duygusu	.151	.074	.022	.333	.033	.154
Kararlılık	.109	.169	-.054	.298	-.029	.116
Kendi özelliklerinden hoşnut olmama	-.494**	-.330*	-.481**	-.359*	-.406*	-.502**
Kendini güçlü ve sağlıklı hissetmeme	-.420*	-.237	-.326	-.315	-.336*	-.395*
Kendilik algısı Alt Ölçekleri						
	bilişsel yeterlik	akran kabulü	bedensel yeterlik			
Paniğe kapılma	-.187		-.174	-.073		
Gerginlik	-.230		.079	.115		
Başarı duygusu	-.248		-.256	-.126		
Olaylardan anlam çıkarma	.034		-.100	-.132		
Suçluluk duygusu	-.238		-.052	.009		
Mutluluk duygusu	.245		-.013	-.197		
Eleştiriye karşı tolerans	.087		.090	.142		
Duygusal incinme	-.317		-.253	-.244		
Duygusal memnuniyet	-.144		-.057	.172		
İnsanların ondan hoşlanmadığına inanma	-.238		-.383*	-.448**		
Sakin davranma	.005		-.232	-.050		
Zevk alma duygusu	.203		.051	-.174		
Kararlılık	.046		-.006	-.259		
Kendi özelliklerinden hoşnut olmama	-.330		-.321	-.218		
Kendini güçlü ve sağlıklı hissetmeme	-.173		-.349*	-.225		

**p<.001, *p<.01

Epstein ve arkadaşları çocukların duygusal ve davranışsal güçlülüğü ve öğretmenlerin kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında, deney ve örneklem grubu üzerinde çalışmışlardır. Çocukların güçlülük düzeylerini belirlemek üzere DDD ölçeğini uyguladıkları araştırmalarında, çocuklarla olumlu iletişim kuran, onları kabul edici davranan öğretmenlerin öğrencilerinin diğerlerine göre duygusal ve davranışsal yönden olumlu yönde etkilendikleri belirlenmiştir (Epstein ve diğer., 2002). Bulgular, araştırmadan elde edilen sonuçları desteklemektedir.

Abrams, öğretmenlerin çocuklar üzerindeki etkilerini incelediği araştırma ve gözlem sonuçlarından elde ettiği bulgulara dayanarak, çocuklarla sınıf içindeki çalışmaları sırasında esnek ve kabul edici davranmayan, farklı düşünce seçeneklerini dikkate almayan ve çocukların üretme çabalarını desteklemeyen öğretmenlerin öğrencilerinin sınıf içi etkinliklerine karşı olumsuz tutum geliştirebildiklerini belirtmektedir. Çocuklar böyle ortamlarda içe çekilme, öğrenme zorlukları, öğretmenin isteklerini yerini getirmede yetersizlik, ayırım yapılan, korunan ve kollanan çocuklara karşı düşmanca duygular geliştirebilmektedirler. Bu da çocukların duygusal davranışsal gelişimlerini ve kendilik algılarını olumsuz yönde etkilemektedir (Abrams, 1986: 189).

Groebel ve Schwarzer öğretmen özelliklerinin öğrencilerin duygusal gelişimleri üzerindeki etkilerini inceledikleri araştırmalarında, sınıf içi etkinlikler sırasında desteklenen öğrencilerin duygusal gelişimlerinin olumlu yönde etkilendiğini belirlemişlerdir (Groebel ve Schwarzer, 1982: 50-54).

Sabornie'e göre, öğretmen çocuğun sosyal ve duygusal özelliklerinin önemli bir belirleyicisi konumundadır. Bu nedenle, çocuğun duygusal gelişimine karşı duyarlı olması ve çocuktan kaynaklanabilecek güçlülükleri desteklemesi gerekmektedir. Öğretmenlerin çocukların davranışsal duygusal güçlülüğü ve kendilik algılarını yeterli oranda destekleyebilecek bilgiye ve davranışa sahip olabilmelidirler (Sabornie, 1994: 277).

10. “ Anne baba ve öğretmenlere göre çocukların davranışsal ve duygusal güçlülüğü ile kendilik algısı arasında bir ilişki var mıdır?” alt problemine ilişkin bulgu ve yorumlar.

Bu alt probleme ilişkin bulgular tablo 74’de yer almaktadır.

Tablo 74’de anne baba ve öğretmenlere göre çocukların davranışsal ve duygusal güçlülük puanları ile kendilik algısı arasındaki korelasyon katsayıları bulunmaktadır.

Annelerden elde edilen verilere göre, çocukların kişilerarası güçlülük puanları ile bilişsel yeterlik, akran kabulü, bedensel yeterlik puanları arasında; aileye katılım puanları ile bilişsel yeterlik, akran kabulü, bedensel yeterlik ve anne kabulü puanları arasında; bireysel güçlülük puanları ile bilişsel yeterlik, akran kabulü, bedensel yeterlik ve anne kabulü puanları arasında; okul etkinliklerine katılım puanları ile bilişsel yeterlik, akran kabulü, bedensel yeterlik ve anne kabulü puanları arasında; duyuşsal güçlülük puanları ile bilişsel yeterlik, akran kabulü, bedensel yeterlik puanları arasında; güçlülük toplam puanları ile bilişsel yeterlik, akran kabulü, bedensel yeterlik ve anne kabulü puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Babalara göre çocukların davranışsal ve duygusal güçlülük alt ölçeklerinden kişilerarası güçlülük puanları ile kendilik algısı alt ölçeklerinden bilişsel yeterlik, akran kabulü, bedensel yeterlik arasında; aileye katılım alt ölçeği puanları ile bilişsel yeterlik, akran kabulü ve bedensel yeterlik puanları arasında; bireysel güçlülük puanları ile bilişsel yeterlik, akran kabulü, bedensel yeterlik ve anne kabulü arasında; okul etkinliklerine katılım puanları ile bilişsel yeterlik, akran kabulü, bedensel yeterlik arasında; duyuşsal güçlülük puanları ile bilişsel yeterlik arasında; toplam güçlülük puanları ile bilişsel yeterlik, akran kabulü, bedensel yeterlik arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerden elde edilen verilere göre, çocukların duygusal ve davranışsal güçlülük alt ölçeklerinden kişilerarası güçlülük puanları ile kendilik algısı alt ölçeklerinden bilişsel yeterlik, akran kabulü ve bedensel yeterlik puanları arasında; aileye katılım alt ölçeği puanları ile bilişsel yeterlik, akran kabulü ve bedensel yeterlik puanları arasında; bireysel güçlülük puanları ile bilişsel yeterlik, akran kabulü ve bedensel yeterlik puanları arasında; okul etkinliklerine katılım alt ölçeği puanları ile bilişsel yeterlik, akran kabulü ve bedensel yeterlik puanları arasında; duyuşsal güçlülük alt ölçeği puanları ile bilişsel yeterlik, akran kabulü ve bedensel yeterlik puanları arasında; toplam güçlülük puanları ile bilişsel yeterlik, akran kabulü ve bedensel yeterlik puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Tablo 74
Anne Baba ve Öğretmenlere Göre Çocukların Davranışsal - Duygusal Güçlülüğü ile Kendilik Algısı Arasındaki Korelasyon Katsayıları

Anne	Aileye katılım	Bireysel güçlülük	Okul etkin. kat.	Duyuşsal Güçlülük	Toplam	Biliş. yeterlik	Akran Kabulü	Beden. Yeterlik	Anne kabulü
Kişilerarası güçlülük	.649**	.630**	.611**	.564**	.883**	.373**	.268**	.246**	.092
Aileye katılım		.541**	.510**	.477**	.761**	.292**	.228**	.158**	.277**
Bireysel güçlülük			.634**	.606**	.831**	.458**	.407**	.412**	.230**
Okul etkin. katılım				.385**	.782**	.561**	.365**	.367**	.164**
Duyuşsal güçlülük					.695**	.217**	.200**	.163**	.048
Toplam						.466**	.365**	.345**	.203**
Bilişsel yeterlik							.313**	.491**	.318**
Akran kabulü								.474**	.295**
Bedensel yeterlik									.348**
Baba	Aileye katılım	Bireysel güçlülük	Okul etkin. kat.	Duyuşsal Güçlülük	Toplam	Biliş. Yeterlik	Akran Kabulü	Beden. Yeterlik	Anne kabulü
Kişilerarası güçlülük	.407**	.274**	.397**	.395**	.268**	.214**	.191**	.154**	.055
Aileye katılım		.608**	.579**	.539**	.755**	.310**	.219**	.185**	.086
Bireysel güçlülük			.686**	.532**	.809**	.394**	.201**	.228**	.175**
Okul etkin. katılım				.496**	.749**	.419**	.202**	.244**	.109
Duyuşsal güçlülük					.695**	.123*	.090	.041	.60
Toplam						.346**	.193**	.159**	.092
Bilişsel yeterlik							.241**	.395**	.148*
Akran kabulü								.416**	.254**
Bedensel yeterlik									.256**
Öğretmen	Aileye katılım	Bireysel güçlülük	Okul etkin. kat.	Duyuşsal Güçlülük	Toplam	Biliş. Yeterlik	Akran Kabulü	Beden. Yeterlik	
Kişilerarası güçlülük	.715**	.661**	.730**	.725**	.903**	.329**	.326**	.336**	
Aileye katılım		.657**	.727**	.658**	.846**	.302**	.371**	.341**	
Bireysel güçlülük			.724**	.762**	.857**	.420**	.445**	.421**	
Okul etkin. katılım				.674**	.881**	.507**	.414**	.428**	
Duyuşsal güçlülük					.854**	.337**	.355**	.314**	
Toplam						.438**	.437**	.415**	
Bilişsel Yeterlik							.642**	.503**	
Akran kabulü								.556**	

**p<.001, *p<.01

Annelerden alınan bilgilere göre çocukların davranışsal ve duygusal güçlülüğü ile kendilik algısı puanları arasındaki korelasyon katsayılarına bakıldığında, sadece anne kabulü ile kişilerarası güçlülük ve duygusal güçlülük

arasında anlamlı bir ilişki bulunmamış, diğer tüm alt ölçekler arasındaki ilişki $p < .01$ düzeyinde anlamlı çıkmıştır.

Babaların ifadelerine göre, çocukların duygusal ve davranışsal güçlülüğü ve kendilik algısı verilerinden anne kabulü ile kişilerarası güçlülük, aileye katılım, okul etkinliklerine katılım ve duyuşsal güçlülük arasındaki ilişki anlamlı çıkmamıştır. Yine akran kabulü ve bedensel yeterlik ile duyuşsal güçlülük arasındaki ilişki anlamlı değildir. Diğer tüm alt ölçekler arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı çıkmıştır.

Öğretmenlerin ifadeleri değerlendirilmiş ve çocukların duygusal ve davranışsal güçlülük alt ölçekleri ile kendilik algısı alt ölçekleri arasındaki ilişki $p < .01$ düzeyinde anlamlı çıkmıştır.

Bu sonuçlar, çocukların duygusal davranışsal güçlülüğü ve kendilik algıları ile anne baba ve öğretmenler arasında yakın bir ilişkinin olduğunu göstermektedir.

Kempe'nin okulöncesi çocukları üzerinde yaptığı çalışmada, olumlu davranış özellikleri ile kendilik değeri arasında ilişkinin olduğu belirlenmiştir (Kempe, 1995).

Harter, çocukların kendilik değerleriyle duygu durumları arasındaki ilişkiyi incelemiş, kendilik değeriyle duygu durumu arasında önemli bir ilişki olduğunu bulmuştur. Kendi duygularından hoşnut olan çocuklar neşeli davranırlarken, düşük benlik değeri gösterenlerin duygusal yönden depresif oldukları ve katıldıkları faaliyetlerde daha fazla enerji harcadıkları gözlenmiştir (Harter, 1986: 120-136).

Kelly yaptığı araştırmasında, duygusal ve davranışsal bozukluğu olan çocukların, kontrol grubuna göre daha olumsuz kendilik kavramına sahip olduklarını belirlemiştir (Kelly, 1988: 365-367).

Fromm ve Reichman'ın yaptıkları çalışmada, çocukların kendilerini algılama düzeyleri ile duygusal ve davranışsal özellikleri arasındaki ilişki

incelenmiştir. Çocukların kendi özelliklerini olumlu algılama düzeyleri düştükçe titreme, sinirlilik, tırnak yeme v.b. olumsuz davranış özelliklerinde artmaların ortaya çıktığı belirlenmiştir (Rosenberg, 1965: 90-93'deki alıntı).

Durrant, Cunningham ve Voelker davranış bozukluğu gösteren çocuklarla göstermeyen çocukları karşılaştırmışlardır. Davranış bozukluğu göstermeyen çocukların kendilik algısını ölçen bir testten anlamlı düzeyde daha yüksek puan aldıkları belirlenmiştir (Durrant, Cunningham ve Voelker, 1990: 60-62).

Elde edilen bu sonuçlar araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Goleman'a göre duygusal ve davranışsal yönden kendilerini olumlu algılayan ve güçlü hisseden çocuklar, öz denetimli, kendi kendilerini güdüleyen, isteklerini erteleyebilenen, duygusal değişimleri düzenleyebilen, engeller karşısında direnebilen, diğer kişilere sevgi ve anlayışla yaklaşabilen, karşısındakinin duygularını sezineleyebilen özelliklere sahiptirler. Bu nitelikler öğretilen duygusal, davranışsal ve sosyal becerilerdir. Bu beceriler sayesinde bireyler zihinsel yeteneklerini en üst düzeyde kullanma şansına kavuşabilirler (Öner, 1996: 192-193'deki alıntı).

Sullivan'a göre, düşük benlik saygısı ile bilişsel performans ve anlama yeteneği arasında yüksek düzeyde bir ilişki bulunmaktadır (Gorman, 1999: 154'deki alıntı).

11. “ Çocukların davranışsal-duygusal güçlülüğü ve kendilik algısı ile anne babaların çocuğunun arkadaşlarıyla olan ilişkilerini değerlendirme biçimleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna ilişkin bulgu ve yorumlar.

Bu alt probleme ilişkin bulgular tablo 75, 76, 77, 78 ve 79'da yer almaktadır.

Tablo 75’de annelerin arkadaşlarıyla ilişkilerini değerlendirmelerine göre çocukların sayıları, davranışsal ve duygusal güçlülük ve kendilik algısı puan ortalamaları, standart sapmaları; 76’da bunların varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 75 ve 76’ya bakıldığında, annelerin arkadaşlarıyla ilişkilerini değerlendirmeleri ile çocukların kişilerarası güçlülük [$F_{(4,292)}=4.163, p<.01$]; aileye katılım [$F_{(4,292)}=6.294, p<.01$]; bireysel güçlülük [$F_{(4,292)}=2.999, p<.05$]; okul etkinliklerine katılım [$F_{(4,292)}=3.131, p<.05$] ve toplam güçlülük [$F_{(4,292)}=4.350, p<.01$]; kendilik algısı alt ölçeklerinden akran kabulü [$F_{(4,292)}=8.775, p<.01$] ve bedensel yeterlik [$F_{(4,292)}=5.400, p<.01$] puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülür.

Annelerin, arkadaşlarıyla ilişkilerini değerlendirme biçimlerine göre çocukların davranışsal ve duygusal güçlülük puan ortalamalarına bakıldığında, çocuğunun arkadaşlarıyla ilişkilerini “yeterli” bulan annelerin çocuklarının kişilerarası güçlülük, aileye katılım, okul etkinliklerine katılım ve toplam güçlülük puan ortalamalarının diğer annelerin çocuklarından daha yüksek olduğu; çocuğunun arkadaşlarıyla ilişkilerinin ne düzeyde olduğunu “bilmeyen” annelerin çocuklarının bireysel güçlülük puan ortalamalarının diğerlerinden anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmektedir.

Annelerin arkadaşlarıyla ilişkilerini değerlendirme biçimlerine göre çocukların kendilik algısı puan ortalamalarına bakıldığında, çocuğunun arkadaş ilişkilerini “yeterli bulan” annelerin çocuklarının bilişsel yeterlik, akran kabulü, bedensel yeterlik ve anne kabulü puanlarının diğerlerinden daha yüksek olduğu görülür. Bu farkın kaynağı Scheffe Testi ile saptanmıştır. Scheffe Testi sonuçları tablo 79’da gösterilmiştir. Scheffe Testi sonuçlarına gören çocuklarının arkadaşlık ilişkilerini yeterli bulan ile yeterli bulmayan annelerin çocuklarının kişilerarası güçlülüğü, aileye katılımları; çocuğunun arkadaşlık ilişkilerini yeterli bulmayanlar ile bilmeyen annelerin çocuklarının bireysel güçlülüğü ve bedensel yeterlikleri; çocuğunun arkadaşlık ilişkilerini iyi bulanlar ile iyi bulmayan anneler arasındaki

çocukların okul etkinliklerine katılımları ve akran kabulleri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu anlaşılmıştır.

Tablo 75
Çocukların Davranışsal Duygusal Güçlülüğü ve Kendilik Algısı ile Annelerin Arkadaşlarıyla İlişkilerini Değerlendirme Biçimlerine İlişkin Sayıları, Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Davranışsal ve Duygusal Güçlülük Alt Ölçekleri													
Arkadaş İlişkisi	n	kişilerarası güçlülük		aileye katılım		bireysel güçlülük		okul etkin. kat.		duyuşsal güçlülük		Toplam	
		\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss
Oldukça yeterli	205	31.25	6.20	22.82	2.86	27.19	3.83	20.49	4.28	16.38	2.61	117.96	16.48
Yeterli	40	34.33	4.68	23.75	2.44	28.05	3.23	22.15	3.34	16.85	2.58	124.60	13.26
Yeterli değil	30	28.73	4.70	20.50	2.67	25.27	3.41	18.90	3.73	15.93	2.80	109.67	12.50
Değişken	11	30.55	7.26	22.36	2.73	26.18	3.52	20.09	4.53	15.73	3.23	113.27	15.93
Bilmiyor	11	32.18	4.73	22.36	2.69	28.18	2.40	22.00	3.38	16.91	2.26	121.64	11.94
Toplam	297	31.42	6.00	22.68	2.88	27.11	3.71	20.60	4.15	16.39	2.64	117.98	15.92

Kendilik Algısı Alt Ölçekleri										
Arkadaş İlişkisi	n	bilişsel yeterlik		akran kabulü		bedensel yeterlik		Anne kabulü		
		\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	
Oldukça yeterli	205	3.43	.46	3.28	.60	3.19	.60	3.49	.43	
Yeterli	40	3.57	.38	3.35	.62	3.39	.49	3.51	.39	
Yeterli değil	30	3.28	.46	2.59	.85	2.91	.73	3.29	.52	
Değişken	11	3.35	.64	3.17	.39	2.82	.62	3.39	.48	
Bilmiyor	11	3.45	.59	3.04	.51	2.71	.56	3.36	.61	
Toplam	297	3.43	.46	3.21	.65	3.16	.62	3.46	.45	

Tablo 76
Çocukların Davranışsal-Duygusal Güçlülüğü ve Kendilik Algısı ile Annelerin Arkadaşlarıyla İlişkilerini Değerlendirme Biçimlerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

		Davranışsal ve Duygusal Güçlülük Alt Ölçekleri				
Varyans Kaynağı	Sd	Kareler		F	Önem	
		Toplamı	Ortalaması			Değeri
Alt Ölçekler						
Kişilerarası Güçlülük						
Gruplar Arası	4	574.911	143.728	4.163	.003**	
Gruplar İçi	292	10081.32	34.525			
Toplam	296	10656.23				
Aileye Katılım						
Gruplar Arası	4	194.844	48.711	6.294	.000**	
Gruplar İçi	292	2259.769	7.739			
Toplam	296	2454.613				
Bireysel Güçlülük						
Gruplar Arası	4	160.713	40.178	2.999	.019*	
Gruplar İçi	292	3912.620	13.399			
Toplam	296	4073.333				
Okul Etkinliklerine Katılım						
Gruplar Arası	4	209.567	52.392	3.131	.015*	
Gruplar İçi	292	4885.948	16.733			
Toplam	296	5095.515				
Duyuşsal Güçlülük						
Gruplar Arası	4	22.558	5.639	.809	.520	
Gruplar İçi	292	2036.136	6.973			
Toplam	296	2058.694				
Güçlülük Puanı Toplamı						
Gruplar Arası	4	4217.236	1054.309	4.350	.002**	
Gruplar İçi	292	70767.60	242.355			
Toplam	296	74984.84				
		Kendilik algısı Alt Ölçekleri				
Varyans Kaynağı	Sd	Kareler		F	Önem	
		Toplamı	Ortalaması			Değeri
Alt Ölçekler						
Bilişsel Yeterlik						
Gruplar Arası	4	1.507	.377	1.779	.133	
Gruplar İçi	292	61.839	.212			
Toplam	296	63.346				
Akran Kabulü						
Gruplar Arası	4	13.601	3.400	8.775	.000**	
Gruplar İçi	292	113.156	.388			
Toplam	296	126.757				
Bedensel Yeterlik						
Gruplar Arası	4	7.728	1.932	5.400	.000**	
Gruplar İçi	292	104.468	.358			
Toplam	296	112.196				
Anne Kabulü						
Gruplar Arası	4	1.312	.328	1.641	.164	
Gruplar İçi	292	58.348	.200			
Toplam	296	59.660				

**p<.01, *p<.05

Çocuklarının arkadaş ilişkilerini bilmeyen anneler, bu ilişkileri engellemiyor olabilirler. Çocukların arkadaş ilişkilerinde özgür bırakılması onları bireysel yönden güçlü hale getirebilir. Bu konuda yeni araştırmaların yapılması önerilebilir.

Tablo 77’de babaların çocuklarının arkadaşlarıyla ilişkilerini değerlendirme biçimlerine göre çocukların sayıları, davranışsal ve duygusal güçlülük ve kendilik algısı puan ortalamaları ve standart sapmaları; 78’de bunların varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 77 ve 78’e bakıldığında, babaların çocuklarının arkadaşlarıyla ilişkilerini değerlendirme biçimleri ile çocukların aileye katılım [$F_{(4,277)}=2.995, p<.05$]; bireysel güçlülük [$F_{(4,277)}=4.106, p<.01$]; okul etkinliklerine katılım [$F_{(4,277)}=3.396, p<.01$] ve toplam güçlülük [$F_{(4,277)}=5.243, p<.01$]; arasında ve kendilik algısı alt ölçeklerinden akran kabulü [$F_{(4,276)}=3.802, p<.01$] puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülür. Bu farklılığın kaynağı Scheffe Testi ile saptanmıştır. Scheffe Testi sonuçları tablo 79’da gösterilmiştir. Scheffe Testi sonuçlarına göre çocuğunun arkadaş ilişkilerini oldukça yeterli olduğuna inan ile yeterli olmadığını düşünen babaların çocuklarının aileye katılımı, bireysel güçlülüğü, okul etkinliklerine katılımları ve akran kabulü üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu anlaşılmıştır.

Tablo 77
Çocukların Davranışsal-Duygusal Güçlülüğü ve Kendilik Algısı ile Babalarının Arkadaşlarıyla İlişkilerini Değerlendirme Biçimlerine İlişkin Sayıları, Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Davranışsal ve Duygusal Güçlülük Alt Ölçekleri													
Arkadaş İlişkisi		kişilerarası güçlülük		aileye katılım		bireysel güçlülük		okul etkin. kat.		duyuşsal güçlülük		Toplam	
		\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss
Oldukça yeterli	201	31.55	6.00	22.28	3.05	27.24	3.70	20.35	3.96	15.81	2.70	117.27	15.49
Yeterli	37	34.05	5.38	23.30	3.11	28.68	3.43	21.76	4.07	17.00	2.62	124.84	15.93
Yeterli değil	27	33.93	23.02	21.33	3.56	25.07	4.24	18.15	5.00	15.70	2.41	106.41	24.87
Değişken	10	30.80	7.81	21.70	4.06	26.40	2.41	20.80	2.74	15.70	3.56	115.40	17.96
Bilmiyor	7	29.57	5.03	19.57	1.51	25.71	3.99	18.86	3.34	14.57	3.55	108.29	15.79
Toplam	282	32.03	9.06	22.24	3.17	27.15	3.78	20.31	4.10	15.92	2.74	116.94	17.23

Kendilik Algısı Alt ölçekleri										
Arkadaş İlişkisi		bilişsel yeterlik		akran kabulü		bedensel yeterlik		Anne kabulü		
		\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	
Oldukça yeterli	201	3.42	.51	3.26	.60	3.15	.60	3.50	.44	
Yeterli	37	3.57	.37	3.35	.57	3.31	.55	3.53	.53	
Yeterli değil	26	3.37	.52	2.82	.69	2.96	.62	3.35	.36	
Değişken	10	3.40	.14	3.22	.42	3.17	.40	3.64	.32	
Bilmiyor	7	3.02	.84	2.98	.63	2.83	.61	3.45	.45	
Toplam	281	3.42	.50	3.22	.61	3.14	.59	3.50	.45	

Babaların arkadaşlarıyla ilişkilerini değerlendirme biçimlerine göre çocukların davranışsal ve duygusal güçlülük puan ortalamalarına bakıldığında, arkadaşlarıyla ilişkilerini “yeterli” olarak değerlendiren babaların çocuklarının kişilerarası güçlülük, aileye katılım, bireysel güçlülük, okul etkinliklerine katılım, duyuşsal güçlülük, toplam güçlülük, bilişsel yeterlik, akran kabulü, bedensel yeterlik puan ortalamalarının diğerlerinden daha yüksek olduğu; çocuğunun arkadaşlarıyla ilişkilerini “değişken” olarak değerlendiren babaların çocuklarının anne kabulü puan ortalamalarının diğerlerinden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 78
Çocukların Davranışsal-Duygusal Güçlülüğü ve Kendilik Algısı ile Babaların Arkadaşlarıyla İlişkilerini Değerlendirme Biçimlerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Davranışsal ve Duygusal Güçlülük Alt Ölçekleri					
Varyans Kaynağı	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Alt Ölçekler					
Kişilerarası Güçlülük					
Gruplar Arası	4	352.914	88.229	1.075	.369
Gruplar İçi	277	22724.86	82.039		
Toplam	281	23077.77			
Aileye Katılım					
Gruplar Arası	4	116.702	29.175	2.995	.019*
Gruplar İçi	277	2698.380	9.741		
Toplam	281	2815.082			
Bireysel Güçlülük					
Gruplar Arası	4	224.117	56.029	4.106	.003**
Gruplar İçi	277	3780.326	13.647		
Toplam	281	4004.443			
Okul Etkinliklerine Katılım					
Gruplar Arası	4	221.177	55.294	3.396	.010**
Gruplar İçi	277	4510.596	16.284		
Toplam	281	4731.773			
Duyuşsal Güçlülük					
Gruplar Arası	4	60.024	15.006	2.033	.090
Gruplar İçi	277	2044.260	7.380		
Toplam	281	2104.284			
Güçlülük Puanı Toplamı					
Gruplar Arası	4	5873.527	1468.382	5.243	.000**
Gruplar İçi	277	77583.32	280.084		
Toplam	281	83456.85			
Kendilik algısı Alt Ölçekleri					
Varyans Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Alt Ölçekler					
Bilişsel Yeterlik					
Gruplar Arası	4	1.965	.491	2.009	.093
Gruplar İçi	276	67.482	.244		
Toplam	280	69.447			
Akran Kabulü					
Gruplar Arası	4	5.481	1.370	3.802	.005**
Gruplar İçi	276	99.478	.360		
Toplam	280	104.959			
Bedensel Yeterlik					
Gruplar Arası	4	2.557	.639	1.856	.118
Gruplar İçi	276	95.076	.344		
Toplam	280	97.633			
Anne Kabulü					
Gruplar Arası	4	.842	.211	1.060	.377
Gruplar İçi	276	54.842	.199		
Toplam	280	55.685			

**p<.01, *p<.05

Annelerin, çocuğunun arkadaşlık ilişkilerini değerlendirme biçimleri ile babalardan elde edilen bulgular paralellik göstermektedir. Annelerde olduğu gibi babaların da çocuklarının arkadaşlık ilişkilerini “yeterli” olarak değerlendirenler, çocuklarını abartmadan, daha gerçekçi olarak değerlendiriyor olabilirler. Ayrıca bu sonuç, çocuklarının arkadaşlık ilişkilerini “yeterli” olarak değerlendiren anne ve babaların, çocuklarını duygusal-davranışsal ve kendilik algıları açısından daha destekleyici ve geliştirici olabileceklerini düşündürmektedir. Çocukların duygusal gelişimlerini yeterli bulanların puanları oldukça yeterli olanlardan daha yüksek çıkmıştır. Araştırmanın bu iki bulgusu arasında paralellik vardır.

Chimienti'nin Türkiye'deki 3-4-5 yaş grubu çocukların akran davranışlarının özelliklerini incelediği araştırmasında, 14 farklı davranış özelliği üzerinde araştırmasını yürütmüştür. Araştırma sonucunda, çocukların arkadaşlarıyla olan ilişkilerindeki davranışlarının anne-baba tutumlarından etkilendiği belirlenmiştir. Yakın çevrelerinden ilgi gören çocuklar yeterince görmeyenlere göre akranları arasında daha popülerdirler. Bu çocukların aile içinde destek ve ilgi gören çocuklar oldukları belirlenmiştir. Aile içinde ilgi gören çocuklar ile ilgisiz ailelerden gelen çocuklar arasında akran ilişkileri yönünde önemli düzeyde farklılaşma olduğu belirlenmiştir (Chimienti, 1996: 13-20).

Newcomb ve arkadaşlarının çocukların arkadaş ilişkilerini konu alan meta-analiz çalışması yaşları 5 ile 12 arasında değişen ilköğretim çağındaki çocuklar üzerinde yürütülmüştür. Arkadaşlarıyla olumlu ilişkiler kurabilen ve bu davranışları çevresindekiler tarafından desteklenen çocukların duygusal gelişimlerinin olumlu yönde etkilendiği ve öz yeterlik duygularının geliştiği belirlenmiştir. Her iki araştırmadan elde edilen veriler birbirini destekler niteliktedir (Newcomb ve ark, 1993: 108-127).

Tablo 79
Annelerin ve Babaların Çocuklarının Arkadaş İlişkilerini Değerlendirme
Biçimleri İle Çocukların Kişilerarası Güçlülük, Aileye Katılım, Bireysel
Güçlülük, Okul Etkinlikleri, Akran kabulü, Bedensel Yeterlik Puanlarının
Scheffe Testi Sonuçları

Ölçekler	Alt Ölçekler	Gruplar	Oldukça yeterli	Yeterli	Yeterli değil	Değişken	Bilmiyor
Davranışsal duygusal güçlülük							
Anne	Kişilerarası güçlülüğü	Oldukça yeterli Yeterli Yeterli değil Değişken Bilmiyor			*		
	Aileye katılım	Oldukça yeterli Yeterli Yeterli değil Değişken Bilmiyor			*		
	Bireysel güçlülük	Oldukça yeterli Yeterli Yeterli değil Değişken Bilmiyor			*		
	Okul etkinlikleri	Oldukça yeterli Yeterli Yeterli değil Değişken Bilmiyor			*		
Baba	Aileye katılım	Oldukça yeterli Yeterli Yeterli değil Değişken Bilmiyor			*		
	Bireysel güçlülük	Oldukça yeterli Yeterli Yeterli değil Değişken Bilmiyor			*		
	Okul etkinlik. Katılım	Oldukça yeterli Yeterli Yeterli değil Değişken Bilmiyor			*		
Kendilik algısı							
Anne	Akran kabulü	Oldukça yeterli Yeterli Yeterli değil Değişken Bilmiyor			*		
	Bedensel yeterlik	Oldukça yeterli Yeterli Yeterli değil Değişken Bilmiyor					*
Baba	Akran kabulü	Oldukça yeterli			*		

*p<.05

12. “ Çocukların davranışsal duygusal güçlülüğü ve kendilik algısı ile anne baba ve öğretmenlere göre hobileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” alt problemine ilişkin bulgu ve yorumlar.

Bu alt probleme ilişkin bulgular tablo 80, 81, 82, 83, 84, 85 ve 86’da yer almaktadır.

Tablo 80’de annelere göre çocukların davranışsal ve duygusal güçlülüğü ve kendilik algısı ile hobilerine ilişkin sayıları, puan ortalamaları ve standart sapmaları, tablo 81’de babalara göre çocukların davranışsal ve duygusal güçlülüğü ve kendilik algısı ile hobilerine ilişkin sayıları, puan ortalamaları ve standart sapmaları ve tablo 82’de bunların varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Annelere göre çocuklarının hobileri ile çocukların kişilerarası güçlülük [$F_{(10,286)}=2.47, p<.01$]; bireysel güçlülük [$F_{(10,286)}=2.31, p<.05$]; okul etkinliklerine katılım [$F_{(10,286)}=3.51, p<.01$] ve toplam güçlülük [$F_{(10,286)}=2.70, p<.01$]; bilişsel yeterlik [$F_{(10,286)}=3.82, p<.01$] ve bedensel yeterlik [$F_{(10,286)}=2.30, p<.05$] puanları arasında (Tablo 80, 82); babalara göre ise aileye katılım [$F_{(7,273)}=2.47, p<.05$]; bireysel güçlülük [$F_{(7,273)}=2.31, p<.05$]; okul etkinliklerine katılım [$F_{(7,273)}=2.72, p<.01$]; bilişsel yeterlik [$F_{(7,273)}=2.70, p<.01$] (Tablo 81, 82) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir.

Bu farklılıkların kaynakları Scheffe Testi ile saptanmıştır. Scheffe Testi sonuçları tablo 83’de gösterilmiştir. Annelerden elde edilen verilerin Scheffe Testi sonuçlarına göre hobileri tiyatro, müzik, drama, drama ve dans olan çocuklar ile gezmek olan çocukların kişilerarası güçlülüğü ve bireysel güçlülüğü, hobileri tiyatro, müzik, drama ve dans uğraşan çocuklar ile satranç oynayanlar arasındaki çocukların okul etkinliklerine katılımları, hobileri tiyatro, müzik, drama ve dans olanlarla el işi etkinlikli olan çocukların bilişsel yeterlikleri, hobileri gezmek olanlar ile kitapla uğraşan çocukların bedensel yeterliği üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu anlaşılmıştır.

Babalardan elde edilen verilerin Scheffe Testi sonuçlarına göre hobileri bilgisayarla oyun oynamak olan çocuklar ile tiyatro, müzik, drama ve dansla uğraşanlar arasındaki çocukların aileye katılımları, okul etkinlikleri, bireysel güçlülüğü ve bilişsel yeterlikleri üzerinde anlamlı bir fark oluşturduğu anlaşılmıştır (Tablo 83).

Annelere göre, hobileri “gezmek” olan çocukların kişilerarası güçlülük ve bireysel güçlülük puan ortalamaları diğerlerinden yüksek çıkmıştır. Okul etkinliklerine katılımda “satranç oynama” ile “kitapla uğraşmak” hobilerinin puan ortalamaları eşit çıkmıştır. Bu puanlar diğerlerinden daha yüksek bulunmuştur (Tablo 80).

Kitapla uğraşmayı hobi edinen çocukların bilişsel yeterlik ve bedensel yeterlik, akran kabulü ve anne kabulü puan ortalamaları diğer hobileri benimseyen çocuklardan daha yüksek bulunmuştur (Tablo 80).

Tablo 80
Annelere Göre Çocukların Davranışsal ve Duygusal Güçlülüğü ve Kendilik Algısı İle Hobilerine İlişkin Sayıları, Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Davranışsal ve Duygusal Güçlülük Alt Ölçekleri													
hobiler	n	kişilerarası güçlülük		aileye katılım		bireysel güçlülük		okul etkin. kat.		duyuşsal güçlülük		Toplam	
		\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss
		Bilgisayarla oyun	24	32.21	7.25	22.04	3.84	27.67	3.85	20.29	4.86	17.42	2.55
Spor yapmak	24	30.00	4.89	21.58	2.30	27.63	3.91	19.17	2.68	16.08	1.86	113.50	11.21
Resim yapmak	124	32.02	5.92	22.85	2.91	27.27	3.53	21.33	3.67	16.35	2.62	119.50	15.63
Tiyatro, müzik, drama,dans	12	24.83	7.77	21.42	2.87	23.17	6.34	16.50	7.09	15.00	3.52	100.92	24.73
Televizyon seyretmek	14	31.14	4.82	23.86	2.03	26.50	3.69	21.21	3.17	16.36	2.44	119.07	14.28
Satranç oynamak	7	31.43	5.94	24.29	3.77	27.14	2.79	23.00	3.87	17.00	1.83	122.86	13.92
Gezmek	9	36.11	3.58	22.78	1.30	29.89	2.15	22.78	1.64	17.00	3.00	128.56	6.31
Oyun oynamak	50	30.94	5.26	22.72	2.74	26.82	3.24	19.10	4.46	16.36	2.61	115.58	13.95
El işi etkinlikleri	18	31.78	6.80	23.00	2.61	27.00	3.51	21.22	3.56	16.28	3.49	119.83	16.18
Kitapla uğraşmak	4	32.50	5.00	24.00	2.83	29.25	1.89	23.00	1.63	17.75	2.06	129.75	14.84
Hepsi	11	30.91	4.91	22.09	2.95	26.55	3.21	21.36	4.25	15.82	2.40	116.00	12.75
Toplam	297	31.42	6.00	22.68	2.88	27.11	3.71	20.60	4.15	16.39	2.64	117.98	14.84

Kendilik Algısı Alt Ölçekleri										
Hobiler	n	bilişsel yeterlik		akran kabulü		bedensel yeterlik		Anne kabulü		
		\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	
Bilgisayarla oyun	24	3.51	.36	3.18	.67	3.35	.60	3.44	.41	
Spor yapmak	24	3.50	.35	3.33	.64	3.22	.61	3.42	.50	
Resim yapmak	124	3.49	.39	3.19	.67	3.18	.56	3.47	.43	
Tiyatro, müzik, drama,dans	12	2.79	.92	2.93	.72	2.65	1.07	3.75	.29	
Televizyon seyretmek	14	3.39	.48	2.99	.70	2.85	1.73	3.25	.48	
Satranç oynamak	7	3.50	.47	3.19	.70	3.43	.47	3.66	.27	
Gezmek	9	3.43	.22	3.61	.46	3.42	.46	3.39	.21	
Oyun oynamak	50	3.32	.50	3.24	.61	3.02	.63	3.42	.53	
El işi etkinlikleri	18	3.61	.38	3.06	.64	3.26	.52	3.58	.50	
Kitapla uğraşmak	4	3.79	.25	3.89	.16	3.50	.43	3.87	.36	
Hepsi	11	3.34	.48	3.42	.52	3.21	.38	3.30	.09	
Toplam	297	3.43	.46	3.21	.65	3.16	.62	3.46	.45	

Tablo 81’de babalara göre Çocukların Davranışsal ve Duygusal Güçlülüğü ve Kendilik Algısı İle Hobilerine İlişkin Sayıları, Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları yer almaktadır. Hobileri resim yapmak olan çocukların kişilerarası

güçlülük; bilgisayarla oyun oynamak olan çocukların aileye katılım, bireysel güçlülük, okul etkinliklerine katılım, duyuşsal güçlülük, bilişsel yeterlik, bedensel yeterlik ve anne kabulü puan ortalamaları; hobileri gezmek olan çocukların akran kabulü puan ortalamaları diğerlerinden daha yüksek çıkmıştır.

Tablo 81
Babalara Göre Çocukların Davranışsal ve Duyuşsal Güçlülüğü ve Kendilik Algısı İle Hobilerine İlişkin Sayıları, Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Davranışsal ve Duyuşsal Güçlülük Alt Ölçekleri													
hobiler	n	kişilerarası güçlülük		aileye katılım		bireysel güçlülük		okul etkin. kat.		duyuşsal güçlülük		Toplam	
		\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss
Bilgisayarla oyun	17	31.59	5.05	23.76	2.49	29.41	3.71	21.06	2.54	16.41	1.97	122.24	12.90
Spor yapmak	24	30.50	5.18	21.79	3.15	26.92	3.15	19.17	4.07	15.58	2.50	112.00	16.76
Resim yapmak	107	33.76	12.33	22.22	3.27	27.50	3.61	20.96	3.74	16.23	2.62	118.70	18.45
Tiyatro, müzik, drama,dans	14	27.21	6.64	19.64	3.56	24.29	4.32	16.50	5.59	16.00	2.35	106.50	13.86
Televizyon seyretmek	27	29.81	6.78	21.85	3.28	26.70	4.25	20.22	4.15	15.89	2.93	114.70	17.30
Gezmek	12	33.58	4.76	23.17	2.62	27.08	3.02	20.25	2.73	16.17	2.59	120.42	13.94
Oyun oynamak	59	31.41	6.10	22.64	2.92	27.03	3.65	20.37	3.85	15.39	3.03	117.00	16.08
El işi etkinlikleri	22	32.81	6.03	22.52	2.50	26.90	4.17	20.81	4.82	15.81	3.37	118.86	17.25
Toplam	281	32.07	9.05	22.26	3.14	27.17	3.77	20.36	4.02	15.93	2.74	117.08	17.10

Kendilik Algısı Alt Ölçekleri										
Hobiler	n	bilişsel yeterlik		akran kabulü		bedensel yeterlik		Anne kabulü		
		\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	
Bilgisayarla oyun	17	3.63	.27	3.16	.69	3.25	.69	3.58	.45	
Spor yapmak	24	3.31	.52	3.21	.55	3.16	.65	3.47	.32	
Resim yapmak	107	3.50	.35	3.23	.66	3.19	.55	3.55	.38	
Tiyatro, müzik, drama,dans	14	3.00	1.12	3.30	.50	2.80	1.00	3.55	.57	
Televizyon seyretmek	27	3.36	.46	3.03	.52	3.18	.46	3.31	.44	
Gezmek	12	3.47	.55	3.39	.60	3.07	.56	3.43	.79	
Oyun oynamak	59	3.37	.50	3.21	.58	3.14	.50	3.45	.48	
El işi etkinlikleri	22	3.46	.49	3.33	.65	3.06	.67	3.56	.42	
Toplam	281	3.42	.50	3.22	.61	3.14	.59	3.50	.45	

Tablo 82’de çocukların davranışsal duyuşsal güçlülüğü ve kendilik algısı ile anne ve babalara göre hobileri arasındaki varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 82
Çocukların Davranışsal Duygusal Güçlülüğü ve Kendilik Algısı ile Anne ve Babalara Göre Hobileri Arasındaki Varyans Analizi Sonuçları

Davranışsal ve Duygusal Güçlülük Alt Ölçekleri										
Varyans Kaynağı	Sd		Kareler		Kareler		F		Önem	
			Toplamı		Ortalaması		Değeri		Düzeyi	
	Anne	Baba	Anne	Baba	Anne	Baba	Anne	Baba	Anne	Baba
Alt Ölçekler										
Kişilerarası Güçlülük										
Gruplar Arası	10	7	848.48	899.95	84.85	128.57	2.47	1.59	.007**	.137
Gruplar İçi	286	273	9807.75	22032.62	34.29	80.71				
Toplam	296	280	10656.23	22932.58						
Aileye Katılım										
Gruplar Arası	10	7	111.83	164.39	11.18	23.48	1.36	2.47	.196	.018*
Gruplar İçi	286	273	2342.78	2598.13	8.19	9.52				
Toplam	296	280	2454.61	2762.51						
Bireysel Güçlülük										
Gruplar Arası	10	7	304.39	223.30	63.44	31.90	2.31	2.31	.013*	.026*
Gruplar İçi	286	273	3768.95	3763.84	13.18	13.79				
Toplam	296	280	4073.33	3987.14						
Okul Etkinlik. Kat.										
Gruplar Arası	10	7	556.71	294.84	55.67	42.12	3.51	2.72	.000**	.010**
Gruplar İçi	286	273	4538.80	4231.58	15.87	15.50				
Toplam	296	280	5095.52	4526.41						
Duyuşsal Güçlülük										
Gruplar Arası	10	7	68.21	35.00	6.82	5.00	.98	.66	.461	.704
Gruplar İçi	286	273	1990.49	2060.72	6.96	7.55				
Toplam	296	280	2058.69	2095.72						
GüçlülükPuanToplam										
Gruplar Arası	10	7	6463.86	3272.17	646.39	467.45	2.70	1.62	.004**	.129
Gruplar İçi	286	273	68520.98	78584.11	239.58	287.85				
Toplam	296	280	74984.84	81856.28						
Kendilik algısı Alt Ölçekleri										
Varyans Kaynağı	Sd		Kareler		Kareler		F		Önem	
			Toplamı		Ortalaması		Değeri		Düzeyi	
	Anne	Baba	Anne	Baba	Anne	Baba	Anne	Baba	Anne	Baba
Alt Ölçekler										
Bilişsel Yeterlik										
Gruplar Arası	10	7	7.46	4.49	.75	.64	3.82	2.70	.000**	.010**
Gruplar İçi	286	273	55.88	64.96	.20	.24				
Toplam	296	280	63.35	69.45						
Akran Kabulü										
Gruplar Arası	10	7	6.29	1.76	.63	.25	1.49	.66	.141	.702
Gruplar İçi	286	273	120.47	103.20	.42	.38				
Toplam	296	280	126.76	104.96						
Bedensel Yeterlik										
Gruplar Arası	10	7	8.34	2.35	.83	.34	2.30	.96	.013*	.461
Gruplar İçi	286	273	103.85	95.29	.36	.35				
Toplam	296	280	112.20	97.63						
Anne Kabulü										
Gruplar Arası	10	7	3.33	1.73	.33	.25	1.70	1.25	.083	.274
Gruplar İçi	286	273	56.33	53.95	.20	.20				
Toplam	296	280	59.66	55.69						

**p<.01, *p<.05

Tablo 83'ün devamı

Kendilik algısı			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Anne	Bilişsel yeterlik	Bilgisayarla oyun(1) Spor yapmak (2) Resim (3)											
Baba		Tiyatro,müzik,drama,dans(4) Televizyon seyretmek (5) Satranç oynamak (6) Gezmek (7) Oyun oynamak (8) El işi etkinlikleri (9) Kitapla uğraşmak (10) Hepsi (11)	+				*						
Anne	Bedensel yeterlik	Bilgisayarla oyun(1) Spor yapmak (2) Resim (3) Tiyatro,müzik,drama,dans(4) Televizyon seyretmek (5) Satranç oynamak (6) Gezmek (7) Oyun oynamak (8) El işi etkinlikleri (9) Kitapla uğraşmak (10) Hepsi (11)										*	

(*,+) p<.05, * Anne, + Baba

Tablo 84'de öğretmenlere göre çocukların davranışsal ve duygusal güçlülüğü ve kendilik algısı ile hobilerine ilişkin sayıları, puan ortalamaları ve standart sapmaları , tablo 85'de bunların varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Öğretmenlere göre çocuklarının hobileri ile çocukların kişilerarası güçlülük [$F_{(5,295)}=3.53,p<.01$]; aileye katılım [$F_{(5,295)}=4.92,p<.01$]; bireysel güçlülük [$F_{(5,295)}=5.32,p<.01$]; okul etkinliklerine katılım [$F_{(5,295)}=3.53,p<.01$]; duyuşsal güçlülük [$F_{(5,295)}=3.09,p<.01$]; bilişsel yeterlik [$F_{(5,295)}=5.02,p<.01$]; akran kabulü [$F_{(5,295)}=5.82,p<.01$] ve bedensel yeterlik [$F_{(5,295)}=6.15,p<.01$] puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir.

Bu farklılıkların kaynağı Scheffe Testi ile saptanmıştır. Scheffe Testi sonuçları tablo 86'da gösterilmiştir. Scheffe Testi sonuçlarına göre hobileri oyun oynamak olan çocuklar ile okul içi etkinliklerinin hepsini hobi olarak benimseyen ve severek katılan çocukların kişilerarası güçlülüğü, aileye katılım, bireysel güçlülük, okul etkinliklerine katılım, duyuşsal güçlülük, bilişsel yeterlik, akran kabulü ve bedensel yeterliği üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu anlaşılmıştır.

Öğretmenlere göre, hobileri bilgisayarla oynama, spor yapma, müzik, tiyatro, dans, drama ile ilgilenme, televizyon seyretme, satranç oynama, gezme, oyun oynama, el işi etkinlikleri ve kitapla uğraşma olan ve tüm bu etkinliklerle ilgilenen çocukların puan ortalamaları, diğer hobileri olan çocuklara göre daha yüksek çıkmıştır. Bu sonuç, hobileri çeşitli olan çocukların hem güçlülük puanlarının hem de kendilik algısı puanlarının daha yüksek olduğunu göstermektedir (Tablo 84).

Tablo 84
Öğretmenlere Göre Çocukların Davranışsal ve Duygusal Güçlülüğü ve Kendilik Algısı İle Hobilerine İlişkin Sayıları, Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Davranışsal ve Duygusal Güçlülük Alt Ölçekleri													
Hobiler	n	kişilerarası güçlülük		aileye katılım		bireysel güçlülük		okul etkin. katıl.		duygusal güçlülük		Toplam	
		\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss
Spor yapmak	39	34.44	6.11	23.28	3.25	27.31	4.24	21.67	3.53	16.85	2.45	123.46	16.53
Resim yapmak	85	35.39	7.12	22.56	3.56	27.16	4.50	21.28	4.83	17.31	3.11	123.16	19.00
Tiyatro,müzik, drama,dans	21	34.52	7.43	24.43	3.25	26.05	4.78	22.05	3.97	17.29	3.59	125.19	20.14
Oyun oynamak	107	33.59	8.40	22.33	4.04	25.58	5.20	20.95	4.65	16.26	3.74	118.70	23.54
Elişi etkinlikleri	30	35.67	7.27	24.10	3.07	28.13	4.17	22.70	4.39	17.53	3.31	128.17	19.73
Hepsi	19	41.11	4.07	26.00	2.45	30.95	2.61	25.21	2.20	19.16	1.95	142.42	11.14
Toplam	301	34.95	7.54	23.07	3.70	26.88	4.80	21.66	4.48	17.01	3.33	123.47	20.90

Kendilik Algısı Alt Ölçekleri							
Hobiler	n	bilişsel yeterlik		akran kabulü		bedensel yeterlik	
		\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss
Spor yapmak	39	3.34	.55	3.45	.51	3.36	.48
Resim yapmak	85	3.38	.48	3.19	.62	3.24	.51
Tiyatro,müzik, drama,dans	21	3.56	.50	3.42	.58	3.46	.57
Oyun oynamak	107	3.19	.68	3.11	.75	3.12	.62
Elişi etkinlikleri	30	3.45	.45	3.30	.64	3.25	.58
Hepsi	19	3.78	.26	3.89	.30	3.82	.21
Toplam	301	3.35	.57	3.27	.67	3.27	.57

Tablo 85’de öğretmenlere göre çocukların davranışsal ve duygusal güçlülüğü ve kendilik algısı ile hobileri arasındaki varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 85
Çocukların Davranışsal Duygusal Güçlülüğü ve Kendilik Algısı ile Öğretmenlere Göre Hobileri Arasındaki Varyans Analizi Sonuçları

Davranışsal ve Duygusal Güçlülük Alt Ölçekleri					
Varyans Kaynağı	Sd	Kareler		F Değeri	Önem Düzeyi
		Toplamı	Ortalaması		
Alt Ölçekler					
Kişilerarası Güçlülük					
Gruplar Arası	5	963.970	192.794	3.534	.004**
Gruplar İçi	295	16093.38	54.554		
Toplam	300	17057.35			
Aileye Katılım					
Gruplar Arası	5	316.206	63.241	4.920	.000**
Gruplar İçi	295	3792.186	12.855		
Toplam	300	4108.392			
Bireysel Güçlülük					
Gruplar Arası	5	571.009	114.202	5.321	.000**
Gruplar İçi	295	6331.443	21.463		
Toplam	300	6902.452			
Okul Etkinliklerine Katılım					
Gruplar Arası	5	340.687	68.137	3.534	.004**
Gruplar İçi	295	5687.067	19.278		
Toplam	300	6027.754			
Duyuşsal Güçlülük					
Gruplar Arası	5	165.871	33.174	3.087	.010**
Gruplar İçi	295	3170.076	10.746		
Toplam	300	3335.947			
Güçlülük Puanı Toplamı					
Gruplar Arası	5	9989.157	1997.831	4.867	.000**
Gruplar İçi	295	121095.9	410.494		
Toplam	300	131085.0			
Kendilik algısı Alt Ölçekleri					
Varyans Kaynağı	Sd	Kareler		F Değeri	Önem Düzeyi
		Toplamı	Ortalaması		
Alt Ölçekler					
Bilişsel Yeterlik					
Gruplar Arası	5	7.781	1.556	5.025	.000**
Gruplar İçi	295	91.360	.310		
Toplam	300	99.141			
Akran Kabulü					
Gruplar Arası	5	12.074	2.415	5.823	.000**
Gruplar İçi	295	122.343	.415		
Toplam	300	134.417			
Bedensel Yeterlik					
Gruplar Arası	5	9.094	1.819	6.145	.000**
Gruplar İçi	295	87.315	.296		
Toplam	300	96.409			

**p<.01, *p<.05

Elde edilen sonuç, öğretmenlerin çocukların hobilerini anne ve babalara göre pek çok özelliklerini dikkate alarak, daha gerçekçi değerlendirdiklerini düşündürmektedir.

Okulöncesi günlük eğitim programlarında bilişsel, dil, oyun, yaratıcı sanat, drama ve müzik etkinliklerine yer verilmesi çocukların duygusal ve davranışsal güçlülük ve kendilik algılarını olumlu yönde desteklemektedir.

Çocuğun okulöncesi eğitimi sırasında öğreneceği bilgilerin yanı sıra sosyalleşmesi, insan ilişkilerini deneyimlemesi, oyun kurması, oyunu sürdürebilmesi, bağımsız davranışlar kazanması, çevresine karşı ilgisinin artması, kendi yeteneklerinin farkına varması, sorumluluklar üstlenebilmesi yönünden önemi büyüktür (Öz, 1997: 46b).

Çocukların isteği ve yeteneği doğrultusunda belli zaman ayırarak hoşlandığı bir etkinliğe yönelmesi, kendini geliştirmesi ve duygusal davranışsal yönden güçlenmesine yardımcı olmaktadır. Çocukları kendi yetenekleri çerçevesinde yetiştirmek, onlara destek olmak demektir. Böyle bir ortamda yetişen okulöncesi çocuklarının kendilik değerleri ve özgüven gelişimleri olumlu yönde etkilenmektedir (Öz, 1997: 78-79a).

Bryan, Mathur ve Sullivan'a göre, olumsuz duygusal durumların okul etkinliklerine katılarak üretim yapma, üst düzeydeki oluşumları anlama isteğini ve bilişsel düşünceler üretme çabalarını olumsuz yönde etkilemektedir (Bryan ve diğer., 1996: 154).

Tablo 86
Öğretmenlere Öğrencilerin Hobileri İle Kişilerarası Güçlülük, Aileye Katılım, Bireysel Güçlülük, Okul Etkinlikleri, Duyuşsal Güçlülük, Bilişsel Yeterlik, Bedensel Yeterlik ve Akran Kabulü Puanlarının Scheffe Testi Sonuçları

Ölçekler	Alt Ölçekler	Gruplar	1	2	3	4	5	6
Duygusal Davranışsal güçlülük Öğretmen	Kişilerarası güçlülük	Spor yapmak (1)						
		Resim yapmak (2)						
		Tiyatro,müzik,drama,dans(3)						
		Oyun oynamak (4)						*
		Elişi etkinlikleri (5)						
		Hepsi (6)						
	Aileye katılım	Spor yapmak (1)						
		Resim yapmak (2)						
		Tiyatro,müzik,drama,dans(3)						
		Oyun oynamak (4)						*
		Elişi etkinlikleri (5)						
		Hepsi (6)						

Tablo 86'nın devamı			1	2	3	4	6
Bireysel güçlülük		Spor yapmak (1)					
		Resim yapmak (2)					
	Tiyatro,müzik,drama,dans(3)						*
		Oyun oynamak (4)					
		Elişi etkinlikleri (5)					
		Hepsi (6)					
Okul etkin. katıl.		Spor yapmak (1)					
		Resim yapmak (2)					
	Tiyatro,müzik,drama,dans(3)						*
		Oyun oynamak (4)					
		Elişi etkinlikleri (5)					
		Hepsi (6)					
Duyuşsal güçlülük		Spor yapmak (1)					
		Resim yapmak (2)					
	Tiyatro,müzik,drama,dans(3)						*
		Oyun oynamak (4)					
		Elişi etkinlikleri (5)					
		Hepsi (6)					
Kendilik algısı	Bilişsel yeterlik	Spor yapmak (1)					
		Resim yapmak (2)					
		Tiyatro,müzik,drama,dans(3)					
Öğretmen		Oyun oynamak (4)					
		Elişi etkinlikleri (5)					
		Hepsi (6)					
	Akran kabulü	Spor yapmak (1)					
		Resim yapmak (2)					
		Tiyatro,müzik,drama,dans(3)					
		Oyun oynamak (4)					*
		Elişi etkinlikleri (5)					
		Hepsi (6)					
	Bedensel yeterlik	Spor yapmak (1)					
		Resim yapmak (2)					
		Tiyatro,müzik,drama,dans(3)					
		Oyun oynamak (4)					*
		Elişi etkinlikleri (5)					
		Hepsi (6)					

* p<.05

13. “ Çocukların davranışsal duygusal güçlülüğü ve kendilik algısı ile anne baba ve öğretmenlere göre üstlendikleri sorumlulukları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” alt problemine ilişkin bulgu ve yorumlar.

Bu alt probleme ilişkin bulgular 87, 88, 89, 90, 91, 92 ve 93'de yer almaktadır.

Tablo 87 ve 88'de annelere ve babalara göre çocukların davranışsal ve duygusal güçlülüğü ve kendilik algısı ile üstlendikleri sorumluluklarına ilişkin sayıları, puan ortalamaları ve standart sapmaları, tablo 89'da bunların varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 89 incelendiğinde, annelere göre çocukların üstlendikleri sorumlulukları ile davranışsal ve duygusal güçlülük puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki görülmezken kendilik algısı alt ölçeklerinden anne kabulü [$F_{(6,290)}=3.18, p<.01$] puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmaktadır.

Babalara göre, çocukların üstlendikleri sorumlulukları ile kişilerarası güçlülük [$F_{(5,275)}=2.39, p<.05$]; duyuşsal güçlülük [$F_{(5,275)}=4.57, p<.01$]; bilişsel yeterlik [$F_{(5,275)}=3.00, p<.05$]; akran kabulü [$F_{(5,275)}=3.04, p<.05$] ve bedensel yeterlik [$F_{(5,275)}=2.52, p<.05$] puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

Bu farklılıkların kaynağı Scheffe Testi ile saptanmıştır. Scheffe Testi sonuçları tablo 90'da gösterilmiştir. Scheffe Testi sonuçlarına göre annelerden elde edilen puanlarda kendi işlerinin sorumluluğunu alma ile hayvan ve bahçe bakımıyla uğraşan çocukların anne kabulü üzerinde anlamlı bir fark oluşturduğu anlaşılmıştır. Babalardan elde edilen verilerin Scheffe Testi sonuçlarına göre verilen görevleri yerine getirme ile hayvan ve bahçe bakımıyla uğraşan çocukların arasındaki kişilerarası güçlülüğü, günlük işlere yardım edenler ile hayvan ve bahçe bakımıyla uğraşan çocukların duyuşsal güçlülüğü, hayvan ve bahçe işleriyle ilgilenen ve sorumluluk almayan çocukların bilişsel yeterliği, kendi işlerinin sorumluluğunu alanlar ile verilen görevleri yerine getiren çocuklar arasındaki akran kabulü, kendi işlerinin sorumluluğunu üstlenen çocuklar ile hayvan ve bahçe bakımıyla uğraşan çocukların bedensel yeterliği üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu anlaşılmıştır (Tablo 90).

Tablo 87
Anneler Göre Çocukların Davranışsal ve Duygusal Güçlülüğü ve Kendilik Algısı İle Üstlendikleri Sorumluluklarına İlişkin Sayıları, Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Üstlendikleri Sorumluluklar	n	Davranışsal ve Duygusal Güçlülük Alt ölçekleri										Toplam	
		kişilerarası güçlülük		aileye katılım		bireysel güçlülük		okul etkin. kat.		duyuşsal güçlülük			
		\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss
Arkadaş ve kardeşleriyle yardımlaşma	11	31.18	7.04	22.64	3.20	25.45	4.03	22.45	3.67	16.00	2.93	117.73	17.07
Eşyaları düzenleme	98	31.93	6.27	22.86	3.18	27.30	3.66	20.60	3.95	16.91	2.81	119.38	16.58
Günlük işlere yardım etme	105	31.13	5.62	22.59	2.61	27.10	3.93	20.49	4.53	16.20	2.53	117.38	15.98
Verilen görevleri yerine getirme	14	34.29	4.05	24.14	2.66	27.50	3.16	20.50	4.60	16.14	1.99	122.57	13.30
Hayvan ve bahçe bakımıyla uğraşma	11	29.55	6.50	22.45	2.50	27.91	3.02	20.27	3.77	15.82	2.75	116.00	12.32
Kendi işlerinin sorumluluğunu üstlenme	31	31.26	6.58	22.00	3.06	27.39	3.02	20.90	2.65	16.35	2.52	117.65	14.22
Sorumluluk almaz	27	30.22	5.89	22.52	2.62	26.33	4.15	20.07	4.91	15.81	2.62	114.11	17.56
Toplam	297	31.42	6.00	22.68	2.88	27.11	3.71	20.60	4.15	16.39	2.64	117.98	15.92

Üstlendikleri Sorumluluklar	n	Kendilik Algısı Alt Ölçekleri							
		bilişsel yeterlik		akran kabulü		bedensel yeterlik		Anne kabulü	
		\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss
Arkadaş ve kardeşleriyle yardımlaşma	11	3.66	.21	3.24	.25	3.26	.35	3.62	.40
Eşyaları düzenleme	98	3.46	.42	3.25	.55	3.16	.56	3.43	.43
Günlük işlere yardım etme	105	3.40	.55	3.29	.68	3.16	.69	3.55	.43
Verilen görevleri yerine getirme	14	3.55	.17	3.02	.69	3.27	.43	3.42	.34
Hayvan ve bahçe bakımıyla uğraşma	11	3.36	.18	3.20	.74	3.60	.51	3.68	.27
Kendi işlerinin sorumluluğunu üstlenme	31	3.44	.42	3.06	.74	3.04	.59	3.21	.55
Sorumluluk almaz	27	3.34	.52	3.00	.91	3.00	.64	3.43	.49
Toplam	297	3.43	.46	3.21	.65	3.16	.62	3.46	.45

Veriler incelendiğinde, annelerin sorumluluk almaya istekli çocukları daha fazla kabul etme ve bu davranışlarını onaylama eğilimi içinde oldukları görülebilir.

Tablo 88
Babalara Göre Çocukların Davranışsal ve Duygusal Güçlülüğü ve Kendilik
Algısı İle Üstlendikleri Sorumluluklarına İlişkin Sayıları, Puan Ortalamaları ve
Standart Sapmaları

Davranışsal ve Duygusal Güçlülük Alt Ölçekleri													
Üstlendikleri Sorumluluklar	n	kişilerarası güçlülük		aileye katılım		bireysel güçlülük		okul etkin. kat.		duyuşsal güçlülük		Toplam	
		\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss
Eşyaları düzenleme	115	31.92	5.23	22.04	3.28	27.32	3.45	20.45	3.69	15.47	2.69	117.30	15.01
Günlük işlere yardım etme	60	31.57	6.84	22.52	3.07	27.35	3.89	20.72	3.33	16.77	2.44	118.90	16.50
Verilen görevleri yerine getirme	25	37.56	23.39	23.52	2.40	27.44	4.68	21.16	5.05	16.64	2.60	118.20	27.13
Hayvan ve bahçe bakımıyla uğraşma	12	28.50	5.39	21.50	3.06	25.08	4.32	18.33	4.40	14.00	2.89	104.08	19.00
Kendi işlerinin sorumluluğunu üstlenme	36	31.33	7.06	22.47	3.69	27.11	3.97	20.00	5.41	16.75	2.73	118.83	16.73
Sorumluluk almaz	33	31.45	5.30	21.67	2.45	26.91	3.50	19.88	3.45	15.30	2.77	114.97	13.86
Toplam	281	32.07	9.05	22.26	3.14	27.17	3.77	20.36	4.02	15.93	2.74	117.08	18.00
Kendilik Algısı Alt Ölçekleri													
Üstlendikleri Sorumluluklar	n	bilişsel yeterlik		akran kabulü		bedensel yeterlik		Anne kabulü					
		\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss				
Eşyaları düzenleme	115	3.47	.45	3.28	.56	3.22	.52	3.47	.52				
Günlük işlere yardım etme	60	3.44	.42	3.25	.58	3.16	.54	3.50	.39				
Verilen görevleri yerine getirme	25	3.48	.40	3.41	.86	3.15	.72	3.55	.43				
Hayvan ve bahçe bakımıyla uğraşma	12	3.03	.35	3.28	.40	3.42	.49	3.52	.24				
Kendi işlerinin sorumluluğunu üstlenme	36	3.24	.76	2.88	.64	2.92	.71	3.55	.41				
Sorumluluk almaz	33	3.50	.46	3.18	.53	2.99	.61	3.48	.37				
Toplam	281	3.42	.50	3.22	.61	3.14	.59	3.50	.45				

Babalara göre evde ve okulda verilen sorumlulukları yerine getiren çocukların kişilerarası güçlülük, aileye katılım, bireysel güçlülük, okul etkinliklerine katılım ve akran kabulü puan ortalamaları diğerlerinden daha yüksek bulunmuştur.

Tablo 89
Çocukların Davranışsal Duygusal Güçlülüğü ve Kendilik Algısı ile Anne ve Babalara Göre Üstlendikleri Sorumlulukları Arasındaki Varyans Analizi Sonuçları

Davranışsal ve Duygusal Güçlülük Alt Ölçekleri											
Varyans Kaynağı	Sd		Kareler Toplamı		Kareler Ortalaması		F Değeri		Önem Düzeyi		
	Anne	Baba	Anne	Baba	Anne	Baba	Anne	Baba	Anne	Baba	
	Kişilerarası Güçlülük										
Gruplar Arası	6	5	227.77	956.21	37.96	191.24	1.06	2.39	.389	.038*	
Gruplar İçi	290	275	10428.46	21976.37	35.96	79.91					
Toplam	296	280	10656.23	22932.58							
Aileye Katılım											
Gruplar Arası	6	5	49.50	69.20	8.25	13.84	1.00	1.41	.429	.220	
Gruplar İçi	290	275	2405.12	2693.31	8.29	9.79					
Toplam	296	280	2454.61	2762.51							
Bireysel Güçlülük											
Gruplar Arası	6	5	61.38	61.03	10.23	12.21	.74	.86	.618	.512	
Gruplar İçi	290	275	4011.96	3926.11	13.83	14.28					
Toplam	296	280	4073.33	3987.14							
Okul Etkinlik. Katılım											
Gruplar Arası	6	5	50.84	86.20	8.47	17.24	.49	1.07	.818	.379	
Gruplar İçi	290	275	5044.68	4440.21	17.40	16.15					
Toplam	296	280	5095.52	4526.41							
Duyuşsal Güçlülük											
Gruplar Arası	6	5	45.20	160.86	7.53	32.17	1.09	4.57	.371	.001**	
Gruplar İçi	290	275	2013.50	1934.86	6.94	7.04					
Toplam	296	280	2058.69	2095.72							
GüçlülükPuanToplam											
Gruplar Arası	6	5	975.67	2520.04	162.61	504.01	.64	1.75	.700	.124	
Gruplar İçi	290	275	74009.17	79336.23	255.20	288.50					
Toplam	296	280	74984.84	81856.28							
Kendilik algısı Puanları											
Varyans Kaynağı	Sd		Kareler Toplamı		Kareler Ortalaması		F Değeri		Önem Düzeyi		
	Anne	Baba	Anne	Baba	Anne	Baba	Anne	Baba	Anne	Baba	
	Alt Ölçekler										
Bilişsel Yeterlik											
Gruplar Arası	6	5	1.24	3.59	.21	.72	.97	3.00	.448	.012*	
Gruplar İçi	290	275	62.10	65.86	.21	.24					
Toplam	296	280	63.35	69.45							
Akran Kabulü											
Gruplar Arası	6	5	3.20	5.50	.53	1.10	1.25	3.04	.279	.011*	
Gruplar İçi	290	275	123.55	99.46	.43	.36					
Toplam	296	280	126.76	104.96							
Bedensel Yeterlik											
Gruplar Arası	6	5	3.62	4.28	.60	.86	1.61	2.52	.143	.030*	
Gruplar İçi	290	275	108.57	93.35	.37	.34					
Toplam	296	280	112.20	97.63							
Anne Kabulü											
Gruplar Arası	6	5	3.69	.28	.62	.06	3.18	.28	.005**	.925	
Gruplar İçi	290	275	55.97	55.41	.19	.20					
Toplam	296	280	59.66	55.69							

**p<.01, *p<.05

Babalardan elde edilen verilerin analiz sonucu incelendiğinde, belli bir konuda sorumluluk üstlenebilen ve bunları yerine getiren çocukların başkalarının düşünce ve duygularına karşı saygılı, olumlu tepkiler verebilen, davranışlarının sorumluluğunu üstlenebilen, arkadaşları tarafından kabul gören ve bedenini iyi kullanabilen; anneler tarafından kabul gören ve desteklenen çocuklar oldukları görülebilir.

Tablo 90

Annelerin ve Babalara Göre Çocuklarının Üstlendikleri Sorumlulukları İle Kişilerarası Güçlülük, Duyuşsal Güçlülük, Anne Kabulü, Bilişsel Yeterlik, Akran Kabulü ve Bedensel Yeterlik Puanlarının Scheffe Testi Sonuçları

Ölçekler	Alt Ölçekler	Gruplar	1	2	3	4	5	6	7	
Duygusal davranışsal güçlülük	Baba	Kişilerarası güçlülük	Arkadaş ve kardeşleriyle yardımlaşma(1)	Eşyaları düzenleme (2)	Günlük işlere yardım (3)	Verilen görevleri yerine getirme (4)	Hayvan ve bahçe bakımı (5)	Kendi işlerinin sorumluluğunu üstlenme(6)	Sorumluluk almaz (7)	+
		Duyuşsal güçlülük	Arkadaş ve kardeşleriyle yardımlaşma(1)	Eşyaları düzenleme (2)	Günlük işlere yardım (3)	Verilen görevleri yerine getirme (4)	Hayvan ve bahçe bakımı (5)	Kendi işlerinin sorumluluğunu üstlenme(6)	Sorumluluk almaz (7)	+
Kendilik algısı	Anne	Anne kabulü	Arkadaş ve kardeşleriyle yardımlaşma(1)	Eşyaları düzenleme (2)	Günlük işlere yardım (3)	Verilen görevleri yerine getirme (4)	Hayvan ve bahçe bakımı (5)	Kendi işlerinin sorumluluğunu üstlenme(6)	Sorumluluk almaz (7)	*
		Bilişsel yeterlik	Arkadaş ve kardeşleriyle yardımlaşma(1)	Eşyaları düzenleme (2)	Günlük işlere yardım (3)	Verilen görevleri yerine getirme (4)	Hayvan ve bahçe bakımı (5)	Kendi işlerinin sorumluluğunu üstlenme(6)	Sorumluluk almaz (7)	+
Baba	Baba	Akran kabulü	Arkadaş ve kardeşleriyle yardımlaşma(1)	Eşyaları düzenleme (2)	Günlük işlere yardım (3)	Verilen görevleri yerine getirme (4)	Hayvan ve bahçe bakımı (5)	Kendi işlerinin sorumluluğunu üstlenme(6)	Sorumluluk almaz (7)	+
		Bedensel yeterlik	Arkadaş ve kardeşleriyle yardımlaşma(1)	Eşyaları düzenleme (2)	Günlük işlere yardım (3)	Verilen görevleri yerine getirme (4)	Hayvan ve bahçe bakımı (5)	Kendi işlerinin sorumluluğunu üstlenme (6)	Sorumluluk almaz (7)	+

(* , +) p<.05, * Anne, + Baba

Tablo 91’de öğretmenlere göre çocukların davranışsal duygusal güçlülüğü ve kendilik algısı ile üstlendikleri sorumluluklarına ilişkin sayıları, puan ortalamaları standart sapma sonuçları; tablo 92’de bunların varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 92 incelendiğinde, öğretmenlere göre çocukların üstlendikleri sorumlulukları ile kişilerarası güçlülük [$F_{(4,296)}=3.25, p<.05$]; aileye katılım [$F_{(4,296)}=4.56, p<.01$]; bireysel güçlülük [$F_{(4,296)}=4.83, p<.01$]; okul etkinliklerine katılım [$F_{(4,296)}=5.00, p<.01$]; duyuşsal güçlülük [$F_{(4,296)}=3.05, p<.05$]; toplam güçlülük [$F_{(4,296)}=5.13, p<.01$]; bilişsel yeterlik [$F_{(4,296)}=4.88, p<.01$] puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir.

Bu farklılığın kaynağı Scheffe Testi ile saptanmıştır. Scheffe Testi sonuçları tablo 93’de gösterilmiştir. Scheffe Testi sonuçlarına göre verilen görevleri yerine getiren çocuklar ile sorumluluk üstlenmeyenlerin kişilerarası güçlülüğü, aileye katılımı, bireysel güçlülüğü, okul etkinliklerine katılımı, duyuşsal güçlülük ve bilişsel yeterlikleri üzerinde anlamlı bir fark oluşturduğu anlaşılmıştır.

Öğretmenlere göre; okulda ve evde verilen görevleri yerine getirmede istekli davranan çocukların kişilerarası güçlülük, aileye katılım, bireysel güçlülük, okul etkinliklerine katılım, duyuşsal güçlülük, toplam güçlülük, bilişsel yeterlik, akran kabulü, bedensel yeterlik puan ortalamaları diğer çocukların puanlarından daha yüksek bulunmuştur (Tablo 91).

Epstein, Ruloph ve Epstein’in çocukların sorumluluk alma davranışlarını incelediği araştırmalarında, sorumluluk almaya karşı istekli olma davranışı ile olumlu benlik saygısı ve davranışsal ve duygusal güçlülük arasında olumlu bir ilişkinin olduğunu belirlemişlerdir. Bu sonuç araştırmanın verilerini desteklemektedir (Epstein ve ark., 1998).

Tablo 91
Öğretmenlere Göre Çocukların Davranışsal ve Duygusal Güçlülüğü ve Kendilik
Algısı İle üstlendikleri Sorumluluklarına İlişkin Sayıları, Puan Ortalamaları ve
Standart Sapmaları

Davranışsal ve Duygusal Güçlülük Alt Ölçekleri													
Üstlendikleri sorumluluklar	n	kişilerarası güçlülük		aileye katılım		bireysel güçlülük		okul etkin. kat.		duyuşsal güçlülük		Toplam	
		\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss
Eşyaları düzenleme	110	34.80	7.11	22.82	3.67	26.59	4.71	21.42	4.39	16.56	3.32	122.03	20.33
Günlük işlere yardım etme	56	33.93	7.34	22.50	3.58	26.86	4.14	21.61	4.16	17.14	3.04	121.82	19.34
Verilen görevleri yerine getirme	42	38.00	6.67	25.14	2.66	29.36	3.82	24.14	3.08	18.33	2.50	135.07	16.15
Kendi işlerinin sorumluluğunu üstlenme	63	35.48	8.29	23.14	3.59	26.83	4.77	21.38	4.92	17.28	3.48	124.03	21.51
Sorumluluk almaz	30	32.07	7.83	22.03	4.60	24.60	6.18	19.73	4.91	16.00	4.10	114.43	24.61
Toplam	301	34.95	7.54	23.07	3.70	26.88	4.80	21.66	4.48	17.01	3.33	123.47	20.90

Kendilik Algısı Alt Ölçekleri								
Üstlendikleri sorumluluklar	n	bilişsel yeterlik		akran kabulü		bedensel yeterlik		
		\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	
Eşyaları düzenleme	110	3.38	.59	3.33	.64	3.30	.55	
Günlük işlere yardım etme	56	3.43	.39	3.32	.57	3.27	.52	
Verilen görevleri yerine getirme	42	3.54	.55	3.35	.73	3.42	.48	
Kendi işlerinin sorumluluğunu üstlenme	63	3.27	.61	3.13	.76	3.20	.62	
Sorumluluk almaz	30	2.99	.63	3.09	.62	3.04	.67	
Toplam	301	3.35	.57	3.27	.67	3.27	.57	

Tablo 92
Çocukların Davranışsal Duygusal Güçlülüğü ve Kendilik Algısı ile
Öğretmenlere Göre Üstlendikleri Sorumlulukları Arasındaki Varyans Analizi
Sonuçları

Davranışsal ve Duygusal Güçlülük Alt Ölçekleri					
Varyans Kaynağı	Sd	Kareler		F Değeri	Önem Düzeyi
		Toplamı	Ortalaması		
Alt Ölçekler					
Kişilerarası Güçlülük					
Gruplar Arası	4	718.454	179.613	3.254	.012*
Gruplar İçi	296	16338.90	55.199		
Toplam	300	17057.35			
Aileye Katılım					
Gruplar Arası	4	238.205	59.551	4.555	.001**
Gruplar İçi	296	3870.187	13.075		
Toplam	300	4108.392			
Bireysel Güçlülük					
Gruplar Arası	4	423.082	105.770	4.832	.001**
Gruplar İçi	296	6479.370	21.890		
Toplam	300	6902.452			
Okul Etkinliklerine Katılım					
Gruplar Arası	4	381.767	95.442	5.004	.001**
Gruplar İçi	296	5645.987	19.074		
Toplam	300	6027.754			
Duyuşsal Güçlülük					
Gruplar Arası	4	131.845	32.961	3.045	.018*
Gruplar İçi	296	3204.102	10.825		
Toplam	300	3335.947			
Güçlülük Puanı Toplamı					
Gruplar Arası	4	8503.789	2125.947	5.134	.001**
Gruplar İçi	296	122581.2	414.126		
Toplam	300	131085.0			
Kendilik algısı Alt Ölçekleri					
Varyans Kaynağı	Sd	Kareler		F Değeri	Önem Düzeyi
		Toplamı	Ortalaması		
Alt Ölçekler					
Bilişsel Yeterlik					
Gruplar Arası	4	6.136	1.534	4.882	.001**
	296	93.005	.314		
Gruplar İçi	296	93.00	.314		
Toplam	300	99.14			
Akran Kabulü					
Gruplar Arası	4	3.198	.799	1.803	.128
Gruplar İçi	296	131.219	.443		
Toplam	300	134.417			
Bedensel Yeterlik					
Gruplar Arası	4	2.864	.716	2.266	.062
Gruplar İçi	296	93.544	.316		
Toplam	300	96.409			

**p<.01, *p<.05

Tablo 93
Öğretmenlere Göre Çocuklarının Üstlendikleri Sorumlulukları İle Kişilerarası Güçlülük, Duyuşsal Güçlülük, Anne Kabulü, Bilişsel Yeterlik, Akran Kabulü ve Bedensel Yeterlik Puanlarının Scheffe Testi Sonuçları

Ölçekler	Alt Ölçekler	Gruplar	1	2	3	4	5	6
Duyusal davranışsal güçlülük	Kişilerarası güçlülüğü	Eşyaları düzenleme (1)						
		Günlük işlere yardım (2)						
		Verilen görevleri yerine getirme (3)						*
		Hayvan ve bahçe bakımı (4)						
		Kendi işlerinin sorumluluğunu üstlenme(5)						
		Sorumluluk almaz (6)						
Öğretmen	Aileye katılım	Eşyaları düzenleme (1)						
		Günlük işlere yardım (2)						
		Verilen görevleri yerine getirme (3)						*
		Hayvan ve bahçe bakımı (4)						
		Kendi işlerinin sorumluluğunu üstlenme(5)						
		Sorumluluk almaz (6)						
Bireysel güçlülük	Bireysel güçlülüğü	Eşyaları düzenleme (1)						
		Günlük işlere yardım (2)						
		Verilen görevleri yerine getirme (3)						*
		Hayvan ve bahçe bakımı (4)						
		Kendi işlerinin sorumluluğunu üstlenme(5)						
		Sorumluluk almaz (6)						
Okul etkinlikleri	Okul etkinlikleri	Eşyaları düzenleme (1)						
		Günlük işlere yardım (2)						
		Verilen görevleri yerine getirme (3)						*
		Hayvan ve bahçe bakımı (4)						
		Kendi işlerinin sorumluluğunu üstlenme(5)						
		Sorumluluk almaz (6)						
Duyuşsal güçlülük	Duyuşsal güçlülüğü	Eşyaları düzenleme (1)						
		Günlük işlere yardım (2)						
		Verilen görevleri yerine getirme (3)						*
		Hayvan ve bahçe bakımı (4)						
		Kendi işlerinin sorumluluğunu üstlenme(5)						
		Sorumluluk almaz (6)						
Kendilik algısı	Bilişsel yeterlik	Eşyaları düzenleme (1)						
		Günlük işlere yardım (2)						
		Verilen görevleri yerine getirme (3)						*
		Hayvan ve bahçe bakımı (4)						
		Kendi işlerinin sorumluluğunu üstlenme(5)						
		Sorumluluk almaz (6)						
Öğretmen	Bilişsel yeterlik	Eşyaları düzenleme (1)						
		Günlük işlere yardım (2)						
		Verilen görevleri yerine getirme (3)						*
		Hayvan ve bahçe bakımı (4)						
		Kendi işlerinin sorumluluğunu üstlenme(5)						
		Sorumluluk almaz (6)						

* p<.05

Veriler, okul öncesi eğitimi sırasında çocukların yaşına uygun sorumluluk alma ve yerine getirme yönünde desteklenmesi ve ödüllendirilmesinin önemini ortaya koymaktadır.

Anne ve babalardan elde edilen veriler incelendiğinde, sorumluluk alma almayanlara göre çocukların duygusal ve davranışsal yönden daha güçlenmesine ve

kendini olumlu algılamasına yardımcı olmaktadır. Baba ve öğretmenlerden elde edilen bulgular paralellik göstermektedir.

Sorumluluk duyguları gelişmiş olan çocukların kişilerarası ilişkilerde yeterli, anne-baba ve kardeşleriyle ilişkileri olumlu, bireysel olarak güçlü yönlerini bilen, duygularını ifade edebilen ve başkalarının duygularını dikkate alan, okul etkinliklerinde başarılı, öğrenmeye açıklık özellikleri gösterdikleri söylenebilir.

Veriler incelendiğinde, çocukların sorumluluk alma ve yerine getirme olgunluğuna ulaştıklarında, kendilerini olumlu algıladıkları, duygusal ve davranışsal yönden güçlü özelliklere sahip oldukları görülmektedir.

Çocukların sorumluluk almaları ve başarma çabaları sonunda olumlu duygular yaşamaları performanslarını olumlu yönde etkilemektedir. Okulöncesi çocuklarının başarabilecekleri sorumlulukları alabilme konusunda cesaretlendirmeleri ve desteklenmeleri gerekmektedir (Gorman, 1999: 72-77).

Okulöncesi eğitiminin temel hedeflerinden biri çocukların sorumluluk alma duygularının gelişimini sağlamaktır. Bu yönden desteklenen çocuklar daha istekli davranmaktadırlar. Yaşına uygun sorumluluklar almak çocukları duygusal ve davranışsal yönden güçlendirmektedir. Aldığı sorumluluklarını yerine getirdiğinde takdir edilmek ve desteklenmek çocuğun kendini ve yeteneklerini olumlu algılamasına yardımcı olmaktadır.

Epstein ve arkadaşları tarafından yapılan bir çalışmada çocukların okulda sorumluluk alma davranışları ile duygusal ve davranışsal gelişimleri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Çocukların sorumluluk almaya istekli olma davranışının anne babaya oranla öğretmen davranışlarından daha çok etkilendiği belirlenmiştir. Her iki araştırma bulguları arasında paralellik bulunmaktadır (Epstein ve ark., 2000).

14. “**Çocukların davranışsal ve duygusal güçlülüğü ve kendilik algısı ile anne baba ve öğretmenlerin çocuklar için tanımladıkları olumlu özellikleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?**” alt problemine ilişkin bulgu ve yorumlar.

Bu alt probleme ilişkin bulgular tablo 94, 95, 96, 97, 98, 99 ve 100’de yer almaktadır.

Tablo 94 ve 95’de anne ve babalara göre çocukların davranışsal ve duygusal güçlülüğü ve kendilik algısı ile olumlu özelliklerine ilişkin sayıları, puan ortalamaları ve standart sapmaları; tablo 96’da bunların varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 96’ya bakıldığında annelere göre çocukların olumlu özellikleri ile davranışsal ve duygusal güçlülük puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı; akran kabulü [$F_{(11,285)}=1.88, p<.05$] puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir.

Bu farklılığın kaynağı Scheffe Testi ile saptanmıştır. Scheffe Testi sonuçları tablo 97’de gösterilmiştir. Scheffe Testi sonuçlarına göre kolay iletişim kurma ile mantıklı ve olgun olan çocukların akran kabulü üzerinde anlamlı bir fark oluşturduğu anlaşılmıştır.

Babalara göre çocukların olumlu özellikleri ile aileye katılım [$F_{(8,272)}=2.27, p<.05$]; bilişsel yeterlik [$F_{(8,272)}=2.57, p<.01$] ve bedensel yeterlik [$F_{(8,272)}=2.88, p<.01$] puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir.

Yapılan “Scheffe” testi sonuçlarına göre temiz ve düzenli olma ile paylaşımcı ve duygusal olma özellikleri arasındaki çocukların aileye katılımları, temiz ve düzenli olanlar ile dikkatli ve zeki olan çocukların bilişsel yeterliliği, dikkatli ve zeki olanlar ile güvenilir olan çocukların bedensel yeterliği üzerinde anlamlı bir fark oluşturduğu anlaşılmıştır (Tablo 97).

Tablo 94
Annelere Göre Çocukların Davranışsal ve Duygusal Güçlülüğü ve Kendilik Algısı İle Olumlu Özelliklerine İlişkin Sayıları, Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Davranışsal ve Duygusal Güçlülük Alt Ölçekleri													
olumlu özellikleri	n	kişilerarası güçlülük		aileye katılım		bireysel güçlülük		okul etkin. kat.		duyuşsal güçlülük		Toplam	
		\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss
Uyumlu sevecen	98	31.66	5.26	22.58	2.95	26.85	3.55	21.14	3.19	16.19	2.62	118.21	14.10
Paylaşımçı duygusal	40	31.78	6.12	22.55	2.75	26.25	4.16	20.23	4.00	16.68	2.82	117.75	17.29
Kolay iletişim kuran	13	30.62	5.19	23.38	2.63	26.38	3.71	18.77	4.19	17.31	2.87	116.46	15.22
Temiz ve düzenli	15	30.80	3.69	22.07	1.67	27.87	2.85	20.47	2.72	15.93	1.75	117.33	7.56
Yardımsaver hoşgörülü	36	28.89	8.13	22.39	3.21	26.67	4.97	18.97	5.97	16.36	2.74	112.83	21.85
Dikkatli zeki	9	31.00	5.12	21.78	3.00	27.11	3.33	19.89	2.93	16.56	1.51	114.33	11.75
Hırslı gayretli kararlı	14	32.50	5.10	24.07	2.46	29.43	3.03	23.57	3.61	17.64	1.65	127.21	12.81
Sorumluluk alan	9	29.33	4.53	21.22	2.54	27.22	2.77	21.56	3.91	14.00	3.08	113.33	10.14
Mantıklı olgun	11	32.36	6.10	22.82	2.93	27.55	3.62	21.00	3.90	16.64	2.87	120.36	15.24
Özgüvenli	15	32.60	5.77	23.13	2.85	27.33	3.13	19.93	4.48	16.00	2.65	118.13	14.28
Güvenilir	14	34.43	6.14	23.64	2.56	27.64	2.21	20.79	3.26	16.57	1.70	123.07	12.10
Söz dinleyen bağımlı	23	31.83	7.31	22.91	3.42	28.22	3.44	20.78	5.51	16.70	3.25	120.43	20.72
Toplam	297	31.42	6.00	22.68	2.88	27.11	3.71	20.60	4.15	16.39	2.64	117.98	15.92

Kendilik Algısı Alt Ölçekleri									
Olumlu özellik	n	bilişsel yeterlik		akran kabulü		bedensel yeterlik		Anne kabulü	
		\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss
Uyumlu sevecen	98	3.42	.44	3.09	.73	3.16	.63	3.43	.50
Paylaşımçı duygusal	40	3.45	.39	3.27	.50	3.13	.58	3.43	.41
Kolay iletişim kuran	13	3.27	.49	2.96	.54	2.79	.75	3.64	.36
Temiz ve düzenli	15	3.60	.43	3.57	.33	3.35	.37	3.67	.29
Yardımsaver hoşgörülü	36	3.22	.69	3.09	.79	3.12	.80	3.61	.33
Dikkatli zeki	9	3.51	.37	3.09	.26	3.17	.38	3.11	.56
Hırslı gayretli kararlı	14	3.63	.34	3.38	.52	3.32	.70	3.55	.56
Sorumluluk alan	9	3.50	.25	3.13	.87	2.91	.62	3.37	.40
Mantıklı olgun	11	3.45	.40	3.66	.35	3.32	.56	3.53	.41
Özgüvenli	15	3.38	.55	3.33	.52	2.94	.58	3.43	.47
Güvenilir	14	3.61	.25	3.37	.56	3.11	.49	3.48	.45
Söz dinleyen bağımlı	23	3.54	.38	3.30	.68	3.45	.30	3.33	.40
Toplam	297	3.43	.46	3.21	.65	3.16	.62	3.46	.45

Annelere göre, olumlu özellikleri hırslı-gayretli ve kararlı olan çocukların aileye katılım, bireysel güçlülük, okul etkinliklerine katılım, duyuşsal güçlülük

puanları; mantıklı ve olgun olan çocukların akran kabulü puanları; söz dinleyen-bağımlı olanların bedensel yeterlik puanları; temiz ve düzenli olanların anne kabulü puanları; güvenilir olanların kişilerarası güçlülük ve toplam güçlülük puan ortalamaları diğerlerinden daha yüksek bulunmuştur.

Tablo 95
Babalara Göre Çocukların Davranışsal ve Duygusal Güçlülüğü ve Kendilik Algısı İle Olumlu Özelliklerine İlişkin Sayıları, Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Davranışsal ve Duygusal Güçlülük Alt Ölçekleri													
olumlu özellikleri	n	kişilerarası güçlülük		aileye katılım		bireysel güçlülük		okul etkin. kat.		duyuşsal güçlülük		Toplam	
		\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss
Uyumlu sevecen	107	32.33	5.18	22.70	2.90	27.14	3.63	20.38	3.90	16.00	2.60	118.54	15.04
Paylaşımçı duygusal	22	38.55	25.01	23.86	3.34	27.23	3.75	20.73	4.62	16.45	2.32	117.36	29.32
Kolay iletişim kuran	20	30.38	6.75	21.62	2.87	26.69	5.23	18.00	5.85	16.23	2.92	112.92	20.06
Temiz ve düzenli	11	30.65	5.12	21.70	3.05	27.10	4.78	20.00	4.83	15.30	3.23	115.25	17.18
Yardımsıver hoşgörülü	28	31.45	7.65	20.64	3.88	26.91	3.36	20.55	2.50	15.27	3.38	114.82	17.00
Dikkatli zeki	17	31.71	5.48	21.46	3.06	27.21	3.20	20.61	2.85	15.61	2.95	115.18	16.02
Hırslı gayretli kararlı	30	29.29	6.38	21.00	4.53	26.71	5.19	18.82	5.26	16.59	2.27	114.76	15.28
Güvenilir	30	31.43	6.23	22.67	2.87	27.50	3.70	21.40	3.63	16.23	3.15	119.20	16.43
Söz dinleyen bağımlı	16	30.97	6.93	21.88	2.62	27.42	3.06	20.73	3.32	15.52	2.54	116.52	14.87
Toplam	281	32.07	9.05	22.26	3.14	27.17	3.77	20.36	4.02	15.93	2.74	117.08	17.10

Olumlu özellik	n	Kendilik Algısı Alt Ölçekleri							
		bilişsel yeterlik		akran kabulü		bedensel yeterlik		Anne kabulü	
		\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss
Uyumlu sevecen	107	3.44	.42	3.28	.61	3.19	.54	3.47	.44
Paylaşımçı duygusal	22	3.55	.33	3.39	.54	3.31	.45	3.52	.62
Kolay iletişim kuran	20	3.20	.54	2.90	.61	3.17	.70	3.41	.49
Temiz ve düzenli	11	3.46	.41	3.09	.49	2.94	.67	3.45	.42
Yardımsıver hoşgörülü	28	3.56	.47	3.33	.25	3.07	.58	3.62	.29
Dikkatli zeki	17	3.37	.49	3.00	.82	3.13	.49	3.54	.37
Hırslı gayretli kararlı	30	2.99	1.04	3.18	.55	2.61	.97	3.70	.39
Güvenilir	30	3.53	.32	3.31	.55	3.15	.54	3.50	.44
Söz dinleyen bağımlı	16	3.47	.50	3.22	.67	3.32	.49	3.45	.47
Toplam	281	3.42	.50	3.22	.61	3.14	.59	3.50	.45

Babalara göre; olumlu özelliği paylaşımçı-duygusal olan çocukların kişilerarası güçlülük, aileye katılım, akran kabulü; güvenilir olan çocukların bireysel

güçlülük, okul etkinliklerine katılım; hırslı ve gayretli olan çocukların duyuşsal güçlülük ve anne kabulü; yardımsever ve hoşgörülü olan çocukların bilişsel yeterlik; söz dinleyen bağımlı olan çocukların bedensel yeterlik puan ortalamaları diğerlerinden daha yüksek bulunmuştur.

Tablo 96
Çocukların Davranışsal Duygusal Güçlülüğü ve Kendilik Algısı ile Anne ve Babaların Tanımladıkları Olumlu Özellikleri Arasındaki Varyans Analizi Sonuçları

Davranışsal ve Duygusal Güçlülük Alt Ölçekleri											
Varyans Kaynağı	Sd		Kareler Toplamı		Kareler Ortalaması		F Değeri		Önem Düzeyi		
	Anne	Baba	Anne	Baba	Anne	Baba	Anne	Baba	Anne	Baba	
	Alt Ölçekler										
Kişilerarası Güçlülük											
Gruplar Arası	11	8	6094.84	1197.64	43.09	419.71	1.21	1.87	.282	.064	
Gruplar İçi	285	272	65419.84	21734.94	35.73	79.91					
Toplam	296	280	71514.67	22932.58							
Aileye Katılım											
Gruplar Arası	11	8	87.85	172.52	7.99	21.57	.96	2.27	.482	.023*	
Gruplar İçi	285	272	2366.76	2589.99	8.30	9.52					
Toplam	296	280	2454.61	2762.51							
Bireysel Güçlülük											
Gruplar Arası	11	8	169.26	13.10	15.39	1.64	1.12	.11	.343	.999	
Gruplar İçi	285	272	3904.08	3974.04	13.70	14.61					
Toplam	296	280	4073.33	3987.14							
Okul Etkinlik. Katılım											
Gruplar Arası	11	8	319.78	157.14	29.07	19.64	1.74	1.22	.066	.286	
Gruplar İçi	285	272	4775.73	4369.28	16.76	16.06					
Toplam	296	280	5095.52	4526.41							
Duyuşsal Güçlülük											
Gruplar Arası	11	8	100.31	39.17	9.12	4.90	1.33	.65	.209	.737	
Gruplar İçi	285	272	1958.38	2056.55	6.87	7.56					
Toplam	296	280	2058.69	2095.72							
GüçlülükPuanToplam											
Gruplar Arası	11	8	3186.08	916.108	289.64	114.51	1.15	.39	.322	.928	
Gruplar İçi	285	272	71798.75	80940.17	251.93	297.57					
Toplam	296	280	74984.84	81856.28							
Kendilik algısı Alt Ölçekleri											
Varyans Kaynağı	Sd		Kareler Toplamı		Kareler Ortalaması		F Değeri		Önem Düzeyi		
	Anne	Baba	Anne	Baba	Anne	Baba	Anne	Baba	Anne	Baba	
	Alt Ölçekler										
Bilişsel Yeterlik											
Gruplar Arası	11	8	3.84	4.884	.35	.61	1.67	2.57	.079	.010**	
Gruplar İçi	285	272	59.51	64.56	.21	.24					
Toplam	296	280	63.35	69.45							
Akran Kabulü											
Gruplar Arası	11	8	8.57	4.46	.78	.56	1.88	1.51	.042*	.154	
Gruplar İçi	285	272	118.19	100.50	.42	.37					
Toplam	296	280	126.76	104.96							
Bedensel Yeterlik											
Gruplar Arası	11	8	6.29	7.63	.57	.95	1.54	2.88	.117	.004**	
Gruplar İçi	285	272	105.90	90.00	.37	.33					
Toplam	296	280	112.20	97.63							
Anne Kabulü											
Gruplar Arası	11	8	3.77	1.21	.34	.15	1.75	.76	.063	.640	
Gruplar İçi	285	272	55.89	54.47	2.0	.20					
Toplam	296	280	59.66	55.69							

**p<.01, *p<.05

Tablo 97
Anne ve Babalara Göre Çocuklarının Tanımlanan Olumlu Özellikleri İle
Aileye Katılım, Bilişsel Yeterlik, Akran Kabulü ve Bedensel Yeterlik
Puanlarının Scheffe Testi Sonuçları

Ölçekler	Alt Ölçekler	Gruplar	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Duygusal davranışsal güçlülük	Baba Aileye katılım	Uyumlu-sevecen (1)												
		Paylaşımçı-duygusal(2)					+							
		Kolay iletişim kuran(3)												
		Temiz ve düzenli (4)												
		Yardımsıverhoşgörülü (5)												
		Dikkatli-zeki (6)												
		Hırslı-gayretli-kararlı (7)												
		Sorumluluk alan (8)												
		Mantıklı-olgun (9)												
		Özgüvenli (10)												
		Güvenilir (11)												
		Söz dinleyen-bağımlı (12)												
Kendilik algısı	Baba Bilişsel yeterlik	Uyumlu-sevecen (1)												
		Paylaşımçı-duygusal(2)												
		Kolay iletişim kuran(3)												
		Temiz ve düzenli (4)												
		Yardımsıverhoşgörülü (5)												
		Dikkatli-zeki (6)						+						
		Hırslı-gayretli-kararlı (7)												
		Sorumluluk alan (8)												
		Mantıklı-olgun (9)												
		Özgüvenli (10)												
		Güvenilir (11)												
		Söz dinleyen-bağımlı (12)												
Akran kabulü	Anne Akran kabulü	Uyumlu-sevecen (1)												
		Paylaşımçı-duygusal(2)												
		Kolay iletişim kuran(3)										*		
		Temiz ve düzenli (4)												
		Yardımsıverhoşgörülü (5)												
		Dikkatli-zeki (6)												
		Hırslı-gayretli-kararlı (7)												
		Sorumluluk alan (8)												
		Mantıklı-olgun (9)												
		Özgüvenli (10)												
		Güvenilir (11)												
		Söz dinleyen-bağımlı (12)												
Bedensel yeterlik	Baba Bedensel yeterlik	Uyumlu-sevecen (1)												
		Paylaşımçı-duygusal(2)												
		Kolay iletişim kuran(3)												
		Temiz ve düzenli (4)												
		Yardımsıverhoşgörülü (5)												
		Dikkatli-zeki (6)												
		Hırslı-gayretli-kararlı (7)												
		Sorumluluk alan (8)												
		Mantıklı-olgun (9)												
		Özgüvenli (10)												
		Güvenilir (11)												
		Söz dinleyen-bağımlı (12)												

(*,+) p<.05, * Anne, + Baba

Tablo 98’de öğretmenlere göre çocukların davranışsal ve duygusal güçlülüğü ve kendilik algısı ile olumlu özelliklerine ilişkin sayıları, puan ortalamaları ve standart sapmaları; tablo 99’da bunların varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 98
Öğretmenlere Göre Çocukların Davranışsal ve Duygusal Güçlülüğü ve Kendilik Algısı İle Olumlu Özelliklerine İlişkin Sayıları, Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Davranışsal ve Duygusal Güçlülük Alt Ölçekleri													
Olumlu Özellikler	n	kişilerarası güçlülük		aileye katılım		bireysel güçlülük		okul etkin. katılım		duyuşsal güçlülük		Toplam	
		\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss
Uyumlu sevecen	107	35.64	7.30	23.62	3.31	26.48	4.86	21.91	4.36	16.79	3.23	124.24	20.04
Paylaşımçı duygusal	35	35.29	7.01	23.31	3.21	27.14	5.11	21.06	4.63	17.31	3.73	124.23	20.95
Kolay iletişim kuran	20	31.80	8.67	22.85	4.30	26.00	5.97	20.20	5.92	15.65	4.15	116.15	26.69
Yardımsıver hoşgörölü	30	34.67	8.16	22.83	4.31	27.53	4.42	21.77	4.28	17.50	2.80	124.30	21.32
Dikkatli-zeki	29	34.76	7.00	20.76	4.25	26.07	4.87	20.41	4.45	17.28	3.83	119.62	21.53
Sorumluluk alan	10	29.00	12.06	21.80	5.41	26.20	5.51	22.20	5.16	15.60	4.06	114.80	30.47
Mantıklı-olgun	10	39.90	4.82	25.30	2.21	28.10	3.25	24.30	2.71	18.40	1.96	136.10	12.24
Neşeli-sosyal	19	35.74	5.48	23.11	3.45	28.11	4.75	22.63	4.03	17.79	2.70	127.00	17.31
Güvenilir	18	33.56	6.16	22.78	2.88	26.89	4.36	21.00	4.21	17.00	2.95	120.94	18.17
Hırslı gayretli kararlı	23	35.48	7.96	23.39	3.55	28.00	4.07	22.43	4.36	17.17	3.20	126.22	19.91
Toplam	301	34.95	7.54	23.07	3.70	26.88	4.80	21.66	4.48	17.01	3.33	123.47	20.90

Kendilik Algısı Alt Ölçekleri							
Olumlu Özellikler	n	bilişsel yeterlik		akran kabulü		bedensel yeterlik	
		\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss
Uyumlu sevecen	107	3.34	.54	3.22	.68	3.25	.58
Paylaşımçı duygusal	35	3.36	.53	3.26	.66	3.27	.52
Kolay iletişim kuran	20	3.14	.63	2.99	.80	2.84	.79
Yardımsıver hoşgörölü	30	3.38	.66	3.49	.52	3.30	.40
Dikkatli-zeki	29	3.42	.56	3.34	.64	3.26	.63
Sorumluluk alan	10	3.42	.67	3.22	.95	3.32	.75
Mantıklı-olgun	10	3.40	.53	3.38	.67	3.25	.37
Neşeli-sosyal	19	3.53	.49	3.45	.48	3.47	.52
Güvenilir	18	3.33	.51	3.45	.62	3.34	.49
Hırslı gayretli kararlı	23	3.27	.75	3.06	.70	3.41	.39
Toplam	301	3.35	.57	3.27	.67	3.27	.57

Öğretmenlere göre; mantıklı ve olgun olan çocukların kişilerarası güçlülük, aileye katılım, okul etkinliklerine katılım, duyuşsal güçlülük, toplam güçlülük; neşeli ve sosyal olanların bireysel güçlülük, bilişsel yeterlik, bedensel yeterlik; yardımsıver ve hoşgörölü olanların akran kabulü puan ortalamaları diğerlerinden daha yüksek bulunmuştur.

Tablo 99
Çocukların Davranışsal Duygusal Güçlülüğü ve Kendilik Algısı ile
Öğretmenlerin Tanımladıkları Olumlu Özellikleri Arasındaki Varyans Analizi
Sonuçları

Davranışsal ve Duygusal Güçlülük Alt Ölçekleri					
Varyans Kaynağı	Sd	Kareler	Kareler	F	Önem
		Toplamı	Ortalaması	Değeri	Düzeyi
Alt Ölçekler					
Kişilerarası Güçlülük					
Gruplar Arası	9	909.757	101.084	1.822	.064
Gruplar İçi	291	16147.59	55.490		
Toplam	300	17057.35			
Aileye Katılım					
Gruplar Arası	9	261.454	29.050	2.198	.022*
Gruplar İçi	291	3846.938	13.220		
Toplam	300	4108.392			
Bireysel Güçlülük					
Gruplar Arası	9	144.079	16.099	.689	.719
Gruplar İçi	291	6758.373	23.225		
Toplam	300	6902.452			
Okul Etkinliklerine Katılım					
Gruplar Arası	9	219.429	24.381	1.221	.281
Gruplar İçi	291	5808.326	19.960		
Toplam	300	6027.754			
Duyuşsal Güçlülük					
Gruplar Arası	9	105.822	11.758	1.059	.393
Gruplar İçi	291	3230.125	11.100		
Toplam	300	3335.947			
Güçlülük Puanı Toplamı					
Gruplar Arası	9	4478.121	497.569	1.144	.332
Gruplar İçi	291	126606.9	435.075		
Toplam	300	131085.0			
Kendilik algısı Alt ölçekleri					
Varyans Kaynağı	Sd	Kareler	Kareler	F	Önem
		Toplamı	Ortalaması	Değeri	Düzeyi
Alt Ölçekler					
Bilişsel Yeterlik					
Gruplar Arası	9	1.901	.211	.632	.769
Gruplar İçi	291	97.240	.334		
Toplam	300	99.141			
Akran Kabulü					
Gruplar Arası	9	5.756	.640	1.446	.168
Gruplar İçi	291	128.661	.442		
Toplam	300	134.417			
Bedensel Yeterlik					
Gruplar Arası	9	5.074	.564	1.796	.069
Gruplar İçi	291	91.335	.314		
Toplam	300	96.409			

*p<.05

Tablo 99'a bakıldığında, öğretmenlerin tanımladıkları olumlu özellikleri ile çocukların davranışsal ve duygusal güçlülük alt ölçeklerinden aileye katılım

[$F_{(9,291)}=2.198$, $p<.05$] puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu; kendilik algısı puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılığın olmadığı görülür.

Bu farklılığın kaynağı Scheffe Testi ile saptanmıştır. Scheffe Testi sonuçları tablo 100'de gösterilmiştir. Scheffe Testi sonuçlarına göre öğretmenlerin tanımladıkları dikkatli-zeki olma ile mantıklı-olgun olma arasındaki aileye katılım puanlarının anlamlı bir fark oluşturduğu anlaşılmıştır.

Tablo 100
Öğretmenlere Göre Çocuklarının Tanımlanan Olumlu Özellikleri İle Aileye Katılım Puanlarının Scheffe Testi Sonuçları

Ölçekler	Alt Ölçekler	Gruplar	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Davranışsal duygusal güçlülük	Öğretmen	Aileye katılım	Uyumlu-sevecen (1)										
			Paylaşımçı-duygusal(2)										
			Kolay iletişim kuran (3)										
			Yardımsaver-hoşgörülü(4)										
			Dikkatli-zeki (5)								*		
			Sorumluluk alan (6)										
			Mantıklı-olgun (7)										
			Neşeli-sosyal (8)										
			Güvenilir (9)										
			Hırslı-gayretli-kararlı (10)										

* $p<.05$

Veriler incelendiğinde, annelerin çocukların olumlu özelliklerini hırslı-gayretli ve kararlı, mantıklı ve olgun, söz dinleyen, bağımlı, temiz, düzenli ve güvenilir; babalar paylaşımcı, duygusal, hırslı, gayretli, kararlı, temiz ve düzenli; öğretmenler mantıklı ve olgun, neşeli ve sosyal, yardımsaver, hoşgörülü olarak algıladıkları görülebilir. Çocukların olumlu özellikleri arasında hırslı-gayretli, mantıklı ve olgun olma, temiz ve düzenli olma diğerlerine göre daha fazla olumlu algılanmaktadır.

Annelere göre, olumlu özelliklere sahip olarak tanımlanan çocukların akranlarıyla olumlu ilişkiler kuran, popüler; babalara göre, aileye ait olduğu duygusunu daha fazla yaşayan ve aile bireyleriyle olumlu ilişkiler kuran, öğrenmeye karşı ilgi gösteren, okul etkinliklerine katılmaya karşı ilgili davranan, hareketli; öğretmenlere göre, aileye ait olduğu duygusunu daha çok yaşayan ve aile içi etkinliklerine katılan çocuklar oldukları belirlenmiştir.

Felson, anne babaların çocukla ilgili değerlendirmeleri, çocuğun algıladığı değerlendirmeler ve çocuğun kendini değerlendirmesi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Anne babaların çocukla ilgili değerlendirmeleri hem algılanan değerlendirmelerle, hem de çocuğun kendini değerlendirmesiyle ilişkili bulunmuştur (Felson, 1989).

Bu sonuca göre, öğrenilmiş güçlülüğü yüksek olan annelerin çocuklarına vereceği sosyal desteğin niteliğinin artacağı söylenebilir. Çocukların sosyal çevreleri kendilik kavramlarının oluşturulmasında önemli bir faktördür. Garbarina'nın araştırması bu sonucu desteklemektedir. Garbarina, Çocuklukta yeterlik duygusunun ve olumlu kendilik algısının gelişebilmesi için sosyal destek sistemlerinin gerekli olduğunu vurgulamaktadır (Bishop ve Ingersoll, 1989: 32'deki alıntı).

15. “ Çocukların davranışsal duygusal güçlülüğü ve kendilik algısı ile okullarda başarılı oldukları aktiviteler arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” alt problemine ilişkin bulgu ve yorumlar.

Bu alt probleme ilişkin bulgular tablo 101, 102, 103, 104, 105, 106 ve 107'de yer almaktadır.

Tablo 101'de annelere göre çocukların davranışsal ve duygusal güçlülüğü ve kendilik algısı ile başarılı oldukları aktivitelere ilişkin sayıları, puan ortalamaları, standart sapmaları; tablo 102'de babalara göre çocukların davranışsal ve duygusal güçlülüğü ve kendilik algısı ile okulda başarılı oldukları aktivitelere ilişkin sayıları, puan ortalamaları, standart sapmaları; tablo 103'de bunların varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 103'e bakıldığında; annelere göre çocukların okulda başarılı oldukları aktivitelerin puanları ile kişilerarası güçlülük [$F_{(9,287)}=2.53$, $p<.01$]; aileye katılım [$F_{(9,287)}=1.91$, $p<.05$]; bireysel güçlülük [$F_{(9,287)}=3.29$, $p<.01$]; okul etkinliklerine katılım [$F_{(9,287)}=4.08$, $p<.01$]; duyuşsal güçlülük [$F_{(9,287)}=4.05$, $p<.01$]; toplam güçlülük puanları [$F_{(9,287)}=3.22$, $p<.01$]; bilişsel yeterlik [$F_{(9,287)}=4.30$, $p<.01$]; akran

kabulü [$F_{(9,287)}=3.12$, $p<.01$] ve bedensel yeterlik [$F_{(9,287)}=2.01$, $p<.05$] puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülür.

Bu farklılıkların kaynağı Scheffe Testi ile saptanmıştır. Scheffe Testi sonuçları tablo 104'de gösterilmiştir. Scheffe Testi sonuçlarına göre başarılı oldukları aktiviteleri müzik-drama olanlar ile okuldaki bütün aktivitelerde başarılı olan çocukların kişilerarası güçlülüğü ve bireysel güçlülüğü; satrançta başarılı olanlar ile müzik ve dramada başarı gösterenler arasındaki çocukların okul etkinliklerine katılımları ve bedensel yeterliği; jimnastikte başarılı olanlar ile bütün aktivitelerde başarı gösterenler arasındaki çocukların aileye katılımları, müzik-drama ile jimnastikte başarılı olanlar arasındaki çocukların duyuşsal güçlülüğü, müzik-dramada başarılı olanlar ile bale ve dansta başarı gösteren çocukların bilişsel yeterliği, bale-dansta başarılı olanlar ile satrançta başarılı olan çocukların akran kabulleri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu anlaşılmıştır.

Babalara göre; çocukların okulda başarılı oldukları aktiviteleri ile okul etkinliklerine katılım [$F_{(4,276)}=4.34$, $p<.01$]; bilişsel yeterlik [$F_{(4,276)}=4.01$, $p<.01$]; akran kabulü [$F_{(4,276)}=3.22$, $p<.05$]; bedensel yeterlik [$F_{(4,276)}=7.01$, $p<.01$] ve anne kabulü [$F_{(4,276)}=3.72$, $p<.01$] puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülür (Tablo 103).

Bu farklılıkların kaynağı Scheffe Testi ile saptanmıştır. Scheffe Testi sonuçları tablo 104'de gösterilmiştir. Scheffe Testi sonuçlarına göre cimnastikte başarılı olanlar ile okuldaki hiçbir aktivitede başarılı olamayan çocukların okul etkinliklerine katılımları, bilişsel yeterlikleri; resimde başarılı olanlar ile sanat etkinliklerinde başarı gösteren çocukların akran kabulü; resimde başarılı olanlar ile cimnastikte başarılı olan çocukların bedensel yeterliği, grup oyunlarında başarılı olanlar ile hiçbir aktivitede başarı gösteremeyen çocukların anne kabulleri üzerinde anlamlı bir farklılık olduğu anlaşılmıştır.

Tablo 101
Annelere Göre Çocukların Davranışsal ve Duygusal Güçlülüğü ve Kendilik Algısı İle Başarılı Oldukları Aktivitelere İlişkin Sayıları, Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Davranışsal ve Duygusal Güçlülük Alt Ölçekleri													
başarılı aktiviteler	n	kişilerarası güçlülük		aileye katılım		bireysel güçlülük		okul etkin. katıl.		duyuşsal güçlülük		Toplam	
		\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss
Folklor	14	31.10	7.70	23.25	3.51	28.60	3.67	21.75	2.81	16.63	2.85	122.58	19.48
Cimnastik	33	31.33	5.57	21.58	3.62	27.97	2.69	20.55	3.96	17.61	1.87	119.03	14.99
Sanat etkin.	49	35.82	5.00	22.77	2.60	27.13	3.12	20.45	3.63	16.70	2.21	122.53	12.64
Resim	43	32.98	6.82	22.84	2.84	27.79	3.58	21.67	3.66	17.23	2.71	122.20	16.78
Grup oyun.	12	32.00	3.69	22.33	2.15	26.67	3.08	21.42	2.39	14.17	2.59	116.58	8.55
Bale-Dans	11	32.00	6.28	23.27	2.65	28.00	2.83	21.91	3.81	16.73	1.90	120.27	13.66
Satranç	9	30.25	4.45	23.75	2.32	29.19	2.07	24.38	3.61	15.75	2.07	123.10	9.84
Müzik-drama	9	26.33	10.02	22.11	1.45	22.67	6.34	15.33	7.40	13.56	3.24	100.00	26.60
Hepsi	22	35.41	35.41	24.59	2.13	28.59	2.75	21.95	3.81	16.64	2.95	127.23	13.39
Yok	95	30.67	30.67	22.56	2.89	26.23	3.97	19.54	4.18	15.98	2.71	114.84	15.91
Toplam	297	31.42	31.42	22.68	2.88	27.11	3.71	20.60	4.15	16.39	2.64	117.98	15.92

Kendilik Algısı Alt Ölçekleri									
Başarılı aktiviteler	n	bilişsel yeterlik		akran kabulü		bedensel yeterlik		Anne kabulü	
		\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss
Folklor	14	3.49	.52	3.46	.44	3.47	.43	3.69	.36
Cimnastik	33	3.31	.50	2.95	.68	3.14	.60	3.31	.50
Sanat etkinlik.	49	3.32	.33	3.12	.53	2.89	.44	2.98	.41
Resim	43	3.58	.33	3.20	.62	3.13	.57	3.44	.42
Grup oyunları	12	3.47	.54	3.54	.45	3.18	.39	3.57	.45
Bale-Dans	11	3.65	.29	2.83	.90	3.36	.54	3.48	.52
Satranç	9	3.46	.37	3.65	.28	3.52	.45	3.74	.28
Müzik-drama	9	2.67	.97	3.00	.84	2.54	1.18	3.72	.34
Hepsi	22	3.46	.36	3.31	.44	2.96	.60	3.48	.39
Yok	95	3.41	.46	3.12	.71	3.15	.66	3.45	.47
Toplam	297	3.43	.46	3.21	.65	3.16	.62	3.46	.45

Annelere göre; okulda folklor, jimnastik, sanat etkinlikleri, resim, oyun, bale, dans, satranç, müzik ve drama etkinliklerinde başarılı olan çocukların aile katılımı; satranç etkinliğinde başarılı olan çocukların bireysel güçlülük, okul etkinliklerine katılım, akran kabulü; müzik-dramada başarılı olan çocukların bilişsel yeterlik; folklorde başarılı olan çocukların bedensel yeterlik; sanat etkinliğinde başarılı olan çocukların kişilerarası güçlülük; jimnastikte başarılı olan çocukların duyuşsal güçlülük puan ortalamaları diğerlerinden yüksek bulunmuştur.

Tablo 102
Babalara Göre Çocukların Davranışsal ve Duygusal Güçlülüğü ve Kendilik Algısı İle Başarılı Oldukları Aktivitelere İlişkin Sayıları, Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Davranışsal ve Duygusal Güçlülük Alt Ölçekleri													
başarılı aktiviteler	n	kişilerarası güçlülük		aileye katılım		bireysel güçlülük		okul etkin. kat.		duyuşsal güçlülük		Toplam	
		\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss
Cimnastık	34	35.56	21.05	22.94	3.66	28.18	3.88	22.00	3.70	16.68	2.74	119.26	25.40
Sanat etkin.	69	31.78	5.88	22.90	2.76	27.58	2.68	21.10	3.24	15.99	2.73	118.84	14.44
Resim	43	32.81	5.79	22.42	3.03	27.00	3.82	20.28	4.51	16.23	2.92	118.58	17.02
Grup oyunları	31	31.90	5.10	21.87	2.72	27.48	3.30	20.77	3.83	15.48	2.90	117.84	14.37
Yok	104	30.87	5.55	21.67	3.28	26.54	4.38	19.23	4.18	15.66	2.59	114.35	16.12
Toplam	281	32.07	9.05	22.26	3.14	27.17	3.77	20.36	4.02	15.93	2.74	117.08	17.10

Kendilik Algısı Alt Ölçekleri									
Başarılı aktiviteler	n	bilişsel yeterlik		akran kabulü		bedensel yeterlik		Anne kabulü	
		\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss
Cimnastık	34	3.57	.44	3.26	.57	3.43	.48	3.66	.34
Sanat etkinlik.	69	3.49	.39	3.38	.57	3.30	.48	3.49	.49
Resim	43	3.52	.35	3.05	.71	2.94	.53	3.44	.42
Grup oyunları	31	3.46	.42	3.38	.46	3.28	.44	3.69	.29
Yok	104	3.27	.61	3.13	.62	2.99	.68	3.41	.47
Toplam	281	3.42	.50	3.22	.61	3.14	.59	3.50	.45

Babalara göre; okulda başarılı oldukları aktivitelerinin jimnastik olan çocukların kişilerarası güçlülük, aileye katılım, bireysel güçlülük, okul etkinliklerine katılım, duyuşsal güçlülük, bilişsel yeterlik, bedensel yeterlik; sanat etkinliği olan çocukların akran kabulü; grup oyunları olan çocukların anne kabulü puan ortalamaları diğerlerinden daha yüksek çıkmıştır.

Tablo 103
Çocukların Davranışsal Duygusal Güçlülüğü ve Kendilik Algısı ile Anne ve Babalara Göre Okulda Başarılı Oldukları Aktiviteleri Arasındaki Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı		Davranışsal ve Duygusal Güçlülük Alt Ölçekleri									
		Sd		Kareler		Kareler		F		Önem	
				Toplamı		Ortalaması		Değeri		Düzeyi	
Anne	Baba	Anne	Baba	Anne	Baba	Anne	Baba	Anne	Baba	Anne	Baba
Alt Ölçekler											
Kişilerarası Güçlülük											
Gruplar Arası	9	4	783.99	595.12	87.11	148.78	2.53	1.84	.008**	.122	
Gruplar İçi	287	276	9872.24	22337.46	34.40	80.93					
Toplam	296	280	10656.23	22932.58							
Aileye Katılım											
Gruplar Arası	9	4	139.00	85.51	15.45	21.38	1.91	2.20	.050*	.069	
Gruplar İçi	287	276	2315.61	2677.01	8.07	9.70					
Toplam	296	280	2454.61	2762.51							
Bireysel Güçlülük											
Gruplar Arası	9	4	380.72	91.80	42.30	22.95	3.29	1.63	.001**	.168	
Gruplar İçi	287	276	3692.62	3895.34	12.87	14.11					
Toplam	296	280	4073.33	3987.14							
Okul Etkin. Katılım											
Gruplar Arası	9	4	577.34	267.59	64.15	66.90	4.08	4.34	.000**	.002**	
Gruplar İçi	287	276	4518.18	4258.82	15.74	15.43					
Toplam	296	280	5095.52	4526.41							
Duygusal Güçlülük											
Gruplar Arası	9	4	231.83	36.65	25.76	9.16	4.05	1.23	.000**	.299	
Gruplar İçi	287	276	1826.87	2059.06	6.37	7.46					
Toplam	296	280	2058.69	2095.72							
GüçlülükPuanToplam											
Gruplar Arası	9	4	6876.10	1268.22	764.01	317.05	3.219	1.086	.001**	.364	
Gruplar İçi	287	276	68108.74	80588.06	237.31	291.99					
Toplam	296	280	74984.84	81856.28							
Varyans Kaynağı		Kendilik algısı Alt Ölçekleri									
		Sd		Kareler		Kareler		F		Önem	
				Toplamı		Ortalaması		Değeri		Düzeyi	
Anne	Baba	Anne	Baba	Anne	Baba	Anne	Baba	Anne	Baba	Anne	Baba
Alt Ölçekler											
Bilişsel Yeterlik											
Gruplar Arası	9	4	7.53	3.82	.84	.95	4.30	4.01	.000**	.004**	
Gruplar İçi	287	276	55.82	65.63	.19	.24					
Toplam	296	280	63.35	69.45							
Akran Kabulü											
Gruplar Arası	9	4	11.30	4.67	1.26	1.17	3.12	3.22	.001**	.013*	
Gruplar İçi	287	276	115.46	100.29	.40	.36					
Toplam	296	280	126.76	104.96							
Bedensel Yeterlik											
Gruplar Arası	9	4	6.65	9.01	.74	2.25	2.01	7.01	.038*	.000**	
Gruplar İçi	287	276	105.55	88.63	.37	.32					
Toplam	296	280	112.20	97.63							
Anne Kabulü											
Gruplar Arası	9	4	2.55	2.85	.28	.71	1.42	3.72	.178	.006**	
Gruplar İçi	287	276	57.12	52.84	2.0	.19					
Toplam	296	280	59.66	55.69							

**p<.01, *p<.05

BaTablo 104'ün devamı			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Anne Baba	Akran kabulü	Müzik-drama (8)						*					
		Hepsi (9)											
		Yok (10)											
	Bedensel yeterlik	Folklor (1)											
		Jimnastik (2)											
		Sanat etkinlikleri (3)											
		Resim (4)											
		Grup oyunları (5)											
		Bale-dans (6)								*			
		Satranç (7)											
Anne Baba	Akran kabulü	Müzik-drama (8)											
		Hepsi (9)											
		Yok (10)											
	Bedensel yeterlik	Folklor (1)											
		Jimnastik (2)											
		Sanat etkinlikleri (3)											
		Resim (4)											
		Grup oyunları (5)											
		Bale-dans (6)											
		Satranç (7)									*		
Anne Baba	Anne kabulü	Müzik-drama (8)											
		Hepsi (9)											
		Yok (10)											
	Bedensel yeterlik	Folklor (1)											
		Jimnastik (2)											
		Sanat etkinlikleri (3)											
		Resim (4)											
		Grup oyunları (5)											
		Bale-dans (6)											
		Satranç (7)											
Anne Baba	Anne kabulü	Müzik-drama (8)											
		Hepsi (9)											
		Yok (10)											
	Bedensel yeterlik	Folklor (1)											
		Jimnastik (2)											
		Sanat etkinlikleri (3)											
		Resim (4)											
		Grup oyunları (5)											
		Bale-dans (6)											
		Satranç (7)											

(* , +) p<.05, * Anne, + Baba

Tablo 105'de öğretmenlere göre çocukların davranışsal ve duygusal güçlülüğü ve kendilik algısı ile başarılı oldukları aktivitelere ilişkin sayıları, puan ortalamaları, standart sapmaları; tablo 106'da bunların varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 106'ya bakıldığında; öğretmenlere göre çocukların okulda başarılı oldukları aktivitelerin puanları ile kişilerarası güçlülük [$F_{(8,292)}=8.19$, $p<.01$]; aileye katılım [$F_{(8,292)}=9.90$, $p<.01$]; bireysel güçlülük [$F_{(8,292)}=10.32$, $p<.01$]; okul etkinlikleri [$F_{(8,292)}=11.61$, $p<.01$]; duyuşsal güçlülük [$F_{(8,292)}=7.41$, $p<.01$]; toplam güçlülük puanları [$F_{(8,292)}=12.23$, $p<.01$]; bilişsel yeterlik [$F_{(8,292)}=5.33$, $p<.01$]; akran kabulü [$F_{(8,292)}=2,33$, $p<.01$] ve bedensel yeterlik [$F_{(8,292)}=6.41$, $p<.01$] puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılığın olduğu görülmektedir.

Bu farklılıkların kaynağı Scheffe Testi ile saptanmıştır. Scheffe Testi sonuçları tablo 107'de gösterilmiştir. Scheffe Testi sonuçlarına göre grup

oyunlarında başarılı olanlar ile okuldaki bütün aktivitelerde başarılı olan çocukların kişilerarası güçlülüğü, bireysel güçlülüğü, okul etkinliklerine katılımları, duyuşsal güçlülüğü, akran kabulü, bedensel yeterliği; müzik-dramada başarılı olanlar ile bütün etkinliklerde başarı gösterenler öğrencilerin aileye katılımları, folklorde başarılı olanlar ile grup oyunlarında başarılı olan öğrencilerin bilişsel yeterliği üzerinde anlamlı bir fark oluşturduğu anlaşılmıştır.

Öğretmenlere göre; okulda folklor, jimnastik, sanat etkinlikleri, resim, oyun, satranç, müzik, drama etkinliklerinde başarılı olan çocukların kişilerarası güçlülük, aileye katılım, bireysel güçlülük, okul etkinlikleri katılımı, duyuşsal güçlülük, akran kabulü, bedensel yeterlik puan ortalamaları diğerlerinden daha yüksek çıkmıştır.

Tablo 105
Öğretmenlere Göre Çocukların Davranışsal ve Duygusal Güçlülüğü ve Kendilik Algısı İle Okulda Başarılı Oldukları Aktivitelere İlişkin Sayıları, Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Davranışsal ve Duygusal Güçlülük Alt Ölçekleri													
Başarılı Aktiviteler	n	kişilerarası güçlülük		aileye katılım		bireysel güçlülük		okul etkin. kat.		duyuşsal güçlülük		Toplam	
		\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss
Folklor	14	39.07	4.92	25.71	2.64	28.79	3.72	23.86	2.93	18.29	2.84	135.57	13.54
Jimnastik	26	32.15	7.21	22.27	3.33	26.96	4.02	19.96	4.49	17.12	2.34	118.35	16.73
Sanat etkinlikleri	87	36.20	6.38	23.45	3.19	27.75	4.15	22.79	3.60	17.41	2.62	127.36	16.88
Resim	40	34.43	7.30	22.30	3.58	26.03	4.85	20.70	4.26	15.78	3.29	118.83	20.34
Grup oyunları	40	29.43	8.77	21.00	4.47	22.50	4.67	18.25	4.54	14.75	4.21	105.93	22.33
Satranç	15	32.80	6.18	22.20	3.05	26.53	4.03	21.73	3.49	16.47	3.16	119.73	16.74
Müzik-drama	16	34.06	7.88	20.00	3.46	25.19	4.40	19.13	4.50	16.13	3.61	114.50	22.30
Hepsi	34	40.97	4.17	26.44	1.42	30.94	2.37	25.82	1.75	19.62	1.58	143.88	8.33
Yok	29	34.66	7.77	23.52	3.44	26.83	5.48	21.21	5.19	17.66	3.83	124.14	23.18
Toplam	301	34.95	7.54	23.07	3.70	26.88	4.80	21.66	4.48	17.01	3.33	123.47	20.90
Kendilik Algısı Alt Ölçekleri													
Başarılı Aktiviteler	n	bilişsel yeterlik		akran kabulü		bedensel yeterlik							
		\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss						
Folklor	14	3.62	.41	3.43	.62	3.50	.44						
Jimnastik	26	3.21	.63	3.21	.65	3.19	.70						
Sanat etkinlikleri	87	3.45	.42	3.32	.65	3.30	.43						
Resim	40	3.31	.56	3.21	.62	3.19	.42						
Grup oyunları	40	2.90	.71	2.91	.70	2.94	.67						
Satranç	15	3.40	.42	3.42	.57	3.51	.50						
Müzik-drama	16	3.34	.54	3.25	.47	3.21	.58						
Hepsi	34	3.57	.58	3.49	.76	3.71	.35						
Yok	29	3.45	.58	3.30	.70	3.06	.72						
Toplam	301	3.35	.57	3.27	.67	3.27	.57						

Veriler incelendiğinde; babaların ve öğretmenlerin çocukların başarılı oldukları etkinlikleri değerlendirmeleri arasında benzerlikler olduğu görülmektedir. Babalar ve öğretmenler çocukların birden çok etkinlikteki başarılarını

değerlendirmektedirler. Anneler çocukların başarılı oldukları etkinliklerini güçlülük alanlarına göre farklı olarak değerlendirme eğilimindedirler.

Bu sonuç, çocukların birden fazla etkinlikte başarılı olmaları durumunda, duygusal davranışsal güçlülüğü ve kendilik algılarının bundan olumlu şekilde etkilendiğini göstermektedir. Çocuklara okulöncesi eğitiminde zengin bir eğitim ortamı ve çeşitli etkinlikler hazırlanarak, duygusal ve davranışsal güçlülükleri ve kendilik algıları geliştirilebilir.

Tablo 106
Öğrencilerin Davranışsal Duygusal Güçlülüğü ve Kendilik Algısı ile Öğretmenlere Göre Okulda Başarılı Oldukları Aktiviteleri Arasındaki Varyans Analizi Sonuçları

Davranışsal ve Duygusal Güçlülük Alt Ölçekleri					
Varyans Kaynağı	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Alt Ölçekler					
Kişilerarası Güçlülük					
Gruplar Arası	8	3124.948	390.618	8.187	.000**
Gruplar İçi	292	13932.40	47.714		
Toplam	300	17057.35			
Aileye Katılım					
Gruplar Arası	8	876.479	109.560	9.899	.000**
Gruplar İçi	292	3231.914	11.068		
Toplam	300	4108.392			
Bireysel Güçlülük					
Gruplar Arası	8	1521.530	190.191	10.321	.000**
Gruplar İçi	292	5380.922	18.428		
Toplam	300	6902.452			
Okul Etkinliklerine Katılım					
Gruplar Arası	8	1454.519	181.815	11.609	.000**
Gruplar İçi	292	4573.235	15.662		
Toplam	300	6027.754			
Duygusal Güçlülük					
Gruplar Arası	8	562.793	70.349	7.407	.000**
Gruplar İçi	292	2773.154	9.497		
Toplam	300	3335.947			
Güçlülük Puanı Toplamı					
Gruplar Arası	8	32899.28	4112.410	12.230	.000**
Gruplar İçi	292	98185.73	336.252		
Toplam	300	131085.0			
Kendilik algısı Alt Ölçekleri					
Varyans Kaynağı	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Alt Ölçekler					
Bilişsel Yeterlik					
Gruplar Arası	8	12.629	1.579	5.328	.000**
Gruplar İçi	292	86.512	.296		
Toplam	300	99.141			
Akran Kabulü					
Gruplar Arası	8	8.068	1.008	2.331	.019*
Gruplar İçi	292	126.349	.433		
Toplam	300	134.417			
Bedensel Yeterlik					
Gruplar Arası	8	14.405	1.801	6.411	.000**
Gruplar İçi	292	82.004	.281		
Toplam	300	96.409			

**p<.01, *p<.05

Tablo 107'nin devamı

Kendilik algısı			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Öğretmen	Bilişsel yeterlik	Folklor (1)					*						
		Jimnastik (2)											
		Sanat etkinlikleri (3)											
		Resim (4)											
		Grup oyunları (5)											
		Bale-dans (6)											
		Satranç (7)											
		Müzik-drama (8)											
		Hepsi (9)											
		Yok (10)											
Akran kabulü	Akran kabulü	Folklor (1)											
		Jimnastik (2)											
		Sanat etkinlikleri (3)											
		Resim (4)											
		Grup oyunları (5)										*	
		Bale-dans (6)											
		Satranç (7)											
		Müzik-drama (8)											
		Hepsi (9)											
		Yok (10)											
Bedensel yeterlik	Bedensel yeterlik	Folklor (1)											
		Jimnastik (2)											
		Sanat etkinlikleri (3)											
		Resim (4)											
		Grup oyunları (5)										*	
		Bale-dans (6)											
		Satranç (7)											
		Müzik-drama (8)											
		Hepsi (9)											
		Yok (10)											

*p<.05

Anne ve babaların % 37'sinin çocuklarının okulda katıldıkları aktivitelerin hiçbirinde başarılı olamadığına inanmaları, çocuklarının yeteneklerine karşı ilgisiz kaldıklarını düşündürmektedir. Okul içi eğitim çalışmalarına zaman zaman ailelerin de katılması bu değerlendirmede olabilecek aksaklıkların en aza indirilmesinde yararlı olacağı düşünülmektedir.

Alpert, Billis ve Cannell'in 1989 yılında yaptıkları bir araştırmaya göre okuldaki çalışmaları sırasında başarılı olan çocukların başarısız olanlara oranla daha yüksek düzeyde kendilerini olumlu algıladıkları, kendilerine güven duydukları ve duygusal yönden kendilerini güçlü algıladıklarını bulmuşlardır. İki araştırmanın bulguları birbirini destekler niteliktedir (Craig,1992'deki alıntı).

Okulöncesi eğitimi, çocukların sözel faaliyetlerine önem veren ve onları bu konularda destekleyen özelliklere sahiptir. Okulöncesi eğitimi çocuğun düşünce özelliklerine, ilgi alanlarına ve yeteneklerine uygun biçimde verilir. Bu çalışmalar sırasında, çocukların yeteneklerinin desteklenmesi ve geliştirilmesi hedeflenir.

Mevcut yeteneklerinin geliştirilmesi için parmak boyası ve resim faaliyetleri, farklı tür ve çeşitte oyunlar, ritmik jimnastik hareketleri, çeşitli ilgi köşelerdeki etkinlik çalışmaları, masa başı etkinlikleri, artık malzeme çalışmaları ve bloklarla oyunlar önde gelen uğraşlar arasında yer alır. Böyle ortamlarda çocuk özgürce duygularını ve düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilir. Çocuğun güçlü yönleri kolayca ortaya çıkar ve kendini güçlü algılar.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, elde edilen sonuçlar verilmiş ve geliştirilen öneriler sunulmuştur.

Araştırmanın Sonuçları:

1. Anne babaların öğrenilmiş güçlülüğü ile çocukların davranışsal ve duygusal güçlülük ve kendilik algısı alt ölçekleri arasında anlamlı düzeyde ilişkilerin olduğu;

Öğretmenlerin öğrenilmiş güçlülüğü ile çocukların davranışsal duygusal güçlülüğü ve kendilik algısı arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir ilişkinin olmadığı belirlenmiştir.

2. Annelerin öğrenilmiş güçlülük puanları ile çocukların kişilerarası güçlülük, aileye katılım, bireysel güçlülük, okul etkinliklerine katılım, duyuşsal güçlülük alt ölçeklerinin puanları arasında;

Babaların öğrenilmiş güçlülük puanları ile çocukların bireysel güçlülük ve duyuşsal güçlülük alt ölçeklerinden aldığı puanlar arasında anlamlı bir ilişki; kişilerarası güçlülük puanları arasında ters yönlü anlamlı bir ilişki;

Öğretmenlerin öğrenilmiş güçlülük puanları ile çocukların davranışsal ve duygusal güçlülük puanları arasında anlamlı düzeyde ilişkilerin olduğu belirlenmiştir.

3. Annelerin öğrenilmiş güçlülük puanları ile çocukların bilişsel yeterlik, akran kabulü, bedensel yeterlik ve anne kabulü arasında;

Babaların öğrenilmiş güçlülüğü ile çocukların bedensel yeterliği arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin güçlülük puanları ile çocukların kendilik algısı puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

4. Annelerin **yaşları** ile çocukların davranışsal duygusal güçlülük puanları ve kendilik algısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı;

Babaların yaşları ile çocukların davranışsal ve duygusal güçlülük alt ölçeklerinden aileye katılım arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenirken;

Anne babaların yaşları ile kendilik algısı puanları arasında anlamlı bir farklılık çıkmamıştır.

Öğretmenlerin yaşları ile bireysel güçlülük ve duyuşsal güçlülük puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir.

5. Annenin **eğitim düzeyi** ile çocukların davranışsal ve duygusal güçlülük puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmezken, kendilik algısı alt ölçeklerinden bilişsel yeterlik ve anne kabulü arasında;

Babaların eğitim düzeyleri ile çocukların duyuşsal güçlülük ve akran kabulü arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin eğitim düzeyleri ile çocukların davranışsal ve duygusal puanları ve kendilik algısı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık elde edilmemiştir.

6. Annelerin çocuklarla kurdukları **iletişim biçimlerine** göre çocukların davranışsal ve duygusal güçlülük puanları arasında anlamlı bir farklılık çıkmazken,

annelerin çocuklarla kurdukları iletişim biçimleri ile çocukların bedensel yeterlik puanları arasında;

Babaların çocuklarla kurdukları iletişim biçimleri ile çocukların kişilerarası güçlülük, aileye katılım, bireysel güçlülük, okul etkinliklerine katılım, bilişsel yeterlik puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin çocuklarla kurdukları iletişim biçimleri ile çocukların davranışsal duygusal güçlülüğü ve kendilik algısı puanları arasında anlamlı bir farklılık çıkmamıştır.

7. Annelerin **çocuklarının güçlü yönlerini destekleme çabaları** ile çocukların kişilerarası güçlülük; aileye katılım; bireysel güçlülük; okul etkinliklerine katılım; duyuşsal güçlülük; toplam güçlülük puanları; bilişsel yeterlik; akran kabulü; bedensel yeterlik ve anne kabulü arasında;

Babaların çocuklarının güçlü yönlerini destekleme çabaları ile çocukların aileye katılım; bireysel güçlülük; okul etkinliklerine katılım; duyuşsal güçlülük; toplam güçlülük, bilişsel yeterlik, akran kabulü ve anne kabulü arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılığın olduğu görülmüştür.

8. Annelerin **çocuğunun duygusal gelişimin değerlendirme biçimleri** ile çocukların bireysel güçlülük, okul etkinliklerine katılım, duyuşsal güçlülük, toplam güçlülük puanları; bilişsel yeterlik; bedensel yeterlik ve anne kabulü arasında;

Babaların çocuğunun duygusal gelişimini değerlendirme biçimi ile çocuğun davranışsal duygusal güçlülük alt ölçeklerinden kişilerarası güçlülük, aileye katılım, bireysel güçlülük, okul etkinliklerine katılım, duyuşsal güçlülük, toplam güçlülük, bilişsel yeterlik arasında istatistiksel olarak ters yönlü ve anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir.

9. Annelerin **çocuk yetiştirme tutumları** ile çocukların kişilerarası güçlülük, aileye katılım, bireysel güçlülük, okul etkinliklerine katılım, duyuşsal güçlülük, toplam güçlülük, bilişsel yeterlik ve bedensel yeterlik puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu;

Babaların çocuk yetiştirme tutumları ile çocukların davranışsal duygusal güçlülüğü ve kendilik algısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı anlaşılmıştır.

10. Annelerin **çocuklarının sahip oldukları özelliklerinden memnuniyetleri** ile çocukların davranışsal duygusal güçlülük alt ölçeklerinden kişilerarası güçlülük, aileye katılım, bireysel güçlülük, okul etkinliklerine katılım, duyuşsal güçlülük, toplam güçlülük ve kendilik algısı alt ölçeklerinden bilişsel yeterlik, akran kabulü, bedensel yeterlik ve anne kabulü puanları arasında;

Babaların çocuklarının sahip oldukları özelliklerinden memnuniyetleri ile çocukların kişilerarası güçlülük, aileye katılım, bireysel güçlülük, okul etkinliklerine katılım, duyuşsal güçlülük, toplam güçlülük, bilişsel yeterlik, akran kabulü ve bedensel yeterlik puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

11. **Öğretmenlerin tanımladıkları kendi kişilik özellikleri** ile davranışsal ve duygusal güçlülük ve kendilik algısı arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ilişkiler elde edilmiştir. Bunlar:

Öğretmenlerin gerginliği ile çocukların kişilerarası güçlülük puanları ve başarı duygusu ile çocukların okul etkinliklerine katılımı arasında ters yönlü bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin mutluluk duygusu ile çocukların okul etkinliklerine katılımı arasında anlamlı bir ilişki; incinme özelliği ve kendi özelliklerinden hoşnut olma ile öğrencilerin davranışsal-duygusal güçlülüğü arasında anlamlı ve ters yönlü bir ilişki; öğretmenlerin bazı insanların nedensiz yere kendisinden hoşlanmadığına inanma duygusu ile çocukların okul etkinliklerine

katılmanın dışında tüm alt ölçekler arasında ters yönlü ve anlamlı bir ilişki; öğretmenin kendini güçlü ve sağlıklı hissetmesi ile çocukların kişilerarası güçlülük ve duyuşsal güçlülük puanları arasında anlamlı ve ters yönlü bir ilişkinin olduğu saptanmıştır.

Öğretmenlerin kişilik özellikleri ile çocukların kendilik algısı puanlarına bakıldığında, bazı insanların nedensiz yere kendisinden hoşlanmadığına inanan; kendisini sağlıklı ve güçlü hissetmeyen öğretmenlerle öğrencilerin akran kabulü puanları arasında anlamlı ve ters yönlü bir ilişkinin olduğu bulunmuştur.

12. Çocukların **duygusal davranışsal güçlülüğü ile kendilik algısı** arasındaki ilişkiler: Annelere göre, çocukların kişilerarası güçlülük ve duyuşsal güçlülük puanları ile bilişsel yeterlik, akran kabulü, bedensel yeterlik puanları arasında; aileye katılım, bireysel güçlülük, okul etkinliklerine katılım ve toplam güçlülük puanları ile kendilik algısı puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Babalara göre çocukların duygusal ve davranışsal güçlülük alt ölçeklerinden kişilerarası güçlülük, aileye katılım, okul etkinliklerine katılım ve toplam güçlülük puanları ile kendilik algısı alt ölçeklerinden bilişsel yeterlik, akran kabulü, bedensel yeterlik arasında; bireysel güçlülük puanları ile kendilik algısı puanları arasında; duyuşsal güçlülük puanları ile bilişsel yeterlik puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlere göre, çocukların duygusal ve davranışsal güçlülük puanları ile kendilik algısı alt ölçeklerinden bilişsel yeterlik, akran kabulü ve bedensel yeterlik puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

13. Annelerin **çocuklarının arkadaşlarıyla ilişkilerini olumlu değerlendirmeleri** ile çocukların davranışsal duygusal güçlülük puanları ve kendilik algısı alt ölçeklerinden akran kabulü, ve bedensel yeterlik puanları arasında;

Babaların çocuklarının arkadaşlarıyla ilişkilerini değerlendirme biçimleri ile çocukların aileye katılım, bireysel güçlülük, okul etkinliklerine katılım ve toplam güçlülük puanları ve kendilik algısı alt ölçeklerinden akran kabulü puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

14. Annelere göre **çocuklarının hobileri** ile çocukların kişilerarası güçlülük, bireysel güçlülük, okul etkinliklerine katılım, toplam güçlülük, bilişsel yeterlik ve bedensel yeterlik puanları;

Babalara göre ise aileye katılım, bireysel güçlülük, okul etkinliklerine katılım ve bilişsel yeterlik puanları;

Öğretmenlere göre çocuklarının hobileri ile çocukların duygusal davranışsal güçlülük ve kendilik algısı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

15. Annelere göre **çocukların üstlendikleri sorumlulukları** ile davranışsal ve duygusal güçlülük puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmezken, kendilik algısı alt ölçeklerinden anne kabulü puanları arasında;

Babalara göre çocukların üstlendikleri sorumlulukları ile kişilerarası güçlülük, duygusal güçlülük, bilişsel yeterlik, akran kabulü ve bedensel yeterlik puanları arasında;

Öğretmenlere göre çocukların üstlendikleri sorumlulukları ile davranışsal duygusal güçlülük ve bilişsel yeterlik puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir.

16. Annelere göre **çocukların olumlu özellikleri** ile davranışsal ve duygusal güçlülük puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı halde kendilik algısı alt ölçeklerinden akran kabulü puanları arasında;

Babalara göre aileye katılım, bilişsel yeterlik ve bedensel yeterlik puanları arasında;

Öğretmenlerin aileye katılım puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılığın olduğu; kendilik puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı görülmüştür.

17. Annelere göre **çocukların okulda başarılı oldukları aktivitelerin** puanları ile davranışsal duygusal güçlülük, bilişsel yeterlik, akran kabulü puanları ve bedensel yeterlik puanları arasında;

Babalara göre, okul etkinliklerine katılım ve kendilik algısı puanları arasında;

Öğretmenlere göre davranışsal duygusal güçlülük ve kendilik algısı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılığın olduğu belirlenmiştir.

Tartışma

Anne babaların öğrenilmiş güçlülüğü ile çocukların duygusal ve davranışsal güçlülük ve kendilik algısı arasında anlamlı düzeyde ilişkinin çıkması, öğretmenlerde de çıkmaması okulöncesi çocukların davranışsal duygusal güçlülüğü ve kendilik algısı üzerinde anne babaların etkisinin öğretmenlere göre daha fazla olması ile açıklanabilir.

Okulöncesi çocuğu anne babasıyla, öğretmenine göre daha çok birlikte olmaktadır.

Çocuklar zamanlarının önemli kısmını birlikte geçirdikleri annelerinin tutum ve davranışlarından diğerlerine göre daha fazla etkilenmektedirler. Kendilerini yeterli algılayan, stresini kontrol edebilen ve sorunlarla başa çıkmada yeterli olan annelerin çocukları diğerlerine göre duygusal ve davranışsal olarak güçlenmekte ve kendilerini olumlu olarak algılamaktadırlar. Bu çocuklar kendilerini bilişsel olarak yeterli bulan, arkadaşları arasında kabul gören, bedensel yönden yeteneklerini bilen ve bunları kullanan çocuklardır. Anne tarafından kabul gören çocuklar olarak algılanmalarına yardımcı olmaktadır.

Kendilerini güçlü algılayan babalar, çocuklarına daha fazla önem vererek ve daha çok zaman ayırarak onları bireysel ve duyuşsal olarak güçlendirme eğilimi içine girmektedirler. Babaların çocuklarını bu yönlerden desteklenmeleri onları davranışsal ve duygusal olarak güçlendirebilmektedir. Çocuklarıyla daha fazla birlikte olan babalar onların kişilerarası güçlülüklerini engellemeye özen göstermelidirler. Kendilerine önem verilen çocuklar davranışsal ve duygusal yönden güçlenmektedirler. Babalar sadece çocuklarının bedensel yeterliği ile değil diğer kendilik algısı alanlarını da geliştirebilirler.

Daha önceki bölümde ifade edildiği gibi davranışsal ve duygusal yönden güçlü yetiştirilen çocukların hobileri gelişmekte, yaşına uygun sorumlulukları üstlenebilmekte, okuldaki aktivitelerde başarılı olmaktadır. Kendilerine olumlu yaklaşılan çocuklar kendilerini ve özelliklerini olumlu olarak algılamakta ve arkadaşları tarafından daha fazla kabul görmektedirler.

Annelerin yaşları ile çocukların davranışsal duygusal güçlülükleri ve kendilik algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak, çocukların davranışsal duygusal güçlülük puanlarına bakıldığında, 20-25 yaşlarındaki annelerin çocuklarının kişilerarası ilişkilerini, 26-30 yaşlarındakilerin çocuklarının bireysel güçlülüklerini, 31-35 yaşlarındakilerin çocuklarının aileye katılımlarını, 41-45 yaşlarındakilerin okul etkinliklerine katılımlarını daha fazla önemsedikleri görülür.

Babaların yaşları ile çocukların duygusal davranışsal güçlülüğün aileye katılım alt ölçeğinde anlamlı bir farklılık çıktığı halde, diğerlerinde anlamlı bir fark görülmemiştir.

46-50 yaş grubundaki babalar diğer yaş grubu babalara göre çocuklarının aile katılımlarını daha fazla desteklemektedirler. Çocuklarıyla olumlu ilişkiler içinde olmaya özen gösterdikleri, çocuk yetiştirmede sorumluluk üstlenme ve gereğini yerine getirmede daha istekli davrandıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin yaşları ile çocukların duygusal davranışsal güçlülüğünün bireysel güçlülük ve duyusal güçlülük alt ölçeğinde anlamlı bir farklılık çıkmıştır.

31-35 yaş grubundaki okulöncesi öğretmenleri öğrencilerinin bireysel ve duyusal güçlülük davranışlarını anlamlı şekilde daha fazla desteklemektedirler. Çocukların yaşına uygun davranışlarını ve yeteneklerini geliştirme çabaları göstermektedirler. Sınıf içinde bireysel çalışmalara daha fazla zaman ayırmakta, öğrencilerin etkinliklere katılımlarını cesaretlendirmekte ve desteklemektedirler. Aynı zamanda, öğrencilerinin duygularını daha rahat ifade edebilmeleri için uygun ortamlar yaratmaktadırlar.

Mesleklerinde ilk yıllarının heyecanını atlatmış olan öğretmenler kendilerini öğrencilerine karşı daha yeterli bulabilmektedirler. Bu yeterli duygusu kendine karşı güven duygusunu da arttırabilmektedir. Bu duyguları yaşayan öğretmenler, çocukların bireysel farklılıklarını ve duygularını daha fazla önemsemekte ve desteklemektedirler.

Üniversite mezunu anneler diğerlerine göre çocuklarının bilişsel yeteneklerini daha fazla desteklemekte, kabul edici davranmaktadırlar. Çocuklarına temel bilgileri öğretme çabası içinde olmaktadır. Okulöncesi çocuklarının bilgileri çevreden kabul gördüğü ve desteklendiğinde onların yeterli duygularını güçlendirmektedir.

Annenin eğitim düzeyi yükseldikçe çocuk bakımı ve eğitimi konularındaki yeterlikleri de artmaktadır. Eğitim düzeyi yüksek anneler çocuklarının öğrenmelerine ve anlamalarına karşı daha duyarlıdırlar. Çocuklarıyla daha doyurucu zaman geçirmeye önem vermekte, onları kabul edici davranmaktadırlar.

Günlük bakım ve çocuklarına davranışları açısından, eğitilmiş annelerin, çocuklarına daha çok doğrudan ilgi gösterdikleri görülmektedir. Onlarla daha çok iletişime girmekte ve bilişsel yeteneklerini geliştirmeye karşı olumlu bir yaklaşım uygulamaktadırlar. Eğitilmiş anneler çocuklarının öğrenme becerilerinin geliştirilmesinde ve çocuğuna yardım edebilme açısından eğitilmemiş annelere göre kendilerini daha yeterli bulmaktadırlar (Kağıtçıbaşı ve diğer, 1993: 69).

Eğitilmiş anne babalar eğitilmemiş gruba göre çocuklarının eğitimlerini daha çok önemsemekte, ellerinden gelen çabayı gösterme eğilimi içine girmektedirler. Eğitilmemiş bir ailede çocuğun sorumluluğunu kimsenin üstlenmediği, bu sorumluluğu aile fertlerinin birbirine attıkları gözlenmiştir (Kağıtçıbaşı ve diğer, 1993:107).

Lise mezunu babaların çocuklarının duyuşsal güçlülük puanları, ilkokul mezunu babaların çocuklarının akran kabulü puanları diğerlerinden istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek çıkmıştır.

Lise mezunu olan babalar çocuklarının duyuşsal güçlülüklerini; ilkokul mezunu babalar çocuklarının akranları tarafından kabulünü anlamlı derecede daha çok desteklemektedirler. Bu sonuç, lise mezunu olan babaların çocuklarının duygularını daha fazla önemsediklerini, ilkokul mezunu olan babaların çocuklarının arkadaşlık ilişkilerine daha olumlu yaklaştıklarını, onları arkadaş seçiminde daha özgür bıraktıklarını ve arkadaşları arasında kabul görmelerini sağladıklarını düşündürmektedir.

Annelerin çocuklarıyla kurduğu iletişim biçimi ile çocukların bedensel yeterlikleri arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmaktadır.

Bu sonuç, çocuklarıyla yapıcı ve onaylayıcı bir iletişim içinde olan annelerin çocuklarının bedensel yeterliklerini güçlendirdiklerini düşündürmektedir. Bu çocukların çevrelerinde daha aktif davrandıkları, kendi yeteneklerini ortaya koyarken annelerinden daha çok destek aldıkları söylenebilir.

Anne ve babaların iletişim biçimleri ile çocukların duygusal ve davranışsal güçlülük ve kendilik algısı puanlarına bakıldığında, babaların iletişim biçiminin çocuklar üzerinde annelerden daha fazla etkisinin olduğu görülebilir (Tablo 58, Tablo 60).

Babalar çocuklarıyla yapıcı ve onaylayıcı bir iletişim içine girdiklerinde çocuk aileye daha fazla katılım göstermekte, duygusal yönden daha tatminkar duygular yaşamaktadırlar. Böyle iletişim içinde olan babalar çocuklarının öğrenmelerine karşı daha fazla ilgilenmekte ve onları daha fazla desteklemektedirler.

Çocuklarıyla yapıcı ve onaylayıcı iletişim yolunu seçen babaların çocuklarının kişilerarası güçlülük, aileye katılım, bireysel güçlülük, okul etkinliklerine katılımları ve bilişsel yeterlikleri puanlarının diğerlerinden anlamlı derecede yüksek çıkması aşağıdaki gibi açıklanabilir:

Stella Chess'e göre, yönlendirici anne babalar çocuklarıyla yoğun olarak ilgilidirler. Fakat bu ilgi mantıksız isteklere taviz vermek anlamına gelmemektedir. Onlara verilen destek, yeri geldiğinde çocuğun gelişim düzeyine uygun olarak, kendi inisiyatifini kullanma sorumluluğunu ona vererek gerçek bir destek olmaktadır. Böyle anne babaların çocuklarının, sosyal açıdan oldukça pozitif özelliklere sahip oldukları belirlenmiştir. Otoriter anne babaların çocukları ise, daha mutsuz yaşadıkları gibi, içe dönük, pasif fakat saldırgan ve stres halinde kolay yıkılan bireyler olarak yetişmektedirler. Göz yumucu anne babaların çocuklarında ise, impulsif-agresif eğilimler diğerlerine kıyasla daha fazla gözlenmiştir (Carroll, 2000: 129'deki alıntı).

Anne ve babaların çocuklarına zaman ayırmaları, sevildiklerini ve önemsendiklerini belirtmeleri, onlarla iyi ilişkiler içinde olarak özgüvenlerini geliştirecek ve başkalarıyla iyi ilişkiler kurmalarında yardımcı olacaktır (Kansu ve Beceren, 2003: 9).

Yapıcı ve çocuklarını onaylayıcı iletişim yolunu seçen anne babalar, çocuklarının isteklerine ve ilgilerine karşı duyarlı davranırlar. Onlarla iyi ilişkiler içine girmeye özen gösterirler. Böyle ortamlarda yetişen çocuklar duygusal davranışsal olarak güçlü yetişmekte ve kendilerini olumlu algılamaktadırlar.

Çocukların duygusal davranışsal güçlülüğü ve kendilik algısı ile anne babaların çocukların güçlü yönlerini her zaman desteklemeleri arasında genellikle anlamlı bir farklılığın çıkması, çocuklara verilen desteğin onları güçlendirmesi ve kendilerini olumlu olarak algılamalarına neden olması ile açıklanabilir.

Çocuklarının güçlü yönlerini her zaman destekleyen annelerin ve babaların çocukları duygusal ve davranışsal olarak güçlenmekte ve kendilerini olumlu algılamaktadırlar.

Okulöncesi çağı, çocukların yeteneklerinin ortaya çıktığı ve geliştirmeye en uygun yıllardır. Bu dönemlerde, çocuklarının sahip oldukları olumlu özelliklerine karşı duyarlı olan ve her zaman destekleyen anne babaların çocukları, hem bireysel hem de sosyal yönden güçlenmekte, aile içi doyumu daha iyi yaşamakta, okul içi etkinliklerine daha fazla katılım göstermektedirler. Bu şekilde desteklenen çocuklar kendilerini olumlu algılamaktadırlar. Yakın çevresi tarafından kabul gören ve desteklenen çocuklar kendilerini değerli ve önemli görmekte, çevrelerine karşı ilgili davranmaktadırlar.

Büyüme ve gelişme sürecinde çocuklar, pek çok kez kendilerine yönelik şüphe ve korku dönemlerinden geçerler. Kendilerini başkaları ile karşılaştırır ve genellikle bir eksiklik bulurlar. Anne babalar, çocuklarında olumlu düşünce

becerileri kazandırarak bu eğilimi engelleyebilirler. Çocuklarını gerçekten dinleyip, onların olumsuz düşüncelerini yenmelerine yardımcı olabilirler (Pantley, 1997: 98).

Her çocuğun diğerlerine göre daha yetenekli ve güçlü olduğu alanlar vardır. Çocuklar müzikte, sanatta, sporda veya iletişimde diğerlerine göre daha başarılı olabilir. Kimisinin doğal bir espiri anlayışı, çok yumuşak ve verici bir doğası veya yaşamak için sonsuz bir enerjisi ve isteği olabilir. Her bireyin dünyaya sunacağı özel bir yeteneği ve güçlü yönleri vardır. Bir çocuğun kendi özel yeteneklerinin ve olumlu yönlerinin farkında olarak büyümesinde, onları keyifle kullanmasında anne babaların çok önemli bir rolü vardır. Farkında olunmayan ve desteklenmeyen yetenekler, solmaya ve yok olmaya veya hep saklı kalmaya mahkumdur (Pantley, 1997: 99).

Anne babaların sevgi dolu yönlendirmeleri çocuğun içsel yeteneklerini güçlendirir ve geliştirir. Böyle desteklenen çocuklar, kendi geleceklerini kontrol etmeyi daha iyi başarırlar. Bu duygular, çocuğun benlik saygısını artırır. Çocuğun diğer alanlardaki başarılarını olumlu yönde etkiler (Pantley, 1997: 98).

Anne babası tarafından onaylanan ve sevilen bir çocuğa kıyasla sevilmeyen kendisini olumlu bir açıdan görmesinin daha güç olduğu söylenebilir. Onaylanmayan bir çocuk birtakım güçlüklerle karşı karşıya kalır. Eğer onaylanmamayı kendi değerinin bir ölçüsü olarak, hiç direnmeden kabul ederse, kendini değersiz bulur. Direnir ve onaylanmamaya karşı çıkarsa, kendisinden daha güçlü kişilerle çatışmak zorunda kalabilir. Eğer onaylanmamaya karşı iyi bir çocuk olarak kendini korumaya çalışırsa bir çeşit teslimiyet hali içine girerek, kendi istediği gibi bir insan olma yeteneğinden fedakarlıkta bulunur (Jersild, 1979: 187).

Çocukların olumlu özelliklerini güçlendirmek için; birbirinden farklı koşullarda ortaya çıkan yeteneklerinin (özelliklerinin, ilgilerinin, hoşlandığı şeylerin v.s) farkına varabilmesini sağlamak; çocuğu sık sık takdir etmek; becerilerini geliştirmek, kanıtlamak ve güçlendirmek için fırsatlar yaratmak gerekir (McKay ve Fanning, 1998: 326-327).

Eğer çocuk yeni bir şey denediğinde, onu seviyor ve başarıyorsa, denemeye devam etmesi için olumlu pekiştireç verilmelidir. Çocuğa o işi başardığında daha çok sevileceğini değil de, o işi başarmanın verdiği içsel mutluluğun ona kazandıracaklarını vurgulamak gerekir. Çocuğun güçlü olduğu noktaları vurgulamanın öneminin anne babalar tarafından bilinmesi gerekir. Çocuğun güçlü yönleri desteklenir ve alışkanlık haline getirilirse, kendisinin değerli ve farklı olduğu duygusunu hisseder ve zor zamanlarında bu sevgiden güç alır (Pantley, 1997: 100).

Çocuk olumlu ve yapıcı bir işi başardığında, onun desteklenmesi ve onaylanması gerekir. Yapılan olumlu davranışın ne olduğu söylendiğinde çocuk hızlı bir şekilde olumlu davranış değişimi içine girer ve davranışın gösterilme sıklığında artma gözlenir (Kalkınç, 2004: 133).

Çocukların davranışsal duygusal güçlülüğü ve kendilik algısı ile anne babaların çocuklarının duygusal gelişimlerini değerlendirme biçimleri arasında annede kişilerarası güçlülük, aileye katılım ve akran kabulü dışında; babada akran kabulü, bedensel yeterlik ve anne kabulü dışındaki alt alt ölçekler arasında istatistiksel olarak anlamlı ve ters yönlü bir farklılığın olduğu belirlenmiştir.

Bu sonuç, çocuklarının duygusal gelişimlerini oldukça yeterli olarak düşünen anne babaların çocuklarından daha fazla beklenti içine girebildiklerini göstermektedir. Anne babalar beklentileri yükseldikçe çocuklarının ortaya koydukları davranışları yetersiz bulmakta, daha fazlasını istemektedirler. Bu durum, çocukların davranışsal ve duygusal olarak kendilerini güçlü hissetmelerini engelleyebilmektedir. Çocuklarından üst düzeyde beklenti içinde olan anne babalar, çocuğunun yaptıklarına kuşkuyla yaklaşmakta, olumsuz duygular içine girebilmektedirler. Bu da çocuğuyla olan ilişkilerine yansımakta, çocuklarının da kendilerini yetersiz hissetmesine neden olabilmektedir.

Duygusal gelişimin temeli ailedir. Anne ve babanın davranışları, çocuğun duygusal yaşantısında derin ve kalıcı etkiler yaratır. Çocuklarının duygularını

önemsemeyen ve duygusal gereksinimlerine karşılık vermeyen anne ve babalar, duygusal yönden yeterince gelişmelerine engel olurlar (Kansu ve Beceren, 2003: 8).

Mayer, kişilerin duygularını birbirinden farklı şekillerde ele alıp baş ettiğini görmüştür. Bunlar;

1. Özbilinç: Ruh hallerinin farkında olan bu kişiler, duygusal hayatları hakkında belli bir anlayışa sahiptir. Duygularının bilincinde olmaları, diğer bazı kişilik özelliklerini destekleyebilir. Özerk, kendi sınırlarından emin, psikolojik açıdan sağlıklı yerinde ve hayata olumlu gözle bakan insanlardır. Kötü bir ruh hallerine girdiklerinde, bunu dert edinip kafalarına takmaz ve daha kısa bir süre içinde kendilerini bu durumdan kurtarırlar. Özbilinçleri duygularını idare etmekte kolaylık sağlar.

2. Kendilerini kaptırmış kişiler, duygularına kapılıp giden ve bu durumdan kendini kurtaramayan, adeta duygularının hükmü altında yaşayan kişilerdir. Değişken, duygularının pek farkında olmayan, bir perspektiften bakmak yerine duygularının içinde kaybolan kişilerdir. Kendilerini kötü ruh halinden kurtarmak için pek çaba harcamaz ve duygusal yaşamlarını denetleyemediklerini düşünürler. Çoğu kez duygularının kontrolünden çıkıp kendilerine baskı yaptığını hissederler.

3. Kabullenmişlik duygularını daha çok yaşayan kişiler genelde ne hissettiklerini bilseler de, bu durumlarını kabul eder ve değiştirmeyi denemezler. Teslimiyetçi kişiler ikiye ayrılır: Genelde kendini iyi hissedip bu durumu değiştirmeye pek az çaba harcamayanlar ve ruh hallerinin açıkça farkında oldukları halde, kendilerini arada bir kötü hissettiklerinde, ne olacaksa olsun şeklinde, bunu kabul edip değiştirmek için bir şey yapmayanlardır (Goleman, 2001: 67-68).

Çocukların duygusal açıdan sağlıklı gelişebilmesi için bazı noktalara dikkat edilmesi gerekmektedir. İlgi, merak ve sevgi duygusal gelişimin temel taşlarıdır. Duyguların şekillenmesinin temelinde güven, paylaşma, destek ve sevgi becerileri yatar. Kendine güven, kendini yönlendirme, kararlı olma duygusal dengenin ve olgunluğun ürünleridir. Üretken olabilmek; memnun olmak, hayattan zevk almak,

hissetmek ve bu hislerin ifade edilebilmesiyle mümkün olur. Duygular, çocukların gerektiğinde birilerinden yardım alma ya da başkalarına yardım etme gibi önemli yetenekler kazanmalarını sağlar. Duygusal açıdan sağlıklı ve mutlu çocuklar daha iyi öğrenmektedirler. Doğdukları andan başlayarak çocukların benlik duygusu gelişmeye başlar. Benlik duygusunun gelişmesi için çocuğun güvenmeyi öğrenmesi gerekir. Güven duygusunun gelişmesi için çocukların fiziksel ve duygusal gereksinimlerinin giderilmesi gerekir. Böylece çocuklar kendilerine ve içinde buldukları dünyaya güven duyarlar. Duygular bireyin vücut sağlığını, davranışlarını, insanlarla olan ilişkilerini ve öğrenmelerini etkiler (Kansu ve Beceren, 2003: 10).

Çocukların davranışsal duygusal güçlülüğü ve kendilik algısı ile anne babaların çocuk yetiştirme tutumları arasında annede akran kabulü dışındaki tüm ölçeklerle arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlenirken, babada anlamlı düzeyde farklılığa rastlanmamıştır.

Çocuklarıyla demokratik ve hoşgörülü bir tutum içerisinde olan annelerin çocukları başkalarıyla olumlu iletişim kurmada daha başarılı davranmakta, aile içinde ait olma duygusunu daha fazla yaşamakta, bireysel olarak güçlü yönlerinin daha fazla farkına varmakta, okul etkinliklerine karşı daha ilgili davranmakta, duygularını daha rahat ifade edebilmekte, bilişsel ve bedensel yeteneklerini olumlu algılamakta ve olumlu değerlendirmektedirler.

Anne babaların çocuklarına karşı olan tutumlarının çocuğun duygusal yaşamı açısından derin ve kalıcı sonuçları olduğunu gösteren çok sayıda araştırma vardır. Ancak, duygusal yönden güçlü anne babaların varlığının çocuk için başlı başına büyük yararları olduğunu gösteren somut bulgular son zamanlarda elde edilmiştir. Çocuklarıyla demokratik ve hoşgörülü bir tutum içerisinde olan annelerin çocukları başkalarıyla olumlu iletişim kurmada daha başarılı davranmakta, aile içinde ait olma duygusunu daha fazla yaşamakta, bireysel olarak güçlü yönlerinin daha fazla farkına varmakta, okul etkinliklerine karşı daha ilgili davranmakta,

duygularını daha rahat ifade edebilmekte, bilişsel ve bedensel yeteneklerini olumlu algılamakta ve olumlu değerlendirmektedirler (Goleman, 2001: 240).

Duygusal yönden yetersiz anne babaların çocuklarına karşı tutumları arasında en sık rastlanan özellikler şunlardır:

Hisleri tamamen göz ardı etmek: Bu tür anne babalar çocuklarının duygusal sıkıntılarını gereksiz dert kaynağı olarak değerlendirerek, kendiliğinden geçmesini beklemeleri gerektiğine inanırlar. Duygusal anları, çocuğa yakınlaşmak ya da onun duygusal yeterliği konusunda bir şeyler öğrenmesine yardımcı olmak için bir fırsat olarak kullanmayı başaramazlar.

Fazlasıyla serbest bırakmak: Bu tür anne babalar çocuğun ne hissettiğinin farkındadır. Ancak, çocuk içindeki duygusal fırtınayla nasıl baş ederse etsin yaptığı hiçbir şeye karışmazlar. Çocuğun hislerini göz ardı eden tiplerde olduğu gibi, bu anne babalar da çocuklarına alternatif bir duygusal tepki öğretmeye ender olarak kalkışırlar.

Çocuğu aşağılayıp hislerine saygı göstermemek: Bu tür anne-babalar genellikle hiçbir yaptığını onaylamaz, sert bir şekilde eleştirir ve cezalandırırlar. Örneğin, çocuğun öfkesini belli etmesine hiçbir şekilde izin vermeyip en ufak bir huysuzluk belirtisinde bile cezalandırmaya yönelirler. Bunlar, çocuk bir şeyi kendi açısından anlatmaya başladığı zaman, öfkeyle bağırıp çocuğunu susturan anne babalardır (Goleman, 2001: 241).

Çocukların davranışsal duygusal güçlülüğü ve kendilik algısı ile anne babaların çocuklarının özelliklerinden memnun olmaları arasında annede tüm alt ölçeklerde, babada anne kabulü dışındaki alt ölçeklerde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır.

Bu sonuç aşağıdaki gibi açıklanabilir:

Anne ve babaların çocuklarının sahip oldukları özelliklerden memnun olmaları, çocuklarının davranışsal duygusal özelliklerini ve kendilik algılarını olumlu yönde etkilemektedir.

Çocuklarının sahip oldukları özelliklerinden memnun olan anne ve babalar, onları yetiştirirken daha fazla doyum almaktadırlar. Bu duygu, çocuklarına karşı daha fazla ilgili ve kabulkar davranmalarına yardımcı olmaktadır. Kendilerine model aldıkları ve özdeşim kurdukları anne babalarından gelen olumlu iletiler, çocukların kendilerini güçlü ve yeterli olarak algılamalarına yardımcı olmaktadır.

Çocuklarda duygusal davranışsal yönden güçlü ve olumlu benlik algısı geliştirebilmenin en güçlü yardımcısı sevildiklerini bilmektir. Bu koşulsuz sevgi olmaksızın, çocukların kendilerini önemli ve değerli hissetmeleri imkansız olmasa bile çok zordur. Eğer çocuklar anne babalarının yanındaki yerlerinin güvenli olduğunu bilirlerse, daha büyük dünyaya da güven içinde geçebilirler. Bunu sağlamak için çocukla konuşmadan önce kullanılacak sözcükleri dikkatlice seçmek, çocuğun olumlu yönlerinden duyulan memnuniyeti belli ederek pekiştirmek, çocuğun güçlü ve yetenekli olduğu yönlerini ortaya çıkarmaya çaba göstermek, sahip olduğu olumlu özellikleri takdir ederek yüreklendirmek, iletişim sırasında çocukla göz teması kurarak vücut dilini etkili kullanmak, sevgi gösterisinde bulunmak gerekmektedir (Pantley, 1997: 104-107).

Anne babaların çocuktaki olumsuz, hatalı ve eksik davranışları görmek yerine, onun güzel davranışlarını görmeleri ve davranışlarının devamı için onları desteklemeleri gerekmektedir (Kalkınç, 2004: 122).

Çocukların kendilerine güvenmelerini sağlayabilmek için onlara güvenilmesi gerekir (Kalkınç, 2004: 123).

Çocukların davranışsal duygusal güçlülüğü ve kendilik algısı ile öğretmenlerin tanımladıkları kendi kişilik özelliklerinden kişilerarası güçlülük ile gerginlik, başarısızlık duygusu, mutsuzluk duygusu, duygusal incinebilirlik,

insanların kendisinden hoşlanmadığına inanma ve kendi özelliklerinden hoşnutsuzluk arasında istatistiksel olarak anlamlı ve ters yönlü; aileye katılım ile duygusal incinebilirlik, insanların kendisinden hoşlanmadıklarına inanma ve kendi özelliklerinden hoşnutsuzluk arasında anlamlı ve ters yönlü; bireysel güçlülük ile duygusal incinebilirlik, insanların kendisinden hoşlanmadığına inanma ve kendi özelliklerinden hoşnutsuzluk arasında anlamlı ve test yönlü; okul etkinlikleri ile başarısızlık duygusu, mutsuzluk duygusu, duygusal incinebilirlik ve kendi özelliklerinden hoşnutsuzluk arasında anlamlı ve ters yönlü; duyuşsal güçlülük ile kolay incinebilirlik, insanların kendisinden hoşlanmadığına inanma, kendi özelliklerinden hoşnutsuzluk ve kendini güçlü ve sağlıklı hissetmeme arasında anlamlı ve ters yönlü; akran kabulü ile insanların kendisinden hoşlanmadığına inanma ve kendini güçlü ve sağlıklı hissetmeme arasında; bedensel yeterlik ile insanların ondan hoşlanmadığına inanma arasında anlamlı ve ters yönlü bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Gerginlik, başarısızlık ve suçluluk duygularını daha fazla yaşayan, duyguları kolay incinebilen, insanların kendisinden hoşlanmadığına inanan, kendi özelliklerinden genelde memnun olmayan, hoşnutsuzluk duygularını daha fazla yaşayan, kendini güçlü ve sağlıklı hissetmeyen öğretmenler, öğrencilerinin duygusal ve davranışsal güçlülük duygularını olumsuz yönde etkilemektedirler. Daha fazla mutlu olan öğretmenler, öğrencilerini duygusal ve davranışsal yönden daha fazla desteklemekte ve kendilerini güçlü hissetmelerine yardımcı olmaktadır.

Diğer insanların kendisinden hoşlanmadığına inanan ve kendilerini genelde güçlü ve sağlıklı hissetmeyen öğretmenlerin öğrencilerinin kendilik algıları olumsuz yönde etkilenmektedir. Bu çocuklar akranları tarafından kabul edilmekte zorlanmakta ve bedensel yönden daha fazla yetersizlik yaşamaktadırlar.

Öğretmenlerin çocukların kendisini olumlu algılamasını teşvik etmesi, eğitimi bu doğrultuda planlaması ve yürütmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin, çocukların olumsuzluklar, engellemeler ve olumsuz duygularla başa çıkabilmelerine yardımcı olacak sağlıklı bir kişiliğe sahip olmaları büyük önem taşımaktadır. Kendi

girişimleri ve davranışları hakkında olumlu duygular geliştirebilmesi, sahip oldukları özelliklerinin önemsenmesi, övülmesi, kendisiyle ilgili güçlülük duygularının desteklenmesiyle yakından ilişkilidir. Bunun için çocukların çeşitli aktiviteler içine sokulması, çeşitli görevler verilmesi sağlanarak, çevrelerinden öğrendikleriyle olumlu kendilik değeri ve güçlü güven duygularının oluşmasına yardımcı olmaları gerekmektedir (Kohn, 1993: 11-21).

Öğretmenler ve öğrenciler arasındaki eşzamanlılık, hissettikleri ahenk göstergesidir. Sınıflarda yapılan incelemeler; öğretmen ve öğrencilerin hareketleri birbiriyle ne kadar eşgüdümlüyse, etkileşim sırasında kendilerini o kadar yakın, mutlu, hevesli, ilgili ve rahat hissettiklerini gösteriyor. Genelde, bu etkileşimde eşzamanlılık düzeyinin yüksek olması, etkileşen kişilerin birbirlerinden hoşlandıkları anlamına gelir. Oregon State Üniversitesi'nden psikolog Frank Bernieri'e göre, bireyin birlikte olduğu sürece kendini ne kadar rahat ya da rahatsız hissettiği, bir düzeyde fizikseldir. Bunun için hareketleri eşgüdümlemek, zamanlamayı bağdaştırmak gerekir (Goleman, 2001: 151).

Günün büyük bölümünü okulda geçiren okulöncesi çocuğu, öğretmeniyle yakın iletişim içine girmektedir. Öğretmenin gergin, kendini mutsuz ve sağlıksız hisseden, hoşnutsuzluk duygularını daha çok yaşayan ve sahip olduğu özelliklerinden memnun olmayan bir kişilik özelliğine sahip olması, çocuğun da güçlülük duygularını zedelemekte ve kendini olumlu algılamasına yardımcı olamamaktadır.

Bu sonuç, çocukların kendilerine model aldıkları ve davranışlarından etkilendikleri öğretmenlerin kişilik özelliklerinin büyük önem taşıdığını bir kez daha vurgulaması yönünden önem taşımaktadır.

Yaşamın ilk yıllarında kazanılan davranışlar, yaşam boyu sürekliliğini korumaktadır. Kişiliğin temellerinin atıldığı kritik dönem olarak bilinen okulöncesi yıllarında verilen eğitim bireyin tüm yaşamını etkilemektedir.

Çocukların davranışsal duygusal güçlülüğü ile kendilik algısı arasında tüm alt ölçeklerde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır.

Bu sonuç aşağıdaki gibi açıklanabilir:

Çocukların davranışsal duygusal güçlülüğü ve kendilik algısı arasında yakın bir ilişki bulunmaktadır.

Davranışsal ve duygusal güçlülük alt ölçeklerinden kişilerarası, aileye katılım, bireysel, okul etkinliklerine katılım ve duyuşsal yönden güçlü ve başarılı olan çocuklar kendilerini olumlu algılamaktadırlar. Kendilerinin önemli olduğunu düşünen ve değerli bulan çocuklar, bedensel yönden yeterli, akranları tarafından kabul gören, annesi tarafından sevildiğini ve kabul gördüğünü düşünen çocuklardır. Bu iki duygu geliştikçe çocuk kendini daha olumlu algılamakta, kendi yeteneklerine karşı güveni artmakta, bunları sergilemek için daha çok çaba göstermektedirler.

Çocuğun sosyal gelişiminin sağlanması, duygusal yönden güçlenmesi, kendisiyle ilgili temel duygularını olumlu hissetmesiyle yakından ilişkilidir. Duygular ve algılar, bireyin kendisi hakkında öngörü ve deneyim sağlamadan önce bellekte oluşanların izleri takip edilip bilişsel bir şema olması sırasında birlikte çalışır. Bunlar sonunda özgün bir yapıya ulaşırlar. Yakın çevresinin ona karşı tutumlarıyla, bilişsel şemasında oluşturduğu algılarını içselleştirir ve kıyaslamalarda bulunur. Bunlar arasında benzerlikler fazlaysa çocuk kendisiyle ilgili olumlu bir bütünlüğe ulaşır. Oluşan gerçeklik ilkesini test eder. Bu girişimleri sonucunda ya kendisiyle ilgili oluşan düşüncelerini üretmeye başlar ya da bunlardan vazgeçer. Kendisini olumlu algılamasına yardımcı olunmayan çevrede yetişen çocuklar kendisiyle ilgili olumsuz algılarının yerine fanteziler üretmeye başlar. Bunlar çoğaldıkça çocuğun gerçeklerle bağlantıları zayıflar (Freud, 1965: 172-173).

Güçlü benlik gelişimi öğretmenlerin kişilik özelliklerinden, güçlü benlik gelişimini temel alan eğitim programlarından etkilenir. Temelde, çocuğun içinde bulunduğu çevre, bu duyguları destekleyecek şekilde yapılandırılmalıdır. Okul,

eğitim ve danışmanlık programları ile gerekli materyaller, programlar geliştirebilmeli, öğretmenlerin uygulamalarında dikkat edecekleri noktalar konusunda rehberlik yapılmalıdır. Çocuğun grupla iletişimini ve bireysel yönden güçlölüğünü destekleyici en uygun şartların hazırlanması gerekmektedir (Garry, 1965: 348).

Erken çocukluk döneminde duygusal, sosyal ve kendilik algısının olumlu gelişimi için öğretmenlerin ve anne babaların bu yöndeki ilgileri önemlidir. Bu yönde yapılan araştırmalar, çevresinden yeterli desteği göremeyen çocukların kendi yeteneklerine karşı güvensizlik ve kaygı geliştirdiklerini göstermektedir. çocuklarının bu yönde desteklenmeleri ve kendilerini gerçekçi değerlendirmeleri için çevrelerinin yeterli oranda yardım etmeleri önerilmektedir (Harter, 1983: 76).

Duygusal davranışsal yönden güçlü olanlar ile kendilerini olumlu algılayanlar günlük yaşamlarında diğerlerine göre daha fazla başarı elde etmektedirler. Goleman'a göre, böyle kişilerin duyuşsal zekaları yüksek olduğundan, bilişsel zekalarını da etkili bir şekilde kullanmaktadırlar. Çevrelerinde olup bitenlere karşı duyarlı, insan ilişkilerinde yetenekli, olumsuz duygularını denetleyen, enerjisini olumlu, yaratıcı etkinliklere kanalize eden, bedenini iyi kullanan, arkadaş çevresi tarafından daha kolay kabul gören, uzun vadeli planlar yapan ve bunları sonuçlandıran, sabırlı, kararlı, azimli bireyler olmaktadır (Goleman, 1995).

Çocukların davranışsal duygusal güçlölüğü ve kendilik algısı ile anne babaların çocuklarının arkadaşlarıyla ilişkilerini değerlendirme biçimleri arasında annede duyuşsal güçlölük, bilişsel yeterlik ve anne kabulü dışındaki tüm alt ölçeklerde; babada kişilerarası güçlölük, duyuşsal güçlölük, bilişsel yeterlik, bedensel yeterlik ve anne kabulü dışındaki tüm alt ölçeklerde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır.

Bu sonuç aşağıdaki gibi açıklanabilir:

Annelerin arkadaşlarıyla ilişkilerini olumlu değerlendirmeleri ve desteklemeleri çocuklarını duygusal ve davranışsal yönden güçlendirmekte ve kendilerini olumlu algılamalarına yardımcı olmaktadır. Anneleri tarafından bu yönde desteklenen çocuklar kişilerarası ilişkilerinden doyum sağlamakta, aile içinde olumlu ilişkiler kurabilmekte, aile içinde yaşananlara karşı duyarlı davranmaktadırlar. Bu çocuklar, espri ve mizah duygusuna sahiptirler ve okul etkinliklerine karşı ilgilidirler. Çocukların bu özellikleri arkadaşları tarafından olumlu algılanmakta ve kabul görmekte ve ilişkilerini olumlu yönde etkilemektedir. Akran grubu tarafından kabul gören ve oyun etkinliklerine daha çok katılarak bedensel yeteneklerini daha çok kullanan çocukların kendilik algıları güçlenmektedir.

Çocuğunun arkadaşlarıyla olan ilişkilerini yeterli olduğunu düşünen babaların çocuklarının aile içi iletişimi olumlu, okul etkinliklerine katılmakta istekli davranan, kendine güvenli, yardım etmeyi seven, şakacı ve espirili davranan, temel alışkanlıklara sahip oldukları belirlenmiştir. Bu çocukların, arkadaşları arasında aranan ve sevilen çocuklar oldukları görülmüştür.

Çocukların davranışsal duygusal güçlülüğü ve kendilik algısı ile anne baba ve öğretmenlere göre hobileri arasında annede kişilerarası güçlülük, bireysel güçlülük, okul etkinliklerine katılım, bilişsel yeterlik ve bedensel yeterlik arasında; babada aileye katılım, bireysel güçlülük, okul etkinliklerine katılım ve bilişsel yeterlik arasında; öğretmende tüm alt ölçeklerde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır.

Bu sonuç aşağıdaki gibi açıklanabilir:

Hobileri bilgisayarla oyun oynamak olan çocuklar aile içi etkinliklere katılmaları daha fazla desteklenmekte, duygularını rahat ifade edebilmekte, hobilerine ve okul etkinliklerine karşı ilgili davranmaktadırlar.

Bu çocuklar anne babaları tarafından yetenekli ve yeterli olarak algılanmakta, bilişsel yönden daha fazla yeterli bulunmaktadırlar.

Öğretmenleri tarafından onay gören ve desteklenebilecek hobilere sahip oldukları düşünülen çocuklar, daha fazla desteklenmekte ve onay görmektedirler. Öğretmeni tarafından onay alan ve desteklenen çocuklar duygusal ve davranışsal yönden güçlenmekte ve kendileriyle ilgili özelliklerini olumlu olarak algılamaktadırlar.

Okulöncesi dönemde çocukların resim yapma, hamur işleriyle uğraşma, gelişi güzel dikiş dikme, kilden çeşitli figürler oluşturma en çok hoşlanarak yaptıkları etkinlikleri arasında yer alır (Garry,1965: 320).

Çocukların davranışsal duygusal güçlülüğü ve kendilik algısı ile anne baba ve öğretmenlere göre üstlendikleri sorumlulukları arasında annede anne kabulü; babada aileye katılım, bireysel güçlülük, okul etkinliklerine katılım, anne kabulü; öğretmende akran kabulü ve bedensel yeterlik dışındaki tüm alt ölçeklerde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır.

Bu sonuç aşağıdaki gibi açıklanabilir:

Elde edilen sonuçlara dayanarak, annelerin çocuklarına karşı daha özverili davrandıkları, günlük işler ve görevler verirken daha koruyucu ve kollayıcı bir tutum sergiledikleri söylenebilir.

Sorumluluk almaya karşı istekli davranan ve yerine getirmede çaba gösteren çocuklar, babaları tarafından kişilerarası ilişkilerinde güçlü, duygularını kolay paylaşabilen, kendini ifade edebilen, arkadaşları tarafından kabul gören, bilişsel ve bedensel yönden güçlü olarak algılanmaktadırlar.

Okul içinde yapılan faaliyetler sırasında sorumluluk almaya karşı istekli davranan çocuklar öğretmenleri tarafından daha fazla kabul görmekte, bu yönde desteklenmektedirler. Öğretmeni tarafından sevildiğini düşünen çocuklar duygusal ve davranışsal olarak güçlenmekte ve kendilerini bilişsel yönden yeterli olarak algılamaktadırlar.

Çocuğun katılımına ve sorumluluk almasına izin verilirse, evdeki işler de küçük bir çocuk için bile çok şey öğrenebileceği birer deneyime dönüşebilir. Marketteki alışveriş bunun için sorumluluk almayı zevksizlikten çıkarıp, zevkli bir işe dönüştürebilir. Uygun rafların yanına gidip, tanıdık olan ürünü sepete koymasını sağlamak, hafif olan paketleri kasalara çıkarmasına izin vermek, hafif bir torbanın eve taşınmasına izin vermek gibi ortamlar hazırlanabilir. Eğer anne babalar çocuklarının bu tür sorumluluklar almalarına izin verirlerse, hem sosyal davranışlarının gelişimi açısından, hem de çocuğun kendine verdiği değer açısından sonuç çok olumlu olacaktır (Pantley, 1997: 100).

Ailede ve okulda, düzen, güvenlik, dürüstlük, sevecenlik, adalet ve uyum sağlamak için herkesin birtakım sorumlulukları vardır. Anne, baba, öğretmenlerin ve çocukların bu sorumlulukları üstlenmekten kaçmasına baskıcı eleştirilerle değil, yaptırımlarla karşılık verilmelidir. Çocuklar sorumlu davranışlarının kendilerine avantaj kazandırırken, sorumsuz davranmanın avantajları olmadığını çabuk öğrenirler. Kabul edilmeyecek davranışlar ortaya koydukları zaman yaptırım yolunu da seçtiklerini fark etmeye başlarlar. Yaptırım hiçbir zaman sevgi ve saygıyı geri almak şeklinde olmamalı, çocukla anne baba arasındaki ilişki daima pürüzsüz kalmalıdır (Humphreys, 1996: 87)

Ailede çocukların sorumlulukları açıkça anlatılmalıdır. Çocuk konuşmaya ve söylenenleri kavramaya başlayınca, kendisine belirli davranışların kontrolüyle ilgili birçok şey anlatılabilir. Konuşmaya başlamadan önce de çocuğun kontrolsüz davranışlarına karşı gösterilen bazı sözsüz tepkiler aynı şekilde başarılı olabilir. Örneğin, iki yaşındaki çocuk ağlayarak istediği bir şeyi elde etmeye çalışıyorsa, bu davranışına ilgi göstermeyerek bir yaptırım uygulanabilir. Yetişkin sakin kalıp kontrolünü kaybetmediği için, çocukla arasındaki koşulsuz sevgiyi korumuş ve bu tip davranışın ona hiçbir şey kazandıramayacağını göstermiş olur (Humphreys, 1996: 87-88).

Çocukta oto-kontrolü ve sorumluluk duygusunu geliştirmek için yaptırımların olumlu bir şekilde uygulanması; anne baba ve öğretmenlerin her zaman sözlerinde durmaları; çocukla çatışmaya girmekten kaçınmaları gerekir (Humphreys, 1996: 90-91).

Çocuğa kendi odasının temizliğı, düzeni, aile bireyelerine yardım gibi sorumluluklar vermek, iş, hizmet düşüncesini oluşturur ve güçlülük duygularının gelişimini destekler (Carroll, 2000: 227).

Sorumluluk alma davranışının öğretileceğı en uygun yaşlar ilk yıllardır. İki yaş başlamak için uygundur. Yeni yürüyen oyuncaklarını toplamaya veya kirli giysileri çamaşır kutusuna atmaya teşvik edilebilir. Çocuklara oturma odasına yerlere şu ya da bunu atmamaya özen göstermeleri öğretilebilir. Raftan indirilen eşyanın yine aynı yere konacağı söylenebilir (Carroll, 2000: 228).

Okulöncesi çağda yaşına uygun, üstlenebileceğı sorumluluklar verilen ve bunları yerine getirmeleri için cesaretlendirilen çocuklar, kendi yaptıkları işlerden daha fazla hoşlanmakta ve bağımsızlık duygularını hissetmektedirler. İlk yıllar güçlülük duygularının gelişiminde en önemli yıllardır. Çocuğun duygusal ve davranışsal yönden kendini güçlü hissedebilmesini sağlamak için sorumluluk duygusun geliştirilmesi gerekmektedir (Garry, 1965: 319).

Bu çocuklar kendi gerçek güçlerinin farkında olurlar, karşılaştıkları durumlar karşısında cesaretli davranabilirler, olumlu isteklerini ertelemezler. Önce kendi banyo, giyim, tuvalet ihtiyacı gibi temel gereksinimlerinin onlar tarafından yapılmasına cesaretlendirilerek başlanmalı, giderek çevreye yönelik sorumluluklar almasına destek olunmalıdır. Çocuk bunları yaparken gerektiğinde yardımcı olunmalı ancak, başardıkça destek azaltılmalıdır. Bu yaş grubu çocuklarının bir mağazadan parayla küçük şeyler satın almaları cesaretlendirilerek kendilerine olan güvenleri geliştirilebilir (Garry, 1965: 319).

Altı yaş çocukları döktüğü şeyi temizleme, kirlettiği yeri silme, gibi sorumlulukları üstlenebilmektedirler. Yaptıkları işlerin sorumluluğunu alabilirler. İşleri kendileri yapmaktan hoşlanırlar. Elini etkili olarak kullanırlar. Hayvan beslemek, yoğurtmak ve resim yapmak en çok yapmak istediği uğraşlar arasında yer alır (Garry, 1965: 320).

Öğretmenlerin programlarını oluştururken ve uygularken çocuğun aktif olmasına ve üstlenebileceği sorumlulukları alabilmesine cesaretlendirici ortamların oluşturulması gerekmektedir. Çocukların böyle ortamlarda eğitilmeleri; (1) kendilik, algılarını, (2) sorumluluk alma duygularını, (3) bağımsızlık duygularını, (4) diğer insanları takdir etme ve değerlendirme duygularını, (5) gerçeği kabul etme tutumlarını olumlu yönde etkiler. Okul ortamı onların yaşamlarını değiştirebilecek öneme sahiptir. Okulda daha uygun hareket ortamı bulduklarından dolayı, uygun sosyal bir çevre oluşturur. Bu yönüyle, evden farklıdır. Uygun okul ortamında çocuğun sorumluluk alma ve yerine getirme davranışları, duygusal ve davranışsal yönden güçlü yönleri, kendini olumlu algılama ve gerçekçi değerlendirme yetenekleri gelişir (Garry, 1965: 348-349).

Çocukların davranışsal duygusal güçlülüğü ve kendilik algısı ile anne baba ve öğretmenlerin çocuklar için tanımladıkları olumlu özellikleri arasında annede akran kabülü; babada aileye katılım, bilişsel yeterlik ve bedensel yeterlik; öğretilerde sadece aileye katılım alt ölçeklerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılığa rastlanmıştır.

Bu sonuç babaların olumlu yönlerini desteklemelerinin, anne ve öğretmenlere göre çocukları üzerinde daha olumlu ve kalıcı etkiler yarattığını göstermektedir.

Çocuklarının sahip oldukları özelliklerini olumlu bulan anne babalar çocuklarına karşı olumlu ve onaylayıcı davranmaktadırlar. Anne babasının onlara karşı tutumlarını olumlu algılayan çocukların da kendilerine karşı algıları güçlenmekte ve desteklenmektedir.

Çocukların neyi sevip sevmediklerini anlamalarında, kendilerini, özelliklerini tanımalarında onlara yardımcı olmak için, onları anlamak, yapmak istedikleriyle ilgili seçme hakkı vermek, çocukların kendilerini tanımalarına, çevrelerinde olan bitenlere karşı hissettiklerini anlamalarına yardımcı olacaktır. Bu şekilde çocukların öz bilinçleri gelişir. Öz bilinçleri gelişen çocuklar kendilerini ve duygularını daha iyi anlayacak ve kontrol edebileceklerdir. Kendilerini tanıyan çocuklar insanlarla olan ilişkilerinde kendilerini olumlu bir şekilde ifade edebilirler ve başkaları tarafından anlaşılır ve kabul edilirler (Kansu ve Beceren, 2003: 9).

Çocuklardaki olumlu çaba ve gelişmeyi fark etmek ve teşvik etmek gerekir. Anne babalar bazen çocuklarına doğru davranışları kazandırmak için farkına varmadan onlara karşı yanlış yönlendirmelerde bulunabilmektedirler. Çocuğun olumlu özelliklerini, çabalarını fark etmeye ve desteklemeye çalışarak, hızlı bir şekilde olumlu yönde gelişme sağlanabilmektedir (Kalkınç, 2004: 135).

Okulöncesi eğitimin çocuklara olumlu özellikler kazandırmadaki etkisini göz ardı etmemek gerekir.

Okulöncesi eğitimi, çocuğa bilgi aktarmadan çok, çocuğun içinde var olan yeteneklerin serpilip gelişmesine yardımcı olur. Çocuk, anaokulunda en iyi oyun ortamını bulur, işbirliğini geliştirir, yaşlılarıyla ilişkiye girerek birlikte yaşamayı öğrenir. Okulöncesi eğitimi, aynı zamanda kuralları en etkili bir biçimde öğretebilen bir kurumdur. Çocuk burada kendi hakkını korurken, paylaşmayı ve başkalarının özgürlüğünü zedelememeyi öğrenir (Yavuzer, 2004: 152).

Öğretmenler, öğrencisini mesleki yönden değerlendirme ve onları eğitme sorumluluğunu üstlenmektedirler. Çocukların sahip oldukları yetenekleriyle yetinmek yerine geliştirmeyi daha fazla hedeflemektedirler. Bu durum, çocukların daha iyiyi yapma çabalarını geliştirmektedir.

Çocukların davranışsal duygusal güçlülüğü ve kendilik algısı ile anne baba ve öğretmenlere göre çocukların başarılı oldukları aktiviteler arasında annede anne

kabulü dışındaki tüm alt ölçeklerde, babada okul etkinlikleri, bilişsel yeterlik, akran kabulü, bedensel yeterlik ve anne kabulü; öğretmende tüm alt ölçekler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır.

Bu sonuç aşağıdaki gibi açıklanabilir:

Çocuklarının okulda katıldıkları etkinliklerde başarılı olduğuna inanan anne babaların çocuklarını daha fazla takdir ettiği ve destekledikleri görülmektedir. Bu tutum, çocukların duygusal ve davranışsal yönden güçlülüğünün desteklenmesine ve kendilerini olumlu algılamalarına yardımcı olmaktadır.

Öğretmenler ise, başarılı buldukları bu çocukları eğitim çalışmalarında başarılı olarak tanımlamakta ve onaylamakta, kabul edici davranmaktadırlar. Öğretmeninden onay alan çocuklar duygularını daha kolay ifade edebilmektedirler. Okul içi etkinliklere katılmaya karşı daha istekli davranmaktadırlar. Böyle ortamlarda yetişen çocukların kendilik algıları güçlenmektedir.

Okulöncesi eğitimi alan ve almayan çocukların yaşam deneyimleri dikkate alındığında aralarında önemli farklılıkların olabileceği doğaldır. Çünkü; okulöncesi eğitim kurumları, çocukların sözel faaliyetlerine önem veren ve onlara hareket imkanı sağlayan kurumlardır. Bu kurumlarda renk, sayı ve kavramlar, çocuğun düşüncesine uygun bir biçimde somuta indirgenerek verilir. Parmak boya ve resim faaliyeti, su oyunu, kum oyunu, ritmik jimnastik, bloklarla oynama önde gelen oyun dizileri arasında sayılabilir. Çocukların en hoşlandıkları dramatik oyun köşeleri, doktorculuk, evcilik, manacılık v.b. köşeleridir. Çocuk, en iyi ve örgütlü oyun ortamını eğitim kurumunda bulur. Böyle özgür ve duygularını rahatlıkla ifade edebildiği ortamlarda ise çocuğun gizil güçleri kolayca ortaya çıkar (Yavuzer, 2004: 152).

Belirtilen bu etkinlikleri her ne kadar anne baba bilinçli de olsa ev ortamında programlı olarak hazırlayamamaktadırlar.

Bu konuda yapılan çalışmalar sınıf içi oyun etkinliklerine ve grup oyunlarına katılan çocukların iletişim becerilerinin geliştiğini göstermektedir. Öğrencilerin resim, drama, su ve kum oyunlarına katılmalarının desteklenmesi ve cesaretlendirilmesi ve başarıya duygusunun yaşatılması gerekmektedir. Bu çalışmalara aile katılımının sağlanması amaca ulaşmaya yardımcı olur. Çocukların ilgisini çeken tünel içi oyunlar, yer altı oyunları gibi annelerin durumlarını çocuklara daha iyi anlatmaya yardımcı olabilecek, çocuğun algısını güçlendiren oyunlar arasındadır. Bu çalışmalar, çocuğun çevresine karşı daha duyarlı olmasını, daha fazla ilgilenmesini destekler. Okul etkinliklerine istekli katılan çocuklar daha çok başarılı olmaktadır (Freud, 1965: 19-20).

Araştırmalar, okulöncesi kurumlarında eğitim görerek ilköğretime başlayan çocukların, bu eğitimi görmeyenlere oranla daha katılımcı, girişken ve uyumlu olduğunu göstermektedir. Böylelikle okulöncesi eğitimin önemli katkısı çocuk ilköğretime başladığı zaman kendini göstermektedir (Yavuzer, 2004: 154).

Ailenin öğrettikleri ve yakın çevreden alınan bilgiler, çocuğun yaşamını önemli ölçüde etkiler. Bununla birlikte çocuk için gerekli olan en etkin eğitim aile ve öğretmenin birlikte çalışmasıyla gerçekleşir. Aileleri bilinçlendirmek, onlara çocuklarının eğitiminin bir parçası olduklarını hissettirmek ve kendilerine güvenmelerini sağlayarak çocuklarıyla birlikte bu eğitimin içine almak gerekir (Zembat ve Unutkan, 2001: 41).

Kağıtçıbaşı ve arkadaşlarının yaptıkları izleme araştırmasında, Çocukların gerek bilişsel gerekse sosyal davranışları ile ilgili ilk yıllarda yapılan farklı ölçümlerle, eğitim amaçlı kurumlara giden çocukların üstünlükleri belirlenmiştir (Kağıtçıbaşı ve diğer., 1993: 53).

Duyuşsal beyin, sevgi, öfke gibi duyguları denetler. Etkin ve eğitici çocukluk yaşantıları bu duyguların denetlenmesini sağlar. Bilinçli ve programlı aile ve okul ortamında edinilen çocukluk deneyimleri sonucu bu duyguların algılanması

ve ifadesi denetlenebilir. Duyuşsal deneyimlerin denetlenmesi şansa bırakıldığı zaman duyuşsal zeka gelişiminde sorunlarla karşılaşılır (Öner, 1996: 195).

Bilişsel zekası çok yüksek olmasına karşın korteks ile amygdila arasındaki ilişkinin çalışmasında aksaklık olan bireyler, iş ve kişisel yaşamlarında hatalı kararlar alırlar (Öner, 1996: 195).

Anne baba ve eğitimcilerin, çocukların başarılı ve mutlu olabilmesi için öğrenme ve yaşam deneyimleriyle gelişen duyuşsal davranışsal güçlülük duygularının ve olumlu kendilik algısının destekleneceği aktiviteler içine sokulması gerekmektedir. Çocukların başarılı oldukları etkinliklere yönlendirilmeleri, bu yönde desteklenmeleri ve cesaretlendirilmeleri onların güçlülük duygularını geliştirecek, kendilerini olumlu algılamalarını sağlayacaktır. Böyle ortamlarda yetişen bireylerin yaşam başarıları yüksek olmaktadır.

Öneriler

Araştırmada elde edilen bulgulara dayanarak anne babalara, öğretmenlere ve yöneticilere aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

Anne-baba ve öğretmenler için öneriler:

- Çocukların davranışsal duygusal güçlülüğünü ve kendilik algısını geliştirmek için, anne baba ve öğretmenlerin öğrenilmiş güçlülükle ilgili kendi gelişimlerini gözden geçirmeleri gerekir.

- Anne baba ve öğretmenlerin çocuğun yaptıklarını ödüllendirmeleri, onları başkalarıyla kıyaslamamaları, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yönlendirmeleri, sağlıklı iletişim kurmaları onları davranışsal ve duygusal yönden güçlendirecektir.

- Okullarda ve ailede çocuğun bireysel özellikleri ve güçlü yönleri ön plana çıkarılmalı ve bağımsız davranışları desteklenmelidir.

Anne babalara Öneriler:

- Çocukların davranışsal duygusal güçlülüğü ve kendilik algısını yükseltmek için anne babaların da eğitim düzeylerinin yükseltilmesi gerekir.

- Çocuğun eşyasını kullanırken ondan izin istemek, günlük işlerle ilgili bilgi vermek, önemli işleri onunla paylaşmak davranışsal duygusal güçlülük ve kendilik algısı açısından uygun olacaktır.

Öğretmenler İçin Öneriler:

- Okulöncesi eğitiminde, etkili öğretim yöntemleri kullanılarak çocukların aktif, kendini ifade edebilmesine yardımcı olan eğitim ortamları oluşturulmasına özen gösterilmelidir. Mevcut ortamların iyileştirilmesi için gereken çabanın harcanması ilke edinilmelidir.

- Öğretmenlerin de kendileriyle ilgili özelliklerini geliştirmeleri, kendilerini olumlu algılamaları, duygusal yönden güçlenmeleri ve yetişmelerine önem vermeleri gerekmektedir.

- Okullarda sanat ve kültür faaliyetlerine gereken önem verilmelidir.

- Okulöncesi eğitim programlarında çocuğun kendilik algısı, davranış ve duygu gelişimini destekleyen hedef ve hedef davranışlara gereken yer verilmelidir .

Yöneticilere Öneriler:

- Okulöncesi eğitiminin zorunlu eğitim kapsamına alınması sağlanmalıdır.

- Anne baba ve öğretmenlere, çocukların davranışsal duygusal güçlülüğü ve kendilik algısı hakkında bilgiler kazandırmak amacıyla programlar düzenlenmelidir.

- Anne-babalara, çocuklarının duygusal davranışsal güçlülüğü ve olumlu kişilik gelişimi konusunda bilgiler vermek, bunları nasıl destekleyebilecekleri hakkında seminerler düzenlemek gerekir.

- Anne baba okullarında anne babalara ve hizmet içi seminerlerde öğretmenlere çocuğun duygusal gelişiminin olumlu değerlendirilmesi, çocuğun sahip olduğu özelliklerinden memnun olmalarının gereği, olumlu arkadaşlık ilişkileri, hobileri, sorumlulukları, çağdaş çocuk yetiştirme yöntemleri, çocukla iletişim, uygun ev ve okul ortamları gibi konular işlenmelidir.

- Okulöncesi eğitim kurumlarında anne baba eğitimi çalışmalarına önem verilmeli, anne-baba-öğretmen işbirliği sağlanmalıdır.

- Okulöncesi öğretmeni yetiştiren kurumların yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmaları ve yenilikleri izleyerek görüş alış verişi yapmaları ve işbirliği içinde olmaları uygun olacaktır.

- İhtiyaca göre okulöncesi öğretmeni yetiştiren kurumların programlarının işbirliği yapılarak güncelleştirilmesi gerekmektedir.

- Okulöncesi öğretmeni yetiştiren kurumlara duygusal ve davranışsal güçlülük ve kendilik algısına ilişkin derslerin konulması yarar sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Abramson,L., Seligman,M.E.P.; Teasdale,J.D. (1978). “ Learned Helpnessness In Humans: Critique and Reformulation”, **Journal of Abnormal Psychology**,50, [443-479].
- Abrams, J.C. (1986). On Learning Dissabilities: Affective Considerations. **Journal of Reading, Writing and Learning Disabilities**. 2, [189.196].
- Achenbach,T.M., Edelbrock,C.S. (1981). **Behavior Problems and Competencies Reported By Parents of Normal and Disturbed Children Aged Four Through Sixteen**, Monograph of The Society For Research In Child Developmental, vol. 46:6, serial no.188.
- Achenbach. T.M. (1991). **Manual For The Child Behavior Checklist/4-18 and 1991 profile**. Burlington: University of Vermont,Department of Psychiatry.
- Adams, J. F. (1995). **Ergenliği Anlamak**, Ankara: Simge Yayınları.
- Akboy, R. (2000). **Eğitim Psikolojisi**, Konya: Mikro Yayınları, [49-51].
- Allport,G.W.(1955). **Becoming:Basic Considerations for a Psychology of Personality**, New Haven:Yale University Pres.
- Alsaker, F.D. (1989). “ School Achievement, Perceived Academic Competence and Global Self-Esteem”, **School Psychology International**, v.10, [147-158].
- Akbaba, S., Güzüm, S. (1998). Bireyin Kendisiyle Olumlu Diyalog Kurma Öğretiminin Stresle Başa Çıkma Üzerine etkisi. **Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi**, sayı 1, [55].

- Amsterdam, B.K. (1972). Mirror Self-Image Reactions Before Age Two. **Developmental Psychology**, v.5, [297-305].
- Anastasi, A. (1998). **Psychological testing**, (6th eds.), New York: Macmillan.
- Anderson,P.L.; Adams, P.J. (1985). The Relationship of Five-year-olds' Academic Readness and Perceptions of Competence and Acceptance. **The Journal of Educational Research**, 79, [114- 118].
- Appleton, P. L., Minchom, P. E., Ellis, N. C., Elliot, C. E., Boll, V., Jones , P. (1994). The Self-Concept of Young People With Spina Bifida: A Population-Based Study. **Developmental Medicine and Child Neurology**, v.36, [198-215].
- Aral, N., Baran, G., Bulut, Ş., Çimen, S. (2000). **Çocuk Gelişimi**, İstanbul:Yapa Yayınları, [33-57].
- Argun, Y. (1995). Anne-Babaların Çocuk Yetiştirme Tutumlarının Ortaokul Öğrencilerinin Denetim Odağı Üzerine Etkileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, D.E.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Arı, M., Metin, N. (1992). Ailede Anne, Baba- Çocuk İlişkileri. **I. Okulöncesi Eğitim Semineri**, Ankara: H.Ü Çocuk Sağlığı ve Mezunları Eğitimi Derneği, [49-54].
- Assor, A. (1989). Correlates of Overrating and Underrating of Cognitive Competence Among Kindergarten Children. **Psychology In The Schools**, 26,4,[337-345].
- Aydın, O., Aydın, H. B. (1999). "Okul Öncesi Çocuğunun Gelişim Özellikleri", Zembat,Rengin (ed.), **Okul Öncesi Eğitiminde Temel Konular**, İstanbul: Yapa Yayınları, [16].

- Aysan, F., Harmanlı, Z., Göktaş, S. (2000). **Bir Grup Lise Öğrencisinin Yaşam Kalitesine İlişkin Değişkenler** . İzmir: XII. Ulusal Psikoloji Kongresi.
- Baldwin, J. M. (1897). **Social and Ethical Interpretations In Mental Development**. New York: Macmillan.
- Balkaya, İ. ve Tuğrul, B. (1998). **Anaokuluna Yeni Başlayan Çocukların Okula Uyum Süreçlerini Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi**, Ankara: H.Ü Ev Ekonomisi Y.O Yayınları, no.2, araştırma serisi.2, [4-36].
- Balkıs, M. (2003). Üniversite Öğrencilerinin Düşünme Stilleri ile Kişilik Tipleri Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bandura, A. (1978). The Self System In Reciprocal Determinism. **American Psychologist**,v.33, [344-358].
- Bandura, A. (1986). **Social Foundations of Thought and Action**. Englewood Cliffs, Nj: Prentice-Hall.
- Baumeister, R. F. (1993). **Self-Esteem. The Puzzle of Low Self-Regard**. New York: Plenum.
- Baymur, F. (1969). **Genel Psikoloji**. İstanbul: İnkilap Kitabevi.
- Baymur, F. (1994). **Genel Psikoloji**. İstanbul: İnkilap Kitabevi.
- Bee, H. (1985). **The Developing Child**. 4. baskı, New York: Harper and Row, [352].
- Behar, L. ve Stringfield,S.A. (1973). **Behavior Rating Scale for Yhe Preschool Child**. [5-80].

- Berk, L. E. (1994). "Need Heights". **Child Development**, Third Edition, Massachusetts: Illinois State University A Division of Paramount, [45-85].
- Bertenthal, B. I. ve Fischer, K. W. (1978). Development of Self-recognition In The Infant. **Developmental Psychology**, v.14, [44-55].
- Bischof, J. L. (1970). **Interpreting Personality Theories**. New York: Harper and Row Publishers, [302-388].
- Bishop, S. M. ve Ingersoll, M.G. (1989). Effects of Marital Conflict and Family Structure On The Self-Concepts of Pre and Early Adolescents. **Journal of Youth and Adolescence**. 181, [25-36].
- Bierer, B. ve Harter, S. (1981). **Accuracy of Self-perceptions of Competence as a Predictor of Behavior**. University of Danver: Unpublished manuscript.
- Brofenbrenner, U. (1979). **The Ecology of Human Development: Experiments By Nature and Design**. Cambridge,MA: Harvard University Pres.
- Brown, L., ve Hammill. D.D. (1990). **Behavior Rating Profile**. 2. baskı. Austin,TX: PRO-ED.
- Bryan, T., Mathur, Sullivan (1996). The Impact of Positive Mood On Learning. **Learning Disabilities Quarterly**.19(3), [153-162].
- Bodin, G. (1994). A Comparison of Concepts In Self Psychology and Winnicott Theory of The Development of The Self. **Scandinavian Psychoanalytic Review**, 17, [40-58].
- Bower, G. H. ve Hilgard, E. R. (1981). **Theories of Learning**. Englewood Cliffs,Nj: Prentice-Hall.

- Bozkurt, N. (1990). Almanya'dan Gelen Lise Öğrencilerinin Benlik Kavramı Düzeyleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: G.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Cameron, J. R. (1977). Parental Treatment, Children's Temperament and The Risk of Childhood Behavioral Problems: Relationships Between Parental Characteristics and Changes in Children's Temperament Over Time. **American Journal of Orthopsychiatry**, v.47, [568-576].
- Can, G. (1990). **Lise Öğrencilerinin Benlik Tasarımını Etkileyen Etmenler**. no.16, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, [10-83].
- Can, G. (2002). Kişilik Gelişimi. **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi**, Yeşilyaprak, B.(ed.),2.baskı, Ankara: Pegem Yayınları, [109-127].
- Cacioppo, T. J. and Gardner, L. W. (2000). Emotion. **Human Development**, v.50, [191-214].
- Carroll, D. (2000). **Çocuğunuzun Ruhsal Eğitimi**. (çev. Semra Tuna). İzmir: Ege meta Basım yayın Dağıtım.[129-228].
- Cartledge, G ve Milburn, J. F. (1981). **Teaching Social Skills to Children**. New York: Pergamon Pres, [75-76].
- Chimienti, G. (1996). Peer Behaviors Valued By Turkish 3rd-5th and 7th Grades. **IX. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmalar**. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi, 18-20 Eylül. [13-23].
- Cooley, C. H. (1902). **Human Nature and The Order**. New York: Charles Scribner's Sons.

- Coopersmith, S. (1967). **The Antecedents of Self-esteem**. San Francisco: W.H. Fredman, [10-105].
- Craig, G. J.ve Marguaerite, K. (1995). **Children Today**. New Jersey: Prentice Hall, [10-15].
- Craig, G. J. (1992). **Human Development**. Six Edition, New Jersey: Prentice Hall.
- Curtis, A. (1991). Perceived Smilarity of Mothers and Their Early Adelescent Daughters and Relationship to Behavior. **Journal of Youth and Adelescence**, 20, [381-397].
- Cüceloğlu, D. (1979). **İnsan İnsana**. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Cüceloğlu, D. (1991). **İnsan ve Davranışı**. İstanbul: Remzi Kitabevi, 2. baskı, [427-430].
- Cüceloğlu, D. (1992a). **İçimizdeki Çocuk**. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Cüceloğlu, D.(1992b). **İnsan ve Davranışı**. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Cüceloğlu, D. (1993). **Yeniden İnsan İnsana**. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çaplı, O. (1993). **Çocukların ve Gençlerin Eğitim**. 5. basım, İstanbul: bilgi Yayınevi.
- Çelik, A. (1993). SSK Ankara Hastanesi Çocuk Psikiyatri Servisine Başvuran 9-14 Yaş Arasındaki Çocukların Benlik Kavramlarının Çeşitli değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: H.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Çuhadaroğlu, F. (1986). Adolesanlarda Benlik Saygısı. Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi, Ankara: H.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dağ, İ. (1991). Rotter'in İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeği (RİDKOÖ)'nin Üniversite Öğrencileri için Güvenirliği ve Geçerliği. **Türk Psikiyatri Derneği**, 7(26), [10-16].
- Demirci, S. (1998). Düşünme İhtiyacı Ölçeği Psikometrik Özellikleri: Düşünme İhtiyacı, Kontrol Odağı İnancı ve Öğrenilmiş Güçlülük İlişkilerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: H.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dishon, T. J. (1990). The Family Ecology of Boy's Peer Relations İn Middle Childhood. **Child Development**. 61. [874-892].
- Dunst, C. J., Trivette, C. M., Deal, A. G. (editör). (1994). **Supporting and Strengthening Families: Methods, Strategies and Practice**. Vol.1., Cambridge, M.A : Brookline Books.
- Durrant, J. E., Cunningham, S., Voelker, S. (1990). Academic, Social and General Self-Concepts of Behavioral Subgroups of Learning Disabled Children. **Journal of Educational Psychology**. n. 82, [657-663].
- Eder, R. (1990). Uncovering Children's Psychological Selves: Individual and Developmental Differences. **Child Development**. n. 61, [849-863].
- Elibüyük Özmen, M. (1996). Okuyan ve Çalışan Gençlerin Benlik Kavramı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bursa: U.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Epstan, S. (1973). The Self Concept Revisited or A Theory of Theory. **American Psychologist**. v.28, [405-416].

- Epstan, S., Denes-Raj, V. ve Pacini, R. (1996). Individual Differences In Intuitive-experiential and analytical – Rational Thinking Styles. **Journal of Personality and Social Psychology**. v.71,n.2, [75-85].
- Epstein, M. H. ve Sharma, J. M. (1998a). **Behavioral and Emotional Rating Scale Manual**. Austin,Texas: PRO-ED Inc, [1-54].
- Epstein, M. H. ve Sharma, J. M. (1998b). **Behavioral and Emotional Rating Scale: A Strength-based of Infants and Young Children**. In S.J. Meisels AND E. Fenichel (Eds.), New Visions for The Developmental Assessment of Infants and Young Children. Washington,DC:Zero TO Three, [231-266].
- Epstein, M. H., Rudolph, S., Epstein, A. A. (1998). **Using Strength-Based Assesment In Transition Planning**. Lincoln: University of Nebraska
- Epstein, M. H. (1999). The Development and Validation of A Scale To Assess The Emotional and Behavioral Strengths of Children and Adolescents. **Remedial and Special Education**. v.20. no.5, [258-262].
- Epstein, M. H., Rudolph, S. ve Epstein. A. A. (2000). Strength-based Assessment. **Teaching Exceptional Children**. Vol 32,[50-54].
- Epstein, M. H., Nordness, P. D., Nelson, R., Hertzog, M.(2002). Convergent Validity of The Behavioral and Emotional Rating Scale With Primary Grade-Level Students. **Topics In Early Childhood Special Education**. Vol 22, no2,.[114-121].
- Erdem, M. ve Akman, Y. (1998). **Gelişim Öğrenme – Öğretme**. Ankara: Arkadaş Yayınevi, 2. baskı, [86-111].
- Erdinç, A. G. (1995). İzmir İli Lise Öğrencilerinde Benlik İmajı- Başarı İlişkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: D.E.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Edward, D., Riordan, S. (1991). Learned Resourcefulness In Black and White South African University Students. **The Journal of Social Psychology**. 134(5), [665-675].
- Ergin, D.Y. (1994). Örnekleme Türleri. **Marmara Üniversitesi eğitim Bilimleri Dergisi**. Sayı7. [91-101].
- Erikson, E. (1963). **Childhood and Society**. 2nd edition, New York: W.W. Norton, [252-260].
- Erikson, H. E (1968a). **Identity Youth and Crisis**. New York: W.W. Norton and Company.
- Erikson, E. (1968b). **Childhood and Society**. New York: Norton, [90-115].
- Ersanlı, K. (1996). **Benliğin Gelişimi ve Görevleri**. Samsun: Esen Ofset.
- Edwards, D. ve Riordan, S. (1991). Learned Resourcefulness In Black and White South Africa University Students. **The Journal of Social Psychology**. 134 (5), [665-675].
- Fantuzzo, J. W., Depaola, L. M. ve Lambert,L., ve Martino,T. (1991). Effects of Interparental Violence On The Psychological Adjustment and Competencies of Young Children. **Journal of Counselling and Clinical Psychology**. 59, [258-265].
- Felson, B. R. (1989). Parents and The Reflected Appraisal Process: A Longitudinal Analysis. **Journal of Personality and Social Psychology**. v.56, [965-971].
- Fischer, K. W.(1980). A Theory of Cognitive Development: The Control and Construction of Hierarchies of Skills. **Psychological Review**. v.87, [477-531].

- Fidan,N. (1986). **Okulda Öğrenme ve Öğretme**. Ankara: Kadioğlu Matbaası, [39-62].
- Fleischner, J. E. ve Manheimer, M. A. (1997). Math Interventions For Students With Learning Disabilities: Myths and Realities. **School Psychology Review**. 26(3),[397-413].
- Forman, E. A. (1988). The Effects of Social Support and School Placement On The Self- Concept of LD Students. **Learning Disability Quaterly**. 11, [115-124].
- Freud, S. (1922). **Beyond The Pleasure Principle**. London: Hogarth Pres.
- Freud, A. (1965). **Normality and Pathology In Childhood: Assessments Of Development**. Newyork: International University Pres, Inc. [19-173].
- Gage, N. L. ve Berliner, B. (1982). **Educational Psychology**. Chicago: Rand McNally.
- Gallahue, D. (1996). **Developmental Physical Education For Today's Children**. Dubuque: C.Brown & Benchmark Publishers, [6-10].
- Gander J. M. ve Gardiner,W. H. (2001). **Çocuk ve Ergen Gelişimi**. Bekir Onur (yayıma hazırlayan), 4.baskı, Ankara: İmge Kitabevi, [294-425].
- Garry, R. (1965). **Guidance Techniques For Elementary Teachers**. Second Pritting. Colombus, Ohio: Charles E. Merrill Boks,Inc. [319-349].
- Gauvain, M. (2000). Goals, Behavior and Human Development. **Human Development**. 43, ISSN:1074-9039, Usa: University of California, [131-134].
- Geçtan, E. (1981). **Psikanaliz ve Sonrası**. İstanbul: Hürriyet Yayınları.

- Geçtan, E. (1997). **Psikodinamik Psikiyatri ve Normal Dışı Davranışlar**. 13. baskı, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Gergen, K. J. (1971). **The Concept of Self**. New York: Holt Rinehart and Winston.
- Gergen, K. J. ve Gergen, M. M. (1981). **Social Psychology**. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Gibson, J. T., Chander, L. A. (1988). **Educational Psychology: Mastering Principles and Applications**. Boston: Allyn ve Bacon, [5-56].
- Goleman, D. (1995). **Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ**. New York: Bantom Boks.
- Goleman, D. (2001). **Duygusal Zeka**. (çev. Banu Seçkin Yüksel). ISBN975-434-196-6. İstanbul: Mart Matbaası
- Gorman, J. C. (1999). Understanding Children's Hearts and Minds Emotional Functioning and Learning Disabilities. **Teaching Exceptional Children**. Vol.31, number3, ISSN: 20191-1589, Virginia, [72-154].
- Goodnow, J. J ; Millere, P. J. ve Kessel, F. (1995). **Cultural Practices As Contexts For Development**. San Francisco: Jossey-Bass, [25-35].
- Graham, P; Rutter, M.; George, S. (1973). Temperamental Characteristics As Predictors of Behavior Disorders In Children. **American Journal of Orthopsychiatry**. 43(3), [328-339].
- Gronlund, N. E. ; Linn, R. L. (1990). **Measurement and Evaluation In Teaching**. New York: Macmillan.

- Groebel, J ve Schwarzer, R. (1982). Social Comparison, Expectations and Emotional Reactions In The Classroom. **School Psychology International**. vol 3(1), [49-56].
- Grove, G. A. (1980). Parental Behavior and Self Esteem In Children. **Psychological Repots**. 47, [499-502].
- Gullo, D. D., Ambrose, R. P. (1987). Perceived Competence and Social Acceptance In Kindergarten : Its Relationship to Academic Performance. **The Journal of Educational Research**. v.81, [28-32].
- Güven, A. (1993). Farklı Öğretim Programı İzleyen Öğrencilerde Algılanan Ana-Baba Öğretmen Tutumlarının Benlik Kavramına Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir: D.E.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Harmanlı, Z. (2003). Evlilikte Uyum ve Çatışma ile Aile İşlevleri ve Çocukların Davranış Problemleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Bitirme Projesi, D.E.Ü Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Harniss, M. K.ve Epstein M. H., Pyser, G., Pearson, N. (1999). The Bahavioral and Emotional Rating Scale: Convergent Validity. **Journal of Psychological Assessment**. V.17, [4-14].
- Harter, S. (1981). A Model of Intrinsic Mastery Motivation In Children: Individual Differences and Developmental Change” W.A.Collins (Ed.). **Minnesota Symposium On Child Psychology**. cilt14, Hillsdale, N.J: Lawrwnce Erlbaum.
- Harter, S. (1982a). Children’s Understanding of Multiple Emotion : A Cognitive-Developmental Aproach. W.F.Overton (derleyen). **The Relationship Between Social and Cognitive Development**. Hillsdale, N.J: Lawrwnce Erlbaum.

- Harter, S. (1982b). The Perceived Competence Scale For Children. **Child Development**. v.53, [81-97].
- Harter, S. (1983). Developmental Perspectives On The Self System. P.H.Mussen ve E.M. Hetherington (eds.), **Socialization, Personality and Social Development**. 4. baskı, New York: Wiley [280-291].
- Harter, S. (1985). **Manual For The Social Support Scale For Children**. Denver: University of Denver.
- Harter, S. (1986). Cognitive-Developmental Process In The Integration of Concepts About Emotions and The Self. **Social Cognition**. 4, [119-151].
- Harter, S. (1989). Causes, Correlates and The Functional Role of Global Self-Worth: A Life-Span Perspective. Kolligian, J., R. Sternberg (eds.). **Perception of Competence and Incompetence Across The Life-Span**. New Haven: Yale University Press, [67-97].
- Harter, S. (1990). Developmental Differences In The Nature of Self-Representations Implications For The Understanding Assessment and Treatment of Maladaptive Behavior. **Cognitive Therapy and Research**. n.14, [113-142].
- Harter, S. (1993). Causes and Consequences of Low Self- Esteem In Children and Adolescents. R.F. Baumeister (eds.). **Self-Esteem: The Puzzle of Low Self-Regard**. New York: Plenum.
- Harter, S. ve Pike, R. (1984). The Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance For Young Children . **Child Development**. v.55, [1969-1982].
- Hasting, D. P., Zahn-Waxler, C., R. J., Usher, B. ve Bridges, D. (2000). The Development of Concern For Others In Children With Problems. **Developmental Psychology**. vol 36, no.5, [531-546].

- Havitt, J., Goldman, M. (1974). Self-Esteem, Need for Approval and Reaction to Personal Evaluations. **Journal of Experimental Social Psychology**. 10, [201-210].
- Hiebert, B., Wong, B., Hunter, M. (1982). **Affective Influences On Learning Disabled Adolescents, Learning Disabilities Quarterly**. S (4), [334-343].
- Heider, F. (1958). **The Psychology of Interpersonal Relations**. New York: John Wiley & Sons. Inc.
- Hendrick, J.(1996). Developing Self-Esteem in Young Children. **The Whole Child Developmental Education For The Early Years**. sixth edition, New Jersey: Merrill Prentice Hall, [140-149].
- Higgins, E. T. (1987). Self-Discrepancy: A Theory Self and Affect. **Psychological Review**. v.94, [319-340].
- Higgins, E. T. (1996). The Self Digest: Self-knowledge Serving Self-regulatory Functions. **Journal of Personality and Social Psychology**. v.71, [1062-1083].
- Hobfoll, S. E. (1989). **The Acology of Stres**. WashingtonD.C: Hemisphere.
- Holguin, O. ve Sherrill, C. (1990). Use of a Pictorial Scale of Perceived Competence and Acceptance With Learning Disabled Boys. **Perceptual Motor Skills**. v.70, [1235-1238].
- Howes, C. (1988). Peer Interaction of Young Children **Monographs of The Society For Research İn Child Development**. 53, serain no:217.
- Humphreys, T. (1996). **Çocuk Eğitiminin Anahtarı:Özgüven**. (çev. Tanju Anapa). 1. baskı. İstanbul: Epsilon Yayıncılık, [83-153].

- İlkin, Z. (1994). İlkokul Çağındaki Çocuklarda Kendilik Algısı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: H.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- İkiz, E. (2000). Farklı Liselerdeki ergenlerin Benlik Saygısı, Akademik Başarı ve Sürekli Kaygı Düzeyi Arasındaki ilişki. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- İkizoğlu, M. (1993). Demokratik ve Otoriter Anne-Baba Tutumlarının Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Benlik Saygısı Üzerindeki Etkisi. Yayımlanmış Yüksek Lisans tezi, H.U.Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Jagawars, V. V. (1982). Development of Self Concept During Adolescence and Acceptance of The Child By Parents. **Indian Psychological Review**, vol.22, [6-8].
- James, W. (1992). **Principles of Psychology**. Great Books, Chicago: University of Chicago.
- Jedege, R. O. ve Bambgboye, E. A. (1981). Self-Concepts of Young Nigerian Adolescents. **Psychological Reports**. v.49, [451-454].
- Jenkins, S., Bax, M. ve Hart, H. (1980). Behavior Problems In Preschool Children. **Journal of Child Psychology Psychiatry**. vol.21, [5-17].
- Jersild, A. T. (1979). **Çocuk Psikolojisi**. (çev. Gülseren Günçe), 3. baskı, Ankara: A.Ü. Basımevi, [118-648].
- Jogawars, V. V. (1982). Development of Self-Concept During Adolescence and Acceptance of The Child By Parents. **Indian Psychological Review**. v.22, [6-8].

- Jouard, S. M. ve Remmy, R. M. (1955). Perceived Parental Attitudes, The Self, and Security. **Journal of Consulting Psychology**. v.19, [364-366].
- Johnston, P. L., Ganzales K.ve Campell. D. (1987). Parental Behavior Parrents and Conduct Disorders In Grils. **Journal of Abnormal Child Psychology**, vol 15, [8573-581].
- Jones, C. S. (1973). Self and Interpersonal Evaluations: Esteem Theories Versus Consistency Theories. **Psychological Bulletin**. 790, [185-199].
- Jongmans, M., Demetre, J. D., Dubowitz, L.ve Henderson, S. E (1996). How Local Is The Impact of A Specific Learning Difficulty On Premature Children's Evaluations of Their Own Competence?". **Journal of Child Psychology and Psychiatry**. v.37, n.5, [563-568].
- Kahle, L. R. (1980). Low Adolescent Self-esteem Leads to Multiple Interpersonel Problems. **Journal of Personality and Social Psychology**. v.39, [496-502].
- Kağıtçıbaşı, Ç., Berkman, S. ve Sunar, D. (1993). **Başarı Ailede Başlar**. İstanbul: Ya Pa Yayınları, [52-107].
- Kalkınç, F. (2004). **Okul Evde Başlar**. İzmir: Çağlayan A.Ş. [105-135].
- Kanfer, F. H. (1970). Self- Regulation: Research Issues and Speculations. Neuringer,C., J.I. MICHAEL (eds.), **Behavior Modification In Clinical Psychology**. New York: Appleton-Ceuntry-Crofts.
- Kanfer, F. H. (1980). Self Management Methots. Kanfer,F.H., A.P.,Goldstein (eds.), **Helping People Change**. Second Edition, New York: Pergamon.

- Kanigsberg, S. S. ve Levant, R.F. (1988). Parental Attitudes and Children's Self-Concept and Behavior Following Parents Participation In Parent Training Groups. **Journal of Community Psychology**. 16, [152-160].
- Kansu, N. ve Beceren, E. (2003). Erken Çocukluk Döneminde Duygusal Zeka. **Çocuk Çocuk Dergisi**. (Şubat 2003).
- Karasar, N. (1991). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. 4. baskı, Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık, [150-155].
- Kasatura, İ. (1998). **Kişilik ve Özgüven**. 1 baskı. ISBN 975-503-068-9. İstanbul: Evrim Yayınları, [54-197].
- Katz, L. G. (1994). "All About Me". K.M. Paciorek & J.H. Munro (Eds.). **Early Childhood Education**. New York: Academic Press, [93-94].
- Kazancı, O. (1989). **Eğitim Psikolojisi**. Ankara: Kazancı Hukuk Yayınları, [105-115].
- Kehale, D. (2002). Okulöncesi Öğretmenliği Programı Öğrencilerinin Algıladıkları Anne-Baba Davranışları, Kendilik Algısı ve Empatik Beceri Düzeyleri ve Bunlar Arasındaki İlişki. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: M.Ü Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kelly, S. E. (1998). Use of Self-Concept Tests In Differentiating Between Conduct Disordered and Emotionaly Disturbed Students. **Psychological Reports**. 62, [363-367].
- Kempe, K. M. (1995). Shyness and Self-Esteem In Early Childhood. **Journal of Humanistic Education and Development**. v.33, [173-182].

- Kennett, D. J., Stedwill, A. T., Berril, D. ve Young, A. M. (1996). Co-Operative Learning In A University Setting: Evidence For The Importance of Learned Resourcefulness. **Studies In Higher Education**. 21,2, [177-185].
- Knapp, P. A. ve Deluty, R. H. (1989). Relative Effectiveness of Two Behavioral Parent Training Programs. **Journal of Clinical Child Psychology**. 18, [314-322].
- Koestner, R., Zuroff, D. C. ve Powers, A. T. (1991). Family Origins of Adolescent Self-Criticism and Its Countinuty Into Adulthood. **Journal of Abnormal Psychology**. 100, [191-197].
- Kohen, E. (1989). Anaokulu Çocuklarının Mizaç Özelliklerinin Anne ve Babaları Tarafından Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir:E.Ü Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Bölümü.
- Kohn, A. (1993). **Choices For Children: Why and How to Let Students Decide**. Phi Delta Kapan, 75(1), [9-30].
- Kolb, L. C. ve Brodie, H. K. H. (1982). **Modern Clinical Psychiatry**. 10 th. Edition, Philadelphia, London: W.B.Saunders CO.,[58-80].
- Kopp, C. B. (1987). The Growth of Self- Regulation: Caregivers and Children. N. Eisenberg (Ed.), **Contemporary Topics In Development Psychology**. New York: Wiley, [10-12].
- Köknel, Ö. (1995). **Kaygıdan Mutluluğa Kişilik**. 13. basım, İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Kutlu, M., Kaya, A. (2004). Bireyi Tanıma ve Bireyi Tanıma Teknikleri. **Psikolojik Danışma ve Rehberlik**. Kaya Alim (Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık, [214-215].

- Kuzgun, Y. (1972). Anne-Baba Tutumlarının Bireyin Kendini Gerçekleştirme Düzeyine Etkisi. Yayınlanmış Doktora Tezi, Ankara: H.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kuzgun, Y. (1983). Benlik ve İdeal Benlik Kavramlarının Tercih Edilen Meslek Kavramı ile İlişkisi. **A.Ü Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. s.16, [1-10].
- Kuzgun, Y. (1991). **Rehberlik ve Psikolojik Danışma**. Ankara: ÖSYM Yayınları, Geliştirilmiş 2. baskı, [112-133].
- Küçükkaragöz, H. ve Harmanlı, Z. (2002). Ergenlere Aile Yapısı ile Benlik Kavramları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Ankara: ODTÜ XIII.ulusal Psikoloji Kongresi.
- Ladd, G. W. (1990). "Having Friends, Keeping Friends, Making Friends and Being Liked By Pers In The Classroom: Predictors of Children's Early School Adjustment?" **Child Development**. v.61, [1081-1100].
- Lamphere, R. A. ve Leary, M. R. (1990). Private and Public Self-Processes: A Return to James's Constituents of The Self. **Personality and Social Psychology Bulletin**. 16, [717-729].
- Lawrence, E. S. (1996). **Yüksek IQ'lu Bir Çocuk Yetiştirmek**. (çev. Ümran Kartal), I basım, İstanbul: Varlık Yayınları, [195-242].
- Lazarus, R. S. ve Folkman, S. (1984). **Stres, Appraisal and Coping**. New York: Springer.
- Lazarus, R. S. ve Launier, R. (1978). Stres-Related Transactions Between Person and Environment. Pervin, L.A., M. Lewis (Eds.). **Perspectives In Interactional Psychology**. New York: Plenum, [287-327].

- Leahy, L. R. (1988). *Cognitive Therapy of Childhood Depression. Developmental Considerations.* .Shirk R.S (ed.), **Cognitive Development and Psychotherapy.** New York: Plenum Pres.
- L'ecuyer, R. (1981). *The Development of The Self-Concept Through The Life Span.* Lynch M.D.,A.A. Norem-Hebeisen, K. Gergen (eds.), **Self Concept: Advances In Theory and Research.** Cambridge,Mass: Ballinger.
- Leont'ev, A. N. (1981). *The Problem of Activity In Psychology.* Wertsch J.V. (Ed.). **The Concept of Activity In Soviet Psychology.** NY:Wiley, [37-71].
- Lewin, K. (1951). **Field Theory In Social Sciences: Selected Theoretical Papers.** Cartwright D. (ed.). New York: Harper, [48-93].
- Lewis, M ve Brooks-Gunn, J. (1979). **Social Cognition and The Acquisition of The Self.** New York: Plenum Pres, [60-75].
- Lobato, D., Barbour, L., Hall, L. J. ve Miller, C. T. (1987). *Psychosocial Charateristics of Preschool Siblings of Handicapped and Nonhandicapped Children.* **Journal Of Abnormal Child Psychology.** 15, [329-338].
- Lourie, I. S., Katz-Leavy, J., Stroul, B. A. (1996). *Individualized Services In A System Of Care.* Ib B. A. Stroul (Ed.). **Children's Mental Health: Creating Systems Of Care In A Changing Society.** Baltimore: Brookes.
- Luria, A. (1961). **The Role of Speech In The Regulation of Normal and Abnormal Behaviors.** New York: Liveright.
- Maceachron, A. E. (1982). **Basic Statistics In The Human services: An Applied Approach.** Austin,TX: PRO-ED.

- MacEachron, A. E. (1982). **Basic Statistics In The Human Services:An Applied Approach.** Austin, TX: PRO-ED.
- Mckoy. M. ve Fanning. P. (1998). **Özgüven Yaratılması ve Korunması.** (çev. Anıta Tatlier). ISBN 975 331 165-6. İstanbul: Epsilon Yayınları, [321-341].
- McCrae, E. W. ve Bass, J. D. (1984). Childhood Family Antecedents of Dependency and Self-Criticism: Implications For Depression. **Journal of Abnormal Psychology.** 93, [3-8].
- McGuire, W. S., McGuire, C. V. (1982). Significant Others In The Self-Space. Suls, J. (Ed.), **Psychological Perspectives of The Self.** Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Mead, G. H. (1925). The Genesis of The Self and Social Control. **International Journal of Ethics.** p.35 [251-273].
- Mead, G. H. (1934). **Mind, Self and Society.** Chicago: University of Chicago Press.
- Mead, H. G. (1964). Self. **On Social Psychology: Selected Papes.** A. Strauss (ed.), Chicago: The University of Chicago Pres, [200-246].
- Miller, P. H. (1993). **Theories of Developmental Psychology.** 3rd edition, New York: Holt,Rinehart& Winston, [53-60].
- Montemayor, R. M.ve Eisen (1977). The Development of Self-Conceptions From Childhood to Adolescence. **Developmental Psychology.** 13, [314-319].
- Morgan, T. C. (1995). **Psikolojiye Giriş.** yayın sor. Sirel Karakaş, 11. baskı, no.1, Ankara: H.Ü Psikoloji Bölümü Yayınları, [318-320].

- Mullener, N. ve Laird, J. D. (1971). Some Developmental Changes In The Organization of self Evaluations. **Developmental Psychology**. [233-235].
- Nelson, C. M. ve Pearson, C. A. (1991). **Integrating Services For Children and Youth With Behavioral Disorders**. Reston VA: Council For Exceptional Children, [50-57].
- Newcomb. A. F., Bukowski, W. M. ve Pattee, L. (1993). Children's Peer Relations: A Meta-Analytic Review of Popular, Rejected, Neglected, Controversial and Average Sociometric Status. **Psychological Bulletin**. 113 (1), [99-128].
- Norvick, B. Z. ve Arnold, M. M. (1995). **Why Is My Child Having Trouble At School?**. New York: Putnam.[71].
- Nunn, G. D. ve Parish, T. S. (1987). An Investigation of The Relationship Between Children's Self-Concepts and Evaluations of Parent Figures: Do They Vary As A Function of Family Structure. **The Journal of Psychology**. 121, [567-574].
- Offer, D., Ostrow, E. ve Howard, K. L. (1981). **The Adolescent: A Psychological Self-portrait**. New York: Basic Boks, [260-270].
- Offer, D., Ostrov E. ve Howard, K. I. (1984). **Patterns of Adolescent Self-Image**. San Francisco:Jossey-Bass Inc.
- Oktay, A. (1999). **Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem**. ISBN 975 331 167-2, İstanbul: Epsilon Yayınları, [136-137].
- Onur, E. P. (1985). Çocuklarda Özgüven ve Ön Koşulları. **3. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları**. Ankara: Psikoloji Derneği Yayınları, [85-97].
- Ormrod, J. E. (1990). **Human Learning**. Third Edition. Ohio: Macmillian Publihing Company, [114-141].

Ornstein, A. (2004). **Benlik Saygısı, Güçlülük ve Yıkıcı Saldırganlık Hislerine Gelişimse Bir Bakış Açısı.** (çev. Ebru Çengel Kültür). <http://www.icgoru.com>

Önder, A. (1997). Küçük Çocuklar İçin Kendilik Algısı Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması ve Okulöncesi Çocuklarında Kendilik algısının Yaş Cinsiyet Prematüre Doğma ve Okula Devam etme süresine ilişkin Olarak İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul:M.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Öner, N. (1996). Psikolojik Danışmanlıkta Yeni Ufuklara Bir Örnek: Duyuşsal Zeka. **IX.Ulusal Psikoloji Kongresi.** İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi,18-20 Eylül, [191- 196].

Öner, N. (1997). **Türkiye’de Kullanılan Psikolojik Testler.** 3. basım, İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.

Öner, U. (1987). Benlik Gelişimine İlişkin Kavramlar. **Ergenlik Psikolojisi.** Ankara: Hacettepe Taş Yayıncılık, 2. baskı, [67-83].

Öz, İ. (1997) a. **Çocuk ve Aile.** Ankara: Kök Yayıncılık, [69-79].

Öz, İ. (1997) b. **Çocuk ve Eğitim.** Ankara: Kök Yayıncılık, [69-79].

Özer, D. S. Ve Özer, K. (2000). **Çocuklarda Motor Gelişim.** İstanbul: Kazancı A.Ş., [260-284].

Öztürk, M. O. (1988). **Ruh Sağlığı ve Bozuklukları.** Ankara: Nurol Matbaacılık.

Parish, S. T ve Parish, G. J. (1991). The Effects of Family Configuration and Support System Failures During Childhood and Adolescence On College Students Self-Concepts and Social Scales. **Adolescence.** 102, [165-184].

- Pantley, E. (1997). **Çocuğunuzla İşbirliğı Yapabilme**. (çev. Hande Gürel). Ankara: HYB Yayıncılık, [93-107].
- Pasnak, R., Denham, S. ve Groff, R. (1989). Accelerated Cognitive Development of Kindergarteners: One Year Later. **Child Study Journal**. 18, [249-263].
- Paton, M. S., Walberg, J. H. ve Yeh, G. E. (1973). Ethnicity, Enviropmental Control and Academic Self –Concept In Chicago. **American Educational Research Journal**. vol.10, No.1, [85-99].
- Papalia, D. E. ve Olds, S. W. (1993). **A Child’s World Infancy Thorough Adolescence**. Sixth Edition Mc Gram. Newyork.: Hill Inc.
- Pearce, J. (1996). **Çocuklarda Büyüme ve Gelişme**. (çev. Ayşegül Yeşildağlar). ISBN:975-553-141-6, Ankara: Doruk Yayıncılık, [65-78].
- Pelham, B. W. ve Swann, W. B. (1989). From Self-Conceptions to Self-Worth: On The Sources and Structure of Global Self-Esteem. **Journal of Personality and Social Psychology**. 57, [672-680].
- Piaget, J. (1960). **The Psychology of Intelligence**. New Jersay: Littlefield, Adams.
- Piaget, J. (1970). **The Origin of Intelligence In The Child**. London: Routledge and Kegan Paul LTD.
- Piers E. V. (1976). The Piers-Harris Children’s Self-Control Scale. **Reseach Monograph**. No.1. Nashville, Tennessee: Counselor Recordings and Tests.
- Pipp, S. (1993). Infants Knowledge of Self, Other and Relationship. Neisser U.S.(ed.), **The Perceived Self: Ecological and Interpersonal Sources of Self Knowledge, Emory Symposia in Cognition**. New York: Cambridge University Pres.

- Purkey, W. (1970). **Self-Concept and School Achievement**. New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Quay, H. C. ve Peterson, D. (1987). **Revised Behavior Problem Checklist Coral Gables**. FL: University of Miami, Department of Psychology.
- Rapp, C. A. (1993). **Theory, Principles and Methods of The Strengths Model of Case Management** In M.Harris ve H.C. Bergman (editörler). Case Management for Mentally Ill Patients: Theory and Paratice. Langhorne,PA: Harwood, [143-164].
- Raschle, H. J. ve Raschle, V. J. (1979) Family Conflict and Children's Self-Concept: A Comparison of Intact and Single Prents Families. **Journal of Marriage and The Family**. 41, [367-374].
- Reid, R., Epstein, M. H., Pastor, D. A., Gail, R. R. (2000). Strength-Based Assesment Differences Across Students With LD and EBD. **Journal Remedial and Special Education**. V.21, N.6, [346-355].
- Rogers, C. (1951). **On Becoming A Person**. Boston: Hougton Mifflen.
- Rogers, C. (1959). A Theory of Therapy, Personality and Interpersonal Relationships as Developed In The Client-Centered Framework. Koch S. (ed.) **Psychology: A Study of Science**. vol. 3, New York: Mc Graw-Hill, [200].
- Rosenbaum, M. A. (1980). Individual Differences In Self-Control Behaviors and Tolerance and Painful Stimulation. **Journal of Abnormal Psychology**. 89, [581-590].
- Rosenbaum, M. A. (1983). Learned Resourcefulness As A Behavioral Repertoire For The Self-Regulation of Internal Events: Issuess and Speculations. Rosenbaum,M., C.M., Franks, Y. ve Jaffe (eds.).**Perspectives On Behavior Therapy In The Eighties**. Newyork: Springer, [54-73].

- Rosenbaum, M. A. ve Rolnick, A. (1983). Self-Control Behaviors and Coping With Seasickness. **Cognitive Therapy and Research**. Vol7 [93-98].
- Rosenbaum, M. A. ve Ben-Ari, K. (1985). Learned Helplessness and Learned Resourcefulness: Effects of Noncontingent Success and Failure On Individuals Differing In Self-Control Skills. **Journal of Personality and Social Psychology**. v.48. n.1. [198-215].
- Rosenbaum, M. A., Palmon, N. (1984). Helplessness and Resourcefulness In Coping With Epilepsy. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**. v.52. n.2. [244-253].
- Rosenberg, M. (1965). **Society and Adolescent Self- Image**. New Jersey: Princeton University Press, [40-96].
- Rosenberg, M. (1979). **Conceiving The Self**. New York: Basic.
- Rowe, D. C. ve Plomin, R. (1977). Temperament In Early Childhood. **Journal Of Personality Assessment**. 41(2). [150-156].
- Roskies, E. ve Lazarus, R. S. (1980). Coping Theory and The Teaching of Coping Skills. Davidson, P., S. Davidson (eds.), **Behavioral Medicine: Changing Health Life Styles**. New York: Brunner/Mazel.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial Resilience and Protective Mechanism. **American Journal of Orthopsychiatry**. Vol 57, [316-331]
- Rutter, M. (1989). Pathways from Childhood to Adult Life. **Journal of Childhood Psychology and Psychiatry**. Vol.30, [23-51].

- Sabornie, E. J. (1994). Social-affective Charecteristics In Early Adolescents Identified As Learning Disabled and Nondisabled. **Learning Disability Quarterly**. 17(4), [268-279].
- Saleebey, D. (edit.). (1992). **The Strengths Perspective In Social Work Practice**. New York: Longman.
- Salvia, J. ve Ysseldyke, J. (1995). **Assessment**. Boston: Houghton Mifflin.
- Saphır, S, G. (1985). **The Clinical Teaching Model**. New York: Brunner Mazel, [27].
- Sarıcı, S. (1999). Üniversite Öğrencilerinin Öğrenilmiş Güçlülük Düzeyleri Ben Durumları ve Sosyo-Ekonomik Düzeyleri Arasındaki İlişkiler. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum: A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Savaşır, I. ve Şahin, H. N. (1997). **Bilişsel Davranışçı Terapilerde Değerlendirme: Sık Kullanılan Ölçekler**. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınlar, [86-99].
- Schneider, M. S. ve Leitenberg, H. (1989). A Comparison of Aggressive and Withdrawn Children's Self-Esteem, Optimism and Pessimism and Causal Attribution for Success and Failure. **Journal of Abnormal Child Psychology**. 17, [133-144].
- Schellenberg, A. J. (1990). Wiliam James and Symbolic Interoctionism. **Personality and Social Psychology Bulletin**. 16, [769-773].
- Schwartz, B. ve Lacey, H. (1982). **Behaviorism, Science and Human Nature**. first edition. ISBN o-393-95197-9, New York London: W.W. Norton & Company, [1-45].

- Seligman, M. E. P ve Maier, S. F. (1967). Failure to Escape Traumatic Shock. **Journal of Experimental Psychology**. v.74, [1-9].
- Seligman, M. E. P. (1969). **Control Group and Conditioning: A Comment on Operationism**. Psychological Review. 76, [484-491].
- Senemoğlu, N. (2000). **Gelişim Öğrenme ve Öğretim**. Ankara: Gazi Kitabevi, [80-346].
- Simmons, C. H. ve Zumpf, C. (1986). The Gifted Child: Perceived Competence, Prosocial Moral Reasoning and Charitable Donations. **The Journal of Genetic Psychology**. 147, [97-105].
- Siva, N. A. (1991). İnfertilite’de Stresle baş etme Öğrenilmiş Güçlülük ve Depresyon İncelemesi”. Yayınlanmamış Doktora Tezi, H.Ü Nörolojik Bilimler ve Psikiyatri Enstitüsü.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. ve Stanton, G. C. (1976). Self – concept: Validation of Construct Interpretations. **Review of Educational Research**. 46, [407-441].
- Shea, J. (1981). Changes In Interpersonal Distances and Categories of Play Behaviour In The Early Weeks of Preschool. **Developmental Psychology**. 17:4, [417-425].
- Sheffer, D. R. (1994). **Social Personality Delelopment**. 3rd edition, California: University of Fgeorgia boks/Cole Publishing Company , [35-70].
- Skinner, B. F. (1953). **Science and Human Behavior**. New York: Macmillan.
- Slavin, R. E.(1989). **Educational Psychology: Theory Into Practice**. Englowood Cliffts (ed.). New Jersey: Prentice Hall, [17-26].

- Smith, L. B. ve Thelen, E. (1993). **A Dynamic Systems Approach to Development: Applications.** MA:MIT Pres, [45-50].
- Sullivan, H. S. (1954). **Psychiatric Interview.** New York: Norton.
- Sukan, Z. (1983). **Okulöncesi Etkinlikleri.** İstanbul: M.E. Basımevi.
- Strube, J. M. (1990). In Search of Self: Balancing The Good and The True. **Personality and Social Psychology Bulletin.** N. 16. [699-704].
- Tekin, H. (1987). **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme.** Ankara: [34-51].
- Terestman, A. (1980). Moon Quality and Intensity İn Nursery School Children As Predictors Of Behavior Disorder. **Americann Journal Of Orthopsychiatry.** 50(1), [125-138].
- Tezcan Hatipoğlu, Z. (1996). Ergenlik Çağındaki Öğrencilerin Benlik Tasarımı Düzeyleri ile Algılanan Anne Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: M.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Thomas, A ve Chess, S. (1977). **Temperament and Development.** New York: Brunner-Mazel.Inc, [20-120].
- Torgersen, A. M. ve Kringlen, E. (1978). Genetik Aspects of Temperamental Differences İn Infacts. **Journal of The American Academy of Child Psychiatry.** v.17 (3), [433-444].
- Tuğrul, C. (1996). Gençlik Dönemindeki Aile Sorunlarını Değerlendirme Ölçeği: Faktör Yapısı, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. **Türk Psikoloji Dergisi,** 11. [25-43].

- Ulrich, B. D. (1987). Perceptions of Physical Competence, Motor Competence and Participation In Organized Sport: Their Interrelationships In Young Children. **Research Quarterly For Exercise and Sport**. 58, [57-67].
- Uz Baş, A. (2003). İlköğretim 4. ve 5. Sınıflarında Okuyan Öğrencilerin Sosyal Becerileri ve Okul Uyumu ve Depresyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Valsamma, E. (2000). Cross-Cultural Validation of Harter's Self-Perception Profile For Children In The United Arab Emirates. **Ann Saudi Med**. 20 (1), [8-11].
- VanDenBerg, J. E. ve Grealish, E. M. (1996). Individualized Services and Supports Through The Wraparound Process: Philosophy and Procedures. **Journal of Child and Family Studies**. V.5, [7-22].
- Vygotsky, L. (1962). **Thought and Language**. New York: Wiley.
- Walker, H. M.ve McConnell, S. R. (1995). **The Walker-McConnell Scale of Social Competence and School Adjustment:Elementary Version**. London: Sigilar Publishing Group.
- Wallace, G., Larsen, S. C. ve Elksnı, L. K. (1992). **Educational Assessment of Learning Problems**. 2nd ed. Boston: Allyn & Bacon.
- Watson, J. B. (1966). **Behaviorism**. 6. edition. Chicago: University of Chicago Press.
- Weiner, B. (1979). A Theory of Motivation For Some Classroom Experiences. **Journal of Educational Psychology**. 77 (1), [3-25].

- Wells, E. ve Marwell,G. (1976). **Self –Esteem: Its Conceptualization and Measurement**. Beverly Hills: Sage Publications,Inc.
- Wippman, J. (1982). Divergent Thinking and Moral Development In Children. Case Western Reserve University. DAI-B 43/05, [1640].
- White, R. W. (1963). **Ego and Reality In Psychoanalytic Theory**. Psychological Issues,Monograph 3.
- Wolman, B. B. (1973). **Dictionary of Behavioral Sciences**. New York: Van Nostrand Reinhold.
- Wylie, R. (1979). **The Self-concept, Theory and Research on Selected Topics**, Lincoln, Nebr: University of Nebraska Pres.
- Yanbastı, N. (1990). **Kişilik Kuramları**, İzmir: E.Ü Basımevi, no.53, [9-242].
- Yavuzer, H. (1996). **Çocuk Eğitimi El Kitabı**. 2. baskı. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2004). **Çocuk Eğitimi El Kitabı**. 17. baskı. ISBN 975-14-05149, İstanbul:Remzi Kitabevi, [115-157].
- Yeşilyaprak, B. (2000). **Eğitimde Rehberlik Hizmetleri**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, [54-73].
- Yıldız, Ç. (1997). Yüksek ve Düşük Öğrenilmiş Güçlülük Düzeyine Sahip Bireylerin Başarı ya da Başarısızlık Durumlarına İlişkin Nedensel Yüklemeler. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: H.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yılmaz, A. (1999). Çocuk Yetiştirme Tutumları: Kuramsal Yaklaşımlar ve Görgül Çalışmalar. **Türk Psikoloji Yazıları**. 1(3), [99-118].

Yörükoğlu, A. (1985). **Gençlik Çağı ve Ruh Sağlığı Sorunları**. Ankara: Türkiye iş Bankası Yayınları, 1. baskı [81-89].

Yörükoğlu, A. (1989). **Değişen Toplumda Aile ve Çocuk**. İstanbul: Özgür Yayın Dağıtım, 4. baskı [211-214].

Yurdagül, Ő. (1987). Bazı Sosyoekonomik Değişkenlerin Lise Öğrencilerinin Benlik Tasarımına Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: H.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Zembat, R. ve Unutkan, Ö. P. (2001). **Okul Öncesi Dönemde Çocuğun Sosyalleşmesinde Ailenin Yeri**. ISBN: 975-424-722-6, İstanbul: ya-pa Yayınları.

EKLER

EK 1

Anne-Babalar İçin Kişisel Bilgi Formu

KİŞİSEL BİLGİ FORMU
(Anne- Baba İçin)

Aşağıdaki seçeneklerden size en uygun olanı işaretleyiniz. Teşekkür eder, iyi çalışmalar dilerim.

Çocukla olan yakınlığınız a- Anne b- Baba c- Diğer

Yaşınız

Medeni Durumunuz a- Evli b- Dul c- Boşanmış d- Ayrı yaşıyor

Eğitim Durumunuz

- a- Okur yazar değil
- b- Okur yazar/ ilköğretim mezunu
- c- Orta okul mezunu
- d- Lise mezunu
- e- Yüksek okul / Üniversite mezunu
- f- Yüksek lisans / Doktora

İlgili çocuk kaçınıcı çocuğunuz

Ailenizin gelir düzeyini hangi ekonomik düzeyde görüyorsunuz? a- Düşük b- orta c- Yüksek

Çocuğunuz sizce aile içindeki yaşananlarla yeteri kadar ilgili davranıyor mu ? a- Evet b- Hayır

Çocuğunuzun arkadaşlarıyla ilişkilerini nasıl değerlendiriyorsunuz?

.....

Çocuğunuzun bireysel olarak güçlü yönlerini yeteri kadar ortaya çıkma gayreti içinde olduğunu düşünüyor musunuz?

- a- Evet b- Hayır c- Bazen

Çocuğunuzun duygusal gelişimini nasıl değerlendiriyorsunuz?

- a- Yetersiz b- Yeterli c- Çok yeterli

Aile ortamınızı tutumlarınız açısından nasıl algılıyorsunuz?

- a- Otoriter/baskıcı b- Demokratik/hoşgörülü c- Koruyucu/kollayıcı d- İlgisiz

Çocuk yetiştirmede ödülün mü yoksa cezanın mı daha etkili olduğunu düşünüyorsunuz? Neden ?

a- ödül.....

b-ceza

Aile yaşamınızı nasıl değerlendiriyorsunuz?

- a- mutlu () b- mutsuz () c- Doyumsuz ()

Çocuk sizin için ne anlama geliyor?

- a- Mutluluk aracıdır () b- hayatın en güzel armağanıdır ()
- c- yaşamın külfetidir () d- evliliği sürdürme aracıdır ()
- e- Yaşamın sigortasıdır () e- sorumluluk kaynağıdır ()

Mutlu bir aile yaşamımızın olduğunu düşünüyor musunuz?

a- Her zaman () b- bazen () c- Hiçbir zaman ()

Çocuğunuzun sahip olduğu özelliklerden hoşnut musunuz ?

a- Evet () b- Hayır () c- Kararsızım ()

Çocuğunuzla genelde nasıl bir iletişim içinde olduğunuzu düşünüyorsunuz?

a- yapıcı ve onaylayıcı b- koruyucu ve kollayıcı c- eleştirici, yargılayıcı ve suçlayıcı
d- ön yargılı ve suçlayıcı e- denetleyici ve yönlendirici e- uyarıcı, öneri getirici ve öğüt verici

Çocuğunuz bağımsız girişimlerde bulunduğu anda onu ne şekilde yönlendiriyorsunuz?

a- dinlemeden sustururum b- dinler, hoşgörüle karşılarım c- ilgilenmem

EK 2

Öğretmenler İçin Kişisel Bilgi Formu

KİŞİSEL BİLGİ FORMU
(Öğretmen)

Aşağıdaki seçeneklerden size en uygun olanı işaretleyiniz. Teşekkür eder, iyi çalışmalar dilerim.

Yaşınız

Medeni Durumunuz a- Evli b- Dul c- Boşanmış d- Ayrı yaşıyor

Eğitim Durumunuz a- lise b- Meslek lisesi c- Ön lisans d- Lisans e- Yüksek lisans

Kaç çocuğunuz var

Gelir düzeyinizi hangi ekonomik düzeyde görüyorsunuz? a- Düşük b- orta c- Yüksek

Mesleğiniz size uygun olduğunu düşünüyor musunuz? A- Evet b- Hayır c- Bazen

Çocuklarla olan iletişiminizde kendinizi nasıl algılıyorsunuz?

a- Otoriter/baskıcı b- Demokratik/hoşgörülü c- Koruyucu/kollayıcı d- İlgisiz

Çocuk yetiştirmede ödülün mü yoksa cezanın mı daha etkili olduğunu düşünüyorsunuz? Neden ?

a- ödül.....

b-ceza

Kendinizi genelde nasıl değerlendiriyorsunuz?

a- mutlu () b- mutsuz () c- Doyumsuz ()

Çocuk sizin için ne anlama geliyor?

a- Mutluluk aracıdır ()

b- hayatın en güzel armağanıdır ()

c- yaşamın külfetidir ()

d- evliliği sürdürme aracıdır ()

e- Yaşamın sigortasıdır ()

e- sorumluluk kaynağıdır ()

Mesleğinizden memnun musunuz?

a- Evet () b- Hayır () c- Bazen ()

Öğrencilerinizle genelde nasıl bir iletişim içinde olduğunuzu düşünüyorsunuz?

a- yapıcı ve onaylayıcı

b- koruyucu ve kollayıcı

c- eleştirici, yargılayıcı ve suçlayıcı

d- ön yargılı ve suçlayıcı

e- denetleyici ve yönlendirici

e- uyarıcı, öneri getirici ve öğüt verici

Öğrencilerinizi bağımsız girişimlerde bulduğunda onu ne şekilde yönlendiriyorsunuz?

a- dinlemeden sustururum

b- dinler, hoşgörüle karşılarım

c- ilgilenmem

Aşağıdaki özelliklerden size uyanları işaretleyiniz.

Kolayca paniğe kapılırım ()

Çoğu zaman kendimi gergin hissederim ()

Azmedersem hemen her şeyi yapabilirim ()

Karmaşık şeyleri düzene sokup onlardan bir anlam çıkarmaktan hoşlanmam ()

Suçlu olmasam da çoğu zaman kendimi suçlarım ()

Çoğu zaman mutluyumdur ()

Eleştirileri gücenmeden kaldırabilirim ()

Duygularım kolayca incinir ()

Çoğu zaman duygusal açıdan kendimi hoş hissederim ()

Bazı insanların nedensiz yere benden hoşlanmadıklarını sanıyorum ()

Baskı altında dahi sakin olmayı başarırım ()

iyi yapılmış bir iş bana zevk verir ()

bir şeyi yapmaya karar verdiğimde onu yaparım ()

çoğu kez hiç de olmak istediğim bir kişi olmadığımı düşünürüm ()

kendimi güçlü ve sağlıklı hissederim ()

üzüntülü olsam da espriden zevk alırım ()

EK 3

Davranışsal ve Duygusal Derecelendirme Ölçeği

DAVRANIŞSAL ve DUYGUSAL DERECELENDİRME ÖLÇEĞİ
(Güçlülüğü Temel Alan Bir Değerlendirme Yaklaşımı)

Soru-Yanıt Formu

Bölüm 1: Tanıtıcı Bilgi

Çocuğun ismi:

Anne-baba adı:

Okul:

Sınıf:

Uygulayıcının adı ve ünvanı:

Çocukla olan yakınlığı:

Ölçeğin uygulama tarihi: Yıl Ay

Çocuğun doğum tarihi: Yıl Ay Yaş: Yıl Ay

YÖNERGE

Davranışsal ve Duygusal Değerlendirme Ölçeği çocuğun davranış ve duygularını olumlu yönde ölçmek için kullanılmaktadır. Her bir ifadeyi dikkatlice okuyunuz. Çocuğun son üç ayda durumunu en iyi şekilde tanımlayan ifadenin ait olduğu numarayı yuvarlak içine alınız. Eğer ifade çocuğa çok uygunsu 3'ü yuvarlak içine alınız. Eğer ifade çocuğa uygunsu 2'yi, ifade çocuğa pek uygun değilse 1'i , ifade çocuğa hiç uygun değilse 0'ı yuvarlak içine alınız. Her ifadeyi, çocuğu en iyi yansıtabilecek şekilde değerlendiriniz

İfadeler	Çok uygun	Uygun	Uygun değil	Hiç uygun değil
1. Aileye ait olduğu duygusunu gösterir.	3	2	1	0
2. yaşamında kendisi için önemli olan kişilere güvenir	3	2	1	0
3. Kucaklanmayı kabul eder	3	2	1	0
4. Sosyal aktivitelere katılır	3	2	1	0
5. Kendine güveni vardır	3	2	1	0
6. Acı veren duyguları kabullenir	3	2	1	0
7. Olumlu aile ilişkilerine sahiptir	3	2	1	0
8. Mizah duygusu vardır	3	2	1	0
9. Yardım ister	3	2	1	0
10. Öfkesini yenebilecek beceriye sahiptir	3	2	1	0
11. Evdeki davranışlara ilişkin anne-babasıyla konuşur	3	2	1	0
12. Başkalarına zarar veren yada rahatsız eden davranışları için pişmanlığını söyler	3	2	1	0
13. Başkalarının duygularıyla ilgilidir	3	2	1	0
14. Kendisinden istenenleri ilk söylendiğinde yerine getirir	3	2	1	0
15. Anne-babasıyla olumlu ilişkiler kurar	3	2	1	0
16. Hayal kırıklıklarında sakin bir tarzda tepki verir	3	2	1	0
17. Kendi davranışlarının sonuçlarını dikkate alır	3	2	1	0
18. Eleştiriyi kabul eder	3	2	1	0
19. Yaşına uygun temizlik alışkanlıklarına sahiptir	3	2	1	0
20. Akranlarından ve arkadaşlarından yardım ister	3	2	1	0
21. Hoşlanarak yaptığı bir hobisi vardır	3	2	1	0
22. Başkalarıyla sorunlarını tartışır	3	2	1	0
23. Başladığı etkinlikleri zamanında tamamlar	3	2	1	0
24. Başkalarının gösterdiği yakınlığı ve içtenliği kabul eder	3	2	1	0
25. Kendi duygularını doğru tanımlar	3	2	1	0
26. Kişi olarak güçlü yönlerini tanır	3	2	1	0
27. Kendi davranışlarının sorumluluğunu üstlenir	3	2	1	0
28. Kardeşleriyle olumlu ilişkiler kurar	3	2	1	0
29. Herhangi bir oyunda yenildiği zaman bunu incelikle kabul eder	3	2	1	0
30. Ev ödevlerini düzenli olarak yapar	3	2	1	0
31. Akranları arasında popülerdir	3	2	1	0
32. Başkalarını dinler	3	2	1	0
33. Başkalarıyla ilgili duygularını açıkça ifade eder	3	2	1	0

	Çok uygun	Uygun	Uygun değil	Hiç uygun değil
34. Hatalarını kabul eder	3	2	1	0
35. Ailedeki etkinliklere katılır	3	2	1	0
36. Kendisine “Hayır” denildiğinde bunu kabul eder	3	2	1	0
37. Sıklıkla gülümser	3	2	1	0
38. Sınıfta dikkatlidir	3	2	1	0
39. Sınıfının düzeyinde ve üstündeki matematik problemlerini çözer	3	2	1	0
40. Kitaba olan ilgisi sınıf düzeyinin üzerindedir	3	2	1	0
41. Yaşama sevinci yüksektir	3	2	1	0
42. Başkalarının haklarına saygı gösterir	3	2	1	0
43. Başkalarıyla paylaşımında bulunabilir	3	2	1	0
44. Evdeki kurallara uygun davranır	3	2	1	0
45. Yanlış yaptığında başkalarından özür diler	3	2	1	0
46. Ödevlerinin sorumluluklarını üstlenir	3	2	1	0
47. Yaşamın olumlu yönleri hakkında konuşur	3	2	1	0
48. Başkalarına karşı iyi kalplidir	3	2	1	0
49. Dildeki uygun sözcükleri kullanır	3	2	1	0
50. Okula düzenli olarak devam eder	3	2	1	0
51. Okulda dinleme alışkanlığını edinmiştir	3	2	1	0

Sütun alt toplamları	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Toplam ham puan	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Anahtar Sorular

1. Çocuğun en çok hoşlandığı hobileri ve aktiviteleri nelerdir? Çocuk neyi yapmaktan hoşlanır? _____
2. Çocuğun en çok sevdiği spor aktiviteleri hangileridir? _____
3. Okulda hangi aktivitelerde en çok başarılı olmaktadır? _____
4. Çocuğun en iyi arkadaşı ya da arkadaşları kimlerdir? _____
5. Çocuğun en çok sevdiği öğretmen ya da öğretmenler kimlerdir? _____
6. Çocuğun evde ya da toplumda yaptığı işler ya da üstlendiği sorumluluklar nelerdir? _____

7. Bir ihtiyaç anında ocuk kimden yardım ister ? (örn. Anne-baba, ğretmen,arkadaş, akraba vb.) _____

8. ocukla ilgili en olumlu özellikleri tanımlayınız. _____

Yorum ve neriler

EK 4

Çocuklar İçin Yeterlik ve Sosyal Olarak Kabul Edilme durumunu Değerlendirme Ölçeği

**KÜÇÜK ÇOCUKLAR İÇİN YETERLİK ve SOSYAL OLARAK KABUL
EDİLME DURUMUNU DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ**

Çocuğun adı..... Cinsiyeti.....
yaşı.....
Annenin eğitim eğitimi:..... Mesleği.....
Babanın eğitim eğitimi:..... Mesleği.....
Ailesinin sosyo-ekonomik düzeyi alt () orta () yüksek ()
Değerlendirmeyi yapan.....

Yönerge: Yukarıda adı yazılı çocuk için, aşağıdaki ifadelerin karşısına, herbirinin doğruluk derecesini yansıtan sayıyı yazınız.

Doğru değil = 1	Biraz doğru = 2	Oldukça doğru = 3	Çok doğru = 4	
İfade sırası ve tanım:	Bilişsel Yeterlilik	Arkadaşlarca kabul edilme	Bedensel yeterlik	Anne tar. kabul edilme
1. Yapbozu iyi yapar	1.....			
2. Çok arkadaşı var		2.....		
3. Salıncakta iyi sallanır			3.....	
4. Annesi gülümser				4.....
5. Yaptıkları beğenilir	5.....			
6. Arkadaşları o'na yiyeceklerinden verirler		6.....		
7. İyi tırmanır			7.....	
8. Annesi götürür				8.....
9. Renkleri bilir	9.....			
10. Oyun arkadaşı var		10.....		
11. Ayakkabısının bağcıklarını bağlayabilir			11.....	
12. Annesi yemek pişirir				12.....
13. İyi sayı sayabilir	13.....			
14. Dışarıda oynayacağı arkadaşları var		14.....		
15. İyi takla atar			15.....	
16. Annesi kitap okur				16.....
17. Harfleri bilir	17.....			
18. Arkadaşları tarafından oyuna çağırılır		18.....		
19. Hızlı koşar			19.....	
20. Annesi onunla oynar				20.....
21. Adının ilk harfini tanıır	21.....			
22. Arkadaşlarının evine çağırılır		22.....		
23. Tek ayak üzerinde iyi zıplar			23.....	
24. Annesi o'nunla konuşur				24.....
Alt ölçek toplamları	_____	_____	_____	_____
Alt ölçek ortalamaları	_____	_____	_____	_____

EK 5
Rosenbaum Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği

ROSENBAUM'UN ÖĞRENİLMİŞ GÜÇLÜLÜK ÖLÇEĞİ (RDGÖ)

Aşağıda kötü durum veya olayla karşılaşıldığında kişilerin neler yapabileceğini anlatan 36 ifade vardır. Lütfen her maddeyi dikkatle okuyarak o maddede yer alan ifadenin size ne derece uygun olduğuna karar veriniz. Verdiğiniz karar göre aşağıdaki ölçeği dikkate alarak yandaki sayıların uygun olanının üzerine (x) işareti koyunuz.

1. Hiç tanımlamıyor 3. Oldukça iyi tanımlıyor 5. Çok iyi tanımlıyor
2. Biraz tanımlıyor 4. İyi tanımlıyor

	Sizi ne kadar tanımlıyor?				
	Hiç				Çok iyi
1. Sıkıcı bir iş yaparken, işin en az sıkıcı olan yanını ve bitirdiğimde elde edeceğim kazancı düşünürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2. Beni bunaltan bir iş yapmak zorunda olduğumda, bunaltımı nasıl yenebileceğimi hayal eder, düşünürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3. Duygularımı düşüncelerime göre değiştirebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4. Sinirlilik ve gerginliğimi yardım almadan yenmek bana güç gelir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5. Kendimi bedbin (üzüntülü) hissettiğimde hoş olayları düşünmeye çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6. Geçmişte yaptığım hataları düşünmekten kendimi alamam.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7. Güç bir sorunla karşılaştığımda düzenli bir biçimde çözüm yolları ararım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8. Birisi beni zorlarsa işimi daha çabuk yaparım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9. Zor bir karar vereceksem bütün bilgiler elimde olsa bile bu kararı ertelerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10. Okuduğum şeye kendimi veremediğimi fark ettiğim zaman, dikkatimi toplamak için yollar ararım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11. Çalışmayı planladığımda, işimle ilgili olmayan her şeyi ortadan kaldırırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12. Kötü bir huyumdan vazgeçmek istediğimde, bu huyumu devam ettiren nedir diye araştırırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13. Beni sıkıran bir düşünce karşısında güzel şeyler düşünmeye çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14. Günde iki paket sigara içiyorsa, sigarayı bırakmak için muhtemelen başkasının yardımına ihtiyaç duyarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15. Kendimi kötü hissettiğimde neşeli görünmeye çalışarak ruh halimi değiştiririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16. Kendimi sinirli hissettiğimde, sakinleştirici ilacım varsa bir tane alırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17. Bedbin (üzüntülü) olduğumda kendimi hoşlandığım şeylere uğraşmaya zorlarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18. Hemen yapabilecek durumda olsam bile hoşlanmadığım işleri geciktiririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19. Bazı kötü huylarımdan vazgeçebilmem için başkasının yardımına ihtiyaç duyarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20. Oturup belli bir işi yapmam güç geldiğinde, başlayabilmek için değişik yollar ararım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21. Beni kötümser yapsa da, gelecekte olabilecek bütün felaketleri düşünmekten kendimi alamam.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22. Önce yapmam gereken işi bitirip, daha sonra gerçekten hoşlandığım işlere başlamayı tercih ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23. Bedenimin herhangi bir yerinde ağrı hissettiğimde, bunu dert etmemeye çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

24. Kötü bir huyumu yendiğimde kendime olan güvenim artar.	(1) (2) (3) (4) (5)
25. Başarısızlıkla birlikte gelen kötü duyguları yenmek için, sık sık kendime bunun bir felaket olmadığını ve bir şeyler yapabileceğimi telkin ederim.	(1) (2) (3) (4) (5)
26. Kendimi patlayacakmış gibi hissettiğimde, “Dur, bir şey yapmadan önce düşün” derim.	(1) (2) (3) (4) (5)
27. Birine çok öfkelensem bile davranışlarımı kontrol ederim.	(1) (2) (3) (4) (5)
28. Genellikle bir karar vereceğim zaman, ani kararlar yerine bütün ihtimalleri göz önüne alarak sonuca varmaya çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5)
29. Acilen yapılması gereken şeyler olsa bile, önce yapmam gereken şeyleri yaparım.	(1) (2) (3) (4) (5)
30. Önemli bir işi elimde olmayan nedenlerle geciktirdiğimde kendi kendime sakin olmayı telkin ederim.	(1) (2) (3) (4) (5)
31. Bedenimle ilgili bir ağrı hissettiğim zaman, ağrıdan başka şeyler düşünmeye çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5)
32. Yapılacak çok şey olduğunda genellikle bir plan yaparım.	(1) (2) (3) (4) (5)
33. Kısıtlı param olduğunda, kendime bir bütçe yaparım.	(1) (2) (3) (4) (5)
34. Bir işi yaparken dikkatim dağılırsa, işi küçük bölümlere ayırırım.	(1) (2) (3) (4) (5)
35. Sık sık beni rahatsız eden nahoş düşünceleri yenemediğim olur.	(1) (2) (3) (4) (5)
36. Aç olduğum halde yemek yeme imkanım yoksa, açlığımı unutmaya ya da tok olduğumu düşünmeye çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5)

EK 6

Okul Öncesi Davranış Envanteri

OKULÖNCESİ DAVRANIŞ ENVANTERİ

Aşağıda okulöncesi çocuklarının sıklıkla gösterdikleri davranışların bir listesi yer almaktadır. Her davranışın yanında “uygun değildir”, “bazen uygundur”, “uygundur” şeklinde üç kolon yer almaktadır. Çocuk tanımlanan davranışı sıklıkla ortaya koyuyorsa “uygundur” kolonundaki boşluğa “X” işareti koyunuz. Eğer çocuk tanımlanan davranışı az ya da daha seyrek olarak ortaya koyuyorsa “bazen uygundur” kolonundaki boşluğa “X” işareti koyunuz. Eğer sizce çocuk tanımlanan davranışı göstermiyorsa “uygun değildir” kolonundaki boşluğa “ X” işareti koyunuz. Lütfen her davranış için sadece bir tane “X” koyunuz.

	Uygun Değildir	Bazen Uygundur	Uygundur
1. Yerinde durmaz. Koşturur veya zıplar. Hareketsiz duramaz.	_____	_____	_____
2. Kıpır, kıpır, rahat durmayan çocuktur.	_____	_____	_____
3. Kendisine ait ya da başkasına ait olan eşyalara zarar verir.	_____	_____	_____
4. Diğer çocuklarla kavga eder.	_____	_____	_____
5. Diğer çocuklar tarafından fazla sevilmez	_____	_____	_____
6. Endişelidir. Pek çok şeyi kendine dert eder	_____	_____	_____
7. Bir çok şeyi tek başına, kendi kendine yapmayı tercih eder.	_____	_____	_____
8. Çabuk sinirlenir, kontrolden çıkar.	_____	_____	_____
9. Dertli, mutsuz, ağlamaklı veya sıkıntılı görünür.	_____	_____	_____
10. Yüzünde ve vücudunda tike benzer hareketler vardır	_____	_____	_____
11. Tırnaklarını yer	_____	_____	_____
12. İtaat etmez, söz dinlemez.	_____	_____	_____
13. Dikkati kısa süreli ve zayıftır.	_____	_____	_____
14. Yeni şeylerden ve olaylardan korkma eğilimi gösterir.	_____	_____	_____
15. Müşkölpesenttir, “kılı kırk yarar”.	_____	_____	_____
16. Yalan söyler.	_____	_____	_____
17. Bu sene altım kirletmiş veya ıslatmıştır.	_____	_____	_____
18. Kekeler.	_____	_____	_____
19. Başka konuşma bozuklukları vardır.	_____	_____	_____
20. Diğer çocuklara “efelik” taslar.	_____	_____	_____
21. Dikkatsizdir.	_____	_____	_____
22. Oyuncaklarını paylamaz.	_____	_____	_____
23. Çabucak ağlar.	_____	_____	_____
24. Başkalarını suçlar.	_____	_____	_____
25. Çok çabuk pes eder, vazgeçer.	_____	_____	_____
26. Başkalarına karşı düşüncesizdir.	_____	_____	_____
27. Olağan dışı cinsel davranışlar gösterir.	_____	_____	_____
28. Diğer çocukları tekmeler, ısırır, vurur.	_____	_____	_____
29. Dalar gider.	_____	_____	_____
30. Bu çocuğun davranış problemleri olduğunu düşünüyor musunuz ?	_____	_____	_____

Request ID: 9907
Email: yasemin.argun@deu.edu.tr

Request Response:

=====

====

Dear Yasemin,

Thank you for your recent order!

We can grant permission to reproduce our published testing material in the event that you plan to modify the test in some manner (e.g. translate the assessment into another language, format your own answer sheet, use only part of the scale etc.).

Please let me know if you need any additional assistance.

Best regards,

Teri Lyon
Technical Support Specialist
Psychological Assessment Resources, Inc.

Psychological Assessment Resources, Inc.
www.parinc.com
Toll-Free 1.800.331.TEST (8378) (U.S. & Canada)
International locations: 813.968.3003 request/dial extension 361