



T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

4-6 YAŞ ARALIĞINDAKİ ÇOCUKLARIN SOSYAL BECERİLERİ İLE
ANNELERİNİN DUYGUSAL İSTİSMAR POTANSİYELLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ESRA TEKTİMUR

Malatya-2022

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

4-6 YAŞ ARALIĞINDAKİ ÇOCUKLARIN SOSYAL BECERİLERİ İLE
ANNELERİNİN DUYGUSAL İSTİSMAR POTANSİYELLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ESRA TEKTİMUR

Danışman: Doç. Dr. Serpil PEKDOĞAN

Malatya-2022

ONUR SÖZÜ

Doç. Dr. Serpil PEKDOĞAN'ın danışmanlığında yüksek lisans tezi olarak hazırladığım 4-6 Yaş Aralığındaki Çocukların Sosyal Becerileri İle Annelerinin Duygusal İstismar Potansiyelleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Esra TEKTİMUR

ÖNSÖZ

Yüksek lisans eğitimim süresince benden desteğini esirgemeyen, değerli bilgi birikimini içtenlikle benimle paylaşan ve motivasyonumun düştüğü zamanlarda tezimi tamamlayabilmem için motivasyon kaynağım olan saygıdeğer danışmanım Doç Dr. Serpil PEKDOĞAN'a teşekkür ederim.

Yüksek lisans tez jürimde yer alarak değerli vakitlerini ayıran, kıymetli görüşleriyle tezime katkı sağlayan saygıdeğer hocalarım Doç. Dr. Mehmet KANAK ve Dr. Öğretim Üyesi Seda ŞAHİN'e içtenlikle teşekkür ederim.

Tezimin analiz kısmında değerli vaktini ayırıp tezime katkı sağlayan saygıdeğer hocam Dr. Öğretim Üyesi Meltem Yurtçu'ya ve tez sürecim boyunca desteklerini hissettiğim mesai arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Beni her zaman iyiye ve doğruya yönlendiren, beni koşulsuzca seven ve destekleyen, hayata bakış açılarıyla örnek aldığım, eğitim hayatım boyunca kendimi gerçekleştirmem için beni cesaretlendiren ve desteklerini esirgemeyen, üzerimde büyük emekleri olan canım annem babam Hanım BOZTAŞ ve İdris BOZTAŞ'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Hayatımın her alanında bana destek olan, varlıklarıyla huzur bulduğum aile üyelerime teşekkür ederim.

Hayatıma girdiği andan itibaren hayatımı güzelleştiren ve kolaylaştıran, tez yazım sürecimde büyük fedakârlıklarda bulunmakla birlikte; akademik ve manevi olarak da desteğini esirgemeyen yol arkadaşım, canım eşim Fatih TEKTİMUR'a en kalbi duygularıyla teşekkür ederim.

Esra TEKTİMUR

ÖZET

4-6 YAŞ ARALIĞINDAKİ ÇOCUKLARIN SOSYAL BECERİLERİ İLE ANNELERİNİN DUYGUSAL İSTİSMAR POTANSİYELLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

TEKTİMUR, Esra

Yüksek Lisans, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Serpil PEKDOĞAN
Haziran-2022, X+MMM sayfa

Bu çalışmanın amacı, 4-6 yaş aralığındaki çocukların sosyal becerileri ile annelerinin duygusal istismar potansiyelleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu araştırma tarama modelinin kullanıldığı betimsel bir çalışmadır. Örneklem grubunu okul öncesi eğitime devam eden 300 çocuk ve anneleri oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında Kişisel Bilgi Formu, 3-6 Yaş Çocuğa Sahip Ebeveynlere Yönelik Duygusal İstismar Potansiyeli Ölçeği (DİPÖ) ve Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (SBDÖ) kullanılmıştır. Verilerin analizinde; t-testi, pearson korelasyon testi, anova ve çoklu regresyon testlerinden faydalanılmıştır. Araştırma sonuçları; çocukların sosyal becerileri ile cinsiyet, anne eğitim düzeyi ve baba mesleği değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık göstermezken; baba eğitim düzeyi, anne meslek durumu, ailenin gelir seviyesi, çocuğun okul öncesi eğitim alma süresi ve çocuk sayısı değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği yönündedir. Annenin duygusal istismar potansiyeli ise; anne ve baba eğitim seviyesi, anne mesleği, ailenin gelir düzeyi, çocuk sayısı ve çocuğun okul öncesi eğitim alma süresi değişkenleri bakımından anlamlı farklılık gösterirken; çocuğun cinsiyeti ve baba meslek durumu değişkenleri bakımından anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Duygusal istismar potansiyeli ölçeği önleyici alt boyutu ile sosyal beceri değerlendirme ölçeği sonuçları kabul etme becerileri alt boyutu ve kendini kontrol etme becerileri alt boyutu arasında anlamlı derecede ilişki bulunmazken; sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinin diğer tüm alt boyutları ile duygusal istismar potansiyelleri ölçeğinin tüm alt boyutları ve toplam ölçek puanları arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca sosyal beceri değerlendirme ölçeği ile duygusal

istismar potansiyeli ölçeğinin alt boyutları ve toplam puanları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Çocuk, Sosyal Beceri, Duygusal İstismar



ABSTRACT

EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN THE SOCIAL SKILLS OF CHILDREN BETWEEN 4-6 YEARS AND THE EMOTIONAL ABUSE POTENTIALS OF THEIR MOTHERS

TEKTİMUR, Esra

M,S., İnönü University, Institute of Educational Sciences,
The Department of Preschool Education

Advisor: Associate Professor Doctor Serpil PEKDOĞAN
June-2022, X+MMM pages

The aim of this study is to analyze the relationship between the social skills of children aged 4-6 and their mothers' emotional abuse potential. This research is a descriptive study using scanning model. The sample group consists of 300 children attending pre-school education and their mothers. Personal Information Form, Emotional Abuse Potential Scale for Parents with 3-6 Years-Old Children (DIPÖ) and Social Skills Evaluation Scale (SBDÖ) were used to collect data. In the analysis of data; t-test, pearson correlation test, anova and multiple regression tests were used. Research results; while there was no significant difference between children's social skills and variables of gender, mother's education level and father's profession; father's education level, mother's occupation status, family income level, the child's pre-school education period and the number of children vary significantly. The mother's potential for emotional abuse is; While there are significant differences in terms of mother and father education level, mother's profession, family income level, number of children and the duration of the child's pre-school education; There was no significant difference in terms of the gender of the child and the father's occupation status variables. While there was no significant relationship between the preventive sub-dimension of the potential for emotional abuse scale, the skills to accept the results of the social skills assessment scale, and the sub-dimension of self-control skills; It was concluded that there is a negative relationship between all other sub-dimensions of the social skills assessment scale and all sub-dimensions of the emotional abuse potentials scale and total scale scores. In addition, it was concluded that there is a negative significant relationship between the sub-

dimensions and total scores of the social skills assessment scale and the potential for emotional abuse scale.

Keywords: Child, Social Skill, Emotional Abuse



İÇİNDEKİLER

ONUR SÖZÜ	i
ÖNSÖZ	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar LİSTESİ	x
KISALTMALAR LİSTESİ	xiv

BÖLÜM 1

GİRİŞ

1.1. Araştırmanın Problemi.....	3
1.1.1. Araştırmanın Alt Problemleri	3
1.2. Araştırmanın Amacı.....	4
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	6

BÖLÜM II

KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Sosyal Beceri	7
2.2. Sosyal Beceri İle İlgili Kavramlar	9
2.3. Sosyal Becerilerin Sınıflandırılması.....	12
2.4. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Becerilerin Önemi.....	15
2.5. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Becerilerin Gelişimi.....	16
2.6. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Becerilerin Değerlendirilmesi.....	18
2.7. Çocuk İstismarı ve İhmali	20
2.8. Çocuk İstismarının Türleri	21
2.8.1. Fiziksel istismar.....	22
2.8.2. Cinsel istismar	23
2.8.3. Duygusal İstismar	24
2.8.3.1. Duygusal İstismar Olarak Kabul Edilen Davranışlar	25
2.8.3.2. Duygusal İstismarın Nedenleri.....	27
2.8.3.3. Duygusal İstismarın Sonuçları.....	28

2.9. Sosyal Beceri Alanında Yapılan Araştırmalar	29
2.9.1.Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	29
2.9.2.Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	32
2.10.Duygusal İstismar İle İlgili Araştırmalar	36
2.10.1.Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	36
2.10.2.Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	39

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli.....	44
3.2. Katılımcılar	44
3.3. Veri Toplama Araçları ve Yöntemleri.....	46
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	46
3.3.2. 3-6 Yaş Çocukların Ebeveynlerine Yönelik Duygusal İstismar Potansiyeli Ölçeği (DİPÖ)	46
3.3.3. Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (4-6 YAŞ) (SBDÖ)	47
3.4. Verilerin Toplanması.....	48
3.5. Verilerin Analizi	48

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

4.1.Alt Problem 1	50
4.1.1. Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 4-6 Yaş Arası Çocukların Cinsiyetlerine Göre Sosyal Beceri Düzeylerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	50
4.1.2. Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 4-6 Yaş Arası Çocukların Anne Öğrenim Durumuna Göre Sosyal Beceri Düzeylerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar	54
4.1.3. Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 4-6 Yaş Arası Çocukların Baba Öğrenim Durumuna Göre Sosyal Beceri Düzeylerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar	60
4.1.4. Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 4-6 Yaş Arası Çocukların Anne Mesleğine Göre Sosyal Beceri Düzeylerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar	62
4.1.5.Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 4-6 Yaş Arası Çocukların Baba Mesleğine Göre Sosyal Beceri Düzeylerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar	66
4.1.6. Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 4-6 Yaş Arası Çocukların Ailenin Gelir Düzeyine Göre Sosyal Beceri Düzeylerinin İncelenmesine İlişkin Bulgu ve Yorumlar	69
4.1.7. Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 4-6 Yaş Arası Çocukların Aldığı Okul Öncesi Eğitim Süresine Göre Sosyal Beceri Düzeylerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar	71
4.1.8. Ailenin Sahip Olduğu Çocuk Sayısına Göre Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 4-6 Yaş Arası Çocukların Sosyal Beceri Düzeylerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar	74

4.2. Alt Problem 2	78
4.2.1. Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 4-6 Yaş Arası Çocukların Cinsiyetlerine Göre Duygusal İstismar Potansiyellerine İlişkin Bulgu Ve Yorumlar	78
4.2.2. Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 4-6 Yaş Arası Çocukların Anne Öğrenim Durumuna Göre Duygusal İstismar Potansiyellerine İlişkin Bulgu Ve Yorumlar.....	79
4.2.3. Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 4-6 Yaş Arası Çocukların Baba Öğrenim Durumuna Göre Duygusal İstismar Potansiyellerine İlişkin Bulgu Ve Yorumlar.....	82
4.2.4. Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 4-6 Yaş Arası Çocukların Anne Mesleğine Göre Duygusal İstismar Potansiyellerine İlişkin Bulgu Ve Yorumlar	84
4.2.5. Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 4-6 Yaş Arası Çocukların Baba Mesleğine Göre Duygusal İstismar Potansiyellerine İlişkin Bulgu Ve Yorumlar	87
4.2.6. Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 4-6 Yaş Arası Çocukların Ailelerinin Gelir Düzeyine Göre Duygusal İstismar Potansiyellerine İlişkin Bulgu Ve Yorumlar.....	89
4.2.7. Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 4-6 Yaş Arası Çocukların Aldığı Okul Öncesi Eğitim Süresine Göre Duygusal İstismar Potansiyellerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar	92
4.2.8. Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 4-6 Yaş Arası Çocukların Ailelerinin Sahip Olduğu Çocuk Sayısına Göre Duygusal İstismar Potansiyellerinin İncelenmesine İlişkin Bulgu ve Yorumlar	93
4.3. Alt Problem 3	96
4.3.1. Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 4-6 Yaş Arası Çocukların Sosyal Becerileri İle Ebeveynlerin Duygusal İstismar Potansiyelleri Arasında İlişki Var mıdır?	96

BÖLÜM V

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar	98
5.2. Öneriler.....	107
KAYNAKÇA.....	109
EKLER	122
EK-1: Etik Kurul Kararı	122
EK-2: Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni	123
EK-3: Aydınlatılmış Onam Formu	124
EK-4: Yeğitek Katılım Formu	125
EK-5: Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (4-6 Yaş) Kullanım İzni.....	126
EK-6: Kişisel Bilgi Formu	127

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1. Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler	45
Tablo 2. Cinsiyet değişkenine göre sosyal beceri ölçeği alt kategorilerine ait betimsel istatistikler.....	50
Tablo 3. Sosyal beceriler ölçeğinin toplam ve alt boyutlarının cinsiyete göre normalliklerinin incelenmesi	51
Tablo 4. Alt boyut ve toplam ölçeğe ait ortalama sıra değerleri	52
Tablo 5. Alt boyutlar ve ölçek puanlarının cinsiyete göre farklılığının incelenmesi.....	53
Tablo 6. Anne eğitim düzeyi değişkenine göre sosyal beceri ölçeği alt kategorilerine ait betimsel istatistikler	54
Tablo 7. Alt boyutlara ve toplam ölçek puanının anne öğrenim düzeyine göre farklılığının incelenmesi	56
Tablo 8. Alt kategorilere ve toplam puanlara göre anne öğrenim düzeylerinin karşılaştırılması	56
Tablo 9. Puan dağılımlarında anlamlı farklılık çıkan kategorilere ait ortalama sıraları .	57
Tablo 10. Puan dağılımlarında anlamlı farklılık çıkan kategorilere ait ortalama sıraları	57
Tablo 11. Puan dağılımlarında anlamlı farklılık çıkan kategorilere ait ortalama sıraları	58
Tablo 12. Puan dağılımlarında anlamlı farklılık çıkan kategorilere ait ortalama sıraları	58
Tablo 13. Puan dağılımlarında anlamlı farklılık çıkan kategorilere ait ortalama sıraları	59
Tablo 14. Baba eğitim düzeyi değişkenine göre sosyal beceri ölçeği alt kategorilerine ait betimsel istatistikler	60
Tablo 15. Baba öğrenim düzeyine göre alt boyutlara ve toplam ölçek puanının farklılığının incelenmesi	62
Tablo 16. Anne mesleği değişkenine göre sosyal beceri ölçeği alt kategorilerine ait betimsel istatistikler	62
Tablo 17. Sosyal beceriler ölçeğinin toplam ve alt boyutlarının anne meslek türüne göre normalliklerinin incelenmesi	63
Tablo 18. Anne meslek düzeyine göre alt boyut puanlarının farklılığının incelenmesi .	65
Tablo 19. Toplam ölçek puanına göre meslek türleri arasındaki farklılığın incelenmesi	65
Tablo 20. Baba meslek türü değişkenine göre sosyal beceri ölçeği alt boyutlarına ve toplam puana ait betimsel istatistikler.....	66

Tablo 21. Sosyal beceriler ölçeğinin toplam ve alt boyutlarının baba meslek türü değişkenine göre normalliklerinin incelenmesi.....	67
Tablo 22. Normal dağılım göstermeyen alt boyutların baba meslek türüne göre incelenmesi	67
Tablo 23. Baba meslek türü değişkenine göre sosyal beceri ölçeği alt kategorilerine ait ortalama sıraları.....	68
Tablo 24. KDKEDYSB ve toplam ölçek puanının baba meslek düzeyine göre karşılaştırılması	68
Tablo 25. Gelir düzeyi değişkenine göre sosyal beceri ölçeği alt boyutlarına ve toplam puana ait betimsel istatistikler	69
Tablo 26. Sosyal beceriler ölçeğinin toplam ve alt boyutlarının ailenin gelir düzeyi değişkenine göre normalliklerinin incelenmesi.....	70
Tablo 27. Alt boyutlara ve toplam ölçek puanının ailenin gelir düzeyine göre farklılığının incelenmesi	71
Tablo 28. Çocukların aldığı okul öncesi eğitim süresi değişkenine göre sosyal beceri ölçeği alt boyutlarına ve toplam puana ait betimsel istatistikler	71
Tablo 29. Sosyal beceriler ölçeğinin toplam ve alt boyutlarının çocukların aldığı okul öncesi eğitim süresi değişkenine göre normalliklerinin incelenmesi.....	72
Tablo 30. Normal dağılım göstermeyen alt boyutların öğrenim süresi türüne göre incelenmesi	73
Tablo 31. KDKEDYSB ve toplam ölçek puanının öğrenim süresine göre karşılaştırılması	74
Tablo 32. Sahip olunan çocuk sayısına göre sosyal beceri ölçeği ve alt boyutlarına ait istatistikler.....	74
Tablo 33. Sosyal beceriler ölçeğinin toplam ve alt boyutlarının çocuk sayısı değişkenine göre normalliklerinin incelenmesi.....	76
Tablo 34. Alt boyutların sahip olunan çocuk sayısına göre farklılığının incelenmesi....	77
Tablo 35. Toplam ölçek puanının sahip olunan çocuk sayısına göre farklılığının incelenmesi	77
Tablo 36. Cinsiyet değişkenine göre duygusal istismar ölçeği alt kategorilerine ve toplam puanına ait betimsel istatistikler	78
Tablo 37. Duygusal istismar ölçeğinin toplam ve alt boyutlarının cinsiyete göre normalliklerinin incelenmesi	78
Tablo 38. Alt boyutlar ve ölçek puanlarının cinsiyete göre farklılığının incelenmesi....	79

Tablo 39. Anne öğrenim durumu değişkenine göre duygusal istismar ölçeği alt kategorilerine ve toplam puanına ait betimsel istatistikler	79
Tablo 40. Alt boyutlara ve toplam ölçek puanının anne öğrenim düzeyine göre farklılığının incelenmesi	80
Tablo 41. Alt kategorilere ve toplam puana göre anne öğrenim düzeylerinin karşılaştırılması	80
Tablo 42. Puan dağılımlarında anlamlı farklılık çıkan kategorilere ait ortalama sıraları	81
Tablo 43. Baba öğrenim durumu değişkenine göre duygusal istismar ölçeği alt kategorilerine ve toplam puanına ait betimsel istatistikler	82
Tablo 44. Alt boyutlara ve toplam ölçek puanının baba öğrenim düzeyine göre farklılığının incelenmesi	82
Tablo 45. Alt kategorilere ve toplam puana göre baba öğrenim düzeylerinin karşılaştırılması	83
Tablo 46. Puan dağılımlarında anlamlı farklılık çıkan kategorilere ait ortalama sıraları	84
Tablo 47. Anne meslek türü değişkenine göre duygusal istismar ölçeği alt kategorilerine ve toplam puanına ait betimsel istatistikler	84
Tablo 48. Duygusal istismar potansiyelleri ölçeğinin toplam ve alt boyutlarının anne meslek türüne göre normalliklerinin incelenmesi	85
Tablo 49. Anne meslek türü değişkenine göre alt boyut puanlarının farklılığının incelenmesi	85
Tablo 50. Alt kategorilere ve toplam puana göre anne meslek türünün karşılaştırılması	86
Tablo 51. Puan dağılımlarında anlamlı farklılık çıkan kategorilere ait ortalama sıraları	86
Tablo 52. Toplam ölçek puanına göre meslek türleri arasındaki farklılığın incelenmesi	86
Tablo 53. Toplam puanın anne meslek türüne göre karşılaştırılması	87
Tablo 54. Baba meslek türü değişkenine göre duygusal istismar ölçeği alt boyutlarına ve toplam puana ait betimsel istatistikler	87
Tablo 55. Duygusal istismar potansiyelleri ölçeğinin toplam ve alt boyutlarının baba meslek türü değişkenine göre normalliklerinin incelenmesi	88
Tablo 56. Alt boyutların ve tüm ölçek puanının baba meslek türüne göre incelenmesi	88

Tablo 57. Gelir düzeyi değişkenine göre duygusal istismar ölçeği alt boyutlarına ve toplam puana ait betimsel istatistikler.....	89
Tablo 58. Ölçeğin toplam ve alt boyutlarının ailenin gelir düzeyi değişkenine göre normalliklerinin incelenmesi	89
Tablo 59. Alt boyutlara ve toplam ölçek puanının ailenin gelir düzeyine göre farklılığının incelenmesi	90
Tablo 60. Alt kategorilere ve toplam puana göre ailenin gelir düzeylerinin karşılaştırılması	90
Tablo 61. Puan dağılımlarında anlamlı farklılık çıkan kategorilere ait ortalama sıraları	91
Tablo 62. Çocukların aldığı okul öncesi eğitim süresi değişkenine göre duygusal istismar potansiyeli ölçeği alt boyutlarına ve toplam puana ait betimsel istatistikler	92
Tablo 63. Duygusal istismar potansiyeli ölçeğinin toplam ve alt boyutlarının çocukların aldığı okul öncesi eğitim süresi değişkenine göre normalliklerinin incelenmesi.....	92
Tablo 64. Alt boyutların öğrenim süresine göre incelenmesi.....	93
Tablo 65. Puan dağılımlarında anlamlı farklılık çıkan kategorilere ait ortalama sıraları	93
Tablo 66. Sahip olunan çocuk sayısına göre duygusal istismar potansiyeli ölçeği ve alt boyutlarına ait istatistikler	93
Tablo 67. Duygusal istismar ölçeğinin toplam ve alt boyutlarının sahip olunan çocuk sayısı değişkenine göre normalliklerinin incelenmesi	94
Tablo 68. Sahip olunan çocuk sayısına göre puanlarda farklılığın incelenmesi	95
Tablo 69. Alt kategorilere ve toplam puana göre sahip olunan çocuk sayısı düzeylerinin karşılaştırılması	95
Tablo 70. Puan dağılımlarında anlamlı farklılık çıkan kategorilere ait ortalama sıraları	96
Tablo 71. Okul öncesi eğitime devam eden 4-6 yaş arası çocukların sosyal becerileri ile ebeveynlerin duygusal istismar potansiyelleri arasında ilişki	96

KISALTMALAR LİSTESİ

ABBÇB	: Akran Baskısı İle Başa Çıkma Becerileri
AOB	: Amaç Oluşturma Becerileri
DB	: Dinleme Becerileri
KB	: Kişiler Arası Beceriler
KDKEBDYSB	: Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme Ve Değişikliklere Uyum Sağlama Becerileri
KKEB	: Kendini Kontrol Etme Becerileri
SAB	: Sözel Açıklama Becerileri
SBDÖ	: Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği
DİPÖ	: Duygusal İstismar Potansiyeli Ölçeği

BÖLÜM I

GİRİŞ

İnsan toplumsal bir varlıktır ve toplum içinde yaşamını sürdürebilmesi, yaşam kalitesini arttırabilmesi çoğunlukla kurduğu kişilerarası ilişkilere bağlıdır. Kişiler arası ilişkilerin kalitesi ise bireyin sosyal gelişimi ile doğru orantılıdır. Dünyaya gözlerini açmakla başlayan ve hayat boyu devam eden sosyalleşme sürecinde sosyal becerilerin kazanılması bakımından erken çocukluk dönemi önem arz etmektedir (Avcı, 2003).

Sosyal beceriler insanlarla iletişim kurmak için kullanılan, insan ilişkilerinde pozitif dönüt alınmasını sağlayan kazanılmış davranışlardır. Olumlu iletişim başlatma ve sürdürme becerileri, akran baskısı ve stres durumuyla başa çıkma becerileri, bir işi başlatma ve sürdürme becerileri, girişkenlik, takım olarak iş yapma becerileri, planlama ve problem çözme becerileri, agresif davranışların üstesinden gelme becerileri, duygulara yönelik beceriler sosyal beceriler kapsamında ele alınabilir (Özyürek ve Ceylan, 2014). Verilen yönergelere uyma, izin isteme, özür dileme, arkadaşlarıyla paylaşımında bulunma, farklılıklara saygı duymak, empati kurmak, göz teması kurmak gibi davranışları kapsayan sosyal beceriler; olumlu insani ilişkiler geliştirilmesine zemin hazırlar. Sosyal beceri yetersizliğinde çocuğun sadece insanlarla olan ilişkisi değil kişilik yapısı da hasara uğramaktadır.

Çocuğun ilk sosyal çevresi ailesidir. Sosyal beceri ilk sosyal çevre olan aile, okul, akranlar ve öğretmenlerle sosyal etkileşim içerisinde model alma, taklit, gözlem gibi yollar ile kendiliğinden gerçekleşebilmektedir (Bilek, 2011). Çocuğun sosyal gelişiminde, ilk sosyal çevresi olan aile üyeleri arasındaki duygusal yaşantıların önemi yadsınamaz. Zira sosyal ilişkilerin temeli çocuğun hissettiği duygulara dayanmakta olup, sosyal gelişim ve duygusal gelişim birbirlerini tamamlayan unsurlar olduğu için araştırmacılar çoğunlukla sosyal ve duygusal gelişimi birlikte kullanmışlardır (Yalçın, 2010). Anne ve babanın çocuklarına karşı olumlu tutum ve davranışları çocuğun sosyal gelişiminin sağlıklı olmasını sağlamaktadır. Aile içerisindeki sağlıklı sosyal gelişim, çocuğun çevresindeki insanlarla yaşadığı olumsuz tecrübelerin üstesinden gelmesinde önemli rol oynamaktadır (Göktaş, 2015). Aile ve çocuk arasında sevgiye dayalı bir ilişkinin olmaması, çocuğa yönelik olumsuz ebeveyn tutumları, ihmal ve istismar çocuğun sosyal gelişim sürecini olumsuz etkilemektedir.

Çocuk ihmali; çocuğa bakmakla yükümlü insanların çocuğun fiziksel ve duygusal ihtiyaçlarını görmezden gelmesi olarak tanımlanabilir. Çocuk istismarı ise; Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ)'ne göre "Çocuğun sağlığını, fiziksel ve sosyal gelişimini olumsuz yönde etkileyen bir yetişkin, toplum veya ülke tarafından bilerek veya bilmeyerek yapılan davranışlar" şeklinde tanımlamaktadır (Dünya Sağlık Örgütü, 2006).

Bir istismar türü olan duygusal istismar; sözlü saldırı, aşağılama, korkutma, manipüle etme gibi davranışlarla bireyin kendilik algısını bozan, özsaygısını ve özdeğerini kaybetmesine neden olan her türlü muamele olarak tanımlanabilir. İstismar türlerinden herhangi birine maruz kalan bir çocuğun duygusal olarak da etkilenmesi olağan bir durumdur. Bu nedenle duygusal istismar diğer istismar türleri ile birlikte görülebildiği gibi, bir çocuğun sadece duygusal istismara maruz kalması da söz konusu olabilir. Nitekim toplumumuzda normal kabul edilen birçok davranış biçimi duygusal istismar içermekle birlikte, duygusal ve fiziksel istismar çoğunlukla çocuğu eğitme biçimi veya cezalandırma yöntemi olarak da kullanılmaktadır. Toplumumuz tarafından hala kullanılmakta olan; duygusal ve fiziksel istismar içeren atasözlerimizin varlığı buna örnektir (Öztürk, 2007). Yapılan araştırma bulgularına göre en çok karşılaşılan istismar türü duygusal istismardır (Zoroğlu v.d., 2001; Bahar vd. 2009; WHO, 2006). Duygusal istismar, istismar türleri içerisinde en zor tespit edilen türdür. Çoğu insan maruz kaldığı muamelenin duygusal istismar olduğunu fark etmez veya fark etse bile duygusal istismar fiziksel istismar kadar önemsenmez. Duygusal istismara maruz kalmak sadece bireyi değil, bireyin kendi kurduğu ailede eşiyile ilişkisini, bireyin ebeveynlik stili aracılığıyla çocuklarını da olumsuz olarak etkilemektedir (Orhaner, 2018).

İstismar alanında yapılmış çalışmalar incelendiğinde; duygusal istismara maruz kalmış çocuklarda gelecekte başkalarına veya intihar yolu ile kendine zarar verme, depresyon, kaygı bozuklukları, uyku bozuklukları, yeme bozuklukları, altını ıslatma ve parmak emme gibi gerileme davranışları, mental olarak geri kalma, hafıza sorunları, hırsızlık ve yalan söyleme gibi anti sosyal davranışlar, madde bağımlılığı, dikkatini toplayamama, kendilerinin maruz kalmış olduğu istismarı başkalarına uygulama gibi birçok sorun ortaya çıkabilmektedir (Croizer ve Barth, 2005; Öztürk, 2017; Paavilainen ve Tarkka, 2003).

Okul öncesi dönem çocukları üzerinde yapılmış bir araştırmaya göre reddedilen veya ihmal edilen çocukların akran grupları arasında içine kapanık, işbirliğini reddeden, düşük sosyal yeteneklere sahip çocuklar oldukları tespit edilmiştir (Walker, Sue 2004).

Karakuş (2006) ise yapmış olduğu çalışmada, çocukların öğretmenleri tarafından maruz kaldıkları duygusal istismarın sosyal becerileri üzerine herhangi bir olumsuz etkisi olduğu sonucuna ulaşmazken; ebeveynlerden en az birinin çocuğa uyguladığı duygusal istismar sonucu, istismar uygulandığı ölçüde çocukların sosyal becerilerinde düşüş olduğunu gözlemlemiştir. Bununla birlikte öğretmenin çocuğa verdiği duygusal desteğin, çocuğun sosyal becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Çocuklarda yaşanan istismar ve ihmal ile ilgili yapılan başka bir araştırma ise; çocuklukta yaşanan duygusal istismarın duygu düzenleme becerisi üzerinde dolaylı olarak anlamlı derecede etkisinin olduğu gibi, sosyal ilişkilerde yaşanan problemlerle de dolaylı etkisinin olduğunu ortaya koymuştur (Berzenski, 2018).

Bu araştırma çocukların sosyal beceri düzeyleri ile annelerinin duygusal istismar potansiyellerinin çeşitli değişkenler açısından incelenerek çocukların sosyal becerileri ile annelerinin istismar potansiyelleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın bu bölümünde; araştırmanın problemi, alt problemleri, amacı, önemi ve sınırlılıkları yer almaktadır.

1.1. Araştırmanın Problemi

Araştırmada “4-6 yaş aralığındaki çocukların sosyal beceri düzeyleri ile annelerinin duygusal istismar potansiyelleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aranacaktır. Bu problemi incelemek üzere aşağıda yer alan alt problemler oluşturulmuştur.

1.1.1. Araştırmanın Alt Problemleri

1. Okul öncesi eğitime devam eden 4-6 yaş arası çocukların sosyal beceri düzeyleri cinsiyet, anne baba öğrenim durumu, anne baba mesleği, ailenin gelir düzeyi, çocuğun aldığı okul öncesi eğitim süresi, sahip olunan kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Okul öncesi eğitime devam eden 4-6 yaş arası çocukların annelerinin duygusal istismar potansiyelleri cinsiyet, anne baba öğrenim durumu, anne baba mesleği, ailenin gelir düzeyi, çocuğun aldığı okul öncesi eğitim süresi, sahip olunan kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. Okul öncesi eğitime devam eden 4-6 yaş arası çocukların sosyal beceri düzeyleri ile annelerinin duygusal istismar potansiyelleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı; araştırma kapsamına giren 4-6 yaş grubu çocukların sosyal beceri düzeyleri ile annelerinin duygusal istismar potansiyelleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

1.3. Araştırmanın Önemi

İnsanlar toplum içerisinde hayatlarını sürdürmektedirler. Toplumda sağlıklı ilişkiler geliştirmek için ise ön koşul sosyal becerilere sahip olmaktır. Sosyal becerilerin bireyin hayatındaki önemi yadsınamaz. Bireyin kazanmış olduğu sosyal beceriler; aile ilişkileri, mesleki ilişkiler, akademik başarı ve ruh sağlığı dahil olmak üzere bir çok alanda etkili olmaktadır.

Okul öncesi dönem ise bireyin hayatında kritik öneme sahiptir. Çocukların kişilik gelişiminin büyük kısmının erken çocukluk döneminde tamamlandığı bilinmektedir. Sosyal beceri de erken çocuklukta kişilik gelişiminin önemli bir parçasıdır (Arslan, 2016). Erken çocukluk döneminde ebeveynler ve öğretmenlerle kurulan sağlıklı iletişimin çocukların olumlu benlik algısı ve sosyal becerilerine büyük katkıları olduğu saptanmıştır (Durualp, 2009).

Çocuklarda iletişimi başlatma ve sürdürme, işbirliği yapma, kendini ifade etme, problem çözme, olumlu ve olumsuz duygularını düzgün bir üslup ile ifade edebilme gibi sosyal beceriler yönünden okul öncesi eğitim alan çocukların; okul öncesi eğitim almayan çocuklara göre çok daha yüksek sosyal becerilere sahip olduğu saptanmıştır. Ayrıca okul öncesi eğitime daha erken yaşta başlayan çocuklar ile 6 yaşında başlayan çocuklar arasında da sosyal beceri yönünden daha fazla ilerleme kaydedilmiştir (Erbay, 2008).

Sosyal beceri yönünden yetersiz olan çocuklar; özgüven eksikliği, çevresiyle sağlıklı iletişim kuramamak, akademik başarısızlık, içine kapanıklık, kendini ifade etmede yetersiz kaldığı için öfke nöbetleri, başkalarına şiddet uygulamak gibi birçok sorunla yüzleşmek durumunda kalırlar ve bu çocukların istismara maruz kalma olasılıkları daha yüksektir. Bununla birlikte istismarın da çocukların sosyal gelişim

üzerinde olumsuz etkileri bulunmaktadır. Yani istismar ve sosyal gelişim çoğunlukla karşılıklı etkileşim içerisinde.

İstismarın; fiziksel istismar, cinsel istismar, ekonomik istismar, yaşlı istismarı gibi birçok çeşidi olmakla birlikte istismar türleri içerisinde en yaygını duygusal istismardır. İstismar türlerinden herhangi birine maruz kalan bir çocuğun duygusal olarak da etkilenmesi olağan bir durumdur. Bu nedenle duygusal istismar diğer istismar türleri ile birlikte görülebildiği gibi bir çocuğun sadece duygusal istismara maruz kalması da söz konusu olabilmektedir (Taner ve Gökler, 2004; Beyazova ve Şahin, 2011; UNİCEF,2010).

Diğer istismar türlerinin tespiti duygusal istismara göre daha kolaydır. Duygusal istismar hayatın her alanında görülebilmektedir. Anne, baba, eş, arkadaş, işveren gibi toplumun her kesiminden insanın duygusal istismarına maruz kalınabilir. Aynı zamanda duygusal istismar bazen toplumsal ve kültürel olarak da karşımıza çıkmaktadır. Nitekim toplumumuzda normal kabul edilen birçok davranış biçimi duygusal istismar içermekle birlikte, duygusal ve fiziksel istismar çoğunlukla çocuğu eğitme biçimi veya cezalandırma yöntemi olarak da kullanılmaktadır. Toplumumuz tarafından hala kullanılmakta olan, duygusal ve fiziksel istismar içeren atasözlerimizin varlığı buna örnektir (Öztürk, 2007).

Çocuk istismar ve ihmaliinde fiziksel istismarın etkileri bazı durumlarda geçici olabilmektedir. Fakat duygusal istismar diğer istismar türlerine nazaran insan psikolojisinde ömür boyu devam edebilecek hasarlara neden olabilmektedir (Dinleyici ve Dağlı 2016).

Literatürde yer alan çalışmalara bakıldığında çocukların sosyal becerileri ile annelerinin duygusal istismar potansiyelleri arasındaki ilişkiyi inceleyen çok az çalışma bulunmaktadır. Bu nedenle bu çalışmanın literatüre katkı sağlayacağı ve araştırmacılara yol göstereceği düşünülmektedir. Aynı zamanda sosyal becerilerin çocuğun hayatındaki önemini ve duygusal istismarın çocuğun hayatındaki yıkıcı etkilerini kavrama noktasında öğretmenlere ve ailelere faydalı olacağı düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

- Araştırma 2021-2022 eğitim ve oğretim dđneminde Malatya İl Milli Eğitim Mđdđrlđđđne bağlı il merkezinde bulunan anasınıfı ve bağımsız anaokullarında eğitim almakta olan 300 çocuk ve anneleri ile sınırlı tutulmuştur.
- Araştırma verileri, Kişisel Bilgi Formu, 3-6 Yaş Çocuğa Sahip Ebeveynlere Yđnelik Duygusal İstismar Potansiyeli Ölçeği (DİPÖ) ve Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (SBDÖ) ile Őlçđlebilen niteliklerle sınırlı tutulmuştur.
- Araştırma bulgularının geğerliliği çalışma grubu ile sınırlı tutulmuştur.



BÖLÜM II

KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde sosyal beceri, okul öncesi dönemde sosyal becerilerin gelişimi ve önemi, sosyal becerilerin sınıflandırılması, ihmal ve istismar, istismar türleri, duygusal istismar, duygusal istismarın sonuçları konularına değinilmiştir.

2.1. Sosyal Beceri

Sosyal beceri insanların toplumsal olarak yaşamalarını mümkün kılan, insanlar arası etkileşimi ve sağlıklı iletişimi sağlayan bir gereçtir. İnsanlar tabiatları dolayısıyla sosyal etkileşime ihtiyaç duyarlar. Sosyal etkileşimin sağlıklı olabilmesinin yolu da sosyal beceri kazanımından geçmektedir (Uzun, 2013). İhtiyacı olan birine yardım etmek, hata yaptığında özür dilemek, sırasını beklemek, verilen yönergelere uymak, empati kurmak gibi prososyal davranışlar; insanların birbirleri ile sağlıklı iletişim kurmasını sağlamaktadır.

Çeşitli bilim dallarında çalışmakta olan uzmanların dikkatini çekmesi ve çeşitli perspektiflerden araştırılması nedeniyle literatürde sosyal becerilerin birçok tanımı mevcuttur. 1970’li yılların sonlarında sosyal beceriler akran kabulü, davranış ve yeterlilik kavramları esas alınarak açıklanmıştır. Bu yıllarda genellikle akranlar arasında popülerlik ve yakınlık, sosyal beceriler ile bir tutulmuştur. 1980’li yıllara gelindiğinde sosyal beceriler bir bireyin sosyal çevresi ile başarılı bir etkileşim kurması olarak tanımlanmış olup, bireyin sözel ve sözel olmayan davranışlarını da içeren, pekiştireç alınmasını sağlayan, keyifli bir etkileşim olarak görülmüştür. Sosyal beceriler 1990’lı yıllarda ise, bireyin tüm sosyal işlevini arttıran, bireyi ve sosyal çevresini memnun eden, duruma özel davranışlar olarak tanımlanmıştır (Dobbins, vd., 2010).

Sosyal becerinin tanımlarından biri de “Çatışma durumları ile başa çıkabilme, doğru yollar ile iletişim kurarak sosyal ortama uyum sağlayabilme” şeklindedir. Sosyal beceriler, çevredeki insanlarda olumlu etkiler bırakan, olumlu dönütlerin alınmasını sağlayan, negatif reaksiyonları önleyerek diğer insanlarla sağlıklı iletişim kurulmasını sağlayan, hedefe yönelik dönüşen akıl ve duyular ile algılanan davranışlar olarak tanımlanabilmektedir (Dökmen, 1995).

Rinn ve Markle (1979) sosyal becerileri ‘‘kişiler arası ilişkiler bağlamında çocukların, diğer kişilerin (akran, ebeveyn, kardeş ve öğretmen) sözlü veya sözsüz tepkilerinden etkilendikleri bir repertuar’’ olarak tanımlamışlardır. (Akt. : Seven,2008). McFall (1982) toplum tarafından bireye yüklenmiş olan sorumlulukları gerçekleştirmek için, bireyde bulunması gereken davranışlar olarak tanımlamıştır ve sosyal becerilerin insan ilişkilerindeki kritik öneminden bahsetmiştir. Marlowe (1986) ise sosyal becerileri insanların karşılıklı ilişkilerinde, kendilerinin ve iletişimde buldukları insanların hislerini, görüşlerini ve tutumlarını kavrama ve buna uygun tutum geliştirme becerisi olarak tanımlamıştır.

Gresham ve Elliot (1990) sosyal becerileri, bireyin başka insanlarla daha kuvvetli bir şekilde birbirlerine tesir etmeleri ve sosyal açıdan onaylanmayan reaksiyonlardan uzak durmasını sağlayan, kişinin sosyal kabulünü kolaylaştıran sonradan kazanılmış davranış ve tutumlar olarak tanımlamaktadır. Margalit (1993)’e göre sosyal beceri; birçok alanda bireyi etkileyen, insanların deneyimleri, yaşam biçimleri, içinde yaşadıkları kültür doğrultusunda şekillenen bir kavramdır. Sosyal beceri bireyin çevresiyle olan iletişim biçimini düzenleyen, olumsuz reaksiyonları engelleyen, nötr veya pozitif durumlara yol açmasını sağlayan davranışlar bütünüdür. Wilson ve Sabee (2003) beceriyi; belli bir amaç doğrultusunda sergilenen ve tekrarlanabilen davranışlar olarak tanımlarken; sosyal beceriyi, çocuğun sosyal yükümlülüklerini yerine getirmek için müracaat ettiği, hedefine ulaşmasını sağlayan yöntemler olarak tanımlamıştır

Michelson ve arkadaşları (1983) literatürde yer alan sosyal beceri tanımlarını incelemiş ve sosyal becerilerin tanımı ile ilgili 7 hususa dikkat çekmişlerdir.

1. Sosyal beceriler; örnek alma, gözlem yapma, tekrarlama dönüt gibi yollar kullanılarak öğrenilmiş davranışlardır.
2. Sosyal beceriler; sözlü veya sözsüz, farklı veya spesifik davranışlardan oluşur.
3. Sosyal beceriler bireylerin olaylar karşısında etkili ve uygun tepkiler vermesini sağlar.
4. Sosyal beceriler; bireyin çevresinden aldığı sosyal desteği üst seviyelere çıkarır.
5. Sosyal beceriler doğası gereği etkileşimlidir, etkili ve uygun tepkiler vermeyi sağlar.
6. Sosyal beceri performansı çevresel faktörlerden etkilenir. Yaş, cinsiyet, iletişim halinde olunan bireyin durumu gibi unsurlar sosyal performansı etkiler.

7. Sosyal performanstaki eksiklikler ve aşırılıklar belirlenebilir ve bunlar için önlem alınabilir.

2.2. Sosyal Beceri İle İlgili Kavramlar

Sosyal beceriler çeşitli disiplin alanları ile ilişkili olmakla birlikte; sosyal gelişim, sosyalleşme, sosyal yeterlik, sosyal zeka ve sosyal olgunluk kavramları ile de etkileşim içerisindedir (Gülay ve Akman, 2009).

Sosyal gelişim; bireylerin sosyal uyaranlara bilhassa grup yaşantısının baskı ve yükümlülüklerine karşı duyarlılık geliştirmesi ve sosyal çevresi ile sağlıklı ilişkiler kurması olarak tanımlanabilir (Yavuzer, 1996). Sosyal gelişim; bireyin erken çocukluk, gençlik ve erişkinlik gibi hayatın farklı dönemlerinde toplumun kendisinden beklediği tutumları sergilemesi ve bu davranışları alışkanlık haline getirmesi, istenmeyen davranışlardan kaçınarak sosyal gereksinimlerini karşılamaıyla gerçekleşmektedir

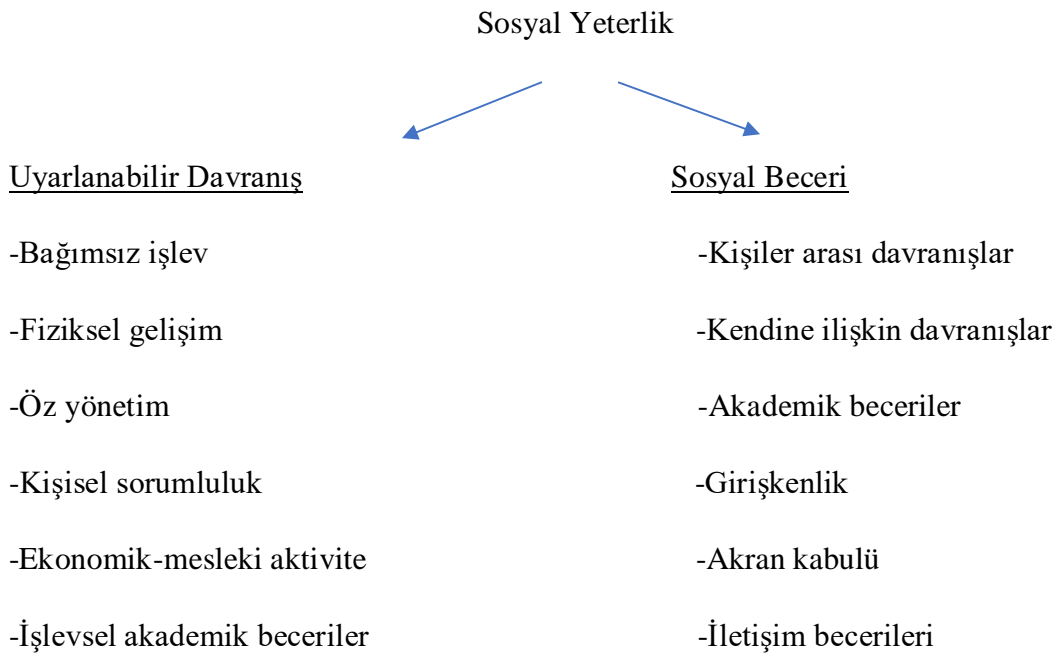
Sosyalleşme; bu kavramı ilk olarak kullanan bilgin Emile Durkheim'dır. Durkheim sosyalleşme kavramı ile eğitim kavramının birbirleriyle güçlü ilişki içerisinde olan iki kavram olmakla birlikte; sosyalleşme sürecinin en mühim toplumsal aracının eğitim olduğunu öne sürmüştür. Durkheim sosyalleşme kavramını ‘‘yetişkin jenerasyonun, yetişmekte olan jenerasyonu sosyalleştirmesi, toplumsal hayata adapte olmalarını sağlama, ruhsal, zihinsel ve ahlaki açılardan yetiştirme’’ olarak tanımlamıştır (Akt: Silah, 2000).

Adler erken çocukluk döneminde sosyal uyumun önemiyetinin vurgulamaktadır. Bandura çocuğun sosyalleşme davranışlarını öğrenmesinin gözleme dayalı olduğunu belirtmekte ve ebeveynlerin çocuğa rol model olmasının öneminden bahsetmektedir. Baumrind'in sosyalleşme konusunda yaptığı araştırmalar sonucunda; çocuğun sosyalleşmesini anne-babanın çocuk yetiştirme tutumu ile orantılı olduğunu tespit etmiştir. (Özkafacı, 2009). Sullivan (1953) ise sosyalleşme kavramını gelişimsel olarak incelemiş ve bireylerin farklı gelişim periyotlarında çevrelerindeki diğer insanlar ile kişilerarası ilişkilere ihtiyaç duyduklarını; başarılı bir sosyal etkileşim için ihtiyaç duyulan sosyal beceri davranışlarının bu ilişkiler içerisinde kazanıldığını ifade etmiştir (Akt. Goldstein, vd., 2002).

Sosyal yeterlik; sosyal beceri ve sosyal yeterlik kavramlarının sıklıkla birbirleri ile karıştırıldığı görülmektedir. Sosyal yeterlik kavramı bazı çalışmalarda sosyal becerinin bir üst başlığı olarak belirtilmiş ve sosyal performans, sosyal uyum ve sosyal beceri olmak üzere üç ana başlık altında toplanmıştır (Şahin, 2001).

Mcfall (1982) sosyal yeterliği “belli bir görevde bir kişinin genel performansının niteliği veya uygunluğuna işaret eden genel bir değerlendirme terimi” olarak tanımlamıştır. Cavell (1990) üç bileşenli bir sosyal yeterlik modelinden bahsetmektedir. Bu modelde akranlarla pozitif ilişkiler kurmak veya aile bireyleriyle uyumlu olmak gibi önemli sosyal gelişim hedeflerine ulaşmak olarak tanımlanan sosyal uyum ilk sıradadır. Benzer olarak Vaughn ve Hogan (1990) sosyal yeterliği; etkili sosyal beceriler, uyumsuz davranışların olmaması, diğer bireylerle olumlu ilişkiler ve doğru sosyal biliş olmak üzere dört başlıkta tanımlamıştır. Bacanlı (1999) ise “sosyal becerinin değerlendirilmesi ve bu değerlendirme sonucunda kişinin gelecek davranışları hakkında ipuçları veren ve davranışlarda tutarlılığı varsayan bir kavram” olarak tanımlamıştır.

Gresham ve Elliot (1987), sosyal yeterlik ve sosyal beceri kavramlarının birbirleri ile ilişki olduklarını öne sürmüş ve kavramları aşağıdaki şekilde gruplandırmıştır.



Şekil 1. Sosyal yeterlik(Gresham ve Elliot;1987).

Sosyal yeterlik sosyal normlara uygun davranışlar sergileyebilmek olarak tanımlanabilir. Sosyal yeterlik; başkalarına saygı duymak ve takdir etmek, özgüven sahibi olmak, çevre tarafından sosyal olarak onaylanmak, sosyal açıdan özgür olmak gibi durumları içermektedir. Aynı zamanda kişinin yüz ifadeleri ve sözel iletişim yollarını yerinde kullanması kişinin sosyal yeterlik seviyesini belirleyebilmektedir (Göktaş, 2015).

Sosyal yeterlik kişinin sahip olduğu sosyal becerileri yerinde ve zamanında doğru bir şekilde kullanması olarak da tanımlanabilir. Çocukların sosyal yeterlik seviyesi doğal ortamlarında gözlem yapılarak belirlenebilir. Birileriyle iletişime geçerken göz teması kurmak, yüz ifadelerini ve sesini doğru bir biçimde kullanmak, kendi fikrini doğru bir biçimde sunmak, başkalarını aktif bir şekilde dinlediğini hissettirmek, heterojen gruplarda çalışma ve işbirliği yapabilme becerisi, problem durumlarla başa çıkma becerisi sosyal yeterlik bakımından önemlidir (Giren,2013). Sosyal yeterlik açısından donanımlı olmanın davranış sorunlarını ortadan kaldırma etkisinin olduğu görülmüştür (Durualp,2009).

Sosyal olgunluk; belli bir sosyal durum karşısında, sosyal ölçütlere uygun reaksiyon vermek veya uygun davranışlarda bulunmak olarak tanımlanabilir. Çocuğun aile bireyleri ve toplumdaki bireylerle kurduğu olumlu iletişim, olgunluk seviyesini göstermektedir.

Gülay ve Akman (2009)'a göre sosyal olgunluk, kişinin toplum içerisinde bireysel ve sosyal sorumluluklarını yerine getirebilme kapasitesine ulaşmasıdır. Sosyal beceri çocuğun davranış biçimini tabir ederken; sosyal olgunluk çocuktaki mevcut kabiliyeti tabir etmektedir.

Sosyal zeka; uzmanların ilgisini çekmesi nedeniyle konuyla ilgili pek çok araştırma yapılmış olmasına rağmen tanımı üzerinde anlaşmaya varılmayan bir kavramdır. Sosyal zekanın en yaygın kabul gören tanımı Marlowe (1986) tarafından yapılmıştır. Marlowe (1986) sosyal zekayı; beynin amaç oluşturması ve oluşturduğu amaca yönelik davranış üretmesi olarak tanımlamıştır (Arslan, 2016).

2.3. Sosyal Becerilerin Sınıflandırılması

Literatürde sosyal becerilerin sınıflandırılması hususunda birçok bakış açısı bulunmaktadır. Sosyal becerilerin sosyal ve kişisel tarafların üzerinde durulması bu bakış açılarındaki ortak fikirdir. Erken çocukluk dönemindeki çocukların sosyal becerileri; sosyal işbirliği, sosyal etkileşim ve sosyal bağımsızlık kavramları üzerinden sınıflandırılmaktadır (Gülay ve Akman; 2009):

Sosyal İşbirliği: Verilen talimatlara ve kurallara uygun davranma, sahip olduğu eşyaları arkadaşlarına ödünç verme, grup etkinliklerinde uyumlu olmak gibi beceriler sosyal işbirliğine örnek olabilir.

Sosyal Etkileşim: Empati kurmak, akranlarından oyuna katılmalarını istemek, gerektiğinde takdir etmek ve takdir görmek, başka insanlara yardım etmek, sınıfa giren birini selamlamak gibi davranışlardır.

Sosyal Bağımsızlık: akran baskısına uygun şekilde karşılık vermek, insanlarla iletişim kurmak ve devam ettirmek, yabancı olduğu oyun gruplarına dahil olmak gibi davranışlardır.

Rinn ve Markle (1979)'ın sınıflandırması şu şekildedir:

Kendini ifade etme becerileri; duygu ve düşüncelerini uygun şekilde ifade edebilme, iltifatları kabul etmek ve kendiyile ilgili olumlu şeyler söyleyebilme becerilerini kapsamaktadır.

Çevresini genişletme becerileri; başkalarını takdir etmek, başkalarının mantıklı düşüncelerini kabul etmek ve arkadaşları hakkında olumlu konuşmak gibi becerileri kapsamaktadır.

Kendine güven becerileri; başkalarından basit isteklerde bulunabilmek, başkasının mantıklı olmayan görüşlerini ve isteklerini reddetmek gibi davranışları kapsamaktadır.

İletişim becerileri; sohbet etme ve kişiler arası problem çözme davranışlarını kapsamaktadır.

Riggio'nun (1986) sosyal beceri sınıflandırması ise şu şekildedir;

Duygusal dışavurumculuk, genel olarak sözsüz iletişime atıfta bulunur. Bu boyut bireylerin hissettikleri duygu durumlarını resen ve doğru bir şekilde ifade etme yeteneğini yansıtır. Duygusal dışavurumcu bireyler duygularını resen yansıtılmaları nedeniyle duygularını kontrol etme eksikliği eğiliminde olabilirler.

Duygusal duyarlılık, diğer bireylerden gelen sözsüz iletişim mesajlarını alma ve çözme becerisidir.

Duygusal kontrol, kişilerin duygusal tepkilerini denetim altında tutma yeteneğidir.

Sosyal dışavurumculuk, diğer bireylerle sosyal etkileşimde bulunma ve sözlü iletişim becerisine sahip olma durumudur. Sosyal dışavurumcu insanlar dışadönük ve atılgan özellikler sergilemektedir.

Sosyal duyarlılık, diğer bireylerden gelen sözel mesajları anlama, yorumlama ve toplumsal normlara uygun hareket etme becerisine sahip olma durumudur. Yüksek sosyal duyarlılığa sahip bireyler iyi gözlemcidir. Kendilerinin ve diğer bireylerin sosyal kurallara uymaları onlar için önem arz etmektedir.

Sosyal kontrol, sosyal benlik sunumunda genel bir beceriyi ifade eder. Sosyal kontrol mekanizması yüksek bireyler düşünceli, özgüvenli ve sosyal uyum yeteneğine sahip bireylerdir. Çeşitli sosyal rollere bürünmekte başarılı ve bilge insanlardır.

Calderelle ve Merrel (1997) sosyal beceri ile ilgili araştırmaları içeren 21 araştırmayı metaanaliz yöntemi ile analiz etmiş ve beş sınıflandırma elde etmişlerdir.

Akranlarla ilişkili beceriler; ihtiyaç hissettiğinde arkadaşlarından yardım isteme ya da arkadaşlarına yardım etme, arkadaşlarının beğendiği özelliklerini dile getirme, arkadaşlarının haklarına saygı gösterme ve gerektiğinde savunma, arkadaşlık başlatma gibi becerileri kapsamaktadır.

Kendini kontrol etme becerileri; öfkesini denetleme, kurallara uyma, kendisine yöneltilen eleştirileri dikkate alma, olumsuz bir durum yaşandığında kontrolünü kaybetmeme gibi becerileri içermektedir.

Akademik beceriler; bireyin akademik olarak ilerlemesine katkı sağlayan; talimatlara uygun davranma, bağımsız olarak çalışma, gereklilik hissettiğinde yardım isteme, zamanını verimli bir şekilde kullanma gibi becerileri içermektedir.

Uyum becerileri; kendisine verilen talimatlara ve kurallara uyma, sorumluluk sahibi olma, materyallerini paylaşma, bireyden beklenen davranışları ortaya koyma gibi becerileri kapsar.

Atılganlık becerileri; farklı bir ortamda kendini tanıtmaya, insanlarla iletişimi başlatma, özgüvenli olma, duygu ve düşüncelerini rahat bir şekilde ifade etme, herhangi bir etkinlik için arkadaşlarını davet etme gibi becerileri içermektedir.

Akkök (2006) ise sosyal becerileri altı başlıkta sınıflandırmıştır.

Duygulara yönelik beceriler; diğer insanların öfke duygularının üstesinden gelme ve hislerini algılama, olumlu duygularını ifade edebilme, korkularının üstesinden gelme, kendi hislerinin farkında olmak ve uygun şekilde belirtmek, kendini mükâfatlandırmak gibi davranışlardan oluşmaktadır.

İlişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri; sohbet başlatmak ve devam ettirmek, teşekkür etmek, kendini ve arkadaşlarını başkalarına tanıtmaya, talimat vermek, özür dilemek, bir takımın üyesi olma ve birilerini ikna edebilme gibi davranışlardan oluşmaktadır.

Saldırgan davranışlarla baş etmeye yönelik beceriler: Olumsuz duygu ve düşüncelerini yönetebilme becerisi, müsaade isteme, haklarını bilmek ve sahip çıkmak, paylaşımında bulunma, yardıma ihtiyacı olan insanlara yardım etme, fikir çatışmasının olduğu durumlarda anlaşmaya varmak, olumsuz ortamlarda düşüncelerini sakin bir şekilde ifade edebilme gibi davranışlardan oluşmaktadır.

Stres durumlarıyla başa çıkma becerileri: akran baskısını görmezden gelme, utanç verici durumların ve sorunların üstesinden gelme gibi davranışlardan oluşmaktadır.

Plan yapma ve problem çözme becerileri: amaç oluşturma, problem yaşandığı durumlarda sebeplerine odaklanma ve çözüm stratejisi oluşturma, doğru kararlar verebilme gibi davranışlardan oluşmaktadır.

Grupla bir işi yürütme becerileri: Takım halinde çalışırken kişiye verilen sorumlulukları yerine getirmesi, takımda iş paylaşımına uygun davranmak, takımdaki arkadaşlarının fikirlerini anlamak ve saygı duymak gibi davranışlardan oluşmaktadır.

2.4.Okul Öncesi Dönemde Sosyal Becerilerin Önemi

İnsan, diğer insanlara ihtiyaç duyan sosyal bir varlıktır. Bundan dolayı bireylerin, diğer insanlara taleplerini bildirmesi, hislerini ve fikirlerini aktarmak ve sağlıklı ilişkiler geliştirmek için sosyal beceri kazanımının önemi yadsınamaz. Sosyal beceri kazanım süreci doğumdan sonra başlayıp hayat boyu sürmektedir (Arı, 2005).

Erken çocukluk dönemi gelişimin çok hızlı olduğu bir dönemdir. Literatürdeki araştırmalar incelendiğinde, erken çocukluk döneminde elde edilen davranış ve tutumların hayat boyu devam ettiği, kişinin karakter yapısını oluşturduğu anlaşılmaktadır. Bu sebeple, erken çocukluk döneminde sosyal becerileri edinmek fazlasıyla önem arz etmektedir. Çocukların yaşam boyu devam eden sosyal gelişim sürecinde sosyal becerileri öğrenmesi; çevresiyle sağlıklı ilişkiler geliştirmesinin yanı sıra akademik ilerlemelerine ve üretkenliklerinin artmasına zemin hazırlamaktadır. (Tuğluk, v.d., 2008).

Aile bireyleri, arkadaşlar, öğretmenler, meslektaşlar ve sosyal çevremizdeki diğer insanlarla sosyalleşme ve iletişim kurma biçimleri hayatın her alanını etkilemektedir. Sosyal beceriler çocukları sosyal hayata hazırlamaktadır. Çocukların pozitif ilişkiler kurmalarına, sohbet etmelerine, beden dilini geliştirmelerine, işbirliği yapmalarına, paylaşımda bulunmalarına ve akranlarıyla oyun oynamalarına yardımcı olmaktadır. Aynı zamanda sosyal becerileri gelişmiş çocukların zihinsel kapasiteleri ve bilişsel yetenekleri de gelişmektedir.

Hem akranlarıyla hem de daha büyük ve daha küçük olan çocuklarla etkileşime girebilmek ve oyun oynayabilmek çocukların sosyal gelişimi için önemlidir. Çocuklar, kendi yaşlarındaki ve daha büyük çocuklarla oynayarak, problem çözme, çatışmaları çözme, paylaşma, nezaket ve empati konularında önemli beceriler geliştirirler. Küçük çocuklarla sosyalleşerek liderlik ve sorumluluk becerilerini geliştirme ve rehberlik rolü üstlenme fırsatına sahip olmaktadır. Çocukların, arkadaş edinmek ve olumlu ilişkiler kurmaktan güven inşa etmeye, empati ve çatışma çözmeyi öğrenmeye kadar, onları yaşam için hazırlayan bir dizi sosyal beceri geliştirmesi önemlidir; sosyal beceriler, küçük çocukların geliştirmesi gereken en önemli becerilerden biridir.

Yapılan bir araştırmanın sonuçları; erken çocukluk döneminde kazanılan sosyal becerilerin, erişkinlikte suç işlemeyi engellediği yönündedir (Erbay, 2008). Sosyal becerilerin kısa ve uzun vadeli etkileri düşünüldüğünde, çocukların doğumdan itibaren

bu becerileri öğrenme ve uygulama ihtiyaçları dikkat çekmektedir. Bu nedenle erken çocukluk döneminden itibaren anne-baba ve öğretmenler çocuğun sosyal-duygusal gelişimi ve sosyal becerileri kazanmaları hususunda rehberlik etmeli ve çocuğa uygun bir rol model olmalıdır. Aynı zamanda sosyal becerilerin çocuklara kazandırılmasında, okul öncesi eğitim programında bulunan etkinlikler de kullanılabilir. (Bilek, 2011).

2.5. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Becerilerin Gelişimi

Dünyaya gözlerini açan bebeğin tüm ihtiyaçları anne veya bakım veren tarafından sağlıklı bir şekilde giderildiği takdirde bebekte güven duygusu inşa edilmekte ve bebeğin anneye olan bağımlılığı zamanla güvenli bağlanmaya dönüşmektedir. Anne ve bebek arasında kurulan güvenli bağlanma sağlıklı sosyal-duygusal gelişimin temellerini oluşturmaktadır (Neslitürk, 2013).

Sosyal becerilerin ve gelişimin başlangıcı, iki ay civarında görülen sosyal gülümseme olarak kabul edilmektedir. Sosyal gülümseme bebeğin refleks gülümseme dışında etkileşim içeren gülümseme şeklidir. Bu dönemde bebeklerin, ağlayan bebelere ağlayarak karşılık vermeleri de empati davranışının ilk örneği olarak kabul edilir (Gülay ve Akman, 2009). Ayrıca bebeğin annesi tarafından beslenirken, bir süre dinlenip sonra beslenmeye devam etme rutini de, sırasını bekleme davranışını temsil etmesi bakımından sosyal beceri kazanımı hususunda önemli bir gelişme olarak görülmektedir (Bee, 1992).

Bebekler birinci yılda akranlarıyla daha çok ilgilenmektedirler. Tanımadıkları bir bebeği erişkin bir insanı gözlemlediklerinden daha fazla gözlemlemektedirler. 1-2 yaş arasında bebeğin küçük ve büyük kas gelişimi ile hareket menzili artar ve daha bağımsız bir hale gelir. Benmerkezci yapının daha dominant olduğu bir dönemdir fakat iki yaşa doğru daha paylaşımcı oldukları görülmektedir. İki yaş civarında çocuk akranlarıyla etkileşim kurmaya başlamakla birlikte aile bireyleri dışında ilk sosyal ilişkilerini başlatır ve bu dönemde çocukta taklit davranışı görülmeye başlar (Yavuzer, 2017).

Üç-dört yaş periyodunda; çocukların sosyal çevreleri genişlemektedir. Üç yaşındaki çocuk önceki yaşantılarıyla elde ettiği bağımsızlık, güven ve merak duyguları ile çevresini araştırmaya başlamaktadır. Bu dönemdeki çocuk oldukça meraklıdır ve çevresini tanımak amacıyla sürekli sorular sormaktadır. Ayrıca bu dönem; çocuğun aile içerisindeki kuralları öğrenmeye başladığı, istekleri için sabırlı olmayı öğrendiği ve

işbirliği duygusunun gelişmeye başladığı dönemdir. Bu dönemdeki çocuk kurallara uymakta sıkıntı yaşayabilmektedir (Oktay ve Unutkan, 2005).

Dört yaş civarı çocuğun arkadaşlarıyla sosyalleşmek istediği dönemdir. Bu dönemde arkadaşlarıyla oynadıkları oyunlarda önderlik özelliği göstermek suretiyle fikirlerini kabul ettirmeye çalışmaktadırlar. Çocuğun akranları da aynı duygularla hareket ettiği için aralarında uyuşmazlıklar çıkabilir (Oktay, 2000). Çocuğun iki yaş civarında başlayan empati duygusu bu yaşta daha da belirgin hale gelmektedir. Arkadaşlarıyla zaman zaman oyuncaklarını paylaşmaya istekli olabilir. Diğer çocuklara karşı otoriter bir tutum sergilemektedirler ve istediklerini alamadıklarında öfke nöbetleri geçirebilirler. Bu dönemde çocuğun mizah anlayışı da gelişmeye başlar. Hayali oyunlar oynayabilmektedirler.

Beş yaş döneminde çocuk otoriter davranışlarını sürdürmekle birlikte, oyunlarda arkadaşlarının bulunmasından hoşnut olmaktadır. Bu nedenle arkadaşlarının taleplerini de dikkate almaya çalışmaktadır. Bu dönemde sosyal çevresi kalabalıklaşan çocuk kurallara itaat etme, arkadaşlarıyla işbirliği yapma, sahip olduğu eşyaları arkadaşlarıyla paylaşma ve sosyal olarak daha yetkin olma gibi davranışlar sergilemektedir (Oktay, 2000). Oyunlarda kendisinden yaşça küçük arkadaşlarına rehberlik etmekten ve onlara yardımcı olmaktan hoşlanmaktadır (Oğuzkan ve Oral 1992). Ayrıca kendinden yaşça büyük olan insanlara karşı da ilgi duymaktadır. Evdeki kuralları anlayabilecek olgunluk seviyesine ulaşmıştır. Çocuk bu dönemde sürekli konuşmak istemektedir ve erkek çocuklar erkeklerle, kız çocuklar ise kızlarla arkadaşlık etme eğilimi içerisindedir (Akt.: Günindi 2010).

Altı yaş döneminde çocuk sosyalleşmenin bir gereksinim olduğunun farkına varmaktadır. Sosyal çevresinde bulunan insanlarla etkileşim onun için oldukça önemlidir. Arkadaş çevresi kalabalıklaşmaktadır. Oyunlarda ve etkinliklerde arkadaşlarıyla birlikte olmaktan büyük zevk almaktadır (Oktay 2000). Bu dönemde çocuk oldukça güçlü bir empati kurma yeteneğine sahiptir (Oğuzkan ve Oral, 1992). Bu dönemde çocuklarda prososyal davranışlarla birlikte; saldırgan davranışlar, arkadaşlarıyla çekişme gibi olumsuz davranışlar da görülebilmektedir (Çağdaş ve Seçer, 2015)

2.6. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Becerilerin Değerlendirilmesi

Sosyal becerileri değerlendirmenin karmaşıklığından dolayı değerlendirme aşamasında farklı yöntemler kullanılmaktadır. Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal beceri seviyeleri ebeveynleri veya öğretmenleri tarafından gözlem yapılarak değerlendirilebilir veya ihtisas sahibi kişilerin hazırladığı ölçekler aracılığıyla da değerlendirme yapılabilmektedir. Genellikle başvuru sosyal becerileri değerlendirme teknikleri; gözlem, görüşme, kendi kendini değerlendirme, davranış derecelendirme ölçekleri ve sosyometri tekniğidir.

Gözlem; çocuğun doğal çevresinde öğretmenleri, ebeveynleri veya konuda uzman kişiler tarafından düzenli olarak takip edilmesi ve davranışlarının kayıt altına alınması tekniğidir. Çocuğun sosyal beceri seviyesini saptamak amacıyla gözlem yaparken drama, oyun ve çeşitli etkinlikler kullanılabilir. Ayrıca gözlem tekniğinde kişinin kendisini gözlemleyerek davranışlarını değerlendirmesi yöntemi de kullanılabilir. Gözlem tekniği kullanılarak çocuğun veya yetişkinin sosyal beceri düzeyi ve eksik olduğu alanlar saptanabilmektedir (Arslan, 2016).

Görüşme; bireyin sosyal-duygusal gelişimini ölçmeyi amaçlayan, kullanımı eskilere dayanan ve yaygın kullanılan tekniklerden biridir. Görüşme tekniği yapılandırılmış veya yapılandırılmamış olarak uygulanabilmektedir. Görüşme tekniğinde mülakat, sosyal beceri düzeyinin değerlendirilmesi amaçlanan çocukla doğrudan yapılabileceği gibi çocuğu gözleme fırsatı bulmuş öğretmenle veya ebeveynlerle de yapılabilmektedir. Sosyal davranış problemlerini değerlendirirken; davranış problemlerinin meydana geldiği çevre hakkında işlevsel bilgi sağlayabilen birkaç yöntemden biri olması, görüşme tekniğinin müdahale ile etkili bir şekilde ilişkilendirilebilmesi yöntem için özel bir avantaj sağlamaktadır. Ayrıca görüşmenin esnekliğinin çocuklarda rol oynama imkânı sağlaması, önemli sosyal davranışlarda bulunan çocuğu gözlemlemek için faydalı olabilmektedir. Bunlarla birlikte görüşme tekniğinin kullanıma uygunluğu ile ilgili net sonuçlar elde edilmediği için ikincil bir yöntem olarak düşünülmesi gerekmektedir (Merrell, 2001).

Kendi kendini değerlendirme; bireyin kendini değerlendirilmesi için hazırlanmış standart ölçme araçlarının birey tarafından doldurulması şeklinde uygulanan bir değerlendirme yöntemidir. Kullanımının kolay olması sebebiyle yaygın kullanılan bir tekniktir fakat sosyal beceri yetersizliklerinin tespitinde sadece bu yöntemin kullanılması

önerilmemektedir. Ayrıca okul öncesi dönem çocuklarının benmerkezci düşünce yapıları kendi kendini değerlendirme yönteminde objektif olmayan sonuçlara neden olacağı için okul öncesi dönem çocuklarına uygulanmamaktadır. (Gülay ve Akman 2009).

Davranış derecelendirme ölçekleri; günümüzde davranış derecelendirme ölçekleri, çocuk davranışını değerlendirmede en yaygın kullanılan yöntemlerden biridir ve davranış derecelendirme ölçeği alanındaki yeni gelişmeler, önceki gelişmelerin üzerine inşa edilmeye devam etmektedir (Merrell ve Gimpel, 1998). Sosyal beceri ile ilgili spesifik davranışları içeren maddelerden oluşan ve puanlama sistemine sahip ölçekler; anne-baba, öğretmen veya çocuğu gözlemleme fırsatı bulmuş ve çocuğu tanıyan biri tarafından puanlanır.

Merrel ve Gimpel (1998) davranış derecelendirme ölçeklerini kullanmanın altı avantajından bahsetmektedir. Bunlardan birincisi; doğrudan davranışsal gözleme karşılaştırıldığında uzman tarafından kullanılan zaman ve eğitim külfeti miktarı açısından davranış derecelendirme ölçekleri daha az maliyete sahiptir. İkinci olarak; sınırlı sayıda gerçekleşen gözlem oturumlarında gözden kaçabilecek düşük frekanslı fakat önemli olabilecek davranışlar hakkında bilgi sağlayabilir. Üçüncüsü, davranış derecelendirme ölçekleri, yapılandırılmamış görüşmeler veya çizim testleri, tematik teknikler, cümle tamamlama prosedürleri gibi yansıtma-anlatımsal teknikler yoluyla sağlanan verilerden daha güvenilir veriler sağlayan nesnel bir değerlendirme yöntemi oluşturur. Dördüncüsü, davranış derecelendirme ölçekleri, sözel becerileri sınırlı olan veya işbirlikçi olmayan gençler gibi; kendileri hakkında bilgi verme konusunda zorluk yaşayan bireyleri değerlendirmek için kullanılabilir. Beşincisi, davranış derecelendirme ölçekleri, bir çocuk veya ergenin okul veya ev ortamı gibi doğal ortamlarda belirli bir süre boyunca gözlemlenmesinden faydalanır. Altıncısı ise davranış derecelendirme ölçekleri, ebeveynler veya öğretmenleri gibi çocuğun veya ergenin davranışlarına aşina olan kişilerin yargılarından ve gözlemlerinden yararlanır. Davranış derecelendirme ölçekleri kullanılırken; geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış ölçekler tercih edilmelidir (Elibol Gültekin, 2008).

Sosyometri tekniği, belirli bir zamanda bir grubun üyeleri arasında var olan tüm ilişkilerin yapısını basit ve grafiksel olarak görmemizi sağlar. Sosyometrik teknikler, sosyal kabul ve sosyal statü (akranlarına kıyasla çocuğun sosyal konumu) gibi sosyal ilişkilerin yönlerini niteliksel olarak ölçen yöntemlerdir. Ayrıca arkadaşlarla ilişkinin

derecesi, iletişimin konumu ve mevcut çevrenin üyeleri arasındaki çekicilik ve reddedilme ile de ilgilenir.

Okul öncesi dönemdeki çocuklar sosyometri tekniği kullanılarak sınıf arkadaşları tarafından değerlendirilebilmektedir. Bu teknik uygulanırken ‘Sosyometri Anketi’ kullanılır ve anket sonucunda elde edilen verilere ‘sosyogram’ denilmektedir. Sosyometri anket sonucuna bakılarak önderlik nitelikleri taşıyan çocuklar, akranları tarafından grup içerisine kabul edilmeyen çocuklar, faaliyetler esnasında birbirlerini cezbeden çocuklar ile ilgili bilgi sahibi olunur (Koçak, 2012).

Sosyometri tekniğinde; bir çocuğa akranları ile ilgili sorular sorularak hangi arkadaşlarını daha çok sevdiği veya hangi arkadaşlarını itici bulduğu belirlenir. İkinci bir uygulama şekli bir çocuk hakkında bütün sınıfa sorular sorulara çocuğun akran kabulü seviyesi belirlenir. Üçüncü yöntem ise çocuklara spesifik davranışlar verilir ve hangi arkadaşlarının bu davranışlarda bulunduğunu belirtmeleri istenir. Böylelikle grup içerisinde sevilen ve dışlanan çocukların belirlenmesi sağlanır (Alptekin, 2010).

2.7. Çocuk İstismarı ve İhmali

İstismar; kelime olarak “birinin iyi niyetini kötüye kullanma, sömürme” anlamlarına gelmektedir (TDK Türkçe Sözlük 2011). Dünya Sağlık Örgütü’ne göre çocuk istismarı; çocuğun sağlığına, yaşamına ve onuruna eylemsel veya potansiyel olarak verilen zarar sonucunda meydana gelen fiziksel/duygusal kötü muamele, cinsel istismar, ihmal veya ihmalkâr muamelede bulunma, ticari veya diğer amaçlarla gerçekleştirilen sömürünün bütün çeşitlerini kapsamaktadır (WHO, 1999).

İhmal kavramı ise T.C. Sağlık Bakanlığı (2021) tarafından “Çocuğa bakmakla yükümlü kimselerin; çocuğun beslenme, giyinme, barınma, eğitim, sağlık, diş sağlığı ve sevgi gibi temel gereksinimlerini karşılamada ihmal göstermesi, çocuğun beden ve ruh sağlığının veya bedensel, duygusal, sosyal ya da ahlaki gelişiminin engellenmesi” olarak tanımlanmıştır. Başka bir deyişle ile istismar ve ihmal; çocukluk çağında yaşanan işkence ve kötü davranışlar, ebeveynlerin şiddet içeren yaptırımları ile çocuğun fiziksel ve ruhsal sağlığının tehlikeye girmesine sebep olan davranışlar olarak ifade edilebilir (Theoklitou, v.d., 2012).

Çocuk istismarı ve ihmali son yıllarda giderek artmakta ve ciddi bir sosyal sorun olarak karşımıza çıkmaktadır (Langness, 1983). Dünya Sağlık Örgütü ve diğer araştırmacılar yaptıkları incelemeler ışığında küresel hastalık yükünün azımsanamayacak miktarının çocuk istismarından kaynaklandığı sonucuna ulaşmışlardır (Gilbert, v.d., 2009). Ülkemizde; örneklem grubunu 7-18 yaş arası çocukların oluşturduğu çocuk istismarı ile ilgili araştırma sonuçlarına göre; çocukların %3'ü cinsel istismara, %43'ü fiziksel istismara, %51'i ise duygusal istismara maruz kalmıştır (UNİCEF,2010). Dünya Sağlık Örgütü'nün yayınlamış olduğu veriler; yetişkin bireylerin %25'inin çocukluk döneminde fiziksel olarak istismar edildiği, kadınların %20'si ve erkeklerin %8'inin cinsel olarak istismar edildiği bununla birlikte çocuk istismarı sebebiyle küresel ölçekte her yıl 31.000 çocuğun hayatını kaybettiği yönündedir (WHO,2006). İstismara maruz kalan çocuğun yaşadığı dünyaya ve çevresindeki insanlara güveni sarsılır ve kendini çaresiz ve umutsuz hissetme eğilimi içerisinde olur. Bununla birlikte çocukta travma sonrası stres bozukluğu belirtileri görülebilir (Dinleyici ve Dağlı, 2016).

1989 yılında Birleşmiş Milletler Genel Kurulu'nda oybirliği ile kabul edilen "Çocuk Hakları Sözleşmesi" çocuk istismarı konusunda atılan en önemli adımdır. Sözleşmenin 19. maddesi çocuğa bakmakla yükümlü bireylerin sorumluluklarını çocuğa zarar vererek suiistimal edemeyeceklerini, çocukları korumanın devletin yükümlülüğü altında olduğunu belirtmektedir. Ülkemizde de 1980'li yıllarda sivil toplum kuruluşları ile resmi kurumlar tarafından çocuk istismarı konusunda çalışmalar başlatılmıştır. 1986 yılında Ankara'da "Çocuk İstismarını Önleme Derneği" kurulmuştur. 1991 yılında ise "Çocuğu İstismardan Koruma ve Rehabilitasyon Derneği" (ÇİKORED) kurulmuş ve "Çocuk Hakları Sözleşmesi" kapsamında çalışmalarına başlamıştır (Kara, v.d., 2004).

2.8. Çocuk İstismarının Türleri

İstismar türlerinden herhangi birine maruz kalan çocuk diğer istismar türlerine de maruz kalabilmektedir. Bir istismar türü diğer istismar türünün yaşanmasına sebep olmaktadır. Fiziksel istismar mağduru olan çocukların duygusal olarak da zedelendiği görülmektedir. Bu nedenle istismar türlerini net bir şekilde ayırmak kolay değildir (Unicef, 2010). Fakat literatürde ihmal ve istismar kavramları; fiziksel istismar, cinsel istismar, ihmal ve duygusal istismar olmak üzere dört temel başlıkta ele alınmıştır.

2.8.1. Fiziksel istismar

Fiziksel istismar; delme, vurma, tekmeleme, ısırma, sallama, fırlatma, bıçaklama, boğma, vurma (el, sopa, kayış veya başka bir cisimle), yakma veya çocuğa herhangi bir şekilde zarar verme sonucunda çocuğun kasıtlı şekilde fiziksel yaralanmasıdır (Shannon, 2009). Fiziksel istismar doğrudan vücuda zarar vermeyi içerdiğinden istismara maruz kalan çocuklar aynaya bile bakmakta zorlanabilirler (Kaplan, v.d., 1999).

Fiziksel istismara maruz kalma derecesine göre tıbbi teşhislerde; yumuşak doku hasarı, ekimoz, beyin ve göz hasarı, yanık, iç organ hasarları, zehirlenme ve gelişim gerilikleri görülebilmektedir (Kulaksızoğlu, 2004). Ayrıca fiziksel istismar mağduru çocuklarda; öfke, kişilik bozuklukları, iletişimsel sorunlar, umutsuzluk ve suç işleme eğilimi davranışları gözlemlenmiştir (Ayan,2007). Dünya Sağlık Örgütü verileri çocukların %75'inin fiziksel istismara maruz kaldığını ortaya koymaktadır (WHO, 2020).

Fiziksel istismar uygulanma şekline göre; dövme, yanıklar, sarsılmış bebek sendromu ve Munchausen by proxy sendromu olarak kategorize edilmektedir (Türkkan, 2022).

Dövme; en çok karşılaşılan fiziksel istismar türüdür ve genellikle baş, ense, sırt ve kalçada doku hasarı oluşmasına neden olmaktadır (Kara, v.d., 2004).

Yanıklar; kaza sonucu oluşabileceği gibi fiziksel istismar sonucunda da oluşabilmektedir. Genellikle çocuğun vücudunun bir bölümüne sıcak su dökülmesi veya çocuğun vücudunu ısıyla temas ettirmek şeklinde oluşabilmektedir. Çocuk istismarının %10 yanıklardan oluşmaktadır (Kara, v.d., 2004).

Sarsılmış bebek sendromu; radyolog John Caffey 1946 yılında kaza sonucu yaralanma şikâyetiyle getirilen çocuklarda, kaza ile açıklanamayacak kırıklara rastlaması sebebiyle istismar konusunu gündeme getirmiştir. Bu vakalar 1962 yılında Kempe tarafından hırpalanmış çocuk sendromu olarak adlandırılmış ve zamanla modernize edilerek çocuk istismarının bir türü olarak kabul edilmiştir (Sahillioğlu, 2016). Çocuğun anne, baba veya bakım verenin beklentilerine uygun davranmaması sonucu oluşan öfke ve hayal kırıklığı ile çocuğun istismarcı tarafından genellikle kollarından tutularak şiddetli bir şekilde sarsılması sonucu oluşmaktadır. Sarsılmış bebek sendromu genellikle 2 yaş altı çocuklarda görülmektedir ve bu istismar türüne maruz kalan çocukların çoğu

hayatını kaybetmektedir. Hayatta kalan çocukların büyük çoğunluğu ise serebral palsi, körlük veya zeka geriliği yaşamaktadır (Barlık, 2018).

Munchausen by proxy sendromu; genellikle anne tarafından çocuğa uygulanan ve “vekaleten hastalık uydurma” şeklinde de ifade edilen fiziksel istismar şeklidir. Çocukta herhangi bir rahatsızlık olmamasına rağmen anne, baba veya bakım verenin çocuğun sağlık sorunu varmış gibi hastaneye götürmesi; gereksiz tahlil, tıbbi muayene veya tedavilere maruz bırakması sonucu oluşmaktadır (Barlık, 2018).

2.8.2.Cinsel istismar

WHO (2003) çocuğun cinsel istismarını; bir çocuğun kabul edemeyeceği, tam olarak anlamlandıramadığı, gelişimsel olarak hazır olmadığı, kültürel ve yasal olarak yasaklanmış herhangi bir cinsel etkinliğe dahil edilmesi olarak tanımlamıştır. Küçük yaşlarda cinsel istismara maruz kalan çocuklarda istismar sürekli bir hal alabilmektedir. Çocuğu cinsel olarak istismar eden kişi aileden biriye çocuk uzun yıllar bu durumu saklama ihtiyacı hissetmektedirler.

Cinsel istismar; pedofili, tecavüz, aile içi cinsel istismar olarak bilinen ensest, fail tarafından cinsel organın okşanması veya herhangi bir nesnenin sokulması, çocuğa cinsel içeriğe sahip yayınların izlettirilmesi, çocuk fuhuşu şeklinde görülebilmektedir (Yeğin, 2020). Cinsel istismara maruz kalan insanlarda travma sonrası stres bozukluğu görülebilmektedir. Kişilik bozukluğu problemi yaşayan hastaların birçoğunun geçmiş yaşantılarında cinsel istismar öyküsü olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca cinsel istismarcıların geçmiş yaşantılarında kendilerinin de cinsel istismara maruz kaldıkları tespit edilmiştir (Topbaş, 2004). Yapılan bir araştırmaya göre ise cinsel istismar yaşantıları olan kadınlarda mide ve bağırsak problemleri ile karın ağrısının daha fazla yaşandığını ortaya koymuştur (Leserman, 2005). Cinsel istismar mağduru çocuklar yoğun acizlik ve çaresizlik duyguları yaşamaktadırlar. Maruz kaldıkları kötü muameleyi yakınlarıyla paylaştıklarında, kendilerine inanılmazsa bu duygulara korku, öfke ve endişe duyguları da eşlik etmektedir. Çocuk yaşadığı kötü muamele ve sonrasında eşlik eden negatif duygular nedeniyle sosyal çevresinden uzaklaşır, akademik başarısı negatif yönde etkilenir ve suç işlemek gibi olumsuz davranışlara yönelebilir (Arslan, 2015).

2.8.3.Duygusal İstismar

UNICEF tarafından; çocuğun yaşına ve gelişimine uygun olmayan sorumluluklar verilmesi, çocuğun isteklerinin, vasıflarının ve kabiliyetlerinin sürekli olarak küçümsenmesi, çocuğun tehdit edilmesi veya çocuğun topluma uygun olmayan bakım yöntemleri ile yetiştirilmesi duygusal istismar olarak tanımlanmıştır (Kars, 1996). O'Hagan (2006) duygusal istismarı; çocuğun duygu ve davranışlarına yönelik sakıncalı ve tekrar eden eylemler bütünü olarak tanımlamıştır. Bir başka tanıma göre duygusal istismar; çocuk ve gencin kendilik algısını bozan her türlü negatif uyaranı kullanmak, duygusal olarak suistimal etmektir (Kulaksızoğlu, 2004).

1983 yılında yapılmış olan Uluslararası Çocuk ve Gençlerin Psikolojik İstismarı Konferansı'na farklı bilim dallarından katılan profesyoneller duygusal istismar ve ihmalin daha kapsamlı bir tanımını yapmışlardır. Bu tanıma göre duygusal istismar ve ihmal; çocukların ve gençlerin psikolojik açıdan suistimal edilmesi, sosyolojik ve bilimsel kıstaslara göre psikolojik olarak hasar veren eylemlerdir. Bu eylemler yaş, mevki, konum, tecrübe gibi nitelikleriyle çocuk veya gencin üzerinde otorite olan insanlar tarafından gerçekleştirilir ve çocuğun zihinsel, fiziksel ve duygusal olarak zarar görmesine sebep olur (Hart ve Brassard, 1987).

Çocukları arasında ayırım yapma, gereksiz eleştiri, çocuğa aşırı baskı uygulama, aşırı sorumluluk verme veya aşırı özgürlük tanıma, çocuklara isim takmak, alaylı konuşmak, değersiz hissettirmek gibi birçok ailede görülen ve hayatın içinde olağan bir şekilde yer almaya devam eden duygusal istismar davranışlardan dolayı kapsamı ve sınırlarının tanımlanması oldukça zor olmaktadır (Köknel, 2001). Barnett ve diğerleri (1993), duygusal istismarı; özsaygıyı zedeleyen ve çocuğu aşağılayan veya suçlayan sözlü taciz, çocuğu korkutmak veya tehdit etmek, çocuğun yaşına uygun özerkliğini engelleme, çocuğun gelişim düzeyine uygun olmayan beklentiler, çocuğu terk etmek veya şiddet uygulamak olarak karakterize etmişlerdir

Klinik çalışmalar; herhangi bir fiziksel istismar bulgusu yokken duygusal istismarın olabileceğini fakat fiziksel istismarın duygusal istismarı da beraberinde getirdiğini göstermiştir (Shepard ve Campbell, 1992). Örneğin, ihmal edilen ve fiziksel istismara maruz kalan çocukların büyük bir kısmının (%62-95) duygusal olarak da örselendiği bildirilmiştir. (Ackner, v.d., 2013).

Çocuk duygusal istismara genellikle anne, baba, kardeş, arkadaş, öğretmen gibi çocuğun yakın çevresinde bulunan ve çocuğu hâkimiyeti altına alma gücüne sahip kişiler tarafından maruz kalmaktadır. Duygusal istismar; fiziksel ve cinsel istismardan farklı olarak çocuğun üzerinde somut bir iz bırakmazken; ruhsal olarak derin yaralar oluşturmaktadır (Taner ve Gökler, 2004). Fiziksel ve cinsel istismarın somut hasarları tedavi edilse bile duygusal yıkım devam edebilmekte ve etkileri ömür boyu sürebilmektedir (Erkman, 1991). Duygusal istismarda somut bir fiziksel bulgunun olmaması sebebiyle yıllarca saklı kalabilmektedir

Duygusal istismara maruz kalan bireylerde sosyal fobi ve sosyal kaygı bozukluğu görülebilir (Sneddon, 2003). Hart ve Brassard duygusal istismarın; hırsızlık, yalan söylemek, düşük benlik kavramı, başarısız olma, depresyon, saldırganlık, aşırı bağımlılık gibi birçok davranış sorunu ve öğrenme güçlüğü ile yakın ilişki içerisinde olduğunu vurgulamışlardır (Akt. Kozcu,1991).

2.8.3.1.Duygusal İstismar Olarak Kabul Edilen Davranışlar

Literatür incelendiğinde duygusal istismar olarak kabul edilen davranışların genellikle; reddetme, aşağılama, tek başına bırakmak, suça yöneltme, şiddet ve korkuya dayalı iletişim, kendi çıkarına kullanma ve vaktinden önce yetişkin rolü verme şeklinde kategorize edildiği görülmektedir.

Reddetme; Çocuğun bireyselliğinin kabul edilmemesi, yetenek ve başarılarının takdir edilmemesi, kendi hayatına dair karar verme özgürlüğünün elinden alınması, duygu, düşünce ve davranışlarının sıklıkla onaylanmaması, kardeşler arasında ayırım yapılması, çocuğu görmezden gelme, çocuğa kendini işe yaramaz ve yük gibi hissettirme, çocuğun toplumsal rollerini reddetme, çocuğu başkalarının yanında küçük düşürme, çocukla fiziksel temastan kaçınma, yaşanan her kötü durumdan çocuğu sorumlu tutma gibi davranışları içermektedir (Bayraktar, 1990).

Açık reddetme veya üstü kapalı reddetme ebeveynlerin çocuğu reddetme biçimleridir. Çocuğa bağırma, fiziksel şiddet uygulama, öfkeli davranma, tehditte bulunma ve ilgisiz davranma açık reddetme; çocuğa gelişim düzeyinin üzerinde sorumluluk yükleme, çocuktan her koşulda mükemmel davranmasını bekleme gibi

davranışlar ise kapalı reddetme davranışları kapsamında değerlendirilebilir (Gençtan, 1991).

Reddetme davranışlarına maruz kalmış çocuklar istenmedikleri ve sevilmedikleri algısı ile yetişirler ve başka insanlara karşı davranışları da bu algıyla şekillenir. Reddedilmiş çocuklar sabırsız, öfkeli, yardımlaşma duygusundan yoksun, kendinden zayıf insanlara karşı olumsuz duygular besleyen yetişkinler olabilmektedir (Yavuzer, 1996).

Aşağılama; Çocuğu önemsememek, özelliklerinden dolayı tenkit etmek, lakap takmak, hoş olmayan sıfatlarla seslenmek, başarılarını hor görmek ve mahcup etmek gibi davranışların düzenli olarak uygulanmasıdır. Bazı psikologların ‘zehirli terbiye’ adını verdikleri; yargılayıcı ve aşağılayıcı çocuk yetiştirme tutumunda eşitsizlik hâkimdir. Bu yaklaşımda yöneten ile yönetilen vardır ve çocuğun özsaygısını yok eder, kendisine itimadı kalmaz, başka insanları hoşnut etmek için yaşayan bir birey haline gelir (Cüceloğlu, 1999).

Tek başına bırakmak; Ebeveynlerin çocuğun sosyal ilişki kurmasına izin vermemeleri ve bazı durumlarda kendilerinin dahi çocukla sınırlı iletişim kurmak suretiyle çocuğu yalnız bırakmalarıdır. Ebeveynlerin bu yaklaşımı çocuğun çekingen, içine kapanık, utangaç, başkaları tarafından yönetilmeye açık, özgüvensiz kişilik geliştirmesine neden olabilmektedir.

Suçta yöneltme; Çocukları suç niteliği taşıyan eylemlere özendirmek veya sevk etmek, çocuğa toplumsal yönlerden kötü örnek olmak, çocuğu antisosyal davranışlara yönlendirmek olarak tanımlanabilir. Bazı ebeveynlerin çocuklarının sergilediği olumsuz davranışlara müsamaha göstermesi, çocukların bu davranışları pekiştirmesine neden olabilmektedir. (Savi, 1999).

Yörükoğlu'nun (2011) “Çocuklar suç işlemez, suça itilir. Suça itilen çocuk ise kendi çevresindeki olayların cezasını çeken ve daha sonra çevresine ve topluma bu cezayı ödetmeye çalışan çocuktur. Aslında bu çocuklar hakları olan birçok şeyden mahrum kalan çocuklardır bu haklarının farkına vardıklarında ise gecikmeli haklarını yasal olmayan yollarla edinmeye çalışan çocuklardır.” ifadeleri suça yöneltme davranışını özetlemektedir.

Şiddet ve korkuya dayalı iletişim; Çocuğa sözel veya fiziksel güç uygulamak suretiyle korkutmaya çalışmak, otorite kurmak ve çocuğu sindirmek amacıyla tenkit edici, aşağılayıcı sözler kullanmak gibi çocuğun ruhsal gelişimini negatif yönde etkileyecek davranışlardır (Polat, 2001).

Kendi çıkarına kullanma; Yetişkinlerin fayda sağlamak amacıyla çocukların duygu ve düşüncelerini önemsemeden kendi çıkarları doğrultusunda kullanmaları olarak görülmektedir. Ebeveynlerin kendi görev ve sorumluluklarını çocuklarının omuzlarına yüklemesi, çocuk işçiler, maddi kazanç sağlamak amacıyla çocukların sosyal medya platformlarında kullanılması, ebeveynlerin tartışmaları durumunda haklılıklarını ispat etmek için çocuğu taraf olmak zorunda bırakmaları, evliliğini kurtarmak için çocuk sahibi olmak, çocuğa istediklerini yaptırmak için duygu sömürüsü yapmak bu kapsamda değerlendirilebilir.

Vaktinden önce yetişkin rolü verme; Ebeveynlerin çocukların yaş ve gelişim özellikleri bakımından kapasitesinin üzerinde beklentiye girmeleri olarak tanımlanmaktadır (Polat, 2006). Örneğin annenin çocuğa kardeşine bakma sorumluluğu yüklemesi, babanın çocuğu para kazanmak zorunda bırakması, ebeveynlerin geçmiş yaşantılarındaki başarısızlık duygusunu tatmin etmek amacıyla, kendilerinin elde edemedikleri veya gerçekleştiremedikleri olguları çocukları aracılığıyla elde etmeye çalışmaları örnek olabilmektedir.

2.8.3.2. Duygusal İstismarın Nedenleri

Bilir ve diğerleri (1999) çocukların ebeveynleri tarafından duygusal ve fiziksel olarak istismar edilmelerinin; ebeveyn olma olgunluğuna ulaşmadan anne baba olmak, önceki yaşantısında istismara maruz kalmak, ebeveynlerden birinde veya her ikisinde kişilik bozukluğu olması, anne veya babanın yaşamlarında hissettikleri sevilme duygusunu tatmin etmek amacıyla çocuk sahibi olmak istemesi, ebeveynlerde bulunan nörolojik rahatsızlıklar, antisosyal kişiliğe sahip olma, evlilikte yaşanan sıkıntılar, ev ortamının çocuğun sağlıklı gelişimine elverişli olmaması gibi nedenlerden kaynaklandığını açıklamışlardır.

Ailede yaşanan ekonomik sıkıntılar, alkol veya madde bağımlılığı, düşük eğitim seviyesi, ölüm, işsizlik, geçimsizlik, elverişsiz konutta yaşamak, evlilik dışı ilişkiler ve

boşanma gibi faktörler aile içinde istismara maruz kalma riskini arttıran etmenlerdir. Sosyal ve duygusal yönden yalnız hisseden, sosyal çevresi olmayan, mutsuz aileler öfkelerini ve gerginliklerini çocuklarına yönlendirerek sakinleşme yolunu seçmektedir. (Kavaklı, v.d., 1995).

Kara ve diğerleri (2004) yapmış oldukları çalışmada çocuğun cinsiyetinin kız olmasını ebeveynleri tarafından duygusal istismara maruz kalma nedeni olarak görmüşlerdir. Polat (2001), çocuğun fiziksel özellikleri, karakteri, akademik başarısı gibi özellikleri nedeniyle ebeveynlerin hayal kırıklığı yaşayıp çocuğu istismar etme risklerinin arttığını belirtmiştir. Bunlarla birlikte; zeka geriliği problemi yaşayan, erken doğması sebebiyle kuvüze alınan, hiperaktif çocuklar ebeveynleri tarafından daha fazla istismara maruz kalmaktadırlar.

2.8.3.3. Duygusal İstismarın Sonuçları

Çocuk istismar ve ihmaliinde fiziksel istismarın etkileri bazı durumlarda geçici olabilmektedir. Fakat duygusal istismar diğer istismar türlerine nazaran insan psikolojisinde ömür boyu devam edebilecek hasarlara neden olabilmektedir (Dinleyici ve Dağlı 2016). İstismar alanında yapılmış çalışmalar incelendiğinde; duygusal istismara maruz kalmış çocuklarda gelecekte başkalarına veya intihar yolu ile kendine zarar verme, depresyon, kaygı bozuklukları, uyku bozuklukları, yeme bozuklukları, altını ıslatma ve parmak emme gibi gerileme davranışları, mental olarak geri kalma, hafıza sorunları, hırsızlık ve yalan söyleme gibi anti sosyal davranışlar, madde bağımlılığı, dikkatini toplayamama, kendilerinin maruz kalmış olduğu istismarı başkalarına uygulama gibi birçok sorun ortaya çıkabilir.

Bulut ve Karaman (2018) yapmış oldukları araştırmada psikomatik belirtiler yaşamakta olan bireylerin çocukluk dönemlerinde duygusal istismara maruz kaldıkları ve duygusal istismar ile psikomatik belirtilerin anlamlı bir şekilde ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Çocuklarıyla sağlıklı iletişim kuran olumlu ebeveynlik stiline sahip bireylerin çocuklarının beyinleri de bu uyaranlara uygun olarak sağlıklı gelişim gösterir. Çocuklukta istismara uğrayan bireylerin beyinlerinde ise birtakım bölümlerin uğradığı hasar sonucu sorumluluk alma becerileri ile bilişsel becerilerinin gelişiminin olumsuz etkilendiği tespit edilmiştir. Ayrıca bireylerin çocukluk döneminde yaşadığı ilişkilerin

kalitesi sosyal beceriler ile duygusal gelişimi de olumlu yönde etkilemektedir (Dinleyici ve Dağlı 2016).

2.9. Sosyal Beceri Alanında Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde sosyal beceri konusunda literatürde bulunan yurt içi ve yurt dışı çalışmalara yer verilmiştir.

2.9.1.Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Tokuşlu (2021) oyun temelli bir sosyal uyum programı hazırlamış ve programın 5-6 yaş grubundaki çocukların sosyal becerileri ve oyun becerileri üzerindeki etkisinin incelenmeyi amaçlamıştır. Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel modelin kullanıldığı çalışmanın örneklemini 18 deney, 18 kontrol grubu olmak üzere; okul öncesi eğitim almakta olan 5-6 yaş grubu 36 çocuk oluşturmaktadır. Deney grubunda yer alan çocuklara haftada 2 gün olmak üzere 9 hafta boyunca 27 etkinlik uygulanmıştır. Kontrol grubunda yer alan çocuklara ise sadece ön değerlendirme ve son değerlendirme sürecinde araştırma kapsamında kullanılan ölçekler uygulanmış sonrasında çocuklar normal eğitimlerine devam etmiştir. Araştırmadan elde edilen verilere göre deney grubuna uygulanmış olan ‘Oyun Temelli Sosyal Uyum Programı’ nın çocukların sosyal becerileri ile oyun becerileri üzerinde olumlu etkisinin olduğu sonucuna varılmıştır.

Şirin Kaya ve Özyürek (2022) bahçede uygulanan okul öncesi eğitim etkinliklerinin çocukların problem davranışlarına ve sosyal becerilerine etkisini incelemeyi amaçladıkları çalışmada, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel model kullanmışlardır. Çalışmanın örneklemini iki anaokulunda eğitim almakta olan 40 çocuk (20 kontrol grubu-20 deney grubu) oluşturmaktadır. Deney grubunda yer alan çocuklar etkinliklerini üç ay boyunca bahçede gerçekleştirirken, kontrol grubunda bulunan çocuklar okul içerisinde rutin eğitimlerine devam etmişlerdir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre deney grubunda yer alan çocukların problem davranışlarında düşüş gözlemlenirken, sosyal becerilerinde anlamlı derecede artış gözlemlenmiştir. Ayrıca genel olarak çocukların sosyal becerileri ile problem davranışları arasında ters orantı olduğu sonucuna varılmıştır.

Özyürek ve Erdoğan (2021) okul öncesi 5-6 yaş grubunda yer alan çocukların duygusal zeka ve sosyal becerileri ile annelerinin sosyal becerileri arasındaki ilişkiyi

incelemeyi amaçladıkları çalışmalarında, örneklem grubunu 284 çocuk ve anneleri oluşturmaktadır. Verileri elde etmek amacıyla Okul Öncesi Sosyal Beceri Envanteri (OSBED), Sullivan Okul Öncesi Duygusal Zekâ Ölçeği (S-ÇDZÖ) ve Yetişkin Sosyal Beceri Envanteri (SOBE)'ni kullanmışlardır. Annelerin SOBE puanıyla çocukların S-ÇDZÖ Yüzler alt boyut puanları ile OSBED Akademik Destek Becerileri, Arkadaşlık Becerileri ve toplam puanları arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca annelerin sosyal becerileri arttıkça çocukların sosyal becerileri ve insanların yüzlerinden duyguları okuma durumlarında artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Karoğlu, Ünüvar (2017) 'ın yapmış oldukları araştırma; tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 3-6 yaş grubu çocukların genel gelişim düzeyleri, sosyal becerileri ve davranışları belirlenerek çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu doğrultuda; okul öncesi dönem çocuklarının gelişim alan özelliklerinin, sosyal becerilerinin ve sosyal davranışlarının; yaşlarına, cinsiyetlerine ve gelişim durumlarına göre farklılaşım farklılaşmadığı araştırılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 151 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından çalışma grubunda yer alan çocukların anne, baba ve öğretmenleri ile gerçekleştirilen görüşmeler ve çocuklarla yapılan uygulamalarla toplanmıştır. Verilerin analizinde parametrik ve non-parametrik istatistikler kullanılmıştır. Bu araştırmanın bulguları okul öncesi eğitime devam eden çocukların yaşlarına göre gelişim özelliklerinde ve sosyal becerilerinde anlamlı farklılıklar olduğunu göstermiştir. Bu farklılıklar yaşları daha ileride olan çocuklar lehinedir. Sosyal davranışlarda ise yaşlara göre anlamlı bir farklılaşma meydana gelmemektedir. Bu araştırmadan elde edilen bulgular, çocukların gelişim özellikleri, sosyal becerileri ve sosyal davranışlarının cinsiyetlerine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığını göstermiştir.

Yılmaz (2022) okul öncesi dönem çocuklarının yürütücü işlev becerileri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiş olduğu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelini kullanmış olup, araştırmanın örneklemini 36-72 ay arasında değişiklik gösteren 250 çocuk, aileleri ve öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen verilere göre, araştırmaya katılmış olan çocukların yürütücü işlev becerileri alt boyutlarından olan ketleyici kontrol ve çalışan bellek ile sosyal becerileri arasında yüksek seviyede pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda çocukların yürütücü işlev becerilerinin alt boyutlarından olan, ketleyici kontrol ve çalışan bellek ile

çocuğun yaş grubu, kardeş sayısı, doğum sırası, anne-baba yaşı, anne-baba birliktelik durumu, çocuğun okul öncesi eğitime devam etme süresi ve aile tipine göre anlamlı farklılık tespit edilmemiştir; cinsiyet, ailelerinin sosyoekonomik durumları, anne öğrenim durumu ve çocukta gelişimsel bir problem olma veya olmama durumuna göre ise anlamlı farklılık tespit edilmiştir. İlâveten çocuğun baba öğrenim durumu, anne-baba çalışma durumu ve daha önce okul öncesi eğitim almış olma durumu ile çalışan bellek arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiş fakat aynı değişkenler ile ketleyici kontrol arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir.

Çelik ve Akyol (2022), okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocukların sosyal becerilerinin ailelerin çocuk sevmeye düzeyleri açısından incelemeyi amaçladıkları çalışmanın örneklemini 5-6 yaş arası 224 çocuk ve ebeveynleri oluşturmaktadır. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı çalışmanın sonuçlarına göre, okul öncesi eğitim almakta olan 5-6 yaş çocukların sosyal becerileri ile ebeveynlerinin çocuk sevmeye düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Regresyon analizi sonuçlarına göre ise ebeveynlerin çocuk sevmeye düzeylerinin, çocukların sosyal becerilerini pozitif yönde ve anlamlı biçimde yordamakta olduğu tespit edilmiştir.

Özyürek' in (2015) okul öncesi eğitim almakta olan çocukların sosyal beceri düzeyleri ile anne tutumları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçladığı çalışma nicel analiz yönteminin kullanıldığı betimsel bir araştırmadır. Örneklem grubunu okul öncesi eğitim alan 135 çocuk ile anneleri oluşturmuştur. Araştırmadan elde edilen verilere göre; annelerin demokratik tutumunun çocukların sosyal beceri düzeyi üzerinde olumlu etkisinin olduğu ve anne tutumlarının çalışma durumu ve öğrenim seviyesinden etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çocukların sosyal beceri düzeyleri hususunda annelerin ve öğretmenlerin görüşleri farklılık göstermiştir.

Pekdoğan (2016), hikaye temelli sosyal beceri eğitim programının 5-6 yaş çocukların sosyal becerilerinin gelişimine etkisini incelediği araştırmada, öntest-sontest-kalıcılık testi kontrol gruplu deneysel desen kullanmıştır. Araştırmaya anaokulunda eğitim alan 30 kontrol grubu, 30 deney grubunda olmak üzere 60 çocuk dahil edilmiştir. Deney grubunda yer alan çocuklara haftada 2 kez olmak üzere 5 hafta süresince Hikaye Temelli Sosyal Beceri Eğitimi uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen verilere göre; deney grubu ve kontrol grubunda yer alan çocukların sosyal beceri düzeyleri arasında

anlamli derecede farklılık olduğu görülmüş olup, deney grubunda yer alan çocuklara verilen eğitim programının etkisini koruduğu gözlenmiştir.

2.9.2.Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Cohen ve Anders (2020), erken çocukluk eğitimi ve bakımında aile katılımının 3 yaş grubu çocukların sosyal, duygusal ve dil becerilerine etkisini incelemiş oldukları çalışmaya; 146 aile ve 46 okul öncesi kurumu dahil edilmiştir. Anaokullarının müdürleri, bir anket aracılığıyla işbirliği faaliyetleri hakkında bilgi toplamıştır. Çocukların sosyal, duygusal ve dil becerilerini değerlendirmek amacıyla Resim Kelime Testi (PPVT), Vineland Uyarlanabilir Davranış Ölçeği (VABS) ve Güçlü Yönler ve Zorluklar Anketi (SDQ) kullanılmıştır. Araştırma sonuçları öğretmenlerin eğitim seviyeleri ve mesleki deneyimleri ile aile katılımı arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermiştir. Ayrıca öğretmenler, işbirliği etkinlikleri ile çocukların problem davranışları, alıcı dil becerileri ve sosyal becerileri arasında pozitif bir ilişki olduğunu bildirmişlerdir. Araştırmacılar aile katılımı ile problem davranışların pozitif ilişki içerisinde olmasını, öğretmenlerin sorunlu davranışlar sergileyen çocukların ebeveynleri ile daha sık görüşmek durumunda kalmalarından kaynaklandığını düşünmektedirler.

Davis ve Qi (2020), çalışmalarında düşük gelirli ailelerden gelen okul öncesi çocukların dil becerileri ile davranış problemleri arasındaki ilişkileri ve sosyal becerilerin bu ilişkilere aracılık edip etmediğini boylamsal olarak incelemişlerdir. Çalışmaya Head Start programlarına kayıtlı 242 okul öncesi ve ebeveynleri katılmıştır. 2 yıllık bir süre boyunca, ebeveynler ve öğretmenler, 5 Yaş Çocuk Davranış Kontrol Listesini kullanarak çocukların davranış problemlerini ve Sosyal Beceri Geliştirme Sistemi Derecelendirme Ölçeklerini kullanarak çocukların sosyal becerilerini kayıt altına almışlardır. Çocukların ifade edici ve alıcı dil becerileri Okul Öncesi Dil Ölçeği-5 ile bireysel olarak değerlendirilmiştir. Çalışmadan elde edilen veriler, çocukların erken alıcı dilinin daha sonra öğretmen tarafından bildirilen çocuğun içselleştirme ve dışsallaştırma davranışlarını yordadığını ortaya koymuştur. Sosyal beceriler ise dil becerileri ile ebeveynler veya öğretmenler tarafından bildirilen çocukların davranış problemleri arasındaki ilişkilere aracılık etmemiştir.

Rusmayadi ve Herman (2019), sosyal becerilerin çocukların bağımsızlığına etkisini incelemeyi amaçladıkları araştırmalarında, nicel bir yaklaşımla yol analizi

nedensel ilişkisini açıklayan bir yöntem kullanılmıştır. Çalışmanın örneklem grubunu çok aşamalı rastgele küme örnekleme tekniği kullanılarak seçilen 142 okul öncesi çocuğu oluşturmaktadır. Çalışmada kişilerarası beceriler ile bağımsızlık arasındaki ilişkinin yakınlığı, anaokulu çocuklarının bağımsızlığına sosyal becerilerin doğrudan etkisinin olduğunu gösteren hipotez üzerinde yapılan testlerle aydınlatılmıştır. Dolayısıyla anaokulu çocuklarının bağımsızlığı üzerinde sosyal becerilerin doğrudan anlamlı bir ilişkisi olduğu sonucuna varılabilir.

Hu ve diğerleri (2020), kırsal bir bölgede yaşayan ve anaokuluna devam eden çocukların akademik ve sosyal becerilerini çocukların yaşam koşullarını dört kategoriye ayırarak incelemiştir. Kategoriler; her iki ebeveyn ile birlikte Arural köyünde yaşayan köy çocukları(176 çocuk), iş arayan ebeveynleri ile birlikte kentsel bir bölgede yaşamak için göç eden göçmen çocuklar (79 çocuk), bir ebeveyni Arural köyünde, diğer ebeveyni iş için şehre göç etmiş olan kısmen geride kalan çocuklar (63 çocuk) ve her iki ebeveyn de iş için şehre göç ederken, kırsal bir köyde akrabalarıyla birlikte kalan tamamen terk edilmiş çocuklar (57 çocuk)'dan oluşmaktadır. Çocuklar araştırmacılar tarafından örgün eğitimden önceki son iki yılda ve okul öncesi eğitim aldıktan sonra sosyal beceriler, kelime bilgisi, yürütücü işlev becerileri, çince karakter okuma ile matematik becerileri olmak üzere dört alanda bireysel olarak değerlendirilmiştir. Araştırmacıların değerlendirmeden elde ettikleri sonuçlara göre; tamamen terk edilmiş çocuklar tüm değerlendirme alanlarında en düşük performans gösterirken; göçmen çocuklar diğer gruplardan daha iyi performans göstermiştir. Kısmen geride kalan çocukların yürütücü işlev becerileri diğer gruplara kıyasla hızlı bir gelişme göstermiştir. Araştırmacılara göre özetle; çocukların erken sosyal ve akademik becerilerinin gelişimi hususunda, kırsal alandan şehre göç durumunda çocuklarında ebeveynleriyle birlikte göç etmesi çocuklar açısından avantajlı bir durumdur. Aynı zamanda ebeveynler için kırsal alandan şehre göç etmek ve çocuklarını geride bırakmak zorunluluğu varsa çocukların akademik ve sosyal becerilerinin gelişimi açısından çocuğu tamamen geride bırakmak yerine ebeveynlerden birinin çocukla kalması tercih edilmelidir.

Smolkowski ve diğerleri (2022), ilkokul öğrencilerine akademik ve sosyal becerileri kazandırmak ve sınıf yönetiminde öğretmen yeterliliğini geliştirmek için tasarlanmış “We Have Skills(WHS)” eğitim programını değerlendiren randomize kontrollü bir araştırma yapmışlardır. Çalışma 2015 yılından 2019 yılına kadar farklı bölgelerde bulunan, 60 okuldaki 127 ilkokul öğretmeni ve 2817 öğrenci ile

gerçekleştirilmiştir. 66 öğretmen ve 1515 öğrenciye eğitim programı uygulanmış olup, 61 öğretmen ile 1302 öğrenci kontrol grubunda yer almışlardır. Öğretmenlerin, yaş, deneyim, eğitim ve diğer demografik değişkenleri benzer özellik göstermektedir. Öğrencilerde demografik özellikler bakımından benzer özellik göstermektedirler. Öğrencilerin akademik davranışsal becerilerinin ve sınıfa uyumun temel sonuçlarında, deney grubu öğretmenleri öğrencileri için; kontrol grubu öğretmenlerine göre daha fazla kazanım bildirmişlerdir. Ayrıca eğitim programı uygulanan öğrencilerin akademik ve sosyal beceri puanlarının daha yüksek çıkmasıyla birlikte öğretmenlerinin sınıf yönetimi konusunda öz-yeterlilik duyguları ve öğrenci davranışlarına ilişkin endişeleri konusunda da ilerleme kaydetmişlerdir. Bunların yanısıra uygulanan eğitim programının etkililiği benzer programlar için bildirilen etki boyutuna sahip veya onlardan daha fazla olmasıyla birlikte maliyet olarak daha uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dereli ve Karakuş (2011), yaptıkları çalışmada Türkiye'deki üniversite öğrencilerinin sosyal becerilerini ve bağlanma stillerini incelenmeyi amaçlamışlardır. Yaş ortalamaları 20 olan 343 üniversite öğrencisi örneklem grubunu oluşturmaktadır. Veri toplamak amacıyla 'Sosyal Beceri Envanteri(SSİ)' ve 'İlişki Ölçekleri Anketi(RSQ)' kullanılmıştır. Verileri analiz etmek için korelasyon analizi ve regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonuçları güvenli bağlanma ve sosyal becerilerin birkaç önemli boyutta ilişkili olduğunu göstermiştir. Regresyon analizleri, bağlanma stillerinin sosyal beceriler üzerinde anlamlı bir etkisinin tespit edildiğini göstermiştir. Güvenli bağlanma stili ile duygusal dışavurumculuk, duygusal duyarlılık, duygu kontrol, sosyal dışavurumculuk ve sosyal kontrol puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Korkulu bağlanma stili puanları ile sosyal kontrol ve duygusal dışavurum puanları arasında negatif, korkulu bağlanma stili ve sosyal duyarlılık puanları arasında pozitif ilişki bulunmuştur. Diğer bağlanma stilleri ile sosyal beceri puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Güvenli bağlanma stilinin duygusal dışavurumculuk, duygusal duyarlılık, sosyal dışavurumculuk ve sosyal kontrol becerilerini yordadığı bulunmuştur. Ayrıca korkulu ve kayıtsız bağlanma stilinin duygusal duyarlılık becerisini, saplantılı bağlanma stilinin ise sosyal kontrolü yordadığı bulunmuştur.

Zayia ve diğerleri (2021), yapmış oldukları çalışmada teknolojinin anneler ve ilköğretim çağındaki çocukları arasındaki bağlanma, çocukların sosyal becerileri, içselleştirme davranışları ve dışsallaştırma davranışları arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırmaya 6 ile 10 yaş arası ilköğretim çağındaki 80 çocuk ve anneleri

dahil edilmiştir. Katılımcı annelerin %42,5'i evlerinde 10 veya daha fazla teknolojik cihaz bulunduğunu; %40'ı ise evlerinde 7-9 arası teknolojik cihaz bulunduğunu beyan etmişlerdir. Araştırmada veri toplamak amacıyla; anne ve çocuğu arasındaki bağlanma durumunu değerlendirmek için kullanılan 26 maddeden oluşan ‘‘Anneye Bağlanma Envanteri’’, ebeveynlerin özellikle ebeveyn-çocuk vaktinde sorunlu cep telefonu kullanımına yönelik eğilimlerini değerlendiren dört maddelik bir öz bildirim ölçeği olan ‘‘Ebeveynlerin Teknoloji Kullanımında ve Sosyal İlişkilerde Dikkatinin Dağılması (DISRUPT)’’ ölçeği ve çocukların sosyal becerilerini değerlendirmek amacıyla ‘‘Sosyal Beceri Geliştirme Sistemi Derecelendirme Ölçeği (SSIS-RS)’’ kullanılmıştır. Mevcut çalışmanın sonuçları teknoferansın bağlanma ilişkisi üzerindeki zararlı etkisini vurgulamaktadır. Teknoferansın sıklığı annenin çocuğuna bağlanma durumunu önemli ölçüde etkilemezken; çocuğun anneye bağlanma durumunu önemli ölçüde etkilemektedir. Teknoferansın sosyal becerilerin gelişimi üzerindeki olumsuz etkisi, anne ve çocuğu arasındaki bağlanma ilişkisinin etkisinden daha belirgin görünmektedir. Teknoferansın sıklığı annelerin çocuklarının sosyal-duygusal işleyişine ilişkin düşük derecelendirmeleriyle ilişkilendirilmiştir. Ayrıca, anneye bağlanma, teknoferans ve çocuk dışavurum davranışları arasındaki ilişkiyi yumuşatmıştır; daha güvenli bir bağlanma, teknoferans'ın çocuğun dışsallaştırma davranışları üzerindeki olumsuz etkisine karşı koruyucu bir faktör olarak hizmet etmiştir fakat aynı durum sosyal beceriler için geçerli olmamıştır. Ek olarak teknoferans düzeyinin çocuk içselleştirme ve dışsallaştırma davranışlarıyla ilişki içerisinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Maleki ve diğerleri (2019), okul öncesi çocukların evde ve okulda sosyal beceri düzeylerini araştırmayı ve çocukların sosyal becerileri ile çevresel ve kültürel geçmişleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçladıkları çalışmalarında örneklem grubunu; 6 yaşında 546 çocuk oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplamak amacıyla; ‘‘Sosyodemografik Veri Anketi’’ ve çocukların sosyal becerilerini ebeveynler ve öğretmenlerin bakış açılarından araştırmak için ‘‘Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi (SSRS)’’ kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular; evde kız çocukların sosyal becerilerinin erkek çocuklara göre daha yüksek olduğunu göstermiştir. Ayrıca ebeveynlerin ve öğretmenlerin bakış açılarına göre çocukların çoğunluğu orta düzeyde sosyal becerilere sahiptir. Sosyal becerileri alanlarının çoğunda öğretmenlerin ve ebeveynlerin görüşleri benzerdir. Çocukların sosyal beceri alanları ile çocuğun doğum sırası, baba yaşı, baba mesleği, öğretmen yaşı, öğretmenin eğitim durumu, öğretmenin mesleki tecrübesi ve sınıf

mevcudu açısından istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu bildirilmiştir. Bu nedenle araştırmacılar, çocuklarda sosyal becerileri geliştirmek için aile statüsüne, öğretmen ve okul öncesi merkezin özelliklerine daha fazla dikkat edilmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

2.10.Duygusal İstismar İle İlgili Araştırmalar

Bu bölümde duygusal istismar konusunda literatürde bulunan yurt içi ve yurt dışı çalışmalara yer verilmiştir.

2.10.1.Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Akça ve Şakar (2019) üniversite öğrencilerinin özel yaşam alanları umut düzeyleri ile algıladıkları duygusal istismar, çocukluk dönemi mutluluk ve kişilik özellikleri anılan arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında örneklem grubunu çeşitli üniversitelerin farklı fakültelerinde öğrenim görmekte olan 1227 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmacılar veri toplama aracı olarak “Özel Yaşam Alanları Umut Düzeyi Ölçeği”, “Yetişkinler İçin Algılanan Duygusal İstismar Ölçeği”, “Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi” ve “Çocukluk Dönemi Mutluluk ve Huzur Anılan Ölçeği” kullanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular; umut düzeyleri ile çocukluk dönemi mutluluk huzur anıları, dışadönüklük kişilik özelliği, deneyime açıklık kişilik özelliği, yumuşak başlılık kişilik özelliği, sorumluluk kişilik özelliği ve algılanan duygusal istismar arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğu yönündedir.

Kanak ve Pekdoğan (2020); 3-6 yaş çocuğu olan ebeveynlerin duygusal istismar potansiyellerini bazı değişkenler açısından incelemişlerdir. Çalışmanın örneklem grubunu 3-6 yaş çocuğa sahip ve çocuğu resmi okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 464 ebeveyn oluşturmaktadır. Veri toplamak amacıyla “3-6 Yaş Çocuğa Sahip Ebeveynlere Yönelik Duygusal İstismar Potansiyeli Ölçeği” verilerin analizinde ise Mann Whitney U testi ve Kruskal Wallis testlerini kullanmışlardır. Araştırma sonucunda annelerin çocuklarına babalara oranla daha fazla duygusal istismarda buldukları, lisans mezunu ebeveynlerin duygusal istismara yol açan davranışları daha fazla sergiledikleri, mezuniyet durumları lisansüstü olan ebeveynlerin ise önleyici davranışları daha fazla sergiledikleri yönünde anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bununla birlikte ebeveynlerin

yaşları arttıkça duygusal istismarı önleme potansiyellerinin arttığı, çocuk sayısı değişkenine göre ise tek çocuklu ebeveynlerin duygusal istismarı önleme ve duygusal istismara neden olma boyutunda anlamlı farklılık oluşturdukları görülmüştür.

May ve Avcı (2021), lise öğrencilerinin ebeveynlerinden algıladıkları duygusal istismar yaşantılarının okul reddini ne düzeyde yordadığını araştırmışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu üç farklı lisede öğrenim görmekte olan 324 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplamak amacıyla “Okul Reddi Değerlendirme Ölçeği” ve “Ergenler için Algılanan Psikolojik İstismar Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; okul reddi değerlendirme ölçeğinden alınan puanlar ile öğrencilerin ebeveynlerinden algıladıkları duygusal istismar puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır.

Ertaş (2020), tipik ve atipik gelişim gösteren okul öncesi dönem çocukların duygusal istismara maruz kalma potansiyelinin ebeveyn stresi ve çocuk mizacı bağlamında incelenmesini amaçlayan betimsel tarama modelinin kullanıldığı çalışmanın örneklem grubunu; tipik gelişim gösteren 102 çocuk, atipik gelişim gösteren 95 çocuk olmak üzere toplam 197 çocuk ve annesi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplamak amacı ile “Kişisel Bilgi Formu”, “3-6 Yaş Çocuğa Sahip Ebeveynlere Yönelik Duygusal İstismar Potansiyeli Ölçeği (DİPÖ)”, “Çocuklar İçin Mizaç Ölçeği (ÇİMÖ)”, “Anne-Baba Stres Ölçeği (ABSÖ)” ve “Denver II GTT” kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular; atipik gelişim gösteren çocukların DİPÖ nedensel alt boyut puanlarının tipik gelişim gösteren çocuklardan daha yüksek olduğu, tipik ve atipik gelişim gösteren çocukların annelerinin ABSÖ puanlarının ve çocukların ÇİMÖ puanlarının istatistiksel olarak farklılaşmadığı yönündedir.

Zeren ve diğerleri (2012) üniversite öğrencilerinde çocukluk çağından istismara maruz kalma sıklığının ortaya konması ve istismar ile ilgili etmenlerin araştırılması ve karşılaştırılması amacı ile 150 üniversite öğrencisi ile çalışmışlardır. Veri toplama aracı olarak demografik bilgi formu ve “Çocukluk Örselenme Yaşantıları Ölçeği” kullanmışlardır. Araştırma sonucunda; erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre duygusal, fiziksel ve cinsel örselenmesi belirgin düzeyde daha yüksek çıkmıştır. Düşük gelir seviyesine sahip ailelerin çocuklarının duygusal istismar ile örselenme ölçek puan toplamları ve ebeveynleri boşanmış öğrencilerin duygusal istismara uğrama sıklığı anlamlı derecede yüksek çıkmıştır.

Kaya ve Eroğul (2013) , çalışmalarında ergenlerin çocukluk dönemi fiziksel istismar, cinsel istismar, duygusal istismar/ihtmal yaşantılarının yordayıcısı olarak aile işlevlerini incelemişlerdir. Bu doğrultuda 324 lise öğrencisine ‘‘Aile Değerlendirme Ölçeği (ADÖ)’’ ve ‘‘Çocukluk Örselenme Yaşantıları Ölçeği (ÇÖYÖ)’’ uygulanmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular; örselenme yaşantıları ölçeğinin fiziksel istismar, cinsel istismar ve duygusal ihmal/istismar boyutları ile aile değerlendirme ölçeğinin tüm boyutları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki içerisinde olduğunu göstermiştir. Yordayıcı değişkenlerin tümünü kapsayan model, fiziksel istismarın % 64’ünü, cinsel istismarın %10’unu ve duygusal istismar ve ihtmalin % 69’unu açıklamaktadır.

Öztep (2010), lisede öğrenim görmekte olan duygusal istismara maruz kalmış ergenler ile duygusal istismara maruz kalmayan ergenlerin kaygı düzeyleri ve denetim odaklarının karşılaştırarak incelemiştir. 263 lise öğrencisinin dahil edildiği araştırmada veri toplama aracı olarak, ‘‘Duygusal İstismar Ölçeği’’, ‘‘Kısa Semptom Envanteri’’ ve ‘‘Rotter Denetim Odağı Ölçeği’’ kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, duygusal istismara uğramış ergenlerin dış denetim odağına daha yakın ve daha kaygılı, duygusal istismara uğramamış ergenlerin ise iç denetim odağına daha yakın ve daha az kaygılı olduklarını göstermiştir. Ergenlerin algıladıkları istismar düzeyi cinsiyetlerine göre değişmezken, anne ve babanın eğitim durumu, aile tutumları ve ailenin gelir düzeyine göre değişmektedir.

Güler ve diğerleri (2002), annelerin çocuklarına uyguladıkları fiziksel ve duygusal istismar/ihtmal davranışlarını ve bunu etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla, 143 ailenin katıldığı bir çalışma yapmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından bir soru formu oluşturulmuş ve soru formları anneler ile yüz yüze görüşülerek uygulanmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda; annelerin %87.4’ünün çocuklarını fiziksel istismar/ihtmal, %93’ünün ise çocuklarını duygusal istismar/ihtmal ettikleri saptanmıştır. Ayrıca çocuk sayısı ve eşinden şiddet görmenin annelerin çocuklarını fiziksel istismar/ihtmal etmelerinde önemli etkenler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bozgün ve Pekdoğan (2017), öğretmen adaylarının çocukluk dönemi istismar yaşantıları ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada; öğretmen adaylarının çocukluk dönemindeki istismar yaşantıları ile sosyal beceri düzeyleri arasında anlamsız negatif yönlü bir bulgu ortaya çıkmıştır.

Yılmaz ve diğerleri (2003) yapmış oldukları araştırmada, ebeveynlerin geçmişte yaşamış olduğu istismar vakaları, eşler arasındaki sorunlar, eğitimsizlik gibi faktörlerin ebeveynlerin çocuklarını istismar etme eğilimini arttırdığı bulgusuna ulaşmışlardır.

Derelioğlu (2018) ise yapmış olduğu araştırmada; çocukların bağlanma stillerinin istismara maruz kalma olasılığı açısından etkilerinin olduğu sonucuna varmıştır. Bu araştırmaya göre güvenli bağlanma stiline sahip çocukların istismar edilme olasılığı daha düşükken kaygılı ve kaçınan bağlanma stiline sahip çocukların istismar edilme olasılığı daha yüksek çıkmıştır.

2.10.2.Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Burns ve diğerleri (2010) çocuk istismarı türleri ve travma sonrası stres bozukluğu ile duygu düzenleme arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında, büyük bir üniversitenin lisans öğrencilerinden araştırma katılımcısı (RP) havuzu aracılığıyla seçmiş oldukları 912 kız öğrenci üzerinde çalışmışlardır. Veri toplamak amacıyla; 28 maddelik derecelendirme ölçeği olan “Çocukluk Travma Anketi(CTQ)”, 36 maddelik 5’li likert ölçeği türünde “Duygu Düzenleme Zorlukları Ölçeği(DERS)” ve katılımcıların psikolojik durumlarını değerlendiren 100 maddeden oluşan “Travma Belirti Envanteri(TSI)” kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar CTQ fiziksel ve duygusal istismar alt ölçeklerinin duygu düzenlemenin tüm bileşenleriyle anlamlı şekilde ilişkili olduğunu ve duygusal istismarın daha güçlü ilişkiler gösterdiğini ortaya koydu. Ayrıca cinsel istismarın alt ölçek veya toplam puan düzeyinde duygu düzenleme güçlükleri ile ilişkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Li ve diğerleri (2020), çocukluk çağında duygusal istismara maruz kalmanın, zihinsel yetersizlik ve yetişkinlik dönemindeki depresyon ile ilişkisini inceledikleri araştırmanın örneklem grubunu sosyal medya ağları ve çevrimiçi araştırma yolu ile elde edilen 16 yaş üzeri 205 kişi oluşturmaktadır. Veriler 7 maddeden oluşan “Çocuklukta Duygusal İstismar Ölçeği”, “Olumsuz Çocukluk Deneyimi Anketi”, “Çocuklukta Bakım ve İstismar Deneyimi Anketi”, “Yansıtıcı İşlevsellik Anketi” ve “Depresyon Anksiyete Stres Ölçeği-21” aracılığıyla toplanmıştır. Duygusal istismarın depresyon üzerindeki bağımsız etkisini değerlendirmek için hiyerarşik çoklu regresyon tekniği, arabuluculuk modellerini test etmek için Bootstrap analizi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre çocukluk çağı duygusal istismarının zihinsel yetersizlik

yaşanmasına neden olduğu, zihinsel yetersizliğin de yetişkinlik dönemi depresyonuyla bağlantılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacılara göre hipermentalizasyon ve hipomentalizasyon devreye girdiğinde, olumlu yaşam olaylarının koruyucu rolü aynı anda susturulabilir ve normalde farklı sosyal deneyimleri işlemek için mevcut olan zihinsel yetenek zayıflatılabilir. Bu nedenle depresyon belirtileri, tehlikeye atılmış zihinselleştirme kapasitesinin bir yan ürünü haline gelir. Normal ila yüksek düzeyde bir zihinselleştirme kapasitesi, çocuklukta kötü muameleden sonraki depresyona giden yolu askıya almak için koruyucu bir faktör olarak hizmet edebilir ve psikolojik tedavilerde umut verici bir hedef haline gelebilir.

Öznel mutluluk, ergenlerin sağlıklı gelişiminin önemli bir göstergesi olarak kabul edilmiştir. Kwan ve Kwok (2021), çocukluk çağı duygusal istismarının ergenlerin öznel mutluluğu üzerindeki etkisini ve aracı değişken olarak duygusal zekanın olası rolünü belirlemeyi amaçladıkları çalışmada uygun örnekleme tekniği kullanılarak, Çin'in Hong Kong kentindeki 9 ortaokul ile bir kesitsel anket yapılmıştır. Araştırmaya 8. Sınıf ve 9. sınıfları kapsayan toplam 1710 ortaokul öğrencisi katılmıştır. Çocuk istismarı ve travması, duygusal zeka ve öznel mutluluk ölçütlerinin yer aldığı anket sonuçları; ergenlerin çocukluk döneminde maruz kaldıkları duygusal istismarın öznel mutluluk için önemli bir risk faktörü olduğunu göstermiştir. Duygusal zeka, çocukluk çağı duygusal istismarı ile öznel mutluluk arasındaki ilişkide kısmi aracılık etkisine sahiptir. Çocuklukta ebeveynlik uygulamalarının, yaşamın ilerleyen yıllarında bile çocukların mutluluğu üzerinde önemli bir etkiye sahip olması dikkat çekicidir. Çocukların öznel mutluluklarını artırmak için duygusal zeka gelişimine önem verilmesi araştırmacılar tarafından önerilmektedir.

Salokangas ve diğerleri (2019), çocukluk döneminde maruz kalınan duygusal ihmal ve istismar, fiziksel ihmal ve istismar, cinsel istismar ile yetişkinlikte yaşanan ruhsal bozukluklar arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlayan çalışmaya, psikolojik rahatsızlıklar nedeni ile hastaneye başvurmuş 415 yetişkin katılmıştır. Katılımcılara 5'li likert türünde, 5 alan (duygusal ihmal, duygusal istismar, fiziksel ihmal, fiziksel istismar ve cinsel istismar) ve 43 maddeden oluşan "Travma ve Stres Ölçeği" uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; yetişkin psikiyatrik bozuklukları ile en güçlü ilişkiye sahip istismar ve ihmal alanlarının fiziksel istismar ve duygusal ihmal olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca araştırmacılar, çocuklukta maruz kalınan fiziksel istismarın yetişkinlikte depresyon, manik, psikotik ve anksiyete bozukluklarına; duygusal ihmalin

ise, depresyon, anksiyete kötü madde kullanımı gibi rahatsızlıklara sebep olma ihtimalinin yüksek olduğunu öngörmüşlerdir.

Karaca ve diğerleri (2022) okul öncesi dönem çocuklarda dikkat eksikliği/hiperaktivite bozukluğu (DEHB) ile duygusal istismar arasındaki ilişkiyi değerlendirmeyi amaçladıkları çalışmaya, 5-6 yaş grubu DEHB'li 56 çocuk ve anneleri ile DEHB tanısı olmayan 65 çocuk ve annelerini dahil etmişlerdir. DEHB semptomatolojisi ve annelerin duygusal istismar potansiyeli sırasıyla; Conners Ebeveyn Derecelendirme Ölçeği-Gözden Geçirilmiş-Kısa Formu (CPRS-RS) ve 3-6 Yaş Arası Çocuklu Ebeveynlerin Duygusal İstismar Potansiyeli Ölçeği (SEAPP-C3-6) ile değerlendirilmiştir. Yapılan analizlerin neticesinde; DEHB'li çocukların annelerinin SEAPP-C3-6'nın nedensel alt boyut puanları, kontrol grubunda yer alan annelerin puanlarından anlamlı derecede daha yüksek çıkmıştır. DEHB tanısı konmuş çocukların annelerinin duygusal istismar potansiyeli puanlarının yüksek olması, daha yüksek Conners puanları, çocuğun cinsiyetinin erkek olması, yıkıcı davranış bozuklukları eştanısı, düşük gelir, ebeveyn eğitim düzeyi ve ebeveyn psikopatolojisi ile anlamlı olarak ilişkilendirilmiştir.

Gavin (2011), duygusal istismarın etkilerini incelediği çalışmasında veri toplamak amacıyla; cinsel istismar, olumsuz ev ortamı ve ihmal ile cezalandırılma şiddetini ölçen 38 maddeden oluşan Çocuk İstismarı Travma Ölçeği (CATS; Sanders&Becker-Lausen, 1995), Sağlık Algılarının Anketi (Ware,1976), İç Kontrol İndeksi (ICI, Duttweiler,1984) ve Yaşamdan Memnuniyet Ölçeği(SWLS; Diener, Emmons, Larsen &Griffin, 1989)' ni kullanmıştır. 165 katılımcının yer aldığı bu çalışmadan elde edilen veriler; duygusal istismar ile yaşamdan memnuniyet ve hastalığa direnç arasında anlamlı negatif ilişki olduğunu göstermiştir. Ayrıca duygusal istismar yaşantılarında cinsiyet farklılıklarının olduğu, kadınların yaşadıkları taciz olaylarını bildirme oranlarının daha yüksek olmasıyla birlikte, hastalıklara daha yatkın, mevcut sağlık durumları hakkında daha olumsuz algıya sahip ve yaşamdan memnuniyet düzeylerinin daha düşük olduğunu göstermiştir. Katılımcılarla yapılan mülakatta, çocukluk yaşantılarını nasıl hatırladıkları ve tepkileri, mevcut algıladıkları sağlık durumları hakkında sorular sorulmuştur. Katılımcılardan bazılarının çocukluklarına dair anlattıkları istismar olarak nitelendirilebilecekken, istismara uğradıklarını reddetme eğilimi içerisinde olmuşlardır fakat çocukluğunda istismar edilmemiş veya istismara uğradığı halde sağlıklı bir birey olabilmiş insanlar kadar yetişkin yaşamına sağlıklı bir uyum gösterememişlerdir. Araştırmacıya göre bu

bireylerin daha düşük sağlık algıları ve iç kontrol profili göstermiş olmaları, çocukluk döneminde yaşamış oldukları istismar olaylarının etkilerinin hala devam ettiğinin göstergesi olabilir.

Shin ve diğerleri (2015), duygusal istismar yaşantılarının dürtüsel kişilik özelliği yolu ile alkol kullanımını tetikleme ihtimalini incelemek amacıyla yapmış oldukları çalışmaya, 18-25 yaşları arasında 268 kişi katılmıştır. Veriler eğitimli görüşmeciler tarafından, bir saatlik yapılandırılmış yüzyüze görüşme yolu ile elde edilmiştir. Araştırmada veri toplamak amacıyla Çocukluk Travma Anketi(CTQ, Bernstein ve diğerleri, 1994), Dürtüsel Davranış Ölçeği(Whiteside&Lynam, 2001) ve alkol ile ilgili sorunları ölçmek için Rutgers Alkol Sorun İndeksi (RAPI) kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular; duygusal istismarın aşırı içki içme, alkol kullanım sorunları ile ilişkili olduğunu ve dürtüselliliğin bu ilişkilere aracılık ettiğini; yaş, cinsiyet, ırk/etnik köken, diğer çocukluk çağı kötü muamele türleri, psikolojik sıkıntı, ebeveyn alkolizmi, ve akran alkol kullanımının da alkol sorununa sebep olduğu yönündedir. Araştırmacılar mevcut bulgular ışığında, duygusal istismar öyküsü olan bireylerde alkol sorunlarının tedavisi hususunda, dürtüsel kişilik özelliklerine odaklanılması gerektiğine dikkat çekmektedirler.

Theoklitou ve diğerleri (2012), ilkokul öğrencilerinin öğretmenleri tarafından fiziksel ve duygusal istismarını inceleyen bu çalışmanın örneklem grubunu; Kıbrıs Cumhuriyeti'nde ilköğretim 4. 5. ve 6. sınıflarda öğrenim görmekte olan 1.339 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada fiziksel istismar, duygusal istismar ve ihmal ile ilgili sorular içeren 5 puanlık bir derecelendirme ölçeğine sahip “Çocukluk İstismarı Üzerine Bir Anket” ve “Gençlik Mağduriyet Anketi” kullanılmıştır. Anketin uygunluğunu sağlamak için başlangıçta iki pilot çalışma yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre; öğrencilerin yarısından fazlası (%52.9) ihmal, neredeyse üçte biri (%33.1) duygusal istismar ve neredeyse onda biri (%9.6) fiziksel istismara maruz kaldığını bildirmiştir. Ayrıca öğrencilerin cinsiyeti istismarla ilişkili görünmektedir çünkü kızlardan çok erkek çocuklar istismar mağduru olduğunu bildirirken, istismarın sınıf derecesine veya öğretmenin cinsiyetine bağlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Garret ve diğerleri (2012), yapmış oldukları bir çalışmada travma sonrası stres bozukluğuna yol açan istismar ve ihmal gibi durumların beynimizde hafıza için çok

önemli olan bir alan olan hipokampusun hacminin azalmasıyla bağlantılı olduğu sonucuna varmışlardır.

Benedan ve diğerlerinin (2018) istismar ve ihmale maruz kalmış çocuklarda ikna edilebilirliğe zekanın, dil becerileri ve sosyal becerilerin etkisi konusunda yapmış oldukları çalışmada; kötü muameleye maruz kalmış çocukların ikna edilebilirlik puanı istismar veya ihmale uğramamış çocuklara oranla anlamlı derecede daha yüksek çıkmıştır. Ayrıca istismar ve ihmal edilen çocuklar zihinsel olarak normal aralıkta performans gösterirken yaşlarına göre beklenenden daha düşük dil becerileri sergilemişler. İkna edilebilirlik açısından sosyal beceri puanları ise ihmal edilen çocuklarda anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Araştırmacılara göre sosyal beceri bulguları mantıksız görünse de; kötü muameleye maruz kalmış çocukların kendilerini korumanın bir yolu olarak çevrelerindeki yetişkinlere uymayı öğrenmiş olabileceklerini düşünmektedirler.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, katılımcılar, veri toplama araçları ve yöntemleri, verilerin toplanma süreci ve verilerin analizi ile ilgili açıklamalara yer verilmektedir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, okul öncesi eğitime devam eden 4-6 yaş arası çocukların sosyal beceri düzeyleri ve ebeveynlerin duygusal istismar potansiyel düzeyleri ile çeşitli değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemeye dönük ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. İlişkisel tarama modeli; tarama modellerinden biri olup; iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla kullanılmaktadır (Fraenkel ve Wallen, 2009).

3.2. Katılımcılar

Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim ve öğretim döneminde Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı il merkezinde bulunan anasınıfı ve bağımsız anaokullarında eğitim almakta olan 4-6 yaş arası 300 çocuk ve ebeveynleri oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde seçkisiz örnekleme tekniği kullanılmıştır. Seçkisiz örnekleme araştırmacının belirlediği örneklem büyüklüğüne göre evrenin bir bölümünü seçmesi olarak tanımlanmaktadır (Dawson ve Trapp, 2001). Öğretmenler ve anneler araştırma konusunda bilgilendirilmiş ve araştırmaya katılmak isteyen öğretmenlere ve annelere ölçekler uygulanmıştır. Katılımcılara ait demografik bilgiler aşağıdaki Tablo 1 de yer almaktadır.

Tablo 1
Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

Değişkenler	Alt kategoriler	N	%
Çocuğun Cinsiyeti	Kız	155	51,7
	Erkek	145	48,3
Anne Eğitim Durumu	İlkokul	60	20
	Ortaokul	49	16,3
	Lise	92	30,7
	Lisans	94	31,3
	Lisansüstü	5	1,7
Baba Eğitim Durumu	İlkokul	32	10,6
	Ortaokul	29	9,7
	Lise	98	32,7
	Lisans	124	41,3
	Lisansüstü	17	5,7
Anne Meslek	Çalışmıyor	204	68
	Memur	50	16,7
	Diğer	46	15,3
Baba Meslek	Çalışmıyor	0	0
	Memur	96	32
	Diğer	204	68
Ailenin Gelir Düzeyi	Düşük	29	9,7
	Orta	227	75,6
	Yüksek	44	14,7
Çocuğun Okul Öncesi Eğitim Süresi	1 yıl	215	71,7
	2 yıl	85	28,3
Çocuk Sayısı	Tek çocuk	41	13,7
	2 çocuk	122	40,7
	3 çocuk	97	32,3
	4 çocuk ve üzeri	40	13,3

Tablo 1’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan çocukların %51,7’si kız, %48,3’ü erkek çocuktur. Anne eğitim durumu değişkenine bakıldığında annelerin %20’si ilkokul, %16,3’ü ortaokul, %30,7’si lise, %31,3’ü lisans ve %1,7’si lisansüstü mezunudur. Baba eğitim durumu değişkenine göre ise; %10,6’sı ilkokul, %9,7’si ortaokul, %32,7’si lise, %41,3’ü lisans ve %5,7’si lisansüstü mezuniyet derecesine sahiptir. Çalışmaya katılan annelerin, %68’i çalışmıyorken, %16,7’ si memur, %15,3’ü ise diğer meslek grubunda yer almaktadır. Çalışmaya katılan babaların %32’si memur, %68’i diğer meslek grubundadır. Ailenin gelir düzeyi değişkenine göre; ailelerin %9,7’si düşük gelir

seviyesinde, %75,6'sı orta gelir seviyesinde ve %14,7'si düşük gelir seviyesinde yer almaktadır. Tablo 1'e göre çocukların %71,7'si bir yıldır okul öncesi eğitim alırken; %28,3'ü iki yıl okul öncesi eğitimi almıştır. Ailelerin çocuk sayısı değişkenine bakıldığında; %13,7'si tek çocuk, %40,7'si iki çocuk, %32,3'ü üç çocuk ve %13,3'ü dört ve üzeri çocuğa sahiptir (Tablo 1).

3.3. Veri Toplama Araçları ve Yöntemleri

Verilerin toplanmasında Kişisel Bilgi Formu, 3-6 Yaş Çocukların Ebeveynlerine Yönelik Duygusal İstismar Potansiyeli Ölçeği (DİPÖ) ve Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (SBDÖ) kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanmış olan Kişisel Bilgi Formu 10 maddeden oluşmaktadır ve araştırmaya dahil edilen çocukların anneleri tarafından doldurulmuştur. Formda çocuğun cinsiyeti, anne- baba eğitim durumu, anne-babanın mesleki durumu, anne ve babanın yaşı, ailenin aylık gelir düzeyi, çocuğun kaç yıldır okul öncesi eğitim aldığı ve ailenin sahip olduğu çocuk sayısına ilişkin sorular yer almaktadır. Kişisel bilgi formu örneği Ek-1'de yer almaktadır.

3.3.2. 3-6 Yaş Çocukların Ebeveynlerine Yönelik Duygusal İstismar Potansiyeli Ölçeği (DİPÖ)

Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması Pekdoğan ve Kanak (2018) tarafından yapılmıştır. Ölçme aracında yer alan maddelerin kapsam geçerlilik indeksi (KVI) .80'in üzerinde bulunmuş ve bu sayede kapsam geçerliliği sağlanmıştır. Faktör analizi öncesinde veri uygunluğu için Bartlett test sonucu ($p=.000$) ve KMO değeri .97 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar örneklem büyüklüğünün mükemmel olduğunu ve verilerin faktör analizine uygun olduğunu göstermiştir.

Ölçme aracı 50 madde ve iki alt boyuttan oluşmaktadır. Birinci alt boyut (nedensel) 29 maddeden oluşmakta ve toplam varyansın %31.8'ini oluşturmaktadır. Nedensel alt boyutta ters madde yer almamaktadır ve ölçekten alınabilecek puanlar 29 ile

145 arasındadır. Ölçeğin nedensel boyutundan alınan puanlar yükseldikçe ebeveynlerin duygusal istismar potansiyelleri artmaktadır. İkinci alt boyut (önleyici) 21 maddeden oluşmakta ve toplam varyansın %28'ini oluşturmaktadır. Önleyici alt boyutta maddelerin tamamı ters puanlanmaktadır ve ölçekten alınabilecek puanlar 21 ile 105 arasındadır. Ölçeğin önleyici boyutundan alınan puanlar yükseldikçe ebeveynlerin duygusal istismarı önleyici davranışları artmaktadır.

DİPÖ beşli likert tipinde hazırlanmış bir ölçektir ve çalışmaya katılan çocukların anneleri tarafından doldurulmuştur. Ölçekte değerlendirmeler hiçbir zaman (1), nadiren (2), arasıra (3), çoğu zaman (4) ve her zaman (5) şeklinde derecelendirilmektedir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı nedensel ve önleyici alt boyutlar için .96 ; ölçeğin tamamı için ise, .97 dir (Pekdoğan ve Kanak, 2018).

3.3.3. Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (4-6 YAŞ) (SBDÖ)

Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerilerini ölçmek amacıyla Avcıoğlu (2007) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek dokuz alt boyuttan oluşmaktadır. Kişiler Arası Beceriler (KB) alt boyutu 15 madde, Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama Becerileri (KDKEDYSB) alt boyutu 11 madde, Akran Baskısı İle Başa Çıkma Becerileri (ABBÇB) alt boyutu 10 madde, Sözel Açıklama Becerileri (SAB) alt boyutu 7 madde, Kendini Kontrol Etme Becerileri Amaç Oluşturma Becerileri (KKEB) alt boyutu 4 madde, Amaç Oluşturma Becerileri(AOB) 3 madde, Dinleme Becerileri (DB) alt boyutu 5 madde, Görevleri Tamamlama Becerileri (GTB) alt boyutu 3 madde ve Sonuçları Kabul Etme Becerileri (SKEB) alt boyutu ise 4 maddeden oluşmaktadır.

Beşli likert tipinde olan ölçeğin derecelendirmesi; her zaman yapar, çok sık yapar, genellikle yapar, çok az yapar, hiçbir zaman yapmaz şeklindedir. Ölçeği araştırmaya katılan çocukların öğretmenleri doldurmuştur. Ölçeğin cronbach alpha güvenilirlik katsayısı .98, iki yarım güvenilirlik katsayısı .89 ve test-tekrar test güvenilirlik katsayısı ise .83'tür (Avcıoğlu, 2007).

3.4. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması aşamasında öncelikle veri toplama araçlarının kullanımı için veri toplama araçlarını geliştiren araştırmacılardan izin alınmıştır. İnönü Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Etik Kurulundan ile Malatya Milli Eğitim Müdürlüğünden araştırma izni alındıktan sonra okul müdürleriyle görüşülmüştür. Okul müdürleri okul öncesi öğretmenleri ile görüşme sağlamıştır. Araştırmaya katılmayı kabul eden öğretmenlere çocuk sayısı kadar SBDÖ, DİPÖ ve Kişisel Bilgi Formu ayrılmıştır. SBDÖ her çocuk için öğretmenler tarafından, DİPÖ ve Kişisel Bilgi Formu ise çocukların anneleri tarafından doldurulacağı için formlar doldurulduktan sonra eşleşme sağlanması amacıyla her çocuk için DİPÖ, SBDÖ ve Kişisel Bilgi Formuna çocuğun okul numarası yazılmıştır. Ölçeklerin doldurulması için 2 haftalık süre tanınmış ve iki hafta sonunda ölçekler toplanmıştır. Toplamda 354 ölçek dağıtılmıştır ve geçerliliğini koruyan 300 ölçek elde edilmiştir. Böylece çalışmaya 300 çocuk ve anneleri dahil edilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma verileri SPSS programına işlenerek analiz edilmiştir. 4-6 yaş arası çocukların sosyal becerilerinin ve annelerinin duygusal istismar potansiyellerinin; cinsiyet, anne ve baba eğitim düzeyi, anne ve baba meslek durumu, ailenin sahip olduğu çocuk sayısı, ailenin gelir düzeyi ve çocuğun okul öncesi eğitim alma süresi değişkenlerine göre analizinde dağılımların normalliği konusunda nihai karara varmak için Kolmogorov-Smirnov normallik testleri yapılmıştır. Normalliğin sağlanmadığı durumlarda değişkenlerin incelenmesi Mann Whitney U testi ile gerçekleştirilmiştir. Kategorilerden bir tanesinin düşük örnekleme sahip olması parametrik testler yerine parametrik olmayan testlerin tercih edilmesi sebebidir. Örneklem grubundaki anne ve babaların eğitim durumlarında lisansüstü derecesinde örneklem sayısı az olduğu için; anne ve baba öğrenim düzeyinin sosyal beceri değerlendirme puanlarına göre karşılaştırılmasında; Kruskal-Wallis yöntemi kullanılmıştır. Ancak toplam ölçek puanı tüm kategorilere göre normal dağılım gösterdiğinden toplam puanın incelenmesinde One Way Anova testinden yararlanılmıştır. Ölçeklerin alt boyutlarından biri ve araştırmanın değişkenleri normal dağılım özelliği gösterdiğinde; iki aritmetik ortalama arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için bağımsız t testi kullanılmıştır. Bağımsız örneklemlerde parametrik yaklaşımlara göre analizleri yürütebilmek için sağlanması gereken bir varsayım da varyansların homojenliğidir. Varyansların homojenliği

varsayımı; Levene testi ile incelenmiştir. Örneklem grubundaki çocukların sosyal becerileri ile annelerinin duygusal istismar potansiyelleri arasında ki ilişki ise Pearson Korelasyon katsayısı ile hesaplanmıştır.



BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu araştırmada okul öncesi eğitime devam eden 4-6 yaş arası çocukların sosyal beceri düzeyleri ve ebeveynlerin duygusal istismar potansiyel düzeylerinin çeşitli demografik değişkenlerle ilişkisi incelenmiştir. Bu amaçla elde edilen bulgular araştırma probleminde yer alan alt problemlere göre yorumlarıyla birlikte verilmiştir.

4.1.Alt Problem 1

Okul öncesi eğitime devam eden 4-6 yaş arası çocukların sosyal beceri düzeyleri cinsiyet, anne baba öğrenim durumu, anne baba mesleği, ailenin gelir düzeyi, çocuğun aldığı okul öncesi eğitim süresi, sahip olunan kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

4.1.1.Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 4-6 Yaş Arası Çocukların Cinsiyetlerine Göre Sosyal Beceri Düzeylerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Sosyal becerileri değerlendirme ölçeği 9 alt boyuttan oluşmakta olup toplam puan elde edilebilir bir ölçek olup bu alt problem kapsamında cinsiyet değişkeni tüm alt boyutlara ve toplam puana göre incelenmiştir.

Tablo 2

Cinsiyet Değişkenine Göre Sosyal Beceri Ölçeği Alt Kategorilerine Ait Betimsel İstatistikler

Cinsiyet	N	Min.	Max.	\bar{x}	SS	Çarpıklık	Çarp	Basık.	Hata	Hata
							Hata	Std		
Kız	KB	155	27	75	57,79	11,969	-,377	,195	-,667	,387
	KDKEDYSB	155	23	55	38,93	7,386	,413	,195	-,251	,387
	ABBÇB	155	12	50	35,43	8,894	-,065	,195	-,713	,387
	SAB	155	9	35	27,03	5,798	-,594	,195	,014	,387
	KKEB	155	5	20	14,50	3,751	-,387	,195	-,469	,387
	AOB	155	5	15	11,87	2,734	-,373	,195	-,919	,387
	DB	155	10	25	20,81	4,326	-,835	,195	-,211	,387
	GTB	155	4	15	12,72	2,790	-1,118	,195	,466	,387
	SKEB	155	4	20	13,85	3,575	,094	,195	-,557	,387
	Toplam Ölçek	155	124	310	232,92	39,731	-,205	,195	-,366	,387

(Devam ediyor)

Tablo 2 (Devam)

Cinsiyet Değişkenine Göre Sosyal Beceri Ölçeği Alt Kategorilerine Ait Betimsel İstatistikler

Cinsiyet	N	Min.	Max.	\bar{x}	SS	Çarpıklık	Çarp	Basık.	
							Hata	Std.	Hata
Erkek KB	145	23	75	54,78	13,416	-,182	,201	-,945	,400
KDKEDYSB	145	19	55	38,33	8,268	,059	,201	-,532	,400
ABBÇB	145	16	50	34,08	8,393	,077	,201	-,688	,400
SAB	145	7	35	26,17	6,083	-,408	,201	-,338	,400
KKEB	145	4	20	12,86	4,039	-,121	,201	-,901	,400
AOB	145	3	15	11,60	2,989	-,454	,201	-,656	,400
DB	145	8	25	18,62	5,107	-,225	,201	-1,143	,400
GTB	145	3	15	11,40	3,313	-,457	,201	-1,004	,400
SKEB	145	4	20	13,77	4,092	-,064	,201	-,779	,400
Toplam Ölçek	145	116	307	221,62	44,450	-,218	,201	-,774	,400

Kızların ölçekten elde edilen puanların ortalaması alt boyutlara göre puanı 11,87 ile 57,79 arasında değişkenlik göstermektedir. Ayrıca Alt gruplara ve toplam puana ait basıklık ve çarpıklık değerleri incelendiğinde dağılımların normal dağılım gösterebileceğine işaret etmektedir. Ancak GTB alt boyutunda kızlara ait çarpıklık ve erkeklere ait basıklık değerleri ve DB alt boyutunda erkeklere ait basıklık değeri normal sınırların dışına çıkmaktadır. Dağılımların normalligi konusunda nihai karara varmak için Kolmogorov-Smirnov normallik testleri yapılmıştır.

Tablo 3

Sosyal Beceriler Ölçeğinin Toplam Ve Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre Normalliklerinin İncelenmesi

	cinsiyet	Statistic	df	Sig.
KB	1	,075	155	,032
	2	,077	145	,034
KDKEDYSB	1	,083	155	,011
	2	,064	145	,200*
ABBÇB	1	,065	155	,200*
	2	,080	145	,025
SAB	1	,089	155	,005
	2	,076	145	,040
KKEB	1	,126	155	,000
	2	,106	145	,000

(Devam ediyor)

Tablo 3 (Devam)

Sosyal Beceriler Ölçeğinin Toplam Ve Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre Normalliklerinin İncelenmesi

	<i>cinsiyet</i>	<i>Statistic</i>	<i>df</i>	<i>Sig.</i>
AOB	1	,196	155	,000
	2	,183	145	,000
DB	1	,183	155	,000
	2	,142	145	,000
GTB	1	,277	155	,000
	2	,186	145	,000
SKEB	1	,194	155	,000
	2	,157	145	,000
Toplam Ölçek	1	,043	155	,200*
	2	,075	145	,042

Kolmogorov-Smirnov değerlerinin anlamlılıkları incelendiğinde cinsiyet değişkeninin her iki alt kategorisinde de normal dağılım gösteren bir boyutun bulunmadığı gözlemlenmiştir.

Dolayısı ile bu alt probleminde kız ve erkeklere göre sosyal becerilerin toplam ve alt boyutlarının incelenmesi Mann Whitney U testi ile gerçekleştirilmiştir. Cinsiyet değişkenine göre tüm ölçek ve alt boyutlarının karşılaştırılmasını sonucunda elde edilen sıra farkları değerleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4

Alt Boyut Ve Toplam Ölçeğe Ait Ortalama Sıra Değerleri

	<i>cinsiyet</i>	<i>N</i>	<i>Ort. Sıra</i>	<i>Fark Top.</i>
KB	Kız	155	159,48	24719,50
	Erkek	145	140,90	20430,50
KDKEDYSB	Kız	155	152,87	23694,50
	Erkek	145	147,97	21455,50
ABBÇB	Kız	155	156,71	24289,50
	Erkek	145	143,87	20860,50
SAB	Kız	155	156,57	24269,00
	Erkek	145	144,01	20881,00
KKEB	Kız	155	167,15	25908,50
	Erkek	145	132,70	19241,50
AOB	Kız	155	153,82	23842,00
	Erkek	145	146,95	21308,00
DB	Kız	155	167,86	26018,50
	Erkek	145	131,94	19131,50

(Devam ediyor)

Tablo 4 (Devam)
Alt Boyut Ve Toplam Ölçeğe Ait Ortalama Sıra Değerleri

	<i>cinsiyet</i>	<i>N</i>	<i>Ort. Sıra</i>	<i>Fark Top.</i>
GTB	Kız	155	167,19	25914,00
	Erkek	145	132,66	19236,00
SKEB	Kız	155	150,71	23360,50
	Erkek	145	150,27	21789,50
Toplam Ölçek	Kız	155	160,72	24911,50
	Erkek	145	139,58	20238,50

Ortalama sıraları incelendiğinde tüm alt boyutlar ve ölçek puanı için kızların daha yüksek değerler aldığı gözlemlenmiştir. Grupların sahip olduğu değerler arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı aşağıdaki tablo ile incelenmiştir.

Tablo 5
Alt Boyutlar Ve Ölçek Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılığının İncelenmesi

Alt boyutlar ve Ölçek	U	p
KB	9845,500	0,064
KDKEDYSB	10870,500	0,625
ABBÇB	10275,500	0,200
SAB	10296,000	0,209
KKEB	8656,500	0,001
AOB	10723,000	0,479
DB	8546,500	0,000
GTB	8651,000	0,000
SKEB	11204,500	0,964
Toplam Ölçek	9653,500	0,035

KKEB, DB, GTB alt boyutları ve toplam ölçek puanının cinsiyet değişkeninin kategorilerine göre elde edilmiş olan ortalama sıraları değerleri arasındaki farklılığın ise anlamlı düzeyde olduğu sonucu elde edilmiştir. * $p_{KKEB}=0,001 < 0,05$, ** $p_{DB}=0,000 < 0,05$; *** $p_{GTB}=0,000 < 0,05$, **** $p_{Toplam\ Ölçek}=0,035 < 0,05$

4.1.2. Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 4-6 Yaş Arası Çocukların Anne Öğrenim Durumuna Göre Sosyal Beceri Düzeylerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Sosyal Becerileri değerlendirme ölçeği 9 alt boyut ve toplam ölçek puanı için anne öğrenim durumları incelenmiştir.

Tablo 6

Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Sosyal Beceri Ölçeği Alt Kategorilerine Ait Betimsel İstatistikler

<i>Anne Eğitim Düzeyi</i>		<i>N</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>	\bar{x}	<i>SS</i>	<i>Çarpıklık</i>	<i>Çarp Std.</i>	<i>Hata</i>	<i>Basıklık</i>	<i>Hata</i>
İlkokul	KB	60	23	75	53,70	13,067	-0,140	0,309	-0,889	0,608	
	KDKEDYSB	60	21	55	37,35	7,524	0,257	0,309	0,042	0,608	
	ABBÇB	60	16	50	32,85	8,731	0,075	0,309	-0,711	0,608	
	SAB	60	14	35	26,00	5,536	-0,190	0,309	-0,698	0,608	
	KKEB	60	6	20	13,65	3,918	-0,157	0,309	-0,647	0,608	
	AOB	60	6	15	11,50	2,777	-0,054	0,309	-1,198	0,608	
	DB	60	9	25	18,93	5,358	-0,391	0,309	-1,119	0,608	
	GTB	60	6	15	11,97	3,130	-0,575	0,309	-1,010	0,608	
	SKEB	60	8	20	14,43	3,446	0,156	0,309	-0,813	0,608	
	Toplam Ölçek	60	151	305	220,38	40,491	0,095	0,309	-0,848	0,608	
Ortaokul	KB	49	29	75	55,12	14,253	-0,084	0,340	-1,221	0,668	
	KDKEDYSB	49	22	55	39,53	8,716	0,247	0,340	-0,793	0,668	
	ABBÇB	49	18	50	35,92	8,741	0,162	0,340	-0,884	0,668	
	SAB	49	7	35	25,49	7,121	-0,457	0,340	-0,168	0,668	
	KKEB	49	4	20	14,04	4,203	-0,416	0,340	-0,550	0,668	
	AOB	49	6	15	11,24	2,765	-0,007	0,340	-1,161	0,668	
	DB	49	8	25	18,69	5,079	-0,213	0,340	-1,193	0,668	
	GTB	49	4	15	11,43	3,611	-0,538	0,340	-1,167	0,668	
	SKEB	49	6	20	14,35	3,849	0,021	0,340	-0,821	0,668	
	Toplam Ölçek	49	118	310	225,82	47,555	-0,254	0,340	-0,782	0,668	
Lise	KB	92	23	75	54,60	12,380	-0,292	0,251	-0,555	0,498	
	KDKE	92	19	55	37,25	7,980	0,291	0,251	0,020	0,498	
	ABBÇ	92	12	50	34,45	8,496	-0,069	0,251	-0,411	0,498	
	SAB	92	10	35	25,95	5,982	-0,398	0,251	-0,204	0,498	
	KKEB	92	5	20	13,15	4,188	-0,033	0,251	-0,914	0,498	
	AOB	92	3	15	11,23	3,225	-0,430	0,251	-0,755	0,498	
	DB	92	10	25	19,20	4,843	-0,378	0,251	-0,955	0,498	
	GTB	92	3	15	11,51	3,310	-0,615	0,251	-0,611	0,498	
	SKEB	92	4	20	13,43	3,909	0,027	0,251	-0,468	0,498	
	Toplam Ölçek	92	116	310	220,76	43,704	-0,202	0,251	-0,177	0,498	

(Devam ediyor)

Tablo 6 (Devam)

Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Sosyal Beceri Ölçeği Alt Kategorilerine Ait Betimsel İstatistikler

<i>Anne Eğitim Düzeyi</i>		<i>N</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>	\bar{x}	<i>SS</i>	<i>Çarpıklık</i>	<i>Çarp Std.</i>	<i>Basık. Hata</i>	<i>Basıklık Hata</i>
Lisans	KB	94	33	75	59,78	11,337	-0,479	0,249	-0,689	0,493
	KDKEDYSB	94	27	55	39,97	7,020	0,170	0,249	-0,709	0,493
	ABBÇB	94	19	50	35,39	8,765	0,046	0,249	-0,926	0,493
	SAB	94	15	35	27,99	5,303	-0,582	0,249	-0,436	0,493
	KKEB	94	5	20	13,93	3,643	-0,507	0,249	-0,493	0,493
	AOB	94	6	15	12,62	2,410	-0,611	0,249	-0,680	0,493
	DB	94	10	25	21,19	4,054	-0,859	0,249	-0,125	0,493
	GTB	94	6	15	12,94	2,444	-0,936	0,249	-0,189	0,493
	SKEB	94	4	20	13,59	3,942	-0,029	0,249	-0,753	0,493
	Toplam Ölçek	94	150	310	237,38	37,884	-0,321	0,249	-0,676	0,493
Lisansüstü	KB	5	51	75	67,00	10,977	-0,968	0,913	-1,240	2,000
	KDKEDYSB	5	37	54	46,00	6,205	-0,377	0,913	1,015	2,000
	ABBÇB	5	38	46	41,20	3,271	0,849	0,913	-0,666	2,000
	SAB	5	28	33	31,60	2,191	-1,531	0,913	1,745	2,000
	KKEB	5	14	20	17,40	2,608	-0,164	0,913	-1,812	2,000
	AOB	5	9	15	12,40	2,302	-0,606	0,913	0,274	2,000
	DB	5	20	25	23,00	2,739	-0,609	0,913	-3,333	2,000
	GTB	5	12	15	14,40	1,342	-2,236	0,913	5,000	2,000
	SKEB	5	8	16	12,20	4,025	-0,242	0,913	-3,048	2,000
	Toplam Ölçek	5	248	289	265,20	15,515	0,855	0,913	0,970	2,000

Anne öğrenim düzeylerine göre kategorilerdeki puan dağılımı incelendiğinde Lisansüstü öğrenime sahip anneler haricinde her alt boyut ve toplam ölçek puanı için dağılımların çarpıklıklarının kabul edilebilir aralıklarda olduğu gözlemlenmektedir. Basıklık değerlerinin ise sadece Lisans öğrenimine sahip anneler için kabul edilebilir aralıkta olduğu gözlemlenmektedir. Lisansüstü düzeyde çarpıklık ve basıklığın çıkma sebebi olarak örneklem sayısının (n=5) az olması gösterilebilir. Ancak bu değerlere ait basıklık ve çarpıklık hata değerlerinin fazla olduğu da göz önüne alınmalıdır. Kategorilerden bir tanesinin düşük örnekleme sahip olması parametrik testler yerine parametrik olmayan testlerin tercih edilmesi sebebidir. Dolayısı ile beş kategorili olan anne öğrenim düzeyinin sosyal beceri değerlendirme puanlarına göre karşılaştırılması için Kruskal-Wallis yöntemi kullanılmıştır. Kruskal-Wallis testine ait sonuçlar Tablo 7 de verilmiştir.

Tablo 7
Alt Boyutlara Ve Toplam Ölçek Puanının Anne Öğrenim Düzeyine Göre Farklılığının İncelenmesi

	<i>İstatistik</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
KB	14,380	4	0,006
KDKEDYSB	12,489	4	0,014
ABBÇB	6,998	4	0,136
SAB	11,734	4	0,019
KKEB	7,141	4	0,129
AOB	13,471	4	0,009
DB	15,124	4	0,004
GTB	12,854	4	0,012
SKEB	4,180	4	0,382
Toplam Ölçek	14,030	4	0,007

Elde edilen sonuçlardan anne öğrenim düzeyine göre sosyal beceri puanlarının KB, KDKEDYSB, SAB, AOB, DB, GTB ve toplam ölçek puanına göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği sonucu elde edilmiştir. Bu farklılığın hangi kategoriler arasında olduğunu incelemek için aralarında anlamlı farklılık ortaya çıkmış olan her bir alt ölçek puanı ve toplam ölçek puanı Mann Whitney U testi ile ikili kategoriler halinde incelenmiştir.

Tablo 8
Alt Kategorilere Ve Toplam Puanlara Göre Anne Öğrenim Düzeylerinin Karşılaştırılması

		<i>KB</i>	<i>KDKE</i>	<i>SAB</i>	<i>AOB</i>	<i>DB</i>	<i>GTB</i>	<i>Toplam</i>
İlkokul_Ortaokul	U	1384,000	1293,000	1444,000	1382,500	1413,500	1357,000	1345,500
	p	0,600	0,280	0,874	0,582	0,728	0,473	0,448
İlkokul_Lise	U	2659,500	2712,000	2747,000	2666,000	2708,500	2528,000	2705,500
	p	0,705	0,856	0,961	0,716	0,844	0,368	0,837
İlkokul_Lisans	U	2050,000	2232,500	2218,500	2174,500	2162,000	2401,000	2134,500
	p	0,004	0,029	0,026	0,013	0,013	0,102	0,011
İlkokul_Lisansüstü	U	61,500	54,000	54,000	125,000	81,000	83,000	48,000
	p	0,029	0,018	0,018	0,524	0,084	0,082	0,012
Ortaokul_Lise	U	2219,500	1944,000	2174,500	2209,500	2128,500	2233,000	2083,500
	p	0,881	0,179	0,730	0,843	0,583	0,926	0,460
Ortaokul_Lisans	U	1896,500	2192,000	1858,500	1629,500	1645,500	1822,500	1982,000
	p	0,083	0,636	0,058	0,003	0,004	0,032	0,172
Ortaokul_Lisansüstü	U	60,500	70,000	64,000	94,000	59,500	63,500	64,000
	p	0,064	0,116	0,080	0,380	0,057	0,064	0,081
Lise_Lisans	U	3301,500	3385,000	3465,000	3264,500	3287,000	3283,500	3341,000
	p	0,005	0,010	0,019	0,003	0,004	0,003	0,007
Lise_Lisansüstü	U	105,500	84,500	96,500	188,500	117,000	105,500	76,000
	p	0,042	0,017	0,029	0,488	0,061	0,037	0,012
Lisans_Lisansüstü	U	138,000	120,500	143,500	211,000	173,000	152,000	131,500
	p	0,121	0,067	0,143	0,686	0,306	0,157	0,098

İlkokul ve Lisans düzeyinde öğrenime sahip olan annelerin sosyal beceri değerlendirmeleri alt boyut olan KB, KDKEDYSB, SAB, AOB, DB ve Toplam Ölçek puanına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir. Bu farklılığın hangi grup lehine olduğunu incelemek için ortalama sıraları dikkate alınmıştır.

Tablo 9

Puan Dağılımlarında Anlamlı Farklılık Çıkan Kategorilere Ait Ortalama Sıraları

	<i>anneeğitim</i>	<i>N</i>	<i>Ort. Sıra</i>	<i>Sıra kare</i>
KB	İlkokul	60	64,67	3880,00
	Lisans	94	85,69	8055,00
KDKEDYSB	İlkokul	60	67,71	4062,50
	Lisans	94	83,75	7872,50
SAB	İlkokul	60	67,48	4048,50
	Lisans	94	83,90	7886,50
AOB	İlkokul	60	66,74	4004,50
	Lisans	94	84,37	7930,50
DB	İlkokul	60	66,53	3992,00
	Lisans	94	84,50	7943,00
Toplam Ölçek	İlkokul	60	66,08	3964,50
	Lisans	94	84,79	7970,50

Tabloya göre aralarında anlamlı düzeyde farklılık çıkan her puan dağılımı için lisans öğrenime sahip annelerin ilkokul düzeyinde öğrenime sahip annelerden daha yüksek sosyal beceri puanlarına sahip oldukları gözlemlenmektedir.

İlkokul ve Lisansüstü düzeyinde öğrenime sahip olan annelerin sosyal beceri değerlendirmeleri alt boyut olan KB, KDKEDYSB, SAB, DB, GTB ve Toplam Ölçek puanına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir. Bu farklılığın hangi grup lehine olduğunu incelemek için ortalama sıraları dikkate alınmıştır.

Tablo 10

Puan Dağılımlarında Anlamlı Farklılık Çıkan Kategorilere Ait Ortalama Sıraları

	<i>anneeğitim</i>	<i>N</i>	<i>Ort. Sıra</i>	<i>Sıra kare</i>
KB	İlkokul	60	31,53	1891,50
	Lisansüstü	5	50,70	253,50
KDKEDYSB	İlkokul	60	31,40	1884,00
	Lisansüstü	5	52,20	261,00
SAB	İlkokul	60	31,40	1884,00
	Lisansüstü	5	52,20	261,00
DB	İlkokul	60	31,85	1911,00
	Lisansüstü	5	46,80	234,00
GTB	İlkokul	60	31,88	1913,00
	Lisansüstü	5	46,40	232,00
Toplam Ölçek	İlkokul	60	31,30	1878,00
	Lisansüstü	5	53,40	267,00

Tabloya göre aralarında anlamlı düzeyde farklılık çıkan her puan dağılımı için lisansüstü öğrenime sahip annelerin ilkokul düzeyinde öğrenime sahip annelerden daha yüksek sosyal beceri puanlarına sahip oldukları gözlemlenmektedir.

Ortaokul ve Lisans düzeyinde öğrenime sahip olan annelerin sosyal beceri değerlendirmeleri alt boyut olan AOB, DB ve GTB puanına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir. Bu farklılığın hangi grup lehine olduğunu incelemek için ortalama sıraları dikkate alınmıştır.

Tablo 11

Puan dağılımlarında anlamlı farklılık çıkan kategorilere ait ortalama sıraları

	<i>anneeğitim</i>	<i>N</i>	<i>Ort. Sıra</i>	<i>Sıra kare</i>
AOB	Ortaokul	49	58,26	2854,50
	Lisans	94	79,16	7441,50
DB	Ortaokul	49	58,58	2870,50
	Lisans	94	78,99	7425,50
GTB	Ortaokul	49	62,19	3047,50
	Lisans	94	77,11	7248,50

Tabloya göre aralarında anlamlı düzeyde farklılık çıkan her puan dağılımı için lisans öğrenime sahip annelerin ortaokul düzeyinde öğrenime sahip annelerden daha yüksek sosyal beceri puanlarına sahip oldukları gözlemlenmektedir.

Lise ve Lisans düzeyinde öğrenime sahip olan annelerin sosyal beceri değerlendirmeleri KB, KDKEDYSB, SAB, AOB, DB ve Toplam Ölçek puan dağılımlarına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir. Bu farklılığın hangi grup lehine olduğunu incelemek için ortalama sıraları dikkate alınmıştır.

Tablo 12

Puan dağılımlarında anlamlı farklılık çıkan kategorilere ait ortalama sıraları

	<i>anneeğitim</i>	<i>N</i>	<i>Ort. Sıra</i>	<i>Sıra kare</i>
KB	Lise	92	82,39	7579,50
	Lisans	94	104,38	9811,50
KDKEDYSB	Lise	92	83,29	7663,00
	Lisans	94	103,49	9728,00
SAB	Lise	92	84,16	7743,00
	Lisans	94	102,64	9648,00
AOB	Lise	92	81,98	7542,50
	Lisans	94	104,77	9848,50
DB	Lise	92	82,23	7565,00
	Lisans	94	104,53	9826,00
GTB	Lise	92	82,19	7561,50
	Lisans	94	104,57	9829,50
Toplam Ölçek	Lise	92	82,82	7619,00
	Lisans	94	103,96	9772,00

Tabloya göre aralarında anlamlı düzeyde farklılık çıkan her puan dağılımı için lisans öğrenime sahip annelerin lise düzeyinde öğrenime sahip annelerden daha yüksek sosyal beceri puanlarına sahip oldukları gözlemlenmektedir.

Lise ve Lisansüstü düzeyinde öğrenime sahip olan annelerin sosyal beceri değerlendirmeleri KB, KDKEDYSB, SAB, ve Toplam Ölçek puanı dağılımlarına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir. Bu farklılığın hangi grup lehine olduğunu incelemek için ortalama sıraları dikkate alınmıştır.

Tablo 13

Puan dağılımlarında anlamlı farklılık çıkan kategorilere ait ortalama sıraları

	<i>anneeğitim</i>	<i>N</i>	<i>Ort. Sıra</i>	<i>Sıra kare</i>
KB	Lise	92	47,65	4383,50
	Lisansüstü	5	73,90	369,50
KDKE	Lise	92	47,42	4362,50
	Lisansüstü	5	78,10	390,50
SAB	Lise	92	47,55	4374,50
	Lisansüstü	5	75,70	378,50
GTB	Lise	92	47,65	4383,50
	Lisansüstü	5	73,90	369,50
Toplam Ölçek	Lise	92	47,33	4354,00
	Lisansüstü	5	79,80	399,00

Tabloya göre aralarında anlamlı düzeyde farklılık çıkan her puan dağılımı için lisansüstü öğrenime sahip annelerin lise düzeyinde öğrenime sahip annelerden daha yüksek sosyal beceri puanlarına sahip oldukları gözlemlenmektedir.

4.1.3. Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 4-6 Yaş Arası Çocukların Baba Öğrenim Durumuna Göre Sosyal Beceri Düzeylerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Sosyal Becerileri değerlendirme ölçeği 9 alt boyut ve toplam ölçek puanı için baba öğrenim durumları incelenmiştir.

Tablo 14

Baba eğitim düzeyi değişkenine göre sosyal beceri ölçeği alt kategorilerine ait betimsel istatistikler

<i>Baba Eğitim Düzeyi</i>		<i>N</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>	\bar{x}	<i>SS</i>	<i>Çarpıklık</i>	<i>Çarp Std.</i>	<i>Basıklık</i>	<i>Basık. Hata</i>
İlkokul	KB	32	31	75	55,69	13,895	-0,356	0,414	-1,131	0,809
	KDKEDYSB	32	22	55	39,56	9,130	-0,157	0,414	-0,339	0,809
	ABBÇB	32	17	50	36,34	9,472	-0,280	0,414	-0,632	0,809
	SAB	32	10	35	26,34	7,010	-0,644	0,414	-0,465	0,809
	KKEB	32	4	20	14,59	4,744	-0,663	0,414	-0,526	0,809
	AOB	32	6	15	11,69	3,126	-0,387	0,414	-1,158	0,809
	DB	32	9	25	19,53	5,588	-0,659	0,414	-1,017	0,809
	GTB	32	4	15	12,19	3,702	-1,049	0,414	-0,258	0,809
	SKEB	32	6	20	14,44	4,040	-0,106	0,414	-0,832	0,809
	Toplam Ölçek	32	118	305	230,38	49,182	-0,506	0,414	-0,431	0,809
Ortaokul	KB	29	29	75	53,10	13,476	0,032	0,434	-0,981	0,845
	KDKEDYSB	29	26	55	36,10	7,118	0,738	0,434	0,383	0,845
	ABBÇB	29	18	50	34,21	8,670	0,181	0,434	-0,754	0,845
	SAB	29	7	35	25,03	6,173	-0,517	0,434	1,333	0,845
	KKEB	29	6	20	13,45	3,511	-0,195	0,434	-0,602	0,845
	AOB	29	6	15	11,14	2,924	0,038	0,434	-1,124	0,845
	DB	29	8	25	18,28	5,384	-0,128	0,434	-1,006	0,845
	GTB	29	6	15	11,66	2,716	-0,435	0,434	-0,705	0,845
	SKEB	29	4	20	13,45	3,449	-0,106	0,434	1,277	0,845
	Toplam Ölçek	29	135	310	216,41	42,988	0,195	0,434	-0,394	0,845
Lise	KB	98	27	75	55,98	12,516	-0,201	0,244	-0,802	0,483
	KDKEDYSB	98	23	55	38,60	7,845	0,488	0,244	-0,413	0,483
	ABBÇB	98	12	50	34,79	8,171	0,025	0,244	-0,302	0,483
	SAB	98	9	35	26,43	6,036	-0,264	0,244	-0,557	0,483
	KKEB	98	5	20	13,60	4,200	-0,166	0,244	-0,863	0,483
	AOB	98	5	15	11,50	2,793	-0,267	0,244	-0,916	0,483
	DB	98	10	25	19,09	4,836	-0,228	0,244	-1,217	0,483
	GTB	98	4	15	11,64	3,390	-0,555	0,244	-1,027	0,483
	SKEB	98	7	20	14,24	3,689	0,151	0,244	-0,921	0,483
	Toplam Ölçek	98	124	310	225,88	41,314	-0,116	0,244	-0,535	0,483

(Devam ediyor)

Tablo 14 (Devam)

Baba eğitim düzeyi değişkenine göre sosyal beceri ölçeği alt kategorilerine ait betimsel istatistikler

<i>Baba Eğitim Düzeyi</i>		<i>N</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>	\bar{x}	<i>SS</i>	<i>Çarpıklık</i>	<i>Çarp Std.</i>	<i>Basıklık</i>	<i>Basık. Hata</i>
Lisans	KB	124	23	75	56,81	12,758	-0,359	0,217	-0,646	0,431
	KDKEDYSB	124	19	55	38,50	7,560	0,016	0,217	-0,161	0,431
	ABBÇB	124	16	50	34,10	9,041	0,084	0,217	-0,935	0,431
	SAB	124	11	35	27,13	5,628	-0,583	0,217	-0,179	0,431
	KKEB	124	5	20	13,57	3,755	-0,288	0,217	-0,674	0,431
	AOB	124	3	15	12,09	2,857	-0,731	0,217	-0,074	0,431
	DB	124	9	25	20,48	4,525	-0,819	0,217	-0,209	0,431
	GTB	124	3	15	12,40	2,893	-0,875	0,217	-0,113	0,431
	SKEB	124	4	20	13,32	4,017	0,000	0,217	-0,766	0,431
	Toplam Ölçek	124	116	310	228,39	42,003	-0,302	0,217	-0,470	0,431
Lisansüstü	KB	17	41	74	61,65	9,798	-0,695	0,550	-0,378	1,063
	KDKEDYSB	17	30	55	42,47	7,090	-0,184	0,550	-0,906	1,063
	ABBÇB	17	25	50	37,71	6,854	0,177	0,550	-0,262	1,063
	SAB	17	15	34	27,18	5,151	-0,967	0,550	0,583	1,063
	KKEB	17	8	20	14,12	3,498	-0,578	0,550	-0,447	1,063
	AOB	17	7	15	11,71	2,616	-0,182	0,550	-1,208	1,063
	DB	17	15	25	21,18	3,729	-0,501	0,550	-1,223	1,063
	GTB	17	8	15	12,88	2,342	-0,965	0,550	-0,175	1,063
	SKEB	17	8	20	14,29	3,236	-0,199	0,550	-0,645	1,063
	Toplam Ölçek	17	165	286	243,18	34,929	-0,908	0,550	0,297	1,063

Baba öğrenim düzeylerine göre kategorilerdeki puan dağılımı incelendiğinde çarpıklık değerlerinin kabul edilebilir aralıklarda olduğu gözlemlenmektedir. Basıklık değerlerinin ise bazı boyutlara göre kabul edilebilir sınırların dışında olduğu gözlemlenmiştir.

Lisansüstü öğrenimine sahip babaların sayısı az olduğundan parametrik testler yerine parametrik olmayan testlerin tercih edilmesi sebebidir. Dolayısı ile beş kategorili olan baba öğrenim düzeyinin sosyal beceri değerlendirme puanlarına göre karşılaştırılması için Kruskal-Wallis yöntemi kullanılmıştır. Kruskal-Wallis testine ait sonuçlar Tablo 15 de verilmiştir.

Tablo 15

Baba öğrenim düzeyine göre Alt boyutlara ve Toplam ölçek puanının farklılığının incelenmesi

	<i>İstatistik</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
KB	4,919	4	0,296
KDKEDYSB	9,030	4	0,060
ABBÇB	4,407	4	0,354
SAB	3,147	4	0,534
KKEB	2,943	4	0,567
AOB	4,530	4	0,339
DB	8,075	4	0,089
GTB	4,360	4	0,359
SKEB	3,973	4	0,410
Toplam Ölçek	5,632	4	0,228

Elde edilen sonuçlara göre baba öğrenim düzeylerine göre sosyal beceri değerlendirme puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı bulunmuştur.

4.1.4. Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 4-6 Yaş Arası Çocukların Anne Mesleğine Göre Sosyal Beceri Düzeylerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Sosyal Becerileri değerlendirme ölçeği 9 alt boyut ve toplam ölçek puanı için anne meslek türüne göre durumları incelenmiştir.

Tablo 16

Anne Mesleği Değişkenine Göre Sosyal Beceri Ölçeği Alt Kategorilerine Ait Betimsel İstatistikler

<i>Anne Meslek</i>	<i>N</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>	\bar{x}	<i>SS</i>	<i>Çarp</i>		<i>Basık</i>		
						<i>Çarpıklı</i>	<i>Std. Hata</i>	<i>Basıklı</i>	<i>Std. Hata</i>	
Çalışmıyor	KB	204	23	75	55,77	13,085	-,305	,170	-,801	,339
	KDKEDYSB	204	19	55	38,39	8,410	,237	,170	-,446	,339
	ABBÇB	204	12	50	34,60	9,013	,035	,170	-,757	,339
	SAB	204	7	35	26,41	6,084	-,450	,170	-,265	,339
	KKEB	204	4	20	13,72	4,169	-,233	,170	-,822	,339
	AOB	204	3	15	11,54	2,945	-0,349	0,170	-0,826	0,339
	DB	204	8	25	19,46	4,936	-0,433	0,170	-0,985	0,339
	GTB	204	3	15	11,97	3,199	-0,698	0,170	-0,658	0,339
	SKEB	204	4	20	14,01	4,018	-0,048	0,170	-0,720	0,339
	Toplam Ölçek	204	116	310	225,87	44,417	-0,214	0,170	-0,545	0,339

(Devam ediyor)

Tablo 16 (Devam)

Anne Mesleği Değişkenine Göre Sosyal Beceri Ölçeği Alt Kategorilerine Ait Betimsel İstatistikler

<i>Anne Meslek</i>	<i>N</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>	\bar{x}	<i>SS</i>	<i>Çarp</i>		<i>Basık</i>		
						<i>Çarpıklı</i>	<i>Std.</i>	<i>Basıklı</i>	<i>Std</i>	
						<i>k</i>	<i>Hata</i>	<i>k</i>	<i>Hata</i>	
Memur	KB	50	35	75	59,78	11,827	-0,300	0,337	-1,132	0,662
	KDKEDYSB	50	28	55	40,34	6,635	-0,008	0,337	-0,627	0,662
	ABBÇB	50	20	50	35,70	8,152	-0,176	0,337	-0,766	0,662
	SAB	50	15	35	28,36	5,294	-0,841	0,337	0,181	0,662
	KKEB	50	5	20	13,80	3,546	-0,569	0,337	-0,260	0,662
	AOB	50	7	15	12,48	2,426	-0,439	0,337	-1,071	0,662
	DB	50	10	25	21,36	3,968	-0,970	0,337	0,351	0,662
	GTB	50	6	15	12,94	2,445	-1,054	0,337	0,329	0,662
	SKEB	50	6	20	13,10	3,727	0,187	0,337	-0,751	0,662
	Toplam Ölçek	50	156	289	237,86	37,107	-0,517	0,337	-0,618	0,662
Diğer	KB	46	30	75	55,07	11,846	-0,213	0,350	-0,853	0,688
	KDKEDYSB	46	28	51	37,89	5,911	0,338	0,350	-0,799	0,688
	ABBÇB	46	19	50	34,54	7,690	0,145	0,350	-0,387	0,688
	SAB	46	9	34	25,65	5,716	-0,432	0,350	0,234	0,688
	KKEB	46	6	20	13,59	3,569	-0,258	0,350	-0,758	0,688
	AOB	46	5	15	11,83	2,823	-0,589	0,350	-0,397	0,688
	DB	46	9	25	19,30	4,993	-0,541	0,350	-0,834	0,688
	GTB	46	4	15	11,65	3,308	-0,719	0,350	-0,646	0,688
	SKEB	46	8	20	13,67	2,937	-0,231	0,350	-0,418	0,688
	Toplam Ölçek	46	147	290	223,20	37,254	-0,053	0,350	-0,700	0,688

Anne meslek türlerine göre alt boyut ve toplam ölçekten elde edilen puanların çarpıklık ve basıklık değeri -1 ile +1 puanları arasında değişmektedir. Bu durumda puanların normal dağılım gösterdiği şeklinde yorumlanabilir. Dağılımların normalliği konusunda nihai karara varmak için Kolmogorov-Smirnov normallik testleri yapılmıştır.

Tablo 17

Sosyal Beceriler Ölçeğinin Toplam Ve Alt Boyutlarının Anne Meslek Türüne Göre Normalliklerinin İncelenmesi

	<i>anne mes türü</i>	<i>Değeri</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
KB	Çalışmıyor	,073	204	,011
	Memur	,109	50	,189
	Diğer	,080	46	,200*
KDKEDYSB	Çalışmıyor	,064	204	,039
	Memur	,100	50	,200*
	Diğer	,123	46	,078

(Devam ediyor)

Tablo 17 (Devam)
Sosyal Beceriler Ölçeğinin Toplam Ve Alt Boyutlarının Anne Meslek Türüne Göre Normalliklerinin İncelenmesi

	<i>anne mes türü</i>	<i>Değeri</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
ABBÇB	Çalışmıyor	,069	204	,021
	Memur	,091	50	,200*
	Diğer	,114	46	,168
SAB	Çalışmıyor	,079	204	,004
	Memur	,119	50	,076
	Diğer	,111	46	,200*
KKEB	Çalışmıyor	,115	204	,000
	Memur	,133	50	,028
	Diğer	,120	46	,094
AOB	Çalışmıyor	,184	204	,000
	Memur	,231	50	,000
	Diğer	,198	46	,000
DB	Çalışmıyor	,154	204	,000
	Memur	,207	50	,000
	Diğer	,186	46	,000
GTB	Çalışmıyor	,245	204	,000
	Memur	,260	50	,000
	Diğer	,172	46	,002
SKEB	Çalışmıyor	,182	204	,000
	Memur	,162	50	,002
	Diğer	,221	46	,000
Toplam Ölçek	Çalışmıyor	,044	204	,200*
	Memur	,084	50	,200*
	Diğer	,066	46	,200*

Tüm alt boyutlara göre anne meslek türüne ait kategorilerden en az bir tanesi normal dağılım göstermemiştir. Bu durumda alt boyutlar için anne meslek türünü karşılaştırmada Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır. Ancak Toplam ölçek puanı tüm kategorilere göre normal dağılım gösterdiğinden toplam puanın incelenmesinde One Way Anova dan yararlanılmıştır.

Tablo 18

Anne Meslek Düzeyine Göre Alt Boyut Puanlarının Farklılığının İncelenmesi

	<i>İstatistik</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
KB	4,183	2	0,124
KDKEDYSB	3,819	2	0,148
ABBÇB	0,766	2	0,682
SAB	6,410	2	0,061
KKEB	0,129	2	0,937
AOB	4,033	2	0,133
DB	6,033	2	0,079
GTB	3,983	2	0,136
SKEB	2,321	2	0,313

Elde edilen sonuçlara göre anne meslek türüne göre sosyal beceri değerlendirme puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı bulunmuştur.

Toplam Ölçek Puanına göre meslek türleri arasındaki farklılığı ise parametrik analizlerden One Way ANOVA ile incelenmiştir.

Tablo 19

Toplam Ölçek Puanına Göre Meslek Türleri Arasındaki Farklılığın İncelenmesi

	<i>KT</i>	<i>sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Toplam Ölçek	6758,575	2	3379,287	1,892	,153

Analiz sonuçlarına göre toplam ölçek puanının anne meslek kategorilerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği sonucu elde edilmiştir.

4.1.5.Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 4-6 Yaş Arası Çocukların Baba Mesleğine Göre Sosyal Beceri Düzeylerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Sosyal becerileri değerlendirme ölçeği 9 alt boyut ve toplam ölçek puanı için baba meslek türüne göre durumları incelenmiştir.

Tablo 20

Baba Meslek Türü değişkenine göre sosyal beceri ölçeği alt boyutlarına ve toplam puana ait betimsel istatistikler

<i>Baba Meslek Türü</i>	<i>N</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>	\bar{x}	<i>SS</i>	<i>Çarpıklık</i>	<i>Çar</i>		
							<i>Std.</i>	<i>Basıklı</i>	<i>Bsk</i>
							<i>Hat</i>	<i>k</i>	<i>Std</i>
Memur									
KB	96	35	75	58,69	11,962	-0,217	0,246	-1,024	0,488
KDKEDYSB	96	27	55	39,93	7,385	0,296	0,246	-0,701	0,488
ABBÇB	96	20	50	35,65	8,199	-0,052	0,246	-0,777	0,488
SAB	96	14	35	27,67	5,658	-0,488	0,246	-0,628	0,488
KKEB	96	5	20	13,81	3,853	-0,183	0,246	-0,884	0,488
AOB	96	5	15	11,67	2,890	-0,303	0,246	-1,075	0,488
DB	96	10	25	20,64	4,235	-0,636	0,246	-0,572	0,488
GTB	96	4	15	12,51	2,828	-0,861	0,246	-0,217	0,488
SKEB	96	4	20	13,45	3,949	0,084	0,246	-0,786	0,488
ToplamÖlçek 2	96	147	310	234,00	39,883	-0,171	0,246	-0,606	0,488
Diğer									
KB	204	23	75	55,23	12,995	-0,303	0,170	-0,828	0,339
KDKEDYSB	204	19	55	38,03	7,958	0,201	0,170	-0,285	0,339
ABBÇB	204	12	50	34,37	8,869	0,054	0,170	-0,692	0,339
SAB	204	7	35	26,12	6,023	-0,497	0,170	-0,075	0,339
KKEB	204	4	20	13,66	4,035	-0,307	0,170	-0,675	0,339
AOB	204	3	15	11,77	2,851	-0,490	0,170	-0,556	0,339
DB	204	8	25	19,33	5,052	-0,454	0,170	-0,996	0,339
GTB	204	3	15	11,88	3,236	-0,717	0,170	-0,649	0,339
SKEB	204	4	20	13,98	3,767	-0,035	0,170	-0,564	0,339
ToplamÖlçek	204	116	310	224,38	43,267	-0,254	0,170	-0,578	0,339

Araştırmaya katılım gösterenler sadece memur ve diğer kategorisini işaretlemiştir. Değerler incelendiğinde KB alt boyutunda basıklık değerinin kabul edilebilir değerlerin dışına çıktığı görülmektedir. Dağılımların normalliği konusunda nihai karara varmak için Kolmogorov-Smirnov normallik testleri yapılmıştır.

Tablo 21
Sosyal Beceriler Ölçeğinin Toplam Ve Alt Boyutlarının Baba Meslek Türü Değişkenine Göre Normalliklerinin İncelenmesi

	<i>Baba mes türü</i>	<i>Değeri</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
KB	Memur	,098	96	,023
	Diğer	,089	204	,000
KDKEDYSB	Memur	,082	96	,114
	Diğer	,062	204	,058
ABBÇB	Memur	,059	96	,200*
	Diğer	,081	204	,002
SAB	Memur	,111	96	,005
	Diğer	,070	204	,016
KKEB	Memur	,129	96	,000
	Diğer	,116	204	,000
AOB	Memur	,197	96	,000
	Diğer	,190	204	,000
DB	Memur	,182	96	,000
	Diğer	,146	204	,000
GTB	Memur	,259	96	,000
	Diğer	,220	204	,000
SKEB	Memur	,164	96	,000
	Diğer	,181	204	,000
Toplam Ölçek	Memur	,057	96	,200*
	Diğer	,055	204	,200*

Tüm alt boyutlara göre KDKEDYSB alt boyutu hariç diğer alt boyutların meslek türüne göre normal dağılıma sahip olmadığı gözlemlenmiştir. Toplam ölçek puanının ise meslek türlerine göre normal dağılım gösterdiği gözlemlenmiştir. Bu durumda KDKEDYSB ve toplam ölçek puanları için Bağımsız t testi diğer alt boyutlar için ise ortalama karşılaştırmada Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

İlk olarak normal dağılım göstermeyen alt boyutlar incelenmiştir.

Tablo 22
Normal Dağılım Göstermeyen Alt Boyutların Baba Meslek Türüne Göre İncelenmesi

<i>Alt boyutlar ve Ölçek</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
KB	8405,000	0,048
ABBÇB	8920,500	0,213
SAB	8382,500	0,044
KKEB	9607,000	0,791
AOB	9600,500	0,778
DB	8454,000	0,052
GTB	8856,500	0,165
SKEB	8989,000	0,242

İncelenen alt boyutlarda sadece KB ve SAB alt boyutuna memur babalar ile farklı meslekte çalışan babaların sosyal beceri puanları arasında farklılaşma olduğu gözlemlenmiştir.

Tablo 23

Baba Meslek Türü Değişkenine Göre Sosyal Beceri Ölçeği Alt Kategorilerine Ait Ortalama Sıraları

	<i>baba mes türü</i>	<i>N</i>	\bar{x}	<i>S. T.</i>
KB	Memur	96	164,95	15835,00
	Diğer	204	143,70	29315,00
SAB	Memur	96	165,18	15857,50
	Diğer	204	143,59	29292,50

Tabloda görüldüğü üzere memur babaların sosyal beceri düzeyleri diğer kategorisindeki babaların düzeylerinden daha yüksek olarak bulunmuştur.

KDKEDYSB ve toplam ölçek puanına göre ise baba meslek düzeyleri arasındaki sosyal beceri düzeyi farklılığı Bağımsız örneklem t testi ile incelenmiştir. Bağımsız örneklemelerde parametrik yaklaşımlara göre analizleri yürütebilmek için sağlanması gereken bir varsayım da varyansların homojenliğidir. Varyansların homojenliği varsayımı Levene testi ile incelenmiş ve KDKEDYSB alt boyutu için $F=0,194$ $*p=0,660>0,05$ ve Toplam ölçek puanı için $F=1,443$ $**p=0,231>0,05$ olarak bulunmuştur. Homojenlik varsayımı sağlandıktan sonra bağımsız örneklem için t testi sonuçları yorumlanmıştır.

Tablo 24

KDKEDYSB Ve Toplam Ölçek Puanının Baba Meslek Düzeyine Göre Karşılaştırılması

	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>	<i>Ort. Fark</i>
KDKEDYSB	1,966	298	,053	1,893
Toplam Ölçek	1,841	298	,067	9,618

Ortalamaların karşılaştırılmasında memur babalar ile diğer meslekte çalışan babaların sosyal becerilerin değerlendirilmesi arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

4.1.6. Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 4-6 Yaş Arası Çocukların Ailenin Gelir Düzeyine Göre Sosyal Beceri Düzeylerinin İncelenmesine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Sosyal Becerileri değerlendirme ölçeği 9 alt boyut ve toplam ölçek puanı için gelir düzeyine göre durumları incelenmiştir.

Tablo 25

Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Sosyal Beceri Ölçeği Alt Boyutlarına Ve Toplam Puana Ait Betimsel İstatistikler

Ailenin Gelir Düzeyi		N	Min.	Max.	\bar{x}	SS	Çarp.	Çarp. Std.	Bask. Hata	Bsk. Std. Hata
Düşük	KB	29	27	75	54,10	13,547	-,190	,434	-,671	,845
	KDKEDYSB	29	25	55	37,07	7,010	,387	,434	,055	,845
	ABBÇB	29	12	50	33,24	7,998	-,258	,434	,609	,845
	SAB	29	7	35	26,14	6,973	-,680	,434	,386	,845
	KKEB	29	5	20	13,31	4,449	-,287	,434	-,841	,845
	AOB	29	7	15	11,24	2,760	,299	,434	-1,497	,845
	DB	29	8	25	19,14	5,377	-,393	,434	-1,090	,845
	GTB	29	6	15	11,86	3,020	-,451	,434	-1,085	,845
	SKEB	29	9	20	14,45	3,439	,218	,434	-,848	,845
	Toplam Ölçek	29	124	304	220,55	45,313	-,292	,434	-,526	,845
Orta	KB	227	23	75	56,03	12,736	-,285	,162	-,778	,322
	KDKEDYSB	227	19	55	38,62	8,078	,221	,162	-,359	,322
	ABBÇB	227	17	50	34,81	8,690	,066	,162	-,849	,322
	SAB	227	9	35	26,43	5,950	-,419	,162	-,329	,322
	KKEB	227	4	20	13,67	4,004	-,220	,162	-,769	,322
	AOB	227	3	15	11,70	2,910	-,460	,162	-,673	,322
	DB	227	9	25	19,82	4,780	-,535	,162	-,848	,322
	GTB	227	3	15	12,00	3,205	-,778	,162	-,489	,322
	SKEB	227	4	20	13,75	3,908	-,007	,162	-,635	,322
	Toplam Ölçek	227	116	310	226,83	42,514	-,191	,162	-,477	,322
Yüksek	KB	44	36	75	59,36	12,097	-,436	,357	-1,132	,702
	KDKEDYSB	44	27	54	39,80	6,849	-,056	,357	-,828	,702
	ABBÇB	44	16	50	35,59	9,025	-,213	,357	-,526	,702
	SAB	44	17	35	27,91	5,080	-,631	,357	-,642	,702
	KKEB	44	6	20	14,20	3,495	-,504	,357	-,347	,702
	AOB	44	6	15	12,25	2,634	-,709	,357	-,226	,702
	DB	44	9	25	19,80	4,849	-,683	,357	-,494	,702
	GTB	44	7	15	12,66	2,710	-,898	,357	-,481	,702
	SKEB	44	8	20	13,68	3,684	-,004	,357	-,858	,702
	Toplam Ölçek	44	153	288	235,25	39,489	-,511	,357	-,918	,702

Katılımcıların gelir düzeyleri düşük, orta ve yüksek kategorileri olarak sınıflandırılmıştır. Alt boyutlara ve toplam ölçek puanına ait puanların çarpıklık değerleri kabul edilebilir aralıkta olup basıklık değerleri ise yüksek ve düşük kategorilerinde kabul edilebilir sınırların dışına taşmıştır. Dağılımların normalliği konusunda nihai karara varmak için Kolmogorov-Smirnov normallik testleri yapılmıştır.

Tablo 26
Sosyal Beceriler Ölçeğinin Toplam Ve Alt Boyutlarının Ailenin Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Normalliklerinin İncelenmesi

	<i>Ailenin Gelir</i>			
	<i>Düzeyi</i>	<i>Değeri</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
KB	Düşük	,147	29	,110
	Orta	,072	227	,007
	Yüksek	,157	44	,008
KDKEDYSB	Düşük	,110	29	,200*
	Orta	,060	227	,043
	Yüksek	,140	44	,030
ABBÇB	Düşük	,139	29	,162
	Orta	,071	227	,007
	Yüksek	,085	44	,200*
SAB	Düşük	,113	29	,200*
	Orta	,075	227	,004
	Yüksek	,144	44	,023
KKEB	Düşük	,148	29	,106
	Orta	,108	227	,000
	Yüksek	,174	44	,002
AOB	Düşük	,274	29	,000
	Orta	,188	227	,000
	Yüksek	,193	44	,000
DB	Düşük	,173	29	,027
	Orta	,157	227	,000
	Yüksek	,176	44	,002
GTB	Düşük	,230	29	,000
	Orta	,231	227	,000
	Yüksek	,238	44	,000
SKEB	Düşük	,210	29	,002
	Orta	,175	227	,000
	Yüksek	,213	44	,000
Toplam Ölçek	Düşük	,091	29	,200*
	Orta	,037	227	,200*
	Yüksek	,128	44	,068

Puanların kategorilere göre incelenmesi sonucunda her alt kategoriye göre dağılımların normal dağılmadığı gözlemlenmiştir. Bu durumda tüm puanlar için Kruskal-Wallis testi yapılmıştır.

Tablo 27

Alt Boyutlara Ve Toplam Ölçek Puanının Ailenin Gelir Düzeyine Göre Farklılığının İncelenmesi

	<i>İstatistik</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
KB	3,286	2	0,193
KDKEDYSB	2,780	2	0,249
ABBÇB	1,361	2	0,506
SAB	2,137	2	0,344
KKEB	0,934	2	0,627
AOB	2,555	2	0,279
DB	0,222	2	0,895
GTB	1,427	2	0,490
SKEB	0,817	2	0,665
Toplam Ölçek	2,499	2	0,287

Gelir düzeyine göre tüm boyutlar ve toplam ölçek puanının farklılaşmadığı sonucu elde edilmiştir.

4.1.7. Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 4-6 Yaş Arası Çocukların Aldığı Okul Öncesi Eğitim Süresine Göre Sosyal Beceri Düzeylerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Sosyal Becerileri değerlendirme ölçeği 9 alt boyut ve toplam ölçek puanı için okul öncesi eğitim süresine (1 yıl/ 2 yıl) göre durumları incelenmiştir.

Tablo 28

Çocukların aldığı okul öncesi eğitim süresi değişkenine göre sosyal beceri ölçeği alt boyutlarına ve toplam puana ait betimsel istatistikler

<i>Eğitim aldığı süre</i>	<i>N</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>	\bar{x}	<i>SS</i>	<i>Çarpıklık</i>	<i>Hata</i>	<i>Çarp</i>	<i>Basıklık</i>	
								<i>Std.</i>	<i>Std</i>	
1 Yıl	KB	215	23	75	55,72	13,139	-0,297	,166	-,787	,330
	KDKEDYSB	215	20	55	38,53	8,153	0,262	,166	-,395	,330
	ABBÇB	215	12	50	34,74	8,833	0,011	,166	-,743	,330
	SAB	215	7	35	26,34	6,173	-0,484	,166	-,187	,330
	KKEB	215	4	20	13,74	4,149	-0,257	,166	-,841	,330
	AOB	215	4	15	11,68	2,877	-0,339	,166	-,937	,330
	DB	215	8	25	19,40	4,960	-0,423	,166	-,985	,330

(Devam ediyor)

Tablo 28 (Devam)

Çocukların aldığı okul öncesi eğitim süresi değişkenine göre sosyal beceri ölçeği alt boyutlarına ve toplam puana ait betimsel istatistikler

Eğitim aldığı süre	N	Min.	Max.	\bar{x}	SS	Çarp		Basıklık	
						Std.	Hata	Std	Hata
GTB	215	4	15	11,87	3,177	-0,663	,166	-,722	,330
SKEB	215	4	20	14,23	3,834	-0,018	,166	-,787	,330
Toplam Ölçek	215	23	75	55,72	13,139	-0,297	,166	-,787	,330
KB	85	35	75	57,88	11,665	-0,216	0,261	-1,167	0,517
KDKEDYSB	85	19	54	38,91	6,934	-0,022	0,261	-0,445	0,517
ABBÇB	85	17	50	34,87	8,282	0,013	0,261	-0,628	0,517
SAB	85	14	35	27,31	5,289	-0,442	0,261	-0,645	0,517
KKEB	85	5	20	13,64	3,508	-0,359	0,261	-0,393	0,517
AOB	85	3	15	11,89	2,824	-0,672	0,261	-0,073	0,517
DB	85	10	25	20,65	4,412	-0,860	0,261	-0,150	0,517
GTB	85	3	15	12,61	2,924	-1,116	0,261	0,472	0,517
SKEB	85	4	20	12,75	3,622	-0,048	0,261	-0,391	0,517
Toplam Ölçek	85	122	290	230,51	37,955	-0,427	0,261	-0,265	0,517

Değerler incelendiğinde her kategoride yer alan puanların basıklık ve çarpıklık değerleri kabul edilebilir aralıkta olduğu sadece KB alt boyutuna ait basıklık puanının kabul edilebilir ranjin dışına çıktığı gözlemlenmektedir.

Dağılımların normalliği konusunda nihai karara varmak için Kolmogorov-Smirnov normallik testleri yapılmıştır.

Tablo 29

Sosyal Beceriler Ölçeğinin Toplam Ve Alt Boyutlarının Çocukların Aldığı Okul Öncesi Eğitim Süresi Değişkenine Göre Normalliklerinin İncelenmesi

	Öğrenim Süresi	Değeri	sd	p
KB	1	0,071	215	0,010
	2	0,113	85	0,009
KDKEDYSB	1	0,058	215	0,072
	2	0,073	85	,200*
ABBÇB	1	0,067	215	0,020
	2	0,086	85	0,168
SAB	1	0,080	215	0,002
	2	0,122	85	0,003

(Devam ediyor)

Tablo 29 (Devam)

Sosyal Beceriler Ölçeğinin Toplam Ve Alt Boyutlarının Çocukların Aldığı Okul Öncesi Eğitim Süresi Değişkenine Göre Normalliklerinin İncelenmesi

	<i>Öğrenim Süresi</i>	<i>Değeri</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
KKEB	1	0,116	215	0,000
	2	0,126	85	0,002
AOB	1	0,197	215	0,000
	2	0,186	85	0,000
DB	1	0,154	215	0,000
	2	0,176	85	0,000
GTB	1	0,219	215	0,000
	2	0,264	85	0,000
SKEB	1	0,185	215	0,000
	2	0,156	85	0,000
Toplam Ölçek	1	0,046	215	,200*
	2	0,079	85	,200*

Tüm alt boyutlara göre KDKEDYSB alt boyutu hariç diğer alt boyutların öğrenim sürelerine göre normal dağılıma sahip olmadığı gözlemlenmiştir. Toplam ölçek puanının ise normal dağılım gösterdiği gözlemlenmiştir. Bu durumda KDKE ve toplam ölçek puanları için Bağımsız t testi diğer alt boyutlar için ise puan karşılaştırmada Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

İlk olarak normal dağılım göstermeyen alt boyutlar incelenmiştir.

Tablo 30

Normal dağılım göstermeyen alt boyutların öğrenim süresi türüne göre incelenmesi

<i>Alt boyutlar ve Ölçek</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
KB	3028,500	0,483
ABBÇB	2980,500	0,407
SAB	3255,500	0,923
KKEB	3169,000	0,743
AOB	2932,000	0,323
DB	3114,500	0,632
GTB	3176,500	0,750
SKEB	2969,000	0,381

İncelenen sosyal beceri değerlendirme alt boyutlarına göre okul öncesi eğitim alma sürelerinin anlamlı düzeyde farklılık oluşturmadığı sonucu elde edilmiştir.

KDKEDYSB ve toplam ölçek puanına göre ise okul öncesi eğitim alma süreleri ise Bağımsız örneklem t testi ile incelenmiştir. Bağımsız örneklemelerde parametrik yaklaşımlara göre analizleri yürütmek için sağlanması gereken bir varsayım da varyansların homojenliğidir.

Varyansların homojenliği varsayımı Levene testi ile incelenmiş ve KDKEDYSB alt boyutu için $F=1,904$ $*p=0,169>0,05$ ve Toplam ölçek puanı için $F=3,086$ $**p=0,080>0,05$ olarak bulunmuştur. Homojenlik varsayımı sağlandıktan sonra bağımsız örneklem için t testi sonuçları yorumlanmıştır.

Tablo 31
KDKEDYSB Ve Toplam Ölçek Puanının Öğrenim Süresine Göre Karşılaştırılması

	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>	<i>Ort. Fark</i>
KDKEDYSB	-,370	298	,712	-,371
Toplam Ölçek	-,782	298	,435	-4,250

Ortalamaların karşılaştırılmasında bir yıl okul öncesi eğitim almış çocuklar ile iki yıl okul öncesi eğitim almış çocukların sosyal becerilerin değerlendirilmesi arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

4.1.8. Ailenin Sahip Olduğu Çocuk Sayısına Göre Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 4-6 Yaş Arası Çocukların Sosyal Beceri Düzeylerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Sosyal Becerileri değerlendirme ölçeği 9 alt boyut ve toplam ölçek puanı için sahip olunan çocuk sayısına göre durumları incelenmiştir.

Tablo 32
Sahip Olunan Çocuk Sayısına Göre Sosyal Beceri Ölçeği Ve Alt Boyutlarına Ait İstatistikler

<i>Sahip olunan çocuk sayısı</i>	<i>N</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>	\bar{x}	<i>SS</i>	<i>Çarpıklık</i>	<i>Çarpık Hata</i>	<i>Basıklık</i>	<i>Basıklık Hata</i>
1 KB	41	31	75	58,66	12,008	-,515	,369	-,435	,724
KDKEDYSB	41	19	49	38,00	6,801	-,590	,369	,444	,724
ABBÇB	41	17	50	34,54	7,997	-,073	,369	-,661	,724
SAB	41	15	35	27,88	4,854	-,880	,369	,692	,724
KKEB	41	5	20	13,29	4,179	-,528	,369	-,713	,724

(Devam ediyor)

Tablo 32 (Devam)

Sahip Olunan Çocuk Sayısına Göre Sosyal Beceri Ölçeği Ve Alt Boyutlarına Ait İstatistikler

Sahip olunan çocuk sayısı	N	Min.	Max.	\bar{x}	SS	Çarpıklık	Çarp		Basıklı	
							Hata	Basıklık	Hata	k Std
1	AOB	41	3	15	11,88	2,917	-,934	,369	,848	,724
	DB	41	10	25	19,39	4,914	-,472	,369	-,838	,724
	GTB	41	3	15	11,85	3,432	-,969	,369	-,099	,724
	SKEB	41	4	20	13,76	4,381	-,458	,369	-,385	,724
	Toplam Ölçek	41	122	284	229,24	40,485	-,839	,369	,319	,724
2	KB	122	23	75	57,06	12,812	-,507	,219	-,476	,435
	KDKEDYSB	122	20	55	38,58	7,766	,254	,219	-,239	,435
	ABBÇB	122	12	50	35,25	8,830	-,084	,219	-,626	,435
	SAB	122	9	35	26,94	6,278	-,657	,219	-,116	,435
	KKEB	122	4	20	13,65	3,846	-,337	,219	-,545	,435
	AOB	122	4	15	12,00	2,878	-,599	,219	-,586	,435
	DB	122	10	25	20,17	4,904	-,678	,219	-,750	,435
	GTB	122	4	15	12,11	3,220	-,851	,219	-,407	,435
	SKEB	122	6	20	13,59	3,991	,178	,219	-1,004	,435
	Toplam Ölçek	122	116	304	229,36	42,398	-,491	,219	-,207	,435
3	KB	97	33	75	56,15	12,157	-,047	,245	-1,140	,485
	KDKEDYSB	97	23	55	39,71	7,925	,233	,245	-,776	,485
	ABBÇB	97	17	50	35,07	8,362	,136	,245	-,691	,485
	SAB	97	15	35	26,52	5,568	-,118	,245	-,811	,485
	KKEB	97	5	20	13,75	3,897	-,199	,245	-,757	,485
	AOB	97	6	15	11,66	2,723	-,186	,245	-1,131	,485
	DB	97	9	25	19,67	4,411	-,355	,245	-,944	,485
	GTB	97	6	15	12,22	2,826	-,616	,245	-,736	,485
	SKEB	97	4	20	13,93	3,533	-,094	,245	-,360	,485
	Toplam Ölçek	97	149	310	228,68	41,312	,143	,245	-,789	,485
4	KB	40	23	75	52,17	14,196	,075	,374	-1,019	,733
	KDKEDYSB	40	21	55	36,88	8,534	,471	,374	-,226	,733
	ABBÇB	40	16	50	32,85	9,564	,188	,374	-,955	,733
	SAB	40	7	35	24,58	6,460	-,330	,374	,120	,733
	KKEB	40	6	20	14,23	4,394	-,115	,374	-1,250	,733
	AOB	40	6	15	11,00	3,030	,023	,374	-1,168	,733
	DB	40	8	25	19,03	5,558	-,504	,374	-1,015	,733
	GTB	40	6	15	11,90	3,257	-,539	,374	-1,195	,733
	SKEB	40	8	20	14,25	3,477	,526	,374	-,695	,733
	Toplam Ölçek	40	135	307	216,88	46,704	,133	,374	-1,051	,733

Sahip olunan çocuk sayısına göre betimsel istatistikler incelendiğinde tüm puan dağılımları için çarpıklıklarının kabul edilebilir aralıklarda olduğu gözlemlenmektedir.

Basıklık değerlerinin ise sadece 1 çocuğa sahip olma dışındaki 2, 3 ve 4 çocuğa sahip olma kategorisinde farklı dağılımlarda -1 ile +1 aralığından farklılaştığı gözlemlenmiştir. Çocuk sayısı kategorisine göre puanların dağılımlarının normalliği incelenmiş ve Kolmogorov-Smirnov normallik testleri yapılmıştır.

Tablo 33

Sosyal Beceriler Ölçeğinin Toplam Ve Alt Boyutlarının Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Normalliklerinin İncelenmesi

	<i>Çocuk Sayısı</i>	<i>Değeri</i>	<i>sd</i>	<i>Değeri</i>
KB	1	,088	41	,200*
	2	,083	122	,040
	3	,086	97	,073
	4	,118	40	,174
KDKEDYSB	1	,088	41	,200*
	2	,061	122	,200*
	3	,103	97	,013
	4	,090	40	,200*
ABBÇB	1	,113	41	,200*
	2	,060	122	,200*
	3	,091	97	,046
	4	,142	40	,041
SAB	1	,130	41	,079
	2	,126	122	,000
	3	,105	97	,011
	4	,065	40	,200*
KKEB	1	,180	41	,002
	2	,115	122	,000
	3	,099	97	,019
	4	,131	40	,083
AOB	1	,224	41	,000
	2	,204	122	,000
	3	,186	97	,000
	4	,195	40	,001
DB	1	,143	41	,034
	2	,192	122	,000
	3	,144	97	,000
	4	,165	40	,008
GTB	1	,200	41	,000
	2	,233	122	,000
	3	,250	97	,000
	4	,254	40	,000
SKEB	1	,184	41	,001
	2	,179	122	,000
	3	,175	97	,000
	4	,291	40	,000
Toplam Ölçek	1	,104	41	,200*
	2	,056	122	,200*
	3	,078	97	,173
	4	,080	40	,200*

Sahip olunan çocuk sayısı arttıkça normalliğin evren normallerinden sapma gösterdiği gözlemlenmektedir. Ancak çocuk sayısı kategorilerinden bir tanesinin normal dağılımın dışına çıkmasından kaynaklı olarak parametrik olmayan testler tercih edilmiştir. Tüm alt boyutlara göre sosyal becerilerin değerlendirilmesinde elde edilen puanların karşılaştırılması Kruskal-Wallis testi ile yapılmıştır. Ancak tüm ölçekten elde edilen toplam puana ait dağılım ise bağımsız değişkenin tüm kategorilerinde normal olarak dağılım göstermiştir. Tüm ölçek puanına ait dağılım için ise parametrik testlerden One way ANOVA testi kullanılmıştır.

İlk olarak alt boyut puanlarının çocuk sayısı değişkenine göre incelenmesi Kruskal Wallis testine göre yapılmıştır.

Tablo 34

Alt Boyutların Sahip Olunan Çocuk Sayısına Göre Farklılığının İncelenmesi

	<i>K-W H</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
KB	5,624	3	0,131
KDKEDYSB	3,941	3	0,268
ABBÇB	2,731	3	0,435
SAB	7,013	3	0,071
KKEB	0,841	3	0,840
AOB	4,104	3	0,250
DB	1,869	3	0,600
GTB	0,329	3	0,954
SKEB	1,277	3	0,735

Alt boyut puanları sahip olunan çocuk sayısına değişkenine göre incelendiğinde farklı sayıda çocuk sayısına sahip olunmasının sosyal beceri değerlendirme puanları üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Toplam ölçek puanının sahip olunan çocuk sayısına göre farklılaşp farklılaşmadığı ise parametrik testlerden One Way ANOVA testi ile gerçekleştirilmiştir.

Tablo 35

Toplam Ölçek Puanının Sahip Olunan Çocuk Sayısına Göre Farklılığının İncelenmesi

	<i>Kare Top.</i>	<i>sd</i>	<i>Ort. Fark</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Toplam Ölçek	5197,360	3	1732,453	,964	,410

ANOVA sonucunda Toplam Ölçek puanının da sahip olunan çocuk değişkenine göre farklılık göstermediği sonucu elde edilmiştir.

4.2. Alt Problem 2

Okul öncesi eğitime devam eden 4-6 yaş arası çocukların ebeveynlerinin duygusal istismar potansiyelleri cinsiyet, anne baba öğrenim durumu, anne baba mesleği, ailenin gelir düzeyi, çocuğun aldığı okul öncesi eğitim süresi, sahip olunan kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

4.2.1. Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 4-6 Yaş Arası Çocukların Cinsiyetlerine Göre Duygusal İstismar Potansiyellerine İlişkin Bulgu Ve Yorumlar

Araştırmada analize başlamadan önce uç değerler her alt boyut puanı da dikkate alınarak incelenmiştir. 21, 92, 194 ve 230 değerleri uç değerler olarak elde edilmiş ve veri setinden atılmıştır.

Tablo 36

Cinsiyet Değişkenine Göre Duygusal İstismar Ölçeği Alt Kategorilerine Ve Toplam Puanına Ait Betimsel İstatistikler

		<i>N</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>	\bar{x}	<i>SS</i>	<i>Çarpıklık</i>	<i>Çrp Std. Hata</i>	<i>Basıklık k</i>	<i>Basık. Std Hata</i>
Kız	Nedensel	155	28	53	37,12	5,547	,494	,195	-,244	,387
	Önleyici	155	21	65	37,23	8,604	,316	,195	-,218	,387
	Toplam Ölçek	155	49	109	74,35	11,622	,340	,195	-,141	,387
Erkek	Nedensel	141	28	64	39,21	7,678	1,037	,204	,712	,406
	Önleyici	141	21	66	37,11	9,953	,657	,204	-,114	,406
	Toplam Ölçek	141	49	122	76,31	14,791	,699	,204	,185	,406

Duygusal istismar ölçeğine ait alt kategorileri ve toplam puanların betimsel istatistikleri dikkate alındığında Kızlara ve erkeklere ait çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 aralığında olduğu gözlemlenmektedir. Puanlara normallik dağılımlarını incelemek üzere normallik test sonuçlarından yararlanılmıştır.

Tablo 37

Duygusal İstismar Ölçeğinin Toplam Ve Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre Normalliklerinin İncelenmesi

	<i>cinsiyet</i>	<i>Statistic</i>	<i>df</i>	<i>Sig.</i>
Nedensel	Kız	,089	155	,004
	Erkek	,140	141	,000
Önleyici	Kız	,080	155	,017
	Erkek	,114	141	,000
Toplam Ölçek	Kız	,054	155	,200*
	Erkek	,111	141	,000

Kolmogorov-Smirnov değerlerinin anlamlılıkları incelendiğinde sadece toplam ölçek puanında kızlara ait dağılımların normal dağılım gösterdiği, diğer tüm dağılımların normal dağılımdan farklılaştıkları sonucu elde edilmiştir. Dolayısı ile bu alt probleminde kız ve erkeklere göre sosyal becerilerin toplam ve alt boyutlarının incelenmesi Mann Whitney U testi ile gerçekleştirilmiştir.

Tablo 38

Alt boyutlar ve ölçek puanların cinsiyete göre farklılığının incelenmesi

<i>Alt boyutlar ve Ölçek</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Nedensel	9603,000	0,071
Önleyici	10466,500	0,530
Toplam Ölçek	10422,000	0,492

Duygusal İstismar ölçeğine ait alt boyutlar ve toplam ölçek puanının cinsiyet değişkeninin kategorilerine göre elde edilmiş olan ortalama sıraları değerleri arasındaki anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. * $p_{nedensel}=0,071 > 0,05$; ** $p_{önleyici}=0,530 > 0,05$; *** $p_{ToplamÖlçek}=0,492 > 0,05$

4.2.2. Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 4-6 Yaş Arası Çocukların Anne Öğrenim Durumuna Göre Duygusal İstismar Potansiyellerine İlişkin Bulgu Ve Yorumlar

Tablo 39

Anne Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Duygusal İstismar Ölçeği Alt Kategorilerine Ve Toplam Puanına Ait Betimsel İstatistikler

		<i>N</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>	\bar{x}	<i>SS</i>	<i>Çarp</i>		<i>Basık.</i>	
							<i>Çarpıklı</i>	<i>Std.</i>	<i>Basıklık</i>	<i>Std</i>
İlkokul	Nedensel	59	29	53	38,98	5,885	,410	,311	-,362	,613
	Önleyici	59	23	66	41,15	10,807	,250	,311	-,623	,613
	Toplam Ölçek	59	53	113	80,14	14,214	,214	,311	-,739	,613
Ortaokul	Nedensel	46	29	59	40,87	7,594	,735	,350	-,107	,688
	Önleyici	46	21	59	37,72	9,724	,263	,350	-,476	,688
	Toplam Ölçek	46	54	110	78,59	13,701	,210	,350	-,136	,688
Lise	Nedensel	92	28	64	38,89	7,468	1,101	,251	1,540	,498
	Önleyici	92	21	66	38,55	8,713	,158	,251	-,254	,498
	Toplam Ölçek	92	49	122	77,45	13,358	,753	,251	1,330	,498
Lisans	Nedensel	94	28	51	35,66	5,128	1,026	,249	,829	,493
	Önleyici	94	21	56	33,30	7,069	,681	,249	,549	,493
	Toplam Ölçek	94	49	92	68,96	9,644	,485	,249	-,228	,493
Lisansüstü	Nedensel	5	29	40	34,40	5,079	-,331	,913	-2,788	2,000
	Önleyici	5	29	38	32,60	3,362	1,169	,913	2,034	2,000
	Toplam Ölçek	5	58	78	67,00	7,616	,458	,913	,117	2,000

Anne öğrenim düzeylerine göre kategorilerdeki tüm alt ölçek puanları ve toplam puan dağılımı incelendiğinde ilkokul ve ortaokul kategorileri için basıklık ve çarpıklık katsayılarının -1 ile +1 aralığında olduğu gözlemlenmiştir. Kategorilerden bir tanesinin düşük örnekleme sahip olması parametrik testler yerine parametrik olmayan testlerin tercih edilmesi sebebidir. Dolayısı ile beş kategorili olan anne öğrenim düzeyinin duygusal istismar potansiyeline göre karşılaştırılması için Kruskal-Wallis yöntemi kullanılmıştır. Kruskal-Wallis testine ait sonuçlar Tablo 40 da verilmiştir.

Tablo 40

Alt Boyutlara Ve Toplam Ölçek Puanının Anne Öğrenim Düzeyine Göre Farklılığının İncelenmesi

	<i>İstatistik</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Nedensel	25,084	4	0,000
Önleyici	29,005	4	0,000
Toplam Ölçek	37,603	4	0,000

Elde edilen sonuçlardan anne öğrenim düzeyine göre duygusal istismar alt ölçek ve toplam ölçek puanına göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği sonucu elde edilmiştir. Bu farklılığın hangi kategoriler arasında olduğunu incelemek için aralarında anlamlı farklılık ortaya çıkmış olan her bir alt ölçek puanı ve toplam ölçek puanı Mann Whitney U testi ile ikili kategoriler halinde incelenmiştir.

Tablo 41

Alt Kategorilere Ve Toplam Puana Göre Anne Öğrenim Düzeylerinin Karşılaştırılması

		<i>Nedensel</i>	<i>Önleyici</i>	<i>Toplam</i>
İlkokul_Ortaokul	U	1202,500	1114,000	1279,000
	p	0,317	0,116	0,614
İlkokul_Lise	U	2568,500	2366,000	2392,000
	p	0,578	0,184	0,219
İlkokul_Lisans	U	1790,000	1585,000	1512,500
	p	0,000	0,000	0,000
İlkokul_Lisansüstü	U	87,000	76,000	65,500
	p	0,137	0,075	0,037
Ortaokul_Lise	U	1787,500	1984,000	1963,500
	p	0,137	0,551	0,491
Ortaokul_Lisans	U	1231,500	1554,500	1239,000
	p	0,000	0,007	0,000
Ortaokul_Lisansüstü	U	59,000	76,500	49,500
	p	,078	,230	,035
Lise_Lisans	U	3122,000	2754,500	2587,500
	p	0,001	0,000	0,000
Lise_Lisansüstü	U	152,500	128,000	110,000
	p	0,205	0,096	0,053
Lisans_Lisansüstü	U	218,000	229,500	211,000
	p	0,785	0,930	0,701

Kategoriler arasındaki ikili karşılaştırmalara göre incelendiğinde ölçeğin her alt kategorisine ve toplam puanına göre İlkokul ve Lisans, ortaokul ve Lisans, Lise ve Lisans öğrenimine sahip annelerin duygusal istismar potansiyelleri arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca ilkokul ile ortaokul düzeyinde öğrenime sahip anneler ve lisansüstü öğrenim düzeyine sahip annelerin toplam puan için duygusal istismar potansiyelleri arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu gözlemlenmiştir.

Tablo 42

Puan dağılımlarında anlamlı farklılık çıkan kategorilere ait ortalama sıraları

	<i>anneeğitim</i>	<i>N</i>	<i>Ort. Sıra</i>	<i>Sıra kare</i>
Nedensel	İlkokul	59	93,66	5526,00
	Lisans	94	66,54	6255,00
Önleyici	İlkokul	59	97,14	5731,00
	Lisans	94	64,36	6050,00
ToplamÖlçek	İlkokul	59	98,36	5803,50
	Lisans	94	63,59	5977,50
Nedensel	Ortaokul	46	90,73	4173,50
	Lisans	94	60,60	5696,50
Önleyici	Ortaokul	46	83,71	3850,50
	Lisans	94	64,04	6019,50
ToplamÖlçek	Ortaokul	46	90,57	4166,00
	Lisans	94	60,68	5704,00
Nedensel	Lise	92	106,57	9804,00
	Lisans	94	80,71	7587,00
Önleyici	Lise	92	110,56	10171,50
	Lisans	94	76,80	7219,50
ToplamÖlçek	Lise	92	112,38	10338,50
	Lisans	94	75,03	7052,50
ToplamÖlçek	İlkokul	59	33,89	1999,50
	Lisansüstü	5	16,10	80,50
ToplamÖlçek	Ortaokul	46	27,42	1261,50
	Lisansüstü	5	12,90	64,50

Lisans düzeyinde öğrenime sahip annelerin her alt boyut içinde sahip olduğu puanın Lise, ortaokul ve ilkokul puanlarında daha düşük olduğu, Lisansüstü düzeyde alınan puanların ise ortaokul ve ilkokul düzeyine sahip olanlardan daha düşük puanda olduğu gözlemlenmiştir. Duygusal istismar potansiyeli ise en yüksek Lise düzeyinde olduğu daha sonra ise ilkokul düzeyindeki annelerde olduğu gözlemlenmektedir. En az ise ortaokul düzeyindeki annelerde olduğu gözlemlenmektedir.

4.2.3. Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 4-6 Yaş Arası Çocukların Baba Öğrenim Durumuna Göre Duygusal İstismar Potansiyellerine İlişkin Bulgu Ve Yorumlar

Tablo 43

Baba Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Duygusal İstismar Ölçeği Alt Kategorilerine Ve Toplam Puanına Ait Betimsel İstatistikler

		<i>N</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>	\bar{x}	<i>SS</i>	<i>Çarpıklık</i>	<i>Çarp Std.</i>	<i>Basıklık</i>	<i>Basıklık Std.</i>
İlkokul	Nedensel	31	28	52	37,77	6,349	0,515	0,421	-0,078	0,821
	Önleyici	31	21	58	39,94	9,983	0,006	0,421	-0,783	0,821
	Toplam Ölçek	31	49	110	77,71	13,953	0,123	0,421	-0,084	0,821
Ortaokul	Nedensel	27	29	60	39,85	7,134	1,056	0,448	1,224	0,872
	Önleyici	27	24	54	39,33	9,872	-0,039	0,448	-1,482	0,872
	Toplam Ölçek	27	53	111	79,19	13,923	0,344	0,448	-0,405	0,872
Lise	Nedensel	97	28	64	38,95	7,517	0,913	0,245	0,882	0,485
	Önleyici	97	21	66	37,95	9,499	0,211	0,245	-0,486	0,485
	Toplam Ölçek	97	52	113	76,9	13,435	0,261	0,245	-0,187	0,485
Lisans	Nedensel	124	28	60	37,44	6,236	1,121	0,217	1,357	0,431
	Önleyici	124	21	66	36	8,797	1,002	0,217	1,454	0,431
	Toplam Ölçek	124	49	122	73,44	12,889	1,102	0,217	1,8	0,431
Lisansüstü	Nedensel	17	30	45	36,12	4,299	0,379	0,55	-0,581	1,063
	Önleyici	17	22	45	32,82	6,386	0,482	0,55	-0,351	1,063
	Toplam Ölçek	17	59	84	68,94	8,37	0,55	0,55	-1,066	1,063

Baba öğrenim düzeylerine göre kategorilerdeki tüm alt ölçek puanları ve toplam puan dağılımı incelendiğinde lisans kategorisi tüm puan dağılımları için çarpıklık katsayılarının -1 ile +1 aralığının dışında olduğu gözlemlenmiştir. Kategorilerden bir tanesinin düşük örnekleme sahip olması parametrik testler yerine parametrik olmayan testlerin tercih edilmesi sebebidir. Dolayısı ile beş kategorili olan baba öğrenim düzeyinin duygusal istismar potansiyeli puanlarına göre karşılaştırılması için Kruskal-Wallis yöntemi kullanılmıştır. Kruskal-Wallis testine ait sonuçlar Tablo 44 de verilmiştir.

Tablo 44

Alt Boyutlara Ve Toplam Ölçek Puanının Baba Öğrenim Düzeyine Göre Farklılığının İncelenmesi

	<i>İstatistik</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Nedensel	5,151	4	0,272
Önleyici	11,133	4	0,025
Toplam Ölçek	13,393	4	0,01

Elde edilen sonuçlardan baba öğrenim düzeyine göre önleyici alt boyutu ile duygusal istismar potansiyeli ölçeğinin toplam puanlarının baba eğitim düzeylerine göre farklılaştığı sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu farklılığın hangi kategoriler arasında olduğunu incelemek için aralarında anlamlı farklılık ortaya çıkmış olan her bir alt ölçek puanı ve toplam ölçek puanı Mann Whitney U testi ile ikili kategoriler halinde incelenmiştir.

Tablo 45

Alt kategorilere ve Toplam puana göre baba öğrenim düzeylerinin karşılaştırılması

		<i>Nedensel</i>	<i>Önleyici</i>	<i>Toplam</i>
İlkokul_Ortaokul	U	346,500	415,000	400,000
	p	0,261	0,956	0,773
İlkokul_Lise	U	1405,500	1320,000	1449,500
	p	0,585	0,307	0,764
İlkokul_Lisans	U	1816,500	1434,000	1504,000
	p	0,636	0,029	0,061
İlkokul_Lisansüstü	U	223,000	146,000	158,500
	p	0,381	0,011	0,023
Ortaokul_Lise	U	1200,500	1171,500	1206,000
	p	0,509	0,403	0,531
Ortaokul_Lisans	U	1317,500	1335,000	1230,000
	p	0,083	0,099	0,031
Ortaokul_Lisansüstü	U	159,000	140,500	121,000
	p	0,089	0,032	0,009
Lise_Lisans	U	5327,500	5172,000	4943,000
	p	0,145	0,074	0,023
Lise_Lisansüstü	U	660,000	576,000	517,500
	p	0,190	0,048	0,015
Lisans_Lisansüstü	U	974,500	840,500	836,500
	p	0,614	0,176	0,168

Kategoriler arasındaki ikili karşılaştırmalara göre incelendiğinde ölçeğin nedensel alt boyutu puanına göre baba öğrenim düzeylerine göre farklılaşmadığı sonucu elde edilmişti. Dolayısı ile karşılaştırmalarda da baba öğrenim düzeyine göre ölçek puanlarında farklılık çıkmamıştır. Önleyici alt boyutu ve toplam ölçek puanı için ortak olarak Lisansüstü öğrenim düzeyine sahip olanlar ile Lisans düzeyi hariç diğer öğrenim düzeyine sahip olanlar arasında anlamlı düzeyde farklılıklar olduğu sonucu elde edilmiştir. Önleyici alt boyutunda ayrıca Lise ve İlkokul kademesine sahip olan babaların puanları arasında da anlamlı düzeyde farklılıklar olduğu sonucu elde edilmiştir. Toplam ölçek puanında ise Lisans öğrenim düzeyine sahip olanlarla Lise ve ortaokul öğrenim düzeyine sahip olanlara ait puanlar arasında da anlamlı farklılıkların olduğu gözlemlenmiştir.

Tablo 46

Puan dağılımlarında anlamlı farklılık çıkan kategorilere ait ortalama sıraları

	<i>baba eğitim</i>	<i>N</i>	<i>Ort. Sıra</i>	<i>Sıra kare</i>
Önleyici	İlkokul	31	28,29	877,00
	Lisansüstü	17	17,59	299,00
Toplam Ölçek	İlkokul	31	27,89	864,50
	Lisansüstü	17	18,32	311,50
Önleyici	Ortaokul	27	25,80	696,50
	Lisansüstü	17	17,26	293,50
Toplam Ölçek	Ortaokul	27	26,52	716,00
	Lisansüstü	17	16,12	274,00
Önleyici	Lise	97	60,06	5826,00
	Lisansüstü	17	42,88	729,00
Toplam Ölçek	Lise	97	60,66	5884,50
	Lisansüstü	17	39,44	670,50
Önleyici	İlkokul	31	93,74	2906,00
	Lisans	124	74,06	9184,00
Toplam Ölçek	Lise	97	122,04	11838,00
	Lisans	124	102,36	12693,00
Toplam Ölçek	Ortaokul	27	92,44	2496,00
	Lisans	124	72,42	8980,00

Baba öğrenim düzeyine göre ise tüm puanların dağılımları incelendiğinde öğrenim kademesi incelendiğinde puanların azalma gösterdiği görülmektedir.

4.2.4. Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 4-6 Yaş Arası Çocukların Anne Mesleğine Göre Duygusal İstismar Potansiyellerine İlişkin Bulgu Ve Yorumlar

Duygusal istismar potansiyellerin alt boyut ve toplam ölçek puanı için anne meslek türüne göre durumları incelenmiştir.

Tablo 47

Anne meslek türü değişkenine göre duygusal istismar ölçeği alt kategorilerine ve toplam puanına ait betimsel istatistikler

<i>Anne Meslek Türü</i>	<i>N</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>	\bar{x}	<i>SS</i>	<i>Çarp</i>		<i>Basıklık</i>		
						<i>Std.</i>	<i>Hata</i>	<i>Std.</i>	<i>Hata</i>	
Çalışmıyor	Nedensel	200	28	64	38,69	6,868	1,008	0,172	1,199	0,342
	Önleyici	200	21	66	38,30	9,967	0,372	0,172	-0,393	0,342
	Toplam Ölçek	200	49	122	76,99	13,851	0,560	0,172	0,261	0,342
Memur	Nedensel	50	28	51	35,58	4,945	1,029	0,337	1,504	0,662
	Önleyici	50	21	49	32,08	5,924	0,559	0,337	0,070	0,662
	Toplam Ölçek	50	49	88	67,66	8,611	0,393	0,337	-0,324	0,662
Diğer	Nedensel	46	28	59	38,39	7,206	0,761	0,350	0,184	0,688
	Önleyici	46	25	56	37,80	7,013	0,184	0,350	-0,423	0,688
	Toplam Ölçek	46	53	105	76,20	11,903	0,229	0,350	-0,658	0,688

Anne meslek türlerinden hem çalışmıyor hem de memur kategorisinde nedensel alt boyutuna ait basıklık ve çarpıklık değeri -1 ile +1 puanları aralığının dışında değerler vermektedir. Dağılımların normalliği konusunda nihai karara varmak için Kolmogorov-Smirnov normallik testleri yapılmıştır.

Tablo 48
Duygusal İstismar Potansiyelleri Ölçeğinin Toplam Ve Alt Boyutlarının Anne Meslek Türüne Göre Normalliklerinin İncelenmesi

	<i>anne mes türü</i>	<i>Değeri</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Nedensel	Çalışmıyor	0,114	200	0,000
	Memur	0,147	50	0,009
	Diğer	0,120	46	0,094
Önleyici	Çalışmıyor	0,080	200	0,004
	Memur	0,118	50	0,077
	Diğer	0,112	46	0,190
Toplam Ölçek	Çalışmıyor	0,061	200	0,072
	Memur	0,105	50	,200*
	Diğer	0,094	46	,200*

Tüm alt boyutlara göre anne meslek türüne ait kategorilerden en az bir tanesi normal dağılım göstermemiştir. Bu durumda alt boyutlar için anne meslek türünü karşılaştırmada Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır. Ancak Toplam ölçek puanı tüm kategorilere göre normal dağılım gösterdiğinden toplam puanın incelenmesinde One Way Anova dan yararlanılmıştır.

İlk olarak alt boyutlar için nonparametrik testlerden Kruskal Wallis testi uygulanmıştır.

Tablo 49
Anne Meslek Türü Değişkenine Göre Alt Boyut Puanlarının Farklılığının İncelenmesi

	<i>İstatistik</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Nedensel	8,8	2	0,012
Önleyici	18,927	2	0

Elde edilen sonuçlara göre anne meslek türüne göre duygusal istismar potansiyelleri puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu bulunmuştur. Farklılıkların hangi kategoriler arasında olduğunu incelemek üzere Mann Whitney U testinden yararlanılmıştır.

Tablo 50

Alt Kategorilere Ve Toplam Puanına Göre Anne Meslek Türünün Karşılaştırılması

		<i>Nedensel</i>	<i>Önleyici</i>
Çalışmıyor_Memur	U	3620,500	3137,000
	p	0,003	0,000
Memur_Diğer	U	917,000	615,000
	p	0,087	0,000
Çalışmıyor_Diğer	U	4417,500	4567,000
	p	0,674	0,940

Her iki alt ölçek puanına göre de çalışmıyor olan anneler ile memur annelerin duygusal istismar potansiyelleri puanları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca Önleyici alt boyutu için Memur ve diğer kategorisinde görev yapan annelerin duygusal istismar potansiyelleri puanları arasında anlamlı düzeyde fark bulunmaktadır.

Tablo 51

Puan Dağılımlarında Anlamlı Farklılık Çıkan Kategorilere Ait Ortalama Sıraları

	<i>anne mes türü</i>	<i>N</i>	<i>Ort. Sıra</i>	<i>Sıra kare</i>
Nedensel	Çalışmıyor	200	132,40	26479,50
	Memur	50	97,91	4895,50
Önleyici	Çalışmıyor	200	134,82	26963,00
	Memur	50	88,24	4412,00
Önleyici	Memur	50	37,80	1890,00
	Diğer	46	60,13	2766,00

Alt ölçek puanlarına göre aralarında anlamlı farklılık çıkan kategorilerde en düşük puanın Memur olarak çalışan annelerden alındığı sonucuna ulaşılabilir.

Toplam Ölçek Puanına göre meslek türleri arasındaki farklılığı ise parametrik analizlerden One Way ANOVA ile incelenmiştir.

Tablo 52

Toplam Ölçek Puanına Göre Meslek Türleri Arasındaki Farklılığın İncelenmesi

	<i>Kare top.</i>	<i>sd</i>	<i>Ort. Kare</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Toplam	3523,177	2	1761,589	10,711	,000

Analiz sonuçlarına göre toplam ölçek puanının anne meslek kategorilerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği sonucu elde edilmiştir. Bu farklılığı incelemek için PostHoc testlerinden Tukey HSD, Scheffe ve Bonferroni testleri kullanılarak karşılaştırmalar yapılmıştır.

Tablo 53
Toplam Puanın Anne Meslek Türüne Göre Karşılaştırılması

	<i>anne mes</i>	<i>anne mes</i>	<i>Ort.</i> <i>Fark.</i>	<i>Std. Error</i>	<i>Sig.</i>
Tukey HSD	Çalışmıyor	Memur	9,325*	2,028	,000
		Diğer	,789	2,097	,925
	Diğer	Memur	8,536*	2,620	,004
Scheffe	Çalışmıyor	Memur	9,325*	2,028	,000
		Diğer	,789	2,097	,932
	Diğer	Memur	8,536*	2,620	,005
Bonferroni	Çalışmıyor	Memur	9,325*	2,028	,000
		Diğer	,789	2,097	1,000
	Diğer	Memur	8,536*	2,620	,004

Tablo incelendiğinde incelenen 3 PostHoc testi için de Memur kategorisinde görev yapan annelerin puanları ile hem diğer grupta görev yapan hem de çalışmayan annelerin duygusal istismar potansiyelleri puanları arasında farklılık olduğu gözlemlenmektedir. Bu farklılığa göre Memur olan annelerin daha düşük puana sahip olduğu gözlemlenmektedir. En yüksek puan ise çalışmayan annelere aittir.

4.2.5. Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 4-6 Yaş Arası Çocukların Baba Mesleğine Göre Duygusal İstismar Potansiyellerine İlişkin Bulgu Ve Yorumlar

Duygusal istismar potansiyelleri ölçeği alt boyut ve toplam ölçek puanı için baba meslek türüne göre durumları incelenmiştir.

Tablo 54
Baba Meslek Türü Değişkenine Göre Duygusal İstismar Ölçeği Alt Boyutlarına Ve Toplam Puanına Ait Betimsel İstatistikler

<i>Baba Meslek Türü</i>	<i>N</i>	<i>Min.</i>	<i>Max</i>	\bar{x}	<i>SS</i>	<i>Çarp</i>		<i>Basık.</i>		
						<i>Çarpıklık</i>	<i>Std.</i>	<i>Basıklık</i>	<i>Std</i>	
Memur	Nedensel	96	29	60	37,78	5,661	1,146	0,246	1,878	0,488
	Önleyici	96	21	65	35,98	8,683	0,839	0,246	0,684	0,488
	ToplamÖlçe k	96	54	114	73,76	11,929	0,976	0,246	1,007	0,488
Diğer	Nedensel	200	28	64	38,28	7,178	0,952	0,172	0,851	0,342
	Önleyici	200	21	66	37,75	9,486	0,376	0,172	-0,320	0,342
	ToplamÖlçe k	200	49	122	76,02	13,794	0,492	0,172	0,174	0,342

Araştırmaya katılım gösterenler sadece memur ve diğer kategorisini işaretlemiştir. Değerler incelendiğinde nedensel alt boyutunda çarpıklık ve basıklık değerinin kabul edilebilir değerlerin dışına çıktığı görülmektedir. Dağılımların normalliği konusunda nihai karara varmak için Kolmogorov-Smirnov normallik testleri yapılmıştır.

Tablo 55

Duygusal İstismar Potansiyelleri Ölçeğinin Toplam Ve Alt Boyutlarının Baba Meslek Türü Değişkenine Göre Normalliklerinin İncelenmesi

	<i>Baba mes türü</i>	<i>Değeri</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Nedensel	Memur	0,149	96	0,000
	Diğer	0,105	200	0,000
Önleyici	Memur	0,118	96	0,002
	Diğer	0,079	200	0,004
Toplam Ölçek	Memur	0,103	96	0,014
	Diğer	0,065	200	0,041

Tüm alt boyutlara göre tüm puan dağılımlarının meslek türüne göre normal dağılıma sahip olmadığı gözlemlenmiştir. Bu durumda ortalama karşılaştırmada Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Tablo 56

Alt Boyutların Ve Tüm Ölçek Puanının Baba Meslek Türüne Göre İncelenmesi

<i>Alt boyutlar ve Ölçek</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Nedensel	9516,500	0,903
Önleyici	8514,500	0,115
Toplam Ölçek	8548,500	0,127

İncelenen alt boyutlarda ve ölçek puanının toplamı için baba meslek durumuna göre duygusal istismar potansiyelinin değişiklik göstermediği sonucu ortaya çıkmıştır.

4.2.6. Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 4-6 Yaş Arası Çocukların Ailenin Gelir Düzeyine Göre Duygusal İstismar Potansiyellerinin İncelenmesine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Duygusal İstismar Potansiyelleri ölçeği alt boyut ve toplam ölçek puanı için gelir düzeyine göre durumları incelenmiştir.

Tablo 57

Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Duygusal İstismar Ölçeği Alt Boyutlarına Ve Toplam Puan Ait Betimsel İstatistikler

Ailenin gelir düzeyi		N	Min	Max	\bar{x}	SS	Çarpıklık	Çarp Std.	Hata	Basıklık	Basıklık Std.	Hata
Düşük	Nedensel	29	28	55	41,31	6,591	0,091	0,434	-0,513	0,845		
	Önleyici	29	27	56	41,34	9,009	-0,112	0,434	-1,258	0,845		
	Toplam Ölçek	29	61	98	82,66	11,399	-0,406	0,434	-1,039	0,845		
Orta	Nedensel	223	28	64	38,16	6,718	1,160	0,163	1,739	0,324		
	Önleyici	223	21	66	36,72	9,377	0,605	0,163	0,167	0,324		
	Toplam Ölçek	223	49	122	74,88	13,383	0,751	0,163	0,825	0,324		
Yüksek	Nedensel	44	28	53	35,77	5,980	1,125	0,357	0,741	0,702		
	Önleyici	44	23	56	36,70	8,237	0,509	0,357	-0,397	0,702		
	Toplam Ölçek	44	53	103	72,48	12,155	0,811	0,357	-0,150	0,702		

Katılımcıların gelir düzeyleri düşük, orta ve yüksek kategorileri olarak sınıflandırılmıştır. Düşük kategorisi her puan dağılımı için basıklık ve çarpıklık değerlerini kabul edilebilir sınırlar içerisinde vermiştir. Nedensel alt boyut puanları orta ve yüksek kategorilerinde kabul edilebilir çarpıklık ve basıklık değerlerinin dışında değerler vermiştir.

Dağılımların normalliği konusunda nihai karara varmak için Kolmogorov-Smirnov normallik testleri yapılmıştır.

Tablo 58

Ölçeğin Toplam Ve Alt Boyutlarının Ailenin Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Normalliklerinin İncelenmesi

	Gelir Düzeyi	Değeri	sd	p
Nedensel	Düşük	0,082	29	,200*
	Orta	0,129	223	0,000
	Yüksek	0,165	44	0,004

(Devam ediyor)

Tablo 58 (Devam)

Ölçeğin Toplam Ve Alt Boyutlarının Ailenin Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Normalliklerinin İncelenmesi

	<i>Gelir Düzeyi</i>	<i>Değeri</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Önleyici	Düşük	0,111	29	,200*
	Orta	0,089	223	0,000
	Yüksek	0,083	44	,200*
Toplam Ölçek	Düşük	0,163	29	0,047
	Orta	0,070	223	0,011
	Yüksek	0,126	44	0,076

Puanların kategorilere göre incelenmesi sonucunda her alt kategoriye göre dağılımların normal dağılmadığı gözlemlenmiştir. Bu durumda tüm puanlar için Kruskal-Wallis testi yapılmıştır.

Tablo 59

Alt Boyutlara Ve Toplam Ölçek Puanının Ailenin Gelir Düzeyine Göre Farklılığının İncelenmesi

	<i>İstatistik</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Nedensel	14,900	2	0,001
Önleyici	6,960	2	0,031
Toplam Ölçek	13,635	2	0,001

Gelir düzeyine göre tüm boyutlar ve toplam ölçek puanının farklılaştığı gözlemlenmiştir. Bu farklılıkların hangisi lehine olduğunu incelemek için Mann Whitney U testi yapılmıştır.

Tablo 60

Alt Kategorilere Ve Toplam Puana Göre Ailenin Gelir Düzeylerinin Karşılaştırılması

		<i>Nedensel</i>	<i>Önleyici</i>	<i>Toplam</i>
Düşük_Orta	U	2245,000	2271,500	1993,000
	p	0,007	0,009	0,001
Düşük_Yüksek	U	320,500	447,000	343,000
	p	0,000	0,031	0,001
Orta_Yüksek	U	3742,500	4846,500	4351,500
	p	0,013	0,899	0,236

Puan dağılımları gelir kategorisine göre incelendiğinde nedensel alt boyutunda her alt kategoride elde edilmiş puan diğer kategoriden elde edilen puandan farklılaşmaktadır. Önleyici ve toplam alt boyutlarında elde edilen puanlar için ise düşük ve orta düzeyde gelire sahip puanlar ve düşük ve yüksek gelire puanlar arasında anlamlı düzeyde farklılık

olduğu gözlemlenmiştir. Bu farklılıkların hangi gruplarda daha yüksek puan olarak karşılaştığını görmek için ortalama sıraları incelenmiştir.

Tablo 61

Puan Dağılımlarında Anlamlı Farklılık Çıkan Kategorilere Ait Ortalama Sıraları

	<i>Gelir Düzeyi</i>	<i>N</i>	<i>Ort. Sıra</i>	<i>Sıra kare</i>
Nedensel	Düşük	29	47,95	1390,50
	Yüksek	44	29,78	1310,50
Önleyici	Düşük	29	43,59	1264,00
	Yüksek	44	32,66	1437,00
Toplam Ölçek	Düşük	29	47,17	1368,00
	Yüksek	44	30,30	1333,00
Nedensel	Düşük	29	160,59	4657,00
	Orta	223	122,07	27221,00
Önleyici	Düşük	29	159,67	4630,50
	Orta	223	122,19	27247,50
Toplam Ölçek	Düşük	29	169,28	4909,00
	Orta	223	120,94	26969,00
Nedensel	Orta	223	139,22	31045,50
	Yüksek	44	107,56	4732,50
Önleyici	Orta	223	133,73	29822,50
	Yüksek	44	135,35	5955,50
Toplam Ölçek	Orta	223	136,49	30436,50
	Yüksek	44	121,40	5341,50

İncelenen tüm boyutlardaki karşılaştırmalar için düşük düzeyde geliri olanların duygusal istismar potansiyel puanlarının yüksek olduğu ve gelir düzeyi yüksek olduğunda ise daha az duygusal istismar potansiyeli puanına sahip oldukları gözlemlenmektedir.

4.2.7. Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 4-6 Yaş Arası Çocukların Aldığı Okul Öncesi Eğitim Süresine Göre Duygusal İstismar Potansiyellerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Duygusal istismar potansiyeli alt boyut ve toplam ölçek puanı okul öncesi eğitim süresine (1 yıl/ 2 yıl) göre incelenmiştir.

Tablo 62

Çocukların Aldığı Okul Öncesi Eğitim Süresi Değişkenine Göre Duygusal İstismar Potansiyeli Ölçeği Alt Boyutlarına Ve Toplam Puana Ait Betimsel İstatistikler

Öğrenim Süresi	N	Min.	Max.	\bar{x}	SS	Çarp		Basıklık	
						Std.	Hata	Std	Hata
1 Nedensel	212	28	64	38,63	6,894	,961	,167	,974	,333
Önleyici	212	21	66	37,40	9,811	,542	,167	-,195	,333
Toplam Ölçek	212	49	122	76,03	13,907	,558	,167	,126	,333
2 Nedensel	84	28	60	36,82	6,098	1,166	,263	1,965	,520
Önleyici	84	21	54	36,60	7,701	,187	,263	-,656	,520
Toplam Ölçek	84	49	114	73,42	11,242	,733	,263	,996	,520

Tablo incelendiğinde 2 yıl öğrenim almış olanlara ait nedensel kategoride yer alan puanların basıklık ve çarpıklık değerlerinin kabul edilebilir aralığın dışında olduğu gözlemlenmektedir. Dağılımların normalliği konusunda nihai karara varmak için Kolmogorov-Smirnov normallik testleri yapılmıştır.

Tablo 63

Duygusal İstismar Potansiyeli Ölçeğinin Toplam Ve Alt Boyutlarının Çocukların Aldığı Okul Öncesi Eğitim Süresi Değişkenine Göre Normalliklerinin İncelenmesi

	Öğrenim Süresi	Değeri	sd	p
Nedensel	1	,110	212	,000
	2	,150	84	,000
Önleyici	1	,098	212	,000
	2	,082	84	,200*
Toplam Ölçek	1	,078	212	,003
	2	,086	84	,182

Tüm puan dağılımları için incelenen değişkenin en az bir kategorisi öğrenim süresine göre normal dağılım göstermemektedir. Bu durumda tüm analizlerde puanları karşılaştırmada Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Tablo 64
Alt Boyutların Öğrenim Süresine Göre İncelenmesi

<i>Alt boyutlar ve Ölçek</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Nedensel	7518,000	0,037
Önleyici	8752,000	0,819
Toplam Ölçek	8047,000	0,197

İncelenen puan dağılımlarına göre sadece nedensel alt boyutu puanından elde edilen puanların okul öncesi eğitim alma sürelerinde anlamlı düzeyde farklılık oluşturduğu sonucu elde edilmiştir.

Tablo 65
Puan Dağılımlarında Anlamlı Farklılık Çıkan Kategorilere Ait Ortalama Sıraları

<i>okulöncesi</i>	<i>N</i>	<i>Ort. Sıra.</i>	<i>Sıra kare</i>
Nedensel 1	212	155,04	32868,00
2	84	132,00	11088,00

Aralarında anlamlı farklılık olan nedensel alt boyutu için 1 yıl eğitim almış çocuklara ait ortalama sıralarının 2 yıl eğitim almış olanların puanlarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.2.8. Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 4-6 Yaş Arası Çocukların Ailelerinin Sahip Olduğu Çocuk Sayısına Göre Duygusal İstismar Potansiyellerinin İncelenmesine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Ölçeğin alt boyut ve toplam ölçek puanı için sahip olunan çocuk sayısına göre durumları incelenmiştir.

Tablo 66
Sahip Olunan Çocuk Sayısına Göre Duygusal İstismar Potansiyeli Ölçeği Ve Alt Boyutlarına Ait İstatistikler

<i>Sahip olunan çocuk sayısı</i>	<i>N</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>	\bar{x}	<i>SS</i>	<i>Çarpıklık</i>	<i>Çarp</i>		<i>Basıklık</i>	
							<i>Std.</i>	<i>Hata</i>	<i>Std</i>	<i>Hata</i>
1	Nedensel	41	28	51	35,73	5,320	1,092	,369	1,310	,724
	Önleyici	41	23	50	34,12	7,160	,474	,369	-,541	,724
	Toplam Ölçek	41	54	90	69,85	9,404	,589	,369	-,483	,724
2	Nedensel	119	28	60	37,58	6,995	1,163	,222	1,382	,440
	Önleyici	119	21	56	35,63	8,243	,345	,222	-,642	,440
	Toplam Ölçek	119	49	114	73,21	12,729	,591	,222	,302	,440

(Devam ediyor)

Tablo 66 (Devam)

Sahip Olunan Çocuk Sayısına Göre Duygusal İstismar Potansiyeli Ölçeği Ve Alt Boyutlarına Ait İstatistikler

Sahip olunan çocuk sayısı	N	Min.	Max.	\bar{x}	SS	Çarpıklık	Çarp	Basıklık	Hata	
							Std.	Std		
3	Nedensel	97	28	64	39,06	6,959	1,050	,245	1,373	,485
	Önleyici	97	21	66	38,11	9,397	,379	,245	-,237	,485
	Toplam Ölçek	97	49	122	77,18	13,199	,647	,245	,805	,485
4	Nedensel	39	29	53	39,90	5,803	,347	,378	,061	,741
	Önleyici	39	22	66	42,74	11,196	,155	,378	-,527	,741
	Toplam Ölçek	39	53	113	82,64	14,646	,204	,378	-,420	,741

Sahip olunan çocuk sayısına göre betimsel istatistikler incelendiğinde nedensel alt boyuttaki dağılımlar hariç diğer puan dağılımları için çarpıklık ve basıklık değerlerinin kabul edilebilir aralıklarda olduğu gözlemlenmektedir. Çocuk sayısı kategorisine göre puanların dağılımlarının normalliği incelenmiş ve Kolmogorov-Smirnov normallik testleri yapılmıştır.

Tablo 67

Duygusal İstismar Ölçeğinin Toplam Ve Alt Boyutlarının Sahip Olunan Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Normalliklerinin İncelenmesi

	Çocuk Sayısı	Değeri	sd	p
Nedensel	1	,138	41	,047
	2	,121	119	,000
	3	,163	97	,000
	4	,134	39	,075
Önleyici	1	,104	41	,200*
	2	,093	119	,012
	3	,099	97	,021
	4	,065	39	,200*
Toplam Ölçek	1	,148	41	,025
	2	,087	119	,028
	3	,077	97	,189
	4	,082	39	,200*

Her puan dağılımına ait olarak çocuk sayısı kategorilerinden en az bir tanesinin normal dağılımın dışına çıktığı gözlemlenmektedir. Bu durumdan kaynaklı olarak analizler parametrik olmayan testler tercih edilmiştir. Puanların karşılaştırılması Kruskal-Wallis testi ile yapılmıştır.

Tablo 68

Sahip Olunan Çocuk Sayısına Göre Puanlarda Farklılığının İncelenmesi

	<i>K-WH</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Nedensel	14,451	3	0,002
Önleyici	17,824	3	0
Toplam Ölçek	22,579	3	0

Sahip olunan çocuk sayısına değişkenine göre incelendiğinde farklı sayıda çocuk sayısına sahip olunmasının duygusal istismar potansiyel puanları üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Hangi kategoriler arasında anlamlı farklılığın incelenmesi Mann Whitney U testi ile yapılmıştır.

Tablo 69

Alt Kategorilere Ve Toplam Puana Göre Sahip Olunan Çocuk Sayısı Düzeylerinin Karşılaştırılması

		<i>Nedensel</i>	<i>Önleyici</i>	<i>Toplam</i>
1_2	U	2090,000	2194,000	2103,000
	p	0,171	0,337	0,188
1_3	U	1391,000	1494,000	1309,000
	p	0,005	0,021	0,002
1_4	U	443,500	428,000	367,500
	p	0,001	0,000	0,000
2_3	U	4946,500	4927,500	4756,000
	p	0,070	0,064	0,026
2_4	U	1682,500	1448,500	1450,500
	p	0,010	0,000	0,000
3_4	U	1645,500	1435,500	1452,500
	p	0,236	0,028	0,035

Nedensel alt boyutunda gruplar arasında farklılaşmanın sebebi 1-3, 1-4 ve 2-4 kategorileri arasında farklılıklardan kaynaklandığı ifade edilebilir. Önleyici alt boyutu için gruplar arasında farklılaşmanın kaynağı 1-3, 1-4, 2-4 ve 3-4 kategorileri arasındaki farklılıklardan kaynaklı olduğu gözlemlenmektedir. Toplam puan için ise 1 ve 2 çocuk sahibi olanlar haricindeki tüm kategorilere göre farklılaşma olduğu gözlemlenmektedir. Bu farklılığın hangi grup lehine olduğunu incelemek için ortalama sıraları dikkate alınmıştır.

Tablo 70
Puan Dağılımlarında Anlamlı Farklılık Çıkan Kategorilere Ait Ortalama Sıraları

	çocuk sayısı	N	Ort. Sıra	Sıra kare
Nedensel	1	41	54,93	2252,00
	3	97	75,66	7339,00
Önleyici	1	41	57,44	2355,00
	3	97	74,60	7236,00
Toplam Ölçek	1	41	52,93	2170,00
	3	97	76,51	7421,00
Nedensel	1	41	31,82	1304,50
	4	39	49,63	1935,50
Önleyici	1	41	31,44	1289,00
	4	39	50,03	1951,00
Toplam Ölçek	1	41	29,96	1228,50
	4	39	51,58	2011,50
Nedensel	2	119	101,57	12086,50
	3	97	117,01	11349,50
Nedensel	2	119	74,14	8822,50
	4	39	95,86	3738,50
Önleyici	2	119	72,17	8588,50
	4	39	101,86	3972,50
Toplam Ölçek	2	119	72,19	8590,50
	4	39	101,81	3970,50
Önleyici	3	97	63,80	6188,50
	4	39	80,19	3127,50
Toplam Ölçek	3	97	63,97	6205,50
	4	39	79,76	3110,50

Tabloda da görüldüğü üzere çocuk sayısı arttıkça duygusal istismar potansiyeli artmaktadır.

4.3. Alt Problem 3

Okul öncesi eğitime devam eden 4-6 yaş arası çocukların sosyal becerileri ile ebeveynlerin duygusal istismar potansiyelleri arasında ilişki var mıdır?

4.3.1. Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 4-6 Yaş Arası Çocukların Sosyal Becerileri İle Ebeveynlerin Duygusal İstismar Potansiyelleri Arasında İlişki Var mıdır?

Bu alt probleme yönelik olarak hem tüm alt boyutlar hem de toplam ölçek puanları arasındaki korelasyon Pearson Korelasyon katsayısı ile hesaplanmıştır.

Tablo 71
Sosyal beceri ile duygusal istismar potansiyelleri arasındaki ilişki

		nedensel	Önleyici	Toplam Ölçek
KB	r	-,388**	-,279**	-,392**
	p	0,000	0,000	0,000
KDKEDYSB	r	-,262**	-,150**	-,238**
	p	0,000	0,010	0,000
ABBÇB	r	-,218**	-,115*	-,191**
	p	0,000	0,047	0,001

(Devam ediyor)

Tablo 71 (Devam)

Sosyal beceri ile duygusal istismar potansiyelleri arasındaki ilişki

		<i>nedensel</i>	<i>Önleyici</i>	<i>ToplamÖlçek</i>
SAB	r	-,280**	-,278**	-,336**
	p	0,000	0,000	0,000
KKEB	r	-,306**	-0,083	-,213**
	p	0,000	0,156	0,000
AOB	r	-,265**	-,274**	-,326**
	p	0,000	0,000	0,000
DB	r	-,320**	-,198**	-,301**
	p	0,000	0,001	0,000
GTB	r	-,388**	-,226**	-,355**
	p	0,000	0,000	0,000
SKEB	r	-,160**	-0,035	-0,105
	p	0,006	0,554	0,070
ToplamÖlçek2	r	-,376**	-,243**	-,361**
	p	0,000	0,000	0,000

Sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinin tüm alt boyutları ile duygusal istismar potansiyelleri ölçeğinin hem alt kategorileri hem de toplam puanı arasında negatif yönlü bir korelasyon bulunmaktadır. Bu korelasyonların sadece önleyici alt boyutu ile SKEB ve KKEB alt boyutu arasındaki ilişki anlamlı düzeyde bulunmamış diğer tüm ilişkiler anlamlı düzeyde bulunmuştur. Ayrıca sosyal beceri ölçeği de duygusal istismar ölçeğinin hem alt boyutları hem de toplam boyutu ile negatif yönlü bir korelasyon vermektedir. Bu korelasyonlar da anlamlı düzeyde bir ilişki içermektedir.

BÖLÜM V

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde alt problemlere yönelik araştırma sonuçlarına ilişkin bilgiler ve öneriler yer almaktadır.

5.1. Sonuçlar

Alt Problem 1. Okul öncesi eğitime devam eden 4-6 yaş arası çocukların sosyal beceri düzeyleri cinsiyet, anne baba öğrenim durumu, anne baba mesleği, ailenin gelir düzeyi, çocuğun aldığı okul öncesi eğitim süresi, sahip olunan kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Sosyal beceri ölçeğinin cinsiyet değişkenine göre analizinde kız çocuklarının; kendini kontrol etme becerileri, dinleme becerileri ve görevleri tamamlama becerileri alt boyutları ile toplam ölçek puanları erkek çocuklarına göre anlamlı derecede daha yüksektir. Sosyal beceri düzeylerinin cinsiyet değişkeni bakımından incelendiği birçok çalışmada benzer bulgularla karşılaşılmıştır. Kuzu Jafari (2021), erken çocukluk dönemindeki çocukların zeka düzeyleri ve sosyal becerileri ile ailelerin ebeveynlik ve dijital ebeveynlik tutumları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında; kişiler arası beceriler, kızgınlık davranışlarını kontrol etme ve değişikliklere uyum, akran baskısı ile başa çıkma becerileri, sözel açıklama becerileri, kendini kontrol etme becerileri, amaç oluşturma becerileri, dinleme becerileri, görevleri tamamlama becerileri, sonuçları kabul etme becerileri alt boyut puanları ve sosyal becerileri değerlendirme ölçeği toplam puanlarında kız çocuklarının erkek çocuklarından anlamlı derecede daha yüksek puan aldığını belirtmiştir. Park ve Cheah (2005) sosyal becerileri cinsiyet değişkenine göre incelediklerinde kız çocuklarının negatif duygularını kontrol etme noktasında daha başarılı olduklarını; bu durumun sosyal beceri seviyelerini yükselttiğini aktarmışlardır. Jamyang- Tshering (2004) yapmış olduğu çalışmada kız çocukların erkek çocuklara göre sosyal beceri puanlarının daha yüksek olduğunu ve erkek çocukların daha fazla sorunlu davranış sergiledikleri bulgusuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Dennis ve diğerleri (2004), erkek çocuklarının arkadaşlarıyla daha fazla anlaşmazlık yaşadığını belirtmişlerdir. Ecevit (2021), okul öncesi çocuklarda motor beceri ve sosyal beceri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, kız çocukların başlangıç becerileri, akademik destek becerileri, arkadaşlık becerileri, duyguları yönetme becerileri ve sosyal becerilerinin erkek çocuklara göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Çeşitli

çalışmalarda benzer bulgular elde edilmiştir (Elibol-Gültekin,2008; Seven, 2008; Eğercioğlu, 2008; Pekdoğan, 2016; Temel ve Türkoğlu, 2019). Kız çocuklarının sosyal becerilerinin erkek çocuklardan daha iyi olmasının nedeni toplumsal cinsiyet rollerinden kaynaklanabilir. Örneğin; geleneksel toplum anlayışımızda erkek çocuğunun kaba davranışı kız çocuğunun kaba davranışı kadar tepki görmemektedir. Günümüzde cinsiyet rolleri arasındaki bu ayırım azalmakla birlikte kız çocuklarının annelerini rol model almaları araştırma sonucunda elde edilen bulgunun nedeni olabilir.

Bununla birlikte literatürde cinsiyet değişkeninin sosyal becerileri etkilemediği veya erkek çocukların sosyal becerilerinin kız çocuklarına göre daha iyi olduğu sonucuna ulaşan çalışmalarda mevcuttur. Özel (2021) okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların sosyal beceri, problem davranış ve mizaç özellikleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında; çocukların sosyal beceri ve alt boyutlarından aldıkları puanlarda cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulamamıştır.

Sosyal beceri değerlendirme ölçeği alt boyutları kişiler arası beceriler, kızgınlık davranışlarını kontrol etme ve değişikliklere uyum sağlama becerileri, sözel açıklama becerileri, amaç oluşturma becerileri, dinleme becerileri, görevleri tamamlama becerileri ve toplam ölçek puanı ile anne öğrenim düzeyi arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmüştür. Buna göre; lisans mezuniyetine sahip annelerin kişilerarası beceriler, kızgınlık davranışlarını kontrol etme ve değişikliklere uyum sağlama becerileri, sözel açıklama becerileri, amaç oluşturma becerileri, dinleme becerileri alt boyutları ve toplam ölçek puanına göre ilkokul mezuniyeti düzeyinde olan annelerden daha yüksek sosyal beceri puanlarına sahip olduğu gözlenmiştir. Lisansüstü düzeyinde öğrenim derecesine sahip annelerin kişiler arası beceriler, kızgınlık davranışlarını kontrol etme ve değişikliklere uyum sağlama becerileri, sözel açıklama becerileri, amaç oluşturma becerileri alt boyutları ve toplam ölçek puanına göre ilkokul düzeyinde öğrenim derecesine sahip annelerden daha yüksek sosyal beceri puanlarına sahip oldukları gözlenmiştir. Lisans düzeyinde öğrenim durumuna sahip annelerin amaç oluşturma becerileri, dinleme becerileri ve görevleri tamamlama becerileri alt boyutlarında ortaokul mezuniyet derecesinde olan annelerden anlamlı düzeyde daha yüksek sosyal beceri puanlarına sahip olduğu görülmüştür. Lise ve lisans düzeyinde öğrenim derecesine sahip annelerin sosyal beceri değerlendirmeleri kişilerarası beceriler, kızgınlık davranışlarını kontrol etme ve değişikliklere uyum sağlama becerileri, sözel açıklama becerileri, amaç oluşturma becerileri, dinleme becerileri ve toplam ölçek puan

dağılımlarında lisans mezuniyet derecesine sahip annelerin lehine anlamlı derecede farklılık göstermiştir. Lise ve lisansüstü düzeyinde öğrenime sahip olan annelerin sosyal beceri değerlendirmeleri kişilerarası beceriler, kızgınlık davranışlarını kontrol etme ve değişikliklere uyum sağlama becerileri, sözel açıklama becerileri ve toplam ölçek puanına göre lisansüstü annelerin lise mezunu annelerden daha yüksek puan aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgulara göre annelerin eğitim seviyesi arttıkça çocuk yetiştirme konusunda daha profesyonel davrandıkları ve annelerin çocuk yetiştirme tutumlarının çocukların sosyal beceri düzeylerini pozitif yönde etkilemiş olabileceği düşünülmektedir. Erbay (2008) okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin sosyal becerilere sahip olma düzeylerini incelediği çalışmanın sonuçlarına göre; okul öncesi eğitim alan çocuklarda annenin eğitim seviyesi arttıkça çocukların sosyal beceri düzeyi yükselmektedir. Okul öncesi eğitim almayan çocukların ise sosyal beceri düzeyleri ile annelerinin eğitim durumu arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Kayahan (2020) çalışmasında 5-6 yaş çocukların sosyal beceri puanlarının üniversite eğitimi almış anneler lehine anlamlı derecede farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmalar elde edilen bulguyu destekler niteliktedir.

Yapılan analizler neticesinde baba mezuniyet durumu ile çocukların sosyal beceri değerlendirme puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya dahil edilen çocukların babalarının tamamı çalışırken annelerin %68'i ev hanımıdır. Çocukların gün içerisinde anneleri ile daha fazla vakit geçiriyor olmaları baba öğrenim durumu değişkeninin çocuğun sosyal beceri düzeyini etkilemediği sonucuna ulaşılmasına neden olduğu düşünülmektedir. Petit ve diğerleri (1991) yapmış oldukları çalışmada ebeveynlerin eğitim seviyesinin çocukların sosyal becerileri düzeylerini etkilemediği sonucuna ulaşmışlardır. Yaşar Ekici (2015)'nin okul öncesi eğitime devam eden çocukların sosyal becerileri ile aile özellikleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırma bu bulguyu destekler niteliktedir. Pekdoğan (2016) 5-6 yaş çocuklarının sosyal becerilerini bazı değişkenler açısından incelediği çalışmada baba eğitim düzeyi arttıkça; sosyal beceri alt boyutlarından dinleme becerileri, amaç oluşturma becerileri, kızgınlık davranışlarını kontrol etme ve değişikliklere uyum sağlama becerileri, akran baskısı ile başa çıkma becerileri ve sonuçları kabul etme becerilerinin gelişme gösterdiği sonucuna ulaşmıştır.

Sosyal becerileri değerlendirme ölçeği dokuz alt boyutu ve toplam ölçek puanları ile anne meslek türü ilişkisine bakıldığında; anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamıştır.

Bu bulguya ulaşılmasının nedeni örneklem grubunu oluşturan annelerin büyük çoğunluğunun alışmıyor olması olabilir. Hour (2021), 48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerileri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, anne çalışma durumu ile çalışmaya katılan çocukların sosyal becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Altunçanak (2020) araştırmasında, annelerin çalışma durumlarının çocukların sosyal yetkinlik ve davranış sorunları üzerinde etkisinin olmadığını belirtmiştir. alışmalar bu araştırmadan elde edilen bulguyu desteklemektedir.

Sosyal becerileri değerlendirme leği dokuz alt boyut ve toplam ölçek puanı için baba meslek türüne göre durumları incelenmiştir. Buna göre devlet memuru olan babaların çocuklarının kişiler arası beceriler ve sözel açıklama becerileri alt boyutlarında daha yüksek puan aldıkları, diğer alt boyutlarda ise anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Temel ve Türkoğlu (2019) yapmış oldukları çalışmada köy ve kentte yaşayan çocukların sosyal beceri puanları ile babalarının meslek durumları arasında ilişki olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Ilgın (2018) ise profesyonel mesleğe sahip olan babaların çocuklarının başlangıç becerileri, akademik destek becerileri, arkadaşlık becerileri, duygu yönetme becerileri ve toplam sosyal beceri puanlarının babası işçi, memur ve serbest meslek sahibi olan çocuklara göre daha iyi düzeyde olduğunu belirtmiştir. Bu araştırmadaki kişiler arası beceriler ve sözel açıklama becerileri alt boyutlarındaki farklılığın diğer meslek gruplarında yer alan babalara göre memur babaların çalışma saatlerinin çocuklarıyla vakit geçirme hususunda daha elverişli olmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Ayrıca baba, çocukla ve sosyal çevresiyle kurduğu iletişim tarzıyla çocuğa örnek olmaktadır. Örneklem grubundaki memur babaların kişiler arası beceriler ve sözel açıklama becerileri alt boyutlarında çocuklarına örnek teşkil etmiş olmaları muhtemeldir.

Araştırmaya katılan çocukların sosyal becerileri ile ailelerinin gelir düzeyi arasındaki ilişki incelendiğinde; sosyal beceri değerlendirme leğinin tüm alt boyutları ile toplam ölçek puanının ailenin gelir düzeyine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bilgin (2022) yapmış olduğu araştırmada çocukların sosyal becerileri ile ailenin gelir düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olmadığını belirtmiştir. Seven (2006) yapmış olduğu araştırmada st gelir seviyesine sahip ailelerin çocuklarının, alt ve orta gelir seviyesine sahip ailelerin çocuklarından daha yüksek sosyal beceri puanlarına sahip olduğunu ortaya koymuştur. Ramsey(1998) yapmış olduğu çalışmada düşük gelir seviyesine sahip ailelerin çocuklarının orta gelir seviyesine sahip ailelerin çocuklarından

daha fazla saldırgan davranışlar sergilemekle birlikte sözel iletişim becerilerinin de daha düşük düzeyde olduğunu belirtmiştir. Ailenin gelir düzeyi arttıkça çocuğa sunulan sosyal uyaranların çeşitliliğinin artmasından dolayı sosyal becerilerinde de artış olması beklenmektedir. Araştırmadan elde edilen bu bulgunun nedeninin alt ve orta gelir seviyesine sahip ailelerin çocuklarına kendi imkanları doğrultusunda; yüksek gelir seviyesine sahip olmayı gerektirmeyen sosyal ortamlar sunmaları olduğu düşünülmektedir.

Çocukların okul öncesi eğitim alma süreleri ile sosyal beceri değerlendirme ölçeğinin tüm alt boyutları ve toplam ölçek puanı arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Samar (2019) okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, çocukların okul öncesi eğitim alma süreleri ile sosyal beceri puanları arasında anlamlı bir fark bulamamıştır. Bu sonuçların aile ve okulda sunulan sosyal deneyimlerin benzerliklerinden kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Literatürde farklı bulguların olduğu çalışmalar da mevcuttur. Pekdoğan (2016) çalışmasında çocukların kişilerarası becerileri, kızgınlık davranışlarını kontrol etme ve değişikliklere uyum sağlama becerileri, akran baskısıyla başa çıkma becerileri, sözel açıklama becerileri, kendini kontrol etme becerileri, amaç oluşturma becerileri, dinleme becerileri, görevleri tamamlama becerileri ve sonuçları kabul etme becerileri puanlarının daha önce okul öncesi eğitim almış çocuklarda daha yüksek çıktığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmaya katılan ailelerin sahip olduğu çocuk sayısı ile çocukların sosyal beceri alt boyutları ve toplam puanları arasında farklılık olmadığı bulgusu elde edilmiştir. Altunçanak (2020) çalışmasından elde ettiği bulgulara göre; kardeş sayısının çocuklarda sosyal yetkinlik ve davranış problemleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını belirtmiştir. Bilgin (2022) araştırmasında sosyal becerilerin kardeş sayısı değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Atmaca ve arkadaşları (2020) araştırmalarında benzer şekilde kardeş sayısının, sosyal beceriler üzerinde istatistiksel açıdan bir farklılık oluşturmadığını belirtmişlerdir. Söz konusu araştırmalar bu çalışmadan elde edilen bulguyu destekler niteliktedir. Kardeş sayısı değişkeninin çocukların sosyal beceri düzeylerini etkilememesinin nedeninin, tek çocuğa sahip olan ailelerin çocuklarıyla olan sosyal etkileşimlerinin fazla olmasından veya ailelerin çocuklarının arkadaşlarıyla etkileşim içerisinde bulunacakları ortamlar sunmalarından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Alt Problem 2. Okul öncesi eğitime devam eden 4-6 yaş arası çocukların ebeveynlerinin duygusal istismar potansiyelleri cinsiyet, anne baba öğrenim durumu, anne baba mesleği, ailenin gelir düzeyi, çocuğun aldığı okul öncesi eğitim süresi, sahip olunan kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, çocukların cinsiyet değişkeni ile duygusal istismar ölçeği alt boyutları ve toplam ölçek puanı arasında ilişki yoktur. Alanyazında bu bulguya paralel sonuçlara ulaşılmış birçok çalışma mevcuttur (Douglas, 2014; Arabacı, 2007; Yalçın, 2007; Zoroğlu, v.d., 2001). Erdem Özyurt (2016) ergenlikte algılanan duygusal istismar ve bağlanma arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada, ergenlerin annelerinden ve babalarından algıladıkları duygusal istismarın cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığını belirtmiştir. Literatürde farklı sonuçlara ulaşılmış çalışmalar da bulunmaktadır. Pekdoğan (2016) araştırmasında çocukların cinsiyeti ile annelerin istismar potansiyelleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu; kız çocukların anneleri tarafından daha çok istismara maruz kaldıklarını belirtmiştir. Benzer olarak Karanis (2016) 328 üniversite öğrencisinin üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada, kız öğrencileri duygusal istismar algılama düzeylerinin erkek öğrencilere oranla daha yüksek olduğunu belirtmiştir.

Annelerin öğrenim durumu ile duygusal istismar potansiyelleri arasındaki ilişkiye bakıldığında; lisans düzeyinde öğrenim derecesine sahip annelerin nedensel ve önleyici alt boyutlarda ilkökul, ortaokul ve lise mezuniyet derecesine sahip annelerden; lisansüstü eğitim derecesine sahip annelerin ise ilkökul ve ortaokul düzeyinde mezuniyet derecesine sahip annelerden daha düşük puan aldığı gözlenmiştir. Toplam ölçek puanlarına bakıldığında, duygusal istismar potansiyeli en yüksek grubun lise mezuniyet derecesine sahip anneler, daha sonra ise ilkökul düzeyinde öğrenim durumuna sahip anneler olduğu gözlenmiştir. Duygusal istismar potansiyeli en az olan grubun ise ortaokul mezunu anneler olduğu görülmüştür. Duygusal istismar toplam ölçek puanları ile annelerin mezuniyet durumu arasında doğru veya ters bir orantı bulunmamaktadır. Ortaokul mezuniyet derecesine sahip annelerin duygusal istismar ölçeği toplam puanına göre en düşük puanı almalarının nedeninin; ortaokul mezuniyet derecesine sahip annelerin duygusal istismar farkındalıklarının daha yüksek olduğu düşünülmektedir. Literatürdeki benzer çalışmalara bakacak olursak; Öztürk (2007) çalışmasında ebeveynlerin eğitim düzeylerinin duygusal istismar farkındalığının duyarsızlık, uygunsuz beklentiler ve red/izolasyon alt boyutları üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Eğitim düzeyi

ilkokul olan katılımcıların duygusal istismar farkındalığının, eğitim düzeyi lise ve üniversite olan katılımcılara göre düşük olduğunu belirtmiştir. Paavilainen ve diğerleri (2001) çocuk istismarının aile içerisindeki risk faktörlerini inceledikleri çalışmalarında; düşük eğitim seviyesinin istismar potansiyelini arttırdığı sonucuna ulaşmışlardır.

Baba öğrenim durumu değişkeni ile ebeveynlerin duygusal istismar potansiyelleri arasındaki ilişki bulgularına göre; duygusal istismar potansiyeli ölçeği nedensel alt boyutunda farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin önleyici alt boyutu ve tüm ölçek puanları ile mezuniyet durumları arasında ise negatif yönlü bir ilişki mevcuttur. Yani babaların mezuniyet derecesi arttıkça; annelerin duygusal istismarı önleyici davranışları ve duygusal istismar potansiyelleri azalmaktadır. Aktaş (2011) yapmış olduğu çalışmada, babanın eğitim seviyesi ile duygusal istismar farkındalık ölçeği duyarsızlık, red/izolasyon alt ölçek puanları ve toplam puan ile negatif yönlü zayıf bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Cansız (2021) araştırmasında; duygusal istismar potansiyeli ölçeği önleyici alt boyutu ile annelerin duygusal istismar potansiyelleri arasında anlamlı düzeyde farklılık bulamazken; ölçeğin nedensel alt boyutunda ilkökul ve ortaokul mezunu babaların eşlerinin duygusal istismar potansiyellerinin, üniversite mezunu babaların eşlerine göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Koçmarlar (2016) yapmış olduğu çalışmada babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin algıladıkları duygusal istismarın, babası üniversite mezunu olan öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Eğitim seviyesi yükseldikçe babaların eşleriyle daha sağlıklı iletişim kurmaları, öğrenim hayatlarında sorumluluk bilinci kazandıkları için aile içerisindeki sorumluluklarının farkında olmaları ve aile ile ilgili tüm sorumluluğun annenin omuzlarına yüklenmemesi; annenin duygusal istismar potansiyelini azaltan etmenler olduğunu düşündürmektedir.

Anne mesleği değişkeni ile ebeveynlerin duygusal istismar potansiyelleri arasındaki ilişkiye bakıldığında; ölçeğin nedensel ve önleyici alt boyut puanlarında devlet memuru olan annelerin puanları anlamlı düzeyde daha düşük çıkmıştır. Çalışmayan annelerin ise ölçekten en yüksek puanı aldıkları görülmektedir. Araştırmadan elde edilen bulguya göre çalışmayan annelerin çocuklarını duygusal istismara maruz bırakma potansiyellerinin daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Çalışmayan annelerin ekonomik özgürlükleri olmadığı için stres altında oldukları ve bunu çocuklarına yansıttıkları düşünülmektedir. Literatürde benzer bulgulara rastlanmaktadır. Cansız (2021) yapmış olduğu çalışmada duygusal istismar potansiyeli ölçeğinin nedensel alt boyutunda ev hanımı ve sağlık personeli annelerin duygusal istismar potansiyellerinin öğretmen

annelere göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Duygusal istismar potansiyeli ölçeği nedensel alt boyutunda ise ev hanımı olan annelerin duygusal istismar potansiyellerinin öğretmen annelere göre anlamlı derecede yüksek olduğunu belirtmiştir. Ertaş (2020) yaptığı araştırmada benzer bulgulara ulaşmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular duygusal istismar potansiyeli ölçeği nedensel alt boyutunda tipik ve atipik gelişim gösteren çocuklara sahip ev hanımı annelerin, çalışan annelere göre anlamlı derecede yüksek puan aldıkları yönündedir. Pekdoğan (2016) annelerin istismar potansiyellerini bazı değişkenler açısından incelediği çalışmada annelerin çalışma durumunun istismar potansiyellerini anlamlı şekilde yordadığını tespit etmiştir. Araştırmada annelerin çalışma durumunun, istismar potansiyellerini azalttığı sonucuna ulaşmıştır. Şenol (2021) okul öncesi dönem çocuklarının annelerinin duygusal istismar potansiyeli ölçek puanlarını annenin çalışma durumu değişkenine göre incelemiş, ölçeğin önleyici ve nedensel alt boyutlarında çalışmayan annelerin puanlarının çalışan annelerin puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğunu tespit etmiştir. Literatürdeki çalışmaların çoğu araştırmadan elde edilen bulguyu destekler niteliktedir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre babaların meslek kategorisi ile annelerin duygusal istismar potansiyelleri arasında ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Koçmarlar (2006) yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin babalarından aldıkları duygusal istismarın babanın çalışma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır. Literatürde babaların meslek durumu değişkeni ile duygusal istismar potansiyeli arasındaki ilişkinin incelendiği çalışma sayısı kısıtlıdır. Bu nedenle elde edilen bulgunun gelecek çalışmalara yol göstereceği düşünülmektedir.

Ailenin gelir düzeyi değişkeni ile annelerin duygusal istismar potansiyelleri arasındaki ilişkiye göre; gelir düzeyi arttıkça duygusal istismar potansiyelinin azaldığı görülmüştür. Ailenin gelir seviyesinin düşük olması ebeveynler arasında huzursuzluk, çocukların yaşamaya elverişsiz koşullarda büyümesi, ebeveynlerin stres seviyelerinin artması gibi birçok olumsuz durumun yaşanmasına sebep olmaktadır. Bu sebeplerin annelerin duygusal istismar potansiyellerini arttırdığı düşünülmektedir. Kırbaç (2017) çocuk istismar ve ihmalini bazı değişkenler açısından incelediği araştırmada orta gelir seviyesine sahip öğrencilerin, yüksek gelir seviyesine sahip öğrencilerden daha fazla fiziksel ve duygusal istismara maruz kaldığı sonucuna ulaşmıştır. Ertaş (2020) tipik gelişim gösteren çocukların aile gelir durumu değişkeni ile duygusal istismar potansiyeli ölçeği alt boyut puanları arasında anlamlı düzeyde fark bulamazken; atipik gelişim gösteren çocukları aile gelir düzeyleri ile duygusal istismar potansiyeli ölçeği nedensel

ve önleyici alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılık olduğunu belirtmiştir. Gelir düzeyi 2000 TL ve altı olan ailelerin atipik gelişim gösteren çocuklarının annelerinin nedensel alt boyut puanlarının; 4001 TL ve üzeri gelir durumuna sahip annelerin puanlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca 2001-4000 TL aylık gelir düzeyinde ve atipik gelişim gösteren çocukları olan ailelerin çocuklarına yönelik duygusal istismarı önleyici davranışlarının; gelir durumu 4001 TL ve üzeri olan ailelere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Şenol (2021) ise yapmış olduğu araştırmadan elde ettiği bulgulara dayanarak; yüksek gelir seviyesine sahip annelerin duygusal istismar potansiyellerinin düşük; düşük gelir seviyesine sahip annelerin ise duygusal istismar potansiyellerinin ve önleyici davranışlarının daha yüksek olduğunu belirtmiştir.

Araştırmaya katılan çocukların okul öncesi eğitim alma süresi ile annelerin duygusal istismar potansiyeli ölçeğinden aldıkları puanlar karşılaştırıldığında; ölçeğin nedensel alt boyutu için çocuğu bir yıldır okul öncesi eğitim alan annelerin, çocuğu iki yıldır okul öncesi eğitim alan annelerden anlamlı derecede daha yüksek puan aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. İki yıldır okul öncesi eğitim alan çocukların annelerinin; okul öncesi eğitimin kritik önemini farkında olan ve çocuk eğitimi konusunda daha bilinçli anneler olduğu düşünülmektedir. Çocuk eğitimi konusunda daha bilinçli olan annelerin duygusal istismar farkındalığı yüksek anneler oldukları ve çocuklarını duygusal istismar etme potansiyellerinin ise daha düşük olduğu sonucu çıkarılabilir. Literatürde annelerin duygusal istismar potansiyellerinin okul öncesi eğitim alma süresi değişkenine göre incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Araştırmaya katılan annelerin sahip olduğu çocuk sayısı değişkenine göre duygusal istismar potansiyelleri karşılaştırıldığında; bir çocuk sahibi olan annelerin ölçeğin nedensel, önleyici alt boyut ve toplam ölçek puanları; üç ve dört çocuk sahibi olan annelerden anlamlı düzeyde daha düşüktür. İki çocuk sahibi olan anneler nedensel alt boyutta üç çocuk sahibi olan annelerden ve iki alt boyut ve toplam ölçek puanına göre ise dört çocuk sahibi olan annelerden anlamlı derecede daha düşük puana sahiptir. Ayrıca üç çocuk sahibi olan anneler ölçeğin önleyici alt boyut ve toplam puanına göre dört çocuk sahibi olan annelerden anlamlı derecede düşük puan almışlardır. Bu bulgular bize çocuk sayısı arttıkça annelerin duygusal istismar potansiyellerinin arttığını göstermektedir. Çocuk sayısının artması annelerin sorumluluklarının artmasına neden olduğu için annelerin çocukların fiziksel ve duygusal ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kalmış olabilecekleri düşünülmektedir. Literatürde bu bulguyu destekleyen birçok çalışma mevcuttur (Tuna, 2010; Toker Karabulut, 2019; Güler, v.d., 2002; Çetin ve Danacı, 2016).

Alt Problem 3. Okul öncesi eğitime devam eden 4-6 yaş arası çocukların sosyal becerileri ile ebeveynlerin duygusal istismar potansiyelleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Duygusal istismar potansiyeli ölçeği önleyici alt boyutu ile sosyal beceri değerlendirme ölçeği sonuçları kabul etme becerileri alt boyutu ve kendini kontrol etme becerileri alt boyutu arasında anlamlı derecede farklılık bulunmazken; sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinin diğer tüm alt boyutları ile duygusal istismar potansiyelleri ölçeğinin tüm alt boyutları ve toplam ölçek puanları arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulguya göre; duygusal istismarın önleyici davranışlarının çocukların sonuçları kabul etme becerileri ve kendini kontrol etme becerileri üzerinde anlamlı bir etkisi yoktur. Bununla birlikte, duygusal istismarın önleyici ve nedensel davranışları arttıkça çocukların sosyal becerilerinin diğer alt boyutları olan; kızgınlık davranışlarını kontrol etme ve uyum sağlama becerileri, akran baskısı ile başak çıkma becerileri, görevleri tamamlama becerileri, kişiler arası beceriler, sözel açıklama becerileri, amaç oluşturma becerileri ve dinleme becerilerinde düşüş gözlenmektedir.

Ayrıca sosyal beceri değerlendirme ölçeği ile duygusal istismar potansiyeli ölçeğinin alt boyutları ve toplam puanları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir ifadeyle; çocukların sosyal becerileri arttıkça duygusal istismar edilme potansiyelleri azalmaktadır.

5.2. Öneriler

- Gelecekteki araştırmalarda ebeveynlerin duygusal istismar potansiyelleri çocukların okul öncesi eğitim alma süresi değişkenine göre incelenebilir.
- Araştırmacılar anne veya babaların duygusal istismar potansiyelleri ile çocukların sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan çalışmalar yapabilir.
- Ebeveynlerin duygusal istismar potansiyelleri ile çocukların sosyal becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen boylamsal çalışmalar yapılabilir.
- Çocukların maruz kaldığı duygusal istismarı doğrudan çocuktan alınan bilgilerle ölçmeyi amaçlayan ölçme araçları geliştirilebilir.

- Sosyal becerileri değerlendirme ölçeği farklı öğretmenler tarafından doldurulduğu için öğretmenlerin bakış açıları ölçeğe yansımaktadır. Daha objektif sonuçlar elde edilebilecek ölçme araçları geliştirilebilir.
- Öğretmenler çocukları gözlemleyerek sosyal beceri yönünden yetersiz çocukları tespit edebilir ve çocukların yetersiz olduğu beceriler ile ilgili çalışmalar yapabilir.
- Öğretmenlere ve ailelere sosyal beceri ve duygusal istismar konularında farkındalık kazandırmak amacıyla seminerler verilebilir.
- Kitle iletişim araçları kullanılarak topluma duygusal istismar farkındalığı kazandırma çalışmaları yapılabilir.



KAYNAKÇA

- Akkök, F. (2006). *İlköğretimde sosyal becerilerin geliştirilmesi: Ana-baba el kitabı* (4. baskı). Özgür Yayıncılık.
- Aktaş, E. (2011). *Çocuklardaki dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu ve özgül öğrenme güçlüğü'nün, anne babaların duygusal istismar farkındalığı, istismar potansiyeli ve çocukların kabul/red algısı ile ilişkisi* (Tez No. 306330) [Tıpta Uzmanlık Tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Alptekin, S. (2010). *Akranların sosyal becerilere model olduğu doğrudan öğretimin zihinsel engelli öğrencinin sosyal becerileri kazanması, sürdürmesi, genellemesi ve sosyal kabulüne etkisi* (Tez No. 279691) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Altunçanak, S. (2020). *Okul öncesindeki öğrencilerin sosyal beceri ve davranış sorunlarının yordayıcısı olarak annelerin erken dönem uyumsuz şemalarının incelenmesi* (Tez No. 624215) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Arabacı, S.Y. (2007). *İlköğretim II. kademesindeki çocuklara yönelik istismarın ve ihmalin çeşitli değişkenler yönünden incelenmesi* (Tez No. 210370) [Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Arı, R. (Ed.) (2005). *Çocuk ve ergende sosyal ve ahlaki gelişim* (1. baskı). Selçuk Üniversitesi Vakfı Yayınları.
- Arslan, A. (2016). *İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin sosyal becerilerinin incelenmesi* (Tez No. 449627) [Yüksek Lisans Tezi, Giresun Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Arslan, G. (2015). Psikolojik istismar, psikolojik sağlamlık, sosyal bağlılık ve aidiyet duygusu arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(36), 47-58.
- Atmaca, R. N., Akduman, G. G., & Sarıbaş, M. Ş. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal beceri düzeylerinin bazı demografik özelliklere göre incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 6(2), 157-173.
- Avcı, N. (2003). *Gelişimde 0-3 yaş: Yaşama merhaba*. Morpa Yayıncılık.
- Avcıoğlu, H. (2007). Sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması (4-6 yaş). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 93-103.

- Ayan, S. (2007). Aile içinde şiddete uğrayan çocukların saldırganlık eğilimleri. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 8(3), 206-214.
- Bacanlı, H. (1999). *Sosyal beceri eğitimi*. Nobel Yayınları.
- Barlık, H. (2018). *Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk ihmal ve istismarı hakkında görüş ve farkındalık düzeylerinin araştırılması (Adana il örneği)* (Tez No. 531280) [Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Barnett, D., Ganiban, J., & Cicchetti, D. (1999). Maltreatment, negative expressivity, and the development of Type D attachments from 12 to 24 months of age. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 64(3), 97–118. <https://doi.org/10.1111/1540-5834.00035>
- Bayraktar, N. (1990). *Defining subcategories of psychological maltreatment*, [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi] Boğaziçi Üniversitesi.
- Bee, H. (1992). *The developing child*. HarperCollins College Publishers.
- Benedan, L., Powell, M.B., Zajac, R., Lum, J.A.G., & Snow, P. (2018). Suggestibility in neglected children: The influence of intelligence, language, and social skills. *Child Abuse & Neglect The International Journal* 79, 51–60 <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2018.01.005>
- Berzenski, S.R. (2018), Distinct emotion regulation skills explain psychopathology and problems in social relationships following childhood emotional abuse and neglect. *Development and Psychopathology*, 31(2), 483-496 <https://doi.org/10.1017/s0954579418000020>
- Bıyık, S. (2021). *4-6 yaş arası okul öncesi eğitime devam eden çocukların sosyal beceri düzeyleri ile akran ilişkileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 700230) [Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Bilek, M.H. (2011). *Okul öncesi dönem çocuklarının ev ile okul ortamındaki sosyal becerilerinin karşılaştırılması* (Tez No. 321029) [Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Bilgin, G. (2022). *48-72 aylık eğitim alan otizm spektrum bozukluğuna sahip olan çocukların sosyal beceri düzeylerinin oyun ve drama ilişkisiyle belirlenmesi* (Tez No. 722552) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Bilir Ş., Arı M., Dönmez N. B., Atik B., & San P. (1991). Türkiye'nin 16 ilinde 4-12 yaşlar arasındaki 50.473 çocuğa fiziksel ceza verme sıklığı ve buna ilişkin problem durumlarının incelenmesi. *Aile ve Toplum*, 1(1), 1-14.

- Bozgün, K., & Pekdoğan, S. (2017). Öğretmen adaylarının çocukluk dönemi istismar yaşantıları ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 14(4), 3645-3652. <http://dx.doi.org/10.14687/jhs.v14i4.4826>
- Bulut, S., & Karaman, H.B. (2018). Engelli bireylerin cinsel, fiziksel ve duygusal istismarı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(2), 277-301
- Burns, E. E., Jackson, J. L., & Harding, H. G. (2010). Child maltreatment, emotion regulation, and posttraumatic stress: The impact of emotional abuse. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 19(8), 801-819.
- Caldarella, P., & Merrell, K. W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review*, 26(2), 264-278.
- Cansız, E. (2021). 3-6 yaş çocuğa sahip annelerin duygusal istismar potansiyelleri ile ebeveyn öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Tez No. 659309) [Yüksek Lisans Tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Cavell, T. A. (1990). Social adjustment, social performance, and social skills: A tri-component model of social competence. *Journal of clinical child psychology*, 19(2), 111-122.
- Cohen, F., & Anders, Y. (2020). Family involvement in early childhood education and care and its effects on the social-emotional and language skills of 3-year-old children. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(1), 125-142.
- Curran, T. (2016), Emotional availability and social skills: A link between mother-child depressive symptoms. *Interpersona An International Journal on Personal Relationships*, 10(2), 149-160. <http://dx.doi.org/10.5964/ijpr.v10i2.211>
- Cüceloğlu, D. (1999). *İçimizdeki çocuk*. Remzi Kitabevi.
- Çağdaş, A., & Seçer, Z. (2015). *Anne baba eğitimi*. Eğiten Kitap.
- Çelik, C., & Akyol, C. (2022). Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocukların sosyal becerilerinin ailelerin çocuk sevme düzeyleri açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (47), 363-369.
- Davis, A. N., & Qi, C. H. (2020). A longitudinal examination of language skills, social skills, and behavior problems of preschool children from low-income families. *Topics in Early Childhood Special Education*, 40(3), 172-186.
- Dawson B. & Trapp R. G. (2001). Probability & related topics for making inferences about data. Dawson B., Trapp R. G. (Eds.) *Basic & Clinical Biostatistics*. In (69-72) 3rd Edition, Lange medical Books/McGraw-Hill Medical Publishing Division
- Dereli, E., & Karakuş, Ö. (2011). An examination of attachment styles and social skills of university students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(2), 731-744

- Derelioğlu, K. M. (2018). *Fiziksel ve duygusal istismar mağduru olan ve olmayan çocukların sosyal destek algılamaları ve bağlanma stillerinin karşılaştırılması* (Tez No. 533597) [Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Dinleyici, M., & Dağlı, F.G. (2016). Duygusal ihmal, istismar ve çocuk hekiminin rolü. *Osmangazi Tıp Dergisi/Osmangazi Journal of Medicine*, 38: x-xx <http://dx.doi.org/10.20515/otd.20235>
- Dobbins, N., Higgins, K., Pierce, T., Tandy, R. D., & Tincani, M.(2010) An analysis of social skills instruction provided in teacher education and in-service training programs for general and special educators. *Remedial and Special Education*, 31 (5), 358- 367.
- Douglas, E.M. (2014) A comparison of child fatalities by physical abuse versus neglect: Child, family, service and worker characteristics. *Journal of Social Service Research*, 40:3, 259-273. <http://dx.doi.org/10.1080/01488376.2014.893948>
- Dökmen, Ü. (1995). *Sosyometri ve psikodrama*. Sistem Yayınları.
- Durualp, E. (2009). *Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal uyum ve becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkisinin incelenmesi: Çankırı örneği* (Tez No. 258594) [Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Düz, L. (2021). *Okul öncesi dönem çocuklarının bağlanma örüntüleri ve sosyal beceri düzeylerinin incelenmesi* (Tez No. 666536) [Yüksek Lisans Tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Ecevit, R.G. (2021). *Okul öncesi çocuklarda motor beceri ve sosyal beceri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 680663) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gedik Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Eğercioğlu, N. (2008). *Factors underlying peer acceptance: gender, age and social skills* (Tez No. 231907) [Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Ekici, F. Y. (2015). Okul öncesi eğitime devam eden çocukların sosyal becerileri ile aile özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(02). <https://hdl.handle.net/20.500.12436/1413>
- Elibol Gültekin, S. (2008). *5 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi* (Tez No. 232007) [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Erbay, E. (2008). *Okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin sosyal becerilere sahip olma düzeyleri* (Tez No. 226362) [Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>

- Erkman, F. (1991). Çocukların duygusal ezimi. İçinde E. Konanç, İ. Gürkaynak, & A. Egemen (Eds.), *Çocuk İstismarı ve İhmalî Çocukların Kötü Muameleden Korunması* (ss.163-169). Gözde Repro Ofset.
- Ertaş, İ. N. (2020). *Tipik ve atipik gelişim gösteren okul öncesi çocukların duygusal istismar potansiyelinin ebeveyn stresi ve çocuk mizacı bağlamında incelenmesi* (Tez No. 652306) [Yüksek Lisans Tezi, Karabük Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education* (7. baskı). McGraw-Hill.
- Garrett, A.S., Carrion, V., Kletter, H., Karchemskiy, A., Weems, C.F., & Reiss, A.(2012). Brain activation to facial expressions in youth with PTSD symptoms. *Depression and Anxiety*, 29(5), 449–459. <https://doi.org/10.1002/da.21892>
- Gavin, H. (2011). Sticks and stones may break my bones: The effects of emotional abuse. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 20(5), 503-529.
- Gilbert, R., Kemp, A., Thoburn, J., Sidebotham, P., Radford, L., Glaser D., & Macmillan, H.L. (2009). Recognising and responding to child maltreatment. *Lancet*, 373, 167-180. [https://doi.org/10.1016/s0140-6736\(08\)61707-9](https://doi.org/10.1016/s0140-6736(08)61707-9)
- Giren, S. (2013). *Sosyal problem çözme eğitiminin altı yaş çocuklarının matematik becerilerine etkisi* (Tez No. 354858) [Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Goldstein, H., Kaczmarek, L. A. & English, K. M. (2002). *Promoting social communication: Children with developmental disabilities from birth to adolescence*. Paul H. Brookes Publishing Co, 6.
- Göktaş, İ. (2015). *Aile katılımı ve sosyal beceri eğitimi programlarının tek başına ve birlikte 4-5 yaş çocuklarının sosyal becerileri ve anne-çocuk ilişkileri üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Tez No. 407006) [Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1987). The relationship between adaptive behaviour and social skills issues in definition and assessment. *Journal of Special Education*, 21(9), 167–181.
- Gresham, F.M. & Elliot, S.N. (1990). *Social skill rating system*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Gülay, H. & Akman, B. (2009). *Okul öncesi dönemde sosyal beceriler*. PegemA
- Güler, N., Uzun, S., Boztaş, Z., & Aydoğan, S. (2002). Anneleri tarafından çocuklara uygulanan duygusal ve fiziksel istismar/ihmal davranışı ve bunu etkileyen faktörler. *Cumhuriyet Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 24(3), 128-134.

- Günindi, Y. (2010). *Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarına uygulanan sosyal uyum beceri eğitimi programının çocuklarının sosyal uyum becerilerinin gelişimine etkisi* (Tez No. 277983) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Hart, S.N., & Brassard, M.R. (1987). A major threat to children's mental health: psychological maltreatment. *American Psychologist*, 42(2), 160-165.
- Hoçur, İ.B. (2021). *48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerileri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 688985) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Medipol Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Hu, B. Y., Wu, H., Winsler, A., Fan, X., & Song, Z. (2020). Parent migration and rural preschool children's early academic and social skill trajectories in China: Are 'left-behind' children really left behind?. *Early Childhood Research Quarterly*, 51, 317-328.
- İlgin, T. İ. (2018). *Okul öncesi çocukların sosyal beceri düzeyleri ve sosyal değer kazanımları ile ebeveyn sosyal beceri düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 515994) [Yüksek Lisans Tezi, Karabük Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Jafari, K. K. (2021). *Erken çocukluk dönemindeki çocukların zeka düzeyleri ve sosyal becerileri ile ailelerin ebeveynlik ve dijital ebeveynlik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 668222) [Doktora Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Kanak, M., & Pekdoğan, S. (2018). Examination of science and mathematics activities in pre-school education. *Research in Pedagogy*, 8(1), 111-122.
- Kanak, M., & PEKDOĞAN, S. (2020). 3-6 Yaş çocuğa sahip ebeveynlerin duygusal istismar potansiyellerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9(4), 1029-1046.
- Kaplan, S. J., Pelcovitz, D., & Labruna, V. (1999). Child and adolescent abuse and neglect research: a review of the past 10 years. part I: Physical and emotional abuse and neglect. *Journal of the American Academy of Child, Adolescent Psychiatry*, 38(10), 1214-1222.
- Kara, B., Biçer, Ü., & Gökalp, A. Ş. (2004). Çocuk istismarı. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 47, 140-143.
- Karaca, S.N., Cicek, A.U., Isık, C.M., Kanak, M., & Demirel, G. (2022). Evidence of the relationship between attention deficit/hyperactivity disorder (ADHD) and emotional abuse in a sample of preschool children. *Children's Health Care*, 1(18), 336-353. <https://doi.org/10.1080/02739615.2022.2072311>

- Karakuş, F.T. (2006). *Ergenlerde algılanan duygusal istismar ile sosyal beceri arasındaki ilişki* (Tez No. 191634) [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Karanis, A. (2016). *Üniversite öğrencilerinde algılanan duygusal istismar düzeyleri ile atılabilirlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 447819) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Karoğlu, H. (2016). *Okul öncesi dönem çocuklarının gelişim özellikleri ve sosyal beceri düzeyleri* (Tez No. 429331) [Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Karoğlu, H., & Ünüvar, P. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının gelişim özellikleri ve sosyal beceri düzeyleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (43), 231-254.
- Kars, Ö. (1996). *Çocuk istismarı: Nedenleri ve sonuçları*. Bizim Büro Basımevi.
- Kaya, İ., & Eroğlu, A. R. Ç. (2013). Ergenlerde çocukluk dönemi istismar yaşantılarının yordayıcısı olarak aile işlevlerinin rolü. *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 386-397.
- Kaya, Ş. Ş., & Özyürek, A. (2022). Bahçede uygulanan okul öncesi eğitimin çocukların problem davranışlarına ve sosyal becerilerine etkisi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(1), 128-142.
- Kayahan, M. (2020). *5-6 yaş çocuklarının ahlaki yargı düzeyleri ile sosyal beceri ve problem davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 626872) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Kırbaç, E. (2017). *Çocuk istismarı ve ihmalinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Tez No. 463324) [Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Koçak, N. L. (2012). *Köy ve kentte yaşayan ilköğretim ikinci kademeye devam eden çocukların sosyal becerilerinin incelenmesi* (Tez No. 328203) [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Koçmarlar, H. (2016). *Ergenlerin anne baba ve öğretmenlerinden algıladıkları duygusal istismarın öz yeterlikleri üzerindeki yordayıcı etkisine ilişkin bir inceleme* (Tez No. 437076) [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Kozcu, Ş. (1991). Çıraklarla İlgili Bir Ön Çalışma. *Çocuk İstismarı ve İhmali. Çocukların Kötü Muameleden Korunması I. Ulusal Kongresi*, 91-97.
- Köknel, Ö. (2001). *Kimliğini arayan gençliğimiz*. Altın Kitapları.

- Kulaksızoğlu, A. (2004). *Ergenlik psikolojisi* (6. baskı). Remzi Kitabevi.
- Kwan, C. K., & Kwok, S. Y. (2021). The Impact of Childhood Emotional Abuse on Adolescents' Subjective Happiness: the Mediating Role of Emotional Intelligence. *Applied Research in Quality of Life*, 16(6), 2387-2401.
- Langness, L. L. (1981). Child abuse and cultural values: The case of New Guinea. *Child abuse and neglect: Cross-cultural perspectives*, 13-34.
- Leserman, J. (2005). Sexual abuse history: prevalence, health effects, mediators, and psychological treatment. *Psychosomatic medicine*, 67(6), 906-915.
- Li, E. T., Carracher, E., & Bird, T. (2020). Linking childhood emotional abuse and adult depressive symptoms: The role of mentalizing incapacity. *Child abuse & neglect*, 99, 104253.
- Maleki, M., Mardani, A., Mitra Chehrzad, M., Dianatinasab, M., & Vaismoradi, M. (2019). Social skills in children at home and in preschool. *Behavioral Sciences*, 9(7), 74.
- Margalit, M. (1993). Social skills and classroom behavior among adolescents with mild mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*. 97 (6), 685-691.
- Marlowe, H. A. (1986). Social intelligence: Evidence for multi dimensionality and construct independence. *Journal of Educational Psychology*, 78 (1), 52-58.
- May, H. & Avcı, R.(2021). Okul reddinin yordayıcısı olarak lise öğrencilerinin ebeveynlerinden algıladıkları duygusal istismar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(48), 202-221.
- McFall, R. M. (1982). A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral Assessment*, (4), 1-33.
- Merrell, K. W. (2001). Assessment of children's social skills: Recent developments, best practices, and new directions. *Exceptionality*, 9(1-2), 3-18.
https://psycnet.apa.org/doi/10.1207/S15327035EX091&2_2
- Merrell, K. W., & Gimpel, G. (2014). *Social skills of children and adolescents: Conceptualization, assessment, treatment*. Psychology Press.
- Michelson, L., Sugai, D. P., Wood, R. P., & Kazdin, A. E.(1983). *Social skills assessment and training with children*. Plenum Press.
- Neslitürk, S. (2013). *Anne değerler eğitimi programının 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri düzeyine etkisi* (Tez No. 331765) [Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- O'Hagan, K. (2006). *Identifying emotional and psychological Abuse: A guide for childcare professionals: A guide for childcare professionals*. McGraw-Hill Education (UK).

- Oğuzkan, Ş., & Oral, G.(1992). *Okul öncesi eğitim*. Oğul Matbaacılık
- Oktaç, A. (2000). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem* (2. baskı).Epsilon Yayınları.
- Oktaç, A., & Unutkan, Ö.P. (2005). *Okul öncesi dönemde güncel konular*. Morpa Yayınları.
- Orhaner, G. (2018). *Yetişkin bireylerde algılanan duygusal istismar duygusal istismar düzeyleri ile benlik saygısı arasındaki ilişki* (Tez No. 514943) [Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Özel, F. (2021). *Okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların sosyal beceri, problem davranış ve mizaç özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 667767) [Yüksek Lisans Tezi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Özkafacı, A, A. (2009). *Annenin çocuk yetiştirme tutumu ile çocuğun sosyal beceri düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No:449765) [Yüksek Lisans Tezi, Arel Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Öztep, İ. C. (2010). *Duygusal istismar algılayan ve algılamayan ergenlerin kaygı düzeyleri ve denetim odaklarının karşılaştırılması* (Tez No. 278771) [Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Öztürk, S. (2007). *Çocuklarda duygusal istismar* (Tez No. 204629) [Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Özyurt, Ş. E. (2016). *Ergenlikte algılanan duygusal istismar ve bağlanma arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 430750) [Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Özyürek, A. (2015). Okul öncesi çocukların sosyal beceri düzeyleri ile anne tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(206), 106-120
- Özyürek, A., & Ceylan, Ş. (2014). Okul öncesi çocuklarda sosyal becerilerin desteklenmesi konusunda öğretmen ve veli görüşlerinin belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 99–114.
- Özyürek, A., & Erdoğan, M. (2021). Okul öncesi çocukların duygusal zekâ ve sosyal becerileriyle annelerinin sosyal becerileri arasındaki ilişki. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(231), 27-39.
- Paavilainen, E., Astedt-Kurki, P., Paunonen-Ilmonen, M., Laippala, P.(2001). Risk factors of child maltreatment within the family: towards a knowledgeable base of family nursing, *Int Nurs Study*, 38(3), 297-303.
[https://doi.org/10.1016/s0020-7489\(00\)00074-2](https://doi.org/10.1016/s0020-7489(00)00074-2)

- Pekdoğan, S. (2016). Annelerin istismar potansiyellerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(2), 425-441.
- Pekdoğan, S. (2016). 5-6 yaş çocukların sosyal becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4).
- Polat, O. (2001). *Çocuk ve Şiddet*. Der Yayınevi.
- Polat, O. (2006). *Dövme Beni*. Sokak Çocukları Rehabilitasyon Derneği Yayınları.
- Riggio, R. E. (1986). Assesment of basic social skills, *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(3), 649-660.
- Rinn, R. C., & Markle, A. (1979). Modification of social skill deficits in children. In *Research and practice in social skills training* (pp. 107-129). Springer, Boston, MA.
- Rusmayadi, R., & Herman, H. (2019). The Effect of Social Skill on Children's Independence. *Journal of Educational Science and Technology (EST)*, 5(2), 159-165.
- Salokangas, R. K., Schultze-Lutter, F., Schmidt, S. J., Pesonen, H., Luutonen, S., Patterson, P., Graf von Reventlow, H., Heinimaa, M., From, T., & Hietala, J. (2019). Childhood physical abuse and emotional neglect are specifically associated with adult mental disorders. *Journal of Mental Health*, 29(4), 376-384.
<https://doi.org/10.1080/09638237.2018.1521940>
- Samar, Y. (2019). *Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 569715) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Savi, F. (1999). *Ergenlerde duygusal istismar ile benlik algısı ve genel kaygı düzeyi arasındaki ilişki* (Tez No. 87265) [Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Seven, S. (2006). *6 yaş çocuklarının sosyal beceri düzeyleri ile bağlanma durumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Tez No. 187684) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Seven, S. (2008). Yedi-sekiz yaş çocuklarının sosyal becerilerinin incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(2), 151-174.
- Shannon, J. B. (Ed.) (2009). *Child abuse sourcebook*. Omnigraphics.
- Shepard, M. F. & Campbell, J. A. (1992). The abusive behavior inventory a measure of psychological and physical abuse. *Journal of Interpersonal Violence*, 7(3), 291-305.
- Shin, S. H., Lee, S., Jeon, S. M., & Wills, T. A. (2015). Childhood emotional abuse, negative emotion-driven impulsivity, and alcohol use in young adulthood. *Child Abuse & Neglect*, 50, 94-103.

<https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2015.02.010>

- Silah, S. (2000). *Sosyal psikoloji*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Smolkowski, K., Walker, H., Marquez, B., Kosty, D., Vincent, C., Black, C., Cil, G., & Strycker, L. A. (2022). Evaluation of a social skills program for early elementary students: We Have Skills. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 1-31. <https://doi.org/10.1080/19345747.2022.2037798>.
- Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. W W Norton & Co..
- Şahin, C. (2001). Sosyal beceri ve sosyal yeterlik. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 9–19.
- Şakar, Z. (2019). *Üniversite öğrencilerinin özel yaşam alanları umut düzeyleri ile çocukluk dönemi mutluluk ve huzur anıları, kişilik özellikleri ve algıladıkları duygusal istismar arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 581303) [Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Şenol, H. S. (2021). *Okul öncesi çocukların sosyal yetkinlik düzeyleri ile annelerinin duygusal istismar potansiyelleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No.671330) [Yüksek Lisans Tezi, Karabük Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Taner, Y. ve Gökler, B. (2004). Çocuk istismarı ve ihmali: Psikiyatrik yönleri. *Hacettepe Tıp Dergisi*, 35(2), 82-86.
- Temel, D., & Türkoğlu, B. (2019). Yerleşim yerlerine göre anne baba tutumlarının okul öncesi çocukların sosyal becerilerine etkisi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 843-871. <https://dx.doi.org/10.17152/gefad.447017>
- Türk Dil Kurumu. (t.y.) İstismar. İçinde *Güncel Türkçe Sözlük*. Erişim Tarihi: Ocak 8, 2022, <https://sozluk.gov.tr/>
- Theoklitou, D., Kabitsis, N. ve Kabitsi, A. (2012). Physical and emotional abuse of primary school children by teachers. *Child Abuse and Neglect*, 36(1), 64-70. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2011.05.007>
- Tokuşlu, H. (2021). *Oyun temelli sosyal uyum programının 5-6 yaş grubundaki çocukların sosyal becerileri ve oyun becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Tez No. 709540) [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Topbaş, M. (2004). İnsanlığın büyük bir ayıbı: çocuk istismarı. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni Dergisi*, 3(4), 70-80.

- Tuğluk, İ.H., Kök, M., Koçyiğit, S., Kaya, H.İ., & Gençdoğan, B. (2008). Okul öncesi öğretmenlerinin okuma-yazma etkinliklerini uygulamaya ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 72-81.
- Türkkan, T. (2022). *Çocuk istismarı ve ihmali konusunda hazırlanan bir psiko-eğitim programının öğretmenlerin farkındalık düzeylerine etkisi* (Tez No. 719638) [Doktora Tezi, Trabzon Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Unicef. “Çocuk hakları sözleşmesi.” Ankara Türkiye Milli Komitesi; 2010.
- Uzun, Ç. (2013). *Anne-babası boşanmış ve boşanmamış çocuklarda depresyon ve sosyal becerilerin değerlendirilmesi* (Tez No. 358167) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Arel Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Vaughn, S., & Hogan, A. (1990). Social competence and learning disabilities: A prospective study. In H. L. Swanson & B. K. Keogh (Eds.), *Learning disabilities: Theoretical and research issues* (pp. 175–191). Lawrence Erlbaum Associates, Inc..
- Walker, S. (2004) Teacher reports of social behaviour and peer acceptance in early childhood: Sex and social status differences. *Child Study Journal*, 34(1), 13-28.
- Wilson, S. R. and Sabee, C. R. (2003). *Explicating Communicative Competence as A Therotetical Term*. (Edt: J. O. Gren and C. M. Sabee). Handbook of Communication and Social Interaction Skills. 3–51. Lawrence Erlbaum Ass.
- World Health Organization. (1999). *Report of the consultation on child abuse prevention, 29-31 March 1999, WHO, Geneva* (No. WHO/HSC/PVI/99.1). World Health Organization. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/65900>
- World Health Organisation (2003). *Guidelines for medico-legal care for victims of sexual violence*. Retrieved February 04, 2019. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/42788>
- World Health Organization. (2006). *The world health report 2006: working together for health*. World Health Organization. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/43432>
- World Health Organization (2020). *Child maltreatment*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/child-maltreatment>
- Yalçın, H. (2010). *Çocuk Gelişimi* (1. baskı). Morpa Yayınevi.
- Yalçın, S. (2007). *Ergenlerde algılanan duygusal istismarın uyum düzeyine etkisi* (Tez No. 217689) [Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Yavuzer, H. (1996). *Çocuk ve suç*. Remzi Kitabevi.

- Yavuzer, H. (2017). *Bedensel, zihinsel ve sosyal gelişimiyle çocuğunuzun ilk 6 yılı*. Remzi Kitabevi.
- Yeğin, F. (2020). *Öğretmen adaylarının genel öz yeterlik ve çocuk istismarına yönelik farkındalıkları ile çocuklarda cinsel istismara karşı tutum düzeylerinin incelenmesi* (Tez No. 655689) [Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Yörükoğlu, A. (2011). *Çocuk ruh sağlığı / Çocuk yetiştirme sanatı ve kişilik gelişimi*. Özgür Yayıncılık.
- Yılmaz, N. (2022). *Okul öncesi dönem çocuklarının yürütücü işlev becerileri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 711259) [Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Yılmaz, G. Nükhet, İ. Ülker, E. Öner, A. (2003). Bir çocuk istismarı vakası. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 46(4), 295-298.
- Zayia, D., Parris, L., McDaniel, B., Braswell, G., & Zimmerman, C. (2021). Social learning in the digital age: Associations between technoference, mother-child attachment, and child social skills. *Journal of School Psychology*, 87, 64-81.
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2021.06.002>
- Zeren, C., Yengil, E., Çelikel, A., Ayşegül, A. R. I. K., & Arslan, M. (2012). Üniversite öğrencilerinde çocukluk çağı istismarı sıklığı. *Dicle Tıp Dergisi*, 39(4), 536-541.
- Zoroğlu, S.S., Tüzün, Ü., Şar, V., Öztürk, M., Kora, M.E., Alyanak, B. (2001). Çocukluk dönemi istismar ve ihmalinin olası sonuçları. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 2(2), 69-78.

EKLER

EK-1: Etik Kurul Kararı

Evrak Tarih ve Sayısı: 07/10/2021-E.95930

T.C. İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE ETİK KURULU Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma Etik Kurulu		
Oturum Tarihi : 07.10.2021	Oturum Sayısı : 19	Karar Sayısı : 2021/19-11
Etik Açısından Uygun		
Çalışma Adı	4-6 YAŞ ARALIĞINDAKİ ÇOCUKLARIN SOSYAL BECERİLERİ İLE EBEVEYNLERİNİN DUYGUSAL İSTİSMAR POTANSİYELLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ	
Araştırmacılar	Yüksek lisans Öğrencisi ESRA TEKTİMUR (Yürütücü) Doç.Dr. SERPİL PEKDOĞAN (Danışman)	
Başkan Kurul Üyesi Prof.Dr. Hüseyin Suphi ERDEM Başkan Yardımcısı Kurul Üyesi Prof.Dr. Mustafa ARSLAN Kurul Üyesi Prof.Dr. Mehmet GÜNGÖR Kurul Üyesi Prof.Dr. Süleyman ÇALDAK Kurul Üyesi Prof.Dr. Nesrin SİS Kurul Üyesi Prof.Dr. Mehmet ÜSTÜNER Kurul Üyesi Prof.Dr. Lutfiye ÖZDEMİR Sekreter Hatice CİHAN Sekreter Pınar ÖZBAY		

E-İmzalıdır.
Etik Kurul Başkanı
Hüseyin Suphi ERDEM

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Evrak doğrulaması <https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=3837&eD=BS4L6SY6TT&eS=95930> adresinden yapılabilir.

EK-2: Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni

T.C.
MALATYA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-34259660-605.01-36038087
Konu : Uygulama İzin Onayı
(Esra TEKTİMUR)

02.11.2021

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : MEB. Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 21.01.2020 tarih ve 1563890 sayılı 2020/2 Genelgesi.

İnönü Üniversitesi Rektörlüğü'nün 12/10/2021 tarih ve 97666 sayılı yazılarında; Üniversitenin Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Dalı yüksek lisans öğrencisi Esra TEKTİMUR'un yürütmekte olduğu "4-6 Yaş Aralığındaki Çocukların Sosyal Becerileri ile Ebeveynlerinin Duygusal İstismar Potansiyelleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışmasının ilimiz Battalgazi ilçesinde bulunan resmi bağımsız anaokulları ile resmi anasınıflarında uygulanması talep edilmektedir.

Anket-Tez Araştırma ve Değerlendirme Komisyonumuz, 01/11/2021 tarihinde yapılan toplantıda; İlgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, denetimleri ilgili kurum müdürlüğü tarafından gerçekleştirilmek üzere, derslerin aksatılmaması, kişisel verilerin gizliliğine dikkat edilmesi kaydıyla, gönüllülük esasına göre ve araştırmacının araştırmasının bitimi tarihinden itibaren 30 gün içerisinde araştırma sonuçlarını Müdürlüğümüze bildirmesi şartı ile anket uygulaması yapmasını uygun görmüş olup, Müdürlüğümüzce de uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Vahap ARIKAN
Müdür a.
Şube Müdürü

OLUR
Battal KANBAY
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdürü

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Adres :

Telefon No :

E-Posta :

Keşif Adresi : meb@hs01.kep.tr

Unvan Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni

İnternet Adresi Faks



Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden c727-9564-322a-b4d7-5776 kodu ile teyit edilebilir.

EK-3: Aydınlatılmış Onam Formu

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, “.....” adıyla, tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi:

.....

Araştırma Uygulaması: Anket / Görüşme / Gözlem şeklindedir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmama veya araştırmadan ayrılma durumunda çocukların akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada çocuklardan kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı :

İletişim bilgileri :

*Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi
.....'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum.
(Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).*

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

İsim-Soyisim İmza:

Veli Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :

EK-4: Yeğitek Katılım Formu

Sayın Katılımcımız

Katılacağınız bu çalışma,”
adıyla, tarafından tarihleri
arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi:

.....

Araştırmanın Nedeni: Bilimsel araştırma Tez çalışması

Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler):

.....

Araştırma Uygulaması: Anket

Görüşme

Gözlem

.....

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz.

Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı :

İletişim Bilgileri :

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

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

İsim-Soyisim İmza:

Katılımcı Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :

EK-5: Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (4-6 Yaş) Kullanım İzni



Hasan Avcioglu <[redacted]>

Alıcı: ben ▾

Sevgili Esra, çalışmanızda ölçeği kullanabilirsiniz. Selam ve sevgilerimle.

Prof. Dr. Hasan Avcioglu
Cyprus International University
Faculty of Education
Department of Special Education
Tel: (9053) [redacted]

----- Orijinal Mesaj -----

Kimden: [redacted]

Kime: [redacted]

Gönderilenler: Tue, 14 Sep 2021 14:03:47 +0300 (EEST)

Konu: Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (4-6 yaş)



EK-6: Kişisel Bilgi Formu

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1- Çocuğunuzun cinsiyetini işaretleyiniz.

Kız Erkek

2- Kaç yaşındasınız? (Anne) :

3- Kaç yaşındasınız? (Baba) :

4- Eğitim durumunuzu belirtiniz. (Anne)

Okuryazar değil Okuryazar İlkokul Ortaokul
Lise Lisans Yüksek Lisans Doktora

5- Eğitim durumunuzu belirtiniz. (Baba)

Okuryazar değil Okuryazar İlkokul Ortaokul
Lise Lisans Yüksek Lisans Doktora

6- Mesleğiniz nedir? (Anne) :

7- Mesleğiniz nedir? (Baba) :

8- Ailenizin aylık gelir düzeyi nedir?

Düşük Orta Yüksek

9- Çocuğunuz kaç yıldır okul öncesi eğitim alıyor? :

10- Kaç çocuğunuz var? :
