



**EBEVEYNLER İLE ÖĞRETMENLERİN SOSYAL
BECERİLERİ VE PROBLEM DAVRANIŞLARI
DEĞERLENDİRMEDEKİ TUTARLILIĞININ
İNCELENMESİ**

**2024
YÜKSEK LİSANS TEZİ
ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

Betül DÖKMETAŞ

**Tez Danışmanı
Doç. Dr. Fatma Betül KURNAZ**

**EBEVEYNLER İLE ÖĞRETMENLERİN SOSYAL BECERİLERİ VE
PROBLEM DAVRANIŞLARI DEĞERLENDİRMEDEKİ TUTARLILIĞININ
İNCELENMESİ**

Betül DÖKMETAŞ

**Tez Danışmanı
Doç. Dr. Fatma Betül KURNAZ**

**T.C.
Karabük Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalında
Yüksek Lisans Tezi
Olarak Hazırlanmıştır**

**KARABÜK
Nisan 2024**

Betül DÖKMETAŞ tarafından hazırlanan “EBEVEYNLER İLE ÖĞRETMENLERİN SOSYAL BECERİLER VE PROBLEM DAVRANIŞLARI DEĞERLENDİRMEKİ TUTARLILIĞIN İNCELENMESİ” başlıklı bu tezin Yüksek Lisans Tezi olarak uygun olduğunu onaylarım.

Doç. Dr. Fatma Betül KURNAZ

Tez Danışmanı, Çocuk Gelişim ve Eğitimi Anabilim Dalı

Bu çalışma, jürimiz tarafından Oy Birliği ile Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalında Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir. 03/04/2024

Ünvanı, Adı SOYADI (Kurumu)

İmzası

Başkan : Doç. Dr. Alev ÜSTÜNDAĞ (SBÜ)

Üye : Doç. Dr. Fatma Betül KURNAZ (KBÜ)

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Asya ÇETİN (KBÜ)

KBÜ Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yönetim Kurulu, bu tez ile, Yüksek Lisans derecesini onamıştır.

Doç. Dr. Zeynep ÖZCAN

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

“Bu tezdeki tüm bilgilerin akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak elde edildiğini ve sunulduğunu; ayrıca bu kuralların ve ilkelerin gerektirdiği şekilde, bu çalışmadan kaynaklanmayan bütün atıfları yaptığımı beyan ederim.”

Betül DÖKMETAŞ

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

EBEVEYNLER İLE ÖĞRETMENLERİN SOSYAL BECERİLERİ VE PROBLEM DAVRANIŞLARI DEĞERLENDİRMEDEKİ TUTARLILIĞININ İNCELENMESİ

Betül DÖKMETAŞ

Karabük Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı

Tez Danışmanı:

Doç. Dr. Fatma Betül KURNAZ

Nisan 2024, 95 sayfa

Bu çalışmada, ebeveynler ve öğretmenlerin çocukların sosyal becerileri ve problem davranışları değerlendirmedeki tutarlılık düzeyleri incelenmiştir. Çalışmada normal gelişim gösteren okul öncesi çocukları ile özel gereksinimli çocuklara sahip iki grup ebeveynle çalışılmıştır. Ebeveyn ve öğretmenlerin değerlendirmeleri arasındaki ilişki çocukların cinsiyetine, engel durumuna, kardeş sayısına, ebeveyn öğrenim durumuna ve ebeveyn tükenmişlik düzeyine göre incelenmiştir. Aynı zamanda ebeveyn ve öğretmen değerlendirmelerinde belirtilen değişkenlere göre sosyal beceri ve problem davranışlardaki farklılık durumu da incelenmiştir. Çalışmaya İstanbul, Hatay, Antalya, Kırklareli, Kocaeli, Siirt'te yer alan resmi anaokulları ve Milli Eğitim Bakanlığına bağlı özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerine devam eden 50 normal gelişim gösteren, 50 özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveyn ve bu çocukların öğretmenleri katılmıştır. Veri Toplamada 'Kişisel Bilgi Formu', 'Okul Öncesi ve

Anasınıfı Davranış Ölçeği' ve 'Eş Tükenmişlik Ölçeği- Kısa Formu' kullanılmıştır. Verilerin analizi için Cronbach Alfa, Doğrulayıcı Faktör Analizi, Pearson Korelasyon Katsayısı ve ANOVA'dan yararlanılmıştır. Ebeveyn ve öğretmenlerin sosyal becerileri değerlendirme de tutarlılıkları orta düzeyde, problem davranış değerlendirmeleri düşük düzeyde bulunmuştur. Belirtilen değişkenlere göre değerlendiriciler arası tutarlılık düzeylerinin değişebildiği görülmüştür. Ayrıca ebeveyn değerlendirmelerinde sosyal iş birliğinde cinsiyete, sosyal beceri ve problem davranışlarda engel durumuna göre farklılaşma belirlenmiştir. Hem öğretmen hem de ebeveyn değerlendirmelerinde kardeş sayısı, ebeveyn öğrenim düzeyinin farklılaşmaya sebep olmadığı, tükenmişlik düzeyinin farklılaşmaya sebep olduğu bulunmuştur. Sonuç olarak, çocukları değerlendirirken farklı değerlendiricilerden bilgi alınmasının durumu değerlendirmekte daha faydalı olunacağı düşünülmüştür.

Anahtar Sözcükler : Ebeveyn- Öğretmen Tutarlılığı, Sosyal Beceriler, Davranış Problemi, Engel durumu

Bilim Kodu : 116001

ABSTRACT

Master Thesis

INVESTIGATION OF CONSISTENCY IN EVALUATING CHILDREN'S SOCIAL SKILLS AND PROBLEM BEHAVIORS OF PARENTS AND TEACHERS

Betül DÖKMETAŞ

Karabük University

Institute of Graduate Programs

Department of Child Development and Education

Thesis Advisor:

Assoc. Prof. Dr. Fatma Betül KURNAZ

April 2024, 95 Page

In this study, the consistency levels of parents and teachers in assessing children's social skills and problem behaviors were examined. Two groups of parents with normally developing preschool children and children with special needs were studied. The relationship between parents' and teachers' evaluations was examined according to children's gender, disability status, number of siblings, parental education level and parental burnout level. Differences in social skills and problem behaviors were also examined according to the variables specified in parent and teacher evaluations. The participants of the study were 50 parents of typically developing children and 50 parents of children with special needs attending public kindergartens and special education and rehabilitation centers affiliated with the Ministry of National Education in Istanbul, Hatay, Antalya, Kırklareli, Kocaeli, Siirt and their teachers. 'Personal Information Form', 'Preschool and Kindergarten

Behavior Scale' and 'Spouse Burnout Scale - Short Form' were used for data collection. Cronbach's Alpha, Confirmatory Factor Analysis, Pearson Correlation Coefficient and ANOVA were used to analyze the data. Parents' and teachers' consistency in evaluating social skills was found to be at a medium level, and problem behavior evaluations were found to be at a low level. It was observed that inter-rater consistency levels could vary according to the variables specified. In addition, in parent evaluations, differentiation was determined in social cooperation according to gender, social skills and problem behaviors according to disability status. In both teacher and parent evaluations, it was found that the number of siblings and parental education level did not cause differentiation, while burnout level caused differentiation. As a result, it was thought that getting information from different evaluators while evaluating children would be more useful in evaluating the situation.

Keywords : Parent-Teacher Consistency, Social Skills, Behavior Problems, Disability Status

Science Code: 116001

TEŞEKKÜR

Tez çalıőmamın planlanmasında, yürütülmesinde, araştırma yapabileceğim alanlarda her zaman bilgisini, desteğini ve ilgisini esirgemeyen, deneyimlerinden çalıőmamın her aşamasında yararlandığım, lisans döneminden itibaren akademik kişiliğiyle örnek olan, çalıőmamı bilimsel temeller ışığında şekillendiren sayın hocam Doç. Dr. Fatma Betül KURNAZ'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tez savunmamda jüri üyeliğimi yaparak değerlendirme ve görüşleriyle tezimin son şekline kavuşmasına katkı sağlayan Doç. Dr. Fatma Betül KURNAZ'a, Dr. Öğr. Üyesi Asya ÇETİN'e ve Dr. Öğr. Üyesi Alev ÜSTÜNDAĞ'a teşekkürlerimi sunarım.

Hayatım boyunca bitmek bilmez eğitim serüvenimde desteklerini her daim yanımda hissettiğim anneme, babama ve ablama teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak hayatın birçok yolunda olduğu gibi bu süreçte de sevgi ve desteğiyle her an yanımda olan hayat arkadaşım Kasım Furkan ERYİĞİT'e teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
KABUL.....	ii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	vi
TEŞEKKÜR.....	viii
İÇİNDEKİLER	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xi
ÇİZELGELER DİZİNİ	xii
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ	1
1.1. ÜST PROBLEM CÜMLESI.....	5
1.1.1. Alt Problemler	5
BÖLÜM 2	7
GENEL BİLGİLER	7
2.1. SOSYAL BECERİLER.....	7
2.1.1. Sosyal Becerilerin Tanımı ve Sınıflandırılması.....	7
2.1.2. Özel Gereksinimi Olan Çocuklarda Sosyal Beceriler	9
2.1.3. Sosyal Becerilerin Değerlendirilmesi	10
2.2. DEĞERLENDİRİCİLER ARASINDAKİ TUTARLILIK	15
BÖLÜM 3	19
GEREÇ VE YÖNTEM	19
3.1. ARAŞTIRMANIN TİPİ.....	19
3.2. ARAŞTIRMANIN YERİ VE TARİHİ	19
3.3. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ	19
3.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	21

	<u>Sayfa</u>
3.4.1. Kişisel Bilgi Formu	22
3.4.2. Okul Öncesi ve Anasınıfı Davranış Ölçekleri	22
3.4.3 Eş Tükenmişlik Ölçeği- Kısa Formu	23
3.5. VERİLERİN TOPLANMASI	24
3.6. VERİLERİN ANALİZİNDE KULLANILAN YÖNTEMLER.....	24
3.7. ARAŞTIRMANIN ETİK YÖNÜ.....	31
3.8. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI	32
BÖLÜM 4	33
BULGULAR.....	33
BÖLÜM 5	63
TARTIŞMA	63
BÖLÜM 6	74
SONUÇLARVE ÖNERİLER	74
6.1. SONUÇLAR	74
6.2. ÖNERİLER	78
KAYNAKLAR	79
EK AÇIKLAMALAR A.	86
KİŞİSEL BİLGİ FORMU	86
EK AÇIKLAMALAR B.	88
OKUL ÖNCESİ VE ANASINIFI DAVRANIŞ ÖLÇEKLERİ.....	88
EK AÇIKLAMALAR C.	91
EŞ TÜKENMİŞLİK ÖLÇEĞİ KISA FORMU.....	91
EK AÇIKLAMALAR D.	93
ÖZGEÇMİŞ	95

ŞEKİLLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 3 1. Sosyal Beceri Ölçeğine ilişkin path diyagramı.....	26
Şekil 3 2. Problem Davranış Ölçeğine ilişkin path diyagramı.....	28
Şekil 3 3. Tükenmişlik Ölçeğine ilişkin path diyagramı.....	30

ÇİZELGELER DİZİNİ

Sayfa

Çizelge 3 1. Çalışma Grubunun Demografik Bilgileri.....	20
Çizelge 4 1. Öğretmen ve ebeveynlerin sosyal beceriler ve problem davranış ölçeğine ilişkin değerlendirmeleri arasındaki ilişki.....	33
Çizelge 4 2. Öğretmen ve ebeveynlerin sosyal beceriler ve problem davranış ölçeğine ilişkin değerlendirmeleri arasındaki ilişkinin çocuğun cinsiyetine göre karşılaştırılması (Erkek çocuklar)	36
Çizelge 4 3. Öğretmen ve ebeveynlerin sosyal beceriler ve problem davranış ölçeğine ilişkin değerlendirmeleri arasındaki ilişkinin cinsiyete göre karşılaştırılması (Kız çocuklar).....	36
Çizelge 4 4. Öğretmen ve ebeveynlerin sosyal beceriler ve problem davranış ölçeğine değerlendirmelerinin cinsiyete göre farklılaşma durumları.	38
Çizelge 4 5. Öğretmen ve ebeveynlerin sosyal beceriler ve problem davranış ölçeğine ilişkin değerlendirmeleri arasındaki ilişkinin çocuğun engel durumuna göre karşılaştırılması (Engeli olan çocuklar)	40
Çizelge 4 6. Öğretmen ve ebeveynlerin sosyal beceriler ve problem davranış ölçeğine ilişkin değerlendirmeleri arasındaki ilişkinin çocuğun engel durumuna göre karşılaştırılması. (Engeli olmayan çocuklar)	40
Çizelge 4 7. Öğretmen ve ebeveynlerin sosyal beceriler ve problem davranış ölçeğine değerlendirmelerinin çocuğun engel durumuna göre farklılaşma durumları.	42
Çizelge 4 8. Öğretmen ve ebeveynlerin sosyal beceriler ve problem davranış ölçeğine ilişkin değerlendirmeleri arasındaki ilişkinin çocuğun kardeş sayısına göre karşılaştırılması (Kardeşi olmayan çocuklar)	46
Çizelge 4 9. Öğretmen ve ebeveynlerin sosyal beceriler ve problem davranış ölçeğine ilişkin değerlendirmeleri arasındaki ilişkinin çocuğun kardeş sayısına göre karşılaştırılması (Tek kardeşi olan çocuklar).....	46
Çizelge 4 10. Öğretmen ve ebeveynlerin sosyal beceriler ve problem davranış ölçeğine ilişkin değerlendirmeleri arasındaki ilişkinin çocuğun kardeş sayısına göre karşılaştırılması (İki ve daha fazla kardeşi olan çocuklar).....	47
Çizelge 4 11. Öğretmen ve ebeveynlerin sosyal beceriler ve problem davranış ölçeğine ilişkin değerlendirmelerinin çocuğun kardeş sayısına göre farklılaşma durumları.	49
Çizelge 4 12. Öğretmen ve ebeveynlerin sosyal beceriler ve problem davranış ölçeğine ilişkin değerlendirmeleri arasındaki ilişkinin ebeveyn öğrenim durumuna göre karşılaştırılması (Ortaöğretim ve altı mezuniyet)	51

Sayfa

Çizelge 4 13. Öğretmen ve ebeveynlerin sosyal beceriler ve problem davranış ölçeğine ilişkin değerlendirmeleri arasındaki ilişkinin ebeveyn öğrenim durumuna göre karşılaştırılması (Lisans ve üzeri mezuniyet)	52
Çizelge 4 14. Öğretmen ve ebeveynlerin sosyal beceriler ve problem davranış ölçeğine değerlendirmelerinin ebeveyn öğrenim durumuna göre farklılaşma durumları	54
Çizelge 4 15. Ebeveynlerin tükenmişlik seviyelerine ilişkin istatistikler.	56
Çizelge 4 16. Öğretmen ve ebeveynlerin sosyal beceriler ve problem davranış ölçeğine ilişkin değerlendirmeleri arasındaki ilişkinin ebeveyn tükenmişlik seviyesine göre karşılaştırılması (Düşük Tükenmişlik Düzeyi)	57
Çizelge 4 17. Öğretmen ve ebeveynlerin sosyal beceriler ve problem davranış ölçeğine ilişkin değerlendirmeleri arasındaki ilişkinin ebeveyn tükenmişlik seviyesine göre karşılaştırılması (Yüksek Tükenmişlik Düzeyi).....	58
Çizelge 4 18. Öğretmen ve ebeveynlerin sosyal beceriler ve problem davranış ölçeğine ilişkin değerlendirmelerinin ebeveynlerin tükenmişlik seviyelerine göre farklılaşma durumları	60

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Çocukların sosyal beceri düzeyleri ve davranışlarındaki problemler hayatlarının kalitesini önemli düzeyde etkilemektedir. Sosyal yaşantıların, sağlıklı gelişebilmesi için bu becerileri kullanarak problemleri doğru şekilde yönlendirmek önemlidir. Çocukların sosyal becerilerinin ve sosyal davranışlarındaki problemlerin değerlendirilmesi için çocukla yakından ilgilenen bireylerin gözlemlerine başvurulabilir. Bu noktada anne-baba, bakıcı ve öğretmenlerin gözlemleri değerlidir. Çünkü bir davranışın problem olabilmesi için davranışın süreklilik ve şiddetini belirlemek gerekir. Çocukların davranışlarının farklı kaynaklardan gelen bilgilere dayalı olarak değerlendirilmesi, çocuğun desteklenmesi gereken alanların belirlenmesine, ayrıca ortam, bakıcı vb. değişkenlere göre davranışlardaki ve becerilerdeki tutarlılıklarının belirlenmesine olanak sağlar. Bu sayede çocuğa doğru ve en etkili şekilde destek sağlanabilir.

Davranış problemleri türüne/şiddetine göre değerlendirildiğinde farklı şekillerde sınıflandırılabilir. Örneğin Campell (1995), okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal becerilerdeki davranış problemlerini içe dönük ve dışa dönük davranış problemleri olarak sınıflandırmıştır. Erken çocukluk dönemindeki içe dönük davranış sorunları bazı örnekleri arasında utangaçlık, sosyal etkileşimlerden çekilme, kaygı ve dikkatsizlik sayılabilir. Öte yandan, erken çocukluk döneminde dışa dönük davranış sorunları saldırganlık, hiperaktivite, karşı gelme ve reddetme davranışlarını içerebilir.

Çocuklarda sosyal beceriler, davranış problemleriyle ilişkilendirilmiştir (Gültekin Akduman ve ark., 2015). Alan yazınında (Akçamete ve Avcioğlu, 2005; Elliot ve Kaise, 2014; Gresham ve Elliot; 1987; İvrendi ve Adak, 2005) farklı şekillerde tanımlanmakta olan sosyal beceriler kısaca kişinin ev, okul gibi doğal yaşam alanlarında çevresindeki kişilerle başarılı bir şekilde etkileşim kurmasını ve kabulünü

sağlayan, istenmedik durumlarla başa çıkma, problem çözme, istek ve duygularını yönetme, iletişimi başlatma, sürdürme ve sonlandırma, sorumluluk alma ve iş birliği yapma gibi çevreden öğrenilen ve sosyal durumlarda sergilenen davranışlar olarak özetlenebilir. Bu davranışlar akran kabulü için gerekli olmakla birlikte, sosyal becerilerin eksikliği ile davranış problemleri arasında bir nedensellik oluşturmaktadır. Davranış problemleri ve sosyal beceriler arasındaki ilişkiler birbirilerine hem sonuç hem de neden olabilecek etkiler oluşturabilir (Lewinsohn,1974). İçselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış davranış problemleri sergileyen çocuğun, sosyal beceriler açısından eksiklikleri olduğu, sosyal uyum sağlayamadığı ve akranları tarafından kabul görmediği için dikkat çekmeye yönelik bu davranışlara başvurduğu ifade edilmiştir. Bütün bunların sonucunda akranlarının olduğu sosyal ortamdan ve bu sosyal ortamlarda öğrenebileceği becerilerden mahrum kalmıştır (Genç, 2018).

Sözü edilen problem davranışlar ve sosyal becerilerin gelişim sürecinde ve süreç içerisinde olduğu düşünülen yetersizliklerin erken tanısı ve önlenmesi büyük bir önem kazanmaktadır. Sosyal becerilerin gelişimi ve problem davranışların belirlenmesi erken çocukluk evresinde gelişimsel sorunların saptanmasında da önemlidir. Bu davranışların değerlendirilmesinde gözlem, davranış derecelendirme ölçekleri, kendi kendine değerlendirme, görüşme gibi farklı değerlendirme araçları ve yöntemleri kullanılmaktadır (Yüksel, 2004; Bacanlı, 2008; Avcıoğlu, 2005; Çiftçi ve Sucuoğlu 2004).

Sosyal beceri ve davranış problemleri değerlendirilirken birden fazla ortamdan ve birden fazla kaynaktan veriler elde edilmelidir. Sosyal becerilerin ve aynı zamanda problem davranışların değerlendirilmesinde tek bir kaynaktan ve tek bir değerlendirme yönteminden yararlanmak çocukla ilgili doğru kararlar almayı zorlaştırabilir; bunun yanı sıra yanlış kararlar alınmasına neden olabilir (Avcıoğlu, 2007).

Çocukların davranışlarını değerlendirirken bilgi kaynağı olarak çocuğa, öğretmenlerine ve akranlarına başvurulabilir. Araştırmacılar ve eğitimciler okul öncesi çocukların davranış problemlerinin değerlendirilmesindeki güçlüklerle dikkat çekmektedir (Balat ve ark., 2008). Bu durum, çocuklardan kendi davranışları hakkında

veri sağlamanın güçlüğüyle ve klinik ve psikiyatrik değerlendirmelerdeki doğrudan gözlemlerin masraflı olmasıyla açıklanmaktadır. Bu nedenle eğitimcilerden ve annelerden alınan bilgilerin çocuğun değerlendirmelerinde karşılaştırmalı olarak kullanılması gerekmektedir (Cai ve ark.2004).

Anne-baba ve eğitimci gibi farklı bilgi kaynakları çocukların davranışlarını bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirmeyi sağlar. Özel gereksinimli çocuklar veya normal gelişim gösteren çocuklar farklı ortamlarda farklı davranışlar gösterebilir. Ebeveynin veya eğitimcinin çocuğun davranışına yüklediği anlam, bu davranışla başa çıkma yöntemi, duruma yönelik hoşgörüsü, sabrı farklılaşabilmektedir. Her iki tarafın çocuğu gözlemlenmede ve değerlendirmede güçlü veya zayıf yönleri vardır. Ebeveynler doğumdan itibaren çocukların yanında olduğu ve gündelik yaşamlarını birlikte sürdürdükleri için en sık ve ilk başvuru bilgi kaynağıdır. Eğitimciler ise yapılandırılmış okul ortamında çocuğu akranlarıyla birlikte gözlemleyerek akademik ve akademik olmayan davranışlarını gözleme olanağına sahip olması açısından önemli bir bilgi kaynağıdır.

Pek çok araştırma bu iki önemli bilgi kaynağının değerlendirmelerindeki tutarlılığını incelemiştir. Uyanık (2008) problem davranışların değerlendirilmesinde anneler ve öğretmenler arasındaki tutarlılığı düşük ve orta düzeyde bulmuştur. Dışa yönelim sorunlarında korelasyon değerinin, içe yönelim sorunlarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Dışa yönelim sorunları dışarıdan gözlemlenebilen, yıkıcı ve zarar verici davranışları içerirken, içe yönelim sorunlarından ise tıbbi bir nedeni bulunmayan bedensel yakınmalar, anksiyete, depresyon ve toplumsal ortamlardan geri çekilme gibi çocuğun kendi içinde yaşadığı sorunlara işaret eden davranışlar olarak bahsedilebilir (Güzel ve Arkar, 2018). Aynı çalışmada cinsiyet değişkeni açısından anne bildirimlerine bakıldığında testin tümünde erkek çocuklarının kızlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek puan aldıkları görülmektedir.

Özbey (2012) okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların problem davranışları ve sosyal becerilerini ev ve okul ortamında göre incelerken hem ebeveyn hem de öğretmenlerine değerlendirmelerine başvurmuştur. Yapılan bu çalışmada Sosyal Beceri Ölçeğinin genelinde ve alt boyutlarında ebeveyn ve öğretmenlerin

çocukları değerlendirme puanları arasında ebeveynlerin lehine anlamlı bir farklılık elde etmiştir. Bu durum çocukların sosyal becerilerini ev ortamında daha iyi sergilediğini göstermektedir. Problem Davranış Ölçeğinin genelinde ve alt boyutlarında ebeveyn ve öğretmenlerin çocukları değerlendirme puanları arasında öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık elde etmiştir. Bu sonuç ise çocukların ev ortamında daha fazla problem davranış gösterdiğini ortaya koymuştur.

Tutkun (2012) yaptığı çalışmada 60-72 aylık çocukların sosyal becerilerini öğretmen ve anne değerlendirmelerine göre karşılaştırmıştır. Bu çalışmada 'Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi' ebeveyn ve öğretmen formunun okul öncesi dönem versiyonunu kullanmıştır. Araştırma sonucunda farklı gruplardaki değerlendiricilerin çocukların sosyal beceri gelişimi için önemli buldukları becerileri karşılaştırılmıştır, annelerin öğretmenlere kıyasla daha büyük beklentilere sahip olduğu görülmüştür. Annelerin önemseydiği sosyal beceri sayısı 15 iken öğretmenlerinki 12'dir. Hem anne hem de öğretmenlerin yaptığı değerlendirmelere göre kız çocuklarının erkeklere kıyasla sosyal beceri yönünden daha yüksek puanlar aldığı, erkeklerin ise kız çocuklarına kıyasla daha çok problem davranış gösterdikleri görülmüştür.

Millfort ve Greenfield (2002) okul öncesi dönemdeki 215 çocuğun sosyal becerilerini öğretmen ve gözlemci değerlendirmelerine göre incelemiştir. Değerlendiriciler çocukların öfke, tartışma, reddedilme, zarar verme, yardım etme, paylaşma ve oyuna davet gibi davranışları sergilediklerini bildirmişlerdir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin istedik davranışları daha iyi gözlemledikleri, gözlemcilerin ise şiddet içeren davranışları ve tartışmaları daha net değerlendirdikleri bulunmuştur.

Bu çalışmalardan elde edilen genel sonuç, ebeveynlerin ve öğretmenlerin değerlendirmelerindeki tutarlılığın anlaşılabilmesi, ölçme aracındaki maddelerin incelenmesiyle olabileceği yönündedir. Çalışmalarda incelenen değişkenler; genellikle bu tutarlılığın çocukların yaşına ve cinsiyetine, çocuğun problem davranışının özelliklerine, bilgi veren kişilerin karakter özelliklerine, engele yönelik tutumlarına, ortamın özelliklerine, ortamın gerektirdiği davranışlara ve ebeveynlerin sosyoekonomik özelliklerine göre değişip değişmediğine yöneliktir. Yapılan bazı çalışmalarda aynı ölçeğin ebeveyn ve öğretmenler için farklı versiyonları kullanılmış

veya farklı maddeler içeren ölçekler değerlendirilmiştir (Dekker ve ark., 2002; Mattison ve ark., 1987). Bu durum bilgi kaynaklarının özdeş olmayan maddelere verdikleri yanıtlar değerlendirilerek bir karşılaştırma yapılmasına sebep olmuştur. Aynı şekilde alan yazınında daha çok yapılan kıyaslama çalışmalarında ölçek/alt ölçek düzeyinde yapıldığı görülmüş (Aman ve ark., 1996; Coe ve ark., 1999; Costenbader ve Kelly, 2007); maddeler üzerinden analiz yapılan çalışmaların daha az olduğu görülmüştür (Acar, 2000; Clark ve Wilson, 2003; Çiftçi ve İnce, 2002).

Okul öncesi evre, gelişim alanlarında kritik deneyimlerin yaşandığı ve gözlemlendiği yıllardır. Bu yıllarda yaşanan davranış sorunları ve sosyal becerilerdeki aksaklıklar ilerleyen yıllarda davranış problemlerine, akademik güçlüklerle ve sosyal alanlardaki davranış sorunlarına yol açabilir (Mendez ve ark., 2002; Stormont, 2002; Tombling ve ark., 2000). Bu dönemde yapılan değerlendirmeler, doğru müdahaleler için önemlidir. Yapılan çalışmalara ait sonuçlar, farklı gelişim alanları, farklı özelliklerdeki çocuklar gibi değişkenler dikkate alınarak farklı kaynaklardan yapılan değerlendirmelerin tutarlılığının incelenmesinin önemli olduğunu göstermektedir. Bu nedenle bu çalışma anne babalar ile öğretmenlerin sosyal becerileri ve davranış sorunlarını değerlendirmede benzer yanıtlar verip vermediğini incelemeyi amaçlamıştır. Bu sebeple yapılan çalışma okul öncesi eğitime devam edip normal düzeyde gelişim gösteren çocuklar ile özel gereksinimli çocukların ebeveynleri ve bu çocukların eğitimcileri tarafından davranış problemleri ve sosyal becerilerini değerlendirmedeki tutarlılık düzeyleri incelenmiştir. Yapılan diğer çalışmalardan bu çalışmayı farklı kılan niteliklerden biri çocuğun normal gelişim gösterme durumuna ve öğretmenin tükenmişlik düzeyine ilişkin verilerden elde edilen sonuçları da içermesidir.

1.1. ÜST PROBLEM CÜMLESI

Çocuğun davranış problemlerini ve sosyal becerilerini değerlendirmede ebeveyn ve öğretmenin yanıtları tutarlılık gösteriyor mu?

1.1.1. Alt Problemler

1. Çocuğun sosyal becerilerini ve davranış problemlerini değerlendirmede ebeveyn ve öğretmenin yanıtları tutarlı mı?
2. Çocuğun sosyal becerilerini ve davranış problemlerini değerlendirmede ebeveyn ve öğretmenin yanıtları arasındaki tutarlılık çocuğun cinsiyetine göre değişmekte midir?
3. Çocuğun sosyal becerilerini ve davranış problemlerini değerlendirmede ebeveyn ve öğretmenin yanıtları arasındaki tutarlılık çocuğun engel durumuna göre değişmekte midir?
4. Çocuğun sosyal becerilerini ve davranış problemlerini değerlendirmede ebeveyn ve öğretmenin yanıtları arasındaki tutarlılık çocuğun kardeş sayısına göre değişmekte midir?
5. Çocuğun sosyal becerilerini ve davranış problemlerini değerlendirmede ebeveyn ve öğretmenin yanıtları arasındaki tutarlılık ebeveynin öğrenim durumuna göre değişmekte midir?
6. Çocuğun sosyal becerilerini ve davranış problemlerini değerlendirmede ebeveyn ve öğretmenin yanıtları arasındaki tutarlılık ebeveynlerin çocuklarında karşı tükenmişlik düzeyine göre değişmekte midir?

BÖLÜM 2

GENEL BİLGİLER

Bu bölümde sosyal beceri ve problem davranışların tanımına, sınıflandırılmasına, özel gereksinimli çocuklarda görülen sosyal beceri ve problem davranışlara, farklı değerlendiricilerin arasındaki tutarlılık düzeylerine ilişkin bilgi verilmiştir.

2.1. SOSYAL BECERİLER

Sosyal beceriler, bireyin diğer bireylerle etkileşimini sağlayan aralarında pozitif tepkiye neden olacak ve negatif tepkiden uzaklaşmaya yardımcı olacak sosyal olarak kabul görmüş öğrenilmiş davranışlardır (Gresham ve Elliot, 1993). Sosyal becerisi iyi düzeyde olan birey diğer kişilerle etkileşime girerek sohbet edebilir, mesajı alır veya iletebilir. Bu etkileşim sonunda diğerleri üzerinde olumlu bir izlenim bırakabilir (Hocaoğlu, 2009).

2.1.1. Sosyal Becerilerin Tanımı ve Sınıflandırılması

Sosyal beceri kavramı ilk olarak 1900'lü yılların başında William James tarafından 'Psikolojinin Prensipleri' adlı kitabında sosyal ilişkiler olarak ele alınmıştır. Bu tarihlerden itibaren sosyal beceri ile ilgili pek çok farklı tanım yapılmıştır.

Gresham ve Elliot (1990), sosyal becerileri insanların diğer insanlar ile etkileşimde bulunmasını, sosyal olarak kabul görmeyen davranışlardan kaçınmasını, sosyal açıdan kabul gören olumlu sosyal sonuçlar elde etmesini sağlayan öğrenilmiş davranışlar olarak tanımlamıştır.

Sosyal beceri ve sosyal yeterlilik birbirinin yerine kullanılan kavramlar olmasına karşın birbirleriyle ilişkili ve aynı zamanda birbirlerinden bağımsız kavramlardır. Sosyal beceriler, toplum tarafından bireylere verilen rollerin/görevlerin

tamamlandığını göstermek için sergilenmesi gereken davranışlardır. Sosyal yeterlilik ise, bireyin rollerini/görevlerini yeterli bir biçimde yaptığını gösteren sonuç veya yargılamaya dayanan değerlendirmelerdir. Bu değerlendirme, anne, arkadaş, öğretmen gibi başkalarının fikirlerine dayanır veya norm grupla ya da başka ölçütlerle karşılaştırma yapılmasına dayanır (Gresham, 1988, akt.; Poyraz, 1999).

Gresham ve Reschly (1981), sosyal beceriyi, sosyal yeterliliğin iki alt boyutundan biri olarak ele almıştır. Diğer alt boyut ise, uyumsal davranışlardır. Sosyal beceriler ise, üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar; (1) kişiler arası (interpersonel) davranışlar, (2) görevlerle ilişkili davranışlar (task-related) ve bireyin kendisiyle ilişkili (self-related) davranışlardır. Kişiler arası davranışlar; konuşma becerileri, kişiler arası davranışları, oyun ve iş birliği davranışlarını; bireyin kendisiyle ilişkili davranışlar, ahlaki davranışları, duyguları ifade etme davranışlarını; görevlerle ilgili davranışlar, uyarıları dikkate almayı, sorumluluklarını gerçekleştirme, yönergeleri takip etmeyi vb. kapsamaktadır.

Calderalla ve Merrell (1997), sosyal becerilerin boyutlarını ayrıntılı bir şekilde sınıflandırabilmek için yaptıkları meta analiz çalışmasında çocuk ve ergenlerin sosyal becerilerini beş alt boyutta toplamıştır. Bunlar aşağıda verilmiştir.

1. Akranlarla İlişkili Beceriler
 - Arkadaşlarıyla konuşma ve tartışmaya katılma
 - Kolaylıkla arkadaşlık kurma
 - Oyuna arkadaşlarını davet etme
2. Kendini kontrol etme becerileri
 - Öfkesini kontrol etme
 - Eleştirileri kabul etme
3. Akademik Beceriler
 - İhtiyaç duyduğunda yardım isteme
 - Öğretmenin yönergelerini dinleme ve gerçekleştirme
4. Uyma becerileri
 - Kuralları yerine getirme
 - Sorumluluklarını yerine getirme

5. Atılganlık becerileri

- İletişim başlatmak için girişimde bulunma
- Duygularını ifade etme

Yapılan bu çalışma ile çocukların sosyal beceri genel sınıflandırmalarını sağlamak, çocuk psikopatolojisi-metodolojisi uygulayıp davranışsal boyut yaklaşımını oluşturmak ve geliştirmek istemişlerdir. Akran ilişkisi, özdenetim, akademik başarı, itaat ve kendine güven yönleri araştırılıp, gruplandırmalar oluşturulmuştur.

2.1.2. Özel Gereksinimi Olan Çocuklarda Sosyal Beceriler

Bireylerin sosyal kabul görmeleri kişilikleri üzerinde ne kadar olumlu bir etkiye sahipse sosyal olarak reddedilmeleri de bir o kadar olumsuz bir etki oluşturmaktadır. Çocuklar yaşamları boyunca çeşitli sosyal çevrelere ve farklı bireylerle etkileşime girerken, sosyal becerilere gereksinim duyarlar ve aynı zamanda bu etkileşim sırasında sosyal beceriler edinirler.

Bireyler sosyal becerileri 'rastlantısal öğrenme ve zihinsel olgunlaşma' ile öğrenir. Ancak özel gereksinimli çocuklar dikkat, ayırt etme, genelleme, hafıza becerilerinde güçlük yaşamakla beraber rastlantısal öğrenme becerilerinde de güçlük yaşamaktadır. Öğrenmeyi etkileyen bu becerilerdeki yetersizlik sosyal becerilerin gelişmesinde de zorluk çıkarmaktadır (Kocameşe,2004). Sıklıkla yetersizlik görülen beceriler içinde göz kontağı kurma, iletişim kurma, yerinde tepki gösterme, paylaşma, girişkenlik, yardım etme gibi becerilerde yetersizlikler görülmektedir (Matson ve Ollendick, 1988; Akt, Bamberg, 2001).

Zihinsel engelli çocukların yaşlılarına göre, sosyal olgunluk düzeylerinde ve sosyal becerilerinde gelişimsel olarak geri veya yavaş oldukları görülmektedir. Genellikle kendilerinden yaşça küçük olan çocuklarla iletişim kurmaktan hoşlanırlar. Kendilerine güvenleri azdır ve toplumun kurallarına uyum sağlamakta zorluk yaşarlar; bağımsız olarak yaşamakta zorlanırlar. Hafif düzeyde zihinsel engeli olan çocuklar, yaşlılarından kabul gördükçe uyum sağlama becerileri gelişmektedir (Ahmetoğlu, 2004). Zihinsel engelli çocukların sosyal becerilerindeki yetersizlikleri çevreleriyle

ilişkilerini olumsuz etkileyebildiğinden genellikle tipik olmayan davranışlarını arttırıcı da bir etken olmaktadır (Barlow ve Durand, 1995, akt., Güneş, 2008).

Coleman (1992), kaynaştırma sınıflarında bulunan özel gereksinimli çocuklar için gereksinim duydukları sosyal becerileri üç alt boyutta toplamıştır. Bu boyutlar; görevle ilişkili akranla ilişkili ve öğretmenle ilişkili boyutlardır. Öğretmenle ilgili davranışların yetişkinle ilişkili olarak da adlandırabileceği belirtilmektedir. Yetişkinle ilgili sosyal beceriler, öğretmenin, ailenin, bakım verenin sosyal beklentilerini karşılamakla ilgiliyken, akranla ilgili sosyal beceriler, yapılandırılmış veya bağımsız oyun ortamlarında çocuklar arasında meydana gelen sosyal ve davranışsal dinamikleri içermektedir. Çocuk öğretmenle ilişki boyutunda başarısız olursa, öğretmenin sınıfta çocuğu reddetmesinin ve normal sınıftan özel öğrenme ortamlarına göndermeye çalışmasının mümkün olabileceği, arkadaş ilişkisi boyutunda ise, akran reddi ile sonuçlanabileceği belirtilmektedir (Merrel, 1996).

2.1.3. Sosyal Becerilerin Değerlendirilmesi

Sosyal beceriler karmaşık bir yapıya ve birçok alt boyuta sahiptir. Bu durumda sosyal becerilerin tek bir yaklaşımla değerlendirilmesinin mümkün olmadığı ve sağlıklı bir sonuç vermeyeceği alan yazınında vurgulanmaktadır. Sosyal becerilerin değerlendirilmesinde farklı birçok kaynaktan bilgi toplamak önem taşımaktadır, değerlendirmelerden elde edilen sonuçlar tanı koymada, sınıflandırmada, tedavi etmede veya öğretim programları hazırlanırken dikkate alınmaktadır (Gresham ve Elliott, 1987).

Sosyal beceriler, üç yaklaşımla ölçülebilir. Bunlardan ilki, kişinin sosyal davranışlarını başkalarının ve kendisinin algı ve yargısına dayalı değerlendirmelerdir. Bu değerlendirmeler için derecelendirme ölçekleri ve sosyometri tekniği kullanılabilir. İkincisi, kişinin sosyal amaçlarını ve algılarının belirlenmesine dayalı değerlendirmeleri olabilir; burada standart ölçme araçları kullanılabilir. Son olarak ise, sosyal davranış performansının belirlenmesidir, bu değerlendirme de doğrudan gözlem tekniği çok önemlidir. Birey için uygun ortam ve uygun zamanda ölçülen özellikle ilgili davranışları kaydedilebilir (Chadsey-Rusch, 1992).

2.1.DAVRANIŞ PROBLEMLERİ

Yaşamın ilk yıllarında her alanda hızlı değişim ve gelişim yaşanmaktadır. Bu dönemde çocuklar fiziksel, duygusal, bilişsel ve devinişsel beceriler bakımından hızlı bir ilerleme gösterir. Çocuklar, gelişip büyürken süreçte güçlükler yaşamakla birlikte yaşadığı çevrenin de etkisiyle bazı dönemlerde davranışlarında farklılaşmalar görülmektedir. Davranışlarındaki bu değişimler istendik özellikte olabileceği gibi bazı davranışları da çevre tarafından kabul görmeyebilir. Yavuzer (2008) çocukların gelişimsel özellikleri sebebiyle yaşadıkları çatışmalara çevrenin de etkisiyle verdiği olumsuz tepkileri ‘davranış problemi’ olarak tanımlamaktadır.

2.1.1. Davranış Probleminin Tanımı ve Sınıflandırılması

Davranış problemleri, çocuğun becerilerini kullanmasını, yeni beceriler öğrenmesini, toplumsal uyumunu ve çevre ile sosyal etkileşimini olumsuz yönde etkileyen davranışlardır (Sucuoğlu, Gümüşcü ve Pişkin, 1990). Bireyin yeni davranışlar öğrenmesini engelleyen ve öğrenme ortamlarının dışında kalmasına sebep olan, kendisine veya çevresindeki insanlara zarar veren, içinde yaşadığı toplumun sosyal normlarına uymayan davranışlar olarak tanımlanabilir (Zarwoska ve Clements, 1994).

Çocukların davranışının problem olarak değerlendirilebilmesi için bazı ölçütler vardır. Yaşa uygunluk, yoğunluk ve cinsel rol beklentileri bu ölçütler arasında sayılabilir (Güneş, 2008). Problemlili davranış gösteren çocuklar, öfke, huysuzluk, aşırı kıskançlık, güvensizlik gibi davranışlar gösterebilir. Bu davranışları normal insanlarda gösterebilir; ancak bu davranışların süreklilik göstermesi davranış problemi olarak değerlendirilmesini kolaylaştırmaktadır (Dodge, Pettit, Bates, 1994).

Duygu ve davranış bozukluklarının DSM-V’te sunulan psikiyatrik sınıflandırmaları mevcuttur ancak bu sınıflandırma psikiyatrik bozukluklar konusunda derin bilgisi olmayan kişiler için anlamlılık göstermemektedir. Genel anlamda yapılan çalışmalarda

davranış bozuklukları olan çocuklar, iki önemli alt gruba ayrılmıştır. Quay (1986), problemleri içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış olarak iki alt grup üzerinde incelemiştir.

Dışsallaştırılmış Problemler

Dışsallaştırılmış davranış problemlerinde, çocuğun tepkilerinde, dışarıdan gözlemlenebilen davranışlar vardır. Çocuğun çevresini rahatsız edici, bazı durumlarda ise çocuk ve çevre için tehlikeli olabilen davranışlar görülmektedir (Yüksek Usta, 2014).

Çocuğun dikkatini belirli bir işe verememesi, aşırı hareketli olması, eşyalara veya hayvanlara zarar vermesi, saldırgan davranması, otoriteye baş kaldırması, yalan söylemesi ve yıkıcı davranışlar sergilemesi dışsallaştırılmış problemler olarak adlandırılabilir (Gimpell ve Merrel, 1998; Kartal 2019)

İçselleştirilmiş Problemler

İçselleştirilmiş problem davranışlar, çocuğun duygusal olarak yaşadığı zorlukları iletmesi ve kendini ifade edebilmesiyle ilgilidir. Bu çocuklarda sürekli hüzünlü ve kederli olma hali, çevresi veya kendisi için sürekli endişeli olma hali, fiziksel bir rahatsızlığa bağlı olmayan karın ve baş ağrısı gibi problemler gözlemlenmektedir (Kartal, 2019). Kaygı, içe kapanıklık, somatik problemler, tedirginlik, korku, mükemmeliyetçilik ve depresyon gibi sorunlar içselleştirilmiş problem davranışlara örnek verilebilir (Merrell ve Gimpell, 1998). İçselleştirilmiş davranış problemleri ebeveyn veya öğretmen tarafından doğrudan gözlemlenemediği için problem davranış olarak saptanması güçleşmekte veya göz ardı edilmektedir (Yüksek Usta, 2014). Ornstain (1990) çocuklarda en sık görülen davranış problemlerini aşağıdaki gibi sıralamıştır.

1. Yerinde duramama
2. Oyunlara/etkinliklere katılmama
3. Sakar olma / dikkatsizlik

4. Uyum sağlamada güçlük
5. Çok konuşma
6. Yalan söyleme
7. Alay etme
8. Yeni insanlardan çekinme
9. Projelerini tamamlamama

Sosyal becerilerdeki yetersizlik içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış problemler ile ilişkilidir. Örneğin, okul ortamında sosyal becerileri yetersiz olan bir çocuk, arkadaşları ilişki kurmakta zorlanabilir ve bu nedenle dışlanabilir. Dikkat çekmek isteyen çocuk, saldırgan davranışlar göstererek dışsallaştırılmış problemler yaşayabilir. Aynı zamanda dışlanmış çocuk ilerleyen süreçlerde yalnızlık hissederek, içe kapanık davranışlar sergileyebilir (Poyraz, 1999).

Alan yazınında, cinsiyet, yaş ve engelli olma durumu gibi faktörlerin çocukların sosyal becerilerini ve problemlerini etkilediği bulunmuştur. Çocuklar, yaşları büyüdükçe yakın çevreleri dışındaki diğer insanlarla etkileşim kurarlar. Bu durumda sosyal gelişim devamlı ve kaçınılmaz bir gereksinimdir. Çocukların yaşları büyüdükçe sosyal becerilerinin artması ve uyum sağlamak konusunda sorunlarının azalması beklenmektedir (Morgan, 1988, akt., Poyraz, 1999). Alan yazınında sosyal becerileri ve davranış problemlerini cinsiyetin etkilediği bilinmekle birlikte bu farklılığın biyolojik kökenli mi yoksa çevrenin cinsiyete yüklediği rollerden mi kaynaklandığı tartışılmaktadır. Son yıllarda artık iki durumun da etkili olduğu vurgulanmaktadır. Çocuğun ona yüklenen rollere uygun davranışlar ve seçimlerde bulunması sonucunda ebeveyn, öğretmen ve akranları tarafından pekiştirildiği görülmektedir. Erkek çocuklar, kız çocuklarla karşılaştırıldığında fiziksel etkinlikleri daha yüksektir, sözel etkinlikleri ise daha düşüktür. Aynı zamanda erkeklerin saldırganlık davranışları daha yüksek bulunmuştur (Merrell ve Gimpell, 1988, Poyraz, 1999).

Çocuklarda davranış problemi ve sosyal becerileri etkileyen önemli faktörlerden biri de engel durumudur. Özel gereksinimi olan çocuklar, beklenen düzeyde gelişim gösteren çocukların sosyal gelişiminden nitelik ve nicelik bakımından farklıdır. Normal gelişim gösteren çocuklar, sosyal ilişkilerde nasıl davranacaklarını ve

ilişkilerini nasıl belirleyeceklerini çevrelerindeki yetişkinlikleri gözlemleyerek ve model alarak öğrenir; ancak özel gereksinimi olan çocuklar, sosyal beceri öğreniminde sıklıkla güçlük yaşarlar (Poyraz, 1999).

Özel gereksinimli çocuklar ve davranış problemleri bir arada değerlendirildiğinde, sıklıkla bu tür problemlerin zihinsel engelli bireylerde olabileceği düşünülmektedir. Zihinsel yetersizliği bulunan, görme veya işitme engeli olan öğrenciler ile normal gelişim gösteren öğrencilerin davranış problemlerinin karşılaştırıldığı bir araştırmada, davranış problemlerinin en çok rastlandığı grubun zihinsel engelliler olduğu görülmüştür (Çiçekçi, 2008).

Problem davranışların değerlendirilmesi, tanılamayı ve davranışların açıklanmasını kolaylaştırmaktadır. Değerlendirme, problemi ortadan kaldırmak için uygulanacak programı hazırlama ve uygulama sonucunda istenen davranışın kazanılıp kazanılmadığını ölçmek için kullanılmaktadır (Poyraz, 1999). Araştırmacılar ve eğitimciler, okul öncesi dönemdeki çocukların davranış sorunlarının değerlendirilmesinde yaşanan güçlüklerle dikkat çekmektedir. Çocuğun sorunlarını değerlendirirken ebeveyn ve öğretmenlerden alınan bilgilerin karşılaştırmalı olarak kullanılması gerekmektedir (Cai ve ark. 2004). Balat ve ark. tarafından yürütülen (2008) bir araştırmada altı yaşındaki çocukların davranış sorunları, aileleri ve öğretmenleri tarafından değerlendirilmiştir. Çocukların davranış sorunlarının, anne-babalar ve öğretmenleri tarafından farklı algılandığı; öğretmenin sorun olarak gördüğü davranışı, ailenin sorun olarak değerlendirmedeği veya bazı durumlarda da tam tersi bir durum olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle çocukların davranış sorunlarının tek kaynaktan elde edilen verilerle değerlendirilemeyeceği belirtilmiştir.

Gelişimsel geriliği olan, olmayan ve gelişimsel olarak sınırda olan 214 okul öncesi çocuk ve ebeveynleri ile yapılan bir araştırmada, ebeveynlerin ruhsal açıdan iyi durumda oluşu ve çocukların davranış problemleri arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Çocuklardaki davranış problemleri, gelişimsel geriliğin bulunma oranına göre artış göstermiştir, bu artışa paralel olarak, davranış problemleri arttıkça ebeveynlerin daha az iyimser oldukları bulunmuştur (Baker, Blacher ve Olsson, 2005). Yapılan başka bir çalışma da ise, ailelerin çocuk gelişimi ve eğitimi hakkındaki bilgilerinin

yetersizliklerinin çocukların davranışlarını değerlendirmesinde etkili olabileceği ileri sürülmüştür. Alt sosyoekonomik düzeyde ve eğitim düzeyi düşük olan ailelerin çocuklarını daha sorunsuz olarak algıladığı bulunmuştur (Balat ve ark., 2008).

Yapılan çalışmaların da gösterdiği gibi çocukların davranışları değerlendirilirken tek taraflı kaynağın yeterince güvenilir olmadığı söylenebilir. Davranışın sorun olarak algılanması eğitmeni veya ebeveynine göre değişiklik gösterebilmektedir. Çocuğu değerlendirirken çok ölçümlü ve çok kaynaklı değerlendirmelerden yararlanmak faydalı olacaktır.

2.2. DEĞERLENDİRİCİLER ARASINDAKİ TUTARLILIK

Değerlendiricilerin ölçülmek istenen değişkeni doğru ve tam ölçmesi, ölçme esnasında sonuçlara hataların karışmaması puanlayıcı güvenilirliğini yani değerlendiriciler arasındaki tutarlılığı ifade etmektedir (Demirbaş, 2023). Değerlendiriciler arası tutarlılık, ölçümler arasındaki tutarlılığa bağlıdır. Değerlendiriciler arası tutarlılık 'farklı gözlemciler tarafından yapılan değerlendirmelerin puan ortalamalarındaki sapma derecesi' olarak tanımlanabilir. Bu durum, gözlemciler arası tutarlılık, puanlayıcılar arası tutarlılık olarak da adlandırılabilir (Şencan, 2005).

Gözlemciler, yapılan ölçümlerde benzer puanları vermişlerse sonuçlar güvenilir demektir. Ölçüm aracı kullanılarak yapılan değerlendirmelerde gözlemciler arası uyuşmanın en az 0,80 düzeyinde olması istenir. Ölçüm sadece gözlem ile yapıldıysa bu kez değerlendiriciler arasındaki uyuşmanın 0,70 olmasının yeterli olacağı söylenmektedir. Ölçüm aracı sürekli verilerden oluşuyorsa, değerlendiriciler arası tutarlılığı belirlemek için iki gözlemciye ait puanlar arasındaki korelasyona bakılır. Korelasyon katsayısı yüksekse ölçüm sonuçlarının güvenilir olduğuna karar verilir (Şencan, 2005).

Dereceli puanlama ölçekleriyle yapılan performans değerlendirilmelerinde sonucun güvenilirliğini etkileyen en önemli hata kaynağı değerlendiricilerdir (Myford ve Wolfe, 2004). Literatürde ölçme sonucunun güvenilirliğini etkileyen faktörler; puanlayıcıların dikkatsizliği, gözlem yetersizliği, yanlılık, halo etkisi, genelleme hatası

ve merkeze kayma etkisi olarak belirtilmektedir (Engelhard ve ark., 2018; Turgut ve Baykul, 2014).

Güvenirlilik değerleri, değerlendiricinin özelliklerinden etkilenir. Gözlemcinin, değerlendirdiği kişinin bir özelliğini ön plana çıkarmasına ‘hale etkisi’ denir. Hale etkisinde kalınması güvenirlilik puanını düşürür. Aynı zaman da gözlemcinin ‘basma kalıp yargılara’ sahip olması da güvenirliliği etkileyen bir diğer faktördür. Bu durumda, değerlendiricilerin bir gruba veya duruma yönelik sahip olduğu ön yargılar değerlendirmeyi etkiler. Bir diğer faktör ise, ‘algılama farklılıkları’dır. Değerlendiricinin deneyimleri, sahip olduğu bilgi düzeyi yapılan değerlendirmeleri etkileyebilir. Değerlendirenden kaynaklanan hataya neden olan etkiyi azaltmak için değerlendiricilere eğitim verilebilir, deneyim kazanmaları sağlanabilir, puanlama yönergelerinde veya ölçme aracında düzenlemeye gidilebilir. Gözlemcilerin dikkatsiz olması, gelişmiş güzel uygulama yapması, tesadüfi veya sistematik hatanın artmasına neden olur (Şencan, 2005).

Puanlayıcı cömertliği ve puanlayıcı katılığı değerlendirmecilerin, puanlama ölçütüne göre yaptığı puanlamalarda diğer değerlendiricilere göre daha yüksek veya daha düşük puan verme eğilimi olarak anlatılmaktadır. (Engelhard ve ark., 2018). Merkeze eğilim davranışı ise değerlendirme ölçütünün kategorilerinin ortadaki değerinin daha fazla işaretlenmesidir. Puanlayıcı tutarsızlığı; değerlendirmecinin rastgele puan vermesi, bazen puanlama aracında diğer değerlendirmecilerden daha yüksek veya düşük puan vermesi durumudur. Yanlılık ise, değerlendirmecinin, değerlendirilen bireylerin cinsiyet, yaş veya etnik kökeni gibi özelliklerine göre farklı puan verme durumu olarak anlatılmaktadır (Myford ve Wolfe, 2004; Kumar, 2005; Wiseman, 2008).

Çocukların duygusal ve davranışsal problemlerini değerlendirmek için sıklıkla dışsal değerlendiricilere başvurulur. Çocuklar farklı ortamlarda farklı davranışlar sergileyebileceği için, çocukla ilgili durumları bütün olarak değerlendirmeyi sağlayacak farklı kaynaklardan veri toplamak önemlidir. Çocukla ilgili iki önemli değerlendirme kaynağı olan anne-baba ve öğretmen arasındaki değerlendirmelerin tutarlılıklarının incelendiği çalışmalar vardır. Bulgular, tutarlılığın farklı çalışmalarda değiştiğini göstermektedir (Clark ve Wilson, 2003, Coe ve ark., 1999, Dekker ve ark., 2002). Clark ve Wilson (2003) yaptığı çalışmada yaşları dört ile 21 arasındaki 60

Down sendromlu çocuğun davranışlarını Reiss Psikopatoloji ölçeği kullanarak anne ve öğretmenleri tarafından öfke, anksiyete bozukluğu, dikkat eksikliği, davranış problemleri, zayıf benlik algısı, içe kapanıklık, psikoz maddelerini değerlendirilmesini istemiştir. Çıkan puanlara göre etnik köken, cinsiyet ve yaşa göre bir fark bulunmamaktadır. Öğretmenler öfke, dikkat eksikliği, içe kapanıklık kategorilerinde daha yüksek puanlar verirken, ebeveynler anksiyete ve depresyon kategorilerinde daha yüksek puan vermiştir. Kategoriler arasında tutarlılık ortalama olarak görülse de nadiren görülen sorunlar olarak değerlendirilen intihara meyil, yangın çıkarma gibi davranışlarda tutarlılık daha fazla; sabırsızlık veya tamamlanmamış eylem gibi sık görülen davranışlarda tutarlılık daha azdır. Bu durum öğretmen ve ebeveynlerin durumu veya görevi tanımlamasında farklı bakış açısını yansıtıyor olabilir.

Coe ve arkadaşları (1999) yaptıkları bir araştırmada 44 Down sendromlu çocuk ile yaş, cinsiyet ve sosyoekonomik açıdan eşleştirilmiş 44 normal gelişim gösteren çocuğun davranış problemlerini, anne ve öğretmenlerinden değerlendirmelerini istemiştir. Down sendromlu çocukların daha fazla davranış problemi gösterdiği görülmüştür. Çalışmada anneler son bir yıldaki yaşam olaylarını davranış sorunları ile ilişkilendirirken, öğretmenler ilişkili bulmamıştır.

Dekker ve arkadaşları (2002) Gelişimsel Davranış Listesini Hollandalı zihinsel engelli çocuklar üzerinde revize ederken ebeveyn ve öğretmen değerlendirmelerine başvurmuş, kategoriler arası korelasyon değerleri yakın bulunmuştur. Ölçülen özelliğin yapısı ve kullanılan ölçme araçları da bu farklılığın kaynağı olabilir. Anne ve baba gibi çocuğa karşı benzer ilişkiler içinde olan kaynakların görüşleri arasındaki tutarlılık ise, anne-baba ve öğretmen gibi farklı rolleri olan kaynaklara göre daha yüksektir (Keogh ve Bernheimer, 1998).

Yapılan çalışmalarda kullanılan ölçeklerin, anne-baba ve öğretmen için farklı versiyonlarının kullanıldığını veya benzer isimde ancak farklı maddelerden oluşan alt ölçeklerle farklı bilgi kaynaklarının kıyaslandığı ifade edilmektedir (Mattison ve ark., 1987). Bu durumda, bilgi kaynaklarının özdeş olmayan maddelere verdikleri yanıtların tutarlı olmamasının nedeni, farklı maddelere sahip ölçme araçlarının karşılaştırılmasından kaynaklı olması olabilir. Alan yazınında incelenen çalışmalarda,

tutarlılıkla ilgili incelemeler daha çok ölçek/alt ölçek karşılaştırılmalarına dayalı olarak yapılmış, madde bağlamında bir değerlendirmeye rastlanmamıştır (Kaner, 2009).

BÖLÜM 3

GEREÇ VE YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeline, araştırmanın tarihine ve yerine, çalışma grubuna, çalışma sırasında kullanılan veri toplama araçlarına, verilerin toplanmasında ve değerlendirilmesinde kullanılan yöntemlere, araştırmanın sınırlılıklarına ve etik yönüne yer verilmiştir.

3.1. ARAŞTIRMANIN TİPİ

Bu çalışma farklı rollere sahip değerlendiricilerden elde edilen ölçümler arasındaki ilişkileri inceleyerek kuramsal alan yazınına katkı sağlamayı amaçlayan tarama modelli bir çalışmadır. Tarama modelli çalışma, evren hakkında genel anlamda bir yargıya ulaşmak için evrenin tamamı veya ondan biçimlenmiş bir örnek veya grup üzerine yapılan tarama düzenlemeleridir. Tarama modelleri aracılığıyla ilişkisel veya tekil taramalar yapılabilmektedir (Karasar, 2005).

3.2. ARAŞTIRMANIN YERİ VE TARİHİ

Bu araştırma, İstanbul, Antalya, Kırklareli, Kocaeli, Hatay, Siirt yer alan Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı resmi anaokulları ve Millî Eğitim Bakanlığına bağlı özel eğitim kurumlarında ve rehabilitasyon merkezlerinde 2022-2023 yıllarında yürütülmüştür.

3.3. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ

Araştırma sırasında iki farklı çalışma grubuna yer verilmiştir. Çalışma grubunu İstanbul, Antalya, Kırklareli, Kocaeli, Hatay, Siirt illerinde anaokuluna devam eden normal gelişim gösteren çocukların anneleri ve öğretmenleri ile özel eğitim ve

rehabilitasyon merkezinde eğitime devam eden özel gereksinimli çocukların anneleri ve öğretmenleri oluşturmaktadır. Normal gelişim gösteren çocukların, sınıfta bütünlüme uygulaması kapsamında eğitim alan özel gereksinimli çocuk olmadığı bilgisi kurum yönetimi ve öğretmenlerden alınmış, çocukların herhangi bir gelişim geriliği veya gecikmesinin olmadığı, gelişimsel probleme sahip olmadığı görüşmelerle teyit edilmiştir. Özel gereksinimli çocuklar ise, Çocuk ve Ergen Ruh sağlığı uzmanı tarafından tanısı konulmuş çocuklardan seçilmiştir.

Çizelge 3.1. Çalışma Grubunun Demografik Bilgileri

Değişken	Kategori	N	%
Çocuğun Yaşı	0-2 Yaş	9	9,0
	3-6 Yaş	83	83,0
	7-11 Yaş	6	6,0
	12-18 Yaş	2	2,0
Çocuğun Cinsiyeti	Erkek	55	55,0
	Kız	45	45,0
Çocuğun Engel Durumu*	Yok	50	50,0
	Otizm Spektrum Bozukluğu	29	29,0
	Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu	5	5,0
	Down Sendromu	1	1,0
	Gelişimsel Gerilik	9	9,0
	Zeka Geriliği	1	1,0
	Özel Öğrenme Güçlüğü	5	5,0
	Yok	25	25,0
Çocuğun Kardeş Sayısı**	1	46	46,0
	2	22	22,0
	3	6	6,0
	4	1	1,0
	Yok	1	1,0
Ebeveynin Cinsiyeti	Kadın	91	91,0
	Erkek	9	9,0
Ebeveyn Durumu***	Herhangi Bir Okuldan Mezun Değil	1	1,0
	İlkokul	6	6,0
	Ortaöğretim	26	26,0
	Lisans	56	56,0
	Yüksek lisans	11	11,0

Öğretmenin Cinsiyeti	Kadın	94	94,0
	Erkek	6	6,0
Toplam		100	100,0
Ebeveynin Yaşı	Ortalama	34,41	25 (en az)
			45 (en fazla)
Öğretmenin Deneyim Yılı	Ortalama	3,98	3 ay (en az)
			13 yıl (en fazla)

*Tüm engel durumları birleştirilmiş ve analiz “engeli olanlar ve olmayanlar” şeklinde analizler gerçekleştirilmiştir.

** 2, 3 ve 4 kardeşi olanlar, 2 ve üzeri şeklinde birleştirilmiş ve analiz “kardeşi olmayanlar, 1 kardeşi olanlar, 2 ve üzeri kardeşi olanlar” şeklinde gerçekleştirilmiştir.

***Herhangi bir okuldan mezun olmayanlar, ilkökul ve ortaokul mezunları birbirleriyle, lisans ve yüksek lisans mezunları birbirleriyle birleştirilerek analiz gerçekleştirilmiştir.

Çizelge 3.1’e göre araştırmaya katılan çocukların %9’u 0 ila 2 yaş arasında (n=9), %83’ü 3 ila 6 yaş arasında (n=83), %6’sı 7 ila 11 yaş arasında (n=6), %2’si 12 ila 18 yaş arasında (n=2) bulunmaktadır. Araştırma katılan çocukların %55’i erkek (n=55) çocuklardan oluşurken %45’i kız çocuklardan (n=45) oluşmaktadır. Çocukların engel durumları incelendiğinde %50’sinin herhangi bir engel durumunun olmadığı (n=50), %29’unun otizm spektrum bozukluğu (n=29), %5’inin dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (n=5), %1’inin down sendromu (n=1), %9’inin gelişimsel gerilik (n=9), %1’inin zeka geriliği (n=1), %5’inin özel öğrenme güçlüğü (n=5) sahip olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan çocukların kardeş sayıları incelendiğinde %25’inin kardeşinin olmadığı (n=25), %46’sının 1 kardeşi olduğu (n=46), %22’sinin 2 kardeşi olduğu (n=22), %6’sının 3 kardeşi olduğu (n=6), %1’inin ise 4 kardeşi olduğu (n=1) görülmektedir. Araştırmaya katılan ebeveynlerin %91’inin kadın (n=91), %9’unun erkek (n=9) olduğu görülmektedir. Ebeveynlerin eğitim durumları incelendiğinde %1’inin herhangi bir okuldan mezun olmadığı (n=1), %6’sının ilkökul (n=6), %26’sının ortaokul (n=26), %56’sının lisans (n=56), %11’inin ise yüksek lisans (n=11) mezunu olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %94’ünün kadın (n=94), %6’sının ise erkek (n=6) olduğu görülmektedir.

3.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada, çocuklara ve ölçeği dolduran ebeveyn ve öğretmenlere ait bilgileri edinmek için ‘kişisel bilgi formu’, ebeveyn ve öğretmenlerin çocukların sosyal beceri düzeylerini ve problem davranışlarını değerlendirebilmeleri için ‘Okul Öncesi ve Anasınıfı Davranış Ölçekleri (Preschool and Kindergarten Behavior Scales)’ kullanılmıştır. Ayrıca ebeveyn çocuklarıyla ilgili tükenmişlik durumlarını belirlemek için ‘Eş Tükenmiş Ölçeği- Kısa Formu’ kullanılmıştır.

3.4.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formunda araştırmaya katılan çocuklara, ebeveyn ve öğretmenlere ilişkin demografik bilgileri edinilerek değişkenleri belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Çalışmaya katılan çocukların yaşı, cinsiyeti, engel durumunun varlığı, var ise tanı grubu, çocuğun kardeş sayısı; annelerin yaşı ve öğrenim durumu, öğretmenlerin cinsiyeti ve deneyim yılları ile ilgili bilgiler sorulmuştur.

3.4.2. Okul Öncesi ve Anasınıfı Davranış Ölçekleri

Anne ve öğretmenlerin, çocukların problem davranışlarını ve sosyal becerilerini değerlendirmelerini sağlamak amacıyla ‘Okul öncesi ve Anasınıfı Davranış Ölçekleri’ kullanılmıştır. Ölçme aracı iki alt ölçekten oluşmaktadır. Bu alt ölçekler Sosyal Beceri Ölçeği (SBÖ) ve Problem Davranış Ölçeği (PDÖ)’dir. Ölçek 1994 yılında Merrel tarafından geliştirilmiş, 1999 yılında Selay Poyraz Tüy tarafından Türkçeye çevrilerek geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçeği, ebeveynler, öğretmen doldurabilir veya çocukla en az üç ay geçirmiş yakınındaki kişiler de ölçeği doldurabilir. Ölçekte yanıtlar dörtlü dereceli olarak “asla, nadiren, bazen ve sık sık” olarak derecelendirilmiştir. SBÖ; sosyal bağımsızlık, sosyal etkileşim ve sosyal iş birliği olarak üç alt boyut ve 34 madde içermektedir. PDÖ; dışsallaştırılmış ve içselleştirilmiş problemler olarak iki boyut ve 42 maddeden oluşmaktadır.

Ölçeğin geçerlilik çalışması yapı ve kapsam geçerliliği açısından incelenmiştir. Kapsam geçerliliği için, özel eğitim ve psikoloji alanında uzman kişiler tarafından maddeler değerlendirilmiş ve 3-6 yaş arasındaki çocukların problem davranışları ve

sosyal beceri düzeylerini ne ölçüde ölçtüğü araştırılmıştır. Bu inceleme sonucunda, herhangi bir madde çıkarılmamış, sadece maddelerin anlaşılabilirliği açısından bazı kelimelerin değiştirilmesi istenmiştir. Yapı geçerliliği için ise, faktör analizi uygulanmıştır. Temel Bileşenler Analizi ile tek boyutlu olup olmadığı test edilmiş daha sonra ölçeklerin alt boyutlarının olup olmadığı dikkate alınarak birbirinden ilişkisiz faktörlere ulaşması beklentisiyle Varimax Dik Döndürme Tekniği kullanılmıştır. Bu teknikler sonucunda Problem Davranış Ölçeği'ndeki maddelerin içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış problemler olmak üzere iki faktörde, Sosyal Beceri Ölçeği'nin ise sosyal etkileşim, sosyal işbirliği, sosyal bağımsızlık olarak üç faktörde toplandığı görülmüştür. Ölçeğin maddelerine alt-üst grup ortalamaları farkına dayalı madde analizi yapılmıştır. Oluşan alt ve üst gruplara 'bağımsız örneklemlerde t testi' uygulanarak, t testi değeri 0.5 düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için, SBÖ ve PDÖ'nün alt boyutlarına ayrı ayrı Spearman-Brown ve Cronbach Alpa uygulanarak iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Cronbach Alpa iç tutarlılık kat sayısı, SBÖ'nün alt boyutlarından sosyal etkileşim için .71, sosyal bağımsızlık için .71, sosyal iş birliği için .91 olarak hesaplanmıştır. PDÖ'nün alt boyutları içselleştirilmiş problemler için .85, dışsallaştırılmış problemler için .95 olarak hesaplanmıştır. Spearman-Brown iç tutarlılık katsayısı ise, PDÖ'nün alt boyutları içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış problemler için sırasıyla .84, .93 çıkarmıştır. SBÖ'nün alt boyutları sosyal bağımsızlık, sosyal iş birliği ve sosyal etkileşim için ise sırasıyla .72, .89, .73 olarak hesaplanmıştır. Yapılan bu analizler sonucunda ölçeklerin geçerlilik ve güvenilirliğe sahip olduğuna karar verilmiştir.

3.4.3 Eş Tükenmişlik Ölçeği- Kısa Formu

Verilerin toplanmasında, annelerin çocuklarıyla olan ilişkisinde tükenmişlik düzeyini ölçerek bu değişkenin değerlendirme üzerindeki etkisini ölçebilmek adına 'Eş Tükenmişlik Ölçeği-Kısa Formu (ETÖ-KF) kullanılmıştır. Ölçek, Pines'in 1996 yılında 21 maddeden oluşan Eş Tükenmişlik Ölçeği yerine; yine Pines ve arkadaşları tarafından 2005 yılında araştırmacı ve uygulayıcıların ihtiyaçlarını karşılamak için daha az maddeden oluşan kullanımı daha kolay bir 10 maddelik kısa formunu

oluşturmuşlardır. Evli bireylerden elde edilen verilerle ölçeğin iç tutarlılık düzeyi hesaplanmıştır. Evli kadınlar için iç tutarlılık kat sayısı .94, evli erkekler için ise .95 olduğu bulunmuştur. ETÖ-KF uyarlanmış halinde en temel nokta ‘insanlar ile ilgili hayal kırıklığına uğramış’ ifadesinde ‘insanlar’ yerine ‘partneri/eşi’ geçmesidir. Bu çalışma sırasında ‘partneri’ ifadesi ‘çocuğunuz’ olarak belirtilerek kullanılmıştır. Ölçek ilişkiler üzerinde tükenmişlik düzeyini ölçmek üzere, “1-Hiçbir zaman” “7-Her zaman” olacak biçimde yedi dereceli cevaplama sistemi ile görüşmecilerin beyanına dayalı olarak cevaplanmaktadır.

3.5. VERİLERİN TOPLANMASI

Çalışma için izinlerin alınmasından sonra formlar çevrim içi ortama aktarılmıştır. Çalışmaya katılmaya gönüllü olan öğretmenler ve aynı sınıftaki velilere iletilmiştir. Formun giriş kısmında çalışmanın amacı, formun nasıl doldurulacağı ve gönüllü olarak katılmalarını belirtmek için onay istenmiştir. Gönderilen ölçek linklerinden çalışmaya katılanlardan formu uygun dolduran normal gelişim gösteren 50 çocuğun ebeveyn ve öğretmene aynı şekilde 50 özel gereksinimli çocuğun ebeveyn ve öğretmenine ulaşılmıştır.

3.6. VERİLERİN ANALİZİNDE KULLANILAN YÖNTEMLER

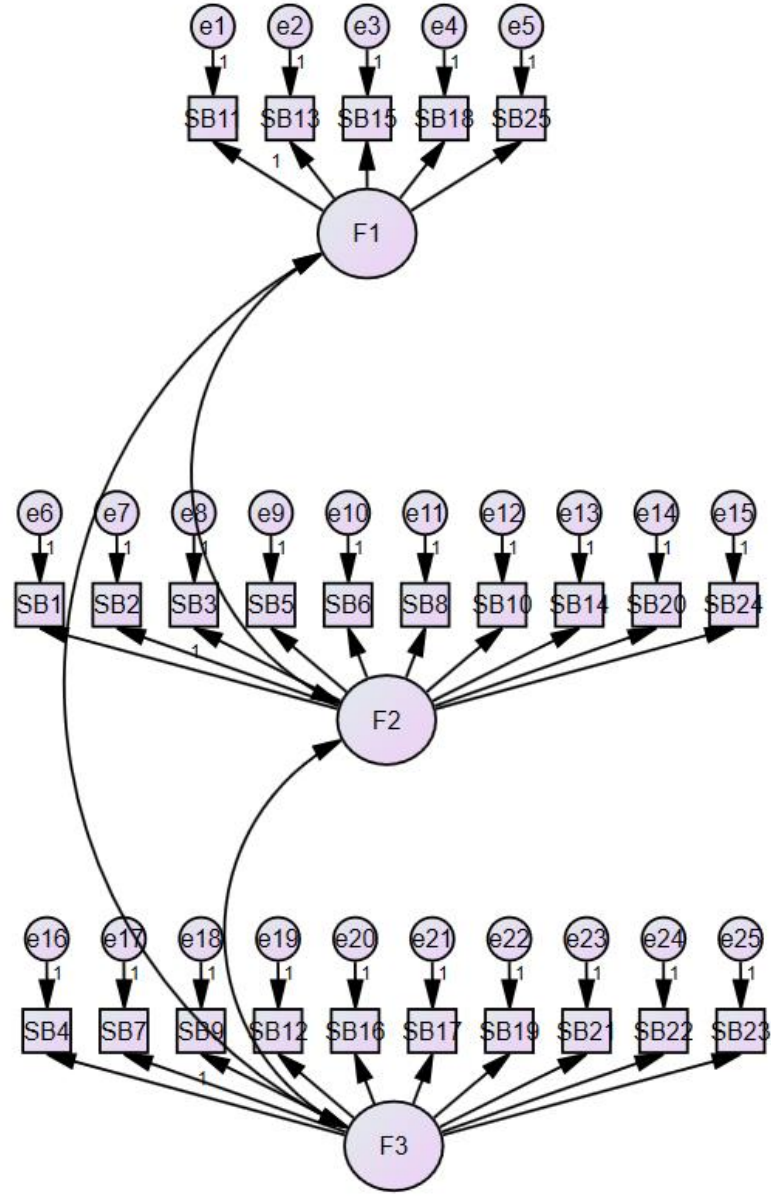
Verilerin analizine geçilmeden önce herhangi bir kayıp veya hatalı verinin bulunup bulunmadığı sorgulanmıştır. Ardından araştırmada kullanılan ölçeklerin güvenirlik analizleri Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı aracılığıyla sorgulanmıştır. Cronbach’ın alfa katsayısının 0,70’in üzerinde olması iyi derecede güvenirliğe işaret etmektedir (Büyüköztürk, 2018).

Cronbach’ın alfa katsayısı; sosyal beceriler ölçeğinin sosyal etki alt boyutunda ebeveynler için 0,74; öğretmenler için 0,78; sosyal bağımsızlık alt boyutunda ebeveynler için 0,83; öğretmenler için 0,82; sosyal iş birliği alt boyutunda ebeveynler için 0,89; öğretmenler için 0,80; sosyal beceriler ölçeğinin genelinde ebeveynler için 0,93; öğretmenler için 0,96 olarak tespit edilmiştir. Problem davranışlar ölçeğinin dışsallaştırılmış problemler alt boyutunda ebeveynler için 0,88; öğretmenler için 0,95;

içselleştirilmiş problemler alt boyutunda ebeveynler için 0,76; öğretmenler için 0,87; problemlerli davranışlar ölçeğinin genelinde ise ebeveynler için 0,89; öğretmenler için 0,94 olarak tespit edilmiştir. Yalnızca ebeveynlere uygulanan tükenmişlik ölçeğinde ise Cronbach'ın alfa katsayısı 0,89 olarak tespit edilmiştir. Ulaşılan değerler incelendiğinde tüm ölçeklerin ve alt boyutlarının bu çalışmadan elde edilen veriler için iyi derecede güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ölçeklerden elde edilen puanların güvenilir olduğunun tespit edilmesinin ardından geçerlik analizini gerçekleştirmek amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. DFA'da örneklem sayısının ne olması gerektiği ile ilgili birçok raporlama bulunmaktadır. Cohen ve Cohen (1983) değişken başına en az 10 katılımcı olması gerektiğini dile getirirken, Muthén ve Muthén (2002) her değişken için 50 ila 100 arasında katılımcı olması gerektiğini, Stevens (2002) ise ölçekteki her bir maddenin 5 ila 20 katı kadar katılımcı olması gerektiğini; Jackson (2001) ise 200 ila 400 arasında katılımcının olması gerektiğini dile getirmiştir. Bu bağlamda 25 maddeden oluşan Sosyal Beceriler Ölçeği için 125 ila 500 arasında, 38 maddeden oluşan Problem Davranış Ölçeği için 190 ila 760, 10 maddeden oluşan Tükenmişlik Ölçeğinin ise 50 ila 200 arasında katılımcıya ihtiyaç duyulmaktadır. Katılımcı sayısının az olmasına rağmen DFA'nın gerçekleştirilmesi önemli olarak değerlendirilmiş ve analize DFA yapılarak devam edilmiştir.

Sosyal Beceri Ölçeğine ilişkin gerçekleştirilen DFA'ya ilişkin path diyagramı Şekil 3.1'de verilmiştir.

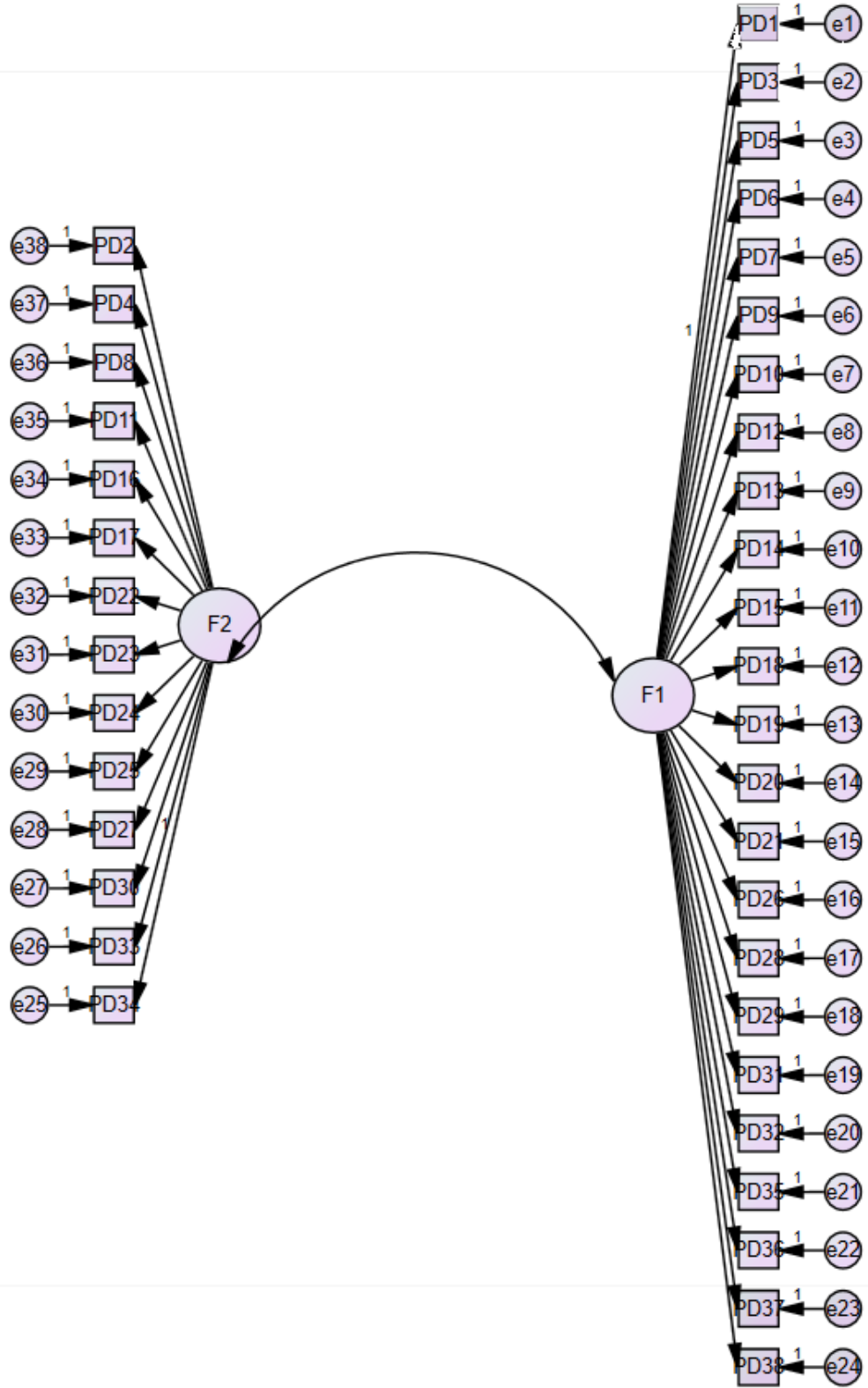


Şekil 3 1. Sosyal Beceri Ölçeğine ilişkin path diyagramı.

Ebeveyn örneklemini için gerçekleştirilen DFA bulgularına göre CMIN (458,489) / df (272) değeri anlamlı düzeyde ($p < 0,000$) 1,68; GFI değeri 0,73, AGFI değeri 0,68, RMSEA değeri 0,08, NFI değeri 0,68, CFI değeri 0,83 olarak tespit edilmiştir. Öğretmen örneklemini için gerçekleştirilen DFA bulgularına göre CMIN (534,460) / df

(272) değeri anlamlı düzeyde ($p < 0,000$) 1,96, GFI değeri 0,70; AGFI değeri 0,64; RMSEA değeri 0,09; NFI değeri 0,76; CFI değeri 0,86 olarak tespit edilmiştir. Hem ebeveyn hem de öğretmen örnekleminin birleştirilmesiyle gerçekleştirilen DFA bulgularına göre CMIN (673,042) / df (272) değeri anlamlı düzeyde ($p < 0,000$) 2,47; GFI değeri 0,77; AGFI değeri 0,72; RMSEA değeri 0,08; NFI değeri 0,79, CFI değeri 0,86 olarak tespit edilmiştir. Sosyal Beceri Ölçeğine ilişkin tüm DFA'larda CMIN/DF değerinin 5'ten küçük, RMSEA değerinin ise 0,10'dan küçük olduğu için kabul edilebilir uyum gösterdiği, ancak GFI, AGFI, NFI ve CFI değerlerinin 0,90'dan küçük olduğu için kabul edilebilir uyum göstermediği (Schermelleh-Engel and Moosbrugger, 2003) belirlenmiştir. Elde edilen sonuçların sınırda değer alması ev örneklem büyüklüğünün artmasıyla değerlerin artacağı düşünülerek, araştırmadan elde edilen verilerin geçerli olduğu yorumu yapılmıştır.

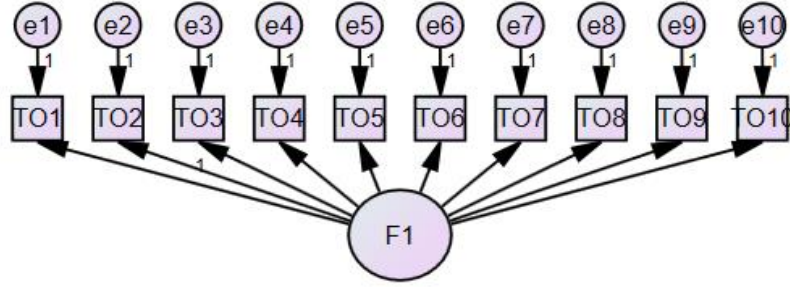
Problem Davranış Ölçeğine ilişkin gerçekleştirilen DFA'ya ilişkin path diyagramı Şekil 3.2'de verilmiştir.



Şekil 3 2. Problem Davranış Ölçeğine ilişkin path diyagramı.

Ebeveyn örnekleme için gerçekleştirilen DFA bulgularına göre CMIN (1299,00) / df (664) değeri anlamlı düzeyde ($p < 0,000$) 1,95; GFI değeri 0,56; AGFI değeri 0,51; RMSEA değeri 0,09; NFI değeri 0,39; CFI değeri 0,55 olarak tespit edilmiştir. Öğretmen örnekleme için gerçekleştirilen DFA bulgularına göre CMIN (1557,392) / df (664) değeri anlamlı düzeyde ($p < 0,000$) 2,34; GFI değeri 0,53; AGFI değeri 0,47; RMSEA değeri 0,11; NFI değeri 0,52; CFI değeri 0,65 olarak tespit edilmiştir. Hem ebeveyn hem de öğretmen örnekleminin birleştirilmesiyle gerçekleştirilen DFA bulgularına göre CMIN (1906,959) / df (664) değeri anlamlı düzeyde ($p < 0,000$) 2,8; GFI değeri 0,62; AGFI değeri 0,58; RMSEA değeri 0,09; NFI değeri 0,56; CFI değeri 0,66 olarak tespit edilmiştir. CMIN/df değerinin 5'ten küçük, ebeveyn örnekleme ve birleştirilmiş örnekleme RMSEA değerinin ise 0,10'dan küçük olduğu için kabul edilebilir uyum gösterdiği, ancak RMSEA'nın öğretmen örnekleminde 0,10'dan büyük olduğu GFI, AGFI, NFI ve CFI değerlerinin 0,90'dan küçük olduğu için kabul edilebilir uyum göstermediği (Schermelleh-Engel and Moosbrugger, 2003) belirlenmiştir. Sonuçların yorumlanmasında bu değerlerle ilgili verilerin bir sınırlılık oluşturabileceği dikkate alınarak yorum yapılmasına karar verilmiştir.

Tükenmişlik Ölçeğine ilişkin gerçekleştirilen DFA'ya ilişkin path diyagramı Şekil 3.3'te verilmiştir.



Şekil 3 3. Tükenmişlik Ölçeğine ilişkin path diyagramı.

Ebeveyn örneklemini için gerçekleştirilen DFA bulgularına göre CMIN (124,048) / df (35) değeri anlamlı düzeyde ($p < 0,000$) 3,5; GFI değeri 0,81; AGFI değeri 0,71; RMSEA değeri 0,16; NFI değeri 0,81; CFI değeri 0,85 olarak tespit edilmiştir.

Tüm DFA indeksleri incelendiğinde örneklem sayısının ölçeklerde bulunan maddelere oranla alan yazında belirtilen sayıdan düşük olması, model veri uyumlarının sağlanamamasının başlıca sebebi olarak gösterilebilir. DFA indekslerinde özellikle madde/örneklem sayısı nispeten daha iyi olan ölçeklerde daha kabul edilebilir indekslere yaklaşılmıştır. Sosyal beceri ölçeği ve problem davranış ölçeğinin birleştirilen örneklemelerinde ve tükenmişlik ölçeğinde ulaşılan katsayılar bu görüşü kanıtlar niteliktedir.

Faktör analizlerinin ardından gerçekleştirilecek analizlere karar vermek amacıyla ölçeklerin hem genel hem de kategorilere göre puanlarının çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Dağılımın normal dağılım gösterip göstermediğine karar vermek için çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenebilir (Tabachnick ve Fidell, 2013). George ve Mallery (2010) çarpıklık ve basıklık katsayılarının -2 ila +2 arasında

olmasının normal dağılımın göstergesi olarak kabul edilebileceğini dile getirmişlerdir. Ölçek puanlarının çarpıklık ve basıklık katsayıları EK-1’de verilmiştir. İncelenen çarpıklık ve basıklık katsayılarının -2 ile +2 arasında yer almasından dolayı ölçek puanları arasındaki ilişki Pearson Korelasyon Katsayısı aracılığıyla sınanmıştır. Korelasyon katsayısının 0,00 ile 0,30 arasında olması düşük, 0,30 ile 0,70 arasında olması orta, 0,70 ile 1,00 arasında olması ise yüksek ilişkinin göstergesi olarak yorumlanmıştır. (Büyüköztürk, 2018).

Puanların kategorilere göre farklılaşma durumlarını belirlemek amacıyla 2 kategorili değişkenler için *t* testi, 2’den fazla kategorili değişkenler içinse ANOVA kullanılmıştır. Hem *t* testi hem de ANOVA testi sonuçlarının anlamlı çıkması durumunda birimler arası farkın büyüklüğünü ortaya koymak için Eta kare (η^2) değerleri hesaplanmıştır. Bu değerler 0,01’den büyük olması küçük, 0,06’dan büyük olması orta, 0,14’ten büyük olması ise büyük etki büyüklüğüne işaret etmektedir (Cohen, 1988).

Araştırmada ebeveynlerin düşük ve yüksek tükenmişlik seviyeleri biçiminde kategorize edilmesi amacıyla K-Ortalamalar kümeleme analizi kullanılmıştır. Bu analiz, *n* adet veri üzerinde çalışarak her bir örneğin kendisine en yakın kümede toplanmasını amaçlamaktadır. Araştırmacı küme sayısının analiz tarafından rastgele belirlenmesini veya belirli sayıdaki bir kümeye ayrılmasını sağlayabilmektedir (Yıldız, Kekenoglu ve İşen, 2019). Ayrıca oluşturulan kümelerin doğruluğu ANOVA ile belirlenmekte ve oluşturulan kümeler arasında anlamlı farklılık bulunup bulunmadığı saptanmaktadır. Böylece oluşturulan kümelerin tesadüfi olup olmadığı sınanmış olur.

3.7. ARAŞTIRMANIN ETİK YÖNÜ

Etik izin çalışmaya başlanmadan önce Karabük Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulunun 13/10/2021 tarih ve 2021/09-21 sayılı kararı ile alınmıştır.

3.8. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Araştırmadan elde edilen bulgular, kullanılan ölçeklerin ltėė özelliklerle sınırlıdır. Çalışmaya katılan anne ve öğretmenlerin nesnel yanıtladıkları varsayılmıŐtır. Ulaşılan ocuk sayısı da çalışmanın sınırlılıkları arasında yer alabilir. Ulaşılan tanı grupları, çalışma içerisinde yer almayan tanı gruplarını ifade etmeyecektir. Aynı Şekilde alıŐma da sadece ebeveyn görüŐlerinin incelenmesi anne, baba, bakıcı gibi farklı değerlendiricilerin katıldığı bir çalışmaya kıyasla daha sınırlı kalabilir.

BÖLÜM 4

BULGULAR

Bu bölümde çalışmanın alt problemleri doğrultusunda elde edilen analizlere ve yorumlara yer verilmiştir.

Öğretmen ve Ebeveynlerin Sosyal Beceri ve Problem Davranış Ölçeğine İlişkin Değerlendirmesi Arasındaki İlişki

Araştırmada öğretmenler ve ebeveynler aynı çocukla ilgili Sosyal Beceri ve Problem Davranış Ölçeği'ni doldurmuştur. Sosyal Beceri Ölçeği sosyal bağımsızlık, sosyal etkileşim, sosyal iş birliği alt boyutlarından oluşmaktadır. Problem Davranış Ölçeği ise dışsallaştırılmış ve içselleştirilmiş problemler alt boyutlarından oluşmaktadır. Öğretmen ve ebeveynlerin Sosyal Beceri ve Problem Davranış Ölçeğine ilişkin değerlendirmeleri arasındaki ilişki Çizelge 4.1'de verilmiştir.

Çizelge 4.1. Öğretmen ve ebeveynlerin sosyal beceriler ve problem davranış ölçeğine ilişkin değerlendirmeleri arasındaki ilişki.

Değerlendirici	Öğretmen							
	Ölçek	Sosyal Etki	Sosyal Bağımsızlık	Sosyal İş birliği	Toplam	Dışsallaştırılmış	İçselleştirilmiş	Toplam
Ebeveyn	Sosyal Etki	,687						
	Sosyal Bağımsızlık		,618**					
	Sosyal İş birliği			,608*				
	Toplam				,678**			
	Dışsallaştırılmış					,348**		
	İçselleştirilmiş						,315**	
Toplam							,276**	

** p<.01 ;n=100

Çizelge 4.1 incelendiğinde öğretmen ve ebeveynlerin Sosyal Beceriler Ölçeğinin sosyal etki alt boyutu değerlendirmeleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=0,687$, $p<.01$), sosyal bağımsızlık alt boyutu değerlendirmeleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=0,618$, $p<.01$), sosyal iş birliği alt boyutu değerlendirmeleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=0,608$, $p<.01$), Sosyal Beceriler Ölçeğine ilişkin toplam değerlendirmeleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=0,678$, $p<.01$) bulunduğu tespit edilmiştir.

Çizelge 4.1 incelendiğinde öğretmen ve ebeveynlerin Problem Davranışlar Ölçeğinin dışsallaştırılmış problemler alt boyutu değerlendirmeleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=0,348$, $p<.01$), içselleştirilmiş problemler alt boyutu değerlendirmeleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=0,315$, $p<.01$), problem davranışlar ölçeğine ilişkin toplam değerlendirmeleri arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=0,27$, $p<.01$) bulunduğu tespit edilmiştir.

Öğretmen ve ebeveyn değerlendirmeleri arasındaki ilişkinin çocuğun cinsiyeti bakımından incelenmesi

Çizelge 4.2 ve çizelge 4.3’de öğretmen ve ebeveynlerin sosyal beceriler ve problem davranış ölçeğine ilişkin değerlendirmeleri arasındaki ilişkinin çocuğun cinsiyetine göre karşılaştırılması verilmiştir.

Çizelge 4.2. Öğretmen ve ebeveynlerin sosyal beceriler ve problem davranış ölçeğine ilişkin değerlendirmeleri arasındaki ilişkinin çocuğun cinsiyetine göre karşılaştırılması (Erkek çocuklar)

Değerlendirici		Öğretmen					
Ölçek	Sosyal Etki	Sosyal Bağımsızlık	Sosyal İş birliği	Toplam	Dışsallaştırılmış	İçselleştirilmiş	Toplam
Ebeveyn	Sosyal Etki	,753**					
	Sosyal Bağımsızlık		,611**				
	Sosyal İş birliği			,465**			
	Toplam				,639**		
	Dışsallaştırılmış					,174	
	İçselleştirilmiş						,250
	Toplam						,083

** p<.01; n=100

Çizelge 4.3. Öğretmen ve ebeveynlerin sosyal beceriler ve problem davranış ölçeğine ilişkin değerlendirmeleri arasındaki ilişkinin cinsiyete göre karşılaştırılması (Kız çocuklar)

Değerlendirici		Öğretmen					
Ölçek	Sosyal Etki	Sosyal Bağımsızlık	Sosyal İş birliği	Toplam	Dışsallaştırılmış	İçselleştirilmiş	Toplam
Ebeveyn	Sosyal Etki	,607*					
	Sosyal Bağımsızlık		,617**				
	Sosyal İş birliği			,737*			
	Toplam				,703**		
	Dışsallaştırılmış					,518**	
	İçselleştirilmiş						,394**
	Toplam						,463**

** p<.01; n=100

Çizelge 4.2 incelendiğinde öğretmenlerin ve ebeveynlerin sosyal beceriler ölçeğinin sosyal etki alt boyutunda, erkek çocuklara ilişkin değerlendirmeleri arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=0,75$, $p<.01$) bulunurken, Çizelge 4.3 incelendiğinde kız çocuklarla ilgili değerlendirmeleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=0,60$, $p<.01$) olduğu tespit edilmiştir.

Çizelge 4.2 incelendiğinde öğretmen ve ebeveynlerin Sosyal Beceriler Ölçeğinin sosyal bağımsızlık alt boyutunda erkek çocuklarla ilgili değerlendirmeleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=0,611$, $p<.01$) bulunurken, Çizelge 4.3 incelendiğinde kız çocuklarla ilgili değerlendirmeleri arasında da pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=0,61$, $p<.01$) olduğu tespit edilmiştir.

Çizelge 4.2 incelendiğinde öğretmen ve ebeveynlerin sosyal beceriler ölçeğinin sosyal iş birliği alt boyutu erkek çocuklar değerlendirmeleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=0,465$, $p<.01$) bulunurken, Çizelge 4.3 incelendiğinde kız çocuklar değerlendirmeleri arasında ise pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=0,737$, $p<.01$) olduğu tespit edilmiştir.

Çizelge 4.2 incelendiğinde öğretmen ve ebeveynlerin sosyal beceriler ölçeğine ilişkin toplam puanı erkek çocuklar bakımından değerlendirmeleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=0,639$, $p<.01$) bulunurken, Çizelge 4.3 incelendiğinde kız çocuk değerlendirmeleri arasında ise pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=0,703$, $p<.01$) olduğu tespit edilmiştir.

Çizelge 4.2 incelendiğinde öğretmen ve ebeveynlerin problem davranış ölçeğinin dışsallaştırılmış problemler alt boyutu erkek çocuk değerlendirmeleri arasında anlamlı bir ilişki ($r=0,174$, $p>.05$) bulunmazken, Çizelge 4.3 incelendiğinde kız çocuk değerlendirmeleri arasında ise pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=0,518$, $p<.01$) olduğu tespit edilmiştir.

Çizelge 4.2 incelendiğinde öğretmen ve ebeveynlerin problem davranış ölçeğinin içselleştirilmiş problemler alt boyutu erkek çocuk değerlendirmeleri arasında anlamlı bir ilişki ($r=0,250$, $p>.05$) bulunmazken, Çizelge 4.3 incelendiğinde kız çocuk

değerlendirmeleri arasında ise pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=0,394$, $p<.01$) olduğu tespit edilmiştir.

Çizelge 4.2 incelendiğinde öğretmen ve ebeveynlerin problem davranış ölçeğine ilişkin toplam puanı erkek çocuklar bakımından değerlendirmeleri arasında anlamlı bir ilişki ($r=0,083$, $p>.05$) bulunmazken, Çizelge 4.3 incelendiğinde kız çocuk değerlendirmeleri arasında ise pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=0,463$, $p<.01$) olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmen ve ebeveyn değerlendirmelerinin çocuğun cinsiyeti değişkenine göre farklılaşma durumlarının incelenmesi

Çizelge 4.4’de öğretmen ve ebeveynlerin sosyal beceriler ve problem davranış ölçeğine değerlendirmelerinin cinsiyete göre farklılaşma durumları verilmiştir.

Çizelge 4.4. Öğretmen ve ebeveynlerin sosyal beceriler ve problem davranış ölçeğine değerlendirmelerinin cinsiyete göre farklılaşma durumları.

Değerlendirici	Ölçek	Kategori	N	X	SS	t	sd	p
Ebeveyn	Sosyal Etki	Erkek	55	9,64	3,67	-1,536	98	,128
		Kız	45	10,76	3,57			
	Sosyal Bağımsızlık	Erkek	55	19,58	5,89	-1,391	98	,167
		Kız	45	21,27	6,18			
	Sosyal İş birliği	Erkek	55	19,13	6,07	-1,991	98	,049*
		Kız	45	21,67	6,66			
	Toplam	Erkek	55	48,35	13,70	-1,851	98	,067
		Kız	45	53,69	15,12			
	Dışsallaştırılmış	Erkek	55	21,16	10,53	1,735	98	,085
		Kız	45	17,53	10,25			
	İçselleştirilmiş	Erkek	55	13,44	6,74	-0,056	98	,954
		Kız	45	13,51	6,33			
	Toplam	Erkek	55	34,60	15,10	1,176	98	,242
		Kız	45	31,04	14,95			
Öğretmen	Sosyal Etki	Erkek	55	8,36	3,67	-1,890	98	,061
		Kız	45	9,89	4,40			
	Sosyal Bağımsızlık	Erkek	55	18,95	7,70	-0,940	98	,349

	Kız	45	20,44	8,20			
Sosyal İş birliği	Erkek	55	19,91	7,36	-1,312	98	,192
	Kız	45	21,93	8,04			
Toplam	Erkek	55	47,22	17,26	-1,385	98	,169
	Kız	45	52,27	19,15			
Dışsallaştırılmış	Erkek	55	20,58	15,30	1,374	98	,172
	Kız	45	16,20	16,51			
İçselleştirilmiş	Erkek	55	14,45	8,00	0,541	98	,589
	Kız	45	13,51	9,42			
Toplam	Erkek	55	35,04	20,35	1,216	98	,226
	Kız	45	29,71	23,42			

*p<.05

Çizelge 4.4 incelendiğinde ebeveynlerin sosyal beceriler ölçeğinin sosyal etki alt boyutu ($t_{98}=-1,536$; $p>.05$), sosyal bağımsızlık alt boyutu ($t_{98}=-1,391$; $p>.05$) ve sosyal beceriler ölçeğinin toplam değerlendirmeleri ($t_{98}=-1,851$; $p>.05$); problem davranış ölçeğinin dışsallaştırılmış problemler alt boyutu ($t_{98}=1,735$; $p>.05$), içselleştirilmiş problemler alt boyutu ($t_{98}=-0,056$; $p>.05$) ve problem davranış ölçeğinin toplam değerlendirmeleri ($t_{98}=1,176$; $p>.05$) cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Sosyal Beceriler Ölçeğinin sosyal iş birliği alt boyutu değerlendirmelerinin cinsiyete göre küçük etki büyüklüğünde anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($t_{98}=-1,991$; $p<.05$, $\eta^2=0,03$). Ebeveynlerin kız çocukları değerlendirmelerinin ($\bar{X}=21,67$), erkek çocuklar değerlendirmelerinden ($\bar{X}=19,13$) yüksek olduğu belirlenmiştir.

Çizelge 4.4 incelendiğinde öğretmenlerin sosyal beceriler ölçeğinin sosyal etki alt boyutu ($t_{98}=-1,890$; $p>.05$), sosyal bağımsızlık alt boyutu ($t_{98}=-0,940$; $p>.05$), sosyal iş birliği alt boyutu ($t_{98}=-1,312$; $p>.05$) ve Sosyal Beceriler Ölçeğinin toplam değerlendirmeleri ($t_{98}=-1,385$; $p>.05$); Problem Davranış Ölçeğinin dışsallaştırılmış problemler alt boyutu ($t_{98}=1,374$; $p>.05$), içselleştirilmiş problemler alt boyutu ($t_{98}=0,541$; $p>.05$) ve problem davranış ölçeğinin toplam değerlendirmeleri ($t_{98}=1,216$; $p>.05$) cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Öğretmen ve ebeveyn değerlendirmeleri arasındaki ilişkinin çocuğun engel durumuna bakımından incelenmesi

Çizelge 4.5 ve çizelge 4.6’de öğretmen ve ebeveynlerin sosyal beceriler ve problem davranış ölçeğine ilişkin değerlendirmeleri arasındaki ilişkinin çocuğun engel durumuna göre karşılaştırılması sırasıyla engeli olan ve engeli olmayan çocuklar şeklinde verilmiştir.

Çizelge 4.5. Öğretmen ve ebeveynlerin sosyal beceriler ve problem davranış ölçeğine ilişkin değerlendirmeleri arasındaki ilişkinin çocuğun engel durumuna göre karşılaştırılması (Engeli olan çocuklar)

Değerlendirici		Öğretmen						
Ebeveyn	Ölçek	Sosyal Etki	Sosyal Bağımsızlık	Sosyal İş birliği	Toplam	Dışsallaştırılmış	İçselleştirilmiş	Toplam
	Sosyal Etki	,724*						
	Sosyal Bağımsızlık		,442**					
	Sosyal İş birliği			,571*				
	Toplam				,570**			
	Dışsallaştırılmış					,294*		
	İçselleştirilmiş						,204	
	Toplam							,156

** p<.01, *p<.05; n=100

Çizelge 4.6. Öğretmen ve ebeveynlerin sosyal beceriler ve problem davranış ölçeğine ilişkin değerlendirmeleri arasındaki ilişkinin çocuğun engel durumuna göre karşılaştırılması. (Engeli olmayan çocuklar)

Değerlendirici		Öğretmen						
Ebeveyn	Ölçek	Sosyal Etki	Sosyal Bağımsızlık	Sosyal İş birliği	Toplam	Dışsallaştırılmış	İçselleştirilmiş	Toplam

Sosyal Etki	,408*	
	*	
Sosyal Bağımsızlık	,623**	
Sosyal İş birliği	,422*	
	*	
Toplam		,574**
Dışsallaştırılmı		,248
ş		
İçselleştirilmiş		,269
Toplam		,162

** p<.01; *p<.05; n=100

Çizelge 4.5 incelendiğinde öğretmen ve ebeveynlerin sosyal beceriler ölçeğinin sosyal etki alt boyutu engeli olan çocuk değerlendirmeleri arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=0,724$, $p<.01$) bulunurken, Çizelge 4.6 incelendiğinde engeli olmayan çocuk değerlendirmeleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=0,408$, $p<.01$) olduğu tespit edilmiştir.

Çizelge 4.5 incelendiğinde öğretmen ve ebeveynlerin sosyal beceriler ölçeğinin sosyal bağımsızlık alt boyutu engeli olan çocuk değerlendirmeleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=0,442$, $p<.01$) bulunurken, Çizelge 4.6 incelendiğinde engeli olmayan çocuk değerlendirmeleri arasında da pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=0,623$, $p<.01$) olduğu tespit edilmiştir.

Çizelge 4.5 incelendiğinde öğretmen ve ebeveynlerin sosyal beceriler ölçeğinin sosyal iş birliği alt boyutu engeli olan çocuk değerlendirmeleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=0,571$, $p<.01$) bulunurken, Çizelge 4.6 incelendiğinde engeli olmayan çocuk değerlendirmeleri arasında ise pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=0,422$, $p<.01$) olduğu tespit edilmiştir.

Çizelge 4.5 incelendiğinde öğretmen ve ebeveynlerin sosyal beceriler ölçeğine ilişkin toplam puanı engeli olan çocuklar bakımından değerlendirmeleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=0,570$, $p<.01$) bulunurken, Çizelge 4.6 incelendiğinde engeli olmayan çocuk değerlendirmeleri arasında ise pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=0,574$, $p<.01$) olduğu tespit edilmiştir.

Çizelge 4.5 incelendiğinde öğretmen ve ebeveynlerin problem davranış ölçeğinin dışsallaştırılmış problemler alt boyutu engeli olan çocuk değerlendirmeleri arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=0,294$, $p<.05$) bulunurken, Çizelge 4.6 incelendiğinde engeli olmayan çocuk değerlendirmeleri arasında ise anlamlı bir ilişki ($r=0,248$, $p>.05$) olmadığı tespit edilmiştir.

Çizelge 4.5 incelendiğinde öğretmen ve ebeveynlerin problem davranış ölçeğinin içselleştirilmiş problemler alt boyutu engeli olan çocuk değerlendirmeleri arasında anlamlı bir ilişki ($r=0,204$, $p>.05$) bulunmazken, Çizelge 4.6 incelendiğinde engeli olmayan çocuk değerlendirmeleri arasında da anlamlı bir ilişki ($r=0,269$, $p>.05$) olmadığı tespit edilmiştir.

Çizelge 4.5 incelendiğinde öğretmen ve ebeveynlerin problem davranış ölçeğine ilişkin toplam puanı engeli olan çocuklar bakımından değerlendirmeleri arasında anlamlı bir ilişki ($r=0,156$, $p>.05$) bulunmazken, Çizelge 4.6 incelendiğinde engeli olmayan çocuk değerlendirmeleri arasında da anlamlı bir ilişki ($r=0,162$, $p>.05$) olmadığı tespit edilmiştir.

Öğretmen ve ebeveyn değerlendirmelerinin çocuğun engel durumuna göre farklılaşma durumlarının incelenmesi

Çizelge 4.7’de öğretmen ve ebeveynlerin sosyal beceriler ve problem davranış ölçeğine değerlendirmelerinin çocuğun engel durumuna göre farklılaşma durumları verilmiştir.

Çizelge 4.7. Öğretmen ve ebeveynlerin sosyal beceriler ve problem davranış ölçeğine değerlendirmelerinin çocuğun engel durumuna göre farklılaşma durumları.

Değerlendirici	Ölçek	Kategori	N	X	SS	t	sd	p
Ebeveyn	Sosyal Etki	Yok	50	11,76	2,83	4,936	92,009	,000*
		Engel Durumu var	50	8,52	3,68			
	Sosyal Bağımsızlık	Yok	50	22,74	5,38	4,300	98	,000*
		Engel Durumu var	50	17,94	5,77			
	Sosyal İş birliği	Yok	50	22,78	5,41	4,216	98	,000*
		Engel Durumu var	50	17,76	6,45			

Toplam	Yok	50	57,28	12,08	5,011	98	,000*	
	Engel Durumu var	50	44,22	13,92				
Dışsallaştırılmış	Yok	50	15,84	7,60	-3,732	83,900	,000*	
	Engel Durumu var	50	23,22	11,74				
İçselleştirilmiş	Yok	50	11,60	5,24	-2,978	89,733	,004*	
	Engel Durumu var	50	15,34	7,17				
Toplam	Yok	50	27,44	10,32	-3,955	80,808	,000*	
	Engel Durumu var	50	38,56	16,99				
Öğretmen	Sosyal Etki	Yok	50	11,52	3,18	7,631	98	,000*
		Engel Durumu var	50	6,58	3,29			
	Sosyal Bağımsızlık	Yok	50	23,94	6,09	6,488	98	,000*
		Engel Durumu var	50	15,30	7,19			
	Sosyal İş birliği	Yok	50	25,00	5,63	6,444	98	,000*
		Engel Durumu var	50	16,64	7,24			
	Toplam	Yok	50	60,46	12,36	7,527	90,853	,000*
		Engel Durumu var	50	38,52	16,49			
	Dışsallaştırılmış	Yok	50	13,40	16,30	-3,447	98	,001*
		Engel Durumu var	50	23,82	13,83			
	İçselleştirilmiş	Yok	50	10,62	8,10	-4,280	98	,000*
		Engel Durumu var	50	17,44	7,83			
Toplam	Yok	50	24,02	21,38	-4,280	98	,000*	
	Engel Durumu var	50	41,26	18,82				

*p<.05

Çizelge 4.7 incelendiğinde ebeveynlerin sosyal beceriler ölçeğinin sosyal etki alt boyutu değerlendirmelerinin çocuğun engel durumuna göre büyük etki büyüklüğünde anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($t_{92,009}=4,936$; $p<.05$, $\eta^2=0,20$). Ebeveynlerin engeli olmayan çocukları değerlendirmelerinin ($\bar{X}=11,76$), engeli olan çocukları değerlendirmelerinden ($\bar{X}=8,52$) yüksek olduğu belirlenmiştir.

Sosyal beceriler ölçeğinin sosyal bağımsızlık alt boyutu değerlendirmelerinin çocuğun engel durumuna göre büyük etki büyüklüğünde anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($t_{98}=4,300$; $p<.05$, $\eta^2=0,16$). Ebeveynlerin engeli olmayan çocukları değerlendirmelerinin ($\bar{X}=22,74$), engeli olan çocukları değerlendirmelerinden ($\bar{X}=17,94$) yüksek olduğu belirlenmiştir.

Sosyal beceriler ölçeğinin sosyal iş birliği alt boyutu değerlendirmelerinin çocuğun engel durumuna göre büyük etki büyüklüğünde anlamlı farklılık gösterdiği tespit

edilmiştir ($t_{98}=4,216$; $p<.05$, $\eta^2=0,15$). Ebeveynlerin engeli olmayan çocukları değerlendirmelerinin ($\bar{X}=22,78$), engeli olan çocukları değerlendirmelerinden ($\bar{X}=17,76$) yüksek olduğu belirlenmiştir.

Sosyal beceriler ölçeğinin toplam değerlendirmeleri değerlendirmelerinin çocuğun engel durumuna göre büyük etki büyüklüğünde anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($t_{98}=5,011$; $p<.05$, $\eta^2=0,20$). Ebeveynlerin engeli olmayan çocukları değerlendirmelerinin ($\bar{X}=57,28$), engeli olan çocukları değerlendirmelerinden ($\bar{X}=44,22$) yüksek olduğu belirlenmiştir.

Problem davranış ölçeğinin dışsallaştırılmış problemler alt boyutu değerlendirmelerinin çocuğun engel durumuna göre orta etki büyüklüğünde anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($t_{83,900}=-3,732$; $p<.05$, $\eta^2=0,12$). Ebeveynlerin engeli olmayan çocukları değerlendirmelerinin ($\bar{X}=15,84$), engeli olan çocukları değerlendirmelerinden ($\bar{X}=23,22$) düşük olduğu belirlenmiştir.

İçselleştirilmiş problemler alt boyutu değerlendirmelerinin çocuğun engel durumuna göre orta etki büyüklüğünde anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($t_{89,733}=-2,978$; $p<.05$, $\eta^2=0,08$). Ebeveynlerin engeli olmayan çocukları değerlendirmelerinin ($\bar{X}=11,60$), engeli olan çocukları değerlendirmelerinden ($\bar{X}=15,34$) düşük olduğu belirlenmiştir.

Problem davranış ölçeğinin toplam değerlendirmelerinin çocuğun engel durumuna göre büyük etki büyüklüğünde anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($t_{80,808}=-3,955$; $p<.05$, $\eta^2=0,14$). Ebeveynlerin engeli olmayan çocukları değerlendirmelerinin ($\bar{X}=27,44$), engeli olan çocukları değerlendirmelerinden ($\bar{X}=38,56$) düşük olduğu belirlenmiştir.

Çizelge 4.7 incelendiğinde öğretmenlerin sosyal beceriler ölçeğinin sosyal etki alt boyutu değerlendirmelerinin çocuğun engel durumuna göre büyük etki büyüklüğünde anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($t_{98}=7,631$; $p<.05$, $\eta^2=0,37$). Öğretmenlerin engeli olmayan çocukları değerlendirmelerinin ($\bar{X}=11,52$), engeli olan çocukları değerlendirmelerinden ($\bar{X}=6,58$) yüksek olduğu belirlenmiştir.

Sosyal beceriler ölçeğinin sosyal bağımsızlık alt boyutu değerlendirmelerinin çocuğun engel durumuna göre büyük etki büyüklüğünde anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($t_{98}=6,488$; $p<.05$, $\eta^2=0,30$). Öğretmenlerin engeli olmayan çocukları değerlendirmelerinin ($\bar{X}=23,94$), engeli olan çocukları değerlendirmelerinden ($\bar{X}=15,30$) yüksek olduğu belirlenmiştir.

Sosyal beceriler ölçeğinin sosyal iş birliği alt boyutu değerlendirmelerinin çocuğun engel durumuna göre büyük etki büyüklüğünde anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($t_{98}=6,444$; $p<.05$, $\eta^2=0,30$). Öğretmenlerin engeli olmayan çocukları değerlendirmelerinin ($\bar{X}=25,00$), engeli olan çocukları değerlendirmelerinden ($\bar{X}=16,64$) yüksek olduğu belirlenmiştir.

Sosyal beceriler ölçeğinin toplam değerlendirmelerinin çocuğun engel durumuna göre büyük etki büyüklüğünde anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($t_{90,853}=7,527$; $p<.05$, $\eta^2=0,37$). Öğretmenlerin engeli olmayan çocukları değerlendirmelerinin ($\bar{X}=60,46$), engeli olan çocukları değerlendirmelerinden ($\bar{X}=38,52$) yüksek olduğu belirlenmiştir.

Problem davranış ölçeğinin dışsallaştırılmış problemler alt boyutu değerlendirmelerinin çocuğun engel durumuna göre orta etki büyüklüğünde anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($t_{98}=-3,447$; $p<.05$, $\eta^2=0,11$). Öğretmenlerin engeli olmayan çocukları değerlendirmelerinin ($\bar{X}=13,40$), engeli olan çocukları değerlendirmelerinden ($\bar{X}=23,82$) düşük olduğu belirlenmiştir.

İçselleştirilmiş problemler alt boyutu değerlendirmelerinin çocuğun engel durumuna göre büyük etki büyüklüğünde anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($t_{98}=-4,280$; $p<.05$, $\eta^2=0,16$). Öğretmenlerin engeli olmayan çocukları değerlendirmelerinin ($\bar{X}=10,62$), engeli olan çocukları değerlendirmelerinden ($\bar{X}=17,44$) düşük olduğu belirlenmiştir.

Problem davranış ölçeğinin toplam değerlendirmelerinin çocuğun engel durumuna göre büyük etki büyüklüğünde anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($t_{98}=-4,280$;

$p < .05$, $\eta^2 = 0,16$). Öğretmenlerin engeli olmayan çocukları değerlendirmelerinin ($\bar{X} = 24,02$), engeli olan çocukları değerlendirmelerinden ($\bar{X} = 41,26$) düşük olduğu belirlenmiştir.

Öğretmen ve ebeveyn değerlendirmeleri arasındaki ilişkinin çocuğun kardeş sayısına göre incelenmesi

Çizelge 4.8, 4.9 ve 4.10'de öğretmen ve ebeveynlerin sosyal beceriler ve problem davranış ölçeğine ilişkin değerlendirmeleri arasındaki ilişkinin çocuğun kardeş sayısına göre karşılaştırılması sırasıyla kardeşi olmayan, tek kardeşi olan ve iki ve daha fazla kardeşi olan çocuklar şeklinde verilmiştir.

Çizelge 4.8. Öğretmen ve ebeveynlerin sosyal beceriler ve problem davranış ölçeğine ilişkin değerlendirmeleri arasındaki ilişkinin çocuğun kardeş sayısına göre karşılaştırılması (Kardeşi olmayan çocuklar)

Değerlendirici		Öğretmen						
Ölçek	Sosyal Etki	Sosyal Bağımsızlık	Sosyal İş birliği	Toplam	Dışsallaştırılmış	İçselleştirilmiş	Toplam	
Ebeveyn	Sosyal Etki	,859*						
	Sosyal Bağımsızlık		,720**					
	Sosyal İş birliği			,756*				
	Toplam				,813**			
	Dışsallaştırılmış					,288		
	İçselleştirilmiş						,451*	
	Toplam							,292

** $p < .01$; * $p < .05$; $n = 100$

Çizelge 4.9. Öğretmen ve ebeveynlerin sosyal beceriler ve problem davranış ölçeğine ilişkin değerlendirmeleri arasındaki ilişkinin çocuğun kardeş sayısına göre karşılaştırılması (Tek kardeşi olan çocuklar)

Değerlendirici	Öğretmen
----------------	----------

	Ölçek	Sosyal		Sosya	Topla	Dışsallaştırılm	İçselleştirilmi	Topla
		Sosya	Bağımsızlı	l İş				
		l Etki	k	birliği	m	ış	ş	m
Ebevey	Sosyal Etki	,676**						
	Sosyal Bağımsızlık		,641**					
	Sosyal İş birliği			,511**				
	Toplam				,667**			
	Dışsallaştırılmı					,202		
	ş						,112	
	İçselleştirilmiş							,064
	Toplam							

** p<.01; n=100;

Çizelge 4.10. Öğretmen ve ebeveynlerin sosyal beceriler ve problem davranış ölçeğine ilişkin değerlendirmeleri arasındaki ilişkinin çocuğun kardeş sayısına göre karşılaştırılması (İki ve daha fazla kardeşi olan çocuklar)

	Değerlendirici				Öğretmen			
	Ölçek	Sosyal	Sosyal	Sosyal	Toplam	Dışsallaştırılmı	İçselleştirilmiş	Toplam
		Etki	Bağımsızlık	İş birliği		ş	ş	
Ebeveyn	Sosyal Etki	,633**						
	Sosyal Bağımsızlık		,534**					
	Sosyal İş birliği			,677**				
	Toplam				,638**			
	Dışsallaştırılmı					,640**		
	ş						,426*	
	İçselleştirilmiş							,543**
	Toplam							

** p<.01; *p<.05; n=100

Çizelge 4.8 incelendiğinde öğretmen ve ebeveynlerin sosyal beceriler ölçeğinin sosyal etki alt boyutu kardeşi olmayan çocuk değerlendirmeleri arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=0,859$, $p<.01$) bulunurken, Çizelge 4.9 incelendiğinde tek kardeşi olan çocuk değerlendirmeleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=0,676$, $p<.01$) bulunmakta, Çizelge 4.10 incelendiğinde ise iki ve üzeri kardeşi

olan çocuk değerlendirmeleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=0,633$, $p<.01$) olduğu tespit edilmiştir.

Çizelge 4.8 incelendiğinde öğretmen ve ebeveynlerin sosyal beceriler ölçeğinin sosyal bağımsızlık alt boyutu kardeşi olmayan çocuk değerlendirmeleri arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=0,720$, $p<.01$) bulunurken, Çizelge 4.9 incelendiğinde tek kardeşi olan çocuk değerlendirmeleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=0,641$, $p<.01$) bulunmakta, Çizelge 4.10 incelendiğinde ise iki ve daha fazla kardeşi olan çocuk değerlendirmeleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=0,534$, $p<.01$) olduğu tespit edilmiştir.

Çizelge 4.8 incelendiğinde öğretmen ve ebeveynlerin sosyal beceriler ölçeğinin sosyal iş birliği alt boyutu kardeşi olmayan çocuk değerlendirmeleri arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=0,756$, $p<.01$) bulunurken, Çizelge 4.9 incelendiğinde tek kardeşi olan çocuk değerlendirmeleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=0,511$, $p<.01$) bulunmakta, Çizelge 4.10 incelendiğinde ise iki ve üzeri kardeşi olan çocuk değerlendirmeleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=0,677$, $p<.01$) olduğu tespit edilmiştir.

Çizelge 4.8 incelendiğinde öğretmen ve ebeveynlerin sosyal beceriler ölçeğine ilişkin toplam puanı kardeşi olmayan çocuk değerlendirmeleri arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=0,813$, $p<.01$) bulunurken, Çizelge 4.9 incelendiğinde tek kardeşi olan çocuk değerlendirmeleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=0,667$, $p<.01$) bulunmakta, Çizelge 4.10 incelendiğinde ise iki ve üzeri kardeşi olan çocuk değerlendirmeleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=0,638$, $p<.01$) olduğu tespit edilmiştir.

Çizelge 4.8 incelendiğinde öğretmen ve ebeveynlerin problem davranış ölçeğinin dışsallaştırılmış problemler alt boyutu kardeşi olmayan çocuk değerlendirmeleri arasında anlamlı bir ilişki ($r=0,288$, $p>.05$) bulunmazken, Çizelge 4.9 incelendiğinde tek kardeşi olan çocuk değerlendirmeleri arasında da anlamlı bir ilişki ($r=0,202$, $p>.05$) bulunmamakta, Çizelge 4.10 incelendiğinde ise iki ve üzeri kardeşi olan çocuk

değerlendirmeleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=0,640$, $p<.01$) olduğu tespit edilmiştir.

Çizelge 4.8 incelendiğinde öğretmen ve ebeveynlerin problem davranış ölçeğinin içselleştirilmiş problemler alt boyutu kardeşi olmayan çocuk değerlendirmeleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=0,451$, $p<.05$) bulunmakta, Çizelge 4.9 incelendiğinde tek kardeşi olan çocuk değerlendirmeleri arasında da anlamlı bir ilişki ($r=0,112$, $p>.05$) bulunmamakta, Çizelge 4.10 incelendiğinde ise iki ve üzeri kardeşi olan çocuk değerlendirmeleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=0,426$, $p<.05$) olduğu tespit edilmiştir.

Çizelge 4.8 incelendiğinde öğretmen ve ebeveynlerin problem davranış ölçeğine ilişkin toplam puanı kardeşi olmayan çocuk değerlendirmeleri arasında anlamlı bir ilişki ($r=0,292$, $p>.05$) bulunmazken, Çizelge 4.9 incelendiğinde tek kardeşi olan çocuk değerlendirmeleri arasında da anlamlı bir ilişki ($r=0,064$, $p>.05$) bulunmamakta, Çizelge 4.10 incelendiğinde ise iki ve üzeri kardeşi olan çocuk değerlendirmeleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=0,543$, $p<.01$) olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmen ve ebeveyn değerlendirmelerinin çocuğun kardeş sayısına göre farklılaşma durumlarının incelenmesi

Çizelge 4.11’de öğretmen ve ebeveynlerin sosyal beceriler ve problem davranış ölçeğine ilişkin değerlendirmelerinin çocuğun kardeş sayısına göre farklılaşma durumları verilmiştir.

Çizelge 4.11. Öğretmen ve ebeveynlerin sosyal beceriler ve problem davranış ölçeğine ilişkin değerlendirmelerinin çocuğun kardeş sayısına göre farklılaşma durumları.

Değerlendirici	Ölçek	Kategori	N	X	SS	sd	F	p
Ebeveyn	Sosyal Etki	Yok	25	9,92	3,39	2	1,482	0,232
		1 kardeş	46	9,65	3,78			
		2 ve üzeri	29	11,10	3,59			
	Sosyal Bağımsızlık	Yok	25	19,64	5,81	2	0,536	0,587

	1 kardeş	46	20,13	5,88			
	2 ve üzeri	29	21,28	6,61			
	Yok	25	20,40	6,26			
Sosyal İş birliği	1 kardeş	46	19,35	6,61	2	1,118	0,331
	2 ve üzeri	29	21,62	6,29			
	Yok	25	49,96	14,35			
Toplam	1 kardeş	46	49,13	14,51	2	1,049	0,354
	2 ve üzeri	29	54,00	14,69			
	Yok	25	18,80	8,50			
Dışsallaştırılmış	1 kardeş	46	20,20	11,73	2	0,173	0,841
	2 ve üzeri	29	19,10	10,31			
	Yok	25	14,04	6,56			
İçselleştirilmiş	1 kardeş	46	12,59	5,73	2	0,795	0,455
	2 ve üzeri	29	14,38	7,64			
	Yok	25	32,84	12,62			
Toplam	1 kardeş	46	32,78	15,80	2	0,021	0,980
	2 ve üzeri	29	33,48	16,25			
	Yok	25	8,76	4,28			
Sosyal Etki	1 kardeş	46	9,33	3,95	2	0,197	0,821
	2 ve üzeri	29	8,86	4,17			
	Yok	25	17,84	9,29			
Sosyal Bağımsızlık	1 kardeş	46	20,65	7,17	2	1,025	0,363
	2 ve üzeri	29	19,52	7,80			
	Yok	25	19,92	8,85			
Sosyal İş birliği	1 kardeş	46	21,35	6,64	2	0,276	0,760
	2 ve üzeri	29	20,76	8,40			
	Yok	25	46,52	21,93			
Toplam	1 kardeş	46	51,33	15,63	2	0,566	0,569
	2 ve üzeri	29	49,14	18,83			
	Yok	25	19,04	17,13			
Dışsallaştırılmış	1 kardeş	46	19,07	14,73	2	0,094	0,910
	2 ve üzeri	29	17,52	17,17			
	Yok	25	13,76	9,78			
İçselleştirilmiş	1 kardeş	46	14,07	7,74	2	0,018	0,982
	2 ve üzeri	29	14,21	9,24			
	Yok	25	32,80	25,28			
Toplam	1 kardeş	46	33,13	18,73	2	0,037	0,964
	2 ve üzeri	29	31,72	23,92			

Çizelge 4.11 incelendiğinde ebeveynlerin sosyal beceriler ölçeğinin sosyal etki alt boyutu ($F_{2,97}=1,482$; $p>.05$), sosyal bağımsızlık alt boyutu ($F_{2,97}=0,536$; $p>.05$), sosyal iş birliği alt boyutu ($F_{2,97}=1,118$; $p>.05$) ve sosyal beceriler ölçeğinin toplam değerlendirmeleri ($F_{2,97}=1,049$; $p>.05$); problem davranış ölçeğinin dışsallaştırılmış problemler alt boyutu ($F_{2,97}=0,173$; $p>.05$), içselleştirilmiş problemler alt boyutu ($F_{2,97}=0,795$; $p>.05$) ve problem davranış ölçeğinin toplam değerlendirmeleri ($F_{2,97}=0,021$; $p>.05$) çocuğun kardeş sayısına göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Çizelge 4.12 incelendiğinde öğretmenlerin sosyal beceriler ölçeğinin sosyal etki alt boyutu ($F_{2,97}=0,197$; $p>.05$), sosyal bağımsızlık alt boyutu ($F_{2,97}=1,025$; $p>.05$), sosyal iş birliği alt boyutu ($F_{2,97}=0,276$; $p>.05$) ve sosyal beceriler ölçeğinin toplam değerlendirmeleri ($F_{2,97}=0,566$; $p>.05$); problem davranış ölçeğinin dışsallaştırılmış problemler alt boyutu ($F_{2,97}=0,094$; $p>.05$), içselleştirilmiş problemler alt boyutu ($F_{2,97}=0,018$; $p>.05$) ve problem davranış ölçeğinin toplam değerlendirmeleri ($F_{2,97}=0,037$; $p>.05$) çocuğun kardeş sayısına göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Öğretmen ve ebeveyn değerlendirmeleri arasındaki ilişkinin ebeveynin öğrenim durumuna göre incelenmesi

Çizelge 4.9. Öğretmen ve ebeveynlerin sosyal beceriler ve problem davranış ölçeğine ilişkin değerlendirmeleri arasındaki ilişkinin ebeveyn öğrenim durumuna göre karşılaştırılması (Ortaöğretim ve altı mezuniyet)

Değerlendirici		Öğretmen					
Ölçek	Sosyal Etki	Sosyal Bağımsızlık	Sosyal İş birliği	Toplam	Dışsallaştırılmış	İçselleştirilmiş	Toplam
Ebeveyn	Sosyal Etki	,666*					
	Sosyal Bağımsızlık		,802**				
	Sosyal İş birliği			,646*			
	Toplam				,802**		
	Dışsallaştırılmış					,308	
	İçselleştirilmiş						,444**
	Toplam						,284

** $p<.01$; $n=100$

Çizelge 4.10. Öğretmen ve ebeveynlerin sosyal beceriler ve problem davranış ölçeğine ilişkin değerlendirmeleri arasındaki ilişkinin ebeveyn öğrenim durumuna göre karşılaştırılması (Lisans ve üzeri mezuniyet)

Değerlendirici	Öğretmen							
	Ölçek	Sosyal Etki	Sosyal Bağımsızlık	Sosyal İş Birliği	Toplam	Dışsallaştırılmış	İçselleştirilmiş	Toplam
Ebeveyn	Sosyal Etki	,697*						
	Sosyal Bağımsızlık		,548**					
	Sosyal İş Birliği			,608*				
	Toplam				,637**			
	Dışsallaştırılmış					,363**		
	İçselleştirilmiş						,226	
	Toplam							,260*

** p<.01; *p<.05; n=100

Çizelge 4.12 incelendiğinde ebeveyni Ortaöğretim ve altı mezuniyete sahip olan çocukların, öğretmen ve ebeveynlerinin sosyal beceriler ölçeğinin sosyal etki alt boyutu değerlendirmeleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=0,666$, $p<.01$) bulunurken, Çizelge 4.13 incelendiğinde ebeveyni lisans ve üzeri mezuniyete sahip olan çocukların değerlendirmeleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=0,697$, $p<.01$) olduğu tespit edilmiştir.

Çizelge 4.12 incelendiğinde ebeveyni Ortaöğretim ve altı mezuniyete sahip olan çocukların, öğretmen ve ebeveynlerinin sosyal beceriler ölçeğinin sosyal bağımsızlık alt boyutu değerlendirmeleri arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=0,802$, $p<.01$) bulunurken, Çizelge 4.13 incelendiğinde ebeveyni lisans ve üzeri mezuniyete sahip olan çocukların değerlendirmeleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=0,548$, $p<.01$) olduğu tespit edilmiştir.

Çizelge 4.12 incelendiğinde ebeveyni Ortaöğretim ve altı mezuniyete sahip olan çocukların, öğretmen ve ebeveynlerinin sosyal beceriler ölçeğinin sosyal iş birliği alt

boyutu değerlendirmeleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=0,646$, $p<.01$) bulunurken, Çizelge 4.13 incelendiğinde ebeveyni lisans ve üzeri mezuniyete sahip olan çocukların değerlendirmeleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=0,608$, $p<.01$) olduğu tespit edilmiştir.

Çizelge 4.12 incelendiğinde ebeveyni Ortaöğretim ve altı mezuniyete sahip olan çocukların, öğretmen ve ebeveynlerinin sosyal beceriler ölçeğinin toplamına ilişkin değerlendirmeleri arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=0,802$, $p<.01$) bulunurken, Çizelge 4.13 incelendiğinde ebeveyni lisans ve üzeri mezuniyete sahip olan çocukların değerlendirmeleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=0,637$, $p<.01$) olduğu tespit edilmiştir.

Çizelge 4.12 incelendiğinde ebeveyni Ortaöğretim ve altı mezuniyete sahip olan çocukların, öğretmen ve ebeveynlerinin problem davranış ölçeğinin dışsallaştırılmış problemler alt boyutu değerlendirmeleri arasında anlamlı bir ilişki ($r=0,308$, $p>.05$) bulunmazken, Çizelge 4.13 incelendiğinde ebeveyni lisans ve üzeri mezuniyete sahip olan çocukların değerlendirmeleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=0,363$, $p<.01$) olduğu tespit edilmiştir.

Çizelge 4.12 incelendiğinde ebeveyni Ortaöğretim ve altı mezuniyete sahip olan çocukların, öğretmen ve ebeveynlerinin problem davranış ölçeğinin içselleştirilmiş problemler alt boyutu değerlendirmeleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=0,444$, $p<.01$) bulunurken, Çizelge 4.13 incelendiğinde ebeveyni lisans ve üzeri mezuniyete sahip olan çocukların değerlendirmeleri arasında anlamlı bir ilişki ($r=0,226$, $p>.05$) olmadığı tespit edilmiştir.

Çizelge 4.12 incelendiğinde ebeveyni Ortaöğretim ve altı mezuniyete sahip olan çocukların, öğretmen ve ebeveynlerinin problem davranış ölçeğinin toplamına ilişkin değerlendirmeleri arasında anlamlı bir ilişki ($r=0,284$, $p>.05$) bulunmazken, Çizelge 4.13 incelendiğinde ebeveyni lisans ve üzeri mezuniyete sahip olan çocukların değerlendirmeleri arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=0,260$, $p<.05$) olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmen ve ebeveyn değerlendirmelerinin ebeveyn öğrenim durumuna göre farklılaşma durumlarının incelenmesi

Çizelge 4.14'de Öğretmen ve ebeveynlerin sosyal beceriler ve problem davranış ölçeğine değerlendirmelerinin ebeveyn öğrenim durumuna göre farklılaşma durumları verilmiştir.

Çizelge 4.11. Öğretmen ve ebeveynlerin sosyal beceriler ve problem davranış ölçeğine değerlendirmelerinin ebeveyn öğrenim durumuna göre farklılaşma durumları

Değerlendirici	Ölçek	Kategori	N	X	SS	t	sd	p
Ebeveyn	Sosyal Etki	Ortaöğretim ve altı	33	10,45	3,73	,603	98	,548
		Lisans ve üzeri	67	9,99	3,62			
	Sosyal Bağımsızlık	Ortaöğretim ve altı	33	20,18	6,92	-,182	98	,856
		Lisans ve üzeri	67	20,42	5,63			
	Sosyal İş birliği	Ortaöğretim ve altı	33	19,58	6,57	-,755	98	,452
		Lisans ve üzeri	67	20,61	6,39			
	Toplam	Ortaöğretim ve altı	33	50,21	15,62	-,259	98	,797
		Lisans ve üzeri	67	51,01	14,08			
	Dışsallaştırılmış	Ortaöğretim ve altı	33	21,88	11,26	1,580	98	,117
		Lisans ve üzeri	67	18,37	10,01			
	İçselleştirilmiş	Ortaöğretim ve altı	33	14,18	7,72	,764	98	,447
		Lisans ve üzeri	67	13,12	5,88			
Toplam	Ortaöğretim ve altı	33	36,06	16,82	1,434	98	,155	
	Lisans ve üzeri	67	31,49	14,01				
Öğretmen	Sosyal Etki	Ortaöğretim ve altı	33	9,55	3,74	,854	98	,395
		Lisans ve üzeri	67	8,81	4,22			
	Sosyal Bağımsızlık	Ortaöğretim ve altı	33	21,42	7,31	1,611	98	,110

	Lisans ve üzeri	67	18,73	8,11			
Sosyal İş birliği	Ortaöğretim ve altı	33	21,73	7,23	,826	98	,411
	Lisans ve üzeri	67	20,37	7,94			
Toplam	Ortaöğretim ve altı	33	52,70	16,75	1,239	98	,218
	Lisans ve üzeri	67	47,91	18,81			
Dışsallaştırılmış	Ortaöğretim ve altı	33	20,24	17,41	,718	98	,475
	Lisans ve üzeri	67	17,81	15,21			
İçselleştirilmiş	Ortaöğretim ve altı	33	14,39	9,19	,294	98	,769
	Lisans ve üzeri	67	13,85	8,42			
Toplam	Ortaöğretim ve altı	33	34,64	24,48	,640	98	,524
	Lisans ve üzeri	67	31,66	20,53			

Tablo 4.14 incelendiğinde ebeveynlerin sosyal beceriler ölçeğinin sosyal etki alt boyutu ($t_{98}=0,603$; $p>.05$), sosyal bağımsızlık alt boyutu ($t_{98}=-0,182$; $p>.05$), sosyal iş birliği alt boyutu ($t_{98}=-0,755$; $p>.05$), sosyal beceriler ölçeğinin toplam değerlendirmeleri ($t_{98}=-0,259$; $p>.05$); problem davranış ölçeğinin dışsallaştırılmış problemler alt boyutu ($t_{98}=1,580$; $p>.05$), içselleştirilmiş problemler alt boyutu ($t_{98}=0,764$; $p>.05$) ve problem davranış ölçeğinin toplam değerlendirmelerinin ($t_{98}=1,434$; $p>.05$) ebeveynlerin öğrenim durumlarına göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Tablo 4.14 incelendiğinde öğretmenlerin sosyal beceriler ölçeğinin sosyal etki alt boyutu ($t_{98}=0,854$; $p>.05$), sosyal bağımsızlık alt boyutu ($t_{98}=1,611$; $p>.05$), sosyal iş birliği alt boyutu ($t_{98}=0,826$; $p>.05$), sosyal beceriler ölçeğinin toplam değerlendirmeleri ($t_{98}=1,239$; $p>.05$); problem davranış ölçeğinin dışsallaştırılmış problemler alt boyutu ($t_{98}=0,718$; $p>.05$), içselleştirilmiş problemler alt boyutu ($t_{98}=0,294$; $p>.05$) ve problem davranış ölçeğinin toplam değerlendirmelerinin ($t_{98}=0,640$; $p>.05$) ebeveynlerin öğrenim durumlarına göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Öğretmen ve ebeveyn değerlendirmeleri arasındaki ilişki ve her iki değerlendirmenin kategorilere göre farklılaşma durumu “öğretmenin cinsiyeti” değişkenindeki kategorilerin karşılaştırılabilir olmamasından dolayı incelenememiştir.

Tükenmişlik Ölçeğinin Öğretmen ve Ebeveyn Değerlendirmelerine Olan Etkisinin İncelenmesi

Bu kısımda ebeveynin, çocuğu ile yaşadığı yakın ilişkiyi değerlendirmesi istenerek davranış problemi ve sosyal beceri değerlendirmeleri üzerindeki etkisine bakılmıştır.

Tükenmişlik ölçeğinin yüksek ve düşük puanlı ebeveynler olarak gruplandırılması

Ebeveynler tarafından çocukları ile yakın ilişkileri düşünülerek ölçekte verilen duyguları ne sıklıkta yaşadığı puanlaması istenmiştir. Elde edilen ölçek puanları ile ebeveynler düşük tükenmişlik puanına sahip olanlar ve yüksek tükenmişlik puanına sahip olanlar olarak iki gruba ayrılmıştır. Bu gruplar K-ortalamlar kümeleme analizi ile oluşturulmuştur. Oluşturulan bu gruplar ile çocukların problem davranış ve sosyal becerilerini değerlendirme de annelerin tükenmişlik seviyesinin ilişki durumuna ve değerlendirmelerin farklılaşma durumlarına bakılmıştır.

Çizelge 4.15’de ebeveynlerin tükenmişlik seviyelerine ilişkin istatistik bilgileri verilmiştir.

Çizelge 4.12. Ebeveynlerin tükenmişlik seviyelerine ilişkin istatistikler.

Grup	N	\bar{X}	SS	En Düşük	En Yüksek	Alnabilecek Puan
Genel	100	23,45	11,72	10	62	10-70
Düşük	76	17,78	5,02	10	28	
Yüksek	24	41,42	8,16	30	62	

Çizelge 4.15 incelendiğinde ebeveynlerin tükenmişlik ölçeğinden almış oldukları puanların ortalamasının 23,45, standart sapmasının 11,72, ölçekten alınan en düşük

puanın 10, en yüksek puanın ise 62 olduğu görülmektedir. K-Ortalamalar kümeleme analizi ile ebeveynler, düşük tükenmişlik puanına sahip olanlar ve yüksek tükenmişlik puanına sahip olanlar olarak kümelendi. Oluşturulan kümeleme analizi sonuçlarına göre ebeveynlerin %76'sı düşük tükenmişlik seviyesine sahip olarak belirlenmiştir. Bu ebeveynlerin tükenmişlik ölçeğinden almış oldukları puanların ortalaması 17,78, standart sapması 5,02, bu grupta yer alan ebeveynlerin almış oldukları en düşük puan 10, en yüksek puan ise 28'dir. Kümeleme analizi sonucunda ebeveynlerin %24'ü yüksek tükenmişlik seviyesine sahip olarak belirlenmiştir. Bu ebeveynlerin tükenmişlik ölçeğinden almış oldukları puanların ortalaması 41,42, standart sapması 8,16, bu grupta yer alan ebeveynlerin almış oldukları en düşük puan 30, en yüksek puan ise 62'dir.

Öğretmen ve ebeveyn değerlendirmeleri arasındaki ilişkinin ebeveynin tükenmişlik seviyesi bakımından incelenmesi

Çizelge 4.16 ve çizelge 4.17'de öğretmen ve ebeveynlerin sosyal beceriler ve davranış ölçeğine ilişkin değerlendirmeleri arasındaki ilişkinin ebeveyn tükenmişlik seviyesine göre karşılaştırılması sırasıyla düşük tükenmişlik düzeyi ve yüksek tükenmişlik düzeyi olarak iki grup halinde verilmiştir.

Çizelge 4.13. Öğretmen ve ebeveynlerin sosyal beceriler ve problem davranış ölçeğine ilişkin değerlendirmeleri arasındaki ilişkinin ebeveyn tükenmişlik seviyesine göre karşılaştırılması (Düşük Tükenmişlik Düzeyi)

Değerlendirici		Öğretmen						
Ebeveyn	Ölçek	Sosyal Etki	Sosyal Bağımsızlık	Sosyal İşbirliği	Toplam	Dışsallaştırılmış	İçselleştirilmiş	Toplam
		Sosyal Etki	,708*					
Sosyal Bağımsızlık			,613**					
Sosyal İşbirliği				,601*				
Toplam					,689**			
Dışsallaştırılmış						,343**		
İçselleştirilmiş							,326**	

Toplam	,259*
** p<.01; *p<.05; n=100	

Çizelge 4.14. Öğretmen ve ebeveynlerin sosyal beceriler ve problem davranış ölçeğine ilişkin değerlendirmeleri arasındaki ilişkinin ebeveyn tükenmişlik seviyesine göre karşılaştırılması (Yüksek Tükenmişlik Düzeyi)

	Değerlendirici		Öğretmen					
	Ölçek	Sosyal Etki	Sosyal Bağımsızlık	Sosyal İş birliği	Toplam	Dışsallaştırılmış	İçselleştirilmiş	Toplam
Ebeveyn	Sosyal Etki	,622*						
	Sosyal Bağımsızlık		,672**					
	Sosyal İş birliği			,692*				
	Toplam				,693**			
	Dışsallaştırılmış					,566**		
	İçselleştirilmiş						,394	
	Toplam							,502*

** p<.01; *p<.05; n=100

Çizelge 4.16 incelendiğinde ebeveyni düşük tükenmişliğe sahip olan çocukların, öğretmen ve ebeveynlerinin sosyal beceriler ölçeğinin sosyal etki alt boyutu değerlendirmeleri arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=0,708$, $p<.01$) bulunurken, Çizelge 4.17 incelendiğinde ebeveyni yüksek tükenmişliğe sahip olan çocukların değerlendirmeleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=0,622$, $p<.01$) olduğu tespit edilmiştir.

Çizelge 4.16 incelendiğinde ebeveyni düşük tükenmişliğe sahip olan çocukların, öğretmen ve ebeveynlerinin sosyal beceriler ölçeğinin sosyal bağımsızlık alt boyutu değerlendirmeleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=0,613$, $p<.01$) bulunurken, Çizelge 4.17 incelendiğinde ebeveyni yüksek tükenmişliğe sahip olan çocukların değerlendirmeleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=0,672$, $p<.01$) olduğu tespit edilmiştir.

Çizelge 4.16 incelendiğinde ebeveyni düşük tükenmişliğe sahip olan çocukların, öğretmen ve ebeveynlerinin sosyal beceriler ölçeğinin sosyal iş birliği alt boyutu

değerlendirmeleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=0,601$, $p<.01$) bulunurken, Çizelge 4.17 incelendiğinde ebeveyni yüksek tükenmişliğe sahip olan çocukların değerlendirmeleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=0,692$, $p<.01$) olduğu tespit edilmiştir.

Çizelge 4.16 incelendiğinde ebeveyni düşük tükenmişliğe sahip olan çocukların, öğretmen ve ebeveynlerinin sosyal beceriler ölçeğinin toplamına ilişkin değerlendirmeleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=0,689$, $p<.01$) bulunurken, Çizelge 4.17 incelendiğinde ebeveyni yüksek tükenmişliğe sahip olan çocukların değerlendirmeleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=0,693$, $p<.01$) olduğu tespit edilmiştir.

Çizelge 4.16 incelendiğinde ebeveyni düşük tükenmişliğe sahip olan çocukların, öğretmen ve ebeveynlerinin problem davranış ölçeğinin dışsallaştırılmış problemler alt boyutu değerlendirmeleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=0,343$, $p<.01$) bulunurken, Çizelge 4.17 incelendiğinde ebeveyni yüksek tükenmişliğe sahip olan çocukların değerlendirmeleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=0,566$, $p<.01$) olduğu tespit edilmiştir.

Çizelge 4.16 incelendiğinde ebeveyni düşük tükenmişliğe sahip olan çocukların, öğretmen ve ebeveynlerinin problem davranış ölçeğinin içselleştirilmiş problemler alt boyutu değerlendirmeleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=0,326$, $p<.01$) bulunurken, Çizelge 4.17 incelendiğinde ebeveyni yüksek tükenmişliğe sahip olan çocukların değerlendirmeleri arasında anlamlı bir ilişki ($r=0,394$, $p>.05$) olmadığı tespit edilmiştir.

Çizelge 4.16 incelendiğinde ebeveyni düşük tükenmişliğe sahip olan çocukların, öğretmen ve ebeveynlerinin problem davranış ölçeğinin toplamına ilişkin değerlendirmeleri arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=0,259$, $p<.05$) bulunurken, çizelge 4.17 incelendiğinde ebeveyni yüksek tükenmişliğe sahip olan çocukların değerlendirmeleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=0,502$, $p<.05$) olduğu tespit edilmiştir.

Çizelge 4.18’de öğretmen ve ebeveynlerin sosyal beceriler ve problem davranış ölçeğine ilişkin değerlendirmelerinin ebeveynlerin tükenmişlik seviyelerine göre farklılaşma durumları verilmiştir.

Çizelge 4.15. Öğretmen ve ebeveynlerin sosyal beceriler ve problem davranış ölçeğine ilişkin değerlendirmelerinin ebeveynlerin tükenmişlik seviyelerine göre farklılaşma durumları

Değerlendirici	Ölçek	Kategori	N	X	SS	t	sd	p
Ebeveyn	Sosyal Etki	Düşük	76	10,32	3,63	,856	98	,394
		Yüksek	24	9,58	3,74			
	Sosyal Bağımsızlık	Düşük	76	21,08	5,47	1,913	31,673	,065
		Yüksek	24	18,00	7,26			
	Sosyal İş birliği	Düşük	76	21,38	5,61	2,738	31,177	,010*
		Yüksek	24	16,75	7,66			
	Toplam	Düşük	76	52,78	13,27	2,549	98	,012*
		Yüksek	24	44,33	16,68			
	Dışsallaştırılmış	Düşük	76	16,51	7,95	-4,803	29,621	,000*
		Yüksek	24	29,08	12,02			
	İçselleştirilmiş	Düşük	76	11,78	5,90	-5,189	98	,000*
		Yüksek	24	18,83	5,51			
	Toplam	Düşük	76	28,29	11,79	-6,680	98	,000*
		Yüksek	24	47,92	14,75			
Öğretmen	Sosyal Etki	Düşük	76	9,20	3,98	,643	98	,522
		Yüksek	24	8,58	4,37			
	Sosyal Bağımsızlık	Düşük	76	19,86	8,03	,527	98	,600
		Yüksek	24	18,88	7,70			
	Sosyal İş birliği	Düşük	76	20,97	7,47	,354	98	,724
		Yüksek	24	20,33	8,54			
	Toplam	Düşük	76	50,03	18,11	,522	98	,603
		Yüksek	24	47,79	18,84			
	Dışsallaştırılmış	Düşük	76	18,64	15,93	,039	98	,969
		Yüksek	24	18,50	16,24			
	İçselleştirilmiş	Düşük	76	13,89	8,50	-,277	98	,782
		Yüksek	24	14,46	9,24			
	Toplam	Düşük	76	32,54	21,72	-,082	98	,935
		Yüksek	24	32,96	22,64			

*p<.05

Çizelge 4.18 incelendiğinde ebeveynlerin sosyal beceriler ölçeğinin sosyal etki alt boyutu ($t_{98}=0,856$; $p>.05$), sosyal bağımsızlık alt boyutu ($t_{31,673}=1,913$; $p>.05$) değerlendirmeleri ebeveynlerin tükenmişlik seviyelerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Çizelge 4.18 incelendiğinde ebeveynlerin sosyal beceriler ölçeğinin sosyal iş birliği alt boyutu değerlendirmeleri ebeveynlerin tükenmişlik seviyelerine göre orta etki büyüklüğünde anlamlı farklılık göstermektedir ($t_{31,177}=2,738$; $p<.05$, $\eta^2=0,07$). Tükenmişlik seviyesi düşük olan ebeveynlerin çocuklarını değerlendirmelerinin ($\bar{X}=21,38$), tükenmişlik seviyesi yüksek olan ebeveynlerin değerlendirmelerinden ($\bar{X}=16,75$) yüksek olduğu belirlenmiştir.

Ebeveynlerin sosyal beceriler ölçeğinin toplamına ilişkin değerlendirmelerinin ebeveynlerin tükenmişlik seviyelerine göre orta etki büyüklüğünde anlamlı farklılık göstermektedir ($t_{98}=2,549$; $p<.05$, $\eta^2=0,06$). Tükenmişlik seviyesi düşük olan ebeveynlerin çocuklarını değerlendirmelerinin ($\bar{X}=52,78$), tükenmişlik seviyesi yüksek olan ebeveynlerin değerlendirmelerinden ($\bar{X}=44,33$) yüksek olduğu belirlenmiştir.

Ebeveynlerin problem davranışlar ölçeğinin dışsallaştırılmış problemler alt boyutu değerlendirmeleri ebeveynlerin tükenmişlik seviyelerine göre büyük etki büyüklüğünde anlamlı farklılık göstermektedir ($t_{29,621}=-4,803$; $p<.05$, $\eta^2=0,19$). Tükenmişlik seviyesi düşük olan ebeveynlerin çocuklarını değerlendirmelerinin ($\bar{X}=16,51$), tükenmişlik seviyesi yüksek olan ebeveynlerin değerlendirmelerinden ($\bar{X}=29,08$) düşük olduğu belirlenmiştir.

Ebeveynlerin problem davranışlar ölçeğinin içselleştirilmiş problemler alt boyutu değerlendirmeleri ebeveynlerin tükenmişlik seviyelerine göre büyük etki büyüklüğünde anlamlı farklılık göstermektedir ($t_{98}=-5,189$; $p<.05$, $\eta^2=0,21$). Tükenmişlik seviyesi düşük olan ebeveynlerin çocuklarını değerlendirmelerinin ($\bar{X}=11,78$), tükenmişlik seviyesi yüksek olan ebeveynlerin değerlendirmelerinden ($\bar{X}=18,83$) düşük olduğu belirlenmiştir.

Ebeveynlerin problem davranışlar ölçeğinin toplamına ilişkin değerlendirmeleri, ebeveynlerin tükenmişlik seviyelerine göre büyük etki büyüklüğünde anlamlı farklılık göstermektedir ($t_{98}=-6,680$; $p<.05$, $\eta^2=0,31$). Tükenmişlik seviyesi düşük olan ebeveynlerin çocuklarını değerlendirmelerinin ($\bar{X}=28,29$), tükenmişlik seviyesi yüksek olan ebeveynlerin değerlendirmelerinden ($\bar{X}=47,92$) düşük olduğu belirlenmiştir.

Çizelge 4. 18 incelendiğinde öğretmenlerin sosyal beceriler ölçeğinin sosyal etki alt boyutu ($t_{98}=0,634$; $p>.05$), sosyal bağımsızlık alt boyutu ($t_{98}=0,527$; $p>.05$), sosyal iş birliği alt boyutu ($t_{98}=,354$; $p>.05$), sosyal beceriler ölçeğinin toplam değerlendirmeleri ($t_{98}=0,522$; $p>.05$); problem davranış ölçeğinin dışsallaştırılmış problemler alt boyutu ($t_{98}=0,039$; $p>.05$), içselleştirilmiş problemler alt boyutu ($t_{98}=-0,277$; $p>.05$) ve problem davranış ölçeğinin toplam değerlendirmelerinin ($t_{98}=-0,082$; $p>.05$) ebeveynlerin tükenmişlik seviyelerine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir

BÖLÜM 5

TARTIŞMA

Çalışmada ebeveynlerin ve öğretmenlerin çocukların davranış problemlerini ve sosyal becerilerini değerlendirmedeki tutarlılık düzeyleri incelenmiştir. Bu bölümde, çalışmadaki alt problemlerin doğrultusunda elde edilen bulgular alanyazın desteği ile tartışılmıştır.

Öğretmen ile Ebeveynlerin Sosyal Beceri ve Problem Davranış Ölçeğine İlişkin Değerlendirmesi Arasındaki Tutarlılığa İlişkin Tartışma

Çalışmada sırasıyla öğretmen ve ebeveynlerin sosyal beceriler ölçeğine ilişkin değerlendirmeleri arasındaki ilişki ile problem davranış ölçeğine ilişkin değerlendirmeleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Sonuç olarak sosyal beceri ölçeğine ilişkin toplam değerlendirmeleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Sosyal beceriler ölçeğinin alt boyutlarına bakıldığında ise sosyal etki alt boyutunda pozitif yönlü orta düzeyde, sosyal bağımsızlık alt boyutunda pozitif yönlü orta düzeyde, sosyal iş birliği alt boyutunda ise pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki elde edilmiştir.

Problem davranış ölçeğine ilişkin değerlendirme sonuçları ise içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış problemler olarak iki alt boyutta incelenerek pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ancak problem davranışlar ölçeğine ilişkin toplam değerlendirmeler arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Alan yazınında bu iki bilgi kaynağının değerlendirme sonuçlarını kıyaslayan çalışmalarda orta veya yüksek anlamlı ilişki veren araştırmalar bu sonucu desteklemektedir. Aman ve arkadaşları 1996 yılında yaptıkları çalışmada iki sosyal beceri alt ölçeği ve alt problem davranış alt ölçeği olan Çocuk Davranışları Formunu kullanarak öğretmen ve ebeveynlerin tutarlılık düzeylerini yüksek bulmuştur. Clark

ve arkadaşlarının (2003) yaptığı çalışmada ise Down sendromlu 60 çocuk Reiss Psikopatoloji Ölçeği kullanılarak 12 alt kategoride öğretmenleri ve ebeveynleri tarafından değerlendirilmiştir. Değerlendirmeler sonucunda tüm alt boyutlarında yüksek düzeyde ilişki bulunmuştur. Dekker ve arkadaşları (2002) yaptıkları ilk çalışmada Davranış Kontrol Listesini Hollandalı yaşları 6-18 aralığında olan 1057 zihinsel engelli çocuğun öğretmen ve ebeveynleri tarafından farklı ortamlarda değerlendirmesini sağlayarak orta ve yüksek düzeyde uyum bulmuşlardır. Daha sonra aynı kontrol listesini kullanarak Hollandalı ve Avustralyalı 3-22 yaş aralığında olan 1536 hafif ve ileri derecede zihinsel engelli çocuğun ebeveyn ve öğretmenlerinin değerlendirmelerini sağlayarak tutarlılıklarını orta ve yüksek düzeyde bulmuşlardır. Çalışmalar, bu araştırmadan elde edilen bulgularla tutarlı görünmektedir.

Alan yazınında ebeveyn ile öğretmen değerlendirmeleri arasındaki tutarlılık düzeyinin düşük olduğunu gösteren çalışmalar da bulunmaktadır. Coe ve arkadaşları (1999) 6-15 yaş aralığındaki 44 Down sendromlu, 44 normal gelişim gösteren çocuğun davranış sorunlarını ve yaşam olaylarını anne ve öğretmen değerlendirmeleri temelinde karşılaştırmıştır. Annelerin değerlendirmeleri kendi aralarında anlamlı düzeyde ilişkililikten, öğretmenlerin değerlendirmelerinde anlamlı düzeyde bir ilişki bulunamamıştır. Bu durum çalışmada çocukların çevresel koşullara karşı farklı duyarlılık düzeyi gösterebileceği üzerine yorumlanmıştır. Aynı zamanda Down sendromlu çocukların gelişim düzeylerinin daha geride kalması sebebiyle bir ortamdan diğerine değişen, anlık veya kısa süreli öncüllerin olabileceği söylenmektedir. Liepmann ve Ort (1980) yaptıkları çalışmada çocukların eğitim ihtiyaçlarını ortaya koymak için anne ve öğretmenlerin değerlendirmelerine başvurmuştur. Sağlanan bilgilerle anne ve öğretmenlerin düşük düzeyde uyum gösterdikleri bulunmuştur. Bu durumun yöntemin geçerliliği konusunda şüphe uyandırdığını ve başka çalışmalarla kanıtlanırsa bu şekilde yorumlanabileceğini söylemiştir.

Öğretmen ve Ebeveynlerin Değerlendirmeleri Arasındaki İlişkinin Çocuğun Cinsiyeti, Engel Durumu, Kardeş Sayısı, Ebeveyn Öğrenim Durumu Değişkenleri Bakımından İncelenmesinin Tartışılması

Çalışmada öğretmen ve ebeveynlerin sosyal beceriler ölçeğinin toplamında ve tüm alt boyutlarındaki değerlendirmelerinde erkek ve kız çocuklar bakımından pozitif yönlü

orta veya yüksek düzeyde anlamlı bulunmuştur. Ebeveyn ve öğretmenlerin problem davranış ölçeğinin toplamında ve alt boyutlarındaki değerlendirmelerinde erkek çocuklar için anlamlı bir ilişki bulunmazken, kız çocukların değerlendirilmesinde pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Problem davranışlardaki bu zıtlığın toplumsal cinsiyet rolleri gereği, beklentilerin farklı olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Türk toplumunda kız çocukları daha koruyucu, erkek çocukları ise daha özgür yetiştirilmektedirler. Ercurio (2003) çalışmasında, erkek çocuklarının yetiştirilme biçiminden dolayı duygusal olgunluklarının düşük olduğunu ve düşük duygusal olgunluk sebebiyle sosyal becerilerinin yetersiz olduğunu ve davranış problemleri sergilediklerini ortaya koymuştur. Çocukların yetiştirilme tarzı ve beklentilerin farklı olması durumunun ebeveyn ve öğretmen değerlendirmeleri arasındaki ilişkiyi etkilediğini düşünebiliriz. Cinsiyet değişkeni ve sosyal beceriler arasındaki ilişki incelendiğinde kız çocuklarının daha çok olumlu sosyal becerilere sahip olduğu görülmüştür (Kapıkıran ve ark., 2006). Sosyal beceriler konusundaki bu genel yargıdan ötürü ebeveyn ve öğretmen değerlendirmelerin arasındaki ilişkinin anlamlı bir ilişki çıkmasını destekleyebileceğini söyleyebiliriz.

Öğretmen ve ebeveynlerin sosyal beceriler ve problem davranış ölçeğini değerlendirmelerinin cinsiyete göre farklılaşmaları incelendiğinde ebeveyn değerlendirmesinde sosyal etki, sosyal bağımsızlık, sosyal beceri ölçeği alt boyutu değerlendirmeleri ve problem davranış ölçeği toplamı ve tüm alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Sadece sosyal iş birliği alt boyutunda kız çocuk değerlendirmelerinin, erkek çocuk değerlendirmelerinden yüksek olduğu belirtilmiştir. Bu bulgu, Phillipsen ve arkadaşlarının (1999) kız çocuklarının uyum becerilerinin erkek çocuklarının uyum becerilerinden daha yüksek olduğunu gösteren çalışması ile benzerlik göstermektedir. Ancak, kız çocuklarındaki işbirliği becerisinin erkek çocuklarından daha zayıf olduğunu söyleyen çalışmalar da bulunmaktadır (Anderson ve ark., 2003; Kapıkıran ve ark., 2006 Huesman ve ark., 2003). Öğretmen tarafından yapılan değerlendirmelerde hem sosyal beceriler ölçeğinin toplamında ve alt boyutlarında hem de problem davranış ölçeği toplamı ve alt boyutlarında cinsiyete göre bir farklılık bulunamamıştır. Turan Güven'in (2018) yaptığı çalışmada da problem davranışlarda çocuğun cinsiyetine bağlı bir farklılaşma olup olmadığı incelendiğinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu durum, elde

edilen sonucu destekler biçimdedir. Aslında bu durum alanyazında bulunan bazı çalışmalarla ters düşmektedir (Kazdin, 1995; Duncan ve ark. , 1994). Cai ve arkadaşları (2004), ailelerin eğitimcilerden daha çok problem davranış bildirdiklerini bulmuşlardır. Hocaoğlu Uyanık ve arkadaşlarının (2008) yaptığı bir çalışma da ise okul öncesine devam eden altı yaşındaki çocukların davranış problemlerinin anneleri ve öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi istenmiştir. Anne ve öğretmen değerlendirmeleri kıyaslama yapılarak incelenmiştir. Anneler erkekler çocuklarında daha çok dışsallaştırılmış davranış problemi bildirirken, içselleştirilmiş davranış problemlerinde cinsiyete göre bir farklılık belirtilmemiştir. Öğretmenlerin yaptığı değerlendirmede ise hem içsel hem de dışsal davranış problemlerinde cinsiyete göre farklılık göstermediği bulunmuştur. Öğretmen değerlendirmelerinde farklılık olmaması çalışmamızın bulgusu ile paralellik göstermektedir.

Öğretmen ve ebeveynlerin değerlendirmeleri arasındaki ilişki engel durumu bakımından incelendiğinde sosyal beceri ölçeği toplamında ve tüm alt boyutlarında engeli olan ve olmayan çocuk değerlendirmeleri arasında pozitif yönlü orta ve yüksek düzeyde ilişki bulunmuştur. Öğretmen ve ebeveynlerin değerlendirmeleri arasındaki ilişki engel durumu bakımından incelendiğinde ise problem davranış ölçeğinin toplamı ve alt boyutları için düşük düzeyde veya anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Cessna (2000) yaptığı bir çalışmada özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların sosyal becerilerini anne-baba ve öğretmen değerlendirmelerini kullanarak karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda hem öğretmenlerin hem de ebeveyn değerlendirmelerinde normal gelişim gösteren çocukların sosyal becerilerinin özel gereksinimli çocukların sosyal becerilerinden daha iyi olduğu görülmüştür. Değerlendiricilerin sonuçlarının benzer olması, bu bulgudan elde edilen pozitif ilişkiyi desteklediğini söyleyebiliriz. Alan yazında engeli olan çocukların sosyal beceri düzeylerinin düşük olduğu görülmektedir (Bramlett ve ark, 1994; Hocaoğlu, 2009; Ritter, 1889). Çocukların sosyal becerileri ile bilişsel gelişimleri arasındaki inceleyen Ogelman ve arkadaşları (2012), çocukların bilişsel gelişim puanları ile problem çözebilme, duygularını yönetebilme, kendini kontrol edebilme, kendini ifade edebilme gibi sosyal beceri puanları arasında pozitif anlamlı bir ilişki bulmuştur. Araştırma sonucuna göre çocukların bilişsel gelişim düzeyi arttıkça sosyal becerileri de artmaktadır. Bu genel yargının çocuklardan beklenen sosyal beceri davranışlarının

ebeveyn ve öğretmenler tarafından benzerlik göstermesine sebep olduğunu söyleyebiliriz. Bu benzerlik değerlendirmeler arasındaki ilişkinin orta veya yüksek çıkmasını destekler niteliktedir.

Öğretmen ve ebeveynlerin sosyal beceriler ve problem davranış ölçeği değerlendirmelerinin çocuğun engel durumuna göre farklılaşması incelendiğinde ise ebeveynlerin sosyal beceri ölçeği toplam değerlendirmesi ve tüm alt boyut değerlendirmelerinde büyük etki büyüklüğünde farklılaşma bulunmuştur. Ebeveynlerin engeli olmayan çocukların değerlendirmelerinin, engeli olan çocukları değerlendirmelerinden yüksek olduğu belirlenmiştir. Aynı sonuç öğretmen değerlendirmeleri incelendiğinde de elde edilmiştir. Bu bulgu, alan yazında engeli olan çocukların sosyal becerilerinin normal gelişim gösteren çocuklardan daha düşük olduğunu gösteren diğer araştırmalarla tutarlılık göstermektedir (Baysal, 1989, Buhrow ve ark.,1998; Gresham ve Reschly, 1987; Özdemir, 2009). Ostrosky ve Kaiser (1995) altı normal gelişim gösteren çocuk ile üç engelli çocuğun sosyal iletişimlerini geliştirmek için yaptığı çalışmada, normal gelişim gösteren çocukların sosyal iletişimlerinin, engeli olan çocuklardan daha iyi olduğunu göstermektedir. Aykır'ın 2011 yılında yaptığı çalışmada ise zihinsel engeli olan ve olmayan öğrencilerin sosyal işbirlik becerileri karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda zihinsel engeli olmayan çocukların sosyal işbirlikte becerileri zihinsel engeli olan çocukların becerilerinden daha iyi durumda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı şekilde Problem Davranışlar Ölçeği toplam puanında ve tüm alt boyutlarında da engel durumuna göre anlamlı bir farklılaşma görülmüştür. Her iki değerlendirici grubu içinde engeli olmayan çocukların değerlendirmelerinin, engeli olan çocukların değerlendirmelerinden daha düşük olduğu belirlenmiştir. Bütün bu bulgular, alan yazında da yer alan engeli olan çocukların, normal gelişim gösteren çocuklara göre sosyal becerilerinin daha zayıf olduğu ve bununla ilişkili olarak davranış problemlerinin de daha fazla olduğu bilgisiyle paralellik göstermektedir (Eratay, 2021; Flecter, 2009; Gibbs ve ark.,2008; Güneş, 2008; Imran ve ark., 2018; Lowe ve ark., 2007; Sashi ve ark., 2009).

Sosyal beceri ölçeği toplamı ve tüm alt boyutlarına kardeş sayısı değişkeni açısından bakıldığında kardeşi olmayan, tek kardeşi olan ve iki veya daha fazla kardeşe sahip

çocukların ebeveyn ve öğretmen değerlendirmeleri arasında pozitif ve orta/yüksek düzeyde anlamlı ilişki bulunduğu tespit edilmiştir. Kardeş sayısı değişkeni problem davranışlar ölçeğinin dışsallaştırılmış problemler alt boyutunda ve toplam puanında kardeşi olmayanlarda bir ilişki tespit edilmezken, öğretmen ve ebeveynlerin içselleştirilmiş problemler, dışsallaştırılmış problemler ve ölçeğin toplam puanı kardeşi bir ve ikiden fazla olan çocuk değerlendirmelerinde pozitif yönde orta/yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bilek (2011) tarafından yapılan bir çalışmada okul öncesi öğretim kurumuna devam eden çocukların ev ve okuldaki sosyal becerileri karşılaştırılmış ve birtakım değişkenler açısından incelemiştir. Bu çalışmada kardeş sayısının sosyal beceri düzeyinde bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Kardeş sayısının bir değişkenlik yaratmadığını düşünürsek öğretmen ve ebeveynlerin gözlemleri benzer olduğu için değerlendirmeler arası bir farklılık yaratmadığını düşünebiliriz. Aynı şekilde Gültekin'in (2008) yaptığı çalışmada da çocuğun kardeş sahibi olmasının veya tek çocuk olmasının Sosyal Beceri ve Problem Davranışlar Ölçeği puanları üzerinde anlamlı bir fark yaratmamıştır. Bu sebeple elde edilen bulgunun alan yazın ile paralellik gösterdiğini söyleyebiliriz. Ayrıca Walker ve McConnel'in yaptığı bir çalışmada çoğul yöntemli değerlendirme yaklaşımları uygulamanın mümkün olmadığı noktalarda, tek başına öğretmen değerlendirmelerinin en etkin bilgiyi ortaya koyduğu bildirilmiştir.

Öğretmen ve ebeveynlerin Sosyal Beceriler ve Problem Davranış Ölçeğine ilişkin değerlendirmelerinin çocuğun kardeş sayısında göre farklılaşma durumları incelendiğinde her iki değerlendirici içinde Sosyal Beceriler Ölçeği toplam puan ve alt boyutlarında kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Aynı şekilde Problem Davranış Ölçeği toplam puanı ve alt boyutlarında da kardeş sayısına göre farklılaşma olmamıştır. Bu durum kardeş sayısının sosyal beceri ve davranış problemleri üzerinde etkisinin olmadığı göstermektedir. Alan yazındaki çalışmalar, bu bulguyu destekler niteliktedir (Bilek, 2011; Gültekin, 2008). Aynı şekilde Özbey (2009) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi öğretim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların sosyal beceri ve problem davranışlarını farklı değişkenler açısından incelemiş ve kardeş sayısının çocukların sosyal beceri ve davranış problemlerini etkilemediği sonucuna ulaşmıştır. Ancak Bülbül'ün 2008 yılında yaptığı 'Sosyal Becerileri Değerlendirme Sistemi' öğretmen formu Türkçe versiyonunun geçerlilik ve

güvenirlilik çalışmasında, değişkenlerin öğretmen değerlendirmelerini ne yönde etkilediğini incelemiştir. Bu çalışma da kardeş sahibi olan çocukların tek çocuk olanlara göre daha çok sosyal beceri sergileyebildiği, problem davranış sergileme yönünden ise kardeş sayısının anlamlı bir fark yaratmadığı görülmüştür.

Öğretmen ve ebeveynlerin Sosyal Beceriler ve Problem Davranış Ölçeğine ilişkin değerlendirmeleri arasındaki ilişki ebeveyn öğrenim durumuna göre incelendiğine ebeveyni ortaöğretim ve altı mezunu olan çocukların, değerlendiriciler arası ilişkisi Sosyal Beceri Ölçeği toplamı ve tüm alt boyutlarında pozitif yönlü orta/yüksek düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Aynı düzey, ebeveyni lisans ve üzeri mezuniyete sahip çocukların değerlendirmelerinde de bulunmuştur. Bu bağlamda ebeveynlerin öğrenim düzeylerinin, sosyal becerileri değerlendirirken ebeveyn ve öğretmen değerlendirmeleri arasındaki ilişkinin her öğrenim düzeyinde aynı olduğunu söyleyebiliriz. Ebeveyn ve öğretmenlerin Problem Davranış Ölçeğine ilişkin değerlendirmeleri arasındaki ilişki ebeveynin öğrenim durumuna göre incelendiğinde ise ebeveyni ortaöğretim ve altı mezuniyete sahip olan çocukların, Problem Davranış Ölçeği toplam puanında ve dışsallaştırılmış problemler alt boyutu değerlendirmeleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken, içselleştirilmiş problemler alt boyutunda ebeveyn ve öğretmen değerlendirmeleri arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Ebeveyni lisans ve üzeri mezuniyete sahip çocukların Problem Davranış Ölçeği toplam puanında ve dışsallaştırılmış problemler alt boyutu değerlendirmeleri arasında pozitif yönlü orta/düşük düzeyde bir ilişki bulunmuş, içselleştirilmiş problemler alt boyutunda ise anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Alanyazında içselleştirilmiş problemler değerlendirilirken değerlendiriciler arasındaki ilişkiler genellikle orta düzeyde değişirken (Kaner, 2009; De Los Reyzezs ve Kazdin, 2005, Freund ve Reis (1991) ve Merrel ve Poppinga (1994) bu iki bilgi kaynağının farklı değerlendirildiğini ve değerlendirmeler arasında anlamlı bir ilişki olmadığını bildirmişlerdir. Bu durumu, içe kapanmayla ilgili durumların değerlendirmelerinin zor olduğuna bağlamışlardır. Bu bağlamda içselleştirilmiş problemler alt boyutunda öğrenim düzeyi fark etmeksizin orta veya ilişkisiz bulunması diğer çalışmalarla desteklenebilir. Ancak Vostanis ve arkadaşları (1996), içe kapanma alt ölçeğinde öğretmen ve ebeveyn değerlendirmeleri arasında yüksek bir ilişki bulmuştur. Benzer bir durum, dışsallaştırılmış problemler alt boyutunda ve ölçeğin toplam puanında da

yaşanmaktadır. Ortaöğretim mezuniyetine sahip ebeveynlerin çocuklarının değerlendirmeleri ilişki bulunmazken, lisans ve üzeri mezuniyete sahip ebeveynlerin çocuklarının değerlendirmelerinde düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Bu bağlamda ebeveynlerin öğrenim durumunun değerlendiriciler arasındaki tutarlılık düzeyinde büyük bir etkisi olduğunu söyleyemeyiz. Alan yazına bakıldığında da yetişkinlerin ev ve okul gibi ortamlarda yaptıkları davranışsal yorumların farklı olduğu görülmektedir (Kaner, 2009). Her bilgi kaynağı, farklı sosyal ortamlarda, farklı duygusal, davranışsal ve bilişsel özellikler doğrultusunda kendine özgü bakış açısıyla değerlendirilmektedir (Cuskell ve Dads, 1992; Smith, 2007).

Öğretmen ve ebeveynlerin Sosyal Beceriler ve Problem Davranış Ölçeği değerlendirmelerinin ebeveyn öğrenim durumuna göre farklılaşma durumlarını incelendiğinde ebeveynlerin Sosyal Beceri Ölçeği toplam puanı ve tüm alt boyutları değerlendirmelerinin ebeveyn öğrenim durumuna göre farklı olmadığı görülmüştür. Aynı şekilde ebeveynlerin Davranış Problemleri Ölçeği toplam puanı ve tüm alt boyutları değerlendirmelerinin ebeveyn öğrenim durumuna göre farklı olmadığı tespit edilmiştir. Ek olarak öğretmen değerlendirmelerinin de aynı sonucu verdiğini görmekteyiz. Bu bulgu, alan yazında yer alan ebeveynin öğrenim durumunun çocukların sosyal beceri ve davranış problemleri üzerinde etkisi olmadığı görüşleriyle paralellik göstermektedir (Bilek, 2011; Özbey 2009; Bülbül, 2008). Tutku 2012 yılında yaptığı çalışmasında ise sadece annelerin etkisini incelemiş ve annenin üniversite mezunu olmasının çocukların sosyal beceri gelişimini olumlu yönde etkilediğini, annenin üniversite mezunu olmaması durumunda ise çocukların daha çok problem davranış sergilediğini belirtmiştir. Başka bir çalışma da ise annesi üniversite mezunu olan çocukların daha istendik davranışlar sergilediği; babası üniversite mezunu olmayan çocukların ise daha çok problem davranış sergiledikleri görülmektedir (Gültekin, 2008). Ancak Bülbül'ün (2008) yaptığı çalışma da babanın öğrenim durumunun problem davranışları etkilemediği mevcuttur.

Öğretmen ve ebeveynlerin Sosyal Beceriler Ölçeğine ilişkin değerlendirmeleri arasındaki ilişki ebeveyn tükenmişlik seviyesine göre incelendiğinde ebeveyni düşük tükenmişliğe sahip olan çocuklar ile yüksek tükenmişliğe sahip olan çocukların değerlendirmelerindeki ilişki düzeyinde bir farklılık olmadığı görülmüştür. Her iki

grup içinde Sosyal Beceri Ölçeği toplam puanı ve tüm alt boyutlarında ebeveyn ve öğretmen değerlendirmeleri arasında orta düzeyde bir ilişki görülmüştür. Alan yazında değerlendiriciler arasındaki tutarlılık incelenirken, düşükten yükseğe doğru değiştiği görülmektedir (Clark ve Wilson, 2003; Dekker ve ark., 2002, Keogh ve Bernheimer, 1998). Bu durumun farklı değişkenler tarafından etkilendiği söylenmektedir (Smith, 2007, Keogh ve Bernheimer, 1998). Elde ettiğimiz bulguya bakıldığında ise tutarlılığın orta seviyede olduğunu görüyoruz bu durumdan dolayı ebeveynin tükenmişlik düzeyinin değerlendiriciler arasındaki ilişkiyi büyük veya düşük düzeyde ilişki oluşturmayarak iki uca da çekmeyen bir değişken olduğunu söyleyebiliriz.

Ebeveyn ve öğretmenlerin Problem Davranış Ölçeğine ilişkin değerlendirmeleri arasındaki ilişkiye tükenmişlik seviyesine göre bakıldığında ise dışsallaştırılmış problemler alt boyutu değerlendirmeleri arasında ebeveyni düşük veya yüksek tükenmişliğe sahip çocukların değerlendirmeleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Ebeveynin hangi gruba dahil olduğu fark etmeksizin ebeveyn ve öğretmen değerlendirmeleri arasındaki ilişkiyi etkilemekte bir farklılık oluşturmamıştır. Ebeveyni düşük tükenmişliğe sahip çocukların, ebeveyn ve öğretmenlerinin İçselleştirilmiş Problemler alt boyutu değerlendirmeleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki bulunurken, yüksek tükenmişlik düzeyine sahip çocukların değerlendirmeleri arasında bir ilişki bulunmamıştır. Problem Davranış Ölçeği toplam puanına bakıldığında ise ebeveyni düşük veya yüksek tükenmişlik düzeyine sahip olan çocukların, ebeveyn ve öğretmen değerlendirmeleri arasındaki ilişki pozitif yönlü orta/düşük düzeydedir. Değerlendiriciler arası ilişkiye problem davranış değerlendirmelerinin toplam puanı açısından bakıldığında büyük ilişkisi açısından bakıldığında bir zıtlık oluşmadığı görülmektedir. Sadece içselleştirilmiş problemler alt boyutunda değerlendiriciler arası bir tezatlık olduğu söylenebilir. Yapılan korelasyon çalışmalarında dışa yönelim sorunlarında daha yüksek tutarlılık olduğu, içe yönelim sorunlarında ise daha düşük düzeyde tutarlılık gösterdiğini söylemektedir (De Los Ryezs ve Kazdin, 2005). Değerlendiricilerin, içselleştirilmiş problemleri daha az gözlemlenebilir olmasından daha zor tespit ettiği söylenmektedir (Smith, 2007). Bu sebeple, tükenmişlik düzeyi fark etmeksizin değerlendiriciler arası tutarlılık dışsallaştırılmış problemler alt boyutunda orta düzeyde çıkmış, göz ile görülür olması değerlendirmeyi kolaylaştırmış ve tutarlılığı arttırmıştır. Alan yazıdan

yapılan çalışmalarla bu durum benzerlik gösterdiği gibi (Vostanis ve ark., 1996; Freund ve Reis 1991) bunların yanı sıra alan yazında ebeveyn ve öğretmen değerlendirmeleri arasındaki tutarlılığın manidar olduğunu gösteren sonuçlarda bulunmaktadır (Aman ve ar., 1996; Costenbader ve Kelly, 1990). Birbiriyle çelişen birçok durumun ortaya çıkması değerlendiricilerin çocukların problemlerini benzer aldıklarını ancak bazı problemlerin farklı bakış açılarıyla yorumlandığını söyleyebiliriz. Bu bağlamda tükenmişlik düzeyi düşük ebeveynlerin ve öğretmenlerin problem davranışlara karşı bakış açılarının benzer olduğunu bu sebeple değerlendirmeleri arasındaki ilişkinin, tükenmişlik düzeyi düşük ebeveynlere sahip çocukların değerlendirmelerinden daha yüksek çıktığını düşünebiliriz.

Öğretmen ve ebeveynlerin Sosyal Beceri ve Problem Davranış Ölçeğine ilişkin değerlendirmelerinin ebeveynlerin tükenmişlik seviyelerine göre farklılaşma durumları incelendiğinde ölçeğin toplamında ve alt boyutlarında farklı sonuçlar elde edildiği görülmüştür. Ebeveynlerin Sosyal Beceriler Ölçeği sosyal etki ve sosyal bağımsızlık alt boyutu değerlendirmelerinde ebeveynlerin tükenmişlik seviyelerine göre anlamlı farklılık belirlenmezken; sosyal iş birliği alt boyutunda ve ölçek toplam puanında ebeveynler, tükenmişlik düzeyi düşük olan ebeveynlere sahip çocuk değerlendirmelerinin tükenmiş düzeyi yüksek olan ebeveynlere sahip çocuk değerlendirmelerinden yüksek olduğu görülmüştür. Bu durumda, tükenmişlik düzeyi düşük olan ebeveynlere sahip çocuklar sosyal sosyal iş birliği ve genel anlamda sosyal becerilerinin daha iyi olduğunu söyleyebilir. Alan yazında, sosyal becerilerin ilk önce aile içerisinde başladığı ifade edilmektedir (Brodski ve Hembrouh, 2007). Aynı şekilde anne-baba kişilik özellikleri, çocuklarına karşı tutum ve davranışları, kişilik özellikleri çocuğun sosyal becerileri kazanmalarında etkilidir (Kamaraj, 2004). Ebeveynin duygu durumunun çocukların sosyal gelişimlerine etki edeceğine ve risk faktörü oluşturmaktadır (Keown ve Woodward, 2002; Akbaba, 2004; Gürşimşek ve ark., 2004). Bu bağlamda, ebeveynin tükenmişlik düzeyinin az olması sosyal becerileri olumlu etkilediğini ve tükenmişlik düzeyi düşük olan ebeveynlere sahip çocukların sosyal becerilerinin daha iyi olduğunu söyleyebiliriz.

Ebeveynlerin tükenmişlik düzeylerine göre Problem Davranış Ölçeği toplam puanı ve tüm alt boyutlarında ebeveyn değerlendirmelerindeki farklılaşmaya bakıldığında ise

büyük etki oranında anlamlı farklılık görülmüştür. Ebeveynler, tükenmişlik düzeyi düşük olan ebeveyne sahip çocuk değerlendirmelerinin, tükenmişlik düzeyi yüksek olan ebeveyne sahip çocuk değerlendirmelerinden düşük olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda, ebeveyni tükenmişlik düzeyi yüksek olan çocuklar, daha fazla içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış problem davranış görüldüğü söylenebilir. Çocuklar arasında uyum ve davranış bozukluğuna yol birçok çalışmada ilk ebeveyn-çocuk ilişkilerinin neden olduğu söylenmektedir (Hill ve Bush, 2001; Yavuzer, 2008). Ebeveynlerin, çocuklarına karşı olan tutumlarının tükenmişlik düzeyleriyle ilgili olduğunu düşünebiliriz. Bu düşünceyle ilgili olarak, Gürşimşek ve arkadaşları (2004) yaptıkları çalışmada annenin ruhsal belirtileri ile okul öncesi çocukların davranış problemlerini incelemiştir. Anneye ait ruhsal problemlerin çocuklarda davranış problemlerine neden olabileceğini bulmuşlardır. Tükenmişlik düzeyi yüksek olan annelerin, tükenmişlik düzeyi düşük olan annelere göre çocuklarına karşı tutarsız ve olumsuz tutumlarının daha fazla olabileceğini varsayarsak bu durumda davranış problemlerini etkilediğini söyleyebiliriz (Turan, 2004).

Öğretmen değerlendirmelerine bakıldığında ise Sosyal Beceri ve Problem Davranış Ölçeği toplamında ve tüm alt boyutlarda ebeveynin tükenmişlik düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, ebeveynlerin tükenmişlik düzeylerinin öğretmenin sosyal beceri ve problem davranışları değerlendirme de bir etkisi olmadığını söyleyebiliriz. Bu durumda çocukların okul ve evde farklı davranışlar sergilediğini veya öğretmen tutumunun çocuğun davranışında etkili olduğunu düşünebilir. Clup ve arkadaşlarının 2001 yılında yaptığı çalışma da ebeveyn ve öğretmenlerin açısından çocukların davranış problemi gösterip gösterilmediği araştırılmış, ebeveyn ve öğretmenlerin çocukların davranışlarını farklı yorumladıkları ortaya çıkmıştır. Bu çalışma, ebeveynlerin değerlendirmelerinde anlamlı farklılık el edilirken, öğretmenlerin değerlendirmelerinde farklılık olmamasını destekler durumda olduğunu söyleyebiliriz.

BÖLÜM 6

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde, yapılan çalışmalar kapsamında elde edilen sonuçlar ve öneriler sunulmuştur.

6.1. SONUÇLAR

Ebeveyn ve öğretmenlerin, çocukların sosyal beceri ve davranış problemlerini değerlendirmelerindeki tutarlılık düzeyini incelendiği bu çalışmada, alt problemler doğrultusunda elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir.

1. Sosyal Beceri Ölçeği'ne ilişkin ebeveyn ve öğretmen değerlendirmeleri ölçeğin toplam puanında ve tüm alt boyutlarında pozitif yönlü orta düzeyde ilişki elde edilmiştir.
2. Problem Davranış Ölçeği'ne ilişkin ebeveyn ve öğretmen değerlendirmelerinde toplam puan ve tüm alt boyutlarda arasında pozitif yönlü düşük düzeyde, tüm alt boyutlarında pozitif yönlü orta düzeyde ilişki bulunmuştur.
3. Sosyal Beceri Ölçeği' ne ilişkin ebeveyn ve öğretmen toplam değerlendirmelerinde toplam puan ve tüm alt boyutları cinsiyete göre incelendiğinde hem kız hem de erkek çocukları için pozitif yönlü orta/yüksek ilişki bulunmuştur.
4. Problem Davranış Ölçeği'ne ilişkin ebeveyn ve öğretmen değerlendirmeleri arasındaki ilişki cinsiyete göre incelendiğinde erkek çocukları toplam puanda ve tüm alt boyutlarında bir ilişki bulunmazken, kız çocukları için toplam

puanda ve tüm alt boyutlarda pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

5. Sosyal Beceri Ölçeği ebeveyn değerlendirmelerindeki farklılık incelendiğinde sosyal iş birliği alt boyutunda kız çocuk değerlendirmelerinin erkek çocuk değerlendirmelerinden daha yüksek bulunmuştur. Sosyal etki, sosyal bağımsızlık alt boyutları ve Sosyal Beceri Ölçeği toplam puanında ebeveyn değerlendirmelerinde cinsiyete göre bir farklılaşma görülmemiştir.
6. Sosyal Beceri ve Problem Davranış Ölçeği öğretmen değerlendirmelerindeki farklılık cinsiyete göre incelendiğinde her iki ölçeğin toplam puanlarında ve tüm alt boyutlarda bir farklılık bulunmamıştır.
7. Ebeveyn ve öğretmen değerlendirmelerinin Sosyal Beceri Ölçeği toplam puanında ve tüm alt boyutlarında çocuğun engel durumuna göre ilişkisi pozitif yönlü ve yüksek bulunmuştur.
8. Ebeveyn ve öğretmen değerlendirmelerinin Problem Davranış Ölçeği toplam puanında ve tüm alt boyutlarında çocuğun engel durumuna göre ilişkisi düşük düzeyde veya ilişkisiz bulunmuştur.
9. Sosyal Beceri Ölçeği ebeveyn ve öğretmen değerlendirmelerindeki farklılaşması engel durumuna göre incelendiğinde toplam puanı ve tüm alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Ebeveyn ve öğretmenler, engeli olmayan çocuk değerlendirmelerinin, engeli olan çocuk değerlendirmelerinden yüksek olduğu belirlenmiştir.
10. Problem Davranış Ölçeği ebeveyn ve öğretmen değerlendirmelerindeki farklılıklar engel durumuna göre incelendiğinde toplam puanı ve tüm alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Ebeveyn ve öğretmenler, engeli olmayan çocuk değerlendirmelerinin, engeli olan çocuk değerlendirmelerinden düşük olduğu belirlenmiştir.

11. Ebeveyn ve öğretmen değerlendirmelerinin Sosyal Beceri Ölçeği toplam puanında ve tüm alt boyutlarında kardeş sayısına göre ilişkisi pozitif yönlü ve yüksek bulunmuştur.
12. Ebeveyn ve öğretmen değerlendirmelerinin, kardeşi olmayan çocuk değerlendirmeleri Problem Davranış Ölçeği toplam puanında ve dışsallaştırılmış problem boyutunda ilişki tespit edilememiştir. Kardeşi olan çocukların değerlendirmelerinin Problem Davranış Ölçeği toplamı ve tüm alt boyutlarında pozitif yönde orta/yüksek düzeyde ilişki bulunmuştur.
13. Sosyal Beceri ve Problem Davranış Ölçeği ebeveyn ve öğretmen değerlendirmelerindeki farklılaşma kardeş sayısına göre incelendiğinde toplam puan ve tüm alt boyut değerlendirmelerinde anlamlı farklılık oluşturmamıştır. Kardeş sayısının, sosyal beceri ve problem davranış üzerinde etkisi bulunmamıştır.
14. Ebeveyn ve öğretmen değerlendirmelerinin Sosyal Beceri Ölçeği toplam puan ve tüm alt boyutlarında ebeveyn öğrenim durumuna göre incelendiğinde ortaöğretim ve altı, lisans ve üzeri iki grup içinde pozitif yönlü orta/yüksek düzeyde ilişki bulunmuştur.
15. Problem Davranış Ölçeği toplam puanı ve dışsallaştırılmış problemler alt boyutunda ebeveyni ortaöğretim ve altı mezuniyete sahip çocukların, ebeveyn ve öğretmen değerlendirmeleri arasında anlamlı ilişki bulunmazken, içselleştirilmiş problemler alt boyutunda orta düzeyde ilişki bulunmuştur.
16. Problem Davranış Ölçeği toplam puan ve dışsallaştırılmış problemler alt boyutunda ebeveyni lisans ve üzeri mezuniyete sahip çocukların, ebeveyn ve öğretmen değerlendirmeleri arasında pozitif yönlü orta/düşük bir ilişki bulunurken, içselleştirilmiş problemler alt boyutunda anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

17. Ebeveyn ve öğretmenlerin Sosyal Beceri ve Davranış Problemleri Ölçeği değerlendirmelerine göre, ebeveynin öğrenim durumuna göre toplam puanda ve tüm alt boyutlarda farklılık görülmemiştir. Ebeveynin öğrenim durumunun, çocukların sosyal beceri ve davranış problemleri üzerinde etkisi olmadığı görülmüştür.
18. Sosyal Beceri Ölçeği toplam puanı ve tüm alt boyutlarındaki ebeveyn ve öğretmen değerlendirmeleri, ebeveynin tükenmişlik durumuna göre ilişkisi incelendiğinde, ebeveyni düşük ve yüksek düzeyde tükenmişliğe sahip çocukların değerlendirmelerin tümünde orta düzeyde ilişki bulunmuştur.
19. Problem Davranış Ölçeği toplam puanı ve dışsallaştırılmış problemler alt boyutu ebeveyn ve öğretmen değerlendirmeleri, ebeveynin tükenmişlik durumuna göre ilişkisi incelendiğinde, ebeveyni düşük ve yüksek düzeyde tükenmişliğe sahip çocukların değerlendirmelerin tümünde orta düzeyde ilişki bulunmuştur.
20. Problem Davranış Ölçeği içselleştirilmiş problemler alt boyutu ebeveyn ve öğretmen değerlendirmeleri, ebeveynin tükenmişlik durumuna göre ilişkisi incelendiğinde, ebeveyni düşük tükenmişlik düzeyine sahip çocukların değerlendirmelerinde orta düzey ilişki bulunurken, ebeveyni yüksek tükenmişlik düzeyine sahip çocukların değerlendirmelerinde ilişki bulunamamıştır.
21. Sosyal Beceri Ölçeği ebeveyn değerlendirmelerinde ebeveynin tükenmişlik düzeyine göre sosyal etki ve sosyal bağımsızlık alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Sosyal iş birliği alt boyutu ve toplam puanında ebeveynler, tükenmişlik düzeyi düşük ebeveyne sahip çocukların, tükenmişlik düzeyi yüksek ebeveyne sahip çocuklardan daha yüksek puanlar aldığı bulunmuştur.
22. Problem Davranış Ölçeği ebeveyn değerlendirmelerinde ebeveynin tükenmişlik düzeyine toplam puan ve tüm alt boyutlarında anlamlı farklılık

görülmüştür. Ebeveynler, tükenmişlik düzeyi düşük olan ebeveyne sahip çocukların, ebeveyni yüksek tükenmişlik düzeyine sahip çocuklardan daha düşük puanlar aldığı görülmüştür.

23. Sosyal Beceri ve Problem Davranış Ölçeği öğretmen değerlendirmelerinde, toplam puan ve tüm alt boyutlarda ebeveynin tükenmişlik düzeyine göre incelendiğinde anlamlı farklılık görülmemiştir.

6.2. ÖNERİLER

Bu bölümde ulaşılan sonuçlar ve alan yazın ışığında, araştırmacı ve öğretmenlere yönelik önerilere yer verilmiştir.

1. Değerlendiriciler arası tutarlılık çalışmaları madde boyutunda yapıp tutarsızlık yaşanan davranışlar daha detaylı değerlendirilebilir.
2. Ebeveynlerin ruhsal durumlarının çocuklar üzerindeki etkisinin olduğu görülmüş, ebeveyn destekli hizmetler sunarak çocukların problem davranışlarının azaltılabileceği düşünülmüştür.
3. Çalışma grubunun daha geniş ve eşit sayılara ulaşarak engel grupları daha detaylı incelemeler yapılabilir.
4. Çalışan anne ve babaların eşitliği sağlanarak ebeveyn rolleri değerlendirilerek tutarlılık ve davranış problemleri incelemeleri yapılması önerilebilir.

KAYNAKLAR

1. Acar, Ç., “Zihin özürlü çocuklarla çalışan özel eğitim öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları problem davranışlarla ilgili görüş ve önerileri”, Yüksek Lisans Tezi, *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, (2000).
2. Akbaş, S.C. *Okul Öncesi Eğitime Devam eden Altı Yaş Grubu Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara. (2005).
3. Aman, M. G. Tasse, M. J: Rojahn, J. ve Hammer; D. The Nisonger CBFR: a child ehavior rating form for children with developmental disailities. *Research İn Developmental Disailities*, 17 (1), 41-57. (1996).
4. Anderson, C.A., Carnagey, N.L. ve Eubanks, J., Exposure to Violent Media: The Effects of Songs with Violent Lyrics on Aggressive Thoughts and Feelings. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(5), 960-971, (2003).
5. Avcioğlu, H., Sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması (4-6 yaş). *AİBÜ, Eğitim Fakültesi Dergisi* 7(2), 87-101, (2007).
6. Bacanlı, H., *Sosyal Beceri Eğitimi*. 3. Baskı, *Asal Yayınları*, 136 s. Ankara, (2007).
7. Bamberg, W. J., “The effect of psychotropic medications on social skills in persons with profound mental retardation”, Unpublished Doctoral *Thesis.Submitted to the Graduate Faculty of Louisiana State University*, (2001).
8. Baysal, E.N., *Okul öncesi dönemdeki Down sendromlu ve normal gelişim gösteren çocukların entegrasyonunda sosyal iletişim davranışlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış *doktora tezi*, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, (1989).
9. Bilek, M.H., *Okul öncesi dönem çocuklarının ev ile okul ortamındaki sosyal becerilerinin karşılaştırılması. (Yüksek Lisans Tezi)*, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne, (2011).
10. Bülbül, N. E., *4 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, *Yüksek Lisans Tezi*, Ankara, (2008).

11. Buhrow, M. M., Hartshorne, T., S., & Bradley-Johnson, S., Parents and teachers ratings of the social skills of elementary-age students who are blind. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 92(7), 213–227 (1998).
12. Bramlett, K. R., Smith, L. B., Edmonds, J., A comparison of nonreferred, learning-disabled, and mildly mentally retarded students utilizing the social skills rating system. *Psychology in the Schools*, 31 (1) 13-19 (1994).
13. Cai, X., Kaiser, A. P. ve Hancock, T. B., “Parent and teacher agreement on child behaviour checklist items in a sample of preschoolers from low income and predominantly african american families”, *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33 (2): 303-312 (2004).
14. Campel, S. M., “Behavior Problems in preschool Children: A Review of Recent Research”, *J. Child Psychol, Psychiat.*, 36 (1): 113-149 (1995).
15. Campell, S. B. Behavior Problems in Preschool Children: A Review of Recent Research. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36;1, 113-149 (1995).
16. Chadsey-Rusch, J., “Toward defining and measuring social skills in employment setting”, *American Journal on Mental Retardation*, 96 (2): 405-418 (1992).
17. Clark, D. ve Wilson, G. N., Behavioral assessment of children with Down syndrome using Reis Psychopathology Scale. *American Journal of Medical Genetics*, 118A, 210-216 (2003).
18. Clark, D. ve Wilson, G. N., “Behavioral assessment of children with Down syndrome using Reis Psychopathology Scale”, *American Journal of Medical Genetics*, 118(A): 210-216 (2003).
19. Culp, R.E, Howell, C.S., Culp, A.M. & Blankemeyer, M, Maltreated Children’s Emotional And Behavioral Problems: Do Teachers and Parents S The Same Things? *Journal of Child And Family Studies*,1,39-55 (2001).
20. Coe, D. A., Matson, J. L., Russel, D. W., Slifer, K. J., Capone, G. T., Baglio, C. and Stallings, S., “Behavior Problems of Children with Down Syndrome and Life Events”, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29 (2): 149-156 (1999).
21. Costenbader, V. K. and Kelly, H. R., “Behavioral ratings of emotionally handicapped, learning disabled, and nonreferred children: Scale and source consistency”, *Journal of Psychoeducational Assessment*, 8, 485-496 (1990).

22. Çiftçi, İ. ve İnce, N., “Zihinsel engelli öğrencilerin davranış problemlerinin öğretmen adayları tarafından incelenmesi”, **XXII. Ulusal Özel Eğitim Kongresi**, Ankara, 149-162 (2002).
23. Çiftçi, İ. Ve Sucuoğlu, B. (2004). *Bilişsel Süreç Yaklaşımıyla Sosyal Beceri Öğretimi*.
24. Dekker, M. C., Nunn, R. J., Einfeld, S. E., Tonge, B. J. ve Koot, H. M., Assessing emotional and behavioral problems in children with intellectual disability: revisiting the factor structure of the developmental behavior checklist. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32 (6), 601-610 (2002).
25. Dekker, M. C., Nunn, R. J., ve Koot, H. M., Psychometric properties of the revised Developmental Behavior Checklist scales in Dutch children with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability*, 46 ;19, 61-75 (2002).
26. De Los Reyes, Kazdin, A., Informant discrepancies in the assessment of childhood psychopathology: A critical review, theoretical framework, and recommendations for further studies. *Psychological Bulletin*, 131 (4), 483-50 (2005).
27. Duncan, G. J., Brooks-Gunn J. ve Klebanov P.K., Economic deprivation and early childhood development. *Child Development*, 65, 296-318 (1994).
28. Elibol-Gültekin S., *5 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, **Yüksek Lisans Tezi**, Ankara (2008).
29. Eratay, E. Kaynaştırma Kapsamında Özel Gereksinimi Olan ve Olmayan Çocukların Duygu ve Davranış Bozukluklarının Karşılaştırılarak Değerlendirilmesi, *Milli Eğitim Özel Eğitim ve Rehberlik Dergisi*, 1(1); 344-383 (2021).
30. Fletcher, J.M., The effects in inclusion on classmates of students with special needs: the case of serious emotional problems. *Education Finance an Policy*. 4(3). 278-299 (2009).
31. G. Uyanık Balat-Z. Şimşek-B. Akman Okul Öncesi Eğitim Alan Çocukların Davranış Problemlerinin Anne Ve Öğretmen Değerlendirilmeleri Açısından Karşılaştırılması/ *H. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal Of Education)*, 34 ,263-275 (2008).
32. Genç, A., “Okul Öncesi ve İlkokul Döneminde Olan İşitme Kayıplı Çocukların Davranış Problemlerinin İncelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, (2018).

33. Gresham F. M., Elliott S. N., “Social skills interventions for children”, *Behavior Modification*, 17(3): 287-313 (1993).
34. Gresham, F. M., “Best practices in social skills training”, Thomas, A and Grimes, J. (Ed.), *Best Practices in School Psychology*, New York; Wiley (1988).
35. Gresham, F.M. ve Elliot, S. N., “The relationship between adaptive behavior and social skills: issues in definition and assessment”, *The Journal of Special Education*, 21 (1); 167-181 (1987).
36. Gibbs, S.M., Brown, M.J. ve Muir, W.J., The experiences of adults with intellectual disabilities and their careers in general hospitals: a focus group study. *Journal of Intellectual Disability Research*. 52(12). 1061-1077 (2008).
37. Gültekin Akduman, G., Günindi, Y. ve Türkoğlu, D., “Okul Öncesi Dönem Çocukların Sosyal Beceri Düzeyleri ile Davranış Problemleri arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 37 (8): 673-682, (2015).
38. Hocaoğlu, A. Y., “Zihinsel Engelli Ergenlerin Okul İçi Sosyal Yeterlilik Düzeyleri ve Davranış Problemleri İle Anne- Babaların Sosyal Beceri Düzeylerinin Karşılaştırılarak İncelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, (2009).
39. Huesmann, L.R. Moise-Titus, J., Podolski, C.L. ve Eron, L.D. Longitudinal Relations Between Children’s Exposure to T.V. Violent and Their Aggressive and Violent Behavior in Young Adulthood: 1977-1992. *Developmental Psychology*, 39(2), 201-221 (2003).
40. Hiil, N. E. & Bush, K.R., Relationships Between Parenting Environment And Children’s Mental Health Among African American Mothers and Children. *Journal Of Marriage and The Family*, 63(4), 954-966 (2001).
41. Imran, N., Rahman, A., Chaudhry, N. ve Asif, A., On the frontline: Exploring the perceptions of Lahore’s inner-city school teachers regarding children problems. *Iran Journal of Public Health*. 47(10), (2018).
42. Kaizer, A. E., Hancock, B. T., Cai, X., Foster, E.M. ve Hester P.P., Parent reported behavioral problems and language delays in boys and girls enrolled in Head Start Classrooms, *Behavioral Disorders*, 26, 26-41 (2000).
43. Kapıkıran, A.N., İvrendi, B.A. ve Adak, A., Okul öncesi çocuklarında sosyal beceri: Durum saptaması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 19-28 (2006).

44. Kartal, B., “Okul Öncesi Dönemi Çocuklarında Görülen Davranış Problemleri İle Anne- Çocuk Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, **Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, 2019.
45. Kudret, Z. B. ., Çocuklarda Davranış Problemleri, Olası Nedenleri ve Konuyla İlgili Araştırmalar. F. E. Gözde Akoğlu içinde, **Davranış Yönetimi** Ankara: **Hedef Yayıncılık**, 34-49 (2008).
46. Lewinsohn, P. M., Essential papers on depression. J. C. Coyne içinde, **A behavioral approach to depression** New York: **New York University Press**, 150-172 (1974).
47. Liepman, M. C. ve Ort, M., Assessment of handicaps in mentally retarded children: Preliminary findings from a study using the Schedule of Children’s Handicaps, ehavior and Skills. **Acta Psychiatrica Scandinavia**, 62 (285), 187-195, (1980).
48. Lowe, K. Allen, D. Jones, E., Brophy, S., Moore, K. ve James, W., Challenging behaviours: prevalence and topographies. **Journal of Intellectual Disability Research**. 51(8). 625-636 (2007).
49. M. G., Tasse, M. J., Rojahn, J. and Hammer, D., “The Nisonger CBRF: A Child Behavior Rating Form for Children With Developmental Disabilites” , **Research in Developmental Disabilities**, 17 (1): 41-57 (1996).
50. Mattison, R. E., Bagnato, S. J., ve Strickler, E., “Diagnostic importance of combined parent and teacher ratings of the Revised Behavior Problem Checklist”, **Journal of Abnormal Child Psychology**, 15 (4): 617-628 (1987).
51. Mercurio, C.M., Guiding Boys in the Early Years to Lead Healthy Emotional Lives. **Early Childhood Education Journal**. 30(4), 255-258 (2003).
52. Merrel, K, W. and Gimmel, G. A., “Social skills of children and adolescents”,**New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.**, (1998).
53. Merrel, K. W., “Social-Emotional Assessment in Early Childhood: The Preschool and Kindergarten Behavior Scales”, **Journal of Early Intervention**, 20 (2): 132-145 (1996).
54. Millfort, Greenfield, D.B. Teacher and observes ratings of head start children’s social skills. **Early Childhood Research Quarterly**,17, 581-595 (2002).
55. Ogelman, H.G., Seçer, Z., Alabay, E. Ve Uçar, F, Okul Öncesi 5-6 Yaş Grubu Çocukların Bilişsel Gelişimleri İle Sosyal Becerileri Arasındaki İlişkinin

İncelenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15,391-402 (2012).

56. Ozdemir, S., *Gorme yetersizliği olan cocuklar ile tipik gelisim gosteren cocukların sosyal becerilerinin karsılastırılması. 19 Ulusal Özel Eğitim Kongresi*, Marmaris, Muğla, (2009).
57. Özbey, S., “Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 60–72 Aylık Çocuklarının Sosyal Beceri Ve Problem Davranışlarının Okul Ve Ev Ortamına Göre İncelenmesi”, *Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi*, 23 (2): 21-32, (2012).
58. Özbey, S., *Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği'nin (PKBS-2) Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması ve Destekleyici Eğitim Programının Etkisinin İncelenmesi*. Yayımlanmış *Doktora Tezi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı Okul Öncesi Bilim Dalı, Ankara, (2009).
59. Phillipsen, L.C., Bridges, K.S., McLemore, G. ve Saponaro, L.A., Perceptions of Social Behavior and Peer Acceptance in Kindergarten. *Journal of Research in Childhood Education*. 14(1), 68-77, (1999).
60. Ritter, D. R., Social competence and problem behavior of adolescents girls with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 22 (7) 460-461, (1989).
61. Shashi, A., Veerapandiyar, A., Schoch, K., Kwapll, T., Keshavan, M., Ip, E. ve Hooper, S., Social skills and associated psychopathology in children with chromosome 22q11.2 deletion syndrome: implications for interventions. *Journal of Intellectual Disability Research*. 56(9). 865-878, (2012).
62. Sucuoğlu, B., Pişkin, Ü. ve Gümüşcü, Ş., “Fiziksel egzersizlerin saldırgan davranışlar üzerindeki etkisi: Bir vak’a sunusu”, *AÜ Eğitim Bilimleri Fakültesi Birinci Ulusal Kongresi Kitabı*,(1990).
63. Şencan, H., “Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenilirlik ve Geçerlilik Çalışması” *Seçkin Yayıncılık*, (2005).
64. Turan Güven, T., *48-60 aylık çocukların sosyal becerilerinin ve problem davranışlarının ebeveynleri tarafından değerlendirilmesi (Yüksek Lisans Tezi)*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, (2018).
65. Turan, Z. **Ailede Ruh Sağlığı**. Y. Uzuner (Ed.), Çocukta Ruh Sağlığı, Uyum Bozukluğu, 52-53. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, (2009).

66. Tutkun, C., *60-72 aylık çocukların sosyal becerilerinin anne ve öğretmen değerlendirmelerine göre incelenmesi*. (yayınlanmamış **yüksek Lisans Tezi**, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, (2012).
67. Uyanık Balat, G., Şimşek, Z. ve Akman, B., “Okul Öncesi Eğitim Alan Çocukların Davranış Problemlerinin Anne ve Öğretmen Değerlendirmeleri Açısından Karşılaştırılması”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34: 263-275, (2008).
68. Yavuzer, H., “Çocuk Psikolojisi”, **Remzi Kitabevi**, İstanbul, (2008).
69. Yüksek Usta, S., “Okul öncesi dönem çocuklarda davranış problemlerinin anne-çocuk ve öğretmen- çocuk ilişkileri açısından incelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, (2014).
70. Yüksel, G., “Sosyal beceri envanteri”, Ankara: **Asil Yayıncılık**, (2004).

EK AÇIKLAMALAR A.

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Öğretmen için Demografik Bilgiler

Kişisel Bilgi Formu

Çocuğunuzun Adı ve Soyadının ilk harfi (ör.; Betül D.) :

Öğretmenin Cinsiyeti: Kız Erkek

Öğretmenin Deneyim Yılı :

Ebeveyn için Demografik Bilgiler

Kişisel Bilgi Formu

Çocuğunuzun Adı ve Soyadının ilk harfi (ör.; Betül D.) :

0-2	
3-6	
7-12	
12-18	
Diğer	...

Çocuğunuzun Yaşı :

Çocuğunuzun Cinsiyeti: Kız Erkek

Çocuğunuzun Özel Gereksinimi var mı? Varsa nedir?: Yok

Otizm Spektrum Bozukluğu

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu

Down Sendromu

Gelişimsel Gerilik

Zeka Geriliği

Özel Öğrenme Güçlüğü

Diğer :

Çocuğunuzun Kardeş Sayısı:

Ebeveynin Cinsiyeti : Kadın Erkek

Ebeveynin Eğitim Durumu : İlkokul Ortaokul Lisans Üniversite Yüksek Lisans

Ebeveynin Yaşı:

EK AÇIKLAMALAR B.

OKUL ÖNCESİ VE ANASINIFI DAVRANIŞ ÖLÇEKLERİ

PROBLEM DAVRANIŞLAR	ASLA	NADİREN	BAZEN	SIK SIK
1- Düşünmeden davranır.	0	1	2	3
2- Korktuğu veya üzüldüğü zaman hastalanır	0	1	2	3
3- Diğer çocukları kızdırır veya alay eder.	0	1	2	3
4- Anne babasına yada bakıcısına çok bağımlıdır.	0	1	2	3
5- Başkalarını rahatsız eden sesler çıkarır.	0	1	2	3
6- Öfke nöbetleri ve sinir krizleri vardır.	0	1	2	3
7- Tüm dikkati üstüne çekmek ister.	0	1	2	3
8- Kaygılı veya gergindir	0	1	2	3
9- Paylaşımçı değildir.	0	1	2	3
10- Fiziksel olarak saldırgandır (vurur, tekmeler, iter).	0	1	2	3
11- Diğer çocuklarla oynamaktan kaçınır.	0	1	2	3
12- Kızdığında bağırır veya çığlık atar.	0	1	2	3
13- Diğer çocukların ellerindeki nesnelere alır.	0	1	2	3
14- Bir iş üzerinde çalışırken konsantre olmada güçlük çeker.	0	1	2	3
15- Kurallara uymaz	0	1	2	3
16- Arkadaşlık kurmada güçlük çeker.	0	1	2	3
17- Korkulu veya endişelidir	0	1	2	3
18- Kendi bildiği gibi davranır.	0	1	2	3
19- Çok hareketlidir yerinde duramaz.	0	1	2	3
20- Başkalarından öç almak ister.	0	1	2	3
21- Anne-babasına, öğretmenine veya bakıcısına karşı gelir.	0	1	2	3
22- Ağrı acı veya hastalıktan yakınır.	0	1	2	3
23- Ana sınıfı veya kreşe gitmemek için direnir.	0	1	2	3
24- Üzüldüğünde rahatlatmak güçtür.	0	1	2	3

25- Başkalarıyla birlikte olmaktan kaçınır.	0	1	2	3
26- Diğer çocuklara kaba kuvvet kullanır veya korkutur.	0	1	2	3
27- Mutsuz veya sıkıntılı görünür.	0	1	2	3
28- Beklenmedik davranışları vardır.	0	1	2	3
29- Diğer çocukları kıskanır.	0	1	2	3
30- Yaşından daha küçük davranır.	0	1	2	3
31-Başkalarının eşyalarına zarar verir.	0	1	2	3
32- Saati saatine uymaz.	0	1	2	3
33- Eleştiriye ya da azarlanmaya aşırı duyarlıdır.	0	1	2	3
34- Diğer çocuklar tarafından kullanılır.	0	1	2	3
35- Devam eden faaliyetlere engel olur.	0	1	2	3
36- Yalan söyler.	0	1	2	3
37- Kolayca kızdırılır, "sigortası kolay atar".	0	1	2	3
38- Diğer çocukların canını sıkar ve onları kızdırır.	0	1	2	3

EK AÇIKLAMALAR C.

EŞ TÜKENMİŞLİK ÖLÇEĞİ KISA FORMU

ETÖ-KF

Bu bir kendini değerlendirme ölçeğidir. Eşinizle/kız-erkek yakın ilişkinizle ilgili aşağıdaki durumları ne sıklıkla yaşadığınızı belirtmeniz istenmektedir. Lütfen aşağıdaki her ifadeyi okuduktan sonra 7 dereceli ölçeği kullanarak her bir maddenin yanındaki boşluğa size en uygun olan rakamı yazın

1	2	3	4	5	6	7
Hiçbir Zaman	Sadece Bir Defa	Nadiren	Bazen	Sık sık	Çoğunlukla	Her Zaman

ÖRNEK: 5.1- Yorgun

- ___ 1- Yorgun
- ___ 2- Eş/Partneri ile ilgili Hayal Kırıklığına Uğramış
- ___ 3- Umutsuz
- ___ 4- Kapana Kısılmış
- ___ 5- Çaresiz
- ___ 6- Çökmüş
- ___ 7- Zayıf
- ___ 8- Güvenstiz
- ___ 9- Uyuma Güçlüğü
- ___ 10- Yeter Artık Dayanamıyorum

PUAN HESAPLAMA:

Puanınızı hesaplamak için 10 maddeye verdiğiniz puanları toplayıp 10 rakamına bölünüz. Çıkan sonuç sizin eş tükenmişlik puanınızdır.

**EK AÇIKLAMALAR D.
ETİK KURUL İZİNİ**



T.C.
KARABÜK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL ve BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU
KARARLARI

TOPLANTI TARİHİ : 13.10.2021
TOPLANTI NO : 2021/09

Karabük Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu toplanmış ve aşağıdaki kararı almıştır,

Karar 21:

05/10/2021 tarihli Dr. Öğr. Üyesi Fatma Betül KURNAZ ADIBATMAZ'ın Etik Kurul form ve ekleri görüşüldü.

Karabük Üniversitesi Öğretim Üyesi Dr. Öğr. Üyesi Fatma Betül KURNAZ ADIBATMAZ danışmanlığında yürütülen “Ebeveyn ve Öğretmenlerin Çocukların Davranış Problemleri ve Sosyal Becerilerini Değerlendirmedeki Tutarlılık Düzeyleri” konulu çalışma kapsamında uygulanmak üzere ekte sunulan çalışmasının etik kurallara uygunluğu oy birliği ile kabul edilmiştir.



Prof. Dr. Elif ÇEPNİ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurul Başkanı

ÖZGEÇMİŞ

Betül DÖKMETAŞ; Lise öğretimini Kartal İMKB Anadolu Kız Meslek Lisesi, Çocuk Gelişimi bölümünde tamamladı. Lisan öğrenimini Karabük Üniversitesi Çocuk Gelişimi bölümünde yüksek onur öğrencisi olarak bitirdi. 2020 yılından itibaren çeşitli özel ve rehabilitasyon merkezlerinde çalıştı. Şu an Türkiye Spastik Çocuklar Vakfında Çocuk Gelişim Uzmanı olarak çalışmaya devam etmektedir.