

OKULÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN SOSYAL YETERLİK TANIMLARI: TEMSİLİ BECERİ VE ÖZELLİKLER

Preschool Teachers' Definitions of Social Competency: Representative Skills and Characteristics

Ahu Öztürk*
F. Melike Sayıl**

Öz

Yeterliğin sosyal uyumun uzun vadede bir belirleyicisi olduğu görüşüne, karışık ve çok boyutlu içeriği konusunda bir fikir birliği bulunmamaktadır. Bu çalışmanın amacı Türkiye’de okulöncesi dönemde sosyal yönden yeterli çocuğu tanımlayan temel özelliklerin, öğretmen algı ve değerlendirmelerine dayanarak belirlenmesidir. Bu kapsamda, mesleki haberleşme grupları yoluyla öğretmenlerden “4-6 yaşları arasında sosyal yönden yeterli çocuk kimdir?” sorusunu cevaplamaları istenmiştir. Bulgular, sosyal yeterliğin çocuğun hem yatay (arkadaşları) hem de dikey (yetişkinler) düzlemde kurduğu ilişkilerle belirlendiğini göstermiştir. Sosyal yönden yeterli çocuk için belirtilen özelliklerin ise çevresine yönelik uyumlu beceriler gösterme alanında yoğunlaştığı görülmüştür. Buradan yola çıkarak, öğretmenlerin sosyal yeterlik algılarının evrensel yazın ve kuramsal görüşlerle bazı benzerliklerinin ve yanı sıra farklılıklarının da olabileceği belirtilebilir. Dolayısıyla okulöncesinde sosyal yeterlikle ilgili gösterge ve beceriler belirlenirken, uygulamacı fikirlerinin dikkate alınmasında yarar görülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Okulöncesi dönem, sosyal yeterlik, öğretmen değerlendirmesi, temsili beceri ve özellikler

Abstract

The idea that competence is a long term determinant of social adaptation is widely acknowledged, there is no consensus on its complex and multidimensional content. The aim of the study is to determine the basic characteristics that define a socially competent pre-schooler

* Yrd. Doç. Dr., Uludağ Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, Bursa, Türkiye./ e-posta: ozturka@uludag.edu.tr

Assist. Prof. Dr., Uludağ University Faculty of Arts & Science, Psychology Department, Bursa, Turkey.

** Prof. Dr., TED Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, Ankara, Türkiye./ e-posta: melike.sayil@tedu.edu.tr

Prof. Dr., TED University Faculty of Arts and Sciences, Department of Psychology, Ankara, Turkey.

Geliş Tarihi / Received: 13.01.2017 - **Kabul Tarihi / Accepted:** 04.02.2017

in Turkey based on teacher perceptions and evaluations. In this context, teachers are asked to answer the question “Who is called socially competent between the ages of 4 and 6?” reached through professional communication groups. Findings have shown that social competence is determined by the relationships the child sets up both on the horizontal (peers) and on the vertical (adults) levels. It can be said that the characteristics stated for the competent child in the social domain are concentrated showing compatible skills towards people in close circle. Considering these results, it can be stated that the teachers’ perceptions may have similarities with the universal literature and theoretical perspectives as well as some differences. Therefore, it is useful to take into account the ideas of practitioners while determining indicators and skills related to social competence during pre- school.

Keywords: Early childhood, social competency, teacher perception, representative skills and characteristics

Giriş

Sosyal yeterlik en genel anlamıyla; bireyin birbirinden farklı zaman ve sosyal etkileşim ortamlarında bir yandan kişisel hedeflerine ulaşırken aynı zamanda diğer insanlarla olumlu ilişkileri etkili biçimde gerçekleştirmesi olarak tanımlanabilir (Rubin, Bukowski ve Parker, 2006). Sosyal yeterlik, temelde arkadaşlarımızla olumlu ilişkiler kurma potansiyelimiz üzerinden değerlendirilen (Ladd, Herald ve Andrews, 2006) her yaşta önemli ve karmaşık bir kapasitedir. Okulöncesi dönemdeki çocuklarla çalışan pek çok araştırmacı da, bir çocuğun sosyal yeterliğinin en temel göstergesinin akranları tarafından oyun veya diğer bir etkinlikte bulunmak için tercih edilmesi olduğu fikrinde birleşmektedir (örn. Fantuzzo, Coolahan, Mendez, McDermott ve Sutton-Smith, 1998; Guralnick ve Groom, 1988). Dolayısıyla erken çocukluk döneminden itibaren, çocuğun özellikle ev dışındaki sosyal ortamlara başarılı biçimde katılımı ve uyum sağlamasına önem verildiği anaokulu yıllarında, çocuktan sosyal yeterlik sergilemesi beklenmektedir.

Sosyal açıdan yeterli bir bireyin arkadaşlarıyla olumlu sosyal ilişkiler kurması ve sürdürmesi için bir dizi beceri ve davranışa sahip olması beklenmektedir (Denham, McKinley, Couchoud ve Holt, 1990; Ladd, 2006). Sosyal yeterliğin adeta alt yapısını oluşturan bu beceriler, yeterliğin gelişimsel süreçte git gide karmaşıklaşan yönünü temsil eder (Cavell, 1990). Dolayısıyla pek çok ve farklı becerinin gerek sosyal yeterlik modelleri kapsamında rolünün belirtildiği ve gerekse görgül araştırmalarda ele alındığı gözlenebilir.

Literatür incelendiğinde sosyal yeterliğin sıklıkla kişiler arası ilişkileri destekleyen bir grup beceriye odaklanılarak değerlendirildiği göze çarpar. Bu beceriler sadece sosyal olmayla değil; çevremizin “sosyal biz”den beklentilerini karşılayan belirli bazı bilişsel, davranışsal ve duygusal

kapasitemizle de yakından ilişkilidir. Buna göre sosyal yönden yeterli olan bireyin, öncelikle zihinsel becerilerini kullanarak sosyal yaşamın üstesinden gelmesi (Dodge, 1986; Rubin ve Rose-Krasnor, 1992) beklenmektedir. Erken çocukluk döneminden itibaren ise bireyin, temelde arkadaşlarıyla arasında geçen sosyal ilişkilerde değişen koşulları saptaması ve ona uyum sağlaması istenir (Erickson ve Schultz, 1997). Dolayısıyla sosyalleşme sürecindeki bu beklentileri karşılamak için, çocuğun bir yandan da sınıf içindeki diğerlerinin (öğretmen, arkadaşlar) özelliklerine dikkat etmesi, tanınması, çatışma ve sorunları anlaması ve süregelen biçimde ilişkilerini gözden geçirmesi gibi becerilere sahip olması gerekmektedir.

Yetişkinler sosyal kültürel beklentileri çocuklara ileten araçlardır. Çocukların sosyal davranışlarını önceden yordamak ve onlara gerekli durumlarda açıklamalar yapmak da temelde yetişkinlerin görevidir. Bu yetişkinlerden biri olan öğretmen, akranların birbirine karşı davranışlarını etkileyen ve akran grubunun sosyal normlarının oluşmasına katkı sağlayan (Hann, 2010; Harper ve McCluskey, 2003) bir akran ilişkileri düzenleyicisidir. Erken çocukluk döneminden itibaren akranlarla bir arada olma kaynağı halini alan sosyal oyun ise, çocuk için hem fiziksel hem de duygusal bir alan olarak tanımlanır. Buna göre oyundaki çocuk, iletişim, yakınlık, özgüven gibi pek çok özellik ve becerisini kendiliğinden sergiler. Fung ve Cheng (2015) yaptıkları araştırmada, okulöncesi öğretmenlerin özellikle oyuna katılmayan veya akranlarıyla çatışan çocuğa dikkatini yönelttiği ve etkin biçimde yeniden oyuna yönlendirdiğini saptamıştır. Görüldüğü gibi çocukta sosyal yeterliğin farklı göstergelerini analiz etmek ve altını çizmek konusunda öğretmenler oyun ortamındaki gözlemlerini kullanmakta ve oldukça yoğun enerji harcamaktadır.

Duygular, sosyal etkileşim ve bireyin iyi oluş hali üzerinde yaygın bir etkiye sahiptir. Bu nedenle, duygusal ve sosyal yeterlik arasında ilişkilerin neye benzediği sorusu her zaman gelişim bilimcilerin ilgisini çeke gelmiştir (Sroufe, Schork, Motti, Lawroski ve LaFreniere, 1984; akt. Denham ve ark., 2003). Bir dönem alanyazında sosyal ve duygusal yeterlik farklı iki yeterlik alanı olarak tanımlansa da (Saarni, 1999), son dönemde sosyal ve duygusal yeterlik örtüşen (Rose-Krasnor ve Denham, 2009), hatta eş anlamlı biçimde kullanılan yapılar olarak daha sık biçimde ele alınmaktadır (Denham, 2006; Odom, McConnell ve Brown, 2008). Yetkin bir bireyden sosyal ilişkileri yürütürken davranışlarının yanı sıra bir diğerine tepki olarak ortaya koyduğu duygularını da yönetmesi ve genel duygu durumunu da çevresel şartlara göre düzenleyebilmesi beklenmektedir (Eisenberg, Fabes ve Murphy, 1996).

Oysaki okulöncesi dönem çocuğu duygusal dürtülerini bilişsel ve davranışsal olarak düzenlemede sorun yaşamakta (Dodge, 1986; Hubbard ve Coie, 1994), bu düzenleme becerisine çevresindeki bireylerin yönlendirmeleri katkıda bulunmaktadır. Öğretmenler; hangi durumların ve duruma bağlı hangi sosyal-duygusal ipuçlarının önemli olduğuna dair bilgiyi çocuğa aktaran kişilerdir (Hargraves, 2003). Sınıfta olan bitene dair görece kesin, güvenilir ve abartısız doğal gözlemciler (La Greca ve Stark, 1986) olan öğretmenler, özellikle de okulöncesinde sosyal yeterliği değerlendirirken yüksek yordayıcı güce sahip gözlemler yapabilmektedir (Connolly ve Doyle, 1981). Dolayısıyla, sosyal uyum ve düzenleme süreci boyunca erken çocukluk dönemindeki bir çocuğun okul ortamındaki en büyük destekçisi ve aynı zamanda onu değerlendirebilen kişi olan öğretmeni aynı zamanda yeterliğini de saptayabilir.

Sosyal yeterliğin tanımlanma biçimi günümüzde bile çalışmadan çalışmaya değişiklik göstermekle birlikte; farklı araştırmalarda benzer bilişsel (Leah ve Frye, 1999; Rubin ve Rose-Krasnor, 1992), davranışsal (Denham, McKinley, Couchoud ve Holt, 1990) ve duygusal (Eisenberg ve ark., 1996) becerilerin kapsandığı görülmektedir. Bir yandan sosyal yeterliği olumlu sosyal davranışlar sergileme, zihin kuramı, kişiler arası çatışmaları çözme ve duygu düzenleme gibi becerileriyle ele alan çok sayıdaki görgül çalışma sürerken, “sosyal yeterlik nasıl değerlendirilmelidir” sorusunun üzerinde halen net bir anlaşmaya varılamaması (Boisjoli ve Matson, 2009) dikkat çekicidir. Sosyal yeterliğin değerlendirilmesindeki zorluk kısmen tanımlamada yaşanan sıkıntılara ve kısmen de yeterliğe sahip olması beklenen çocuğun gelişimsel özelliklerinin göz ardı edilmesinden kaynaklanmaktadır. Yanı sıra, çocuğun sosyal etkinliğinin sosyal etkileşimin türüne, bazı çevresel ve hatta kültürel etkenlere göre değişmesi de standart bir değerlendirme yapmayı zorlaştıran önemli bir konu olarak belirtilmektedir (Bierman ve Welsh, 2000). Örneğin çocuk, okulda arkadaşlarıyla bir takım yeterlik becerilerini etkin kullanırken evde aynı beceriler anne-babasıyla etkileşimlerinde etkili olmayabilmektedir. Dolayısıyla sosyal yeterliğe içerik yönünden daha zengin bir anlayışla yaklaşmak için, bireyin farklı ortamlarda gözlemlenmesi ve farklı değerlendiricilerin algılarının bir arada ele alınması önerilmektedir (Dirks, Treat ve Weersing, 2007). Kısacası günümüzde yeterliği “yeterli” ve “yetersiz” sınıflandırmasının ötesinde, farklı düzeylerde işlev gösteren ve çevresel etkiye açık bir yapı içinde düşünmek ve değerlendirmekte fayda vardır.

Sosyal yeterlik çalışmalarında dikkati çeken ve kavrayışımızı zorlaştıran kavramsal ve yöntemsel farklılıkları ele almak için kapsayıcı bazı modellerden yararlanılabilir. Örneğin, Cavell (1990) üç düzeyden oluşan Sosyal Yeterlik

Modeli'nde, sosyal yeterliğe en alt düzeyde yer alan sosyal beceriler, ikinci düzeydeki performans ve en nihai düzeydeki sosyal uyumun kazanılması ile ulaşıldığını ileri sürer. Dolayısıyla bu bakış açısına göre, bireyin sergilediği uyum yeterliği değerlendirmeye en uygun düzeydir. Çocuk çevresindeki bireylerin ve toplumun beklentilerini karşılayarak uygun sosyal hedefleri tutturabildiğinde, sosyal yeterliğin bu en üst düzeyine ulaşabilir (Cavell, Meehan ve Fiala, 2003). Her ne kadar okulöncesi dönem çocuğunun, Cavell'in sosyal bilişsel bakış açısıyla yola çıkarak ileri sürdüğü bu üst düzey toplumsal uyuma tümünden ulaşabileceğinden bahsedemesek bile bu türden kapsayıcı bir değerlendirmeye önem verildiği söylenebilir. Bu bütüncül bakış açısından yararlanarak okulöncesinde sosyal yeterliği değerlendirmek için, sosyal uyumun en net gözlenebileceği oyun ortamında çocuğu doğrudan gözlemek veya yaş grubuna uygun envanterler yoluyla ebeveyn veya öğretmen değerlendirmeleri önerilmektedir (Boisjoli ve Matson, 2009).

Sosyal yeterliğin bütüncül bir bakış açısıyla ele alınması, yeterlik göstergelerini bir sistem içine ve gelişimsel hassasiyeti gözeterek yerleştirerek, değerlendirme sorununun da üstesinden gelebilmemizi sağlayabilir. Sosyal yeterliği bütüncül ve gelişimsel bakış açılarını birleştiren bir model içinde ele alan Linda Rose-Krasnor (1997), Sosyal-Duygusal Yeterlik Modeli'ni ortaya atmıştır. Bu modelde betimlenen sosyal yeterlik, *bireyin benliği ve veya diğeri odağında, sosyal çevresi ile ilişkileri içinde* (göstergeler) ve *becerilerinin* işlediği ve onlardan oluşan üçlü bir yapı olarak kavramsallaştırmaktadır. Modeldeki üç boyuttan ilki olan *benlik-diğeri odağında*; çocuğun benliğinin ihtiyaçlarını giderdiği için mi yoksa kişiler arası ilişkilerin gerekliliklerini karşıladığı için mi yeterli bulunduğu diğeri bir deyişle, değerlendiricinin yeterliği belirlerken odaklandığı hedefin kişisel mi yoksa kişiler arası mı olduğu ele alınmaktadır. Bu iki hedefin de dengelenmesi sosyal açıdan yeterliği tanımlamaktadır (Rubin ve Rose-Krasnor, 1992). İkinci ve "derin" diğeri bir boyut ise çocuğun etkileşim kurduğu *aile, sınıf gibi sosyal gruplarla ilişkilerini* ifade eden *göstergelerdir*. Yeterli bir çocuktan kültürün beklentileri ile şekillenen kültürel etkilerden kaynaklı durumlar ve dolayısıyla yeterliğin değerlendirilmesiyle ilgili sorunlar çoğunlukla bu gösterge boyutuyla ilgilidir (Rose-Krasnor ve Denham, 2009). Modelin en somut ve alt boyutunu oluşturan *beceriler* ise sosyal sorunları çözme, benliği düzenleme ve olumlu sosyal davranışlar gibi pek çok temsili beceri, davranış ve güdüyle tanımlanan ve aslen bireysel özelliklere odaklanan düzeyidir.

Farklı düzeylerdeki alt sistemlerin işlediği bütüncül bir yaklaşım yetkinliğin gelişimsel olarak sınanmasına son derece uygun öğeleri içermekle beraber,

görgül araştırmalarda tanımlanan “sosyal yeterliğin” bu türden bir yapısal çerçeveden büyük ölçüde yoksun biçimde ele alındığı görülmektedir. Bunun üç nedeni olabilir. Nedenlerden ilki, Stump ve arkadaşlarının (2009) belirttiği biçimiyle araştırmacıların aşağıdan yukarıya bir süreç izlemeyi tercih etmeleri ve yapıdan ziyade parça parça altta yatan özelliklere (bu durumda becerilere) odaklanması sonucunda, yapıya dair kapsayıcı bir bilgi elde edilememesi (Stump, Ratliff, Wu ve Hawley, 2009) gibi görülmektedir. Olası bir diğer açıklama ise; gelişen bireyin içinde yaşadığı çevrenin beklentileriyle de şekillenen yaşa özel bir sosyal yeterlik sisteminin boylamsal olarak takip edilerek (Semrud-Clikeman, 2007) çalışılmasının zahmetli bir süreci içermesidir. Son açıklama ise sosyal yeterliğin bir kültürdeki bireylerin zihinlerinde o kültüre özgü norm ve beklentilere göre nasıl kavramsallaştırıldığına (Chen ve French, 2008) ve yeterlik kazanma/kazandırma sorumluluğuna ilişkin kültürel atıfların (Schneider, 1993) anlaşılmasının o kültürden bireylerle derinlemesine bir yaklaşımla ele alınmasının gereğidir. Belirtilen bu son durum, araştırmanın ortaya çıkış nedenini oluşturmaktadır.

Amaç

14

Bu çalışmada okulöncesi dönemdeki sosyal yeterliği, ülkemizde gelişen çocuk için önemli bir sosyal ortamda ve/veya önemli kişilerle ilişkilerinde, sergilediği sosyal beceri çeşitliliği ve davranış örüntüsünü gözlemleyen bir profesyonel olan öğretmenin fikirlerinden faydalanarak ele almak ve anlamak amaçlanmaktadır. Sosyal yeterliğin gelişimsel ve olası kültüre özel içeriğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada okulöncesi dönem çocukları ve öğretmenleri özellikle seçilmiştir. Bunun nedeni, okulöncesi dönem çocuklarının sosyalleşmesinde öğretmenlerin önemli aktörler olması (Hargraves, 2003) ve bu bakış açısıyla ve bu yaş grubuyla yapılan çalışmaların sınırlı sayıda (Han, 2010) bulunmasıdır.

Bu amaç doğrultusunda, öğretmenlerin sosyal-duygusal yeterliğe dair ifadelerini değerlendirmek için, öncelikle Rose-Krasnor’un modelinde önerilen 3 boyutlu bütüncül çerçeve temel alınacaktır. Buna göre öğretmenlerin çocukta sosyal yeterliği açıklarken kullandıkları ifadelerinde; 1) benlik-diğeri odağına ve dengesine, 2) sosyal çevredeki diğerleriyle çocuğun arasındaki ilişkiye/göstergelere ve 3) sosyal becerilere odaklanılacaktır. Bu çalışmada, a) görgül araştırmalarda elde edilen niceliksel veriler ile arkadaşlarla günlük etkileşimlerin sıkça yaşandığı sınıf ortamında ve çocuğu birebir gözleme imkânı olan ve gelişimini bilen öğretmenlerin bakış açıları karşılaştırılacak, b) bu yolla belirlenen anahtar sosyal yeterlik göstergeleri ülkemizdeki gelişim

çalışmalarında kullanılabilir ve c) okulöncesi dönemdeki kentli bir çocuğun sosyal-duygusal yeterliğini betimleyen özellikler ortaya konabilecektir.

Yöntem

Sosyal yeterlik olgusunu betimlerken, standart ölçeklerin sunduğu boyutlarla sınırlanmamak amacıyla daha esnek ve kapsayıcı bir yöntem olan nitel araştırmanın avantajından yararlanılmıştır (Maxwell, 2012). Bu çalışmanın deseni, öğretmenlerin günlük gözlemlerine dayandığı ve serbest ifadelerini içermesi özelliğiyle; gerçekçi ve bilgi üretici bir yaklaşım içermektedir. Bu yaklaşımla, öğretmenlere açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edilen tek bir soru sorulmuş ve mümkün olan en ayrıntılı biçimde soruya dair düşüncelerini hiçbir baskı altında kalmadan ve açıkça belirtmeleri istenmiştir. Yanı sıra araştırmanın deseni basit ve yorumlayıcı biçimde kurgulanmış; öğretmenlere “sosyal yeterli çocuk kimdir?” sorusuna cevaplarında yol gösterebilecek bir kuramsal çerçeve sunulmadan öğretmenlerin algılarını anlamaya çaba gösterilmiştir.

Örneklem

Çalışmanın örneklemini, okulöncesi öğretmenler oluşturmaktadır. Öğretmenlere ulaşmak amacıyla 100’ün üzerinde üyesi olan bir mesleki haberleşme yahoo grubundan (Çocuk Gelişimi grubu) internet ortamından araştırma daveti gönderilmiştir. Duyuruya olumlu yanıt veren 17 kadın öğretmen ($Ort_{yaş} = 29.6$; ölçüm aralığı_{yaş} = 21-40) gönüllü olarak çalışmaya katılmıştır. Öğretmenlerin 10’u çocuk gelişimci, 6’sı okulöncesi öğretmen ve 1’i ise anasınıfı öğretmeni olarak mesleğini tanımlamıştır ($Ort_{meslekieğitimiylil} = 4$; ölçüm aralığı_{meslekieğitimiylil} = 4-10}). Türkiye’nin sekiz farklı ilinden çalışmaya katılan öğretmenlerin; 6’sı İstanbul, 3’ü Ankara, 2’si Bursa olmak üzere Kocaeli, İzmir, Bodrum, Karabük ve Giresun’da görev yaptığını belirtmiştir ($Ort_{hizmetyılı} = 7$; ölçüm aralığı_{hizmetyılı} = 1-18}). Katılımcı öğretmenleri özellikleri Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1. Katılımcıların özellikleri

Katılımcının Kodu	Meslek tanımı	Eğitim Düzeyi	Mesleki Hizmet Süresi (yıl)	Yaş (yıl)
Katılımcı 1	Okulöncesi öğretmen	Lisans	8	40
Katılımcı 2	Anasınıfı öğretmeni	Lisans	8	28
Katılımcı 3	Okulöncesi öğretmen	Lisans	3	24
Katılımcı 4	Okulöncesi öğretmen	Lisans	4	22
Katılımcı 5	Çocuk gelişimi öğretmeni	Lisans	9	30
Katılımcı 6	Çocuk gelişimi öğretmeni	Lisans	8	29
Katılımcı 7	Çocuk gelişimi öğretmeni	Lisans	1,5	29
Katılımcı 8	Çocuk gelişimi öğretmeni	Lisans	9	32
Katılımcı 9	Okulöncesi öğretmen	Lisans	8	28
Katılımcı 10	Çocuk gelişimi öğretmeni	Lisans	9	32
Katılımcı 11	Çocuk gelişimi öğretmeni	Lisans	8	30
Katılımcı 12	Çocuk gelişimi öğretmeni	Y.Lisans	3	26
Katılımcı 13	Çocuk gelişimi öğretmeni	Lisans	10	35
Katılımcı 14	Çocuk gelişimi öğretmeni	Lisans	10	31
Katılımcı 15	Çocuk gelişimi öğretmeni	Doktora	18	39
Katılımcı 16	Çocuk gelişimi öğretmeni	Lisans	9	30
Katılımcı 17	Okulöncesi öğretmen	Lisans	1	21

Ölçme ve İşlem

Hâlihazırda bir okulöncesi eğitim ve bakım kurumunda öğretmen olarak çalışan katılımcılardan internet ortamında bir grup soruya yanıt vermeleri istenmiştir. İletilen yazılı mesajla araştırmanın amacı kısaca açıklanarak, okulöncesi öğretmenlerinden açık uçlu “4-6 yaşları arasında sosyal yönden yeterli çocuk kimdir?” sorusuna cevap vermeleri istenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler, cinsiyet, yaş, hizmet yılı, görev yeri ve eğitim düzeylerine dair soruları da yanıtlamışlardır.

Verilerin sunulması aşamasında öğretmenlerin ifade içerikleri, evrensel yazında en kapsamlı Sosyal Yeterlik yapısı olarak beliren Rose-Krasnor’un modeli ve yanı sıra alan yazındaki öncül bulgu ve fikirler çerçevesinde değerlendirilmiştir. Bu çerçevede yer almayan ama ek bilgi içeren ifadeler ise, yine yeterlik alanyazını ile ilişkilendirilerek bir diğer tematik yapıya ulaşılmıştır. Son aşamada ise belirlenen beş tema altındaki ifadeler üzerinden ilerlenerek, öğretmen düşünceleri sosyal yeterliğin kapsamına dair öncül bulgularla karşılaştırılarak olası alternatif açıklamalar sunulmuştur.

Bulgular

Öğretmenlerin araştırmacıya elektronik posta yoluyla yazılı olarak ilettikleri en az bir özne ve bir yüklemden oluşan toplam 190 birim ifade belirlenmiş ($Ort_{ifade} = 10.7$; ölçüm aralığı_{ifade} = 1-22) ve tematik analiz için değerlendirmeye alınmıştır. Öğretmenlerin ifadeleri, bu alanda en kapsamlı yapıya sahip olan Sosyal-Duygusal Yeterlik Modeli'nin üçlü yapısı veri analizi için bir çerçeve oluşturacak biçimde düzenlenmiştir. Öğretmen ifadeleri üzerinde yürütülen ilk tematik analizi bir ikinci analiz takip etmiştir. Seçkisiz biçimde ifadelerin yarısı ele alınarak düzenlenen bu ikinci analiz ile ilki arasında, ele alınan ifadelerin kapsandığı temaların uyumu açısından, yüksek uyum (%92) belirlenmiştir. Bu analiz sonucunda, sosyal yeterlik için belirlenen temaların ilk üçü; 1) benliğe ve diğerine (kişiler arası) odaklanma, 2) ele alındığı kişiler arası ilişkiler/ göstergeler ve 3) yeterliğin altında yer alan özellik ve becerilerin neler olduğuna dair fikirleri temsil etmektedir. Öğretmenler sosyal yeterliği tanımlamanın yanı sıra, değerlendirmeye dair fikir de belirtmiştir. Dolayısıyla sosyal yeterliğin nasıl değerlendirilebileceğine dair öneri ve yorumlarıyla beliren son tema ise, 4) öğretmenlerin ölçüme dair görüşlerinden oluşmaktadır.

1. Sosyal yeterliğin benliğe veya kişiler arası ilişkileri sürdürmeye odaklanılarak düşünülmesi

Bu tema altında öğretmenlerin “çocukların bireysel hedefleri, güçleri ve özelliklerine” odaklandıkları yeterlik fikirleri incelenmiştir. Öğretmenler çocuğun benliği ve bireysel özellikleriyle yeterliği ilişkilendirdikleri ifadelerinde; yeterli çocuğu kendi ayakları üzerinde duran, öz farkındalığı, öz güveni, öz saygısı ve kontrolü yüksek, diğerleriyle ilişkilerinde önce kendi fikir ve seçeneklerini gözden geçiren ve güvenilebilir biri olarak düşünmüştür:

Sosyal yönden yeterli çocuk, öncelikle kendini tanıyabilen çocuktur. (Katılımcı 2)

Kendine güvenir... (Katılımcı 11)

Kendine güvenir ve çevresindeki kişiler de ona güvenir. (Katılımcı 13)

Kendine güvenli. (Katılımcı 16)

Oyunlarda aktif rol alma isteği olan ve herhangi bir konuda düşüncesini ve duygusunu belirten çocuktur. (Katılımcı 8)

Sosyal yeterli çocuğu olumlu-olumsuz duygu ve düşüncelerini çevresinden çekinmeden uygun dille dile getiren biri olduğunu düşünüyorum. Bu çocuk, sorumluluk alabilen ve aldığı sorumluluğu yerine getirme çabası gösteren bir çocuktur. (Katılımcı 17)

Daha dikkatli ve kararlı... *(Katılımcı 14)*

Bence sosyal yeterliğe sahip olan bir çocuğun dışardan bakıldığında en bariz özelliği kişisel yeterliğinin var olmasıdır. *(Katılımcı 4)*

Yeterli çocuk iletişim sırasında çıkan problemleri fark edebilen, çözüm yolu bularak bunu diğerleriyle paylaşabilen, çevresini ve arkadaşlarını ikna edebilen bir çocuktur. *(Katılımcı 12)*

Kendi yeterlik ve yetersizliklerinin farkında olan, kendisi ile barışık ve başladığı işleri tamamlayabilen çocuktur. Yaptığı ürünleri beğenir. *(Katılımcı 10)*

Çocuğun sosyal yeterliğini anlamlandırırken, sosyal ajanlarla ilişkileri haricinde tek başına bireysel özellik ve becerilerine odaklanan bir ifadeler grubunun belirdiği böylece gözlenmiştir.

Öğretmenlerin sosyal yeterliğe dair düşünceleri bu defa “kişiler arası ilişkileri sürdürmeye odaklanma” açısından ele alınmıştır. Öğretmenlerin pek çok ifadesinde çocuğun kişiler arası ilişkileri sürdürmeyi hedeflediği bir “sosyal yeterlik” tanımlamaya odaklandıkları gözlenmiştir. Örneğin Katılımcı 1, çocuğun sosyal yeterliği için önemli gördüğü paylaşma eyleminin işlevlerinden bahsederken akran çevresinin kapsamını, vurgulamaktadır “Paylaşmayı öğrenen çocuğun okulöncesi ortamında otomatikman sosyal çevresi genişliyor.” Akranlarıyla ilişkilere önem veren diğer bir öğretmen olan Katılımcı 5, çocuğun yeterliğini tanımlamak için sınıf arkadaşlarıyla etkileşim biçimlerini ele almıştır, “Sosyal olarak yeterli bir çocuk oyunları başlatır, grup oyunlarına katılır ve kurallı oyun oynayabilir.” Çocuğun kendini ifade etmesinin yeterlik için önemini vurgularken, yetişkini çocukla etkileşimde konumlandıran öğretmenlerden biri olan Katılımcı 14, “Çocuk evde de okulda yaşadıklarını duygu ve düşüncelerini paylaşır, basit ev işlerine yardım ederek görev almak hoşuna gider.” biçiminde fikrini belirtmiştir. Katılımcı 8 ise, çocuğun eylemlerini yürütürken yetişkinlerle ve akranlarla eşzamanlı etkileşimi gözetmesinin önemini belirtir, “Çocuk oynarken oyuncaklarını bir yetişkinle veya akranıyla rahatça paylaşmalıdır.” Çocuğun yeterliğinin sosyal ilişki içinde olduğu herkesi içermesinin önemini belirten bir diğer öğretmen olan Katılımcı 17’nin ise, “Sosyal yönden yeterli bir çocuğun insan haklarına saygılı ve sosyal kurallara uyması” ifadesinde çocuğun küçük büyük herkesin haklarını gözetmesine dair beklentisini okulöncesi dönem için aktardığı görülmektedir.

Bu ifadelerden yola çıkılarak öğretmenlerin yoğunlukla çocuğun yakın çevresindeki kişilerle arasındaki ilişkileri sürdürme hedefine odaklanarak yeterliği tanımladıkları görülmektedir. Sosyal ilişkiler kapsamında olasılık dâhilinde verilebilecek “küçüklere sevgi ve ilgi göstermek”, yanıtına ise rastlanmamıştır.

2. Sosyal yeterliğin ele alındığı kişiler arası ilişkileri

Okulöncesi çocuğu için “yeterlik hangi kişilerle ilişkilerde sergilenir?” sorusunun yanıtı aranmıştır. İkinci temayla oldukça bağlantılı bu temada, daha önce de belirtilen öğretmen ifadelerden de takip edildiği üzere sosyal yönden yeterli bir çocuk, çoğunlukla arkadaşlarının veya yetişkinlerin olduğu sınıf ortamında tanımlanmaktadır. Yanı sıra, örneğin Katılımcı 4, çocuğun sosyal çevresini, “Erken çocukluk dönemindeki bir birey için sosyal çevre olarak nitelendirdiğimiz aile ortamı, akran grubu ve diğer sosyal çevre çocuğun kendini ortaya koyabildiği ortamlardır” biçiminde ailesini de kapsayarak daha geniş bağlamda tanımlamıştır.

Aile ilişkilerini vurgulayan bazı öğretmenler aileyi, çocuğun sosyal yeterliğinin ve ilişkili becerilerinin temel şekillendiricisi olarak görmüş, diğer bazıları ise ailenin çocuğun sosyal yeterliğine katkı veren niteliklerini ayrıntılı biçimde belirtmiştir.

Aile yaşamında uzun süreli büyük gelgitler olmamış çocuklar bana göre sosyal yönden daha etkin. (Katılımcı 1)

Bu yas grubunda dil gelişiminin iyi olması için ev ortamında düşünsel yeteneklerinin çocukla muhtelif konularda konuşarak sürekli sitimule edildiği rahatlıkla söylenebilir. Evdeki bu etkileşmenin ortaya çıkardığı etkilerden biri de çocuğun büyüklerle de kendine güvenen ve ne istediğini bilen tarzda konuşabilmesi olarak vücut buluyor, böylece çocuğun istediğini mantık çerçevesinde elde etmesi kolaylaşıyor. (Katılımcı 1)

Sınıf ortamı içinde sosyalleşmiş çocuklar iyi bir aile yaşantısından gelmiş çocuklar. “Çocuk ailenin aynasıdır” sözü bence bu konuda örnek verilebilir. Eğer ailenin sosyal ilişkileri iyi ise çocuk da sosyal yönden kendini ortaya koyuyor. (Katılımcı 3)

Çocuğun bu yeterliğe sahip olmasında hiç kuşkusuz yetiştirilme tarzı da çok önemlidir, demokratik bir aile ortamında yetişmiş olan çocuk istek ve ihtiyaçlarını daha rahat ortaya koyar bu da onun sosyal anlam da kendini rahat ifade edebilmesine olanak sağlar. (Katılımcı 4)

Bu ifadeler, çocuğun yeterliğinin hem sınıfta akran ve öğretmenle hem de evde anne-babayla ilişkileri içinde ele alındığını göstermektedir. Öğretmenler sosyal yeterlik ifadelerinde bir yetişkin olan kendilerinin mesleki veya sosyal yeterliklerinden bahsetmemekte fakat sosyal yönden yeterli bir çocuğun aile ortamı ve anne-babasının çocuğu yetiştirme tarzı gibi öğelerin yeterliğe etkisini belirtmektedir. Öğretmenlerin ifadeleri, sosyal yönden yeterli çocukları yatay (arkadaşları) veya dikey (yetişkinler) düzlemdeki etkileşimleri üzerinden ele aldıklarını göstermektedir.

3. Sosyal yeterliği oluşturan özellikler ve beceriler

Dördüncü olarak “Öğretmenlerin verdiği yanıtlarda kullandıkları ifadelerde hangi gelişimsel özellik ve beceriler yer almaktadır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu tema sosyal yeterliğin alt yapısının okulöncesi dönemde ve okul ortamında derinlemesine keşfedilmesi ve anlaşılması amacına hizmet etmektedir. Böylece, ilk olarak öğretmenlerin ifadelerinden çocuğun yeterliği için bildirdikleri özellik ve becerilerin ne olduğu belirlenmiş ve sonrasında ise bu becerilerin çocuğun sosyal, iletişimsel, duygusal, bilişsel ve davranışsal gelişim alanları temelinde sistematik olarak incelenmiştir.

20

Çoğu öğretmen tarafından paylaşılan temel düşünce, çocuğun sosyal yönden uyumlu olmasının ve olumlu sosyal ilişkiler kurabilmesinin yeterlik için gerekli bir özellik olduğudur. Öğretmenlerin çocuğun uyumlu davranışlarına ilişkin fikirlerinin temelinde çocuğun diğerlerinin düşünce, istek ve davranışlarını anlayarak ve kuralları takip ederek kendi davranışlarını ayarlaması yer almaktadır. Çocuk, çevresindeki yaşlılarının ve yetişkinlerin beklentilerine ayak uydurmalı, uyumsuz davranışlarını kabul etmeli ve uyum sağlamalıdır. Böylece çocuk diğerleriyle kalıcı ve uzun vadeli sosyal ilişkiler kurarak kabul göreceği var sayılmaktadır.

Bana göre koyulan sınırlara saygı göstermeyi öğrenmiş çocuk sosyal yeterli çocuktur. *(Katılımcı 1)*

Söz almak istediklerinde konuşmak yerine parmak kaldırmayı tercih ederler. *(Katılımcı 2)*

Kurallı oyunlarda, kurallara uygun hareket edebilmektedir. *(Katılımcı 6)*

Akran etkileşimi deneyiminden kaçınmayan, akranları ile iyi geçinen, sosyal çevredeki uyaranlara uygun tepkiler verebilen; uyumlu. Yine, akranlarıyla olumlu ilişkiler kurabilen, bu ilişkileri sürdürebilen çocuktur. *(Katılımcı 7)*

Yeni bir çevre ve insanlara rahatlıkla uyum sağlayan bir çocuk yeterlidir. Çocuk hatalarını kabul etmelidir. (Katılımcı 17)

Oyunun kurallarına uyar ve sırasını bekler. (Katılımcı 13)

Çocuğun kişilerarası ilişkiler kurabilmesi ve bu ilişkilerden yeterli tatmini sağlaması, bu ilişkilerin devamlılığının olması, akranları tarafından kabul edilme, yeni bir ortama girdiğinde arkadaş edinebilme gibi beceriler sanırım sosyal yeterlik için oldukça önemli. (Katılımcı 7)

Diğer bazı öğretmenlere göre uyumlu çocuk; ilişkisel bir otonomi sergilemektedir. Bu çalışmada ilişkisel otonomi; çocuğun kişiler arası ilişkilerinde diğerlerinin ileri sürdüğü şartları koşulsuz kabul etmemesi, kendi düşünceleriyle diğerlerinininkiler arasında denge kurması ve istekler uyuşmadığı zaman sorgulama ve kendi iradesini ortaya koyması olarak ifade edilmektedir

Kendi isteklerinin yanında arkadaşlarının istek ve beklentilerine değer veren, seçimler yapabilen, ilgi ve beğenilerinin ifade edebilen ve yapmak istediği etkinlikleri seçebilen çocuktur. (Katılımcı 10)

Bence sosyal yönden yeterli olan çocuk ise; kendi istediği şeyler gerçekleşmediğinde bunun nedenlerini soran ve ikna olabilen çocuktur. Her koşula ayak uydurabilen çocuk değildir. (Katılımcı 12)

Hayır demeyi bilir. (Katılımcı 1)

Bir diğer öğretmen ise; yeterli çocuk tanımını grup oyunlarındaki rolüne veya konumuna dair gözlemlerine dayandırır:

Grup oyunlarına katılır, gerektiğinde lider olur; oyunları başlatır. (Katılımcı 11)

Bu çalışmaya katılan öğretmenler çocuğun bir diğeriyle anlaşmasını sağlayan sözel iletişim becerilerinin yeterliğinin bir göstergesi olduğu düşüncesine sahiptir. Örneğin Katılımcı 13 çocuğun sınıfa girdiğinde, “Öğretmenine ve arkadaşlarına selam verir.” ve “Eve giderken arkadaşlarına ve öğretmenine veda ederek mutlu olarak okuldan ayrılır.” ifadeleriyle çocuğun sınıftakileri rutin biçimde selamlamasını beklediğini belirtir. Katılımcı 8 ise çocuğun bir diğere nezaket ve iyi niyet gösterdiği sözel ifadelerine örnekler vermiştir:

İletişim kurarken nezaket sözcüklerini kullanma (lütfen, teşekkür ederim... gibi... (Katılımcı 8)

Diğerlerinin bulunduğu sosyal ortamda çocuğun kendisini sözel olarak ifade etmesi, odaklandığı konu üzerinde konuşmayı sürdürmesi, kendiliğinden ve yaşına uygun sözlü ürün ortaya koyması, sözel veya beden diliyle iletişim içinde ele alınan olguyu anlaması, diğerlerini dinlemesi ve iletişimi kendiliğinden başlatma becerisi de öğretmenlere çocuğun yeterli olduğunu düşündürmektedir:

Dil gelişiminin iyi olması... (Katılımcı 1)

Yaşlıları ve yetişkinlerle iyi bir iletişim kurabildir, konuşmaları daha açıktır. Cümleleri daha uzun ve anlamlıdır. Sınıf içerisinde yapamadıkları herhangi bir etkinlik olsa bile bu konuda çekinmeden öğretmeninden yardım isteyebilir. (Katılımcı 2)

Sosyal yönden yeterli olan çocuklar iletişim kurmada zorlanmazlar, düşüncelerini rahat ifade ettikleri için içine kapanık değil bilakis daha rahat olurlar. (Katılımcı 4)

Sarkı ve tekerlemeleri söyleyebilir. Yetişkinlerle sohbet başlatır ya da sürdürür. Kısa masal ve hikâyeler anlatır. Anlatılan hikâyelerle ilgili sorulara cevap verir. Bulduğu ortamda düşüncelerini açıkça ifade eder. Sabırla dinlemeyi de bilmelidir. (Katılımcı 5)

Hikâye, oyun, drama ve benzerinde anlatılmak istenen durumu algılayabilen. İletişim kurabilen. Dinleme becerisine sahip. Gereksinimlerini uygun yollarla (kabul edilen biçimlerde) ifade edebilen çocuktur. (Katılımcı 10)

Yetişkinlerle ve yaşlılarıyla sohbeti başlatır ve sürdürür, dinlediği masalları başkalarına anlatır, anlatılan hikâyelerle ilgili sorulara cevap verir, (Katılımcı 11)

İnsan ilişkilerinde iletişimi başlatabilen ve sürdürebilen... (Katılımcı 12)

Türkçe dil etkinliklerine katılır söz alıp konuşur, kendisi yorum yapar. (Katılımcı 13)

Sürekli öğrenme isteği, soru sorma, merak var, kitap ve dergilere bakmayı anlatmayı sever, bilmece, şiir, tekerleme, parmak oyunu söyler. (Katılımcı 14)

Kendini ifade ediyor, arkadaşlarıyla iletişim kuruyor, uyarılara gelişimsel özelliklerine uygun cevap verebiliyor, sosyal ortamlarda iletişim kurarken kaynak rolünü üstlenebiliyorsa... (Katılımcı 17).

Öğretmenlere göre, kişiler arası ilişkilerde çocuğun farklı koşullara bağlı biçimde ortaya çıkan duyguları kendisinde ve bir diğerinde anlaması,

duygularını sembolik yollardan ifadesi, duygusal tepkilerini kontrol edebilmesi ve koşula uygun biçimde düzenleyebilmesi, sosyal yönden yeterlik için bir gerekliliktir:

Duygusal açıdan kötü oldukları anlarda bile öğretmenin neden canını sıkılıyor sorusuna açık ve net bir şekilde verecek cevapları vardır. (Katılımcı 2)

Çocuk kendini ne kadar rahat ifade edebiliyorsa (gerek fizyolojik ihtiyaçlarının karşılanması noktasında gerekse duygu ve düşüncelerini ifade edebilme noktasında) ve karşısındaki kişinin duygu ve düşüncelerine kayıtlı kalabiliyor ve duygularını önemiye bu yeterliğe sahip bir çocuk bence sosyal olarak ta yeterlidir. (Katılımcı 4)

Yetişkinlerin ya da arkadaşlarının mimiklerinden duygularını anlayıp, ifade edebilir, kendi duygularını adlandırabilir ve isteklerini ağlamadan belirtebilir. (Katılımcı 5)

Duygularının farkında olabilen, duygularını ve yaşantılarını sözel, resimlerle, müzikle vb yollar ile ifade edebilen... (Katılımcı 10)

Karşısındakinin duygularını anlar, gerektiğinde arkadaşını teselli eder veya mutluluğunu paylaşır. (Katılımcı 11)

Uyarıcılara duygusal olarak sağlıklı tepkiler verebiliyorsa... (Katılımcı 16)

Öğretmenler çocuğun diğerlerinin sıkıntılarını nasıl tepki vermesini beklediklerini de tanımlamıştır. “Empati” sözcüğünün ifadelerde sıklıkla kullanılması, arkadaşına üzüntü veren duygularında çocuğun eşliğinin yeterliğiyle ilişkisine işaret eder: “Empati yapmayı bir şekilde öğrenmiş/ öğrenmekte olan...” (Katılımcı 1), “Empati kurma yeteneğine sahiptir.” (Katılımcı 6), “Empati kurabilen.” (Katılımcı 10), Empati kurabilen... (Katılımcı 17), “Bana göre sosyal yönden yeterli bir çocuk empati kurabilen bir çocuktur.” (Katılımcı 9) ve “Başkaları adına (kişi, hayvan ya da doğa sorunlar) üzülebilen ve bunu ifade eden...” (Katılımcı 12).

Öğretmenler empati becerisinin yanı sıra sosyal ortamlarda başkalarının bakış açısını alma, dikkatini odaklama, sosyal ipuçlarını değerlendirme ve bireysel veya sosyal problemleri çözme gibi bilişsel becerilerini de doğrudan sosyal yeterliği etkileyen ve yapılandıran biçimiyle tanımlamıştır. Bir öğretmen çocuğun oyun ortamında diğerinin kimliğine bürünmesini belirtmiştir: “Taklit oyunlarında yetişkin rollerini canlandırıyor” (Katılımcı 14). Yanı sıra Katılımcı 13 çocuğun bireysel bir sorunu ele alması hakkında şunları yazmıştır: “Bir

sıkıntısı bir sorunu olduğunda konuşur, çözümünü kendisi çözümlenmeye çalışır.” Diğer bazı öğretmenler ise bireysel veya sosyal sorunlar ve çatışmalarda çocuğun çözüm bulmada aktif ve yapıcı rolünü vurgulamaktadır:

Dikkatini toplayabilme de özellikle sosyal ipuçlarını kodlayabilmede oldukça önemli... Akranlarından gelen tepkileri uygun/doğru şekilde kodlayabilen, bir problem durumunda probleme farklı çözüm yolları önerebilen çocuk sosyal yönden etkin bir çocuktur. *(Katılımcı 7)*

Arkadaşlarının farklılıklarını kabul eden... *(Katılımcı 10)*

Problem durumlarına şiddet göstermeyen fakat tepkide de bulunan... *(Katılımcı 12)*

Bazı arkadaşlarına daha fazla ilgi gösteriyor. *(Katılımcı 14)*

Bazı öğretmenler çocukların kendi aralarındaki, en azından bir yetişkinin izlediği, bazı çatışmalı etkileşimler içindeyken bile çocukların sorunu kendisinin, uygun yollar bulup ve daha olumlu davranışları sürdürerek çözmesinin yeterli için önemini belirtmiştir. Örneğin Katılımcı 7 çocuklar arasındaki bazı mücadelelerdeki anlaşmazlıklara değinerek:

Özellikle bir kardeşin varlığı ya da kreşe başlama gibi durumlarda çocuk, diğer bir arkadaşından ya da kardeşinden örneğin oyuncak bebeği nasıl alabileceği gibi bir dizi problemle karşılaşmakta. Bu noktada, okulöncesi dönemdeki çocuklar için, sosyal bir problemi başarı ile çözebilmeyen çocuğun diğerleri ile olumlu ilişkilerini sürdürürken edinebilmek- “sosyal yönden yeterli bir çocuk” olmak için oldukça önemli. *(Katılımcı 7)*

Bu çalışmaya katılan öğretmenlerin paylaştıkları temel düşüncelerden biri de çocukların inisiyatif olarak başlattıkları, arkadaşlarına ve yetişkinlere sergiledikleri olumlu davranışların önemidir.

Paylaşmadaki gönüllülük; paylaşmayı öğrenen çocuğun okulöncesi ortamında otomatikman sosyal çevresi genişliyor. *(Katılımcı 1)*

Ayrıca hem arkadaşlarıyla hem de diğer çevresiyle paylaşımda bulunan, yardımlaşmayı seven ve girişken olan çocuklar sosyal yönden yeterli bir çocuk olarak tanımlanabilir. *(Katılımcı 9)*

Arkadaşlarına yardımcı olur. Sanat etkinliklerinde yardım ister veya yardım isteyene yardımcı olur. *(Katılımcı 14)*

Katılımcı 15, bu çalışmada sosyal yeterliği tek bir ifadeyle açıklayan tek katılımcıdır ve açıklaması sadece olumlu sosyal davranışları içermektedir:

Çocukta yeterlik, prososyal davranışlar: paylaşma, yardım etme, işbirliği yapma gibi konularla ilişkilidir (*Katılımcı 15*)

Bazı öğretmenler sosyal yeterliği çocuğun olumsuz duygusal tepkileri ve sosyal davranışları sergilememesiyle sosyal yetersizliği ise gelişimsel olarak zamanla ortadan kalkacak bir durum olarak ve olumsuz davranışlarla ilişkili biçimde düşünmüştür:

Arkadaşlarına karşı asla şiddet uygulamazlar. (*Katılımcı 2*)

Ancak edindiğim izlenimim; tüm gelişim aşamalarını tamamlamadıkça çocuklar sosyalleşmiyorlar. (*Katılımcı 3*)

Sürekli konuşan çocuğa sosyal yönden yeterli çocuk denilmemelidir. (*Katılımcı 12*)

Öğretmenlerin okulöncesi dönemde yeterlik için önerdiği sosyal becerilerin gelişimsel zamanlaması ve bağlantılı biçimde bu becerilerin hangilerinin bir araya gelerek yeterliği belirlediğine dair düşüncelerinin de farklılaştığı gözlenmektedir. Bazı öğretmenler okulöncesi dönemdeki yeterlik sürecini, çocuğun olumlu pek çok bireysel ve sosyal becerileri tümünden edinmesi veya birbiriyle bağlantılı pek çok özellik ve becerinin oluşma zamanı olarak düşünmektedir. Örneğin *Katılımcı 2*, yeterli çocukları tanımlarken “Sınıfta genelinde hemen hemen bütün etkinliklerde başarı gösterirler.” biçiminde görüş belirtmiştir. Bir diğer ifadeye *Katılımcı 3* ise, “Bir alandaki eksiklik ya da geri kalmışlık beraberinde; çekingenliği ve güvensizliği getiriyor.” sözleriyle yeterliğin bileşenleri arasındaki eş zamanlı geriletici ilişkiye dikkat çekmiştir. Yanı sıra öğretmenler yeterlikle ilişkili bazı becerileri diğer bazılarının öncülü olarak belirtmişlerdir. Örneğin *Katılımcı 4* kişiler arası iletişimi empati becerisinin öncülü olarak belirtmiştir, “Problemsiz bir iletişim onların empati becerilerinin de gelişmesine katkı sağlar.” *Katılımcı 9* ise, empatiyi olumlu sosyal davranışın bir öncülü olarak ele aldığını: “Empati kuran bir çocuk kendini karşısındakinin yerine koyarak duygularını anlamaya çalışır, ona yardımcı olmak ister, kendini onun yerine koyarak anlamaya, yardımcı olmaya çalışır.” ifadesinde yansıtmıştır. *Katılımcı 7* ise, kuralları uymanın çocuğun sadece kendisini gözetken yaklaşımının önüne geçmeyi ve uyumda artışı sağladığını belirtir: “Kurallı oyunda, çocuk oyun kurallarına uyarken ben-merkezci düşünce tarzından da kurtulur ve oyunun kuralları gereği sosyal normlara uygun davranır.” Yine *Katılımcı 4*, bir diğer ifadesinde

empatiyi sadece sosyal yeterlik için asıl gereken unsurlardan biri olarak değil hem sosyal gelişim hem de dolaylı biçimde tüm gelişim için önemini belirtir: “Empati becerisine sahip olan bir çocukta çevresi tarafından sevilen bir birey olur ki bu da çocuğun duygusal anlamda olumlu gelişimini etkiler. Bu noktada gelişimin bir bütün olduğu ilkesinden de yola çıkarak zincirleme, diğer gelişim alanlarında da olumlu bir gelişme görülür.”

Bir öğretmen ise yeterlik kavramını, çocukta olumlu davranışların ve özelliklerin olması olumsuz olanların ise olmaması durumu olarak düşünmektedir:

Sosyal yönden yeterli olan her çocukta olumlu birtakım gelişim özellikleri görülecek diye bir şey yoktur. Kendini rahat ifade ediyebilmesine rağmen, davranış noktasında eksikleri olan çocuklar da olabilir. Yani çevresiyle alakalı ve girişken, sorumluluk sahibi olabilme gibi niteliklerin yanı sıra çocuk, fevri davranışlar sergileyebilir ya da toplumca belirlenen kurallara uymak istemeyebilir ya da kendi bildiği doğruların doğruluğunu kabul edip, başkalarının düşüncelerine önem vermeyebilir. Bu noktada da çocuk sosyaldır; ama davranış yönünden eksik olarak yetişmiştir. Bu yüzden çocuğun sosyal olması başlı başına yeterli değildir, bunu olumlu bir takım davranışlarıyla da ortaya koyarsa o zaman yeterliğe ulaşmış sayılacaktır (*Katılımcı 4*)

Sonuç olarak sosyal yönden yeterli çocuk için belirtilen ortak özellik ve becerilerin; diğerleriyle uyumlu olma, kendini becerikli biçimde ifade etme, duygu, düşünce ve davranışlarını düzenleyebilme ve olumlu sosyal davranışlar gösterme temalarının çevresinde belirginleştiği gözlenmiştir. Öğretmenlerin ifadelerinde ortaklaşan bu sosyal beceri ve özellikler, okulöncesi dönemdeki yeterliğin gözlenebilir boyutuna dair entegratif bir yapıya işaret etmektedir.

İçerik analiziyle Sosyal-Duygusal Yeterlik Modeli doğrultusunda oluşturulan temalar çevresinde özetlenen ve yorumlananların dışında, incelenen verilerin önceden belirlenmemiş yeni bir kategori altında ele alınabileceği düşünülmüştür. Bu yeni tema başlığı altında, öğretmenlerin çocukta yeterliğin ölçümü hakkındaki önerileri doğrultusunda veriler tanımlanmış ve yorumlanmıştır.

4. Öğretmenlerin sosyal yeterliğin ölçümüne dair görüşleri

Öğretmenlerin sosyal yeterliği ölçmeye dair önerileri bulunmaktadır. Sosyal yeterlik değerlendirmelerinde çocuğun sosyal yönden yeterli özelliklerini

okulda sergileyebileceği spesifik ortam (oyun) ve etkinlikler (serbest zaman) ile ilgili saptamalar vardır.

Bu tanıma en uygun çocuğu bir öğretmen olarak en güzel şekliyle serbest zaman saatinde gözlemleyebiliyoruz. Mesela oyun oynarken arkadaşlarıyla sakin ve ılımlı bir tavırda oynayan çocuk sosyal yönden yeterlidir. Arkadaşının sıkıntısını paylaşabilen ya da grup dışında kalan çocuklarla da iyi bir iletişime geçebilir bu çocuklar. Bu tür çocuklar öğretmeniyle çok güzel bir diyalog kurarlar. (*Katılımcı 2*)

Öğretmenlerin belirttikleri bir diğer değerlendirme ortamı ise kurallı veya –miş gibi oyunlardır. Örneğin oyun yeterliği belirleyen en iyi gözlem ortamı olarak tanımlanmıştır:

Bana göre, erken çocukluk dönemindeki çocukların sosyal yönden yeterli olup olmadığını en iyi “oyun” davranışlarında gözlemleyebiliriz. Sosyal yönden ele alacaksak, bu yaş grubu çocuklarını *kurallı ve rol* oyunlarındaki etkinliklerine göre değerlendirmeliyiz. (*Katılımcı 6*)

Öğretmenler ifadelerinde çocuğun sosyal yeterliğinin sınındığı kritik bazı dönemlere: “Özellikle bir kardeşin varlığı ya da kreşe başlama gibi durumlarda... (*Katılımcı 7*)” ve anlara: “Bir sıkıntısı bir sorunu olduğunda... (*Katılımcı 13*)” dair düşüncelerini de belirtmiştir. Tüm bu bulgular en azından bazı öğretmenlerin sosyal yeterlik değerlendirmelerini yaparken çocukların bağlamsal ve zamansal koşullarını da içeren daha kapsamlı bir değerlendirme yaptığını bize göstermektedir.

Özet Bulgular

Bu çalışmaya katkıda bulunan öğretmenler, çocukların temelde sınıf içinde sergilediği sosyal işlevselliğin anahtar alanlarına değinmiştir. Bulgular, sosyal yeterlik ile ilgili dört genel örüntüyü ortaya koymaktadır. Buna göre, öğretmenlerin zihinlerinde erken çocukluk döneminde sosyal yönden yeterli bir çocuğun; 1) kendisiyle ilgili hedeflerine ulaşmanın yanı sıra, diğerlerinin beklentilerini de gözeterek ilişkilerini sürdüren bir uyumu içeren, 2) okul ve aile gibi çoğunlukla yakın sosyal çevresi içinde oluşan, 3) birbiriyle ilişkili bir dizi özellik, beceri veya tutarlı davranışların 4) gün içinde doğal gelişen etkinliklerde fakat sistemli biçimde gözlenmesi sonucu en iyi biçimde ölçülen bir kavram olarak temsil edildiğini göstermektedir.

Tartışma

Sosyal yeterlik uluslararası araştırmaların temel bir konusu olmakla bu kavram ile ilgili kuramsal açıklamaların birkaç çalışma dışında (ör. Denham ve ark., 2003; Rose-Krasnor, 1997; Saarni, 1990) görgül araştırmalarda ele alınarak sınanmadığı görülmektedir. Bu kısıtlılık, kavramın karmaşık yapısının iře vuruk bir tanımını yapmayı zorlaştırması ve yanı sıra kuramcıların önerdiği bütüncül yapıların sınanmasının pratik olmamasından kaynaklanıyor gibi görülmektedir (Rose-Krasnor ve Denham, 2009). Kuramcıların önerdiği bütüncül çatıları sınanan veya yeterliğin niteliğini merak eden istisnai birkaç araştırma dışında (Han, 2008; Öztürk, 2010), evrensel literatürde sosyal yeterliğin ölçülebilecek daha somut boyutlarına odaklanıldığı yani araştırmacıların çocuğun akran ilişkilerindeki becerisine veya bir dizi sosyal davranışına yönelik çalışmalara yönelmesine neden olduğu görülmektedir (Zsolnai ve Józsa, 2003). Dolayısıyla sosyal yeterlik çoğunlukla “arkadaşlarla iyi geçinmek” olarak tanımlanmakta ve görgül araştırma bulgularıyla ilişkileri sınanan bir dizi sosyal beceri temel alınarak açıklanmaktadır. Bu çalışmada araştırmacı öncül alan yazında izlenen yoldan farklı olarak, alan uygulamacılarına sosyal yeterliğin ne olduğuna dair düşüncelerini sormuş ve elde edilen ifadeler kuramsal bir çerçeveye yerleştirilerek temalar oluşturulmuştur. Buna göre öğretmenlerin sosyal yeterliği 1) bireysel veya ilişkisel bakış açısından ele alışlarına, 2) kişiler arası ilişkilerin özelliklerine, 3) çocuk için bireysel hangi özellikler ve kişiler arası becerilerin belirleyici olduğuna 4) ne zaman ve hangi sosyal-çevresel ortamda değerlendirdiğine dair zengin bilgiler sağlamıştır.

İlk tema değerlendirildiğinde; çalışmaya katılan öğretmenlerin sosyal yeterliği çocuğun benliğine dair bazı özelliklerle (örn. öz farkındalık, öz güven) de tanımlamakla birlikte, yoğunlukla yaşıtlarıyla sosyal etkileşimleri temelinde (örn. sosyal uyum ve arkadaşlık) ele aldığı görülmektedir. Bu bulgu; öğretmenlerin görüşleriyle öz farkındalığın sosyal ilişkilerinde yol gösterecek bilişsel bir kılavuz olduğu (Ryan ve Deci, 2000) fikrinden ziyade “kendi kararlarını veren aktif bir birey olan” yetkin çocuk kavramının ağırlıkla “batılı” bir anlayışının ürünü olduğunu (Kağıtçıbaşı, 2007) düşündüklerine işaret etmektedir. Kuşkusuz yeterlik kişiler arası etkileşimlerin bir ürünüdür. En geniş sosyal çevre olan kültürün en önemli özelliklerinden biri de yetişkinlerin çocuklarını yetişme biçimlerine dair düşüncelerini şekillendirmesidir. Buna göre, bazı toplumlar çocuktan itaat ve uyumu ve diğer bazı toplumlar ise atılganlık ve özerkliği bekler (Kağıtçıbaşı, 1996; 2007). Örneğin, sosyal yeterliğin, grubun normlarını benimseme, uyum sağlama ve itaat üzerine temellendiğini vurgulayanlar genellikle toplulukçu kültürlerdir

(örn. Rao, McHale ve Pearson, 2003). İtaat eden çocuk, iyi çocuk oluyor ve söz dinleyen bu uslu çocuklar yeterli de bulunuyor. Oysaki sosyal açıdan yeterli bir çocuğun hem diğerleriyle ilişkililiği uyumlu sürdürürken hem de benliğini ortaya koyabildiği yetkin davranışlar sergilemesi hedeflenmelidir (Kağıtçıbaşı, 1996). Erken çocukluk döneminde çocuğun hem içsel bazı özelliklerinin (Saarni, 1990) hem de akranları ve öğretmenleriyle ilişkilerinde başarılı olması (Denham ve ark., 2003; Ladd, 2006) çocuğun sosyal uyumunun önemli birer göstergesi olarak bildirilmektedir.

Öğretmenlerin, kültürün birer üyesinin olmanın ötesinde toplumun ortak değer ve davranış biçimlerini çocuğa sistemli bir yaklaşımla aktaran profesyoneller olmaları (Hargreaves, 2003) durumu; kazandırmaya önem verdikleri öğeleri daha yoğun biçimde sosyal yeterlik tanımlarına yerleştirmelerine ve bireyin yeterlik algısının niteliği üzerinde sosyal çevrenin özelliklerinin etkisine yoğunlaşmalarına neden olmaktadır. Yanı sıra öğretmenler, özelliklerini tanımadıkları (farklı kültürden) çocukların sosyal yeterliğe dair kendi kişisel değer yargıları ve yaşantılarından da yola çıkarak değerlendirebilmektedir (Han, 2010). Sonuç olarak öğretmen ifadelerinin önceki literatürle tutarlı olmasından yola çıkarak; okulöncesi dönemde sosyal yeterliği; çocuğun benliğiyle ilgili bir özelliği olarak tanımlamaktan ziyade, toplumdaki diğerlerinin çocuğun yeterliğini belirleyici etkisini vurgulama eğiliminde oldukları söylenebilir.

Erken çocukluk dönemi, ailenin yanı sıra okulun da çocuğun çevresini oluşturmaya başladığı ve sosyal yeterliğin neredeyse ilk defa değerlendirildiği bir dönemdir (Denham, Blair, DeMulder, Levitas, Sawyer, Auerbach-Major ve Queenan, 2003). Çocuk erken dönemde toplumsal norm ve davranışları hem öğrenir hem de sergiler. Bandura (1997) Sosyal Öğrenme Kuramında yaşamın erken döneminden itibaren çocukların, çevrelerindeki diğerlerini izleyerek, model alarak kendi yetkinliklerini belirlediği ileri sürmektedir. Bandura kuramında kişiler arasında dikey bir ilişki tanımlayarak, çocukların yetişkinlerden sosyal tavır, davranışları öğrendiğini. Vygotsky (1930-1934/1978) ise, her tür bilişsel temelli becerinin kültürel aktörler aracılığıyla desteklenerek ilerletilebileceğini ileri sürer. Bütüncül bir bakış açısı benimseyen Vygotsky'ye göre bu gelişimsel desteği sağlayanların yetişkin olması gerekmez, "daha bilgili bir diğeri" bir diğeri çocuk da olabilir. Öğretmenlerin yeterlik ifadelerinde çocuğun temas ettiği bu iki önemli kişiler arası ilişki alanını okul, sınıf ve aile içine yerleştirdikleri ve çocuğun yeterliğini akranlar ve yetişkinlerle ilişkilerinde sergilemesini bekledikleri belirlenmiştir. Burada ilginç olan nokta ise, öğretmenlerce yeterlik tanımlanırken ebeveynlerin

çocuklarını yetiştirme biçimleri veya yaklaşım tarzları gibi uygulamalarına vurguyu görece az yapmalarıdır. Oysaki çocuk ister devlet ister özel kuruma devam etsin ebeveyninin stil ve uygulamaları doğrudan (Altay ve Güre, 2012) veya ebeveynin sosyalleştirme hedeflerine aracı olarak (Öztürk, 2010) okulöncesi dönemindeki çocuğun sosyal yeterliğiyle ilişkilendirilmektedir. Öğretmenlerin ebeveynliğe az vurgu yapılması, kendi çalışma ortamları olan sınıf içinde çocuğun gelişimini bir alan profesyoneli olarak belirli sıklıkta değerlendirilmesinden (Hargreaves, 2003) ve/veya öğrencileriyle anne-babalarını doğal ortamlarda beraber gözleme fırsatlarının (örn. Ev gözlemleri, veli katılımlı geziler) belirgin biçimde az olmasından kaynaklanıyor olabilir. Bu bulgular, literatürle tutarlı biçimde erken çocukluk döneminde okula giden bir çocuğun sadece akran çevresiyle tanımlanan bir yeterliğin ötesinde sınırlı da olsa yakın çevresindeki yetişkinlerle ilişkileriyle de tanımlanan bir genel “yeterlik” algısına işaret etmektedir.

Çalışmamızın üçüncü ve en kapsamlı ana teması kapsamında; sosyal uyum, dil becerileri, empati, bir diğerinin zihninden geçeni anlama ve olumlu sosyal davranışlar gibi bir dizi özellik, beceri ve davranış kalıbı belirtilmiştir. Üçüncü tema, erken çocukluk dönemi sosyal yeterlik tanımı çerçevesinde en kapsamlı ve yoğun içeriğe sahip ifadeleri barındırmaktadır. Bulgular bölümünde sırasıyla sosyal, iletişimsel, duygusal, bilişsel ve davranışsal alanlar temelinde gruplanan bu temanın ifadeleri tartışma bölümünde de aynı sırayla ele alınacaktır.

Buna göre, özellik, beceri ve davranış kalıbını belirten ifadeleri ilk olarak sosyal alan çerçevesinde ele aldığımızda, öğretmenlerin sosyal uyuma yoğunlaştığını ve çocukların yeterliği için önemle belirttiği görülmektedir. Literatürde sosyal yeterlik ve akranlarla sergilenen olumlu ilişkilerin en güçlü göstergesinin uyum olduğu görülmektedir (Denham ve ark., 2003; Ladd, 2006). İkinci olarak, araştırmaya katılan öğretmenlerin özel dil temelli iletişim becerilerine sıklıkla yer vererek okulöncesi dönem ile ilgili sosyal yeterlik konulu literatüre katkı sağladıkları söylenebilir. İletişim becerilerinin sosyal yeterliğin özellikle bilişsel yönünün fark edilmesini sağlayan bir araç olduğunu belirten birkaç çalışma olsa da (bkz. Felner, Lease ve Phillips, 1990) dilin bu katkısının yeterliğin değerlendirilmesinde göz ardı edildiği söylenebilir. Çalışmamız öğretmenlerin çocuğun bireysel ve toplumsal istekleri için sergilediği iletişim becerilerinin önemli olduğu fikrinde birleşmeleri, sosyal yeterliği ölçen araştırmalarda çocuğun ifade edici dil becerisinin hiç değilse temel bir kontrol değişkeni olarak kullanılması gerektiği fikrini kuvvetlendirmektedir. Sosyal yeterliği değerlendiren öğretmenlerin, duygusal

alan kapsamında duygusal yeterlik ve empatik ilişki biçimini sıklıkla belirttiği bulunmuştur. Son on yıllık dönemdeki çalışmalarda duygusal ve sosyal yeterliğin üst üste binen kavramlar olduğu daha sık belirtilmektedir. Denham ve arkadaşlarının (2003) okulöncesi dönemde 3-4 yaşlarında 143 çocukla yaptıkları çalışmada, duygusal yeterliğin çocukların hâlihazırda ve iki sene sonrasında bile sosyal yeterliklerini etkilediği bulunmuştur. Duyguları ifade etme, anlama, düzenleme boyutlarıyla ele alınan duygusal yeterliğin özellikle duyguları düzenleme alanı, çocuğun 3-4 yaşlarında akranlarınınca beğenilmesini yordayan en kuvvetli etkendir. Bu çalışmada da öğretmenlerin olumlu duygular hisseden, başkalarının duygularını anlayabilen ve duygusal davranışlarını düzenleyen çocukları sosyal yönden daha avantajlı ve sosyal dünyada daha başarılı gördükleri söylenebilir.

Öğretmenlerin yeterlik için bilişsel alandaki bir grup beceriyi önemle belirtmesi; sosyal biliş bakış açısının yeterliği kavrayış biçimi ile açıklanabilir. Buna göre, Dodge'un (1986) bilgi işlemsel bir bakış açısıyla ele aldığı sosyal yeterlik; çocuğun sosyal çevresini iyi biçimde kavraması ve uygun ve olumlu tepkiler vermesini içermektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin, okulöncesi dönemde yeterliğin özellikle bilişsel beklentilerini literatürde daha ziyade ilkökul dönemi çocuklarında beliren; bir diğerinin sosyal ortamda bakış açısını alma (Hirsch, 2016), çevresel uyaranlara dikkatini vererek sosyal ipuçlarını uygun biçimde değerlendirme (Dodge, Pettit, McClaskey ve Brown, 1986) ve bireysel veya sosyal problemleri olumlu biçimde çözme (Fenning, Baker ve Juvonen, 2011; Rubin ve Rose-Krasnor, 1992) gibi bazı sosyal bilişsel stratejilerden oluşturduğu görülmektedir.

Sosyal yeterliğe ait özellik ve becerilerle ilgili olarak öğretmenlerin belirlediği son alt tema ise olumlu ve olumsuz davranışlara yöneliktir. Öğretmen ifadelerinde belirlenen kişiler arası olumlu davranışlardan paylaşma, yardımlaşma ve işbirliği, yeterlik yazınında da kişiler arası ilişkilere olumlu etkileri benzer biçimde belirlenen öğelerdir. Buna göre, çocukların sınıf içinde akranlarıyla olumlu etkileşimleri, olumlu sosyal becerileri (yardımlaşma, işbirliği) ve akran kabulü ile çocuğun genel sosyal becerisi arasında yoğun olumlu ilişkilere işaret etmektedir (örn. Fantuzzo, Coolahan, Mendez, McDermott ve Sutton-Smith, 1998). Özellikle arkadaşlarıyla çatışmalar sırasında, hatasını kabul edip, uzlaşan çocukların akranları tarafından daha fazla kabul edildiği bildirilmektedir (Hartup ve Laursen, 1991). Diğer taraftan öğretmen bildirimlerinde “sosyal beceriksizlik” olarak tanımlanan ve çocuğun diğer çocuklardan ve öğretmenden uzak durması, akranlarının oyununu bozma eğiliminde olması gibi akran ilişkilerinde sergilediği olumsuzluklar

ise yine alan yazında yeterliği bozan etkiler ile (örn. Coolahan, Fantuzzo, Mendez ve McDermott, 2000) benzerlik göstermektedir. Çocukların sınıf içinde akranlarını rahatsız eden saldırganca (vurma, ısırma) davranışların özellikle toplulukçu kültürlerde önemsendiği (Chen ve French, 2008; Saarni, 1990;1999), öğretmenlerin sosyal ve akademik yeterliğine yönelik değerlendirmelerini olumsuz yönde etkileyebildiği (ayr. bkz. Campbell, 2002) ve sınıf yönetiminde daha az yeterli hissetmeleri ile ilişkili bulunduğu (Duman, 2013) görülmektedir. Tüm bu bulgular, uluslararası alanyazında okulöncesi dönem için belirtilen sosyal yeterlik işareti olabilecek davranış ve becerilerle paralellikler göstermektedir.

Son olarak, öğretmenlerin yeterliği değerlendirme yollarına dair önerileri dikkat çekici ek bir tema olarak belirlemektedir. Buna göre öğretmenler, çocuğun sosyal yeterliğini oyun sırasında, serbest zaman etkinliklerinde ve arkadaşlarıyla sohbetlerinde sistemli biçimde gözleyerek değerlendirilmesini önermektedir. Dolayısıyla sosyal yeterliği sadece bir grubu bir arada ele alınabilen ve önceden belirlenmiş sınırlı bir takım özellik ve becerilerle ele almanın ötesinde, sınıf içi gözlemlerle, niceliksel yaklaşımla ve alternatif tarama yöntemleriyle olası diğer öğelerle bir arada değerlendirilebileceğine dair görüşler (Maxwell, 2012) bu bulguları desteklemektedir. Ayrıca öğretmenlerin araştırmanın temel konusu olan sosyal yeterlik tanımları ile bu yaş grubuyla yapılan öncül araştırmalarda ölçeklerle ele alınan değişkenlerin yukarıdaki açıklamalardan da izlenebileceği gibi pek çok açıdan benzerlik gösterdiği söylenebilir. Bu durum, öğretmenlerin alanlarında üretilen bilgiye hakim ve iyi birer gözlemci olduğuna işaret etmektedir.

Sınırlılık, Katkı ve Öneriler

Öncelikle belirtmek gerekir ki, öğretmenlerin sosyal yeterlik için belirttiği bu özellik ve becerilerin; gelişimin duygusal, bilişsel ve davranışsal alanlarındaki çalışma bulgularının bütünleşmiş bir halini adeta bir çoğul alanyazın bilgisini içerdiği görülmektedir. Her ne kadar yöntembilimsel olarak bu çalışmada seçilen niteliksel veri analizinden kapsamı itibariyle zengin bilgiler sağlanmış olsa bile, niteliksel bu veriden yola çıkılarak görece uzun bir dönem olan okulöncesindeki sosyal yeterliğe dair genellemeler yapılması imkânsızdır. Yanı sıra, yarı yapılandırılmış görüşme veya röportaj gibi yüz yüze yöntemler yerine sınırlı sayıdaki gönüllü öğretmenin sadece yazılı bildirimlerini analiz etmek gibi kısıtlılıkların olması kaçınılmazdır.

Araştırmanın en temel katkısı, sosyal yeterliği temsil ettiği kuramsal çerçeve ile belirtilen inanç, gösterge beceri ve özelliklerin çok boyutlu yapısını

oluşturan öğelere okulöncesi dönemdeki çocukların öğretmenlerinin ışık tutmasıdır. Dolayısıyla, öğretmenlerin zihninde sosyal yönden yeterli çocuğun; sosyal beklentiler doğrultusunda gelişen bilişsel, duygusal ve davranışsal becerilerini başarılı biçimde entegre eden birey olarak temsil edildiği söylenebilir. Yeterliğin bu entegratif özelliğe sahip olması da okulöncesi dönem çocuğunun sosyal yönden yeterli olması ve olumlu arkadaş ilişkileri için oldukça önemli kabul edilmektedir (Denham ve ark., 2003; Halberstadt, Denham ve Dunsmore, 2001). Ayrıca öğretmenlerin, sosyal yönden yeterli bir çocuğun tanımını yaparken sıklıkla belirttikleri becerilere, çocuğun sahip olması yönünde cesaretlendireceği ve diğer yetişkinlere de ileterek çocuktan beklentilerini şekillendireceği açıktır. Bu çalışma, öğretmenlerin okulöncesi dönemdeki bir çocuğun (çoğunlukla) yaşına uygun gösterge ve becerileri, ekolojik geçerliği yüksek ve zengin içerikli örnekleriyle ortaya koyması açısından oldukça değerlidir.

Bu araştırmanın izlediği veri toplama yöntemi ve ulaştığı bulgular ekolojik geçerlik anlamında güçlü olmakla birlikte, öğretmenlerin sosyal yeterlik için bu çalışmada belirttikleri bireysel özellik, beceri ve bilgilerin geçerlenmesi için bir sonraki adımda yapılacak çalışmada çocuğu farklı ortamlarda gözlemek ve çoklu yöntemle (nicel ve nitel) yeterliği incelemek önerilebilir. Bu yeni bir çalışmanın muhtemel kapsamı, “çocuğun çevresindekiler sosyal yönden yeterli bir bireyin etkinliklerini/ içinde olduğu ortama bağlı uyumunu ve tarzını nasıl fark eder ve bu bireyin sergilediği yetkinliğe göre nasıl bir tutum sergiler?” sorusuyla en iyi biçimde ifade edilebilir. Önerilen çalışmanın sonuçları birkaç nedenle ve pek çok açıdan ilginç olabilir. Bunlardan ilki; yeterlik konusunda derinlemesine yaklaşımı kullanarak yetişkinlerin ve diğer çocukların farklı ortamlarda (örn. televizyonda, elektronik ortamdaki oyunlarda, evde, misafirlikte) yeterliği nasıl fark edip ayırt ettiklerine dair anlayışı arttıracak olmasıdır. Çalışmanın bir diğer olası çıktısı ise; yeterliğin özelliklerinin ve ortaya çıktığı (veya çıkmadığı) koşulların ne biçimde etkileştiğini belirleme potansiyelidir. Son olarak, bireyler arasında inşa edilen bir benlik yapısı olarak kavramsallaştırılan sosyal yeterlikteki, sosyal yapı ve benlik arasındaki “denge” ögesinin gelişiminin uygulama alanından derinlemesine verilerle ortaya konması ise gerçekten önemlidir.

Yazar Notu:

- 1 İlk yazarın doktora tezinden üretilen bu çalışmada çalışmanın gerçekleşmesini sağlayan öğretmenlere teşekkür ederim.
- 2 Makalenin bir kısmı Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Kongresi'nde (İstanbul, Haliç Kongre Merkezi, 18-20 Mart 2016) sunulmuştur.

KAYNAKÇA

- Altay, F.B. ve Güre, A. (2012). Okulöncesi kuruma (devlet-özel) devam eden çocukların sosyal yeterlik ve olumlu sosyal davranışları ile annelerinin ebeveyn stilleri arasındaki ilişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2699-2718.
- Boisjoli, J. A. ve Matson, J. L. (2009) General methods of assessment. J. L.Matson İçinde (eds.) *Social behavior and skills in children* (ss.61-77). Springer. e-ISBN 978-1-4419-0234-4
- Campbell, S.B. (2002). *Behavior problems in preschool children: Clinical and developmental issues*. New York: Guilford Press.
- Cavell, T.A. (1990). Social adjustment, social performance, and social skills: A tricomponent model of social competence. *Journal of Clinical Child Psychology*, 19, 111–122.
- Cavell, T.A., Meehan, B.T. ve Fiala, S.E. (2003). Assessing social competence in children and adolescents. C.R. Reynolds ve R.W. Kamphaus (eds.) İçinde, *Handbook of psychological and educational assessment of children: Personality, behavior, and context* (ss. 433–454). New York: Guilford Press.
- Chen, X. ve French, D.C. (2008). Children’s social competence in cultural context. *Annual Review of Psychology*, 59, 591-616.
- Connolly, J. ve Doyle, A. B. (1981). Assessment of social competence in preschoolers: Teachers versus peers. *Developmental Psychology*, 17(4), 454-462.
- Coolahan, K.C., Fantuzzo, J., Mendez, J. ve McDermott, P. (2000). Preschool peer interactions and readiness to learn: Relationships between classroom peer play and learning behaviors and conduct. *Journal of Educational Psychology*, 92, 458-465.
- Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education & Development*, 17(1), 57–89.

- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, E., Sawyer, K., Auerbach-Major, S. ve Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development*, 74(1), 238-256.
- Denham, S. A., McKinley, M., Couchoud, E. A ve Holt, R. W. (1990). Emotional and behavioral predictors of preschool peer ratings. *Child Development*, 61, 1145–1152.
- Dodge, K. A. (1986). A social information processing model of social competence in children. M. Perlmutter (Ed.) İçinde, *Minnesota Symposia on Child Psychology: Cognitive perspectives on children's social and behavioral development* (Vol. 18, ss. 77-125). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Dodge, K. A., Pettit, G. S., McClaskey, C. L. ve Brown, M. M. (1986). Social competence in children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 51(2), (Serial No. 213).
- Duman, G. (2013). Pre-service preschool teachers' self competency evaluation of challenging play behaviors. *Education Research and Reviews*, 8 (24), 2313-2316.
- Erickson, F. ve Schultz, J. (1997). When is a context? Some issues and methods in the analysis of social competence. In M. Cole, Y. Engestrom ve O. Vasquez (Eds.). *Mind, culture, and activity: Seminal papers from the laboratory of comparative human cognition*. (pp. 22-31). Cambridge: Cambridge University Press.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A. ve Murphy, B. C. (1996). Parents' reactions to children's negative emotions: Relations to children's social competence and comforting behavior. *Child Development*, 67, 2227–2247.
- Fantuzzo, J., Coolahan, K., Mendez, J., McDermott, P. ve Sutton-Smith, B. (1998). Contextually-relevant validation of peer play constructs with African American Head Start children: Penn Interactive Peer Play Scale. *Early Childhood Research Quarterly*, 13, 411–431.
- Fenning, R.M., Baker, B.L. ve Juvonen, J. (2011). Emotion discourse, social cognition, and social skills in children with and without developmental delays. *Child Development*, 82(2), 717-731.

- Felner, R.D.; Lease, A.M. ve Phillips, R.S.C. (1990). Social competence and the language of adequacy as a subject matter for psychology: A quadripartite trilevel framework. In T.P. Gullota, G.R. Adams ve R. Montemayor (Eds.). *The development of social competence in adolescence* (pp. 245-264). Beverly Hills, CA: Sage.
- Fung, W. ve Cheng, R. W. (2015). Effect of school pretend play on preschoolers' social competence in peer interactions: Gender as a potential moderator. *Early Childhood Education Journal*, 1-18. Erişim: [<http://link.springer.com/article/10.1007/s10643-015-0760-z>]. Erişim tarihi: 19 Şubat 2016.
- Guralnick, M. J. ve Groom, J. H. (1988). Friendships of preschool children in mainstreamed play-groups. *Developmental Psychology*, 24, 595-604.
- Hann, H. S. (2010). Sociocultural influence on children's social competence: a close look at kindergarten teachers' beliefs. *Journal of Research in Childhood Education*, 24, 80-96.
- Hargreaves, A. (2003). Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age. New York: Teachers College Press.
- Harper, L. V. ve McCluskey, K. S. (2003). Teacher-child and child-child interactions in inclusive preschool settings. Do adults inhibit peer interactions? *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 163-184.
- Hartup, W.W. ve Laursen, B. (1991). Relationships as developmental contexts. In R. Cohen, A.W. Siegel (Eds.), *Context and development* (pp. 253-279). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hirsch, B. (2016). *Cooperative group play social skills training for children with social, emotional, and behavior challenges: Impact on self-esteem and social skills*. Doktora tezi; Philadelphia College: Philadelphia.
- Hubbard, J. A. ve Coie, J. D. (1994). Emotional correlates of social competence in children's peer relationships. *Merrill-Palmer Quarterly. Invitational Issue: Children's Emotions and Social Competence*, 40(1), 1-20.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1996). Özzerk- ilişkisel benlik: Yeni bir sentez. *Türk Psikoloji Dergisi*, 11(37), 36-43.

- Kağıtçıbaşı, Ç. (2007). Family, self, and human development across cultures: Theory and applications (2. Baskı). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- La Greca, A. M. ve Stark, P. (1986). Naturalistic observations of children's social behavior. In P. S. Strain, Guralnick, M. J., ve H. M. Walker (Eds.), *Children's social behavior: Development, assessment, and modification* (ss. 181-213). Orlando, Florida: Academic Press. Erişim: [https://books.google.com.tr/books?id=PyOLBQAAQBAJ&pg=PA200&lpg=PA200&dq=predictive+validity+teacher+rating+of+social+competence&source=bl&ots=tzWsw-RRr8&sig=en1CH9q1QR4JwC_pYhlugukIb5g&hl=en&sa=X&ved=0ahUKEwilmqG4gYnLAhWCHpoKHftfBLYQ6AEIKjAC#v=onepage&q=predictive%20validity%20teacher%20rating%20of%20social%20competence&f=false]. Erişim tarihi: 21 Şubat 2016.
- Ladd, G. W. (2006). Peer rejection, aggressive or withdrawn behavior, and psychological maladjustment from ages 5 to 12: An examination of four predictive models. *Child Development*, 77(4), 822-846. doi:10.1111/j.1467-8624.2006.00905.
- Ladd, G. W., Herald, S. L. ve Andrews, R. K. (2006). Young children's peer relations and social competence. B. Spodek ve O. N. Saracho (Eds.) içinde, *Handbook of research on the education of young children* (pp. 23-54). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Leanh, N. ve Frye, D. (1999). Children's theory of mind: Understanding of desire, belief, and emotion with social referents. *Social Development*, 8, 70-92.
- Maxwell, J. A. (2012). *Qualitative research design: An interactive approach* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Odom, S.L., McConnell, S.R., Brown, W.H. (2008). Social competence of young children: Conceptualization, assessment, and influences. W.H. Brown, S.L. Odom, S.R. McConnell (eds.) İçinde. *Social competence of young children: Risk, disability, and intervention*. Baltimore, MD: Paul H Brookes Publishing;
- Öztürk, A. (2010). *Okulöncesi dönemde sosyal yeterlik ve ebeveyn-çocuk sistemi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Rao, N., McHale, J. P. ve Pearson, E. (2003). Links between socialization goals and child-rearing practices in Chinese and Indian mothers. *Infant and Child Development*, 12 , 475-492.
- Rose-Krasnor, L. (1997). A nature of social competence: a theoretical review. *Social Development*, 6(1) , 111-135.
- Rose-Krasnor, L. ve Denham, S. (2009). Social-emotional competence in early childhood. K. H. Rubin (ed.) İçinde, *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (ss. 162-179). New York: The Guilford Press.
- Rubin, K., Bukowski, W. ve Parker, J. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. W. Damon, R. Lerner ve N. Eisenberg (ed.) İçinde, *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (6th ed), (Vol. 3,ss. 571–645). New York: Wiley.
- Rubin, K. H. ve Rose-Krasnor, L. (1992). Interpersonal problem-solving and social competence in children. In V.B. van Hasselt ve M. Hersen (Eds.) İçinde. *Handbook of social development: A lifespan perspective*. (ss. 283-323). New York: Plenum.
- Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67. http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_IntExtDefs.pdf
- Saarni, C. (1990). Emotional competence: How emotions and relationships become integrated. R. A. Thompson (Ed.) İçinde, *Socioemotional development: Nebraska symposium on motivation* (Vol. 36, ss. 115–182). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Saarni C. (1999). The development of emotional competence. New York: Guilford Press.
- Schneider, B. H. (1993). Children's social competence in context: the contributions of family, school and culture. New York: Pergamon Press. Erişim: https://books.google.com.tr/books?hl=en&lr=&id=MLnoNbdysJwC&oi=fnd&pg=PR9&dq=social+competence+culture&ots=ZjUZpEvpVw&sig=d9laqLOsMKn2I7Nd1ZdGZ20dRUM&redir_esc=y#v=onepage&q=social%20competence%20culture&f=false

- Semrud-Clikeman, M. (2007). *Social competence in children*. New York: Springer. e-ISBN-13: 978-0-387-71366-3
- Stump, K. N., Ratliff, J. M., Wu, Y. P. ve Hawley, P. H. (2009). Theories of social competence from the top-down to the bottom-up: a case for considering foundational human needs. J. L. Matson (Ed.) İçinde, *Social behavior and skills in children* (ss. 23-37). New York: Springer.
- Vygotsky, L. S. (1930-1934/ 1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, E. Souberman (Çeviri Ed.). Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Zsolnai, A. ve Józsa, K. (2003). Possibilities of criterion referenced social skills development. *Journal of Early Childhood Research*, 1(2), 181-196. doi: 10.1177/1476718X030012003