

Okulöncesi Kurumların Kalitesi ve Çocukların Sosyal Yeterliği

İrem İkbâl Micozkadıoğlu * Sibel Kazak Berument
Orta Doğu Teknik Üniversitesi

Özet

Bu çalışmada okulöncesi kurumların yapısal kalite ölçüm değişkenlerinin çocukların sosyal yeterliğine olan yordayıcı etkisi incelenmiştir. Bu etkiyi incelemek için okulöncesi kuruma devam eden 6 yaşındaki 101 çocuk eğitcileri ve akranları tarafından değerlendirilmiştir. Ebeveynlerin eğitim seviyeleri ve çocukların okulöncesi kuruma devam etme süreleri göz önünde bulundurulduktan sonra, eğitici değerlendirmesi açısından bakıldığında, akranlarla olan negatif ilişkiler okulöncesi kurumdaki grup büyüklüğü ve çocuk başına düşen alan miktarı tarafından anlamlı olarak yordanmıştır. Akran değerlendirmesi açısından bakıldığında ise, çocukların katılımcı olmayan davranışları, devam ettikleri okulöncesi kuruma devam süreleri tarafından anlamlı olarak yordanırken; çocukların yalnız başına bulunma davranışları resimli kitap okuma, eğitsel aktivite ve yapılan diğer aktivitelerin toplam frekansları tarafından anlamlı olarak yordanmıştır. Çalışma, sınırlılıkları ve doğurguları göz önünde bulundurularak tartışılmıştır.

Anahtar kelimeler: Okulöncesi kurumlar, yapısal kalite değerışkenleri, sosyal yeterlik, çocuklar

Abstract

In the present study, the effects of structural quality of day care centers on the social competence of children were investigated. 101 6-year-old children were chosen from the 13 different day care centers. Their social competencies were evaluated by teachers' ratings and peer nominations. The results indicated that after considering family education level and length of day care attendance, with respect to teacher ratings, negative interactions with peers were significantly predicted by group size and square footage per child. With respect to peer nominations, unoccupied behaviors of children were significantly predicted by length of last day care experience and also solitary behavior of children were significantly predicted by the total frequency of picture book reading, educational and other activities. The implications and limitations of this study are also discussed.

Key words: Day care centers, structural quality measures, social competence, children

*Yazışma Adresi: Araş. Gör. İrem İkbâl Micozkadıoğlu Orta Doğu Teknik Üniversitesi Psikoloji Bölümü, 06531, Ankara.
E-posta: irem_74@yahoo.com

Yazar Notu: Bu çalışma ilk yazarın yüksek lisans tezinin bir özetidir. Çalışmaya katılan öğrenci ve velilere teşekkür ederiz.

Literatüre bakıldığında gelişim psikologlarının il-gilerinde kuramsal araştırmalardan uygulamalı araş-tırmalara doğru bir yönelim olduğu görülmektedir. Bu değişimin nedenlerinden biri çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal ve sosyal gelişimlerinde okul ya-sanan mahalle, medya, devlet ve sağlık sistemi, ülke ekonomisi gibi hem daha geniş çevresel faktörlerin hem de annenin çalışması, boşanma ve çocukların ebeveynlerin dışındaki kişiler tarafından bakılmaları gibi değişimlerin de etkili olduğunun farkına varıl-masıdır (Zigler ve Finn-Stevenson, 1999). Gelişim psikologlarının uygulamalı araştırma ilgilerindeki artışın bir diğer nedeni ise, çocuk ve ailelerinin bu çevresel sistemler ve deneyimlerden kaynaklanan problemlerini anlama ve devletlerin sosyal politika-ları üzerinde etkili olarak bu sorunları çözme istekle-rindeki artıştır (Zigler ve Finn-Stevenson, 1999).

Sosyal sebepler ve ekonomik yetersizliklerden kaynaklanan aile yapısındaki gelişme ve değişimeler-den biri de, çalışan anne sayısındaki artıştır. Pek çok ülkede okulöncesi çocukların yarısından fazlasının annesi çalışmaktadır. Örneğin, İsveç’de okulöncesi dönemde çocuğu olan annelerin % 85’i yarım ya da tam gün çalışmaktadır (Andersson, 1989). Amerika Birleşik Devletleri’nde ise bu oran 6 yaşın altında çocuğu olan annelerin üçte ikisi olarak belirlenmiştir (Scarr, 1998). Türkiye’ye bakıldığında ise 1986 ve 1996 yılları arasında çalışan kadın nüfusundaki artış oranı %7 kadardır (Türkiye Cumhuriyeti Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü, 1996). Türkiye’deki çalışan kadın nüfusundaki bu artış aynı zamanda okulöncesi yaşta çocuğa sahip olan annelerin sayı-sının da arttığını düşündürülebilir. Çalışan annelerin art-ması bu ebeveynlerin okulöncesi kurumlara olan yö-nelimlerini artırmıştır. Yıllara göre bakıldığında bu kurumların sayılarında da doğal bir artış görülmekte-dir. Örneğin, Türkiye’de 1989’da 3504 tane 105924 toplam kapasiteli okulöncesi kurum varken, 1996’da bu sayı 5600’e ve toplam kapasitesi de 158354’e ulaşmıştır (Türkiye Cumhuriyeti Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü, 1998). Okulöncesi kurumlara de-vam eden çocuk sayısındaki bu artış ise, gelişim psi-kologlarının bu kurumların duygusal, sosyal ve biliş-

sel gelişim süreçlerine olan etkilerini ortaya çıkart-maya yönlendirmiştir. Bağlanma kuramını esas alan araştırmalar erken yaşta kurumlarda bakılan çocukla-rın, daha sonraki yıllarda duygusal problemler yaşa-ma olasılıklarının yükseldiğini yordarken, bilişsel uyarılma (cognitive stimulation) kuramı bakım kalite-si yüksek kurumlara devam eden çocukların biliş-sel gelişimlerinin daha ileri olacağını yordamaktadır (Clarke-Steward ve Allhusen, 2002). Sosyal uyarıl-ma (social stimulation) kuramı ise erken yaşta dü-zenli olarak yaşatlarıyla birlikte olma ve oynamanın çocukların sosyal bilişlerini geliştirerek onların sos-yal becerilerini artıracaklarını yordamaktadır (Clarke-Steward ve Allhusen, 2002; NICHD Early Child Care Research Network, 2001).

Okulöncesi kurumların çocukların sosyal geli-şimleri üzerindeki etkilerini inceleyen bazı çalışmal-ar okulöncesi kurum deneyimi olan çocukların, ol-mayanlara göre, sosyal açıdan daha yeterli, kendine güveni olan, kendi kendine yeten, dışa dönük, yetiş-kinlerle olan ilişkilerinde daha olumlu, akranlarıyla daha ileri düzeyde oyunlar oynayabilen, sosyal iliş-ki-kileri daha iyi anlayabilen çocuklar olduklarını gös-termiştir (Andersson, 1989; Cochran, 1977; Howes ve Olenick, 1986; Macrae ve Herbert-Jackson, 1976). Çocukların sosyal becerilerindeki bu farkın okul yıllarında da devam ettiği, daha fazla arkadaşla-rı olduğu, sosyal faaliyetlerde daha etkin, akranları arasında daha popüler çocuklar oldukları bulunmuş-tur (Field, 1991). İsveç’te yapılan boylamsal bir araş-tırmada da çocukların geliştirdiği sosyal becerilerin okul çağı ve erken ergenlik dönemlerine kadar süreklilik gösterdiği bulunmuştur (Campbell, Lamb ve Hwang, 2000, akt., Clarke-Stewart ve Allhusen, 2002).

Öte yandan bazı çalışmalar, okulöncesi kurum deneyimi olanların, olmayanlara göre, arkadaşlarına ve yetişkinlere karşı daha saldırgan tutumlar göster-diklerini, yetişkinlerle olan iletişimlerinin daha sey-rek olduğunu, ve motor açıdan daha fazla aktivite sergilediklerini göstermiştir (Doyle, 1975; Haskins, 1985; Schwarz, Strickland ve Krolick, 1974). okulöncesi kurum deneyimi olan ve olmayan çocuk-

lar arasında sosyal davranış açısından herhangi bir fark olmadığı da bulgular arasındadır (Cornelius ve Denney, 1975).

Bütün bu sonuçlar arasındaki farklılık, çocukların okulöncesi bir kuruma devam edip etmemeleri ile değil, devam ettikleri programın kalitesi ile açıklanmaktadır (Lamb, 1998; Haskins, 1985). Yapılan çalışmalarda genel olarak, düşük ve orta kalite kriterlerine sahip okulöncesi kurumlarla karşılaştırıldığında, yüksek kalite standartlarına sahip olan kurumlara devam eden çocukların sosyal yeterlik açısından daha iyi bir gelişim gösterdikleri, akranlarıyla ve yetişkinlerle olan ilişkilerinde de daha olumlu bir etkileşim sergiledikleri görülmüştür (Lamb, 1998; Vandell, Henderson ve Wilson, 1988; Vandell ve Powers, 1983; Volling ve Feagans, 1995). Buna karşın, düşük ve orta kalitede okulöncesi kurumlara devam eden çocukların zamanlarının büyük kısmını herhangi bir aktivite ile ilgilenmeksizin yalnız başlarına geçirdikleri (Vandell ve ark., 1988; Vandell ve Powers, 1983) ve uzunlamasına bakıldığında da bu davranışlarda bir süreklilik olduğu görülmüştür (Vandell ve ark., 1988). Yapılan bu çalışmalarla çelişkili olarak, Bjorkman, Poteat ve Snow (1986) kalite değişkenleri ve sosyal davranışlar arasında kesin bir ilişki bulamamıştır. Ancak bu bulgular kalitenin ortalama olarak tek bir değişken olarak ele alındığı araştırmaların sonuçlarıdır. Özgül kalite kriterlerine göre bakıldığında ise, okulöncesi kurumlardaki grupların küçük olması ve öğretmen-öğrenci oranının yüksek olması (Howes, Phillips ve Whitebook, 1992; Howes ve Rubenstein, 1985; Petrogiannis, 1999), öğretmenlerin işlerindeki devamlılığı (Cummings, 1980; Phillips, Scarr ve McCartney, 1993), öğretmenlerin çocuk gelişim veya eğitimi ile ilgili bir konuda uzmanlaşmaları (Scarr, 1998), çocuklarla ilişkilerinde duyarlı olmaları (NICHD Early Child Care Research Network, 2001), ilişkilerinin niteliği (Howes, 2000) ve iş deneyimleri (Phillips, McCartney ve Scarr, 1987; Phillips ve ark., 1993) çocukların sosyal gelişimini olumlu yönde yordayan önemli değişkenlerdir.

Genel olarak okulöncesi kurum deneyimi ve çocukların sosyal yeterlikleri konusundaki bulgular

özetlenecek olursa, yüksek kaliteli kurumlara devam etme çocukların hem yaşlılarıyla hem de yetişkinlerle olumlu ilişkiler kurabilen bireyler olmalarını ve bu sosyal becerilerinin daha sonraki yıllarda da devamlılık gösterdiğini yordamaktadır. Ancak bu bulgular yurt dışında yapılan çalışmaların sonuçlarını yansıtmaktadır. Türkiye'deki okulöncesi kurumlara devam etmenin çocuk gelişimine olan etkisine bakan çalışmalar sınırlı sayıdadır (Örn., Çınar, 1990; Kozcu, 1987; Ömeroğlu, 1990) ve yapısal kalite değişkenlerinin (Örn., öğretmen-öğrenci oranı, grup büyüklüğü, öğretmenlerin eğitim seviyesi gibi) yordayıcı etkisinin değerlendirildiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Literatürde belirtilen kalite faktörlerinin, Türk çocuklarının gelişiminde de aynı yönde etkili olup olmadığı belirlenmesi, okulöncesi kurumların standartlarının oluşturulması açısından önemlidir. Bu nedenle bu çalışmanın amacı tüm yapısal kalite değişkenlerini (eğitmen-öğrenci oranı, grup büyüklüğü, çocuk başına düşen alan miktarı, öğretmenlerin eğitim seviyeleri ve alandaki deneyimleri, okulöncesi kurumlarda uygulanan aktivitelerin çeşit ve miktarları ve öğretmenlerin okulöncesi kurumlardaki devamlılıkları) ele alarak, okulöncesi kurum kalitesinin çocukların okulöncesi dönemdeki sosyal yeterliklerine olan etkisinin Türk örnekleminde yordanmasıdır.

Bu çalışmada ebeveynlerin eğitim seviyeleri, çocukların son devam ettikleri okulöncesi kurumlarda kalış süreleri, çocukların toplam okulöncesi kurum deneyimleri ve gün içerisindeki kalış süreleri istatistiksel olarak kontrol edildikten sonra, yüksek kalite standartlarına sahip (yüksek öğretmen-öğrenci oranı, grupların küçük olması, öğretmenlerin eğitim seviyelerinin yüksek olması ve deneyimli olmaları, çocuk başına düşen alan miktarının az olmaması, okulöncesi kurumlarda uygulanan aktivitelerin çeşitli ve miktarlarının çok olması ve öğretmenlerin kurumdan ayrılma yüzdesinin az olması yani devamlılığının olması) okulöncesi kuruma devam etmenin çocukların sosyal yeterliklerini olumlu yönde yordaması beklenmektedir.

Yöntem

Örnekleme

Yüzelli bir aileye çalışma hakkında bilgi vermek ve çocuklarının çalışmaya katılıp katılmayacaklarına dair izin almak amacıyla gönderilen Aile Bilgi Formları'na , 41 aile olumsuz yanıt vermiştir. Dokuz çocuğun verileri tek ve çok yönlü aşırı değer taşıdığı için analizden çıkarılmıştır. Dolayısıyla çalışmaya toplam 101 çocuk katılmıştır. Yaşları 65 ve 80 ay arasında değişen bu çocuklar 3 farklı kategoride ve 13 değişik okulöncesi kurumdan seçilmişlerdir. Yaşlarının ortalamaları 71.94 ve standart sapmalarında 3.22 aydır.

Bu çocuklardan 27 tanesi (17 kız, 10 erkek) 3 değişik özel okulöncesi kurumdan, 38 tanesi (21 kız, 17 erkek) 7 değişik devlet destekli okulöncesi kurumdan ve 36 tanesi (20 kız, 16 erkek) 2 değişik üniversiteye bağlı ve 1 tanesi de devlet dairesine bağlı okulöncesi kurumdan seçilmiştir.

Literatüre göre okulöncesi kurum deneyiminin etkisini görebilmek için çocukların buldukları kuruma en az 6 ay (Phillips ve ark., 1987) ve en çok 2 yıl (Vandell ve Powers, 1983) devam etmeleri gerekmektedir. Bu nedenle okulöncesi kurumlara toplamda 6 aydan ve haftada 20 saatten daha az devam eden çocuklar ile düzensiz devam eden çocuklar çalışmaya dahil edilmemiştir.

Veri Toplama Araçları

Okulöncesi Kurumların Seçimi

On üç farklı okulöncesi kurum buldukları yerleşkenin ve bu yerleşkede yaşayan ailelerin sosyo-ekonomik statüsü ve okulöncesi kurumların özel ya da devlete ait olmasına bakılarak seçilmiştir.

Bu 13 okulöncesi kurumun üç tanesi Ankara'da bulunan (Gazi Osman Paşa, Oran Sitesi, Konutkent) ve genellikle yüksek sosyo-ekonomik statüde ailelerin yaşadıkları yerlerden seçilmişlerdir ve bunlar özel statüdedirler. Çocuklarını bu okulöncesi kurumlara gönderen ebeveynler genellikle yüksek gelirli işlere sahiptirler (Örn., diş hekimi, mühendis, yönetici

gibi). Bu ebeveynler genellikle ya özel sektörde çalışmakta ya da yapmakta oldukları işin sahibi konumdadırlar. Bu okulöncesi kurumların özel olmasından dolayı, çocuk başına düşen aylık bakım ücreti de üniversite ya da devlet destekli bakım evlerinden çok daha yüksektir.

Diğer üç okulöncesi kurum orta sosyo-ekonomik statüdeki ailelerin çocuklarını gönderdikleri yerlerdir. Bunlardan iki tanesi üniversiteye bağlı (Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Gaziantep Üniversitesi) ve bir tanesi de devlet kurumuna bağlıdır (Devlet İstatistik Enstitüsü). Çocuklarını bu kurumlara yollayan aileler genellikle orta gelirli işlere sahiptir (Örn., teknisyen, akademisyen, istatistikçi gibi) ve ebeveynlerinden en az biri bağlı olduğu üniversite ya da devlet dairesinde çalışmak durumundadır. Bu kurumlarda çocuk başına düşen aylık bakım ücreti özel yerlerden düşük fakat devlet destekli bakım evlerinden yüksektir.

Geriye kalan yedi okulöncesi kurum da Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu tarafından desteklenmektedir. Bu okulöncesi kurumlar Ankara'nın yedi değişik bölgesinden (Etlik, Keçiören, Demetevler, Bahçelievler, Yenimahalle, Ulus, Seyranbağları) seçilmiştir. Çocuklarını buralara yollayan aileler ise genellikle orta ya da düşük gelirli işlere sahiptir (Örn., öğretmen, hemşire, memur gibi) ve ebeveynlerinden en az biri devlet sektöründe çalışmak durumundadır. Bu okulöncesi kurumlarda çocuk başına düşen aylık bakım ücreti diğerlerine kıyasla daha düşüktür.

Okulöncesi Kurumların Kalitelerinin Değerlendirilmesi

Literatürdeki çalışmalar göz önüne alınarak, okulöncesi kurumların kalite değerlendirmesi için, okulöncesi Kurum Kalitesi Değerlendirme Formu geliştirilmiştir (Deater-Deard, Pinkerton ve Scarr, 1996; Field, 1991; Howes, 1990; Howes ve ark., 1992; Howes ve Rubenstein, 1985; Petrogiannis, 1999; Phillips ve ark., 1987; Vandell ve ark., 1988; Vandell ve Powers, 1983). Bu formdaki sorulara dayanarak her bir kurumun sosyal hizmet uzmanı ile

görüşmeler yapılmış ve kurum kalitesini belirleyici değişkenlerin değerlerine bakılmıştır. Bu değişkenler öğretmen-öğrenci oranı, grup büyüklüğü, öğretmenlerin eğitim seviyeleri, iş deneyimleri ve devamlılıkları, uygulanan aktivitelerin çeşitlilikleri ve miktarları ve çocuk başına düşen alan miktarıdır.

Eğitmen-öğrenci oranı bir sınıftaki öğretmen sayısını öğrenci sayısına bölerek elde edilmiştir. Grup büyüklüğü için sınıftaki öğrenci sayısı alınmıştır. Öğretmenlerin eğitim seviyeleri ise liseden üniversiteye kadar olan eğitim dereceleri göz önünde bulundurularak puanlandırılmıştır. Buna göre, lise mezunu olanlara 1 puan, kız meslek liselerinin çocuk gelişimi bölümünden mezun olanlara 2 puan, çocuk gelişimi veya eğitimi ile ilgili 2 yıllık bir yüksek okul programından mezun olanlara 3 puan, çocuk gelişimi veya eğitimi ile ilgili 4 yıllık bir lisans programında mezun olanlara 5 puan ve 2 veya 4 yıllık çocuk gelişimi ve eğitimi ile ilgili olmayan herhangi bir bölümden mezun olanlarada, lise mezunları gibi, 1 puan verilmiştir. Öğretmenlerin iş tecrübeleri için alandaki çocuklarla ilgili deneyimleri yıl olarak alınmıştır. Yapılan aktivitelerin çeşitliliği ve miktarı 3 boyutta incelenmiştir. Bunlar, haftada kaç kez resimli kitap okunduğu, herhangi bir konu ile ilgili eğitim faaliyetlerinin bir hafta içerisinde kaç kez yapıldığı ve yapılan diğer aktivitelerin sayısıdır (Örn., eğitici

televizyon programlarının izlenmesi, bilgisayar ve İngilizce derslerinin tanıtılması, seçmeli satranç, yüzme, bale ve folklor derslerinin verilmesi, sinema, tiyatro, piknik ve müze gibi eğitsel ve görsel gezilerin düzenlenmesi, seçmeli müzik, resim, drama ve seramik derslerinin verilmesi ve ilköğretim sınavlarına hazırlıkla ilgili bazı testlerin yapılması gibi). Bir sınıfta çocuk başına düşen alan miktarı ($m^2/\text{çocuk}$), sınıfın alanının grup büyüklüğüne bölümüyle elde edilmiştir. Öğretmenlerin iş bırakma oranı ya da devamlılığı ise bir yıl içerisinde ilgilendiği sınıfı bırakıp işten ayrılan öğretmen sayısının yüzdesi hesaplanarak elde edilmiştir.

Varimax rotasyon tekniğini kullanarak yapılan faktör analizi sonucunda kalite değişkenlerini boyutlara ayırdığımızda öğretmen-öğrenci oranı, çocuk başına düşen alan miktarı ve grup büyüklüğü "kalite 1" değişkeni adı altında birinci grup, resimli kitap okuma, eğitsel ve diğer aktiviteler "kalite 2" değişkeni adı altında ikinci grup, öğretmenin eğitim seviyesi ve iş deneyimi "kalite 3" değişkeni adı altında üçüncü grup ve öğretmenin iş bırakma yüzdesi "kalite 4" değişkeni adı altında dördüncü grup kalite değişkenleri olarak yerlerini almışlardır. Sadece yükü .50'den büyük olan maddeler bir faktör altında toplanmıştır. (Bkz. Tablo 1).

Tablo 1

Varimax Rotasyonuna Göre Kalite Değişkenlerinin Faktör Örüntüsü

Madde	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4
Öğretmen-öğrenci oranı	.94			
Çocuk başına düşen alan	.74			
Grup büyüklüğü	-.95			
Resimli kitap okuma sıklığı		.95		
Eğitsel aktivite sıklığı		.73		
Diğer aktiviteler		.95		
Öğretmenin eğitim seviyesi			.90	
Öğretmenin iş deneyimi			.90	
Öğretmen stabilitesi				.96
Özdeğer	2.78	2.56	1.65	1.15
Açıklanan varyans (%)	30.83	28.47	18.35	12.78

Sosyal Yeterliğin Değerlendirilmesi

Okul öncesi kuruma devam eden çocukların sosyal yeterliği öğretmen ve akran değerlendirmeleri ile ölçülmüştür.

Sosyal Yeterlik İçin Eğitim Değerlendirme Ölçeği. 17 sorudan oluşan bu ölçek okulöncesi kurumlardaki öğretmenlerin değerlendirmeleri için literatür bilgileri doğrultusunda oluşturulmuştur (Bjorkman ve ark., 1986; Howes ve ark., 1992; Petrogiannis, 1996; Schindler, Moely ve Frank, 1987; Vandell ve Powers, 1983) ve likert tiptedir. Ölçek soruları “hiç uygun değil” den “çok uygun” seçeneğine kadar uzanmaktadır ve 6 boyutta çocukların sosyal yeterliğini değerlendirmektedir. Bunlar, öğretmenle olan pozitif ilişkiler, öğretmenle olan negatif ilişkiler, akranlarla olan pozitif ilişkiler, akranlarla olan negatif ilişkiler, katılımcı olmayan davranışlar ve yalnız başına bulunma davranışlarıdır.

Eğitmenle olan pozitif ilişkiler ölçülürken, çocuğun eğitimine karşı saygılı olup olmadığı, öğretmeni ile ortaklaşa yapılan herhangi bir aktiviteye katılıp katılmadığı, eğitimine yardım edip etmediği, gülerken, dokunarak ya da öperek eğitimine karşı olumlu tavırlar sergileyip sergilemediği boyutlarına bakılmıştır. Eğitimle olan negatif ilişkiler ölçülürken, çocuğun eğitimine karşı fiziksel ve sözel saldırganlık davranışı sergileyip sergilemediğine bakılmıştır.

Akranlarla olan pozitif ilişkiler ölçülürken, çocuğun akranlarının oyunlarına katılıp katılmadığı, gülerken, dokunarak ya da öperek akranlarına karşı olumlu tavırlar sergileyip sergilemediği, arkadaşlarına yardım edip etmediği ve akranları tarafından sevilip sevilmediği boyutlarına bakılmıştır. Akranlarla olan negatif ilişkiler ölçülürken çocuğun akranlarına karşı fiziksel ve sözel saldırganlık davranışı sergileyip sergilemediğine bakılmıştır.

Katılımcı olmayan davranışlar ölçülürken çocuğun sadece yalnız başına herhangi bir aktivite ile ilgilenip ilgilenmediğine bakılmıştır. Yalnız başına bulunma davranışı ölçülürken de çocuğun diğer akranlarıyla iletişim kurmadan oyun oynamaktan hoşlanıp hoşlanmadığı ya da herhangi bir aktivite ile il-

gilenirken diğer akranlarıyla iletişim kurup kurmadığına bakılmıştır.

Varimax rotasyon tekniğini kullanarak yaptığımız faktör analizi sonucunda 4 faktör elde edilmiştir. Bunlar, “eğitmenle ve akranlarla olan pozitif ilişkiler”, “eğitmenle olan negatif ilişkiler”, “akranlarla olan negatif ilişkiler” ve “etkileşimin olmaması” boyutlarıdır. Burada faktör yükü .50’den büyük olan maddeler bir faktör altında toplanmış olmasına rağmen maddelerden bir tanesi için (9. madde: “Eğitmenlerine karşı saygılıdır”) kesim noktası .32 olarak kabul edilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 1996). Maddenin .50’den büyük olan faktör örüntüsü eğitimle negatif ilişkiler faktörünün altına girdiği halde kuramsal olarak bu maddeyi eğitimle ve akranla olan pozitif ilişkiler boyutunun altında göstermek yapılan istatistik analizi açısından daha doğrudur (Bkz. Tablo 2). Alfa güvenilirliği açısından tüm ölçeğin değeri .92, eğitimle ve akranlarla olan pozitif ilişkilerin değeri .91, eğitimle olan negatif ilişkilerin değeri .92, akranlarla olan negatif ilişkilerin değeri .93 ve etkileşimin olmaması boyutunun da .83’tür.

Akran Değerlendirme Ölçeği. Eğitim değerlendirme için sosyal yeterliği ölçerken kullanmış olduğumuz boyutların aynısı akran değerlendirmelerinde de kullanılmıştır. Ancak eğitim değerlendirme ölçeğinden farklı olarak, 14 sorudan oluşan akran ölçeği nominasyon tipindedir. Ölçekteki her bir soru için, araştırmacı her bir çocuğa sınıf arkadaşlarından üçünü seçmesini ve sıralamasını söylemiştir. Böylece her bir soru için, her bir çocuğun akranları tarafından seçilme frekansı hesaplanmıştır. Daha sonra bu değerler çocukların farklı büyüklükte sınıflardan gelmelerinden dolayı yüzdeye dönüştürülmüştür.

Akran değerlendirmesinde yer alan temel sosyal yeterlik boyutları eğitimle pozitif ilişkiler, eğitimle negatif ilişkiler, akranlarla pozitif ilişkiler, akranlarla negatif ilişkiler, katılımcı olmayan davranışlar ve yalnız başına bulunma davranışlarıdır. Bu değişkenler sosyal yeterlik için Eğitim Değerlendirme Ölçeği’nde kullanılan değişkenlere paraleldir.

Tablo 2*Varimax Rotasyonuna Göre Sosyal Yeterliği Değerlendirme Ölçeğinin Faktör Örüntüsü*

Madde	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4
1. Arkadaşlarıyla oyuncaklarını paylaşır.	.68			
2. Arkadaşlarıyla ortaklaşa oyunlar oynar.	.72			
3. Arkadaşlarının oynadığı oyunlara katılır.	.66			
4. Arkadaşlarına dokunarak, gülümseyerek ya da kucaklayarak olumlu tavır sergiler.	.81			
5. Arkadaşlarına gerektiğinde yardım eder.	.59			
6. Arkadaşları tarafından sevilir.	.54			
9. Öğretmenine karşı saygılıdır.	.40			
10. Öğretmeni ile yapılan ortak faaliyetlere katılır.	.59			
11. Öğretmene oyuncakları toplarken yardım eder.	.69			
12. Öğretmene dokunarak, gülümseyerek ya da kucaklayarak olumlu tavır sergiler.	.59			
15. Herhangi bir faaliyette bulunmadan sınıfta yalnız başına oturur.		.74		
16. Herhangi bir aktivite ile ilgilenirken diğerleriyle iletişim kurmaz.		.80		
17. Yalnız başına oyun oynamaktan hoşlanır.		.85		
13. Öğretmenine fiziksel saldırganlık sergiler.			.82	
14. Öğretmenine sözel saldırganlık sergiler.			.88	
7. Arkadaşlarına fiziksel saldırganlık sergiler				.90
8. Arkadaşlarına sözel saldırganlık sergiler				.87
Özdeğer	8.01	1.84	1.45	1.13
Açıklanan Varyans (%)	47.14	10.83	8.50	6.63

Aile İle İlgili Değişkenlerin Değerlendirilmesi

Ebeveynlerin demografik bilgileri Aile Bilgi Formu ile toplanmıştır (Örn., ebeveynlerin yaşları, medeni durumları, eğitimleri gibi).

İşlem

Bu çalışma için Milli Eğitim Bakanlığı ve Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu'ndan izin alınmıştır. Okul öncesi kurumların seçilmesinden sonra kalite kriterlerini belirlemek amacıyla her bir kurumun sorumlu sosyal hizmet uzmanı ile bir görüşme yapılmıştır. Daha sonra çalışmaya katılmayı kabul eden ebeveynlerin çocukları okulöncesi kurumlarda hem öğretmenleri tarafından hem de akranları tarafından değerlendirilmiştir.

Bulgular

Sosyal yeterlik ve kalite değişkenleri arasındaki korelasyonlar hem öğretmen hem de akran değerlendirmeleri göz önünde bulundurularak incelenmiştir. Öğretmen değerlendirmeleri açısından bakıldığında beklenildiği gibi öğretmenle olan negatif ilişkiler öğretmen işi bırakma yüzdesi ile pozitif ve yüksek düzeyde ilişkilidir ($r(99) = .27, p < .01$).

Akran değerlendirmeleri açısından bakıldığında beklenildiği gibi pozitif akran ilişkileri öğretmen-öğrenci oranı ile pozitif ($r(99) = .31, p < .01$) ve grup büyüklüğü ile negatif ($r(99) = -.32, p < .01$) ve yüksek düzeyde ilişkilidir. Yine beklentiler doğrultusunda pozitif öğretmen ilişkileri öğretmen-öğrenci oranı ile pozitif ($r(99) = .30, p < .01$), çocuk başına düşen

alan miktarı ile pozitif ($r(99) = .26, p < .01$) ve grup büyüklüğü ile negatif ($r(99) = -.32, p < .01$) ve yüksek düzeyde ilişkilidir. Son olarak negatif akran ilişkileri resimli kitap okuma, eğitimsel aktiviteler ve diğer aktivitelerin toplam frekansları ile negatif ($r(99) = -.23, p < .05$) ve anlamlı düzeyde ilişkilidir.

Özgül kalite değişkenlerinin çocukların sosyal yeterliğine olan etkisini yordamak için hiyerarşik regresyon analizi kullanılmıştır. Modelde ilk bloğa giren değişken anne babanın eğitim seviyeleridir. Analize ikinci blok olarak giren değişkenler ise son devam edilen okulöncesi kurumda kalış süresi (ay olarak), toplam okulöncesi kurum deneyimi (ay olarak) ve okulöncesi kurumda gün içerisinde kalış süresidir (dakika olarak). Analizdeki birinci ve ikinci bloklara girilen değişkenler kontrol değişkenleridir. Kalite 1 değişkenleri (eğitmen-öğrenci oranı, çocuk başına düşen alan miktarı ve grup büyüklüğü) üçüncü bloğa, kalite 2 değişkenleri (resimli kitap okuma, eğitimsel aktiviteler, diğer aktiviteler) dördüncü bloğa, kalite 3 değişkenleri (eğitmen eğitimi, eğitmen iş deneyimi) beşinci bloğa ve kalite 4 değişkeni de (eğitmenin iş bırakma yüzdesi) de altıncı bloğa yerleştirilmiştir. Bu değişkenlerden sadece kalite 2'nin toplam değeri bulunduktan sonra analize yerleştirilmiştir. Sosyal yeterliği yordamaya çalışan bu model hem eğitmen hem de akran değerlendirmeleri için ayrı ayrı hesaplanmıştır.

Okulöncesi Kurumların Kalitesi İle Çocukların Sosyal Yeterliği Arasındaki İlişkiler. Daha öncede belirtildiği gibi, eğitmenler tarafından değerlendirilen ve sosyal yeterliği ölçen değişkenlerin boyutları eğitmenle ve akranlarla olan pozitif ilişkiler, eğitmenle olan negatif ilişkiler, akranlarla olan negatif ilişkiler ve etkileşimin olmamasıdır. Her bir boyut için hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır.

Bu boyutlardan akranlarla olan negatif ilişkilerin haricindekiler hiç bir bloktaki yordayıcılar tarafından anlamlı olarak yordanmamıştır. Akranlarla olan negatif ilişkilerin bulgularına göre çocuk başına düşen alan miktarı, $t(99) = 2.48, p = .02$ ve grup büyüklüğü, $t(99) = 1.97, p = .05$ anlamlı ve pozitif yordayıcılarıdır.

Bu sonuca göre çocuk başına düşen alan miktarı ve grup büyüklüğü arttıkça, akranlarla olan negatif ilişkiler de artmıştır (Bkz. Ek 1-A).

Akranlar tarafından değerlendirilen ve sosyal yeterliği ölçen değişkenlerin boyutları eğitmenle pozitif ilişkiler, eğitmenle negatif ilişkiler, akranlarla pozitif ilişkiler, akranlarla negatif ilişkiler, katılımcı olmayan davranışlar ve yalnız başına bulunma davranışıdır. Her bir boyut için hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır.

Bu boyutlardan katılımcı olmayan davranışlar ve yalnız başına bulunma davranışı haricindekiler hiç bir bloktaki yordayıcılar tarafından anlamlı olarak yordanamamıştır. Katılımcı olmayan davranışlar çocukların son devam ettikleri okulöncesi kurumda kalış süreleri (ay olarak), $t(99) = 2.60, p = .01$ tarafından anlamlı ve pozitif olarak yordanmıştır. Bu sonuca göre çocukların son devam ettikleri okulöncesi kurumda kalış miktarları (ay olarak) arttıkça, katılımcı olmayan davranışlarında da bir artış gözlemlenmiştir (Bkz. Ek 1-B).

Yalnız başına bulunma davranışı resimli kitap okuma aktivitesi, eğitimsel aktiviteler ve diğer aktivitelerin toplamı, $t(99) = -2.32, p = .02$ tarafından anlamlı ve negatif olarak yordanmıştır. Bu sonuca göre ise resimli kitap okuma, eğitimsel aktivite ve yapılan diğer aktivitelerin toplam frekansları arttıkça, çocukların yalnız başına bulunma davranışlarındaki eğilim azalmıştır (Bkz. Ek 1-C).

Bulgular kısaca özetlenecek olursa, eğitmen değerlendirmesi açısından bakıldığında okulöncesi kurumda çocuk başına düşen alan miktarı ve grup büyüklüğü arttıkça, çocukların akranlarıyla olan negatif ilişkileri de artmıştır. Akran değerlendirmesi açısından bakıldığında resimli kitap okuma, eğitimsel aktivite ve yapılan diğer aktivitelerin toplam frekansları arttıkça, çocukların yalnız başına bulunma davranışlarındaki eğilim azalmıştır. Çocukların son gittikleri okulöncesi kuruma devam miktarları arttıkça (ay olarak), katılımcı olmayan davranışlarında da bir artış gözlemlenmiştir.

Tartışma

Okulöncesi kurumların çocukların gelişimi üzerindeki etkilerinin belirlenmesi, sosyal politikaların oluşturulması açısından önemlidir. Bu nedenle son yıllarda bu konu gelişim psikologlarının üzerinde yoğunlukla araştırma yaptığı bir alan haline gelmiştir. Batı literatüründe bu konudaki araştırmaların sayısı ve bulguları sosyal politikaları belirleyebilecek düzeye gelmişken, Türkiye'deki çalışmalar oldukça kısıtlı sayıdadır. Ayrıca kurumların kalitesinin çocukların gelişimleri üzerindeki etkisine Türk örnekleminde bakan araştırmalara da rastlanmamıştır. Bu nedenle bu çalışmada okulöncesi kurumlardaki yapısal kalite faktörlerinin sosyal yeterliği Türk çocuklarında nasıl yordadığına bakılmıştır. Literatürde bazı çalışmalar genel kalitenin (Vandell ve Powers, 1983) bazıları ise, belirli kalite değişkenlerinin (Örn., öğretmen-öğrenci oranı, grup büyüklüğü) çocukların sosyal yeterliğini yordamada önemli olduğunu göstermiştir (Howes ve Rubenstein, 1985; Petrogiannis, 1999). Bu çalışmada da literatürdeki diğer çalışmalarda olduğu gibi (Lindsey ve Mize, 2001; Smart ve Sanson, 2001) sosyal yeterliği ölçmek için öğretmen ve akran değerlendirilmesi kullanılmış ve kurumların yapısal kalite düzeyleri yükseldikçe çocukların sosyal yeterliklerinin artacağı beklenmiştir.

Eğitmen değerlendirmelerinde başka araştırmalarda olduğu gibi (Bjorkman ve ark., 1986; Howes ve ark., 1992; Petrogiannis, 1999; Schindler ve ark., 1987; Vandell ve Powers, 1983), öğretmenle ve akranlarla olan pozitif ilişkiler, öğretmenle olan negatif ilişkiler, akranlarla olan negatif ilişkiler ve etkileşimin olmaması boyutları sosyal yeterliği ölçen değişkenler olarak kullanılmıştır.

Eğitmen Değerlendirmesi Sonuçları

Eğitmen değerlendirme açısından bakıldığında, bu araştırmadaki sosyal gelişim ölçütlerinden sadece akranlarla olan negatif ilişkiler, okulöncesi kurumlardaki grup büyüklüğü ve çocuk başına düşen alan miktarı tarafından anlamlı olarak yordanmıştır. Literatürle uyumlu olarak (Howes ve ark., 1992; Howes ve Rubenstein, 1985; Petrogiannis, 1999), grup gü-

yüklüğü bu çalışmalarda da olumsuz bir yordayıcıdır. Grup büyüklüğü arttıkça akranlarla olan negatif ilişkilerde de artış görülmüştür. Benzer bir araştırmada da grup büyüklüğü arttıkça, akranlarla sosyal olmayan etkileşimlerin arttığı, yetişkinlerle olan pozitif ilişkilerin ise azaldığı bulunmuştur (Volling ve Feagans, 1995). Grup büyüklüğünün çocukların sosyal gelişimlerini olumsuz etkilemesinin nedenlerinden biri, çocuk sayısı arttıkça öğretmenlerin bireysel olarak çocuklarla etkileşim kurabilme fırsatlarının azalması olabilir. Howes (1983) küçük gruplarda öğretmenlerin çocuklarla daha duyarlı, ilgili ve daha az kısıtlayıcı etkileşimler kurabildiklerini bulmuştur. Öğretmenlerin çocuklarla olan ilişkisi çocukların sosyal gelişimi açısından büyük önem taşımaktadır. Örneğin, Phillips ve arkadaşları (1987) çocukların öğretmenlerle olan sözel etkileşimlerinin, çocukların başkalarına karşı daha duyarlı ve sosyal olmalarında önemli bir etken olduğunu göstermiştir. Benzer olarak NICHD (2001) çalışmasında da olumlu ve duyarlı öğretmen ilişkilerinin, çocukların akranlarıyla ilişkilerinde olumlu ve yetkin olmalarını yordadığı bulunmuştur. Howes ve arkadaşlarının (1992) araştırmasında ise uygun bakım koşullarının çocukların öğretmenlerle güvenli bağ kurmasına yol açtığını, öğretmenlerle güvenli bağlanmanın ise akranlarla yetkin sosyal ilişkilere yol açtığını göstermiştir. Bunlardan başka çocuk öğretmen ilişkisinin kalitesinin çocukların daha sonraki yıllarda da sosyal yeterliğini etkilediği bulgular arasındadır (Howes, 2000).

Grup büyüklüğünün bir diğer etkisi de çocuk sayısı arttıkça gürültü ve karmaşanın artmasıyla öğretmenlerin bireysel ihtiyaçlara cevap verebilmelerindeki azalmadır. Bu negatif etki büyük gruplarda öğretmen sayısı arttırıldığında da azalmamıştır (Allhusen, 1992, (akt., Clarke-Stewart ve Allhusen, 2002). Özetle grup büyüklüğü öğretmen çocuk ilişkilerini etkileyebilen ve çocukların sosyal gelişimleri açısından önemli bir kalite değişkenidir. Grup büyüklüğünün önemi bu çalışmada da bulunmuştur.

Eğitmen değerlendirmelerine göre akranlarla olan negatif ilişkileri yordayan kalite değişkenlerinden biri de çocuk başına düşen alan miktarlarıdır. Bu

araştırmanın bulguları alan miktarı arttıkça çocukların akranlarıyla olan negatif ilişkilerinde de artış olduğunu göstermiştir.

Çocuk başına düşen alan literatürde yapısal kalite göstergeleri arasında sayılsa da, okulöncesi kurum kalitesinin çocukların gelişimleri üzerindeki etkilerine bakan pek çok araştırma bu değişkeni içermemiştir. Vandell ve Powers (1983) ise çocuk başına düşen fiziksel alanı, öğretmenlerin eğitim düzeyi, yetişkin çocuk oranı, oyuncak ve materyallerin zenginliği gibi diğer faktörlerle birlikte alıp, kurumları yüksek, orta ve düşük kaliteli olmak üzere üç kategoriye ayırmışlardır. Çocuk başına düşen alan en çok yüksek kalite grubunda iken, en küçük fiziksel alanı olan kurum en düşük kaliteli grupta yer almıştır. Vandell ve Powers (1983) çocukların akranlarıyla olan pozitif veya negatif ilişkilerinde kurum kalitesine göre bir farklılaşma bulmazken, yüksek kaliteli kurumlara devam eden çocukların yetişkinlerle daha pozitif ilişkiler kurduklarını göstermişlerdir. Holloway ve Reichhart-Erickson (1988) ise, çocuk başına düşen fiziksel alanı kalite değişkenleri arasında almış, fakat çocukların akranlarıyla olan negatif ve pozitif etkileşimlerinin fiziksel alan ile ilişkisi bulunamamıştır. Özetle, literatürde fiziksel alanın genişliği olumlu kalite göstergeleri arasında olmasına rağmen, bu beklentiyi destekleyen bulgular güçlü değildir. Çocuk başına düşen alanın kalite değişkenlerinden biri olarak alınmasının nedeni, diğer yönlerden yüksek kalite göstergelerine sahip kurumların, çocuklar için geniş ve yeterli fiziksel alana sahip olmalarından kaynaklanabilir. Örneğin, Amerika Birleşik Devletlerinde yüksek kaliteli kurumların çoğunluğu amaca yönelik olarak inşa edilmiş binalarda kurulmuşlardır.

Bu çalışmada da çocuk başına düşen alanın yükselmesiyle çocukların olumlu yönde etkileneceği beklenmiş, fakat ters yönde bir etki bulunmuştur. Bu bulgunun nedeni, Türkiye örneğinde çocuklar için yeterli olan fiziksel alanın onlara uygun biçimde düzenlenmemiş olmasından kaynaklanabilir. Çalışmalar okulöncesi kurumlarda farklı aktivite ve oyun alanlarının varlığının öğretmenleri çocuklara karşı daha az kısıtlayıcı ve daha olumlu etkileşimler kurma-

ya yönelttiğini göstermiştir (Howes, 1983). Benzer olarak bir başka çalışmada da özel düzenlenmiş alanların, eğitimcilerin çocuklarla ve çocukların çocuklarla olan pozitif etkileşimleriyle yüksek düzeyde ($r = .70$) ilişkili olduğu bulunmuştur (Holloway ve Reichhart-Erickson, 1988).

Özetle literatürde, çocukların akranlarıyla olan ilişkilerine bakan diğer çalışmalarda fiziksel alan ve etkileşim ilişkisi bulunamaması (Holloway ve Reichhart-Erickson, 1988; Vandell ve Powers, 1983), bu çalışmada ise negatif ilişkinin bulunması göz önüne alınarak, gelecekteki araştırmalarda çocuk başına düşen alan genişliği yerine, çocuklar için farklı oyun ve aktivite alanlarının varlığının kalite değişkenleri arasında alınması önerilmektedir.

Akran Değerlendirmesinin Sonuçları

Eğitmen değerlendirmelerinde olduğu gibi, literatürle uyumlu olarak (Bjorkman ve ark., 1986; Howes ve ark., 1992; Petrogiannis, 1999; Schindler ve ark., 1987; Vandell ve Powers, 1983), pozitif öğretmen ilişkisi, pozitif akran ilişkileri, negatif öğretmen ilişkisi, negatif akran ilişkileri, katılımcı olmayan davranışlar ve yalnız başına bulunma davranışı boyutları bu çalışmada sosyal yeterliği ölçen değişkenler olarak kullanılmıştır. Bu çalışmada sosyal yeterliğin önemli ölçütlerinden biri olarak alınan yalnız bulunma davranışı önceki çalışmalarda olduğu gibi eğitsel aktiviteler arttıkça azalma göstermiştir. Literatürde gelişimsel olarak uygun faaliyetlerin varlığının çocukların akranları ve öğretmenleriyle etkileşimlerini arttırdığı bulunmuştur (Howes ve ark., 1992). Benzer olarak, Volling ve Feagans (1995) kurum kalitesi arttıkça sosyal olmayan oyunların azaldığını, pozitif akran ilişkilerinin ise arttığını göstermiştir. Özetle yüksek kalite göstergelerinden olan gelişimsel olarak uygun aktivitelerin zenginliği çocukların akranlarıyla ve yetişkinlerle etkileşimlerini artırarak, onların sosyal gelişimlerine önemli bir katkıda bulunmaktadır. Bu sonuç bizim çalışmamızda da desteklenmiştir.

Bu çalışmada sosyal yeterlik ölçütlerinden “hiçbiriyle ilgilenmeden etrafta bol bol dolanmak”

olarak tanımlanan katılımcı olmayan davranışların, çocukların okulöncesi kuruma devam etme süreleriyle birlikte artış gösterdiği bulunmuştur. Bu bulgu beklentiler yönünde değildir. Çalışmalar okulöncesi kuruma uzun süre devam etmenin çocukların pozitif akran etkileşimlerini (Volling ve Feagans, 1995) ve sosyal yeterliklerini arttırdığını (Andersson, 1992; Field, 1991), aynı grupta uzun süre kalmanın ise akranlarla etkileşime daha yönelik olmayı ve daha az yalnız başına oynamayı yordadığını göstermiştir (Galluzzo, Matheson, Moore ve Howes, 1988; Holmberg, 1980; Howes, 1988; Howes, 1990). Ayrıca NICHD Early Childhood Research Network (2001) gözlem sonuçları çocukların okulöncesi kurumda uzun süre diğer çocuklarla birlikte olmasının, onların oyun oynamada daha yetkin bireyler olmalarına yol açtığını ve bu sonucun kurum kalitesi göz ardı edildikten sonra da bulunduğunu göstermiştir. Sosyal gelişimsel sonuç değişkeni olarak katılımcı olmayan davranışlara bakıldığında bunların daha düşük kaliteli kurumlara devam eden çocukların gösterdiği davranış karakteristiği olduğu (Vandell ve Powers, 1983) ve yüksek kaliteli kurumlarda böyle davranışların daha az görüldüğü de bulgular arasındadır (Howes ve ark., 1992).

Kuruma devam süresi arttıkça katılımcı olmayan davranışlardaki yükselişin nedeninin açıklanması önemlidir. Çünkü bu davranışın daha sonraki yıllarda okul başarısı için olumsuz bir etken olduğu bulunmuştur (Harper ve Huie, 1987). Bu beklenmeyen bulgu bu araştırmanın akran değerlendirmelerinin sonucuyken, eğitmen değerlendirmelerinin bulguları arasında yer almamaktadır. Aynı çalışmada farklı bilgi kaynaklarının kullanılması verileri zenginleştirirken, değerlendiricilerin farklı özelliklerini de yansıtabilmektedir. Örneğin, hem gözlem hem de eğitmen değerlendirmelerini kullanan NICHD Early Childhood Research Network (2001) araştırmasında, eğitmen değerlendirme sonuçları gün içinde okulöncesi kurumda daha uzun kalmanın negatif akran etkileşimiyle ilişkili olduğunu gösterirken, gözlem sonuçları böyle bir sonuca yol açmamıştır. Bu çalışmada akran değerlendirmelerinde çıkan bu

beklenmeyen bulgunun nedeni çocukların bu davranışın tanımını anlamamış olmaları olabilir.

Bu araştırmanın bulguları ve önemi özetlenecek olursa, grup büyüklüğü arttıkça akranlarla olan negatif ilişkiler artarken, uygulanan aktivitelerin çeşitliliği ve miktarı arttıkça çocukların yalnız başına bulma davranışlarında azalma olmuştur. Bunlar beklentiler yönünde ve uygulamada önemi olabilecek sonuçlardır. Sosyal politikalar açısından okulöncesi kurumların kalite standartlarının bulunması önemlidir. Pek çok ülkede olduğu gibi, Türkiye’de de lisanslı okulöncesi kurumların açılabilmesi için bazı standartlar bulunmaktadır (Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Daire Başkanlığı, 1987). Ancak bu standartlar daha çok fiziksel koşullar içermektedir. Sınırlılıklarına rağmen bu çalışmada küçük gruplarda, çok ve çeşitli aktiviteler ve eğitsel faaliyetler yapan çocukların okulöncesi kurumlardaki sosyal yeterliklerinin daha pozitif olduğu bulunmuştur. Bu bulgulara göre grup büyüklüğünün ve eğitsel programın varlığının da Türkiye’deki okulöncesi kurumlar için var olan standartlar çerçevesinde düşünülmesi önerilebilir.

Daha önce tartışıldığı gibi bu araştırma, beklenmeyen sonuçları ve kısıtlılıklarına rağmen pek çok kalite değişkeninin ele alınması, hem öğretmen hem de akran değerlendirmelerinin kullanılması, Türkiye örnekleminde kalite değişkenlerine ilk kez bakılması ve ülkemizde bu konuda gelecekte yapılacak çalışmalar için ilk basamak oluşturması açısından önemlidir. Kurum bakım kalitesinin daha sonraki yıllardaki etkilerini görebilmek için, bu çalışmaya katılan çocuklar takip edilerek ilkökul birinci sınıfın ilk döneminin sonunda hem akademik başarıları hem de sosyal yeterlikleri açısından tekrar değerlendirilmişlerdir. Bu araştırmanın sonuçları da yayın için hazırlanmaktadır. Bundan sonraki araştırmalarda, eğitmen ve akran değerlendirmeleri yanında gözlem metodunun da kullanılması, bulgular üzerinde etkisi olabilecek diğer faktörlerin de (Örn., çocuk yetiştirme stilleri ya da çocuğun mizacı gibi) dikkate alınması sonuçlara netlik kazandırabilir. Bu bağlamda

çalışma çocuk yetiştirme stilleri ki kültürler arasında farklılık gösterebilmektedir, çocuğun mizacı ve çocuk eğitmen iletişimi gibi değişkenleri de içererek tekrarlanabilir.

Dipnot

Literatürde bazı çalışmalar, katılımcıların yaşlarını göz önünde bulundurarak (infant day care center) bebek gündüz bakım merkezleri ve (preschool day care center) okulöncesi gündüz bakım merkezleri terimlerini ayrı ayrı kullanırken, pek çok araştırma ve literatürü gözden geçirme makalelerinde bu ayrım yapılmamaktadır. Kurum bakımının, çocukların sosyal gelişimleri üzerindeki etkilerinde yaşa göre belirgin bir farklılık bulunmamıştır. Bu nedenle, bu maklede okulöncesi kurum terimi (day care karşılığı olarak) çocukların 6 haftalıktan okula başladıkları yaşa kadar evleri dışında bakıldıkları kurumlar anlamında kullanılmaktadır.

Kaynaklar

- Andersson, B. E. (1989). Effects of public day care: A longitudinal study. *Child Development, 60*, 857-866.
- Andersson, B. E. (1992). Effects of day care on cognitive and socioemotional competence of thirteen-year-old Swedish school children. *Child Development, 63*, 20-36.
- Bjorkman, S., Poteat, G. M., & Snow, C. W. (1986). Environmental ratings and children's social behavior: Implications for the assessment of day care quality. *American Journal of Orthopsychiatry, 56*, 271-277.
- Clarke-Steward, K. A., & Allhusen, V. D. (2002). Nonparental caregiving. In Bornstein, M. H. (Ed.), *Handbook of parenting second edition. Volume 3 Being and becoming a parent*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cochran, M. M. (1977). A comparison of group day care and family child rearing patterns in Sweden. *Child Development, 48*, 702-707.
- Cornelius, S. W., & Denney, N. W. (1975). Dependency in day care and home care children. *Developmental Psychology, 11*, 575-582.
- Cummings, E. M. (1980). Caregiver stability and day care. *Developmental Psychology, 16*, 31-37.
- Çınar, F. (1990). *Effects of preschool education on children's social development*. Unpublished master's thesis, University of Boğaziçi, Istanbul, Turkey.
- Deater-Decard, K., Pinkerton, R., & Scarr, S. (1996). Child care quality and children's behavioral adjustment: A four-year longitudinal study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 37*, 937-948.
- Doyle, A. B. (1975). Infant development in day care. *Developmental Psychology, 11*, 655-656.
- Field, T. (1991). Quality infant day care and grade school behavior and performance. *Child Development, 62*, 863-870.
- Galluzzo, D. C., Matheson, C. C., Moore, J. A., & Howes, C. (1988). Social orientation to adults and peers in infant child care. *Early Childhood Research Quarterly, 3*, 417-426.
- Harper, L. V., & Huie, K. S. (1987). Relations among preschool children's adult and peer contacts and later achievement. *Child Development, 58*, 1051-1065.
- Haskins, R. (1985). Public school aggression among children with varying day care experience. *Child Development, 56*, 689-703.
- Holloway, S. D., & Reichhart-Erickson, M. (1988). The relationship of day care quality to children's free-play behavior and social problem-solving skills. *Early Childhood Research Quarterly, 3*, 39-53.
- Holmberg, M. C. (1980). The development of social interchange patterns from 12 to 42 months. *Child Development, 51*, 448-456.
- Howes, C. (1983). Caregiver behavior in center and family day care. *Journal of Applied Developmental Psychology, 4*, 99-107.
- Howes, C. (1988). Peer interaction of young children. *Monographs of the Society for Research in Child Development, Vol. 53*, No 1.
- Howes, C. (1990). Can the age of entry to child care and the quality of child care predict adjustment in kindergarten?. *Developmental Psychology, 26*, 292-303.
- Howes, C. (2000). Social-emotional classroom climate in child care, child-teacher relationships and children's second grade peer relationships. *Social Development, 9*, (2), 191-204.
- Howes, C., & Olenick, M. (1986). Family and child care influences on toddler's compliance. *Child Development, 57*, 202-216.
- Howes, C., Phillips, D. A., & Whitebook, M. (1992). Thresholds of quality: Implications for the social development of children in center based child care. *Child Development, 63*, 449-460.
- Howes, C., & Rubenstein, J. L. (1985). Determinants of toddlers' experience in day care: Age of entry and quality of setting. *Child Care Quarterly, 14*, 140-151.

- Kozcu, Ş. (1987). Anaokuluna giden çocuklarda saldırgan davranışların ve anne tepkilerinin incelenmesi. *Psikoloji Dergisi*, 6, 23-26.
- Lamb, M. E. (1998). Nonparental childcare: Context, quality, correlates, and consequences. In Damon, W., Sigel, I. E., & Renninger, K. A. (Eds.), *Handbook of child psychology fifth edition child psychology in practice*. New York: John Wiley & Sons Inc.
- Lindsey, E. W., & Mize, J. (2001). Interparental agreement, parent-child responsiveness, and children's peer competence. *Family Relations*, 50, 348-363.
- Macrae, J. W., & Herbert-Jackson, E. (1976). Are behavioral effects of infant day care program specific?. *Developmental Psychology*, 12, 269-270.
- NICHD Early Child Care Research Network (2001). Child care and children's peer interaction at 24 and 36 months: The NICHD study of early child care. *Child Development*, 72, 1478-1500.
- Ömeroğlu, E. (1990). *Anaokuluna giden beş-altı yaşındaki çocukların sözel yaratıcılıklarının gelişimine yaratıcı drama eğitiminin etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Petrogiannis, K. (1999). *Greek day care centers' quality, caregiver-child interaction and their developmental effects*. Paper presented at the meeting of the IX. European Conference on the Developmental Psychology, Spetses, Greece.
- Phillips, D. A., McCartney, K., & Scarr, S. (1987). Child care quality and children's social development. *Developmental Psychology*, 23, 537-543.
- Phillips, D. A., Scarr, S., & McCartney, K. (1993). Dimensions and effects of child care quality: The Bermuda study. In D. A. Phillips (Ed.), *Quality in child care: What does research tell us?* (pp. 42-56). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Scarr, S. (1998). American child care today. *American Psychologist*, 53, 95-108.
- Schindler, P. J., Moely, B. E., & Frank, A. (1987). Time in day care and social participation of young children. *Developmental Psychology*, 23, 255-261.
- Schwarz, J. C., Strickland, R. G., & Krolick, G. (1974). Infant day care: Behavioral effects at preschool age. *Developmental Psychology*, 10, 502-506.
- Smart, D., & Sanson, A. (2001). Children's social competence. *Family Matters*, 59, 10-16.
- Tabachnick, B.G., & Fidell, L.S. (1996). *Using multivariate statistics* (3rd ed.). New York: Harper Collins Collage Publishers.
- Türkiye Cumhuriyeti Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü. (1996). *Hanehalkı iş gücü anketi sonuçları*. Ankara: T.C. Devlet İstatistik Enstitüsü.
- Türkiye Cumhuriyeti Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü. (1998). *Türkiye istatistik yılı 1997*. Ankara: T.C. Devlet İstatistik Enstitüsü.
- Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Daire Başkanlığı (1987). *Özel öğretim kurumlarına ait standartlar yönergesi*. Ankara: T. C. Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı.
- Vandell, D. L., Henderson, V. K., & Wilson, K. S. (1988). Longitudinal study of children with day care experiences of varying quality. *Child Development*, 59, 1286-1292.
- Vandell, D. L., & Powers, C. P. (1983). Day care quality and children's free play activities. *American Journal of Orthopsychiatry*, 53, 493-500.
- Volling, B. L., & Feagans, L. V. (1995). Infant day care and children's social competence. *Infant Behaviour and Development*, 18, 177-188.
- Zigler, E. F., & Finn-Stevenson, M. (1999). Applied developmental psychology. In Bornstein, M. H. & Lamb, M. E. (Eds.), *Developmental psychology: An advanced textbook 4th ed.* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

EK 1**A- Akranlarla Olan Negatif İlişkiler İçin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları: Öğretmen Değerlendirmesi**

Değişkenler	B	SE B	β
Blok 1			
Anne eğitimi	0.29	0.22	0.18
Baba eğitimi	-0.01	0.20	0.00
Blok 2			
Son kurum deneyimi	0.00	0.02	0.03
Toplam kurum deneyimi	-0.02	0.02	-0.10
Günlük kalış süresi	0.00	0.00	0.06
Blok 3			
Öğretmen-öğrenci oranı	106.16	79.63	0.89
Çocuk başına düşen alan	0.60	0.24	0.48*
Grup büyüklüğü	0.65	0.33	1.33*
Blok 4			
Toplam resimli kitap okuma aktivitesi, eğitsel aktiviteler, diğer aktiviteler	0.04	0.07	0.09
Blok 5			
Öğretmen eğitimi	-0.43	0.91	-0.10
Öğretmen iş deneyimi	-0.16	0.21	-0.20
Blok 6			
Öğretmen iş bırakma yüzdesi	0.00	0.02	-0.01

Not. Blok 1 için $R^2 = .01$; Blok 2 için $\Delta R^2 = .02$; Blok 3 için $\Delta R^2 = .08$; Blok 4 için $\Delta R^2 = .00$; Blok 5 için $\Delta R^2 = .04$; Blok 6 için $\Delta R^2 = .00$.
* $p \leq .05$., ** $p \leq .01$.

B- Katılımcı Olmayan Davranışlar İçin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları: Akran Değerlendirmesi

Değişkenler	B	SE B	β
Blok 1			
Anne eğitimi	0.00	0.02	0.01
Baba eğitimi	0.02	0.02	0.16
Blok 2			
Son kurum deneyimi	0.01	0.00	0.37**
Toplam kurum deneyimi	0.00	0.00	-0.26
Günlük kalış süresi	3.23	3.01	0.12
Blok 3			
Öğretmen-öğrenci oranı	-9.88	6.23	-1.05
Çocuk başına düşen alan	0.02	0.02	0.17
Grup büyüklüğü	-0.04	0.03	-0.94
Blok 4			
Toplam resimli kitap okuma aktivitesi, eğitsel aktiviteler, diğer aktiviteler	-0.01	0.01	-0.23
Blok 5			
Öğretmen eğitimi	0.01	0.07	0.02
Öğretmen iş deneyimi	0.00	0.02	-0.06
Blok 6			
Öğretmen iş bırakma yüzdesi	1.80	0.00	0.00

Not. Blok 1 için $R^2 = .02$; Blok 2 için $\Delta R^2 = .10$; Blok 3 için $\Delta R^2 = .01$; Blok 4 için $\Delta R^2 = .04$; Blok 5 için $\Delta R^2 = .00$; Blok 6 için $\Delta R^2 = .00$.
* $p \leq .05$., ** $p \leq .05$.

C- Yanlız Başına Bulunma Davranışı İçin Hicrarşik Regresyon Analizi Sonuçları: Akran Değerlendirmesi

Değişkenler	B	SE B	β
Blok 1			
Anne eğitimi	0.02	0.03	0.11
Baba eğitimi	0.01	0.02	0.06
Blok 2			
Son bakım evi deneyimi	0.00	0.00	0.19
Toplam bakım evi deneyimi	0.00	0.00	-0.13
Günlük kalış süresi	1.46	4.28	0.00
Blok 3			
Öğretmen-öğrenci oranı	-0.20	8.84	-0.02
Çocuk başına düşen alan	0.03	0.03	0.20
Grup büyüklüğü	0.01	0.04	0.15
Blok 4			
Toplam resimli kitap okuma aktivitesi, eğitsel aktiviteler, diğer aktiviteler	-0.02	0.01	-.36*
Blok 5			
Öğretmen eğitimi	-0.13	0.10	-0.27
Öğretmen iş deneyimi	0.02	0.02	0.18
Blok 6			
Öğretmen iş bırakma yüzdesi	0.00	0.00	0.14

Not. Blok 1 için $R^2 = .01$; Blok 2 için $\Delta R^2 = .02$; Blok 3 için $\Delta R^2 = .02$; Blok 4 için $\Delta R^2 = .05$; Blok 5 için $\Delta R^2 = .01$; Blok 6 için $\Delta R^2 = .01$.
* $p \leq .05$, ** $p \leq .01$.

Summary

Day Care Quality and Children's Social Competence

İrem İkbāl Micozkadıoğlu *

Sibel Kazak Berument

Orta Doğu Teknik Üniversitesi

Changes and developments in the family life led to an increase in the number of working mothers and day care facilities in many countries (e.g., the USA, Sweden, Turkey etc.) (Andersson, 1989; Scarr, 1998; Türkiye Cumhuriyeti Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü, 1996). As a result, the interest of the researchers to this issue has also increased.

Although there are conflicting results about the effects of day care on children's social development (Anderson, 1989; Cochran, 1977; Howes & Olenick, 1986; Macrae & Herbert-Jackson, 1976; Doyle, 1975; Haskins, 1985; Schwarz, Strickland & Krolick, 1974), the relation between quality of care and children's social development is well known (Vandell, Henderson, & Wilson, 1988; Vandell & Powers, 1983).

Some studies found that children who attended to day care centers were socially competent, self confident, able to form positive relations with adults, able to have higher levels of play with peers and better at understanding social relations (Andersson, 1989; Cochran, 1977; Howes & Olenick, 1986; Macrae & Herbert-Jackson, 1976). However, others found that children who attended to day care centers exhibited aggressive behaviors towards adults and their peers, and they were less likely to interact with adults (Doyle, 1975; Haskins, 1985; Schwarz et al., 1974). It was also found that there was no difference between the children who attended to day care centers and who did not in terms of their social competence (Cornelius & Denney, 1975).

These conflicting findings were explained by the variations in the quality of care (Lamb, 1998; Haskins, 1985). Studies showed that children who attended to day care centers with high quality displayed higher social competence than children who attended to centers with low quality of care (Lamb, 1998; Vandell et al., 1988; Vandell & Powers, 1983; Volling & Feagans, 1995). Furthermore, when the specific quality indicators were investigated, small group size and high staff-child ratio (Howes, Phillips & Whitebook, 1992; Howes & Rubenstein, 1985; Petrogiannis, 1999), low staff turnover (Cummings, 1980; Phillips, Scarr & McCartney, 1993), staff education (Scarr, 1998), caregiver sensitivity (NICHD Early Child Care Research Network, 2001), caregiver-child relationship quality (Howes, 2000), and staff experience (Phillips, McCartney & Scarr, 1987; Phillips et al., 1993) were found to predict higher levels of social competence.

These findings have implications for social policy such as what should be the base line for a center to get a license. Looking at Turkish literature on this topic, there are only few studies and none of them has focused on the quality of care and child outcomes (Çınar, 1990; Kozcu, 1987; Ömeroğlu, 1990). Therefore, the purpose of the present study was to examine the effects of quality of care on children's social competence after controlling parental education, length of last day care experience, length of total day care experience, and length of daily time spend in day care centers in a Turkish sample.

*Address for Correspondence: İrem İkbāl Micozkadıoğlu Orta Doğu Teknik Üniversitesi Psikoloji Bölümü 06531 Ankara, Turkey.
E-mail: irem_74@yahoo.com

Method

Participants

One hundred fifty one children were recruited when they were attending several day care centers 41 children were dropped from the study and 9 of the remaining were deleted from the study because they were univariate and multivariate outliers. Therefore, the total number of subjects who participated in the study was 101 (58 females, 43 males) from 13 different day care centers. The mean age of the sample was 71.94 months (sd = 3.22, range = 65-80).

Selection of Centers

Among the thirteen day care centers, 3 of them were privately run, 2 of them were university based, 1 was a government based organization, and the rest were supported by a Social Services and Child Protection Agency. Twenty- seven children were chosen from the first type, 36 children from the second, and 38 children from the third type of centers.

Measuring Devices and Procedure

Day Care Quality Evaluation Form was used to evaluate specific indicators of quality. These were teacher-child ratio, group size, square footage per child, characteristics of the activities which were picture book reading, educational activities, and other activities, teacher education, experience, and turnover.

Teacher Rating Scale for Social Competence was a scale from “not appropriate at all” to the “most appropriate” and assessed positive interactions with peers and teacher, negative interactions with peers, negative interactions with teacher, and noninteractions.

Peer Rating Scale for Social Competence was a nomination type scale and assessed positive peer interactions, positive teacher interactions, negative peer interactions, negative teacher interactions, unoccupied behavior, and solitary play.

Parent Information Questionnaire was prepared

to elicit demographic information (e.g., parents' age, marital status, and educations).

After taking ethical approval from the Ministry of Education and Social Service and Child Protection Association, quality of day care centers were assessed through Day Care Quality Evaluation Form by interviewing the directors of these centers. Parental Information Questionnaire was sent to parents of children with the help from teachers. Children's social competence was evaluated by Teacher and Peer Rating Scales.

Results and Discussion

A series of hierarchical regression analysis were carried out to predict the influence of specific quality indicators of day care centers on the social competence of day care children after controlling parents' education and length of total and last day care experience, length of daily time spend in day care.

With respect to teacher evaluations, consistent with literature (Bjorkman, Poteat & Snow, 1986; Howes et al., 1992; Petrogiannis, 1999; Schindler, Moely & Frank, 1987; Vandell & Powers, 1983), positive interactions with peers and teachers, negative interactions with peers, negative interactions with teacher, and noninteractions were used as social competence measures. Only negative interactions with peers were significantly predicted. Consistent with the expectations, group size was found to be a negative predictor for negative interaction with peers, $t(99) = 1.97, p = .05$. That is, bigger the group size of the classes in day care centers, higher the level of negative intereaction with peers. It is likely that as the number of children increases teachers are less able to attend to children's needs individually. Furthermore, inconsistent with the expectations, as the square footage per child increased, negative interactions with peers also increased, $t(99) = 2.48, p = .02$. The reason for this could be that some day care centers in this study had large classes showing adequate space for each child but there were not sufficient play materials for

children to engage in these large classes. Studies indicated that presence of separate play areas led teachers to be less restrictive and more positive towards children. With respect to peer nominations, consistent with the literature (Bjorkman et al., 1986; Howes et al., 1992; Petrogiannis, 1999; Schindler et al., 1987; Vandell & Powers, 1983), positive peer interactions, positive teacher interactions, negative peer interactions, negative teacher interactions, unoccupied behavior and solitary play used as social competence measures. Except unoccupied behavior and solitary play, other social competence measures were not predicted by quality measures. In line with the previous findings, solitary play was significantly predicted by total frequency of picture book reading, educational activities, and the other activities, $t(99) = -2.32, p = .02$. That is, as the total frequency of picture book reading, educational activities, and other activities increased, solitary play of children decreased. Lastly, unoccupied behavior of children was significantly predicted by total amount of time in which the children stayed in the last day care centers, $t(99) = 2.60, p = .01$. That is, as the total amount of time in which children stayed in the last day care centers increased, the unoccupied behavior

of day care children also increased. That is not an expected finding since studies indicated that as children have more interactions with others they develop their social skills. One possible explanation might be that this result was only found according to peer ratings but not by teacher ratings. It is possible that children may have a different understanding of unoccupied behavior compared to their teachers.

To summarize, as the group size increases children's negative interactions with peers also increases and as the number of teacher directed organized activities increases children's solitary play decreases. These results support the previous findings and have implications for social policy. There are some set standards for day care centers in Turkey but most of these are about physical conditions of centers. Based on the findings of the present study, it can be suggested that group size and educational activities should also be included among the existing standards. Furthermore, to clarify the unexpected findings, future studies should use observation method as well as teacher and peer ratings of social competence and should include process measures like teacher-child interaction quality and parenting styles.